

Anna Berge Pedersen, Maria Halvorsen Belatjønn

Frilek i begynneropplæringen

En kvalitativ undersøkelse om frilek i møte
med elevenes sosiale og faglige læring i
skolen

Mastergradavhandling
Grunnskolelærer 1.-7.
August 2023 - juni 2024

Fakultet for
Humaniora, Idretts- og
Utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk



Figur 1: Illustrasjon av barn som leker (2023). (<https://www.steigen.kommune.no/leines-sfo.600014.no.html>).

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Humaniora, Idretts- og Utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 203

3901 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2024 Anna Berge Pedersen, Maria Halvorsen Belatjønn

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan frilek kan bidra til å utvikle faglig og sosial læring blant førsteklassinger. Hensikten er å få innblikk i utvalgte læreres og elevers forståelse av frilekbegrepet, samtidig som vi får innsikt i hvordan frilek kan benyttes i undervisningen for å fremme læring. Med utgangspunkt i dette, er vår problemstilling; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*

Studien anvender et kvalitativt forskningsdesign som tar i bruk en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Vi gjennomførte en empirisk studie ved å observere frilek i klasserommene på to ulike skoler. I etterkant av observasjonene intervjuet vi to lærere på hver skole og gjennomførte fokusgruppeintervju med tre-fire førsteklasseelever på de utvalgte skolene. Det vil si at vi til sammen har hatt elleve informanter i denne forskningen, med fire lærere og syv førsteklasseelever som har deltatt.

Det teoretiske rammeverket ved denne masteroppgaven viser til ulike aspekter ved frilek gjennom vitenskapelig litteratur og styringsdokumenter. Vi har valgt å fokusere på definisjoner av begrepet, sentrale sider ved arbeidsmetoden og ulike læringsmomenter som kan bidra til å utvikle elevenes læring gjennom frilek. Videre tar drøftingen utgangspunkt i våre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen vi har utformet.

Gjennom analyse og drøfting fremtrer det flere viktige funn fra vårt datamateriale. Ett av de mest sentrale funnene i vår forskning er at både lærere og elever har en forståelse av frilekbegrepet, som skiller seg fra vårt teoretiske rammeverk. Da våre informanter ofte refererer til strukturerte aktiviteter med begrensninger i samtaler om frilek. Videre oppdaget vi at lærerne anvender frilek som et verktøy for å styrke den faglige og sosiale læringen blant elevene, som støttes av vår presenterte teori. Avslutningsvis fremhever lærerne at frilek kan bidra til å lette overgangen fra barnehage til skole for førsteklasseelever.

Konklusjonen vår viser til at funnene våre støtter opp om teorien tilknyttet viktigheten av frilek i begynneropplæringen. Selv om det er noen forskjeller i hvordan begrepet frilek blir anvendt av lærere og teori, er det for oss tydelig at frilek spiller en sentral rolle i både sosial og faglig læring blant førsteklassinger. Vi ønsker at denne studien skal tydeliggjøre betydningen av frilek i begynneropplæringen, gjennom å fremheve essensielle sidene ved læring gjennom denne undervisningsmetoden.

Innholdsfortegnelse

Forord	7
<hr/>	
1 Innledning	8
<hr/>	
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.2 Studiens bakgrunn og aktualitet	10
1.3 Begrepsavklaring	12
1.3.1 Begynneropplæring	12
1.3.2 Lek	13
1.3.3 Læring	14
1.4 Tidligere forskning	15
1.4.1 Evaluering av seksårsreformen	16
1.4.2 Oppfatninger av lek i førsteklasse	17
1.4.3 Lek som arbeidsmåte i småskolen	18
1.5 Oppgavens disposisjon	19
2 Teoretisk forankring	21
<hr/>	
2.1 Teoretisk forståelse av frilek	21
2.1.1 Frilek i overgang mellom barnehage og skole	21
2.1.2 Lærerens rolle i frileken	23
2.1.3 Pedagogiske implikasjoner på frilek i skolehverdagen	24
2.2 Rammelek	25
2.2.1 Teoretisk forståelse av rammelek	26
2.2.2 Pedagogiske implikasjoner ved rammelek	26
2.3 Tegning i frilek	27
2.3.1 Ulike aspekter ved tegning	27
2.3.2 Barnas lekepreferanser	28
2.4 John Dewey og pragmatisme	28
2.4.1 Pragmatisme og aktiv læring i pedagogikken	29
2.5 Inkludering	30
2.5.1 Lekens rolle i inkludering og sosial læring	30
2.5.2 Skolens rolle i inkludering	31
2.6 Trygghet	32

2.6.1 Betydningen av trygghet i skolekonteksten	32
2.6.2 Maslow sin behovspyramide	33
2.7 Relasjoner	34
2.7.1 Elev – elev relasjon	34
2.7.2 Lærer – elev relasjon	35
3 Metodisk tilnærming	37
3.1 Vitenskapelig forankring	37
3.1.1 Den fenomenologiske tilnærmingen	37
3.1.2 Den hermeneutiske tilnærmingen	38
3.1.3 Abduktiv tilnærming til forskning	39
3.2 Valg av metode	40
3.2.1 Kvalitativ forskningsdesign	40
3.2.1 Observasjon som forskningsmetode	42
3.2.2 Dybdeintervju som forskningsmetode	43
3.2.3 Utforming av intervjuguide	45
3.3 Rekruttering av informanter	46
3.3.1 Rekruttering av våre informanter	47
3.3.2 Gjennomføring av datainnsamlingen	48
3.4 Metode for analyse	49
3.4.1 Transkribering av våre intervjuer	49
3.4.2 Kategorisering og koding	50
3.6 Etske betraktninger	52
3.7 Studiens datakvalitet	53
3.7.1 Reliabilitet	53
3.7.2 Validitet	54
3.7.3 Overførbarhet	54
4 Presentasjon av funn	56
4.1 Forståelser av begrepet frilek	56
4.1.1 Læreres syn på frilek i begynneropplæringen	56
4.1.2 Førsteklassingers syn på frilek	58
4.1.3 Observasjoner knyttet til forståelse av begrepet frilek	59
4.2 Sosial læring i frilek	60
4.2.1 Læreres refleksjoner rundt sosial læring og frilek	60

4.2.2 Førsteklassingenes refleksjoner rundt sosial læring	62
4.2.3 Observasjoner av sosial læring	64
4.3 Faglig læring i frilek	68
4.3.1 Læreres refleksjoner rundt faglig læring i frilek	68
4.3.2 Førsteklassingers refleksjoner rundt faglig læring i frilek	71
4.3.3 Observasjoner av faglig læring i frilek	72
4.3.4 Tegning i frilek	74
5 Drøfting	76
5.1 Forståelse av frilekbegrepet	76
5.1.1 Frilek sett i lys av informantenes refleksjoner og teori	76
5.1.2 Rammelek tilknyttet frilek i skolekonteksten	78
5.1.3 Valgmuligheter	79
5.1.4 Vokseninvolvering i frileksituasjoner	80
5.2 Sosial læring gjennom frilek	81
5.2.1 Lærernes refleksjon rundt sosial læring og frilek	81
5.2.2 Førsteklassingenes refleksjoner rundt sosial læring	86
5.2.3 Observasjoner av sosial læring	88
5.3 Faglig læring gjennom frilek	93
5.3.1 Frilek i kontrast til læreplanverket	94
5.3.2 Deweys læringssyn sett i lys av faglig utbytte i frilek	96
5.4 Tegning i frilek	97
6 Avsluttende kapittel	99
6.1 Konklusjon	99
6.1.1 Hvordan forstår et utvalg førsteklasselærere og førsteklassinger begrepet frilek?	99
6.1.2 Hvordan kan frilek bidra til sosial læring blant førsteklasseelever?	100
6.1.3 På hvilken måte kan frilek fremme faglig læring blant førsteklassinger?	100
6.2 Implikasjoner og veien videre	101
6.2.1 Relevans i egen yrkespraksis	102
6.2.2 Videre forskning på feltet	102
Referanser/litteraturliste	103
Vedlegg	111
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	111

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærere	112
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte	115
Vedlegg 4: Intervjuguide med lærere	118
Vedlegg 5: Intervjuguide med elever	119

Forord

Vi nærmer oss endelig slutten på den lange, men spennende grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Tenk at vi snart er ferdig utdannede lektorer!

Å skrive denne masteroppgaven har vært utfordrende, samtidig som det har vært spennende og inspirerende. Med god hjelp underveis, er vi snart i mål. Dette året med masterskriving, samt de fire andre årene i utdanningsløpet, har gitt oss verdifull kunnskap og gode erfaringer som vil være relevante i vår kommende lærerhverdag. Nå ser vi virkelig frem til å prøve oss i praksis!

Vi ønsker å rette en stor takk til våre informanter, både elever og lærere. Takk for at dere har åpnet opp for å bli observert i undervisningssammenheng, samtidig som dere har delt deres tanker og refleksjoner om frilek i begynneropplæringen gjennom gode samtaler. Uten deres verdifulle bidrag ville ikke denne masteroppgaven være gjennomførbar.

En stor takk til vår veileder Lene Joensen Kjær, og vår bi-veileder Hein Lindquist. Dere har vært uerstattelige kilder til veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Deres gode råd og tilbakemeldinger har vært til stor hjelp med å videreutvikle vårt arbeid. Samtidig har det vært betryggende å vite at dere har vært lett tilgjengelige på e-post, når usikkerheten har slått inn og vi har trengt deres ekspertise.

Takk til våre gode medstudenter ved Universitetet i Sørøst-Norge. Deres støtte og samarbeid har bidratt til å gjøre studieperioden vår både givende og minneverdig. Takk for at dere har delt tips og råd når vi har stått ovenfor utfordringer og usikkerhet.

Takk til våre nære venner og familie, som har vært en konstant kilde til støtte, motivasjon og oppmuntring gjennom hele reisen. Uten deres støtte hadde veien vært mye tyngre.

Porsgrunn, våren 2024

Anna Berge Pedersen og Maria Halvorsen Belatjønn

1 Innledning

I begynneropplæringen framheves lek og andre aldersadekvate aktiviteter som viktige kilder til læring (Bjørnstad et al., 2022, s. 85). Læreplanene har likevel hatt ulikt fokus på lekens plass i skolehverdagen, men i dag er hovedfokuset på læring gjennom lek (Bjørnstad et al., 2022, s. 85). I 1997, da seksårsreformen var den styrende læreplanen, hadde leken stor plass i klasserommene gjennom læringsfremmende aktiviteter. Elevene skulle begynne på skolen som seksåringer, istedenfor skolestart ved syvårsalder (Bjørnstad et al., 2022, s. 18). Da var målet at lek ble sett på som en verdi i seg selv, utformet gjennom frilek. Dette ble derimot nedprioritert da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, som den nye læreplanen. I motsetning til tidligere læreplaner hadde Kunnskapsløftet hovedfokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i fagene (Bjørnstad et al., 2022, s. 85), hvor testing av elevenes kunnskap ble sentralt. Ved innføringen av dagens læreplan, Fagfornyelsen, blir lekens perspektiv igjen satt i søkelys. Skolen har nå et ønske om elevaktive klasserom med lekpregede aktiviteter, dybdelæring og tverrfaglig arbeid (Bjørnstad et al., 2022, s. 180). Med andre ord ønsker læreplanen å inkludere lekpregede aktiviteter i undervisningen, samtidig som skolene arbeider med å utvikle den faglige kunnskapen til elevene.

Oppgaven vår er avgrenset til å handle om elevers faglige og sosiale læring i møte med frilek i begynneropplæringen, med hovedfokus på førsteklasseelever. Innledningskapittelet omhandler en redegjørelse for valg av problemstilling og forskningsspørsmål, etterfulgt av studiens bakgrunn og aktualitet. Vi vil videre presentere tidligere forskning på området, og gjøre rede for oppgavens disposisjon.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skolens styringsdokumenter tydeliggjør behovet for lek i begynneropplæringen, særlig knyttet til elever i første og andre klasse (Opplæringslova, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette kommer blant annet til uttrykk i Opplæringsloven paragraf 1-3 (1998), som erklærer at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...*». Vi forstår dette som at opplæringsloven støtter opp under behovet for lek i begynneropplæringen ved å understreke at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. På den måten kan lek bidra til å fremme læring og utvikling i de tidlige

skoleårene, samtidig som elevene får utløp for sitt lekende behov. Til tross for dette, er det opp til den enkelte lærer å bestemme i hvor stor grad lek gjennomføres som en undervisningsmetode i skolehverdagen. Derfor ønsker vi å undersøke hvordan lærere og elever tolker begrepet frilek, samtidig som vi ønsker å få innblikk i hvordan lek kan brukes for å fremme sosial og faglig læring i en skolekontekst.

Hølland et al. (2021, s. 6) forteller at pedagogisk praksis kan ha stor betydning for barns motivasjon, mestring, trivsel og utvikling av sosial og faglig kompetanse. Videre forteller hun at elever på første trinn bør ha en skolehverdag preget av gode relasjoner, tilpassede økter og bruk av lek som læringsmetode, fordi dette kan fungere som en motivasjon for elevers læring. I vår yrkespraksis har vi likevel opplevd at frilekens potensiale ikke utnyttes til det fulle i skolehverdagen, fordi vi opplever at det er begrenset fokus på frilek i begynneropplæringen. Dette danner grunnlag for vårt ønske om å undersøke hvordan frilek kan implementeres og berike elevenes læringsopplevelser. Samtidig erkjenner vi at vår kunnskap og forståelse av temaet er mangelfull, og vi ønsker å tilegne oss kompetanse om hvordan frilek påvirker læringen til elever i første klasse.

Med dette som utgangspunkt har vi utformet en problemstilling drevet av vår lidenskap for pedagogikk, lyst til å utforske og forstå lekens plass i skolen, samt vårt ønske om å bidra til en helhetlig og berikende læringsopplevelse for elever i begynneropplæringen, gjennom bruk av frilek i skolen. Vi mener frilek som læringsmetode er relevant i dagens skole, fordi vi har erfaring fra praksisfeltet, undervisning i begynneropplæring og arbeid med denne masteroppgaven, som tydeliggjør at det er viktig i forbindelse med barnets læring og utvikling. Dette har vi opplevd i egen yrkespraksis, ved å se utviklingen av den sosiale og faglige læringen til barnet. Vi har eksempelvis sett tydelige tegn på økt engasjement, samarbeidsevne og glede hos eleven, når læring gjennom frilek benyttes som en arbeidsmetode i skolekonteksten. På grunnlag av dette er vår problemstilling;

Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?

Problemstillingen vil konkretiseres gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår et utvalg førsteklasselærere og førsteklassinger begrepet frilek?
2. Hvordan kan frilek bidra til sosial læring blant førsteklasseelever?
3. På hvilken måte kan frilek fremme faglig læring blant førsteklassinger?

For å belyse vår problemstilling ønsker vi å bruke de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju av lærere og elever, med utgangspunkt i den fenomenologiske vitenskapsteorien og den hermeneutiske tilnærmingen. Dette vil bli redegjort ytterligere under kapittelet om metodisk tilnærming.

1.2 Studiens bakgrunn og aktualitet

Maslow sin behovspyramide forteller at trygghet, tilhørighet og trivsel blant elever er grunnleggende for deres evne til læring i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Når eksempelvis behovet for trygghet og sikkerhet ikke er tilfredsstillt, kan dette hindre elevenes evne til å fokusere på læring og utforske vekstbehovene. Et miljø som tilbyr trygghet og tilhørighet er derfor nødvendig for å utforske elevenes potensial og skape en plattform der de kan utvikle seg og lære (Folkehelseinstituttet, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138-139). Gjennom deltakelse i skolen får barna nødvendig kunnskap og ferdigheter som er essensielle for deres fremtidige utdanning og deltakelse i samfunnet (Folkehelseinstituttet, 2021). Paragraf 1-3 i Opplæringsloven (1998) erklærer at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...*». Dette vil si at opplæringen skal tilpasses elevenes behov og nivå i undervisningssituasjonen. Det er relevant i forbindelse med frilek i skolen, fordi de fleste skolestarterne kommer fra barnehage hvor det har vært mye tid til lek. Becher (2018, s. 57) forteller også at det er en tendens til stolifisering når undervisningen på skolen gjennomføres, som vil si at barna sitter stille på stolen istedenfor å være i fysisk bevegelse under læringsprosessen. På grunnlag av dette er det sentralt at læreren legger opp til lekpregede læringsaktiviteter og frilek i skolehverdagen, for å tilpasse barnets behov og unngå stolifisering.

Lek inkluderes også i den overordnede delen av læreplanen. Der fremheves det at lek er nødvendig for at de yngste elevene skal oppleve trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det hevdes også at en lekende tilnærming åpner opp for kreativitet og meningsfull læring, som er godt egnet for barn som begynner på skolen. Samtidig iverksettes lek i flere kompetansemål i Fagfornyelsen, hvor det er lagt opp til at fag skal læres ved hjelp av lek og utforskning. Elevene skal eksempelvis utforske tall, mengder og telling gjennom lek i matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5). Innen norskfaget skal elevene kunne leke med språket på kreative måter som fremmer muntlige ferdigheter

(Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3), samtidig som de skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek og leke med rim og rytme allerede etter andre trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5).

Stortingsmelding 6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) inkluderer synet på lek i flere sammenhenger. I Stoltenberg-utvalget sin rapport tydeliggjøres det at mange lærere opplever overgangen mellom barnehage og skole som utfordrende, fordi det er lite innslag av lekbasert læring i skolehverdagen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 34). Likevel fortelles det at alle barn fortjener en god skolestart, der barna opplever at de kan lære, leke og utvikle seg selv (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Leken kan bidra med å skape et trygt og godt læringsmiljø, der inkludering og vennskap utvikles (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24). I stortingsmeldingen uttrykkes det videre at dette kan utvikle elevenes samarbeidsevner, empati og mestring ved sosiale relasjoner, som kan bidra til å skape et godt grunnlag for motivasjon, trivsel og læring i skolehverdagen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). Det fortelles også at den nye læreplanen, Fagfornyelsen, vil vektlegge lek og utforskende virksomhet, særlig i småskolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 34). I møte med dette er lærerens oppgave å være støttende og gi omsorg, både gjennom faglige aktiviteter og deltakelse i lek (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Ludvigsenutvalget har utformet en NOU som omhandler fremtidens kompetanse, kalt *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). I dette skrevet, kommer utvalget med en anbefaling om kunnskapsområder de mener bør vektlegges de neste tjue til tretti årene (NOU 2015:8, s. 8). I motsetning til andre styringsdokumenter nevner ikke Ludvigsenutvalget noe spesifikt om lek innenfor sine kompetanseområder. Samtidig mangler NOUen forslag til hvordan skolen kan arbeide for å utvikle ferdighetene, fordi den har stort fokus på det kognitive ved ulike områder (NOU 2015:8, s. 8). Dermed kunne det vært interessant å se sammenhengen mellom lek og utvikling av kompetansene, eksempelvis hvordan bruk av lek kunne bidratt til å utvikle hovedområdene som utvalget trekker frem.

FNs barnekonvensjon er den første menneskerettighetskonvensjonen som sikrer barnets beste (FN-sambandet, 2023). Det er en internasjonal konvensjon, der alle som slutter seg til skriften må følge rettighetene i den. Avtalen sikrer at alle barn og unge under 18 år har rett til en trygg og god oppvekst, uavhengig av etnisitet og bosettelse (Barnekonvensjonen, 1989, art. 1). Dette er en ratifisert konvensjon som de fleste land i verden følger. Artikkel 28 i

barnekonvensjonen (1989), tydeliggjør at alle barn har rett til en utdanning, der skolen plikter seg til å følge barnas rettigheter. Det vil si at skolen som institusjon må følge alle barnas retter i skolehverdagen. Barna har blant annet rett til at alle voksne skal ta utgangspunkt i barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). I skolekonteksten kan det eksempelvis innebære tilpasninger til barnet som sikrer beskyttelse, omsorg, trivsel og læring. Lek kan dermed være relevant, fordi det kan fremme barnets trivsel og bidra til læring. Barna har også rett til lek og fritidsaktiviteter (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31), men det er likevel mange som ikke har dette som en naturlig del av sitt liv. Skolen som institusjon er dermed lovpålagt å inkludere lek som en del av skolehverdagen.

På bakgrunn av disse styringsdokumentene ser vi at lek er avgjørende for læring i begynneropplæringen. Det er med på å skape et trygt læringsmiljø og støtter utviklingen av kompetanser som kommunikasjon og utforskning. I tråd med FNs barnekonvensjon (FN-sambandet, 2023) og Stortingsmelding 6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020)* er lek ikke bare en pauseaktivitet, men en viktig del av skolehverdagen. Fagfornyelsen understreker også betydningen av lek som en kreativ tilnærming til meningsfull læring, særlig for de yngste elevene i skolen. Derfor mener vi det er avgjørende at lærere aktivt støtter lek for å fremme trivsel og læring blant alle barn.

1.3 Begrepsavklaring

I løpet av denne avhandlingen vil vi ta utgangspunkt i ulike sentrale begreper. Derfor vil vi i det påfølgende forklare vår forståelse av sentrale begreper, som brukes hyppig videre i oppgaven. Vi begynner med å forklare begynneropplæring, etterfulgt av begrepet frilek. Avslutningsvis redegjør vi for læring, der vi skiller mellom sosial og faglig læring.

1.3.1 Begynneropplæring

Pedagoger som arbeider med førsteklassinger, spiller en vesentlig rolle i å sikre en solid start på skoleåret for elevene. Palm, Becher og Michaelsen (2018, s. 13) forteller at det tidlige skoleløpet legger grunnlaget for deres utvikling og danner grunnlaget for fremtidige faglige prestasjoner. Til tross for dette mener de at begrepet begynneropplæring mangler en entydig definisjon, der de legger til at det er vanlig å betrakte begynneropplæringen som overgangsfasen fra barnehage til skole. Likevel ser noen dette som det første og andre året på

skolen, mens andre inkluderer de fire første skoleårene i begrepet. I denne sammenhengen vil vi fokusere på begynneropplæringen som det første året på skolen.

Begynneropplæringsbegrepet dekker læringsmiljøet, aktivitetene og undervisningen i alle skolefagene i de første skoleårene (Palm et al., 2018, s. 13). Begrepet kan relateres til de faglige målene, men det kan også inkludere den generelle overgangen til skolen (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149-150). I forbindelse med målene inkluderer det for eksempel den første lese- og skriveopplæringen, samtidig som det innebærer selve starten på skolelivet. Dette kan inkludere å lære elevene hvordan man oppfører seg på skolen og bli kjent med rutiner og regler i klasserommet.

1.3.2 Lek

Det finnes mange forståelser av lek, fordi forskere ikke har kommet frem til en entydig definisjon av dette begrepet. Derimot mener Becher og Håøy (2022, s. 333) at det er enighet om at en lek krever innsats, kunnskap og øvelse for å lykkes. Videre forteller de at barn gjerne opplever selvforglemmelse og selvbestemmelse underveis i leken, eksempelvis ved at de selv får bestemme handlingsgangen og kan tre inn i en annen rolle. De trekker også frem at det er avhengig av en lekekultur der det gis tid og rom for at lek skal kunne utfolde seg og barna oppfordres til å delta i leken. Eksempelvis kan læreren i klasserommet legge opp til butikklek, konkurranser eller andre bevegelsesleker for å bruke lærende lek som en undervisningsmetode.

1.3.2.1 Frilek

Den frie leken er en spontan og uavhengig utforskning som ikke er bundet av tydelige regler eller klare mål (Weisberg et al., 2013, s. 105). Når leken uttrykker glede, frihet og spontanitet, får den betegnelsen frilek. Dette representerer en naturlig og ustrukturert form for utfoldelse som kan oppmuntre til kreativitet, problemløsning og sosial samhandling uten krav om spesifikke mål og resultater.

Vår forståelse av den frie leken er at den springer ut fra barnas eget initiativ og kontroll. Broström (2019, s. 48) mener at dette imidlertid ikke betyr at de voksne er fraværende eller ikke har en rolle. Han forteller at de voksne kan være til stede for å observere leken, tilføre nye elementer hvis den stagnerer, og støtte barn som trenger assistanse for å delta. Videre

fremhever han at det er en fin balanse mellom å respektere barnas autonomi og være tilgjengelig som støtte og veiledning når det er behov.

1.3.3 Læring

Säljö (2016, s. 33) mener at læring og undervisning er to ulike aspekter av utdannelsesprosessen. Han forteller at undervisning er noe som kan planlegges i tråd med læreplaner og ulike dokumentasjoner, ta ulike former og utføres med ulik grad av suksess. Imidlertid forteller han at det viktig å understreke at undervisning i seg selv ikke utløser læring i direkte sammenheng, fordi læring er en konsekvens av enkeltpersoners aktive deltakelse og erfaringer, som forutsetter en form for personlig engasjement i den aktuelle situasjonen. Med andre ord er det individets aktive involvering og erfaringer som driver læringsprosessen, uavhengig av hvordan undervisningen er strukturert eller gjennomført.

Den overordnede delen i læreplanen består av fire prinsipper for læring, utvikling og danning, der sosial læring og utvikling er ett av punktene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Den overordnede delen forteller likevel at den faglige læringen ikke kan isoleres fra sosial læring, fordi disse aspektene henger sammen. Det påpekes at store deler av den sosiale læringen på skolen skjer gjennom faglig innhold og læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2023). Samtidig påpekes det at et læringsmiljø som er preget av tillit og inkludering, kan bidra til å øke elevenes faglige prestasjoner (Meld. St 28. (2015-2016), s. 22). På den måten kan læreren være bevisst på den sosiale læringen i møte med det faglige.

1.3.3.1 Sosial læring

Den sosiale læringen kan utvikles ved å få erfaringer i samspill med andre og øve seg på å være en del av et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2023). I samspill kan elevene lære å ta hensyn til hverandre, tilpasse seg fellesskapet og vise respekt. Ved å øve på disse ferdighetene får elevene bedre forutsetninger for å forstå egne og andres handlinger i spesifikke situasjoner, respektere andre sine eiendeler, være ansvarlig og skape tillit.

Gjennom samhandling med andre kan elevenes identitet, selvbilde, meninger og holdninger utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette inkluderer aspekter som empati, kommunikasjon og samarbeid. Elevene bør kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer for å vise empati ovenfor andre mennesker. Samtidig må elevene kunne

kommunisere med hverandre gjennom dialog og lytteferdigheter. Ved å benytte disse prinsippene i kommunikasjon, kan elevene lettere argumentere for egne synspunkter og løse uenigheter i fellesskap. Elevene skal også lære å samarbeide og utvikle evner for medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Disse ferdighetene utvikles over tid når elevene er sammen med andre, som vil si både i undervisningen og andre aktiviteter i skolens regi.

1.3.3.2 Faglig læring

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) forteller at faglig læring er svært sentralt innenfor grunnskolens dannings- og utdanningsmandat. Innenfor denne type læring er det fokus på at kompetanse handler om å tilegne seg og bruke kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer i kjente og ukjente situasjoner. Samtidig omhandler kompetanse en forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, som er sentralt for at elevene skal forstå teoretiske resonnementer.

Faglig læring innebærer også at elevene skal kunne kjenne til begreper, teorier og sammenhenger innenfor fagområder og temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), det vi i dagligtalen betegner som kunnskap. Samtidig er ferdigheter relevant for å videreutvikle den faglige læringen. Det vil si at elevene skal kunne beherske handlinger slik at de kan utføre oppgaver i hverdagen. Dette omhandler blant annet motoriske og kognitive ferdigheter, samt kreative og språklige ferdigheter.

I motsetning til den sosiale læringen, forteller Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 25) at den faglige læringen ofte er planlagt og foregår på skolen. Opplæringen skal være lagt opp med utgangspunkt i kompetansemålene, som står skrevet i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse målene skal styre innholdet i opplæringen og har gjerne fokus på den akademiske kunnskapen innenfor ulike fagområder.

1.4 Tidligere forskning

I denne delen vil vi presentere tidligere forskning knyttet til lek i begynneropplæringen. Vi bruker denne forskningen for å bli kjent med tidligere arbeid tilknyttet emnet, hvor vi prøver å belyse flere sider ved lek i skolen. Tidligere forskning på området uttrykker at frilek i skolen gradvis forsvinner til mer lærerstyrt aktiviteter (Bjørnestad et al., 2022, s. 20). Dermed er det

svært relevant å ha kunnskap om hvordan frilek kan benyttes i skolekontekst, slik at vi kan tilpasse elevenes behov og gjøre overgangen mellom barnehage og skole enklere for elevene. Vi ønsker å presentere tidligere forskning på området, som kan bidra med å belyse vår problemstilling; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*

1.4.1 Evaluering av seksårsreformen

Seksårsreformen ble innført ved reform 97, som var den gjeldende læreplanen fra 1997-2006 (Bjørnstad et al., 2022, s. 18). Alderen for skolestart ble senket med ett år, slik at det ble skolestart ved seksårsalder. Begrunnelsen var at barnehage er et frivillig tilbud, som gjør at ikke alle barn er sikret å få skoleforberedende aktiviteter ved denne institusjonen (Bjørnstad et al., 2022, s. 19). Målet med seksårsreformen var dermed å skape en god overgang mellom barnehage og skole, gjennom lek og annen aktivitet. Likevel ble det gradvis mer fokus på det faglige i det første året på skolen, slik at leken langsomt mistet sin plass i skolehverdagen.

Forskere fra OsloMet fikk i 2020 oppdrag av Utdanningsdirektoratet, der de skulle evaluere seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022, s. 18). Målet med evalueringen er å kunne belyse skolehverdagen til dagens elever, sett i et tjueårsperspektiv. Resultatene blir presentert gjennom tre rapporter, der de to første er delrapporter etterfulgt av en sluttrapport (Bjørnstad et al., 2022, s. 1). Utgangspunktet for datainnsamlingen i delrapport 1, er spørreskjemaundersøkelser besvart av skoleeiere, skoleledere og førsteklasselærere fra 193 forskjellige kommuner i landet (Bjørnstad et al., 2022, s. 28). Besvarelsene er sammenlignet med en større spørreskjemaundersøkelse fra 2001, der førskolelærere var respondenter. Delrapport 2 representerer skoleeiere, skoleledere, lærere og elever sine tanker og opplevelser om førsteklasse (Bjørnstad et al., 2023, s. 3). Rapporten tar utgangspunkt i gruppesamtaler med elever, lærerintervjuer og ulike observasjonsdata fra femten førsteklasse i åtte ulike kommuner i løpet av 2021-2023 (Bjørnstad et al., 2023, s. 19). Fire av de deltakende skolene var med på forskningen gjort i 2001, slik at forskerne har anledning til å sammenligne funnene. Sluttrapporten er ikke utgitt enda.

I første delrapport nevnes lærertetthet knyttet til antall elever i klassen, der det påpekes at en lærer kan ha ansvar for femten elever (Bjørnstad et al., 2022, s. 86). Antall voksne er dermed styrende for hvilke aktiviteter som planlegges å gjennomføre i klasserommet (Håkensen,

2022). Dette er begrunnet med at læreren skal ha en viss kontroll, selv om det er mange seksåringer i rommet. I delrapport 2 forteller flere lærere at de har alt for lite tid til lek, men at de forsøker å tilrettelegge for frilek i skolen (Bjørnstad et al., 2023, s. 63). Samtidig forteller lærerne at de helst har frilek ute, fordi det ofte blir for mye bråk og uro ved frilek inne.

I delrapportene kommer det også frem at den enkelte lærerens prioriteringer er bestemmende for hvilke aktiviteter som drives i klasserommet. Bjørnstad et al. (2022, s. 176) hevder at det finnes to ytterpunkter av ledertyper som framkommer ved undervisningsmetodene. På den ene siden finnes lærere som legger stor vekt på det faglige, gjennom bokstavinnlæring, tall og regler i skolehverdagen (Bjørnstad et al., 2022, s. 177). På den andre siden finnes lærere med hovedfokus på lekpregede aktiviteter, for å skape gode og trygge klassemiljø. I delrapport 1 av evalueringen, kommer det til uttrykk at mange lærere bruker lek som en overgangsaktivitet de første månedene på skolen (Bjørnstad et al., 2022, s. 176). Likevel tydeliggjøres det at lærere som bruker lek hyppig de første månedene, ofte bruker dette som en undervisningsmetode i klasserommet hele skoleåret.

Håkensen (2022) påpeker at forskerne er bekymret for om den spontane, utforskende og kreative leken blir borte i skolehverdagen, begrunnet ved at leken har mistet noe av sin posisjon i dagens klasserom. Ifølge delrapport 2 har den frie leken blitt nedtonet, mens lærerstyrte aktiviteter har økt (Bjørnstad et al., 2023, s. 33). Det er sterk økning av forelesning der læreren forteller, samtidig som det i delrapport 1 kommer til uttrykk at vi ser mer varierte undervisningsmetoder i dag enn i 2001 (Bjørnstad et al., 2022, s. 169). Vanligvis er leken i skolehverdagen tilrettelagt av lærer, dersom denne arbeidsmetoden brukes i klasserommet. Det vil si at leken til en viss grad er spontan og fri, men læreren har tilrettelagt for at dette skal skje. I delrapport 2 uttrykkes det at barna ofte refererte til friminuttene dersom det ble snakk om frilek, og barna uttrykte at de savner å leke mer inne (Bjørnstad et al., 2023, s. 36). Lærerne forteller at de synes lek er svært viktig, fordi barna lærer mye gjennom fysisk aktivitet (Bjørnstad et al., 2023, s. 63). Likevel påpekes det at de har lite tid til å leke.

1.4.2 Oppfatninger av lek i førsteklasse

Forskningen til Becher og Håøy (2022) tar utgangspunkt i en kasusstudie for å kunne undersøke ulike aktørers forståelse av lek, i hovedsak barn, foreldre og lærere. Respondentene

er valgt ved et strategisk utvalg fra en mellomstor skole på Østlandet, hvor tjue elever, deres foreldre og fire lærere har deltatt. Forskerne har gjennomført datainnsamling gjennom observasjon i klasserom og uterom, fokusgruppeintervjuer og audiovisuelle metoder ved bruk av bilder (Becher & Håøy, 2022, s. 335). Alle intervjuene ble gjennomført fysisk i grupper, unntatt intervju med den ene læreren som ble gjennomført på telefon.

Resultatene fra studien viser at lek i skolens første år oppfattes og erfares forskjellig av ulike aktørgrupper – barn, foreldre og lærere (Becher & Håøy, 2022, s. 338- 343). Barna uttrykker glede over ulike former for aktivitet, særlig ute i friminuttene. Der spiller guttene ofte fotball, mens jentene viser interesse for andre lekaktiviteter, for eksempel klatrestativer og husker (Becher & Håøy, 2022, s. 338). I disse situasjonene etterlyser foreldrene oppfølging av voksne, slik at barna kan utvikle sosial trygghet (Becher & Håøy, 2022, s. 340). I forbindelse med aktiviteter inne referer barna til stasjoner, der de har en stasjon med lek. Da fremhever barna tegning, biler og ulike dyr som de mest populære lekaktivitetene (Becher & Håøy, 2022, s. 339). På den andre siden etterlyser foreldrene mer frilek i skolehverdagen, fordi det er mye stolifisering for de små kroppene.

Lærerne understreker at de er opptatt av den sosiale utviklingen til elevene og bevegelse i hverdagen (Becher & Håøy, 2022, s. 340). De tilbyr aktiviteter som sang- og dansepauser, samt ulike stasjoner hvor lek kombineres med læring. I studien tydeliggjøres det at lærerne legger til rette for lek knyttet til læring og utvikling på uteskole, med lite barnestyrte aktiviteter der de kan utfolde seg på egenhånd (Becher & Håøy, 2022, s. 340). Gjennom denne studien ser vi at lek i skolens første år oppleves ulikt av ulike aktører. Det oppleves som behov for en mer nyansert tilnærming til lek i skolehverdagen for å imøtekomme både barnas behov for frilek og samtidig legge til rette for læring og utvikling gjennom lekende aktiviteter.

1.4.3 Lek som arbeidsmåte i småskolen

Jorun Midtsundstad har tidligere forsket på frilekens plass i skolen, og har formulert sine funn i artikkelen *Lek som arbeidsmåte i småskolen* (Midtsundstad, 2004). Hennes undersøkelse baseres på en fjerdeklasselærer med en gruppe på 25 elever. Undersøkelsen tok utgangspunkt i butikklek gjennom to skoledager, med åtte timer til sammen. Målet med leken er at elevene skal snakke mest mulig engelsk i løpet av økten (Midtsundstad, 2004, s. 83). Den første dagen

var leken fri, der elevgruppene selv planla butikken på sitt eget område og fikk mulighet til utkleddning. Den andre dagen med butikklek var lærerstyrt, hvor gruppene fikk bestemte roller og lite penger fordi det faglige stod i sentrum.

Den første dagen med butikklek lykkes ved å lage et virkelighetssystem (Midtsundstad, 2004, s. 85), som gjorde barna nysgjerrige og utforskende i situasjonen. Dette utforskende miljøet muliggjorde autentisk kommunikasjon på engelsk og oppmuntret til kreativ problemløsning, samarbeid og individuelt initiativ. Elevene snakket mye engelsk på eget initiativ, som ga dypere forståelse og kunnskapsbygging. Den andre dagen utmerket noen grupper seg med kreativitet og engasjement, mens andre slet med å finne sin plass og ble usikre i situasjonen (Midtsundstad, 2004, s. 84). Denne gangen begrenset den lærerstyrte leken barnets deltakelse for noen elever, mens andre fant seg godt til rette i sine roller.

Etter disse resultatene vil vi påstå at kontrasten av resultatene understreker viktigheten av å balansere struktur og frihet i organiseringen av leken. En tilnærming som gir rom for individuell utforskning og engasjement kan skape en læringsopplevelse som er meningsfull og berikende. Studien tydeliggjør dermed behovet for nøye refleksjon rundt hvordan frileken organiseres, for at den kan oppmuntre til autentisk initiativ, kreativitet og engasjement som kan legge grunnlag for dyp og varig læring.

Ett samlet kunnskapsgrunnlag for disse tre forskningsprosjektene viser at frilek i skolehverdagen er viktig, knyttet til både det sosiale og faglige aspektet. Det er likevel lite forskning direkte knyttet til frilekens rolle i elevenes læring. Derfor skiller vår forskning seg fra tidligere undersøkelser, ved at vi skal bruke frilek som utgangspunkt for elevenes læring. Vår studie kan dermed bidra til økt kunnskap og forståelse av viktigheten med frilek, blant lærere i skolekonteksten. Samtidig kan forskningen bidra til å utvikle oss som profesjonsutøvere, ved at vi får kompetanse om ulike undervisningsmetoder som er spesielt tilpasset begynneropplæringen.

1.5 Oppgavens disposisjon

Vår mastergradsavhandling er konstruert av seks ulike deler. Første kapittel er en innledning til hva teksten handler om. Der redegjør vi for vår problemstilling og forskningsspørsmål, studiens bakgrunn og aktualitet, begrepsavklaringer, tidligere forskning gjort på området og

disposisjon for oppgaven. Kapittel to omhandler teoretisk rammeverk, som blir grunnlaget for drøftingen knyttet til våre egne funn. I kapittel tre presenterer vi den metodiske tilnærmingen i forskningen, ved en grundig beskrivelse av datainnsamlingen og studiens kvalitet. Deretter presenteres egne funn fra vår forskning i kapittel fire. Her trekker vi frem et utvalg funn, som vi mener er interessante for å besvare vår problemstilling. Kapittel fem består av en drøfting mellom våre resultater, styringsdokumenter, tidligere forskning og teoretisk forankring nevnt i oppgaven. Avslutningsvis består kapittel seks av en konklusjon rundt vår problemstilling, etterfulgt av litteraturliste og ulike vedlegg.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil vi utforske teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for vår forståelse av frilek i skolekonteksten. Vi vil først greie ut om den teoretiske forståelsen av frilek og rammelek, etterfulgt av teorier knyttet til inkludering og trygghet. Avslutningsvis redegjør vi for en teoretisk fremstilling av relasjoner. Den teoretiske forankring vi har lagt til grunn, er sentrale i møte med våre funn og skal bidra til å belyse vår problemstilling; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*

2.1 Teoretisk forståelse av frilek

Frilek, slik vi definerer det, kjennetegnes av selvstyring der barna er drivkraften og har kontroll over aktiviteten. Aktiviteten innehar ikke en klart definert målsetting, men styres av en underliggende følelse av glede hos barnet (Selås & Skattør, 2023b, s. 20). Videre fremhever de at det er dette som skiller frilek fra andre lekformer, ved at det ikke er spesifikke mål utover å leke sammen. Dette resulterer i en leketype som er karakterisert av fleksibilitet, frivillighet og artighet. Videre vil vi redegjøre ytterligere for betydningen av frilek i skolekonteksten.

2.1.1 Frilek i overgang mellom barnehage og skole

En gunstig overgang fra barnehage til skole bør involvere tilrettelegging for både frilek og andre lekformer som elevene er kjent med fra barnehagen. Selås og Skattør (2023a, s. 42) forteller at dette kan innarbeides i en overgangsperiode sammen med andre effektive undervisningsmetoder fra barnehagen. Videre fortelles det at den elevinitierte og elevstyrte leken gir elevene muligheten til å uttrykke sine ønsker og ta aktiv del i utformingen av leken. På den måten får elevene ansvarsområder tilknyttet initiativ, forhandlinger, etablering av regler og styring av leken. De har makten til å igangsette lekeprosjekter som kan foregå over tid og involvere flere elever i prosessen. Dette skaper et læringsmiljø der elevene ikke bare er passive deltakere, men aktive medskapere av sin egen læringsopplevelse (Selås & Skattør, 2023a, s. 42). Samtidig kan denne rollen i leken gi elevene rom til å utvikle kreativitet, samarbeidsferdigheter og selvledelse.

Leken er blitt betraktet som både en naturlig livsform og en vei til læring. Wolf (2021, s. 24) fremhever at barn ikke nødvendigvis skiller mellom lek som en uformell og gledefylt aktivitet eller lek som en formell læringsprosess. Samtidig påpekes det at skolen representerer en distinkt kontekst som skiller seg fra barnehagen, fritiden og andre fritidsaktiviteter. På den ene siden har barnehagen søkelys på å gi barna tilbakemeldinger om deres oppnådde ferdigheter, mens elevene på skolen i større grad blir informert om hva de må lære (Selås & Skattør, 2023b, s. 22). Denne skiftende fokuseringen mellom institusjonene kan indikere en forskjell i oppfatningen av barnets natur og behov mellom barnehage og skole. Det kan virke som det lekende og kompetente barnet som tidligere var i sentrum, ser ut til å forsvinne i overgangen mellom barnehage og skole.

Skolen har tradisjonelt sett ikke åpnet for frilek, men skolen gir rom for slike aktiviteter gjennom friminutt, leketimer og utforskende turer (Selås & Skattør, 2023a, s. 42). Når vi vurderer hvor fritt den såkalte frie leken egentlig er, er det viktig å erkjenne at den også er formet av flere faktorer. Eksempelvis det fysiske miljøet, tilgjengelig utstyr og materiale, samt sammensetningen av barn som deltar. Selv om utendørsaktiviteter og friminutt gir ett visst spillerom, eksisterer det likevel ytre rammer og forutsetninger som både elever og lærere må ta hensyn til (Selås & Skattør, 2023a, s. 42). Dette gjelder både i den ordinære skoletiden og i skolefritidsordningen (SFO), hvor regler og strukturer skaper form og retning til lekaktivitetene. Denne balansen mellom frihet og struktur skaper et trygt miljø der barn kan utforske og delta i lek på en meningsfull måte, samtidig som det opprettholder en overordnet orden og sikkerhet i skolehverdagen. Samtidig er SFO en arena der barna har mulighet til å utforske, leke og lære i et mer uformelt miljø med fokus på frilek (Selås & Skattør, 2023a, s. 37). Imidlertid argumenteres det også for betydningen av å integrere frilek i den ordinære skoletiden for å oppnå de overordnede målene som er satt i lærerplanen. Dette innebærer at lekaktiviteter ikke bare skal betraktes som et isolert element i skoledagen, men som en integrert del av læringsprosessen.

Skram (2007, s. 100) understreker viktigheten av at et barn møter skolen med hele seg, og at undervisningen må ta utgangspunkt i barnas egne opplevelser og erfaringer. Dette innebærer at skolen må forholde seg til erfaringene barna har fra barnehagen og de opplevelsene de har hatt i skolefritidsordningen inntil tre uker før skolestart (Hogsnes, 2019, s. 44). Studien peker på at leken er en sentral faktor i både barnehagen og SFO. Forskningen understreker videre

behovet for å skape læringsmiljøer som gir rom for aktiv deltakelse, vennskap og positive relasjoner for å støtte barnas trivsel og læring på skolen.

2.1.2 Lærerens rolle i frileken

Lekens verdifulle rolle i læringsprosessen understrekes av behovet for en balansert tilnærming mellom elev- og lærerstyring (Selås & Skattør, 2023a, s. 49-50). Selv om leken kan initieres og styres av læreren, oppfordres det til å tilrettelegge for øyeblikk der elevene får ta ledelsen og utforske fritt. Det påpekes videre at dette dynamiske samspillet mellom lærer- og elevstyring muliggjør en rikere lekopplevelse.

Wolf (2021, s. 24) understreker betydningen av å ha et etisk bevisst forhold til leken gjennom å være pedagogisk og vise omtanke og varsomhet i samspill med barnas lek. Dette understreker behovet for en balansert tilnærming der den voksne er til stedet og støtter leken, men uten å dominere eller overstyre den spontane og kreative utfoldelsen til barna. Selås og Skattør (2023a, s. 49-50) forteller at læreren bevisst kan trekke seg tilbake for å observere og deretter aktivt delta for å støtte eller veilede elevene i leken. De forteller at den voksne kan fungere som observatør og kan bidra i leken når det er nødvendig, for eksempel dersom aktiviteten stagnerer eller barna trenger ekstra støtte. Stig Broström (2019, s. 48) forteller blant annet at pedagogen kan være en interessert tilskuer bak leken, en kommentator, en rekvisitør eller delta aktivt i leken. Likevel er det avgjørende å unngå at den voksne tar fullstendig kontroll over aktiviteten, for å sikre at det blir en genuin frilek.

Lærerne uttrykker også ønske om ro, orden og klare strukturer i undervisningen (Selås & Skattør, 2023b, s. 23). Lengselen etter stabilitet i skolehverdagen kan føre til bekymringer for at lek vil introdusere uro i klasserommet. Dette dilemmaet reflekterer en spenning mellom anerkjennelsen av lekens positive bidrag til læring og utvikling, og behovet for å opprettholde et læringsmiljø preget av ro og struktur. Selås og Skattør (2023b, s. 23) legger også til at kontrasten i oppfatningene om lekens rolle i skolen understreker behovet for å finne balansen mellom strukturerte læringsaktiviteter og lekens frie natur. De forteller at åpenhet rundt disse bekymringene kan gi rom for kreative tilnærminger som integrerer lek i skolehverdagen på en måte som styrker læringsopplevelsen og imøtekommer lærerens behov for struktur og måloppnåelse.

Foreldre og lærere verdsetter i stor grad betydningen av lek i barns liv (Selås & Skattør, 2023b, s. 23). De anerkjenner lekens egenverdi og ser et betydelig potensial for både utvikling og læring hos barn gjennom lek. De ser leken som en verdifull arena for å bygge relasjoner, utvikle sosiale ferdigheter og styrke språklig kompetanse. Til tross for denne anerkjennelsen opplever lærere utfordringer når det gjelder å integrere lek i skolehverdagen, eksempelvis hvordan frilek kan brukes i samsvar med læreplanverket.

2.1.3 Pedagogiske implikasjoner på frilek i skolehverdagen

Deltakelse i leken fungerer som en inngangsport til en dypere forståelse av hvert enkelt barn og gruppen som helhet (Eik et al., 2011, s. 43). Gjennom observasjon og direkte involvering får læreren et innblikk i barnas fantasiverden og opplevelser. Denne innsikten bidrar til å tilpasse undervisningen til individuelle behov og hjelper med å bygge en sterkere relasjon mellom lærer og elev. Samtidig påpeker Selås og Skattør (2023a, s. 43) at elevene får verdifull trening i sosialt samspill og avansert kommunikasjon gjennom leken. Videre gir den frie leken mulighet til å utvikle essensielle sosiale ferdigheter som å lytte til andre, argumentere for egne synspunkter og tilpasse seg et fellesskap.

Selås og Skattør (2023a, s. 43) mener at den frie leken enten den utfolder seg på fritiden, i friminuttene eller i skoletimene, er en kraftfull arena som ikke bare fremmer sosial læring, men også legger grunnlaget for utvikling av språket. Denne formen for lek gir elevene mulighet til å erfare, utforske og lære på måter som ikke alltid er lett å konkretisere når det gjelder hva, når og hvordan de lærer. Videre forteller de at språklige ferdigheter blir naturlig integrert i den frie leken, da barna kommuniserer, samhandler og utforsker ulike aspekter av språk. Denne dynamiske tilnærmingen gir trening i eksisterende språkkunnskaper og stimulerer til utforskning og videreutvikling av disse ferdighetene.

Utvalgte studier (Eriksen, 2020; Högberg, 2021) hevder at manglende tid satt av til frilek kan føre til uheldige kognitive og psykologiske effekter for barna, fordi det akademiske presset er større enn tidligere. De påpeker videre at dersom barn ikke får tilstrekkelig tid til å leke, kan det påvirke deres mottakelighet for læring negativt. Lunde og Brodal (2022) foreslår som løsning å innføre kortere skoledager for å gi rom for mer lek i skolehverdagen. De anerkjenner lekens betydning for kognitiv utvikling og psykologisk trivsel, og ser det som en vesentlig faktor for å skape et miljø hvor barn er forberedt for læring. Deres forslag om

kortere skoledager indikerer en erkjennelse av behovet for å balansere strukturerte læringsaktiviteter med uformelle, selvstyrte lekemomenter. På denne måten fremmer de ett syn på skolehverdagen som er mer i tråd med barns naturlige behov og utvikling, der leken ikke bare er en avveksling, men en integrert del av læringsprosessen.

Broström (2019, s. 47) argumenterer for nødvendigheten av å inkludere både den frie leken og den lærerstyrte leken som integrerte elementer i undervisningen. Han understreker betydningen av å finne en balanse mellom spontan lek, der elevene selv styrer aktivitetene, og lærerstyrte lekaktiviteter, der pedagogen tar en aktiv rolle i å veilede og strukturere leken. Hans perspektiv reflekterer et syn på lek som er mer enn bare en uformell pause eller fritidsaktivitet. Videre ser han på leken som en kritisk komponent i læringsprosessen, og som en mekanisme for å fremme både individuell og sosial utvikling hos elevene. Ved å inkludere begge former for lek i undervisningen, understreker han viktigheten av å imøtekomme ulike behov og læringsstiler blant elevene. Dette forslaget åpner for et mer helhetlig syn på lek i klasserommet, der både spontan utforskning og målrettet veiledning kan bidra til en berikende læringsopplevelse.

Å inkludere frilek i undervisningen innebærer en dyp forståelse av betydning av barndom, samtidig som man tar opplæringsbehovet på alvor (Selås & Skattør, 2023a, s. 49). Det er en anerkjennelse av at leken tjener to formål: den fungerer både som en metode for læring og som en nødvendig pause fra formell opplæring. Denne tilnærmingen reflekterer behovet for å balansere pedagogiske mål med respekten for barns naturlige tendens til utforskning og fri aktivitet. Ved å gi rom for frilek i undervisningen, understreker man viktigheten av å skape et læringsmiljø som tar hensyn til strukturert læring og spontan lek.

2.2 Rammelek

Vi har valgt å inkludere rammelek i vår oppgave på grunn av dens relevans i møte med våre funn. Disse funnene antyder en delvis forståelse blant lærerne for frilek som rammelek, og det er derfor viktig å utforske og diskutere denne tilnærmingen grundigere. Rammelek vil være en vesentlig del av oppgaven videre, da det vil bli trukket frem og drøftet senere i teksten.

2.2.1 Teoretisk forståelse av rammelek

Rammelek er en dynamisk og interaktiv form for lek som kombinerer strukturerte rammer med spontanitet og kreativitet (Eik, 1997, s. 59). De ytre rammene og strukturene for leken formes av deltakerne i forkant av gjennomførelsen. I skolekonteksten vil det si at elever og lærere sammen planlegger tema, roller og kulisser i forkant av leken. Ved starten av aktiviteten forteller Eik (1997, s. 62) at det kan oppleves som at rammeleken har mange fellestrekk med rollespill, der deltakerne følger en forhåndsbestemt struktur. Likevel gir rammelek mulighet til å bruke sin egen kreativitet og fantasi til å videreutvikle og endre leken underveis, som kan bidra til at rammeleken kan utvikle seg i uventede retninger. Slik at det blir rom for spontanitet og improvisasjon.

Eik (1997, s. 62) forteller at den kontinuerlige utforskningen og utviklingen av leken er en sentral egenskap ved rammelek. Når elevene får leke uavbrutt, får de mulighet til å utforske og bygge videre på sammenhenger de selv har oppdaget i leken. Videre påpekes det at dette kan skje når lærere gir elevene tid og frihet til å utforske og skape sammenhenger på egenhånd, fordi dette gir elevene muligheten til å utvikle en helhet i leken uten at de voksne påvirker.

2.2.2 Pedagogiske implikasjoner ved rammelek

Gjennom rammelek får barn mulighet til å øke sin bevissthet rundt planlegging og deltakelse i aktivitet (Eik et al., 2011, s. 59). Planlegging av leken i samspill med lærer og deltakelse i aktiviteten, kan bidra til at elevene blir mer bevisst på hvordan de planlegger, hva de gjør og hvorfor de gjør akkurat dette. Ifølge Broström (1995) kan rammelek bidra til å utvikle denne formen for selvbevissthet hos barn, i samspill med symboler, modeller og ulike lekformer. Eik med flere (2011, s. 60) legger også til at evnen til å forstå og reflektere over egen aktivitet er avgjørende for barnets læring og utvikling.

Broström (1995, s. 95) har tidligere identifisert ulike former for rammelek. Han framhever at dersom rammeleken fungerer godt, opplever elevene leken som meningsfull og engasjerende med autentiske følelser, samtidig som de opprettholder oversikt over de ulike handlingene. Videre trekkes det også frem at barna må ha en bevisst forståelse av leken slik at den ikke overskrider den enkeltes nærmeste utviklingssone, i tråd med Vygotskij sin teori. Eik (1997,

s. 64) legger til at elevene kan tilegne seg skriftspråk og matematiske symboler når elevene selv får styre leken, samtidig som den kobles til elevenes nærmeste utviklingszone.

For at rammeleken skal være utviklingsfremmende, er det nødvendig at visse kriterier er til stede i lekaktiviteten (Eik, 1997, s. 63). Det fremheves at temaet for leken bør springe ut fra elevenes interesser og ønsker, for å engasjere dem. Temaet kan eksempelvis være basert på kjente bøker eller filmer som barna kjenner til, men det ideelle er å knytte det til førstehåndserfaringer, eksempelvis en felles utflukt elevene har hatt (Broström, 1995, s. 95). Samtidig er det viktig at barna har tidligere erfaringer knyttet til temaet som leken bygger på. Dette bidrar til at elevene kan etablere felles rammer rundt aktiviteten og leke ut fra samme tema. Læreren bør være tilgjengelig når elevene utvikler rammer for leken, for å oppmuntre og støtte dem i prosessen (Samuelsson & Carlsson, 2008, s. 638), men det er avgjørende at elevene selv er med på å forme de ytre rammene. Med dette som grunnlag kan et eksempel på rammelek være at elevene skaper sin egen by med ulike butikker og forretninger, hvor de bytter roller underveis i aktiviteten.

2.3 Tegning i frilek

I vår oppgave har vi valgt å inkludere tegning som en viktig del av vår analyse og drøfting. Dette begrunner vi med den relevansen tegning har for våre funn, ettersom det er en diskusjon om hvorvidt tegning er en del av frilek. Her vil vi derfor trekke frem ulike aspekter ved tegning i skolekonteksten.

2.3.1 Ulike aspekter ved tegning

Aamli (2020) forteller at tegning omhandler mer enn å lage bilder på papir. Hun påpeker at tegning kan være en aktivitet som endrer vaner og åpner opp for nye perspektiver, uavhengig av alder og nivå. Bente Fønnebø uttaler til Aamli (2020) at samtaler om tegning gir mulighet til å leke med ideer, etterligne hverandre og fortelle historier. Hun legger også til at dette kan bidra til å redusere følelsen av å ikke være flink nok eller ikke inneha tegneferdigheter.

Fønnebø forteller videre at tegning en naturlig del av leken, eksempelvis ved å lage et skattekart eller gjengi noe man ser. Tilsvarende kan voksne også bruke tegning som et middel for å uttrykke seg, eksempelvis i møter der man kjeder seg.

Aamli (2020) trekker også frem viktigheten av å tilpasse tegneaktiviteter etter barnas alder og interesser, samtidig som lærere ikke må være redde for å legge til eller samarbeide i andres tegninger. Tvert imot forteller hun at tegneaktiviteten kan bli spesielt berikende når mennesker i ulike aldre deltar og tegner sammen. Det legges også til at tegning er et språk som er tilgjengelig for alle, ikke bare de få som er flinke til å tegne. Videre forteller hun at tegning kan være mål i seg selv, men legger til at det kan bidra til å utvikle selvledelse og personlig dannelse.

2.3.2 Barnas lekepreferanser

I perioden fra februar 2002 til oktober 2003 gjennomførte Kvistad og Søbstad (2005) en studie der de spurte barn i alderen fire til fem år om deres foretrukne aktiviteter i barnehagen. Resultatene av undersøkelsen viste at lek var en populær aktivitet blant barnehagebarn, både inne og ute. I starten av studien, i februar 2002, var barna mest tiltrukket av innendørs lek, der tegning, maling og modellering var blant de mest populære aktivitetene. Ved oppfølgingen i oktober 2003 hadde preferansene endret seg, og aktiviteter som løping, hopping og klatring var nå mer populære. Likevel viste det seg at tegning, maling og modellering fortsatt var attraktive aktiviteter for barna. Disse funnene tyder på at barn i barnehagen har interesse både for frilek og mer strukturerte aktiviteter. Det er bemerkelsesverdig at tegning, maling og modellering forble svært populært gjennom begge datainnsamlingsperiodene.

2.4 John Dewey og pragmatisme

John Dewey (1859-1952) var en av de største filosofene innenfor pedagogikken (Aasen, 2019, s. 23). I Norge har hans pedagogikk blitt diskutert siden 1930, hvor hans tanker på området ble sentral for utviklingen av folkeskolen. Likevel er han fremdeles en av de største filosofene som preger forståelsen og utviklingen til barn og unge i dagens samfunn. Dewey var opptatt av å formidle at det ikke kun er skolen som kan bidra til barnas utvikling, eksempelvis drar han frem familie og ungdomskultur som viktige miljøer for de unge (Aasen, 2019, s. 24). Til tross for dette var Dewey mest opptatt av aspektene som skolen kan bidra til. Med dette som utgangspunkt har han blitt sett i sammenheng med uttrykket «*learning by doing*.»

Dewey trekkes frem i denne oppgaven, fordi hans pedagogiske filosofi er svært relevant for å forstå viktigheten av frilek i skolen. Ved å trekke frem Dewey sin læringsteori, pragmatisme,

kan vi gi en dypere forståelse av hvordan frilek bidrar til elevenes læring og utvikling, samt hvordan skolen kan tilrettelegge for en mer meningsfull og engasjerende læringsopplevelse.

2.4.1 Pragmatisme og aktiv læring i pedagogikken

Dewey sin filosofiske overbevisning, pragmatisme, ledet han til å fremme en skole og undervisning som var tett integrert med menneskers daglige liv og interesser (Egelandsdal & Ness, 2021, s. 66). Han var sterkt imot den tradisjonelle kateterstyrte og autoritære undervisningsstilen som styrte skolehverdagen på den tiden. Han mente at denne undervisningen gjorde at barna ble passive i egen læring, samtidig som skolen ble gjort til en kunstig virkelighet uten tilknytning til barns liv, interesser og utvikling (Säljö, 2016, s. 86). Han forklarte også at denne undervisningen mislykkes i å engasjere og stimulere elevene, slik at den ble oppfattet for abstrakt og uinteressant. Dewey påpekte at det var for mye lesing i skolen og altfor lite praktisk arbeid (Aasen, 2019, s. 47), som resulterte i at elevene fikk en dårlig gjenspeiling av verden.

Pragmatisme fremholdt at kunnskap utvikles gjennom aktivitet i verden og samhandling med andre mennesker, akkurat som Piaget, Vygotsky og andre pedagogiske reformatorer gjennom tidene (Säljö, 2016, s. 86). Han promoterte en praksisorientert pedagogikk med elevdrevne undervisningsmetoder, der barn ble oppmuntret til å utforske verden med alle sansene sine. Filosofen poengterer også at en praktisk tilnærming til læring vil imøtekomme elevenes aktivitetsbehov gjennom lek og utforskning (Aasen, 2019, s. 47). Dewey forteller at barna, helt fra de var små, har en iboende trang til å finne ut av ting gjennom lek. Han advarer videre om at skolen trekker tydelige grenser mellom lek og undervisning, fordi dette kan bidra til en formålsløs aktivitet (Aasen, 2019, s. 48). Derfor anbefaler han at skolen bruker ulike lekpregede aktiviteter i undervisningen på skolen, fordi dette vil føre til mer læring.

Filosofen Dewey var også kjent for å formulere at «*utdanning er ikke bare en forberedelse til livet; utdanning er livet*» (Säljö, 2016, s. 86). Han motsatte seg ideen om at barndom og ungdomstid kun er en vei mot det virkelige voksenlivet (Egelandsdal & Ness, 2021, s. 65), en oppfatning som også ble utfordret av Piaget i hans kritikk av det som ønsket å fremskynde barns kognitive utvikling. Säljö (2016, s. 86) forteller også at Dewey argumenterte for at skoleaktiviteter bør ha en iboende verdi som barn kan forstå, og som bidrar til deres erfaringer og personlige vekst som individer og samfunnsborgere.

2.5 Inkludering

Begrepet inkludering oppstod som et globalt ideal med en visjon om å forene mennesker i et felleskap (UNESCO, 1994), og det handler om å anerkjenne og verdsette de iboende forskjellene i det mangfoldige menneskelige samfunnet. Kjernen i inkluderingsideologien er at skolen skal omfavne alle innenfor rammene av ordinær opplæring (Uthus, 2018, s. 132). Skolens utfordring ligger i å tilpasse seg det varierte mangfoldet blant elevene, slik at alle får like muligheter for læring og utvikling innenfor det samme læringsfellesskapet (Skrtic, 1991).

Vi har valgt å ta med inkludering som en del av vår oppgave, fordi vi synes det utgjør et vesentlig aspekt ved frilek som har stor betydning for elevenes trivsel og læring. Frilek gir elevene mulighet til å delta på egne premisser, og dette er avgjørende for å skape et inkluderende læringsmiljø. Senere i oppgaven vil vi utforske hvordan frilek fremmer inkludering blant elevene og hvordan dette kan styrke deres følelse av samhold i skolen.

2.5.1 Lekens rolle i inkludering og sosial læring

Internasjonalt har det vært en gradvis anerkjennelse av lekens økende betydning, ikke bare som et verktøy for sosial læring, men også som en essensiell faktor for bredere kunnskapsoppbygning (Lillemyr, 2021, s. 58). Spesielt bemerkelsesverdig er den klare sammenhengen mellom lek og motivasjon når det gjelder barns læring i sosiale sammenhenger. Forskning fremhever også den indre motivasjonen som et karakteristisk trekk ved barns lek (Lillemyr, 2021, s. 161). Dette tydeliggjør ikke bare lekens potensial som læringsverktøy, men understreker også dens betydning for sosial læring. Det indikerer at leken er en spontan aktivitet for barn, samtidig som det er en viktig arena der de utvikler individuelle ferdigheter og navigerer gjennom sosiale interaksjoner som legger grunnlaget for bredere læring.

Ifølge Lillemyr (2021, s. 24) formes barns selvoppfatning og sosiale kompetanse i lekens verden. Den lærdommen de tilegner seg om seg selv, og om andre i leken spiller en avgjørende rolle for sosial læring og individuell utvikling. Han legger til at det komplekse samspillet mellom sosial læring og selvforståelse, er av vesentlig betydning. Gjennom lek utvikler barn ikke bare forhandlingsferdigheter, men også en dypere forståelse av hva de mestrer. Videre nevner han at dette kan bidra til å legge grunnlaget for elevenes generelle læringsprosess.

Flere teorier understreker at lek bidrar til språklig, sosial og kognitiv læring. Vygotskij (1978) illustrerer lekens innflytelse på utvikling gjennom et eksempel hvor to søstre utforsker “søsterskap” gjennom lek. Sosialantropologiske tilnæringer vektlegger kommunikasjon i lek, mens filosofiske perspektiver peker på hvordan barn lærer å håndtere her og nå situasjoner gjennom improvisasjon og kreativitet (Lillemyr, 2021, s. 38.39). Selv om noen foretrekker å kalle dette dannelse, kan det også forstås som en bred form for læring, hvor barn lærer å respondere i lekens øyeblikk og utvikler viktige ferdigheter som improvisasjon og samhandling.

Å integrere faglige og sosiale aspekter er av stor betydning for å inkludere elever som ofte havner utenfor fellesskapet under frilek (Skram, 2016, s. 145). Dette innebærer å skape et læringsmiljø der alle elever, uavhengig av bakgrunn eller ferdigheter, føler seg velkomne og deltakende under frileksituasjoner.

2.5.2 Skolens rolle i inkludering

Skolens inkluderingsmål streber etter å gi alle elever en solid tilknytning til klassen og aktiv deltakelse i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette målet er fundamentalt for å anerkjenne og sette pris på mangfoldet blant elevene, og for å betrakte dette mangfoldet som en kilde til berikelse og resursstyrking. Skolen har som oppgave å tilrettelegge forskjellige arenaer der alle elever får muligheten til å utvikle seg og lære. Samtidig skal opplæringen legge til rette for at alle elever kan delta engasjert i fellesskapet, lytte til medelevers bidrag og verdsette mangfoldet av individuelle bidrag (Kunnskapsdepartementet, 2022). Samspeillet mellom faglig og sosial læring er gjensidig, hvor en solid forutsetning for å skape et positivt læringsmiljø er at alle elever føler seg inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet.

Elevenes selvoppfatning og psykiske helse er tett knyttet til de mellommenneskelige erfaringer de gjør seg. Ifølge Uthus (2018) spiller tilhørighet, vennskap og positive sosiale relasjoner en avgjørende rolle for elevenes sosiale selvutvikling og psykiske helse. Skolens rolle i å skape et trygt og inkluderende sosialt miljø blir derfor kritisk. Denne evnen til å skape gode relasjoner påvirker ikke bare trivselen til elevene, men har også betydning for deres psykiske velvære og deres mulighet til å ta styring over eget liv, som påpekt av Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20). Skolen går ut over sitt tradisjonelle oppdrag med å formidle kunnskap. Den blir en sentral aktør for utviklingen av sosiale ferdigheter som er like vesentlige som de

akademiske. Et inkluderende sosialt miljø på skolen blir dermed en plattform for øyeblikkelig trivsel, samt et fundament som muliggjør at elevene kan utforske og styrke sin selvoppfatning og psykiske helse. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20) fremhever dermed at skolen slik blir en nøkkel i å fremme faglig kompetanse, samt helhetlig velvære hos elevene.

2.6 Trygghet

Vi inkluderer temaet trygghet i vår oppgave fordi det er avgjørende for å delta i frilek, noe vi har observert i våre funn. Ut fra våre funn opplever vi at trygghet legger grunnlaget for at elever kan engasjere seg fullt ut i frilekens utforskende og lekende aktiviteter. Senere i oppgaven vil vi undersøke hvordan trygghet bidrar til å utvikle et miljø med rom for læring og sosial utvikling under frilekperioder i skolen.

2.6.1 Betydningen av trygghet i skolekonteksten

I skolemiljøet er det anerkjent at elever som opplever trivsel, trygghet og tilhørighet til sine lærere, er bedre rustet til å lære og utvikle seg (Drugli, 2012, s. 21). Dette gjelder spesielt for seksåringer som begynner på skolen, da de trenger en stabil og trygg relasjon til lærere og ansatte på SFO for å kunne tilpasse seg godt til den nye skolekonteksten. Disse forankringene i trygge relasjoner er avgjørende for å skape et miljø der barna kan føle seg komfortable og sikre nok til å utforske og lære.

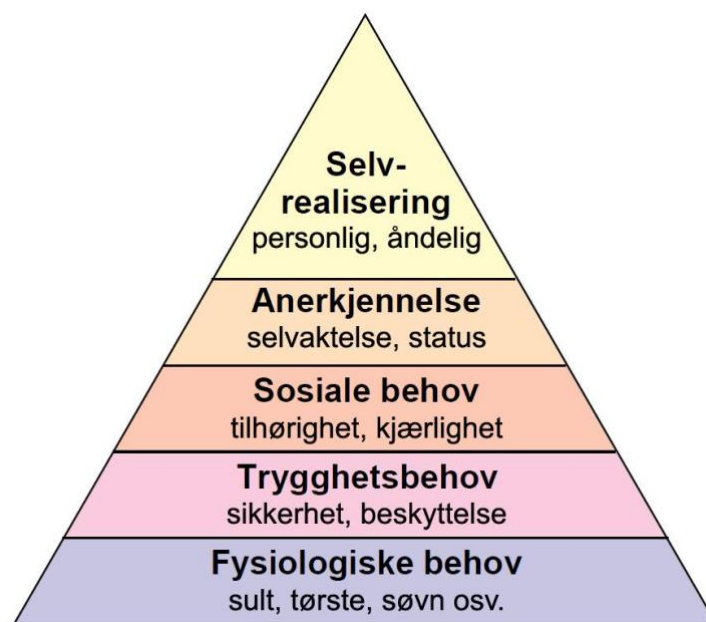
En av de fremste utfordringene er å sikre at barn utvikler både selvstendighet og tro på seg selv, samtidig som de føler en sterk støtte og trygghet fra miljøet (Lillemyr, 2021, s. 66). Dette innebærer å skape et miljø hvor barn føler seg trygge nok til å ta initiativ, utforske, mestre utfordringer og delta aktivt, både i lek og læring. Oppnåelsen av denne balansen legger stor vekt på å dyrke en atmosfære hvor trygghet er den bærende pilaren, samtidig som det oppfordres til vekst og selvutfoldelse hos hvert enkelt barn (Lillemyr, 2021, s. 66).

Følelsen av trygghet er en essensiell forutsetning for lek, ifølge Lillemyr (2021, s. 37). Når barnet opplever trygghet, blir menneskene mer villige til å utforske og uttrykke seg selv. Videre fremhever han at dette ikke bare legger grunnlaget for en berikende lekopplevelse, men det er også en viktig del av lekens natur. I leken oppstår det ofte en dynamisk balanse mellom individuell utfoldelse og respekt for regler, hensyn til andre og tilpasning til omgivelsene. Ifølge Lillemyr (2021) er lek også av særlig betydning når det gjelder å gi barn

en positiv selvopplevelse samt en følelse av trygghet og tilhørighet. Han understreker at den sosiale motivasjonen, som er en grunnleggende aspekt ved barns lek, ikke blir tilstrekkelig verdsatt.

2.6.2 Maslow sin behovspyramide

Maslow sin behovspyramide er sentral for å forstå menneskers behov i hverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138-139). I denne pyramiden deles behovene inn i to hovedkategorier, nemlig mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er de grunnleggende behovene som alle mennesker trenger for å føle seg tilfreds i hverdagen. Dette inkluderer alle behovene i figur 2; fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, anerkjennelse og selvrealisering. Alle mennesker starter i bunn av denne pyramiden, og bygger seg gradvis oppover trinnene. Det vil si at sult, tørste og søvn må være oppfylt før trygghetsbehovet blir gjeldende. På den måten bygger individene seg gradvis oppover trinnene, helt til de fem mangelbehovene er overholdt.



Figur 2: Illustrasjon av Maslows behovspyramide. (2022). (<https://ndla.no/image/24723?>). CC-BY-SA 4.0 DEED.

Disse fem behovene er essensielle for å opprettholde både fysisk og psykisk velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138-139). Derfor er det viktig at disse mangelbehovene blir oppfylt, før fokuset rettes mot vekstbehovene. Når mangelbehovene er tilfredsstilt, vil

motivasjonsfaktoren knyttet til disse gradvis avta slik at vekstbehovene kan tre tydeligere frem. Disse vekstbehovene inkluderer trangen til å oppnå kunnskap og forståelse, estetiske ønsker og behovet for selvaktualisering å realisere ens fulle potensial (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138-139). I motsetning til mangelbehovene, kan vekstbehovene aldri fullstendig mettes. Tvert imot, desto mer kunnskap og forståelse en oppnår, desto sterkere blir lengselen etter ytterligere utforsking og personlig vekst.

2.7 Relasjoner

I vår oppgave om frilek i møte med læring for førsteklasseelever, er fokuset rettet mot å utforske aspekter ved frileken som bidrar til barns utvikling og læring. Vi opplever at relasjoner spiller en avgjørende rolle i denne sammenhengen, og dette aspektet bidrar til å forstå hvordan barns samspill under frilek kan påvirke deres trivsel og læringsprosess. Derfor ser vi det relevant å inkludere forskning om relasjoner i vår oppgave.

2.7.1 Elev – elev relasjon

Greve (2018, s. 393) framhever viktigheten av vennsksrelasjoner blant barn, der det å ha venner utgjør en vesentlig faktor for barns trivsel. Prosessen med å bygge disse gode vennskapene mellom elevene tar tid og utvikler seg gjennom felles aktiviteter og deltakelse i ulike opplevelser (Greve, 2015, s. 51). Vennskap innebærer gjensidighet i forholdet og det skaper en form for intimitet fordi venner naturlig ønsker å tilbringe tid sammen (Greve 2018, s. 385).

Engdahl (2015, s. 147) understreker at vennskap også spiller en betydelig rolle når barn står ovenfor overganger, som å bytte gruppe eller begynne på skolen. Slike overganger kan utløse en rekke følelser hos barn, inkludert nervøsitet, redsel, ensomhet, forventninger og glede. Overgangene fra barnehage til skole innebærer nye krav og forventninger til barna. Broström (2001, s. 60) påpeker at en trygg base med venner gjør det lettere for barn å håndtere disse nye utfordringene. Disse trygge vennskapene kan også bidra til å skape nye bekjentskaper, ved at elevene kan bruke tidligere erfaringer til å bli kjent med nye medelever. Det er derfor avgjørende at voksne skaper et trivelig og trygt læringsmiljø som legger grunnlag for barnas sosiale og emosjonelle utvikling.

2.7.2 Lærer – elev relasjon

Forskning viser at gode lærer-elev relasjoner har betydelig innvirkning på elevenes trivsel, atferd og emosjoner i skolemiljøet, samt faglig og sosial læring (Drugli, 2011; Drugli & Nordahl, 2019; Nordenbro et al., 2008). Det framheves også at gode relasjoner kan bidra til å strukturere samspillet med andre barn og skape en base for trygghet, utforskning, mestring og læring. For å anerkjenne elevenes individuelle behov og fremme deres læring, er det essensielt at læreren er åpen og setter seg inn i elevenes virkelighetsforståelse (Drugli & Nordahl, 2019). Det understrekes at lærerne må tørre å gjøre dette, selv om det kan være en underliggende frykt om å miste kontrollen over elevene og situasjonen.

Positive relasjoner mellom elever og lærere har en direkte innvirkning på elevenes faglige prestasjoner og deres holdninger til skolen (Drugli & Nordahl, 2019). Elever som opplever en god relasjon til egen lærer, har positive forventinger til skolen og er mer motiverte for å delta i faglige aktiviteter, enn elever med negative relasjoner til læreren. Videre påpeker de at elevene synes det er mer lystbetont å delta i faglige aktiviteter med lærere som liker elevene og er opptatt av dem. Forskning understreker også at barn jobber hardere og lærer mer med lærere de liker, fordi det er gjensidig ønske om samarbeid (Drugli, 2011, s. 28). Det fortelles at det i større grad er positiv atferd i klasserommet og skolemiljøet generelt, når det er gode relasjoner mellom lærere og elever (Baker, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Nordenbro et al., 2008). Enkelte elever kan også oppleve undervisningen mer strukturert og engasjerende dersom det er en god relasjon i bunn. Drugli og Nordahl (2019) påpeker at gode relasjoner er svært viktig, særlig for de som arbeider med de yngste elevene i skolen, fordi de har et ekstra ansvar for å skape et miljø preget av støtte og tilhørighet.

2.7.2.1 Hvordan skape gode relasjoner til elevene?

Det er lærerens oppgave å sikre et godt læringsmiljø for alle elever, hvor kvaliteten på relasjonene spiller en avgjørende rolle (Drugli & Nordahl, 2019). En slik læringsfremmende tilknytning innebærer at læreren viser respekt og støtter elevenes læringspotensial på deres premisser. Det framheves også at en god lærer-elev relasjon bygger på toleranse og empati ovenfor elevene, samtidig som læreren har en genuin interesse for elevene. Læreren må tro på potensialet til den enkelte elev og tydeliggjøre at deres måte å lære på blir respektert (Drugli & Nordahl, 2019). Denne helhetlige tilnærmingen til relasjon mellom lærer og elev legger

grunnlaget for et miljø der elevene føler seg sett, hørt og ivaretatt, samtidig som læringen kan forbedres.

Lærerne kan engasjere seg i egne elever ved å vise støttende omsorg, som er rettet mot å hjelpe barna med å utvikle egen frihet. Dette handler om å være til stede for barna på en måte som gir dem rom til å utforske og vokse. Læreren er en veileder, samtidig som læreren blir en venn som kan etablere meningsfulle relasjoner og samhandle med barna på en positiv måte. Ross (1981) fremhever lekenhet som en viktig del av lærerens tilpasninger til de yngste barna i skolen. Dette omhandler evnen til å være leken sammen med barna og delta i deres nysgjerrighet og kreativitet. En lekende lærer kan inkorporere lek og andre morsomme aktiviteter i læringsprosessen, som bidrar til å skape en trygg og motiverende lærings situasjon som er utforskende.

En studie gjennomført av Kragh-Müller og Einarsdóttir (2010) i Danmark og på Island, belyser betydningen av lek og relasjonelle forhold for barns trivsel i institusjoner. Forskningen indikerer at vennskapsforhold mellom barn, egenaktivitet og positive relasjoner mellom barn og pedagoger er avgjørende for å skape gode læringsmiljøer på skolen. Barna uttrykte at aktiviteter som krever stillesitting oppleves som kjedelige (Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010, s. 162). Den samme opplevelsen gjaldt undervisningsformer i skolen der elevene ble tildelt en passiv rolle. Barnas perspektiver antyder også et ønske om en undervisningsform i skolen som støtter aktiv undersøkelse og deltakelse i felles lek- og læringsprosesser, med støtte fra pedagoger. Det vil si at de selv ønsker å være deltakende i aktive læringsprosesser.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil vi gi en grundig redegjørelse for vår tilnærming til å besvare problemstillingen; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?* Vi ønsker å greie ut for våre valg knyttet til forskningsmetodene vi har benyttet i denne studien. I innledningen av kapittelet ønsker vi å forklare kort om vår vitenskapelig forankring gjennom bruk av en fenomenologisk tilnærming, hermeneutikk og abduktiv tilnærming. Deretter redegjør vi for vårt kvalitative forskningsdesign i forbindelse med våre forskningsmetoder. Etterfulgt av begrunnelse for rekruttering og utvalg i forskningen, før vi går inn på vår datainnsamling og analysering av disse. Til slutt reflekterer vi rundt studiens kvalitet og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Vitenskapelig forankring

Fenomenologi og hermeneutikk er to vitenskapelige tilnærminger, der man har ulike måter å forstå og tolke virkeligheten på. I møte med dybdeintervju er fenomenologi sentralt (Nyeng, 2012, s. 36), fordi vi ønsker å få en forståelse av ulike tanker og erfaringer som pedagoger i skolen har rundt frilek. Hermeneutikk vil være relevant for vår forskning gjennom observasjon, der vi erfarer og opplever ting gjennom sansene våre (Dalland, 2017, s. 45). Videre i denne delen av teksten skal vi utdype hva fenomenologi og hermeneutikk omhandler, samtidig som vi ser på forskerens tilnærming innen de to vitenskapsteoriene. Avslutningsvis vil vi greie kort ut om den abduktive tilnærmingen, som vi har benyttet i denne forskningen.

3.1.1 Den fenomenologiske tilnærmingen

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) forklarer fenomenologi som læren om det som viser seg. Videre forteller pedagogene at dette omfatter fenomener slik de uttrykkes og framstår ovenfor menneskene, ved bruk av våre sanser. Samtidig brukes tilnærmingen til å undersøke ulike virkelighetsforståelser (Nyeng, 2012, s. 35), som vil si å undersøke hvordan ulike mennesker oppfatter verden. Dette tydeliggjøres gjennom menneskers beskrivelser som kan gi innblikk i deres subjektive opplevelser og tankegang. Denne dimensjonen er svært sentralt innenfor den fenomenologiske tilnærmingen.

Vitenskapsteorien har som utgangspunkt å forstå hvordan samfunnsmedlemmer forstår verden i interaksjon med andre (Tjora, 2021, s. 30). Det vil si at man innenfor kvalitativ forskning ønsker å forstå verden gjennom respondenten, ved å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107). Målet er dermed å få mer innsikt i andre sin livsverden, samt få forståelse for deres handlinger.

I praksis handler fenomenologi om hvordan et individ kan forstå tilværelsen på flere måter, gjennom å få frem menneskene sine erfaringer (Nyeng, 2012, s. 33). Gjennom tanker og refleksjoner individet har rundt et gitt tema, kan vi få innblikk i hvordan mennesket tenker om et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107). For å forstå dette, må vi bli kjent med mennesket slik at vi kan begripe deres virkelighetsoppfattelse. Nyeng (2012, s. 36) understreker også at åpenhet og beskrivelser er sentralt for å kunne forstå ulike virkelighetsforståelser. Ved bruk av dybdeintervju som forskningsmetode, kan deltakere sette ord på egen forståelse av verden, for eksempel hvordan et bestemt fenomen er og hvorfor de oppfatter det på den måten (Tjora, 2021, s. 31). På grunnlag av dette er dybdeintervju en god forskningsmetode i vår studie.

I vår forskning vil fenomenologi være relevant ved at vi bruker dybdeintervju som metode. Vi ønsker å få innblikk i andres virkelighetsforståelse ved å samtale med relevante lærere og elever. På den måten kan vi få innblikk i ulike syn på hvordan frilek kan påvirke læringen til de yngste barna i skolen. Informantene kan dermed beskrive og forklare egne synspunkter, samtidig som de får fortelle om tidligere erfaringer på feltet. På den andre siden kan dette resultere i en utydelig konklusjon i vår forskning, fordi mennesker og samfunnet er i kontinuerlig utvikling. Dette kan føre til at ny informasjon kan påvirke respondentenes meninger og refleksjoner, fordi man får ny kunnskap på området.

3.1.2 Den hermeneutiske tilnærmingen

Dalland forklarer hermeneutikk som en fortolkningslære (Dalland, 2017, s. 45), der man ønsker å finne mening med noe eller forklare noe som er uklart. Førsteamanuensis Olav Dalland (2017, s. 47) påpeker videre at hermeneutikk har som mål å tolke og forstå menneskers eksistens. Dermed mener han at hermeneutikk er en sentral tilnærming for alle forskere som skal arbeide med mennesker.

Den hermeneutiske spiral er sentral innenfor hermeneutikken. Spiralen symboliserer et bilde på noe som er i kontinuerlig utvikling og aldri stopper (Dalland, 2017, s. 46). Det omhandler egen forståelse knyttet til et tema, som gradvis utvikles ved at man får mer relevant informasjon. Eksempelvis vil mennesker tolke det man observerer i en situasjon ut fra egen forforståelse. Likevel kan denne forforståelsen utvides gjennom videre observasjon og samtale med involverte mennesker i ettertid. Dette er også gjeldene dersom man samtaler med mennesker og deretter observerer. I denne situasjonen kan observasjonene være med på å utvide og understreke forståelsen forskeren har fått gjennom samtalen.

Fuglseth (2018, s. 260) forteller at det innen hermeneutikken ikke finnes nøytrale fakta i en forskningsprosess. Det vil si at forskeren ikke klarer å være helt objektiv underveis i prosessen, fordi mennesker alltid tolker informasjon andre gir oss (Fuglseth, 2018, s. 252). Professorene mener at vi alltid vil posisjonere oss, altså vise hvor vi står, uansett hvor stort fokus man har på forskningsmetodene. Forskerens egne posisjon og forståelse påvirker dermed våre tolkninger av dataene, selv om man prøver å unngå dette (Fuglseth, 2018, s. 260). Dermed bør forskningen være selvrefleksiv på en eller annen måte, eksempelvis ved å tydeliggjøre egen bevissthet på forskerrollen og perspektiver i forskningen. Det er altså viktig at forskeren erkjenner egne fordommer og er åpen for andre sine tolkninger.

I vår forskning er hermeneutikk relevant, ettersom vi benytter oss av observasjon og intervju som metode. Vi planlegger å observere elever og lærere i løpet av en vanlig skoledag, med frilek som mål for observasjonen. I løpet av denne perioden vil vi som forskere danne våre egne tolkninger av situasjonen, men i etterkant av observasjonene vil vi intervjuere lærere og elever for å utvikle disse tolkningene. Disse intervjuene vil gi våre informanter muligheten til å dele sine opplevelser av situasjonen, slik at vi får innblikk i deres forståelse. Dette er nært knyttet opp til den hermeneutiske spiral, hvor observasjon og intervju som forskningsmetode vil berike hverandre.

2.1.3 Abduktiv tilnærming til forskning

I vårt forskningsarbeid, har vi tatt i bruk en abduktiv tilnærming til forskning. Dette innebærer en tilbakevendende prosess hvor vi systematisk samler inn og analyserer data, og deretter utleder teorier eller hypoteser basert på de observerte mønstrene (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022, s. 10-11). Abduktiv tilnærming legger vekt på å bevege seg fra spesifikke

observasjoner til mer generelle forklaringer eller teorier, som vil bidra til å utvide vår forståelse av fenomenene vi studerer. Det innebærer en gjensidig dialog mellom teorien og empirien i oppgaven. Denne tilnærmingen innebærer at teorien spiller en rolle i forståelsen av empiriske observasjoner, samtidig som det er like viktig at empirien og analysene bidrar til utviklingen av teori (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022, s. 10-11).

I denne studien har vi brukt en kombinasjon av tilnærminger for å analysere dataene våre. Først samlet vi inn data uten å ha en forhåndsdefinert hypotese. Det vil si at vi gjennom vår datainnsamling var oppriktig nysgjerrige på hva elevene og lærerne kan, og vi ønsket å få innblikk i dette gjennom observasjon og intervju. Dette er et konkret eksempel på den induktive siden ved vår forskning. Deretter identifiserte vi teoretiske begreper som inkludering, relasjoner og trygghet, og brukte dette som et rammeverk for å tolke dataene. Dette er det som representerer en deduktiv tilnærming innen vår studie. Til slutt utforsket vi hvordan våre funn og teoretiske begreper kunne samhandle og gi opphav til nye perspektiver og spørsmål. Vi vekslet mellom å se på vår innsamlede empiri og det teoretiske rammeverket, som resulterer i en abduktiv tilnærming. Denne tilnærmingen tillot oss å ikke bare tolke dataene våre, men også å generere ny innsikt og bidra til videre forskning på området.

3.2 Valg av metode

I denne delen av teksten skal vi presentere hvilke forskningsmetoder vi har brukt for å undersøke vår problemstilling; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?* Vi har benyttet kvalitativ forskningsdesign for å studere denne problemstillingen, og begynner derfor med å forklare hva dette vil si. Videre greier vi ut om våre forskningsmetoder, som er observasjon og intervju. Etterfulgt av en forklaring på utforming av intervjuguide til lærere og barn.

3.2.1 Kvalitativ forskningsdesign

Vår forskning bygger på en kvalitativ forskning, med observasjon og intervju som metode. Tjora (2021, s. 27) forteller at et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at man ønsker å få forståelse og nærhet til informantene, der målet er å utforske informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til et gitt tema. Han uttrykker videre at det er vanlig å ha få deltakere, slik at søkelyset er på dybdeforståelse av utvalgte informanter gjennom data i tekstform. Den

kvalitative forskningsmetoden har fokus på informantenes meninger og erfaringer, samt konsekvensene av disse (Tjora, 2021, s. 27). Derfor er dette forskningsdesignet fortolkende, som resulterer i åpne spørsmål, der informantene har rom til å tolke spørsmålene.

Innen kvalitativ forskning er det viktig at forskeren har åpen interaksjon med egne informanter underveis i prosessen (Tjora, 2021, s. 27), der forskeren er tilstedeværende og følsom ovenfor egne informanter. Samtidig uttrykker Tjora (2021, s. 17) at forskeren må være forberedt på å justere eget prosjekt, handlinger og ideer i møte med fagfeltet. Dette er fordi forskeren gjerne har ulike forforståelser i møte med fagfeltet, men noen ganger er disse innsiktene annerledes enn virkeligheten. Da må disse forforståelsene endres i takt med datainnsamlingen.

Innenfor et kvalitativt forskningsdesign er det gjerne et asymmetrisk forhold mellom forsker og deltaker (Tjora, 2021, s. 172). Det vil si at forskeren gjerne sees på som ekspert på området ved at de kjenner metoden og gjennomføringen for forskningen, mens informanten har begrenset kunnskap om dette. På grunnlag av det er tillit en viktig faktor, der kvaliteten på det gjennomførte intervjuet er avhengig av tiltroen mellom forsker og informant (Tjora, 2021, s. 130). For å skape tillit til informanten kan forskeren benytte flere grep. Det er viktig å bruke en høflig omgangstone, ha gjensidig respektfull oppførsel, gi tilstrekkelig informasjon og være åpne for deltakernes innspill (Tjora, 2021, s. 55). Tilliten mellom forsker og informant kan være viktig for å forsterke forskningens kvalitet, men samtidig kan det føre til at informanten føler seg presset til å bli værende i forskningen, selv om man kjenner til sitt informerte samtykke (Tjora, 2021, s. 55). Dette fordi informanten kan vegre seg for å trekke seg fra forskningen når det er et tillitsforhold til forskeren. Dersom dette skjer, kan det ha negativ innvirkning på undersøkelsen, eksempelvis ved at informantene responderer kort og konkret istedenfor å svare utfyllende. Forskeren kan da få mindre informasjon om emnet, enn mulighetene kunne vært ved å bytte informant til en som ønsker å delta. På bakgrunn av dette var vi svært oppmerksomme på disse tingene i vår forskning, hvor vi forsøkte å anerkjenne profesjonsutøverens ekspertise innenfor deres erfaringsbaserte kunnskap. Samtidig følte vi at vi ikke var ekspertene på området, da vi er studenter som intervjuet lærere med mange års erfaring. På den måten opplevde vi at det asymmetriske forholdet mellom informant og forsker ble mindre når vi intervjuet lærerne. I intervjuene med elevene derimot, ble forholdet

mer asymmetrisk og vi måtte ha et mye større fokus på å gjøre elevene trygge på oss og på at ingenting de sa var feil.

Hensikten med vår forskning er å få forståelse og innsikt i frilekens rolle i skolen, gjennom observasjon og intervju av lærere og elever ved førsteklasse. Vi oppfordrer til aktiv deltakelse fra både lærere og elever, ved å være aktive i læringsprosessen. Det vil si at lærerne gir støtte og veiledning til elevene, oppmuntrer til samarbeid og bistår i konfliktløsning. De kan også introdusere nye aktiviteter eller være med på leken. For elevene vil aktiv deltakelse omhandle å være engasjert, samarbeide og uttrykke interesser og behov gjennom lek. Samtidig er det en hyggelig aktivitet der elevene er lekende og utforskende sammen. Vi ser frem til å samarbeide tett med våre to utvalgte skoler, for å sikre at vår forskning gjenspeiler skolenes perspektiver på frilek.

3.2.1 Observasjon som forskningsmetode

I vår forskning bruker vi observasjon som første metode for datainnsamling, der vi ønsker å observere førsteklasser på to ulike skoler. Denne formen for innsamling av empiri egner seg godt for forskere som ønsker direkte tilgang til det som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Tjora (2021, s. 60) forteller at observasjon er en metode hvor man ser nøyaktig hva som skjer i en gitt situasjon, hører det som blir sagt og samler empiri som kan belyse fokus for intervjuet. De som er involverte i situasjonen har ikke fått mulighet til å tolke det som skjer i forkant av hendelsen (Tjora, 2021, s. 62). Dette kan gi forskeren verdifull kunnskap om den subjektive virkelighetsforståelsen, samtidig den faktiske atferden til utvalgte mennesker i en gitt situasjon tydeliggjøres. På den andre siden er observasjon relevant i forbindelse med tidsbruken til informantene (Tjora, 2021, s. 63). Forskerne bruker ikke tiden til informantene, fordi de deltar i respondenten sin hverdagslige situasjon. På den måten kan forskeren få verdifull kunnskap på fagfeltet, samtidig som det ikke krever ekstra tid for informantene. Likevel kan det være utfordrende å finne tid og sted for gjennomføringen av observasjonen (Tjora, 2021, s. 64). Når dette er bestemt, er det viktig at forskerne har forberedt seg godt for å vite hva som skal observeres. For å lykkes med dette kreves en tydelig problemstilling og en klar tanke for hva som er målet med observasjonene (Tjora, 2021, s. 64). Vi ønsker derfor å tydeliggjøre vår problemstilling og forskningsspørsmål i forkant av datainnsamlingen, slik at vi vet hva som er relevant å se etter.

Forskeren kan innta ulike roller som observatør, der det er vanlig å skille mellom fullstendig deltaker, deltakende observatør, observerende deltaker og fullstendig observatør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Likevel har forskeren ikke fullstendig kontroll over rollene som inntas (Tjora, 2021, s. 70), da de kan bli uklare og gli over i hverandre. Forskeren havner i en hverdagssituasjon, der det er lett å bli en del av situasjonen selv om det ikke er ønskelig. Vi vil ta utgangspunkt i rollen observerende deltaker i vår observasjonsmetode. I denne rollen kan vi som forskere delta i liten grad (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Vi kan engasjere oss gjennom samtaler og intervjuer mens aktiviteten pågår, men er ikke deltakende i selve aktiviteten. Observatøren er dermed for det meste observerende, men kan delta av og til for å minske unaturlige hendelser (Tjora, 2021, s. 71). Dette kan gi objektiv innsikt i ulike situasjoner, men bør vurderes nøye for å sikre effektivitet og pålitelige forskningsresultater. Samtidig kan samtaler med andre i klasserommet resultere i at vi blir en større del av situasjonen enn tenkt i utgangspunktet. På den måten kan vi påvirke situasjonen og gå glipp av viktige observasjoner underveis. Likevel er vi to observatører, som i større grad kan føre til at vi får med oss viktige observasjoner fordi vi kan fordele oss i klasserommet og dermed få verdifull kunnskap fra flere perspektiver.

I vår forskning bruker vi observasjon som metode, slik at vi kan observere elevenes atferd underveis i frileken. På denne måten kan vi utforske elevenes læring i frileken ved å få innblikk i deres interaksjoner, atferdsmønstre og læringsprosesser i en naturlig situasjon. Vi kan også observere hvilke aktiviteter elevene engasjerer seg i, hvordan de samhandler med hverandre og hvilke kunnskaper de utvikler når de leker fritt.

3.2.2 Dybdeintervju som forskningsmetode

Etter observasjoner i relevante kontekster, bruker vi dybdeintervju som metode. Denne forskningsmetoden gir rom for åpen samtale om et spesifikt tema, der forskeren får innsikt i informantenes meninger og erfaringer (Tjora, 2021, s. 127). Informantene blir oppfordret til å dele sine erfaringer og meninger gjennom åpne spørsmål som fremmer refleksjon og gir mulighet til å gå i dybden. Dette er knyttet til fenomenologi (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99), som er beskrevet tidligere.

Dybdeintervjuer gir innsikt i informantenes meninger, holdninger og livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Samtalene kan gi mulighet til å forstå hvordan erfaringene gir mening for den enkelte person, gjennom beskrivelser av hverdagslivet. Samtidig kan de brukes for å få innblikk i personlige historier og situasjoner, samt se sammenhenger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Med andre ord fokuserer dybdeintervju på subjektivitet og informantenes meningsdannelse. Intervjuene kan også gi informanten frihet til å trekke inn andre tema, som forskeren ikke nødvendigvis hadde tenkt over (Tjora, 2021, s. 128). Dette kan berike forskningen, samtidig som det kan kreve ekstra innsats fra både informanter og forskere.

For å lykkes i dybdeintervjuer er tillitsbygger mellom forsker og informant viktig (Tjora, 2021, s. 130). Informantene bør få tid til å snakke rundt enkle spørsmål i starten av samtalen, for at forsker og informant får mulighet til å bli kjent. Samtidig er det viktig å vise respekt for informantene og deres situasjonsforståelse (Tjora, 2021, s. 132), selv om forskeren ikke nødvendigvis er enig i utsagnene til informanten. Dybdeintervjuer oppmuntrer også til åpenhet gjennom å fortelle om personlige erfaringer. Likevel bør forskeren skape en avslappet atmosfære som gir rom for uformell samtale, der det er lett å snakke fritt (Tjora, 2021, s. 136). Av den grunn bør intervjuene gjennomføres på steder informantene føler seg komfortable, for at deltakeren lettere skal kunne åpne seg og dele informasjon. Til tross for at dette kan føre til forstyrrelser underveis i intervjuet, som kan avbryte flyten i samtalen og minske fokus på intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 137).

I vår forskning vil vi også intervju barn som går i førsteklasse på våre utvalgte skoler. I møte med denne gruppen, ønsker vi å bruke fokusgruppeintervjuer. Dette er en form for gruppeintervju der vi samler tre-fire barn for å snakke om et bestemt tema (Tjora, 2021, s. 137), i denne konteksten frilek i skolen. Denne metoden gir rom for at vi kan intervju flere informanter samtidig, som kan gi oss mye utfyllende datamateriale (Tjora, 2021, s. 137). Informantene kan også påvirke hverandre til å dele ulike perspektiver og opplevelser som gir flere innfallsvinkler til emnet. Samtidig kan metoden bidra til å gjøre det mindre truende å delta i intervjuet, fordi det er flere informanter enn forskere i samtalen. Dette er særlig viktig når vi skal intervju barn. Elevene vi ønsker å snakke med er fem eller seks år gamle, og det er viktig å trygge dem i situasjonen. Når flere barn snakker sammen, kan noen oppleve at det er lettere å uttale seg og fortelle om egne opplevelser.

På bakgrunn av dette er dybdeintervju en relevant metode for vår forskning, da vi ser på viktigheten av å kunne gå i dybden og få frem personlige refleksjoner rundt frilek i begynneropplæringen. Intervju som metode er valgt i vår forskning fordi vi ønsker elevenes refleksjoner, tanker og følelser knyttet til frilek i skolekonteksten. Gjennom intervjuer kan vi som forskere få innsikt i hva elevene opplever som meningsfullt og utfordrende i frileksituasjoner, samt hvilke strategier de bruker for å løse problemer og samarbeide med andre. Samtidig som intervjuene kan bidra til å avdekke elevenes interesser, preferanser og behov, som kan bidra til mer engasjerende læringsmiljøer i frileken.

3.2.3 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide kan fort forstyrre den frie og uformelle samtalen som er ideelt i et dybdeintervju (Tjora, 2021, s. 172). Den kan oppleves forstyrrende ved at forskeren kan føle seg låst til de forhåndsskrevne spørsmålene og temaene. Likevel kan det være svært nyttig å ha en intervjuguide, fordi informanten er forberedt på å svare på spørsmål istedenfor å snakke fritt over lengre tid (Tjora, 2021, s. 172). Dette kan være en utfordring ved det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant. Forskeren kan ønske å få en åpen dialog, mens deltakeren forventer å forklare og konkretisere tanker og erfaringer rundt spørsmål som forskeren stiller. Vi har med bakgrunn i dette valgt å ta utgangspunkt i et semistrukturert intervju, med en overordnet intervjuguide (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79), der spørsmålene, temaene og rekkefølgen på spørsmålene kan variere. Det vil si at vi beveger oss fram og tilbake i intervjuguiden, og har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

I forkant av utformingen av intervjuguiden, leste vi teori om vår aktuelle forskning knyttet til frilek i skolen. Med utgangspunkt i denne teorien, har vi laget en intervjuguide som kan gi oss innsikt i temaet vi ønsker å utforske. For å lage denne intervjuguiden, har vi lest teori om hvordan det er lurt å stille spørsmålene. Da erfarte vi at det er vanlig å bygge opp intervjuet i ulike faser (Tjora, 2021, s. 159; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Første fasen, oppvarmingsfasen, stiller konkrete faktaspørsmål. På dette stadiet stilles enkle spørsmål, eksempelvis alder og arbeidserfaring. Videre kommer introduksjonsspørsmål til emnet som skal undersøkes, som kan skape en trygghet i situasjonen og vise informantene tillit. Neste fase kalles refleksjonsspørsmål (Tjora, 2021, s. 160), der informantene skal reflektere selv rundt bestemte spørsmål. I denne fasen kommer nøkkelspørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Dette er spørsmål som krever utdypning og der informanten gjerne

kan komme med egne erfaringer. Avslutningsfasen er den siste fasen, som skal normalisere situasjonen (Tjora, 1021, s. 160). Det bør da settes av tid til at informanten får anledning til å komme med avsluttende kommentarer og belyse andre sider ved saken.

Med utgangspunkt i disse tre hovedfasene, har vi forsøkt å utforme en intervjuguide som er strukturert, men som ikke trengs å følges helt konkret. Skrivet har overordnede temaer med ulike spørsmål som er kategorisert. Spørsmålene er åpne, slik at det er lett for informantene å komme med egne refleksjoner (Tjora, 2021. s. 172). Vi har utformet ulike spørsmål til informantene med utgangspunkt i deres rolle i skolehverdagen, nettopp fordi vi ønsker å inkludere elever og grunnskolelærere i vår forskning. Vi vil inkludere disse aspektene fordi vi tror det er en forskjell på synet om frilek og hvordan frilek bør brukes i skolen, samtidig som dette gir oss et bredere spekter i forskningen. Spørsmålstillingene er godt tilpasset de ulike informantene med tanke på alder, språkferdigheter og kunnskapsnivå. Avslutningsvis ender intervjuene med at informantene kan belyse ting de ikke har fått sagt tidligere, eller trekke frem utsagn de mener er ekstra viktig.

Da førsteutkastet til intervjuguiden var utformet og Sikt hadde godkjent vårt prosjekt, gjennomførte vi pilotering av intervjuet, det vi kaller et prøveintervju. Det vil si at vi utførte intervjuet med mennesker med nokså lik bakgrunn som våre påfølgende informanter (Fuglseth, 2018, s. 205). Hensikten med dette er å undersøke hvordan intervjuguiden og lydopptak fungerer, samtidig som vi får erfaring med hvordan det er å være i en slik situasjon. I våre intervju ønsker vi selvstendige refleksjoner istedenfor korte svar. Pilotering gir oss dermed muligheten til å sjekke om spørsmålene er utformet åpne nok til at dette er mulig. I etterkant av prøveintervjuet omformulerte vi noen spørsmålsstillinger og ble klar over nye elementer som kan trekkes inn. Samtidig fikk vi erfare hvordan vi oppfører oss i den gitte situasjonen, for eksempel innsikt på egen lytteevne, hvordan vi responderer på informantens utsagn og mulige oppfølgingsspørsmål.

3.3 Rekruttering av informanter

I dette underkapittelet vil vi redegjøre for vårt utvalg, våre informanter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Vi starter med å greie ut om strategiske utvalg, slik vi har brukt i vår forskning. Deretter forteller vi kort om våre informanter, før vi avslutter med å forklare hvordan datainnsamlingen ble gjennomført.

Innen kvalitative forskningsmetoder har forskeren ofte få informanter, som forteller utdypende om meninger og erfaringer innenfor det gitte temaet (Tjora, 2021, s. 27). Det er dermed svært viktig å være kritisk til utvelgelsen av deltakere, for å sikre at respondentene kan uttale seg på en reflektert måte rundt det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Dette kaller vi strategisk utvalg. Denne utvalgsstrategien er vanlig å bruke innenfor kvalitative forskningsmetoder for å skape rik og meningsfull innsikt i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Forskeren må tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for å kunne samle nødvendig informasjon, etterfulgt av utvelging av deltakere i denne målgruppen. Vi tar utgangspunkt i det strategiske utvalget som kalles kriteriebasert utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Det vil si at respondentene oppfyller kriterier som er bestemt for den spesifikke forskningen. For vår forskning var dette at informantene er grunnskolelærere som arbeider i førsteklasse, og elever fra deres klasse.

3.3.1 Rekruttering av våre informanter

For å rekruttere deltakere til vår masteroppgave, gjennomførte vi en målrettet prosess med kontakt til ulike skoler i Sørøst-Norge. Måten vi tok kontakt med skolene var via e-post til rektorene på de ulike skolene i området, basert på våre utvalgte kriterier. Noen sentrale kriterier var at det var førsteklasser i området vi ønsket å forske på, der interesserte informanter måtte delta i observasjon og intervju. Deretter sendte vi ut informasjonsskriv som beskrev detaljert hva vårt forskningsprosjekt innebar og formålet med studien. Vårt informasjonsskriv inkluderte en tydelig forklaring på hva vi ønsket å undersøke og hvorfor vi valgte dette temaet. De ble også gjort kort rede for vår hensikt med å intervjuere lærere og barn, samt vårt ønske om å observere undervisningssituasjoner. Etter å ha distribuert denne informasjonen, var vi heldige nok til å få positiv respons fra to skoler som var interesserte i å delta i vårt forskningsprosjekt.

På disse to skolene fikk vi anledning til å observere og intervjuere to førsteklasselærere per skole, fire elever på den ene skolen og tre elever på den andre skolen. Det vil si at vi til sammen har fire lærere og syv elever som har deltatt i vår forskning. For å opprettholde informantenes anonymitet vil ingen bli omtalt ved sine autentiske navn. Elevene vil ikke bli navngitt og krever derfor ikke fiktive navn. Lærerne som har deltatt i vår forskning vil få fiktive navn, som brukes når vi refererer til dem i denne oppgaven.

Den første læreren kaller vi for **Helga**. Hun er utdannet allmennlærer fra første til tiende klasse, og arbeidet ett halvt år som lærer etter endt utdanning. Etter dette arbeidet hun ti år i NAV, før hun i 2020 returnerte til læreryrket, der hun arbeider på småtrinnet. Helgas kollega og vår andre informant kaller vi for **Hilde**. Hilde begynte i læreryrket etter at hun fullførte sin fireårige lærerutdanning og en bachelor i idrett. Siden 2014 har hun arbeidet i videregående skole, ungdomsskole og barneskole, både på mellomtrinnet og småtrinnet. Hun forteller likevel at hun trives best i småskolen, hvor hun har vært de siste årene. Den tredje informanten vår kaller vi for **Randi**. Hun har en treårig lærerutdanning og ett år med norsk grunnfag, pluss at hun har noen ekstrapoeng i matematikk og mat & helse. Randi har arbeidet på barneskolen siden 1999, og arbeider hovedsakelig i småskolen. Randi arbeider sammen med **Jonas**, som er vår siste informant. Jonas har en fireårig allmennlærerutdanning med fordypning i friluftsliv. I tillegg har han noen ekstra studiepoeng i veiledning, ledelse, mat & helse og kroppsøving. Han har arbeidet som lærer i barneskolen siden han ble ferdig utdannet i 2006.

3.3.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

Vi har observert ved to ulike skoler med en observasjonstid på omtrent fire timer på hver skole, slik at vi samlet sett har åtte timer observasjon. Der undersøkte vi hovedsakelig frilek på førstetrinn. I forkant av besøket informerte vi at vi ønsket å observere frilek, men lærerne sto fritt utover dette. Frileken på begge skoler besto av aktiviteter innendørs, hovedsakelig i klasserom, på basen og på grupperom. Vi gjorde informantene oppmerksomme på at vi ville ta notater underveis i observasjonen, slik at vi kunne huske detaljert hva vi hadde sett til senere.

Vi gjennomførte ett separat fokusgruppeintervju med elever fra førstetrinnet ved hver av våre to skoler. Intervjuene varte omtrent 20 minutter, som resulterte i 40 minutter med datamateriale fra elevene. Vi hadde også to ulike intervju med to respektive lærere fra våre inkluderte skoler. Først hadde vi en samtale med Jonas og Randi, mens noen dager etterpå gjennomførte vi intervju med Hilde og Helga. Disse intervjuene foregikk også bak lukkede dører med en varighet på omtrent 30 minutter, som tilsvarer en time med datamateriale til sammen. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, slik at vårt fokus var på samtalen og ikke på notering. I forkant av intervjuene fikk lærerne innsendt samtykkeskjema, med mulighet til å stille spørsmål om prosessen, gjennomføringen av intervjuene og annet tilknyttet studien. Vi

startet intervjuene med å gjøre informantene oppmerksomme på deres frivillige deltakelse og retten til å trekke sitt samtykke tilbake. Deretter tydeliggjorde vi, før intervjuet, at vi ønsket informantenes tolkning og forståelse rundt emnet, og at det av den grunn ikke var noe fasitsvar til spørsmålene, kun deres objektive meninger og erfaringer. Dette gjorde vi for å skape tillit og trygghet ovenfor informantene.

3.4 Metode for analyse

Anker (2020, s. 17) forklarer analyse som en prosess der man ønsker å brette opp en helhet til mindre håndterbare biter. Prosessen illustrerer forskeren sin utvelgelse og strukturering av materialet etter at innsamlingen er fullført (Repstad, 1998, s. 93). Det vil si at vi i analyseprosessen vil plukke ut hvilke aspekter ved datamaterialet som skal inkluderes i forskningen, og hvilke sider som skal forkastes. I denne delen av oppgaven skal vi derfor gi innsikt i vår metode for analysing av innsamlet datamateriale. Vi ønsker å redegjøre for analyseverktøyet vi har brukt. Derfor vil vi forklare vår prosess med transkribering, etterfulgt av koding og kategorisering.

3.4.1 Transkribering av våre intervjuer

For å innhente data til vår masteroppgave benyttet vi observasjon og intervju med elever og lærere som metode. Underveis i observasjonen skrev vi ned nyttige notater fra det vi så i den gitte situasjonen, for å sikre nøyaktighet i vår beskrivelse og analyse. Vi delegerte oppgaver med spesifikke fokusområder til hver av oss. En konsentrerte seg primært om å lytte til samtaler blant elevene, mens den andre observerte deres atferd under leketiden. Til tross for at vi hadde klart definerte ansvarsområder, fikk vi muligheten til å observere forskjellige aspekter ved leken. Vi rettet likevel oppmerksomheten mot den faglige og sosiale læringen som foregikk under observasjonen, og iverksatte en roterende tilnærming for å sikre at begge var inntil samme aktiviteter til forskjellige tidspunkt.

I den semi-strukturerte intervjusituasjonen med elever og lærere benyttet vi lydopptak. Dette ga oss mulighet til å høre intervjuene flere ganger, og sikret at vi kunne høre ordrett hva informantene fortalte. Til lydopptakene brukte vi applikasjonen "Diktafon" på egen mobiltelefon. I etterkant av datainnsamlingen skulle vi transkribere disse lydopptakene, som vil si at vi noterer spørsmålene og informantenes svar nøyaktig i et dokument (Dalland, 2017,

s. 88-89). Til denne prosessen brukte vi en applikasjon kalt “Autotekst”, som hjalp oss med å konvertere lydfilene til skriftlig tekst. Etter at dette programmet hadde gjort om lydfilen til skriftlig tekst, måtte vi gå nøye gjennom teksten mens vi lyttet til lydopptaket for å rette opp i feil programmet hadde gjort i konverteringen. Det var flere steder vi måtte legge til noen ord eller rette opp i ord som hadde blitt feil i teksten, men dette var en liten jobb i forhold til å transkribere all tekst selv.

I vår forskning synes vi det var nødvendig å transkribere intervjuene til skriftlig tekst, men det er likevel flere aspekter vi som forskere bør være observante i denne prosessen. Blant annet forteller Tjora (2021, s. 185) at det kan være vanskelig å vite hva som er viktige temaer og hvor detaljert transkripsjonen bør gjøres. For å minimere denne utfordringen, valgte vi å transkribere veldig nøyaktig, gjennom å inkludere småord som eksempelvis “ehm”. Dette kan blant annet gi oss muligheten til å se om informantene er usikre i situasjonen eller har vanskeligheter med å ordlegge seg. Tjora (2021, s. 186) forteller også at forskerne kan miste visuelle ledetråder når intervjuene transkriberes. Dette forstår vi som at informantenes mimikk og kroppsspråk kan bli borte i den transkriberte teksten. Samtidig trekkes det frem at forskerne gjerne husker tilbake til intervjusituasjonen, slik at de klarer å huske kroppsspråk og uttrykk fra samtalen. Vi har bemerket at dette skjedde i vår studie, fordi det begrensede utvalget har gjort at vi husker mye fra intervjusituasjonene.

Da vi hadde forsikret oss om at all tekst var rett oversatt fra lydopptaket og hadde tenkt nøye gjennom utfordringene tilknyttet denne prosessen, syntes vi dokumentet var rotete. Derfor valgte vi å rydde i filen, ved å sette navn foran alle uttalelser og fjerne ord eller andre momenter som gjorde teksten rotete, eksempelvis latter og setninger som informantene omformulerte underveis. Dette arbeidet gjorde at vi fikk analysert og bearbeidet intervjuene og observasjonene våre grundig. Samtidig la det til rette for en mer pålitelig forståelse av de innsamlede dataene.

3.4.2 Kategorisering og koding

Videre gjennomførte vi kodingskategorisering ved å anvende temasentrert analyse. Denne tilnærmingen involverer en grundig gjennomgang av dataene for å identifisere gjentakende temaer og mønstre som forekommer (Postholm & Moen, 2018, s. 63-64). Vi utforsket og utviklet tematiske kategorier fra dataene, og deretter sammenstilte vi disse kategoriene for å

strukturere vår analyse. Dette vil være til hjelp for å gjøre dataene våre oversiktlig, slik at vi lett kan finne frem i analysen vår.

Vi begynte analyseprosessen ved å gjennomgå de transkriberte intervjuene en gang. Med en temasentrert tilnærming i tankene, fokuserte vi på å identifisere nøkkelord og uttrykk som fremhevet meningsinnholdet i teksten. En temasentrert tilnærming vil si at vi undersøker data innenfor samme tema, slik at vi kan organisere og sammenligne refleksjonene og tankene til våre informanter (Thagaard, 2018, s. 152). Deretter lette vi etter mønstre på tvers av informantene, som ga oss en bredere forståelse innenfor temaet og vår forskning. Etter denne første gjennomgangen gikk vi induktivt tilbake og leste igjennom intervjuene på nytt og markerte relevante utsagn, mens vi noterte ned mulige kategorier og tolkninger. Vi hadde også en skrivebok og en penn ved siden av oss, for å kunne notere ned tanker og ideer som oppstod underveis. Deretter opprettet vi hovedkategoriene i ett separat dokument, hvor vi kopierte inn de markerte sitatene som beskrev informantenes opplevelser og synspunkter innenfor hver kategori. I følge Thagaard (2018, s. 171) er den temasentrerte analytiske tilnærmingen gjenstand for kritikk da den ikke tar tilstrekkelig hensyn til helheten i informantenes utsagn. Vi opplever at disse kan miste sin sammenheng med den konteksten de oppstod i. Derfor var vi nøye med å inkludere nok av sitatene til å bevare konteksten og forståelsen av informantenes utsagn.

Neste steg har en deduktiv tilnærming, hvor vi utformet underkategorier innenfor hver hovedkategori. Dette ble gjort ved å nøye gjennomgå hvert sitat og se etter likhetstrekk som danner grunnlaget for underkategoriene. Deretter organiserte vi informantenes uttalelser i underkategoriene og inkluderte tilhørende spørsmål for å bevare konteksten. Videre oppsummerte vi informantenes utsagn innen hver underkategori, ved å finne gjentakende temaer og skrive dem om til tekst, støttet av relevante sitater. Spørsmålene ble utelatt fra resultatene som blir presentert i oppgaven, men vi sørget for å bevare sammenhengen og konteksten av informantenes uttalelser.

Da resultatene skulle fremlegges leste vi gjennom og fjernet irrelevante deler av datainnsamlingen og forsøkte å se sammenhenger mellom sitater som omhandlet det samme. Vi fjernet også unødvendige setninger fra sitatene for å holde det kort og konkret. Steder dette er gjort, har vi satt inn dette tegnet “(...)”. Vi forsøkte å bruke ordene som informantene brukte, og satte dem i kursiv for å være sikker på at vi fikk med oss alt de sa.

3.6 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2010, s. 86) forteller at det er fire områder innenfor etiske retningslinjer for forskere, som tradisjonelt diskuteres innen undersøkningen. Disse fire områdene kaller professorene for informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle og konsekvenser. Videre i dette kapittelet skal vi belyse disse fire aspektene.

Informert samtykke omhandler at deltakerne skal kjenne til forskningens formål og være informert om at det er frivillig å delta (Nyeng, 2012, s. 160). Det opplyses også om at respondentene kan trekke seg fra forskningen til enhver tid, dersom det er ønskelig. Denne informasjonen fikk våre informanter gjennom et informasjonsskriv og samtykkeskjema som ble levert i forkant av datainnsamlingen. I disse skrivenes står det også hvem som har tilgang til datamaterialet og hva som kommer til å bli gjort med datamaterialet i etterkant av skrivingen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88). For å sikre at alle respondentene forstår hva dette innebærer, informerte vi også muntlig i forkant av datainnsamlingen. Samtykke fikk vi gjennom signert samtykkeskjema i forkant av datainnsamlingen. Lærerne vi har inkludert i forskningen signerte før vi kom, men barnas deltakelse krever samtykke fra barnet og dens foresatte (Tangen, 2010, s. 324). Derfor ble informasjonsskriv og samtykkeskjema sendt hjem i forkant av vårt besøk på skolen. I møte med barn, ble informert samtykke nevnt flere ganger underveis i innsamlingen av empiri, for å minne de på denne muligheten.

Konfidensialitet omhandler at private data, som kan identifisere deltakerne, ikke inkluderes i forskningen uten at deltakerne selv har godkjent dette (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90). Alle prosjekter som inneholder personvernopplysninger har meldeplikt til personvernopplysninger for forskning, organisasjonen Sikt (u.å). Vi har derfor sendt inn skjema til Sikt om hvordan vi ønsker å samle empiri og oppbevaring av dette i etterkant. Organisasjonen vurderte vårt prosjekt til å være i samsvar med gjeldende lovverk, og vi kunne begynne samling av empiri. Gjennom prosessen med denne forskningen er det kun vi som har tilgang til personidentifiserbar data, som vil bli destruert i etterkant. I masteroppgaven vil vi anonymisere informantene og skolene, fordi utenforstående mennesker skal kunne lese dette (Anker, 2020, s. 104). Det vil si at det vi inkluderer i vår oppgave ikke skal være gjenkjennbar til deltakerne eller deres skoler. I vår oppgave gjør vi dette gjennom fiktive navn på våre voksne informanter, mens elevenes navn ikke vil bli nevnt. Samtidig utelukker vi annen

informasjon som kan bidra til å identifisere informantene, for eksempel hvilken skole de arbeider på. Etter disse tiltakene for å ivareta anonymiteten, mener vi at det ikke vil være gjenkjennbart.

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som kommer frem i forskningen, samtidig som det er sentralt for de etiske beslutningene som blir tatt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Dette har vi forsøkt å belyse gjennom å forklare begrunnelser for ulike valg i metodekapittelet, samtidig som vi har forsøkt å avdekke egen forståelse. Likevel understrekes det at et etisk godt arbeid er avhengig av forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Dette omhandler blant annet at offentliggjøringen av våre funn skal være nøyaktig og representativ, samtidig som forskeren må vise refleksivitet i forskningen sin. Det vil si at vi som forskere ikke bør ignorere noen resultater og legge vekt på andre, men ta en profesjonell avstand ved å fortolke og rapportere deltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). I vårt arbeid med forskningsprosessen forsøker vi å få overblikk over eget datamateriale, slik at vi ikke setter søkelys på kun en side av saken. Likevel samler vi empiri fra to skoler om frilek, og den potensielle konklusjonen kan dermed ikke sees som fasiten på området. Vårt datamateriale er ikke overtolket, og er dermed håndtert på en ærlig og redelig måte.

Kvale og Brinkmann (2010, s. 91) påpeker at konsekvenser av å delta i forskningen er et etisk aspekt som må tas hensyn til. Vi har reflektert rundt hvilke mulige konsekvenser informantene kan få, og deres yrke generelt. Vi har derfor vært påpasselige i måten vi fremstiller informantene og deres yrker på. Det vil si at informantene skal presenteres på en mest mulig sannferdig måte, samtidig som profesjonaliteten i yrket skal ivaretas.

3.7 Studiens datakvalitet

Vi vil nå reflektere rundt ulike aspekter ved forskningen for å kunne vite noe om kvaliteten ved vårt arbeid. Derfor skal vi reflektere rundt validitet og reliabilitet, etterfulgt av overførbarhet i dette underkapittelet.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler at studien må være pålitelig og nøyaktig, altså at fremstillingen av dataene er godt gjennomført og forskningen er gjort på en etterrettelig måte (Anker, 2020, s. 108). Prosessen fra metode til funn må være rimelige for at undersøkelsen skal være reliabel.

Pålitelighet henger gjerne sammen med spørsmålet om resultatene kan reproduseres dersom noen andre gjør det samme som vi har gjort (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Det vil si at forskningen har høy reliabilitet dersom noen andre kan reprodusere forskningen på samme måte.

I denne masteroppgaven har vi forsøkt å beskrive forskningsprosessen nøyaktig gjennom å redegjøre for teori vi har tatt som utgangspunkt og detaljert beskrevet valg av metode og analyse. Når vi forteller nøyaktig om dette, kan noen andre gjennomføre samme forskning som vi har gjort. Dette kan derfor styrke reliabiliteten i forskningsprosessen vår.

3.7.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om et kvalitetskriterium, der man undersøker om forskningsresultatene svarer på fenomenet som skal undersøkes (Anker, 2020, s. 110). Det vil si at funnene må svare på det som problemstillingen spør etter. Et tiltak for å sikre dette, har vært at andre lærerstudenter og veiledere har lest gjennom vår oppgave, og gitt oss tydelige tilbakemeldinger på hva som bør endres.

I denne undersøkelsen har vi valgt å bruke observasjon og intervju som metode for å samle inn empiri. Dette gir oss et rikt datamateriale der vi både får se hvordan lærere bruker frilek i skolen og deres tanker om emnet. Bruk av disse to metodene kan dermed bidra til å øke validiteten i vår forskning. Samtidig er vi to forskere som har tolket datamaterialet. Dette innebærer at vi har hatt muligheten til å sammenligne og diskutere våre tolkninger, som kan bidra til å redusere subjektivitet og sikre en mer pålitelig analyse.

3.7.3 Overførbarhet

Anker (2020, s. 110) forteller at kunnskapen som kommer frem i kvalitative studier ikke er mulige å generalisere. Hun utdyper at studien likevel kan være interessant for andre i lignende situasjoner. Det vil si at de kan overføres til andre tilfeller, ved at slutninger kan trekkes utover det konkrete utvalget man forsker på (Anker, 2020, s. 110), slik at det kan være interessant for andre enn de som har deltatt i forskningen.

I vår studie er målet å overføre kunnskap til andre i liknende situasjoner. Hensikten er å få innsikt i hvordan utvalgte lærere og elever ser på frilek, samt hvordan frilek kan brukes for å

fremme læring for de yngste elevene i skolen. Med grunnlag i vårt begrensede utvalg, er det vanskelig å generalisere våre funn. På den ene siden forteller våre informanter om deres erfaringer og forståelser av frilek i skolen. Som følge av dette vil ikke våre funn reflektere alle læreres og elevers tanker om dette spesifikke temaet. På den andre siden kan våre funn bidra til at pedagoger i skole og lærerstudenter får en annen forståelse av emnet, etter å ha lest erfaringer, refleksjoner og konklusjonen i vår forskningsoppgave.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal vi presentere funn fra vår forskning. Underveis i datainnsamlingen har vi ønsket at informantene skal reflektere rundt spørsmål som vi har stilt dem. Fokuset på dette har gitt oss mange interessante opplysninger, etter at vi gjennomførte observasjon og intervju på to ulike skoler. Vårt datamateriell består dermed av fire timer observasjon på to ulike skoler, intervju med varighet på omtrent tretti minutter per lærerpar og intervju på omtrent tjue minutter per elevgruppe på førstetrinn.

Hensikten med denne delen av teksten er å få frem de mest interessante og relevante funnene fra egen forskning knyttet til faglig og sosial læring i møte med frilek. Kapitlet deles inn i ulike underkategorier for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig.

4.1 Forståelser av begrepet frilek

I dette avsnittet redegjør vi for læreres og førsteklasseelevers forståelse av begrepet frilek, fordi vi mener dette er relevant for å kunne belyse vår problemstilling; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?* Vi starter med å forklare hvordan lærere forstår begrepet, etterfulgt av hvordan elevene forklarer det. Avslutningsvis forteller vi kort om våre observasjoner knyttet til forståelse av frilekbegrepet.

4.1.1 Læreres syn på frilek i begynneropplæringen

I begynnelsen av intervjuene med lærere, ble deres forståelse av begrepet frilek forklart. Vi spurte lærerne hvordan de forstår begrepet frilek, som et av åpningsspørsmålene. Det ble tydelig at de fire lærerne vi har intervjuet var enige om at frilek i skolen innebærer lek innenfor bestemte rammer. Jonas understreket dette ved å påpeke at frilek på skolen krever rammer, i motsetning til frilek utenfor skolens grenser:

Fordi at frilek ute på gata det kunne vi jo definert som en fri lek på en måte, eh, hvor det er elevene som setter reglene. Eh, mens på skolen så er det jo fri lek, men i, det ligger jo noen rammer i frilek. (...) Det er jo på en måte rom og sted og alle de fysiske tinga. Og i tillegg så er det jo sånn som vi har gjort det i dag, at vi ofte velger ut noen

ting. For det er jo enkelte ting man kan leke med på skolen, og andre ting man ikke kan leke. Også blir det jo et skille mellom frilek inne og ute, det er jo også litt ulikt.

I intervjuet med Hilde og Helga understrekes også forståelsen av at frilek trenger rammer i skolen, slik Jonas tidligere forklarte i sitt intervju. Hilde fremhevet samtidig viktigheten av å gi elevene valgmuligheter, selv om lærerne setter bestemte rammer for leken. Hun forteller at dette blant annet kan handle om hva de vil leke og hvem de vil leke med. Videre påpeker Hilde også at lærere kan observere hvordan tålmodigheten og konsentrasjonen er i forbindelse med ulike aktiviteter og samarbeid på tvers av elevgruppen:

(...) En kan jo observere da. Hvilke valg tar de i den frie leken? Eh. Hvem leiker de med? Hva velger de å gjøre? Hvordan er tålmodigheten da? (...) Kontra hvis en på en måte setter de til å skulle gjøre noe. Både da med hvem de samarbeider med og tålmodighet og konsentrasjon og den typ. (...)

Hilde forteller samtidig at hun gjerne kan bruke begrepet frilek selv om det er lagt opp til stasjoner med lek, fordi hun mener elevene får anledning til å ta selvstendige valg om hva de vil gjøre i disse situasjonene. Hun trekker likevel frem at frilek gir rom for at lærerne kan observere elevene i samspill med hverandre og la dem leke på egenhånd. Jonas understreker også dette i intervjuet med han og Randi. Der uttrykker han at frilek gir en mulighet for elevene til å utforske og leke uten at voksne griper inn:

For vi er jo veldig på alerten vi voksne og vil veldig gjerne være med å veilede, se hvordan det går og skryte av dem. Men desto viktigere tror jeg det er, at vi har sånne ting at vi klarer faktisk å bare sette oss ned i en sofa og bare observere vi også. Fordi at mange av de avbrytelsene vi voksne gjør hindrer jo de kanskje i det lekforløpet som de er i. Eh, også kommer vi og avbryter, også er de midt kanskje i noe, så må de stoppe å forklare. Og så er det noen da som er veldig knyttet til oss voksne som da blir med oss videre, ikke sant. Så det å rett og slett bare sitte og si at: her sitter jeg, og så får dere komme til meg hvis det er et eller annet. Det tror jeg er viktig i en sånn frileksituasjon for å ha den kontinuiteten i leken.

Helga legger også til at det kan være nødvendig at læreren har litt handlingsrom på starten av dagen, dersom det skulle skje noe uforutsett blant elevene. Eksempelvis elever som har slått seg, glemt noe eller ikke kommet frem til skolen. Hun poengterer:

Men for oss er det viktig at vi har en mulighet til å... Ehm. I dag mangla jeg en elev, og da må jeg få tid til å ta den telefonen hjem og sjekke hvor den eleven er. Så vi må nødt til å skape det handlingsrommet også. Og det har vi når vi har et trinn som er så flytende, så kan jeg gå og ta den telefonen, for da klarer Hilde å passe på begge grupper da.

Randi understreker også betydningen av frilek i begynneropplæringen. Hun fremhever viktigheten av hyppige skifter av aktiviteter i løpet av skoledagen og forteller at elevene bør delta i ulike fysiske aktiviteter på skolen:

Så tenker jeg at den alderen her, de er liksom fem og seks år når de begynner på skolen da. De klarer ikke å sitte rolig så lenge (...)De kan ikke sitte en halvtime med samme aktivitet, vi må stadig ha hyppige bytter her. Ellers må vi ta en dans, eller så må vi leke en lek, og så tilbake igjen. Det er jo de samme tingene hele tiden, føler jeg. Vi kan ikke drive skole fra halv ni til kvart over to, det får vi ikke med oss noen på, ikke sant? Og det er ingen læring heller. Nei. Korte økter.

Med utgangspunkt i disse utsagnene, forstår vi at lærerne ser på frilek som aktivitet innenfor bestemte rammer i skolesammenheng. Likevel forteller de at elevene skal ha valgmuligheter innen disse rammene. Vi forstår videre at lærerne ser på frileksituasjoner som betydningsfullt og viktig for å tilrettelegge for elevene innen begynneropplæringen. Samtidig som disse stundene kan gi læreren verdifull innsikt, som kan brukes videre i skolehverdagen. Dette er alle aspekter som vi ønsker å drøfte ytterligere i neste del av teksten.

4.1.2 Førsteklassingers syn på frilek

I intervjuene med de to elevgruppene på de ulike skolene, valgte vi å avvente spørsmålet om deres forståelse av begrepet frilek til slutten av samtalen. Dette på grunnlag av at det kan være utfordrende å forklare begrepet for de yngste elevene i skolen. Vi antok også at vi sannsynligvis ville få et innblikk i deres syn på frilek underveis i samtalen, uten å spørre direkte. Til tross for dette valgte vi å stille spørsmålet mot slutten av intervjuet, for å sikre at vår tolkning av deres forståelse var korrekt. Dette ble gjennomført ved å stille spørsmål om hvorvidt elevene opplevde tidligere utførte aktiviteter som frilek. Eksempelvis når elevene delte informasjon om forskjellige aktiviteter de har gjennomført i klasserommet, stilte vi

spørsmål om dette var frilek. Dette svarte elevene enkelt på, uten å vise tegn til at de var usikre underveis i samtalen.

På den første skolen vi besøkte, forklarte elevene at de hadde frilek i første økt den dagen, til tross for at lærerne hadde klargjort ett utvalg aktiviteter og leker elevene kunne velge mellom. Elevene på denne skolen uttrykte at de hadde frihet til å velge hva de ønsket å gjøre under frileken, med unntak av å lekeslås;

Intervjuer: *Fikk dere lov til å velge helt fritt hva dere ville leke med i dag?*

Alle elevene: *Ja*

Elev en: *Ja, men vi måtte være der, helt til Randi sa ifra, eller Jonas.*

Elev to: *Vi fikk velge alt uten en ting. Lekeslås.*

Da vi spurte elevgruppen på den andre skolen om det samme, forklarte de at frilek er når de kan velge selv hva de skal gjøre, eksempelvis slik de gjør hjemme eller i friminuttene. Til tross for dette forteller de at det kan være regler underveis i frileken på skolen, der de kan velge mellom noen utvalgte aktiviteter inne eller ute. De påpeker blant annet at de ikke kan gå utenfor skolens område, at de må være inne til tider og at de ikke kan bruke iPad. Videre forteller elevene at det ikke er mulighet for at noen er innendørs og andre er utendørs, men at de må være der flertallet ønsker eller der lærerne bestemmer.

Innen fokusgruppeintervjuene med førsteklasseelevne, opplevde vi at lærerens forståelse av begrepet har stor betydning for hvordan elevene forstår dette. Derfor tolker vi som at deres tanker rundt frilekbegrepet er nært tilknyttet lærerens tanker, som vi forventet i forkant. Likevel vil vi senere i teksten trekke disse forståelsene opp mot teori på området.

4.1.3 Observasjoner knyttet til forståelse av begrepet frilek

Underveis i observasjonen la vi merke til at elevene hadde mulighet til å velge blant et utvalg av forhåndsbestemte aktiviteter og leker på begynnelsen av dagen. Basert på våre observasjoner, opplevde vi at de fire lærerne hadde en relativt lik forståelse av frileksbegrepet. Organiseringen av leksituasjonene på de to ulike skolene var relativt like, samtidig som

lærerne nevnte mange av de samme tingene på intervjuene. Da vi observerte lek i timen hadde alle lærerne valgt ut aktivitetene i forkant, eksempelvis Lego, Jovo, biler, butikklek og dukkehus. Det var tydelig avgrenset hvor elevene kunne være, med bestemte områder for ulike aktiviteter rundt elevenes klasserom. I intervjuene fortalte også de fire lærerne at frilek handler om lek innenfor bestemte rammer, med valgmuligheter for elevene. Vi opplever samtidig at elevene synes det er frilek i økter hvor de kan velge mellom ulike aktiviteter. Vår subjektive forståelse av dette er dermed at rammer settes ved hjelp av et utvalg aktiviteter og tydelige avgrensninger for området, hvor elevene har valgmuligheter gjennom ulike leker. Denne forståelsen av begrepet frilek, vil vi komme tilbake til i drøftingen mellom teori og funn.

Vi observerte også at elevenes atferd i leken ble påvirket av tilstedeværelsen til voksenpersoner. Da de voksne holdt avstand, lekte elevene selvstendig og levde seg fullt inn i leken. Derimot observerte vi at elevene ble opptatt av å vise, forklare og kommunisere med de voksne når den fysiske avstanden ble mindre. Dersom vi som observatører satt litt for nærme elevene som lekte, var det flere elever som kom bort for å prate med oss og var nysgjerrige på våre notater og hva vi gjorde. De gikk dermed ut av sin rolle i leken, for å undersøke eller vise til de voksne i nærheten.

4.2 Sosial læring i frilek

I denne oppgaven ønsker vi å forske på hvordan den frie leken kan føre til læring, både faglig og sosialt. Av den grunn har vi stilt flere spørsmål knyttet til faglig og sosial læring til både elevene og lærerne. I dette kapittelet fokuserer vi på den sosiale læringen tilknyttet frilek i skolekonteksten.

4.2.1 Læreres refleksjoner rundt sosial læring og frilek

Randi forteller at frilek er spesielt viktig i første klasse for at elevene skal bli kjent med hverandre og danne nye bekjentskaper. Gjennom leken har elevene mulighet til å bli kjent med hverandre på tvers av klasser og tidligere barnehagegrupper, så lenge elevene velger aktiviteter på grunnlag av hva en selv ønsker istedenfor å følge det andre bekjente ønsker. Randi forteller videre at de har brukt mye tid på å lære elevene å inkludere hverandre i situasjoner som oppstår på skolen:

Jeg tenker jo at de utvikler mye gjennom frilek. (...) Lære andre å ta hensyn og alle de her gode tinga som vi jobber for i skolen. Ta med andre i leken. Se litt rundt deg. (...) Dere må liksom bruke øya og få hanka inn alle. (...) I høst, vi hadde noen som var litt sånn for seg sjøl da, og som alle har et ansvar for å ta med. Og der synes jeg vi har mye bra i løpet av, eller med frileken da. Vi ser jo det i dag også, de har litt andre kjennskap og vennskap enn det vi tenker og ikke sant.

Hilde og Helga legger også til at de har brukt frilek for å bli kjent i kombinasjon med styrte bli-kjent leker. Videre påpeker Hilde at frileken også blir brukt for å gjøre overgangen mellom barnehage og skole enklere for elevene. Hun forteller at dette samler barna på et likt nivå, der elevene har både sosialt og faglig utbytte av den frie leken. Hilde kommer med et eksempel fra en matematikktime hvor butikklek ble gjennomført:

Elevene satte opp en butikk i klasserommet med forskjellige varer og prislapper på hver vare. Alle fikk forskjellige roller som kunder og butikkmedarbeidere, hvor kundene valgte varer fra hyllene og la på disken, mens butikkmedarbeiderne tar betaling fra kundene og gir vekslepenger tilbake. Da øver elevene på sosiale ferdigheter som samarbeid og høflighet samtidig som de får erfaring med å håndtere penger og øve seg på matematikk.

Randi påpeker også at de brukte mye frilek i starten av skoleåret for å utvikle et godt klasse- og trinnmiljø. Helga trekker samtidig frem at frilek kan bidra til å skape et miljø hvor elevene blir trygge, slik at de senere kan prestere faglig. Hun uttaler at:

Jeg tenker at frileken er der for at du skal lage et miljø hvor du skal være trygg for å prestere faglig. Så må du ha en arena for å bli kjent og teste grenser og finne ut hva andre liker og ikke liker. Den frie leken er jo det verktøyet. Men da må vi tørre å la de få lov til å ha den frie leken og. Jeg trur vi må jobbe mer med det. Vi er ganske gode på det på første trinn, tror jeg.

Ifølge Randi, kan frileksituasjoner bidra til å inkludere flere barn i aktiviteter, der sosiale ferdigheter i stor grad utvikles gjennom samspill med hverandre. Hun forteller at i førsteklassen hun arbeider, har de fokus på at elever ikke skal være alene og har jobbet mye med dette siden skolestart. Randi mener dette har bidratt til at elevene tar ansvar for at alle har

noen å være sammen med. Samtidig har det vært med på å skape vennskap og kjennskap utenfor det lærerne hadde forutsett. Jonas utdyper Randi sine uttalelser:

Vi er en stor familie på trinnet, og vi er en stor familie i klassen. Vi kan ikke bare hive ut en elev hvis han eller hun ikke er som vi ønsker. Vi må hele tiden jobbe for at vi skal være sammen som en gruppe. Og da er det jo det de er kjent med, det er jo sin egen familie. Og hva gjør man der? Jo, du hiver jo ikke bare ut lillesøsteren din hvis ikke hu gjør som du sier. Hu har klypi deg, hu har sparka deg, det er det da. Det er jo hele tiden den der: ny sjanse. Så det å jobbe for et godt fellesskap, og tenke at du er del av et fellesskap, det tror jeg du får veldig igjen for. Det er en viktig grunnpilar å bruke begrepet fellesskap. Det gir mye i ettertid.

Vi forstår at de fire lærerne Jonas, Randi, Hilde og Helga fremhever frilekens betydning i første klasse, særlig for å bygge vennskap, utvikle sosiale ferdigheter og skape et trygt læringsmiljø. Alle lærerne forteller at de bruker lek som et verktøy for å inkludere alle elever i leken, samtidig som de kan fremme et fellesskap der hver enkelt føler seg ivaretatt. Disse sidene ved sosial læring i møte med frilek, vil bli diskutert ytterligere i neste kapittel.

4.2.2 Førsteklassingenes refleksjoner rundt sosial læring

Elevene forteller at de har lært flere ting gjennom lek på skolen. Elementene elevene trekker frem, er knyttet til egen og andres oppførsel underveis i aktiviteter og samtaler læreren har gjennomført med klassen. Elevene forteller at de blant annet har lært å vise tillit til hverandre gjennom frilek i skolekonteksten. En elev utdyper:

Intervjuer: *Har du noen gang lekt noe du lærte i klasserommet?*

Elev en: *Å vise tillit.*

Intervjuer: *Å spennende. Hvordan gjør du det i leken da?*

Elev en: *Man sier at vi møtes der, og så møtes vi der og da tror den ene på den andre.*

Elevene fortalte også at de ofte er snille mot hverandre når de leker sammen. En av elevene påpeker at det er fint å leke sammen og at det er gøy å være sammen med andre. Hun forteller videre at det er kjedelig å være alene, og at hun heller ønsker å leke sammen med andre. En

annen elev legger til at alle som vil, kan være med i leken. De forteller blant annet at de har lært at man skal være snille mot hverandre i leken:

Intervjuer: *Hvordan er du med vennene dine når dere leker da?*

Elev en: *Når en jente vil være med å leke, så kommer henne og vi sier ja til at hun kan være med. Så da leker vi sammen, og det har jeg opplevd før.*

Elev to: *Ja, vi skal være snille. Og man kan ikke være slem mot vennen sin.*

På den ene skolen opplevde vi at elevene var svært reflekterte rundt hvordan man skulle oppføre seg i lek, og hadde mange gode refleksjoner og eksempler på dette. Det tydeliggjør pedagogenes utsagn om hva de var opptatt av knyttet til frilek i skolehverdagen. Likevel forteller noen av elevene at de ikke alltid er snille mot hverandre selv om de vet at de bør være det:

Elev en: *Noen ganger begynner vi å krangle på lekene fordi vi ikke blir enige.*

Elev to: *Vi velger ikke hvem som skal bli først i leken, og hvem som har finni på leken. Så krangler vi så mye. Og så sier den ene: gå ut av leken. Så sier jeg nei. Og så er alle enige med den første og sier: gå ut av leken. Så da må jeg gå ut av leken, og da går jeg og sier ifra til en voksen.*

På den andre skolen var det derimot vanskeligere å få frem barnas refleksjoner og eksempler rundt emnet, da barna var mest opptatt av å fortelle om hva de pleide å leke. Vi opplevde eksempelvis at vi forsøkte å få frem ett utsagn knyttet til hvordan elevene oppfører seg med vennene sine i frileksituasjoner, uten å lykkes:

Intervjuer: *Hvordan er du med vennene dine når du leker?*

Elev en: *Å liksom være med venner og ake sammen i tog.*

Elev to: *Jeg liker to ting: å leke gjemsel, ake og leke monster.*

Intervjuer: *Hva er det for noe da?*

Elev to: *Liksom det er monster, og der er det forbudt for mennesker. Og så kom faren, og så ble det plutselig lov, og det handler om en jente som heter Kladinos. Ja, og*

henne. Og så kom det en mumijente som heter Cleo, og så. Nei, men er det ikke det lille puslespillet og da sa Kladinos? Jeg er ikke så liten som du tror. Og så sa henne, Cleo, kom vi stikker a, før hun suger blod av oss.

Med utgangspunkt i disse aspektene som elevene trekker frem tilknyttet frilek i skolen, forstår vi at den sosial læringen i frileksituasjoner er vesentlig. Vi tolker det som at elevene blant annet er svært opptatt av å være snille med hverandre i disse situasjonene, samtidig som de ønsker å vise tillit til hverandre. Dette er aspekter som vi ønsker å trekke frem i neste kapittel i denne teksten.

4.2.3 Observasjoner av sosial læring

Vi observerer at elevene ser ut til å være trygge i miljøet og på hverandre i leksituasjonene, når vi har vært til stede. Dette kommer til uttrykk ved at elevene er åpne for kontakt med hverandre både fysisk i form av nærkontakt og klemmer, samt verbalt ved å starte samtaler med hverandre og tilstedeværende voksne. Vi observerte også at elevene søkte hjelp og trøst fra voksne i vanskelige situasjoner. Blant annet så vi en elev som slo seg underveis i leken å gråt, hvor eleven tok kontakt med en voksen for trøst. Vi oppdaget også flere elever som ba om hjelp til å videreutvikle leken, samtidig som vi opplevde at elevene var flinke til å inkludere nye elever som kom inn i leken, slik at de følte seg ivaretatt. Vi ble positivt overrasket over elevenes evne til å leke med hverandre på begrenset område, da vi observerte få uoverensstemmelser mellom barna i leksituasjonene.

Under våre observasjoner på de to ulike skolene, fikk vi se flere eksempler på sosial læring blant elevene. Dette understreker lærernes tidligere uttalelser om deres arbeid med elevenes sosiale læring i førsteklasse. I denne delen vil vi utforske konkrete eksempler på inkludering og samarbeid blant utvalgte førsteklassinger.

4.2.3.1 Inkludering

Vi observerte flere situasjoner der elevene inkluderte hverandre i lek, og ble overrasket over hvor flinke elevene var til å ta med alle i aktivitetene. Vi oppdaget aldri noen elever som gikk alene under våre observasjoner. Eksempelvis observerte vi at elevene spurte hverandre om de ville være med å leke, på tvers av kjønn, klasser og grupper. Elevene var også svært opptatt av

å vise og fortelle nye deltakere hva de gjorde i aktiviteten og hjelpe de inn i leken. Ett eksempel på dette, var når noen elever bygde tårn på den ene skolen vi besøkte:

***Elev en:** Det er et høyt tårn!*

***Elev to:** Nei, det er ikke høyt nå. Vi skal bruke alle klossene, da er det høyt! Vil du hjelpe oss?*

Vi opplevde også at elevene aktivt integrerte hverandre i lek ved å gå runder i klasserommet å spørre hvem som ønsket å være med på de utvalgte lekaktivitetene. Dette gjorde at alle elevene hadde noen å være sammen med til å starte med, men underveis ble gruppene endret da elevene byttet lekaktiviteter som de ønsket. Vi observerte eksempelvis en situasjon hvor en elev var med og bygget Lego i en stor gruppe, men etter en stund trakk eleven seg unna leken og satt seg på plassen sin. Kort tid etter ser vi en annen elev som observerer dette og går bort til eleven som sitter på plassen sin alene:

***Elev en:** Hva gjør du?*

***Elev to:** Slapper av.*

***Elev en:** Har du lyst til å være med å leke med biler i det andre klasserommet?*

***Elev to:** Ja, kan jeg det?*

***Elev to:** Ja! Kom da.*

Her ser vi ett godt eksempel på inkludering i leksituasjonen, samtidig som det kommer frem at elev en ser medelevene sine og ønsker å ha alle med i lek. Dette observerte vi gjentatte ganger, og vi fikk inntrykk av at begge elevgruppene hadde arbeidet med integrering i elevgruppen. Likevel observerte vi ett eksempel hvor en elev opplevde å bli inkludert, men med tydelig beskjed om hva eleven måtte gjøre i leken:

En gruppe jenter leker med Barbie i dukkehuset. Jentene passer på at de bestemmer litt hver, og at de har hver sin jente-barbie som er bestevenner. Etter en stund kommer en jente som ønsker å være med i leken:

***Elev en:** Kan jeg være med?*

Elevgruppe: Ja.

Elev en finner frem en barbiedukke.

Elev to: Du kan ikke ha den.

Elev en: Hvorfor ikke?

Elev to: Du må ha gutte-barbie, for vi har jente-barbiene.

Elev en: Men det er flere jente-barbier.

Elev to: Hvis du skal være med må du ha gutte-barbieren, for vi trenger en kjæreste.

Elev en: Det er bare en gutte-barbie og dere er tre jente-barbier.

Elev tre: Det er greit, så lenge vi ikke er sammen på likt.

Ett siste eksempel på inkludering er en situasjon hvor en jentegruppe leker mor, far og barn og en annen jente ønsker å ta del i leken. Jenta lurte på hvem som er hvem i leken og jentene forklarer at de er to mammaer og en baby. Dette syntes jenta var litt rart og lurte på hvorfor ikke en av dem var far. Jentene svarte at de visste om noen som hadde to mødre, og at det ikke gjorde noe. Jenta så ut til å akseptere dette og spurte om hun kunne være den tredje moren. Jentene syntes det var helt greit og de fortsatte og leke familie med tre mødre.

4.2.3.2 Samarbeid

Underveis i observasjonen så vi at elevene også var gode på samarbeid, særlig i situasjoner med rollelek, Lego og Duplo. I rollelek er samarbeid en vesentlig faktor som elevene så ut til å mestre. Eksempelvis observerte vi at elevene samarbeidet om å fordele roller og utstyr innad i rolleleken og i leken så vi at elevene samarbeidet om ulike valg, eksempelvis hvem som skulle dra på butikken, hvem som skulle hente i barnehagen og hva de skulle spise til middag.

Da elevene holdt på med legoklossene, observerte vi at de samarbeidet om å bygge en bondegård. Elevene fordelte seg mellom hvem som bygde de ulike delene av bondegården, eksempelvis bygde en elev låven, en annen elev laget ett gjerde til dyrene, og noen bygde biler og dyr til gården:

Elev en: Jeg bygger et gjerde her.

Elev to: Ja, så kan jeg bygge traktoren som skal kjøre på jordet ditt.

Elev tre: Jeg har en låve traktoren kan stå i når det regner.

Elev en: Vi burde ha dyr her.

Elev to: Ja, det kan jeg bygge det etter jeg er ferdig med traktoren.

Gjennom vårt besøk på skolene så vi mye inkludering og samarbeid i elevgruppene, og det kom tydelig frem at lærerne har hatt fokus på dette. Vi observerte blant annet eksempler på at elevene var snille og omsorgsfulle ovenfor hverandre, for eksempel oppdaget vi en elev som var lei seg og gråt. Før noen voksne rakk å involvere seg, kom en medelev bort til den gråtende eleven og ga en klem. Denne trøstende siden kom også tydelig frem i rolleleken med familie:

Babyen begynte å gråte, og den ene moren trøster babyen.

Mor en: Slapp av nå, lille baby. Mamma er her og passer på deg. Ikke gråt nå da.

Under observasjonene kunne vi tydelig se at elevene utviklet viktige samarbeidsferdigheter gjennom ulike aktiviteter, som rollelek, legobygging og duplo. I rollelek var samarbeid en viktig del, der elevene samarbeidet om å fordele roller og ta beslutninger sammen, for eksempel om hvem som skulle dra på butikken eller hva de skulle spise til middag. I legobyggingen samarbeidet elevene om å bygge en bondegård, der de fordelte oppgaver og bygget sammen. Gjennom disse aktivitetene lærte elevene konkrete ferdigheter som å kommunisere effektivt, forhandle, dele ansvar og løse problemer sammen. Observasjonene viste også at lærernes fokus på inkludering og samarbeid har vært effektivt, da elevene viste omsorg og vennlighet ovenfor hverandre. Eksempelvis da en elev trøstet en annen som var lei seg. Dette forstår vi som at elevene lærer sosiale ferdigheter, samtidig som empati og omsorg ovenfor hverandre utvikles i frileksituasjoner.

4.3 Faglig læring i frilek

For å utforske vår problemstilling «*Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*» har vi tidligere i oppgaven sett på den sosiale læringen innen frilek. I denne delen av teksten vil vi derfor gå nærmere inn på den faglige læringen tilknyttet frilek i skolekonteksten.

4.3.1 Læreres refleksjoner rundt faglig læring i frilek

I begge intervjuene med lærerne opplevde vi at lærerne synes det er vanskeligere å koble frilek til faglig læring, i motsetning til sosial læring. Likevel kommer det i løpet av samtalene flere eksempler på den faglige læringen som kan utvikles gjennom frilek. Blant annet forteller Jonas at frilek kan være med på å utvikle kreativitet og problemløsning blant elevene, hvor alle utvikler seg i eget tempo og lærer av andres handlinger i leken. Han poengterer at kreativitet er viktig i dagens samfunn:

Jeg tenker det er en utvikling av kreativitet og problemløsning, og på sett og vis. For det at de tilpasser til der de er, og så ser de litt hva andre gjør. Og så utvikler de seg i kanskje sitt tempo da. Og spesielt det med kreativitet i dagens samfunn er veldig viktig. At de lærer å være kreative. Og det gjør de jo mye ved å observere og se andre i lek. Så det er nok en ting som de vil dra nytte av i leksammenheng, tenker jeg da.

Randi og Jonas trekker også frem at de yngste barna i skolen kan videreutvikle frileken med aspekter de har lært på skolen. Dette kan være alt fra telling, sortering, lesing og skriving. Jonas forteller at han ser elevene teller mer i frileksituasjoner nå enn ved skolestart. Hilde fremhever også at de gjerne kan bruke butikklek i en matematikktime på småskolen, da dette er med på å gjøre overgangen mellom barnehage og skole lettere, samtidig som det er faglig forankret da de bruker tall og telling i aktiviteten. Randi nevner at de har arbeidet med sortering i matematikk, og at hun gjorde flere interessante observasjoner tilknyttet dette under frileken tidligere på dagen. Blant annet observerte hun en elev som sorterte alle dyrene på rad og rekke etter kategorier:

*Tenker også på sånn sortering jeg. Vi har jo drevet med sortering i matematikk (...)
Da var det å sortere alle de hestene på rad og rekke, etter størrelse, mindre og mindre. (...) Eller han ene hos meg som hadde de Jovo-klossene også, som 1, 2, 3, 4,*

som telte og la de på rekke og rad, ikke sant? Og fikk på nullen til slutt, da var den ferdig.

En annen ting Jonas trekker frem er lesing i frilek, som gradvis implementeres ettersom leseferdighetene utvikles. Han sier at elevene beriker frileken med ord og skrift de har lært og bruker ting i klasserommet som rekvisitter, blant annet nevner han:

At de kan lese på flere ting i klasserommet. Sånn som nå når vi sitter her, så er det mange plakater for eksempel. Og så later de som at de er på fly. Også ser vi jo at det er en tegneseriefigur, og den kinoen kommer 11. februar. Og så kan de bruke mye mer av det de har lært på skolen i leken. Som å lese ting, instruksjoner eller andre ting.

Helga er også inne på dette med å berike frileken med lesing, men trekker også frem skriving som et viktig aspekt. Hun nevner blant annet at når de leker butikklek kan elevene lage skilt og prislister for å gjøre butikkleken mer realistisk og engasjerende. Disse tingene er med på å videreutvikle leken, slik at elevene stadig blir utfordret. Jonas trekker også frem begrepslæring som ett viktig punkt:

Og ikke minst begrepslæring. At de har flere begreper som de bruker. Det er jo mange, eller det er jo noen som kommer og har et litt lavt ordforråd fra barnehagen. Vi har jo hele spektret. Så for eksempel det der med pinner, steiner, flest og færrest, nå har du flere enn meg, og så videre. I hvert fall innenfor matematikken.

I begge intervjuene med lærerne blir det nevnt at elevene bruker ting fra undervisningen for å berike frileken. Jonas forteller blant annet at da det var samenes nasjonaldag og de hadde snakket mye om samene, fikk elevene blant annet lov til å bygge lavvo, kaste lasso og leke reinsdyr. Helga påpeker at elevene har gjort noe lignende med eventyr de hadde arbeidet med i klasserommet. Senere kunne hun se at elevene brukte aspekter fra eventyret i frilek, både innendørs og utendørs. Hun legger til at lærerne kan legge litt opp til at man kan koble lek til kompetansemål for å gjøre lek mer motiverende for barna;

(...) Om du lager en viking landsby. Sånne ting som kan koble inn på kompetansemålene da. Så opplever elevene det ofte som mer motiverende.

Helga reflekterer over betydningen av frilek i undervisningen spesielt med tanke på samfunnsfaglige mål i læreplanen. Hun påpeker at samfunnsfag ikke er timeplanfestet hos

dem, men at kompetansemålene innenfor samfunnsfag i stor grad omhandler lek og å lære seg de sosiale kodene. Derfor får de likevel samfunnsfaglig undervisning gjennom frileksituasjoner. Hilde supplerer med å understreke at frilek også kan integreres i naturfag ved at elevene kan utforske og undre seg. Hun nevner uteskole som ett eksempel der rammene blir satt, men barna gis frihet til å utforske innenfor rammene:

Helga: *Samfunnsfagsmåla som står i lærerplanen. De handler jo kun nesten bare om lek, hvis du ser litt stort på det. Vi underviser ikke så mye samfunnsfag, eller ingenting samfunnsfag sånn på timeplanen, men vi har dryppundervisning med det. Og der er det jo veldig fremtredende. Så jeg føler at der, det å ha frilek, det er egentlig samfunnsfag. For det er der de lærer seg alle de sosiale kodene og disse tingene her.*

Hilde: *Men i naturfagen au, er jo det å undre og forske mye av det. Kan du dra inn i frie leken med litt veiledning da. Så det, det ser mi jo spesielt i uteskole. Vi setter rammene der, selv om det er frilek. Så sporer vi de jo inn på dyrespor, eller ting som de på en måte gjør.*

Hilde reflekterer over den tette forbindelsen mellom klassen og læringsmiljøet, og understreker at dette samspillet er avgjørende. Hun har ingen tvil om at leken er vesentlig for å skape gode relasjoner innad i elevgruppen. Byggingen av relasjoner gjennom leken gir en trygghet blant elevene som igjen fører til økt deltakelse og engasjement i læringsprosessen. Hilde peker på hvordan denne tryggheten gir elevene mot til å delta aktivt;

For det er jo også at klassen og læringsmiljø henger jo veldig hånd i hand. Og jeg har ikke tvil om at den ser at det skaper en positiv ... Relasjonen, byggingene som den gjør i leiken, den tryggheten den får på hverandre, det gjør til at du liksom tør å rekke opp hånda. Da tør du å fremme å lese, at du tør å frem å peke. Og være mer delaktig i læringen.

Samlet sett synliggjør disse uttalelsene at den faglige læringen kan utvikles på ulike måter gjennom frilek. Vi forstår at våre informanter mener at rom til frilek i begynneropplæringen kan bidra til å utvikle matematiske evner, samtidig som elevene kan få mye øving i lesing og skriving. Dette kan blant annet bidra til å utvikle en bedre begrepsforståelse og tilpasse skolehverdagen for skolestarterne. Dette er viktige sider som trekkes frem ved bruk av frilek som metode, derfor ønsker vi å tydeliggjøre dette i neste kapittel.

4.3.2 Førsteklassingers refleksjoner rundt faglig læring i frilek

Førsteklassingenes perspektiver på faglig læring i frilek gir verdifulle innsikter. Vi utforsker deres tanker om forholdet mellom lek og læringsaspekter i skoleaktivitetene. Dette gir et dyptgående innblikk i hvordan barna selv oppfatter den uformelle læringsprosessen i leken. I denne delen av teksten skal vi derfor presentere utvalgte elevers tanker om faglig læring i frilek.

Etter våre intervjuer, opplever vi at elevene også synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom faglig læring og frilek. Selv om vi forsøkte å tilpasse spørsmål til elevgruppen, kunne det virke som at det ble utfordrende for elevene å svare på spørsmålene tilknyttet faglig læring. Dette er et eksempel knyttet til dette:

***Intervjuer:** Har du noen gang lekt noe som du har lært i klasserommet, eventuelt hva? For eksempel lekt butikk, hatt rollelek med ulike figurer fra en bok eller skrevet bokstaver?*

***Elev en:** Neeei.*

***Elev to:** Vi leker i hvert fall på snøhauen.*

En annen ting vi opplevde, var at elevene kom med eksempler på lekbasert læring de har hatt i klasserommet, da vi spurte om læring knyttet til frilek. Elevene kan virke litt forvirret i begrepene lek og frilek. Flere elever påpeker at frilek er lek hvor man har flere valg, mens noen av eksemplene de kommer med ikke inkluderer valg. Eksempelvis nevner begge elevgruppene hjørneleken, som de tidligere har gjennomført i klasserommet. Der skal elevene plassere seg i ett hjørne, mens læreren lukker øynene og teller til ti. Mens læreren teller, setter elevene seg stille i ett av hjørnene. Til slutt sier læreren tallet til ett av hjørnene uten å se. Dersom du sitter i dette hjørnet, er du ute av leken. Ut ifra vår forståelse av frilek, er dette en mer lærerstyrt aktivitet med få valgmuligheter og lite faglig utbytte. Dette kommer vi nærmere inn på i neste kapittel med drøfting.

Elevene nevner også butikklek som ett eksempel på frilek med faglig utbytte. Her får elevene utlevert en pengesum som de kan kjøpe ulike varer med. Bortsett fra den utdelte pengesummen står elevene fritt til å styre leken selv. Ett eksempel som knytter leken til både læring og valgfrihet er:

Elev en: Ja, det var butikklek i dag. Så vi fikk sånne lekpenger, så delte vi det inn i 10 og 10, og så fikk vi 100 kroner av Jonas.

Elev to: Ja, og så gikk en elev opp. For å kjøpe skumnisser og kaffe.

Elev tre: Og jeg kjøpte kaffe.

Ett eksempel elevene kom med knytter lek og hverdag sammen. Vi kan se at elevene har bevissthet rundt prisveksten i verden i dag og tar dette med inn i frileken:

Elev en: Men nesten alle tingene var dyre

Elev to: Ja, det presset og prisene litt også.

Elev tre: Ja, de presset de opp og mindre.

Dette synliggjør vår subjektive forståelse av at elevene ikke skiller mellom lek og frilek. Vi opplever at det er vanskelig å få de til å se forskjellen på dette, men synes det er imponerende at de husker så mange aktiviteter som er gjennomført på skolen, da elevene forteller om mange leker i løpet av intervjuene. Dette bidro blant annet til å gi oss mange gode ideer til hvordan lek kan implementeres på en engasjerende måte i skolehverdagen, uten å ha fokus på frilek og lek generelt.

4.3.3 Observasjoner av faglig læring i frilek

Selv om det kan virke som om elevene ikke har stort faglig utbytte når de leker fritt, er det interessant å merke seg at vi faktisk kan se hvordan de lærer når vi observerer dem.

Observasjon av frilek kan gi oss mulighet til å vise hvordan elevene utvikler seg på måter som kanskje ikke skjer åpenlyst i vanlige klasseromssituasjoner. I denne delen av oppgaven skal vi presentere noen observasjoner innenfor faglig læring i frilek, som vi har gjort i elevgruppene.

Vi observerte blant annet en stor gruppe bestående av jenter og gutter som lekte med duplo i klasserommet. De lekte bondegård og solgte dyr til hverandre. Videre forhandlet de priser på de ulike dyrene seg imellom og reflekterte rundt dyrenes størrelse i forhold til pris:

Elev en: Har du en hest?

Elev to: Ja, men har du en gris?

Elev en: Ja, vi kan bytte.

Elev to: Men hesten er jo mye større enn grisen... Så det er urettferdig.

Elev en: Ja, det er sant, men du kan få en sau også.

Elev to: Ja!

En annen elevgruppe lekte også med duplo i en annen del av klasserommet. Her observerte vi at en elev som ble sint på en annen fordi han hadde satt seks sauer i en henger, hvor det egentlig bare var plass til fire sauer. Eleven presiserer at sauene får vondt av å stå oppå hverandre på den måten, og at han må fjerne to av sauene. Det virker som eleven skjønner at han har gjort noe galt og fjerner to av sauene fra hengeren med det samme. De to elevene så at en annen elev hadde tatt dinosaurer med til bondegården, og kommenterer at dinosaurer ikke bor på bondegården. Eleven med dinosaurene forklarer da at dinosaurene bodde på en bondegård for mange år siden.

Tårnbygging var også en populær aktivitet, som mange av elevene likte å leke. Vi observerte at elevene telte antall klosser i tårnet sitt og hadde konkurranse om hvem som kunne bygge det høyeste tårnet med flest klosser. Telling var gjentakende i flere av lekene, blant annet i dukkehuset hvor elevene telte antall klær og fordelte likt mellom seg. Elevene som bygde duplo hadde klosser med tall på, hvor de hadde en konkurranse om å lage det største tallet.

I den ene elevgruppen var lesing en engasjerende aktivitet som flere elever tok del i. Elevene begynte timen med å lese på tavla, der det var skrevet hva elevene skulle ha på pulten sin. Etter å ha funnet frem disse tingene, leste de videre hvilke aktiviteter de kunne velge mellom. Mot slutten av økten ønsket flere elever å lese på leseleksene sine og observatørens notater.

Elev en: Har du sett leseleksene våre?

Observatør: Nei, det har jeg ikke.

Elev en finner frem leseleksene sine.

Elev en: Her er den, den er kjempevanskelig, men jeg klarer det, fordi jeg elsker å lese.

Disse observasjonene synliggjør at det er flere faglige aspekter som kan utvikles i frileksituasjoner, som eksempelvis kan inkludere matematiske og norskfaglige emner. Gjennom vår observasjon opplevde vi at elevene gjerne inkluderer faglige aspekter i leken, uten oppfordring fra lærerne.

4.3.4 Tegning i frilek

Begrepet frilek bringer ofte frem bilder av spontanitet og frihet, men vi syntes det kan være usikkert om tegning skal inkluderes i denne kategorien. Vi ble ikke mer trygge på dette under våre intervju og observasjoner, da lærerne også virker usikre på dette. De forteller at de noen ganger inkluderer tegning i leken, fordi mange elever liker å tegne, mens de andre ganger unnlater det. Hilde forteller at det blir mindre sosialt med tegning, fordi elevene sitter for seg selv med eget ark, gjerne ved egen pult. Jonas understreker også at tegning er individuell aktivitet, fordi elevene tegner på sitt eget område. Han legger også til at det er lite samhandling i tegning og minimalt med kommunikasjon, samtidig som det er mange jenter på trinnet han arbeider og dette kan føre til at mange av elevene velger å tegne. Randi legger også til:

Og vi tegner jo litt i andre fag også, ikke sant? I naturfag, samfunnsfag, så blir det også litt tegning, fargelegging. Så de gjør det jo nok likevel.

Randi forteller likevel at de ofte har med tegning i frilek, da dette er den trygge havnen til flere av elevene. Hun påpeker at det gjerne sitter over ti elever og tegner på eget ark og derfor valgte de å ta det bort da vi besøkte dem og litt i tiden fremover for å utfordre elevene litt. Både Randi og Jonas forteller at ved å fjerne tegningen fra frileken utfordrer det elevene til å være med andre medelever og prøve ut nye aktiviteter.

Vi opplevde likevel at flere elever syntes det var dumt at de ikke fikk tegne under økten med frilek. Blant annet kom en elev bort til oss underveis i timen med ett utsagn som understreker elevenes lyst til å tegne i frileksituasjoner:

Elelv: Jeg lurte på hvorfor dere ikke liker å se på oss tegne?

Observatør: Vi liker å se dere tegne vi.

*Elev: Læreren sa at dere ikke liker å se oss tegne, så derfor kan vi ikke tegne i dag.
Det er kjedelig.*

Vi opplever at dette eksempelet tydeliggjør elevenes lyst til å tegne, men vi forstår også at det kan være en ensom aktivitet. Dette er likevel noe som er omdiskutert i dagens skole, og vi ønsker derfor å drøfte dette i neste kapittel.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi trekke frem funn som er presentert tidligere i oppgaven og drøfte dette i lys av studiens teoretiske rammeverk. Vårt mål er å kombinere empiriske funn med teoretiske perspektiver fra pedagogikken, for å belyse sammenhengen mellom frilek og læring. Hensikten med den påfølgende delen av oppgaven er dermed å belyse studiens problemstilling; *Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasselevers læring?* I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i våre forskningsspørsmål og inndelingen vi brukte i analysedelen, for å sikre en god oversikt over våre kategorier. Det vil si at vi begynner med å drøfte ulike forståelser av begrepet frilek, etterfulgt av frilek tilknyttet sosial og faglig læring.

5.1 Forståelse av frilekbegrepet

Hovedfokuset med denne oppgaven er å undersøke hvordan frilek i skolen kan bidra til å utvikle barnas faglige og sosiale læring. For å forstå dette, er det nødvendig at vi får en tydelig oversikt over ulike forståelser av begrepet frilek. I det påfølgende vil vi dermed trekke frem hvordan tidligere presentert teori definerer begrepet, samt hvordan våre informanter forklarer frilek. Dette vil være med å belyse vårt første forskningsspørsmål: *Hvordan forstår et utvalg førsteklasseledere og førsteklasseledere begrepet frilek?*

5.1.1 Frilek sett i lys av informantenes refleksjoner og teori

De fire lærerne vi intervjuet, er tydelige på at frilek i skolesammenheng tar utgangspunkt i visse rammer som lærerne har bestemt i forkant av en frilekssituasjon. Jonas trekker blant annet frem at han og kollegaen Randi vanligvis velger et utvalg aktiviteter som elevene kan leke med, når de planlegger frilek i skolekonteksten. Dette observerte vi også at Hilde og Helga gjorde i sine klasser. I kontrast til dette forteller Selås og Skattør (2023b, s. 20) at frilek utgjør en lekform som er preget av barnas styring og kontroll, hvor aktiviteten drives frem av barnas indre motivasjon og glede. Ved å sette lærernes forståelse av begrepet frilek opp mot Selås og Skattør, kan vi se at dette er to ulike tilnærminger. På den ene siden understreker Selås og Skattør (2023b, s. 20) betydningen av å gi rom for barnas egenstyrte aktivitet. Mens utvalgte lærere, på den andre siden, legger vekt på å lage rammer som skal sikre en organisert aktivitet, der de fremdeles har en viss kontroll over sin elevgruppe. Selv om dette kan bidra til å begrense elevenes kontroll og styring over leken, fordi de blir bundet til de bestemte

rammene som er satt i forkant. Lærernes perspektiv med utvalgte rammer i frilekssituasjoner, støttes også av Midtsundstad (2004) som i sin forskning opererer med ulike bruk av rammer. Der konkluderes det med at elevene leker best med frihet innenfor enkle rammer. Likevel trekker hun frem at for mange rammer i leken kan begrense elevenes engasjement, og at det derfor er viktig å balansere disse rammene nøye.

Jonas snakker også om hvordan skolens fysiske omgivelser og tilgjengelige ressurser kan definere grenser for leken, eksempelvis lek innenfor bestemte områder eller med utvalgte materialer. Håkensen (2022) konkluderer i evalueringen av seksårsreformen, at antallet voksne i klasserommet har innvirkning på valg av aktiviteter, for at læreren skal opprettholde en viss grad av kontroll. Dette samsvarer med Selås og Skattør (2023a, s. 42), som understreker at frilek i skolen påvirkes av utstyr og sammensetningen av barn som deltar. Likevel uttrykte Jonas at frilek utenfor skoletid ikke nødvendigvis krever de samme rammene, som frilek i skolekonteksten. Han fremhever at begrensningene som møtes på skolen ikke nødvendigvis er til stede i frilek utenom skoletid, hvor det er elevene som vanligvis setter reglene i disse periodene. Randi bekrefter dette, ved å nikke anerkjennende da Jonas nevnte disse tankene. Vi forstår dermed at disse perspektivene reflekterer en klar forskjell i oppfatningen av frilek mellom skolekonteksten og elevenes fritid, hvor skolens begrensninger og retningslinjer kan være mindre fremtredende utenfor skoletid, slik Jonas påpeker.

Dewey anbefaler å integrere lekpregede aktiviteter i skolen, for å støtte opp under læring og la elevene utforske gjennom egne sanser (Aasen, 2019, s. 47- 48). Han forteller videre at både innelek og utelek gir verdifulle muligheter for barn til å utforske og utvikle ferdigheter i et stimulerende miljø. I motsetning forteller Jonas at det er et klart skille mellom frilek innendørs og utendørs. Han forteller at ulike aktiviteter og regler kan gjelde ut fra området aktiviteten foregår i. Med utgangspunkt i dette tolker vi det som at han skiller mellom hvor fri leken er ute og inne, der han fremhever at leken ofte er mer fri utendørs. Dette samsvarer med forskning gjort av Becher og Håøy (2022), som presenterer ulike aktiviteter elevene liker ved frilek utendørs og innendørs. Likevel forteller Selås og Skattør (2023a, s. 42) at det eksisterer ytre rammer og forutsetninger som må tas hensyn til, selv om frileken utspiller seg utendørs. De trekker frem at aktiviteten styres av regler og strukturer som gir lekaktivitetene form og retning, uavhengig av om aktiviteten utspiller seg innendørs eller utendørs. Deweys tilnærming til å integrere lek i skolen understreker viktigheten av å oppmuntre barn til å utforske verden aktivt. Jonas sine observasjoner av lek innendørs og utendørs antyder en

forskjell av opplevelsen av frihet, mens Selås og Skattør (2023a) påpeker at både inne- og utendørslek påvirkes av ytre rammer og strukturer. Dette viser kompleksiteten av lekens natur og viktigheten av å balansere fri utforskning med nødvendige rammer for sikkerhet og organisering.

Randi peker også på utfordringene med den tradisjonelle skolehverdagen for de yngste elevene i skolen, og argumenterer for behovet for mer fleksibilitet og tilpasning i undervisningen. Hun forteller blant annet at de trenger aktiviteter der ungene er i bevegelse, samtidig som lærerne bør være fleksible ved å eksempelvis ta lengre friminutt dersom det er behov. Samtidig fremhever Eriksen (2020) og Högberg (2021) viktigheten av frilek for barns kognitive og psykologiske utvikling. Videre advarer de mot konsekvensene av økt akademisk press i dagens skole. Sammen antyder disse perspektivene behovet for en balansert tilnærming som integrerer både frilek og tilpasset undervisning for å støtte barns helhetlige utvikling og læring. Likevel er det relevant at elevene forteller at de liker å leke på skolen, fordi de synes det er morsommere å være sammen med andre medelever istedenfor å sitte alene.

5.1.2 Rammelek tilknyttet frilek i skolekonteksten

På bakgrunn av lærernes forklaringer av begrepet frilek, tolker vi at lærernes forståelse av begrepet kan ligne på rammelek. Eik (1997, s. 59) beskriver rammelek som en lekform der strukturerte rammer blir kombinert med spontanitet og kreativitet. Det er vanligvis deltakerne som former leken i forkant av gjennomførelsen, eksempelvis gjennom å planlegge tema, roller og kulisser. Lærerne vi har intervjuet forklarer som sagt at frilek i skolehverdagen består av bestemte rammer, eksempelvis hva elevene kan leke, hvor leken foregår og tiden de får til disposisjon. Disse momentene kan bidra til å strukturere aktiviteten, for eksempel ved at noen aktiviteter må skje i skolegården og andre innendørs. Likevel er det derimot lagt opp til at elevene skal følge forhåndsbestemte strukturer innen rammelek, der det er rom for improvisasjon (Eik, 1997, s. 62). På den andre siden forklarer våre fire informanter at det er visse begrensninger og rammer for frilek i skolekonteksten, men at elevene likevel oppfordres til å utforske og utvikle leken på egne premisser. Dette mener vi at minner om den dynamiske og interaktive naturen i rammelek. I lys av dette kan vi argumentere for at lærernes forståelse av frilek i skolen delvis kan være en form for rammelek.

For å sammenligne rammelek og lærernes forståelse av frilek i skolen, kan vi se at begge former for lek innebærer bestemte rammer og strukturer. Lærerne forteller at frilek i skolen har definerte grenser som kun tillater spesifikke aktiviteter og ressurser, selv om elevene har frihet til å utforske og skape innenfor disse rammene. Elevene vi intervjuet forteller også at frilek har tydelige rammer, der de kan velge mellom utvalgte aktiviteter. De legger også til at de ikke kan gå utenfor skolens område, at de må være inne til bestemte tider og at det ikke er lov å bruke iPad i disse situasjonene. Likevel er det sentralt at både rammelek og frilek letter til rette for å utvikle barnas kreativitet og spontanitet innenfor trygge og støttende rammer.

Til tross for dette har vi med oss at barn ikke nødvendigvis skiller mellom lek som en uformell og morsom aktivitet eller en formell læringsprosess (Wolf, 2021, s. 24). Dette opplevde vi under våre samtaler med elevene, da vi opplevde at elevene begynner å forklare faglig lærerstyrte aktiviteter de har gjennomført i klasserommet, da vi etterspurte frilek. På bakgrunn av dette forstår vi at både lærere og elever som har deltatt i vår forskning, har en forståelse av frilek som en mellomting mellom teoriens definisjon av frilek og rammelek. Dette fordi det er tydelige rammer under hele aktiviteten, der elevene har mulighet til å videreutvikle leken samtidig som det er begrenset fleksibilitet og frivillighet når frilek blir igangsatt på skolen.

5.1.3 Valgmuligheter

Hilde og Helga fremhever betydningen av at elevene får valgfrihet innenfor de gitte rammene innad i leken. Hilde tydeliggjør videre at elevene selv skal få bestemme hva de vil leke og hvem de vil være sammen med. Hun legger til at læreren kan observere elevenes tålmodighet og konsentrasjon under frileksituasjoner, for å tilpasse lærerstyringen underveis. Dette samsvarer med Selås og Skattør (2023a, s. 42), som også trekker frem valgmuligheter som et viktig moment i frilek. De forteller at elevene skal få mulighet til å uttrykke sine ønsker og ta aktiv del i utformingen av aktiviteten. De tydeliggjør videre at elevene bør ha ansvar for å styre leken, lage regler og ta initiativ til å starte aktiviteten. På den måten kan elevene være aktive deltakere i egen læringsprosess (Selås & Skattør, 2023a, s. 42), samtidig som valgfrihet kan bidra til å gi elevene rom til å utvikle kreativitet, samarbeidsevner og selvledelse. På bakgrunn av dette forstår vi at Hilde og Helga mener at elevene må ha valgmuligheter innenfor rammene av frilek. Vi oppfatter også at Selås og Skattør (2023a, s. 42) støtter dette

synet, samtidig som de påpeker viktigheten av å la elevene utforme leken på egenhånd. Dette gir elevene mulighet til å være aktive deltakere i egen læringsprosess.

Samlet sett forstår vi at frilek i skolesammenheng er en balanse mellom barnas frihet til å styre leken og de rammene som skolen pålegger. Lærernes syn på frilek kan sammenlignes med rammelek, der struktur og frihet balanseres. Valgfrihet innenfor gitte rammer fremheves som viktig for å støtte elevenes kreativitet, samarbeidsevner og selvledelse. Dette understreker betydningen av å legge til rette for en støttende, men likevel strukturert tilnærming til frilek som fremmer barns initiativ og kreativitet innenfor trygge og veiledende rammer.

5.1.4 Vokseninvolvering i frileksituasjoner

En sentral tematikk i frileksituasjoner kan være hvordan voksne kan være til stede for å støtte og veilede uten å dominere eller avbryte den spontane lekeprosessen til barna. Broström (2019, s. 48), samt Selås og Skattør (2023a, s. 49-50), understreker at voksne kan innta ulike roller i frileken. Eksempelvis som tilskuere, kommentatorer eller aktive deltakere etter behov. Dette samsvarer med Hilde og Jonas, som fremhever viktigheten av å gi barna autonomi og rom til å utforske og leke uforstyrret i situasjoner med frilek. Vi forstår dermed at våre informanter ønsker at barna skal utforske på egne premisser, ved at voksne støtter opp om en autentisk og dypere lekopplevelse. Sammen utgjør disse perspektivene en helhetlig tilnærming til vokseninvolvering i frilek. Dette handler ikke bare om å være til stede, men om å tilpasse seg barnas behov og skape et miljø som støtter deres læring og utvikling gjennom lek. Voksnes fleksibilitet og evne til å balansere støtte og autonomi er dermed nøkkelen til å skape et berikende lekemiljø som gir rom for barnas naturlige utforskning og læring.

Hilde poengterer at frilek muliggjør at lærerne kan observere barnas samspill og la dem leke selvstendig. Jonas støtter dette perspektivet, ved å påpeke hvor viktig det er at voksne klarer å gi barna rom til å utforske og leke uten for mange avbrytelser. Han beskriver at det å sette seg ned og observere er essensielt for å opprettholde kontinuiteten i barnas lekaktiviteter.

Broström (2019, s. 48) fremhever også viktigheten av å balansere barnas autonomi og støtte og veiledning fra voksne underveis i frileken. Han påpeker at den voksne imidlertid ikke er fraværende eller uten rolle, selv om man trekker seg tilbake for å observere. Dette tydeliggjøres gjennom det ene fokusgruppeintervjuet med elevene, der de forteller at det i noen situasjoner kan oppstå så mye uenigheter at utvalgte elever blir bedt om å forlate leken.

Da velger hun å gå å si ifra til en voksen. Dette er et eksempel på hvordan elevene selv involverer voksne i frileken, til tross for at de voksne holder avstand fra aktiviteten.

Videre viser observasjonene av elevenes adferd hvordan fysisk avstand eller nærhet til voksne kan påvirke leken. Når voksne holder avstand, observerer vi at barna leker mer selvstendig og lever seg inn i situasjonen. Men når voksne er nærmere til stede, blir barna opptatt av å vise og kommunisere med dem, som kan bryte opp lekeprosessen og flytte fokus vekk fra den spontane utfoldelsen. Dette kan henge tett sammen med det Wolf (2021, s. 24) forteller, om at voksne må være bevisste på sin rolle i barns lek. Han poengterer at lærere tilbyr støtte og veiledning fordi det handler om å være pedagogisk, omsorgsfull og varsom i samspill med barnas lek. Samtidig bør lærere unngå å dominere eller overstyre barnas initiativ i frileken. Dette skaper et miljø hvor barna føler seg frie til å utforske og utrykke seg. På grunnlag av dette tolker vi det som at barns adferd påvirkes av fysisk avstand eller nærhet til voksne, samtidig som barnas autonomi og spontanitet respekteres for å fremme en meningsfull og utforskende lekopplevelse.

For å illustrere behovet for en balansert tilnærming til vokseninvolvering i frilek, ser vi at voksne spiller en viktig rolle som støttespillere og veiledere i disse situasjonene. Likevel er det essensielt å respektere barnas autonomi og la dem utforske og leke uforstyrret. Å finne den rette balansen mellom lærerstyring og elevstyring bidrar til å skape et stimulerende og utviklende lekemiljø som fremmer barnas kreativitet, læring og trivsel.

5.2 Sosial læring gjennom frilek

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for den sosiale læringen som elevene kan utvikle gjennom frilek i skolekonteksten. Dette vil vi redegjøre for ved å sette våre informanters utsagn og erfaringer opp mot vårt teoretiske rammeverk. På den måten kan dette være med på å belyse vårt andre forskningsspørsmål, som er; *Hvordan kan frilek bidra til sosial læring blant førsteklasseelever?*

5.2.1 Lærernes refleksjon rundt sosial læring og frilek

5.2.1.1 Utvikle nye bekjenskaper i frilekssituasjoner

Randi og Greve (2018) tar begge opp viktige aspekter ved barns sosiale utvikling og betydningen av vennsrelasjoner i skolekontekst, men de fokuserer på ulike aspekter og

tilnærminger. Greve (2018, s. 393) fremhever betydningen av vennskap i forbindelse med barns trivsel og sosiale utvikling. Videre understreker hun at vennskap innebærer gjensidighet og skaper en form for intimitet, hvor barn naturlig ønsker å tilbringe tid sammen. Dette støttes av Randi sin uttalelse om elevenes utvikling gjennom lek, hvor hun forteller at frilek er spesielt viktig i første klasse for å skape nye bekjenskaper. Dette nevner også Hilde og Helga, som forteller at de gjerne kombinerer frilek med styrte bli-kjent leker i starten av skoleåret. Samtidig poengterer Broström (2001, s. 60) og Engdahl (2015, s. 147) at trygge vennskap fungerer som en støttebase for barn i møte med overganger og nye utfordringer, eksempelvis overgangen fra barnehage til skole. Vi opplever at dette aspektet er tydelig i Randis beskrivelse om hvordan frilek bidrar til at elevene blir kjent på tvers av tidligere grupper og klasser.

Greve (2015, s. 51) vektlegger også at prosessen med å bygge gode vennskap tar tid og utvikler seg gjennom felles aktiviteter og opplevelser. Dette harmonerer godt med lærernes beskrivelser om at frilek kan bidra til å skape trygghet og gode klasse- og trinnmiljøer. Samtidig kommer det også til syne i ett av våre fokusgruppeintervjuer, der elevene forteller om inkludering. Elevene trekker blant annet frem et eksempel hvor en jente ønsket å delta i leken og selvfølgelig fikk lov til dette, slik at alle elevene lekte sammen. Eleven vi intervjuet understreker også at dette hadde skjedd henne. Likevel påpeker Randi at elevene må tørre å velge aktiviteter basert på egne ønsker for å skape nye bekjenskaper og lære å inkludere hverandre, som kan ses som en konkret implementering av Greves teori om utvikling av vennskap gjennom felles aktiviteter.

Evalueringen av seksårsreformen viser at noen lærere fokuserer på lek for å skape trygge klassemiljøer i starten av skolegangen (Bjørnstad et al., 2022, s. 176). Samtidig fremhever Randi viktigheten av frilek i første klasse som et middel for å fremme sosial integrering blant elevene. Hun understreker at gjennom lek får elevene mulighet til å bli kjent med hverandre på tvers av tidligere barnehagegrupper. Dette skaper et inkluderende miljø der elevene kan velge aktiviteter basert på egne interesser og ønsker, som bidrar til å danne nye bekjenskaper og utvikle det gode klasse- og trinnmiljøet, som nevnt tidligere.

Broström (2001, s. 60) støtter opp om disse tankene som Randi presenter tilknyttet trygghet gjennom frilek, ved å påpeke at etablerte vennskap fungerer som en trygg base for barn når de møter nye utfordringer. Disse vennskapene gir barna en følelse av tilhørighet og støtte, som

igjen gjør det lettere å håndtere nye situasjoner. Videre kan disse trygge relasjonene også være en plattform for å introdusere nye bekjenskaper. Eksempelvis kan en elev som allerede har ett sterkt vennskap med en annen elev, invitere en sin venn til å delta i deres lek. På den måten kan tidligere relasjoner være en inngangsport for å danne nye relasjoner.

Sammenhengen mellom disse perspektivene understreker betydningen av både frilek og etablerte vennskap i første klasse. Mens frilek fremmer muligheten til å danne nye bekjenskaper basert på felles interesser og aktiviteter, gir etablerte vennskap en følelse av trygghet og støtte som er avgjørende for barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Derfor er det essensielt for voksne å skape et trivelig og trygt læringsmiljø som legger til rette for både frilek og etablering av sterke vennskap blant elevene. I elevintervjuene kommer det også frem, når vi spør hvordan de er med vennene sine når de leker, at de liker å være sammen med vennene sine og ake i tog. Dette tolker vi som at elevene er opptatte av å være en del av et fellesskap.

5.2.1.2 Lære inkludering gjennom frilek

Randis uttalelser om viktigheten av å lære inkludering og fremme sosiale ferdigheter gjennom aktiviteter som frilek, stemmer godt overens med prinsippene som er beskrevet av Kunnskapsdepartementet (2017, s. 7) og Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20). Der fremheves det at en av rollene til skolen er å fremme elevenes trivsel og akademiske kompetanse. Dette samsvarer med våre observasjoner om elevene som bygde tårn av klosser, der en elev påpekte hvor høyt tårnet var. Elevene som hadde bygd tårnet synes ikke det var så høyt, fordi det blir høyere når de bruker alle klossene. Han spør videre om den første eleven ønsker å hjelpe han med å bygge mer på tårnet. Samtidig understreker Randi betydningen av aktivt å lære elevene å inkludere hverandre, og fremhever hvordan slike praksiser bidrar til å utvikle empati, omsorg og ansvarsfølelse blant elevene. I fokusgruppeintervjuene trekkes også disse aspektene frem, der elevene forteller at tillit er viktig. Blant annet forteller de at dersom de avtaler å møtes ett sted, så stoler de på at alle barna kommer til det stedet. Dette resonnerer med Kunnskapsdepartementets mål om å skape et positivt læringsmiljø der alle elevene føler seg inkludert og engasjert både faglig og sosialt.

Våre observasjoner synliggjør at elevene er flinke til å inkludere hverandre i lek, og forsøker å passe på at alle har det bra. Dette harmonerer godt med Randi sine uttalelser om at hun, ved å oppfordre elevene til å følge med og sikre inkludering av alle, skaper et støttende og sosialt

miljø hvor alle føler seg verdsatt. Samtidig bekrefter forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20) viktigheten av et inkluderende miljø i forbindelse med elevenes trivsel og utvikling i skolekonteksten. De argumenterer for at skolen har en sentral rolle i å fremme faglig kompetanse og helhetlig velvære hos elevene, og at et inkluderende sosialt miljø legger grunnlaget for dette. Perspektivet deres bekrefter Randis tilnærming og støtter Kunnskapsdepartementets (2022) mål ved å understreke at skolens ansvarsområde utvides utover rent faglig undervisning. Det inkluderer også den viktige oppgaven med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter som sidestilles med deres akademiske læring. Slik sett viser både Randis erfaringer og forskningen til Kunnskapsdepartementet, samt Skaalvik og Skaalvik, hvordan praksis og teori kan samsvare for å skape et inkluderende læringsmiljø som fremmer elevenes trivsel og deres faglige utvikling.

Randi og Lillemyr (2021) gir innsikt i ulike aspekter ved utviklingen av et trygt og inkluderende læringsmiljø for barn, men de utfyller også hverandre ved å belyse forskjellige sider ved denne saken. På den ene siden har Randi fokus på at praktisk erfaring i klasserommet trekker frem viktigheten av å legge til rette for inkludering og sosial læring gjennom konkrete aktiviteter, som frilek. Hennes praksis reflekterer en forståelse av at barn lærer og utvikler seg mest effektivt gjennom samhandling med hverandre, og at det er viktig å legge til rette for at alle barn føler seg inkludert og verdsatt i fellesskapet. Dette understrekes av Jonas sin beskrivelse av klassen som en stor familie, der det er naturlig å gi hverandre nye sjanser og støtte hverandres utvikling. På den andre siden bringer Lillemyr (2021, s. 66) teoretisk innsikt som bidrar til å forstå de underliggende prinsippene bak utviklingen av et inkluderende miljø. Han påpeker betydningen av å balansere trygghet og utfordring, og hvordan dette danner grunnlaget for barns personlige vekst og utviklingen av selvstendighet. Med dette som utgangspunkt forstår vi at Lillemyr sitt teoretiske rammeverk gir en forståelse av de underliggende psykologiske og pedagogiske prinsippene som ligger til grunn for Randis praksis i klasserommet.

Sammen forstår vi at Randi sine erfaringer og Lillemyr sine teoretiske innspill drøfter viktigheten av å kombinere praktiske tilnærminger med teoretisk forståelse for å skape et optimalt læringsmiljø for barn. Mens Randi gir innsikt i hvordan disse prinsippene kan implementeres i praksis gjennom daglige aktiviteter, utforsker Lillemyr (2021) de dypere mekanismene og prinsippene som ligger til grunn for disse handlingene. Dermed bidrar begge

til en helhetlig forståelse av hva som skal til for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø der barn kan trives og utvikle seg på best mulig måte.

5.2.1.3 Skape trygghet gjennom frilek

Helga og Lillemyr (2021), sammen med Selås og Skattør (2023b) og Kunnskapsdepartementet (2017), belyser ulike aspekter ved lekens rolle i barns liv og dens betydning for elevenes trivsel og læring. Den overordnede delen av læreplanen forteller at lek er nødvendig for at de yngste elevene i skolen skal oppleve trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Samtidig fremhever Helga frilekens rolle som et aspekt for å skape et trygt miljø som legger grunnlaget for senere faglig prestasjon. Hun understreker viktigheten av å la barna utforske og teste grenser gjennom lek, da dette kan bidra til å bygge relasjoner og utvikle sosiale ferdigheter. Denne inngangen reflekterer en praksisorientert tilnærming til lekens betydning, der den ses som et verktøy for å fremme trivsel og akademisk utvikling blant elever. På den andre siden fokuserer Lillemyr (2021, s. 37) på betydningen av trygghet som en essensiell forutsetning for lek. Han argumenterer videre for at barn som føler seg trygge, blir mer villige til å utforske og uttrykke seg gjennom lek. Denne tilnærmingen understreker lekens egenverdi som en arena for personlig utvikling og utfoldelse.

Lillemyr (2021, s. 191) fremhever også lekens rolle i å gi barn en positiv selvpplevelse samt en forståelse av tilhørighet og sosial trygghet. Dette støttes av Randi sin uttalelse om at frilek kan bidra til å skape vennskap og kjennskap utenfor det man hadde forutsett. I tillegg til disse perspektivene, gir forskerne Selås og Skattør (2023b, s. 23) innsikt i hvordan lærere verdsetter lek i barns liv, samtidig som de støter på utfordringer med å integrere lek i skolehverdagen. Dette illustrerer forskjellen mellom anerkjennelse av lekens betydning og praktisk implementering av lekbaserte læringstilnærminger i skolen.

Dette viser hvordan Helga sin praksis i klasserommet utfyller Lillemyrs teoretiske perspektiver ved å demonstrere hvordan leken fungerer som en bro mellom trygghet og utforskning, samt hvordan den fremmer både sosial og faglig utvikling hos barn. Samtidig understreker Selås og Skattør (2023b, s. 23) sin forskning, behovet for en sammenheng mellom teori og praksis når det gjelder å integrere lek i skolehverdagen. Denne helhetlige tilnærmingen understreker betydningen av å forstå lekens kompleksitet og potensial for å støtte barns utvikling på flere nivåer.

5.2.2 Førsteklassingenes refleksjoner rundt sosial læring

Selås og Skattør (2023b, s. 23) fremhever at lærere erkjenner betydningen av lek i barnas liv, men at det likevel kan være utfordrende å implementere lek i skolehverdagen. Dette blir tydelig illustrert gjennom våre intervjuer med elevene, hvor elevene fokuserte på lek som engasjerer dem, istedenfor å reflektere over hvordan de interagerer med venner underveis i aktiviteten. Et interessant aspekt er at barna i intervjuene knyttet lek til både fysiske aktiviteter som aking og rollespill, eksempelvis monsterlek. Dette stemmer godt overens med Selås og Skattør (2023b, s. 23) sine funn, om at lek har en egenverdi og kan bidra til å utvikle både fysiske og sosiale ferdigheter hos barn. For eksempel når barna beskrev monsterleken, ble det tydelig at de skapte fantasiverdener, ulike roller og konflikter som de måtte løse. Dette indikerer en form for sosialt samspill og problemløsning, som er typisk for lek som lærere ofte verdsetter som viktige læringsopplevelser.

Likevel viser intervjuene også at det kan være vanskelig å få barn til å reflektere over læringen i leken. Vi tenker at dette delvis kan skyldes barnas egen opplevelse av lek som en morsom aktivitet, samt at det kan være utfordrende å trekke ut læringselementene i leken. Det kan også indikere at det kreves mer bevissthet og veiledning fra lærerne for å hjelpe barna med å reflektere over og forstå de læringsprosessene som skjer underveis i leken. Når vi sammenligner dette med Selås og Skattør (2023b, s. 23), finner vi et gap mellom lærerens anerkjennelse av lekens betydning og den praktiske utfordringen med å integrere lek i skolehverdagen. Lærerne kan ha gode intensjoner om å inkludere lek som en del av læringen, men de kan møte hindringer som manglende kunnskap om hvordan man effektivt kan gjøre dette, tidsbegrensninger og krav til å dekke pensum. For å gjøre disse forskjellene mindre opplever vi at det kan være nødvendig med en mer fokusert opplæring for lærere, om hvordan de kan integrere lek i undervisningen på en meningsfull og pedagogisk måte. Dette kan eksempelvis inkludere veiledning om hvordan man kan tilrettelegge for refleksjon og læring under lek, samt metoder for å integrere lek i faglig undervisning på en relevant måte. Samtidig er det viktig å anerkjenne og verdsette den verdifulle læringen som allerede skjer gjennom barnas spontane lek, samt å finne måter å bygge videre på denne i skolesammenheng.

5.2.2.1 Inkludering i frilekssituasjoner

Elevenes refleksjoner om læring gjennom lek på skolen understreker viktigheten av å inkludere faglige og sosiale aspekter i skolemiljøet. Et eksempel på læring som elevene fremhever er utviklingen av tillit til hverandre, som de praktiserer gjennom lek. Den ene eleven vi intervjuet, forteller blant annet at hun gjør dette ved å avtale å møtes ett bestemt sted, og da venter de der til alle som ønsker å være med er på det stedet. Denne situasjonen reflekterer Skram (2016, s. 145) sitt argument om at integrering av faglige og sosiale aspekter er nøkkelen til å inkludere elever som ofte faller utenfor fellesskapet under frilek. På den måten blir lek en arena der elevene ikke bare har det gøy, men også lærer viktige sosiale ferdigheter som tillit og samarbeid. Drugli (2012, s. 21) støtter dette perspektivet ved å understreke viktigheten av at elever opplever trivsel, trygghet og tilhørighet til sine lærere og medelever. Dette skaper et miljø der barna føler seg komfortable og sikre nok til å utforske og lære, som er spesielt viktig for seksåringer som begynner på skolen. Gjennom trygge relasjoner til lærere og ansatte på skolen og SFO kan disse barna lettere tilpasse seg den nye skolekonteksten og delta aktivt i læringsaktiviteter, inkludert frilek. Denne sammenhengen illustrerer viktigheten av å skape et læringsmiljø der alle elever føler seg velkomne og deltakende, uavhengig av bakgrunn eller ferdigheter. Ved å integrere både faglige og sosiale aspekter i undervisningen og skolemiljøet kan lærere bidra til å sikre at alle elever får muligheten til å utvikle seg både akademisk og sosialt. Leken blir dermed ikke bare en pause fra den formelle læringen, men en verdifull del av læringsprosessen der elever kan utforske, samarbeide og lære av hverandre.

Elevenes erfaringer med å være snille og inkluderende mot hverandre under lek på skolen, fremhever betydningen av å skape et skolemiljø preget av trivsel, trygghet og tilhørighet, som påpekt av Drugli (2012, s. 21). Hun understreker at slike forankringer i trygge relasjoner til lærere er avgjørende for skolestarterne, da de trenger en stabil og trygg overgang til den nye skolekonteksten. Gjennom å oppmuntre til godhet og inkludering i leken, legger elevene grunnlaget for et positivt skolemiljø der alle føler seg velkomne. Dette samsvarer også med Hilde sin uttalelse, om at bruk av frilek i skolen kan bidra til å lette overgangen mellom barnehage og skole. Videre legger Skram (2016, s. 145) vekt på betydningen av å integrere faglige og sosiale aspekter for å inkludere elever som ofte havner utenfor fellesskapet under frilek. Elevenes beskrivelse av hvordan de tar med andre i leken og vektlegger å være snille mot hverandre, illustrerer implementeringen av dette prinsippet. Når elevene aktivt inkluderer

andre og opprettholder et positivt og inkluderende lekemiljø, blir aktiviteten en morsom arena for læring og utvikling.

Gjennom disse eksemplene viser elevene at de har innarbeidet verdien av å være snille og inkluderende, og at de ofte praktiserer dette i situasjoner med lek. Dette syntes vi understreker hvordan skolen ikke bare er en arena for akademisk læring, men også for å utvikle sosiale ferdigheter og etisk bevissthet. Gjennom å legge til rette for slike positive interaksjoner i leken, kan skolen bidra til å forme elevenes karakter og oppmuntre til en kultur preget av respekt og empati.

Imidlertid avslører noen av elevenes utsagn en mer kompleks virkelighet. På den ene skolen opplevde vi at elevene var reflekterte rundt hvordan man skal oppføre seg i lek, og hadde mange gode eksempler som vist ovenfor. Likevel erkjenner elevene at de ikke alltid lever opp til disse idealene. Eksempelvis forteller elevene om situasjoner der de krangler om valg av lek og hvem som skal delta. Dette viser at selv om elevene er klar over viktigheten av å være snille mot hverandre, kan konflikter og uenigheter oppstå i leksituasjoner. Vi observerte også noen jenter som lekte med barbie dukker. En annen elev kommer bort og ønsker å bli med, men hun får kun lov til å være med dersom hun tar en guttebarbie, selv om det er flere jentebarbier der. Som lærer kan dette lede opp til usikkerhet rundt vokseninvolvering i frilek, fordi det kan være utfordrende å vite om læreren skal bryte inn med en gang, eller la elevene forsøke å løse denne konflikten selv. Kontrasten mellom idealene og virkeligheten tydeliggjør en viktig utfordring for skolen: selv om det er et uttalt ønske om å oppmuntre til godhet og inkludering, kan praktiske utfordringer og konflikter oppstå i hverdagen som kan utfordre disse verdiene. Dette understreker behovet for at skolen ikke bare fokuserer på å formidle verdier, men også å gi elevene konkrete verktøy og strategier for å håndtere konflikter og fremme positiv adferd i praksis. Gjennom å håndtere disse utfordringene, kan skolen også bidra til å utvikle en kultur preget av respekt, samarbeid og empati.

5.2.3 Observasjoner av sosial læring

Observasjonene vi har gjort om inkludering og samarbeid blant elevene er svært relevante i lys av Kragh-Müller og Einarsdóttirs (2010) studie om betydningen av lek og relasjonelle forhold for barns trivsel og læring i skolemiljøet. Studien deres fremhever at vennskapsforhold mellom barn og positive relasjoner mellom elever og lærere er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø. Vi observerte at elevene aktivt inkluderte hverandre i lek og

samarbeid. Dette reflekterer det Kragh-Müller og Einarisdóttir (2010) betegner som viktige aspekter for barns trivsel. Eksempelvis observerte vi at elevene aktivt inviterte hverandre til å delta i lek og aktiviteter på tvers av kjønn, klasser og grupper. Dersom elevene oppdaget andre elever som gikk alene, var de opptatte av å spørre om de ville delta på en aktivitet. Dette viser en naturlig inkluderende atferd blant barna, og understreker betydningen av positive relasjoner og inkluderende atferd for et trivelig læringsmiljø.

I tråd med dette poenget, viser stortingsmelding 6 (2019-2020), s. 24) at leken spiller en sentral rolle i å skape et trygt og godt læringsmiljø. Gjennom lek kan inkludering og vennskap oppstå, som kan bidra til å utvikle elevenes samarbeidsevner, empati og mestring. Disse aspektene er viktige for å fremme motivasjon, trivsel og læring i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). Sammen viser våre observasjoner og funnene fra stortingsmeldingen viktigheten av å legge til rette for inkluderende og samarbeidsorienterte aktiviteter i skolen, som kan bidra til å skape et positivt læringsmiljø for alle elever.

I Maslows behovspyramide understrekes betydningen av å oppfylle grunnleggende behov, som trygghet og sosiale tilhørighetsbehov, før individet kan fokusere på vekstbehovene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138-139). På samme måte som i skolemiljøet, der elevene først trenger å føle seg trygge og inkluderte for å kunne fokusere på læring, må disse mangelbehovene oppfylles før vekstbehovene kan realiseres. Når barn opplever en følelse av trygghet og tilhørighet i skolemiljøet, legger det til rette for deres potensial til å utforske og lære, som er i tråd med Maslow's teori om behov og motivasjon. Dette samsvarer med våre funn, der særlig lærerne legger vekt på at elevene må skape nye bekjentskaper og bli trygge i skolehverdagen gjennom bruk av frilek i begynneropplæringen.

5.2.3.1 Skape trygge skolemiljø i møte med frilek

Med utgangspunkt i observasjonene ser vi en positiv dynamikk blant elevene, preget av inkludering, samarbeid og aktiv deltakelse i lek- og læringsaktiviteter. Disse funnene støtter opp under Kragh-Müller og Einarisdóttirs (2010) konklusjoner om betydningen av lek og positive relasjoner for barns trivsel og læring i skolemiljøet. Det er også lovpålagt av Barnekonvensjon (1989, art. 31) å inkludere lek som en del av skolehverdagen. Alle barn har rett til lek og fritid, likevel finnes det barn som ikke har dette. Av den grunn er det ekstra viktig at skolen legger til rette for dette i skolehverdagen. Ved å tilrettelegge for slike inkluderende og aktive læringsmiljøer, kan skolen bidra til å fremme barns trivsel og læring.

Det er viktig å skape et miljø der barn føler seg trygge og inkluderte, fordi det er avgjørende for deres trivsel og læring. Dette aspektet understrekes av Drugli (2012, s. 21) og Lillemyr (2021, s. 66), som fremhever betydningen av stabile og trygge relasjoner mellom elever og lærere. Vi observerte blant annet hvordan en elev trakk seg unna legobyggingen i klasserommet, ved å sette seg ved pulten sin alene. I den gitte situasjonen blir eleven oppmuntret og inkludert av en medelev til å bli med å leke med biler, slik at han ikke ble sittende alene. Denne handlingen viser hvordan relasjoner mellom jevnaldrende kan bidra til å skape trygghet og tilhørighet i skolemiljøet, slik som Drugli (2012, s. 21) og Lillemyr (2021, s. 66) påpeker.

Vi observerte også at elevene aktivt søker etter nye deltakere i leken og forsøker å hjelpe dem med å integrere seg i aktiviteten. Dette gjorde de ved å vise og fortelle nye deltakere hva leken omhandlet. Dette samsvarer med Kragh-Müller og Einarsdóttir (2010, s. 162) sine funn om barns ønske om aktiv deltakelse i læringsprosesser. Ved å tillate elevene å ta aktivt del i å forme lek- og læringsmiljøet kan skolen fremme et miljø som støtter barns trivsel og læring. Dette understreker viktigheten av å legge til rette for undervisningsformer som oppmuntrer til aktiv deltakelse og utforskning, som kan fremme trivsel og engasjement blant elevene. Dette tydeliggjøres i observasjonene, der barna er aktive i å utforske og skape sammen. Vi synes at dette illustrerer en ønskende tilnærming til læring, slik Kragh-Müller og Einarsdóttir beskriver det.

Videre understreker Lillemyr (2021, s. 37) at følelsen av trygghet er en forutsetning for lekens gang. Den gitte situasjonen med eleven som trakk seg vekk fra legobyggingen, men ble med i en annen aktivitet, viser hvordan eleven opplever trygghet til å delta aktivt i en ny lek. Dette demonstrerer hvordan en følelse av trygghet legger grunnlaget for berikende lekopplevelser og hvordan lekens dynamikk innebærer både individuell utvikling og hensyn til andre.

I eksempelet over ser vi hvordan elevene aktivt inkluderer hverandre i lek og samarbeid. Dette reflekterer ideen om at positive relasjoner og inkluderende atferd er avgjørende for et trivelig læringsmiljø, slik Kragh-Müller og Einarsdóttir (2010) påpeker. Ved å invitere hverandre til å delta i lek og aktiviteter, viser elevene en naturlig inkluderende atferd som styrker deres tilhørighet og trivsel i skolemiljøet. Imidlertid observerte vi en situasjon hvor det oppstod utfordringer knyttet til aksept og likeverdighet i leken. Her ser vi en elev bli inkludert i leken, men med klare begrensninger og forventninger om hvilken rolle hun skal ha i dukkehuset. En

jentegruppe leker med barbie dukker, men en ny deltaker får kun lov til å delta dersom hun kan ha en guttebarbie. Til tross for ønsket om å delta i leken blir altså eleven instruert om at ta en spesifikk rolle basert på kjønn og stereotypiske forventninger. Dette illustrerer en utfordring med å skape et inkluderende miljø som ikke bare fokuserer på å invitere til deltakelse, men også på å anerkjenne og respektere individualitet og likeverd blant elevene.

Disse observasjonene sett opp mot forskningen til Kragh-Müller og Einarsdóttir (2010), samt teoriene til Drugli (2012) og Lillemyr (2021), understreker kompleksiteten og viktigheten av å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø. Vi forstår at det ikke bare handler om å invitere til deltakelse, men også om å anerkjenne og respektere mangfoldet blant elevene, og skape rom for individuell utforskning.

5.2.3.2 Deweys læringssyn i møte med sosial læring i frilek

I våre observasjoner om samarbeid blant elevene i ulike lek- og læringsaktiviteter, som rollelek og konstruksjonslek med Lego og Duplo, syntes vi at vi får et interessant perspektiv på Dewey sin pedagogiske filosofi. Han fremhevet betydningen av aktivitet og samhandling i samspill med andre for kunnskapsutvikling (Säljö, 2016, s. 86), og dette gjenspeiles tydelig i observasjonene våre. I situasjonen med rollelek ser vi hvordan elevene samarbeider om å fordele roller og oppgaver, og hvordan de tar avgjørelser sammen om handlinger innad i leken, for eksempel hvem som skal dra på butikken og hva de skal spise til middag. Dette demonstrerer en praktisk tilnærming til læring, der elevene ikke bare tar del i leken, men også deltar aktivt i å forme og utforske scenarioene de leker ut. Dette forstår vi at samsvarer med Dewey sitt filosofiske ståsted.

Videre observerer vi hvordan elevene samarbeider om å bygge en bondegård med legoklosser. De deler oppgavene mellom seg og bidrar med forskjellige deler av konstruksjonen, samtidig som de kommuniserer og samarbeider om ideer og utførelse. Dette illustrerer Deweys tanke om at lek og praktisk aktivitet er sentrale for læring (Aasen, 2019, s. 47), da elevene ikke bare lærer gjennom å gjøre, men også gjennom samhandling og dialog med andre.

Deweys filosofi om at «utdanning er livet» understreker også viktigheten av å integrere lek og læring i skolehverdagen (Säljö, 2016, s. 86). Han motsatte seg ideen om at barndom og ungdomstid kun er forberedelse til voksenlivet. Dette resonnerer godt med våre observasjoner, hvor lek og samarbeid ikke bare ses som en forberedelse til læring, men som

en integrert del av læringserfaringen i seg selv. Dette ser vi gjennom at elevene som bygger bondegård i Lego og bygger tårn av klosser, jobber sammen for å nå et felles mål, fordeler oppgaver seg imellom og skaper en læringsprosess som skjer i øyeblikket. Samtidig har Dewey fokus på å gi skoleaktiviteter en iboende verdi for barna (Aasen, 2019, s. 47), og dette kan ses i de samarbeidene og engasjerende interaksjonene mellom elevene i observasjonene våre. Gjennom å delta i felles prosjekter og utforske sammen, opplever elevene ikke bare læring, men også personlig vekst og utvikling som en del av et fellesskap. Dette støtter opp under Deweys syn på at utdanning ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap, men også om å utvikle seg som individer og samfunnsborgere gjennom erfaring og samhandling med andre.

5.2.3.3 Vennskapsrelasjoner i frileksituasjoner

Greve (2018, s. 393) er svært opptatt av viktigheten av vennskapsrelasjoner blant barn, fordi dette kan utgjøre en viktig faktor for elevens trivsel på skolen. Gjennom å se inkludering og samarbeid i elevgruppene vi observerte, fikk vi et innblikk i den sosiale dynamikken som er avgjørende for barns trivsel og utvikling. Vi observerte blant annet at elevene viste omsorg ovenfor hverandre. Eksempelvis i en situasjon der en elev gråt, og en medelev kom bort å ga eleven en klem. Dette er sentralt i prosessen med å bygge sterkere vennskapsbånd, da det bidrar til å skape et miljø der barn føler seg sett, hørt og verdsatt av sine jevnaldrende. Videre demonstrerer rollelek hvordan barn utforsker og etterlikner sosiale roller og relasjoner, for eksempel da vi observerte en elevgruppe som lekte familie. Når barn tar på seg ulike roller som foreldre og søsken, gir det dem muligheten til å praktisere empati, kommunikasjon og samarbeid. Vi observerte blant annet at en elev spilte en mor og trøstet sin baby. Dette samsvarer med Greve (2018, s. 393), som påpeker at gode vennskap utvikles gjennom felles aktiviteter over tid, og at dette er viktig for å utvikle sunne vennskapsrelasjoner.

Det er også interessant å se på Engdahls (2015, s. 147) påpekning om hvordan vennskap spiller en avgjørende rolle under overganger, som overgangen fra barnehage til skole. Den tryggheten og støtten som etableres gjennom vennskap kan hjelpe barn med å håndtere følelser knyttet til forandringer og nye utfordringer. Dette understreker betydningen av å oppmuntre til og styrke vennskapsrelasjoner fra tidlig alder, da det ikke bare påvirker barns trivsel, men også deres evne til å tilpasse seg og mestre nye situasjoner. Dette tydeliggjøres også da Hilde forteller at frilek er en fin måte å gjøre overgangen fra barnehage mindre, i begynneropplæringen.

5.3 Faglig læring gjennom frilek

I dette kapitlet vil vi utforske hvordan frilek kan bidra til faglig læring for elever i begynneropplæringen. Vi vil gjøre dette med å sammenstille våre informanters utsagn og erfaringer med vårt teoretiske rammeverk. Dette vil hjelpe oss å belyse vårt andre forskningsspørsmål; *På hvilken måte kan frilek fremme faglig læring blant førsteklasinger?*

Lunde og Brodal (2022) kommer med et forslag om å innføre kortere skoledager for å gi rom for mer lek i skolehverdagen. Dette reflekterer en anerkjennelse av lekens betydning for barns kognitive utvikling og psykologiske trivsel. De ser leken som mer en bare en pause eller en uformell aktivitet, men som en vesentlig faktor for å forberede barn for læring. På den andre siden viser lærernes refleksjoner en viss utfordring med å koble frileken til faglig læring sammenlignet med sosial læring. Til tross for dette, kommer det frem eksempler på faglig læring i frileken gjennom samtalene med lærerne. Dette antyder at lærerne kanskje ikke er klar over eller fokuserer på de potensielle læremomentene som kan oppstå i frileksituasjoner. Elevene vi intervjuet syntes også det var vanskelig å se sammenhengen mellom faglig læring og frilek, selv om vi forsøkte å tilpasse spørsmålene tilknyttet denne elevgruppen. Dette kommer til uttrykk da vi spurte elevene om de hadde lært noe gjennom lek i klasserommet, hvor en elev svarer nei og en annen elev svarer at de leker på snøhaugen.

Hilde forteller at hun noen ganger inkluderer butikklek i matematikkundervisningen i småskolen. Hun forklarer med at slike aktiviteter kan brukes som en bro mellom barnehage og skole. Ved å integrere lekaktiviteter som allerede er kjent for barna fra barnehagen inn i skoleundervisningen, kan det bidra til å gjøre overgangen mellom de to institusjonene lettere. Samtidig understøtter Hilde at leken er faglig forankret ved å bruke tall og telling i leken, som viser hvordan lek og læring kan gå hånd i hånd. Likevel trekker Selås og Skattør (2023b, s. 22) frem en mulig endring i fokus fra barnehage til skole. De forteller at barnehagen i større grad vektlegger å gi tilbakemeldinger om barnas oppnådde ferdigheter, mens skolen informerer elevene om hva de må lære. Dette kan signalisere en overgang fra å fokusere på barnets naturlige utforskning og lekbaserte læring i barnehagen til en mer formell og målorientert tilnærming i skolen. Dette kan potensielt føre til at det lekne og kompetente barnet, som tidligere var i sentrum i barnehagen, blir nedprioritert eller oversett i overgangen til skolen.

5.3.1 Frilek i kontrast til læreplanverket

Læreplanverket, som beskrevet av Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 25), legger vekt på planlagt undervisning som følger definerte kompetansemål. Disse målene er utformet for å styre innholdet i opplæringen og er ofte fokusert på den akademiske kunnskapen innenfor ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette reflekterer en strukturert tilnærming til undervisning der lærerne er ansvarlige for å planlegge og gjennomføre undervisningen i samsvar med disse målene. I kontrast til dette reflekterer Helga og Hilde sine synspunkter en fleksibel tilnærming til undervisning, spesielt når det gjelder integrering av frilek i undervisningen av samfunnsfag og naturfag. Helga understreker betydningen av frilek for å oppnå samfunnsfaglige mål, selv om det ikke er direkte planlagt som en del av timeplanen. Hun ser frilek som en arena der barn kan lære seg sosiale koder og utvikle ferdigheter som er viktige innen samfunnsfag. Hilde legger til at frilek også kan integreres i naturfag ved å oppmuntre til undring og utforskning, spesielt gjennom uteskoleaktiviteter. Hun fremhever viktigheten av å sette rammer for frilek, men samtidig gi barna frihet til å utforske innenfor disse rammene.

Sammenlignet med læreplanverket, som fokuserer på planlagt undervisning og oppfyllelse av spesifikke kompetansemål, ser det ut til at Hilde og Helga vektlegger en mer helhetlig tilnærming til læring. De anerkjenner verdien av frilek som en integrert del av undervisningen, der barna kan lære faglige og sosiale ferdigheter på en ustrukturert og utforskende måte. Samtidig kan det være utfordrende å balansere disse ulike tilnærmingene i praksis, der en kombinasjon av planlagt undervisning og fleksible tilnærminger kan være nødvendig for å møte de faglige kravene og elevenes behov.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) understreker betydningen av faglig læring i grunnskolens dannelses- og utdanningsmandat. Dette innebærer at elevene skal tilegne seg å anvende kunnskap og ferdigheter for å mestre utfordringer i ulike situasjoner, samt utvikle en forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. I tillegg vektlegges det at kompetanse inkluderer kjennskap til begreper, teorier og sammenhenger innenfor fagområder og temaer, samt beherskelse av handlinger for å kunne utføre oppgaver i hverdagen, både motoriske, kognitive og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I tråd med disse prinsippene viser lærernes erfaringer, slik Randi og Jonas formidler dem, hvordan faglig læring integreres i frileken. Eksempelene de deler illustrerer hvordan de yngste barna i skolen

bruker leken til å videreutvikle kunnskap og ferdigheter de har lært på skolen. Eksempelvis forteller Jonas at elevene gradvis integrerer telling i frileken, noe han observerer økning i etter skolestart. Dette indikerer en naturlig implementering av matematiske ferdigheter i lekemiljøet. Dette stemmer også godt overens med våre observasjoner, der vi blant annet så at elevene telte dukkeklær og delte likt mellom seg. Videre beskriver Randi hvordan elevene praktiserer sortering i frileken, som de har lært i matematikkundervisningen. Dette viser hvordan leken fungerer som en arena for å forsterke og anvende matematiske begreper og ferdigheter. Jonas understreker også hvordan elevene anvender lek og skrift de har lært på skolen, for eksempel ved å lese plakater og instruksjoner. Dette viser hvordan frilek kan styrke leseferdigheter på en meningsfull måte.

Elevene kommer også med ett eksempel på hvordan butikklek er med på å fremme faglig utbytte. De forklarer at de får utlevert penger de kan handle varer for, og de kan selv velge hva de vil bruke disse pengene til. Elevenes opplevelser med butikklek gir et godt eksempel på hvordan faglig læring integreres i frileksituasjoner. Ved å stimulere en butikk opplever elevene ikke bare økonomiske prinsipper som pengestyring, men også prisbevissthet og forståelse for økonomiske sammenhenger, som reflekterer en forankring i læringen og hverdagslivet. En elev forklarer eksempelvis at alle tingene i butikken var dyre, en annen elev forteller at de hadde presset prisene opp og ned, slik at noen varer var dyrere og andre billigere. Ett annet eksempel vi observerte i klasserommet, var en gruppe barn som lekte bondegård med duplo. Under en byttehandel bemerket en elev at en hest var større enn en gris og foreslo en rettferdig løsning ved å inkludere en sau i avtalen. Denne leken viste ikke bare barnas fantasi, men også deres evne til å løse problemer og forhandle i lekemiljøet. Slik vi forstår det, er dette en lekende tilnærming til målene som Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) har utformet.

Samlet sett demonstrer disse eksemplene hvordan frilek kan fungere som en viktig arena for å integrere og forsterke faglig læring i tråd med læreplanens målsettinger. Leken blir dermed ikke bare en uformell pause fra skolearbeidet, men en integrert del av læringsprosessen der elevene praktiserer og forsterker faglig kunnskap og ferdigheter på en engasjerende og meningsfull måte.

5.3.2 Deweys læringssyn sett i lys av faglig utbytte i frilek

John Dewey (1859-1952) fremmet ideen om læring gjennom handling og erfaring. Han mente at kunnskap ikke bare blir tilegnet gjennom passiv mottakelse, men gjennom aktiv deltakelse i verden (Aasen, 2019, s. 47). Videre promoterte han en praksisorientert pedagogikk der elevene ble oppfordret til å utforske verden gjennom lek og utforskning. Ifølge Dewey, tilfredsstillende denne tilnærmingen barnas naturlige trang til å oppdage og utforske (Aasen, 2019, s. 47). Jonas og Helga, på den andre siden, ser ut til å fokusere mer på å integrere lek og praktisk arbeid inn i undervisningen for å engasjere elevene. Helga trekker frem bruken av skriving i lekaktiviteter, som å lage skilt og prislister under butikklek for å gjøre den mer realistisk og engasjerende. Dette kan sees som ett forsøk på å kombinere lek med praktiske oppgaver for å stimulere elevenes kreativitet og forståelse.

Jonas fremhever viktigheten av begrepslæring og hvordan lek kan være en effektiv måte å introdusere og forstå begreper på. Han peker på at enkelte elever kan komme til skolen med ett begrenset ordforråd, og at lekaktiviteter kan være en måte å utvide dette på, særlig innen matematikkfaget. Samtidig som Dewey understreket betydningen av aktiv deltakelse og erfaring i læringsprosessen (Säljö, 2016, s. 86), ser det ut til at Jonas og Helga legger vekt på å kombinere lek med praktiske oppgaver og begrepslæring for å oppnå dette målet.

Dewey understreker også betydningen av å oppmuntre til aktiv utforskning av verden gjennom alle sansene, og han advarer mot å skille lek og undervisning for å unngå formålsløse aktiviteter (Aasen, 2019, s. 48). Jonas og Helga synes å følge dette prinsippet ved å integrere lekpregede aktiviteter som er relatert til undervisningen, for å gi elevene en praktisk og engasjerende måte å lære på. Samtidig fremmer Dewey en praksisorientert pedagogikk som er elevdrevet, der barn oppfordres til å utforske verden aktivt (Säljö, 2016, s. 86). Eksemplene gitt av Jonas og Helga, der elevene får lov til å utforske og leke med konsepter de har lært, illustrerer denne tilnærmingen. Gjennom å legge til rette for slike aktiviteter, gir lærerne elevene mulighet til å ta aktiv del i sin egen læring og oppdage kunnskap gjennom utforskning og lek, noe som er i tråd med Deweys pedagogiske ideer.

Ut ifra dette forstår vi at Jonas og Helga praktiserer en tilnærming til undervisning som reflekterer Deweys pedagogiske filosofi om læring gjennom praktisk erfaring og lek. I intervjuene fremhever Jonas og Helga hvordan de integrerer undervisningsmateriale i frilek

for å berike elevenes læring og engasjement. Eksempelvis forteller Jonas at elevene kan bygge lavvo, kaste lasso og leke reinsdyr i en undervisningstime, etter å ha lært om samenes nasjonaldag. Helga nevner også at elevene bruker aspekter fra eventyrene de har arbeidet med i klasserommet inn i frileken. Gjennom disse eksemplene viser Jonas og Helga en bevissthet om å knytte lek til læring.

Samlet sett viser både Deweys pedagogiske filosofi og Jonas og Helga sin praksis, en forståelse av viktigheten av å integrere lek og læring for å fremme en dypere forståelse og engasjement hos elevene. Ved å knytte lek til læring på en meningsfull måte, gir lærerne elevene mulighet til å oppleve læring som meningsfull, engasjerende og relevant for deres hverdag. Det er verdt å merke seg at begge disse tilnærmingene kan være komplementære, og at en balanse mellom dem kan være ideell for å møte behovene til ulike elever og læringssituasjoner. Deweys fokus på erfaring og handling kan være grunnleggende for å skape en meningsfull læring, mens Jonas og Helga sin tilnærming kan bidra til å konkretisere og gjøre læringen mer tilgjengelig og engasjerende for elevene.

5.4 Tegning i frilek

Diskusjonen rundt hvorvidt tegning skal inkluderes i begrepet frilek avspeiler en bekymring for aktivitetens individuelle karakter og potensielle mangel på interaksjon. Lærernes usikkerhet rundt dette, kan illustrere kompleksiteten ved å plassere tegning innenfor rammene av lek, spesielt når det er variasjon i hvordan det utføres og oppleves av elevene. På den ene siden understreker Hilde og Jonas sine synspunkter hvordan tegning ofte oppfattes som en ensom aktivitet, der barna sitter alene med eget ark og har begrenset samhandling med andre. Dette forstår vi at utfordrer ideen om frilek som en spontan og sosial arena. På den andre siden peker Aamli (2020) på en mer inkluderende tilnærming til tegning. Hun betrakter tegning som å lage bilder på papir, samtidig som det er en aktivitet som kan fremme samarbeid, utforskning og kommunikasjon. Forskningen deres viser hvordan samarbeidstegning kan bryte ned barrierer og gi alle en stemme, uavhengig av individuelle tegneferdigheter. Dette støttes av ideen om at tegning er en naturlig del av leken, der barn kan bruke det som et verktøy for å uttrykke seg og utforske verden rundt dem.

Å inkludere tegning i frilek er en balanse mellom å ivareta individuelle behov og oppmuntre til sosialt samspill blant barna. Aamli (2020) understreker viktigheten av å tilpasse

tegneaktiviteter etter barnas alder og interesser, samtidig som hun oppmuntrer lærere til å være åpne for å samarbeide i andres tegninger. Dette reflekterer et syn på tegning som mer enn bare en individuell aktivitet, men som en mulighet for samhandling og utforskning. Videre påpeker hun at tegning er et universelt språk som alle kan ta del i, uavhengig av ferdighetsnivå. Likevel viser Randi og Jonas sin beslutning om å fjerne tegning fra frilek, for å utfordre elevene til å delta i andre aktiviteter, en bevisst strategi for å fremme sosialt engasjement og samarbeid. Dette illustrerer bekymringen for at tegning kan føre til isolasjon blant elevene, og behovet for å oppmuntre til bredere interaksjon og utforskning av ulike aktiviteter.

Da vi observerte frilek på skolene, ble elevene nektet å tegne på den ene skolen vi besøkte. Elevenes reaksjon understreker viktigheten av å anerkjenne tegning som en betydningsfull aktivitet for mange barn, fordi elevene ble oppgitt og triste da de ikke fikk lov til å tegne. Frustrasjonen deres ved å bli fratatt muligheten til dette, peker på behovet for å imøtekomme individuelle interesser og ønsker blant elevene. Samtidig understreker dette behovet for å balansere mellom å opprettholde tryggheten barna har for aktiviteter som tegning, samtidig som man fremmer sosialt samspill og variasjon i lekaktivitetene. I tråd med dette viser Kvistad og Søbstad (2005) sin studie fra 2002-2003, at tegning, maling og modellering er populære aktiviteter blant barn i både strukturerte og ustrukturerte situasjoner. Dette indikerer betydningen av å tilby et variert spekter av aktiviteter som tar hensyn til barnas individuelle interesser og behov. Derfor må lærere være oppmerksomme på å inkludere tegning som en del av det pedagogiske arbeidet, samtidig som de også tilbyr andre aktiviteter for å fremme sosialt samspill og kreativ utfoldelse hos barna.

6 Avsluttende kapittel

I denne avsluttende delen av oppgaven vil vi sammenfatte hovedfunnene og svare på problemstillingen «*Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*». Avslutningsvis vil vi også presentere noen viktige implikasjoner som vi ønsker å ta med oss inn i klasserommet, og diskutere potensielle veier for videre forskning basert på resultatene fra denne studien.

6.1 Konklusjon

Vi vil nå sammenfatte og reflektere over våre funn og besvare de forskningsspørsmålene som har vært kjernen i vår undersøkelse. Vår forskning har vært drevet av tre sentrale spørsmål som har veiledet vår utforskning av problemstillingen «*Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*». Disse spørsmålene har vært;

1. Hvordan forstår et utvalg førsteklasselærere og førstekllassinger begrepet frilek?
2. Hvordan kan frilek bidra til sosial læring blant førsteklasseelever?
3. På hvilken måte kan frilek fremme faglig læring blant førstekllassinger?

Gjennom en grundig analyse og empirisk undersøkelse har vi søkt å finne svar på disse spørsmålene for å bidra til en dypere forståelse av problemstillingen. Nå, ved å reflektere over våre funn og diskutere implikasjonene, kan vi oppsummere våre hovedkonklusjoner.

6.1.1 Hvordan forstår et utvalg førsteklasselærere og førstekllassinger begrepet frilek?

Basert på våre informanternes refleksjoner og teori om frilek, samt deres syn på valgmuligheter innenfor rammene av leken, forstår vi at frilek i skolesammenheng oppfattes som en balanse mellom barnas frihet til å styre leken og de rammer som skolen pålegger. Lærernes forståelse av frilek sammenligner vi med begrepet rammelek, der struktur og frihet balanseres for å støtte opp under barnas kreativitet og læring. Vi ser også at valgfrihet innenfor gitte rammer understrekes som viktig for å fremme barnas selvledelse og samarbeidsevner. Denne tilnærmingen viser betydningen av å tilrettelegge for en støttende og strukturert tilnærming til frilek som oppmuntrer barnas initiativ og utforskning innenfor trygge og veiledende rammer. Samlet sett viser dette at både lærere og førstekllassinger ser på frilek som en aktivitet som

innebærer både frihet og struktur, der barna får mulighet til å være aktive deltakere i sin egen læringsprosess.

Selv om det teoretiske rammeverket understreker at frilek er en aktivitet som skal være fri og styrt av barna selv, viser våre funn at lærernes og førsteklasingenes oppfatning av frilek inkluderer en balanse mellom barnas frihet og de rammer som settes av skolen. Dette peker på en potensiell ulikhet mellom teori og praksis når det gjelder forståelsen av frilek i skolesammenheng.

6.1.2 Hvordan kan frilek bidra til sosial læring blant førsteklasselever?

Gjennom analyse av forskning, observasjoner og elevintervjuer fremkommer det tydelige indikasjoner på betydningen av sosial læring og inkludering i skolemiljøet på førstetrinn. Læring gjennom lek, som understrekes av teoretikere, viser seg å være en essensiell mekanisme for å fremme trivsel, samarbeidsevner og empati blant barn. Både forskere og våre informanter peker på viktigheten av å skape trygge relasjoner og et inkluderende miljø der alle elever føler seg verdsatt og sett. Observasjonene bekrefter disse funnene ved å avsløre hvordan barn naturlig inkluderer hverandre i lek og samarbeid, men også hvordan utfordringer med aksept og likeverdighet kan oppstå. Disse utfordringene understreker behovet for at skolen ikke bare fokuserer på å invitere til deltakelse, men også på å anerkjenne og respektere individualitet og likeverd blant elevene. Elevintervjuene gir ytterligere innsikt i hvordan barn opplever å reflektere over sosial læring og inkludering i skolemiljøet. Mens noen elever intuitivt uttrykker viktige sosiale verdier som inkludering og samarbeid, erkjenner de også utfordringene knyttet til konflikter og uenigheter som kan oppstå i leksituasjoner. Dette indikerer behovet for mer bevissthet og veiledning fra lærerne for å hjelpe barna med å reflektere over læringen som skjer underveis i frilek, og for å gi dem verktøy og strategier for å håndtere konflikter og positiv atferd.

Samlet viser analysen av forskningen, observasjoner og intervju at frilek blant førsteklasselever kan bidra til sosial læring ved å fremme trivsel, samarbeidsevner og empati, samtidig som det gir muligheter for å håndtere konflikter og fremme positiv atferd.

6.1.3 På hvilken måte kan frilek fremme faglig læring blant førsteklasinger?

Frilek blant førsteklasselever viser seg å være en betydningsfull arena for faglig læring, både gjennom strukturerte læringsaktiviteter og mer uformelle, selvstyrte lekemomenter. Gjennom

en balansert tilnærming som integrerer lek med faglig innhold, kan lærere fremme en dypere forståelse og engasjement hos elevene. Vår drøftelse av forskningsspørsmålet har avdekket at frilek kan være mer enn bare en pause fra skolearbeidet, fordi det er en integrert del av læringsprosessen der elevene praktiserer og forsterker faglig kunnskap og ferdigheter på en engasjerende og meningsfull måte. Gjennom eksempler fra både forskning og lærernes praksis, ser vi hvordan frilek kan styrke ulike ferdigheter som telling, sortering, lesing og økonomiske prinsipper.

Videre har vi sett hvordan ulike pedagogiske filosofier, som Deweys læringssyn, understreker betydningen av erfaring og aktiv deltakelse i læringsprosessen. Ved å integrere lek og praktiske oppgaver i undervisningen, kan lærere skape en mer engasjerende og relevant læringsopplevelse for elevene. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på utfordringene ved å inkludere visse aktiviteter i frilek, eksempelvis tegning. Mens noen ser tegning som en ensom aktivitet som kan føre til isolasjon, understreker andre viktigheten av å anerkjenne tegning som et universelt språk som fremmer samarbeid og utforskning.

På grunnlag av dette kan vi konkludere med at frilek, når den er balansert og inkluderende, kan være en kraftig ressurs for å fremme faglig læring blant førsteklasseelever. Gjennom en bevisst tilnærming som tar hensyn til både individuelle behov og fellesskapets interesser, kan frilek bidra til å skape et optimalt læringsmiljø der barna kan utforske, lære og vokse sammen.

For å besvare problemstillingen «*Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*» konkluderer vi med at frilek er et viktig moment i begynneropplæringen. Dette understrekes av forskning på feltet, teori og alle våre informanter. Til tross for uenigheter rundt forståelsen av begrepet frilek, er det enighet om at frilek er sentralt for å utvikle elevers faglige og sosiale læring. På tross av dette kan ikke vår forskning generaliseres på vegne av alle lærere og elever i Norge, fordi vi kun har inkludert fire lærere og syv førsteklasseelever i vår studie. Likevel ønsker vi at vår forskning kan være med på å belyse viktigheten av frilek i begynneropplæringen.

6.2 Implikasjoner og veien videre

I dette avsnittet vil vi fokusere på viktige momenter som vi bør integrere i vår profesjonelle yrkespraksis. Deretter vil vi presentere eksempler på mulige veier for videre forskning innen dette emnet.

6.2.1 Relevans i egen yrkespraksis

Gjennom arbeid med denne masteroppgaven har vi fått større innsikt i frilekens rolle i begynneropplæringen, knyttet til den faglige og sosiale læringen til førsteklasseelevene. Vi tar med oss at frilek ikke bare er en pause fra den formelle undervisningen, men en verdifull arena hvor barn kan lære på flere områder samtidig.

Når vi skal ta med oss frilek inn i egen yrkespraksis, er det viktig at vi er bevisste på ulike sider ved frilek. For det første gir frilek en unik mulighet for barn til å utvikle sine sosiale ferdigheter. Gjennom lek lærer de blant annet å samhandle med jevnaldrende, dele og løse konflikter på en konstruktiv måte. Dette kan bidra til å legge grunnlaget for empati, samarbeid og god kommunikasjon, som vi mener er avgjørende for et godt skolemiljø. For det andre kan frilek fungere som en plattform for språkutvikling. Barna får mulighet til å praktisere muntlig kommunikasjon, utvide ordforråd og eksperimentere med språkfunksjoner gjennom frileks.

Frilek kan også fremme barnas kreativitet og fantasi. Barna får mulighet til å utforske ulike roller, situasjoner og løsninger på en leken måte. Gjennom lekemiljøer og materialer som inspirerer til utforskning og skapende aktiviteter, kan vi som lærere stimulere elevenes kreative tankeprosesser og fantasifulle uttrykk. I tillegg er frilek en inkluderende praksis som fremmer mangfoldet blant elevene. Det er viktig å legge til rette for lekemiljøer og aktiviteter som respekterer og inkluderer alle barn. Ved å integrere og verdsette frilekens rolle i begynneropplæringen, kan vi som lærere skape et stimulerende og inkluderende læringsmiljø som legger grunnlaget for faglig og sosial utvikling hos våre førsteklasseelever.

6.2.2 Videre forskning på feltet

Det finnes mye forskning på frilek i begynneropplæringen, men likevel kan vår forskning videreutvikles for å få mer verdifull kunnskap innenfor fagfeltet. Eksempelvis kunne det vært interessant og gjennomført langsiktige studier som følger elever over tid, fordi dette kan gi innsikt i langvarige effekter av frilek. Dette kan bidra til å forstå hvordan frilek påvirker barns utvikling på lang sikt og identifisere eventuelle fordeler eller utfordringer. En annen interessant vinkling kunne være og utvidet vår forskning med flere informanter fra ulike områder i landet for å få en mer generaliserbar studie. Studien kunne også fokusert på hyppigheten av frileksituasjoner. Samlet sett åpner videre forskning på feltet for muligheten til å dykke dypere inn i dynamikken og potensiale til frilek i begynneropplæringen, og bidrar til å forme en mer helhetlig forståelse av dens rolle i barns utvikling og læring.

Referanser/litteraturliste

- Aamli, K. (2020, 6. august). *Slik kan tegning styrke kreativiteten*. OsloMet.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/slik-kan-tegning-styrke-kreativiteten>
- Aasen, J. (2019). Pragmatisme: John Deweys reformpedagogikk. I J. Aasen (Red.), *Seks perspektiver på barn og unges utvikling* (s. 23-89). Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44* (3), 211-229.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michalesen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). 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>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg»- sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. Oslo Metropolitan University.
<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i førsteklasserommet: Lek, læring*

og vennskap. Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3097001/SK-23-10-rapport-LUI-UU.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Broström, S. (1995). *6-9 års pedagogik. Leg, leg - rammeleg*. Systime.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehavn - hei skole: Undersøgelser og overvejelser*. Systime.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. Becher, E. Bjørnstad & H. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4 (11), 28-35.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2019, 16. november). *Dyrk lærerens relasjonskompetanse*. Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Egelandsdal, K. & Ness, I. J. (2021). Læring som praksis – John Deweys pragmatisme. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 61-78). Gyldendal Akademisk.
- Eik, L. T. (1997). *Lekende læring og lærende lek i den nye småskolen*. Pedlex.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex.

- Engdahl, I. (2015). Att stödja barns vänskapsbyggande. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s. 134-159). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 602-614. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- FN-sambandet. (2023, 5. juli). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Folkehelseinstituttet. (2021, 10. juni). *Trivsel, læring og gjennomføring i skolen*. <https://www.fhi.no/op/oppvekstprofiler/trivsel-laering-og-gjennomforing/#referanser>
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 245-264). Cappelen Damm Akademisk.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s. 41-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2018). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 383-400). Fagbokforlaget.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: en analyse av lærerens perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Hølland, S., Bjørnestad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser- barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. Oslo Metropolitan University.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Håkensen, S. T. S. (2022, 12. desember). *Førsteklasse siden seksårsreformen: Mindre fri lek, mer lærerstyrt og mer bokstavlæring*. OsloMet.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/forsteklasse-siden-seksarsreformen-mindre-fri-lek-mer-lererstyrt-mer-bokstavlering>
- Illustrasjon av barn som leker. (2023). [Illustrasjon]. Hentet fra
<https://www.steigen.kommune.no/leines-sfo.600014.no.html>
- Kragh-Müller, G. & Einarsdóttir, J. (2010). Børneperspektiver på gode læringsmiljøer. I G. Kragh-Müller, F. Ø. Andersen & L. V. Hvitved (Red.), *Gode læringsmiljøer for barn* (s. 137-166). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Læreplan i matematikk 1.-10.trinn (MAT01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv20>

- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 12. mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Lillemyr, O. F. (2021). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv – hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Mathiesen, I. H. & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(1), 9-23. <https://doi.org/10.18261/nost.6.1.2>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordyping - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Midtsundstad, J. H. (2004). Lek som arbeidsmåte i småskolen. *Nordic studies in education*, 23 (2), 79-91. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-02-02>
- Norheim, B. (2022). *Maslows behovspyramide* [Illustrasjon]. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/image/24723?>
- Nordenbro, S. E., Larsen, M. S., Tiftkci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Uddannelsesforskning.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Loven om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ross, M. (1981). *The aesthetic imperative: Relevance and responsibility in arts education*. Pergamon Press.
- Saljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/00313830802497265>
- Selås, M. & Skattør, T. H. (2023a). Eigarskap og styring av leiken. I M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 37-51). Fagbokforlaget.
- Selås, M. & Skattør, T. H. (2023b). Leiken og skulen. I M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 17-36). Fagbokforlaget.

- Sikt. (u.å.). *Hvorfor må jeg melde prosjektet til Sikt?* Hentet 27.november 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skram, S. (2007). *Leik og læring i samspel: pedagogisk arbeid i småskulen*. Det norske samlaget.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling leik og læring: Pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3. utg.). Det Norske Samlaget.
- Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs. Artifacts of the traditional curriculum. I: Ainscow, M. (Red.). *Effective schools for all*. David Fulton Publishers.
- Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse" - Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (4), 318-329. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 19. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Uthus, M. (Red.). (2018). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*. 7, 104-112.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

Wolf, K. D. (2021). *Små barns lek og samspill i barnehagen* (2. utg.) Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Referansenummer 529814

Vurderingstype Standard

Dato 21.11.2023

Tittel Lek i begynneropplæringen

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

Prosjektansvarlig Lene Joensen Kjær

Studenter Anna Berge Pedersen og Maria Halvorsen Belatjønn

Prosjektperiode 21.08.2023 - 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.

Kommentar

Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

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).

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet *Lek i begynneropplæringen*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i frilekens rolle i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva eventuell deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I vår masteroppgave ønsker vi å undersøke hvordan frilek i begynneropplæringen kan være med å påvirke læring hos de yngste elevene. Vi vil observere hvordan lærere arbeider med frilek som arbeidsmåte i skolen. Samtidig ønsker vi å få innsikt i begrunnelser for hvorfor frilek brukes eller ikke brukes i skolehverdagen, gjennom intervju som metode.

Data som samles inn, vil bli brukt for å besvare vår masteroppgave, som tilsvarer 45 studiepoeng. Forskingen vil ta utgangspunkt i vår problemstilling, som er *hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst – Norge ved fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi er interessert i å komme i kontakt med ulike lærere som arbeider i førsteklasse på skoler i nærområdet, som er villige til å delta i vår forskning knyttet til frilek i begynneropplæringen. Ut fra dette ønsker vi å komme i kontakt med relevante skoler, der vi foretar observasjon av undervisning og personlig intervju med læreren i etterkant av observasjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Observasjon av undervisning brukes for å undersøke hvordan frilek kan iverksettes i skolen;

- Læreren blir observert i undervisningssammenheng, der vi skriver notater i skrivebok underveis. Notatene anonymiseres og omhandler gjennomføring av undervisning.

I etterkant av observasjonene, vil vi gjennomføre intervju;

- Dersom du som lærer ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett personlig intervju. Underveis stilles det åpne spørsmål om frilek i undervisningen, med fokus på egne tanker og refleksjoner rundt emnet.
- Lydopptak benyttes, for at vi senere skal kunne transkribere intervjuet.
- Det vil bli tatt ut tre til fire elever for gruppeintervju, men resten av klassen følger ordinær undervisning. Det krever dermed at lærer planlegger vanlig undervisning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Prosjektgruppen og veileder fra Universitetet i Sørøst-Norge vil ha tilgang til datamaterialet som innhentes til masteroppgaven.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang på personopplysningene som innhentes vil vi lagre det i mapper beskyttet med passord.
- Alt av informasjon vil bli slettet etter prosjektet er ferdig 3. juni 2024.

I forskningsprosjektet vil navn på skole, lærere og elever være anonymisert, slik at ingen av våre deltakere vil være gjenkjennelige i publikasjon. Eneste som vil bli publisert av opplysninger er hvilke klassetrinn vi har utført forskningen på og området.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 3. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres gjennom fiktive navn i dokumentene. Lydopptak vil slettes når prosjektet er ferdig. De anonymiserte opplysningene som kommer frem i oppgaven vil ikke slettes, men kan bli brukt i senere anledninger til videre forskning.

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 ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk 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;

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg og få 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

Dersom du har spørsmål, ønsker å vite mer eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap institutt for pedagogikk gjennom disse personene;
Lene Joensen Kjær (Lene.J.Kjar@usn.no), Anna Berge Pedersen (233976@usn.no) Maria Halvorsen Belatjønn (233977@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, 35575053/9186041

Dersom du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lene Joensen Kjær
Prosjektansvarlig

Anna Berge Pedersen og Maria Halvorsen Belatjønn
Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lek i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i undervisning, der bruk av lek blir observert
- Å delta i personlig intervju, som benytter lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet *Lek i begynneropplæringen*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få forståelse og innsikt i frilekens rolle i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva eventuell deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I vår masteroppgave ønsker vi å undersøke hvordan frilek i begynneropplæringen kan være med å påvirke læring hos de yngste elevene. Vi vil observere hvordan lærere arbeider med frilek som arbeidsmåte i skolen, for å se hvordan dette kan implementeres. Samtidig ønsker vi å høre ulike begrunnelser for hvorfor lek brukes eller ikke brukes i skolehverdagen, gjennom intervju som metode.

Data som samles inn, vil bli brukt for å besvare vår masteroppgave, som tilsvarer 45 studiepoeng. Forskingen vil ta utgangspunkt i vår problemstilling, som er hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst – Norge ved fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi er interessert i å komme i kontakt med ulike førsteklaser på skoler i nærområdet, som er villige til å delta i vår forskning knyttet til frilek i begynneropplæringen. Vi ønsker dermed å komme i kontakt med relevante skoler, der vi foretar observasjon av undervisning og gruppeintervju med tre til fire elever fra klassen i etterkant av observasjonene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Observasjon av undervisning brukes for å undersøke hvordan frilek kan iverksettes i skolen;

- Elevene blir observert i undervisningssammenheng, der forskerne skriver notater i skrivebok underveis. Notatene anonymiseres og omhandler undervisningen.

I etterkant av observasjonene, vil vi gjennomføre gruppeintervju med tre til fire elever;

- Dersom du som elev ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du vil delta i ett gruppeintervju med to til tre andre elever. Det blir stilt åpne spørsmål knyttet til frilek i skolen, hovedsakelig hva elevene liker å gjøre i forbindelse med lek.
- Lydopptak benyttes, for at vi senere skal kunne transkribere intervjuet.
- Resten av klassen følger vanlig undervisning, og vil ikke bli berørt av vår forskning.

For barn, kan foresatte få tilsendt intervjuguide eller annen informasjon, ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Vår prosjektgruppe og veileder fra Universitetet i Sørøst-Norge vil ha tilgang til datamaterialet som innhentes til masteroppgaven.
- Personopplysningene vil lagres i mapper beskyttet med passord, for å sikre tilgang.
- Alt av informasjon vil bli slettet etter prosjektet er ferdig 3. juni 2024.

I forskningsprosjektet vil navn på skole og elever bli anonymisert, slik at ingen av våre deltakere vil være gjenkjennelige i publikasjon. Eneste som vil bli publisert av opplysninger er hvilke klassetrinn vi har utført forskningen på og at studien er innhentet i Sørøst-Norge.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 3. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger anonymiseres gjennom fiktive navn. Lydopptak blir slettet når prosjektet avsluttes. De anonymiserte opplysningene slettes ikke, men kan brukes til videre forskning.

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 personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk gjennom disse personene;
Lene Joensen Kjær, Lene.J.Kjar@usn.no, 35575292
Anna Berge Pedersen, 233976@usn.no, 95024114
Maria Halvorsen Belatjønn, 233977@usn.no, 97536688
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no,
35575053/9186041

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lene Joensen Kjær
Prosjektansvarlig

Anna Berge Pedersen og Maria Halvorsen Belatjønn
Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lek i begynneropplæringen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i undervisning der lek blir observert
- delta i gruppeintervju, som blir tatt lydopptak av

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide med lærere

Informasjon til deltakerne:

- Om prosjektet, hva som er formålet og hensikten med oppgaven
- Bruk av personopplysninger, anonymitet, samt fritt og informert samtykke
- Gjennomføring av intervju med lydopptak
- Gi informasjon om hva intervjuet innebærer, lydopptak og anonymitet.

Hvem er du?

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer på barneskolen?
2. Hvilken utdanning har du? Eventuelle kurs eller etterutdanning?
3. Hvilke fag underviser du i dag?

Frilekens rolle i skolen

4. Hvordan forstår dere begrepet frilek?
5. Hvordan ser dere på betydningen av frilek i begynneropplæringen? Er det viktig?
6. Hva tror du barna får ut av frilek i forbindelse med elevenes læring og utvikling?
7. Har dere eksempler på hvordan frilek kan bidra til faglig og sosial utvikling og læring?

Integrere læring i frilek

8. Har dere forsøkt å integrere faglig innhold i frilek? Eventuelt hvordan har du gjort det?
9. Hvordan tilpasser dere undervisningen for å støtte overføring av kunnskap fra klasserommet til frileken?

Samarbeid

10. Hvordan oppmuntrer dere samarbeid og kommunikasjon blant elevene under frilek?
11. Hvordan balanserer du behovet for frilek opp mot kompetansemål?

Utfordringer og suksesser

12. Hvilke utfordringer har du møtt ved å integrere læring i frilek? Strategier?
13. Har dere noen positive resultater ved å inkludere læringselementer i frilek?

Avslutning

14. Er det noe annet dere ønsker å belyse i forhold til frilek og læring i begynneropplæringen?

Vedlegg 5: Intervjuguide med elever

Hvordan kan frilek i begynneropplæringen påvirke førsteklasseelevers læring?

Informasjon til deltakerne:

- Om prosjektet, hva som er formålet og hensikten med oppgaven
- Bruk av personopplysninger, anonymitet, samt fritt og informert samtykke
- Gjennomføring av intervju med lydopptak
- Gi informasjon om hva intervjuet innebærer, lydopptak og anonymitet.

Generell erfaring med frilek

1. Hva liker dere å leke på skolen, når du kan velge helt selv?
2. Hva er det morsomste med å leke på skolen?

Læring gjennom frilek på skolen

3. Har du noen gang lekt noe som du har lært i klasserommet, eventuelt hva? For eksempel lekt butikk, hatt rollelek med ulike figurer fra en bok eller skrevet bokstaver?
4. Kan du fortelle oss om noe morsomt du har lært på skolen som har gjort leken din enda morsommere?
5. Har du lært noe nytt fra vennene dine når du leker sammen? Kan du dele en historie om det?
6. Er det noen gang du bruker tall eller bokstaver i leken? Hva leker du da?

Samarbeid og vennskap

7. Hvordan er du med vennene dine når dere leker?
8. Hvordan er vennene dine med deg når dere leker?
9. Tror du at leken hjelper deg med å bli bedre venner med noen av klassekameratene dine? Hvorfor eller hvorfor ikke?
10. Hva synes du er det morsomste du har lært eller gjort når du selv kan velge lek på skolen? For eksempel skrive, perle, leke dinosaurer

Avslutning

11. Er det noe annet du vil fortelle oss om lek, som du ikke allerede har sagt?