



Kristin Eidem Mosdøl og Karine Kleiven

*«Jeg liker å klatre der ...
Jeg elsker det.»*

En forskningsstudie om hvordan barna opplever lek i skolens områder.

Mastergradsavhandling

Studieprogram: MG1BO3

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Vår 2024

Fakultet for Humaniora og
Utdanningsvitenskap

Institutt for
Pedagogikk

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Humaniora og Utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Kristin Eidem Mosdøl og Karine Kleiven

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven er barnas lek i fokus. Den frie leken kan bidra til både sosiale og faglige ferdigheter for elevene. Intervjuene med barn setter lys på hva elevene selv vektlegger når de snakker om hvordan de leker. Hvordan er egentlig skolens områder tilpasset elevenes behov for lek og bevegelse? Føler elevene på en trang for å få leke mer? Den innhentede dataen har blitt kategorisert i inne- og uteområder elevene snakker om. Det er tydelig at de naturlige uteområdene som trær, skogholt og fjellknauser er de mest interessante områdene for førsteklassingene. Dette er svært interessant med tanke på hvor mange skolegårder som består av asfalt og huskestativer og ikke de naturlige elementene som tydelig belyses av informantene i denne studien.

Abstract

In this Master's Thesis, children's play is the focus. Free play can contribute to both social and academic skills for students. The interviews with the students' shed light on what they emphasize when talking about how they play. How are the school areas adapted to the students' needs for play and movement? Do the students feel a need to play more? The collected data has been categorized into indoor and outdoor areas the students talk about. It is clear that the natural outdoor areas such as trees, wooded areas, and rocky outcrops are the most interesting areas for first graders. This is very interesting considering how many schoolyards consist of asphalt and swing sets and not the natural elements that are clearly highlighted by the informants in this study.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| Innhold | 4 |
| Forord | 6 |
| 1 Innledning | 7 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 7 |
| 1.1.1 Styringsdokumenter | 9 |
| 1.2 Problemstilling | 11 |
| 2 Kunnskapsgrunnlag | 12 |
| 2.1 Tidligere forskning | 12 |
| 2.1.1 Leken i overgang fra barnehage til skole | 12 |
| 2.1.2 Lek i skolehverdagen | 15 |
| 2.1.3 Fysiske miljø | 17 |
| 2.1.4 Skolestarteres forståelse av lek | 19 |
| 3 Teori | 21 |
| 3.1 Kjennetegn på lek gjennom et sosiokulturelt syn | 23 |
| 3.3 Ulike typer lek i skolehverdagen | 24 |
| 3.4 Fire dimensjoner eller egenskapsområder i fysiske miljø | 26 |
| 4 Metode og design | 27 |
| 4.1 Etske vurderinger og lagring av data | 29 |
| 4.2 Utvalg av informanter | 31 |
| 4.3 Observasjon | 32 |
| 4.4 Fokusgruppeintervju | 34 |
| 4.5 Transkripsjon av fokusgruppeintervjuene | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 5 Analyseprosessen | 40 |
| 5.1 En beskrivelse av studiets kontekst basert på våre observasjoner | 44 |
| 5.2 Validitet og reliabilitet | 45 |
| 6 Presentasjon av funn | 47 |
| 6.1 Inneområder | 48 |
| 6.2 Uteområder | 50 |
| 6.2.1 Menneskeskapte uteområder | 50 |
| 6.2.2 Naturlige uteområder | 54 |
| 6.3 Lek er å være sammen med andre | 57 |
| 6.4 Lek er fantasi | 59 |
| 6.5 Lek er bevegelse | 60 |
| 6.7 Lek er gøy | 61 |
| 7 Drøfting | 62 |
| 7.1 Barns lek i skolens områder | 63 |
| 7.2 Funn i lys av de fire egenskapsområdene | 65 |
| 7.3 Lek i et fellesskap | 71 |
| 7.4 Lek i en verden av fantasi | 73 |
| 7.5 Bevegelse i leken | 74 |
| 7.6 Det skal være gøy å leke | 75 |
| 8 Oppsummering og refleksjon | 76 |
| 8.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning | 79 |
| 9 Litteraturliste | 81 |
| 10 Vedlegg | 92 |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt | 92 |
| Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema | 93 |
| Vedlegg 3: Observasjonsskjema | 98 |
| Vedlegg 4: Intervjuguide | 99 |

Forord

Fem spennende år er over for oss, på utdanningsløpet grunnskolelærerutdanning 1–7 klasse ved Universitetet i Sørøst-Norge. Tiden har gått sakte, men også fort. Da vi søkte på studiet var vi helt sikre begge to på at det var barneskolelærere vi skulle bli. Nå er vi takknemlige og svært klare for å ta imot hver vår førsteklasse til høsten. Denne masteroppgaven har beriket oss mye med hva vi vil fokusere på og ta med inn i skolens hverdag.

Vi gir en stor takk til hverandre for alle dagene med godt samarbeid gjennom oppgaveskrivingen. Året hadde vært mye tøffere hadde vi ikke kontinuerlig hatt hverandre som sparringspartnere. At vi har samarbeidet gjennom hele prosessen, både i metodiske valg underveis og i analyser og refleksjoner, har, slik vi ser det, bidratt til at oppgaven har blitt bedre. Vi vil takke hverandre for utallige kaffeskåler, generelle livsråd og ikke minst god motivasjon i det å være to.

Vi føler vi trakk vinnerloddet da vi fikk vår dyktige veileder Hilde Dehnæs Hogsnes med på laget. Takk for din tid, dine ord, din interesse og faglige tyngde innenfor temaet og forskning med små barn. Vi er deg evig takknemlig. Takk til våre informanter, de 13 fantastisk engasjerte førsteklasingene vi var så heldige å få hjelp av. Takk for alt dere har lært oss. Og takk til deres foresatte, ledelse og de ansatte ved skolen vi forsket på, takk for muligheten dere ga oss.

Til slutt vil vi gi en stor takk til familiene våre. Takk for tålmodige menn som har heiet på oss hele veien og kommet med oppløftende ord når behovet har vært der. For Kristins del, også en stor takk til egne barn, Maja og Hedda: dere er min største inspirasjonskilde! I tillegg er vi heldige å ha en heiagjeng på hver vår side i form av våre foreldre og søsken. Takk for gode ord og hjelp! Og stor takk til Anita, Kristins mamma for hjelp med språkvask av oppgaven vår.

Vestfold, mai 2024

Kristin Eidem Mosdøl og Karine Kleiven

1 Innledning

Jeg skulle ønske dagens barn
lekte mer enn de gjør.
For den som leker som liten
får en rikdom inni seg
som man kan øse av hele livet.
Man bygger opp en varm, hyggelig
verden inni seg.
En verden som gir styrke om livet blir vanskelig.
Et sted man kan ty til i motgang og sorg.

(Astrid Lindgren, ifølge Ødemark, 2015)¹

Med disse ordene, sagt av den kloke, kvinnelige forfatteren Astrid Lindgren, vil vi presentere vår masteroppgave innenfor temaet lek.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Reform 97 (L97) markerte et vesentlig skifte i tilnærmingen til pedagogikken i skolen. 6-åringene startet på skolen og reformen introduserte en økt vektlegging av lek i skolehverdagen. Det var en reaksjon på erkjennelsen av lekens betydning for barns trivsel og læring. Imidlertid ble dette fokuset endret med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06), som prioriterte et mer kognitivt læringssyn og var tydelig rettet mot oppnåelse av definerte kompetansemål. Denne endringen representerte et skifte fra en lekbasert tilnærming til en mer akademisk orientert pedagogikk. Forventningen om at stadig yngre barn skulle mestre akademiske ferdigheter førte til at leken mistet sin plass for skolens andre, mer akademiske arbeidsmåter (Lillejord et al., 2015, s. 9). På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2019-2023 ble det bestilt en evaluering av seksårsreformen fra -97 og de yngste barnas

¹ Ødemark, 2015

skolehverdag. Kravet til oppdraget var “blant annet å styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen, med det siktemål om å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene” (Bjørnestad et al., 2023, s. 3). Et av kapitlene i rapporten utforsker barns interesser og erfaringer knyttet til lek, vennskap, arbeidsformer, fag og læring i førsteklasse. Gjennom intervjuer i 15 forskjellige førsteklasser, observeres det en stor grad av likhet i barnas opplevelser og pedagogisk praksis på tvers av klassene. Leken fremstår som det mest sentrale temaet for barna, og de knytter den også til vennskap, læring og fag. Til tross for LK20 sin vektlegging av lek og læring, opplever barna at de har begrenset mulighet til å leke inne på skolen, og de uttrykker ønske om mer fri lek. Samlet sett peker studien på viktigheten av å inkludere barnas stemmer og erfaringer i planleggingen av skoledagen, spesielt med tanke på lek, vennskap og varierte læringsopplevelser. Rapporten understreker også betydningen av å skape trygge og støttende læringsmiljøer som fremmer både sosial og faglig utvikling hos barna. Basert på at lek fremstår som det mest sentrale temaet for førsteklassingene, har vi valgt å initiere en studie med fokus på temaet lek og førsteklassingers opplevelser. Dette valget er motivert av ønsket om å gi barna en plattform for å uttrykke sine erfaringer og meninger, samt å inkludere deres perspektiver i forskning og praksis innenfor utdanning. Tangen (2022, s. 19) trekker frem åtte grunner for hvorfor man skal lytte til elevene i skolen.

1. Elevene har viktige bidrag å komme med.

2. Elevene har lovfestet rett på å bli hørt.

3. Den pedagogiske begrunnelsen betyr at det å lytte til elevene bidrar til bærekraftig læring og tilpasset opplæring.

4. Å lytte til elevenes stemmer fremmer inkludering.

5. Den demokratiske begrunnelsen er todelt:

a. Barnas stemmer er viktige i seg selv – det handler om demokrati i skole og samfunn

b. Skolen skal gi opplæring i demokrati; det krever praktisk trening

6. Barns stemmer er viktige i forskning og utviklingsarbeid.

7. *Å lytte til barn og unge er en etisk forpliktelse.*

8. *Å bli hørt styrker elevenes skolelivskvalitet og deres livskvaliteter generelt.*

(Tangen, 2022, s. 19)

Disse åtte grunnene er inspirerende for oss, allikevel er det den sjette grunnen “Barns stemmer er viktige i forskning og utviklingsarbeid” som motiverer oss ekstra til å ville forske med barn. Det er elevene selv som er aktører og eksperter på sitt eget liv (Tangen, 2022, s. 22). Kunnskap om barn, deres opplevelser, erfaringer og hvilke forventninger de har er verdifulle og viktige. Kjennskap til elevers liv bør anerkjennes på samme måte som kunnskap om voksnes liv. Tangen (2022, s. 22) trekker frem hvordan den forskningsbaserte kunnskapen er viktig for lærerens yrkesutøvelse og praksis. Det vil si at man som lærer har en plikt til å holde seg oppdatert på forskningen som gjennomføres og publiseres. Dersom man gjør dette vil det kunne bidra til at undervisningen er forskningsbasert og man kan tilegne seg ny kunnskap om hvordan undervisningen burde tilrettelegges. I slikt arbeid vil også barnas stemme komme frem og deres meninger vil kunne få en betydning.

1.1.1 Styringsdokumenter

I FNs barnekonvensjon artikkel 31 er det nedfelt at barn har rett til lek: “Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet” (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Internasjonalt og nasjonalt er det allikevel bekymring rundt leken. Barnekomiteen kontrollerer landene som har signert Barnekonvensjonen og i 2013 kom FN med en generell kommentar for første gang til artikkel 31. I kommentaren kommer det frem at noen barn er avskåret den daglige muligheten for lek (2013, s. 3). Noen barn lever under forhold preget av vold og krig, eller som her i Norge, i en hverdag som domineres av organiserte og voksenstyrte aktiviteter. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 61) forteller at nordisk og internasjonalt sett virker det som denne kommentaren har fått liten oppmerksomhet.

I Norge ser det ut til at kommentaren fikk økt oppmerksomhet i forbindelse med fagfornyelsen. Fagfornyelsen er betegnelsen på prosessen rundt bearbeidelsen av læreplanreformen. Alle lærerplanene i grunnskolen og videregående opplæring ble fornyet og

trådte i kraft fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017 a). Overordnet del av læreplanen inneholder hvilke verdier og prinsipper som opplæringen skal bygge på i grunnskolen. «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10). Elever kan dermed tilegne seg en rekke kunnskaper og ferdigheter gjennom lek. Det står eksplisitt i overordnet del at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 7). Ordlyden «nødvendig» indikerer at leken skal være sentral for de yngste barna i skolen. I strategidokumentet *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019) kommer det frem noe av det samme som FN påpekte i sin kommentar. Leken har de siste årene fått for liten plass i skolen, og de mer stillesittende aktivitetene og den teoritunge undervisningen overtar klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27).

Skolefritidsordningen (SFO) har også en egen rammeplan. Denne skal følges for arbeidet i SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utgangspunktet for innholdet i rammeplanen følger av opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 13-7). Ordlyden i opplæringsloven innledes med:

Kommunen skal ha eit tilbod om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.-4. årstrinn, og for barn med særskilte behov på 1.-7. årstrinn. Skolefritidsordninga skal leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Skolefritidsordninga skal gi barna omsorg og tilsyn. Funksjonshemma barn skal givast gode utviklingsvilkår. Areala, både ute og inne, skal vere eigna for formålet (Opplæringslova, 1998, § 13-7).

Rammeplanen er vedtatt med bakgrunn i at man skal ha et mest mulig likeverdig SFO tilbud over hele landet med god kvalitet. SFO sitt hovedfokus er å tilrettelegge for lek, kultur- og fritidsaktiviteter for barna. Det skal gis rom og tid for daglig lek og man skal sikre at alle barn kan delta og oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Om tilnærmingen til lek i SFO sies det at SFO skal «være en annen enn i skolen, slik at det legges særlig vekt på selvvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Den

selvinitierte leken er altså vektlagt på SFO. Videre kommer det også frem at leken på SFO skal “støtte opp om vennskap, relasjonsbygging, språkutvikling, undring og kreativitet, samtidig som den skal inspirere til allsidig utvikling og læring hos alle barn” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Rammeplanen omtaler også personalets arbeid med lek når det presiseres at “Personalet skal ha et tydelig fokus på barnas perspektiv og jevnlig reflektere over lekens betydning og sin egen rolle i møte med det lekende barnet” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). De ansatte på SFO er hele veien pliktig til å ta utgangspunktet i aldre, funksjonsnivå og interesse hos elevene, og gi de tilsyn og omsorg. Om det fysiske miljøet sies det at SFO bør innby til barns lyst til å leke, skape, utforske og mestre (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8). Videre presiseres det også at det fysiske miljøet og utstyret i SFO bør tilpasses barnas alder, evner og interesser for å fremme fysisk aktiv lek (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Det omtales at man til daglig bør tilrettelegge for utendørsaktiviteter, og at man oppfordrer til bruk av nærmiljøet som skogen eller andre naturområder, for lek og fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). SFO bør skape et lekemiljø både inne og ute som tar hensyn til mangfoldet blant elevene. Ved å legge til rette for aktiv deltakelse i lek, kultur- og fritidsaktiviteter med andre barn, bidrar også SFO til å redusere sosiale forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 19). Det er fordelaktig for barn å bli kjent med det fysiske miljøet og de ansatte på SFO før de starter på skolen i første klasse (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 24). SFO bør støtte barna i denne overgangen for å sikre at de føler seg trygge og inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 24). Lek-begrepet benyttes i læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017 a), rammeplan for SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021) og rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017 b). Det vi også ser er gjennomgående i de tre planene er utforskning, skapertrang og mestring. Opplæringsloven sier i utgangspunktet ikke eksplisitt noe om lek i skolen, men den omtaler leken i SFO: “Skolefritidsordninga skal leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna” (Opplæringslova, 1998, § 13-7). Ut ifra våre lesinger virker det til at SFO er en særlig garantist for lek i skolehverdagen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i vår interesse for lek og de yngste barna i skolen er vår problemstilling:

“Hvordan er skolens områder tilpasset skolestarterens behov for lek?”

Med et ønske om å besvare problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor erfarer barna at de leker?
2. Hva vektlegger elevene når de snakker om leken?

Skolens områder definerer vi som områder barna benytter seg av i løpet av en hel dag på skolen. Dette innebærer de innvendige rommene som består av SFO-rom, førsteklassenes undervisningsrom, en aula og en gymsal som er i et separat bygg. De utvendige områdene er skolegården, skogen ved skolegården og en annen skog et stykke unna skolen som er et kjent turmål for førsteklassingene.

2 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Tidligere forskning

Vi ønsker i utgangspunktet å se på tidligere forskning med barn i 5-6 årsalderen og fenomenet lek. Deretter vil vi trekke frem det vi har funnet som relevant for problemstillingen vår. I 2022 ble det publisert en rapport som evaluerer hvordan seksårsreformen fungerer i skolen. Den første delrapporten tar for seg kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene (Bjørnstad et al., 2022 s. 1). Forskingen er gjennomført for å finne ut om hensikten bak reformen er opprettholdt. I denne sammenheng er det blant annet blitt intervjuet skoleledere for å høre deres syn på hvordan de yngste elevenes behov burde ivaretas (Bjørnstad et al., 2022, s. 47). Da deres meninger var samlet inn ble de kategorisert og analysert. Det kom tydelig frem i dataene at det var et stort fokus på det sosiale og lek i skolen. De trakk også frem hvor vesentlig det sosiale var for at elevene skulle tilegne seg faglig kunnskap (Bjørnstad et al., 2022 s. 47). Dette fikk oss til å ville finne ut mer om hvordan det fungerer i praksis.

2.1.1 Leken i overgang fra barnehage til skole

Opplæringsloven (1998) §1-1 trekker frem hvordan skolen skal gi elever utfordringer som er med på å fremme danning og lærelyst. For å ivareta og bygge oppunder dette kan leken spille

en stor rolle. Broström (2019, s. 47) sin forskning viser at overgangen fra barnehage til skole til dels kan oppleves dramatisk for elevene, fordi det ikke er plass til lek på samme måte som de erfarer og kjenner fra barnehagetiden. Einarsdóttir (2011, s. 741) har tidligere skrevet om hvordan europeiske barnehagebarn forventer store forandringer i overgangen fra barnehage til skole. Mens barna opplever å ha et stort rom for lek i barnehagen, tror de at skolen vil inneholde mer akademiske elementer. Haug (2013) mener det stadig blir mindre plass for lek i de norske barnehagene og at denne tiden går tapt til mer akademisk arbeid. Peters (2010) vektlegger flere punkter som er vesentlige for at overgangen fra barnehage til skole skal bli så myk og vellykket som mulig. Hun trekker blant annet frem å verdsette kunnskapen barna har fra før, koble lek og læring sammen, jobbe aktivt med sosialt miljø, å ha et undersøkende fokus og å ta initiativ til å bli kjent med familie og rammene som dannes hjemmefra. Dette danner grunnlaget for et godt skole-hjem-samarbeid (2010).

For at elever skal trives så godt som mulig i skolen er de avhengig av å ha lekevenner (Hogsnes, 2019; Løndal, 2019). De yngste elevene gir selv uttrykk for at det de savner aller mest i skolen er tidligere venner og leker (Corsaro & Molinari, 2000; Einarsdóttir, 2013; Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010). Flere studier viser at lek og vennskap er det barna gir uttrykk for å savne etter skolestart (Einarsdóttir, 2011, s. 741). I denne forskningen kommer det frem fra barnas perspektiver at de ønsker en skole som oppmuntrer dem til å være mer aktivt utforskende og deltakende i felles leke- og læringsaktiviteter med venner. Her er det altså læreren som må påse at leken får sin plass i skolen uten at voksne blander seg inn slik at barna kan uforstyrret konstruere sin egen lek. Annen forskning viser at lek knyttes til det frie og uformelle og at læringen ses som noe mer formelt, styrt mot et gitt mål og et «produkt av undervisning» (Hogsnes & Storli, 2019, s. 121). Som en konsekvens av bekymringen rundt lek i skolen bestilte Kunnskapsdepartementet (2018) en forskningskartlegging “De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læremiljø”. Denne kunnskapsoversikten viser at de yngste barna har behov for lekbasert læring (Lillejord et al., 2018). I skolen kan lek betraktes som en pedagogisk aktivitet som kan innby til skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene og burde derfor ses på som en verdi i seg selv (Lillejord et al., 2015, s. 48). Dette bekrefter Broström (2013) ved å påpeke at lek også er kilde til kunnskap, kan forbedre læringsresultater og bidra til utvikling av ferdigheter. Lillejord et al. (2018, s. 2) mener det haster å få inn lekbasert pedagogikk i skolen fordi fokuset på tidlig innsats har blitt tolket dit hen at det er blitt et større fokus på lærerstyrte aktiviteter i barnehagen. Lillejord et

al. (2015, s. 7) trekker frem at for lettere å forstå de ulike praksisene som gjennomføres i skolen må lekbasert tilnærming til læring få en sterkere faglig forankring. Lekbaserte aktiviteter kan blant annet bidra i overgangen fra barnehage til skole gjennom å lære barna sosiale ferdigheter (Eggum-Wilkens et al., 2014; Li et al., 2012 i Lillejord et al., 2015, s. 45).

Hogsnes (2016) har forsket med barn om hvordan barnehagelærere, førsteklasselærere og SFO-ledere har tilrettelagt for å kunne gjøre overgangen fra barnehage til skole/SFO god for barna. Hun observerte barn i barnehagen og foretok fokusgruppeintervju av barnehagebarn. Senere fulgte hun barna over til skolen ved skolestart og foretok fokusgruppeintervju der også. Forskningen påpeker blant annet viktigheten av barnas sosiale kontinuitet, som en trygghet for overgangen. Dette gjelder både eksisterende vennskap fra barnehagetiden samt etablering av nye vennskap (jf. Hogsnes, 2016, s. 73). Hogsnes viser også til viktigheten rundt barnas inkludering for gode overganger. Desto mer kunnskap de ansatte har om barns tidligere lekerfaringer, desto bedre grunnlag har man for å tilrettelegge for kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen (Hogsnes, 2016, s. 75). Forskningen her trekker også frem betydningen av grenseobjekter, altså gjenkjennelige objekter barna har felles lekerfaringer med, som for eksempel et klatrestativ. Om man ser på skolens klatrestativ som et grenseobjekt, så kan klatrestativet fungere som et møtested for barna der relasjoner videreutvikles (jf. Hogsnes, 2016, s. 75). Vet man at barna har felles erfaring med klatring i barnehagen så kan klatrestativ i skolegården legge til rette for at de kan videreutvikle leken. Om skolestarterne har kunnskap om hva som møter dem i skolen, vil det skape mer forutsigbarhet og trygghet for elevene til å delta i lek. Det å la barna bli kjent med hva som møter dem når de starter på skolen vil ikke bare gjøre barna mer trygge, men også mer tilfredse. Her trekkes det frem at barna har en oppfatning av hva som møter dem på skolen, men at betydningen av leken i SFO er underkommunisert (Hogsnes, 2016, s. 80). Ifølge Hogsnes og Storli (2019, s. 109) kan ulike former for lek i SFO spille en avgjørende rolle for barns erfaringer med sammenheng i overgang fra barnehage til skole. For å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene, er det viktig at skolen anerkjenner den kunnskapen og lekkompetansen som barna har med seg fra barnehagen (Hogsnes, 2016).

2.1.2 Lek i skolehverdagen

En vanlig oppfatning i skolen er at leken foregår i friminuttene og ikke i undervisningen (Hogsnes & Moser, 2014). Med dette synet på lek kan risikoen være stor for at elevene opplever lite frilek i løpet av skoledagen. I Norge er SFO en arena som ikke er definert som en pedagogisk virksomhet (Hogsnes & Storli, 2019, s. 110). Dette er fordi at SFO anses som barns fritid og at tilbudet ikke er obligatorisk. I tillegg har SFO hatt et utydelig mandat. Det er større fokus på lek og læringen som skjer, er mer rettet mot sosial kompetanse. Denne kompetansen kan bidra til at den kunnskapen og de erfaringene de tilegner seg på SFO, overføres til andre arenaer som for eksempel skolen (Johansson, 2007). SFO er en av de mest sentrale sosiale arenaene i et barns liv (Hogsnes, 2022, s. 39). Disse plattformene og samspillet mellom lek på de ulike arenaene vil kunne bidra til at elevene bruker sin lekkompetanse og kan videreutvikle denne i varierte rammer (Hogsnes, 2022). I forskningen til Hogsnes og Storli (2019) kommer det frem to ulike typer lek. Den ene typen lek er lek der barna får holde på med egeninitiert lek, som bak skolen eller på et avsidesliggende sted. Den andre typen lek er leken der ansatte legger til rette for hva som skal foregå. For noen elever vil det føles frigjørende å få leke i fred, men barna setter også pris på ansatte som leker med dem (Hogsnes & Storli, 2019, s. 118). Hogsnes (2022, s. 43) trekker frem hvordan lærerik lek over tid vil kunne gi elevene kunnskap og erfaringer de kan ta med seg over til den frie leken.

Johansson og Samuelsson (2009) har forsket på barn i overgangen fra barnehage til skole. Der kom det frem at barna var både lekende og lærende, uten nødvendigvis selv å være bevisste over de to rollene (2009, s. 190). Når barn leker, vil de kunne tilegne seg ulike former for kunnskap. Denne kunnskapen kan være både faglig og sosial. Gjennom fri lek på skolen kan elevene tilegne seg kunnskap om for eksempel hvordan man er en god venn (jf. Johansson, 2007). Greve (2015, s. 51) trekker frem hvor viktig vennsksapsrelasjoner er for barn i skolen og at dette kan fremprovoseres av lek med andre dersom skolen og SFO gir mulighet til det. Når elever skal begynne på skolen, bytte grupper eller opplever endringer i hverdagen vil vennskap kunne skape en tryggere sammenheng for dem (Engdahl, 2015, s. 147). Disse vennskapene og relasjonene dannes blant annet gjennom lek og aktiviteter. Leken kan dermed bidra til at elevene føler en sammenheng og trygghet i hverdagen. Ved skolestart vil flere av førsteklassingene kunne kjenne på engstelse for å miste kontakt med vennene sine. SFO og skolen spiller en viktig rolle for å bevare disse relasjonene, men tidligere vennskap kan også

fungere som et «springbrett» til å finne nye relasjoner (Ackesjö & Persson, 2014). I overordnet del av læreplanen er det et eget punkt som omhandler sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10). Her trekkes det frem hvor viktig sosial kompetanse er i skolehverdagen. Gjennom samhandling med andre kan de gjennomgå selvutvikling på ulike måter. Elevene lærer seg gjennom samhandling og lek med andre hvordan empati og vennskap fungerer. Dette er egenskaper som er viktige i møte med andre mennesker. Gjennom lek og sosiale aktiviteter kan elevene bli selvbevisste og klar over egne handlinger og holdninger og hvordan dette kan påvirke andre (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10).

I skolehverdagen vil også uteskole og den varierte leken det innebærer kunne spille en vesentlig rolle. Jordet (2010, s. 34) refererer uteskole til undervisning og læring som foregår i det «utvidede» klasserom, altså i utendørs miljøer:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen - for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 34).

Akkurat som klasseromsundervisning kan være variert, så kan også uteskolen bestå av et stort mangfold praksisformer (Jordet, 2010, s. 32). Man kan ha en bred forståelse av uteskolebegrepet som rommer den generelle allmenne dannelsen av elevene. Denne forståelsen spiller direkte på faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. Utfordringen her er at den faglige læringen går på bekostning av den mer helhetlige læringen, og det trengs grundig planlegging og høy grad av bevissthet om hva, hvorfor og hvordan elevene skal utføre dette (Jordet, 2010, s. 32). Det er denne formen for en mer helhetlig tenkning om læring som er vanlig praksis ved uteskole. Man har også en smal forståelse av uteskole. Denne tar utgangspunkt i spesifikke faglige og sosiale mål i opplæringen som man ønsker å oppnå primært i skolens omgivelser. Innholdsmessig kan det innebære et avgrenset faglig opplegg eller konkret mål som skal oppnås. I den smale forståelsen av uteskole er det tidsmessige aspektet som innebærer rammene for det elevene skal trene på. For eksempel at elevene skal ut i skolegården og telle ting. Selv om ikke denne forståelsen direkte knyttes til begrepet uteskole i skolehverdagen, så hører det innunder

samlebegrepet uteskole ifølge Jordet (2010, s. 32). Utfordringen med denne smale forståelsen er at det allmenndannende kommer i skyggen for de faglige målene. Unhjem & Frenning (2019, s. 175) oppsummerer forskning på feltet uteskole i de Skandinaviske landene. Oppsummeringen viste at uteskole bidrar positivt innenfor områdene helse, trivsel, sosial kompetanse og fysisk aktivitet (Bentsen, Mygind & Randrup, 2009, i Unhjem & Frenning, 2019, s. 175). En senere nyere forskning bekrefter overnevnte, men i tillegg påpeker de at uteskole bidrar positivt til akademisk læring og relasjonsbygging (Mygind, Bølling & Barfod, 2018, i Unhjem & Frenning, 2019, s. 175). I 2004 ble det undersøkt hvor mye uteskole som ble gjennomført i Norge. Resultatene viste at 90% av førsteklassingene og 78% av andreklassingene hadde minimum en halv dag i uken (Unhjem & Frenning, 2019, s. 175). Utover i barneskolen avtar uteskole, men man antar at uteskole foregår i de fleste første- og andreklasser (Jordet, 2010). Unhjem & Frenning foretok en studie der de ønsket å undersøke muligheter og utfordringer i uteskole i begynneropplæringen (2019, s. 179-187). Det de blant annet kom frem til i forskningen var betydningen uteskole har for de yngste elevene på skolen, både for erfaringsbasert læring og for økt trivsel. Dette kan igjen vise betydningen av formuleringen vi finner i den overordnede delen av læreplanen: “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 7). Uteskole synes dermed å ha stort potensial med tanke på å innfri forventingene i læreplanverket. Unhjem & Frenning trekker frem eksempler der barn som synes å ha utfordringer innenfor klasserommets fire vegger, får muligheten til å lære i bevegelse ute (2019, s. 185). Ved å kunne være i fysisk aktivitet på eget nivå, har noen elever mulighet til å håndtere praktiske oppgaver som de lykkes bedre med ute. Barn har forskjellige aktivitets- og ferdighetsnivå, men forskningen synliggjør at barn viser stor bevegelsesglede i uteskole. Uteskole vil kunne være med på å variere opplæringen i skolen slik at noen elever får bedre utbytte av skolen og det vil dermed bidra til økt trivsel.

2.1.3 Fysiske miljø

“En kropp i lek trenger muligheter for å bevege seg, dvs. *rom for fysisk utfoldelse*” (Becher, 2018, s. 59). Med dette som utgangspunkt ser vi på viktigheten av det fysiske miljøet til elevene. Becher og Høyland (2019, s. 88) har foretatt en casestudie som undersøker det fysiske miljøet, undervisningsarealenes utforminger og muligheter for lek i nye skolebygg. I

tillegg trekker de frem hvor viktig organisering av dagen er for graden av lek, bevegelse og variasjon. Forskingen er gjort i førsteklasse, og de beskriver blant annet leken som kommunikasjon, interaksjon og språk. Det er en arena hvor relasjoner skapes og historier binder elevene, tema og ideer sammen. «Men den fysiske utformingen gir også signaler og muligheter i form av hvilke arbeidsformer som kan gjennomføres og bygge opp under pedagogiske og faglige mål» (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Noen av skolene gir et inntrykk av stolifisering, der pulter og stoler dominerer klasserommet, det er mer stillesitting, mindre variasjon og lite bevegelse. Forskerne påpeker at lærerens pedagogiske forståelse for lek er viktig for undervisningen, og at man bør lytte til barnas stemme når det for eksempel gjelder elevmedvirkning av klasserommets utforming (jf. Becher & Høyland, s. 89-90). Deres analyser viser at både pedagogikk og skolebygg skal samspille og invitere til lekende tilnærminger.

Skolens uteområde viser seg å være viktig for elevens lek. På oppdrag av Helsedirektoratet ble det utarbeidet en rapport som viser at dersom skolens uteområder består av naturområder vil dette både fremme leken og gjøre den mer variert (Thorén et al. i Breive et al. 2022, s. 198). Det påpekes samtidig at lek i naturlige områder kan føre til både økt aktivitetsnivå hos barna samt forbedring av deres kognitive ferdigheter. Vi gjøres samtidig oppmerksom på at et varierende dekke på uteområdene samt varierte lekeapparater øker elevenes fysiske aktivitet og bruken av uteområdene. Det er lite tidligere forskning tilgjengelig på hvordan skolegårder i Norge er utformet, men det ble i 2000 utført en undersøkelse i Nordland der det vises til at de menneskeskapt lekeområdene dominerer, og at skolegårdene stort sett ikke inneholder naturlige områder (Thorén, 2003 i Breive et al. 2022, s. 198).

Løndal og Fasting (2016, s. 95) tar utgangspunktet i teorien til Maurice Merleau-Ponty og John Dewey, som anerkjenner at barns fysisk aktive læring gjerne skjer i lek. Rasmussens (2004) forskning viser at barn har en evne til å være åpne, mottakelige og kreative til å skape egne steder. I barns dagligliv oppholder de seg i hovedsak innenfor og relaterer seg til tre omgivelser; hjemmene deres, skolene og fritidsinstitusjonene (Rasmussen, 2004, s. 156). Disse miljøene er ofte skapt av voksne og utpekt av dem som "steder for barn" (places for children). Stedene er gjerne ofte planlagt og designet med barns behov og sikkerhet i tankene. Når barn deltar i samtaler og tar bilder av steder som betyr noe for dem, får man et mer

detaljert innblikk i barnas perspektiver i forhold til verden rundt dem. Da kan man enklere forstå hvordan barn opplever og knytter seg til de ulike stedene de møter i hverdagen. Rasmussen (2004) anvender begrepet "barns steder" (childrens places) for å forklare det faktum at barn relaterer seg ikke bare til offisielle steder som er tilrettelagt av voksne, men også til uformelle steder, som ofte er ubemerket av voksne. "Barns steder" er ikke nødvendigvis skapt ler godkjent av voksne, men de har en spesiell betydning for barnet og kan være et sted der de føler seg frie til å utforske, leke og uttrykke seg uten voksentsyn. Fasting og Løndal forteller om en situasjon der 5-årige barnehagebarn klatrer i et tre som er kjent for dem (2016, s. 106). Igjennom bevegelsene og kroppsspråket merker de at barna har en iboende tilhørighet til treet. I dette legger forskerne til grunn at treet er mer enn bare et fysisk sted for dem. Forskning viser at barn foretrekker steder som engasjerer dem fysisk og følelsesmessig hvor de kan være aktivt skapende deltakere (Rasmussen, 2004, s. 145-146). Det hevdes at barns favorittlekesteder er naturlige omgivelser som består av trær, skrenter og skogholt (Fasting, 2015, i Løndal & Fasting, 2016, s. 108). Dette antyder noe viktig om de kvalitetene barn virkelig setter pris på. Kreativ lek med fantasi ser ut til å blomstre spesielt godt i disse naturlige omgivelsene, og barn viser seg å være langt mer utforskende og oppfinnsomme når de oppholder seg i slike områder sammenlignet med strukturerte lekeplasser. Denne dynamikken kan tilskrives barnas evne til å finne skjulte steder for spontan lek. Enten de klatrer i trær eller bare sitter i dem, gir disse naturlige lekeområdene barna muligheten til å utforske sine egne grenser og fantasier. Trærne alene kan fungere som kilde til inspirasjon, oppfordre barna til å forestille seg selv som ulike fantasifigurer og bidra til etablering av nye erfaringer samt restrukturering av eksisterende erfaringer (jf. Morris, 2004, i Fasting & Løndal, 2016, s. 108). På denne måten utvider barna sitt repertoar av erfaringer både med omgivelsene og med seg selv i samspill med omgivelsene.

2.1.4 Skolestarteres forståelse av lek

Olsson (2023, s. 321) foretok et forskningsstudium på hvordan skolestartere forstår og snakker om lek når de nettopp har begynt på barneskolen. Det er spesielt tre temaer som blir tatt opp av barna i forskningen. Det ene er friheten de har til å velge leken, det andre er muligheten barna ser at de kan ha for å utfordre grensene og reglene, og til sist er følelsen at de kan høre til et fellesskap (Olsson, 2023, s. 327-331). Hvordan barna forstår leken som valgfri beskrives i observasjoner av barns selvinitierte lekaktiviteter, spesielt i observasjoner av et gjentakende

leketema der barna forestilte seg å være babytigre og babyløver, mens andre var dyrepassere (Olsson, 2023, s. 327). Leken foregikk i et åpent område i klasserommet, der barna satte opp madrasser for å danne små rom som kunne være soverom, kjøkken, stue, skole, kontorer eller dagligvarebutikker. Barna tok på seg ulike roller og byttet på å være ledere. Observasjonene viser at barnas forståelse av lek er knyttet til frihet til å velge, både hva de skal leke, hvor de skal leke, med hvem og hvor lenge (Olsson, 2023, s. 328). Samtidig forteller Olsson (2023, s. 327-328) at barna beskriver lek som en morsom og fri aktivitet der de kan ha hvilken rolle de ønsker. Forskningen viser også at lærerinitierte lekaktiviteter ikke alltid oppfyller barnas kriterier for frihet til å velge, noe som kan føre til at aktivitetene ikke oppfattes som lek av barna. Et eksempel på dette er stasjonsarbeidet, der barna jobbet i grupper med ulike aktiviteter som var plassert på forskjellige steder i klasserommet, og de byttet til en ny aktivitet etter 15 minutter (Olsson, 2023, s. 328). En av stasjonene ble kalt "lek", og barna fikk beskjed om å leke sammen med et spesifikt materiale, for eksempel biler eller byggeklosser. Barna likte noen ganger disse lærerinitierte lekaktivitetene, men de oppfylte ikke alltid barnas kriterier for frihet til å velge. Årsakene til dette var at barna ikke kunne velge om de ønsket å delta, hvem de ville leke med, hvilket tema eller materiale de kunne bruke, hvor involvert de skulle være og på hvilke måter, og hvor lenge de kunne leke (Olsson, 2023).

Det neste temaet Olsson (2023, s. 329) bemerker seg er barnas forståelse av lek som motstand mot voksnes definisjoner av lek og voksnes kontroll. Eksempler viser barnas avvisning av voksnes instruksjoner og deres behov for å definere lek innenfor sin egen barnekultur. Dette kan sees når barna nekter å delta i lærerinitierte lekaktiviteter eller utfordrer voksnes regler ved å leke på sine egne premisser. Selv om barna tilpasser seg skolens regler, viser de også motstand gjennom leken, der de leker med og utfordrer grensene satt av lærerne. Denne formen for motstand er ikke negativ, men heller leken og morsom. Barnas lek bidrar til å forme deres forståelse av lek og skolekultur, samtidig som den styrker båndene mellom dem. Begrepet "leken (re)produksjon" blir foreslått for å utforske hvordan barna både tilpasser seg og utfordrer skolens kultur gjennom sin lek, og hvordan de sammen skaper noe nytt gjennom leken (Corsaro, 2017 i Olsson, 2023, s. 329). "Through their joint playful approaches to the rules and systems of school, the children also seem to strengthen their relationship with each other" (Olsson, 2023, s. 330). Sitatet til Olsson forteller at barna sammen styrker sitt samhold ved å utfordre reglene satt av skolen.

Barnas oppfatning av lek som fellesskap og betydningen av å tilhøre en jevnaldrende gruppe, er det siste temaet som Olsson (2023) påpeker. Barna skaper sin egen unike fellesskapskultur gjennom lek, der de lærer å tilpasse seg og delta i gruppen samtidig som de bidrar til å forme kulturen gjennom leken. Leken fungerer som en "port" til fellesskapet, der barna får mulighet til å knytte nye vennskap og føle tilhørighet (Olsson, 2023, s. 331). Barna understreker viktigheten av å ha venner for å delta i leken, samtidig som de viser en sterk forståelse av lek som noe som tilhører deres eget fellesskap. Det som også kommer frem, er at fellesskapet i leken beskytter barna mot voksnes inngripen. Barnas lek gir rom for ulike og ikke alltid klart definerte måter å forstå og uttrykke seg på i fellesskapet. Dette inkluderer også de barna som vanligvis er mer tilbakeholdne eller sjenerte. Denne mangfoldigheten i hvordan barn oppfatter og utfører lek, gjenspeiler den kulturelle og sosiale dimensjonen av lek som en aktivitet (jf. Olsson, 2023).

Elever kan ha svært forskjellig syn på hva lek er, og kanskje spesielt når det er snakk om lek i tilknytning til undervisning og skole. Johansson og Samuelsson (2009, s. 31) har gjennomført en studie der dette var i fokus. Der kom barnehagebarna frem til at leken hørte til i barnehagen og læring i skolen. I en annen studie som Olsson (2023, s. 141) gjennomførte, viste resultatene at alle barna mente at de selv var eksperter på lek, ikke de voksne. Dette gjenspeilet seg også i hvordan de pratet om lek, da det kom tydelig frem at voksne kunne være med og styre lek, men at «ordentlig lek» var når barna fikk leke fritt (Olsson, 2023, s. 142). I delrapport 2 i evalueringen av seksårsreformen «Et blick inn i førsteklasserommet – Lek, læring og vennskap» kommer det frem at elevene ser på fri lek i skolen som noe de gjør mest av i friminuttet og at leken som foregår i klasserommet ikke nødvendigvis er lek (Bjørnstad et al., 2023, s. 36). Denne forskningen er svært relevant for oss når vi vil undersøke hvordan skolens områder er tilpasset skolestarterens behov for lek.

3 Teori

Barns møte med skolen påvirkes av mange faktorer. En av disse er hvordan skoledagen er lagt opp for elevene med tanke på lekens plass i hverdagen. I dagens skole er fokuset på det faglige svært utbredt, men hvordan mottas det av elevene? Fokuset på «tidlig innsats» i skolen og på de grunnleggende ferdighetene fører ifølge Djupedal (2022) til at elevene tilbringer mer

tid på skolen og at den domineres av norsk og matematikk. En hverdag preget av teoretiske fag, vil kunne være krevende for elever i begynneropplæringen, siden de yngste elevene har et stort behov for bevegelse, lek og utforskning. “Barn har mindre muskelmasse i forhold til kroppsvekta si enn vaksne” (Nordbotten, 2014, i Vingdal, 2018, s. 38). “I tillegg innheld barns muskulatur noko meir fett og vatn. Dette fører også til at eleven har behov for å skifte stilling ofte. Det å vere heilt i ro kan gi prikking og smerter i muskulaturen, og for å oppretthalde god blodsirkulasjon i kroppen er det eit fysiologisk behov for stadig å skifte stilling og bevege seg” (Jagtøien & Hansen, 2000, i Vingdal, 2018, s. 39). “Når barnet heng på stolen, ligg over pulten eller er oppe og går, er det ofte fysiologiske årsaker til det” (Vingdal, 2018, s. 39). Ifølge Vingdal (2018, s. 39) bør skolehverdagen til førsteklassingene være mindre teoritung. Grunnet deres fysiologiske utvikling, bør den heller ikke bestå av for mye stillesitting.

I Reform 97 ble alderen for skolestart senket og det ble vektlagt at det beste fra barnehagen og skolens tradisjoner skulle dominere i førsteklasse (Postholm et al., 2021 s. 55). Det som diskuteres nå er i hvilken grad dette er ivaretatt i skolen, også etter innføring av fagfornyelsen. Dersom målet med undervisning er å oppnå lærelyst anbefales det ifølge Lillejord et al. (2018, s. 49) viktig å legge opp dagen slik at det er rom for bevegelse og lek. Thoresen og Aukland (2020) viser til at både pedagoger og foreldre for de yngste elevene etterlyser lek i skolen.

Lillemyr (2019, s. 57-70) har arbeidet mye med skole- og barnehageforskning, og har blant annet understreket viktigheten av å tilrettelegge for lek og sosialt samspill både i barnehagen og i de første skoleårene. For å utvikle barnets sosiokulturelle identitet er det viktig for barnet å ha følelsen av gruppetilhørighet (Trevarthen, 2004 i Lillemyr, 2019, s. 66; Vygotsky, 1978). Dette kan utvikles gjennom lek. Ved å styrke barns selvfølelse og selvbevissthet i lek kan leken bidra til motivasjon for læring (Ryan & Deci, 2008 i Lillemyr 2019). Lillemyr (2019, s. 68) trekker frem at leken og dens arena har en uvurderlig betydning for å gi barna trygghet og utfordringer.

Risikofylt lek er et eksempel på hva som kan være avgjørende for barns sunne utvikling, både mentalt og motorisk (Sandseter & Kennair, 2011, s. 263-263). Voksne kan ofte bli for forsiktige og beskytte barn mot potensielle farer. Barn trenger å lære og forstå risiko og ta

egne avgjørelser om hva som er trygt og ikke. Skolen er en fin arena for denne type lek, der barn kan utforske egne grenser og oppleve mestring i utfordrende situasjoner, for eksempel gjennom lek på skolegården og idrettsaktiviteter på tvers av trinn. Dette gir muligheten for elevene til å lære om respekt, hensyn og hvordan håndtere ulike fysiske og sosiale situasjoner. Risikofyllt lekt har en antifobisk effekt ifølge forskning (Sandseter & Kennair, 2011, s. 263-264). Det innebærer at små barn har naturlige fobier som høyder, dypt vann og mørke (2011, s. 263). Disse fobiene er vanlige og sunne i tidlig barndom, men gjennom aktivitet og mestring vil barn kunne overvinne dem. Om vi begrenser mulighetene for slik lek, hindrer vi også den gradvise frigjøringen av disse fobiene slik at de kan vedvare i ungdoms- og voksenlivet.

3.1 Kjennetegn på lek gjennom et sosiokulturelt syn

Det finnes flere ulike definisjoner på lek, og det kan være krevende å benytte kun en av disse. For å danne en forståelse av hva lek er, kan man sette seg inn i hva som kjennetegner lek som fenomen. Vi ønsker å betrakte leken gjennom en sosiokulturell forståelse. Den sosiokulturelle teorien om læring er sentral i den pedagogiske tilnærmingen både i barnehager og skoler, med et særlig fokus på språkets rolle i medieringsprosessen (Becher & Høyland, 2019, s. 79). Fra et sosiokulturelt ståsted anses lek, hvor kommunikasjon og språk utgjør kjerneelementene, som avgjørende for å fremme læring (Gjems, 2007 i Becher & Høyland, 2019, s. 79; Hogsnes, 2019; Vygotsky, 1978). I en forskningskartlegging trekker Lillejord, Børte og Nisje (2018, s. 14) frem fire tydelige kjennetegn på lek. Det første kjennetegnet er frivillighet, som vil si at elevene selv skal velge hva og om de ønsker å leke. Kjennetegn nummer to er at det skal være indre motivert. Det betyr at elevene skal leke basert på følelsen av glede og at de vil leke fordi det er morsomt og meningsfylt. Neste krav til lek er forestillingsevne og fantasi. Barn og elever finner opp ting og kan gi ting og personer meninger og roller de vanligvis ikke har. Dette bidrar til at de kan «flykte fra» hverdagen og virkeligheten for en stund. Det siste, vesentlige punktet lek innebærer er interaksjon og kommunikasjon (Lillejord et al., 2018, s.14). Gjennom å kommunisere med andre lærer elevene seg å samarbeide, vise respekt og tilegne seg ferdigheter som å inkludere, vise omsorg og være fleksible. De samme kjennetegnene på lek benytter også Brostöm (2019, s. 44-47) seg av. Leken er frivillig og sees på som et prosessorientert fenomen. Barna er autonome og selvbestemmende og opplever at

de selv er et aktivt handlende subjekt. Broström trekker så frem at leken er indre motivert og ikke har andre mål utover at det skal lekes. Leken er preget av fantasi, slik at barna kan forandre sine omgivelser, hvor man både kan tilføye noe og utelate noe. Avslutningsvis trekker også Broström (2019, s. 46-47) frem at lek sammen med andre består av kommunikasjon og sosial interaksjon.

Vi ønsker ikke å definere lek i denne masteroppgaven, men heller legge fokus på hvordan elevene leker i skolen. Øksnes (2010, s. 38) er inspirert av Åm og Sutton-Smith, og skriver at det er usikkert om man burde bruke energi på å skape en definisjon av lek, da den vil kunne fastlåse synet på hva lek er. Det å trekke frem noen ulike forståelser og syn på lek mener vi likevel vil være nødvendig for å vise at leken kan være flertydig. Bettelheim (1972, s. 4) forklarer hvordan lek kun består av regler barnet selv har bestemt uten innvirkning fra voksne og at det ikke har et planlagt resultat. Dette er noe Becher og Håøy (2022, s. 342) bekrefter når de konkluderer med at lekforståelsen hos elever ikke innebærer læreres innblanding for å sørge for utvikling eller læring. Becher og Håøy (2022, s. 341) forteller også om lekens betydning i overgangen mellom barnehage og skole. Blant de aspektene som fremheves, er den betydelige friheten barna opplever i barnehagen og kontrasten til den mer voksenstyrte og strukturerte hverdagen de møter på skolen. I lys av disse forståelsene ønsker vi å gå inn på de ulike typene lek.

3.3 Ulike typer lek i skolehverdagen

Lillejord et al. (2018) trekker frem at synet på lekens betydning ofte er todelt blant voksne. De mener at voksne på den ene siden mener at elevenes lek må være helt fri, uten innblanding fra voksne for at de skal få utviklet sin sosiale kompetanse, men at de på den andre siden er opptatt av at voksne må blande seg inn for å sørge for at elevene skal kunne utvikle ferdigheter og tilegne seg kunnskap (Lillejord et al., 2018, s. 2). Det vil si at det er uenighet rundt hvor delaktig læreren burde være i leken. Likevel kan det virke som at de fleste barna lærer og utvikler seg mest under fri lek, men at noen vil kunne trenge litt veiledning for at de skal kunne lære (jf. Lillejord et al. 2018, s. 15). Olsson (2023, s. 141) oppdaget etter forskning med barn, at elevene så på seg selv som de som lekte og som visste hva som skulle foregå. De sa tydelig at det var barna selv som kunne leke, ikke de voksne (Olsson, 2023, s. 141).

Det kanskje viktigste med lek er ifølge Lunde og Brodal (2022, s. 103) at den skal være egenmotivert. Broström (2019, s. 51) deler lek inn i tre kategorier, frilek, lærerik lek og lekende læring. Dette er lek som foregår på tre forskjellige måter med ulik innblanding og styring fra voksne. Om du forestiller deg disse tre kategoriene på en akse, vil den frie leken være ytterst på den ene siden (Lillejord et al., 2018, s. 13). Dette er lek der hverken rammer eller voksne styrer leken. Den lærerike leken derimot, betegnes av Broström (2019, s. 50) som lek der voksne og barn leker sammen og der voksne deltar for å utvikle leken. Lekende læring skiller seg fra lærerik lek og fri lek ved at leken kan ha en faglig betydning og læring som mål (Broström, 2019, s. 52). I disse kategoriene av lek vil læreren innta ulike posisjoner. Læreren er til en viss grad deltaker i alle tre kategorier, men i ulik grad. Dette trekker Løndal (2019, s. 100-104) frem ved å dele lærerens didaktiske handlingsrom inn i fire posisjoner; prosessorientert, klassisk, stedsorientert og kaotisk. Disse posisjonene avgjør lærerens innblanding i leken.

Når barn og elever leker helt *fri lek*, vil det si at de leker uten noen form for innblanding eller rammer fra voksne. Læreren kan ved denne typen lek stå i en prosessorientert posisjon der rollen går ut på å støtte barnas lek uten å blande seg inn eller styre leken. Dersom den frie leken foregår i et friminutt eller skal foregå helt fritt kan læreren innta den kaotiske posisjonen der det ikke er gitt noen mål eller eksisterer et ønske om å styre leken i en viss retning (Løndal, 2019, s. 104). Den frie leken består ofte av fantasi, rollelek og impulsivitet. Øksnes og Sundsdal (2016, s. 50) mener at barna allerede i barnehagen blir frarøvet muligheten til å kunne leke fritt og uforstyrret, og stiller spørsmål ved hvorfor det skal være så vanskelig å gi barna tid og rom til å leke for seg selv.

Lærerik lek skal ikke ha noen annen betydning eller mål enn å leke og få mer erfaring med å leke (Broström, 2019, s. 50). Butikklek kan være et eksempel på lærerik lek dersom leken foregår på barnas premisser. I denne type lek kan fantasi ofte spille en viktig rolle. Fleer (2011, s. 224) mener at fantasi kan være broen mellom lek og læring. Her vil fantasien kunne ha en vesentlig plass i leken og dermed gi plass for at læring skal finne sted.

Lærer kan også ha en stedsorientert posisjon der læreren har en plan og gjør materiell og rammer klart (Løndal, 2019, s. 103). Læreren styrer her prosessen i en ønsket retning ved hjelp av område og rom, men likevel uten å styre selve leken. Et eksempel på dette kan være å leke kafé. I denne typen lek legger læreren til rette for leken gjennom å ha leke-penger, mat

og ark tilgjengelig for elevene. Gjerne også noen bord eller en kjøkkenkrok for å simulere en kafé. Elevene styrer selv leken ved å lage prislapper og kvitteringer. De bestemmer selv hvem som er ansatte og hvem som er kunder. Slik lek kan gi elevene kunnskap og erfaringer innen matematikk, høflighetsfraser og håndtering av penger uten at de nødvendigvis er seg det bevisst.

Lekende læring vil si at leken gjennomføres med et motiv om at noe skal læres gjennom aktiviteten. Et eksempel på en slik lek kan være matematikklek (Broström, 2019, s. 52). I en matematikklek har læreren et bevisst mål med leken, for eksempel repetisjon av et gjennomgått tema. Leken gjennomføres med de rammene læreren har satt for å nå målet. I arbeid med slik lek har læreren en klassisk posisjon. Det vil si at intensjonene over hva som er målet med leken er tydelige (Løndal, 2019, s. 101). Aktiviteten planlegges og gjennomføres etter intensjonene og målene som skal nås.

3.4 Fire dimensjoner eller egenskapsområder i fysiske miljø

Vi har valgt å se på fire dimensjoner eller egenskapsområder i fysiske omgivelser som påvirker barnas hverdag. De omtales av Becher og Høyland (2019, s. 75-77) som det funksjonelle egenskapsområdet, det kommunikative egenskapsområdet, det sosiale egenskapsområdet og det sanselige egenskapsområdet. De påvirker på hver sin måte samspillet mellom omgivelsen og barnet, og en bevissthet rundt disse områdene kan gjøre det enklere å tilrettelegge for elevers lek og bevegelse.

I det funksjonelle egenskapsområdet stiller man seg spørsmålene “brukbart til hva” og “for hvem” er det tiltenkt? (Becher & Høyland, 2019, s. 75). Er bygget praktisk gjort anvendelig og tilrettelagt for lek, i dette tilfellet for 5-6 åringer? Har man konkrete aktiviteter man kan vurdere det opp mot? For barnestyrt lek kreves det at barna kan påvirke bruken og innredningen av rommet. Er det mulig å gjennomføre leken de ønsker her? Har man både stor nok plass og det materiellet elevene ønsker? Disse spørsmålene er ifølge Becher og Høyland (2019, s. 75) avgjørende for å forstå barnets funksjonelle bruk av området.

Det kommunikative egenskapsområdet omhandler hvordan det fysiske området signaliserer at det skal brukes (Becher & Høyland, 2019, s. 75-76). Det dreier seg om å forstå hvordan stedet

formidler både bruken, betydningen og stemningen som preger det. Er det for eksempel et rom som tillater stor bevegelse eller ikke? Kommuniserer rommet hvordan det kan brukes? Har man en klatrevegg i en aula for eksempel, så er det et tydelig signal på at der kan man klatre og være i bevegelse.

Det sosiale egenskapsområdet handler om hvordan rommet er fysisk tilrettelagt for å føle tilhørighet med andre mennesker (Becher & Høyland, 2019, s. 76). Har man for eksempel en krok, kan man snike seg til den sammen med en gruppe for å leke rollelek. Eller om det er en pult der enkeltelev kan leke den er en katt og likevel oppleve det som egen arena. Å ha soner i klasserommet gjør dette godt mulig. Man vil på denne måten føle at man har sitt eget territorium, enten om man har det som enkeltelev under noen pulter eller som en gruppe elever i en slags krok (Becher & Høyland, 2019, s. 76).

Det sanselige egenskapsområdet handler om hvordan mennesker sanser atmosfærene og stemningene i rommene gjennom lyd, lukt, kinestetiske og visuelle inntrykk (Becher & Høyland, 2019, s. 77). I slike omgivelser vil menneskets sanser konstant motta stimuli som kan påvirke forestilling- og fantasievnene i positiv retning. Becher og Høyland (2019, s. 77) trekker også frem at rom som er rike på sanseopplevelser, ofte inspirerer til lek. Kreativitet er en viktig del av leken. Dewey knytter dette sammen og mener at leken kan ses på som en rekreasjon fordi den er formbar (2005, s. 222). Det sanselige egenskapsområdet vil kunne innby til kreativ lek.

4 Metode og design

I dette kapittelet ønsker vi å beskrive metoder vi benytter i forskningsprosessen for innhenting av empiri. Vi vil også ta for oss ulike valg vi stod ovenfor og begrunne disse. I masterprosjektet vårt er det kvalitative metoder som benyttes. Det er det sosiale fenomenet “om skolen er tilpasset skolestarteren” som vi ønsker å identifisere og forklare. Blikstad-Balas og Dalland (2021, s. 21) beskriver forskningsdesignet til en studie som en overordnet plan for hvordan man foretar forskerprosjektet sitt. De påpeker samtidig viktigheten av valgene da det skal være en tydelig sammenheng mellom problemstilling og det datamaterialet som hentes

inn. Alle valg som tas i forbindelse med metode og gjennomføring vil kunne påvirke forskningen i stor grad. Problemstillingen vår gjentar vi: “Hvordan er skolens områder tilpasset skolestarterens behov for lek”. Det er dette vi ønsker å finne svar på ved å benytte oss av fokusgruppeintervju og observasjon. Ettersom vi tenker at problemstillingen vår ikke er spesifikk nok til å kunne besvares i en masterstudie, har vi spesifisert den med to forskningsspørsmål som skal hjelpe oss på veien (Anker, 2020, s. 26; Blikstad-Balas, 2021, s. 25).

Forskningsspørsmålene våre er:

1. Hvor erfarer barna at de leker?
2. Hva vektlegger elevene når de snakker om leken?

Vi har valgt å forske på hvordan noe foregår, med en beskrivende type problemstilling (Blikstad-Balas, 2021, s. 30-31). Problemstillingen vår indikerer en beskrivende form med spørreordet hvordan, og gir en pekepinn på at det er elevene som vil være i sentrum av forskningen.

Nyeng (2012, s. 71) påpeker at samfunnsforskning består av kvalitativ eller kvantitativ forskning. Det avgjørende for valg av type forskning er hvordan man innhenter og bruker dataen (Nyeng, 2012, s. 71). Vi gjennomfører kvalitativ forskningsmetode, siden vi ønsker å identifisere og forklare kvalitetene ved sosiale fenomener i forskningsprosjektet vårt (Nyeng, 2012, s. 71). Dersom vi hadde vært ute etter å tallfeste kvaliteter, og om det ga mening med kvantifisering av vitenskapelig kunnskap, hadde vi brukt kvantitativ forskningsmetode (Nyeng, 2012, s. 79). Leken kan ikke tallfestes og følgelig er kvalitativ metode best egnet for å besvare vår problemstilling.

4.1 Ethiske vurderinger og lagring av data

I et forskningsprosjekt som vårt, der mennesker er inkludert er etikk svært viktig. Vi har tenkt gjennom valg som må tas og eventuelle konsekvenser som kunne oppstå for at gjennomføringen ikke krysser noen etiske grenser.

Slotfeldt-Ellingsen (2020, s. 203) påpeker hvor viktig respekten for menneskerettighetene og menneskeverdet er for at forskningen skal være gyldig. Med dette trekkes personvern og behandling av sensitive data frem. For å kunne starte på et prosjekt der barn er involvert, måtte vi ha en godkjenning fra Sikt. Dette er et nasjonalt byrå som skal sørge for at persondata behandles på en sensitiv og forsvarlig måte og som er basert på retningslinjer fra NESH (Staksrud et al., 2021). Et eksempel på en slik retningslinje er nummer 15. Den handler om at forskerne må innhente samtykke fra informanter (Staksrud et al., 2021, s. 18).

Prosjektet vårt fikk godkjenning fra SIKT den 25. september 2023 (vedlegg 1), og vi kunne starte arbeidet med å kontakte informanter. Det neste vi gjorde var å sende ut informasjonsskriv der det kom tydelig frem hvilke data vi skulle samle inn og behandle og et samtykkeskjema for deltakelse i observasjon og fokusgruppeintervju. Den utvalgte skolen vi forsket på, hjalp oss med utsendelse og innsamling av dette. Barna som deltok i studien skulle til enhver tid muntlig eller skriftlig ha rett til å kunne trekke seg fra studien (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 208).

I et prosjekt som dette er anonymisering og behandling av personverndata svært viktig. Ingen som leser masteroppgaven skal kunne kjenne igjen hvilken skole, klasse eller elever som er informanter til studien. Alle navn som benyttes i denne studien, med unntak av oss to som forskere, er derfor fiktive navn. For å gjøre det enkelt for oss selv fikk en gruppe elever fiktive navn som startet med forbokstaven A, en annen gruppe fikk navn som startet med B og den siste gruppen fikk navn som startet med C. Fotografiene vi besluttet å ta med i oppgaven har blitt beskåret for å sikre skolens og samtidig barnas anonymitet. Vi utførte disse tiltakene for å ivareta personvernet på best mulig måte slik at det ikke skulle oppstå tvil på vår studies reliabilitet. Da datamaterialet ble samlet inn, var det opp til oss som forskere å se til at retningslinjene for dataoppbevaring følges. Det gjelder for all informasjonen som ble hentet inn, samtykkeskjemaer, lydopptak og transkriberinger. For å sørge for at dette ble opprettholdt valgte vi å benytte oss av Nettskjema sin diktafon. Der opprettet vi et prosjekt

slik at lydfilene ble lagret direkte inne på nettskjema sin eksterne server fremfor på våre egne enheter som vil kunne komme på avveie. Samtykkeskjemaer og fysiske dokumenter som observasjonsskjemaer og oversikt over fiktive og ekte navn ble oppbevart innelåst i et arkivskap som kun vi som studenter har tilgang til. Transkripsjonen ble anonymisert med fiktive navn fortløpende. Alle dokumenter og skjemaer vil makuleres/slettes når prosjektet avsluttes.

I dette prosjektet har vi forsket med barn. Det vil si at behandling av personverndata er svært viktig. Når vi forsker med barn, støter vi på ulike utfordringer, spesielt når det kommer til etikk. Noen av de viktigste utfordringene inkluderer å få samtykke fra barn (Ford et al., 2007 i Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2009, s. 286; Farrell, 2005; Flewitt, 2005). Vi måtte først innhente samtykke fra foreldre for at elevene skulle kunne delta i forskningen. I tillegg til dette samtykket må eleven selv ønske å delta. Dette sørget vi for ved å innhente løpende, muntlig samtykke fra elevene som deltok. Foresatte til deltakerne skulle til enhver tid ha rett til å stille spørsmål og få svar på det de lurer på i forbindelse med forskningen. Dette informerte vi om i samtykkeskjemaet og vedla kontaktinformasjonen vår. Det er også viktig å vurdere hvordan barnas deltakelse påvirker forskningen (Clark, 2005; Hill, 2006 i Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2009, s. 292-293). Vi ønsker å søke barns perspektiver og få frem deres stemmer, samtidig måtte vi hele tiden reflektere over valgene vi tok. Underveis i forskningen stilte vi oss blant annet spørsmålene: bidrar vi til økt overvåkning av barns liv og erfaringer slik at vår forskning kan være en slags negativ inngripen i deres liv? Respekterer vi barns tillit når de forteller om sine erfaringer og perspektiver? Feiltolker vi barna som er med i forskningen? (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2009, s. 293). Elevene forstår nok ikke hvilke eventuelle konsekvenser det vil kunne få dersom persondataene feilbehandles. Dermed hadde vi som forskere et særlig ansvar med å sørge for at forhåndsreglene følges. I vårt forskningsarbeid med barn har vi hatt et genuint ønske om at barnas stemmer skal høres. Likevel vil ikke denne masteroppgaven fullt ut kunne få frem deres ord og bilder. Den vil også være preget av våre tolkninger og erfaringer med barna (Clark, 2010). Vårt ønske har like fullt vært å kunne bidra med forskning for og med barn, og at andre voksne kan se på forskningen vår som en inspirasjonskilde for hvordan man kan tilrettelegge bedre for skolestarterne.

Forskning med barn styres også av visse forbehold angående fysiske omgivelser (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2009, s. 293-295). For eksempel anbefales det å søke samspill med barn i åpne, lett tilgjengelige områder, der barn kan engasjere seg for kortere eller lengre tid, og der vi som forskere ikke er alene med enkeltbarn (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2009, s. 293-295). Forskningen vår fant sted i kjente omgivelser og på barnas premisser. Vi lot barna ta en del av styringen, ved at dersom de var ivrige og fortalte om noe, lot vi de snakke. I tillegg minnet vi dem på at det var vi som skulle lære av dem. Vi reflekterte stadig over barns beskyttelsesutfordringer og ønsket å posisjonere oss som etisk ansvarlige forskere i all kontakt vi hadde med barna. (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2009, s. 294). Vi har prøvd å ivareta barna i denne forskningen og deres personvern best mulig.

4.2 Utvalg av informanter

Da vi skulle velge ut informanter til studien vår, var det viktig å tenke godt igjennom hvem som kan hjelpe oss til å svare best mulig på problemstillingen. Vi ønsket å benytte en skole der vi ikke hadde kjennskap til elevene for at ikke relasjon skulle påvirke studien. Ved hjelp av vår veileder ble vi tipset om en barneskole som hadde stort fokus på lek for førsteklassingen. Vi kontaktet denne mellomstore, offentlige og bynære skolen som er plassert i Sørøst-Norge, og vi ble tatt godt imot. Ved å benytte en skole som dette, der leken i overgangen fra barnehage til skole er i fokus, vil man kunne få andre svar enn ved en mer tilfeldig valgt skole som kanskje ikke jobber like bevisst med denne overgangen. Etter å ha fått på plass godkjenningen fra Sikt (vedlegg 1), sendte lærerne på skolen ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) for deltakelse i studien. Innenfor rammene for den valgte skolen ønsket vi å ha et tilfeldig utvalg elever på 10-12 barn fra første klasse, og håpet at såpass mange foreldre og elever samtykket. Halkier (2018, s. 29-30) kaller en slik utvelgelse for analytisk selektiv, siden vi har brukt kvalitativ metode med et såpass lite utvalg. Altså mente vi at førsteklassingene fra denne skolen ville kunne hjelpe oss til å svare på vår valgte problemstilling. Vi hadde ikke kjennskap til elevene som skulle delta, og visste heller ikke hvor lett det ville være å få barna i samtale. Da vi møtte opp på skolen var det 13 elever som hadde samtykket og vi besluttet å inkludere alle. Alle elevene som skulle delta ble godt informert av lærer om hvorfor vi var på besøk hos dem, og vi minnet de på at vi var der for å

lære av dem (Tangen, 2022, s. 17). Vi opplevde barna som engasjerte og at de gjerne delte sin kunnskap med oss. En elev spurte i slutten av et intervju: «Er det noe mer jeg kan lære dere?»

4.3 Observasjon

Vi valgte å gjennomføre observasjon som en av metodene i studien. En fordel vi opplevde med observasjon var at vi fikk se barna i en naturlig setting, uten at vi blandet oss noe særlig inn. Utfordringen var å fortløpende klare å skrive ned alt vi observerte, og vi måtte være svært fokusert (Dalland et al., 2021, s. 125). Vi hadde valget mellom å være klare og tydelige på hva som skulle observeres, eller å velge en mer ustrukturert metodikk og skrive ned det som var interessant fortløpende. En slik der og da-observasjon kaller Dalland et al. (2021, s. 125) for ustrukturert observasjon og vi bestemte oss for å gjennomføre den. I denne typen observasjon er det ekstra viktig å følge med, for man vet ikke egentlig helt hva man ser etter. Vi opplevde å bli dratt med inn i barnas verden. Her var det en fordel å være to, da den ene kunne få med seg viktige elementer som den andre kunne ha oversett. Postholm (2010, s. 56) trekker frem observasjon som den forskningsmetoden som blir mest benyttet sammen med andre metoder. Vi hadde tidlig i prosessen bestemt oss for å gjennomføre noe observasjon, men å legge størst vekt på fokusgruppeintervju. Vi ønsket at observasjonene skulle bidra til at det ble lettere for oss å forstå det som kom frem under intervjuene. Observasjonene kom godt med i intervjuene, da noen av elevene var mindre snakkesalige enn andre. I de situasjonene kunne vi som forskere fylle ut det elevene sa og støtte oppunder uttalelser ved å trekke inn observasjonene. Vi valgte å observere i klasserommene under frilek på starten av dagen, og i inne- og uterommet senere da informantene tok bilder og lekte litt for å vise oss hvordan de leker. På denne måten ble vi litt kjent med barna.

Som forskere innvirker vi noe ved å være der, da det er umulig å være helt objektiv. Vi blir alltid noe påvirket av det som skjer rundt oss, og har egne fortolkninger og meninger. Vi prøvde hele veien å være bevisst på akkurat dette (Bresler, 1996, s. 133). Rollen som observatør varierte. Interaktive observasjonsroller var utgangspunktet, der vi både var deltakende observatører og observerende deltakere (Tjora, 2021, s. 71). Et eksempel på dette var da en av oss ble tilkalt av noen gutter til en krangel som oppstod under leketimen. Det viste seg at den ene gutten som var i konflikt, også skulle være en av informantene våre litt

senere. Forskeren gikk inn og løste situasjonen, men hadde i bakhodet at det kunne gå på bekostning av deltakelsen til informanten etterpå. Det virket heldigvis ikke som han ble berørt av dette, da han var munter, lystig og viste samarbeidsvilje under intervjuet.

Vi observerte klassene under frileken de første 45 minuttene av skoledagen. Vanligvis starter de dagene slik og vi ønsket å observere denne daglige leken. Under observasjonen skulle vi ha et åpent blikk på det som foregikk. De elevene som hadde samtykket til å delta fikk en klistrelapp med en sol på gensen. På denne måten kunne vi enkelt se hvem som var informantene våre og ha et ekstra fokus på disse. Vi valgte å fokusere på disse for å gjøre elevene tryggere på hvem vi var og hva som skulle skje denne dagen. Under observasjon av leken valgte vi kun å observere og ikke notere noe ned. Det var den frie leken vi ønsket å rette fokus mot, og ikke lærerens rolle i leken. Likevel vil vi nevne at læreren var tilgjengelig for elevene. Etter frileken hadde vi forskere en samtale om hva vi hadde sett og hvem vi hadde pratet med, samt snakket inn på diktafonen om rommenes utforming, stemningen og episoder vi observerte. Med bakgrunn i observasjonene i denne frilekøkten var vi så klare for første runde med fotografering og fokusgruppe.

Før fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres skulle elevene få ta bilder. Vi inviterte elevene til første gruppe og delte de i to slik at elevene i par ble med forskerne for å ta bilder av steder for lek. Vi observerte at barna deltok aktivt da de fotograferte, noe som også Clark (2005) påpeker, at barn ofte er mer aktive når de tar bilde av noe som synes å være av betydning for dem. Da dette ble gjennomført hadde vi med oss observasjonsskjema (vedlegg 3) for å skrive ned om noe interessant ble tatt opp i samtalen underveis som kunne benyttes i fokusgruppeintervjuet senere. Som nevnt tidligere ønsket vi å legge mest vekt på fokusgruppeintervjuene, og at observasjonene skulle supplere det informantene fortalte. Gjennom observasjonene våre fikk vi gjort oss kjent med konteksten. Det gjorde det lettere for oss å forstå barnas uttalelser under fokusgruppeintervjuene. Observasjonene ga oss svar som omhandlet det vi selv kunne se (Dalland et al., 2021, s. 127), mens intervjuene ga oss mer direkte svar på forskningsspørsmålene våre.

4.4 Fokusgruppeintervju

De observerte i vår studie er fem- og seks-åringer, og det er de samme som er deltakere i fokusgruppeintervjuene. Vi utarbeidet en intervjuguide, og stilte åpne spørsmål til barna. Spørsmålene dreide seg om hvilke steder de lekte på skolen, om hvor de likte å leke ute og inne og om hvordan de likte å leke de forskjellige stedene. Lerdal (2008, s. 4) poengterer at det legges mer til rette for at informantene samtaler med hverandre i et fokusgruppeintervju. Under intervjuene understrekte vi derfor overfor barna at vi ønsket å lære av dem (Tangen, 2022, s. 17). Får man ikke elevene i prat med hverandre, vil man få mindre datamateriale, noe som kan påvirke funnene og oppgavens kvalitet. Vi erfarte at barna tok lettere ordet når en av de andre elevene var veldig snakkesalig. Det vi også opplevde var at barna fortsatte på noe en annen elev hadde påbegynt, noe vi ikke ville opplevd om det kun hadde vært et barn av gangen som vi intervjuet. Vi erfarte at barna kom lettere inn i samtale på denne måten, enn når de fikk direkte stilte spørsmål (Halkier, 2018, s. 13). Det kunne skjedd i en intervjusituasjon at unge elever ikke ville svare på det vi spurte om, og ikke ville si noe i det hele tatt. Dette opplevde ikke vi, da alle informantene kom til ordet og samtalene fløt greit. Et eksempel fra et av intervjuene våre på at elevene støtter seg på hverandre er dette:

K 00:53 Ja, men er det noe spill som du liker ekstra godt der, eller?

Anna 00:59 Tre på rad.

K 01:01 Tre på rad. Det er gøy, da. Er det ikke det?

Andreas 01:04 Jeg liker fire på rad.

I eksempelet her ser man hvordan elevene får assosiasjoner og fortsetter på hverandres uttalelser eller svar.

I fokusgruppeintervjuer er det viktig å tilrettelegge for elevene på best mulig måte. Vi tok utgangspunkt i en liten gruppe elever av gangen, noe som er kjent for de fra andre sammenhenger. Wibeck (2011, s. 32) forteller at de fysiske omgivelsene for fokusgruppeintervjuet er av stor betydning. Vi hadde for eksempel bedt skolen om å få benytte et lite og trygt rom elevene kjente godt til for å gjennomføre intervjuene. Barna var snakkesalige og tok rollen på alvor. Dette samsvarer med hva forskning sier om å intervjuer i

små rom. Ved å sørge for dette vil man kunne få en bedre interaksjon og meningsskapning blant deltakerne (Wibeck, 2011, s. 32). Elevene burde også være i flertall under intervjuet slik at de ikke føler på et skjevt maktforhold slik Hogsnes & Storli (2019, s. 115) påpeker. Maktposisjonene kan gjøre barna sårbare og usikre. Vi var to studenter med hver vår rolle i intervjusettingen. En fungerte som en slags moderator og den andre som assisterende moderator, noe som Lerdal (2008, s. 6) betegner som rollene i et fokusgruppeintervju. Vi hadde øvd i forkant av intervjuene og var begge bekvemme i rollene. På selve intervjudagen byttet vi på rollene i de forskjellige intervjuene. Elevene var fire i to av intervjuene, og fem i det siste. Den av oss som var moderator ledet intervjuet med en intervjuguide i fanget (vedlegg 4), skiftet bildene, holdt fokus og oppmuntret til at flere kunne ta ordet. Den andre som var den assisterende moderatoren observerte gruppen, noterte i observasjonsskjema (vedlegg 3), satte i gang og avsluttet diktafonopptaket samtidig som hun passet på å holde oss sentrert til temaet. En fordel med å benytte fokusgruppeintervju er ifølge Lerdal (2008, s. 5) at det er ressursbesparende. Vi nådde enda flere barn innenfor en avsatt tid enn om vi skulle hatt individuelle intervjuer. Det å være to sammen om dette var vi fornøyde med, i og med at vi både skulle fokusere på innhold i samtalen og på gruppedynamikken. Vi satt oss ned i en sirkel sammen med barna. Her passet vi på å sitte i samme høyde som barna, og vi satte oss innimellom elevene for å ufarliggjøre intervjusituasjonen.

Ponizovsky-Bergelson et al. (2019) henviste til bruk av deltakelsesverktøy for å få de unge informantene lettere i samtale. Vi la frem iPaden med bildene barna hadde tatt, slik at alle kunne se dem til enhver tid. Elevene benyttet bildene mye og de hjalp dem godt i samtalen. Om elevene hadde tatt bilde av det samme ble det gjerne påpekt. Et eksempel på dette fra intervjuene:



Foto tatt av elev: Huske

- Berit 02:14* *En huske. Den har jeg tatt bilde av.*
- K 02:18* *Hvorfor har du tatt bilde av den, Berit?*
- Berit 02:20* *Jeg liker å huske.*
- Bent 02:22* *Det gjorde vi også.*
- K 02:24* *Tok dere også bilde av husker?*
- Bent 02:26* *Det var fordi jeg visste at jentene elsker å huske.*

Her ser man hvordan elevene benytter deltakelsesverktøyene inn i samtalen.

Fotografering er et visuelt medium som er utformet for å fange individuelle synspunkter (Clark, 2010). Pink (2007) bruker begrepet “visuell etnografi” for å beskrive bruken av fotografier i forskning der informanternes egne foto kan gi ulike perspektiver og bidra til å “bygge bro” mellom informanter og forsker. Selv om vårt prosjekt inkluderer ulike metoder, inkludert observasjon, kan ikke tilnærmingen betegnes som ren visuell etnografi. Likevel understreker Pink (2007) viktigheten av visse prinsipper som er relevant for denne studien. Hun påpeker at tolkningen av fotografier må inkludere både den umiddelbare mening informantene legger i bildene “her og nå”, og den mening de tillegger bildene i ettertid. Når barna tar et fotografi, gjør de det i en bestemt situasjon og fra sitt eget perspektiv “her og nå”. Etterpå, når de ser på bildene, kan de betrakte dem fra ulike synsvinkler. Tiden mellom da bildene ble tatt og da vi innhentet barnas perspektiver på bildene var kort, og det er sannsynlig

at barna fortsatt er “her og nå”. Om det hadde vært noe lengre tid mellom metodene for datainnsamlingene kunne bildene kanskje vekket andre minner og andre perspektiver fra barna. Tidsbegrensningen vi hadde i vår forskning la noen begrensninger for dette. Vi vil likevel trekke frem betydningen av barnas kommentarer om fotografiene. Det barna utfyller om bildene i intervjuene, gjør at bildene gir enda mer mening for oss som forskere og at bildene og kommentarene sammen oppleves som en helhet.

Måten en intervjuer snakker på, stiller spørsmål og ter seg kan også være avgjørende for responsen fra barna. Vi var bevisste betydningen av å tilrettelegge for trygge omgivelser både i valg av sted og plassering av oss forskere i intervjuet, og vi kom godt forberedt. Vi erfarte at forberedelsene var viktige med tanke på om barna var villige til å samtale med oss. På morgenen var vi noe deltakende i frileken og hadde gjennom den gjort oss litt kjente for barna. Vi fikk også en følelse av at vi ble sett på som trygge da alle barna som hadde samtykket til å delta, faktisk også valgte å delta i intervjuene. Vi valgte å benytte semistrukturert forskningsintervju for å få mer fri samtale mellom informantene. En av de største fordelene med slik type intervju er at deltakernes egne interesser kommer frem (Wibeck, 2011, s. 57), og dette opplevde vi i samtalene med elevene da de var tydelige på hva de likte. Intervjuguiden (vedlegg 4) vi utarbeidet ble benyttet som et verktøy i intervjuene, men vi fulgte ikke spørsmålene slavisk. Fokuset var å komme med oppfølgingsspørsmål til elevenes responser om det vi fant mest interessant. Et eksempel på dette fra intervjukonteksten er:

- K: 12:22 Andreas, nå bare lurer jeg på en ting. Er det du som har tatt bilder av gymsalen?*
- K: 12:28 Hva liker du best da?*
- Andreas: 12:29 Kanskje begge to.*
- K: 12:31 Hva liker du best med det, Andreas?*
- Andreas: 12:35 Å leke i gymsalen.*
- K: 12:36 Har du gym der, er det da det er gøy å være der? Eller er det det andre ganger også?*
- Andreas: 12:43 Når det er gym.*
- K: 12:44 Men hva liker du å gjøre i gymmen der da?*
- Andreas: 12:48 Leke!*

Måten vi stilte spørsmålene på og at vi var rolige og trygge, tror vi var avgjørende for hvor mye datamateriale vi fikk ut av intervjuene. Det var viktig å få data ut av intervjuene slik at vi hadde noe å arbeide med i analysen i ettertid. I studien ønsket vi å høre elevens stemme og få de til å fortelle om sine perspektiver. Ifølge Svenkerud (2021, s. 98) er det viktigste med informanter at du får mest mulig troverdig informasjon og at de deler åpent og ærlig. Vi ville gjennom forskningen og innsamlingen av data treffe ukjente barn, og vi var spente på den prosessen. Vi opplevde at barna ville fortelle og at de til tider kunne være svært lekne og fantasifulle mens intervjuet foregikk. Et eksempel på dette er at Alva hadde en duplo-lekehest i hånden og lekte med den mens hun fortalte med lyder om hvordan hun lekte på sklia. Vi opplevde samtalen med barna til dels fantasifulle, samtidig som barna også irttesatte hverandre. Det er barn som intervjues, og kanskje leken ble dratt inn i samtalen fordi det er lek som er temaet. Vi antar at lekene og materialene som var tilgjengelige i rommet bidro til at elevene følte seg mer avslappet under intervjuet.

Det vi merket var at også bilder eller veggdekorasjoner kan bidra til å distrahere fokusgruppemedlemmene, og på denne måten lede de bort fra spørsmålet de har fått (Wibeck, 2011, s. 32-33). Dagen før intervjuet fant sted var FN-dagen. Alva titter seg rundt i rommet der intervjuet ble holdt og fortalte om innholdet i FN-plakatene rundt seg:

Alva 16:01 Ja, og så bare ønsker jeg å gjøre dette. Når egentlig andre er døde, så liker jeg å gi penger og hjelpe. (Elev snur seg rundt og ser på plakat med FN-bilder fra i går)

K: 16:12 Du liker å hjelpe andre med penger? Ok, men hvorfor tenkte du på det nå da, når du så på fotballspill? Er det for at du så noe annet på veggen, eller?

Alva 16:19 Og så leke med andre. (Peker på plakaten på veggen)

K: 16:22 Ja, ja, ja, ja. Så fint. Det er veldig fint å leke med andre.

Alva 16:25 Ja. Og hjelpe andre er veldig fint. Og så synge med andre.

K: 16:29 Liker du å gjøre det når du leker, eller? Å synge?

Alva 16:35 Og når noen er syk, så hjelper jeg dem.

K: 16:40 Så bra at du hjelper andre når de er syke. Det er veldig fint.

Vi merket at eleven ble ledet inn på FN-temaet, og koblet dette opp mot plakaten de hadde fra gårdsdagens FN-dag i rommet. Slik ble eleven fokusert på å prate om dette temaet en liten stund, og vi lot henne få fullføre før vi ledet samtalen tilbake til temaet. Eksempelet med Alva viser tydelig at hun ikke lenger er like interessert i spørsmålene vi stiller, men at hun holder fast på det hun selv vil snakke om. Å være to forskere på dette prosjektet er vi takknemlige for å ha vært, både når det gjelder å holde fokus i selve intervjuene med barna og å få med seg det meste som skjer og blir sagt. Vi er også heldige å ha to sett med øyne på empirien vi skulle transkribere og å ha en diskusjonspartner gjennom hele masterprosessen.

4.5 Transkripsjon av fokusgruppeintervjuene

Under fokusgruppeintervjuene brukte vi nettskjema sin diktafon. Dette er det anbefalte verktøyet for lydopptak (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). En av årsakene til det er at nettskjema automatisk transkriberer lydfilene. Lydfile som blir benyttet i forskning, må transkriberes for å få oversikt over empirien når du skal starte analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) tydeliggjør nødvendigheten av å lagre lydopptakene og transkripsjonene trygt slik at de ikke kommer på avveie. Da vi skulle transkribere intervjuene tok vi derfor utgangspunkt i skjemaene fra nettskjema. Disse skjemaene ga oss et godt grunnlag for videre arbeid med transkripsjoner. Likevel var transkripsjonene noe forstyrret av bakgrunnsstøy og barn som til tider pratet i munnen på hverandre. Igjen tok vi med oss fordelene av å være to sammen, for å kunne fullføre transkripsjonen.

Vi oppdaget fort at vi måtte gå gjennom transkripsjonene og høre lydfilene flere ganger for å sørge for at alt kom med. Vi ønsket også å få notert ned hvem som sa hva og anonymisere informantene for å få tydeligere oversikt over materialet. Det vi opplevde som veldig positivt ved de transkriberte intervjuene som vi begge hadde vært med på, var at vi følte vi straks ble tatt tilbake til intervjusituasjonen. Det var enkelt for oss å se for oss kroppsspråket og uttrykkene til elevene som tilhørte situasjonen. Tjora (2021, s. 187) understreker at dette har en positiv effekt på vår evne til å innhente informasjon som potensielt kan være relevant for analysen.

Vi avslutter metodekapittelet med sitatet til Le Compte og Goetz (1982, i Andersen & Skrede, 2023, s. 35-36) «Ingen studier som involverer menneskelige aktører, kan reproduseres eksakt, uansett hvilken metode eller design som er brukt». Vi understreker viktigheten av at vi har prøvd å fange relevante detaljer i forskningsarbeidet vårt og benyttet metoder og tatt avgjørelser som vi tror gagnar prosjektet best.

5 Analyseprosessen

Gjennom analyseprosessen ønsket vi å få mest mulig ut av det transkriberte datamaterialet vårt for å best mulig kunne svare opp vår problemstilling: Hvordan er skolens områder tilpasset skolestarterens behov for lek? Postholm og Jacobsen (2016, s. 101) påpeker at analyseprosessen ikke venter til forskeren har samlet skriftlig datamateriale, men starter parallelt med formuleringen av problemstillingen og datainnsamlingen. Disse trinnene påvirker hverandre gjensidig, noe vi også opplevde. Målet med analysen var å utvikle forståelse (Gadamer, 2010; Welcott, 1990 i Postholm & Jacobsen, 2016, s. 101). Vi hadde mye data og håpet å kunne fange opp det som var ekstra interessant sett i lys av våre forskningsspørsmål. Tematisk analyse er en mye brukt analysemetode, en metode som vi også har valgt å foreta i vår oppgave. Vi ønsket på en systematisk måte å beskrive og analysere tekstinholdet vårt (Bergström & Boréus, 2005, s. 44).

Anker (2021, s. 63) har delt en analyseprosess inn i fire faser som starter med å skrive notater om tanker og ideer parallelt med innsamling, før man systematisk foretar et arbeid med analysen. Videre skal man inkludere analysefasene og argumentasjonen før man til slutt drøfter analysen for å sikre at man svarer på problemstillingen. Vi hentet inspirasjon fra Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, for å identifisere, analysere og rapportere temaene i det kvalitative datasettet vårt. Braun og Clarke (2006, s. 86-93) benytter en konkret analysemetode som deles i seks faser: dataimmersjon, initial koding, identifisering av temaer, gjennomgang og definisjon av temaer, samt produksjon av den endelige rapporten. Disse stegene synes vi var logiske å følge. Braun og Clarke (2006) skriver at man kan velge mellom en rik beskrivelse eller en smal og detaljert beskrivelse av dataene. I vår forskning ønsker vi å

levere en rik tematisk beskrivelse av datasettet vårt, slik at leseren får en følelse av de dominerende og viktige temaene.

Våre forskningsspørsmål utviklet seg trinnvis gjennom kodingsprosessen. Det indikerer at vi har foretatt en induktiv eller “nedenfra og opp” metode (Braun & Clark, 2006, s. 83). Dette innebærer at temaene vi identifiserer i analysen er sterkt knyttet til dataene selv. Denne tilnærmingen ga oss en struktur for å lettere forstå meningsinnholdet i dataene. For å utføre en god tematisk analyse, understreker Braun og Clarke (2006) viktigheten av å være grundig. Bearbeidingen av data startet tidlig i analysefasen med transkribering av intervjuer og renskriving av observasjonsnotater. En mer detaljert beskrivelse av transkriberingen finnes i kapittel 4.5. Reinskrivingen av observasjonsnotatene ble utført umiddelbart etter selve observasjonen for å sikre at hendelsene var ferske i minnene våre. Vi hadde så noen ukers opphold grunnet vitenskaps- og metodeeksamen som foregikk rett etter innhenting av datamaterialet. Etter et par uker hadde vi fullt fokus på masteroppgaven igjen. Vi startet så med å følge Braun og Clark (2006) sine seks faser i vår tematiske analyse.

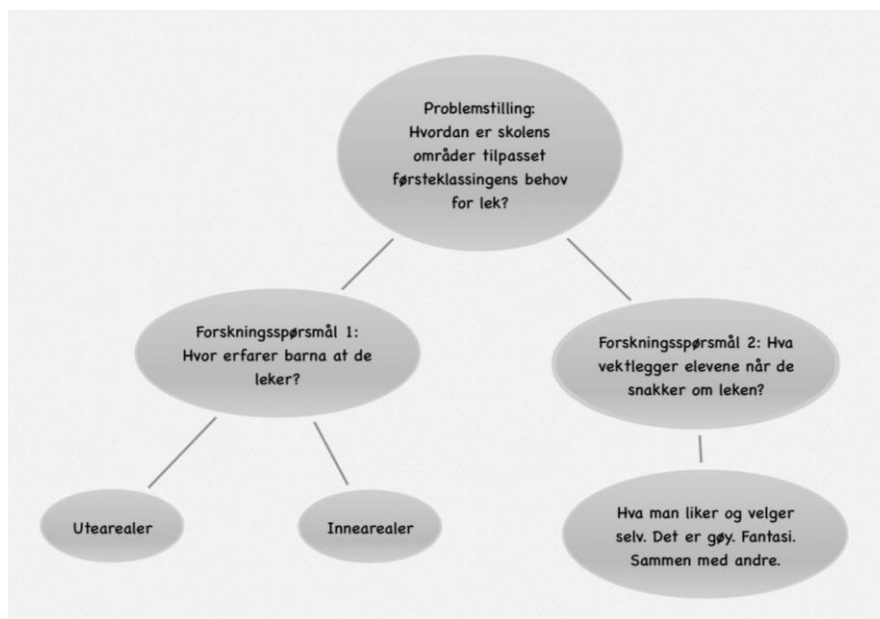
I første fase gjorde vi oss bedre kjent med dataene vi hadde samlet inn. Vi leste og gjenleste data for å identifisere mønstre og for å påse at vi ikke gikk glipp av meningsfulle elementer. Vi gjennomførte dette hver for oss før vi gjorde det sammen for å kvalitetssikre at vi hadde fått med oss det essensielle i dataene. Vi skrev notater i margin på intervjuene slik at vi ikke skulle overse noe og markerte temaer vi mente kunne benyttes som kategorier videre.

I fase to kodet vi materialet. I diskusjonen oss imellom snakket vi om *rammene* for elevenes lek som en potensiell kategori. I tillegg listet vi opp de forskjellige *typene lek* elevene hadde fortalt om. I forlengelse av dette lagde vi hovedkategoriene *innendørslek* og *utendørslek*. Vi så på *fantasilek* som egen kategori. Etter dette var vi litt usikre på gangen videre, og trengte derfor litt drahjelp fra veileder for å komme oss videre i analysen. Her så vi nærmere på et par forskningsspørsmål som kunne være interessante for vår master med bakgrunn i det innhentede datamaterialet:

1. Hvor erfarer barna at de leker?
2. Hva vektlegger elevene når de snakker om leken?

Braun og Clarke (2006) understreker viktigheten av en klar sammenheng mellom problemstillingen, forskningsspørsmålene og datamaterialet. Vi stilte oss flere ganger spørsmålet om hva vi kan få ut av dataene våre og hva de kunne fortelle oss.

I fase tre søkte vi etter temaer. Vi så på om det kodete datamaterialet kunne ha noen underliggende fellestrekk. Elevene fortalte mest om at de lekte sammen med noen, dette ser vi henger sammen med forskningsspørsmålet vårt om hva elevene vektlegger når de snakker om leken. Noen barn sa de lekte alene. De som lekte alene, fortalte gjerne med stor innlevelse og en livlig fantasi om en hemmelig venn eller lignende. *Fantasi* så ut til å være et viktig element for barna når de forteller. Igjen påminnes vi om at vi skal se dataen i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi valgte så å starte utarbeidelsen av et tankekart over funn slik at det ble mer systematisk og oversiktlig for oss.

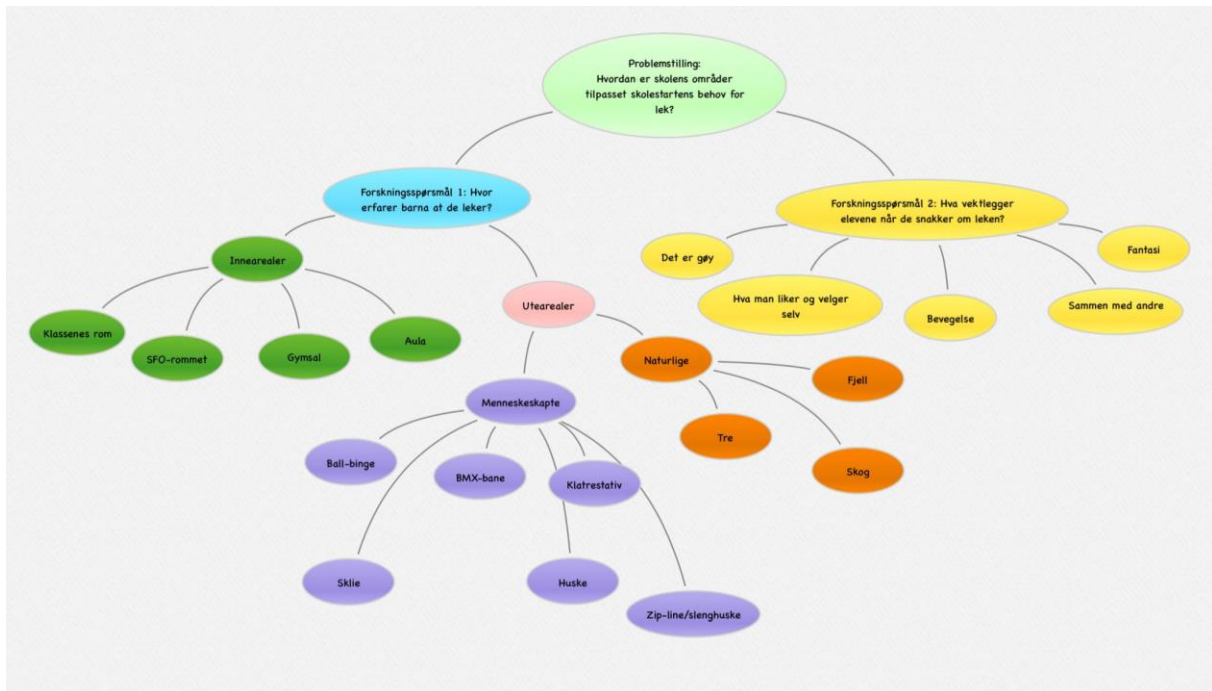


Tankekart over funn, utarbeidet av Kristin og Karine

I fase fire hadde vi en gjennomgang av datamaterialet og temaene vi har vært inne på. Vi fant ut at tankekartet som ble påstartet i fase 3 vil være fornuftig å bearbeide videre med tanke på å finne mulige svar på våre forskningsspørsmål. På denne måten ville vi kunne gi en mer sammenhengende og meningsfull historie sett fra elevens perspektiv. Ved å tilføye flere

underkategorier ville det være lettere for oss å manøvrere oss i empirien og påse at vesentlige funn ble tatt med.

I den femte fasen så vi på om vi kunne definere og eventuelt forbedre temaene som vi ønsket å presentere. Vi lagde så en detaljert analyse for hvert enkelt tema og så på behovet for eventuelle undertemaer. Vi delte inn i flere underkategorier og kategoriserte dem med farger for enklere å kunne skille dem fra hverandre.



Tankekart med kategorisering og fargekoder, utarbeidet av Kristin og Karine

Den sjette og siste fasen inneholder den endelige produksjonen av tekst. Gjennom bearbeidelse av datamaterialet over tid, har vi endelig kommet frem til det vi ser på som det mest interessante sett i lys av vår problemstilling. Vi passet på at temaene ikke overlapper hverandre for mye, og at det er en god sammenheng mellom dem.

5.1 En beskrivelse av studiets kontekst basert på våre observasjoner

Den dagen vi besøkte skolen, var vi spente på hvordan skolen og skolens områder så ut. Vi var på forhånd informert om at skolen hadde ekstra fokus på overgangen fra barnehage til skole. Dette innebærer blant annet et stort fokus på lek og læreverket Dragonbox.

Mattelærerverket Dragonbox ble vi fortalt av en lærer var utgangspunktet for utvidet samarbeid mellom barnehage og skole for denne elevgruppen.

Vi møter førsteklassingenes undervisningsrom, som er delt med en skillevegg. Hvert klasserom har tilhørende grupperom som er innredet for lek. Klassenes undervisningsrom inneholder mye lekmateriell og er innredet på en “innbydende” måte med forskjellige soner. Disse sonene består av puter, langbord, benker, telt, leker, matter og det er “innbydende” farger og pynt på veggene. Det ser ikke ut som et “tradisjonelt” klasserom med pultrækker og stoler.

Det første som møter elevene etter garderoben om morgenen, er en lærer ved døra. Døra har en plakat med bilder av forskjellige lekaktiviteter man kan velge om morgenen. Dette gir et klart signal til førsteklassingen om hva man kan leke og innredningen i rommene gir en god pekepinn på hvor det skal foregå.

I nærheten av 1. trinn er SFO. Det er et stort rom med bord, benker og lekmateriell. I et hjørne finnes en kosekrok. Kosekroken på SFO består av et slags telt, matter på gulvene, pledd, puter og bøker som vi antar gjør det til et innbydende sted for barna.

Det er også en aula i samme etasje, som kan sammenliknes med et typisk auditorium.

I et eget bygg på skolens områder finner vi gymsalen. Denne har vi ikke vært inne i, men elevene forteller den består av ribbevegger, sal og diverse utstyr som er lett tilgjengelig for elevene. Her kan elevene turne, klatre i ribbeveggene, slenge seg i tau, leke hauk og due og mye mer.

Ute er det en rekke steder, apparater og valgmuligheter for hvor elevene kan leke. Det er flere naturområder og mange lekeapparater å velge mellom. Ballbingen består av både fotballmål og mindre mål som kan brukes til fotball, skirokko (sistnevnte er en slags ballek delt inn i to lag) eller andre balleker. BMX-banen er en løype bestående av brostein, sand, grus og bildekk der elevene kan velge mellom å sykle, sparkesykle, løpe og trikse.

Skolens naturområder består av fjell, fjellknauser, trær og skog. Elevene omtaler en skog på skolens områder for Storskogen, dette området består av trær, fjell og en zip-line. En annen skog som er et uteskolemål, kaller elevene Trollskogen. Trollskogen har vi som forskere ikke besøkt, men ifølge elevene er det ca. “fem oppoverbakker” dit.

5.2 Validitet og reliabilitet

Da vi skulle gjennomføre dette forskningsprosjektet var vi bevisste ulike faktorer som kunne påvirke studiens validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet handler om hvor gyldig og pålitelig forskningen vår er (Anker, 2020, s. 108; Dalland et al., 2023, s. 105; Frønes & Pettersen, 2021, s. 200; Holand, 2018, s. 99-100; Nyeng, 2012, s. 105-109). Også Tjora (2020, s. 46) viser til mange aspekter som påvirker om forskningen er gyldig eller ikke. Det var derfor viktig at vi som forskere hadde en tydelig plan for hva som skulle gjennomføres. Hvordan datamaterialet skulle hentes inn og behandles, og hvordan vi hadde tenkt å gjennomføre dette var noe vi måtte tenke godt igjennom. For å sikre påliteligheten var det viktig å være transparent, også ved undersøkelsens svakheter (Anker, 2020, s. 108). For å sikre best mulig kvalitet på prosjektet vårt satt vi av god tid på å tolke observasjonene og å transkribere datamaterialet. Fordi vi er to studenter sammen, har vi også hatt fordelene med å kunne ha to perspektiver i tolkningen av materialet. Vi passet på å være åpne og å ikke trekke forhastede beslutninger, slik at funnene ville være mest mulig valide. Hvis vesentlige detaljer blir utelatt, kunne det ha påvirket kvaliteten på prosjektet. Ved at vi var to, bidro det til å styrke validiteten i masterprosjektet vårt. Det er også vårt ansvar som forskere å begrunne de valgene vi tok (Svenkerud, 2021, s. 100). I dette delkapittelet skal vi begrunne de valgene som er gjort i forskningsprosessen.

Vi valgte å forske på en skole der ingen av oss hadde kjennskap til ansatte eller elever. Det ga oss muligheten til å danne oss et bilde av skolen uten forstyrrelser fra tidligere erfaringer. Vi har benyttet oss av et tilfeldig utvalg ut ifra elevene som hadde samtykke fra foreldre. Svenkerud (2021, s. 98) trekker frem hvor viktig det er at informantene er villige til å dele informasjon med forskerne. Det var derfor viktig for oss å gjøre elevene trygge på situasjonen og hvorfor vi var der. Får man ikke elevene i prat, vil man risikere å få mindre datamateriale, noe som kan påvirke funnene og oppgavens kvalitet. Vi valgte dermed blant annet å benytte oss av fotografiene elevene hadde tatt for å gi dem noe konkret å snakke rundt i fokusgruppeintervjuene. I fokusgruppeintervjuene valgte vi å bruke lydopptak som ga oss muligheten til å gå tilbake og høre opptakene på nytt. Det er med på å styrke intervjuprosessen sin reliabilitet. Det er viktig for oss å påpeke at dette forskningsprosjektet ikke kan generaliseres, da vi har forsket med en såpass liten gruppe med barn.

I vårt prosjekt var barn en vesentlig del av prosessen. Når man forsker med barn er det flere ting som kan påvirke studien, en av disse er at barn ofte er øyeblikksorienterte. Dette kommer tydelig frem i studien vår. Alle førsteklasingene som deltok i studien, startet dagen med frilek inne og barna ble intervjuet fra 30 – 120 minutter etter at morgnens frilek fant sted. At de har hatt frilek samme morgen trekkes frem av flere av elevene når vi snakker med dem om innendørsleken, som for eksempel i Brors tilfelle:

K 07:02 Pleier du å leke med sånn?

Bror 07:04 Jeg gjorde det istad på morran da vi lekte hytte.”

Dette sier nok noe om barnas øyeblikksorientering, måten de husker og lever her og nå. Innendørsleken, som ofte blir poengtert av elevene at de lekte om morgnen, kan hende gir oss et mer øyeblikksbilde av leksituasjonen. Små barn er gjerne øyeblikksorienterte, og de husker det siste som har skjedd best. Det har vi tenkt mye på i ettertid av skolebesøket, og i den anledning kan vi ikke la være å stille oss spørsmålet: “Hva ville elevenes svar ha vært dersom vi hadde kommet tilbake og gjennomført flere intervjuer ved en senere anledning enten om det hadde vært senere samme dag eller et halvt år senere?” Vi antar at svarene ville vært annerledes enn funnene som kom frem i denne studien. Barns øyeblikksorientering kan altså ha en innvirkning på vår studiets validitet.

6 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere studiens funn. Vi gjentar vår problemstilling for hva vi ønsket å undersøke “Hvordan er skolens områder tilpasset skolestarterens behov for lek?” I studien satte vi barns egne erfaringer og opplevelser i fokus. For å innhente denne type informasjon brukte vi observasjon og intervju som metode.

Forskningsspørsmålene vi ønsket svar på var:

1. Hvor erfarer barna at de leker?
2. Hva vektlegger elevene når de snakker om leken?

De utsagnene som vi presenterer videre i kapittelet representerer kategoriene som vi mener er mest representative, og som kan bidra til å belyse problemstillingen vår. Vi velger å ikke fokusere på funn fra observasjonene våre, da hovedmålet med disse var å få innsikt i elevenes kontekst og å la elevene bli litt kjent med oss. I samtalene med elevene ble det likevel nødvendig å bruke noen av observasjonene for å skape mening i samtalene under intervjuet. For eksempel var det til hjelp å kunne vise tilbake til konkrete situasjoner vi hadde observert tidligere på dagen. Bildene ble ikke systematisk analysert da disse ble benyttet som deltakerverktøy under intervjuene.

I samtale om lek var elevene opptatte av at de leker mye ute og at denne leken fant sted i friminutt, om morgenen inne, i SFO-tid og på uteskole. Et av spørsmålene vi stilte elevene i fokusgruppeintervjuene var, hvor de likte å leke. Med denne inngangen og med hjelp av fotografiene de hadde tatt selv, fikk vi flere svar fra alle, både på hvor de lekte, og hva de lekte. Elevene kom med utsagn om at de leker både på inne- og uteområdene, noe som også er knyttet opp mot det ene forskningsspørsmålet vårt som er “Hvor erfarer barna at de leker”.

K 19:53 Ute.

Celine 19:54 Det er det beste.

K 19:55 Det er det beste, hva med deg da?

Caia 19:56 Begge.

K 19:57 Begge, inne og ute. Og deg til slutt, Cedric. Inne eller ute, hvor liker du deg best?

Cedric 20:04 *Inne.*
K 20:05 *Inne, ja. Og der er du mest glad i å gjøre?*
Cedric 20:09 *Leke med Lego.*

Vi valgte å spørre barna spesielt om de foretrakk å leke ute eller inne for å påse at de ikke hadde blitt påvirket av hva den andre eleven hadde tatt bilde av. I samtale med elevene kom det tydelig frem at de hadde forskjellige meninger om hvor de likte seg best på skolen. Noen elever sa de trivdes best ute, andre sa inne eller begge stedene. I arbeidet med å presentere funnene bestemte vi derfor at vi ønsket å dele inn i to kategorier: inneområder og uteområder.

6.1 Inneområder

Elevene nevnte at de innendørs lekte med bilbane, Lego, klosser, dyr, butikk, kjøkken, skattekiste og spill i klassenes rom. Inne på SFO fortalte de at de leser, tegner og har putekrig, men at de også var inne i gymsalen med SFO og lekte bevegelsesaktiviteter. En innvendig aula ble også trukket frem, selv om vi fikk inntrykk av at dette ikke var et sted de kunne bevege seg fritt og leke, men at det ble brukt mer som et samlingspunkt en sjelden gang. I intervjuene var flere av elevene svært opptatte av inneleken de hadde hver morgen. Her kommer et utdrag fra et intervju der elevene peker tilbake på hva de lekte tidligere på dagen. Samtalen starter ved at intervjuer spør om bildet eleven har tatt av klosser:

K 07:02 *Pleier du å leke med sånn?*
Bror 07:04 *Jeg gjorde det istad på morran da vi lekte hytte.*
K 07:06 *Ja, bygde du hytte med den da? Kult.*
Bent 07:10 *Ja, da bygde vi hytte med matter.*

Litt senere forteller de samme elevene om en annen type lek de hadde lekt tidligere på dagen.

K 08:39 *Og så er det en bil her også.*
Bror 08:41 *Den tok jeg bilder av. Jeg liker jo å leke med biler. Jeg lekte på morgenen i dag.*

Flere grupper er opptatt av hva de gjorde tidligere på dagen. Barna nevner blant annet lek med bilbane, klosser og Lego. Vedlagt er bilde av det ene lekerommet som også brukes av klassen til samling.



Foto tatt av forsker Karine: Samling-/lekerom



Foto tatt av elev: Lego

Vi ser at det å bygge og leke med Lego er en gjennomgående aktivitet inne. Cedric har tatt bilde av en kasse med Lego som han pleier å leke med. Han har også fortalt oss i intervjuet at han og andre leker med Lego hver morgen.

K 07:36 Liker dere å leke med Lego eller?

Bror 07:38 Ja, det er favoritt-tingene mine... Men jeg tok ikke bilder av det, for da hadde Berit allerede tatt bilder av det.

Ved kjøkkenkroken inne i klassens rom, foregår butikklek:

K 01:38 Men er det noe du liker ekstra godt der da?

Alva 01:45 Å leke butikk.



Foto tatt av forsker Kristin: Kjøkkenkrok

Bildet av kjøkkenkroken er ikke brukt som samtaleverktøy under intervjuene. Det er tatt med for å illustrere deler av elevenes tilgjengelige lekeområder innendørs. De forskjellige sitatene trukket frem over kan tyde på at barna leker mye inne, også her i denne kjøkkenkroken.

6.2 Uteområder

Vi var spente på hvordan skolens områder så ut. Da vi besøkte skolen bestod skolegården av en rekke steder, apparater og valgmuligheter for hvor elevene kunne leke. Ut ifra funnene vi nå vil presentere har vi valgt å dele denne hovedkategorien inn i menneskeskapte og naturlige uteområder.

6.2.1 Menneskeskapte uteområder

Det var en rekke menneskeskapte områder der elevene kunne boltre seg i løpet av skoledagen. Elevene snakket ivrig om mulighetene for lek på de ulike områdene. En av elevene *Bent* trekker frem ballbingen som en av de viktigste årsakene til at han hadde det mer gøy på skolen enn i barnehagen:

K 19:22

Du synes skolen er morsom? Hvorfor det da?

Bent 19:24

Fordi her er det ballbinger. Og i barnehagen så er det egentlig bare... Der er det masse søledammer. Sånn til å trække i. Og da blir det ikke bra sand der.. Det er kattebæsj i sanda der.

Flere av elevene uttrykker at de liker å leke i ballbingen. *Andreas* forteller at han liker å spille fotball der:

K 08:31 *Hva liker du å gjøre her?*

Andreas 08:33 *Spille fotball.*



Foto tatt av elev: Ballbinge

Foto av ballbingen viser at den består av flere ulike type mål. Det gir elevene flere forskjellige muligheter for lek og aktivitet. To andre gutter trekker frem BMX-banen som et sted hvor de pleier å være. Guttene viste oss med stor begeistring hvordan de pleide å løpe på denne banen, men de fortalte at de også kunne sykle og sparkesykle der.

Vi legger merke til at flere av barna har tatt bilde av zip-linen/slenghuska på skolen. Når de forteller om den, er det med stor innlevelse. Flere i samme fokusgruppe er opptatt av slenghuska. Et nytt bilde av slenghuska blir vist frem og flere elever forteller om reglene for å leke der når intervjuer spør om det er lov å være flere på huska samtidig:

Chris 12:26 *Vi kan være maks to.*

K 12:31 *Maks to på zip-linen. Er dere sammen noen ganger og har tatt den der, eller?*

Celine 12:34 *Jeg har tatt med maks tre.*

Chris 12:36 *Jeg har tatt med maks fire.*



Foto tatt av elev: Zip-line/slenghuske

Bildet viser slenghuska i dens naturlige omgivelser. Det er tydelig at elevene liker å leke her, men at det er regler som regulerer når man har lov til dette.

Noen av elevene forteller om huskestativet som et sted for lek slik som *Alva* når hun ser på et bilde hun har tatt:

- Alva 09:34* *Jeg liker å huske på denne.*
K 09:36 *Du, Alva, liker å huske på de huskene? Er det sånn at du liker ...*
Alva 09:41 *Den tok vi bilde av.*
K 09:42 *Hva liker du ekstra godt der, Alva? Hva gjør du da, når du er der?*
Alva 09:47 *Huske masse!*

Flere av elevene har tatt bilde av husker og forteller om hvor godt de liker å huske. Noen er opptatt av å fortelle måten de husker på, enten de er alene eller sammen med andre:

- Celine 05:51* *Ja, jeg er glad i å hoppe over de små huskene.*
Christina 05:53 *Jeg hopper over de små huskene.*
Celine 05:55 *Jeg er glad i å huske på den andre husken.*
Christina 05:57 *Vi pleier å lage båtfart.*
Christina 05:59 *Da lager vi først vannfart, og så vinglefart. Da går det sånn rundt.*



Foto tatt av elev: Husker

Flere av elevene tok bilde av huskene de forteller om. Sklia trekkes frem av *Alva* som et annet sted for lek:

- K 10:42* *Ja, liker du godt å være her også?*
Alva 10:44 *Ja... Hesten sklir, wiii.*
K 10:48 *Hva er det du liker å gjøre der, å skli, sånn som hesten gjorde, som du viste nå?*
Alva 10:52 *Ja, sånn klatre opp, klatre, klatre og wiii.*

Flere av elevene sammenligner også sklia i barnehage opp mot sklia på skolen og forklarer hvorfor de er mer fornøyde med den på skolens område:

- Bent 19:42* *Ja. Og det er liksom bare barneting i barnehagen. For det var jo bare barn der.*
Berit 19:57 *Det var jo bare sånn her høy slags barneskli (viser med hendene).*
Bror 20:07 *Og så har vi sånn her stor for skolen (strekker ut armene for å vise).*

Klatrestativet synes å bli flittig brukt av flere. Fotografiet av klatrestativet ligger fremme og elevene forteller:

- Berit 03:52* *For eksempel, det er bare å klatre opp, og så er man fremme.*

Celine liker å bevege seg på forskjellige måter i klatrestativet:

- Celine 00:38* *Jeg liker å henge opp ned på den.*
K 00:42 *Opp ned helt fra toppen?*
Celine 00:44 *Ja.*



Foto tatt av elev: Klatrestativ

På klatrestativet er det flere mulige måter å klatre opp på, og det kan derfor gi variasjon i bevegelsene i elevenes lek. Elevene har tilgang på flere menneskeskapte uteområder for lek, men er også opptatte av de naturlige uteområdene som finnes på skolens område.

6.2.2 Naturlige uteområder

I prat om hvor elevene leker, er det tydelig at de også benytter naturområdene rundt skolen. Det første som trekkes frem er trær og hvordan de bruker trærne i lek.

Anna 05:55 Jeg liker å klatre der ... Jeg elsker det.

Klatring er tydelig en populær aktivitet som de ikke bare gjør i klatrestativene. Bildet viser et av trærne de kan klatre i.



Foto tatt av elev: Klatretre

Caia 06:36 *Jeg kan klatre opp i det.*

K 06:37 *Du liker å klatre her, da?*

Celine 06:38 *Jeg og.*

Elevene fortalte også i ett av intervjuene at de pleide å klatre i en fjellskrent de hadde på skolen. *Aleksandra* bruker få ord når hun forteller. Intervjuer bruker derfor observasjonene til hjelp i intervjusituasjonen og fyller inn det *Aleksandra* fortalte da hun tok bildet:



Foto tatt av elev: Fjellskrent

Aleksandra 03:33 *Der klatret jeg.*

K 03:34 *Der klatret du og Anna sammen. Der gikk dere opp denne, det var en slags fjellvegg.*

Aleksandra 03:41 *Det gikk veldig fort opp.*

Bildet av fjellskrenten er tatt med for å illustrere de forskjellige mulighetene for klatring på skolens område. Klatring var tydelig en stor del av elevenes hverdagslek og vi ønsket derfor å illustrere hvor denne leken foregikk.

Elevene var opptatt av Storskogen og at de ikke fikk lov til å gå dit så ofte som de ville.

Birger 17:07 *(...)... Jeg vil egentlig være oppe i Storskogen.*

Bror 17:13 *Du får ikke lov til å være i Storskogen.*

Birger 17:17 *Men bare hvis vi skal på tur.*

Litt senere kommer det frem at barna også får lov til å være i Storskogen når de er med fadderne sine. En annen populær skog de omtaler som Trollskogen ble også nevnt uten at den var tatt bilde av. Dette er et sted de har gått tur til i forbindelse med uteskole.

Cedric 13:01 *Den vi fant i Trollskogen.*

K 13:05 *Trollskogen?*

Cedric 13:06 *Ja, tri var oppi der. (Tri er en nome som er en personifisering av tallet tre fra læreverket Dragonbox som er laget for matematikkfaget i småskolen).*

K 13:08 *Oi, oi, oi. Hvor er Trollskogen da?*

Chris 13:10 *Den er lang!*

KR 13:13 *Er det et sted dere har vært på tur?*

Cedric 13:14 *Ja.*

Et ønsket turmål for elevene er «Trollskogen» som er utenfor skolens områder (forskerne har ikke selv vært der).

Elevene forteller om en hemmelig grotte de leker i. Denne har de laget i skogen på skolens område. Her leker de forskjellige leker. Bildet er tatt av eleven og viser hvordan grotta ser ut.



Foto tatt av elev: Grotta

Elevene er veldig opptatt av utendørslek og de har tatt flest bilder av uteområder. Disse naturlige områdene innbyr til lek og fysisk aktivitet hos elevene.

6.3 Lek er å være sammen med andre

Det andre forskningsspørsmålet vi har stilt oss og som vi ønsker å belyse er “Hva vektlegger elevene når de snakker om lek”? Det vi gjentatte ganger ser i empirien vår er at elevene er opptatt av å leke sammen med andre. Barna navngir hvem de leker med, eller de snakker om hva *vi* gjør enten det er i ballbingen, på klatrestativet, eller med biler på bilbanen. Ofte henger andre elever seg på samtalen og forteller når de leker med vennene sine på det samme stedet. Konkrete eksempler på det å leke “sammen med andre” kan vi se i intervjuet med *Alva*. I det ene tilfellet samtaler vi om et spill:

Alva 00:50 *Og jeg liker å leke med noen andre.*

Den samme eleven forteller senere om aulaen inne som hun har tatt bilde av, og avslutter med dette sitatet:

Alva 16:19 *Og så leke med andre.*

Noen elever prater ivrig om hva *vi* leker sammen i kosekroken inne på SFO:

Bent 13:57 *Vi har putekrig.*
Birger 13:59 *Ja, vi har putekrig.*
Bror 14:00 *Eller, vi har putekamp.*

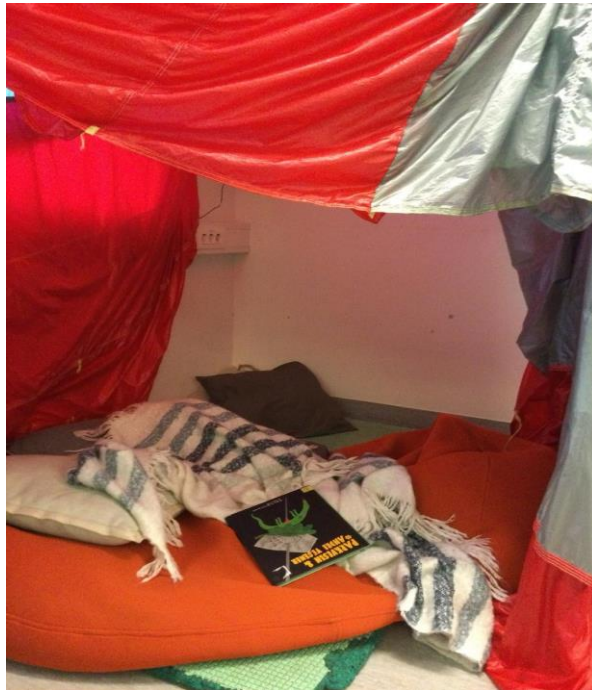


Foto tatt av elev: Kosekrok

Kosekroken er avbildet over og består av matter, puter og pledd som ligger under et telt og det er plass til flere barn. Den ligger i et hjørne av SFO-rommet og innbyr til ro og hygge, men også til putekrig.

Aleksandra snakker litt om hva hun og venninnen pleier å leke sammen. Det kommer frem at «vi bytter på hvem som starter å klatre» og at de sammen leker familie. *Alva* forteller om sklia i skolegården hun liker å leke på, og presiserer gjentatte ganger at hun leker sammen med klassekamerater. Andre elever er veldig glad i å klatre på klatrestativet. *Celine* forteller at de ofte leker at de klatrer og har sisten sammen på klatrestativet. Klatring er en populær lek og flere leker familie eller at de er på besøk sammen i treet. Noen elever forteller om ballbingen at det er et sted de leker sammen på tvers av klassetrinnene.

Grotta er et spennende sted for flere elever, det er et sted i skogen der de sammen leker rollelek som blant annet kan være matlaging. Vi merker oss igjen at *vi* ofte blir brukt av barna

i deres fortellinger om lek. For eksempel forteller tre gutter om grotta de har laget ved fjellet der de leker sammen. Her leker de familie og leopard, hvor den ene passer på og leoparden prøver å stikke av. Hos disse elevene kommer det tydelig frem at de leker sammen. Litt senere poengterer en av guttene at han liker å leke med det vennen hans liker:

Cedric 09:52 Jeg liker å leke med det «Arthur» leker.

For *Cedric* er det viktig å få leke sammen med *Arthur*.

Huskestativene er populære for flere av barna, og her forteller de om hvordan de husker sammen. Ivrig forteller elevene om de ulike fartstypene de hjelper hverandre med å lage; båtfart, vannfart og vinglefart. Vi velger å igjen trekke frem eksempelet der *Bent* har tatt bilde av huskestativet fordi han vet jentene elsker å huske. *Bent* har tatt bilde av noe jentene liker å gjøre sammen. Det kan igjen bety at *Bent* har en sosial holdning til denne leken.

6.4 Lek er fantasi

Fantasilek er en stor del av hverdagen for disse elevene. De leker med venner og fantasivenner, finner opp leker og later som de spiser mat, har hemmelige koder og innganger. Elevene er ivrige på å fortelle om hvordan fantasien spiller inn i leken, som for eksempel hvordan de har rollelek samtidig som de klatrer i trær, eller slik som samtalen om bildet av grotten viser:

Chris 08:41 Ja, og der er det sånn at det er mange tornebusker, og der er det inngang.

K 08:50 Så det er tornebusker på den ene siden, og så er det inngang på den andre siden, eller?

Chris 08:53 Så er det en kode for å få bort tornebuskene.

K 08:56 Er det kode for å få bort ... Det var jo lurt, da. Hvorfor er det kode for å få bort de, da?

Chris 09:01 Fordi det er en hemmelig inngang.

Da en elev nevnte at det var mulig å rømme fra skolen ble en annen elev veldig ivrig. Han hadde nemlig ifølge seg selv rømt fra politiet:

Birger 20:33 Jeg har rømt før. Jeg har rømt fra politiet.

K 20:37 Hva var det du gjorde før du rømte?

- Birger 20:39* *Jeg gikk litt opp og brukte hoppeskoene mine, så jeg kunne komme helt opp i himmelen og klatre opp på politiet sitt tak eller opp og der.*
- K 20:49* *Ja, ikke sant.*
- Birger 20:51* *Og da klatret jeg helt opp og så var jeg der i tusen dager, og så ble det til en gruppe av meg.*

Her ser vi tydelig at fantasien spiller en stor rolle i elevenes hverdag og at det faller naturlig for dem å fantasere, også i samtale med voksne.

6.5 Lek er bevegelse

Et av punktene elevene trekker frem som vesentlig i leken er bevegelse. De er opptatt av at de klatrer i trær, på fjellvegger, på klatrestativ og i gymsalen. De slenger seg ned fra trær, løper, bygger, husker, spiller fotball og skirokko. Her kommer et par eksempler der barna får frem bevegelsen i det de leker.



Foto tatt av elev: BMX-bane

- Chris 11:27* *Det er BMX-banen som vi har løpt.*
(...)...
- Chris 11:37* *Vi pleier å løpe og sparkesykle og sykle.*

I denne samtalen kom det frem at elevene er i mye aktivitet på BMX-banen. Bildet er tatt av den ene eleven og illustrerer hvordan BMX-banen ser ut og hvor åpent det er der.

Jentene i neste samtale var svært opptatt av å klatre. Da måtte de øve for å få det til:

- Celine 01:39* *Jeg øver meg på å komme opp i treet.*

(...)...

K 01:58 *Når er det du klatrer da?*

Celine 02:00 *Nesten hele tiden.*

(...)...

Caia 02:20 *Nei. jeg holder meg fast i en grein der, også drar jeg meg opp og tar tak i en annen grein og så kan jeg slenge meg ned.*

Elevene er tydelige på at de noen ganger må øve på aktiviteter for å få det til. En gutt trekker frem Ballbingen og at han spiller mye fotball der. Han er ivrig på å fortelle om at han liker å løpe og spille med ball med elever på tvers av trinnene.

6.7 Lek er gøy

“Det liker jeg å gjøre”, “det er gøy” og “jeg elsker å gjøre det” er noen av de forskjellige utsagnene elevene benytter når de snakker om leken i fokusgruppeintervjuene. Noen av barna liker godt å leke på skolen med figurer og dyr, og andre trekker inn kosekroken på SFO hvor de leker og tuller. Flere trekker frem Lego og klosser og hvor gøy det er å leke med.

Eksempelet under viser hvordan en elev uttrykker hvorfor det er gøy:

K 14:31 *Men hvorfor liker dere å leke med Lego da?*

Cedric 14:38 *Fordi det er gøy. Vi kan bygge all slags ting.*

Begrunnelsen til *Cedric* for at Lego er gøy er at man kan bygge alt mulig.

Berit har tatt bilde av gymsalen og forteller at hun liker å hoppe og klatre i ribbeveggen der. Bildet av gymsalen er tatt utvendig og er ikke tatt med for å bevare anonymiteten. *Celine* er glad i å klatre på klatrestativet, men forteller entusiastisk om begeistringen hennes for å klatre i treet:

Celine 01:55 *Jeg elsker å klatre.*

Flere elever synes det er morsomt å klatre:

Caia 17:01 *Klatre. Klatre er skikkelig gøy.*

Huskestativet er også populært. *Celine* forteller:

Celine 05:55 *Jeg er glad i å huske på den andre husken.*

Videre i samtalen snakker hun og en medelev om hva slags fart de gir hverandre og da utbryter *Celine*:

Celine 06:04 *Ja, og det er veldig gøy.*

Det er tydelig i måten elevene omtaler leken at et av de viktigste kriteriene for lek er at den skal være gøy.

7 Drøfting

I drøftingskapittelet vil vi se nærmere på funnene i lys av teori og tidligere forskning. Vi opplevde at elevene velvillig delte informasjon med oss under de semistrukturerte fokusgruppeintervjuene. Her snakket elevene ut fra erfaringer med lek på skolen og spilte på hverandres fotografier og utsagn. Da vi beveget oss over i analysedelen så vi på sammenhengene i empirien. Her kom vi frem til at vi ønsket å dele stedene elevene leker inn i de forskjellige kategoriene; inneområder og uteområder. Områdene der de leker vil vi kunne kategorisere som lek på menneskeskapte og naturlige områder. Det neste vi merket oss var at vi fikk mye kunnskap fra barna da de snakket om leken. Dermed ønsket vi å ta med noen flere kategorier som barna vektlegger i intervjuene. Kategoriene vi delte inn ble til: lek er å være sammen med andre, lek er fantasi, lek er bevegelse og lek er gøy. Gjennom å drøfte de forskjellige områdene elevene leker på, vil vi besvare vårt første forskningsspørsmål “Hvor erfarer barna at de leker?” Videre vil vi belyse kategoriene: sammen med andre, bevegelse, fantasi og at lek er gøy for å besvare vårt andre forskningsspørsmål “Hva vektlegger elevene når de snakker om leken?”.

7.1 Barns lek i skolens områder

I vårt første delkapittel av drøftingen ønsker vi å se nærmere på hvilke områder for lek barna vektlegger, og hva vi tolker er bidragsgivende til elevenes trivsel. Lek kan ses i sammenheng med pedagogiske aktiviteter som bidrar til kunnskap. Lek kan videre bidra til skaperglede, engasjement og utforskertrang (Broström, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017 a; Lillejord et al., 2015, s. 48). Hogsnes og Moser (2014, s. 13) påpeker i deres forskning at leken på skolen i hovedsak foregår i friminuttet og SFO, men ikke i barns undervisning. Tidligere forskning tyder på at mye lek i skolen har måttet vike for mer akademisk arbeid og at det derfor haster å få lekbaserte aktiviteter inn i skolehverdagen (Haug, 2013; Lillejord et al., 2018). Leken kommer til uttrykk og gis ulik plass i forskjellige skoler og kommuner i Norge. Basert på våre funn kan vi anta at den undersøkte skolen har implementert lek i skolestarternes skolehverdag mer enn mange andre skoler, dette i motsetning til forskningskartleggingene som tidligere er gjennomført og som viser en mangel på lek i norske skoler (Lillejord et al., 2015; Lillejord et al., 2018). Elevene i vår forskning trekker frem forskjellige områder de leker på og at leken foregår på SFO, i friminutt, på uteskole eller ved morgenlek. Det kan tolkes som at det er mer rom for lek i undervisningen i dag, 10 år etter Hogsnes og Mosers (2014) forskning tok sted. Det kan også tolkes som at det er variasjon i hvor stor grad skoler i Norge legger til rette for lek. I vår studie forteller elevene om forskjellige innendørsleker de liker og viser oss også utendørslekene de foretar seg. Det kommer frem at dette er noe de gjør hver dag, og at leken i seg selv er formålet med leken. I svarene vi får fra elevene virker leken tilsynelatende fri uten lærerinnblanding.

I Becher og Høylands (2019) forskning påpekes organisering av dagen som viktig for graden av lek, bevegelse og variasjon. Det er noe vi drar kjensel på i vår forskning. Stolifisering er et begrep som Becher og Høyland (2019, s. 88-89) benytter i sin forskning. Gjennom deres forskning kommer det frem at de fleste norske klasserom fortsatt er preget av stillesitting ved pulten, noe vi ikke møter på samme måte i vår studie. Elevene trekker frem forskjellige arenaer i klassenes undervisningsrom der de leker og er i løpet av dagen. Vi ser at rommene innbyr til lek med de forskjellige lekaktivitetene de er tilrettelagt for. Sonedelingen av rommene, som tidligere er beskrevet i studiets kontekst, ser ut til å fungere som inspirasjon

for elevene. Dette kan bidra til at de føler på en tilhørighet slik Becher og Høyland (2019, s. 76) har skissert er vesentlig for elevenes trivsel.

Elevene kan bestemme mye selv i frilektiden vi har observert innendørs. Ingen av barna trekker frem gitte regler i klasserommet når de prater om leken inne. I motsetning til Becher og Håøys (2022, s. 341) forskning, som viser at barna erfarer stor frihet i lek i barnehagen og mer voksenstyrte og organiserte aktiviteter i skolen, kommer det i vår studie frem at barna erfarer å få leke mye på skolen.

Elevene forteller om mye utendørslek og at leken synes å være variert. Fotografiene som er tatt av skolens uteområder er i stort flertall sammenlignet med fotografier av inneområdene. Det kan vi tolke dit hen at elevene vi har forsket med føler de leker mest utendørs. Rapporten som ble bestilt av Helsedirektoratet viste at dersom skolens uteområder består av naturområder vil det fremme leken og fremme variasjon i aktiviteter (Thorén et al. i Breive et al. 2022, s. 198). Dette kan vi se at gjenspeiler seg i disse førsteklassingenes erfaringer med lek, og de har tilgang på både naturlige og menneskeskapt lekeområder. Allikevel opplever vi at menneskeskapt steder som slenghuska også kan gi variasjon i leken. En slenghuske er plassert der av voksne og kan ses å inngå i det vi betegner som steder for barn (Rasmussen, 2004, s. 156). Barna forteller imidlertid entusiastisk om slenghuska og de forskjellige måtene den blir brukt på. Når barna selv finner ulike måter å anvende lekeapparatene på som er plassert av voksne, opplever vi at barna også selv kan påvirke miljøet. Dette viser oss at også menneskeskapt steder, steder for barn, har potensiale for å bli barns steder (jf. Rasmussen, 2004, s. 156).

Noe annet vi synes er interessant er at en elev begynner å snakke om Trollskogen uten at det er tatt bilde derfra. Trollskogen er et uteskolemål som vi forskere ikke har besøkt. Eleven forteller om at Tri (som er en matematikknom fra Dragonbox) var der. Her spør vi oss om det kan foregå en litt annen type lek enn fri lek når barna er på uteskole, men at elevene likevel anser det som lek. I Opplæringsloven (1998) §1-1 står det om hvordan skolen er pålagt å gi elever utfordringer som kan fremme danning og lærelyst. Dermed kan vi argumentere for at leken er viktig i skolen fordi den kan bidra til å fremme lærelyst og motivasjon hos elevene. Fordi vi opplever at eleven selv trekker inn Tri i intervjuet, antar vi at en form for lekende

læring har funnet sted på uteskolen, og at elevene opplevde den som motiverende og engasjerende. Ved lekende læring kan leken ha en faglig betydning og læring kan være målet (Broström, 2019, s. 52). Lekende læring kan også bidra til å gi barna erfaring, kunnskaper og ferdigheter de senere kan benytte seg av i fri lek (Hogsnes, 2022, s. 43). Ferdighetene kan for eksempel være knyttet til sosiale ferdigheter, (Eggum-Wilkens et al., 2014; Li et al., 2012 i Lillejord et al., 2015, s. 45) og kunnskaper kan knyttes til fagbegreper som benyttes i lek. I eksempelet med nomen Tri, antar vi at det kan ha vært en inngang til læring av tallet tre som har vært målet med leken. Vi har blitt fortalt at dette har funnet sted på uteskole og vi tolker det som en form for matematikklek med nomen Tri. Dette er i tråd med tidligere skandinavisk forskning, som blant annet påpeker at uteskole bidrar positivt til akademisk læring (jf. Mygind, Bølling & Barfod, 2018, i Unhjem & Frenning, 2019, s. 175). Vi erfarer at elevene har kjennskap til hvem Tri er i måten eleven trekker frem nomen. Elevene har dermed allerede kunnskap og erfaringer knyttet til matematikkverket Dragonbox. Her tolker vi elevens utsagn om matematikknomen Tri som at dette er godt planlagt fra lærers side, ved at nomen Tri ble funnet på uteskole. Sett i lys av en bred forståelse av uteskoles og utfordringene med at faglig læring går på bekostning av den helhetlige læringen (jf. Jordet, 2010, s. 32) opplever vi ikke at dette preger erfaringene til disse førsteklassingene. Det trengs grundig planlegging fra lærers side og høy grad av bevissthet om hva, hvorfor og hvordan elevene skal utføre det de skal gjøre på uteskole (Jordet, 2010, s. 32). At Tri befant seg i Trollskogen er nok ikke tilfeldig da vi visste at denne klassen hadde stort fokus på lek og læreverket Dragonbox. Elevene kom selv på å fortelle om Tri og Trollskogen uten at det var tatt bilde av det. Det kan tyde på at elevene satte pris på denne leken. Denne erfaringen og kunnskapen kan ha festet seg hos eleven, og faglig læring kan ha funnet sted gjennom leken.

7.2 Funn i lys av de fire egenskapsområdene

Noen av skolens områder er preget av at det skal være tydelig for elevene hva som skal foregå der, mens andre områder er mer udefinerte og åpne for ulike aktiviteter. Vi skal derfor drøfte hvilke av skolens områder som kan synes å tilhøre de fire egenskapsområdene: det funksjonelle, kommunikative, sosiale og det sanselige (Becher & Høyland, 2019, s. 75-77).

Det første egenskapsområdet vi går inn på, er det *funksjonelle*. Dette vil si at det er godt gjennomtenkt hva man kan bruke området til og for hvem apparatene passer (Becher & Høyland, 2019, s. 75). På denne skolen finner man funksjonelle egenskapsområder både inne og ute. Førsteklassenes rom er funksjonelle i form av at de er tilpasset de yngste elevene både med tanke på lekaktiviteter og i læringssituasjon. Elevene satt på langbord da de skulle holde på med skolearbeid, og hadde mange lekstasjoner å velge mellom da de skulle leke. Ute fant vi apparater som hadde en tydelig funksjon slik at man vet hva de skal brukes til, med tilpasning til elevenes alder og behov. Sklier, husker, klatrestativ og zip-line/slenghuske er noen eksempler på lekeapparater som har en tydelig funksjon. Disse blir brukt til det de er laget for, sklia til å skli på, husker til å huske på og klatrestativ til å klatre i.

Vi fant også noen funksjonelle områder som vi velger å anse som mer «åpne» (jf. Becher & Høyland, 2019, s. 75). SFO-rommet er et eksempel på det. Her vet elevene at de skal leke, men akkurat hva er opp til dem selv. Rommet kan ses i lys av SFOs mandat. SFOs fysiske miljø bør oppmuntre barn til å leke, skape, utforske, oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8) og vektlegge den selvinitierte leken for barna (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). SFO skal være en trygg plass for elevene der de kan leke, erfare og drive med fritidsaktiviteter (Hogsnes & Storli, 2019, s. 110). Dette erfarer vi i intervju med elevene, da de ivrig forteller om hva de selv velger å leke på SFO. Det fysiske miljøet og utstyret på SFO bør tilpasses barnas alder, ferdigheter og interesser for å fremme den fysiske aktive leken (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Hogsnes (2022, s. 39) trekker frem SFO som en av de viktigste arenaene for barns lek og sosiale liv i skolehverdagen og at leken på SFO kan føre til at de tør å benytte seg av lekkompetansen sin også på andre områder som i skolens undervisning. Elevene som har deltatt i dette prosjektet virker å oppleve SFO som et sted med mulighet for lek. Leken i SFO kan bidra til at de gjør seg erfaringer og skaper relasjoner som de bygger videre på inn i skolen (Hogsnes, 2022). Et annet eksempel på funksjonelt område er gymsalen. Elevene vet at gymsalen er et sted for fysisk aktivitet, men hvilke aktiviteter som utføres kan variere. Disse åpne, funksjonelle egenskapsområdene kan gi elevene en idé om hva som skal skje, men de kan også gi større variasjon enn for eksempel en huske. Vi støtter oss til Thorén et al. som påpeker at muligheten for variasjon i både naturlige og menneskeskapt lekeområder er av stor betydning for de yngste elevene (Thorén et al. i Breive et al., 2022, s. 198).

Skolens naturområder er også med på å forme områder der elevene kan gjøre det som faller dem inn og er derfor ikke definerbare i denne settingen (Breive et al., 2022, s. 215). Ute kan imidlertid også ballbingen fungere som et åpent og funksjonelt egenskapsområde. Elevene kan spille håndball, fotball og leke andre leker på denne banen ettersom den er innredet med forskjellig type mål. På skolens områder er det flere udefinerte egenskapsområder. Disse områdene er ikke tiltenkt en spesiell type lek eller aktivitet. Når barna forteller om hemmelige steder som for eksempel den hemmelige grotta, kan det vise betydningen av udefinerte egenskapsområder. Slike områder som barn selv får definere er viktige. Barn trenger også å trekke seg tilbake og leke uforstyrret fra voksnes blikk og påvirkning, noe som kan ses i lys av Hogsnes og Storli forskning (2019, s. 118) som viser at det er av betydning for barn å leke tilbaketrasket fra voksne uten voksnes innblanding. Barn er avhengige av denne egeninitierte leken som ofte kan finne sted uten voksnes oppsyn (Hogsnes & Storli, 2019, s. 118).

Vi ser at noen av de ulike stedene barna leker har tydeligere *kommunikative egenskapsområder* enn andre (jf. Becher & Høyland, 2019, s. 75). Hvis man velger å inkludere klosser i klassens leker, kommuniserer klossene at her kan det bygges. I denne skolens klasserom er det lagt opp til et eget sted for lek med klosser. Der er det god gulvplass til å foreta aktiviteten. Becher og Høyland (2019, s. 75-76) er opptatt av hvordan det kommunikative rommet signaliserer at det skal brukes, noe vi opplever at klassenes undervisningsrom forteller tydelig. Elever velger å leke i kjøkkenkroken og de har mulighet til å benytte lekeobjektene som tilhører kjøkkenet. Vi blir fortalt av barna at de leker en slags butikklek der og tingene derfra tar de med inn i leken med hverandre. Elevene forteller at de har putekrig, leker og har det gøy i kosekroken i skolens SFO-rom. I og med at kosekroken er i et hjørne tilbaketrasket fra resten av rommet, virker det som barna har oppfattet at det er et sted for bevegelse der de kan herje. Becher og Høyland (2019) legger vekt på betydningen av samspillet mellom omgivelsene og barnet, og om disse er tilrettelagt for elevers bevegelseslek. Vi spør oss om det er putekrig og bevegelses-lek kosekroken er ment for, eller om det er et sted for avslapning og lesing etter skoletid. Barnas uttalelser indikerer at en del barn har behov for enda mer aktivitet, selv etter en skoledag som inkluderer lek. Vi erfarer at kosekroken på SFO-rommet innbyr til aktiv, fysisk lek og utforskning. Dette kan ses i lys av SFO sin Rammeplan som sier at det fysiske miljøet og utstyret skal fremme fysisk aktiv lek hos barna (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8, 15). Våre funn synes å bekrefte betydningen av dette.

Gymsalen synes å kommunisere til barna at det er rom for bevegelse. I gymsalen er det mange muligheter for lekaktiviteter. Akkurat hva man kan leke er forskjellig, og gymsalen kommuniserer ikke tydelig hvilken aktivitet som kan gjøres der. Ved huskene, zip-linen, sklia og klatrestativet er det imidlertid tydelig for elevene hva som skal foregå (jf. Becher & Høyland, 2019, s. 75-76). De fleste barna er opptatt av zip-linen, men ikke alle forteller like ivrig om den. Her har vi diskutert om dette kan ha sammenheng med at det er noe nytt og ukjent for noen barn. På den andre siden kan huskestativ, sklie og klatrestativ oppleves som grenseobjekter for barna slik Hogsnes (2016, s. 75) har omtalt i sin forskning. De er gjenkjennelige lekeapparater for barna, der barna kan bygge videre på felles lekerfaringer fra tidligere (Hogsnes, 2016, s. 75; Hogsnes, 2022). Peters (2010) bekrefter betydningen av dette ved å trekke frem hvor viktig det er for overgangen fra barnehage til skole at man setter pris på erfaringene barna har fra tidligere, noe de intervjuede barna i vår studie bekrefter når de omtaler sklia i barnehagen og sammenligner den med sklia på skolen:

Bent 19:42 *Ja. Og det er liksom bare barneting i barnehagen. For det var jo bare barn der.*

Berit 19:57 *Det var jo bare sånn her høy slags barnesklie (viser med hendene).*

Bror 20:07 *Og så har vi sånn her stor for skolen (strekker armene for å vise).*

Her ser vi tydelig at elevene har en tidligere erfaring av sklie i barnehagen og hvordan de er mer fornøyde med den på skolen fordi den er større. Barna får mulighet for å møte nye utfordringer med bakgrunn i sine tidligere erfaringer.

Ballbingen kommuniserer at det er et sted for bevegelse (jf. Becher & Høyland, 2019, s. 76). De elevene som trekker frem ballbingen forteller at de spiller fotball eller skirokko. De naturlige uteområdene som fjell, fjellskrent, trær og BMX-banen er også steder for bevegelse. Slike naturområder er ikke definert for akkurat hva slags type lek som skal foregå, det er mer opp til enhvers fantasi. Elevene har fortalt at de drar inn naturelementer i rolleleken på fjellet eller de kan benytte treet til både å klatre i, slenge seg i eller til å leke familie i. Elevenes uttalelser viser oss viktigheten av gjenkjennelige lekeapparater som tydelig kommuniserer hva som skal lekes, men også viktigheten av et lekemiljø som barna selv kan tolke og påvirke.

Når vi ser våre funn i lys av det Becher & Høyland (2019, s. 75) betegner som det *sosiale egenskapsområdet* ser vi at elevene har flere muligheter innendørs for sosialt samspill, noe som kan bidra til opplevelse av tilhørighet til gruppen. Den sosiale tilknytningen til andre elever og å ha lekevenner er svært viktig for trivsel i skolen (Corsaro & Molinari, 2000; Einarsdóttir, 2013; Hogsnes, 2019; Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010; Løndal, 2019). De intervjuede barna er svært opptatt av å fortelle om alt de leker sammen med andre barn. Lek og bevegelse i samspill med andre er også med på å danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10). Gjennom leken kan barna få mulighet for å møte nye utfordringer med bakgrunn i sine tidligere erfaringer. Egenskapene elevene kan tilegne seg her, er egenskaper som er viktige både i lek med andre, men også i oppveksten og voksenlivet.

Førsteklassingenes undervisningsrom er inndelt i ulike soner, og vi forstår det slik at de har god mulighet for å bygge gode relasjoner slik Becher og Høyland (2019, s. 76) poengterer er vesentlig i det sosiale egenskapsområdet. I kjøkkenkroken kan man leke rollelek og kjenne på tilhørigheten til en mindre gruppe. Med klossene kan man bygge alene eller sammen med andre. Ifølge barna i vår studie erfarer barna at de kan bygge noe sammen som de kan fortsette på en annen gang, for eksempel på SFO. I SFOs mandat inngår det at de skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller ved å legge til rette for aktiv deltakelse i lek, kultur- og fritidsaktiviteter sammen med andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 19). At barna kan videreføre en lek i SFO som de har startet i skolen kan bidra til en god sammenheng i hverdagen for barna (Engdahl, 2015, s. 147) og det kan være med på å skape et trygt læringsmiljø. Hogsnes (2022) belyser også hvordan elevene kan trekke inn kunnskap og erfaring fra lærerik lek og lekende læring i andre leksituasjoner og hvordan leken kan bidra til kontinuitet i elevenes hverdag.

I omtalen av leken i SFO forteller barna ivrig om putekrigen de har i kosekroken. Vi oppfatter at elevene har en følelse av at kosekroken er deres eget territorium (jf. Becher og Høyland, 2019, s. 76). Det kan hende at det er litt hemmelig og at de nå har delt noe med oss forskere som ikke er helt "lov". Dette kan ses i lys av Olsson (2023) som har forsket med barn. Olsson (2023, s. 329) påpeker barnas lekne behov for å utfordre grensene som settes av lærerne, noe som vi tenker kan gjenspeile seg i putekrigen elevene forteller om. Vi oppfatter "leken (re)produksjon", der elevene utfordrer skolekulturen gjennom leken og skaper noe nytt gjennom leken (Corsaro, 2017, i Olsson, 2023, s. 329).

Vi ser det sosiale egenskapsområdet også i omtalen om barnas lek ute (jf. Becher & Høyland, 2019, s. 76). I fantasileken til guttene i skogen oppstår det mye variert lek og aktivitet. Barna er dyr, de har kode for å flytte tornebusker og de lager mat. Her bygges leken opp av det sosiale egenskapsområdet. Det synes å foregå mye samhandling og samarbeid i denne leken. På måten guttene omtaler stedet, får vi inntrykk av at det er deres territorium og at det er et sted der de alltid leker til tross for at det er et område i skogen som hele skolen har tilgang til. Av andre steder barna omtaler synes ballbingen også å legge til rette for sosialt samvær. Det er en naturlig arena der flere møtes for å spille ball sammen på tvers av trinnene. Videre forteller barna mye om leken som foregår i trærne og i klatrestativet. De omtaler hvordan de klatrer sammen med andre og at noen leker familie. At barna i så stor grad vektlegger lek med andre viser betydningen av det sosiale egenskapsområdet (jf. Becher & Høyland, 2019, s. 76) og at denne skolens områder er lagt til rette for dette.

På denne skolen har mange av områdene både flere og forskjellige egenskaper. *Det sanselige egenskapsområdet* kan kort beskrives som steder der elevene har mulighet til å tilegne seg sanselige erfaringer (Becher & Høyland, 2019, s. 77; Breive et al., 2022, s. 216). Når man snakker om det sanselige, kan man si at alle områdene for lek som blir omtalt i denne studien er sanselige. Det er fordi elevene benytter sansene i lek og sansene innbyr til lek. Alle de ulike områdene vil gi elevene stor variasjon og dermed muligheten for å danne forskjellige sanselige erfaringer (Breive et al., 2022, s. 216). Kosekroken i SFO-rommet er et sanselig egenskapsområde som kan skape en rolig atmosfære og stemning. På grunn av stemningen teltet skaper vil elevene kunne finne en ro de kanskje ikke vil finne i andre sanselige egenskapsområder. Tidligere skrev vi om hvordan naturområdene er udefinerbare i det funksjonelle egenskapsområdet, men når vi snakker om det sanselige området vil naturområdene la seg definere. For eksempel kan naturområdet *grotta* bidra til å stimulere fantasi, forestillingsevne og rollelek (jf. Breive et al., 2022, s. 216). Vi opplevde flere ganger under intervjuene at elever fantaserte alene eller sammen med andre da de fikk se bildene av steder de lekte.

Sanselige egenskapsområder kan gi elevene ulike erfaringer. Kinestetiske sanseinntrykk kan oppstå i flere ulike sanselige egenskapsområder (Breive et al., 2022, s. 216). Ballbingen og klatrestativene er eksempler på områder som gir elevene kinestetiske sanseinntrykk (Breive et

al., 2022, s. 216). Dette er sanseinntrykk som handler om bevegelse og kroppen. De sanselige egenskapsområdene synes å spille en viktig rolle i elevenes lek og fantasilek, og de er i stor grad med på å påvirke elevenes inspirasjon for lek.

7.3 Lek i et fellesskap

Med forskningsspørsmål to ønsket vi å få svar på hva elevene vektlegger når de snakker om leken. Det er ikke slik at vi er ute etter å definere hva lek er (jf. Øksnes, 2010, s. 38), men vi vil søke å få frem elevenes stemmer. Det som kommer tydeligst frem i intervjuene er at de leker med andre og at dette er svært viktig for elevene. Vi har tidligere skrevet om lekens kjennetegn og at et av disse er interaksjon og kommunikasjon (Lillejord et al., 2018, s. 14). Når elevene leker i samspill med andre er de avhengig av å tilegne seg ferdigheter innen kommunikasjon. Det kommunikative egenskapsområdet kan bidra til dette ved at det kommuniserer mulighetene for lek sammen med andre (Becher & Høyland, 2019, s. 75-77). Klatrestativene i skolegården er for eksempel av en god størrelse, noe som tillater at flere elever kan leke der samtidig.

Både utforming av klasserom og skolegård vil kunne være innvirkende faktorer på hvordan elever kan leke i et fellesskap. Størrelse på lekeapparater og plassering i skolegården er blant faktorene som kan påvirke elevenes muligheter for å samhandle med andre i lek. Olsson (2023, s. 138) mener at barn er avhengige av samhandling med andre og at de føler et nærvær med hverandre i leken. Elevene forteller stadig at de leker sammen med andre fra egen eller andre klasser. Dette kan vise at lekfellesskapet ikke bare inngår i klassen, men også i skolemiljøet. I vår forskning gir barna uttrykk for å leke mye sammen i SFO-tiden. Dette kan ses i sammenheng med rammeplanen for SFO der det blant annet legges vekt på å støtte vennskap og relasjonsbygging (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). SFO er en arena med stort fokus på lek (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14; Johansson, 2007).

Også Greve (2015, s. 51) trekker frem viktigheten av lek for at barna skal få etablere vennskskapsrelasjoner i skolen. Å gi barn mulighet for lek bør ivaretas både i SFO og på skolen slik at barna har muligheten til å utvikle vennskap. Et fellesskap som innebærer interaksjon og kommunikasjon er vesentlig for at elevene skal leke (Lillejord et al., 2018, s. 14) og i vår

forskning kom det tydelig frem at elevene satte pris på å kunne leke sammen med andre. De var svært opptatt av hvem de pleide å leke med. Dette er *Cedric* et godt eksempel på. Han var mer opptatt av å få leke sammen med vennen sin *Arthur* enn hva de faktisk leker. Dette viser betydningen av vennskap og opplevelse av fellesskap. Olsson (2023, s. 331) sin forskning på skolestartere og lek viser at elevene skaper sin egen fellesskapskultur gjennom leken. Her lærer de å tilpasse seg og delta i gruppen og bidra til å forme lekekulturen. Leken fungerer som en "port" til fellesskapet, slik som for *Cedric* i forrige eksempel, der han synes å vise vennskapets betydning i leken.

Grotta og kosekroken er eksempler på steder der elevene kan få være i fred samtidig som de leker (Engdahl, 2015, s. 147). Barn liker å leke på ulike steder, men det å kunne leke på et tilbaketrukket sted uten innblanding fra voksne er en mulighet elever kanskje savner. Barn er avhengige av denne egeninitierte leken som ofte kan foregå uten oppsyn av voksne (Hogsnes & Storli, 2019, s. 118). Dette fremkommer tydelig i intervjuene våre der elevene snakker om kosekroken inne på SFO og den «hemmelige» grotta ute på skolens områder. Begge er avsidesliggende steder og kan derfor bidra til at barna føler en annen frihet når de leker der.

Tidligere skrev vi om *Bent* som tok bilde av ei huske selv om han ikke sa eksplisitt at han pleide å leke på den selv. Han fortalte at jentene pleide å leke på den og at han derfor hadde tatt dette bildet. Det kan tyde på at *Bent* er medlem i et fellesskap der han vet hva de andre liker å leke og bryr seg om det. Det at de leker sammen synes å være viktigere enn hva de leker. Følelsen av den gruppetilhørigheten *Bent* kjenner på her, kan være med på å utvikle hans sosiokulturelle identitet (Trevarthen, 2004 i Lillemyr, 2019, s. 66; Vygotsky, 1978). *Bent* kan utvikle seg gjennom lek med andre. Likevel kan tolkningen av *Bent* også trekkes i motsatt retning. Kanskje han føler seg litt alene og gjerne vil være med jentene på huska? Kanskje han føler seg litt på utsiden av et fellesskap? I leken vil barn kunne føle på fellesskap eller utenforskap, og for elevene er sosial kontinuitet kanskje det viktigste for å sørge for trygghet hos elevene (jf. Hogsnes, 2016, s. 73). Sosial kontinuitet kan de kjenne på ved å gå i klasse med noen fra barnehagen, eller ved at de blir kjent med nye barn. I et av intervjuene var to av guttene opptatt av at de hadde gått i barnehage sammen, noe som kan medvirke til at elevene kjenner på sosial kontinuitet, forutsigbarhet og trygghet. Ackesjö og Persson (2014) bekrefter også viktigheten i å bygge videre på allerede eksisterende relasjoner fra barnehagetiden for

barnas trygghet. Lillemyr (2019, s. 68) påpeker at leken og dens arena har en uvurderlig betydning for å gi barna både trygghet og utfordringer. Guttene i denne studien var opptatte å påpeke hvor godt de kjente til hverandre. Hogsnes (2016, s. 14) forteller om viktigheten av å anerkjenne og imøtekomme skolestarterne med den kompetansen de har med seg til skolen. Det synes som om disse to guttene får videreført sine tidligere lekerfaringer, får utfolde seg med egen lekekompetanse og at de får mulighet til å videreutvikle leken sin. En annen form for kontinuitet for elevene er at lekeapparatene i skolegården og lekene de har tilgjengelig er gjenkjennelig fra barnehagen. På den undersøkte skolen hadde de flere av disse, for eksempel huskene, klatrestativet og Legoen. Lekene er kjent for elevene fra tidligere og kan derfor fungere som grenseobjekter som kan bidra til kontinuitet i fellesskapet (jf. Hogsnes, 2016, s. 75). På denne måten vil lekene fungere som et møtested for barna der relasjoner bygges videre på. Slik leken tilsynelatende er hensyntatt på denne skolen, vil kanskje overgangen fra barnehage til skole være lettere her enn andre steder. Barn i tidligere internasjonal forskning har etterspurt lek og vennskap for at denne overgangen skal være best mulig (Einarsdóttir, 2011, s. 741). Betydningen av å legge til rette for lek og vennskap kommer tydelig til uttrykk i vår studie. At barna i vår studie synes å erfare at lek og vennskap er ivaretatt kan kanskje ses i lys av at det har blitt større fokus på lek og at det kan ha skjedd en endring i skolen i den siste tiden.

7.4 Lek i en verden av fantasi

I intervju med elevene ble fantasi vektlagt i stor grad. Elevene fortalte ivrig om fantasivenner, diverse rollelek, "spise på lat" og om hemmelige koder og innganger. Fantasi synes med andre ord ut til å spille en viktig rolle i elevenes hverdag. Barna samtaler blant annet om rolleleken i trærne. Her kan trærne ha fungert som en kilde til deres fantasifulle inspirasjon, samt ha bidratt til nye erfaringer og restrukturering av eksisterende erfaringer for elevene (Morris, 2004, i Fasting & Løndal, 2016, s. 108). For elevenes del kan fantasi føles gøy og spennende, men det kan også ligge en funksjon bak. Noen elever erfarer at når man leker alene løper fantasien deres løpsk i for eksempel det å dikte opp fantasivenner. Fantasi kan også være vesentlig for å danne sammenhengen mellom lek og læring (Fleer, 2011, s. 224). Gjennom fantasi får elevene mulighet til å utvikle kreativitet. Elevene som deltok i vår studie ga uttrykk for å bringe inn mye fantasi i den frie leken noe også Lillejord et al. (2018, s. 13)

bekrefter at er vanlig. Impulsiviteten er en viktig faktor i fri lek, og påvirker også fantasien (Lillejord et al. 2018, s. 13). Impulsivitet kombinert med fantasi skinner ofte gjennom i intervjuene med elevene. Et eksempel på dette kan være gutten som forteller om hvordan han tidligere hadde “rømt fra politiet.” Da han fortalte dette syntes historien å bli til underveis, og de andre elevene i fokusgruppa syntes å forstå at dette var på liksom. Likevel fortsatte eleven å fortelle, noe som kunne gjenspeile hvor viktig fantasien var for han. Fantasi kan bidra til lekenhet i hverdagen, og det så vi også tydelig i de gjennomførte intervjuene da de ivrig fortalte om fantasivenner og hvordan de lekte.

Når elevene benytter seg av fantasi i leken kan graden av dette påvirkes av lærerens tilstedeværelse. Dersom læreren er i nærheten eller er deltakende i leken vil det kunne være vanskeligere for elevene å slippe seg løs og fantasere i den grad de kanskje ville gjort dersom det ikke var voksne til stede. For at barna skal kunne leke så fritt og fantasifulle som mulig ville det beste vært om læreren inntok en kaotisk, stedsorientert eller prosessorientert posisjon (jf. Løndal, 2019, s. 104) slik at elevene kunne oppleve å leke fritt. Likevel vil en kaotisk posisjon kunne bidra til kaos og utrygghet også for elevene. Læreren burde bryte inn dersom det oppstår situasjoner som for eksempel er uhyggelige for enkeltelever. Derfor vil det mest ideelle for trivselsens skyld kanskje være at læreren inntar en stedsorientert eller prosessorientert posisjon når elevene leker. Når elevene prater om fantasi i leken nevner de imidlertid ikke voksne eller skolens ansatte. Dette kan tyde på at elevene stort sett får leke uten innblanding fra voksne i fantasileken. Det kan også tolkes som at elevene, tross de ansattes deltakelse, ikke er så opptatt av dem når de omtaler leken sin. Barna synes å være mest opptatt av andre barn i omtalen av denne typen lek. Betydningen av den nære relasjonen mellom fantasilek, vennskap og barnefellesskap vises her.

7.5 Bevegelse i leken

Noe annet som kommer tydelig frem fra elevenes omtale av hva de vektlegger i lek er betydningen av det å være aktive. Å være i bevegelse er noe av det som synes å være mest vesentlig for leken. De trekker videre frem hva de gjør de forskjellige stedene. For eksempel klatrer de mye i både trær og klatrestativer. Når de er på fotballbanen spilles det diverse ballspill som inneholder løp og sentring av ball på tvers av trinnene. Vingdal (2018, s. 38-39)

presiserer at de unge kroppene har behov for slik form for bevegelse grunnet fysiologiske årsaker. Dette synes våre funn å bekrefte, for eksempel når noen av elevene forteller om hvordan de øver seg på å klatre i treet. Andre barn beskriver hvordan de kommer seg opp, manøvrerer seg fra grein til grein og slenger seg ned. “En kropp i lek trenger muligheter for å bevege seg, dvs. *rom for fysisk utfoldelse*” (Becher, 2018, s. 59). Gjennom elevenes uttalelser i fokusgruppeintervjuene kommer det frem at det er mye bevegelse i lek på første trinn. Vi lytter også til elever som forteller om mulighetene de har i forskjellige typer risikoleker. Risikoleken er av betydning ettersom barna i denne typen lek får anledning til å utvikle evne til å tolke risikoen i leksituasjoner. Når de klatrer i et tre kan de for eksempel selv beslutte om det er trygt eller ikke. Om barna ikke utforsker grensene sine og ikke får kjenne på mestring i forbindelse med risikolek er det uheldig. Det kan ha en langsiktig effekt og bli værende som en fobi inn i ungdoms- og voksenlivet (Sandseter & Kennair, 2011, s. 264). Vi ser fordelen barna har med å lære om hvordan å håndtere ulike fysiske situasjoner i praksis. På fotballbanen der de er i bevegelse og leker med elever fra ulike trinn, vil de ikke bare lære av de fysiske situasjonene med for eksempel å tørre å stå imot en 4. klassing som kommer i full fart med ball. Man vil også lære å håndtere sosiale situasjoner om hvordan man skal oppføre seg med andre i denne fotballeken. Det er viktig for elever å kjenne på selvfølelse og selvbevissthet i lek, som igjen gir motivasjon for læring (Ryan & Deci, 2008 i Lillemyr, 2019). Å legge til rette for bevegelseslek i skolen synes å være av stor betydning for elevenes trivsel og utfoldelse.

7.6 Det skal være gøy å leke

I våre intervjuer kom det tydelig frem at elevene likte å leke og at de selv syntes det var gøy. De var opptatt av at de hadde frihet til å velge selv hva de ville leke og hvem de ville leke med. Betydningen av dette bekrefter Bettelheim (1972, s. 4) som i tillegg påpeker at leken skal være uten voksnes innvirkning. Olssons (2023, s. 328) forskning bekrefter også at elever er svært avhengig av å ha disse valgmulighetene når de skal leke. Førsteklassingene i vår forskning viser betydningen av å ha det gøy i leken ved å komme med innspill underveis i samtalene. «Jeg liker å klatre, det synes jeg er gøy», «det er morsomt» og «jeg elsker det» er eksempler på hvordan elevene snakker om det de leker. Dette er utsagn som omhandler klatring, Lego, huskestativer og andre måter å leke på. Ett gjennomgående mønster i funnene

er at de er opptatt av å gjøre det de selv ønsker, noe som er i tråd med et av Lillejord et als. kjennetegn på lek, at leken skal være frivillig (2018, s. 14). Også Lunde og Brodal (2022, s. 103) understreker betydningen av at leken er egenmotivert. Dersom et barn får leke det det selv ønsker og på egne premisser, vil leken bli mer morsom for barnet. Barn ønsker selv å velge både hva og hvordan de skal leke (Lillejord et al., 2018, s. 14). Sett i lys av den samme forskningsorienteringen (2018, s. 14) er indre motivasjon kjennetegn nummer to på hva lek er. Indre motivasjon hjelper elevene til å føle på glede og de leker fordi det oppleves som morsomt. Gjennom å sørge for at leken er frivillig vil også elevene oppleve en indre motivasjon til å leke. Vi opplever at førsteklassingene ved denne skolen leker mye og at de liker godt å leke.

I denne studien er det den frie leken som har vært i fokus. Dette fokuset har bakgrunn i hva barna la vekt på i sine omtaler av lek i skolen. Frilek er en form for lek som innebærer rollelek, impulsivitet og fantasi, noe vi ser elevene bekrefter betydningen av i intervjuene. De trekker frem både fantasi og rollelek som vesentlige deler av deres lek. Våre funn kan ses i lys av Olssons (2023) forskning som viser at lek for barn er frie aktiviteter der barna kan spille akkurat de rollene de selv ønsker. Basert på barnas uttalelser om leken sin synes et vesentlig premiss å være at den skal være gøy.

8 Oppsummering og refleksjon

Vi startet denne masteroppgaven med et ønske om å utforske hvordan førsteklassingene ved en utvalgt skole vektla leken, og hvilke erfaringer de samme elevene hadde med lek i skolehverdagen sin. Vi var ute etter å forstå deres erfaringer med lek. Problemstillingen vår var «Hvordan er skolens områder tilpasset førsteklassingenes behov for lek». For å svare på denne, formulerte vi to forskningsspørsmål før vi deretter benyttet oss av kvalitative fokusgruppeintervjuer med fem- og seksåringer. Forskningsspørsmålene har ordlyden: «Hvor erfarer barna at de leker?» og «Hva vektlegger elevene når de snakker om leken?» Vi ønsket at informantene våre, barna selv, kunne hjelpe oss med å finne svar på problemstillingen.

I intervjuene benyttet vi fotografier som deltakelsesverktøy. Fotografiene hadde elevene selv tatt av steder de leker og skulle fungere som et hjelpeverktøy for elevene i samtalene. De

transkriberte fokusgruppeintervjuene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse og resultatene har blitt diskutert med referanse til tidligere forskning, relevant teori og aktuelle styringsdokumenter.

I vårt første forskningsspørsmål undersøkte vi hvor barna erfarer at de leker på skolens områder. Resultatene våre viser at barna leker både i klassenes undervisningsrom, på SFO, i gymsalen, i skolegården og i skogen. Vi delte så disse stedene inn i skolens inne- og uteområder for å undersøke om elevene var mest opptatt av en av disse. Under analysearbeidet fant vi det hensiktsmessig å dele skolens uteområder i naturlige og menneskeskapte uteområder. Analysearbeidet viste tydelig at det var den leken som foregikk utendørs, barna var mest opptatt av. Dette er noe fotografiene også bekrefter siden det ble tatt betraktelig flere bilder utendørs. Analysene av fokusgruppeintervjuene viste oss også at de naturlige områdene i størst grad innbød til lek og fysisk aktivitet hos elevene. Det som også kommer fram, er at det var rom for variasjon og kreativitet i leken på de naturlige utendørsområdene.

Vi erfarte at barna var ivrige til å vise og fortelle oss hva de lekte på de forskjellige stedene. Dette ledet oss til forskningsspørsmål to som fokuserte på hva barna la vekt på når de snakket om leken. Her kom det frem at barna ofte sier *vi* istedenfor *jeg* når de omtaler leken, og ofte navngir den eller de de leker med. Vi forstår at det å leke med andre er viktig for barna og at leken fungerer som et møtested der relasjoner videreutvikles. Funnene våre viser også betydningen av den nære relasjonen mellom fellesskap og fantasilek. Fantasien var stor hos barna og de fortalte ivrig om hva slags type rollelek de leker. Elevene diktet opp og gleden var stor da de fortalte. Barna trakk også frem leker hvor de var mye i aktivitet, både i form av klatring, løping og balleker. Det fremstår dermed som betydningsfullt å tilrettelegge for bevegelseslek i skolesammenheng. De unge kroppene har behov for bevegelse (Vingdal, 2018, s. 38-39) og det er viktig å la barn utfordre seg gjennom fysisk aktivitet slik at de er mer rustet for ungdoms- og voksenlivet (Sandseter & Kennair, 2011, s. 264). “Jeg liker å klatre, det synes jeg er gøy”, “det er morsomt” og “jeg elsker det” illustrerer hvordan elevene uttrykker leken de er engasjert i. Resultatene våre indikerer at det er avgjørende for leken at den skal være gøy.

Elevene virket uredde og trygge i møte med oss. Vi har blitt informert om at det tidligere er gjennomført forskning på dette trinnet. Elevene kan derfor være vant til å ha ukjente voksne

som i ulik grad er deltakere og observatører i klasserommet. Da vi skulle gjennomføre observasjon og intervjuer var vi svært opptatt av å gjøre elevene trygge på hva vi gjorde der og hvorfor vi ønsket å snakke med dem. Dette antar vi at bidro til at elevene fort ble trygge på oss og dermed turte å åpne seg for oss i intervjuene.

I intervjuprosessen var elevene svært opptatt av hva de lekte tidligere på dagen. Det kom tydelig frem for oss at de var svært øyeblikksorienterte. Det er i overensstemmelse med Pinks (2007) uttalelse om hvilken mening informanter kan legge i sine fotografier “her og nå”. I og med at det er såpass kort tid mellom fotograferingen og fokusgruppeintervjuet der samtalen om fotografiene tok sted, er nok barna fortsatt øyeblikksorienterte om akkurat det de fanget på kameraet. Vi forsøkte så godt vi kunne å få frem barnas stemmer og hva slags mening de hadde om bildene de hadde tatt. Om det hadde vært lenger tid fra de tok bildene til fokusgruppeintervjuet tok sted, kunne man kanskje fått flere og ulike synsvinkler på fotografiene, da de kanskje hadde vekket andre minner og perspektiver hos barna (Pink, 2007). Ut ifra dette kan vi kun reflektere rundt hvilken informasjon og erfaring de samme elevene ville delt med oss dersom vi hadde kommet tilbake ved en senere anledning eller intervjuet dem mot slutten av førsteklasse. Ville elevene da vært like fornøyde med lekens plass i skolen? På den annen side: Dersom informantene vi intervjuet gikk i andre klasse ville de kanskje hatt vanskeligheter med å tenke tilbake på lekens rolle i førsteklassehverdagen. Det var derfor viktig for oss å få intervjuet førsteklasingene kun noen uker etter de begynte på skolen. På dette tidspunktet er skolen fortsatt noe nytt og spennende og elevene har barnehagehverdagen friskt i minnet.

Noe annet vi synes er interessant er eleven som trekker inn uteskoleturmålet “Trollskogen”. Barna fikk ikke vist oss Trollskogen ved observasjon eller fotografering. Likevel trekkes den frem i samtalen i fokusgruppeintervjuet. Dette indikerer at Trollskogen også er et viktig sted for barnas lek. Jordets (2010) definisjon av uteskole ser ut til å fungere for førsteklasingenes lek. Skogen i nærmiljøet med målrettede aktiviteter synes å bli benyttet som ressurs inn i opplæringen for å supplere klasseromsundervisningen (Jordet, 2010, s. 34).

I og med at dette er en forskningsstudie gjennomført med en liten gruppe informanter på kun én skole vil vi ikke kunne generalisere resultatene som kommer frem i studien. Skoler og lærere rundt om i Norge har ulikt syn på lek og hvordan de legger til rette for dette i

skolehverdagen varierer. Resultatene som kommer frem, kan dermed kun si noe om den aktuelle skolen og ikke hvordan skoleområdene tilrettelegges for lek på landsbasis. Dersom man ønsket å gi et mer generelt bilde på skoleområdenes tilpasning for lek måtte man gjennomført studien på flere skoler i ulike kommuner og fylker. Vi opplever å ha vært heldige som har fått forske på den gitte skolen. Der har de hatt et stort fokus på lekens plass i skolehverdagen. Resultatene fra forskningskartleggingen av de yngste barna i skolen, indikerte behovet for mer lekbasert læring (Bjørnstad et al., 2023). I den skolen vi har forsket på, er vi takknemlige for at vi fikk se i hvor stor grad de tilrettela for variert lek. Ut ifra elevenes uttalte erfaringer på denne skolen synes det som det er tilrettelagt både for den frie leken og for den lekbaserte læringen for skolestarterne. Vår forskning står dermed noe i motsetning til Lillejord et al. (2015) og Lillejord et al. (2018) sine tidligere forskningsoversikter som avdekker det motsatte, og at det dermed haster å gi lekaktiviteter en verdig plass i norsk skole (Haug, 2013). Dette kan tolkes som at denne skolen har et spesielt fokus på lek. Det kan også tolkes i lys av at lek har blitt et sentralt begrep i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017 a). Vår studie har tydelig vist hvilken betydning leken har for skolestarterne. Vi ser derfor dette som en positiv utvikling.

8.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Erfaringene vi har tilegnet oss i denne forskningsprosessen ser vi på som svært aktuelle og interessante å ta med ut i arbeidslivet etter endt prosjekt. Som fremtidige lærere i skolen har vi gjennom dette prosjektet blitt invitert inn i elevenes verden av lek og fantasi og anser det som svært verdifull kunnskap. Det har vært interessant for oss å undersøke elevenes syn på lek innenfor skolens områder og hvordan de selv erfarer at skolen tilrettelegger for lek i skolehverdagen. Skolen der undersøkelsene ble gjort, måten de har tilrettelagt for lek, både i form av områder og rammer som avsatt tid, er for oss inspirerende. Skolens ansatte gir elevene mulighet til å utfolde seg på ulike områder og tidspunkter gjennom skoledagen og vi ser på dette som svært verdifullt for elevenes muligheter til relasjonsbygging.

Dersom vi skulle forsket videre eller startet på et nytt prosjekt ville flere innfallsvinkler vært interessante å undersøke. Et eksempel kan være å undersøke rammene for hvordan skolen legger til rette for lek i skolens områder med for eksempel timeplanfestet lek. Er ledelsen like bevisst dette, eller er det bare lærerne på trinnet som er engasjerte? Hvilke konsekvenser ville

det hatt for skolestarterne dersom ledelsen ikke la rammene for at gjennomføringen var mulig? Hvilket syn har foreldregruppen på lek i skolen? Ser de verdien av det på samme måte som de ansatte ved skolen? Hva tenker foreldrene om balansegangen mellom læring og lek, eller ser de kanskje på det som en helhet? Alle disse spørsmålene er spørsmål som har dukket opp mens vi har arbeidet med dette prosjektet.

Dersom vi skulle forsket videre på fenomenet lek i skolens første år ville det vært interessant å intervju de samme elevene mot slutten av førsteklasse for å sammenligne resultatene og hva elevene vektlegger som mest vesentlig for lek i skolehverdagen. Det ville også vært spennende å intervju elevene jevnlig over tid for å kunne studere verdien av lek i elevenes utvikling. Hvilke erfaringer har elevene knyttet til lek og læring når de har gått noen år på skolen?

Hadde dette vært en større studie ville det også vært svært spennende å gjennomføre den samme forskningen på en annen skole der fokuset på lek kanskje ikke var like stort. Hvordan ville resultatene sett ut da? Hvor store ville forskjellene vært? Det er hvert fall helt tydelig at leken spiller en viktig rolle for skolestarterne i vår forskning. Dette gir oss som fremtidige førsteklasse lærere stor motivasjon og ønske om å ivareta leken i skolehverdagen for 5-6 åringene vi skal være sammen med. Betydningen av å la barna leke i både naturlige og menneskeskapte uteområder tar vi med oss videre inn i vårt læreryrke. Dette vil også svare til hva pedagoger og foresatte i dagens skole har etterlyst (Thoresen & Aukland, 2020). Ved å aktivt bruke skolens uteområder og nærmiljøet har vi stor tro på at de mange forskjellige, små kroppene vil være enda mer mottakelige for skolen og alt den innebærer.

9 Litteraturliste

Ackersjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfaringer av sociala gemenskaper i övergångarna til och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19(1), 5-30.

Andersen, B. & Skrede, J. (2023). *Intervju som metode*. Cappelen Damm AS.

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

Barnekonvensjon (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 57–86). Universitetsforlaget.

Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–26). Universitetsforlaget.

Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71–92). 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>
- Bergström, G. & Borélius, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Bettelheim, B. (1972). Play and education. *The School Review*, 81(1), 1-13.
<https://www.jstor.org/stable/1084035>
- 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. *Delrapport I*. (OsloMet skriftserie 2022, nr. 7). OsloMet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- 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 førsteklasse rommet - Lek, læring og vennskap. Delrapport II*. (OsloMet skriftserie 2023, nr. 10). OsloMet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/830>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s 21-45). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breive, S., Eik, L., Sanne, L. & Skalstad, I. (2022). Rom for lek? Om å skape et fleksibelt fysisk miljø inne og ute på skolen. I S. Breivik, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i Begynneropplæringen* (s. 195-233). Fagbokforlaget.

- Bresler, L. (1996). Ethical issues in the conduct and communication of ethical classroom research. *Studies in art education. A journal of issues and research*, 37(3), 133–144. <https://www.jstor.org/stable/1320707>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2013). Læring i overgang mellom dagtilbud og skole. Learning in transition from preschool to school. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 50(3), 60-71.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children. I A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: children's perspectives on Early Childhood Services* (s. 29-51). Policy Press.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*. 63(1), 16-33. <https://doi.org/10.2307/2695878>
- Dalland, C.P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.125-152). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode: i lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barns rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*.

https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.

Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste- grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29-40.

<https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>

Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of childhood research*, 7(3), 283-298.

<https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>

Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.008>

Engdahl, I. (2015). Att stödja barns vänskapsbyggande. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.134-159). Cappelen Damm Akademisk.

Einarsdóttir, J. (2011). Icelantic Children's Early Education Transition Experiences, *Early Education and Development*, 22(5), 737-756.

<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>

Einarsdóttir, J. (2013). Transition from preschool to primary school in Iceland from the perspective of children. I K. Margetts & A. Kienig (Red.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs. Policy and practice* (s. 69-78) Routledge.

- Fleer, M. (2011). Conceptual Play: Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(3), 224-240. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Anderson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M.Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom I barnehagen: Venenskap* (s. 41-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Haug, Peder (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. I P. Moss (red.). *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (s. 112-129). Routledge.
- Haug, P. (2021) Å være elev. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen: Mangfold og mestring* (s. 44-65). Cappelen Damm Akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hogsnes, H.D (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.

- Hogsnes, H. D. (2022) Lek i skolehverdagen: Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breivik, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i Begynneropplæringen* (s. 37- 63). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, sfo og skole. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 109–125). Universitetsforlaget.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 93-115). Cappelen Damm AS.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions; what can it mean for children in the early school years? I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (s. 33-44). Open University Press.
- Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2009). *Å leke er nesten som å lære: Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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. 137-165). Hans Reitzels Forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2017 a). *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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017 b). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skape-rglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal.
- Kvalnes, Ø. & Sandseter, E. B. H. (2022). *Risikofylt lek i skolen*.
- Lerdal, A., & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien forskning*, 3(3), 172–175. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. *Kunnskapssenter for utdanning*, 2(2015). <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. *Kunnskapssenter for utdanning*, 2(2015).

<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>

Lillejord, S. Børte, K. Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - en forskningskartlegging. *Kunnskapssenter for utdanning*, 3(2018), <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>

Li, W. H. C., Mak, Y. W., Chan, S. S. C., Chu, A. K. Y., Lee, E. Y. M. & Lam, T. H. (2013). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of Health Psychology*, 18(1), 10-25. <https://doi.org/10.1177/1359105311434052>

Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og fritidsordning: Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-108). Universitetsforlaget.

Løndal, K. og Fasting, M. L. (2016). Magien i utetiden. I M. Øksnes og E. Sundsdal (Red.), *Læring. Barndom i barnehagen*. (s. 95-116). Cappelen Damm.

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

Olsson, M. R. (2023). 'I don't think that it's play. Because we *have* to play'. Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school, *International Journal of Play*, 12(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235469>

Olsson, M. R. (2023). Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole, *Barn*, 41(4), 134-147. <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5242>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education*. Wellington.
https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. Sage.
- Ponizovsky- Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N. & Roer-Strier, D. (2019). A qualitative interview with young children: What encourages or inhibits young children's participation. *International journal of qualitative methods*. (18), 1-9.
<https://doi.org/10.1177/1609406919840516>
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, K. (2004) Places for children – childrens places. *Childhood (Copenhagen, Denmark)* 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Sandseter, E.B.H., & Kennair, L.E.O. (2011). *Children's risky play from an evolutionary perspective: The antiphobic effects of thrilling experiences*. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F147470491100900212>
- Slotfeldt-Ellingsen, D. (2020). Forskning som involverer mennesker. I D. Slotfeldt-Ellingsen, *Forskningsetikk: yrkesetikk ved forskningsvirksomhet* (s. 202-235). Universitetsforlaget.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K.J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R.C., Harpviken, K.B., Haugen, H.Ø., Jakobsen, K.A., Johnsen, R., Lie, M.H., Lile, H.S., Nevøy, A., Nilsen, T.K., Skilbrei, M.L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske*

retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://hdl.handle.net/11250/3053460>

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen : - elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm akademisk.

Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020) *Eldst i barnehagen og yngst i skolen -om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s.173-190). Universitetsforlaget.

Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.) Innsamling, lagring og arkivering av forskningsdata.

Hentet 10. januar 2024 fra

<https://bibliotek.usn.no/forskerstotte/forskningsdata/innsamling-lagring-og-arkivering-av-forskningsdata>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Rammeplan for SFO*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/om-rammeplanen/>

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 35-39).

Universitetsforlaget.

Wibeck, V. (2011), *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppeintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Øksnes, M. (2010), *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.

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

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2016). Lek- det som gjør livet verdt å leve! I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Fagbokforlaget.

10 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

29.11.2023, 10:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Master.begynneropplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
152085

Vurderingstype
Standard

Dato
25.09.2023

Tittel
Master begynneropplæring

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

Prosjektansvarlig
Hilde Dehn es Hogsnes

Student
Karine Kleiven og Kristin Eidem Mosdøl

Prosjektperiode
01.09.2023 - 01.07.2024

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 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, netts rreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet:

” Hvordan er skolens tilpasset skolestarteren, sett fra elevens perspektiv?”

Dette er et spørsmål om samtykke til å la ditt barn delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen er tilpasset skolestarteren. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Problemstillingen for masterprosjektet er «Hvordan er skolens tilpasset skolestarteren, sett fra elevens perspektiv?». Formålet med prosjektet er å studere hvordan elevene erfarer skolen er tilpasset dem, spesielt med tanke på lek. Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi det er de yngste barna i skolen vi ønsker å innhente informasjon fra og fordi du har barn på 1.trinn. Forespørselen sendes i samråd med skolens ledelse og du mottar dette skjemaet med forespørsel om samtykke til at ditt barn deltar.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

I dette prosjektet ønsker vi å observere hvor et utvalg barn (omtrent 12 elever) på 1.trinn leker og deretter intervjuer de samme elevene i grupper på 3-4 elever. Intervjuene vil ta ca. 15-30

minutter. Under observasjonene vil vi la barna ta bilder av steder for lek som senere benyttes i intervjuet. Bildene av stedene vil, under forutsetning av deres godkjenning, kunne benyttes i senere publisert masteroppgave. Bildene skal kun være av lekesteder og stedene skal ikke kunne identifisere skole eller mennesker. Det skal ikke være bilder av barn eller voksne. Intervjuene vil foregå i små grupper. Det vil bli gjort lydopptak. Alle deltakernes og skolens navn vil bli anonymisert. Prosjektet er meldt Sikt og dataene vil bli behandlet i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Dersom barnet ditt deltar, kan du få innsyn i intervjuguide om ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn kan delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis man ikke deltar eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi er to masterstudenter, Kristin Eidem Mosdøl og Karine Kleiven. I tillegg til oss vil veileder Hilde Dehnæs Hogsnes ha innsyn i innhentet datamateriale. Masteroppgaven kan publiseres i etterkant, men det vil ikke være mulig å gjenkjenne barnet i dataene som publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, senest 01.07.2024. Innhentet data blir slettet når prosjektet er ferdig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om ditt barn

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

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

- Karine Kleiven: karine.kleiven@gmail.com

Masterstudent ved Grunnskolelærerutdanningen, Universitetet i Sørøst-Norge

- Kristin Eidem Mosdøl: kristineidem@yahoo.no

Masterstudent ved Grunnskolelærerutdanningen, Universitetet i Sørøst-Norge

- Hilde Dehnæs Hogsnes: hilde.d.hogsnes@usn.no

Førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge

- Paal Are Solberg: paal.a.solberg@usn.no

Personvernombud ved Universitetet i Sørøst- Norge

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

Karine Kleiven og Kristin Eidem Mosdøl

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “hvordan er skolen tilpasset skolestarteren sett fra elevens perspektiv?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i gruppeintervju
- delta i observasjon
- Ta bilder i forbindelse med prosjektet (uten identifiserbare personer) og at disse kan benyttes i masteroppgaven

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

Mitt barn heter:

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema:

Deltakere:

| Observasjonsfokus | Observasjon | Refleksjon |
|--|-------------|------------|
| Hvordan inspirerte oppgaven barna? | | |
| Var alle barna like aktive? | | |
| Hvordan er samtalen mellom voksen og barn? | | |
| Hvordan er samtalen barna imellom? | | |
| Ekstra: | | |

Vedlegg 4: Intervjuguide

Prosjektet: Hvordan er skolens tilpasset skolestarteren, sett fra elevens perspektiv?

Gruppeintervju

Hvor liker du aller best å være på skolen?

Hvor liker du aller best å være når dere er i klasserommet?

Hva er det du/dere liker særlig godt ved dette stedet?

Hva gjør du/dere her?

Hva liker du best å leke med?

Hva pleier dere å leke her?

Er det andre steder du/dere pleier å leke?