

*Fakultet for Humaniora.*

*Mastergradavhandling*

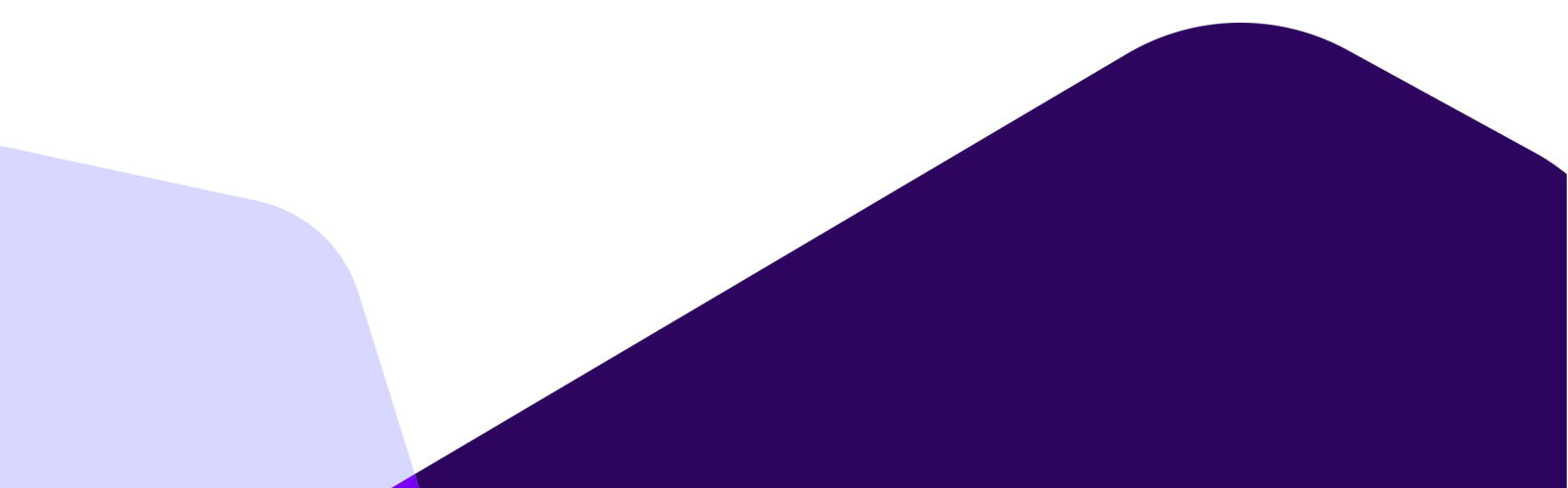
*Begynneropplæringen/MG1B03*

*2023/2024 og høst/vår*

[Kathrine Bye & Silje Holmbakken / 9005 & 9012]

# Timeplanlagt lek i begynneropplæringen

En studie av hvordan timeplanlagt frilek erfares og oppleves i første klasse



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024, Silje Holmbakken og Kathrine Bye

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Forord

Etter fem år ved Universitetet i Sørøst-Norge har vi nådd slutten av vår studietid, og det er med stor glede og stolthet vi presenterer denne masteroppgaven. Arbeidet har vært både utfordrende og givende, og vi har ikke klart det alene. Vi ønsker å benytte denne anledningen til å takke alle som har bidratt til at vi har kommet i mål.

Først og fremst vil vi takke våre medstudenter for samarbeidet, støtten og de mange gode samtalene gjennom disse årene. Tiden vi har tilbragt sammen har gitt oss mange gode minner, og vi vil alltid se tilbake på disse årene med glede og takknemlighet.

En spesiell takk går til vår veileder, Stein Laugerud, som med sin veiledning og oppmuntring har vært en uunnværlig ressurs i arbeidet med denne oppgaven. Selv om vi kanskje ikke alltid har vært fornøyd med alle rettelsene vi måtte gjennomføre, så har din faglige ekspertise og grundige tilbakemeldinger vært avgjørende for å styrke kvaliteten på vårt arbeid. Vi er svært takknemlige for all den tiden og innsatsen du har investert i oss.

Vi vil også rette en stor takk til alle elevene i førsteklassen vi fikk mulighet til å besøke i noen dager, og til deres lærer som gav av sin tid. Deres åpenhet og villighet til å dele sine erfaringer har gitt oss verdifulle innsikter som har beriket vår forskning. Vi ønsker også å takke Kjetil og Edda som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven for oss.

Til våre familier: vi er dypt takknemlige for deres uforbeholdne støtte gjennom hele denne tiden. Vi hadde ikke klart dette uten den støtten Marius og Kjetil har gitt oss, og vi er spesielt takknemlige for deres oppmuntring og forståelse. Til våre barn, Emma og Matheo, Edvard og Herman, takk for deres tålmodighet og forståelse mens mamma jobbet med masteren og studiene. Nå får dere endelig mamma tilbake igjen!

Silje og Kathrine 01.06.2024

# Sammendrag

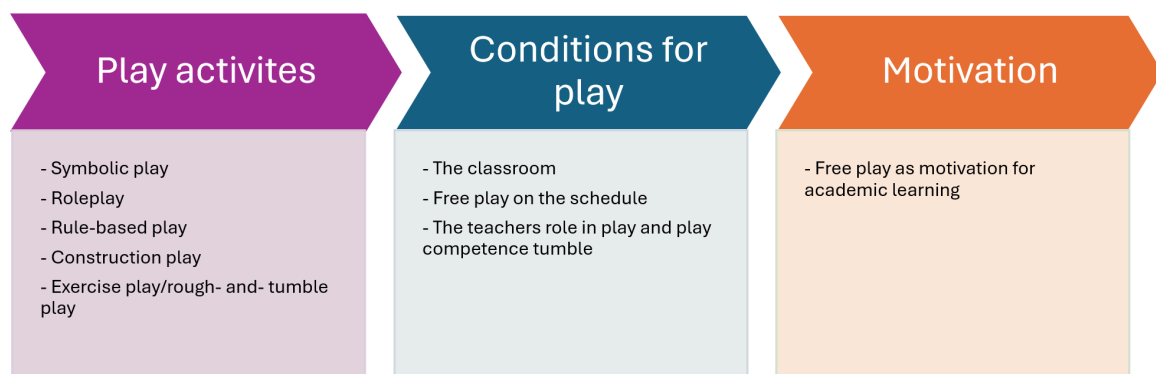
Denne masteroppgaven tar for seg den økte oppmerksomheten lekens rolle i skolen har fått de siste årene, både i media og i utdanningspolitiske føringer. Vi ønsket derfor å utforske den frie leken i skolen ut fra problemstillingen: *Hvordan erfares og oppleves frilek av lærere og elever på skolen, og hvilke rammevilkår bør være til stede når frileken skal timeplanfestes i begynneropplæringen?* Vi formulerte tre forskningsspørsmål som bidro til å belyse problemstillingen vår: 1. Hvilke typer lek ble erfart i den timeplanlagte leken, og hvordan kan disse lekene påvirke barnas utvikling? 2. Hvilke rammevilkår bør vurderes før skoler setter frilek på timeplanen? 3. Hvordan kan timeplanlagt frilek påvirke elevenes motivasjon for faglig læring? Ved hjelp av en kvalitativ forskningsmetode med et fenomenologisk perspektiv, studerte vi en førsteklasse hvor frilek var inkludert på timeplanen. Metodetriangulering, som inkluderte observasjon, intervjuer og fokusgrupper, ble brukt for å få frem tretten elevers og en lærers perspektiver og erfaringer med lek i skolen. I analysen utviklet vi et kodingsrammeverk for å kategorisere dataene våre, og den følgende figuren viser oversikten over dette:



Vi identifiserte i dataene ulike typer lek, inkludert symbolsk lek, rollelek, regelstyrt lek, konstruksjonslek og motorisk lek/herjelek, som alle bidrar positivt til barns utvikling. Videre fremhever studien betydningen av lærerens lekkompetanse for å støtte barns utvikling i frileken. Kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere er derfor essensielt. Til slutt viser funnene at timeplanlagt frilek kan øke elevenes motivasjon for faglig læring. Oppgaven understreker viktigheten av frilek i skolehverdagen for barnas helhetlige utvikling, trivsel og læring.

## Abstract

This master's thesis addresses the increased attention given to the role of play in schools in recent years, both in the media and in educational policy directives. Therefore, we sought to explore free play in schools based on the research question: *How do teachers and pupils experience and perceive free play in school, and what conditions should be in place when free play is inserted in the schedule?* We formulated three research questions to help illuminate our main question: 1. What types of play were experienced in the scheduled play sessions, and how might these play activities influence children's development? 2. What conditions should be considered before schools incorporate free play into the schedule? 3. How might scheduled free play affect students' motivation for academic learning? Using a qualitative research method with a phenomenological perspective, we studied a first-grade class where free play was included in the schedule. Method triangulation, which included observation, interviews, and focus groups, was used to capture the perspectives and experiences of thirteen pupils and a teacher, regarding play in school. In our analysis, we developed a coding framework to categorize our data, and the following figure provides an overview of this:



We identified various types of play in the data, including symbolic play, role play, rule-based play, construction play, and exercise play/rough-and-tumble play, all of which contribute positively to children's development. Furthermore, the study highlights the importance of the teacher's play competence in supporting children's development through free play. Continuous professional development for teachers is therefore essential. Finally, the findings indicate that scheduled free play can enhance pupils' motivation for academic learning. The thesis emphasizes the importance of free play in the school day for children's overall development, well-being, and learning.

# Innhold

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>8</b>
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Vår forforståelse.....	9
1.3 Aktualitet.....	10
1.4 Avgrensninger og begrensninger.....	11
1.5 Oppgavens disposisjon.....	11
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>13</b>
2.1 Utdanningspolitiske føringer.....	13
2.1.1 Kunnskapsløftet 2020.....	14
2.1.2 FNs barnekonvensjon.....	14
2.1.3 Evaluering av seksårsreformen.....	15
2.2 Teoretiske perspektiver.....	16
2.2.1 Perspektiver på lek.....	16
2.2.2 Den frie leken.....	18
2.2.3 Sosiokulturell læringsteori.....	19
2.2.4 Typer lek.....	21
2.2.4.1 Symbolsk lek.....	22
2.2.4.2 Rollelek.....	22
2.2.4.3 Regelstyrt lek.....	23
2.2.4.4 Konstruksjonslek.....	24
2.2.4.5 Motorisk lek og herjelek.....	24
2.2.5 Motivasjon.....	25
2.2.6 Førsteklasserommet.....	28
2.2.7 Lærerens lekkompetanse og rolle i leken.....	30
2.3 Tidligere forskning.....	31
2.4 Oppsummering av teori.....	33
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>34</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	34
3.1.1 Triangulering.....	35
3.1.2 Fenomenologisk perspektiv.....	35
3.2 Gjennomføring.....	35
3.2.1 Utvalgsprosess.....	36
3.2.2 Observasjonsprotokoll.....	37

3.2.3 Gjennomføring av observasjon.....	37
3.2.4 Intervjuguider.....	37
3.2.5 Gjennomføring av intervju med lærer.....	38
3.2.6 Gjennomføring av individuelle intervjuer av elever.....	39
3.2.7 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	41
3.3 Databehandling.....	41
3.3.1 Utfylling av observasjonsprotokoll.....	42
3.3.2 Transkribering av intervjuer.....	43
3.4 Dataanalyse.....	44
3.4.1 Hermeneutisk meningsfortolkning.....	44
3.4.2 Analyse av datamaterialet.....	45
3.5 Etiske vurderinger.....	48
3.5.1 Informert samtykke.....	48
3.5.2 Anonymitet og konfidensialitet.....	49
3.5.3 Rapporteringsplikt.....	50
3.6 Studiens kvalitet.....	50
3.6.1 Reliabilitet.....	50
3.6.2 Validitet.....	51
3.6.3 Generaliserbarhet.....	52
3.6.4 Refleksivitetsprosessen.....	53
3.7 Oppsummering av metodekapittelet.....	53
<b>4.0 Resultater .....</b>	<b>55</b>
4.1 Elevenes lek.....	56
4.1.1 Observerte lekeaktiviteter.....	56
4.1.2 Elevenes beskrivelser av lek.....	56
4.2 Rammevilkår.....	62
4.2.1 Førsteklasserommet.....	62
4.2.2 Frilek fastsatt på timeplanen.....	66
4.2.3 Lærerenes rolle i leken og lekkekompetanse.....	67
4.3 Motivasjon.....	69
4.4 Oppsummering av resultatene.....	70
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>71</b>
5.1 Hvilke typer lek ble erfart i den timeplanlagte leken, og hvordan kan disse lekene påvirke barnas utvikling?.....	71
5.1.1 Den frie leken.....	71
5.1.2 Symbolsk lek.....	72
5.1.3 Rollelek.....	73
5.1.4 Motorisk lek.....	75
5.1.5 Regelstyrt lek.....	76
5.2 Hvilke rammevilkår bør vurderes før skoler setter frilek på timeplanen?.....	76

5.2.1 Førsteklasserommet.....	77
5.2.2 Frilek fastsatt på timeplanen.....	79
5.2.3 Lærerenes lekkompetanse og rolle i leken.....	80
5.3 Hvordan kan timeplanlagt frilek påvirke elevenes motivasjon for faglig læring?.....	83
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>85</b>
6.1 Besvarelse av masteroppgavens problemstilling.....	85
6.2 Videre forskning.....	87
<b>7.0 Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>88</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer.....</b>	<b>95</b>
Figur 1: Oversikt over Kodingsrammingsverk.....	96
Figur 2: Kodingsrammeverk for elevenes lek.....	96
Figur 3: Kodingsrammeverk for rammevilkår.....	97
Figur 4: Kodingsrammeverk for motivasjon.....	97
Tabell 1: Observasjonsprotokoll.....	98
<b>Vedlegg.....</b>	<b>101</b>
Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra SIKT.....	102
Vedlegg 2: Samtykkeskjema til utfylling av foreldre og foresatte, for elevene.....	103
Vedlegg 3: Samtykkeskjema til utfylling av læreren.....	106
Vedlegg 4: Intervjuguide til lærerintervju.....	109
Vedlegg 5: Intervjuguide til fokusgruppeintervju.....	111



# 1.0 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” (Astrid Lindgren).

Lekens rolle i begynneropplæringen er et tema som har fått økt oppmerksomhet de siste årene, både i media og i utdanningspolitiske føringer. Det finnes mye forskning og litteratur på hva lek er, ulike lekperspektiver, lekens rolle i skolen og hva leken betyr for barnets utvikling (Øksnes & Sundsdal, 2020; Lillemyr, 2020; Lunde & Brodal, 2022; Becher & Håøy, 2022). Det er derimot få studier som ser på hva som skjer når den frie leken inntar skolen og blir fastsatt på timeplanen. Når vi ser nærmere på begrepet lek har FNs barnekonvensjon definert at lek er enhver aktivitet, atferd eller prosess som barnet selv tar initiativ til, karakterisert som morsom, uforutsigbar, utfordrende og fleksibel (UNICEF General comment No. 17, 2013, s. 5). Lunde og Brodal (2022, s. 116) fremhever også at den frie leken er sentral for barns naturlige utviklingsprosess, spesielt i de tidlige årene. Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori understreker på sin side at lek også er en naturlig del av læringsprosessen til barnet, og at kunnskap blir konstruert gjennom lek og ved å samhandle med andre.

I 1997 begynte seksåringer på skolen for første gang (Reform 97), med målet om å videreføre barnehagens pedagogikk og lek til skolen. Kravene om kunnskap og kompetanse førte imidlertid til at lek ble fjernet fra Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Omtrent 20 år senere uttrykte politikere, forskere og fagpersoner bekymring for at intensjonen bak senket skolestart ikke ble oppfylt (Becher et al., 2019, s. 15). Kunnskapsløftet 2020 (LK20) reintroduserte derfor lek i den overordnede delen og i kompetansemålene for fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Etter innføringen av Reform 97 er det gjort flere studier av lekens rolle i skolen. En evaluering av reformen fra OsloMet, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, viser at mange elever ønsker mer tid til frilek både ute og inne (Bjørnstad et al., 2023, s. 36). Lærerne anerkjenner lekens betydning for trivsel og læring, men føler samtidig presset for å oppnå faglige mål, noe som ofte resulterer i at leken blir nedprioritert (Bjørnstad et al., 2023, s. 63-64). Våre erfaringer fra praksisperioder i lærerutdanningen har også vist oss at leken ofte uteblir eller er lite tilstede i skolehverdagen til elevene. På den andre siden ser vi en økende tendens til at flere lærere og skoler har sett at

leken bør være en viktig del av elevenes hverdag. Skoler i Larvik, Trondheim, Kristiansand og Bergen har valgt å implementere frilek på sin timeplan (Jansen, 10.02.2024; Larvik kommune, 06.03.2024; Valås, 06.10.2023; Waksvik, 07.10.2023).

Denne masteroppgavens hensikt er å grundig undersøke og forstå både erfaringene med og bruken av timeplanlagt lek i begynneropplæringen. Dette valget reflekterer vår interesse for hvordan den frie leken kan settes på timeplanen, og hvordan dette kan bidra til barns trivsel på skolen, deres sosiale utvikling og motivasjon for læring. Gjennom denne studien ønsker vi å undersøke en skole som også har fastsatt lek på timeplanen, og ved å utforske problemstillingen nedenfor, søker vi å oppnå en dypere forståelse av hvordan skoler kan realisere dette.

## 1.1 Problemstilling

*Hvordan erfares og oppleves frilek av lærere og elever på skolen, og hvilke rammevilkår bør være til stede når frileken skal timeplanfestes i begynneropplæringen?*

For å belyse problemstillingen ytterligere, har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke typer lek ble erfart i den timeplanlagte leken, og hvordan kan disse lekene påvirke barnas utvikling?
2. Hvilke rammevilkår bør vurderes før skoler setter frilek på timeplanen?
3. Hvordan kan timeplanlagt frilek påvirke elevenes motivasjon for faglig læring?

## 1.2 Vår forforståelse

Vår forforståelse av lek i begynneropplæringen er forankret i en overbevisning om at lek er en uunnværlig del av barns liv. Vi tror på det lekende barnet, som utforsker, eksperimenterer, prøver og erfarer verden rundt seg i et fellesskap. Samtidig er vi bevisste på at vår forforståelse kan påvirke vår forskning, da Tjora (2021, s. 278) mener det ikke er mulig å skille forskernes personlige engasjement fra forskningsprosessen.

Vi betrakter lek som en naturlig og viktig arena for læring, hvor barn utforsker, skaper og samhandler med hverandre og omverdenen. Tilnærmingen vår til læring er påvirket av

Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori, der lek sees som en integrert del av læringsprosessen og som understreker betydningen av samhandling med andre for å oppnå kunnskap og ferdigheter.

Vi ser på førsteklasse som en avgjørende periode for elevenes skoleliv, hvor etableringen av positive erfaringer i begynneropplæringen kan gi gode forutsetninger for fremtidig skolegang. Vi tror at lek ikke bare er en kilde til moro og trivsel, men kan også være en ressurs for å fremme elevers engasjement, motivasjon og læring. Vår tro på lekens sentrale rolle i skolen støttes av våre erfaringer gjennom lærerutdanningen og praksisperiodene, samt den teoretiske litteraturen vi har studert i løpet av de fem siste årene.

### 1.3 Aktualitet

Som nevnt innledningsvis har flere skoler implementert lek på timeplanen. På skolene i Larvik kommune har åtte av fjorten skoler timeplanfestet lek for første trinn (Larvik kommune, 06.03.2024). I Trondheim har Nardo skole, samt tre andre skoler, lagt inn en time med fri lek hver dag for førsteklassingene (Valås, 06.10.2023). Ifølge Hege Valås i Utdanningsforbundet viser dette en annerledes tilnærming til skoleutvikling, hvor lek ses som verdifullt for læringsprosessen. Selv med økt skoletid og prestasjonspress, kan dedikert tid til lek gi positive resultater som ro og stabilitet i klasserommet (Valås, 06.10.2023). Mosby oppvekstsenter i Kristiansand starter dagen med fri lek for elever fra første til femte trinn, noe som har skapt et miljø fokusert på barnas behov og økt trivsel (Waksvik, 07.10.2023). Kronstad oppvekststun i Bergen gir også førsteklassingene tid til frilek, og rektor Jan Erik Reknes understreker at lek fremmer nysgjerrighet og samarbeid, som er viktige faktorer for mestring (Jansen, 10.02.2023).

Med disse skolene i fokus ønsker vi å utforske hvordan lek implementeres på timeplanen, hvilke typer leker som brukes, og hvordan dette påvirker elevenes motivasjon og læring. Gjennom observasjon og intervjuer med én lærer og tretten elever, søker vi å forstå fordelene og utfordringene ved denne tilnærmingen. Vår studie håper å berike forståelsen av lekens rolle i skolen og å være nyttig for nyutdannede lærere og andre i utdanningssektoren.

## 1.4 Avgrensninger og begrensninger

For å avgrense oppgaven valgte vi å fokusere på timeplanlagt lek i førsteklasse, til tross for at vi anerkjenner lekens betydning for elever gjennom hele småskolen. Det finnes et omfattende utvalg aktuell litteratur om emnet lek, og vi har derfor valgt litteratur som vi mener er særlig relevant for å belyse problemstillingen, besvare forskningsspørsmålene og drøfte funnene våre.

Vi støtte på noen begrensninger da vi søkte etter aktuell litteratur som omhandler lek som er timeplanlagt i førsteklasse. Vi fant ikke direkte forskning på temaet, men vi identifiserte aktuelle artikler, samt intervjuer med lærere og rektorer ved skoler som har innført lek på timeplanen. Denne informasjonen er inkludert i delkapittel 1.3. *Aktualitet* og det blir også omtalt i drøftingskapittelet 5.2.2 *Frilek fastsatt på timeplanen*.

En annen begrensning i vår studie var den tilgjengelige tiden. På grunn av tidsbegrensninger knyttet til utarbeidelsen av en masteroppgave, og den nødvendige tiden vi trenger for å gjennomføre en triangulering av forskningen, valgte vi å begrense studien til én skole. Denne begrensningen kan påvirke generaliserbarheten, da funnene kanskje ikke er representative for andre skoler eller kontekster. Dette kommer vi nærmere inn på i delkapittel 3.6.3 *Generaliserbarhet*.

## 1.5 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er strukturert i seks hovedkapitler.

**Kapittel 1:** I innledningen presenteres problemstillingen, samt vår forforståelse og studiens aktualitet. Deretter ser vi på hvilke avgrensninger og begrensninger som er gjort i forskning.

**Kapittel 2:** Dette kapittelet ser på utdanningspolitiske føringer, teoretiske perspektiver og tidligere forskning, som vi har satt som rammeverk for forskningen vår, og som er med på å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

**Kapittel 3:** I metodekapittelet gjør vi blant annet rede for hvilken forskningsmetode vi har valgt og hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen og behandlet datamaterialet. Vi går

også inn på de etiske vurderingene knyttet til forskningsprosessen, og til slutt ser vi på kvaliteten og validiteten ved studien vår.

**Kapittel 4:** Resultatkapittelet presenterer funnene fra studien. Funnene er delt inn i kategorier basert på kodingsrammeverket vårt: elevenes lek, rammevilkår og motivasjon.

**Kapittel 5:** I dette kapittelet drøfter vi resultatene våre opp mot det vi mener er relevant teori og tidligere forskning på feltet.

**Kapittel 6:** Det siste hovedkapittelet er konklusjonen. Her blir de viktigste funnene oppsummert, med reflekterende kommentarer om hvordan problemstillingen er besvart. Vi avslutter med tanker om videre forskning.

## 2.0 Teori

Det følgende kapittelet har vi presentert under tre delkapitler: *utdanningspolitiske føringer*, *teoretiske perspektiver* og *tidligere forskning*. Denne litteraturen utforsker teoretiske rammeverk som danner grunnlaget for å forstå hvordan man kan implementere timeplanlagt lek i begynneropplæringen. Intensjonen med å dele opp teorien på denne måten er å tydeliggjøre de ulike aspektene ved lek i skolen. Vi anser det som nødvendig å skille mellom de utdanningspolitiske retningslinjene som skoler må følge når det gjelder lek, og forskningen og de teoretiske perspektivene som belyser hvorfor vi mener det kan være hensiktsmessig for skoler å sette frilek på timeplanen.

Delkapittel 2.1 *Utdanningspolitiske føringer* presenterer hvilken rolle leken spiller i skolen, samt hvilke styringsdokumenter skoleledelse, skoleeiere og lærere må forholde seg til, spesifikt med tanke på lek. I delkapittelet 2.2 *Teoretiske perspektiver* vil vi først utforske forståelser av lek som begrep, samt ulike lekperspektiver. Deretter vil vi utdype det sosiokulturelle læringssynet som Lev Vygotsky (1978) utviklet og Roger Säljö (2000) bygget sine teorier på. Videre vil vi utdype teorien om ulike typer lek som kan erfares på skolen, og hvordan hver av disse kan berike elevenes sosiale og kognitive utvikling. I tillegg til dette ser kapittelet på lek som en motivasjonsfaktor for læring. Vi ser også på hvilke rammevilkår vi mener kan være viktige for å påvirke elevenes lekutfoldelse, og teorien vi presenterer i dette kapittelet er med på å belyse dette. Til slutt presenterer vi i delkapittel 2.3 *Tidligere forskning* en oversikt over noen studier som ser på lek i begynneropplæringen. Først diskuteres Schanke og Øksnes' (2022) studie om barns deltakelse i skolehverdagen gjennom lek, med fokus på enkelte utfordringer knyttet til å implementere lek på timeplanen i første klasse, og avslutningsvis presenteres Becher og Håøys (2022) casestudie om ulike oppfatninger av lek i første klasse, både fra elever, foreldre og læreres perspektiver.

### 2.1 Utdanningspolitiske føringer

Siden studien vår ser på hvordan skoler kan sette lek på timeplanen, vil vi se på hvilken rolle leken har i norske skoler i dag og hvilke utdanningspolitiske føringer som blir lagt for skolene med tanke på lek. Den påfølgende litteraturen utforsker lekens rolle innenfor læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), FN's barnekonvensjon og de nasjonale retningslinjene for

lærerutdanningene. I tillegg ser vi på Oslomets evaluering av seksårsreformen fra 2023 som ble utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

### 2.1.1 Kunnskapsløftet 2020

I den overordnede delen av læreplanen presenteres de grunnleggende prinsippene og verdiene som grunnskoleopplæringen skal baseres på. En sentral fremhevelse i denne delen er selve betydningen av lek. I den overordnede delen av læreplanen kapittel 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang står det: «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 meningsfull læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre i den overordnede delen som omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning, blir lek koblet til danning. Dannelses skjer gjennom en rekke praktiske utfordringer og erfaringer i skolehverdagen. En bred variasjon av oppgaver, fra organisert og målrettet arbeid til frilek, beriker elevenes erfaringsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Lek nevnes også som en viktig arbeidsform i kompetansemålene for flere av fagene i den nye læreplanen. Noen eksempler på dette er i kompetansemålene i norskfaget, som sier at etter andre trinn skal elevene kunne: “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Lek i norskfaget fortsetter også til fjerde trinn, der et av kompetansemålene sier at elevene skal kunne “utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, *lek*, bevegelse og andre kreative uttrykk” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I læreplanen for matematikkfaget nevnes lek i tre av 13 kompetansemål, og ett av disse sier at etter andre trinn skal elevene kunne “utforske tall, mengder og telling i *lek*, natur, billedkunst, musikk og barnelitteratur, representere tallene på ulike måter og oversette mellom de ulike representasjonene” (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

### 2.1.2 FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon (UNCRC) beskriver barns lek som enhver aktivitet, atferd eller prosess som barnet selv tar initiativ til og den skjer når og hvor som helst de har muligheten. De mest fremtredende kjennetegnene ved lek er at den er morsom, uforutsigbar, utfordrende, fleksibel og ikke rettet mot å oppnå et bestemt resultat eller produkt. Sammen bidrar disse elementene

til den gleden leken kan gi, og dette utgjør en motivasjon for å fortsette å leke. Selv om lek ofte undervurderes, understreker komiteen at den er et grunnleggende og avgjørende aspekt av barns glede i barndommen og samtidig en nødvendig komponent for fysisk, sosial, kognitiv, emosjonell og åndelig utvikling (UNICEF General comment No. 17, 2013). I 2003 ble FNs barnekonvensjon en del av norsk lov og utgjør den første internasjonale menneskerettighetsavtalen som tildeler barn en unik og egen juridisk status (FN-Sambandet, 05.07.23).

### 2.1.3 Evaluering av seksårsreformen

I 1997 begynte seksåringer på skolen for første gang, og en av intensjonene med senket skolestart var å videreføre barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter til skolen, med leken i en sentral rolle. På grunn av skolens krav om kunnskap og kompetanse, ble begrepet lek fjernet i Læreplanen for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). 20 år etter reform 97 ble det uttrykt bekymring fra politikere, forskere og profesjonen for at intensjonen bak senket skolestart ikke har blitt oppfylt (Becher et al., 2019, s. 15). Kunnskapsløftet 2020 har, som nevnt, innført leken igjen både i den overordnede delen og i de enkelte kompetansemålene for fagene. Forskere ved OsloMet har jobbet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet med å evaluere seksårsreformen. Den andre delrapporten er nå tilgjengelig og det innsamlede datamaterialet består av dybdeintervjuer av skoleeiere og -ledere, gruppesamtaler med elever, observasjonsdata og lærerintervjuer, gjennomført ved åtte skoler fra hele Norge (Bjørnstad et al., 2023, s 19).

Ifølge Bjørnstad et al. (2023, s. 36) svarte elevene fra evalueringen generelt at de opplever begrenset lek innendørs på skolen. Når de uttalte seg om lek, snakket de ofte om lek som foregår utendørs i friminuttene. Når elevene ble spurt om de leker i timene eller inne, svarte de fleste at de noen ganger har frilek inne, men ikke så ofte. Flere uttrykte at de savner å leke inne på skolen, og noen nevnte at de leker med Lego eller tegner av og til, men ikke så ofte. De fleste barna sa at de leker mest i friminuttene eller i gymtimene. Få barn sa de fikk leke mye innendørs i skoletiden. Da de snakket om innendørslek, nevnte mange at de gjør det på SFO (Bjørnstad, et al., 2023, s. 36). På tross av de utdanningspolitiske føringene med tanke på lek, viser rapporten at samtlige av lærerne mener at leken er viktig og at elevene lærer gjennom ulike typer lek, både veiledet lek og frilek. Men på grunn av presset for å nå de



faglige målene, blir leken ofte nedprioritert. De mener videre at bokstavinnlæring er viktig i starten av første klasse, og de forsøker å tilpasse undervisningen for å møte ulike behov og for å oppnå en balanse mellom læring og lek (Bjørnstad, et al., 2023, s. 63-64).

## 2.2 Teoretiske perspektiver

Vi vil her presentere noen teoretiske perspektiver som vi mener kan være med på å belyse vår problemstilling. Delkapittelet utforsker ulike forståelser av lek som begrep og lekperspektiver, med spesielt fokus på den frie leken. Deretter vil vi utdype Vygotskys sosiokulturelle læringssyn. Vi vil også undersøke teorien om ulike typer lek som kan erfares i skolen, og hvordan hver av disse kan berike elevenes sosiale og kognitive utvikling. Videre ser vi på lek som en motivasjonsfaktor for læring. Til slutt vurderer vi hvilke rammevilkår som kan være med på å påvirke elevenes lekutfoldelse i skolen.

### 2.2.1 Perspektiver på lek

For å kunne besvare vår problemstilling om timeplanlagt lek i begynneropplæringen, mener vi det er viktig å fastslå hva begrepet lek faktisk innebærer. Lek er et av de mest diskuterte og fremtredende begrepene når det kommer til barnets utvikling. Begrepet er fullt av verdier, og mennesker forstår og definerer lek på ulike måter (Becher et al., 2019, s. 15). Med den følgende litteraturen ser vi derfor på forskjellige kjennetegn ved leken og ulike perspektiver på lek.

Noen hevder at det eksisterer en allment gyldig definisjon av fenomenet lek, mens mange argumenterer for at det særegne ved leken er at den “unndrar seg våre forsøk på å definere den” (Lillemyr, 2019, s. 59-60). Leken anses som mangfoldig og kompleks, en observasjon som deles av de fleste forskere og forfattere som har viet oppmerksomhet til emnet. Man kan hevde at leken er like gammel som selve menneskets kultur, og derfor er den dypt forankret i og har stor betydning for vår kulturarv (Lillemyr, 2019, s. 59-60). I et forsøk på å beskrive hva lek kan være, har Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 14) identifisert fire kjennetegn: frivillighet, indre motivasjon og glede, forestillingsevne og fantasi, samt interaksjon og kommunikasjon. Lek er en frivillig aktivitet, og hvis barn mener at de er tvunget til å leke, opphører vanligvis leken. Barn bør selv kunne kontrollere handlingsforløpet, ta beslutninger

selv og bestemme hvilke roller de vil ha. Lek er også drevet av indre motivasjon og preget av glede; barn engasjerer seg i lek fordi de ønsker det, og de må oppleve leken som morsom og meningsfull. Målet er å nyte prosessen og ikke nødvendigvis å oppnå et eksternt resultat. Forestillingsevne og fantasi er også sentrale i leken, der barn kan late som og gi nye betydninger til handlinger og gjenstander. Det siste kjennetegnet på lek som Lillejord et al. (2018, s. 14) nevner er interaksjon og kommunikasjon. Det vil si at lek refererer til aktiviteter som barn gjør sammen med andre, der barna finner ut av hvordan verden fungerer og hvordan de skal forholde seg til den. Lek er også en viktig måte for barn å bygge og styrke sine sosiale bånd på, både til jevnaldrende og voksne. Gjennom lek knytter de forbindelser mellom personer, hendelser og ideer, noe som kan bidra til å utvikle deres forståelsesverden.

Becher og Håøy (2022), som har forsket på elever og læreres oppfatninger av begrepet lek i førsteklasse, har presentert tre perspektiver på lek som de mener bidrar til å gi forståelse for lekens rolle i skolen. De understreker at å kategorisere lek er omstridt, og at det kan være utfordrende å lage klare skiller mellom disse, men de velger likevel å følge en forskningsbasert inndeling. Denne inndelingen inkluderer lek i et utviklingsperspektiv, lek i et læringsperspektiv og det siste perspektivet - lek i et danningsperspektiv, som vi vil gå nærmere inn på i delkapittel 2.2.2 *Den frie leken*, da dette er vårt fokusområde i studien.

**Lek i et utviklingsperspektiv:** Når lek betraktes i forhold til barns utvikling, fremheves det at leken er en integrert del av deres liv og innehar en medfødt verdi. Gjennom lek kan barn utvikle seg på forskjellige områder, inkludert sosialt, emosjonelt, motorisk, kognitivt og språklig, selv når leken ikke er spesifikt rettet mot dette formålet (Becher & Håøy, 2022). Schmidt og Slott (2021, s. 160 referert i Becher & Håøy, 2022). påpeker at denne diskursen reflekterer lekens egenverdi i å fremme barnets utvikling, utover bare lekens overfladiske aspekter.

**Lek i et læringsperspektiv:** Lek i et læringsperspektiv omtales også ofte som lekende læring hvor leken har et læringsmål. Eksempler på dette kan være at elever kan leke seg med ulike figurer i en matematikktime der målet er å oppnå innsikt i geometriske former, eller en butikklek der elevene får utviklet lese- og skriveferdigheter, samtidig som at de kan løse enkle matematikkstykker (Broström, 2019, s. 52-53). En mindre vektlegging på læring finner vi i det Broström (2019 s. 50) kaller lærerik lek, som hovedsakelig fokuserer på lek, men som

også fører til læring. Læreri lek kan også minne om lek som utvikling (Becher & Håøy, 2022).

**Lek i et dannelsesperspektiv:** Dette perspektivet handler om den frie leken, der det å være en del av det som plutselig oppstår og la seg fange inn i aktiviteten er målet. Lek som danning er beskrevet som en selvbegrunnet aktivitet der barn finner ustyrlig deltagelse, fantasi, magisk stemning og paradokser (Becher & Håøy, 2022).

### 2.2.2 Den frie leken

Det er hensiktsmessig å presisere at vi i denne masterstudien legger vekt på den frie leken i skolen. Becher og Håøy (2022) benevner denne leken som lek i et dannelsesperspektiv. Likevel vil vi understreke at det finnes et mangfold av lek i skolen, som involverer lek i et læringsperspektiv og lek i et utviklingsperspektiv, og som i stor grad preger skolelivet til de yngste barna. Ifølge Gopnik (2012, s. 1627) er det den frie leken som gir barn muligheten til å være mer mottakelige for læring. Gjennom en rekke studier om barns læringsprosesser har professoren påvist at lek er en form for utforskning som krever tid og rom for å utvikle seg fullt ut. Som følge av dette har hun uttrykt bekymring for den økende tendensen til å intensivere pedagogiske krav av barns tid, samt det økte presset for læring som vi nå observerer i barnehager og skoler over hele verden. Lunde og Brodal (2022, s. 116) fremhever også at forskning viser at den frie leken er sentral for barns naturlige utviklingsprosess. Frieleken kan fremme utviklingen av blant annet kreativitet, fantasi og fysisk og sosial kompetanse, samt at den spiller en vesentlig rolle i barns helse og trivsel.

Ifølge forskningskartleggeren til Lillejord et al. (2018, s. 14-17) snakker lærere ofte positivt om frilek, men praktiserer det sjeldent, da de foretrekker tradisjonell, lærerstyrt undervisning, og leken i skoledagen for de yngste barna har blitt marginalisert. Dette kan skyldes utdanningspolitikkenes fokus på målbare resultater, og at lærere ofte oppfatter lek og læring som separate aktiviteter og har vanskeligheter med å integrere dem (Lillejord et al., 2018, s. 14-17). Lillejord et al. (2018, s. 17) nevner derimot en forskning som kontrasterte frilek i små grupper med lærerstyrt lek i store grupper. Studien fant at barna i de små gruppene utviklet mer effektive kognitive strategier for problemløsning, inkludert evnen til å stille spørsmål,

identifisere problemer og komme med løsningsforslag. Forskerne mener at dette kan ha blitt forårsaket av at barnas motivasjon og utholdenhet ble redusert raskere i den gruppen som ble styrt av læreren. Videre argumenterer studien for at frilek kan bidra til å forbedre barns selvreguleringsevne, som refererer til deres evne til å kontrollere sin egen atferd på ulike nivåer – både biologisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Lillejord et. al, 2018, s. 17).

Synet på frilek er ikke et nytt fenomen - Øksnes og Sundsdal (2020) støtter seg til den tyske utdanningsreformatoren og pedagogen Johann Bernhard Basedow, som levde på 1700-tallet, når de fremhever den frie leken i skolen. Basedow formet ideer som har hatt en betydelig innflytelse på skoleutviklingen i Norden. Han introduserte undervisningsformer som han omtaler som leker, samtidig ønsket han at barn skulle lære noe nyttig gjennom lekene de bedrev på fritiden. En av Basedows støttespillere var filosofen Immanuel Kant, som mente at Basedows verdsettelse av leken var viktig. Forskjellen mellom dem var derimot at for Kant var leken et viktig selvstendig område og ikke en metode for å undervise barn (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 14-15). Kant mente at “Legen skal være fri, og det er en vildfarelse, at man skal lære gjennom lek” (Kant, 1803, referert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 15). Tidlig i Basedows karriere brukte han lek for å effektivisere læring, noe han viste med sin datter, som utmerket seg i ung alder i matematikk og fremmedspråk. Etter hvert skiftet Basedow syn og mente at ambisjonen om å gjøre barn til små lærde tidlig, uunngåelig fører til at man forsømmer viktigere aspekter. Han innså at det viktigste var å oppdra hele barnet til å bli lykkelig og nyttig for seg selv og samfunnet, noe som førte til hans motvilje mot å bruke leken kun som et pedagogisk verktøy. Øksnes og Sundsdal (2022) tolker dette som at Basedow gir Kant rett i hans standpunkt om at lek er et viktig, selvstendig område og ikke kun en måte å undervise på (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 115-116).

### 2.2.3 Sosiokulturell læringsteori

Vi nevner i vår innledning at Vygotskys (1978, s. 79-91) sosiokulturelle læringsteori samsvarer med vårt syn på læring, og at dette læringssynet legger vekt på hvordan læring formes gjennom interaksjon med andre i ens sosiale og kulturelle kontekst. Barnets utvikling skjer ikke bare inne i individet, men er et resultat av sosiale samspill og kulturelle kontekster. Sentralt i hans teori står begrepet om den nærmeste utviklingssonen, som refererer til at gapet mellom hva barnet kan oppnå alene og hva det kan oppnå med hjelp fra en mer erfaren

person, som en lærer eller en jevnaldrende, understreker betydningen av sosialt samspill og samarbeid i læring. Han hevder at læring foregår best i interaksjon med andre, spesielt med de som har mer erfaring og kunnskap (Vygotsky, 1978, s. 79-91).

Den pedagogiske psykologen Roger Säljö (2000, s. 18) fremmer også et sosiokulturelt syn på menneskelig læring og utvikling. Han utforsker hvordan individer og grupper tilegner seg og bruker kognitive ressurser og hvordan den kollektive kunnskapen produseres og deles. Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i at mennesket er et biologisk vesen med gitte fysiske og mentale ressurser (Säljö, 2000, s. 18).

Til tross for det som Säljö (2000, s. 18-20) beskriver som menneskets biologiske begrensninger, det vil si vår begrensede evne til å huske informasjon eller våre problemer med å gjøre flere ting samtidig, har vi gjennom kulturell utvikling skapt verktøy, redskaper og institusjoner som har forandret måten vi forholder oss til omverdenen på. Säljö (2000, s. 18-20) fortsetter med å forklare at mennesker, gjennom våre kulturelle ressurser, har overvunnet disse biologiske begrensningene og utviklet evnen til å samarbeide og organisere komplekse samfunn. Menneskelig læring og utvikling kan dermed forstås som et resultat av interaksjoner med andre mennesker.

I den sosiokulturelle læringsteorien betraktes lek som en integrert del av læringsprosessen, der barnet utforsker og konstruerer kunnskap gjennom samhandling med andre og gjennom kulturelle verktøy og symboler (Vygotsky, 1978). Leken er ikke bare en fritidsaktivitet, men en avgjørende komponent i barns kognitive utvikling. Leken gir barna muligheter til å lære og utvikle nye ferdigheter i et støttende og fantasifullt miljø, og kan være en imaginær situasjon som inneholder adferdsregler. Selv om disse reglene ikke er formulert på forhånd, oppstår de fra den imaginære situasjonen. Derfor argumenterer han for at leken kan hjelpe barnet med å utvikle abstrakt tenkning (Vygotsky, 1978).

Den russiske pedagogen og psykologen Davydov bygget videre på Vygotskys teorier om læring og utvikling. Han argumenterte for at læring skjer gjennom "konseptuell lek", der barn gir nye betydninger til objekter og situasjoner (Davydov, 2008 referert i Fleer, 2011). Fleer (2011) beskriver "konseptuell lek" som en integrasjon av Vygotskys og Davydovs teorier, hvor barns lek fremmer kognitive ferdigheter og avansert tenkning (Davydov, 2008; Vygotsky, 1966, 2004 referert i Fleer, 2011). Denne leken kan bidra til å styrke barns

forståelse av akademiske begreper ved å tillate dem å eksperimentere med og utforske ulike sider ved dem. Gjennom denne prosessen kan barn bevege seg mot det konkrete ved å bygge bro mellom abstrakte konsepter og deres praktiske anvendelse i virkeligheten (Fleer, 2011).

Desouza (2017) argumenterer for bruken av konseptuell lek i skolen, spesielt i de mer utforskende fagene som naturfag. Hun beskriver i sin artikkel hvordan den “konseptuelle leken” kan inkorporeres i det som blir nevnt som 5E-modellen. Dette er en undervisningsmodell basert på en konstruktivistisk tilnærming til læring, som hjelper elevene med å bygge og forstå kunnskap gjennom fem faser: engasjere, utforske, forklare, utdype og evaluere. I engasjeringsfasen fanger læreren elevenes interesse og stimulerer nysgjerrighet ved å introdusere et tema eller problem. Utforskningsfasen lar elevene delta i aktiviteter hvor de samler data, tester hypoteser og samarbeider. Under forklaringsfasen deler elevene og læreren resultatene fra utforskingen, og læreren introduserer formelle begreper.

Utdypingsfasen utfordrer elevene til å anvende det de har lært i nye situasjoner, koble ny kunnskap til tidligere læring og oppnå en dypere forståelse. Til slutt, i evalueringsfasen, vurderes elevenes forståelse og ferdigheter gjennom ulike metoder for å sikre at de har oppnådd læringsmålene og kan anvende kunnskapen på en meningsfull måte (Desouza, 2017).

Den konseptuelle leken kan ifølge Desouza (2017) implementeres i alle fasene i 5E-modellen. Lærerens rolle er som tilrettelegger, og oppmuntrer elevene til å utvikle tankevaner og gi dem muligheter til vitenskapelig undersøkelse. Ved å gjøre dette hjelper lærerne elevene med å utvikle vitenskapelig kunnskap og forståelse ved å gjøre gode observasjoner, stille spørsmål, planlegge undersøkelser, bruke verktøy for datainnsamling, analyse og tolkning av data, formulering av svar, forklaringer og forutsigelser, samt kommunikasjon av resultater (Desouza, 2017, s. 351).

#### 2.2.4 Typer lek

Studien ser på hvilke typer lek som elevene erfarte i skolehverdagen og den timeplanlagte leken. De følgende teoretiske perspektivene er med på å belyse hva disse lekene innebærer og hvordan de kan påvirke barns kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. På bakgrunn av typene lek vi fant i resultatene har vi valgt denne inndelingen av lektypene:

#### 2.2.4.1 Symbolsk lek

Vygotsky (1933) fremhever som nevnt lek som en viktig del av tidlig barndom og mente at lek fremmer kognitiv, sosial og emosjonell utvikling hos barn. Han var spesielt interessert i den symbolske leken, det vil si lek der barnet bruker objekter og handlinger som representerer noe annet enn det de faktisk er. Den symbolske leken oppstår ofte i løpet av de første skoleårene. Da transformeres lekende handlinger til indre mentale prosesser, som indre tale, logisk hukommelse og abstrakt tenkning (Vygotsky, 1933). Et eksempel på symbolsk lek kan være at et barn bruker en pinne til å symbolisere en hest. Å skille betydningen av en hest fra den faktiske hesten og overføre den til for eksempel en pinne (som fungerer som et nødvendig materielt bindeledd for å opprettholde betydningen) og deretter handle virkelig med pinnen som om den var en hest, representerer en viktig overgangsfase for å kunne operere med betydninger på en mer abstrakt måte. Denne utviklingen skjer parallelt med tilegnelsen av grammatiske og skriftlige ferdigheter. I lek utnytter barn ubevisst og spontant evnen til å skille betydningen fra objektet, uten å være klar over at de gjør det, akkurat som de snakker uten å være oppmerksomme på ordene de bruker (Vygotsky, 1933). Leong og Bodrova (2012) hevder at å støtte barns bruk av symbolske leker er viktig for å fremme fantasifull lek. De forklarer videre at mange små barn i dag vokser opp med å bruke hovedsakelig realistiske leker og har begrenset eller ingen erfaring med å bruke "åpne materialer" (for eksempel en stein eller en pinne) i lek. Leong og Bodrova (2012) mener dette kan hindre utviklingen av symbolsk lek, og at lærere derfor bør modellere bruken av symbolske leker og gradvis fjerne de mer realistiske lekene.

#### 2.2.4.2 Rollelek

Rollelek er en form for lek der barn inntar og utforsker roller og ulike situasjoner. I rolleleken forestiller barn seg å være noen andre enn seg selv eller å være i en annen virkelighet, og de agerer i samsvar med disse forestillingene (Smith, 2009, s. 9-10). En del av rolleleken involverer den symbolske leken, der en byggekloss kan bli til en kake, eller et stykke papir kan bli til en bussbillett. Gjennom handlinger kan barna etterligne voksne roller eller situasjoner de har sett, som å drikke en kopp te eller snu på rattet til en bil (Smith, 2009, s. 9-10). Den mer komplekse formen for rollelek er sosio-dramatisk lek. Dette innebærer rollespill og at mer enn én person deltar i leken, for eksempel at barna leker familie (Smith, 2009, s. 9-10).

Gottman (1983) mener at rollelek spiller en viktig rolle i utviklingen av barns vennskap, da det hjelper barn med å lære å håndtere ulike nivåer av nærhet og konflikt (Gottman & Graziano, 1983, s. 26-27). Å leke rollelek har en høyere risiko, men også høyere belønning for vennskapet, enn for eksempel å fargelegge tegninger ved siden av hverandre, da rolleleken krever en større grad av interaksjon mellom barna (Smith, 2009, s.164). Gjennom rollelek kan barn øve seg på å eskalere og deeskalere leken avhengig av situasjonen, noe som er en viktig ferdighet i vennskap (Gottman & Graziano, 1983, s. 26-27). Dermed kan rollelek bidra til å styrke vennskap og fremme sosiale ferdigheter hos barn.

Når det gjelder pedagogens rolle under denne typen lek understreker Smilansky (2011, referert i Lillemyr, 2011, s. 204) viktigheten av å gripe inn i barns rollelek ved å gi dem støtte, oppmuntring og opplæring i lekferdigheter, spesielt for barna som av ulike grunner mangler grunnleggende erfaringer med lek. På den andre siden utforsker Wood og Attfield (2005, referert i Lillemyr, 2011, s. 204) hvordan lek i skolen bør gi barna muligheten til å styre aktiviteten selv, uten for mye påvirkning fra pedagogen.

#### 2.2.4.3 Regelstyrt lek

Regelstyrt lek skiller seg fra fri lek ved tilstedeværelsen av eksterne regler som er etablert ved overenstemmelse, som i varierende grad er kodifiserte, og som legger begrensninger på spillernes handlinger. Selv om regler er til stede, er skillet mellom lek og spill ikke alltid tydelig (Smith, 2009, s. 11-12). Rollelek blant førskolebarn har også ofte en viss regelstruktur knyttet til de ulike rollene som antas. På lekeplassen tar regelstyrte spill som paradiset, gjemsel eller fotball opp mye av barnas tid. Disse spillene har offentlige regler som noen ganger er kodifiserte, og gir mindre rom for improvisasjon. Overgangen fra fri lek til regelstyrte spill er imidlertid gradvis, og kodifiseringen av regler øker med alder og barnas kognitive evner. (Smith, 2009, s. 11-12).

Regelstyrt lek kan plasseres et sted mellom spill og frilek. Spill, i motsetning til lek, krever at deltakerne følger forhåndsbestemte regler, som for eksempel i baseball, der slagmannen må gå fra seg turen sin etter tre bomtreff. Selv om barn følger regler også i leken, er disse reglene fleksible og vanligvis forhandlet av barna selv. For eksempel kan et barn i en rollelek bestemme at hun er moren og vil lage et måltid, mens hennes lekekamerat kan si "Nei, jeg vil



lage mat." Planer endres ofte for å tilpasse seg forskjellige synspunkter slik at leken kan fortsette (Pellegrini, 1982; Sachs et al., 1984, referert i Pellegrini et al., 2007). Denne fleksibiliteten er avgjørende for atferdsinnovasjon, mens atferd i spill er mer rigid og ikke fremmer innovasjon. Reglene i den regelstyrte leken legger ofte mer begrensninger på leken enn frilek, men er ikke like rigide som reglene i spill. Dermed skaper den regelstyrte leken en dynamisk læringsarena hvor regler kan tilpasses barnas behov, noe som kan fremme både strukturert tenkning og fleksibel tilpasningsevne (Pellegrini et al, 2007). Når det gjelder reglene i seg selv, skiller Piaget (1999, s. 143) dem inn i to kategorier: de som blir overlevert av andre, og de som oppstår spontant. Med andre ord finnes det regler som har blitt etablert i den forstand at de er sosiale realiteter som blir videreført fra en eldre barnegruppe til en yngre, og regler som oppstår organisk og er midlertidige avtaler mellom barna. Spontane leker med regler er ofte resultatet av sosialiseringen mellom jevnaldrende barn (Piaget, 1999, s. 143).

#### 2.2.4.4 Konstruksjonslek

Etter Piagets (1999) sensomotoriske-periode (0-2 år) deltar barn i mange aktiviteter hvor objekter inngår i leken, og mye av denne leken er konstruksjonslek. Konstruksjonslek er en form for lek der barn bruker ulike materialer og ressurser til å bygge, konstruere og skape. Dette kan inkludere å bygge med klosser, Lego, magneter, trepinner, sand, eller andre tilgjengelige materialer (Smith, 2009). I konstruksjonslek utforsker barna kreativitet, problemløsning og romlig tenkning mens de designer og bygger strukturer, mønstre eller figurer (Smith, 2009).

#### 2.2.4.5 Motorisk lek og herjelek

Motorisk lek er barns grovmotoriske bevegelser sett i lekens kontekst. Det særegne med denne typen lek er dens fysiske intensitet, og barnet kan enten være alene i leken, eller med foreldre eller jevnaldrende. Motorisk lek starter ofte mot slutten av barnets første leveår, og intensiveres mot førskolealder. Når barna begynner på skolen ser man en nedgang i den motoriske leken, og for barn mellom 6 og 10 år utgjør den motoriske leken kun 13% av utendørsleken som foregår i friminuttet, mens den i alderene 11 til 13 år kun utgjør 5% (Pellegrini & Smith, 1998, s. 579). Det finnes flere åpenbare fordeler med barns motoriske lek, noe som tydeliggjøres av sammenhengen mellom fysisk aktivitet og økt muskelstyrke og fysisk utholdenhet (Pellegrini & Smith, 1998, s. 582). Mindre åpenbare enn de sannsynlige

fordelene med motorisk lek er de mulige effektene på psykologiske og spesielt kognitive faktorer. Effekter på kognitive oppgaver kan forventes fra flere teoretiske perspektiver. Imidlertid knytter disse teoriene eventuelle kognitive fordeler til resultater som er ett steg fjernet fra selve motoriske leken, nemlig en økning i hjernens elektriske aktivitet, pauser fra kognitive oppgaver, og en følelse av mestring eller velvære (Pellegrini & Smith, 1998, s. 584).

Herjelek er en form for motorisk lek som ofte involverer fysisk kontakt, energisk aktivitet og til tider voldsomme bevegelser. Denne typen lek innebærer vanligvis rollespill som imiterer kamp eller slåsskamp, men med et vennlig formål og uten intensjon om å skade eller såre noen (Smith, 2009, s. 119-122). Ifølge Smith (2009, s. 119-122) kan herjelek ha en rekke fordeler for barns utvikling. Blant annet har det blitt foreslått at herjelek hjelper barn med å forstå følelsesmessige uttrykk bedre. Ved å delta i denne typen lek kan barn lære å tolke og reagere på ulike følelsesmessige signaler, for eksempel latter, sinne og frykt, som er viktige ferdigheter for sosial og emosjonell utvikling. På tross av at herjelek er vanligere blant gutter enn jenter, har studier vist at begge kjønn drar nytte av denne typen lek på ulike måter (Smith, 2009, s. 119-122).

### 2.2.5 Motivasjon

Et av forskningsspørsmålene våre for dette prosjektet er hvordan timeplanlagt lek kan påvirke elevenes motivasjon for læring. Med bakgrunn i dette vil vi utforske selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000), som søker å forstå sammenhengen mellom indre motivasjon, atferd og tilfredshet. Ryan og Deci (2000) argumenterer for at motivasjon påvirkes av hvor godt våre medfødte psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet oppfylles. Disse behovene er grunnlaget for vår motivasjon og personlige utvikling (Ryan, Kuhl og Deci, 1997; Harter, 1978; White, 1963; Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994; deCharms, 1968; Deci, 1975, referert i Ryan & Deci, 2000). Når disse behovene blir tilfredsstilt, føler vi oss mer motiverte, engasjerte og fornøyde.

Ryan og Deci (2000) mener at motivasjon er drivkraften bak våre handlinger, og at den påvirker vår atferd på biologisk, kognitiv og sosialt nivå. Forskerne påpeker at det er viktig for ledere, lærere, trenere, helsepersonell og foreldre å forstå hvordan de kan motivere andre til handlinger. Ryan og Deci (2000) viser at forskjellen mellom å handle ut fra egne interesser

og verdier og å bli kontrollert av ytre påvirkning, kan påvirke hvordan man opplever egne handlinger. Studier hevder at mennesker som er indre motiverte, altså motivert av egne ønsker og verdier, ofte presterer bedre og føler seg mer tilfredse og levende sammenlignet med de som er ytre kontrollert, selv når begge gruppene opplever samme nivå av mestring (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997; Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999; Deci & Ryan, 1995; Ryan, Deci & Grolnick, 1995, referert i Ryan & Deci, 2000). Ifølge Ryan og Deci (2000) søker mennesker naturlig utfordringer, læring og utforskning fordi det er gøy. For å opprettholde denne motivasjonen er støttende omgivelser nødvendige, hvor individet føler seg fritt til å velge og oppleve mestring. Dersom man føler seg kontrollert eller presset, kan man føle seg passiv og miste initiativet. Forskning av Anderson, Manoogian og Reznick (1976, referert i Ryan & Deci, 2000) viser at når barn arbeider med interessante oppgaver i nærvær av voksne som ignorerer dem, resulterer det i lav indre motivasjon. Ryan og Grolnick (1968, referert i Ryan & Deci, 2000) fant lavere indre motivasjon hos elever som oppfattet lærerne som kalde. Derfor argumenterer Ryan og Deci (2000) for at autonomi, mestring og tilknytning er avgjørende for å fremme indre motivasjon. Dette kan føre til bedre resultater, økt tilfredshet og bedre tilpasning til sosiale grupper.

For å motivere mennesker til å utføre oppgaver de ikke er interesserte i, som skolearbeid eller husarbeid, mener Ryan og Deci (2000) at det er viktig å skape tilhørighet og støtte. Dette innebærer å hjelpe individer til å føle seg trygge, knyttet til andre, dyktige og gi dem valgmuligheter. Når mennesker føler seg støttet, er de mer sannsynlige til å handle fordi de ønsker det selv, noe som kan integrere motivasjonen og øke trivselen (Ryan og Deci, 2000). Omvendt kan mangel på støtte føre til følelser av fremmedgjøring og tap av initiativ (Ryan et al., 1997, referert i Ryan & Deci, 2000). Derfor understreker forskerne viktigheten av å skape et miljø som støtter indre motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2000). For å koble Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori mot Lunde og Brodals (2022, s. 116) syn på lekens betydning for barns utvikling, kan vi fokusere på hvordan lek kan oppfylle de grunnleggende psykologiske behovene som Ryan og Deci (2000) identifiserer som avgjørende for indre motivasjon: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Lunde og Brodal (2022, s. 116) fremhever at lek er essensiell for barns utvikling, og ved å sette dette i kontekst med selvbestemmelsesteorien, kan vi se hvordan timeplanlagt lek kan motivere elever og fremme deres trivsel og læring.

Lunde og Brodal (2022, s. 116) fremhever som nevnt den positive innvirkningen frilek har for barns utvikling. Dette perspektivet på lekens betydning kan kobles direkte til Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori. For eksempel kan frilek gi barna autonomi ved å la dem ta egne valg og styre sine aktiviteter. Denne autonomien er viktig for indre motivasjon, da det gir barna en følelse av eierskap og kontroll over egen læring og utvikling. Videre kan lek fremme følelsen av kompetanse, som ifølge Ryan og Deci (2000) er avgjørende for å opprettholde indre motivasjon. Når barn leker, møter de utfordringer og løser problemer på egen hånd, noe som styrker deres tro på egne evner og gir dem en følelse av mestring. Lunde og Brodal (2022, s. 116) understreker at gjennom lek kan barn utvikle en rekke ferdigheter som bidrar til deres generelle mestringsevne. Til slutt kan lek styrke følelsen av tilhørighet, som også er en sentral komponent i Ryan og Decis (2000) teori. Lek gir barna muligheten til å samhandle med jevnaldrende, bygge vennskap og føle seg som en del av en gruppe. Denne sosiale tilknytningen er viktig for barnas trivsel og motivasjon, da det gir dem støtte og en følelse av fellesskap (Lunde & Brodal, 2022, s. 116).

Gjennom å forstå hvordan lek oppfyller disse grunnleggende psykologiske behovene, kan vi se hvordan timeplanlagt lek kan være en kraftig motivasjonsfaktor. Når barn får muligheten til å leke, opplever de autonomi, kompetanse og tilhørighet, noe som øker deres indre motivasjon for læring (Ryan & Deci, 2000). Lunde og Brodal (2022, s. 116) fremhever også at lek er avgjørende for barns utvikling og trivsel, og ved å inkludere lek i skolens timeplan, kan vi støtte barns naturlige behov for å lære og utvikle seg på en måte som er både engasjerende og meningsfull. Denne integrasjonen av lek i skolehverdagen kan derfor ikke bare fremme elevenes trivsel og motivasjon, men også styrke deres læringsutbytte og utvikling på en helhetlig måte. Ved å skape et læringsmiljø som verdsetter og fremmer lek, kan vi bidra til å oppfylle de grunnleggende psykologiske behovene som er essensielle for barns indre motivasjon og generelle velvære (Ryan & Deci, 2000; Lunde & Brodal, s. 116). Også Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 66-67) skriver om motivasjon i sin bok «*Motivasjon for læring - teori og praksis*». De peker på den ytre motivasjonen, som kan deles inn i to former: kontrollert og autonom, der kontrollert motivasjon involverer følelsen av tvang til å utføre aktiviteter for å oppnå belønning eller unngå straff, mens autonom motivasjon innebærer internalisering av skolens verdier og anerkjennelse av verdien i selve skolearbeidet. Selv om indre motivasjon ideelt sett er ønskelig hos elevene, kan det også være hensiktsmessig å bygge opp autonom ytre motivasjon ved å hjelpe elevene med å internalisere verdien av

skolearbeidet. Likevel kan skolens tiltak, spesielt bruk av kontrollerte ytre insentiver og regelmessig overvåking, svekke både indre og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66-67).

## 2.2.6 Førsteklasserommet

I vår studie ser vi blant annet på hvordan rammevilkårene kan påvirke skoler til å implementere lek på timeplanen, og vi mener et av disse vilkårene er organiseringen av klasserommet. Den følgende teorien belyser hvilken betydning innredningen i klasserommet kan ha for lek, trivsel og deltakelse.

Becher og Høyland (2019, s. 75) introduserer en dypere forståelse av hvordan de fysiske omgivelsene påvirker barns hverdag, noe som kan være verdifullt når lærere skal legge til rette for lek og bevegelse. De presenterer fire konsepter som tar for seg ulike aspekter av samspillet mellom bygninger og brukere: det funksjonelle, det kommunikative, det sosiale og det sanselige. Det funksjonelle aspektet omhandler praktiske forhold ved rommene og omgivelsene, inkludert tilgjengeligheten og anvendeligheten for ulike formål, spesielt for lek og bevegelse. Det kommunikative aspektet fokuserer på hvordan de fysiske omgivelsene formidler informasjon og skaper en atmosfære som påvirker barnas oppfatning av rommene. Det sosiale aspektet handler om hvordan omgivelsene påvirker samhandling, tilhørighet og sosiale relasjoner mellom barna, mens det sanselige aspektet dreier seg om barnas opplevelse og reaksjon på ulike sanseinntrykk i miljøet, som lyd, lukt, berøring og syn (Becher & Høyland, 2019, s. 75-76).

Arne Trageton (2002 s. 66) gjennomførte i 1997, etter innføringen av seksårsreformen, en spørreundersøkelse blant barneskoler i syv fylker. Studien analyserte hvilket mønster for klasseromsinnredning skolene benyttet i 1. og 2. klasse. Flertallet av skolene hadde da gått bort fra det tradisjonelle klasseromsoppsettet, der elevene satt individuelt eller i par, og hadde i stedet organisert pultene enten i grupper eller i ulike kroker av klasserommet. Trageton (2002, s. 66) fant at i "krokinndelte" klasserom var det 50% mer lek enn i tradisjonelle klasserom.

I sin studie: "Er klasserommet tilpasset skolestarteren?", utforsket Becher (2018, s. 59) femten klasserom for å undersøke hvordan de fysiske omgivelsene påvirker læring og trivsel

blant de yngste elevene. Hun argumenterer for at en lekende kropp trenger rom for fysisk utfoldelse, men forskning antyder at når barnet lærer, skjer dette oftest sittende på en stol. Dette reflekterer en kulturell norm om sittende læring (Jensen i Kirkeby et al., 2005, referert i Becher, 2018, s. 57). I studien analyserer Becher (2018, s. 67) hvordan skolers arkitektur og utformingen av klasserom påvirker barns sosiale interaksjoner, identitetsutvikling og læring. Hun identifiserer videre fem kategorier som belyser om klasserommets fysiske rammer støtter skolens pedagogiske intensjoner.

Den første kategorien, "Det sosiale rommet", utforsker hvordan klasserommiljøet påvirker sosialt samspill og samarbeid. Becher (2018, s. 68) observerer variasjoner i rommets sosiale struktur, men påpeker at samarbeid sjelden skjer i praksis, til tross for at elevene ofte sitter i grupper (Palm & Stokke, 2013; Bjørnestad, 2009; Haug, 2006, referert i Becher, 2018, s. 68). "Handlingens rom" diskuterer hvordan det fysiske miljøet påvirker elevenes handlinger og bevegelser. Flertallet av klasserommene hadde en begrensende romstruktur som hemmet bevegelse og aktivitet (Becher, 2018, s. 73-77). "Det atferdsregulerende rommet" undersøker hvordan rommets layout påvirker læringsdisiplinen. Becher (2018, s. 75-78) observerer overfylte klasserom som kan fremme en disiplinert læring, men samtidig begrense elevenes bevegelsesfrihet. "Det betydningsbærende rommet" og "Det stemte rommet" undersøker hvordan estetiske aspekter som bygninger, klasserom, belysning, kunst og luft påvirker elevenes opplevelse av skolen. Montessoriskoler ble særlig fremhevet for sine rom som oppfordret til aktivitet og samhandling, uten fokus på fastsittende elever. Disse rommene var estetisk utformet og godt utstyrt med lekemateriell, noe som signaliserte omsorg fra samfunn og foreldre (Becher, 2018, s. 80-84). Becher (2018, s. 84) påpeker i sin avslutning at klasserommet i begynneropplæringen ofte ikke er tilpasset skolestarterens behov, fordi fokuset ligger på sittende læring med begrensede muligheter for varierte aktiviteter og lek. Dette mener hun kan knyttes til et økt fokus på målstyring og grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Studien konkluderer derfor med et behov for større oppmerksomhet og forskning på hvordan klasserom bedre kan tilpasses til barns behov for fysisk aktivitet og lek i skolen.

### 2.2.7 Lærerens lekkompetanse og rolle i leken

Et annet sentralt punkt vi ser på i vår studie er hvilken rolle læreren inntar i frileken og hvilken lekkompetanse hen bør besitte når den settes på timeplanen. Ifølge Brostrøm (2019, s.

48-49) innebærer ikke frilek nødvendigvis at barna er helt overlatt til seg selv. En lærers rolle i leken kan beskrives som et spekter: i den ene enden av spekteret er læreren kun en interessert observatør som hjelper til ved konflikter, i midten kommenterer hen og bidrar med lekeressurser, mens i den andre enden av spekteret leker hen aktivt sammen med barna (Brostrøm, 2019, s. 48-49). Det er flere grunner til at læreren bør være oppmerksom på leken og delta i den. For det første kan læreren vurdere om leken er ensformig eller repeterende, og hjelpe barn som har vansker med å delta eller bli inkludert på en konstruktiv måte. Noen barn kan bli avvist, mangle erfaringer eller la seg dominere av andre i leken (Brostrøm, 2019, s. 48-49). Ved å interessere seg for barnas frie lek og eksperimentere med ulike nivåer av deltakelse, kan læreren ta de første skrittene mot å utvikle pedagogiske opplegg der leken spiller en viktig rolle. Lærerens deltakelse kan bidra til å utvikle nye kvaliteter i leken ved å endre det fysiske lekemiljøet, introdusere relevante lekerevisitter og foreslå nye perspektiver. Dette kan også inkludere barn som ofte blir utelukket fra lek, ved å bruke strategier som er i tråd med lekens dynamikk. Videre kan lærerens deltakelse bidra til å integrere faglig innhold i leken på en måte som samsvarer med lekens dynamikk (Brostrøm, 2019, s. 48-49).

Det finnes, som vi har nevnt tidligere, mange ulike begreper for å koble læring til lek, som "lekende læring" og "veiledet lek". Disse begrepene markerer at lek og læring ikke er identiske prosesser, men at de har fellestrekk og kan påvirke hverandre når voksne guider og deltar i leken (Brostrøm, 2019, s. 48-49). Pyle et al. (2017) påpeker at det finnes en uenighet blant forskere om lærerens rolle i frileken. I motsetning til Brostrøm (2019, s. 48-49) mener noen forskere at frilek, uten lærerens innblanding, er det mest optimale, mens andre forskere støtter Brostrøms (2019, s. 48-49) syn der de ser behovet for at læreren kan veilede leken. Dette skaper ulike syn på lærerens involvering, fra å la barn leke fritt til å ha kontroll over leken (Pyle et al., 2017). Ifølge Lillejord et al. (2018, s. 16) ser flere forskningsartikler også lærerens rolle som en mulig forstyrrende faktor. Forskerne anbefaler en tilbaketrukket lærer som passivt observerer barnas lek, legger til rette for leken og lar barna styre sine egne aktiviteter.

Leong og Bodrova (2012) beskriver lekesituasjonen i dagens klasserom annerledes enn i tidligere generasjoner, hvor barn ofte lekte i fleraldersgrupper og kunne lære av eldre barns lekkompetanse. Nå er barn ofte delt etter alder og må lære lekeferdigheter fra jevnaldrende som er like uerfarne som dem selv. Dette kan føre til et behov for mer direkte undervisning

om lek fra lærere eller læring gjennom stillasbygging og modellering av leken (Leong & Bodrova, 2012). For å utvikle lekbasert læring og integrere frilek effektivt, kan det være nødvendig å øke lærernes lekkompetanse.. Studier viser ofte et gap mellom læreres uttalelser om praksis og deres faktiske handlinger, og understreker behovet for å forbedre deres evne til å integrere lek i undervisningen (Lillejord et al., 2018, s. 25-26).

## 2.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning som er relevant for vår masteroppgave fokuserer hovedsakelig på lekens rolle i skolen og elevenes opplevelser av lek. Vi har også tidligere i oppgaven referert til elementer fra den internasjonale forskningskartleggeren til Lillejord et al. (2018), og disse elementene er beskrevet i delkapittel 2.2.2 *Den frie leken*. Relevant forskning for vår studie er Schanke og Øksnes' (2022) studie om barns lek som deltakelse i skolehverdagen. I denne studien intervjuet forskerne 17 barn i førsteklasse der lek som deltakelse var tema. I studien kommer det frem, gjennom samtaler med barn, at deres forståelse av lek har en egenverdi i seg selv. Denne egenverdien er knyttet til den gleden og nytelsen leken bringer med seg. Imidlertid opplever også disse barna at det er begrenset rom for frilek i skolen, på grunn av fokuset på læring gjennom strukturert undervisning og oppgaver (Schanke & Øksnes, 2022, s. 372).

Schanke og Øksnes (2022, s. 371) avdekker også utfordringer knyttet til å implementere lek på timeplanen i førsteklasse, og knytter disse til tre tematikker: instrumentalisering, leksifisering og stolifisering. Instrumentalisering betyr at barnas oppfattelse av skolehverdagen er at den gir mindre rom for spontane fellesskap uten voksenstyring. Barna opplever også at relasjonene i stadig større grad handler om å oppnå faglige mål og effektiv læring. Leken blir i denne sammenhengen betraktet som et verktøy for læring, snarere enn å bli verdsatt i seg selv. Videre forteller barna hvordan de opplever at lekser og skolearbeid tar opp mer av deres tid, og dermed reduserer tiden til frilek, noe som forskerne knytter til leksifisering (Schanke & Øksnes, 2022, s. 371-372).

Schanke og Øksnes (2022) benytter Bechers (2018, s. 78) definisjon av stolifisering, det vil si en situasjon der skoleaktiviteter hovedsakelig foregår mens barna sitter på stoler eller benker. Læringen skjer gjennom lærerens instruksjon, ofte ved å lytte til læreren og utføre oppgaver ved et bord eller i en arbeidsbok. Ifølge barna i studien er skolens innhold bestemt av hvor de



befinner seg fysisk på skolen: “Ute kan vi leke, men inne da må vi sitte og lære” (Schanke & Øksnes, 2022, s. 370). Innerrommet oppfattes dermed som et sted for læring, der aktivitetene vanligvis er mer styrt av læreren. Uteområdet er derimot assosiert med valgfri lek og fri aktivitet, hvor barna føler at de har større frihet til å leke og påvirke sin egen hverdag (Schanke & Øksnes, 2022, s. 371). I studien fremhever Schanke og Øksnes (2022, s. 370) også betydningen det fysiske miljøet har for leken. Et av barna de intervjuet reflekterte over skolens muligheter til lek sammenlignet med mulighetene i barnehagen. Eleven tok opp et tema som flere av de andre barna også var opptatt av: behovet for tilgang til et mangfold av materialer, noe de var vant med fra barnehagen. Tilgangen på ulike materialer gir muligheten til å utforske, skape og deretter leke med det som er blitt laget. Dette tydeliggjør hvordan både tilgjengelighet av tid, materialer og rom påvirker lekens rolle i skolen (Schanke & Øksnes, 2022, s. 370-371).

En annen studie som er relevant for vår oppgave er Becher og Håøys (2022) casestudie om barns, læreres og foreldres oppfatninger om lek i førsteklasse. De har delt inn sin forskning inn i tre lekperspektiver som vi har utdypet mer i delkapittelet *2.2.1 Perspektiver på lek: lek i et utviklingsperspektiv, lek i et læringsperspektiv og lek i et dannelsesperspektiv*.

Resultatene fra undersøkelsen deres indikerer at lærerne forstår lek ut ifra disse tre perspektivene, og at de tar i bruk alle perspektivene når de erkjenner lekens generelle betydning som en vesentlig del av barnas opplevelse i skolen. Likevel peker denne studien på at det er begrenset tid satt av til lek i de ulike lekperspektivene, og at undervisningen i større grad består av å gjennomføre faglige oppgaver (Becher & Håøy, 2022). Elevenes oppfatning av lek synes å ekskludere lærerstyrt tilrettelegging for utvikling eller læring. Forskerne peker på en praksis preget av fokus på faglige ferdigheter, noe som er i samsvar med retningslinjer i læreplanene. Samtidig viser funnene at lek i skolesammenheng oppleves som et savn av både elever og foreldre, til tross for lærernes anerkjennelse av lekens betydning. Dette indikerer en spenning mellom ønsket om å prioritere lek og behovet for å oppfylle kravene til faglige ferdigheter i skolen (Becher & Håøy, 2022).

Studien peker på dilemmaet lærere står overfor når de må velge mellom å vektlegge lek som en viktig del av barns utvikling og læring versus å fokusere på faglige ferdigheter som er målbare og vurderes jevnlig. Som en mulig løsning på dette dilemmaet argumenterer Becher og Håøy (2022) for at lærere bør inngå et samarbeid med elevene om lek for å øke deres

deltakelse. Forskerne peker også på at mer kunnskap om de tre lekperspektivene kan øke bevisstheten hos lærere og skoler, slik at de kan tilrettelegge for ulike former for lek i løpet av elevenes skoledag, noe de mener vil komme begynneropplæringen til gode (Becher & Håøy, 2022).

## 2.4 Oppsummering av teori

Oppsummert er dette teorikapittelet delt inn tre hoveddeler som danner det teoretiske rammeverket for studien vår: *utdanningspolitiske føringer*, *teoretiske perspektiver* og *tidligere forskning*. Disse danner også grunnlaget for diskusjonen av funn i drøftingskapittelet. I *utdanningspolitiske føringer* ser vi på hvilke styringsdokumenter som skoleledelse, skoleeiere og lærere må forholde seg til med tanke på lek, samt hvilken rolle leken spiller i skolen. I *teoretiske perspektiver* har vi gjort rede for begrepet lek, samt presentert ulike lekperspektiver, med spesielt fokus på den frie leken. Innenfor denne delen har vi også utdypet Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringssyn og redegjort for de ulike lektypene som elevene kan erfare på skolen. Videre har vi trukket frem motivasjon som en viktig faktor for implementering av frilek på timeplanen, blant annet Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori som søker å forstå sammenhengen mellom indre motivasjon, tilfredshet og atferd. Deretter beskrev vi noen rammevilkår som skoler bør ta hensyn til med tanke på timeplanlagt lek - utformingen av førsteklasse rommet og lærerens rolle i lek og lekkompetanse er noen av disse. Avslutningsvis, i *tidligere forskning*, har vi sett på to forskningsstudier som blant annet er med på å belyse hvilke erfaringer elever har av lek i skolesammenheng. Dette teoretiske rammeverket anser vi som relevant for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I det følgende kapittelet *3.0 Metode*, vil vi utdype forskningsmetoden vi benyttet, og forklare hvordan vi gikk frem for å analysere funnene våre.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi se nærmere på metodene og gjennomføringsprosessene for vår studie om lek i begynneropplæringen. Med et mål om å få et dyptgående og helhetlig perspektiv på temaet, har vi valgt en kvalitativ forskningsmetode. Sentralt i vår tilnærming står observasjon, intervjuer med både lærere og elever, samt en fokusgruppe med elevene, det vil si en triangulering av metoder. Vi skal også gjøre rede for studiens fenomenologiske perspektiv, som legger vekt på å forstå deltakernes subjektive opplevelser av lek i skolen. Videre ser vi på hvordan vi tar med oss en hermeneutisk innsikt i vår tilnærming, for å vise at vi ikke kan isolere våre egne forutinntatte oppfatninger. Kapitlet tar også for seg hvordan vi analyserte dataene våre, ved hjelp av systematisk utfylling av observasjonsprotokoll og nøyaktig transkribering av intervjuer for å sikre konsistens og pålitelighet i våre data. Videre i kapitlet ser vi på de etiske vurderingene vi måtte ta før forskningsprosessen, og til slutt vil vi diskutere prosjektets kvalitet og våre tiltak for å sikre dette. Dette inkluderer en gjennomgang av reliabilitet, validitet og muligheten for generalisering.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å adressere vår problemstilling om timeplanlagt lek og våre forskningsspørsmål, har vi, som nevnt, valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Mens kvantitative intervjuer er velegnet for å besvare spørsmål knyttet til mengde, hyppighet og omfang, søker kvalitative intervjuer å kaste lys på aspekter som hva som skjer, hvordan det skjer og hvorfor det skjer (Svenkerud, 2021, s. 91). Vårt valg av kvalitativ metode er begrunnet i vår interesse for å forstå hvordan deltakerne oppfatter og tolker spesifikke situasjoner, hendelser eller aspekter av deres liv eller erfaringer. Kvalitative metoder har som hovedmål å dykke ned i hvordan mennesker oppfatter og tolker verden, samt å utforske hvilke relasjoner som er av betydning. De legger ikke primært vekt på å avdekke årsakssammenhenger, men snarere på å skape innsikt (Svenkerud, 2021, s. 91). Våre forskningsinteresser retter seg mot læreres og elevers forståelse av begrepet lek i førsteklasse, og hvilke rammevilkår skoler bør vurdere for å implementere lek på timeplanen. Vi søker også å identifisere hvordan frilek potensielt kan påvirke elevenes motivasjon for faglig læring.

### 3.1.1 Triangulering

Som nevnt ovenfor benytter vi triangulering som vår forskningsstrategi. Triangulering som forskningsstrategi tar sikte på å styrke validiteten og påliteligheten av forskningsresultater ved å integrere flere metoder, datakilder, teoretiske perspektiver eller analysemetoder (Brevik & Mathé, 2021, s. 50). Vår metodetriangulering involverer en sekvens av observasjoner av timeplanfestet lek, etterfulgt av gjennomføringen av et intervju med en lærer, tretten individuelle elevintervjuer og til slutt utføringen av et fokusgruppeintervju med de samme tretten elevene. Hensikten med denne tilnærmingen er å minimere potensielle feilkilder og forutinntatthet som kan oppstå dersom man kun benytter én enkelt metode eller datakilde i forskning (Brevik & Mathé, 2021, s. 50). Metodetriangulering vil dermed tillate oss å innhente data fra ulike kilder, som samlet sett kan bidra til å belyse vår problemstilling på en mer omfattende måte.

### 3.1.2 Fenomenologisk perspektiv

I dette forskningsprosjektet anvender vi det fenomenologiske perspektivet som en av tilnæringsmåtene våre. Dette perspektivet dreier seg, ifølge Nyeng (2012, s. 33), om å utforske hvordan mennesker opplever sin tilværelse og hva som opptar deres bevissthet. Samtidig ser fenomenologien på hvordan informantenes tanker og refleksjoner avslører hva som er viktig for dem i virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Nyeng, 2012, s. 33). Fenomenologisk forskning tar dermed utgangspunkt i en forståelse av kunnskap som noe som oppstår fra menneskers bevissthet om verden, og deres egne erfaringer av menneskelig eksistens (Nyeng, 2012, s. 33). Med dette perspektivet søker vi å ta utgangspunkt i lærerens og elevenes subjektive opplevelser av den timeplanlagte leken, og vi ønsker å forstå den dypere meningen i deres erfaringer. Fenomenologisk metode legger vekt på å anerkjenne og respektere at informantene er ekspertene i sine egne liv (Postholm, 2010, s. 42), og det er ikke selve leken, men deres opplevelse og forståelse av begrepet lek som vi skal studere.

## 3.2 Gjennomføring

I dette delkapittelet gir vi en oversikt over hvordan vi gikk igjennom utvalgsprosessen for å finne aktuelle kandidater til vår studie. Deretter ser vi på hvordan vi planla, utarbeidet og

gjennomførte observasjonen og intervjuene. Vi utarbeidet en observasjonsprotokoll (se vedlegg 6) og intervjuguider (se vedlegg 4 og 5) for å gi struktur til de nevnte situasjonene.

### 3.2.1 Utvalgsprosess

Et kritisk steg for forskningen er å få tak i deltakere som tilfredsstillende kravene som stilles av studien (Postholm, 2010, s. 143). I kvalitativ forskning, hvor målet ikke er å generalisere funnene til en bredere befolkning eller å formulere allmenngyldige teorier, blir utvalget av data vanligvis gjort gjennom ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette kan innebære å oppsøke ekspertise, studere spesifikke individer eller organisasjoner med kjente karakteristikk, eller begynne å utforske det som er lett tilgjengelig. Utvalget blir derfor ofte basert på formålet med studien og tilgjengeligheten av relevante informanter eller situasjoner (Nyeng, 2012, s. 121).

Vi definerte nøye spesifikke kriterier for deltakelse i vår studie. Primært ønsket vi å gjennomføre intervjuer med en lærer som aktivt integrerte lek i timeplanen på første trinn. Videre planla vi å intervjuer elevene i samme klasse. Siden kriteriene våre var såpass spesifikke, ble ikke deltakerne valgt tilfeldig, men vi tok derimot kontakt med en skole som vi allerede visste oppfylte disse kriteriene.

Før studien begynte, var vi kjent med noen skoler i nærområdet som hadde implementert lek på timeplanen. Imidlertid hadde vi personlige forbindelser til flere av elevene ved disse skolene, og for å opprettholde objektivitet under observasjonen og intervjuene ønsket vi å unngå eventuelle forutinntatte holdninger. Et tips fra en medstudent ledet oss til en skole som hadde innført lek i undervisningen for første trinn. Vi tok kontakt med skolen via e-post og mottok en positiv tilbakemelding, noe som gjorde at vi kunne inkludere dem som deltakere i vår studie.

Det er sjelden faste krav eller klare grenser for hvor stort utvalget skal være i kvalitativ forskning. Forskere kan velge å avslutte datainnsamlingen når de føler at metningen er nådd, det vil si når de ikke lenger oppdager ny informasjon av betydning. Denne avgjørelsen er ofte basert på forskernes skjønn og evaluering av hvorvidt tilstrekkelig innsikt er oppnådd. Derfor er det en tilpasningsdyktig tilnærming som gir forskerne frihet til å tilpasse utvalget i tråd med studiens spesifikke behov og formål (Nyeng, 2012, s. 121). Basert på vårt forskningsemne og

studiens omfang, besluttet vi i samråd med veileder å benytte triangulering som forskningsstrategi. Trianguleringen omfattet som nevnt observasjon, intervju, elevintervjuer og fokusgruppeintervju. Siden implementeringen av alle disse elementene er tid- og ressurskrevende, valgte vi derfor å fokusere kun på den ene klassen og dens lærer.

### 3.2.2 Observasjonsprotokoll

I forkant av observasjonen utarbeidet vi en observasjonsprotokoll som vi anvendte under observasjonen. Ifølge Brottveit (2018, s. 99) bør en observasjonsprotokoll ha stikkord som angir hva som skal observeres. Dette kan være kolonner som er enkle å fylle ut, og spørsmål som er lette å besvare. Vi utarbeidet en protokoll (tabell 1) med spørsmål som vi mente kunne bidra til å belyse vår problemstilling og forskningsspørsmål. I etterkant av en observasjonsøkt mener Brottveit (2018, s. 99) at det er viktig at forskerne i fellesskap går gjennom observasjonssituasjonen på nytt og bearbeider notater, tanker, følelser og inntrykk. I delkapittel 3.3.1 *Utfylling av observasjonsprotokoll* forklarer vi hvordan vi behandlet dataene vi samlet under observasjonen.

### 3.2.3 Gjennomføring av observasjon

Ved gjennomføringen av observasjonsstudien inntok vi en ikke-deltakende rolle. Dette er en tilnærming der forskere kun er til stede for å observere uten å delta i interaksjonen eller samspillet med de involverte (Brottveit, 2018, s. 101). Ved å gå rundt i klasserommet uten å initiere samtaler med elevene, kunne vi innta en nøytral posisjon, der vi unnlot å påvirke eller endre dynamikken i elevenes lek. Gjennom å unngå direkte deltakelse kan man opprettholde et objektivt og uforstyrret perspektiv på forskningsdeltakernes atferd og samspill (Brottveit, 2018, s. 101). Den ikke-deltakende rollen var spesielt relevant for å samle data om lekens naturlige forløp og elevenes egeninitierte aktiviteter. Dermed kunne vi observere elevenes lek uforstyrret, samtidig som vi kunne sikre pålitelige og representative data for å besvare våre forskningsspørsmål.

### 3.2.4 Intervjuguider

Gjennomføringen av kvalitative intervjuer krever en grundig forberedelse, som inkluderer formulering av relevante spørsmål, selektering av passende deltakere, og nøye etisk refleksjon for å sikre at deltakerne blir behandlet med respekt og integritet (Tjora, 2021, s. 187).

De kvalitative intervjuene vil være en dialog mellom oss forskere og respondentene, hvor vi styrer retningen og innholdet av samtalen. Før intervjuene utarbeidet vi to intervjuguidere - en for lærerintervjuet og en for fokusgruppeintervjuet. Begge guidene inneholder elementer av både strukturert og semistrukturert tilnærming. De strukturerte spørsmålene ga en formell og konsistent struktur, samtidig som det var rom for at informantene kunne utdype og dele egne perspektiver gjennom de semistrukturerte spørsmålene (Tjora, 2021, s. 127). Denne tilnærmingen tillot oss å få detaljerte svar, samtidig som det ga en overordnet struktur for å dekke viktige temaer.

Intervjuguidene inkluderte også en blanding av spørsmål som søker konkrete fakta (for eksempel om timeplanen) og spørsmål som oppmuntret til refleksjon og uttrykkelse av personlige meninger (for eksempel om begrunnelsene for å inkludere lek i undervisningen). Ifølge Tjora (2021, s. 127) oppfordres forskere til å stille åpne spørsmål som kan gi deltakerne muligheten til å snakke fritt og utdype sine tanker og følelser. Vi hadde også dette i tankene da vi utarbeidet intervjuguidene. Selv om vi benyttet strukturerte spørsmål for å gi en overordnet ramme, erkjente vi også en viktig innsikt fra Svenkerud (2021, s. 97) angående svakheten ved strukturerte spørsmål. Det ble forstått at de ikke alltid kan tilpasses den enkelte, og at det var risiko for å gå glipp av viktig informasjon. I lys av dette integrerte vi derfor en mer åpen og ustrukturert tilnærming i intervjuene. Dette ga læreren og elevene muligheten til å gi svar på det vi kanskje ikke visste vi skulle spørre om, og skapte en dynamisk intervjusituasjon som la til rette for en dypere og mer helhetlig forståelse av temaet.

### 3.2.5 Gjennomføring av intervju med lærer

Intervjuet med læreren ble gjennomført i et av grupperommene i klasserommet mens elevene var ute i et friminutt. Valget av dette stedet bidro til å skape en rolig og passende atmosfære for samtalen, samtidig som læringsmiljøet dannet et subtilt bakteppe for intervjusituasjonen. Intervjuet varte i omtrent 30 minutter, og i løpet av denne tiden utforsket vi grundig lærerens pedagogiske erfaringer. Dalen (2011, s. 33) fremhever betydningen av å tillate informanten å uttrykke sine perspektiver, samtidig som forskerne lytter oppmerksomt. Dette er avgjørende for at intervjuet skal være meningsfullt i forskningssammenheng. Vi stilte spørsmål om lærerens utdanning og de varierte erfaringene hen har hatt på småtrinnet. Intervjuet berørte også lærerens synspunkter på begrepet lek og tilnærmingen til bruk av lek i begynneropplæringen. Dette ga oss ikke bare innsikt i lærerens pedagogiske erfaringer, men

også en dypere forståelse av hvordan lekelementer integreres i undervisningen på småtrinnet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 141) er det viktig at de som intervjuer er avslappede og klare over hva de ønsker å få informasjon om. Vi brukte derfor intervjuguiden som et verktøy for å strukturere samtalen, men fant det også naturlig å la læreren snakke fritt utover spørsmålene vi stilte. Dette resulterte i at flere av spørsmålene ble besvart uten at vi trengte å stille dem selv om vi på forhånd var klare over hva vi ønsket å spørre om.

### 3.2.6 Gjennomføring av individuelle intervjuer av elever

Under gjennomføringen av elevintervjuene fikk alle elevene tegne det de likte å leke på skolen. Einarsdottir et al. (2009) nevner fem hovedmål med å benytte tegning som metode, og vi tok utgangspunkt i disse da vi valgte å gjennomføre tegning som en del av forskningen vår. Det første målet var å gi barn en kontekst hvor de har en viss kontroll over sin rolle i datainnsamlingen. Det andre målet var å etablere et ikke-konfronterende utgangspunkt for interaksjoner, der elevene kunne tegne uten å være pålagt å opprettholde øyekontakt med forskerne, noe som er spesielt viktig i en skolekontekst der man har eksisterende maktstrukturer. Et tredje mål var å tilby kjente verktøy og materialer som kunne oppmuntre barna til en meningsfull deltakelse i samtaler om det som skjer på skolen. Det fjerde målet var å oppmuntre elevene til å bruke tid på å svare på spørsmål eller delta i diskusjoner mens de tok seg tid til å tegne. Det siste målet var å anerkjenne at noen barn foretrekker å uttrykke sine perspektiver og opplevelser gjennom en kombinasjon av verbale og non-verbale midler (Einarsdottir et al, 2009).

Ifølge Einarsdottir, Docket og Perry (2009) har betydningen av å lytte til barns perspektiver blitt fremhevet gjennom ulike tilnærminger i nyere forskning. I likhet med vår fremgangsmåte, utforsker de bruken av tegninger som en strategi for å forske på små barn i forbindelse med skolestart både på Island og i Australia (Einarsdottir et al, 2009). Elevenes tegninger ble benyttet for å få innsikt i deres perspektiver og opplevelser. Dette ble oppnådd gjennom å lytte til barna mens de tegnet, og ved å observere og reflektere over deres fortellinger og tolkninger (Einarsdottir et al, 2009).

Stanczak (2007, s. 11) påpeker at signifikansen av bildene ligger først og fremst i måten deltakerne tolker dem på, og ikke som en iboende egenskap ved bildene selv. Dette samsvarer med måten vi betrakter tegningene til elevene vi forsket på, det vil si som et verktøy for dem



til å uttrykke seg, der vi ikke ser på tegningene i seg selv som det meningsbærende elementet. Å bruke tegning som metode kan være et effektivt middel for barn å utforske og formidle deres forståelser, spesielt når det legges vekt på fortellingene som utvikler seg rundt tegningene (Einarsdottir et al, 2009).

I tråd med Eide og Winger (2003, s. 54), som påpeker at voksne må være i stand til selvrefleksjon og være bevisste om sin posisjon når barn blir brukt som informanter i en studie, ønsket vi å skape en trygg intervjusituasjon, spesielt siden vi ikke hadde en eksisterende relasjon til elevene. For å ufarliggjøre situasjonen valgte vi derfor å la elevene sitte ved pultene sine og tegne mens vi gikk rundt til hver enkelt elev og intervjuet dem. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) peker på at det ofte er å foretrekke at barn intervjues mens de er engasjert i en aktivitet. Kombinasjonen av tegning og intervju med elevene hjalp oss ikke bare med å få viktig informasjon om hva barna tenker om lek, men vi mener det også kunne skape tillit og trygghet siden de fikk tegne på et kjent sted i klasserommet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) understreker også at gjennomføring av intervjuer med barn i deres naturlige omgivelser kan bidra til å overkomme noen av de barrierene som eksisterer mellom barn og voksne.

På den andre siden understreker Eide og Winger (2003, s. 69) viktigheten av å nøye vurdere sammensetningen av barnegruppen når man velger å intervju barn i gruppe, da elevene potensielt kan påvirke hverandre. Denne påvirkningen kan ha en innvirkning på både intervjuprosessen og informasjonsmengden. Dette skyldes dynamikken mellom deltakerne, som kan variere basert på sosial status i gruppen eller klassen. Elevgruppen vi intervjuet satt ved siden av hverandre på gruppebord med fem i hver gruppe. Selv om de skulle arbeide med hver sin individuelle tegning, er det naturlig å tenke at elevene har påvirket hverandre da de fikk muligheten til å snakke sammen underveis. Til tross for disse utfordringene valgte vi å la barna sitte på sine faste plasser, da vi anså dette som den tryggeste tilnærmingen. Videre vurderte vi dette som en tids- og ressursbesparende strategi, da vi ikke hadde tilstrekkelig tid til å gjennomføre individuelle intervjuer med alle elevene (Eide & Winger, 2003, s. 69).

### 3.2.7 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Etter at tegneøkten og de individuelle intervjuene med elevene var avsluttet, samlet vi alle de 13 elevene foran tavlen i klasserommet til et fokusgruppeintervju. Dette var et kjent sted for elevene, der de ofte hadde samlingsstunder og var komfortable. Med tegningene som visuell støtte ble elevene oppmuntret til å ta del i samtalen. Vi hadde forsøkt å skape en avslappet atmosfære ved å tilrettelegge med frisk frukt tilgjengelig for elevene å spise under fokusgruppeintervjuet. Dette ble gjort, etter anbefaling av veileder, med sikte på å fremme en følelse av trygghet og åpenhet i intervjusituasjonen.

Ved starten av fokusgruppeintervjuet fortalte vi elevene om formålet med vår tilstedeværelse, at det ble gjort lydopptak og hvorfor, samt forsikret dem om at deres identitet ville bli anonymisert. Vi la også vekt på at deltakelsen i vår forskning var frivillig. Vi understreket at hovedmålet med besøket vårt var å lære av dem som elever, spesielt hvordan de opplever lek i skolen. Tilnærmingen vår er forankret i betydningen av å ha et barneperspektiv, som understreker viktigheten av å se verden gjennom barns øyne for å forstå deres opplevelser, tolkninger og perspektiver (Dalen, 2011, s. 37).

De elevene som ønsket kunne vise frem tegningen sin og fortelle om den i fellesskapet. Vi opplevde at elevene bygget på hverandres beskrivelser som førte til at det ble en samtale der de snakket sammen om ulike lekaktiviteter. En fordel med gruppeintervjuer er at informantene kan bidra til å utforske temaet fra ulike perspektiver sammen (Eide & Winger, 2003, s. 68). I forkant var vi bevisste over at et stort fokusgruppeintervju med 13 elever kunne ha sine utfordringer, som for eksempel at enkelte elever kan dominere samtalen (Eide & Winger, 2003, s. 69). Derfor valgte vi å styre intervjusituasjonen til en viss grad ved å la elevene snakke etter tur.

## 3.3 Databehandling

I dette delkapittelet gjør vi rede for de to sentrale metodene vi brukte for å behandle våre innsamlede data: utfylling av observasjonsprotokoller og transkribering av intervjuer. Delkapittelet gir også et overblikk over vår tilnærming til å dokumentere og bearbeide dataene, og danner grunnlaget for vår påfølgende analyse av dataene.

### 3.3.1 Utfylling av observasjonsprotokoll

Før vi initierte observasjonen tok vi stilling til hvordan vi skulle dokumentere det vi så. Ifølge Tjora (2017, s. 90-91) er den vanligste metoden å skrive ned refleksjoner og observasjoner relatert til det man ser og hører i form av feltnotater. Metodelitteraturen legger vekt på relativt betydelige forventninger for hva forskerne bør kunne klare å notere seg, og dermed indirekte produseres som data i notatene. Ved feltnotering kan man følge to alternative strategier. Den første strategien innebærer å notere det mest iøynefallende man ser, altså “kritiske hendelser”, mens den andre strategien går ut på å notere så komplett som mulig, inkludert detaljer fra feltet, kjent som “økologiske beskrivelser” (Tjora, 2017, s. 90-91).

For å velge en hensiktsmessig strategi for feltnotering, vurderte vi nøye forskningsspørsmålene våre. Vi erkjenner at ikke alle svar ville bli tydelige gjennom kun observasjon av klassen. Vårt mål var å få innsikt i hvordan klasserommet var utformet med tanke på frilek, hvilke typer lek som elevene erfarte, lærerens rolle i leken og hvordan denne formen for lek kunne påvirke elevenes motivasjon for faglig læring. Med dette formålet i tankene valgte vi strategien med å notere ned alle observasjoner, inkludert miljøet, deltakernes handlinger og reaksjoner – med andre ord, vi valgte å fokusere på “økologiske beskrivelser” (Tjora, 2017, s. 90-91). Dette tillot oss å skape en omfattende oversikt over situasjonen og gi dybdeforståelse, spesielt med tanke på våre forskningsspørsmål. Vår tilnærming var dermed å fange opp alle aspekter av leksituasjonen, slik at vi kunne analysere disse for å danne et helhetlig bilde og svare på våre spesifikke forskningsspørsmål.

I samsvar med Brottveits (2018, s. 99) anbefalinger, utførte vi en omfattende gjennomgang av våre notater umiddelbart etter observasjonsøkten. I fellesskap analyserte vi inntrykkene og tankene vi hadde opplevd i løpet av observasjonssituasjonen. Våre feltnotater, som inneholdt detaljer fra observasjonen, ble straks integrert i observasjonsprotokollen, der vi plasserte dem i de relevante kategoriene for å skape en strukturert og sammenhengende dokumentasjon. Denne umiddelbare bearbeidelsen av notatene bidro til å bevare friskheten og nøyaktigheten av våre inntrykk, og gjorde det enklere å gjenkalle og tolke situasjonene vi hadde observert. Ved å følge Brottveits (2018, s. 99) anbefalte prosedyre, søkte vi å styrke kvaliteten på våre observasjonsdata og skape et solid grunnlag for den kommende analysen av dataene.

### 3.3.2 Transkribering av intervjuer

Det første trinnet etter gjennomføringen av intervjuene involverte behandlingen av rådataene. Dette omfattet å lytte nøye til lydopptakene samtidig som de ble gjort om til tekst gjennom renskriving eller transkribering. En essensiell strategi for å sikre prosjektets validitet er å utføre en grundig og omfattende transkribering (Halkier, 2010, s. 130-131). For å oppnå dette valgte vi å uavhengig gjennomføre transkripsjonene hver for oss. Deretter sammenlignet vi våre individuelle transkripsjoner og kombinerte dem til et dokument, som dannet grunnlaget for den påfølgende analysen. Denne tilnærmingen mener vi bidro til å sikre konsistens og pålitelighet i transkripsjonene.

Vi brukte datainnsamlingstjenesten "Nettskjema" for alle intervjuene. Denne tjenesten gir muligheter for lydopptak, transkribering og datalagring, og sikrer en høy grad av datasikkerhet. Universitetet i Sørøst-Norge har gitt oss tilgang til denne tjenesten, og den har også fått godkjenning fra Regional Etisk Komité (REK) og Sikt for innsamling av strengt fortrolige data (Nettskjema, 28.01.2024). "Nettskjema" har en automatisert transkriberingsfunksjon som viste seg å være ganske effektiv da vi skulle transkribere lærerintervjuet, siden den automatiske transkriberingen korresponderte rimelig godt med det som ble hørt på lydopptaket. Vi gjennomgikk deretter lydopptakene nøye og foretok eventuelle korrigeringer på transkripsjonene. Lærerintervjuet ble transkribert ordrett, og resulterte i omtrent 16 ferdige sider, med linjeavstand 1 og tekststørrelse 12 punkt. Transkribering er en tidkrevende prosess, og Maykut og Morehouse (1994, referert i Postholm, 2010, s. 164-165) estimerer rundt 20 timers transkribering etter et intervju som varer halvannen til to timer. Men med transkriberingsfunksjonen i "Nettskjema" tok prosessen med å transkribere det 34 minutter lange intervjuet med læreren, omtrent 3,5 time.

Når det gjaldt transkriberingen av de individuelle elevintervjuene og fokusgruppeintervjuet, viste "Nettskjemas" transkriberingsfunksjon seg å være utilstrekkelig. Dette skyldtes at noen av elevenes uttalelser var utfordrende å tyde, og bakgrunnsstøy og småprat gjorde det vanskelig å høre presist hva som ble sagt, spesielt ved automatisert transkribering. For å takle denne utfordringen valgte vi å starte transkriberingen umiddelbart etter intervjuene, slik at vi hadde elevenes uttalelser relativt friskt i minnet. Transkriberingen av elevintervjuene og fokusgruppeintervjuene resulterte i 32 sider med enkel linjeavstand og tekststørrelse 12 punkt, og dette tok omtrent 8 timer med renskriving.

## 3.4 Dataanalyse

I dette delkapittelet ser vi på en hermeneutisk meningsfortolkning som tilnærming til å analysere intervjuene. Gjennom iterativ dialog utviklet vi et kodingsrammeverk med tre hovedtemaer, som utforskes i resultatkapittelet. Vår tilnærming til dataanalysen inkluderer individuell koding og felles gjennomgang, dette for å sikre studiens pålitelighet.

Hermeneutikken tillater oss å utforske dypere meningslag og sammenhenger, og bidrar til en rikere forståelse av våre forskningsspørsmål.

### 3.4.1 Hermeneutisk meningsfortolkning

Ifølge Thomassen (2006, s. 171) krever en tradisjonell fenomenologisk beskrivelse at vi som forskere skal sette til side alle våre antagelser og forforståelser, slik at selve fenomenet vi forsker på skal tydeliggjøres. Men etter «den hermeneutiske vendingen» i fenomenologien har det blitt allment anerkjent at enhver beskrivelse også i seg selv er en form for tolkning. Våre individuelle forståelseshorisonter spiller en avgjørende rolle i det vi legger merke til og vektlegger. Når vi videre skal tolke materialet for å avdekke dets betydning, tar vi med oss den hermeneutiske innsikten om at vi ikke kan isolere våre egne forutinntatte oppfatninger. Tvert imot må vi aktivt integrere dem i selve prosessen for å oppnå en meningsfull forståelse. Vi er dermed en aktiv del av et direkte samspill med det vi forsker på (Thomassen, 2006, s. 171).

Innenfor humaniora finnes det en lang tradisjon med hermeneutiske meningsfortolkninger, og den hermeneutiske spiralen/sirkelen er et betydningsfullt teoretisk rammeverk som studerer teksttolkning og meningsforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236-237). Ifølge Postholm (2010, s. 99) kan alle data som omdannes til skriftlig materiale oppfattes som tekst. Dermed har vi i vårt forskningsprosjekt valgt å benytte noen av de hermeneutiske prinsippene i vår tilnærming til å analysere transkriberingen av intervjuet, elevintervjuene og fokusgruppen. Den hermeneutiske spiralen innebærer en gjentagende prosess hvor forståelsen av en tekst utvikler seg gradvis gjennom gjentatte fortolkninger og lesninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Vår teoretiske kunnskap integreres i samspill med våre personlige erfaringer og opplevelser. Når vi observerer, intervjuer og analyserer forskningsdataene, vil vår forforståelse fungere som en linse som vi tolker dataene gjennom. Selv om vi i vårt forskningsarbeid streber etter å være objektive og legger til side våre individuelle og

subjektive teorier, er det uunngåelig at teorien vil være nærværende og i varierende grad påvirke utførelsen av forskningsarbeidet vårt (Postholm, 2010, s. 99). I vårt forskningsprosjekt representerer hermeneutikken grunnlaget for å utforske intervjuenes tekst og de handlingene som læreren og elevene beskriver, i sammenheng med vår egen forforståelse, teorier og tidligere forskning.

### 3.4.2 Analyse av datamaterialet

Etter å ha fullført transkripsjonen av samtlige intervjuer og utarbeidet observasjonsprotokollen, initierte vi en kollektiv diskusjon for å utforske hensiktsmessige tilnærminger til dataanalysen. Gjennom en hermeneutisk dialog analyserte vi de transkriberte intervjuene, der vi startet med en foreløpig forståelse basert på våre egne forforståelser og erfaringer. Deretter dykket vi inn i teksten og analyserte detaljer og enkeltelementer. Postholm (2010, s. 178) beskriver denne systematiske bruken av hermeneutisk meningsfortolkning for å fange deltakernes meninger i en gitt sosial interaksjon, som tekstanalyse eller dataanalyse. I dette delkapittelet skal vi beskrive den prosessen vi gjorde med å utvikle et kodingsrammeverk og hvordan vi organiserte dataene.

I den første fasen gikk vi nøye gjennom transkripsjonene i et forsøk på å utvikle kategorikoder ut fra de empiriske dataene. Dette gjorde vi ved å markere ord, setninger eller avsnitt som synes å virke interessante. Denne tilnærmingen resulterte imidlertid i en overflod av koder som viste seg vanskelige å organisere på en effektiv måte. Etersom vi ønsket å finne en metode som best kunne adressere våre forskningsspørsmål og problemstilling, besluttet vi derfor å organisere koder ut fra disse overordnede aspektene. Dette resulterte i utformingen av et kodingsrammeverk med tre hovedtemaer (se figur 1), som vi deretter benyttet for å organisere og systematisere våre data. Den tematiske innholdsanalysen, som generelt omfatter alle systematiske tilnærminger for å beskrive innholdet i en tekst på en strukturert måte, ble dermed en sentral komponent i vår analyse. Denne tilnærmingen er i bunn og grunn praktisk og fokuserer på det konkrete innholdet i materialet (Anker, 2020, s. 40).



Figur 1: Oversikt over kodingsrammeverk.

Det første vi identifiserte var elevenes opplevelse av frilek på skolen, som resulterte i koder som beskrev ulike typer lek observert og beskrevet av elevene. Gjennom observasjoner, elevintervjuer og fokusgruppeintervjuet identifiserte vi flere typer lek: symbolsk lek, rollelek, regelstyrt lek, konstruksjonslek, motorisk lek og herjelek. Kodingen ga oss dermed innsikt i hvordan elevene opplever og forstår lek, hvilke typer lek de engasjerer seg i, og hva de verdsetter mest ved lek. Figur 2 nedenfor viser eksempler på hvordan vi benyttet kodingsrammeverket under utfyllingen av kodene for “elevenes lek”.

Elevenes lek				
Koder	Observasjon	Lærerintervju	Elevintervjuer	Fokusgruppe
Symbolsk lek			En elev nevnte lek med en pinne som symboliserte en hest.	
Rollelek	Fire elever lekte rollelek der de etterlignet katter.		En elev nevnte sykehuslek, en annen nevnte «leke familie»	
Regelstyrt lek			Lekene «Danka» og «Poteta» ble nevnt av flere elever.	Alle elevene nevnte leken «Poteta», og mange nevnte «Danka»
Konstruksjonslek	Fem elever satt på gulvet og lekte med klosser.			
Motorisk/herjelek			En elev nevnte lek på rampe og en annen aking	

Figur 2: Kodingsrammeverk for elevenes lek.

Deretter opprettet vi noen andre koder som fokuserer på de rammevilkårene vi mener må være til stede for å kunne implementere lek på timeplanen. Intervjuet med læreren avdekket hvordan hen tilrettela for leken gjennom klasseromsinnredning og tilgjengelig lekemateriell.

Dette ga oss innsikt i de fysiske og organisatoriske aspektene som støtter effektiv implementering av timeplanlagt lek, inkludert fleksibel møblering, variert lekemateriell og organisering av tid og rom for ulike typer lek. Vi identifiserte også strukturering av timeplanen som en viktig kode, som omhandler hvordan timeplanen er bygget. Deretter inkluderte vi lærerens rolle i lek og hens lekkompetanse som en kode, som dekker lærerens kunnskap, holdninger og ferdigheter knyttet til å støtte og fasilitere elevenes lek. Figur 3 inneholder noen eksempler fra kodingen om rammevilkår.

Rammevilkår				
Koder	Observasjon	Lærerintervju	Elevintervjuer	Fokusgruppe
Førsteklasserommet	Krokinndelte lekeområder: kjøkkenkrok, spillkrok, lesekrok, grupperom som sykehus. Bredt utvalg av leker. Gruppebord. God plass på gulv til aktivitet	Læreren har samlet inn leker og materialer. Innredet grupperom til sykehus. Tok med et stort teppe til lesekroken.		
Frilek fastsatt på timeplanen	Frilek på dagsplanen i klasserommet	Frileken er satt på timeplanen hver dag		
Læreren rolle i lek og lekkompetanse	Læreren gikk rundt og observerte elevene i lek, ga lekealternativer, hentet lekematerialer	Læreren lager en trygg og støttende ramme for leken. Hjelper elever, som ikke leker, å komme inn i leken. Gutte- og jentemøter		

Figur 3: Kodingsrammeverk for rammevilkår.

Videre identifiserte vi koden lek som motivasjon for faglig læring som ser på hvordan frilek kan motivere elevene til å ville utføre faglig arbeid. Dette var ikke noe vi intervjuet elevene om, da vi mener dette er for avansert for en førsteklassing å svare på. Vi inkluderer imidlertid det vi observerte og det som kom frem i intervjuet med læreren i dette kodingsrammeverket nedenfor (Figur 4).



Motivasjon				
Koder	Observasjon	Lærerintervju	Elevintervjuer	Fokusgruppe
Frilek som motivasjon for faglig læring	Alle elevene var med på alle læringsaktivitetene etter frileken. Alle var engasjerte i aktivitetene, og virket ivrige til å bli ferdige med oppgavene slik at de kunne leke.	Elevene er veldig pålogget under faglige aktiviteter etter en frileksøkt		

Figur 4: Kodingsrammeverk for motivasjon.

Ved å gjennomgå dataene på denne måten, sikret vi at våre koder reflekterte både elevenes og lærerens perspektiver og at vi fanget opp de mest betydningsfulle aspektene av deres erfaringer med frilek. Dette innebar å gå utover å bare observere overfladiske handlinger eller beskrivelser, men å virkelig forstå den subjektive opplevelsen av lek fra informantenes ståsted. Inspirert av det fenomenologiske perspektivet, som fokuserer på individets subjektive opplevelse av verden slik Nyeng (2012, s. 33) beskriver, la vi vekt på å utforske og forstå informantenes egne meninger, opplevelser og tanker om lek. Dette inkluderte å ta hensyn til deres følelser, holdninger, og persepsjoner rundt lekens betydning og form. Gjennom denne tilnærmingen mener vi å kunne skape et dypere innsikt i hvordan lek faktisk oppleves og forstås av de som er direkte involvert i den: læreren og elevene i leken. Dermed anerkjenner og respekterer vi informantenes ekspertise av eget liv, slik Postholm (2010, s. 42) fremhever om fenomenologisk tilnæringsmåte.

### 3.5 Etske vurderinger

I dette delkapittelet adresserer vi essensielle etiske aspekter knyttet til forskningsprosessen, inkludert informert samtykke, konfidensialitet og meldeplikt. For å respektere deltakernes rettigheter og sikre etisk forsvarlig forskning, fulgte vi retningslinjene og prosedyrene nøye.

#### 3.5.1 Informert samtykke

For å kunne ivareta privatlivet og menneskerettighetene til personene som var involvert i forskningen, var det nødvendig at alle deltakerne gav sitt informerte samtykke. Læreren, som den eneste voksne vi intervjuet, ble vurdert kompetent til å selvstendig vurdere fordeler og ulemper ved å delta. Hvilket betydde at hen var i stand til å ta en veloverveid beslutning

frivillig. Når det gjaldt barna som var involvert i forskningen, var disse for unge til å ha egen samtykkekompetanse, og dermed ble samtykket gitt av deres foreldre eller foresatte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). I samsvar med Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) gav vi læreren og elevene informasjon om at deltakelsen var frivillig, uten påtrykk fra andre, og de ble tydelig informert om at de til enhver tid hadde rett til å trekke samtykket uten å oppgi grunn.

Intervjuobjektene ble presentert med et informasjonsskriv ved henvendelse om deltagelse i forskningsprosjektet (se vedlegg 2 og 3). I dette skrivet presenterte vi studiens formål, omfanget av observasjonen, intervjuene og fokusgruppeintervjuet, og deltakernes rettigheter knyttet til personvern. Her fikk intervjuobjektene også tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektets formål, prosjekteier, hovedtemaer, samt planene for bruk av resultatene. Skrivet ble skrevet ut og distribuert til elevene via kontaktlæreren deres. Det ble samtidig sendt ut en melding via en foreldreportal til alle foreldre og foresatte, for å informere dem om at de skulle fylle ut samtykkeskjemaet. Ved å distribuere skjemaet på forhånd ble intervjuobjektene og foreldre/foresatte gjort kjent med de overordnede aspektene ved studien. Dette ga også læreren vi intervjuet anledning til å reflektere over temaene på forhånd, noe som bidro til at hen var godt informert om hva deltagelse i studien innebar. Klassen vi forsket på hadde til sammen 15 elever og av disse mottok vi 13 signerte samtykkeskjemaer, i tillegg til samtykket fra læreren.

### 3.5.2 Anonymitet og konfidensialitet

Konfidensialitet spiller en kritisk rolle i kvalitative studier og er essensielt for å ivareta deltakernes rettigheter, beskytte deres privatliv og opprettholde forskningens etiske standarder (Tjora, 2017, s. 81). Det var derfor viktig at vi som forskere kunne garantere for læreren og elevenes anonymitet. Vi tydeliggjorde, via samtykkeskjemaene, hvordan informasjonen vi innhentet fra deltakerne ville bli håndtert. Dette inkluderte hvordan dataene skulle lagres, og at deres identitet skulle bli anonymisert i alle publikasjoner og presentasjoner av forskningsresultatene.

Ifølge Tjora (2017, s. 177) er det normen å love deltakerne anonymitet i alle forskningsprosjekter. Selv om vår forskning ikke berørte sensitive temaer, involverte den barn som informanter. Derfor prioriterte vi å sikre deltakernes anonymitet under presentasjonen av forskningsresultatene. Som en del av anonymiseringsprosessen ble lydopptakene raskt

transkribert etter intervjuene, der vi omtalte læreren som læreren, og elevene ble tildelt pseudonymer under transkriberingen.

Vi besluttet å bruke bokstavene i alfabetet som symboler for elevene fremfor for deres ekte navn for å ivareta deres personvern. Vi mente dette var hensiktsmessig fordi timeplanlagt lek ikke er særlig vanlig i norske skoler. I tillegg bestod klassen bare av 15 elever, noe som kunne gjort det mulig å identifisere dem dersom vi hadde brukt deres ekte navn.

### 3.5.3 Rapporteringsplikt

Når man behandler personopplysninger i empiriske forskningsprosjekter er det nødvendig å registrere og dokumentere behandlingen av disse (Slagsvold, 2023). Universitetet i Sørøst-Norge har inngått en avtale med Sikt Kunnskapssektorens tjenesteleverandør som krever forhåndsvurdering for alle student- og forskerprosjekter som involverer håndtering av personopplysninger (Slagsvold, 2023). Ettersom vi valgte å benytte lydopptak under fokusgruppen og intervjuene, sendte vi prosjektet inn til evaluering av SIKT. I tillegg til samtykkeskjemaer til læreren og elevenes foreldre/foresatte, vedla vi også intervjuguidene vi skulle benytte under intervjuene. Etter en grundig vurdering konkluderte SIKT med at våre behandlinger av personopplysningene i studien overholder gjeldende personvernlovgivning (se vedlegg 1).

## 3.6 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet forklarer vi hvordan vi i vårt forskningsprosjekt har fulgt de tre kvalitetskriteriene innen kvalitativ forskning: pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Disse punktene er nøye fulgt for å sikre at forskningen vår er av høy standard slik at dataene er til å stole på, og kan brukes for å presentere resultatene.

### 3.6.1 Reliabilitet

Vi har fulgt en åpen og transparent prosess gjennom hele forskningen vår. Dette inkluderte individuell transkribering av intervjuene, felles gjennomgang og identifisering av koder, samt individuell koding og analyse.

Reliabilitet, som refererer til påliteligheten og konsistensen av forskningsdata, har vært et viktig fokus i vår studie (Nyeng, 2012, s. 105). Vi har oppfylt de nødvendige standardene for observasjon og intervju som forskningsmetoder. Av intervjuene ble det gjort lydopptak ved hjelp av Nettskjema-verktøyet, før de ble nøye transkribert og anonymisert. Deretter ble transkripsjonene analysert og kategorisert i tråd med vår problemstilling og våre forskningsspørsmål, og disse dannet grunnlaget for de funnene som ble presentert i resultatkapittelet.

I drøftingen har vi vurdert våre funn opp mot tidligere forskning og faglig teori på feltet. Vi har kategorisert våre funn i henhold til våre forskningsspørsmål for å strukturere datamaterialet på en hensiktsmessig måte. Dette har bidratt til å gi en mer inngående analyse av resultatene og deres relevans i forhold til eksisterende kunnskap på feltet. For å øke påliteligheten har vi også sikret at det er en klar forbindelse mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 263). Vår metodiske tilnærming er nøye dokumentert, slik at andre forskere kan dra nytte av vår forskning i sine egne studier. Dette bidrar til å sikre at vår studie er troverdig og kan vurderes på en pålitelig måte av andre innen feltet.

### 3.6.2 Validitet

Validitet vurderer om dataene måler det de skal og om konklusjonene er pålitelige, noe som er avgjørende for å bedømme kvaliteten til en undersøkelse (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). I tillegg til én lærers erfaringer og våre observasjoner, har vi også søkt å inkludere elevenes stemme i studien vår. Våre valgte metoder for datainnsamling inkluderer ulike former for intervjuer og observasjoner, og er tilpasset problemstillingen vår og det vi ønsket å utforske. For å sikre kvaliteten på undersøkelsen har vi nøye redegjort for utviklingen av problemstillingen, valg av metode og erfaringer fra datainnsamlingen, samt utvelgelse og gjennomføringen av intervjuene (Tjora, 2019, s. 264).

Gleiss og Sæther (2021, s. 205) mener man bør kombinere ulike metoder og datakilder for å øke validiteten på forskningen. Vi har derfor gjennom triangulering forsøkt å styrke validiteten av studien vår ved at vi har sammenlignet våre observasjoner med funnene fra lærerens intervju og de individuelle elevintervjuene. Et annet grep for å øke validiteten er å vurdere hvilken type informasjon ulike metoder kan bidra med, samtidig som man er

oppmerksom på deres begrensninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). For eksempel kan intervjuet med læreren gi innsikt i hvordan hen diskuterer og tolker sin egen undervisningspraksis, men ikke nødvendigvis hva hen faktisk gjør i klasserommet. Under observasjonen kunne vi se hva læreren og elevene gjorde, men vår oppfatning av det vi så er påvirket av vår egen forforståelse. Dette kan farge våre tolkninger og perspektiver, og begrense vår innsikt i den virkeligheten vi observerer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

Gitt studiens omfang og tidsbegrensninger, og at vi benyttet triangulering som metode, valgte vi kun å innhente data på én skole. Selv om intervjuer og observasjoner på flere skoler kunne vært verdifulle for å berike datamaterialet vårt, mener vi at denne studien har gitt oss tilstrekkelig innsikt og perspektiver om temaet i dette prosjektet. Ifølge Nyeng (2012, s. 109) har empiriske data fortsatt en verdi selv om de ikke er 100% valide. Det er sjelden eller umulig å oppnå fullstendig valide resultater, siden innhenting av data fra et spesifikt fenomen ofte innebærer en viss grad av usikkerhet om hvorvidt andre faktorer påvirker dataene og gjør dem mindre rene (Nyeng, 2012, s. 109). Dette er også relevant for vår studie, spesielt med tanke på at vi har intervjuet barn i en gruppesammenheng. Og vi er klar over at elevene kan ha påvirket hverandre under intervjuene.

Ved å grundig gjennomgå alle trinnene i vår undersøkelsesprosess, anser vi våre funn som pålitelige og transparente. Når vi nevner transparens eller åpenhet i forskning refererer vi ikke bare til å presentere empiriske data, men også til å forklare formålet med studien, dens design, kontekst, metodikk, rekruttering av deltakere, analyser av empirisk materiale, eventuelle utfordringer som oppstår, teorier som er benyttet, og deres påvirkning på funnene (Tjora, 2021, s. 264). For å sikre transparens i forskningsarbeidet vårt, har vi systematisk dokumentert valg, endringer og lignende som har blitt gjort underveis i prosjektet, noe som støttes av Tjora (2021, s. 265). Videre har vi gitt en presentasjon av forskningsresultatene og dermed latt leseren få innsikt i de empiriske dataene og hvordan analysen av disse utføres.

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Selv om vår studie ble gjennomført ved kun én skole, i én klasse, med én lærer, har vi forsøkt å trekke relevante forbindelser mellom våre funn og eksisterende teori og forskning. Vi erkjenner imidlertid at det er begrensninger når det gjelder å generalisere våre funn til andre

settinger eller deltakergrupper. Generaliserbarhet, i denne sammenhengen, refererer til hvor pålitelig det er å overføre funn fra den spesifikke konteksten og deltakergruppen i vår studie, til andre lignende situasjoner (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Til tross for at vi har et lite utvalg mener vi at det kan gjøres analytiske generaliseringer ved at vi kan formulere generelle teorier om datamaterialet (Halkier, 2010, s. 132), og vi tror de kan være relevante for skoler med lignende timeplaner og pedagogiske tilnærminger. Dette betyr at selv om våre resultater er basert på en spesifikk situasjon, kan de likevel gi verdifull innsikt som kan være nyttig for skoler med lignende karakteristika og utfordringer.

### 3.6.4 Refleksivitetsprosessen

Ettersom vi ikke kan unngå å ha våre egne eksisterende forforståelser av begrepet lek, er det viktig at vi anerkjenner og reflekterer over dem. Vår personlige bakgrunn og erfaringer vil uungåelig påvirke hvordan vi utfører intervjuer og analyserer funnene. Dette kan også påvirke hvilke aspekter av relevant teori vi legger merke til. Denne bevisstheten rundt vårt subjektive perspektiv og forsøket på å unngå å skjule det, er avgjørende, og det refereres ofte til som “refleksivitetsprosessen” (Postholm, 2010, s. 128). Under forskningen var vi klar over at vi som forskere aktivt påvirket forskningsprosessen. Vi var bevisste på alle valg som ble tatt, fra formulering av forskningsspørsmålene til tolkningen av funnene (Bergsland, 2021, s 46).

## 3.7 Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapittelet har vi grundig undersøkt forskningsmetodene og gjennomføringsprosessene i vår studie om timeplanlagt lek i begynneropplæringen. Vi har bevisst valgt en kvalitativ tilnærming, som har inkludert observasjon, intervjuer med både lærere og elever, samt et fokusgruppeintervju med elevene. Denne trianguleringen av metoder har vært nøkkelen til å forbedre validiteten og påliteligheten av våre funn. Vi har også vedtatt et fenomenologisk perspektiv for å dykke inn i deltakernes opplevelser av lek i skolemiljøet. Dette perspektivet har latt oss se verden gjennom informantenes øyne og fange deres subjektive opplevelser av temaene vi forsker på. Vi undersøkte også hvordan vi integrerte en hermeneutisk tilnærming i vår metode, noe som illustrerer at vi ikke kan ignorere våre egne forutinntatte oppfatninger. Utvalgsprosessen ble nøye planlagt, og vi tilpasset vår tilnærming basert på studiens formål og tilgjengeligheten av relevante informanter. Når det gjelder databehandling, har vi vært

grundige med utfylling av observasjonsprotokoller og transkribering av intervjuer, for å sikre konsekvens og pålitelighet i våre dataanalyser. Funnene våre fra analysene vil vi nå presentere i resultatkapittelet.

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet presenterer vi de samlede resultatene fra vår observasjon av timeplanlagt lek, intervjuer med en lærer og tretten enkeltelever, og fra fokusgruppeintervjuet med elevene. Vår problemstilling er som nevnt: *Hvordan erfares og oppleves frilek av lærere og elever på skolen, og hvilke rammevilkår bør være til stede når frileken skal timeplanfestes i begynneropplæringen?*

For å belyse problemstillingen ytterligere, har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke typer lek ble erfart i den timeplanlagte leken, og hvordan kan disse lekene påvirke barnas utvikling?
2. Hvilke rammevilkår bør vurderes før skoler setter frilek på timeplanen?
3. Hvordan kan timeplanlagt frilek påvirke elevenes motivasjon for faglig læring?

For å besvare problemstillingen og utforske forskningsspørsmålene, vil vi i dette kapittelet presentere resultatene av vår dataanalyse. Figur 1 nedenfor illustrerer en oversikt over kodingsrammeverket fra vår analyse, og vil her bidra til presentasjonen av resultatkapittelet.



Figur 1: Oversikt over kodingsrammeverk



## 4.1 Elevenes lek

Da vi planla å forske på lek i begynneropplæringen hadde vi et ønske om å få frem elevenes syn på lek, og hvilke leker de erfarer i skolehverdagen. Da vi under fokusgruppeintervjuet spurte elevene om hva de mente var lek, var det naturlig nok utfordrende for dem å definere dette konkret, da denne definisjonen, som nevnt, kan være omstridt for voksne også. Vi erfarte dermed at de fleste elevene nevnte spesifikke typer lek og ikke en direkte definisjon. En elev nevnte derimot at lek kan innebære å gjøre noe som er gøy:

**Elev I:** *“Man kan for eksempel leke på klatrestativet, og gjøre noe gøy.”*

### 4.1.1 Observerte lekeaktiviteter

En mandag morgen fikk vi besøke førsteklasse vi skulle observere og fikk være to fluer på veggen under deres timeplanlagte lek. Denne leketiden var fastsatt på timeplanen hver morgen. Under observasjonen kunne vi se at noen av elevene var ivrige og gikk rett i lek, mens andre gikk litt målløst rundt i rommet. En siste trengte et trygt lærerfang å sitte på. Under leketiden fikk vi muligheten til å observere flere typer lek. For eksempel så vi fem elever som engasjerte seg i konstruksjonslek med byggeklosser, mens fire elever lekte rollelek der de etterlignet katter. Vi observerte også at en elev lå på senga på grupperommet som var omgjort til et “sykehus” og slappet av. Alle elevene lekte derimot ikke - tre av dem valgte å finne seg en bok og satt seg på putene i lesestolen. Her gikk også praten lett om hva som hadde skjedd i helgen. Samtidig satt to elever seg ved pultene sine, sammen med en pedagog, og arbeidet i norskboka fremfor å leke. Vi observerte det elevene lekte under den timeplanlagte frileken, men vi ønsket også å utforske hva de mente var deres foretrukne lek på skolen. For å få frem deres synspunkt lot vi alle tretten elevene få muligheten til å tegne og diskutere en lek som de lekte på skolen. Intervjuene med barna ble utført mens de satt ved sine respektive pulter og tegnet. Samtidig gikk vi rundt og hadde samtaler med hver enkelt elev angående den leken de hadde skildret.

### 4.1.2 Elevenes beskrivelser av lek

Etter en gjennomgang av alle elevintervjuene har vi kommet frem til ulike typer lek som vi mener passer inn i kategoriene: symbolsk lek, rollelek, regelstyrt lek og motorisk lek.

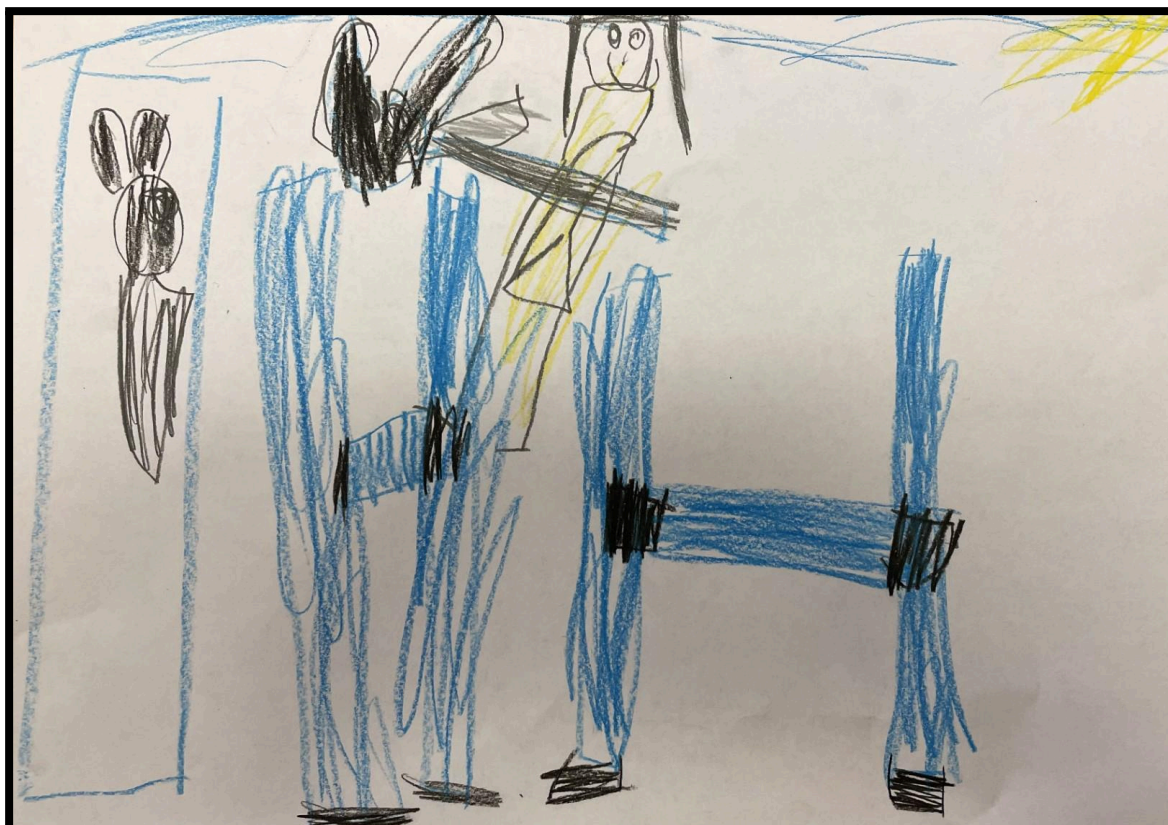
Under intervjuet illustrerte elev H en lek hvor hen hoppet over hindre sammen med eldre elever. Hen beskrev levende hvordan de fant pinner i skolegården og lagde en hinderløype der

hen og de eldre elevene hoppet over pinnene og forsøkte å unngå å treffe dem. Elev H hadde nøye tegnet to hindre, farget i blått og svart, og inkluderte en tegning av seg selv mens hen hoppet over hindrene. På tegningen holdt hen noe i hendene som ser ut som en slags hest med pinnekropp, i virkeligheten var dette en pinne de hadde funnet i skolegården. Denne leken har spor av flere typer lek: *symbolsk lek*, ved at pinnen symboliserte en hest, *motorisk lek*, der elevene bruker kroppen aktivt ved å hoppe og løpe over hindrene, og til slutt ser vi det vi mener er *rollelek*, der elevene inntar rollen som rytter eller jockey.

**Elev H:** *“Jeg har tegnet at jeg hopper hinder.”*

**Intervjuer:** *“Hoppe hinder? Er det her på skolen? Har dere hinderløype her?”*

**Elev H:** *“Nei, hinder er lissom sånn at vi har to sånne også som vi må hoppe over pinnen.”*



Bilde 1: Elev H har her tegnet at hen hopper hinder sammen med eldre elever i skolegården.

Elev K beskrev at de leker en sykehuslek, som foregår på grupperommet, som er omgjort til et lekesykehus. Eleven ga ingen detaljer om hva leken innebærer, men vi tolker det derfor som at dette er en *rollelek* der for eksempel én er lege og én er pasient. Elev E beskrev at hen leker familie, men foretrekker å gjøre dette utendørs. Dette mener vi også er en type *rollelek*, med roller som kan være mor, far og barn.

Elev G har tegnet seg selv og to andre elever som spiller "Danka". Elevene på tegningen har brede smil om munnen og står klare til å sparke ballen i vegg. Fem av de tretten elevene fortalte med stor entusiasme om hvordan dette ballspillet var deres foretrukne lek på skolen. Flere elever nevnte utendørslek som deres favorittaktivitet på skolen. Blant disse lekene var det "Danka" som skilte seg spesielt ut. Reglene virket enkle, men for barna synes det å være knusende alvorlig: man skal sparke ballen mot vegg, og dersom man ikke treffer, er man ute av leken. Dette gjelder også hvis ballen treffer noe annet enn vegg. Siden denne leken ble nevnt så ofte tolker vi dette som en tydelig favoritt blant barna. Vi tolker det som at "Danka" er et samlingspunkt hvor barna kan lære å følge regler, samarbeide og oppmuntre hverandre. Vi mener derfor at "Danka" inneholder elementer både fra *regelstyrt lek* og *motorisk lek*, da den for det første innebærer klare retningslinjer og regler elevene må følge, og at elevene må være i fysisk aktivitet der de løper og sparker ballen.

**Elev G:** *"Danka er at man skal sparke ballen i en vegg. Hvis man ikke treffer i vegg, så er man ute. Og hvis man treffer noe annet, så er man også ute."*

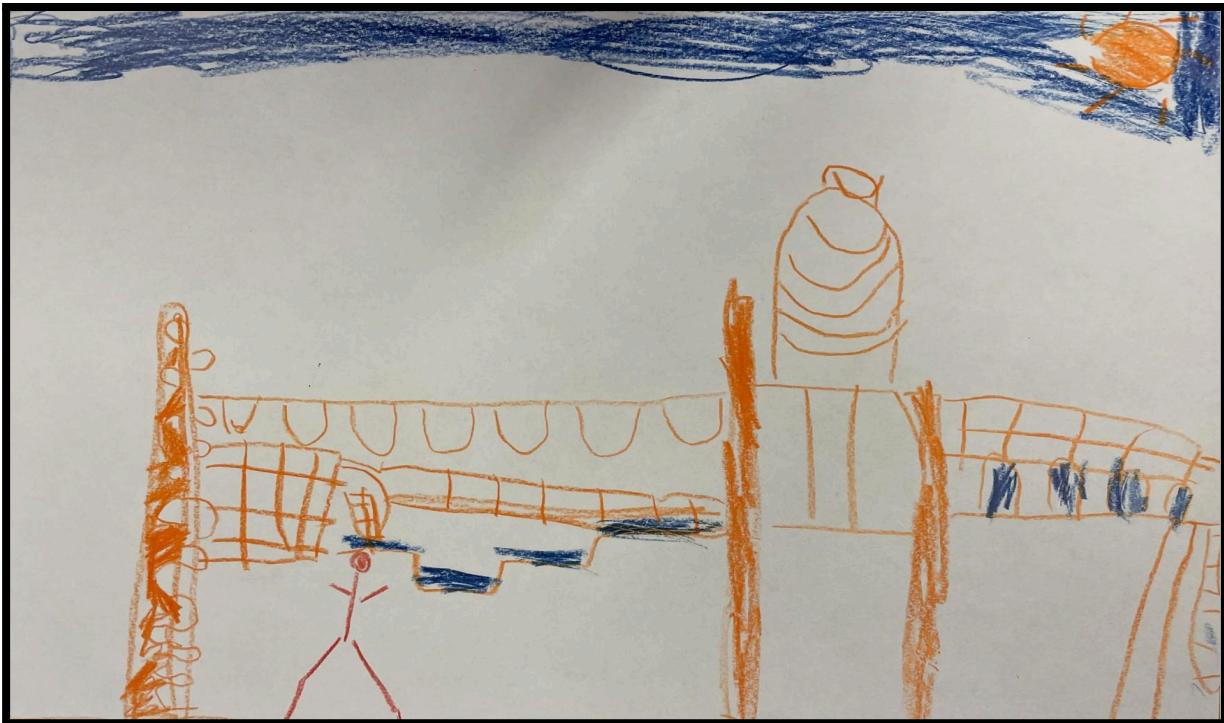


Bilde 2: Elev G har her tegnet leken "Danka" som hen spiller med andre medelever.

En annen engasjerende lek er den elev B har tegnet nedenfor, som vist i bilde 3. Her har hen tegnet et klatrestativ med mange detaljer, som en stige, slengtau og ulike elementer man kan klatre i. Nesten samtlige elever foretrakk denne leken, som de kalte for "Poteta". Læreren fortalte også om denne leken i intervjuet. Ifølge elevene involverer leken regler der en elev blir utnevnt til "Poteta" og skal forsøke å ta de andre elevene som prøver å unnsnippe ved å slynge seg rundt på klatrestativet. Denne leken mener vi også går inn under *regelstyrt lek* og *motorisk lek* da den inneholder både regler og fysisk utfoldelse.

**Elev B:** *"Leker Poteta. Det er sånn at en er Poteta."*

**Elev C:** *"Det er alltid elev J. Og hen skal ta oss."*



Bilde 3: Elev B har tegnet klatrestativet der flere av elevene liker å leke "Poteta".

Etter å ha rådført oss med læreren for å få klarhet i reglene for "Danka" og "Poteta", ble historien bak reglene for disse lekene oppklart. For "Danka" hadde reglene blitt videreført fra de eldre elevene til de yngre, som en slags arv fra generasjon til generasjon på skolen. Disse reglene var så godt etablerte og kjent blant alle elevene, uansett hvilket trinn de tilhørte. Men "Poteta" var annerledes. Reglene for denne leken hadde ingen klare røtter eller formell opprinnelse. De hadde oppstått spontant og organisk etter hvert som barna utforsket og lekte.

Elev F beskriver hvordan hen har tegnet seg selv på en rampe. Bilde 4 fremstiller elev F mens hen løper og opp og ned på denne rampen, med solen som stråler ned på den. Ved siden av står tre andre elever, alle med smilende ansikter, som står og betrakter leken. Elev A beskriver av sin tegning (bilde 5) at hen liker å ake og at guttene drar hen på akebrettet. Vi ser på tegningen et blått akebrett med to smilende elever, som vi forestiller oss blir dratt oppover en bratt bakke av guttene som elev A beskriver. Elev D uttrykker at hen liker å leke sammen med fadderne, og spesifikt nevner hen leken "FANGE fadderne". Dette tyder på en form for fysisk lek som involverer "løping og fanging"-lek.

**Elev F:** "Jeg har tegnet jeg som er på rampa."

**Intervjuer:** "Åja, er det en rampe, ja! Hva er det du gjør på rampa, da? Pleier dere å løpe opp og ned, eller?"

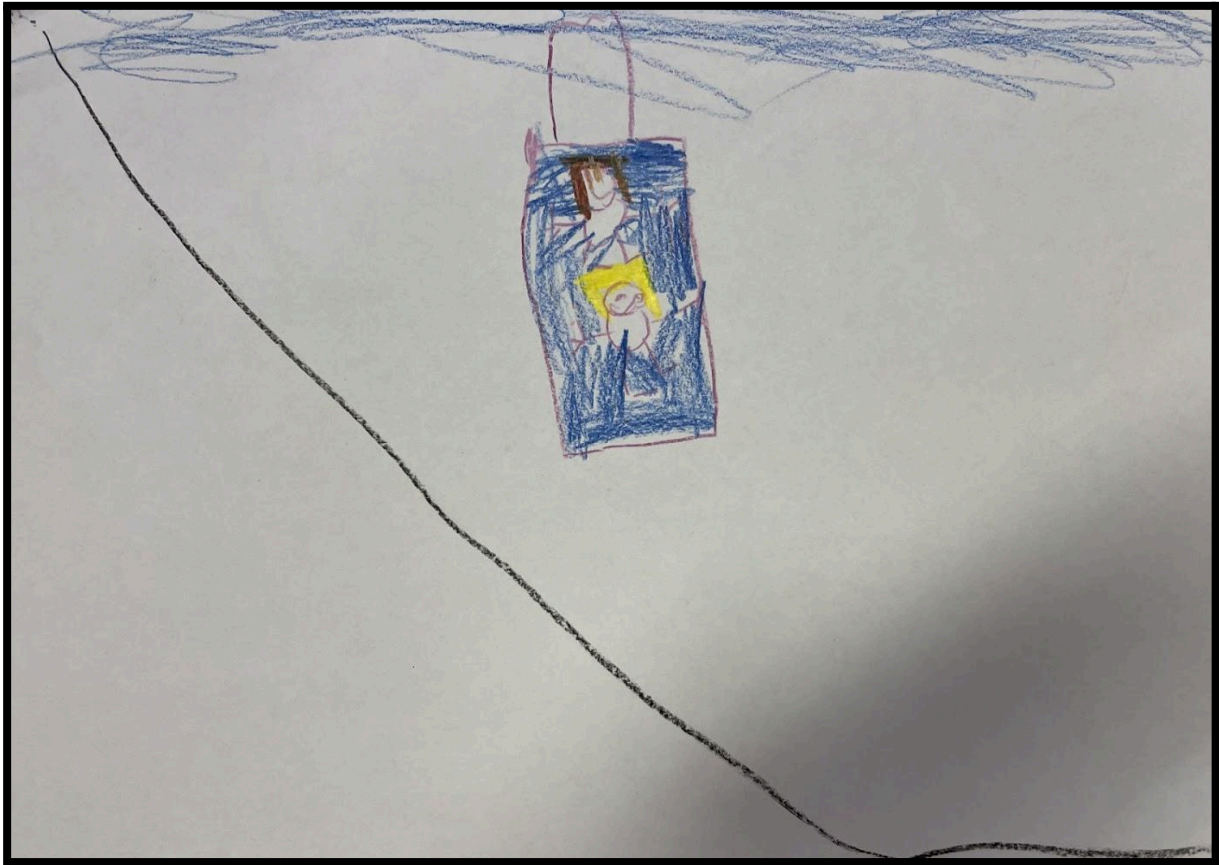
**Elev F:** "Ja."



Bilde 4: Elev F har tegnet at hen løper opp og ned på rampa.

**Intervjuer:** “Hva liker du å leke når du er på skolen da?”

**Elev A:** “Ake og at guttene drar meg.”



Bilde 5: Her har elev A tegnet seg selv og en medelev under aking.

**Elev D:** “Sammen med fadderne”

**Intervjuer:** “Hva liker du å leke sammen med fadderne?”

**Elev D:** “FANGE fadderne.”

Både elev F, A og D beskriver leker som vi tolker som *motoriske*, der elevene for det meste er i bevegelse under leken. Noen av disse lekene kan potensielt også være *regelstyrte*, spesielt “fange fadderne”-leken, som vi tenker har regler som organisk har blitt formet gjennom leken. Denne leken kan også sees å ha elementer av herjelek, der elevene er i fysisk kontakt med hverandre og kan ha energiske og til tider voldsomme bevegelser.

## 4.2 Rammevilkår

I dataene våre ble det tydelig at utformingen og organiseringen av klasserommet og struktureringen av timeplanen var viktige rammevilkår for leken. Det kom også fram at lærerens rolle i lek og hens lekkompetanse var sentrale vilkår for å implementere frilek på timeplanen.

### 4.2.1 Førsteklasserommet

Vi begynte vår forskning med å observere førsteklasse i deres naturlige omgivelser, nemlig klasserommet. Før elevene kom inn i rommet, fikk vi muligheten til å gå rundt og skrive ned våre feltnotater i observasjonsprotokollen. Vi noterte oss at rommet var innredet med forskjellige lekeområder og kroker. Et av de mest iøynefallende områdene var kjøkkenkroken, som var utstyrt med kjøkkenredskaper og en lekekomfyr. Dette området mener vi var tydelig tilrettelagt for rollelek, hvor elevene kunne utforske ulike roller og situasjoner. For eksempel kunne de late som de var kokker som lagde mat på en restaurant, eller foreldre og barn som forberedte en familiemiddag.

Krokinndelingen omfattet også en dedikert spillekrok med ulike brett- og kortspill.

Implementeringen av denne kroken mener vi kan være et godt tilbud til elevene der de kan lære seg forskjellige typer spill, være sosiale, samarbeide, tenke strategisk og håndtere både seier og nederlag. Midt i klasserommet observerte vi et område med teppe, sakkosekker og en mengde puter og hyller med diverse bøker (se bilde 6 og 7). Læreren beskriver også hvordan hen har innredet lesekroken med tanke på morgenlesning, og dette samsvarer med våre observasjoner. Vi tolker denne implementeringen som at læreren ønsket å skape en atmosfære av ro, som kunne innby til komfortabel lesing av en rekke forskjellige bøker.

**Lærer:** *"Og så har vi lesekrok. [...] Jeg tok med et stort teppe, og så hadde de puter og sånn, så de hadde en liten krok hvor de kunne sitte når de hadde morgenlesning. [...] Mye tilgang på bøker."*



Bilder 6 og 7: Lesekrok.

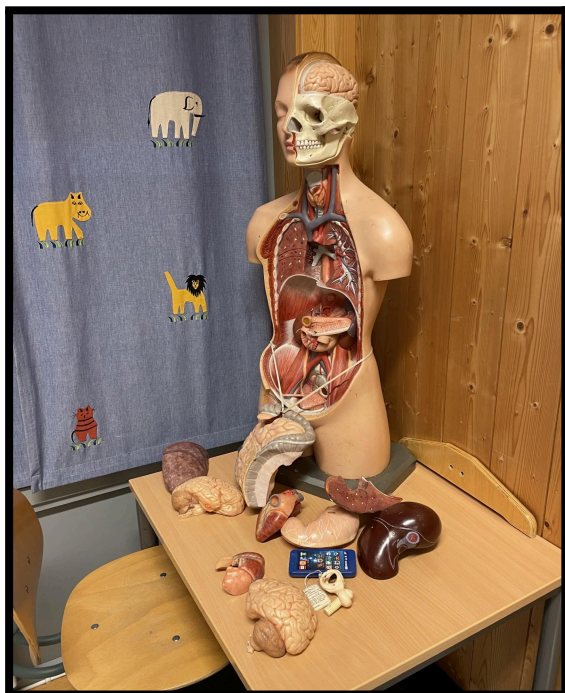
I tilknytning til klasserommet var det et grupperom som var omgjort til et lekesykehus, komplett med medisinsk utstyr og en seng (Se bilde 8, 9 og 10). I rommet var det en anatomimodell som elevene fritt kunne leke med og utforske de ulike organene. Veggene var også innredet med anatomiplakatater. Dette rommet blir, ifølge læreren, ofte brukt til rollelek, der sykehuslek er hovedaktiviteten, mens andre ganger er rommet brukt til andre aktiviteter og leker.

**Lærer:** “[...] En dukke som var liksom pensjonert og hadde gjort jobben sin ferdig, så vi har laget sykehus. Så vi har sykehus her. [...]. Noen ganger er det masse sykehuslek her inne, mens andre dager er det helt andre ting de holder på med.”





Bilde 8: Grupperommet med innredet sykehusavdeling, komplett med anatomiplakater.



Bilder 9 og 10: Grupperommet med innredet sykehus, komplett med legetstyr og en “pensjonert” anatomi-dukke med organer.

I tillegg til dedikerte kroker til spill, lesing og rollelek, var klasserommet utstyrt med et bredt utvalg av leker. Leker som bilbaner, plastdyr, dukker, byggeklosser og bamser var lett tilgjengelig for elevene. Læreren har skapt dette læringsmiljøet gjennom å samle inn leker og materialer fra loppemarkeder, foreldre og annonser på Finn.no, slik hen beskriver i sitatet nedenfor.

**Læreren:** *"Jeg har vært heldig med å få en del leker, både fra foreldre og fra eget hjem. [...] Jeg har hentet masse leker rundt omkring på loppemarkeder og på Finn [...] Jeg tar med meg ting vi ikke lenger trenger hjemme, sånn at vi kan bruke det her på jobben. [...] Så har vi fått en del dyr som vi også skal bruke inn i undervisningen etter hvert. Bilbane og biler har vi også fått nå. Der skal vi også leke oss gjennom trafikkopplæring."*



Bilde 11: Tilgjengelige leker som også er planlagt å brukes i lekende læringsaktiviteter.

I funnene våre kunne vi også identifisere noen potensielle utfordringer med timeplanlagt lek. En av disse er mangelen på ressurser i den norske skolen. Vi fant av lærerens uttalelser at hen ofte brukte egne penger til å kjøpe leker for til frileken. Til tross for at hen får støtte fra skolen til innkjøp av noen leker, er hen avhengig av bidrag fra foreldre og tar også personlig med leker hjemmefra som egne barn har vokst fra. Dette beskriver hen som “ris til egen bak”, og vi tolker dette som at hen mener det er problematisk å bruke egne midler for å kunne tilby elevene tilstrekkelig med leker, da man kan stå overfor økonomiske utfordringer.

Vår opplevelse av klasserommet var at det var strukturert for å tilby et rikt utvalg av leke- og læringsmuligheter gjennom ulike kroker, dedikerte områder og en mengde lekeutstyr som var lett tilgjengelig for elevene. Elevene hadde hver sine pulter som var plassert i tre grupper med fem bord i hver gruppe, plasseringen av gruppebordene ga elevene god plass til å leke og være i aktivitet. Vi ser at førsteklasse rommet er et miljø som er omhyggelig utformet med tanke på å fremme lek og læring blant elevene, og lærerens rolle ses å være sentral i å skape dette miljøet.

#### 4.2.2 Frilek fastsatt på timeplanen

Et sentralt funn som fremkom er at det ifølge læreren er viktig at leken står på timeplanen daglig. Foreldre og foresatte har også innsyn i denne timeplanen. Vi tolker det som at grunnen til denne synligheten kan blant annet være at leketiden er forutsigbar, gjentakende og verdsatt av skolen som en viktig del av elevenes hverdag.

Timeplanen viste en halvtime med frilek ved skoledagens start, etterfulgt av en kort samlingsstund med lekende læringsaktiviteter, før elevene skulle sette i gang med det faglige arbeidet. Deretter ble elevene sendt ut til friminutt, der leken var ustrukturert og elevstyrt. Dette var noe som vi også observerte på observasjonsdagen. Denne spesifikke dagen hadde elevene uteskole etter friminuttet, der de satt ute i skolegården og jobbet med norskoppgaver. Etter uteskolen spiste elevene lunsj etterfulgt av storefriminutt samt en ekstra halvtime med frilek ute, og på slutten av dagen hadde de kroppsøving. På tross av at vi kun observerte klassen én dag, vet vi av lærerens uttalelser at denne lekestrukturen fremkommer på timeplanen hver skoledag. Læreren mener denne oppbygningen med betydelige mengder lek,

kan være til fordel for de yngste elevene, da den kan bidra til en mer sømløs overgang fra barnehage til skole.

**Lærer:** *"Vi har også et lengre friminutt klokka 10, og en litt lengre økt etter storefri også. Så det har egentlig funket veldig fint. Og det var jo hovedsakelig for å gjøre overgangen så fin som mulig for de."*

En utfordring ved å fastsette frilek på timeplanen hver dag kan være det tidspresset som opplevdes av læreren knyttet til å rekke gjennom de fastlagte læringsmålene. Valget om å frigjøre seg litt fra kompetansemålene gjennom førsteklasse, selv om de kunne integreres i leken, ble påpekt som en utfordrende beslutning. På tross av dette oppfordret hen andre lærere til å ta avgjørelsen om å prioritere leken på alvor.

**Lærer:** *"Det er jo liksom det her stresset som du har på kroppen, at ikke du rekker å få gjort det faglige du skal, da. Selv om det er så mange kompetansemål som du kan legge inn i det de gjør, da er det å klare å fri seg fra de her målene som du vet henger der. Jeg tenkte veldig mye på det i en periode og stresset følt."*

#### 4.2.3 Lærerens rolle i leken og lekkompetanse

Vi har også identifisert i funnene våre at lærerens rolle i leken, samt hens lekkompetanse er viktige rammevilkår for frileken i skolen. Læreren forklarer at elevene får muligheten til å delta i frilek hver dag, der de selv får styre aktivitetene. Hen fremhever også det å skape en trygg og støttende ramme for leken, samtidig som at elevene får frihet til å utforske og være kreative. Vi observerte at læreren ikke var deltakende i selve leken, men tilrettela for den, der hen hentet utstyr, foreslo aktiviteter og hjalp elevene i gang med leken.

**Lærer:** *"Jeg har vært opptatt av at vi skal ha en masse mengder med frilek. [...] Så vi leker både frilek, eller ungene får lov til å styre selv, sånn som på morgenen. [...] De leker på uteskole, der har vi også som regel en aktivitet når vi kommer ut, så har de frilek resten av dagen."*

Vi tolker det som at læreren har en god kompetanse innenfor lek, da hen forklarer i utsagnene nedenfor at hen griper inn i leken der det trengs og tilbyr enkelte elever alternative

lekemuligheter. Læreren nevner også at hen arrangerer gutte- og jentemøter for å inkludere alle elevene i leken.

**Lærer:** *“Det er jo noen unger som ikke har så god lekekompetanse, da. [...] Og det er jo klart at vi har jo gått inn og hjulpet dem, ikke styrt leken, men vi har jo gitt dem på en måte.. alternativer da. [...] Vi har begynt med guttemøter og jentemøter, det har vi hatt nå en uke. Fordi det var noen som følte at de ikke var inkludert i leken.”*

Funnene våre viser også at læreren ser leken som en mulighet til å observere og forstå elevenes sosiale dynamikk. Gruppens inkluderingssevne og samspill blir nøye observert, og denne innsikten mener læreren gir verdifulle data som hen kan integrere i undervisningen. Læreren beskriver også ulike emosjonelle utfordringer blant elevene og viser hvordan skolen jobber med dette gjennom programmer som fokuserer på temaer som takknemlighet og tilstedeværelse.

**Lærer:** *“Jeg ser jo at de trenger mye læring sosialt også. Det er mange ting som må på plass for at læringsfellesskapet skal bli godt. Og hvis ikke de blir kjente med hverandre og blir trygge på hverandre gjennom leken, som er den jobben de kan, så blir det jo veldig vanskelig å drive læring også, hvis man ikke har det på plass. Det har vært veldig nyttig for meg å se hvor de er hen sosialt og hvordan gruppen har satt seg, hvilke grupperinger man får og hvor flinke de er til å inkludere hverandre.”*

Et annet tegn på lærerens lekkekompetanse er hens bevissthet rundt lekens rolle i å skape et godt læringsfellesskap. Ut fra lærerens uttalelser tolker vi hens svar som en bekreftelse på dette. Læreren rapporterer om en velfungerende klasse med høy trivsel, lav grad av utfordringer ved oppstart, og god deltakelse i læringsaktiviteter.

**Lærer:** *“Sånn erfaringsmessig, ut fra det jeg har opplevd i år, er at jeg har fått en klasse som er velfungerende, som trives godt sosialt, alle sammen uten uttak.”*

Vi tolker disse utsagnene som et tegn på at læreren har bred kompetanse innen lek. Læreren er oppmerksom på de elevene som har vanskelig for å delta i frileken, og legger vekt på å utvikle deres lekekompetanse og sosiale ferdigheter. Dette gjøres ved å støtte dem gjennom å tilby ulike lekemuligheter eller ved å organisere lekegrupper. Vi mener at det å tilby et bredt utvalg

av leker både under frileken og i undervisningen viser lærerens solide forståelse og ferdigheter i å fremme lek.

### 4.3 Motivasjon

Funnene våre viser hvilken potensiell rolle frileken kan spille som en motivasjonsfaktor i undervisningen, med spesiell vekt på å fremme elevens faglige læring. Gjennom observasjoner registrerte vi at da den timeplanlagte frileken var over og elevene hadde ryddet sammen lekene, fant de umiddelbart sine faste plasser i samlingen. De deltok ivrig ved å rekke opp hånden og var med i faglige diskusjoner med læreren. Dette kan tolkes som at frileken bidro til å gjøre elevene mer motiverte for læring. Etter samlingsstunden observerte vi elevene da de skulle arbeide med bokstavinnlæring i arbeidsboka. Elevene satt ved sine faste plasser og virket villige til å arbeide med de faglige norskoppgavene. Dette var noe læreren også uttrykte da hen mente at elevene håndterte de strukturerte øktene godt, til tross for at noen aktiviteter ikke var deres favoritter. Elevene var klare over at når de var ferdige med oppgavene og de ble godkjente av læreren, fikk de gå utendørs til frilek. Det samme var tilfellet da de jobbet med faglige aktiviteter på uteskolen. Vi tolker derfor av funnene våre at frileken potensielt kan ha en positiv innvirkning på motivasjonen til elevene til å delta i faglige aktiviteter som ikke er lekende.

**Lærer:** *“Jeg ser at de tåler godt de øktene vi har nå. De sitter og jobber konsentrert om det de skal. Det er jo absolutt ikke favoritinga deres å gjøre. Sitte og øve på de samme tingene som de har gjort nå siden de begynte på skolen. Men det er jo en del ting som må trenes på da. Og det som jeg har sagt til de er at det å skrive bokstavene, vi er nødt til å øve på det. Vi skal få en håndskrift som er funksjonell.”*

Videre ser vi av funnene våre at læreren mener elevene var engasjerte og påskrudd uansett hvilken aktivitet de foretok seg. Vi tolker dette som at leken ikke bare blir brukt som en motivasjon for å bli ferdig med det faglige arbeidet, men at frileken kan bidra til å skape en pause og gi elevene en mulighet til å være i fysisk aktivitet.

**Lærer:** *“Men jeg syns, med tanke på hvor mye lek vi har, så synes jeg det fungerer veldig godt med de arbeidsøktene vi har. At de er veldig påskrudd. Uansett hva vi gjør egentlig.”*

## 4.4 Oppsummering av resultatene

Når vi oppsummerer våre funn ser vi gjennom observasjonen at elevene deltok i ulike typer lek, inkludert konstruksjonslek og rollelek innendørs i klasserommet. Imidlertid fant vi at de mest fremtredende aktivitetene var regelstyrte og motoriske leker som foregikk utendørs. Vi avdekket at flere faktorer påvirker hvordan frileken integreres og praktiseres i skolehverdagen. Klasserommets utforming spiller en vesentlig rolle, med dedikerte lekekroker og plass til fysisk utfoldelse. Vi ser også at frileken fysisk er skrevet ned på timeplanen, og denne timeplanen er synlig for foreldre og foresatte. Lærerens kompetanse i å fasilitere lek kan også sees som avgjørende for å kunne inkludere mye lek i skolehverdagen. Våre data viser at læreren bevisst skapte et trygt lekemiljø der hen også brukte leken for å observere sosiale dynamikker blant elevene. Selv om læreren ikke deltok aktivt i leken, bistod hen med støtte og veiledning, samt lekealternativer og lekemateriell for elever som trengte det. Vi observerte også at frilek kan fungere som en viktig motivasjonsfaktor for elevene, da de etter frileken virket engasjert i samlingsstunden og de faglige oppgavene. Læreren uttalte også at leken økte elevenes motivasjon og mente at de alltid var "påskrudd" uansett faglig aktivitet. Vi identifiserte imidlertid også utfordringer ved å integrere lek i skolehverdagen. En av de største utfordringene er potensielle ressursmangler ved skoler samt læreres evne til å balansere mengder frilek med faglige krav.

## 5.0 Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil vi gå nærmere inn på noen interessante funn fra våre resultater. Vi skal gjøre dette i lys av relevant teori og litteratur, som vi har gjort rede for i teorikapitlet. Kapittelet er strukturert ut fra våre tre forskningsspørsmål. I delkapittel 5.1 vil vi drøfte de ulike typene lek som elevene erfarte i frileken, og hva disse lekene gjør for barnas utvikling. Deretter vil vi i delkapittel 5.2 drøfte hvilke rammevilkår som bør være til stede når frileken timeplanfestes, og til slutt vil vi i kapittel 5.3 drøfte hvordan den timeplanlagte leken kan påvirke elevenes motivasjon for faglig læring.

### 5.1 Hvilke typer lek ble erfart i den timeplanlagte leken, og hvordan kan disse lekene påvirke barnas utvikling?

Vi presenterer i kapittel 4.1 funnene om hvilke typer lek som vi observerte og som elevene beskrev i løpet av den timeplanlagte frileken. I dette delkapittelet vil vi se nærmere på frilek og funnene om lektyper, i sammenheng med teorier om de ulike typene leker, og hvilken rolle disse spiller for barns trivsel og utvikling.

#### 5.1.1 Den frie leken

Et sentralt punkt vi ser på i vår studie er betydningen av frilek i skolemiljøet, og vi har funnet at læreren vi forsket på aktivt integrerte frilek på timeplanen. Elevene får flere ganger om dagen leke fritt, noe som står i kontrast til funnene til Bjørnstad et al. (2023, s. 19). Deres evaluering av seksårsreformen, viser at elever generelt har begrenset tilgang til frilek innendørs på skolen, og at lek ofte er begrenset til friminuttene. Dette har trolig sammenheng med det økte presset lærere står overfor når det gjelder å gjennomføre alle kompetansemålene i læreplanen, noe som samsvarer med det Lillejord et al. (2018, s. 14-17) fant i sin forskningskartlegger. Det vil si at lærere ofte snakker positivt om frilek, men sjelden praktiserer det, da de foretrekker tradisjonell, lærerstyrt undervisning. Frileken har dermed blitt marginalisert i de yngste barnas skoledag. Dette kan skyldes utdanningspolitikkenes fokus på målbare resultater, samt lærernes tendens til å forstå lek og læring som separate aktiviteter, noe som gjør det utfordrende å integrere dem (Lillejord et al, 2018, s. 14-17). Det fremkom fra våre funn at læreren også følte det samme tidspresset med fokuset på at elevene skulle



oppfylle fastsatte læringsmål, når hen valgte å implementere frilek i timeplanen. En annen årsak til dette tidspresset kan være kravene som sier at timeplanen må inkludere et visst antall minstetimetall, som for eksempel i norskfaget er 931 timer og 560 timer i matematikkfaget for 1. til 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I våre funn kommer det frem at læreren ser verdien av frilek for å skape et godt læringsmiljø, både for deres sosiale utvikling og deres faglige læring. Dette er i tråd med Lunde og Brodal (2022, s. 116), som påpeker at forskning understøtter den frie lekens viktige rolle i barns naturlige utviklingsprosess. De fremhever at frilek bidrar til utviklingen av kreativitet, fantasi, samt fysisk og sosial kompetanse, og er viktig for barnas helse og trivsel. Gopnik (2012, s. 1627) understøtter denne tilnærmingen ved å argumentere for at frilek gir barn muligheten til å være mer mottakelige for læring. Hennes forskning viser at lek fungerer som en form for utforskning som krever tid og rom for å utvikle seg fullt ut. Gopniks (2012, s. 1627) funn viser at lek gir barn muligheten til å eksperimentere, observere og trekke egne konklusjoner i sitt eget tempo, noe som er avgjørende for dyp og varig læring. Dette mener vi viser at den frie leken er positiv for barnas utvikling, og at dette er gode argumenter for å sette frilek på timeplanen. Vi ser også i funnene våre at læreren bruker disse argumentene, på tross av presset fra læreplanen og minstetimetallene for fag, til å stå støtt i valget om å implementere lek på timeplanen.

### 5.1.2 Symbolsk lek

I våre data om frilek har vi identifisert og kategorisert ulike typer lek basert på deres egenskaper. Vi har funnet eksempler som passer inn i kategoriene symbolsk lek, rollelek, regelstyrt lek, herje- og motorisk lek, samt konstruksjonslek. Mange av lekene, beskrevet av elevene, kan passe inn i flere av disse kategoriene. Når elev H beskriver hvordan hen hopper over hindre laget av pinner i skolegården, på en gren som representerer en hest, beskrives en lek som vi ser passer inn i flere kategorier, blant annet den symbolske leken, rollelek og motorisk lek. Den symbolske leken er representert ved at eleven bruker en gren i “hinderleken”, som symboliserer en hest. Dette eksempelet er i samsvar med Vygotskys (1933) teori om symbolsk lek, der barn bruker objekter og handlinger som representerer noe annet enn deres faktiske form. Denne typen lek kan gi betydelige utbytter for barns kognitive utvikling ved at den kan fremme abstrakt tenkning og problemløsning. Når elev H forvandler

en gren til en hest, bruker hen fantasien og gir gjenstanden en betydning utover dens faktiske form. Det er grenens betydning i leken som avgjør hvordan den skal brukes eller hvilken funksjon den får. Leong og Bodrova (2012) bistår i perspektivet til Vygotsky (1933) og hevder at støtte for symbolsk lek er avgjørende for å stimulere barns kognitive ferdigheter og oppmuntrer til fantasifull lek. Elev H forklarer videre at hen leker “hinderleken” med eldre elever i skolegården. Leong og Bodrova (2012) beskriver en trend i dagens barndomskultur som viser en mangel på interaksjoner mellom yngre og eldre barn. Til tross for den generelle trenden, finner vi at elev H faktisk får hjelp av eldre medelever på skolen. Det virker som at disse eldre elevene har fungert som rollemodeller og veiledere, og har demonstrert hvordan man kan bruke pinner som hindre og hester i leken. Dette kan vise et positivt eksempel på samspill mellom ulike aldersgrupper, som gir yngre barn muligheten til å lære av eldre barns erfaring og ekspertise (Leong & Bodrova, 2012). Denne dynamikken illustrerer hvordan sosial læring og modellering kan forekomme på tvers av aldersgrupper, og understreker betydningen av aldersblandet lek i barns utvikling.

### 5.1.3 Rollelek

I tillegg til å kunne kategoriseres som symbolsk lek, representerer også “hinderleken”, en form for rollelek, der elevene later som at de er ryttere på hester. Funnene våre reflekterer også at flere andre elever er engasjert i rollelek i løpet av skoledagen, og dette bekreftes av læreren. Gjennom leken utforsker elevene ulike roller og situasjoner. For eksempel beskrev Elev K hvordan hen hadde tegnet et sykehus, noe som antyder en utforskning av rollen som lege, sykepleier eller pasient. På samme måte viser Elev E sin interesse for å leke familie utendørs, noe som kan sees på som en utforskning av familieroller og interaksjoner gjennom lek. Våre observasjoner av elevene som latet som de var katter, kan også tolkes som en utforskning av ulike roller, som dyre- og menneskeroller. Smiths (2009, s. 9-10) teori om rollelek støtter disse funnene, da denne lektypen innebærer, at barn inntar og utforsker ulike roller og situasjoner der de forestiller seg å være noen andre enn seg selv, og agerer i samsvar med disse forestillingene. De nevnte lekene, der elevene engasjerer seg i rollelek sammen med medelever, kan forstås som det Smith (2009, s. 9-10) ser på som den mer komplekse formen: sosio-dramatisk lek, som involverer rollespill og deltakelse fra flere personer. Rollelek kan ha positiv innvirkning på barns utvikling på flere områder. For eksempel ser vi at elevenes fantasi kan stimuleres gjennom disse lekene, noe som igjen kan fremme kreativ

tenkning og innovasjon. Elevene kan også få utbytte av at språket deres utvikles ved at de utvider sitt ordforråd og lærer hverandre nye uttrykk mens de leker. I “sykehusleken” kan det for eksempel være nødvendig å planlegge og organisere de ulike rollene, og utvikle forskjellige scenarier og hendelsesforløp som kan oppstå på et sykehus eller legekantor. Disse ferdighetene kan bidra til å styrke elevenes kognitive evner. Denne type rollelek spiller ifølge Gottman (1983) også en betydelig rolle når barn utvikler vennskap, ettersom at det kan hjelpe barn å håndtere ulike nivåer av nærhet og konflikt (Gottman & Graziano, 1983, s. 26-27). For eksempel kan “familieleken” utløse konflikter når det kommer til fordelingen av rollene. Gjennom denne leken kan barna øve seg på å eskalere og de-eskalere leken, og utforske forskjellige strategier for å løse konflikter og å samarbeide (Gottman & Graziano, 1983, s. 26-27). På denne måten kan elevenes rollelek bidra til å styrke vennskap og fremme sosiale ferdigheter når de samarbeider og kommuniserer med hverandre.

Vi fant at disse rollelekenes ble utført hovedsakelig sammen med andre medelever, uten støtte fra pedagoger eller andre voksne. Dette funnet står i kontrast til Smilanskys (2011, referert i Lillemyr, 2011, s. 204) syn på at pedagoger bør involvere seg i barns rollelek ved å gi dem støtte og opplæring i lekferdigheter. Hun argumenterer for at pedagogisk inngripen er spesielt viktig for elever som mangler erfaring med lek, og som derfor kan ha behov for ekstra veiledning (2011, referert i Lillemyr, 2011, s. 204). Funnene våre viser at elevene som beskriver “familieleken” og “hinderleken” leker sammen med eldre elever. De eldre elevene kan dermed være med på å overføre sin lekekompetanse til førsteklasingene, noe som kan utelukke et behov for at pedagogen griper inn for å veilede leken. Dette samsvarer også med det Wood og Attfield (2005, referert i Lillemyr, 2011, s. 204) påpeker om at barn bør få muligheten til å ta styringen over lekeaktiviteter selv, uten å bli dirigert av en pedagog. Ifølge denne tilnærmingen, er det essensielt at barn får frihet til å utforske og lede sine egne leker. Dette kan gi dem muligheten til å utvikle naturlige sosiale og kognitive ferdigheter i sitt eget tempo. Våre funn av at barn i hovedsak leker sammen uten voksnes inngripen kan derfor sees på som en støtte til Wood og Attfields (2005, referert i Lillemyr, 2011, s. 204) perspektiv. Denne autonomien i leken kan gi barna en mulighet til å utvikle egne ferdigheter og håndtere sosiale situasjoner selvstendig. Samtidig kan det være en risiko for at barn som mangler erfaring eller ferdigheter innen lek, faller utenfor eller ikke får fullt utbytte av lekens potensial. Disse ulike synspunktene fremhever viktigheten av å finne en balansegang mellom

å veilede elevene i lek og barnestyrte lek. Samtidig som at selvstyrt lek kan fremme uavhengighet og kreativitet, kan strategisk veiledning fra pedagoger være nødvendig for å inkludere alle barn og sikre at lekens fulle utviklingspotensial blir realisert, spesielt for de barna som ikke har eldre elever som rollemodeller.

#### 5.1.4 Motorisk lek

Vi nevnte tidligere at "hinderleken" også passer inn under kategorien motorisk lek, der elevene engasjerer seg i fysisk aktivitet med grovmotoriske bevegelser. Funnene våre viste at de fleste elevene nevnte leker som blant annet kan passe under denne kategorien. Ballspillet "Danka" og klatre- og fangeleken "Poteta" er eksempler på motoriske leker som også har elementer av regelstyrt lek. I tillegg nevnte elev F "rampeleken" og elev A aking, som vi ser på som eksempler på leker som innebærer fysisk aktivitet og grovmotoriske ferdigheter. Utbyttet av disse lekene kan være verdifulle for elevene. Ifølge Pellegrini og Smith (1998, s. 579) er den motoriske leken en viktig del av barns utvikling, spesielt med tanke på grovmotoriske ferdigheter og bevegelser. Typiske trekk ved motorisk lek er at den kan stimulere barnets balanse, koordinasjon og romfølelse, og barnet kan utforske sine fysiske evner og grenser gjennom lek. Vi ser også at når barna leker motorisk sammen med andre elever, kan deres sosiale ferdigheter stimuleres på lik linje med rollelek, siden de må kommunisere med andre elever, vente på tur og samarbeide. Pellegrini og Smith (1998, s. 584) redegjør også for de positive effektene motoriske leker kan ha på psykologiske og kognitive aspekter. Disse inkluderer en økning i hjernens elektriske aktivitet, som kan bidra til bedre konsentrasjon og mentalt fokus. Videre kan følelsen av mestring og velvære, som oppstår under motorisk lek, potensielt styrke barnets selvtillit og generelle psykiske velvære. Det å delta i motorisk lek kan også gi en naturlig pause fra mer kognitive oppgaver, slik som skolearbeid eller andre mentalt utfordrende aktiviteter. Denne pausen tillater hjernen å hvile og gjenoppfriske seg, noe som igjen kan forbedre kognitive funksjoner som hukommelse og problemløsningsevner (Pellegrini & Smith, 1998, s. 584). Funnet om at nesten samtlige elever foretrakk motorisk lek på skolen, kan ha en sammenheng med disse positive kognitive effektene. Når barn opplever fordelene ved motorisk lek på et dette nivået, kan det naturlig føre til en preferanse for denne typen aktivitet.

### 5.1.5 Regelstyrt lek

Som nevnt faller de motoriske lekene "Danka" og Poteta" også inn under kategorien regelstyrte leker. Smith (2009, s. 11-12) påpeker at regelstyrt lek skiller seg fra fri lek ved tilstedeværelsen av eksterne regler som begrenser handlingene til deltakerne. De nevnte lekene hadde uskrevne regler som elevene forholdt seg til. I tilfellet "Danka" hadde reglene blitt videreført fra eldre elever til yngre, og var godt etablert blant elevene på flere klassetrinn. Mens reglene for "Poteta", har blitt etablert ved enighet i barnegruppen, og ved en organisk utvikling. Dette stemmer overens med Piaget (1999, s. 143) som påpeker at reglene i lek kan være enten overlevert fra eldre til yngre eller spontant oppstått blant barna selv. Vygotsky (1978) peker på hvordan regler i lek gir strukturerte rammer for hvordan leken utføres. Regler kan gi elevene fordelene ved at de kan utvikle sosiale ferdigheter, siden de må samarbeide og kommunisere om reglene og følge dem. Dersom elever bryter disse reglene kan det føre til konflikter eller at de blir utestengt fra leken, dermed kan det sees at regelstyrte leker er med på å regulere elevenes selvkontroll og impuls kontroll. Regelstyrte leker innebærer ofte også turtaking. Leken "Danka" har regler som sier at elevene må sparke ballen i en vegg etter tur og at elevene er ute av spillet hvis de bryter denne regelen. Dette kan lære barna tålmodighet og respekt for andre medelever. Ifølge Smith (2009, s. 11-12) legger reglene for den regelstyrte leken ofte mer restriksjoner på leken, enn reglene i for eksempel rollelek, men de er likevel mer fleksible enn reglene i spill. Pellegrini et al (2007) påpeker at denne fleksibiliteten er med på å skape en dynamisk læringsarena hvor regler kan tilpasses barnas behov, noe som kan fremme både strukturert tenkning og fleksibel tilpasningsevne (Pellegrini et. al, 2007).

### 5.2 Hvilke rammevilkår bør vurderes før skoler setter frilek på timeplanen?

I kapittel 4.2 presenteres funnene om hvilke rammevilkår som skoler bør vurdere når de skal implementere lek på timeplanen. Dette inkluderer klasserommets innredning og organisering, hvordan timeplanen struktureres og til slutt hva slags lekkompetanse lærere bør besitte. Disse funnene skal i dette delkapittelet drøftes opp mot aktuell teori om de ovennevnte temaene.

### 5.2.1 Førsteklasserommet

Vi ser av funnene våre at organiseringen av klasserommet kan ha stor betydning for leke- og læringsmulighetene til elevene. Når skoler vurderer å innføre lek som en del av timeplanen er et av rammevilkårene som bør være til stede hvordan klasserommet er organisert med tanke på lek. Dette inkluderer rommets innredning, tilgjengelighet av lekemateriell og hvordan ulike kroker i klasserommet kan støtte ulike former for lek (Becher & Høyland, 2019, s. 75).

Funnene av observasjonene våre i klasserommet, samt lærerens uttalelser om innredningen, kan gi et bilde av hvordan førsteklasserommet kan tilpasses for lek. Læreren hadde organisert rommet med ulike kroker og områder. Denne inndelingen inkluderer blant annet en kjøkkenkrok, en lesestol med puter som også kan fungere som et avslapningsområde, og en krok som er tilrettelagt for spill. I tillegg var det et grupperom som var innredet som et sykehus, komplett med sykeseng, anatomidukke og diverse legetstyr. Klasserommet hadde også et bredt utvalg av leker til elevenes disposisjon. Trageton (2002, s. 66) mener at elever leker mer når klasserommene er inndelt i kroker. Vi observerte at elevene lekte mye i klasserommet, noe vi antar skyldes den gode tilretteleggingen for lek. Dette oppsettet kan sees å stimulere til mer lek og støtter dermed barns fysiske, kognitive og sosiale utvikling (Lunde & Brodal, 2022, s. 116). Becher og Høylands (2019, s. 75) fire konsepter understreker også viktigheten av funksjonelle, kommunikative, sosiale og sanselige aspekter ved klasserommet. Våre observasjoner viser hvordan ulike kroker kan møte disse aspektene ved å tilby praktiske rom for spesifikke formål. Dette inkluderte funksjonelle gruppebord for faglige aktiviteter, en samlingskrok for å kommunisere informasjon, lekekroker som kan fremme sosial interaksjon, samt lekemateriell og dekorasjoner på veggene som kan være med på å stimulere barnets sanser.

Et av de mest sentrale funnene vi fant er at nesten alle elevene i vår studie, beskriver og foretrekker leker som foregår utendørs. Dette på tross av at læreren i vår studie på alle måter hadde tilrettelagt for at elevene skulle ha de beste forutsetningene for å leke innendørs. Det vil si et klasserom som var rikt utstyrt med et mangfold av leker og spesielt tilpasset for å skape ulike lekeområder og fremme bevegelse og lek. Bechers (2018) og Tragetons (2002) forskning peker tydelig på at lærere og skoler bør legge til rette for mer lek innendørs i klasserommet for førsteklassingene, slik at de kan utfolde seg i frileken. Selv om klasserommet var klargjort for lek og det var satt av tid til innendørsaktiviteter, foretrakk

nesten alle elevene å leke utendørs. Noen leker, som for eksempel rollelek, kan potensielt gjennomføres like godt innendørs, men likevel foretrakk selv disse elevene å være ute. Dette indikerer at uterommet tilbyr en følelse av frihet og autonomi som ikke oppleves på samme måte inne i klasserommet. Veggene kan oppleves som begrensende, spesielt for motorisk lek, som mange av barna foretrakk. Uterommet kan gi barna muligheten til å ta større kontroll over sin egen hverdag og hvordan de ønsker å engasjere seg i den. Dette samsvarer med Schanke og Øksnes (2022, s. 371) teori, som antyder at elever opplever det fysiske miljøet på forskjellige måter, der indre rom kan oppfattes som læringsarealer, mens uterommet blir sett på som leke- og aktivitetsområder.

Våre funn peker også på enkelte utfordringer som potensielt kan være knyttet til å oppfylle de rammevilkårene som Trageton (2002) og Becher og Høyland (2019) med flere mener bør være til stede for å implementere lek i skolens timeplan. En av utfordringene kan være den økonomiske belastningen læreren står overfor når det gjelder å skaffe tilstrekkelig lekemateriell. Selv med noe støtte fra skolen, måtte læreren ofte ty til egne midler og søke bidrag fra foreldre for å sikre at elevene hadde nødvendige leker. Det kan hende at den økonomiske situasjonen i norske skoler gjør at det kan være problematisk å be om ressurser til lekemateriell, da dette antageligvis ikke vil prioriteres når en skole har dårlig økonomi. Becher og Håøy (2022) understreker at det finnes et klart gap mellom de ressursene som er tilgjengelige i skolene, og behovet lærere har for å tilrettelegge for lekbaserte aktiviteter i klasserommet. Vi ser av vår studie at elevene foretrekker utendørslek, som ikke krever mange ressurser. For eksempel, i leken “Danka” trenger man kun en ledig vegg og en fotball, mens i “hinderleken” trenger elevene bare å finne pinner som de kan bruke som hester og hindre. Selv om skolen kanskje ikke har økonomi til å anskaffe nok lekemateriell eller store nok rom til å organisere lekekroker, kan en mulig løsning på dette problemet være å fokusere på utendørslek i den timeplanlagte frileken. Likevel er det viktig å vurdere fordelene ved et klasserom som er tilpasset frilek, spesielt med tanke på det klimaet vi ofte har i Norge. Utendørslek på timeplanen er et godt alternativ, men det kan være utfordrende i perioder med dårlig vær. Derfor kan et innendørsområde tilrettelagt for frilek gi en verdifull ressurs, slik at elevene har muligheten til å leke fritt og kreativt uavhengig av værforholdene.

## 5.2.2 Frilek fastsatt på timeplanen

Et annet sentralt rammevilkår som fremkom i funnene våre er at det ifølge læreren er viktig at frileken faktisk står skrevet ned på timeplanen daglig for førsteklassinger. Dette innebærer at elevenes foreldre og foresatte også har innsyn i denne struktureringen, og viser at leketiden er verdsatt av skolen som en viktig del av elevenes hverdag. Denne synligheten kan skape forutsigbarhet for både elevene og hjemmet, da de vet at frilek er en fast og gjentakende del av skoledagen. Et annet argument for at leken skal fastsettes på timeplanen hver dag kan være at det skaper en mer en sømløs overgang fra barnehage til skole, dette fordi barnehagens praksis er mest basert på frilek og lekende aktiviteter. Frilek i skolen er også vektlagt i de utdanningspolitiske føringene som en viktig og verdifull del av barnets liv og skolegang. For eksempel ble FNs barnekonvensjon innlemmet i norsk lov i 2003, noe som markerer den første internasjonale menneskerettighetsavtalen der barn blir gitt en særegen juridisk status. Denne beskriver lek som en grunnleggende og avgjørende del av barns glede i barndommen, og samtidig som en nødvendig komponent for deres fysiske, sosiale, kognitive, emosjonelle og åndelige utvikling (UNICEF General comment No. 17, 2013). Dette kan sees på som nok en begrunnelse for skoler til å fastsette frileken på timeplanen. Den overordnede delen av læreplanverket presiserer også at for de yngste barna i skolen er lek essensielt for trivsel og utvikling. Dessuten gir lek i opplæringen som helhet muligheter for kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kunnskapsløftet 2020 åpner også for at lek i skolen kan være fri og uten fokus på faglig læring, og kan knyttes til danning og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ifølge Øksnes og Sundsdal (2020, s. 67) gir disse formuleringene lærerne en tydelig begrunnelse for å jobbe målrettet med å integrere lek og lekbaserte aktiviteter på timeplanen.

Wood og Attfield (2005) peker derimot på et gap mellom teori og praksis når det gjelder læreres forståelse av og implementering av lek i klasserommet (referert i Lillemyr, 2011, s. 204). Selv om de fleste lærere erkjenner verdien av lek og dens betydning for barns utvikling, viser forskning at leken ofte blir satt i bakgrunnen i forhold til aktiviteter som læreren selv styrer. Dette antyder at selv om det er en anerkjennelse av lekens betydning på et konseptuelt nivå, blir det kanskje ikke alltid gitt tilstrekkelig rom eller vektlegging i praksis (Lillemyr, 2011, s. 204). Vi har imidlertid observert en voksende tendens i fagmiljøet til å inkludere lek på timeplanen. Som beskrevet i kapittel 1.3 *Aktualitet* har flere skoler i blant annet Larvik



(Larvik kommune 06.03.2024), Trondheim, Kristiansand og Bergen tatt initiativ til å dedikere tid til frilek på timeplanen (Jansen, 10.02.2024; Valås, 06.10.2023; Waksvik, 07.10.2023). Dette kan illustrere en endring i tilnærmingen til skoleutviklingen, der lek ses på som en verdifull del av læringsprosessen. Frilek på timeplanen har ifølge tilbakemeldinger fra rektorer og lærere vist seg å ha ført til positive resultater, inkludert økt ro og stabilitet i klasserommet, forbedret elevatferd og trivsel, samt et mer sammenknyttet elevmiljø. Observasjoner indikerer også at elevene viser økt nysgjerrighet og utforskning i leken, noe som kan være avgjørende for deres følelse av mestring på skolen (Jansen, 10.02.2024; Valås, 06.10.2023; Waksvik, 07.10.2023). Våre funn viser at lærerens initiativ til å sette frilek på timeplanen illustrerer en tilnærming til skoleutvikling, der lek ses som en verdifull del av elevenes skolehverdag som igjen kan ha positive innvirkninger på deres læringsprosess. Dette understreker betydningen av å inkludere dedikert tid til lek i skolens timeplan, selv innenfor eksisterende rammer.

### 5.2.3 Lærerens lekkompetanse og rolle i leken

Et sentralt rammevilkår vi ser på er lærerens rolle i frileken og hvilken lekkompetanse som kreves når lek integreres i timeplanen. Ifølge Brostrøm (2019) innebærer frilek ikke nødvendigvis at barna er helt overlatt til seg selv. Lærerens rolle kan variere fra å være en observatør, som hjelper til ved konflikter, til å være en aktiv deltaker i leken. I våre funn observerte vi at læreren ikke var deltakende i selve leken, men tilrettela for den, der hen hentet utstyr, foreslo aktiviteter og hjalp elevene i gang med leken. Læreren forklarer i sine utsagn at hen griper inn i leken der det trengs og tilbyr enkelte elever alternative lekemuligheter. Dette ser vi som at læreren velger å innta en ikke-deltakende rolle i leken. Brostrøm (2019) fremhever imidlertid fordelene ved å delta i barnas lek. Ved å være til stede kan læreren vurdere om leken er ensformig og hjelpe barn som har vanskeligheter med å delta. Noen barn kan bli avvist, mangle erfaringer eller bli dominert av andre. Ved å eksperimentere med ulike grader av deltakelse, kan læreren utvikle forløp der barn som ofte blir utelukket fra leken kan integreres. Dette gir læreren mulighet til å skape pedagogiske forløp der leken spiller en sentral rolle, og faglig innhold kan integreres på en naturlig måte (Brostrøm, 2019).

Pyle et al. (2017) påpeker imidlertid at det finnes uenighet blant forskere om lærerens rolle i frilek. Noen mener at frilek uten lærerens innblanding er mest effektiv, mens andre støtter Brostrøms (2019) syn om at veiledning er nødvendig. Dette skaper ulike syn på lærerens involvering, fra å la barn leke fritt til å ha en mer kontrollerende rolle. Ifølge Lillejord et al. (2018) kan lærere noen ganger være en forstyrrende faktor, og enkelte forskere anbefaler at lærere inntar en tilbaketrukket rolle, hvor de passivt observerer og legger til rette for leken uten å dirigere den. Denne uenigheten blant forskerne om lærerens involvering i leken, kan være utfordrende for lærere å navigere. Derfor mener vi det er viktig at læreren har god lekkompetanse og kan tilpasse sin rolle basert på elevgruppens behov og dynamikk. Ved å balansere mellom å være en observatør og en aktiv deltaker, kan læreren støtte barnas lek på en måte som fremmer inkludering, læring og utvikling, og samtidig tilpasse sin tilnærming etter situasjonen og de individuelle behovene i elevgruppen.

En mulig utfordring vi fant med timeplanlagt lek er det dilemmaet lærere kan møte når de skal avgjøre om de elevene som foretrekker faglig arbeid fremfor lek, skal oppmuntres til å delta i leken. Våre funn viser at enkelte elever foretrekker å utføre faglig skolearbeid i stedet for å leke. For eksempel, fra et sosiokulturelt perspektiv, kan lek styrke barns selvforståelse, bygge selvtillit, fremme sosialt samspill og utvikle troen på egen mestring (Lillemyr, 2020, s. 38-39). En del av læreres lekkompetanse kan inkludere evnen til å balansere disse aspektene. Det er viktig å bemerke seg at skolen også har som oppgave å fremme faglig læring. Dermed kan det være problematisk å nekte elever å arbeide med faglige oppgaver i leketiden. Lærerens lekkompetanse kan også være å vurdere om de skal insistere på at elevene deltar i leken. Tvang kan motstride et av de mest sentrale kjennetegnene på lek, nemlig at den er frivillig. Hvis barn blir tvunget til å leke, kan leken miste sin naturlige dynamikk og verdi (Lillejord et al., 2018, s. 14). En mulig løsning på dette kan være at læreren finner en balansegang som ivaretar både leken og elevenes ønske om faglig arbeid. Læreren kan integrere lek og læring, slik at elevene får oppleve mestring og tilhørighet samtidig som de ivaretar sin faglige utvikling. For eksempel kan læreren bruke lekbaserte læringsaktiviteter som kombinerer faglig innhold med lekens dynamikk, slik at de elevene som ønsker det, får muligheten til å lære på en måte som oppleves som både meningsfull, engasjerende og frivillig. Dette kan støtte opp om elevenes indre motivasjon, som ifølge Ryan og Deci (2000) gjør at elevene føler en større tilfredshet og presterer ofte bedre faglig, sammenlignet med de som er ytre kontrollert.

Lærerenes lekkekompetanse kommer også til syne da hen identifiserer at noen barn i gruppen mangler lekeferdigheter, og at det kan finnes noen elever som strever med å delta i lek med andre, noe som kan påvirke muligheten for mye frilek i løpet av skoledagen. Ryan og Deci (2000) fremhever at lek kan styrke følelsen av tilhørighet, som også gir barna muligheten til å samhandle med jevnaldrende, bygge vennskap og føle seg som en del av en gruppe. Funnene indikerer at læreren er opptatt av denne teorien ved at hen støtter barn som ikke leker ved å tilby ulike alternativer til lekaktiviteter og prøver å fremme utviklingen av lekeferdighetene til alle elevene. I tillegg til dette ser læreren også på leken som en avgjørende sosial læringsarena, som kan bidra til å bygge gode læringsfellesskap og skape trygghet blant barna. Dette kan også sees i lys av Øksnes og Sundsdals (2020, s. 67) teorier som understreker lekens pedagogiske betydning, både når det gjelder strukturert og fri lek i skolemiljøet for å støtte helhetlig utvikling hos elevene.

På grunn av endringer i barndomskulturen, som beskrevet av Leong og Bodrova (2012), er dynamikken i dagens klasserom betydelig påvirket. Tidligere generasjoner hadde ofte muligheten til å lære lekeferdigheter i blandede aldersgrupper på fritiden, hvor yngre barn kunne lære av eldre barns erfaringer og ferdigheter (Leong & Bodrova, 2012). Våre funn indikerer at dagens barn som regel kun er sammen med jevnaldrende, bortsett fra i storefri når alle elevgruppene er samlet. Dette fører til at barna i større grad må lære å leke av jevnaldrende, som også kan være uerfarne. Leong og Bodrova (2012) understreker at denne situasjonen kan skape utfordringer for barns lekutvikling, da de ikke lenger har samme tilgang til veiledning fra eldre barn. Dette kan skape et økt behov for lekkekompetanse blant lærere, som nå må ta på seg en mer aktiv rolle i å modellere ønsket atferd og tilby støtte til barn som trenger det for å delta i lek. Lærere må kunne identifisere barn som har problemer med å bli med i leken, og hjelpe dem til å utvikle nødvendige sosiale og lekrelaterte ferdigheter.

Lærere kan bruke strategier som "stillasbygging" for å støtte barns lek. Noe som reflekterer Vygotskys (1978, s. 79-91) teori om den nærmeste utviklingssonen, som referer til gapet mellom det barnet kan klare selv og det det kan klare med støtte fra en mer kompetent person, som i dette tilfellet er læreren. Dette kan innebære at læreren gir midlertidig støtte for å hjelpe barnet med å mestre nye ferdigheter, for så å gradvis trekke seg tilbake når barnet har blitt mer selvstendig. Slike strategier mener vi kan inkludere å introdusere nye lekematerialer, foreslå leketemaer, eller delta i leken på en måte som oppmuntrer til inkludering og samarbeid. Dette

fremhever også viktigheten av kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere, slik at de kan være godt rustet til å støtte barns lek og læring i klasserommet.

### 5.3 Hvordan kan timeplanlagt frilek påvirke elevenes motivasjon for faglig læring?

Våre funn indikerer at frilek kan spille en viktig rolle som motivasjonsfaktor for å fremme elevenes faglige læring. Etter frileken observerte vi at elevene deltok aktivt i samlingsstunden ved å rekke opp hånden og svare på faglige spørsmål fra læreren, og virket engasjerte i norskoppgavene, på tross av at de ikke foretrakk disse typene aktiviteter. En årsak til denne motivasjonen for faglig arbeid kan være at elevene får starte dagen med å leke fritt og utfolde seg, og hvor de selv får velge aktiviteten. Frileken synes dermed å tilfredsstille behovet for selvvalg. Ifølge Ryan og Deci (2000) er en slik følelse av autonomi viktig for indre motivasjon, da det gir barna en følelse av eierskap og kontroll over seg selv. En annen forklaring kan være at elevene fikk muligheten til å være sosiale med hverandre under den timeplanfestede leken. Ifølge læreren kan det sosiale miljøet i klassen også påvirke den faglige læringen til elevene, der hen mener det er vanskelig å lære noe hvis man ikke har et trygt læringsmiljø. Frilek gir barna muligheten til å samhandle med hverandre, styrke relasjoner og bidra til følelsen av fellesskap. Dette samsvarer med Lunde og Brodal (2022, s. 116), som påpeker at sosial tilknytning er viktig for barnas trivsel og motivasjon. Læreren uttalte at hen var bevisst på å skape et læringsmiljø der elevene følte seg trygge på hverandre, ofte gjennom mye frilek. Ryan og Deci (2000) hevder at for å motivere mennesker til å utføre oppgaver de ikke er spesielt interesserte i, som skolearbeid, er det viktig å skape tilhørighet og støtte. Når mennesker føler seg trygge og opplever støtte, er de mer sannsynlige til å handle fordi de ønsker det selv, noe som kan øke motivasjonen og trivselen (Ryan og Deci, 2000). Frilek på timeplanen kan dermed både sees på å styrke tilknytningen elevene i mellom, slik at læringsmiljøet blir godt, noe som igjen kan føre til at elevene blir motiverte for læring, siden de føler seg trygge og trives i klassen.

En siste årsak kan være at læreren tillot dem å ha frilek ute innimellom de strukturerte øktene hver dag. Denne frileken bestod ofte av motoriske leker som gir elevene mulighet til fysisk aktivitet. Ifølge Pellegrini og Smith (1998, s. 584) kan slike motoriske leker gi hjernen en kognitiv hvile, noe som kan være essensielt for å forbedre elevenes evne til å fokusere og

prestere i etterfølgende faglige aktiviteter. I tillegg til kognitiv hvile, kan motoriske leker gi en følelse av mestring og velvære, som igjen kan skape en mer positiv holdning til læring og skolearbeid. Denne integrasjonen av lek i skolehverdagen kan derfor ikke bare fremme elevenes trivsel og motivasjon, men også styrke deres læringsutbytte og utvikling på en helhetlig måte. Ved å skape et læringsmiljø som verdsetter og fremmer lek, kan man bidra til å oppfylle de grunnleggende psykologiske behovene som er essensielle for barns indre motivasjon og generelle velvære (Ryan & Deci, 2000; Lunde & Brodal, 2022, s. 116).

Likevel er det viktig å merke seg at selv om vår studie peker på en positiv sammenheng mellom frilek og motivasjon for faglig arbeid, kan det også være relevant å diskutere potensielle begrensninger og alternative perspektiver. Et av disse perspektivene kan være at denne motivasjonen for faglig læring bunner i at elevene på forhånd var klare over at de fikk leke fritt etter de var ferdige med de strukturerte oppgavene. Altså blir frileken her brukt som en ytre belønning av læreren. Ryan og Deci (2000) advarer mot en overdreven bruk av ytre belønninger, da dette kan føre til at elevene ser lek som en belønning for faglig arbeid, heller enn å ha en genuin interesse for læring. Dette kan svekke deres indre motivasjon og redusere læringsengasjementet. Selv om indre motivasjon ideelt sett er ønskelig hos elevene, kan det også være hensiktsmessig å bygge opp autonom ytre motivasjon ved å hjelpe elevene med å internalisere verdien av skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66-67). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 66-67) påpeker at mens indre motivasjon innebærer at elevene deltar i læringsaktiviteter på grunn av egen interesse og glede, kan autonom ytre motivasjon være like effektiv for læring. Dette skjer når elever forstår og aksepterer betydningen av skolearbeidet, og dermed velger å engasjere seg i det fordi de ser verdien i det, ikke bare for å oppnå belønninger eller unngå straff. Vi mener lærere kan støtte denne prosessen ved å skape et læringsmiljø som fremmer elevenes forståelse av hvorfor skolearbeidet er viktig, og hvordan det relaterer til deres egne mål og interesser. De kan også gi dem en viss grad av valg og kontroll over hvilke læringsaktiviteter de ønsker å utføre, ved å gi dem flere alternative oppgaver. Dette kan bidra til å gjøre ytre motiver mer autonome, noe som kan øke elevenes engasjement og utholdenhet i skolearbeidet.

## 6.0 Konklusjon

Vi innledet vår masteroppgave med å vise til den økte oppmerksomheten som lekens rolle i skolen har fått de siste årene, både i media og i de utdanningspolitiske føringene som skoler må forholde seg til. Den overordnede delen i læreplanverket for Kunnskapsløftet påpeker 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 meningsfull læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Leken er dermed ikke bare ønskelig, men helt nødvendig. Dette betyr i klare ordelag at unnlattelse av å inkludere lek i skolen kan få alvorlige konsekvenser for barnas utvikling, og dette kan potensielt føre til en skjevutvikling hos barnet (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 67). Evalueringen av seksårsreformen (Reform 97) viste derimot at mange elever ønsker mer tid til frilek i skolen (Bjørnstad, et al., 2023, s. 36). I denne studien ønsket vi derfor å grundig undersøke og forstå hvordan lærere potensielt kan integrere frilek i skolehverdagen, noe som førte til følgende problemstilling: *Hvordan erfares og oppleves frilek av lærere og elever på skolen, og hvilke rammevilkår bør være til stede når frileken skal timeplanfestes i begynneropplæringen?* For å belyse vår problemstilling valgte vi å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode med et fenomenologisk perspektiv, på en førsteklasse der frilek var integrert på timeplanen. Sentralt i vår tilnærming er ønsket om å få frem elevenes perspektiver på lek, og deres erfaringer med lek i skolen, derfor valgte vi en triangulering av metoder, som inkluderte observasjon, intervjuer med både lærere og elever, samt en fokusgruppe med elevene.

### 6.1 Besvarelse av masteroppgavens problemstilling

For å konkludere og svare på masteroppgavens problemstilling har vi fokusert på å presentere det vi mener er hovedfunnene i oppgaven. Gjennom vår studie har vi avdekket flere interessante funn om integrering av lek i skolehverdagen, og mener vi har fått forsterket vår tanke om at den frie leken bør prioriteres og settes på timeplanen i førsteklasse. Vi observerte at læreren vi forsket på aktivt inkluderte frilek på timeplanen, til tross for presset fra læreplanen og kravene til minstetimetall. Rettfærdiggjøringen av denne inkluderingen var frilekens betydning for barns trivsel, kreativitet, kognitive utvikling og sosiale kompetanse (Lunde & Brodal, 2022; Gopnik, 2012). Gjennom den timeplanlagte frileken identifiserte vi også flere ulike typer lek, inkludert symbolsk lek, rollelek, motorisk lek og regelstyrt lek.

Disse lekene har alle egenskaper som kan være positive for barn. Den symbolske leken, som "hinderleken" hvor en gren ble brukt som en hest, kan bidra til å fremme elevenes fantasi og kognitive utvikling (Vygotsky, 1933). Rollelek, som "sykehusleken" og "familieleken", kan bidra til sosial utvikling og vennskap (Smith, 2009; Gottman & Graziano, 1983). Motorisk lek, som "Danka" og "Poteta", kan fremme fysisk helse og kognitive funksjoner (Pellegrini & Smith, 1998). Regelstyrt lek kan lære barn tålmodighet, samarbeid og selvkontroll (Smith, 2009; Vygotsky, 1978). Disse sentrale funnene understreker betydningen av å integrere ulike former for lek i skolehverdagen, både for å fremme barnas helhetlige utvikling og for å skape et godt læringsmiljø.

Før vi gjennomførte studien var vi overbevist om at det var visse rammevilkår som måtte være til stede på skolen før man integrerte frilek i timeplanen. Førsteklasserommets innredning og organisering for lek og aktivitet, var et av vilkårene vi mente var viktigst å ha på plass med tanke på dette. Teoriene til Lunde og Brodal (2022) og Trageton (2002) viser også at organiseringen av klasserommet spiller en avgjørende rolle for elevenes muligheter til å engasjere seg i lek. Et tilrettelagt klasserom, med ulike kroker og rikelig med lekemateriell, fremmer både fysisk, kognitiv og sosial utvikling. Et av de mest interessante funnene i vår studie var derimot at til tross for et klasserom som var godt tilrettelagt for lek, så foretrakk nesten samtlige av elevene i studien utendørslek. Dette kan skyldes at uterommet gir større bevegelsesfrihet, og at klasserommet ofte forbindes med faglig læring, mens uterommet oppfattes som et leke- og aktivitetsområde (Schanke og Øksnes 2022, s. 371). Dette viser at et godt organisert klasserom, tilrettelagt for lek, er ønskelig for å gi elevene varierte lekeaktiviteter og unngå det kalde norske klimaet. Likevel er det ikke en absolutt nødvendighet for å timeplanfeste leken, da uterommet ofte er foretrukket av elevene. Et rammevilkår vi oppdaget, som vi ikke på forhånd var oppmerksomme på, er viktigheten av lærerens lekkekompetanse for å støtte barns utvikling i den timeplanlagte frileken. Læreren ga støtte til elevene ved å hjelpe dem i lek, ga lekematerialer og alternativer til elever som trengte det. Dette samsvarer med Vygotskys (1978, s. 79-91) teori om stillasbygging, der læreren er den mer erfarne personen som innebærer at læreren gir midlertidig støtte til elevene for å hjelpe dem med å mestre nye ferdigheter. I sammenheng med lek, kan dette innebære at læreren veileder og støtter elevene i deres lekaktiviteter, for deretter gradvis å trekke seg tilbake etter hvert som elevene blir mer selvstendige og kompetente. Dette mener vi understreker viktigheten av kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere i å støtte barns lek

og læring effektivt.

Det siste sentrale funnet vi vil fremheve viser at timeplanlagt frilek kan øke elevenes motivasjon for faglig læring. Vi observerte at etter frileken virket elevene engasjerte og deltok aktivt i samlingsstunden med læreren og under arbeid med faglige oppgaver. Dette kan skyldes at frilek gir dem en følelse av autonomi, mestring og tilhørighet, som står sentralt i Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori. Frilek synes også å styrke sosiale relasjoner og et trygt læringsmiljø, som er viktig for faglig utvikling (Lunde & Brodal, 2022, s. 116). Vi fant også at frilek utendørs med motoriske leker kan gi nødvendig kognitiv hvile for elevene, noe som igjen kan forbedre deres fokus og prestasjoner (Pellegrini & Smith, 1998, s. 584). Basert på våre funn, støttet av teori om lek som en motivasjonsfaktor for faglig læring, kan det være rimelig å påpeke at hyppig frilek kan påvirke elevenes motivasjon for læring positivt.

## 6.2 Videre forskning

Videre forskning på dette området kunne inkludere en longitudinell studie der den samme elevgruppen ble fulgt over tid uten timeplanlagt lek, for å undersøke eventuelle endringer i motivasjon for læring og trivsel på skolen. Å utvide utvalget til å omfatte flere skoler kunne også gi en dypere forståelse av bruken og erfaringene med timeplanlagt lek i begynneropplæringen. Dette kunne potensielt bidratt til å identifisere eventuelle forskjeller eller likheter mellom ulike skolemiljøer. Slik videre forskning mener vi kunne gi en verdifull innsikt i hvordan lek integreres i skolen og dens påvirkning på barns motivasjon og læring. Et annet område vi mener kunne vært interessant å utforsket videre er rollen kjønn spiller når elevene velger hvilke typer lek de foretrekker å leke, med fokus på de kulturelle normer og sosiale forventninger som kan forme barnas preferanser og atferd i lek. Masteroppgavens omfang og tidsramme begrenset derimot disse ønskene for videre forskning.



## 7.0 Referanser/litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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. 57–90). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I Becher A.A., Bjørnstad E. & Hogsnes H. D. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-24). 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. 71-91). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse- en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. Norsk Pedagogisk tidsskrift. Vol. 106, utg. 4. (s. 331-344) <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/npt.106.4.5>
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. Norsk Pedagogisk tidsskrift. Vol. 105, utg. 1 (s. 42-54) <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersen-Bakken, E. Håøy, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i førsteklasserommet- lek, læring og vennskap*. OsloMet- Storbyuniversitetet (Udir.no) <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3097001/SK-23-10-rapport-LUI-UU.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-67). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-105). Gyldendal.
- Chat GPT. (2023-2024). Chat GPT (versjon 3). [Stor språkmodell] <https://chatgpt.com>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Desouza, J. M. S. (2017). Conceptual play and science inquiry: using the 5E instructional model, *Pedagogies: An International Journal*, 12:4, 340-353, DOI: 10.1080/1554480X.2017.1373651
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Damm Forlag.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*. 179:2, 217-232, DOI: [10.1080/03004430802666999](https://doi.org/10.1080/03004430802666999)
- 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. doi:10.2304/ciec.2011.12.3.224
- FN-sambandet. (05.07.23). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning:*

*Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-205).

Universitetsforlaget.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627.

<https://www.science.org/doi/10.1126/science.1223416>

Gottman, J. M., & Graziano W. G. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 1-86.

<https://doi.org/10.2307/1165860>

Halkier, B. (2010). Overbevisende bruk av fokusgrupper. I Halkier, Fokusgrupper (s. 126-135). Gjerpe (Red.). Gyldendal Akademisk.

Jansen. K. (10.02.2024). Her leker elevene seg gjennom førsteklasse. Bergens Tidende.

<https://www.bt.no/btmagasinet/i/RGkaWW/foersteklassinger-paa-kronstad-har-lek-paa-timeplanen>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave*. Gyldendal Norsk Forlag.

Larvik kommune (06.03.2024). Alle grunnskoler- oversikt over alle grunnskoler i

Larvik. <https://www.larvik.kommune.no/skole-og-utdanning/alle-grunnskoler/>

Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding: Make-Believe Play. *YC Young Children*, 67(1), 28-34.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/assessing-scaffolding-make-believe-play/docview/927664842/se-2>

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Lindgren, A. (24.05.2024). *Vis meg din skog*. Den kulturelle skolesekken. [Vis meg din skog | Den kulturelle skolesekken](#)
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, L. (2020). Lek i begynneropplæringen. [Masteroppgave].  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2681014/Linda%20Lund.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Nettskjema, (28.01.2024). *Nettskjema, sikkerhet*.  
<https://nettskjema.no/?redirectTo=/user/form/376774/results>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. (3. opplag). Fagbokforlaget.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development* 1998-06, vol. 69(3), 577-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review* 27(2), 261-276.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>

- Piaget, J. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=1273074>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave*. Universitetsforlaget.
- Pyle, A., DeLuca, C. and Danniels, E. (2017), A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Rev Educ*, 5: 311-351. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1002/rev3.3097>
- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *University of Rochester*. 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361–375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Slagsvold, T. (2023). *Retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge*. [https://www.usn.no/getfile.php/13547769-1695888780/usn.no/om\\_USN/Regelverk/Retningslinjer%20for%20behandling%20av%20personopplysninger%20i%20student-%20og%20forskerprosjekter%20ved%20USN.pdf](https://www.usn.no/getfile.php/13547769-1695888780/usn.no/om_USN/Regelverk/Retningslinjer%20for%20behandling%20av%20personopplysninger%20i%20student-%20og%20forskerprosjekter%20ved%20USN.pdf)for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt 1408921\_1\_0 (usn.no)
- Smith, P. K. (2009). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. John Wiley & Sons, Incorporated, 2009. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=7104580>.

- Stanczak, G. C. (2007). Introduction: images, methodologies, and generating social knowledge. In *Visual Research Methods* (pp. 1-22). *SAGE Publications, Inc.*, <https://doi.org/10.4135/9781412986502>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2000). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Bokforlaget Prisma.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Trageton, A. (2002). *Å skrive seg til lesing. Ikt i småskolen*. Universitetsforlaget
- UNICEF General comment. 2013. No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31).  
<https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og danning*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nb>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kompetansemål etter 2. trinn, læreplan i norsk.  
[Kompetansemål etter 2. trinn - Læreplan i norsk \(NOR01-06\) | udir.no](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/kompetansemal-etter-2-trinn-lareplan-i-norsk)

Utdanningsdirektoratet. (2020d). Kompetansemål etter 4. trinn, læreplan i norsk.

[Kompetansemål etter 4. trinn - Læreplan i norsk \(NOR01-06\) | udir.no](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020e). Kompetansemål etter 2. trinn, læreplan i matematikk.

[Kompetansemål etter 2. trinn - Læreplan i matematikk 1.–10. trinn \(MAT01-05\) | udir.no](#)

Utdanningsdirektoratet. (2023). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2023/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>

Valås, H. (06.10.2023). Frilek: Gi leken tilbake til førsteklasingene.

*Utdanningsforbundet.*

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/frilek-gi-leiken-tilbake-til-forsteklassingene/>

Vygotsky, L. S. (1933) Play and its role in the mental development of the child.

*Voprosy psikhologii, 1966, No. 6; (oversatt av Mulholland, C.)*

<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waksvik, G. (07.10.2023). Her starter elevene hver skoledag med frilek.

*Utdanningsnytt.*

<https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-frilek-kristiansand/her-starter-elevene-hver-skoledag-med-frilek/376076>

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

## **Oversikt over tabeller og figurer**

Figur 1: Oversikt over kodingsrammeverk

Figur 2: Kodingsrammeverk for elevenes lek

Figur 3: Kodingsrammeverk for rammevilkår

Figur 4: Kodingsrammeverk for motivasjon

Tabell 1: Observasjonsprotokoll



Figur 1: Oversikt over Kodingsrammingsverk



Figur 2: Kodingsrammeverk for elevenes lek

Elevenes lek				
Koder	Observasjon	Lærerintervju	Elevintervjuer	Fokusgruppe
Symbolsk lek			En elev nevnte lek med en pinne som symboliserte en hest.	
Rollelek	Fire elever lekte rollelek der de etterlignet katter.		En elev nevnte sykehuslek, en annen nevnte «leke familie»	
Regelstyrt lek			Lekene «Danka» og «Poteta» ble nevnt av flere elever.	Alle elevene nevnte leken «Poteta», og mange nevnte «Danka»
Konstruksjonslek	Fem elever satt på gulvet og lekte med klosser.			
Motorisk/herjelek			En elev nevnte lek på rampe og en annen aking	

Figur 3: Kodingsrammeverk for rammevilkår

Rammevilkår				
Koder	Observasjon	Lærerintervju	Elevintervjuer	Fokusgruppe
Førsteklasserommet	Krokinndelte lekeområder: kjøkkenkrok, spillkrok, lesekrok, grupperom som sykehus. Bredt utvalg av leker. Gruppebord. God plass på gulv til aktivitet	Læreren har samlet inn leker og materialer. Innredet grupperom til sykehus. Tok med et stort teppe til lesekroken.		
Frilek fastsatt på timeplanen	Frilek på dagsplanen i klasserommet	Frileken er satt på timeplanen hver dag		
Læreren rolle i lek og lekkompetanse	Læreren gikk rundt og observerte elevene i lek, ga lekealternativer, hentet lekematerialer	Læreren lager en trygg og støttende ramme for leken. Hjelper elever, som ikke leker, å komme inn i leken. Gutte- og jentemøter		

Figur 4: Kodingsrammeverk for motivasjon

Motivasjon				
Koder	Observasjon	Lærerintervju	Elevintervjuer	Fokusgruppe
Frilek som motivasjon for faglig læring	Alle elevene var med på alle læringsaktivitetene etter frileken. Alle var engasjerte i aktivitetene, og virket ivrige til å bli ferdige med oppgavene slik at de kunne leke.	Elevene er veldig pålogget under faglige aktiviteter etter en frileksøkt		

Tabell 1: Observasjonsprotokoll

<p><b>Hvordan er førsteklasserommet innredet med tanke på lek?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Krokinndeling: kjøkkenkrok, lesestol med puter, spillkrok, krok til rollelek</li> <li>● Grupperom innledet som et sykehus med sykeseng, anatomidukke og diverse legetstyr</li> <li>● Rom med lekestyr og materialer til kunst-og håndverksprosjekter</li> </ul>
<p><b>Hvilke typer leker ble observert under den timeplanlagte leken?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fem elever satt på gulvet og lekte med klosser. Elevene bygde konstruksjoner med klossene.</li> <li>● Tre elever gikk rett til lesestolen for å lese bøker.</li> <li>● En elev lå på senga i “sykehuset” og slappet av.</li> <li>● Fire elever lekte en rollelek hvor de latet som at de var katter.</li> </ul>
<p><b>Hvordan introduseres lek i undervisningen?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Læreren spurte hva elevene ønsket å leke ute.</li> <li>● Etter elevene var ferdige med det faglige arbeidet på uteskolen fikk de leke fritt.</li> </ul>
<p><b>Hvordan knytter læreren lekeaktiviteter til faglige læringsmål?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elevene danset en “bokstavedans”</li> <li>● Elevene skrev dagens bokstav på ryggen til sidemannen.</li> </ul>

<p><b>Hvordan reagerer elevene på lekende læringsaktiviteter?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Etter frileken var elevene veldig “påskrudd” under samlingen der de fleste rakk opp hånda og var engasjerte i det læreren spurte om.</li> <li>● Samtlige av elevene var villige og ivrige til å skrive bokstavene på ryggen til medelevene.</li> </ul>
<p><b>Hvordan påvirker leken elevenes motivasjon for læring?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Læreren satt på en “ryddesang” på smartboarden og elevene begynte umiddelbart å rydde.</li> <li>● Elevene satt seg rett i samling da de var ferdige å rydde.</li> <li>● Elevene virket veldig lærevillige etter de hadde hatt frilek.</li> </ul>
<p><b>Hvordan kan lek påvirke elevenes sosiale læring?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fem elever satt på gulvet og lekte med klosser. Elevene hadde samtaler om hendelser som hadde skjedd utenfor skoletid. Konstruksjonsleken var ikke en del av samtalen.</li> <li>● Fire elever lekte en rollelek hvor de latet som at de var katter. Elevene smilte og lo.</li> <li>● Enkelte elever vandret rundt i klasserommet og brukte litt tid før de begynte å leke.</li> </ul>
<p><b>Hvordan engasjerer elevene seg i faglige læringsaktiviteter som ikke involverer lek?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alle elevene jobbet villig i norsk arbeidsboka, noen snakket om andre ting enn faget, men jobbet likevel.</li> <li>● Elevene fikk gå ut i frilek da de var ferdige med oppgavene.</li> </ul>

**Hvordan påvirker den timeplanlagte leken elevenes atferd og samhandling?**

- Elevene gikk rett i lek, de varierte i lekeaktiviteter
- De fleste hadde noen å leke sammen med. De snakket om forskjellige ting, ikke nødvendigvis om den leken de holdt på med.
- De fleste elevene gikk litt rundt i klasserommet i omtrent fem minutter før de fant noe de ønsket å leke med. Noen elever brukte lengre tid enn dette på å komme inn i lek.
- Tre elever gikk rett til lesekroken for å lese bøker.
- To elever ønsket ikke å leke, men ville heller jobbe i arbeidsboka i norskfaget. En lærer satt ved siden av dem og hjalp dem.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra SIKT

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til utfylling av foreldre og foresatte, på vegne av elevene

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til utfylling av læreren

Vedlegg 4: Intervjuguide til lærerintervju

Vedlegg 5: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

## Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra SIKT

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

738572

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

17.10.2023

**Tittel**

Lek i begynneropplæringen, sett fra lærere og elevers perspektiv

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Stein Laugerud

**Student**

Silje Holmbakken

**Prosjektperiode**

02.10.2023 - 31.08.2024

**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 31.08.2024.

**Meldeskjema** [↗](#)**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du 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.

**KOMMENTARER OG TILPASNINGER TIL INFORMASJONSSKRIV:**

-Husk å legge til informasjon om at det vil gjøres lydopptak av intervjuet med læreren i informasjonsskrivet for Utvalg 1 under punktet "Hva innebærer det for deg å delta?". Du trenger ikke laste opp oppdatert informasjonsskriv.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er 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, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

**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: Samtykkeskjema til utfylling av foreldre og foresatte, for elevene

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### “Lek i begynneropplæringen”?

Dette er et spørsmål til deg som er foresatt om at barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på bruk av lek i begynneropplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å samle inn data til vår masteroppgave i begynneropplæringen. Vi skal skrive om lek i begynneropplæringen og vår problemstilling er: Hvordan forstår lærere og elever begrepet lek i begynneropplæringen? Videre vil følgende forskningsspørsmål bli belyst:

1. Hva er forskjellene i læreres og elevers oppfatning av begrepet lek?
2. Hva er lærerens oppfatning av forholdet mellom timeplanlagt lek og faglig utvikling hos elevene?
3. Hvordan påvirker timeplanlagt lek i begynneropplæringen elevenes motivasjon for læring?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervjué én lærer og seks elever ved en skole som har timeplanfestet lek i første klasse.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at barnet ditt er med på et fokusgruppeintervjuer med tre og tre elever i samme klasse. Elevene vil først få tilbudet om å tegne det de syns er lek på skolen, og de seks utvalgte elevene vil deretter bli intervjuet samlet i to grupper, med utgangspunkt i tegningene. Dette vil skje i normal undervisningstid. Det vil bli tatt bilder av tegningene, notater og lydopptak av intervjuet som vil registreres elektronisk. Vi vil også observere en vanlig skoledag, spesielt med fokus på den timeplanfestede leken. Observasjonen vil foregå uten bilde- og lydopptak, men vi ønsker å ta skriftlige notater. Det vil ikke noteres personopplysninger om elever og lærere.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke vil la barnet delta eller senere velger å trekke samtykket.



## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker barnets opplysninger**

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

- Det vil kun være vi som studenter og vår veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Vi transkriberer intervjuene og alle opplysningene om deltakerne anonymiseres.
- Skolens og kommunens navn vil også være anonyme.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. august 2024. Etter prosjektslutt vil lydopptaket slettes.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om barnet ditt 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 barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet ditt som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet ditt
- 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:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Stein Laugerud.

Telefon: 975 68 769

E-post: Stein.Laugerud@usn.no

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg

Telefon: 918 60 041

E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Stein Laugerud

Kathrine Bye og Silje Holmbakken

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

(Masterstudenter)

---

## Samtykkeerklæring

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

- å la barnet mitt delta i fokusgruppeintervju med lydopptak (anonymiseres).
- at de anonyme observasjonsnotatene våre kan brukes i forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 31. august 2024.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### “Lek i begynneropplæringen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på bruk av lek i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å samle inn data til vår masteroppgave i begynneropplæringen. Vi skal skrive om lek i begynneropplæringen og vår problemstilling er: Hvordan forstår lærere og elever begrepet lek i begynneropplæringen? Videre vil følgende forskningsspørsmål bli belyst:

1. Hva er forskjellene i læreres og elevers oppfatning av begrepet lek?
2. Hva er lærerens oppfatning av forholdet mellom timeplanlagt lek og faglig utvikling hos elevene?
3. Hvordan påvirker timeplanlagt lek i begynneropplæringen elevenes motivasjon for læring

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervjuer en lærer og seks elever ved en skole som har timeplanfestet lek i første klasse.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller klassen din til observasjon en skoledag. Her ønsker vi å observere en vanlig skoledag inkludert den timeplanfestede leken. Observasjonen vil foregå uten bilde- og lydopptak, men vi ønsker å ta skriftlige notater. Det vil ikke noteres personopplysninger om elever og lærere. Prosjektet innebærer også et muntlig intervju av deg som vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder blant annet spørsmål om din utdanning, yrkeserfaring, ditt syn på lek og bruk av timeplanfestet lek i begynneropplæringen.

Vi ønsker også å foreta to fokusgruppeintervjuer av seks elever, som du mener kan være aktuelle. Disse elevene (eller eventuelt hele klassen) vil først få tilbudet om å tegne det de syns er lek på skolen, og de seks utvalgte elevene vil deretter bli intervjuet samlet i to grupper. Dette vil skje i normal undervisningstid. Det vil bli tatt bilder av tegningene, notater og

lydopptak av intervjuet som vil registreres elektronisk. Elevenes foreldre vil også få utlevert et samtykkeskjema og intervjuguiden før intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som slettes etter transkriberingen.
- Det vil kun være vi som studenter og vår veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Vi transkriberer intervjuene og alle opplysningene om deltakerne anonymiseres.
- Skolens og kommunens navn vil også være anonyme.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. august 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Stein Laugerud.

Telefon: 975 68 769

E-post: [Stein.Laugerud@usn.no](mailto:Stein.Laugerud@usn.no)

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg

Telefon: 918 60 041

E-post: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Stein Laugerud

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Kathrine Bye og Silje Holmbakken

(Masterstudenter)

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju med lydopptak.
- å bli observert en skoledag (med fokus på lek).

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 31. august 2024.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide til lærerintervju.

Vi tok utgangspunkt i noen av spørsmålene i intervjuguiden til Lund (2020). Vi brukte også ChatGPT (OpenAI, 2023) for å få inspirasjon og til å formulere spørsmål til intervjuguiden.

### Intervjuguide lærer

- 1) Generell informasjon om læreren.
  - a) Hvor mange år har du jobbet som lærer?
  - b) Hvilken utdanning har du som er relevant i forhold til læreryrket?
  - c) Hvor mange ganger har du vært lærer i første klasse?
- 2) Lek er nevnt flere ganger i Fagfornyelsen, hva legger du i begrepet lek?
  - a) Hva mener du er viktige elementer av lek for førsteklassinger?
- 3) Har du timeplanfestet leken? Hva innebærer den timeplanfestede leken? (Hvilke perspektiver tenker du på når dere har timeplanfestet lek? Er det fri lek, lek for læring eller lek for utvikling?)
  - a) Hvordan begrunner du bruk av timeplanfestet lek i begynneropplæringen?
  - b) Dersom lek ikke tidligere har vært inkludert i timeplanen, ser du en endring i elevenes motivasjon for læring og deres generelle trivsel på skolen nå som leken er en integrert del av timeplanen?
  - c) Hva er lærernes rolle i den timeplanfestede leken?
  - d) Hva mener du den timeplanfestede leken kan bety for elevene?
  - e) Hvordan kan man observere motivasjonen i andre fag etter lekeperioder?
  - f) Ser du noen utfordringer med timeplanfestet lek?
  - g) Hvordan håndterer du disse utfordringene?
  - h) Hvilke føringer blir gitt fra ledelsen/ rektor med tanke på bruk av timeplanfestet lek?
- 4) Hva tenker du på når vi sier lek for læring eller lærende lek?
  - a) Hvordan ser du på lek som en del av læringsprosessen for førsteklassinger?
  - b) Kan du gi eksempler på hvordan du integrerer lek i undervisningen for å støtte læring?
  - c) Hvordan vurderer du barnas læring gjennom lek?

- d) Kan du gi konkrete eksempler på hvordan du har sett at leken har påvirket elevenes læring?
  - e) Ser du noen utfordringer med å bruke lek for læring?
- 5) Bruker dere lek som pauseaktivitet utenom den timeplanfestede leken og lek for læring?
- 6) Opplever du noen forskjeller når du bruker/ikke bruker lek i begynneropplæringen?
- a) Hvordan påvirker deltakelse i lek elevenes holdning til skolearbeid generelt?
- 7) Timeplan:
- a) Hvor lange er undervisningsøktene i løpet av en skoledag?
  - b) Hvor mange og hvor lange friminutter har dere?
  - c) Styres leken i friminuttene?
- 8) Hvilke rammefaktorer mener du skal til for at lek kan brukes hensiktsmessig i begynneropplæringen?
- a) Hvordan har du innredet klasserommet med spesifikk tanke på lek?
  - b) Får du ressurser fra skolen til innkjøp av leker?
- 9) Er det noe mer du har lyst til å legge til som kan være relevant for det vi har snakket om i dag?

## Vedlegg 5: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Vi brukte ChatGPT (OpenAI, 2023) for å få inspirasjon og til å formulere spørsmål til intervjuguiden.

### **Intervjuguide fokusgruppe elever**

1. Hvilken lek har du tegnet og hva gjør du i denne tegningen? (Oppfølgingsspørsmål)
2. Hva er egentlig lek?
3. Hva syns du er den viktigste tingen ved å leke på skolen?
4. Leker du på skolen når det ikke er frilek eller friminutt?
5. Pleier du å lære noe når du leker på skolen?