

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

«...Vi må huske på hvordan barna ser verden ...»

*En kvalitativ studie av læreres tanker om, og erfaringer med, lekens
plass i skolen.*

Master i tilpasset opplæring

Vår 2022

Henriette Haakonsen og Merete Kirkeby-Garstad

«Jeg skulle ønske dagens barn lekte mer enn de gjør.

For den som leker som liten får en rikdom inni seg som man kan øse av hele livet.

Man bygger opp en varm, hyggelig verden inni seg.

En verden som gir styrke om livet blir vanskelig.

Et sted man kan ty til i motgang og sorg.»

Astrid Lindgren

Forord

Da var vi ved veis ende etter lang og innholdsrik prosess. Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært en utfordrende og krevende reise. Samtidig har det vært utrolig lærerikt å få muligheten til å gjøre et dypdykk inn i lærernes opplevelser av lekens mangfoldige verdi.

I den forbindelse vil vi først og fremst få takke våre informanter. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere. Takk for at dere tok dere tid i en hektisk hverdag, og for at dere åpenhertig har delt deres tanker og refleksjoner med oss.

Vi vil også takke vår veileder Arne H. N. Jordet. Din kunnskap, og dine kloke og støttende ord, har vært et viktig bidrag gjennom hele denne reisen. Videre vil takke våre familier og venner som har holdt ut og heiet på oss hele veien. Tusen takk for tålmodigheten.

Til slutt vil takke hverandre for samarbeidet. Vi har tilbragt mange timer sammen på lesesalen for å nå målet. Hver setning er diskutert og formulert i fellesskap. Det har vært en berikende reise med gode refleksjoner og spennende diskusjoner. Takk for glede, latter og spiren til et nytt vennskap.

Oslo, mai 2022.

Henriette Haakonsen og Merete Kirkeby-Garstad

Sammendrag

Denne studien har som formål å få innsikt i, og forståelse for, hvilken funksjon leken har i skolen. Med et ønske om å ta utgangspunkt i læreres tanker om, og erfaring med, lek i skolen ble vår problemstilling: «*Hvilken funksjon opplever lærere at lek i skolen har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?*».

Vår studie er kvalitativ, med utgangspunkt i fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Det teoretiske rammeverket bygger på *sosiokulturell læringsteori*, herunder Vygotskys syn på *lek* og *læring*. Vi benytter oss av en *anerkjennende pedagogikk* der vi beskriver *intersubjektivitet*, *selvbestemmelsesteorien* og læreren som *warm demander*. Videre belyses leketeoretiske perspektiver. Herunder fellestrekk mellom lek og læring, *Broströms fire dimensjoner* og *lekende læring*. Vi belyser også lærerens *pedagogiske grunnsyn* og dens tilnærminger til barn i lek, som kan veksle mellom å være *deltagende*, *halvveis deltagende* og *observerende*, eller som *rent observerende*. Studien består av seks lærerintervju, hvor felles for lærerne er deres interesse av å benytte lek i sin undervisning. En tematisk analyse av datamaterialet danner grunnlag for kategorier og underkategorier av lærernes opplevelse av lekens funksjon.

Våre funn viser at informantene opplever leken som mangfoldig. De opplever at den er med på å variere undervisningen, øker barnets forståelse for pensum, skaper en indre drivkraft, og er med på å skape et fellesskap i skolen. Videre opplever de at leken er med på å skape relasjoner, selvstendighet hos barnet, og former et læringsmiljø. Våre funn viser en opplevelse av at lek og læring ikke klart kan adskilles, og at dette også gjelder den faglige og sosiale funksjonen. Funn viser også en opplevelse av at den frie leken er essensiell for å ivareta alle barna i skolen. Videre viser funn at læreren er nøkkelen for å realisere lekens funksjon. Ut fra funnene fremkommer det at lærerens pedagogiske grunnsyn påvirker deres syn på lek, og ut fra dette i hvilken grad de tilrettelegger for lek i skolen. Lærerne bruker leken bevisst for å innhente informasjon om barnet som de mener ikke fremkommer i andre situasjoner. Denne informasjonen bruker de for å tilrettelegge for en meningsfull skolehverdag for det enkelte barn. Med dette mener vi at det følger en erkjennelse om lekens nødvendighet i barnets skolehverdag. Likevel er det fremdeles er barrierer som både samfunnet og skolen som system, må overkomme. Derfor er vi av den

oppfatning at det kreves både en teoretisk og praksisrelatert kunnskap, og pågangsmot fra lærernes side, for å ha en lekpreget skolehverdag.

Abstract

This study aims at gaining both insight and understanding of the function of play in school. Our initial interest in using teachers' views of and experience from play in school resulted in the following questions to address: «*what function do teachers experience play in school has in children's learning, and what is their role when the children play?*»

Our study is qualitative, using phenomenological and hermeneutical perspectives. The theoretical framework builds on *sociocultural theory*, more specifically Vygotskian views on *play* and *learning*. We use *recognition pedagogy* leaning heavily on key concepts such as *intersubjectivity*, *self-determination theory*, and the teacher as a *warm demander*. Furthermore, we shed light on theories on play where similarities between play and learning, *Broström's four dimensions*, and *playful learning* will be highlighted. In addition, we use the teachers' *pedagogical grounding* and their approaches to children playing. These approaches are framed in our study as *participation*, *partial participation and observation*, or *pure observation*.

We conducted six teacher interviews where all teachers shared their common interest in using play as part of their teaching. A thematic analysis of our constructed data forms the basis for categorising teachers' experience of the function of play. The results show that the teachers experience the function of play as quite diverse. To them, it adds variety to teaching, increases the children's understanding of the curricula, creates an inner drive force, and contributes to creating a sense of community at school. The participating teachers also reported that play helps the students create relations, supports their independence, and shape their learning community. Further analysis suggests that play and learning are inseparable, both with respect to a subject related function as well as a social function. The teacher is the key to realise these functions, and our analysis suggests their pedagogical grounding contributes to their view on play, and furthermore to what extent they facilitate play in their teaching. Our participants use play intentionally to gain information about the children which would otherwise remain tacit. That information in turn is used to facilitate a meaningful day at school for each child. This highlights the necessity for play in children's day at school. However, there are still barriers which the society and the school as a system must overcome. We therefore are convinced that theoretical as well as empirical knowledge is required, alongside with strong interest from teachers, in order to have a genuine play-based day at school.

Innhold

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG PRESENTASJON AV TEMA FOR OPPGAVEN	8
1.2 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL	10
1.3 RELEVANS	11
1.3.1 STYRINGSKJEMPER	11
1.3.2 AKTUELL FORSKNING	12
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	14
2.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	16
2.1.1 VYGOTSKYS SYN PÅ LEK	16
2.2 ANERKJENNELSE I SKOLEN	17
2.2.1 ANERKJENNELSESTEORIEN	18
2.2.2 ANERKJENNENDE PEDAGOGIKK	19
2.3 LEKTEORI	22
2.3.1 BROSTRÖMS FIRE DIMENSJONER AV LEK.....	23
2.3.2 FRILEK OG STYRT LEK	24
2.3.3 LEKENDE LÆRING.....	26
2.4 LÆRERENS ROLLE	27
2.4.1 LÆRERENS ROLLE I EN ANERKJENNENDE PEDAGOGIKK	27
2.4.2 LÆRERENS ROLLE I ET LEKTEORETISK PERSPEKTIV	30
2.5 OPPSUMMERING AV TEORETISK RAMMEVERK	33
3.0 METODE	34
3.1 VITENSKAPSTEORI	35
3.1.1 FORSKNINGSDESIGN	35
3.1.2 INDUKTIV-, DEDUKTIV- OG ABDUKTIV METODE	37
3.1.3 FENOMENOLOGI.....	38
3.1.4 HERMENEUTIKK OG FORFORSTÅELSE	39

3.2 KVALITATIV METODE	40
3.2.1 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	41
3.2.2 METODISKE FORDELER OG ULEMPER	42
3.3 DATAINNSAMLING.....	44
3.3.1 UTVALGSPROSESSEN	44
3.3.2 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE.....	46
3.3.3 PRØVEINTERVJU	47
3.3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	49
3.4 BEHANDLING AV DATAMATERIALET	51
3.4.1 TRANSKRIBERING	51
3.4.2 ANALYSE OG TOLKNING	52
3.5 METODISKE KVALITETSKRITERIER	55
3.5.1 RELIABILITET	55
3.5.2 VALIDITET.....	56
3.6 ETISKE HENSYN.....	58
3.6.1. MELDEPLIKT.....	58
3.6.2 INFORMERT OG FRITT SAMTYKKE	58
3.6.3 KONFIDENSIALITET	59
3.6.4 FORSKNING I EGET FELT	59
3.7 OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET.....	60
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	60
4.1 LEK SOM FAGLIG LÆRING	61
4.1.1 VARIERT UNDERVISNING	62
4.1.2 ØKT FORSTÅELSE FOR PENSUM	63
4.1.3 KREATIVITET OG FANTASI	64
4.1.4 INDRE DRIVKRAFT	65
4.1.5 FELLESSKAP	66
4.1.6 DRØFTING AV LEK SOM FAGLIG LÆRING.....	68
4.2 LEK SOM SOSIAL LÆRING	72
4.2.1 RELASJONSKOMPETANSE.....	72
4.2.2 SELVSTENDIGHET	73
4.2.3 Å FORME ET LÆRINGSMILJØ.....	74

4.2.4 DRØFTING AV LEK SOM SOSIAL LÆRING	75
4.3 LÆRERENS ROLLE.....	79
4.3.1 LÆRERENS VERDIER OG TANKESETT	80
4.3.2 SE BARNET FRA BARNETS STÅSTED.....	81
4.3.3 Å VÆRE NÆRVÆRENDE I BARNAS LEK	82
4.3.4 DRØFTING AV LÆRERENS ROLLE	85
4.4 SAMMENFATNING AV VÅRE HOVEDFUNN	90
4.5 OPPSUMMERING AV PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	92
5.0 REFLEKTERENDE KOMMENTARER.....	93
6.0 BIBLIOGRAFI.....	95
VEDLEGG 1: NSD.....	105
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	107
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV	110

1.0 Innledning

Dette kapitlet skal omhandle bakgrunn for, og presentasjon av, oppgavens tema. Videre vil forskningsprosjektets formål, problemstilling og forskerspørsmål presenteres. Etter dette vil vi beskrive hvordan oppgavens tema er relevant, i lys av tilpasset opplæring. Avslutningsvis følger en systematisk beskrivelse av oppgavens struktur og innhold.

1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema for oppgaven

«Det var ikkje så enkelt som ein kunne førestelle seg: ein dose av det eine og ein dose av det andre, og vips var det overgangspedagogikk for seksåringar»

(Haug, 2021, s. 38-39).

Spørsmålet om å senke alderen for skolestart kom allerede opp i stortinget i 1979. Sentralt i saken stod spenningen mellom en innovativ og restaurativ utdanningspolitisk interesse. Den innovative ideen la vekt på hensynet til felleskapet, sosiale rettigheter, sosial utjevning og likhet. Den restaurative representerte konservative og liberale interesser, med mål å bringe skolen mot de grunnleggende aktiviteten, der faglig virksomhet og læring var viktigst. Lek i skolen var en viktig politisk sak rundt diskusjonene om å senke alderen for skolestart fra syv til seks år. Ved at leken fikk en sentral plass i utarbeidelsen av innhold og arbeidsmåter, vedtok til slutt stortinget en ny alder for skolestart som en del av Reform 97 (Haug, 2021, s. 27).

I 2001 kom resultatene fra den første PISA-undersøkelsen som viste at norske elever var gjennomsnittlig i lesing og realfag (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001, s. 277). Dette er blitt omtalt som «PISA-sjokket» fordi undersøkelsen viste at norsk skole ikke var så bra som vi hadde trodd i lys av ressursene som ble satt inn i skolen (Bergesen, 2006, s. 40). Kvalitetsutvalget nedsatt i 2001 redegjorde for hvordan grunnopplæringen skulle bli bedre for alle. De foreslo å innføre begrepene *basiskompetanse* og *grunnleggende ferdigheter*. Det skulle være en konsentrasjon om arbeid med disse basiskompetansene fra første dag i skolen. Dette ville gi en betydelig læringsmessig gevinst (NOU, 2003:16, s. 238). Dette førte til en dreining av skolen hvor grunnleggende ferdigheter fikk en sentral, for ikke å si en dominerende plass i begynneropplæringen (Bergesen, 2006, s. 69). På denne måten ble leken marginalisert som en pedagogisk tilnærming i skolen (Haug, 2021, s. 37).

I løpet av tjue år har begrepet leketid gått over til undervisningstid, og Reform 97 sine 247 spesifikt avsatte timer til fri aktivitet, har blitt strøket (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 53). Broström (2021) påpeker at dette har ikke gått upåaktet hen. Målrettet, lærerstyrt lek og frilek er i økende omfang å se i skolen. Lærerne har et voksende blikk for å skape betingelser for barnas egne frie og ustyrlike lek, og i større grad implementere leken i undervisningen, for å oppnå læreplanens mål. Men to barrierer må fremdeles overvinnnes. Den første barrieren er at det enda ikke er en samfunnsmessig forståelse for betydningen av lek i skolen. Denne forståelsen innebærer at lek ikke bare skaper trivsel, men også at leken kan bidra til barns læring (s. 54). Dette ser vi også i forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* (Lillejord, Børte & Nesje, 2018) der det uttrykkes en bekymring for at intensjonen bak skolestart for seksåringer ikke er innfridd, og det etterlyses kunnskap om hvordan skolen best kan legge til rette for de yngste barna. Deres utgangspunkt er enkelt: Det er viktig å forstå lek fordi barn er opptatt av den – også når de går på skole (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 27). Dette viser at det er en erkjennelse av at lek i skolen er nødvendig fra politisk hold. Likevel har et tyveårig læringspress satt sine spor. For som Broström (2021) nevner er den andre barrieren at en del av skolens lærere fortsatt er usikre på hvordan de skal knytte det faglige lærestoffet til lek gjennom skolehverdagen (s. 54). Dette er utfordringer vi kjenner oss igjen i. Gjennom vårt virke som lærere, har vi begge erfart hvordan det er å bli dratt mellom barnets behov og samfunnets krav. Det er derfor vi ønsker å fordype oss mer i temaet *lek i skolen*.

I løpet av vår tid på master i tilpasset opplæring har vi fått muligheten til å ta et dypdykk inn i forskning omkring barns læring. Den har gitt oss et videre syn på hva som kan legge til rette for gode læringsvilkår, og hva som kan være hemmende. For som forskning viser er det en avtakende motivasjon for læring gjennom hele grunnskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33). Handlingsbaserte og mer praktiske måter å arbeide med skolens innhold på, hvor de kan opptre som aktive deltakere, er relativt lite utbredt (Jordet, 2020, s. 17). John Hattie (2009) bruker uttrykket «the engagement problem» om dette. Han mener barnas lave engasjement er skolens hovedproblem (s. 32). Elever som ikke mestrer skolens oppgaver, får svakere motivasjon for skolearbeidet, engasjementet avtar, og læringsutbyttet blir dårligere. Følger av dette kan være problemer med å tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger for å kunne henge med i det videre skoleløpet. Konsekvensen kan være at de sakker ytterligere akterut både faglig og sosialt (Jordet, 2020, s. 19). Barnas lave engasjement i skolen medfører økt risiko for

marginalisering, utenforskap, og helsemessige problemer gjennom livet. På denne måten kan det ramme deres fremtid (Rasmussen, Dyb, Heldal & Strøm, 2010, s. 74). Siden det å fullføre skoleløpet er så viktig for barnets liv, må det få som konsekvens at det er viktigere å tenne barnets lærelyst enn å fokusere på den enkeltes prestasjoner og resultater (Hattie, 2009, s. 32). Det er her vi mener at leken kan være et viktig bidrag. Ut fra vårt erfaringsgrunnlag mener vi at lek er en nødvendighet for å gi barn den skolehverdagen de trenger, for å ikke falle av lasset. Disse refleksjonene har dannet grunnlaget for vårt forskningsprosjekt.

1.2 Formål, problemstilling og forskerspørsmål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere opplever at lek i skolen påvirker barns læring. Vi har valgt å benevne eleven/elevene som barnet/barna. Vi mener at leken er en naturlig del av barnet, uavhengig om det inntar en rolle som elev på skolen. Valget springer ut fra vårt menneskesyn. Vi stiller oss undrende til hvordan kan man tilpasse undervisningen, hvis man ikke tar utgangspunkt i barnet? Og hvordan kan man se hele barnet, hvis man ikke tar utgangspunkt i det som er det mest naturlige for det? Disse spørsmålene favner for oss både barnet og læreren som viktige elementer i vårt tema. Lek er en typisk væremåte for barn (Lillemyr, 2020, s. 57), og ved å se verden gjennom deres øyne viser vi respekt for barnets menneskeverd og deres natur (Jordet, 2020, s. 263). Dette samsvarer med vår ontologiske forståelse av barnet der leken er barnets måte å være i verden på. Derfor ønsker vi også å undersøke hvilken rolle læreren har når barna leker. Vi håper at vårt forskningsprosjekt kan være en døråpner, slik at flere kan bli inspirert til å benytte lek i egen praksis, og slik vi ser det, være med på å legge til rette for gode læringsvilkår i skolehverdagen. Videre håper vi også at forskningsprosjektet kan være med på å skape en forståelse på samfunnsnivå, av lekens nødvendighet i skolen.

Som et ledd i undersøkelsen, har vi utarbeidet en problemstilling. Den har utspring i vårt engasjement for temaet, og kan belyses med allerede fagfelleverdert forskning på feltet. Problemstillingen kan ifølge Halvorsen (2008) defineres som «et spørsmål som blir stilt med et bestemt formål» (s. 35). Den skal fungere som et kart som skal gi retning for forskningsprosessen, og veilede forskeren når terrenget fremstår uoversiktlig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 54-55). Vår problemstilling er som følger:

Hvilken funksjon opplever lærere at lek i skolen har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?

For å kunne besvare vår problemstilling er våre forskerspørsmål som følger:

- Hvilken faglig og sosial læring opplever lærere at barn får ved bruk av lek i skolen?
- Hva er læreres tanker omkring egen rolle når de benytter lek?
- Hvordan påvirkes lærerens syn på lekens funksjon deres tilrettelegging for lek i skolehverdagen?

Problemstilling gjør det nødvendig å søke etter kunnskap i praksisfeltet. Vi har gjort det ved å intervjuer lærere og lytte til deres tanker om lekens funksjon i skolehverdagen basert på deres erfaringer og opplevelser fra egen praksis. Målet er ikke å gripe om de rammer som er med på å svekke leken i skolen, men heller skape et springbrett inn i en videre forståelse av lekens funksjon.

1.3 Relevans

Vi vil her forankre vårt forskningsprosjekt i rådende styringsdokumenter, samt vise til det vi mener er relevant forskning på feltet.

1.3.1 Styringsdokumenter

Tilpasset opplæring er et prinsipp som er forankret i Opplæringsloven. Det er det øverst styrende dokumentet skolen er pliktig til å forholde seg til. Den beskriver på et overordnet nivå hvilke kompetanser og ferdigheter barnet skal tilegne seg for å kunne møte samfunnet på best mulig måte (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring er en grunntanke som er videreført fra Normalplanen av 1939, men selve begrepet har vært mest brukt fra midten av 1970-tallet, og er gjeldene i dagens læreplanverk (Haug, 2020, s. 13-15). Det handler om at skolen har en plikt for å tilpasse opplæringen for alle elever. Dette gjøres gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet, uavhengig deres forutsetninger. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar hver enkelt elev og fellesskapet, slik at barna får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Med tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp har læreplanen vektlagt viktigheten for at de yngste barna

skal møte en opplæring som ivaretar dem. Dette tar oss videre til læreplanens perspektiver på lek i skolen.

I Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 presiseres det at lek gir muligheter til kreativ og meningsfull læring, og er nødvendig for trivsel og utvikling for de yngste barna. Vi vil bemerke at vi ikke har gått nærmere inn på begrepet utvikling, men de stedene det har gjort seg gjeldene, har vi sett begrepet i lys av autonomi. Videre fremheves det i læreplanen at opplæringen må ta utgangspunkt i barnas ståsted, og at læreren skal stimulere til lærelyst. Videre påpekes det at leken kan fremme barnas læring, men også at den har en verdi i seg selv. Det beskrives at leken er barnas egen måte å uttrykke seg på og således verdifull både for barnet selv, men og for læreren som observerer. I leken kan barna bearbeide og utforske læringen videre, og dermed gi de erfaringer knyttet til skolens innhold på flere og varierte måter. På denne måten kan dette føre til at barna kan videreutvikle både leken og seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Videre løftes det frem at lek og læring er tett knyttet sammen, og at begge områdene er avhengige av hverandre, og er et viktig bidrag for at barnas hverdag fylles med innhold som gjør at barna utvikler seg. De viktigste læringsresultatene oppnås når kognitive og emosjonelle læringsprosesser går parallelt. Læreren har derfor et ansvar for å planlegge for at lek og læring er en del av barnas hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). På denne måten har leken en forankring i styringspolitiske dokumenter. Læreplanen løfter frem to forhold som vi vil utdype senere i vår undersøkelse: Lekens funksjon for barns faglige og sosiale læring, og lærerens sentrale rolle. Dette tar oss videre til gjeldende nasjonal og internasjonal forskning om hvordan leken ivaretas i dagens skole.

1.3.2 Aktuell forskning

Både internasjonalt og i Norge har det de senere årene vært uttrykt en bekymring for at barns lek ikke vil ha gode vilkår innenfor institusjonelle rammer (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 27). Dette kan vi se i lys av den nevnte historiske utviklingen av synet på barn og læring. Disse perspektivene gjør seg ikke bare gjeldende i Norge. FNs barnekomité advarer i den generelle kommentaren i artikkel 31 mot at barns frie, spontane lek er truet av et økende akademisk press og læringsfokus (FN, 2013). Vi ser likevel at det er en mobilisering på gang. Politikere har i nyere tid uttrykt en bekymring om at intensjonen bak skolestart ikke har blitt innfridd. Et

resultat av denne bekymringen var forskningskartleggingen fra Lillejord et al. (2018). De hevder i sin forskningskartlegging at de fleste barn på småskoletrinnet, har nytte av at skolens læringsaktiviteter er i samsvar med aktivitetene de er vant med fra barnehagen. Dette ser vi har gitt føringer for den gjeldende læreplanens syn på barn og lek. Gjennom læreplanen har leken igjen fått en sentral plass som vi påpekte ovenfor. Nå fordres det at skolen som system tilrettelegger for at leken skal kunne være en tungtveiende del av barnas hverdag. Dette aktualiseres gjennom det pågående forskningsprosjektet *Bedre skolestart for alle* i regi av Trondheim kommune, NTNU, DMMH, Linneuniversitetet og Roskilde universitetet. Dette er et innovasjonsprosjekt som har som formål å frembringe et sterkere forskningsbasert kunnskaps- og erfaringsgrunnlag for politikktutforming, forvaltning og utvikling av pedagogisk praksis. Gjennom forskningsprosjektet prøver de ut nye tiltak som skal bidra til en bedre overgang fra barnehage til skole. Dette er tiltak som går inn på endringer i et systemperspektiv.

Vi stiller oss bak Broström som hevder at det første knoppkuddet er satt, og med en passende pleie og aktiv innsats vil leken i skolen kunne bryte gjennom, og i fremtiden stå i full blomst. Det er noe mange barn venter på med lengsel (Broström, 2021, s. 54). Her er vårt bidrag.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven vil bestå av fem kapitler.

Kapittel 1: I det inneværende kapitlet har vi redegjort for bakgrunn, og presentasjon, av oppgavens tema. Deretter presenterte vi forskningsprosjektets formål, problemstilling og forskerspørsmål. Videre har vi beskrevet hvordan oppgavens tema er relevant i lys av forskning på feltet.

Kapittel 2: I dette kapitlet vil det redegjøres for oppgavens teoretiske rammeverk. De ulike teoretiske perspektivene har som formål å belyse fenomenet, og være til hjelp når problemstillingen skal besvares og forskningsprosjektets funn skal drøftes. Det teoretiske rammeverket har utspring fra vår kjennskap til feltet samt informantenes uttalelser fra intervjuene. Vi vil først redegjøre for hovedlinjene innenfor sosiokulturell læringsteori. Herunder vil vi presentere Vygotskys syn på lek. Videre vil vi beskrive anerkjennelsesteoretiske perspektiver og anerkjennende pedagogikk. Herunder vil vi redegjøre

for selvbestemmelsesteorien. Følgende vil leketeoretiske perspektiver belyses. Innenfor dette vil vi redegjøre for ulike forståelser for lek, Broströms fire dimensjoner av lek, forskjellen mellom fri lek og styrt lek, og lekende læring. Avslutningsvis vil vi redegjøre for lærerens rolle innenfor en anerkjennende pedagogikk og leketeoretiske perspektiver.

Kapittel 3: I dette kapitlet vil vi først presentere forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske forankring, for så å si noe om forskningsdesignet. Deretter vil vi se dette i lys av fenomenologisk tradisjon. Vi vil også trekke frem noen perspektiver på hermeneutisk tilnærming. Videre presenteres vår metode for innhenting av data, kvalitativt forskningsintervju, og prosesser knyttet til denne. Avslutningsvis vil vi løfte frem etiske implikasjoner omkring prosjektet.

Kapittel 4: I dette kapitlet vil forskningsprosjektets funn presenteres med fortløpende tolkninger under kategorier som har fremkommet underveis i prosessen. Funnene som fremgår av empirien vil deretter bli drøftet opp mot vårt teoretiske rammeverk, for å belyse ulike resultater med mål om å svare på vår problemstilling og våre forskerspørsmål. Avslutningsvis vil vi sammenfatte forskningsprosjektets hovedfunn.

Kapittel 5: Her vil vi presentere våre reflekterende kommentarer. Først vil vi gi en kort oppsummering av forskningsprosjektets helhet, med et kritisk blikk på egen forskning. Deretter vil vi oppsummere sentrale funn i lys av undersøkelsens problemstilling og forskerspørsmål. Til slutt vil vi reflektere omkring veien videre i pedagogisk sammenheng.

Avslutningsvis ligger våre kilder vedlagt, etterfulgt av vedlegg som består av godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (heretter kalt NSD), undersøkelsens intervjuguide og informasjonsskriv til informantene.

2.0 Teoretisk rammeverk

Vårt forskningsprosjekt søker å utvikle kunnskap om hvilken funksjon lærere opplever at lek i skolen har for barns læring. Dette kapitlet har som formål å fungere som et teoretisk fundament i møte med innhentet empiri, og skal komme til nytte når forskningsprosjektets resultater drøftes. Som vi vil beskrive inngående i kapittel 3, har vårt forskningsdesign tillatt oss

å benytte både teoretiske perspektiver knyttet til vår forforståelse, samt perspektiver med utspring fra informantenes utsagn.

For å forstå lekens funksjon anser vi det nødvendig å belyse våre valgte teoretiske perspektiver ut fra et overordnet grunnsyn. Derfor vil vi først redegjøre for hovedlinjene innenfor sosiokulturell læringsteori. Herunder vil vi presentere Vygotskys syn på lek, da vi anser dette som et epistemologisk bakteppe for våre videre valgte teoretiske perspektiver på lek.

Anerkjennelsesteoretiske perspektiver har gjort seg gjeldene både i vår forforståelse, og slik vi har tolket informantenes utsagn. Da vårt forskningsprosjekt er av utdanningsteoretisk art, vil vi vektlegge teorien om en anerkjennende pedagogikk. Vi vil først kort beskrive Honneths anerkjennelsesteori, for å forstå den anerkjennende pedagogikkens fundament. Videre vil vi redegjøre for anerkjennende pedagogikk, og beskrive Honneths tre sfærer med et pedagogisk fundert perspektiv. I lys av den anerkjennende pedagogikken utkrystalliserte selvbestemmelsesteorien seg ut fra empiri.

Da vi søker etter å få økt kunnskap om fenomenet lek ville det vært unaturlig å ikke gå dypere inn i det leketeoretiske feltet. I vårt forskningsprosjekt har det åpnet seg en forståelse av at fenomenet er svært sammensatt. Vi vil derfor forsøke å klargjøre denne kompleksiteten ved å trekke fenomenet ned til hvordan lek kan benyttes som et metodisk grep i undervisningen. Ut fra vår forforståelse, innhentet empiri og i samsvar med sosiokulturell læringsteori, har vi valgt å først redegjøre for Broströms fire dimensjoner av lek. Dette er sider ved leken han mener bør komme til syne i skolehverdagen. Videre har vi forsøkt å beskrive forskjellen mellom fri lek og styrt lek. Vi har valgt å benytte begrepet styrt lek som et felles begrep for å beskrive sammenhengen mellom lek og læring. Avslutningsvis vil vi belyse en forståelse av lek og læring som vi fant sammenfallende med Broströms dimensjoner og informantenes beskrivelser. Innen leketeori blir denne omtalt som lekende læring.

Innenfor alle våre valgte teoretiske perspektiver, og ut fra vår forståelse av empirien, blir læreren løftet frem som en bærebjelke. Derfor har vi valgt å redegjøre for lærerens rolle, først innenfor en anerkjennende pedagogikk og et leketeoretisk perspektiv. Innenfor anerkjennende pedagogikk vil vi beskrive hvordan pedagogikken tar utgangspunkt i et tilknytningsteoretisk perspektiv som fundament. Deretter vil vi belyse hvordan den utøvende lærer som varm

demanders ivaretar dette perspektivet, og hvordan dette fordrer lærerens evne til å innta en intersubjektiv synsvinkel. Innenfor leketeoretiske perspektiver vil vi belyse lærerens pedagogiske grunnsyn ut fra en filosofisk-, sosiologisk- og psykologisk grunnsyn. Til slutt vil vi løfte frem ulike perspektiver på lærerens rolle i leken. Avslutningsvis vil vi kort oppsummere hovedtrekkene i dette kapittelet.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Lev S. Vygotsky (1896-1934) blir ansett som en pioner innenfor sosiokulturell læringsteori (Lillemyr, 2020, s. 109). Han var særlig opptatt av barns utvikling, og var den første på sitt felt som belyste læring som en sosial prosess. Videre fikk han en større interesse for pedagogiske utfordringer knyttet til barns læring. Med dette som grunnlag utviklet han sin teori. Denne omhandler tanker om hvordan samspillsituasjoner kan påvirke barns læring og utvikling (Berk & Wisler, 1995, s. 4-5). Språklig og sosial samhandling anses dermed som en forutsetning. En slik sosial interaksjon kan fungere som en brobygger mellom barnet og omgivelsene (Säljö, 2001, s. 68). Det finnes mange perspektiver på læring. Disse ekskluderer ikke hverandre, men for å besvare vår problemstilling har vi funnet det hensiktsmessig å benytte en sosiokulturell forståelse. Dette tar oss videre til Vygotskys syn på lek.

2.1.1 Vygotskys syn på lek

I Vygotsky sin forståelse av barns lek var *glede* og *regler* to kjennetegn han la stor vekt på. Sidestilt med dette løftet han frem elementer som at barna skaper en imaginær situasjon *på liksom*, og at de selv *tar kontroll*. Vygotsky hevdet at når barnet er i leken er det, som han beskriver, *et hode høyere enn seg selv*. Altså at det ligger over sitt faktiske utviklingstrinn (Olofsson, 1993, s. 149). Vygotsky uttrykte det slik:

På denne måten er lek i forkant av utviklingen. For gjennom leken begynner barnet å tilegne seg ferdigheter og holdninger som er nødvendige for sosial deltagelse, og noe som kan oppnås fullt ut gjennom assistanse fra jevnaldrende og de som er eldre (Vygotsky, 1978, s. 129 – vår oversettelse).

Vygotsky påpeker at fra et utenforstående perspektiv kan leken se ut til å være absolutt fri og planløs. Men fra barnets side kan leken fordra at barnet noen ganger vil måtte handle mot sine

egne impulser og behov. Dette vil si at barnet frivillig overholder regler de selv setter i leken. Reglene kommer til uttrykk gjennom leken: På det første planet gjennom *rollen* barnet tar, for så gjennom lekens *regi* satt av barnet i samhandling med andre. På en slik måte griper barnet om *meningen* som leken har. På denne måten løsrives meningen fra den konkrete aktiviteten som den til vanlig er forbundet med. Ved at handlingen er underordnet tanken, la Vygotsky vekt på at barnet i lek oppnår en indre mening (Vygotsky, 1978, s. 98-99). Med Vygotskys forståelse av lek, og da vårt forskningsprosjekt er av didaktisk art, vil vi nå redegjøre for hans syn på forholdet mellom lek og læring.

Vygotsky hevdet at forholdet mellom lek og læring var av en indirekte art. Dette innebærer at leken kan fungere som en læringsmekanisme, på tross av at utenforstående ikke direkte kan fange opp lekens påvirkninger i et kortere perspektiv. Dette gjelder virkninger på områdene som omfatter språk, kognitive og sosiale ferdigheter. Som et middel for å bedre forstå virkeligheten løftet Vygotsky frem *fantasien* som et viktig element. Spesielt vektla han *opplevelser* som grunnleggende, for å bedre denne forståelsen. For barnet utdypes virkeligheten gjennom lek ved at erfaringer styrker opplevelser, som videre er med på å vekke fantasien og barnets følelsesliv. Samtidig vektlegges fantasiens egenverdi da den fungerer som en motiverende kraft (Vygotsky, 1995, s. 11-25). Jo mer et barn har sett, hørt og opplevd, jo mer det har av erfaringer fra virkeligheten, desto rikere blir dets fantasi og skaperevne (Vygotsky, 1995, s. 20).

Med den sosiokulturelle læringsteorien som en paraply, vil vi nå bygge en bro over til den anerkjennende pedagogikken, som kan muliggjøre disse perspektivene på lek i skolehverdagen.

2.2 Anerkjennelse i skolen

Et anerkjennende pedagogisk perspektiv tar utgangspunkt i anerkjennelsesteorien, og knytter den til den pedagogiske praksisen i skole og barnehage. Anerkjennelsesteorien har sammenfallende syn på læring som sosiokulturell læringsteori, men videreutvikler disse grunntankene og knytter de til et normativt perspektiv, ved at den har en preskriptiv funksjon. Altså at man går fra filosofi til praksis. Vi vil først presentere hovedtrekkene ved anerkjennelsesteorien, før vi redegjør for en anerkjennende pedagogikk.

2.2.1 Anerkjennelsesteorien

Anerkjennelsesteorien har sin herkomst fra praktisk filosofi og samfunnsforskning (Lysaker, 2010, s. 93). Det overordnede teoretiske fundamentet om anerkjennelse bygger på filosofen Georg W.F. Hegel, og ble videreutviklet av de moderne sosialfilosofene Axel Honneth og Charles Taylor. En syntese av anerkjennelsesteorien er at de vektlegger to fundamentale prinsipper 1) mennesket har en ukrenkelig verdi, og 2) at hvert individ har en egenverdi og utviklingspotensial (Honneth, 2003, s. 14-19). Vi vil videre forholde oss til Honneths forståelse av anerkjennelsesteorien, og nå kort belyse denne.

Anerkjennelse knyttes til dannelse av identitet, og er en nødvendig forutsetning for å kunne ivareta selvets frihet og selvstendighet (Honneth, 2003, s. 14). Samtidig trekker Honneth frem det dialektiske forholdet som en forutsetning for å kunne realisere de anerkjennelsesteoretiske perspektivene. Det vil si at vår identitet er avhengig av gjensidig anerkjennelse som en fundamental kvalitet i relasjonelle møter med andre og verden. Således blir individets moralske og normative verdier formet i et relasjonelt samspill med omgivelsene. Dette gjør anerkjennelsesteorien til en normativ og dialektisk relasjonell teori. Individet må ikke bare anerkjennes, det må også anerkjenne andre. Honneth definerer dette som *intersubjektiv anerkjennelse* (Honneth, 2003, 17-18). Intersubjektiv anerkjennelse er ifølge Honneth (2003) knyttet til livssfærer: kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (s. 14). Å oppleve anerkjennelse innenfor disse livssfærene er en forutsetning for hva Honneth kalte *det gode liv* (Honneth, 2003, s.15).

Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse. Dette kan være ulike former for intensjonale eller systematiske verbale, relasjonelle og/eller fysiske overgrep i mellommenneskelige relasjoner (Honneth, 2003, s. 18).

Med en slik teoretisk paraply har Arne Jordet (2020) utviklet en pedagogisk tilnærming i skolen, kalt *anerkjennende pedagogikk*, som fungerer som en «moralsk grammatikk» for den «den gode skole» (s. 369-370). Målet er å realisere de anerkjennelsesteoretiske fundamentale perspektivene i skolen. Denne vil vi nå redegjøre for, og videre forholde oss til i drøftingen.

2.2.2 Anerkjennende pedagogikk

Ifølge Jordet (2020) har anerkjennende pedagogikk som hensikt å balansere skolens flerdimensjonale formål. Skolen skal på den ene siden ivareta barns utvikling av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som samfunnet behøver, og sosialisere barnet slik at de kan tilpasse seg i sosiale, kulturelle og politiske praksiser. På den andre siden skal skolen ruste barnet til å bli et autonomt og fritt menneske. Formålsparagrafen fremhever, ifølge Jordet (2020), at skolens ansvar er å sørge for at barna skal kunne rustes til å mestre livene sine, slik at de kan bli deltakere i arbeid og fellesskap i samfunnet (jfr. Formålsparagrafens 5 ledd) (s. 24). Videre beskriver Jordet at det er summen av skolens kvalifiserende, sosialisierende og subjektiverende formål som ivaretar bredden i skolens samfunnsoppdrag (s. 32-34). I en så måte har skolen en dannende funksjon. Vi har valgt å ikke gå nærmere inn på selve begrepet danning, men heller ivaretatt dannelseseoretiske perspektiver gjennom en anerkjennende pedagogikk.

Videre beskriver Jordet (2020) at hans grunntanke er å anvende de grunnleggende anerkjennende prinsippene for «det gode liv» på pedagogikken, for å skape det han kaller *den gode skole*. En slik skole ivaretar både formålsparagrafen og prinsippet om tilpasset opplæring ved at undervisningen tar utgangspunkt i barnet (s. 28).

For å realisere en anerkjennende pedagogikk må skolen møte barnet med utgangspunkt i Honneths tre sfærer, med forankring i et pedagogisk perspektiv. Vi vil nå trekke frem Jordet (2020) sin beskrivelse av disse tre sfærene.

Kjærlighet i den private sfære

Kjærlighet er et grunnleggende psykologisk behov, og kjernen i dette behovet er grundig utdypet i tilknytningsteori. Tilknytning handler om menneskets grunnleggende behov for nærhet, omsorg og ivaretagelse (Jordet, 2020, s. 192). Bowlby (1969) hevder at barnets behov for trygghet og kjærlighet på den ene siden, og behovet for å utforske verden på den andre siden er sterkt knyttet sammen (s. 160). I det pedagogiske feltet finnes det god empirisk og teoretisk evidens for å hevde at barn har behov for å være trygge på læreren, og i det sosiale miljøet, for å kunne utnytte sitt potensial for læring (Jordet, 2020, s. 259). Dette ser vi i nyere skoleforskning. Der løftes det frem at læreren må kunne møte barna med varme, respekt og tillitt. Dette er sett på som essensielt for at barna skal kunne lykkes i skolen (Bergin & Bergin,

2009, s. 150). Innenfor anerkjennende pedagogikk blir kjærlighet i praksis forstått som at lærere har et andre-orientert perspektiv, der det er barnets behov som er i sentrum. Kjærlighet fra læreren gis ubetinget og bygger på en erkjennelse om at de holder noe av barnas liv i sine hender (Jordet, 2020, s. 185-186).

Rettigheter i den offentlige sfære

Anerkjennelsesformen rettighet handler om menneskets behov for å oppleve å bli respektert som et subjekt med rettigheter og plikter, knyttet til den offentlige sfære (Jordet, 2020, s. 259). I anerkjennende pedagogikk blir rettigheter forstått som at barnet skal få oppleve at ens verdi er ukrenkelig (Jordet, 2020, s. 258). I en så måte har skolen et juridisk ansvar for at barna skal oppleve at de oppfattes som moralske likeverdige subjekter, som får delta sidestilt med sine medelever i barnefellesskapet. Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) og FNs barnekonvensjon (Mennekerettsloven, 1999, art. 28) aspirerer å ivareta disse rettighetene. Formålet er at disse skal gjennomsyre hele utdanningsløpet (Jordet, 2020, s. 258). Retten til tilpasset opplæring går under denne sfæren. Skolen har dermed en *plikt* til å tilpasse opplæringen, gjennom variasjon og tilpasning av mangfoldet. På denne måten sikrer anerkjennelse i form av rettigheter, individets grunnleggende muligheter til autonomi (Honneth, 2008, s. 16).

Sosial verdsetting i den sosiale sfære

I den sosiale sfære beskriver anerkjennende pedagogikk skolens evne til å skape et psykososialt læringsmiljø, som stimulerer alle barna til å bli aktive deltakere i læringsfellesskapet. Dette blir kalt sosial verdsetting. Lærerens kompetanse til å mobilisere barnets medfødte relasjonelle, skapende, meningssøkende og utforskende natur, trekkes frem som en nødvendighet for å kunne realisere den gode skole. I pedagogisk praksis handler det om hvordan læreren og barnefellesskapet legger til rette for, etterspør, tar imot og verdsetter barnets ytelser i et gjensidig forhold (Jordet, 2020, s. 277-279). Barnets opplevelse av fagene, aktivitetene og situasjonene sin verdi eller mening løftes frem som en del av den sosiale verdsettingen. Verdi omhandler i hvilken grad barnet opplever at de nevnte elementene gir gjenklang i deres livsverden. Barnas sosiale og kulturelle bakgrunn, og deres interesser og verdier påvirker i hvilken grad de opplever elementene som meningsfulle. Når de appellerer til det enkelte barn, og de oppleves som relevante og samsvarer med deres livsverden, kan det føre til at barna møter

skolens innhold med høyere motivasjon (Eccles, 2005, s. 109). Dette leder oss til selvbestemmelsesteorien.

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien beskriver hvordan menneskers motivasjon og livskvalitet henger sammen med de sosiale og kulturelle omgivelsene de lever sitt liv i (Deci & Ryan, 2014, s. 16). Det er en empirisk validert teori som har som formål å klarlegge de sentrale betingelsene for barns indre motivasjon og frie vilje, omkring egen læreprosess. For å kunne realisere selvbestemmelsesteoriens intensjoner må barnets grunnleggende psykologiske behov ivaretas. Disse gjenspeiler kvaliteter i miljøet som er med på å fremme barns læring, utvikling og livskvalitet (Deci, Valeran, Pelletier & Ryan, 1991, s. 325). Ifølge Jordet (2020) er disse kvalitetene betingelser barnet ikke kan styre alene, men som krever interaksjon med omgivelsene (s. 292). Innad teorien blir barn beskrevet som relasjonelle, meningssøkende og intensjonale subjekter. Gjennom indre prosesser og fysiske handlinger drives de til å lære, ved å få muligheten til å bestrebe seg på utfordringer, utforske omgivelsene, skape, oppleve mestring og anvende iboende kompetanse på en ansvarlig måte (Deci & Ryan, 2000, s. 68). Selvbestemmelsesteorien knytter menneskets frie, selvbestemte og sunne livsutfoldelse til tre menneskelige grunnbehov: behovet for *tilhørighet*, behovet for *kompetanse* og behovet for *autonomi* (Deci & Ryan, 2002, s. 7-8). Vi vil nå kort beskrive disse.

Tilhørighet er et av de grunnleggende psykologiske behovene. Begrepet uttrykker behovet for å høre til i et imøtekommende og inkluderende fellesskap. Dette fellesskapet krever en utstrakt form for et varmt miljø, der det forekommer en gjensidig omtanke. Videre inneholder dette fellesskapet en stor grad av opplevelsen av verdsettelse, og det er en felles forståelse av at ens behov vil bli møtt og ivaretatt når en trenger det. McMillan og Chavis (1986) kaller dette *sense of community* (s. 9). Det gir en følelse av trygghet, og det er under slike forutsetninger at opplevelsen av tilhørighet kan utvikles (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Det andre grunnleggende psykologiske behovet omhandler en medfødt streben etter å få bruke sine *kompetanser*. Innad selvbestemmelsesteorien vektlegges følelsen av at aktivitetene gir en fornemmelse av at de er meningsfylte og utfordrende, og det er kun opp til mennesket selv om det oppleves slik (Deci & Ryan, 2002, s. 7). *Autonomi* er det tredje grunnleggende psykologiske behovet ethvert menneske innehar. I selvbestemmelsesteorien knyttes dette opp til et uunnværlig behov for

frihet. Autonomi er en nødvendighet for å kunne handle ubundet og frigjort ut fra egne interesser og verdier. Dette er kravet for at mennesket skal kunne oppleve at de selv er kilden til handlingene de gjør (Deci & Ryan, 2002, s. 8). I et utdanningsperspektiv er det skolens lærings- og utviklingsmiljø som er ansvarlig for at disse tre psykologiske behovene ivaretas (Skinner & Pitzer, 2012, s. 25).

Kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting må være til stede for å kunne realisere en anerkjennende pedagogikk. Som nevnt vil vi senere drøfte nødvendigheten ved å ha en anerkjennende pedagogisk tilnærming, for å kunne oppfylle det lærerne løfter frem som lekens funksjon for barns læring. Ved å ikke benytte et slik pedagogisk perspektiv, hevder Jordet at det vil utløse krenkelser ovenfor barnet. Dette vil vi nå kort beskrive.

Krenkelser i skolen

Når barnas grunnleggende behov for anerkjennelse ikke ivaretas i skolen, kaller Jordet (2020) det *krenkelser*, og trekker paralleller til Honneths forståelse av begrepet. Han hevder at opplæringen blir inhuman når undervisningen blir for ensidig formidlingsbasert og stillesittende, og at dette er en krenkelse ovenfor barnet. Dette kan gi, ifølge Jordet, store patologiske følger (s. 136). Vi mener at det ikke er med på å besvare vår problemstilling, men likevel viktig å belyse som en implikasjon. Vi vil nå gå videre til lekteoretiske feltet.

2.3 Lekteori

«Hvis vi skal ta lek på alvor må vi akseptere at det er vanskelig å definere lek.» (Lillemyr, 2020, s. 15).

Lek som virksomhet har mange uttrykksformer, noe som gjør den til et allsidig fenomen (Broström, 2021, s. 44, Lillemyr, 2021, s. 61). I lys av vår problemstilling finner vi det legitimt å spørre oss; Hva er lek? Og kan man finne en allmenngyldig definisjon av dette komplekse fenomenet? Ifølge Lillemyr (2021) er den største utfordringen i forsøket på å beskrive fenomenet, at lek som begrep er vanskelig å avklare. Videre påpeker han at leken i tillegg er krevende å skille fra andre aktiviteter (s. 29). Dette styrkes av Øksnes (2010) som beskriver fenomenet som en urskog av forståelser (s. 14). I vårt dypdykk i faglitteraturen løftes det til stadig frem at det er utfordrende å finne et unisont svar på spørsmålene vi har stilt. Vi vil likevel

forsøke å sammenfalle en forståelse av hva lek kan være, for så å presentere en passende metodikk vi senere vil benytte i drøftingen. Dette gjør vi for å kunne validere den innhentede empirien opp mot vårt teoretiske rammeverk.

2.3.1 Broströms fire dimensjoner av lek

Stig Broström (1945-) er en dansk professor i pedagogikk, som har forsket på ulike sider ved leken og dens muligheter både innenfor barnehage og skole. Han er særlig opptatt av lek som et bærekraftig fenomen, og har videre utforsket om det er mulig å identifisere en felles forståelse av hvordan læring kan være en del av lekende undervisning (Broström, 2017, s. 3). Han har utarbeidet fire dimensjoner ved lek, og med mål om at de skal fungere retningsførende for hvilke former for lek som bør få komme til uttrykk i klasserommet (Becher, Bjørnstad & Hogsnæs, 2021, s. 11). Selv om lekbegrepet i litteraturen oppleves å være flytende, hevder Broström (2021) at det er viktig å løfte frem noen karakteristiske kjennetegn ved lekens egenart (s. 44). Vi har valgt å belyse hans dimensjoner, da de gjenspeiler både vårt epistemologiske syn på lek, og slik vi har tolket den innhentede empirien. Vi vil nå kort redegjøre for disse dimensjonene.

Lek er frivillig

Den første av fire kjennetegn ved lek er *frivillighet*. Når barna leker er det en relativt fri og prosessorientert aktivitet. De er autonome, selvbestemmende og velger selv om de vil leke, hva de vil leke og hvem de vil leke med (Broström, 2021, s. 48). Ved en følelse av å bli tvunget kan det føre til at leken stopper opp. Barna må ha en opplevelse av at de selv tar avgjørelser og kan bestemme rollene i leken (Broström, 2017, s. 7).

Lek er indre motivert

For det andre er lek *indre motivert*, og ledsaget av følelse av glede. Når barna leker er det fordi de *vil* leke, og da opplever aktiviteten som morsom og meningsfull (Broström, 2017, s.7-8). Ifølge Vygotsky (1978) handler lekens indre motivasjon om den enkle grunn; at barnet har lyst til å leke. Barnet leker uten noe bestemt formål annet enn å realisere et ønske (s. 92-93), som ikke er mulig å oppnå i den virkelige verden, men som kan realiseres gjennom lek. Dermed blir leken en virksomhet som begrunner seg selv (Broström 2021, s. 45).

Lek er preget av fantasi

Den tredje dimensjonen ved lek omhandler barnets iboende forestillingsevne, fri diktning og fantasifullhet. Ifølge Broström (2017) kan leken ha en ekspressive side da barna kan late som, og tilskrive handlinger og gjenstander nye meninger og betydninger (Broström, 2017, s. 8). I en så måte kan en si at barna bruker sin fantasi for å skape en imaginær situasjon der de kan påta seg roller og utføre fiktive handlinger (Vygotsky, 1978, s. 98-99).

Lek er kommunikasjon

Det fjerde kjennetegnet innenfor Broströms dimensjoner på lek, er *kommunikasjon*. Som nevnt hevdet Vygotsky (1978) at barnet utvikler sine grunnleggende kognitive ferdigheter gjennom samarbeid og samspill med andre, og la vekt på betydningen av den sosiokulturelle sammenhengen for denne utviklingen (s. 56-57). Barns tanke- og forståelsesverden utvikles gjennom sosiale aktiviteter, og lek kan være en slik aktivitet. Barn bruker lek til å skape mening og etablere relasjoner til jevnaldrende og voksne (Broström, 2017, s. 8).

Med Broströms fire dimensjoner som et filosofisk bakteppe av hva lek er, og hvilke elementer som bør være til stede i barnas skolehverdag, vil vi nå trekke dimensjonene ned til ulike former for den utøvede leken.

2.3.2 Frilek og styrt lek

Selv om begrepet *lek* er omdiskutert, er det større enighet blant lekforskere om hva lek er sin alminnelighet. Elementer som at lek som aktivitet er noe morsomt, frivillig, innebærer aktivt engasjement, og som ikke nødvendigvis har noen eksterne mål (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2011, s. 343) trekkes frem som fellesnevnerne. Disse elementene ser vi har fellestrekk til Broströms fire dimensjoner. Av det vi har tolket i vår empiri er *frilek* og *styrt lek* er begreper som trekkes frem som realiserende elementer ved lekens funksjon. Derfor ser vi det nødvendig å kort redegjøre for disse perspektivene.

Frilek

Ifølge Broström (2017) kan frilek kjennetegnes ved at barna selv bestemmer hva de skal leke, og hvem de skal leke sammen med (s. 5). I skoleperspektiv påpeker Broström (2021) at den frie

leken krever at barna skal få tid og rom til å iverksette sine egne leker (s. 47). Corsaro & Edler (1990) trekker frem som hovedlinjer i sin artikkel *Children's Peer Cultures* at en slik tilnærming til den frie leken gir muligheter for at barna kan utvikle en kultur på egne premisser, utvikle læringsstrategier tilpasset en selv og gode vilkår for å kunne etablere relasjoner til de andre barna. Dette hevder de at legger grunnlaget for utvikling av vennskap, og tilegnelse av sosial kompetanse (s. 197-220). Selv om frilek kanskje oppfattes som at barna er totalt overlatt til seg selv, påpeker Broström (2021) at dette ikke er tilfellet. Det krever en tilstedeværelse av læreren for å kunne veksle mellom rollen som en observatør og en veileder (s. 48). Læreren tilstedeværelse vil vi beskrive mer inngående senere i kapittelet.

Styrt lek – et felles begrep for lek og læring

I et skoleperspektiv har den styrte formen for lek handlet om å oppnå læring i definerte læreplaner, i større grad på barnas premisser (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 110). For å kunne forstå kompleksiteten i denne sammensmeltingen, mener vi det er nødvendig å redegjøre for perspektiver på hva lek og læring kan være.

I postmoderne syn på lek og læring, og i vår empiri, knyttes begrepene til samme dimensjoner, som blant annet motivasjon, kreativitet, selvbestemmelse, meningsskaping og autonomi (Johansson & Samuelsson, 2015, s. 23-24). Kognitive, sosio-emosjonelle og fysiske prosesser berøres når læring og lek kombineres (Hujala, Helenius og Hyvonen, 2010, s. 101). Læringen blir dermed en representasjon av det som har blitt forstått, og skapt mening i barnet. Barnets subjektive livsverden kan dermed anses som et utgangspunkt for, og et resultat av, læringen (Pramling Samuelsson, 2015, s. 94).

Noen av informantene reflekterte likevel omkring sine tolkninger av enkelte barns opplevelse, når lek ble benyttet som en metodikk i skolehverdagen. Dette ser vi hos Ole Fredrik Lillemyr, som i sin forskning også belyser i sine betraktninger av lek og læring. Lillemyr (2021) trekker frem at det bør være barnets *opplevelse* som skal fungere som en brobygger mellom fenomenet lek på den ene siden og fenomenet læring på den andre. Dette kan danne grunnlaget for at barna opplever en aktiv, personlig og meningsfylt læring. Videre belyser han at barn kan ha en oppfattelse av at lek og læring har et skille, og at disse er sterkt individuelle. Disse opplevelsene

kan ha grunnleggende betydning for barnas anskuelser knyttet til lek og læring i skolen (s. 58-59).

I vårt forsøk på å ramme inn fenomenet lek har vi valgt å benytte oss av metodikken *lekende læring*. Dette mener vi er sammenfallende med våre teoretiske perspektiver, og informantenes uttalelser.

2.3.3 Lekende læring

Lekende læring blir beskrevet som en metodikk som anvender en kombinasjon av frilek og styrt lek (Iversen, 2021, s. 145), og har som mål å fremme akademisk, sosioemosjonell og kognitiv utvikling (Fisher et al., 2011, s. 341). Det er en pedagogisk tilnærming som har sin teoretiske og empiriske forankring i et barnehage- og førskoleperspektiv. Målet er å knytte disse perspektivene til politisk formulerte læringsmål og forventede kompetansekrav (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109). Lekende læring blir trukket frem av flere forskere på feltet. Øksnes og Sundsdal (2020) trekker frem lekende læring som en undervisningstilnærming for å fremme akademisk kunnskap gjennom aktiviteter som kan oppleves som lek (s. 112). Fisher et al. (201) påpeker på sin side frem hvordan lek kan anses som en læringsprosess. Denne vil kunne gi barna ulike nøkkelkompetanser de vil behøve for å lykkes i skolen, og senere som autonome samfunnsborgere (s. 242). Det er dermed ikke bare en måte å lære på, men et metodisk grep i undervisningen (Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 112).

Når det kommer til læringselementet i den *lekende læringen* hevder Broström (2021) at tyngden skal være på lekens egenart og prosesser omkring lekens kvaliteter (s. 52). Dette samsvarer med Iversen (2021) som trekker frem at i den lekende undervisningen, er leken det som skal være det fremtredende elementet. Dette gjøres ved å ha et dialektisk syn på lek og fag (s. 146). Altså, samtidig som læringsdimensjonene i fagene dyrkes, bør det gis næring til leken, slik at fenomenet vokser i takt med læringen (Broström, 2021, s. 52).

For å realisere lekens funksjon løfter både våre informanter og de nevnte teoretiske perspektivene frem læreren som en avgjørende faktor. Vi vil nå se nærmere på dette.

2.4 Lærerens rolle

I dette delkapittelet vil vi først belyse viktigheten ved tilknytningsteoretiske handlinger fra lærerens side, og hvor essensielt sterke, relasjonelle bånd er, for å kunne realisere en anerkjennende pedagogikk. Videre vil vi trekke frem hvordan tilknytningsteorien utøves av lærerne som warm demanders, og hvordan alt fordrer en kompetanse til å innta et intersubjektivt perspektiv. Deretter vil vi belyse lærerens rolle innenfor lektheori. I vår empiri trekker informantene frem hvordan de har en iboende drivkraft om å legge til rette for lek i skolehverdagen. På bakgrunn av dette har vi ansett det hensiktsmessig å beskrive lærerens pedagogiske grunnsyn, og derav en filosofisk, sosiologisk og psykologisk forståelse. Vi har valgt å belyse dette grunnsynet for å kunne forstå bakteppet til informantenes syn på, tilrettelegging for, og benyttelse av leken i barnas skolehverdag. Videre viser både teori og innhentet empiri, viktigheten med en bevisst refleksjon omkring hvilke tilnæringer læreren har i møte med det lekende barnet. Dette vil vi redegjøre for avslutningsvis.

2.4.1 Lærerens rolle i en anerkjennende pedagogikk

«Grunnlaget for barns faglige og sosiale læring i skolen er lærere som kan se læringen gjennom elevenes øyne.» (Hattie, 2009, s. 37).

En avgjørende dimensjon i lærernes profesjonsutøvelse er å bygge gode relasjoner til barna. Det er en nødvendig betingelse for all læring i skolen (Jordet, 2020, s. 205). Innenfor en anerkjennende pedagogikk foreligger det en erkjennelse om at barnet har et naturlig behov for å oppleve kjærlighet i mellommenneskelige relasjoner, som er grunnpilaren innenfor tilknytningsteorien. Den beskriver at individets grunnleggende behov som nærhet, omsorg og ivaretagelse er grunnlaget for et godt liv og sunn helse (Jordet, 2020, s. 192). Vi vil nå ta for oss teorien og dens relevans.

Tilknytningsteori

Psykologen John Bowlby regnes som grunnleggeren av tilknytningsteorien. Det var under hans undersøkelse, om hvordan barns atskillelse fra foreldrene under og etter 2. verdenskrig påvirket deres fysiske og psykiske helse, at teorien slo rot (Bowlby, 1969, s. 43). I senere tid har den fått

fotfeste som en grunnleggende teoretisk forankring, i pedagogisk forskning om lærer-elev-relasjonen (Jordet, 2020, s. 192).

Ifølge Bowlby (1969) er kjærlighetsrelasjonene et uttrykk for varige og sterke emosjonelle bånd uavhengige av tid og rom (s. 209). Ved å legge til rette for en sunn tilknytningsrelasjon vil dette føre til en frigjøring av barnet, og det vil kunne ledes fra et avhengighetsforhold til et selvstendig subjekt. En relasjon bygget med tilknytningsteorien som et fundament vil kunne gi barnet den tryggheten det trenger for å kunne gå ut i verden og utforske den (Jordet, 2020, s. 192). Innenfor tilknytningsteorien er det løftet frem to grunnleggende psykologiske behov i barnet som er i en symbiose: a) barnets behov for kjærlighet og den trygghet det gir, og b) barnets behov for å lære ved å utforske verden (Bowlby, 1969, s. 237). Schofield & Beek (2014) påpeker at tilknytningsrelasjoner tidlig i livet kan forstås som barnets grunnopplæring i: «Hvem er jeg?», «Hvilken verdi har jeg?» og «Hvordan kan jeg være sammen med andre?» (s. 5). Dette er opplevelser av seg selv barnet tar med seg videre i livet. De svarene barnet bringer med seg videre avgjør hvordan barnet vil tenke, føle og handle i ulike situasjoner (Jordet, 2020, s. 197). Tilknytningsteorien har influert Honneths forståelse av kjærlighetens betydning for barnet. Han hevder at kjærlighet kommer forut for enhver annen form for anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 116).

Weiss (1991) trekker frem tilknytningsteorien i et skoleperspektiv. Han påpeker at barn har et sterkt behov for nære relasjoner i skolen, til mennesker de kan søke trygghet og omsorg hos (s. 69). Tilknytningsteorien har vært med på å bidra til økt forståelse i skolen omkring det faktum at barn må kjenne seg trygge som en forutsetning for at de skal kunne lære (Jordet, 2020, s. 198). Bergin og Bergin (2009) hevder at kjærlighet i det relasjonelle møtet mellom lærer og elev er en av de viktigste dimensjonene, og det er lærerens ansvar i deres profesjonsutøvelse (s. 150-156).

Lærerens evne til å tilrettelegge for et relasjonelt bånd med tilknytningsteorien som et fundament, har stor betydning for barnas psykososiale læringsmiljø. Dermed har det også stor betydning for barnas faglige og sosiale læring, selvfølelse og livskvalitet (Jordet, 2020, s. 191). Med dette som et teoretisk fundament legger det premisser for lærerens pedagogiske utøvelse.

Lærere som warm demanders

Lærere som møter barn med varme, omsorg og empati kan oppfattes som at de ikke vektlegger å ha høye forventninger til barna. Men dette kan ses på en annen måte. Ved at lærerne har et utgangspunkt i tilknytningsteoretisk perspektiv vil de på den ene siden utøve en relasjon basert på varme og nærhet, og ha dette i en kombinasjon med å forvente høy faglig og sosial kompetanse på den andre siden (Jordet, 2020, s. 205). Dette omtales som nøkkelen til god klasseledelse og slike lærer kalles *warm demanders* (Gay, 2011, s 363). Ved å opptre som en varm, men forventningsfull, lærer vil barna erfare og føle seg elsket og verdsatt uten at det er et prestasjonspress. På denne måten får barnet den tryggheten det trenger for å kunne prestere optimalt faglig og sosialt ut fra sine forutsetninger (Jordet, 2020, s. 205).

Lærere som er i stand til å møte barna med omsorg, varme og empati vil kunne lykkes med å tenne barnas lærelyst (Jordet, 2020, s. 227). Gjennom anerkjennende væremåter kan relasjonen mellom lærer og barnet, involvere alle sider ved det å være menneske (Jordet, 2020, s. 229). Anerkjennende væremåter handler om å formidle kjærlighet eller anerkjennelse i møte med andre (Håland, 2006, s. 94). Schibbye (1996) beskriver disse væremåtene som *å se, å lytte, å forstå, å akseptere* og *å undre* (s. 533).

Å se handler om hvordan læreren «sier» noe gjennom øynene i møte med barnet (Jordet, 2020, s. 223). *Å bli sett* berører et menneske dypt psykologisk og eksistensielt (Jordet, 2020, s. 234). Den første dialogen finner sted gjennom blikket, og i en så måte er det et førverbalt språk (Schibbye, 2009, s. 63). *Å lytte* forutsetter at man ikke bare hører hva den andre sier, men også at man tar imot og prosesserer innholdet i det som blir sagt. Når læreren lytter aktivt til, og viser oppriktig interesse for, det barnet har å si, formidler det en oppfattelse av barnet som et likeverdig subjekt (Jordet, 2020, s. 235). *Å forstå* handler, i et profesjonelt perspektiv, om å ha både en ytre forståelse og en indre forståelse. Den ytre forståelsen omhandler det læreren forstår utenfra, mens en indre forståelse krever en subjekt-subjekt-relasjon (Schibbye, 2009, s. 272). *Å akseptere* innebærer at læreren godtar barnet slik han eller hun er. Det innebærer at læreren aksepterer måten barnets liv og væren uttrykkes gjennom tanker, følelser, meninger og atferd. Læreren må i en så måte tåle barnets livsytringer, og møte det med anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 275). *Å undre* seg handler om å møte barna med en åpen nysgjerrig og spørrende holdning. Det fordrer en kombinasjon av de nevnte anerkjennende væremåtene, og fremtrer

naturlig ut fra en relasjon der man anser hverandre som likeverdige subjekter (Schibbye, 2004, s. 10, Jordet, 2020, s. 223). Dette tar oss videre til intersubjektivitet.

Intersubjektivitet

Stern (2007) beskriver intersubjektivitet som et samspill der to likeverdige subjekter deler tanker og følelser, og hvor begge parter skaper og tar del i en felles opplevelse (s. 23). Et subjekt-subjekt-syn har sitt utspring fra utviklingspsykologien, tilknytningsteorien og psykoanalytisk kunnskap (Jordet, 2020, s. 210). Innenfor disse teoriene ser de på barnet som en selvrealiserende og intensjonal aktør. Gjennom mentale prosesser og kroppslige handlinger søker barnet aktivt kontakt med andre og søker å utforske verden (Deci & Ryan, 2002, s. 3-6).

Subjekt-subjekt-synet eller intersubjektivitet framhever (...) at partene utvikles i en relasjon hvor to opplevelsesverdener møtes og modifiseres i dette møtet.

Oppmerksomheten rettes mot individets syn på seg selv, dets selvfortolkning og egen opplevelsesverden. Retten til egen subjektiv opplevelse er ukrenkelig. Begge parter bringer sitt eget særegne bidrag til samspillsituasjonen (Schibbye, 2008, s. 3).

I et skoleperspektiv fordrer et subjekt-subjekt-syn at læreren evner å sette seg inn i barnets verden. Den må etterstrebe å forstå hvordan barnets virkelighet ser ut fra deres synsvinkel (Jordet, 2020, s. 211-212). Som Pramling Samuelsson (2015) sier det «Hvis man vet hvordan barn forstår noe, vet man også hvordan man kan utfordre barnets forståelse ytterligere» (s. 94). Det er først når læreren tar utgangspunkt i barnets subjektive opplevelse av sin egen livssituasjon og handlingsrom, at muligheten for å forstå barnets tanker, følelser, handlinger og intensjoner oppstår (Jordet, 2020, s. 211). Altså, læreren må spørre seg: Hvordan er din verden for deg, slik du opplever den? (Jordet, 2020, s. 212).

Med lærerens rolle i et anerkjennende pedagogisk perspektiv som et bakteppe, vil vi nå se nærmere på lærerens rolle i et leketeoretisk perspektiv.

2.4.2 Lærerens rolle i et leketeoretisk perspektiv

All lek har en mening for barnet, selv om voksne ikke nødvendigvis alltid forstår det (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 60). Litteraturen viser at lek som fenomen ofte ses fra voksnes forståelsesverden (McInns, Howard, Crowley & Miles, 2013, s. 270). Dette støttes av Lillemyr

(2020) som hevder at lærerens syn på oppdragelse vil innvirke, samt få betydning for, hvordan den ser på lek som fenomen og lekens verdi. Videre løfter han frem lærerens tanker om hva som kan oppleves som meningsfullt for barnet (s. 79 og s. 153). Ut fra dette trekker han frem at voksenperspektivet ofte tar utgangspunkt i hvilket pedagogisk grunnsyn læreren innehar når den forholder seg til fenomenet lek. Dette grunnsynet har et utspring fra et psykologisk, filosofisk og sosiologisk grunnsyn (s. 72). Disse vil vi nå redegjøre for.

Filosofisk grunnsyn

Siden tidenes morgen har filosofien vært opptatt av menneskets lek. Spesielt har det vært en undring omkring lekens funksjon, og hvordan lek kan være relatert til grunnleggende menneskelige kvaliteter (Steinsholt, 1998, s. 15). Lillemyr (2020) trekker frem at en styrke i den filosofiske tilnærmingen til lek er at den belyser eksistensielle og etiske spørsmål om lekens funksjon. En naturlig følge av dette blir dermed at fokuset spisse inn på hva som er meningsfylt for mennesket (s. 153).

Da vi søker å forstå lærernes opplevelse av, og erfaringer med lekens funksjon, kommer vi ikke foruten å løfte frem hvilket grunnsyn læreren har på lekens verdi. Dette beskrives i litteraturen som det *filosofiske grunnsynet*. Innenfor dette inngår lærerens menneskesyn, samfunnsyn og livssyn. Dette omhandler synet på hva som er viktige verdier i livet, og hvordan lek er en del av disse synene (Lillemyr, 2020, s. 72). Filosofisk grunnsyn forstås som et fundament som videre påvirker lærerens sosiologiske og psykologiske grunnsyn. Vi vil nå presentere disse.

Sosiologisk grunnsyn

Lærerens *sosiologiske grunnsyn* har sitt utspring fra et filosofisk fundament. Det omhandler synet på samfunnet som system, og hva som tillegges verdi knyttet til samfunnets endring og utvikling (Lillemyr, 2020, s. 73). Innenfor det sosiologiske grunnsynet gjelder lærerens anskuelse av sosialisering. Begrepet uttrykker de prosesser som innebærer at barnet blir sosialt. Det vil si hvordan det tar opp i seg normer, verdier og livsmønstre i samfunnet. Samtidig omhandler det prosesser omkring utvikling av ferdigheter i å omgås andre, samt ivareta sin selvstendighet som individ (Lillemyr, 2020, s. 74).

I et sosiologisk grunnsyn som anser barnet som formbart, åpnes det for et perspektiv på at samfunnet, som et sosialt system, vil kunne påvirke barneoppdragelsen og således barnet. Samtidig vektlegges det hvordan sosialisering en tosidig prosess. På den ene siden omhandler sosialiseringen formidlingen av kulturelle verdier og på den andre siden omhandler det en utvikling av selvstendighet, kritisk evne og kreativitet. På den måten kan man si at det filosofiske og det sosiologiske grunnsynet læreren vil ha tungtveiende betydning for dens syn på barn, og hvordan det skal bli en del av samfunnet. Dette kan vi trekke paralleller til innenfor den anerkjennende pedagogikkens formål. Videre vil det sosiologiske grunnsynet påvirke læreren sitt syn på barns lek som et ledd i den pedagogiske praksisen (Lillemyr, 2020, s. 74). Dette tar oss videre til lærerens psykologiske grunnsyn.

Psykologisk grunnsyn

Psykologisk grunnsyn tar utgangspunkt i det filosofiske og sosiologiske grunnsynet. Det vil si at disse danner grunnlaget for lærerens syn på psykologiske prosesser som læring, utvikling, samspill og motivasjon. Videre vil dette grunnsynet dermed ha betydning for læreren sin forståelse av lek (Lillemyr, 2020, s. 74). Kvello trekker frem at i det post-modernistiske synet på barn og barndom, vektlegges lærerens evne til å forstå barnets personlige utvikling gjennom samspill med andre (Kvello, 2010, s. 27). I tillegg bør det ses i sammenheng med betraktninger omkring barnet som subjekt (Lillemyr, 2020, s. 75). Lillemyr understreker at det er *selvet* som oppfattes som kjernen i personligheten, og at det hevdes at barnets selvoppfatning er den viktigste kilden til motivasjon (Lillemyr, 1999, s. 243). Dette ser vi er sammenfallende med beskrivelsen av selvbestemmelsesteorien. Videre påpeker han at barnets utvikling av selvoppfatning er avhengig av lærerens filosofiske og sosiologiske grunnsyn, men vektlegger vedkommende sitt psykologiske grunnsyn (Lillemyr, 2020, s. 75).

Lærerens pedagogiske grunnsyn vil ha påvirkning på hvordan den opptrer i møte med det lekende barnet. Samtidig vil vi erkjenne at vi har en forståelse av at det pedagogiske grunnsynet ikke er et statisk fenomen, men dynamisk og kan utvikles gjennom bevisstgjøring. Videre har våre informanter reflektert omkring deres rolle knyttet til realiseringen av lekens funksjon i skolen. Vi vil derfor nå presentere teoretiske perspektiver på lærerens utøvende rolle, med utspring fra informantenes utsagn.

Perspektiver på lærerens rolle i leken

I leken kan lærerrollen anses som en varig tilstedeværelse med ulike tilnærminger til barna. Den kan gå fra å bare være en observatør på avstand, over til en rolle der den er støtter og veileder med kommentarer, og videre til rollen der læreren er deltagende i leken. Lærerrollen i leken betraktes dermed som en form for en som enten er *bak, ved siden av* eller *foran* barnet (Winther, 2006, sitert i Broström, 2021, s. 48).

Det finnes ingen universell måte å leke på. Det er lærerens vurdering av hvilken rolle den må innta ved behov. Dette kan være grunner som at barnas lek kan oppfattes som ensformig og gjentagende, eller at det er barn som ikke har nødvendig lekkompetanse for å mestre reglene i leken (Broström, 2021, s. 48). Noen barn opplever at de gjentagende blir avvist, og noen barn har ikke tilstrekkelige erfaringer for å kunne bidra i leken. Andre barn blir, mer eller mindre mot sin vilje, dominert og undertrykt i leken (Winther, 2006, sitert i Broström, 2021, s. 48). Når læreren inngår i leken kan de fungere som rollemodeller for barna. De kan veilede barna til å utvide deres omgangskrets, og hjelpe dem med å uttrykke egne hensikter. På denne måten kan alle barna utvikle sunne relasjonelle mønstre (Sommer, 2004, s. 57-65).

Ved at læreren interesserer seg for barnas lek, kan det åpne for tre dimensjoner for å virkeliggjøre deres iboende kompetanse. For det første kan det at læreren deltar utvikle nye kvaliteter i leken. Dette er fordi læreren kan være med på å endre det fysiske miljøet, tilføre nødvendige lekeredskaper, og komme med nye forslag for å utvide leken (Hakkarainen, 2013, s. 219). For det andre kan læreren være med på å inkludere barn som strever med å finne sin plass i leken (Ólafsdóttir, 2017, s. 824-837). For det tredje kan lærerens deltagelse åpne for tilførsel av faglig innhold i kombinasjon med lekens dynamikk, også kalt lekende læring (Broström, 2021, s. 49). Vi vil benytte disse perspektivene når lærerens rolle drøftes i kapittel 4.

2.5 Oppsummering av teoretisk rammeverk

Dette kapittelet har tatt oss gjennom det teoretiske rammeverket som vi vil benytte oss av i drøftingen av studiets resultater. Vi har på den ene siden belyst utfordringene begrepet lek fører med seg. På en annen side har vi trukket frem lekens muligheter, og viktigheten med å ha et rikt

forståelsesgrunnlag når man nærmer seg fenomenet. Avslutningsvis har vi presentert lærerens rolle i møte med fenomenet og barnet.

3.0 Metode

Ifølge Befring (2015) er forskning et kvalitetsarbeid for å fornye fagkompetanse i et felt (s. 10). I et forskningsprosjekt kan veien til målet kjennes lang, og tidvis oppleves som å gå i ulent terreng. Det kreves derfor god kunnskap om overliggende vitenskapsteori og metodisk forståelse, for å sikre at man kommer frem.

Metode kommer av det greske ordet *methodos* som betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Gilje og Grimen (1993) påpeker at vitenskapsteori er et systematisk studium av aktivitet og kunnskap (s. 11). I arbeidet med å sikre denne kunnskapen er det nødvendig å være bevisst på at forskningsbasert kunnskap skiller seg fra erfaringsbasert kunnskap ved at den bygger på allerede etablert forskning, at kunnskapen blir systematisk innhentet og at den videre blir diskutert i lys av teori, for så til slutt å bli publisert skriftlig (Johannessen et al., 2019, s. 69). Metoden kan i så måte fortelle oss noe om hvordan vi som forskere bør gå til verks for å fremskaffe og etterprøve kunnskap (Dalland, 2012, s. 111). Denne forståelsen av kunnskap ligger til grunn i vårt forskningsprosjekt.

I dette kapitlet vil vi først presentere oppgavens vitenskapsteoretiske forankring for så å si noe om forskningsdesign. Deretter vil vi se dette i lys av fenomenologisk tradisjon. Vi vil også trekke frem noen perspektiver på hermeneutisk tilnærming. Videre presenteres vår metode for innhenting av data, kvalitativt forskningsintervju, og prosesser knyttet til denne. Avslutningsvis vil vi løfte frem etiske implikasjoner omkring prosjektet. Vi har gjennomgående i kapitlet etterstrebet i størst mulig grad å beskrive med en fullstendig åpenhet, med hensikt i å gi innblikk i alle prosesser knyttet til studien. Dette for å sikre prosjektets reliabilitet og validitet. Til slutt vil vi gi en kort oppsummering av kapitlet der trådene samles.

3.1 Vitenskapsteori

«... *the main camps in the battle over reality*» (Moses & Knutsen, 2019, s. 1).

Det er ulike oppfatninger av hvordan man som forsker forstår og tilegner seg kunnskap. Innenfor vitenskapsteoretiske tradisjoner skiller man i hovedsak mellom en postpositivistisk retning og en konstruktivistisk retning (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 4). Vårt forskningsprosjekt bygger på en konstruktivistisk tilnærming til forskning. Dette har noen følger for vår forståelse og søken etter kunnskap, og har dannet grunnlaget for undersøkelsens rammeverk.

Den overordnede ontologien som omkranser det hele handler, på et filosofisk plan, om hvordan vi forstår verden. Med et konstruktivistisk utgangspunkt innebærer det at erfaring er nært knyttet til vårt særskilte perspektiv (Kvarv, 2014, s. 14). Dette virker inn på epistemologien, altså hvordan vi søker etter kunnskap (Johannessen et al., 2019, s. 51). I et konstruktivistisk perspektiv er forståelsen at kunnskap vil være konstruert, noe som innebærer at det er et produkt ut fra et sosialt, kulturelt og politisk perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 51). Dette får noen følger for hvordan vi tilegner oss kunnskap, kalt metodologi. Metodologi er studien om hvilke metoder som kan føre oss til troverdig kunnskap. I et konstruktivistisk perspektiv handler det om refleksjoner knyttet til hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å frembringe kunnskap (Johannessen et al., 2019, s. 40). Til slutt synliggjøres den vitenskapelige tilnærmingen seg i metoden som benyttes for å hente inn kunnskap om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen analyseres (Johannessen et al., 2019, s. 25). Dette vitenskapsteoretiske perspektivet har vært et rammeverk omkring vårt forskningsprosjekt.

3.1.1 Forskningsdesign

Vi har, med forankring i vår vitenskapsteoretiske tilnærming, utarbeidet et forskningsdesign som har til hensikt å sikre kvaliteten i forskningsarbeidet. Et design dreier seg ifølge Johannessen et al. (2019) om formgiving av et forskningsprosjekt, og har en bevisstgjørende funksjon for å klargjøre forskningens hensikt. Dette innebærer at kunnskapen blir innhentet systematisk, videre at funnene blir analysert og tolket i lys av teori, og at resultatene til slutt formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier (s. 69). I lys av dette har vi i

utviklingen av forskningsprosjektet tenkt grundig gjennom hva vi ønsker å undersøke og hvilken kunnskap vi ønsker å få mer innsikt i. Som nevnt i innledningen har vi er vi opptatt av lekens plass i skolen. Det er derfor vi valgte å fordype oss i dette temaet.

Problemstilling

I arbeidet med å utvikle problemstillingen og forskerspørsmål har vi beveget oss på ulike nivåer innenfor vitenskapsteori. Problemstillingen kan ifølge Halvorsen (2008) defineres som «et spørsmål som blir stilt med et bestemt formål» (s. 35). Den skal fungere som et kart som skal gi retning for forskningsprosessen, og veilede forskeren når terrenget fremstår uoversiktlig. Den bør videre ha utspring i forskerens interesse samt bygge på allerede etablert kunnskap (Johannessen et al., 2019, s. 54-55). Som beskrevet i vårt innledningskapittel ble vår problemstilling følgende:

- Hvilken funksjon opplever lærere at lek i skolen har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?

Den har utspring i vårt ontologiske og epistemologiske syn, som videre har en forankring i konstruktivistisk tradisjon. Dermed kan man si at problemstillingens formulering ligger til grunn for forskningsprosjektets metodiske tilnærming. Formuleringen nødvendiggjorde å søke etter kunnskap i praksisfeltet gjennom å lytte til læreres erfaringer og opplevelser knyttet til lekens plass i skolehverdagen. For å besvare den, og utvinne gyldig kunnskap om feltet, fant vi det derfor hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode i form av forskningsintervju. Metoden åpner en unik mulighet til å få en dypere innsikt i et fenomen gjennom å få innblikk i informantens erfaringer og opplevelser fra praksisfeltet. Samtidig har etiske avveininger kontinuerlig blitt vurdert som en del av kvalitetsarbeidet. Vi vil utdype dette senere i kapittelet.

Av dette kan man si at forskningsdesignet har rammet inn vårt prosjekt, og støttet oss som forskere, gjennom hele prosessen. Vi håper derfor at vi, gjennom vårt forskningsprosjekt, kan tilføre ny kunnskap om lekens plass i skolen.

3.1.2 Induktiv-, deduktiv- og abduktiv metode

I vitenskapelig tradisjon har det vært vanlig å skille mellom induktiv og deduktiv metode som tilnærminger i arbeidet med å innhente forskningsbasert kunnskap (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 4). Induktiv metode har røtter i empirismen, mens deduktiv metode kan spores til en mer postpositivistisk vitenskapelig retning (Kvarv, 2014, s. 24). Induksjon, eller å indusere, kommer av latin fra *in* og *ducere*, som betyr føre inn i. Det vil si at man trekker generelle slutninger på grunnlag av enkeltstående observasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Ifølge Kvarv (2014) innebærer det at forskere innhenter data på en systematisk måte, uten å ha en oppfatning på forhånd om hva som er viktig eller mindre viktig, for så å ordne dataene i grupper ut fra mønstre som avtegnes i studien. Deretter generaliseres dataene på bakgrunn av dette (s. 24). Deduksjon står i motsetning til induksjon. Deduksjon, eller å dedusere betyr å *utlede*, som innebærer at man utleder noe fra det generelle til det konkrete (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). I en deduktiv slutningskjede følger altså konklusjonen med logisk nødvendighet fra en eller flere premisser (Kvarv, 2014, s. 24-25). Av dette kan man si at man i forskning med en induktiv tilnærming går man fra empiri, altså det spesielle, til teori, det generelle. Mens man med en deduktiv metode starter i motsatt retning, og beveger seg fra teori til empiri, for eksempel ved å gjennomføre et eksperiment for å teste ut og bekrefte, eller falsifisere en hypotese basert på teoretiske antakelser.

I vårt forskningsprosjekt har vi søkt etter kunnskap om hvilken funksjon lærere opplever at lek i skolen har for barns læring, og hva deres rolle er når barna leker. Med problemstillingens formulering kan man si at forskningen heller i retningen av induktiv metode, eller empirisk tradisjon, da studien har tatt utgangspunkt i empiri formidlet gjennom våre informanter. Likevel er det viktig å påpeke at det er vanskelig å rendyrke induksjon som premiss. Dette støttes av Kvarv (2014) som hevder at det er umulig å samle inn data uten bevissthet knyttet til teorigrunnlag, som styrer undersøkelsen (s. 26). Som profesjonsutøvere ligger det et visst teorigrunnlag til grunn for utøvelsen av yrket. Dette kunnskapsgrunnlaget er videre utvidet gjennom masterstudiet. Derfor mener vi at det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlag for studien grunner både i læreres unike beretninger, samt vår kjennskap til teoretiske perspektiver. Altså at empiri og teoretisk referanseramme går hånd i hånd (Johannessen et al., 2019, s. 47).

Dette ligger nært opp til det Alvesson og Sköldberg (2017) beskriver som abduktiv metode. Den innebærer at man har en base i empirien, på samme måte som med en induktiv metode, men at man i motsetning til induktiv metode, benekter man ikke den teoretiske forforståelsen (s. 5). I vårt forskningsprosjekt har vi lent oss mer mot denne metodiske tilnærmingen. Det vi si at vi ikke har møtt empirien forutsetningsløst, i tråd med Alvesson og Sköldberg (2017), men brukt tidligere forskning som en kilde til inspirasjon i vår søken etter mønstre med et mål om en dypere forståelse (s. 5). Slik vi ser det har dette har gitt rom for å belyse fenomenet med en større dybde. Dette samsvarer i stor grad med vår fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming til vårt forskningsprosjekt. Dette vil vi nå beskrive nærmere.

3.1.3 Fenomenologi

Fenomenologien beskrives i litteraturen som en filosofisk retning, som gjennom en kvalitativ metodisk tilnærming søker å beskrive hendelser og handlinger slik de fremtrer for individer (Befring, 2015, s. 109). Begrepets herkomst er fra det greske ordet *phainestai*, som betyr «læren om det som viser seg eller det som kommer til syne» (Johannessen et al., 2019, s. 79).

I et historisk perspektiv er fenomenologien en vitenskapelig retning som oppstod som en motpol til den tradisjonelle naturalismen (Kvarv, 2014, s. 87). Filosofen Edmund Husserl blir ansett som grunnleggeren av fenomenologien, og som han selv forklarer det søker denne retningen å innhente kunnskap ved få tilgang til andres erfaring (Kvarv, 2014, s. 88). Hovedinteressen for denne vitenskapelige retningen er med andre ord fenomenene slik de viser seg for oss i et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2014, s. 93). Husserl hevdet at den matematisk-naturvitenskapelige tilnærmingen utelot forståelsesformer knyttet til representasjoner av verden, og dermed representerte et lukket deterministisk system som ikke kunne gi innsikt om vår egen livsverden (Kvilhaug, 2003, 47). Begrepet livsverden brukes i sammenheng der en snakker om verden vi lever i. Det er et tilbakevendende begrep i litteraturen som omhandler verden slik den fremtrer for subjektet, og den kunnskapen som danner et nødvendig utgangspunkt for all forståelse (Kvarv, 2014, s. 91).

I sitt arbeid introduserte Husserl begrepet *epoché*. Dette handler om å forske på et fenomen foruten påvirkning av egen forforståelse eller tidligere erfaringer (Kvarv, 2014, s. 89). Martin Heidegger og Maurice Merleau-Pontys forlot denne forståelsen, da de var mer opptatt av den

primære opplevelse av verden, og at alle vitenskapelige teorier og forklaringer alltid må forstås som *sekundære uttrykk* for de fenomener mennesker omgir seg med (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Dette kan forstås som at det er en kontakt mellom bevisstheten og verden slik vi ser den. Fenomenene oppstår gjennom opplevelsene med objekter, og må derfor forstås eller tolkes for å komme frem til kunnskap (Kvarv, 2014, s. 92). Denne forståelsen av fenomenologien vil vi forfølge i vårt forskningsprosjekt.

Da vi ønsker å få innsikt i hvordan lærere beskriver sin opplevelse av å gi elever en skolehverdag med plass til det lekende barnet, faller det seg naturlig å benytte en fenomenologisk tilnærming for å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene. I dette studiet innebærer dermed dette at kunnskapen spisses i forhold til fenomenet lek. I vår epistemologiske forståelse legges det til grunn at vi ikke kan få sikker kunnskap om alt, men at kunnskapen vi søker kan konstrueres gjennom å få innblikk i et fenomen. Samtidig stiller vi oss bak Martin Heidegger og Maurice Merleau-Pontys sin forståelse av fenomenologien og hevder at vi ikke kan undersøke fenomenet forutsetningsløst. Likevel har vi tro på at gjennom å få ta del i lærerens livsverden, altså deres opplevelse av lekens rolle og funksjon i skolen, kan dette være med på å gi viktig kunnskap samt trolig en dypere forståelse av lek som fenomen.

3.1.4 Hermeneutikk og forforståelse

I arbeidet med vårt forskningsprosjekt har bearbeidelse av tekst, gjennom transkribering og analyse av intervjuer, vært en del av prosessen for å besvare vår problemstilling og forskerspørsmål. Dermed har tolkning av tekst stått sentralt. Sett i lys av et erkjennelsesteoretisk- og metodisk perspektiv anser vi vår fremgangsmåte i overensstemmelse med en hermeneutisk prosess. Hermeneutikk beskrives som læren om kunsten å lese og forstå tekster (Kvarv, 2014, s. 73). Videre beskrives perspektivet som en subjektiv fortolkningsprosess der målet er å øke forståelsen av teksten og skape en helhetlig innsikt. Dette forutsetter en form for interaksjon, eller en dialog om du ønsker, mellom teksten og fortolkeren (Befring, 2015, s. 20-21). En slik interaksjon er av åpen karakter, og krever gjentakelse. Denne gjentakende prosessen mellom tekst og fortolker blir omtalt i litteraturen som den hermeneutiske sirkel. Hermeneutisk sirkeltenking aspirerer å øke innsikten og forståelsen som en kontinuerlig prosess (Gadamer, 2014, s. 116-117).

Som vitenskapelig perspektiv fordrer fenomenologien et krav om å legge bort all forforståelse for å kunne innhente fordomsfrie beskrivelser av fenomenet som viser seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I møte med empirien har vi etterstrebet å opptre så forutsetningsløst og fordomsfritt som mulig. Samtidig stiller vi oss bak Johannessen et al. (2019) som påpeker at ingen kan persepere og tolke verden forutsetningsløst (s. 51). Ut fra vårt ontologiske perspektiv erkjenner vi at vår rolle som forskere påvirkes av vår bakgrunnskunnskap og erfaring av verden. Vi innehar dermed en erkjennelse av at vår personlige og faglige kunnskap kan være med på å påvirke etableringen av ny kunnskap. Ut fra dette anser vi at hermeneutikken har fungert mer som en metode, enn som et vitenskapsfilosofisk perspektiv ved bearbeiding av den innhentede empirien.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer at man studerer ønsket fenomen i en naturlig setting, i søken etter å få en dypere forståelse. Dette plasserer forskeren i den virkelige verden, ved at hun møter fenomenet gjennom situasjonsbestemt aktivitet, samt fortolkende prosesser (Denzin & Lincoln, 2017, s. 10). Tilnærmingen er egnet for å fange det som er uventet, enten det er personlige trekk, konkrete situasjoner eller ulike kontekster (Johannessen et al. 2019, s. 142, Befring, 2015, s. 109). I så måte kan den gi overbevisende beskrivelser av den kvalitative menneskelige verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Av dette kan man si at kvalitative metoder er formålstjenlige når man ønsker å få innsikt i menneskers indre liv, med utgangspunkt i deres egne opplevelser og forståelser (Befring, 2015, s. 39).

Med kvalitative metoder er siktemålet å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2012, s. 112). Metodene har derfor først og fremst relevans for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser (Befring, 2015, s. 39), og fordrer at det er få informanter slik at man får dybdeforståelse omkring ønsket fenomen (Johannessen et al., 2019, s. 112). Tilnærmingen står som en motsetning til kvantitativ forskning der et særtrekk er at man strukturerer et problemfelt i variabler, som ved målinger kan uttrykkes i tallverdier. Denne tilnærmingen fordrer derfor krav til et større kvantum av informanter (Befring, 2015, s. 122).

Som nevnt i vår innledning er det et behov for å gi leken mer plass i dagens skole. Av problemstillingens formulering fremkommer det at vi er opptatt av å få beskrivelser av

informantenes egne erfaringer og opplevelser omkring fenomenet lek som metodisk tilnærming ut ifra et subjektperspektiv. Vi vil hevde at dette kan bidra til å gi viktig kunnskap om fenomenet, som videre kan være en døråpner for mer forskning på feltet. Dette er i tråd med overnevnte kjennetegn ved kvalitative metoder. Slik vi ser det ville ikke en kvantitativ tilnærming muliggjort denne innsikten i fenomenet, og gitt oss hva vi anser som gyldig kunnskap i lys av vår problemstilling. Med bakgrunn i dette falt det seg derfor naturlig å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode for innhenting av empiri, som vi nå vil beskrive nærmere.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I samfunnsvitenskapen er intervju en sentral metode for innhenting av empiri (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 45). Kvale og Brinkmann (2015) definerer et intervju som «utveksling av synspunkter» om et felles tema mellom to personer (s. 22), der man søker etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes perspektiv (s. 20). Gjennom intervjuet får forskeren muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte situasjoner eller fenomener (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20), ved å forsøke å innhente nyanserte beskrivelser av deres livsverden (Dalland, 2012, s. 157). I dette ligger en målsetning om å belyse folks erfaringer samt å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Sakt på en annen måte, man har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt i vanlig språk (Dalland, 2012, s. 156).

Når man planlegger og gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju må man ta stilling til hvilken struktur man ønsker at samtalen skal ha. I motsetning til det kvantitative intervjuet, der strukturen er mer rigid med faste spørsmål, har det kvalitative intervjuet en friere form (Befring, 2015, s. 39 og 122). Intervjuer som arter seg som en fri samtale, med tema og generelle spørsmål som utgangspunkt, anses som et uformelt og ustrukturert intervju. Videre omtales intervjuer med strukturerte spørsmål, men at svarene forventes å være åpne og frie, som semistrukturerte (Befring, 2015, s. 74-75). I et semistrukturert intervjuprosjekt er det formålstjenlig å klargjøre hva man vil vite noe om, slik at man har gode forutsetninger for å overveie hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen for å belyse problemstilling (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26).

For å besvare studiens problemstilling og forskerspørsmål fant vi det nødvendig å la samtalen arte seg som et semistrukturert intervju. Dette innebar at den utformede intervjuguiden inneholdt en oversikt over emner som skulle dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Disse spørsmålene var formulert på en slik måte at de gav rom til at informantene kunne svare fritt med utgangspunkt i sin egen livsverden. Det semistrukturerte intervjuet gav åpning for å kunne stille spørsmålene i den rekkefølgen som falt seg naturlig i møte med den enkelte informant. Videre muliggjorde det å benytte seg av oppfølgingsspørsmål underveis for å gå dypere inn i temaer som var relevante for vår studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

Vi ønsket at informantene skulle oppleve intervjusituasjonen som avslappet og trygg. Semistrukturerte samtaler kan lettere legge til rette for slike settinger, da den tillater å la praten gå friere innenfor studiens tema. Som Kvale og Brinkmann (2015) så fint påpeker er «forskningsintervjuet en byggeplass for kunnskap» (s. 76). Det innebærer at kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuer og informant. For å sikre at informantene opplevde trygghet, samt at vi viste interesse og var lydhøre for det de delte, anså vi det som avgjørende at vi var bevisste vår rolle. I forberedelsesfasen hadde vi derfor snakket mye om viktigheten av at vi som intervjuere viste en åpenhet og nysgjerrighet for nye og uventede sider ved fenomenet (Befring, 2015, s. 48).

Vi vil senere i metodekapittelet gi en utdypende beskrivelse av utvikling av intervjuguiden samt gjennomføringen av intervjuene.

3.2.2 Metodiske fordeler og ulemper

I litteraturen trekkes det frem både fordeler og ulemper ved forskningsprosjekter som hviler på en kvalitativ, metodisk tilnærming. Da vi har benyttet oss av semistrukturert intervju som metode, vil vi derfor kun beskrive fordeler og ulemper knyttet til denne tilnærmingen.

En klar fordel er at kvalitativt intervju gir informanten større frihet til å uttrykke seg, samt til å dele sine erfaringer og oppfatninger rundt temaet. Eksempelvis karakteriserer Befring (2015) kvalitative metoder som fleksibel og lite formalisert (s. 109). Videre trekker Christoffersen og Johannessen (2012) frem at metoden tillater større grad av spontanitet og tilpasning i møtet mellom forsker og informant (s. 17).

Som tidligere skissert har vi anvendt semistrukturert intervju som metode for innhenting av empiri, og påpekt at dette gav oss mulighet til å opprette en mer fleksibel tilnærming til informantene. Ved å benytte en semistrukturert struktur muliggjøres det at man kan få fyldige og detaljerte beskrivelser av det som studeres (Johannessen et al., 2019, s. 143). Intervjuet omkranses av en mellommenneskelig kontekst, og betydningen av utsagnene vil derfor være relatert til konteksten som omkranser det hele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Om man evner å opprette en god setting, der informant føler seg trygge, mener vi at det subjektive møtet definitivt anses som en fordel ved metoden.

Som nevnt følger kvalitativ tilnærming i så måte ikke eksplisitte trinn, og kan av dette ikke anses som en regelstyrt metode. Kvaliteten måles dermed ut ifra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres i øyeblikket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Som intervjuer må man derfor være bevisst på at man kan påvirke informanten gjennom måten man formulerer spørsmålene. Dette krever kunnskap hos forskeren omkring sin asymmetriske rolle. De første minuttene av et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avgjørende for hvordan det videre intervjuet vil arte seg. Dette fordi intervjupersonen allerede her vil danne seg en oppfatning av intervjueren før de starter å snakke fritt, legge frem sine opplevelser og tanker til en fremmed (s. 160). Uppfordret fikk vi gode tilbakemeldinger fra flere av informantene om at de opplevde intervjuet som en naturlig uformell samtale, der de følte de kunne belyse ulike sider ved temaet.

David de Vaus (2014) påpeker at kvalitative metoder ofte kritiseres for manglende mulighet for å generalisere funnene, at de i for stor grad hviler på forskerens subjektive tolkninger, samt at overførbarheten er svært begrenset (s. 6). Altså at den kunnskap som er oppnådd i én situasjon, ikke automatisk overføres til, eller sammenlignes med, kunnskap i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Vi mener likevel at det kvalitative forskningsintervjuet kan gi et unikt innblikk og en dypere kunnskap om et fenomen. Dette er fordi metoden gir muligheter for å gjøre analytiske generaliseringer med bakgrunn i teori.

Som et ledd i vår prosess for å kvalitetssikre forskningsprosjektet, har det derfor vært avgjørende for oss å søke kunnskap i teorien, samt hos vår veileder for å øke vårt kunnskapsgrunnlag. Dette for at vi skulle få en økt bevisst diskusjon omkring hvilke følger valg vi tok ville få for kvaliteten av forskningens resultat.

3.3 Datainnsamling

Gjennom datainnsamlingen operasjonaliseres forskningsprosjektets metode. De metodiske valgene som treffes i de ulike fasene, har klare sammenhenger, og beslutning som tas i en fase vil ha konsekvenser som både kan åpne, og begrense alternativer som foreligger i neste fase (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146). Av dette er det derfor viktig å holde fokus på problemstillingens formulering, da det er den som gir retning for datainnsamlingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Ved innhenting av empiri har kvalitativt forskningsintervju blitt benyttet for å få tilgang til beskrivende og fyldig empiri, der informantenes egne beskrivelser synliggjøres.

I kapittelet vil vi redegjøre for prosesser knyttet til datainnsamlingen. Først vil prosesser knyttet til utvalg og utarbeidelse av intervjuguide beskrives. Videre vil vi ta for oss gjennomføring av prøveintervju, og til slutt en beskrivelse av gjennomføring av hovedintervjuene av våre informanter.

3.3.1 Utvalgsprosessen

Kvalitative metoder kjennetegnes, som tidligere skissert, ved at man ønsker å få mye informasjon fra et begrenset antall personer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Dette gjenspeiles i vår studie, som har hatt til hensikt å få fyldige beskrivelser fra informantene, slik at problemstillingen kunne bli belyst fra flere sider (Johannessen et al., 2019, s. 111). Da vi søkte etter å få økt kunnskap om lærernes beretninger av lekens plass i skolen, ønsket vi å benytte et strategisk utvalg. Strategisk utvelgelse innebærer at forskeren målrettet søker etter gruppen som skal delta i undersøkelsen for å få samlet inn nødvendig data (Johannessen et al., 2019, s. 115). Med andre ord vil derfor ikke vårt utvalg kunne anses å være representativt, men mer i retning av å være valgt i henhold til dets hensiktsmessighet. Problemstilling var altså førende da vi rekrutterte informanter.

Før vi startet rekrutteringsarbeidet stilte vi oss spørsmål om hvor mange informanter som ville være tilstrekkelig for å få rik nok empiri til å kunne besvare problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at svaret på det er enkelt; «Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). Vi stiller oss bak dette utsagnet, men som gryende forskerspirer brukte vi likevel tid på å prosessere, og lande, det endelige antallet informanter.

Det er en kjensgjerning at man i kvalitative intervjuundersøkelser enten velger å ha et for stort, eller et for lite utvalg. Dersom antallet informanter er for stort, vil det trolig ikke være tid til å foreta en dyptgående analyse av empirien. Men om antallet skulle være for lite, vil det være vanskelig å kunne teste hypoteser om forskjeller i funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). For å avgrense søket etter informanter i forhold til forskningsprosjektets omfang, utarbeidet vi noen utvalgsriterier; 1) Lærerne skulle være tilknyttet småtrinnet. 2) Videre skulle de selv ha et uttalt engasjement for lekens plass i skolen. Vi ønsket ikke å ha noen føringer knyttet til alder, kjønn, etnisitet, eller for lærernes fartstid i skolen. Ifølge Johannessen et al. (2019) vil det strategiske utvalget, kvaliteten på intervjuguiden og gjennomføringen av hovedintervjuene ha direkte innvirkning på om empirien er tilstrekkelig (s. 112). Med dette i tankene bestemte vi oss derfor å søke etter seks informanter. Vi håpet at dette ville gi rike beretninger, samtidig som empirien ville være overkommelig for oss å analysere i etterkant.

Når strategi for utvalg var bestemt, startet arbeidet med å rekruttere informanter. Siden vi selv har flere års fartstid som lærere i grunnskolen, hadde vi opparbeidet oss et nettverk av mulige informanter. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) kan det å benytte seg av et eksisterende sosialt nettverk være nyttig i en strategisk utvelgelsesprosess. Kollegaer kan fungere som døråpnere for feltet, og videre gå god overfor andre potensielle informanter, for at forskeren har redelige hensikter. Dette kan øke tilliten mellom forsker og informant, noe som er essensielt i kvalitativ forskning (s. 53). I utvalgsprosessen diskuterte vi hvilke informanter som kunne være mest relevante og interessante i forhold til vår studie. Vi snakket også med andre lærere om vårt engasjement for forskningsprosjektets tema, for å komme i kontakt med andre som uttrykte at de hadde gjort seg opp noen tanker rundt temaet. Dette resulterte i at vi tok kontakt med, eller fikk anbefalt, lærere som hadde et brennende engasjement for lekens plass i barnas skolehverdag. Vi sendte ut et informasjonsbrev, med en beskrivelse av hensikten med vårt forskningsprosjekt, til flere lærere vi mente kunne være av interesse for oss. Vi valgte å sende informasjonen til mange, da vi var usikre på responsen vi ville få på henvendelsen. Det er viktig å påpeke at vi i den innledende fasen i rekrutteringen var bevisst på at vi måtte trå varsomt, og ikke være for pågående (Johannessen et al., 2019, s. 157), da det skal være absolutt frivillig om man ønsker å delta som informant. De vi tok kontakt med fikk tid til å tenke seg om i ro og fred, uten innblanding fra oss. Deretter foregikk den resterende kommunikasjonen med de som ønsket å være informanter, gjennom direkte møter eller via telefonsamtaler,

grunnet etiske krav fra NSD (se vedlegg 1). Dette var for å sikre ivaretagelse av informantenes anonymitet.

Utvalget som presenteres i dette forskningsprosjektet består av seks lærere. Det er variasjon i alder og kjønn, og de har ulik fartstid som utøvende lærere. Videre har alle informantene erfaring fra arbeid med elever på småskoletrinnet. Fem av seks lærere er knyttet til 1.-4. trinn i dag, mens en av seks i dag jobber med eldre elever. Selv om denne læreren ikke var direkte knyttet til småskoletrinnet da vi innhentet data, anså vi det likevel hensiktsmessig å benytte oss av denne informanten grunnet dens rike erfaringer omkring lek i skolen.

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

I forkant av et intervju må det ligge et solid grunnarbeid. Dette arbeidet skal sikre at man ikke mister fokuset på problemstillingen, og derav rede grunnen for valide resultater. En viktig del av forberedelsesfasen er derfor å utarbeide en god intervjuguide, som inneholder en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål som kan stilles. På denne måten får man belyst problemstillingen fra flere sider (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162, Johannessen et al., 2019, s. 147).

I vårt forskningsprosjekt har vi ønsket å benytte lærervurderinger, altså læreres uttalte beskrivelser og opplevelser, knyttet til lek i skolen. Vi anså det derfor som viktig å utforme en intervjuguide som kunne sikre at empirien bygget på lærernes opplevde erfaringer.

Første ledd i utarbeidelsen av intervjuguiden var å identifisere temaer som inngår i forskningsprosjektets overordnede problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Vi startet prosessen med å utarbeide ulike emner som ville kunne besvare problemstillingen «Hvilken funksjon opplever lærere at lek i skolen har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?».

For å ivareta at alle emnene ville bli besvart i innhenting av empiri, valgte vi å utarbeide et mangfold av spørsmål omkring lekens plass i skolen. Deretter sortere vi disse inn under de overordnede temaene. Spørsmålene ble underlagt temaene ut ifra deres formuleringer, og underveis oppdaget vi at flere av utkastene enten ble ivare tatt, eller hadde bedre formuleringer i andre forslag. Prosessen opplevdes som klargjørende, og gav oss et overblikk. Dette

overblikket hjalp oss med å utforme overordnede spørsmål, som vi anså som dekkende for de ulike deltemaene og spørsmålene som var underlagt disse. Dette er i tråd med tidligere skissert beskrivelse av utarbeidelse av semistrukturerte intervjuer.

Videre gikk vi på nytt gjennom alle spørsmålene, og «smakte» på formuleringene. Målet var at spørsmålene skulle ha en klar formulering og være virkelighetsnære for informantene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 30). Samtidig etterstrebet vi formuleringer som skulle oppleves som åpne og trygge for informantene, slik at de ikke ble sittende med en følelse av at vi skulle sette de fast eller lede de på noen som helst måte. Derfor brukte vi hverandre som prøveinformanter, og stilte hverandre spørsmålene, for så å diskutere hvordan dette opplevdes. Vi fikk ulike åpenbaringer ved å sette oss inn i rollen som informanter. Dette gjorde at vi ble bevisste på spørsmålsformuleringer som kunne oppleves som konfronterende eller ledende fremfor åpne. Vi valgte å benytte oss av denne prosessen som et ledd for å sikre at gjennomføringen av intervjuet skulle oppleves trygt for informantene, og samtidig ivareta forskningsprosjektets reliabilitet og etiske hensyn.

Vi ønsket å starte selve intervjuet med et åpent spørsmål. Spørsmålet var formulert på en slik måte at det var rom for informantens egne tanker og refleksjoner. Hensikten med formuleringen var å sette i gang en tankeprosess hos informanten, som kunne lede videre til de andre spørsmålene. Vi vurderte også alle spørsmålsformuleringene for å sikre at det ikke var omdømmet til enkeltelever eller læreren det ble fokusert på, men lærerens faktiske opplevelser (Befring, 2015, s. 68). Eksempelvis endret vi spørsmålet «Hva er din rolle når elevene leker?» til «Har du noen tanker omkring din rolle når elevene leker?».

I god semistrukturert ånd bestod den ferdige intervjuguiden av seks hovedspørsmål, med et ulikt antall underpunkter. Den ferdig utformede intervjuguiden ble sendt inn til NSD og godkjent (se vedlegg 2).

3.3.3 Prøveintervju

Da vi har begrenset erfaring med utøvelse av forskningsintervju, mente vi det ville være hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju i forkant av hovedintervjuene. Formålet var todelt. På den ene siden ønsket vi å teste ut om intervjuguiden var godt nok gjennomarbeidet. På den andre siden ville trolig et prøveintervju kunne bidra til å oppøve våre intervjuferdigheter.

Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er dette helt vesentlig, da et vellykket intervju blant annet avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger (s. 36). Prøveintervjuet kunne videre hjelpe oss til å bli fortrolige intervjuguiden slik at vi ble mer tryggede på materialet som vi skulle samtale rundt, samt å hjelpe oss med å holde fokus på målsetningen med produktet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 41). Et prøveintervju ville også gi rom for å teste ut opptaksutstyr, for å sikre god lyd kvalitet når hovedintervjuene senere skulle gjennomføres.

Vi tok kontakt med en lærer som vi visste hadde jobbet flere år i skolen. Læreren har god kunnskap om forskningsprosjektets tema, og ville derfor kunne gi oss en realistisk opplevelse av intervjusituasjonen. Prøveintervjuet ble gjennomført i desember 2021. I forkant av prøveintervjuet ba vi prøveinformanten tenke over hvordan vår rolle i intervjusituasjonen fortonet seg, slik at den i etterkant kunne komme med konstruktive tilbakemeldinger. En av tilbakemeldingene læreren gav var at det var mye tekst i spørsmålene som knyttet seg til lærerens tolkning av utsagn fra formålsparagrafen og Læreplan for kunnskapsløftet 2020. Her fikk vi tips om at det kunne være fint å skrive ut disse utsagnene i forkant, slik at informanten kunne ha gjort seg opp noen tanker til vi kom inn på temaene i intervjuet. Dette tok vi til oss, og gjennomførte disse spørsmålene i henhold til tilbakemelding i hovedintervjuene. Videre fikk vi tilbakemelding fra prøveinformanten om at vår rolle som intervjuere opplevdes som naturlige. Den påpekte at vi virket aktivt lyttende og hadde et imøtekommende kroppsspråk, samt at vi stilte hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål.

I etterkant av prøveintervjuet hørte vi gjennom lydopptaket, og diskuterte hva vi selv opplevde at fungerte godt, og hva som fungerte mindre godt. Dette var svært lærerikt. Selv om prøveinformanten opplevde at våre oppfølgingsspørsmål var hensiktsmessige, bemerket vi oss likevel at de ikke var presise nok for å få rike nok svar. Vi tok med oss videre at vi med fordel kunne ta mer pauser og være mer tilbakelente i de fremtidige intervjusituasjonene. I etterkant diskuterte vi også ulike løsninger for å få bedre overganger fra et spørsmål til det neste. Dette førte til at vi formulerte noen oppfølgingsspørsmål og forslag til overganger, som kunne være til hjelp for å få tykke beskrivelser, da vi senere skulle gjennomføre hovedintervjuene.

Vi opplevde at prøveintervjuet gjorde oss tryggede på at vi skulle håndtere intervjusituasjonen med en større ro og tilbakelethet. Vi opplevde at erfaringer knyttet til gjennomføringen av

prøveintervjuet, samt de påfølgende diskusjonene, var viktige for at vi skulle lykkes med den videre datainnhenting. Samtidig var et prøveintervju et ledd i sikring av oppgavens reliabilitet og validitet. Som tidligere nevnt vil dette bli redegjort for og beskrevet nærmere under oppgavens metodiske kvalitetskriterier.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i januar 2022 med forholdsvis få dagers mellomrom. Vi var oppmerksomme på at forholdene rundt intervjuet kunne bety mye for intervjuets kvalitet. Vi valgte derfor i henhold til utsendt informasjon å være imøtekommende for hvor den enkelte informant ønsket at gjennomføringen av intervjuet skulle foregå. Videre var det viktig for oss at informantene ble forespeilet intervjuets tidsaspekt før intervjuet startet (Dalland, 2012, s. 171). Vi satte derfor en tidsramme 1-1,5 timer. For å sikre gode rammevilkår avklarte vi med informantene at det var hensiktsmessig og gjennomføre intervjuet på et grupperom eller liknende ved de ulike skolene. Dette for at samtalene skulle kunne foregå uforstyrret. Et av intervjuene ble gjennomført som i en gruppe på to personer, etter ønske fra lærerne selv. Dette intervjuet ble gjennomført over teams, grunnet smittesituasjonen i forbindelse med covid-19. Samtalenes varighet ble mellom 40 minutter og 1,5 time.

Vi startet hvert intervju med at vi presenterte oss selv, hensikten med intervjuet og hvorfor vi er interessert i temaet for forskningsprosjektet. Starten på intervjuet var en form for uformell samtale, der vi bevisst etterstrebet å legge til rette for en trygg og god opplevelse omkring intervjusituasjonen. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2015) som påpeker at vi som forskere må være bevisst at den mellommenneskelige relasjonen kvalitative intervjuer utgjør ikke skal regnes som uproblematiske og som en ukritisk universell kilde til kunnskap (s. 118). At informantene følte seg trygge, var derfor helt nødvendig for å innhente valid empiri. Da intervjusituasjonene bestod av både fysisk og digital art, og vi på ulike måter hadde kjennskap til informantene, var det viktig for oss at de følte de kunne gi beskrivelser som var sanne uten å føle seg dømt, eller innta en rolle der de svarte det de trodde vi ønsket å høre.

Under intervjuene var vi begge til stede. En fungerte som intervjuer og den andre inntok en mer observerende rolle. En form for flue på veggen-perspektiv. Å være to forskere til stede kan være berikende, da det legger til rette for en diskusjon omkring tolkning av intervjuet i etterkant. Men

samtidig kan det virke overveldende for informantene å være i mindretall (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Avveiningen av å være to til stede tok vi på bakgrunn av en forhåndsgodkjenning fra informantene.

Under intervjuene etterstrebet vi å være gjennomgående bevisste vår rolle. Vi forsøkte etter beste evne å innta en aktivt lyttende og imøtekommende tilstedeværelse, ved å tillate pauser i samtalen slik at informantene fikk rom til å reflektere og assosiere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Gjennomgående i intervjuene viste vi interesse for informantenes refleksjoner, ved å hyppig bruke ord som “mhm” eller bekreftende nikk.

Dialogen fortonet seg ulikt i de ulike intervjuene. Noen av informantene hadde behov for hyppigere oppfølgingsspørsmål, mens andre drev samtalen videre av seg selv. Dette gjaldt spesielt informantene som var to til stede. Johannessen et al. (2019) påpeker at å gjennomføre gruppeintervju stiller store krav til intervjueren om å sørge for at diskusjonen har en løs struktur med en stram kontroll. Samtidig viser de til at gruppeintervjuer kan gi gode muligheter for ulike vinklinger på et tema (s. 145). Selv om det krevde en stram kontroll i gruppeintervjuet, opplevde vi at dialogen spilte videre på hverandres uttalelser i en så måte at de utfylte hverandres innspill omkring temaet. Det var også viktig at vi inntok en bevissthet om at utsagnene skulle forstås i lys av tonefall, mimikk og kroppsspråk, altså at ordene ikke alltid er nok i seg selv (Halvorsen, 2008, s. 138). Vi opplevde at vi fikk god kontakt med informantene, og leste deres fremtoning i lys av utsagnene. Samtidig bemerket vi oss at dette ikke var like lett ved det digitale intervjuet, noe som kan ha vært gjensidig og eventuelt påvirket vår tolkning av intervjusituasjonen. Slik vi anser det kan dette være en svakhet ved digital gjennomføring. På bakgrunn av dette var vi derfor ekstra påpasselige med å stille spørsmål som kunne kontrollere at vår tolkning av utsagnene var i tråd med det informantene mente. Dette var spørsmål som «Har jeg forstått deg rett?» og «Forstod jeg deg riktig med at du mente ...?» I de tilfellene hvor informantene, både i enkelt- og gruppeintervjuene, var på vei til å prate utenfor temaet, guidet vi de tilbake ved å stille de det Kvale og Brinkmann (2015) definerer som inngående spørsmål: “du/dere snakket om ..., kan du/dere si noe mer om dette?” (s. 166).

I tillegg til lydopptak bemerket vi oss steder der mimikken eller fremtoningen til informantene endret seg eller ble brukt for å presisere innholdet i det de sa. For å kunne gjengi intervjuene så presise som mulig, så vi det hensiktsmessig å notere ned disse bemerkningene umiddelbart etter

intervjuet (Johannessen et al., 2019, s. 153). Dette anså vi som en berikelse i arbeidet med å transkribere og senere analysere intervjuene. Vi opplevde at begge intervjuformene gav oss rikelig og variert empiri omkring temaet vi ønsket å undersøke.

3.4 Behandling av datamaterialet

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for, og beskrive, veien videre etter innhentet empiri. Vi vil gå gjennom transkribering av intervjuene og videre prosedyren for analyse av datamaterialet.

3.4.1 Transkribering

«Overgangen fra én språklig form til en annen, eksempelvis talespråk til skriftspråk, er ikke bare et teknisk spørsmål om transkripsjon, men reiser spørsmål om talespråkets og skriftspråkets forskjellige egenskaper» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78).

Å transkribere betyr å transformere, altså en endring fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). En transkripsjon er ikke bare en oversettelse fra muntlig språk til skriftlig tekst. Det er to forskjellige språklige medier, der man skal overføre den levende og muntlige interaksjonen til en fast form. Det krever en oversettelse som fanger strømmen av ufullstendige setninger, og tilbakevendinger til tidligere ufullstendige setninger. Samtidig forsvinner en del av språkets dynamikk i den nedfelte teksten, som blant annet kroppsspråk, toneleie, volum og mimikk (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34).

Det å transkribere intervjuer kan gjennomføres på mange ulike måter. Det viktigste er at intervjueren er sannferdig overfor sin innhentede empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). En slik sannferdighet opprettholdt vi ved å skrive alle intervjuene ordrett, og da vi valgte å transkribere intervjuene hver for oss sørget vi for at vi brukte samme skriveprosedyre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Vi anså det mest hensiktsmessig at den som intervjuet også transkriberte, da intervjueren brukte flere sanser og kunne da lettere huske mimikk og spesielle fremtoner som kunne være essensielt å få med ved transkriberingen. For å bekrefte at transkripsjonene var ordrett nedfelt, gjennomførte vi en form kontroll-transkribering der vi lyttet til opptakene og leste hverandres transkripsjoner. For å ha intervjuet friskt i minnet og beholde det helhetlige inntrykket, forsøkte vi å ha nærhet i tid fra intervju til transformering (Johannessen et al., 2019, s. 153).

Da det ikke finnes en universell eller standard form for transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208) og da vi ikke har mye erfaring med dette, brukte vi en enkel form av Gail Jeffersons transkripsjonssystem (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Vi valgte å kalle oss for forsker (F) og informantene for lærer (L-) 1, 2, 3, 4, 5, og 6. Vi etterstrebet å nedfelle toneleie og mimikk der det ble ettertrykkelig bemerket. Det vil si at vi brukte understrek under ord det ble lagt trykk på, og nedfelte kun de stedene informantene tok lengre tenkepause med “eh” eller (...) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 145 og s. 207).

Det hevdes at å transkribere kan føles ut som en evighet for den uerfarne (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 35). Derfor vil vi legge til at vi opplevde det som befriende å fordele arbeidsbyrden - slik at veien mot målet ikke ble uoverkommelig, og vi beholdt gnisten og motivasjonen inn mot tolknings- og analysearbeidet.

3.4.2 Analyse og tolkning

«Kvalitativ data taler ikke for seg selv. De må tolkes.»

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39)

Målet med kvalitativ analyse er å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap om området det forskes på, uten at leseren selv må gjennomgå den innhentede empirien i prosjektet (Tjora, 2010, s. 102). Ved analyse deles dataen opp i mindre enheter eller elementer. Videre krever det analyserte materialet en tolkning av det som ikke umiddelbart kommer til syne, som vil sette empirien inn en større sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39).

Som uerfarne forskere kan det oppleves som utfordrende å analysere og tolke kvalitativ data, da det ikke er én bestemt fremgangsmåte for å utvinne den nødvendige informasjonen som behøves for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2019, s. 94-95). Da vi har valgt å benytte en abduktiv tilnærming til vårt forskningsprosjekt, har vi landet på en *tematisk analyse* av den innhentede empirien. I artikkelen *Using Thematic Analysis in Psychology* (2006) presenterer Braun og Clarke en stegvis tilnærming til analyse av kvalitativ data. Den sammenfaller i stor grad med andre analytiske tilnæringsprosesser (Hellevik, 2002, s. 196, Tjora, 2010, s. 102), likevel opplever vi tematisk analyse som en mer ryddig og oversiktlig prosess. Formålet med tematisk analyse er å identifisere, analysere og utarbeide tematiske kategorier fra den innhentede empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Vi vil nå presentere vår

stegvise analytiske fremgangsmåte knyttet vårt forskningsprosjekt basert på Braun og Clarke sin modell.

Fase 1: Bli kjent med datamaterialet

For å få datamaterialet under huden er første steg i analyseprosessen å knytte lyd og tekst sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 60) For å gjennomføre dette i tråd med tematisk analyse ble vi kjent med datamaterialet ved å lytte til opptaket av intervju, samtidig som vi leste transkripsjonene. Samtidig skrev vi ned notater i margen de stedene som særlig fanget vår interesse. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan det å ta notater hjelpe forskeren til å få en dypere forståelse av empirien ved å stille spørsmål om hva materialet *egentlig* sier (s. 60). Dette styrkes av Hellevik (2002) som påpeker at stikkord og ideer i margen kan gjøre det lettere å finne tilbake data som kan være relevant for å besvare problemstillingen (s. 196).

Fase 2: Lag de første kodene

I denne fasen forsøker forskeren å bygge et mursteinshus av analyseprosessen. Taket og veggene er forskningens temaer, som er etablert i forkant av analysen og utgjør bygningens reisverk, mens den enkelte sten er kodene som danner veggene innenfor rammene av dette reisverket. Slik som et mursteinshus er avhengig av hver enkelt murstein, er analysen avhengig av de enkelte kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 61). I forkant av analysen hadde vi et utgangspunkt i tre hovedtemaer, som er presentert i delkapittelet om utarbeidelse av intervjuguide. Disse temaene var med på å være et foreløpig reisverk i vår husbygging. Likevel var kodene, altså steinene i dette byggverket, ukjent for oss. Kodene er med på å identifisere og markere kjennetegn ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 61). Ved gjennomgang av empirien oppdaget vi nye sider ved materialet som ikke passet inn under allerede eksisterende temaer. Som tidligere nevnt tillater en abduktiv metodisk tilnærming slike nye oppdagelser. Det gir rom for å kunne bruke disse oppdagelsene som et nytt tema i analysen. Eller sagt på en annen måte, som en supplerende vegg i reisverket. Kodene kan speile empirien på to nivåer, semantisk eller latent. På det semantiske nivået knyttes kodingen til uttalelser som direkte belyser problemstillingen. På det latente nivået krever det forskerens tolkning av utsagnene for å skape mening (Braun & Clarke, 2006, s. 61). I vår søken etter å systematisere empirien endte vi i denne fasen opp med å ha til sammen 21 ulike koder. Noen av kodene speilet informantenes

språk, mens andre var knyttet til vår forutforståelse og teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 61).

Fase 3 og 4: Let etter tema og gå kritisk gjennom tema

I denne fasen begynner nå analysen å forme seg fra koder til temaer. Disse temaene bygger på kjennetegn som både kan ses i relasjon til problemstillingen, og samtidig viser mønstre i empirien. I fasen ser man på nytt over kodene, og finner sammenhenger samt overlappende kjennetegn innad i gruppene (Braun & Clarke, 2006, s. 63).

Vi har valgt å slå sammen fase tre og fire da vi underveis i prosessen diskuterte kritisk de ulike kodene og eventuelle temaer som kunne være dekkende for disse. I fase fire er det spesielt viktig å kvalitetssikre empirien samt redusere dataene til en overkommelig mengde (Braun & Clarke, 2006, s. 64). Dette samsvarer med hva Hellevik (2002) kaller for datareduksjon, og skal være til hjelp for forskeren ikke skal drukne i detaljer (s. 196). Før vi bestemte oss for et antall temaer som ville være dekkende, gikk vi tilbake til rådataene og forsikret oss om at temaene var i relasjon til empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 65). I denne prosessen reduserte vi dermed kodene fra tjueen til fire større grupper av kategorier, basert på kjennetegn og mønstre som ville besvare vår problemstilling.

Fase 5: Definer og gi kategoriene navn

Ved navnsetting av kategoriene var det visse kriterier vi måtte ta hensyn til. De skulle a) ha et enkelt fokus, b) være relaterbare, men ikke overlappende, og c) stå i direkte relasjon til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 66). I tillegg kan det være nødvendig med underkategorier, og de vil også være aktuelle å definere i denne fasen (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Vi endte med følgende kategorier og underkategorier:

1. Lek som faglig læring
 - *Variert undervisning, økt forståelse for pensum, kreativitet og fantasi, indre drivkraft, og fellesskap*
2. Lek som sosial læring
 - *Relasjonskompetanse, selvstendighet, og å forme et læringsmiljø*
3. Lærerens rolle

- *Lærerens verdier og tankesett, se barnet fra barnets ståsted, og å være nærværende i barnas lek*

Fase 6: Skrive rapporten

I motsetning til kvantitativ forskning går skriving og analysering hånd i hånd i kvalitativ forskning. Selve analyseprosessen går fra en uformell skriving av notater til en mer formell rapportering. Målet er å skape en overbevisende og gjenkjennbar beskrivelse av empirien samt at rapporten skal kunne brukes som et argument som besvarer problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 69). For å kunne benytte vårt forskningsprosjekt som et argument, kreves det at den er i tråd med satte kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning. Dette vil vi beskrive nærmere nå.

3.5 Metodiske kvalitetskriterier

Vi har tidligere i metodekapittelet beskrevet at det ikke finnes én sannhet innenfor forskning med en ontologisk og epistemologisk forankring i konstruktivismen. Eller som Denzin og Lincoln (2017) så fint sier; Retningen fordrer en søken etter sannheten og kunnskap ut fra individet, der forskeren bruker seg selv som instrument ved å plassere seg i deres livsverden (s. 10). Dette skaper noen implikasjoner knyttet til vårt forskningsprosjekt. Vi vil derfor i det videre løfte frem og beskrive sentrale spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet i vår studie.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kommer fra det engelske ordet reliability, som betyr *pålitelighet*. Dette er et av de grunnleggende spørsmålene i all forskning: Hvor pålitelig er empirien? Dette omfavner forskerens valg knyttet til hvilken data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Det reises spørsmål i litteraturen om reliabilitet er et egnet begrep i kvalitative studier da data vanskelig kan generaliseres. Likevel er det et krav at alle deler av studien gjennomføres på en pålitelig og troverdig måte. Forskningsprosessen skal beskrives så grundig at andre forskere skal kunne følge prosedyren i senere studier (Befring, 2015, s. 56). Dette styrkes av Johannessen et al. (2019) som hevder at en slik prosedyre kan styrke oppgaven ved at leseren opplever en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten. Samtidig påpeker de at reliabilitet er kritisk

i kvalitative undersøkelser. Dette er fordi selve undersøkelsen er kontekstavhengig og fordi forskeren bruker seg selv som instrument, og tolkningen vil dermed være subjektiv (s. 229-230).

I lys av dette stiller vi oss bak Befring (2015) og Johannessen et al. (2019) som hevder at beskrivelsen av prosessene må være grundige og transparente. Vi har derfor etterstrebet å gjennomgående ha en presis og gjennomsiktig beskrivelse av prosessene knyttet til vårt forskningsprosjekt, med mål om å sikre en høy grad av reliabilitet. Dette er forsøkt synliggjort iblant annet i kapitlene som omhandler utarbeidelse av intervjuguide, rekruttering av informanter, gjennomføring av intervju, transkribering samt analyse- og tolkning.

3.5.2 Validitet

Validitet blir definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. For at en slutning skal være valid må den være korrekt utledet fra sine premisser, og baseres på argumenter som er fornuftige, velfunderte, berettiget, sterke og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Eller sagt på en annen måte; “måler vi det vi tror vi måler?” (Johannessen et al., 2019, s. 230). Innenfor kvalitativ forskning handler validiteten om en mer åpen tilnærming da den ikke benytter seg av målbare variabler (Halvorsen, 2008, s. 72). Vi vil nå kommentere validiteten i vårt forskningsprosjekt.

Troverdighet (intern validitet)

Slik som Halvorsen (2008) påpeker har vi i vårt forskningsprosjekt søkt etter å være saklige og pålitelige ved vår tilnæringsmåte, datainnsamling, analyse og tolkning og rapportering. Dette knytter han opp mot *troverdigheten* (s. 72). Vi har forsøkt å gjennomgående beskrive vår fremgangsmåte i en så måte at den skal kunne oppleves som åpen og ærlig. Som tidligere nevnt har vi med oss en form for forutinntatthet om at lek i skolen er viktig. Ifølge Chambliss og Schutt (2010) er sikring av troverdigheten at forskningsprosessen er refleksiv. Dette vil si at forskeren (i vårt prosjekt forskerne) erkjenner, samt er åpne om, at personlige verdier og prosesser influerer hele prosessen (s. 186). Samtidig har vi etterstrebet å la informantenes livsverden være det talende materialet, noe som er en forutsetning i fenomenologien. Dette støttes av Johannessen et al. (2019) som påpeker at det er viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke våre holdninger (s. 232). Likevel kommer vi ikke foruten at det er vi som

forskere som har valgt informantene, utarbeidet intervjuguiden, gjennomført intervjuene (og dermed stilt oppfølgingsspørsmål vi anså som nødvendige), transkribert datamaterialet, analysert og tolket transkripsjonene. Dette innebar at vi satte kategoriene og valgt ut interessante utsagn. Utsagnene har på den ene siden blitt valgt ut på bakgrunn av teori som understøttet det vi ønsket å undersøke, og på en annen side sett de i lys av teori valgt ut på bakgrunn av den innhentede empirien.

For å øke validiteten har vi gjort flere kvalitetssikringer i ulike ledd av prosessen. Vi har blant annet tilbakeført transkriberingene til informantene slik at de kunne kontrollere at informasjonen var korrekt gjengitt. I tillegg har vi gitt informantene mulighet til å bekrefte at de stiller seg bak vår tolkning av deres utsagn (Johannessen et al., 2019, s. 232). På en slik måte kunne informantene selv ta stilling til hvor pålitelige dataene var (Halvorsen, 2008, s. 72). Dette kalles *respondentvalidering* (Kvale, 1997, s. 170), og har som mål å styrke den objektive validiteten i prosjektet. De bekreftet at de var korrekt gjengitt, noe vi anser har vært med på å øke graden av validitet. Thagaard (2002) påpeker at om flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i prosessen kan validiteten styrkes. Dette beskriver vår prosess da vi, som tidligere nevnt, har brukt hverandre som en støtte. Vi opplever at samarbeidet har økt rommet for refleksjon og kritisk diskusjon.

Overførbarhet (ekstern validitet)

Innenfor kvalitativ forskning er *overførbarhet* et omdiskutert begrep. Blant annet løfter Thagaard (2002) frem spørsmålet om tolkning av empiri i et prosjekt kan være relevant i et annet. Samtidig påpeker hun at det er forskerens argumentasjon omkring deres tolkning av empirien, i det enkeltstående studie, som kan ha relevans i en større sammenheng (s. 184). Ut fra innhentet empiri anser vi at våre tolkninger kan være overførbare til andres opplevelse av fenomenet. Samtidig er vi ydmyke omkring at vår studie kun har basert seg på seks informanternes utsagn. Dermed kan vi ikke snakke om direkte overførbarhet, men heller gjenkjennelse i lignende organisasjoner. En slik gjenkjennelse kan øke validiteten, men det innebærer at et større antall generelle lesere med kjennskap til fenomenet kjenner seg igjen i våre tolkninger. De trenger ikke være enige, men desto større antall lesere som kjenner seg igjen fra egne erfaringer, desto høyere blir prosjektets validitet (Thagaard, 2002, s.186). Målet vårt har dermed ikke vært å tallfeste en overførbarhet, men heller forsøkt å overføre kunnskap (Johannessen et

al., 2019, s. 231), og samtidig overgå leserens allerede kjennskap til fenomenet. Vi har med andre ord forsøkt at våre tolkninger skal gi den generelle leser en form for dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2002, s. 187).

3.6 Etske hensyn

«Etske vurderingar gir uttrykk for kva som er rett og gale, akseptabelt og forkasteleg, kva som er verdig og uverdig. Etsk blir dermed ein essensiell målestokk for vurdering av forskning, så vel som av annan menneskeleg aktivitet» (Befring, 2007, s. 54).

Når man beveger seg i forskningens landskap, er det viktig å trå med stor varsomhet. Dette gjøres ved å kontinuerlig vurdere alle etske valg en møter på en uopprådt sti. Når man møter mennesker på denne stien, og forskning berører disse mennesker direkte, oppstår etske problemstillinger man gjennomgående må ta stilling til (Johannessen et al., 2019, s. 84). Det vil si at under forskningens sannhetssøkende virksomhet, kan man komme til å møte på etske spørsmål som vurderes ut fra ulike hensyn. Dette er målet med forskningsetikken, nettopp å bevisstgjøre forskeren til å kunne veie de ulike etske hensynene opp mot forskningens sannhetssøken (Elgesem, 1999, s. 11).

Da vi i vårt forskningsprosjekt har benyttet oss av en metode som krevde direkte møter med informanter, har det vært ulike etske hensyn vi har vært nødt til å ta stilling til underveis. Johannessen et al. (2019) viser til at selv om et kvalitativt forskningsintervju kan anses å være av en uformell art, er det flere etske implikasjoner som kan oppstå (s. 84). Vi vil derfor vise de etske avveiningene vi kontinuerlig har forholdt oss til.

3.6.1. Meldeplikt

I alle forskningsprosjekter som innebærer lagring av personvernopplysninger foreligger det en plikt om å melde sitt prosjekt til godkjenning hos NSD. Da vi skulle benytte oss av lydopptak, var det derfor nødvendig for oss å søke NSD for dette. Godkjenningen ligger som vedlegg 1.

3.6.2 Informert og fritt samtykke

I forkant av innhenting av data søkte vi etter informanter til vårt forskningsprosjekt. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteer har potensielle informanter en rekke krav vi som forskere

må ta hensyn til. Kravet om informert og fritt samtykke innebærer at informantene i forkant blir informert om formålet med forskningsprosjektet, samt deres rolle og rettigheter knyttet til studien (NESH, 2021, punkt 15).

I første omgang ivaretok vi kravet om informert samtykke i informasjonsskrivet vi sendte ut til de vi anså kunne være gode informanter til vårt prosjekt. Skrivet inneholdt nødvendig informasjon, og ble godkjent av NSD (se vedlegg 3).

Før intervjuets oppstart gikk vi på nytt gjennom informasjonsskrivet. Dette var for å sikre at skrivet var forstått, og for å påminne informantene om deres rettigheter. Samtidig valgte vi likevel å uttrykke eksplisitt at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn, samt oppfordret de til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Alle intervjuobjektene signerte under samtykket, og erkjente at de var forstått med sine rettigheter omkring deltakelse i studien.

3.6.3 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer at alle personvernopplysninger som blir delt i studien, blir lagret etter personopplysningsloven (NESH, 2021, punkt 21). For vårt studium betød dette at vi gjennomgående anonymiserte lydopptaket og transkriberingen, og oppbevarte lydopptaket på en personlig laptop som ble slettet i mai 2022. Dette informerte vi deltakerne om både gjennom informasjonsskrivet, samt eksplisitt ved intervjuets oppstart.

Videre påminnet vi lærerne om deres taushetsplikt, og at de ikke skulle oppgi opplysninger som kunne identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Dette gjaldt ikke bare navn, men også identifiserbare bakgrunnsopplysninger som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dette var for å ivareta personvernet knyttet til en tredjepart (NESH, 2021, punkt 21). Vi opplyste deltakerne om at vi hadde et felles ansvar for dette.

3.6.4 Forskning i eget felt

Gjennomgående i vårt forskningsprosjekt har vi reflektert omkring vår rolle som forskere i eget felt. I slike prosjekter bør man være bevisst ulike fallgruver som kan være med på å påvirke studien en gjennomfører (NESH, 2021, punkt 19). Vi var særlig opptatt av at vi gjennomgående

erkjente at vår forutforståelse kunne være med på å påvirke ulike ledd i studien. Videre etterstrebet vi å inneha en kontinuerlig bevissthet knyttet til den asymmetriske relasjonen mellom forsker og informant. Denne refleksjonen omhandlet at vi prøvde å legge opp til en samtale der informantene opplevde at deres integritet ble ivaretatt.

3.7 Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapittelet har vi ønsket å gi et åpent og redelig innblikk i vår metodiske tilnærming til vårt forskningsprosjekt. Ved å belyse vår vitenskapelig forankring har vi forsøkt å føre en rød tråd gjennom de ulike delkapitlene. Vi har presentert vårt konstruktivistiske utgangspunkt og hvordan denne har påvirket utarbeidelsen av vår problemstilling. Dette har ført oss videre til en beskrivelse av fenomenologi og hermeneutikk, og hvordan disse perspektivene munnet ut i en kvalitativ metode for innhenting av data. Videre har vi beskrevet prosesser omkring vårt kvalitative forskningsintervju, og hvordan vi har ivaretatt kravene til reliabilitet (pålitelighet) og validitet (troverdighet og overførbarhet). Avslutningsvis har vi redegjort for refleksjoner knyttet til etiske implikasjoner vi har vært nødt til å ta stilling til.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil vi presentere, tolke og drøfte empirien fra vårt forskningsprosjekt. Resultatene vil bli drøftet i lys av vårt teoretiske rammeverk (kapittel 2). Hensikten er å forsøke å svare på forskningsprosjektets problemstilling:

- Hvilken funksjon opplever lærere at lek i skolen har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?

Formålet med presentasjon og drøfting av funnene er å kunne se helheten av informantenes uttalelser i lys av våre forskerspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 307). Forskerspørsmålene har vært en rød tråd gjennom hele undersøkelsen, med mål om å besvare vår problemstilling. Våre forskerspørsmål er som nevnt:

- Hvilken faglig og sosial læring opplever lærere at barn får ved bruk av lek i skolen?
- Hva er læreres tanker omkring egen rolle når de benytter lek?

- Hvordan påvirker lærerens forståelse av lekens funksjon deres tilrettelegging for lek i skolehverdagen?

Som nevnt i kapittel 3 har forskningsprosjektet vært av en fenomenologisk art. Likevel har vårt hermeneutiske perspektiv på materialet tillatt oss å bruke både vår forforståelse og tolkning, i møte med analysen av empirien. Vi vil påpeke at gjennom vår semistrukturerte intervjuguide ble det lagt føringer for temaer vi ønsket at informantene skulle berøre. Dette kan ha påvirket deres refleksjoner. Likevel mener vi at disse føringene har vært nødvendige for å kunne besvare vår problemstilling.

Vi har benyttet oss av en tematisk analyse for å sortere empirien, og etablere hovedkategorier og underkategorier. De gjenspeiler funn som vi anser som sentrale for å besvare vår problemstilling. For å ha informantenes uttalelser friskt i minne, har vi valgt å tolke og drøfte undersøkelsens funn opp mot vårt teoretiske rammeverk etter hver hovedkategori. Avslutningsvis vil vi presentere en sammenfatning av hovedfunnene i vårt forskningsprosjekt.

4.1 Lek som faglig læring

Skolens mandat er blant annet å legge til rette for at barna skal kunne tilegne seg faglige kunnskaper, ferdigheter og kompetanser, for å kunne være en del av samfunnet (jamf. Formålsparagrafen). I gjeldende læreplan blir faglig læring beskrevet som at barna skal kunne forstå egne læringsprosesser og faglig utvikling, slik at det bidrar til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme barnas motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Ut fra dette syntes vi at det kunne være interessant at informantene delte sine tanker omkring hvordan leken kunne være med på å realisere læreplanen, noe vi berørte i vår intervjuguide. Ut fra dette åpnet *lek som faglig læring* seg som en tematikk, som var gjennomgående i analysen av empirien. Dette gjenspeiles i vårt første forskningsspørsmål. Informantene fikk også muligheten til å reflektere rundt et sitat hentet fra den overordnede delen i lærerplanen og begreper knyttet til formålsparagrafen (se vedlegg 2). Disse utdragene ble utgitt på forhånd, og kan ha gitt føringer for hvordan informantene reflekterte rundt tematikken.

Våre informanter har med ulike formuleringer trukket frem at de opplever at leken gir rom for variasjon, fører til at barna forstår det de skal lære bedre, at leken fører til høyere engasjement, og at den fungerer som en indre drivkraft. Videre ble begreper som kreativitet og fantasi, samt glede og fellesskap trukket frem som elementer av lekens faglige funksjon. Ut fra dette har vi identifisert følgende underkategorier: *Variert undervisning, økt forståelse for pensum, kreativitet og fantasi, indre drivkraft, og fellesskap*. Vi vil nå utdype kategoriene med informantenes beskrivelser, og trekke frem sitater vi mener favner disse.

4.1.1 Variert undervisning

Våre informanter har mange tanker omkring hvordan de bruker lek til å tilrettelegge for variert undervisningen gjennom skoledagen. Informantene beskriver lærings situasjoner der lek blir gjennomført ute, inne, eller i en kombinasjon av disse. I sammenheng med at de snakker om variasjon, utdyper de hvordan de gjennomfører lekene. Lærer 3 beskriver hvordan barna kan hoppe slengtau samtidig som de staver ord. Lærer 5 trekker frem hvordan barna må løpe ut for å hente et ord, for så å løpe tilbake til klasserommet og skrive det. Lærer 1, 4 og 5 trekker frem hvordan man kan bruke ulike stafetter for å få mengdetrening i flere fag. Slik vi tolker det beskriver informantene disse lekene som fysiske aktiviteter med et spesifikt faglig innhold. Det blir også trukket frem hvordan lek kan fungere som et avbrekk, slik at læringssekvenser ikke ble så lange. Her blir lekens faglige funksjon at barna kan øves opp til å øke sin utholdenhet.

Videre beskriver informantene at de varierer undervisningen ved å tilføre ulikt konkretiseringsmateriale. Lærer 4 beskriver hvordan barna får utdelt matematiske konkrete, og at de får muligheten til å leke fritt med disse. Lærer 2 beskriver hvordan man kan legge til rette for butikklek, der barna selv organiserer sine roller, der noen behandler pengene, mens andre rydder varer eller skriver og tegner plakater. Lærer 2 beskriver også hvordan leken tilrettelegger for oppøving i en fri form for skriving, der barna selv skriver hva de trenger for å kunne leke ulike leker. Dette opplever informanten at fører til at det faglige nivået tilpasses barnet på en naturlig måte.

Samtidig som våre informanter beskriver lekens faglige funksjon, reflekterer også tre av informantene rundt sine observasjoner av enkelte barns opplevelse. Vi har valgt å belyse disse refleksjonene gjennom sitatet til lærer 1.

Erfaringa mi er at noen av elevene melder seg helt ut fordi de liker ikke den følelsen av å bli kontrollert i leken, fordi da er det ikke lek lenger. Da blir det på en måte en slags type skoleopplegg. Det kan jo også ha noe med erfaringene deres fra når de starter på skolen, så er det et skille mellom lek og læring.

Slik vi tolker informantens refleksjon kan det for enkelte barn ikke oppleves som lek, dersom det er læreren som har bestemt leken. Så selv om intensjonen er å legge til rette for at skolehverdagen tilpasses barna, opplever de at det også er en nødvendighet med den frie leken. Selv om ikke alle informantene reflekterer rundt denne kompleksiteten, løfter alle informantene frem at frilek skal være en del av barnets skolehverdag. Blant annet knytter lærer 6 dette til barnets behov for å styre selv.

For å sammenfatte informantenes beskrivelse av variert undervisning tolker vi det slik at leken tilrettelegger for:

- Fysisk aktivitet
- Faglig lek ute og inne
- Samarbeid
- Ulike grader av frilek og styrt lek

4.1.2 Økt forståelse for pensum

I forlengelsen av at informantene opplever at leken tilrettelegger for variert undervisning, belyser også alle en opplevelse av at leken øker barnas forståelse for pensum. Fire av lærerne uttrykker eksplisitt at barna lærer mer når de leker. Lærer 5 beskriver en opplevelse av at barna lærer mer, for eksempel når de hopper fysisk på tallinje. Lærer 2 beskriver en opplevelse av at barna utvikler sin kunnskap, gjennom at de selv ser hva de trenger for å leke en bestemt lek. Informanten trekker frem et eksempel der den observerte at et barn lærte seg tier-venner, fordi det ønsket å være butikkdame i rolleleken. Videre beskriver lærer 2 at en slik måte å lære på kan oppleves som en mer meningsfylt måte å lære bokstaver, mengder, tall, pluss og minus. Meningsfylt læring blir løftet frem av fem informanter, som knytter dette til en opplevelse av økt faglig forståelse. Vi ser dette blant annet i sitatet til lærer 4:

Da vi brukte lek merka vi at vi løfta de veldig. Gjennom alt det vi gjør, så er jo målet at det skal gi mening. Vi prøver å knytte undervisningen opp mot hverdagslivet deres.

Slik vi ser det løfter informantene frem en opplevelse av at leken i et skoleperspektiv er med på å skape mening i barnet. En opplevelse av at den faglige læringen har skapt mening i barnet, og dermed økt barnets forståelse, mener vi at vises i tre av informantenes beskrivelser. De løfter frem at barna tok med seg den faglige kunnskapen inn i den frie leken. Lærer 4 sier det på følgende måte:

Og det var jo den perioden, da vi holdt på med svartedauden. Da hørt man jo ikke om noe annet. De lekte svartedauden ... Ja, det var alt.

Vi ser dette i sammenheng med lærer 1, som beskriver at barna tok med seg en opplevelse fra en lek der de dramatiserte Bukkene Bruse, når de skulle lære om sjangeren eventyr. Som informantene beskriver, tok de med seg *sin* opplevelse inn i møte med ny faglig kunnskap. Dette ser vi i lys av beskrivelsene til lærer 5 og 6 der de trekker frem at de opplever at leken gjør at barna er aktive i sin egen læring. Eller som lærer 6 sier det at «når de er i læringen, øker deres faglige forståelse». Som informantene videre nevner har den en opplevelse av at barna lærer best, når de tar styringen selv. Dette løftes også frem av informant 4 og 5. Innenfor det å være aktiv i egen læring dukker også begrepene kreativitet og fantasi opp som gjengangere i empirien. Dette tar oss videre til neste kategori.

4.1.3 Kreativitet og fantasi

I sammenheng med den foregående kategorien, trekker lærer 1 og 4 også frem at de opplever at barna får utløp for fantasien i rolleleken. Videre trekker lærere 2 frem egne erfaringer knyttet til høytlesning. Her beskriver informantene at den opplevde at høytlesningen førte til bilder i barnas hode, som de deretter lekte ut fra egen fantasi. Informantene opplever at disse indre bildene fører til at barnet bruker fantasien sin, og på denne måten oppøver en evne til kreativitet. Vi ser dette i sammenheng med at flere av informantene beskrev i foregående kategori en glidende overgang, der barnet tok med seg den faglige læringen inn i den frie leken.

Flere av informantene knytter fantasibegrepet til det å være barn, og at barna har sin måte å se verden på. Lærer 5 sier det på følgende måte:

Fantasilek er jo kjempeviktig når de er så små. Å få bruke fantasien sin, og få lov til å bare være barn.

Informantene reflekterer videre rundt at når barna får utløp for fantasien i skolehverdagen, opplever informantene at det fører til at de blir mer kreative, og oppøver kunnskap i kraft av å leke. Lærer 2 ser dette i lys av det vi tolker som utforskertrang.

... kanskje vil de utforske ting som ikke vi voksne har tenkt på, men som er veldig bra for dem.

Denne utforskertrangen har flere av informantene satt i sammenheng med en opplevelse av at leken gir barna en indre drivkraft. Dette vil vi nå utdype mer inngående.

4.1.4 Indre drivkraft

Det løftes frem av informantene at de opplever at leken legger til rette for at barna skaper og utforsker ut fra egen drivkraft i skolehverdagen. Lærer 1, 3, 4 og 5 trekker inn begrepet engasjement til lekens funksjon. Lærer 4 beskriver en opplevelse av at det å være i en skaperprosess fremmer barnets engasjement. Slik vi ser det underbygger lærer 5 dette, med en opplevelse av at aktiviteter barnet selv er med på å skape, øker engasjementet. De ser dette i sammenheng med en opplevelse av at læringen blir mer interessant ved at barnet får plass til å utforske. Videre er begrepet motivasjon en gjenganger i empirien, knyttet til lek og faglig læring. Lærer 2 sier det på følgende måte:

Innenfor utforskertrang kan jo leken være veldig, veldig bra. Det samme med skaperglede. For da tror jeg at barna blir så ivrige i leken at de utforsker i kraft av å ønske å leke videre. Så det ruller og går av seg selv. Jeg tror de vil utforske mer gjennom lek, enn hvis de får alt for stramme rammer.

Sitatet til lærer 2 tolker vi som en opplevelse av at barnet får en indre drivkraft gjennom leken, og at dette kan bidra til å øke den faglige læringen, og læreplanens mål. Dette ser vi igjen i de andre informantenes opplevelser av engasjement og motivasjon. Samtidig reflekter lærer 1 rundt barnets behov for frilek. Det trekkes frem en opplevelse av at barnas engasjement går

gjennom taket, når barna får leke fritt. Vi ser dette i sammenheng med lærer 3, som opplever at ved at barna får bevege seg, øker engasjementet.

Lærer 6 beskriver en opplevelse av at det er gjennom leken barna klarer å holde det faglige fokuset. Videre beskrives det at de på denne måten glemmer at de er slitne, fordi leken er noe barna opplever som veldig positivt og givende. Dette ser vi igjen i lærer 5 sin beskrivelse, der et barn hadde behov for hyppige pauser i løpet av skolehverdagen, men da de lekte en hel skoleøkt, glemte barnet å ta pausene. Lærer 2 beskriver en opplevelse av at gjennom leken finner barna nye måter å løse oppgavene på, uten at de egentlig merker at de pusher seg selv videre. Videre beskrives det at ved å være i aktivitet er det noe som gjør at de blomstrer og får ny energi. Dette underbygges av samtlige informanter. Vi mener dette favnes i lærer 6 sitt utsagn:

Leken kan gi motivasjon til å gjennomføre en skoledag.

Slik vi tolker informantenes opplevelser er leken noe som gir barna en indre drivkraft. Samtidig løfter samtlige informanter frem en opplevelse av at leken bidrar til å løse oppgaver i et fellesskap. Dette vil vi nå se nærmere på.

4.1.5 Fellesskap

Alle informantene beskriver en opplevelse av hvordan leken er en fellesskapene aktivitet. De ser dette i sammenheng med at leken fordrer samarbeid, og at dette er med på å øve opp faglig læring i samhandling med andre. De ser også dette i lys av at faglig læring fordrer at barna har det bra. Lærer 2 beskriver en opplevelse der et barn ikke mestret noe i leken alene, men ved at de andre i gruppen ville utvikle leken, så dro de barnet opp ved å hjelpe det til å mestre de faglige ferdighetene som trengtes i leken. Lærer 3 beskriver at leken var med på å snu et klasse miljø, og at informanten fikk en opplevelse av at barn som hatet skolen, nå gledet seg. Dette underbygges av lærer 2 og 6, som bruker ord som glede, og at barna ler sammen. De beskriver hvordan de opplever at leken gjør at barna prater, ler og har det gøy sammen. Videre beskriver lærer 6 en opplevelse av at det er viktig at barna leker i skolehverdagen. Informanten sier det på følgende måte:

Leken er utrolig viktig for at barna skal oppleve at skoledagen er meningsfylt. De trenger en arena der de får puste, være sammen, og hvor de får snakke med noen som er på sin egen alder. For den kommunikasjonen og det språket som barna har med hverandre, er noe helt annet enn det de har med en voksen. Jeg tror at da blir læringen mer meningsfylt, fordi de trives.

Vi tolker sitatet dithen at informantene mener at det fordrer en opplevelse av å trives, for at læringen skal oppleves som meningsfylt, og at dette skjer i et fellesskap. Lærer 4 beskriver en opplevelse av at leken er med på å skape et fellesskap der barna støtter hverandre. Informantene sier det på følgende måte:

Lek gir øving i bare det å bli et menneske som ser andre, og som på en måte er raus, deler, og heier på hverandre. Vi er veldig opptatt av de skal inspirere hverandre. Da leser de opp, eller viser frem. Da pleier de andre å si «Sjekk denne kule her a!». De backer hverandre mye.

Slik vi tolker sitatet har leken vært med på å forme et trygt og varmt miljø, som barna kan lære i. Dette styrkes av lærer 3 som hevder at «har du det godt med deg selv, da lærer du».

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi presentert våre funn innenfor kategorien *lek som faglig læring*. Hovedtrekkene i våre funn er at leken åpner for å variere undervisning ved å kunne leke ute, inne eller i en kombinasjon. Den gir rom for å kunne ha fysiske aktiviteter med spesifikt faglig innhold. Videre åpner leken for å kunne ta i bruk konkretiseringsmateriell, der barnet kan velge selv hva det trenger. Det fremkommer opplevelser av at styrt lek ikke alltid oppleves som lek for barnet, og ut fra dette beskriver flere av informantene at den frie leken er en nødvendig del av skolehverdagen. Videre oppleves det at leken øker barnets forståelse for pensum, ved at de lærer mer når de er fysisk aktive. Informantene opplever at læringen blir mer meningsfull for barnet ved at den knyttes til hverdagslivet deres. Videre opplever informantene at leken gir rom for å kunne overføre pensumet inn i den frie leken, barna er mer aktive i egen læring og at de kan bruke sin kreativitet og fantasi. Informantene opplever at leken gjør at barna kan bruke deres indre bilder og fantasi, og skape og utforske gjennom leken. Avslutningsvis trekkes det

frem at informantene har en opplevelse av at leken skaper en indre drivkraft som kommer fra barnet. De beskriver at de opplever at denne drivkraften gjør at barna viser et høyt engasjement i skolehverdagen, fordi læringen blir mer interessant når de får utforske på egne premisser. Videre opplever informantene at den frie leken skaper et høyt engasjement som gir barna ny energi, og som videre skaper en faglig utholdenhet i skolehverdagen. Vi vil nå drøfte våre funn opp mot vårt teoretiske rammeverk.

4.1.6 Drøfting av lek som faglig læring

I dette delkapittelet vil vi forsøke å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål, knyttet til lærernes opplevelser av lek som faglig læring. Som nevnt i det overstående delkapittelet har vi presentert våre tolkninger av informantenes utsagn. Empirien ble presentert i følgende kategorier: *varierte undervisningsformer, økt forståelse for pensum, kreativitet og fantasi, indre drivkraft og fellesskap*. Disse vil fungere som underoverskrifter i inneværende kapittel.

Variert undervisning

Våre informanter trekker frem at lekens faglige funksjon kan fungere som et bidrag for å variere undervisningen. Ved å variere mellom å ha mulighet til å være fysisk aktive, ha faglige leker ute og inne og samarbeide om faglige oppgaver gjennom leker, mener vi at det gir rom for at barna får utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998, §1-1). Slik vi ser det blir også læreplanens formål om å tilrettelegge skolehverdagen for de yngste barna, ivaretatt ved at barna får muligheten til å leke (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Informantens beskrivelser av hvordan de benytter en kombinasjon av frilek og styrt lek, sammenfaller med Broström (2021, s. 52) sin og Iversen (2021, s. 146) sin beskrivelse av *lekende læring*. Våre funn viser at den lekende læringen ivaretar en faglig dimensjon, og samtidig lekens egenart. Dette er sammenfallende med Øksnes og Sundsdal (2020) sitt syn på den pedagogiske tilnærmingen i den lekende læringen. På denne måten har informantene noe vi anser som et dialektisk syn på lek og læring, som samsvarer med Iversen (2021, s. 146). Ved at leken berører flere prosesser i barnet, gjør dette at aktiviteten er en læringsfremmende komponent (Hujala, Helenius og Hyvonen, 2010, s. 101, Fisher et al., 2011, s. 242 og 341). Ut fra dette vil vi hevde at prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt, ved å benytte lek som en undervisningsform (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Selv om våre funn viser en opplevelse av at lekens faglige funksjon er et verdifullt element i barnas skolehverdag, fremkommer det likevel funn om at enkelte barn ikke opplever aktiviteter med faglig innhold som lek. Dette kan vi se i lys av Broströms (2021) første kjennetegn ved leken, at den må inneholde en opplevelse av *frivillighet* (s. 48). Dette styrkes av Lillemyr (2021) som påpeker at det er barnets opplevelse som danner grunnlaget for om leken oppleves som meningsfull, og denne opplevelsen er sterkt individuell (s. 58-59). Lillemyr (2020) påpeker at for å realisere lekens funksjon må det fokuseres nettopp på hva som oppleves som meningsfylt den enkelte (s. 153). I lys av dette vil vi trekke frem informantenes opplevelse av den frie lekens nødvendighet. Dette mener vi samsvarer med Broström (2021) sitt syn på den lekende læringen, at tyngden må være på lekens egenart og prosesser omkring lekens kvaliteter (s. 52). Vi mener at en opplevelse av frivillighet kan være med på å påvirke i hvilken grad skolehverdagen oppleves som meningsfylt for det enkelte barn.

Økt forståelse for pensum

Ut fra funnene fremkommer det en opplevelse av at barna forstår pensumet bedre, ved å leke det inn. Informantene opplever at leken gir rom for at barna blir utfordret på flere nivåer. Videre blir det løftet frem at barna selv etterstreber å erverve faglige kunnskaper og kompetanser, de selv anser de trenger for å mestre leken. Slik vi ser det samsvarer dette med Vygotskys tanker om at barnet i leken blir et hode høyere enn seg selv (Olofsson, 1993, s. 149). Videre viser funnene en opplevelse av at den faglige forståelsen øker, fordi læringen skjer *i* barnet når det legges til rette for en lekende læring. Det at barna er aktive i sin egen læring ser vi er sammenfallende med beskrivelsen av *autonomi* innen selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002, s. 8). Det åpner for at barnet fritt kan tilegne seg kunnskap med utgangspunkt i seg selv. Det er også et aspekt som løftes frem av Vygotsky (1995) som en nødvendig komponent i barns læringsprosesser (s. 22). Slik vi ser det er disse elementene med på å gjøre at læringen oppleves som meningsfylt for barnet, og at leken derfor øker barnets forståelse for pensumet.

Kreativitet og fantasi

I vårt materiale fremkommer opplevelsen av *kreativitet* og *fantasi* som en naturlig del ved at barnet får være aktive i sin egen læring. Dette er i samsvar med Vygotsky (1995) som hevder at erfaringer er med på å vekke fantasien hos barnet (s. 11). Ut fra dette mener vi at funnene står i samsvar med Broströms (2017) første og tredje dimensjon av elementer som bør være til

stede ved lek i skolen, der leken skal bære preg av *frivillighet* og *fantasi* (s. 8). Vi ser dette i lys av at informantene opplever at leken både tilrettelegger for, og uttrykker, barnets frie fantasi, som videre gjør at barna oppøver en evne til kreativitet. Slik som lærer 5 opplever det får barna utløp for fantasien gjennom leken og de blir mer kreative, og på denne måten oppøver kunnskap i kraft av å leke.

Videre viser våre funn en opplevelse av at barna tok med seg den faglige kunnskapen inn i den frie leken. Slik vi ser det er dermed den uttrykte fantasien og kreativiteten en representasjon av læring som har blitt forstått, og skapt mening i barnet (Pramling Samuelsson, 2015, s. 94). Dette samsvarer med Vygotsky som hevder at fantasien er et viktig element for at barna skal forstå virkeligheten bedre (Vygotsky, 1995, s. 14).

Indre drivkraft

I våre funn fremkommer det opplevelser av at leken i seg selv er en motiverende aktivitet. Dette kan vi blant annet se igjen i utsagnet til lærer 2 der den opplevde at faglig læring «ruller og går av seg selv», når barna leker. Slik vi ser det samsvarer informantenes opplevelser med at leken er *indre motivert* (Broström, 2017, s.7-8). Videre viser våre funn en opplevelse av at barna får ny energi av leken, og at de blomstrer. Dette ser vi igjen i Broströms beskrivelse av den andre dimensjonen, som knytter leken til følelsen av glede.

Våre funn viser til opplevelser av at gjennom leken pusher barna seg selv videre, og finner nye måter å løse oppgavene på. Ut fra dette trekker vi paralleller mellom informantenes beskrivelser, og det andre grunnleggende psykologiske behovet til mennesket (jmf. selvbestemmelsesteorien). Det omhandler en medfødt streben etter å få bruke sine *kompetanser* (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Dette mener vi vises i våre funn, der informantene reflekterer rundt at den indre drivkraften oppstår på bakgrunn av at leken legger til rette for en skaperprosess. På denne måten gir leken barna muligheten til å bestrebe seg på utfordringer, utforske omgivelsene, skape, oppleve mestring og anvende iboende kompetanse på en ansvarlig måte (Deci & Ryan, 2000, s. 68). Dette skjer i et fellesskap, noe som tar oss videre til neste kategori.

Fellesskap

I våre funn oppleves lek som en fellesskapene aktivitet, preget av samarbeid og øvelse i samhandling ved løsning av faglige oppgaver. Dette samsvarer med sosiokulturell teori (Säljö,

2001, s. 68). En slik form for læring fordrer en kommunikatív samhandling. Dette ser vi er et begrep som går igjen både i sosiokulturell forståelse på læring (Säljö, 2001, s. 68), og er et av elementene innen Broström (2017) sine dimensjoner (s.8). Lærer 6 løfter kommunikasjon frem som en nødvendighet for at barna skal kunne oppleve læringen som meningsfylt. Det trekkes paralleller mellom kommunikasjon barna seg imellom, til opplevelsen av at de trives. En gjengs opplevelse i vår empiri er at leken er med på å skape et klima der barna trives, og opplever å glede seg til å gå på skolen. Dette ser vi igjen i Vygotsky (1995) sin forståelse av lekens funksjon, der følelsen av glede er et viktig element. Vi ser også det i samsvar med at når barnet opplever en følelse av glede, er dette med på å skape en større forståelse for det som skal læres (s. 23).

I våre funn fremkommer det også opplevelser av at lek har vært med på å bidra til et varmt miljø. Slik vi ser det kan eksempelet til lærer 2 være et bidrag inn i forståelsen av lekens faglige funksjon i et felleskap (se s. 66). Når barnet ikke mestret leken fordi den manglet ulike faglige ferdigheter, fikk det hjelp av de andre i gruppen, slik at de sammen kunne videreutvikle leken. Lærer 4 og 5 beskriver en opplevelse av hvordan leken har påvirket klimaet i felleskapet. Ved å ha lekt, har det gitt rom for å kunne heie på hverandre, være rause, vise frem faglig arbeid, og at barna responderer med å skryte av hverandres bidrag. Våre funn viser opplevelser av at lek har vært med på å skape et miljø som har gitt barna en følelse av trygghet og at de blir ivaretatt, noe en av informantene trekker frem som en forutsetning for å kunne lære. Dette ser vi lys av *sense of community* (McMillan & Chavis, 1986, s. 9), som blir forstått som at et hvert menneske har et behov for *tilhørighet*. Slik vi ser det legger dermed leken til rette for at det tredje grunnleggende psykologiske behovet i selvbestemmelsesteorien blir ivaretatt (Deci & Ryan, 2002, s. 7).

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi drøftet lekens faglige funksjon i lys av teori og våre funn. Det har kommet frem at leken har en mangfoldig faglig funksjon, som gjør at den ivaretar mange aspekter omkring barnets faglige læring. Blant annet viser våre funn opplevelser som kan tyde på at leken ivaretar barnets tre grunnleggende psykologiske behov, autonomi, kompetanse og tilhørighet, og bidrar dermed til at læringen kan oppleves som meningsfull for barnet. Med en

forståelse av lekens funksjon i den faglige læringen, vil vi nå se nærmere på funn knyttet til lek som sosial læring.

4.2 Lek som sosial læring

I gjeldende læreplan fremkommer det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling for de yngste barna. Opplæringen skal ta utgangspunkt i barnas ståsted. Leken har en verdi i seg selv, og det beskrives at den er barnas egne måte å uttrykke seg på. På denne måten kan dette føre til at barna kan videreutvikle både leken og seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ut fra dette syntes vi at det kunne være interessant at informantene delte sine tanker omkring hvordan leken kunne være med på å realisere læreplanen, noe vi berørte i vår intervjuguide. Sosial læring blir definert som å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer. Samtidig beskrives det at det handler om å lære å lytte til andre, samt argumentere for eget syn. Videre beskrives den som å lære å samarbeide og fungere sammen med andre, slik at den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Disse perspektivene på leken ser vi igjen i vår empiri. Ut fra dette åpnet *lek som sosial læring* seg som en tematikk.

Våre informanter har med ulike formuleringer trukket frem at de opplever at leken gir rom for perspektivtaking, samarbeidsevne og å tolke regler. Videre beskriver de at leken gir muligheter for å ruste barna, oppøve selvstendighet og skape trygghet i et fellesskap. Ut fra dette har vi identifisert følgende underkategorier: *Relasjonskompetanse*, *selvstendighet*, og *å forme et læringsmiljø*. Vi vil nå utdype kategoriene med informantenes beskrivelser, og trekke frem sitater vi mener favner disse beskrivelsene.

4.2.1 Relasjonskompetanse

Våre informanter trekker frem relasjonskompetanse som en nødvendighet for å kunne være en del av et barnefellesskap. De reflekterer rundt dette på flere måter. Lærer 2 beskriver en opplevelse av hvordan leken kan være en drahjelp for barna, til å bli kjent med hverandre. Lærer 1, 5 og 6 beskriver at de opplever at organiserte fellesleker er med på å danne gode relasjoner barna imellom. Fire av informantene forteller om hvordan lærerstyrt lek kan være en ypperlig måte å snakke om regler på, for eksempel hvordan man oppfører seg mot hverandre. Lærer 6 knytter relasjonskompetanse til læreplanen gjennom begrepet skaperglede:

Man kan jo skape gjennom å gå inn i ulike roller i leken, eller skape et godt klassemiljø. Man kan også skape vennskap, relasjoner og forståelse for hvordan man tar vare på hverandre. Vi må skape arenaer for elevene, sånn at det er rom for skaperglede. Jeg tenker at det handler om å gi rom sånn at elevene kan utvikle seg som mennesker, og at de skal ha det fint.

Slik vi tolker dette sitatet blir begrepet knyttet til lekens sosiale funksjon. Vi ser dette i samsvar med to av informantene, som reflekterer rundt at de ikke opplever et klart skille for når man lærer faglig og når man lærer sosialt. Vi ser dette i lys av lærer 3 som trekker inn begrepet samspill og samarbeid knyttet til relasjonskompetanse. Lærer 6 beskriver en situasjon der den opplevde at leken var en inngang til å bygge relasjoner barna imellom. Et barn strevde med å finne sin plass i fellesskapet. Ved at informanten lekte med barnet, ville flere være med, men de måtte spørre barnet og ikke læreren. På denne måten opplevde lærer 6 at barnet ble synliggjort og at det ble knyttet nye vennskapsbånd. Dette ser vi i lys av at flere av informantene trekker frem, at den frie leken er en nødvendighet for å kunne videreutvikle sin relasjonskompetanse. Lærer 1 opplever blant annet at frileken legger rammer for at barna blir utfordret til å danne seg relasjoner. Gjennom frileken møter barna på utfordringer som det å spørre andre om de kan være med i leken, eller å spørre om andre vil være med i sin lek. Dette tar oss videre til neste kategori.

4.2.2 Selvstendighet

Informantene har mange refleksjoner omkring hvordan de opplever at leken er med på å lære barna å ta selvstendige valg i et fellesskap. De trekker frem at det er en nødvendighet både for å være ansvarlig i eget liv, og for å gjøre de klare for å møte samfunnet senere. Lærer 6 påpeker at leken er viktig fordi den kan være med å definere hvilken rolle barnet senere tar i samfunnet, og hvem det blir. Det blir trukket frem flere måter dette kan gjøres på. Lærer 3 og 6 beskriver at leken legger til rette for å øve på å tolke regler i friere rammer. Lærer 5 opplever at leken muliggjør at barna rustes til å tåle litt. Informanten forteller videre om en situasjon der barna hadde med bamser hjemmefra, og fikk muligheten til å leke fritt med disse. Noen barn hadde en voldsom lek, der informanten stilte de spørsmålet «Er det lek, eller alvor?». Barna svarte at det var en lek. Informanten responderte med at det var greit at de fikk holde på, men at de måtte være forberedt på at de kunne få vondt. Noen barn fikk vondt, og begynte å gråte, men sa «jeg

skal bare ta en pause, så er jeg med igjen». Vi tolker dette som at leken gir barna muligheten til å kjenne på egne grenser, og regulere seg selv i et fellesskap. Dette underbygges av lærer 3 som opplever at for yngre barn kan lek være en form for regulering.

Flere av informantene trekker frem ulike situasjoner der leken åpnet for å ha samtaler med barna omkring ansvarliggjøring av dem selv. Lærer 5 beskriver det på følgende måte:

«Du må tenke sjøl, og du velger selv. Du må velge om du skal gjøre det eller ikke, og du har alltid to valg.» Du får inn livet, da.

Slik vi tolker sitatet beskriver informanten hvordan leken i skolen kan være med på å ansvarliggjøre barnet i sitt eget liv. Denne beskrivelsen av lekens sosiale funksjon ser vi igjen i lærer 6 sin uttalelse om at det er ingen barn som har vondt av å bli litt ansvarliggjort hvis noe er vanskelig. Videre sier informanten at dette kreves for å faktisk skulle klare å bli et menneske som tenker selv og som er selvstendig, eller mer selvstendig enn det allerede er. Dette ser vi i lys av at leken har vært et bidrag i å skape et fellesskap, som åpner opp for å bli et selvstendig menneske, og tar oss videre til neste kategori.

4.2.3 Å forme et læringsmiljø

Gjennomgående i empirien forteller informantene om hvordan de bruker lek for å skape et godt sosialt miljø. Begreper som latter og det å le sammen har eksplisitt blitt brukt av informantene for å forme dette miljøet. Lærer 3 trekker frem opplevelser av å ha det å ha et lekent miljø som viktig for fellesskapet, og at man bør ha fellesskapende leker hver dag. Slik vi ser det trekker informantene frem et dialektisk forhold på det å skape et miljø, og det å ha fellesskapende leker. Dette ser vi i lys av lærer 2 sitt utsagn:

Det avhenger av at det er ganske mye empati i lekegruppa, ikke sant. Om de tør, greier eller har lyst, til å hjelpe noen i leken. Og om den som får hjelp tør å ta imot. Sånn utvider de sin kompetanse gjennom leken. Tør å prøve. Hvis de andre da hjelper deg til det, så kan det være en sosialt fremmende aktivitet.

Vi tolker dette som at informanten opplever at leken kan legge til rette for at barna kan øve seg på å både ta imot, og å gi støtte. Lærer 4 løfter frem en opplevelse av at leken fører til trygghet

i miljøet, og at denne tryggheten skapes fortere ved å ha fokus på å leke. Vi ser dette i lys av lærer 1 sitt utsagn:

For som sagt så kan de møte hverandre på lik linje i leken, selv om de ikke er det i en faglig undervisningssituasjon.

Slik vi tolker utsagnene er det en opplevelse av at leken legger til rette for å kunne skape et trygt og varmt miljø, blant annet på bakgrunn av at barna møter hverandre i et aksepterende fellesskap. Ifølge lærer 6 oppleves det som at det åpnes en helt annen dør i leken, og barnet tør å gi mer av seg selv enn det gjør gjennom rammene i klasserommet. Vi tolker dette som at en av lekens sosiale funksjoner er at barnet i et trygt miljø tør å åpne seg og vise mer av hele seg.

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi presentert våre funn innenfor kategorien *lek som sosial læring*. Hovedtrekkene i våre funn er at leken oppleves som en komponent for å utvikle barnets relasjonskompetanse, og at dette er en nødvendighet for å være en del av et fellesskap. Dette kan gjøres gjennom organiserte felleleker, og gir rom for å kunne øve på å snakke om regler. Ifølge våre informanter er det helt nødvendig med den frie leken for å utvide relasjonskompetansen, og det oppleves ikke et klart skille mellom sosial og faglig læring. Videre fremkommer det opplevelser av at leken er med på å utvikle barnets selvstendighet, og kan være med på å definere hvem barnet er og blir. Det trekkes frem at leken gir rom for å tolke og forholde seg til regler i friere rammer, slik at barnet må øve seg på å regulere seg i et fellesskap. Det løftes frem at leken åpner for å kunne ha samtaler med barna, slik at de kan ansvarliggjøres i eget liv. Avslutningsvis trekkes det frem opplevelser av at leken er med på å forme et miljø preget av latter, og at barna kan øve på å gi og få støtte. Ut fra dette kan leken være med på å skape et aksepterende fellesskap, der barna får vist flere sider ved seg selv. Dette kan videre føre til at miljøet blir tryggere for barnet. Vi vil nå drøfte våre funn opp mot vårt teoretiske rammeverk.

4.2.4 Drøfting av lek som sosial læring

I dette delkapittelet vil vi forsøke å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål, knyttet til informantenes opplevelser av lek som sosial læring. Som nevnt i det overstående delkapittelet

har vi presentert våre tolkninger av informantenes utsagn. Empirien ble presentert i følgende kategorier: *Relasjonskompetanse*, *selvstendighet*, og *å forme et læringsmiljø*. Disse vil fungere som underoverskrifter i inneværende delkapittel.

Relasjonskompetanse

Våre informanter trekker frem relasjonskompetanse som en nødvendighet for å kunne være en del av et barnefellesskap. De beskriver opplevelser av at leken kan være med på å skape gode relasjoner barna imellom. Dette samsvarer med sosiokulturell læringsteori, som løfter frem hvordan *sosial interaksjon* og *samspillsituasjoner* kan fungere som en brobygger mellom barnet og omgivelsene (Säljö, 2001, s. 68). Vi kommer ikke foruten læringselementet innenfor denne teorien. Dette ser vi igjen i lærer 6 sin beskrivelse av hvordan begrepet *skaperglede* knyttes til relasjonskompetanse. Informanten er innom et mangfoldig aspekt av ulike sosiale funksjoner leken kan berøre. Dette underbygges av Vygotsky (1995) sitt syn på lekens egenart knyttet til sosiale ferdigheter (s. 11-12). Vi vil påpeke at vi anser dette som et svært interessant funn. Våre andre informanter tolket begrepet i lys av faglig innhold, men ut fra dette mener vi at dette åpner opp for å tolke læreplanens innhold med flere innfallsvinkler. Da vårt forskningsprosjekt ikke omfatter undersøkelse av læreplanen, vil vi ikke gå nærmere inn på dette. Vi vil heller si at dette er med på å underbygge informantenes opplevelse av at det ikke er et entydig skille mellom faglig og sosial læring.

I lys av våre funn ønsker vi nå å se nærmere på hvordan den lekende læringen kan være en sosialt fremmede aktivitet. Tre av informantene opplever at lærerstyrt lek kan være relasjonsdannende. Dette ser vi samsvarer med Broström (2017) sitt fjerde kjennetegn av lek, der lek kan brukes til å etablere relasjoner til jevnaldrende (s. 8). Videre viser våre funn at lekende læring kan være en mulighet til å reflektere med barna omkring regler. Informantene trekker det dithen at reglene i leken blant annet omhandler hvordan man oppfører seg mot hverandre. Våre funn viser opplevelser av at barna lettere forholder seg til, og forstår, regler når de møter disse gjennom leken. Dette samsvarer med igjen Broström (2017) sin fjerde dimensjon, der han løfter frem at barns tanke- og forståelsesverden utvikles gjennom lek (s. 8). Videre ses dette i sammenheng med Vygotsky (1978) sin beskrivelse av lekens kjennetegn. Han trekker frem at i leken overholder barnet regler de selv er med på å sette (s. 99-100).

Våre funn viser en opplevelse av at leken er med på å skape samspill og samarbeid, og at dette øker barnas relasjonskompetanse. Vi ser dette i lys av Honneths anerkjennelsesteori. Som nevnt i vårt teoretiske rammeverk trekker Honneth (2003) frem at individet er avhengig av å ikke bare anerkjennes, men også anerkjenne andre i et sosialt fellesskap (s. 17-18). I lys av dette vil vi trekke frem lærer 6 sin beskrivelse av situasjonen der et barn strevde med å finne sin plass i fellesskapet (se s. 73). Slik vi ser det åpnet leken for at dette barnet ble anerkjent av de andre, ved at de måtte forholde seg til det enkelte barnets satte lekeregler. Samtidig løfter informantene frem en opplevelse av at dette var med på å skape nye relasjoner. I en så måte vil vi hevde at barnet også fikk en opplevelse av å anerkjenne andre. Dette mener vi at vi også ser igjen i lærer 1 sine opplevelser, der barn i frilek blir utfordret til det å tørre å spørre andre om de vil være med i leken, eller spørre om andre vil være med i sin lek. Disse funnene samsvarer med Corsaro & Edler (1990) sin artikkel *Children's Peer Cultures* som trekker frem at den frie leken gir muligheter for at barna kan utvikle et barnefellesskap, som videre gir gode vilkår for å kunne etablere relasjoner innad gruppen. Dette hevder de at legger grunnlaget for utvikling av vennskap, og tilegnelse av sosial kompetanse (s. 197-220).

Selvstendighet

I våre funn fremkommer det beskrivelser av at barnet må lære seg å være ansvarlig i eget liv. Slik vi ser det løfter informantene frem at ansvarliggjøringen har en dobbel funksjon. Barna skal på den ene siden lære seg å forholde seg til et barnefellesskap, og på den andre siden bli klare for å ta del i et større samfunn senere. Informantene vektlegger opplevelser av hvordan leken er med på å lære barna hvilke måter de kan ta selvstendige valg i et fellesskap. Blant annet omtaler lærer 3 og lærer 6 det å tolke regler i friere rammer som en del av lekens funksjon. Formålet er at barna skal bli mer selvstendig, samtidig som de skal være i relasjon med andre. Ut fra alle informantenes beskrivelser ser vi en sammenheng mellom barnets ansvarliggjøring gjennom leken, og en realisering av barnets *autonomi* innenfor selvbestemmelsesteorien. Ved at barna får lov til å prøve seg frem i trygge rammer vil vi hevde at de opplever at de selv er kilden til handlingene de gjør (Deci & Ryan, 2002, s. 8).

Våre funn viser at leken åpner for å ha samtaler med barna omkring ansvarliggjøringen av dem selv. Lærer 3 og lærer 5 trekker frem hvordan de opplever at leken muliggjør en oppøving i å kjenne på egne grenser og regulere seg i et fellesskap. Vi ser denne formen for ansvarliggjøring

blant annet i utsagnene til lærer 5 «du velger selv», og «du har alltid to valg.» Dette samsvarer med lærer 6 sin beskrivelse av at barn er selvstendige av natur, og opplevelsen av at de gjennom leken får oppøving i å være selvstendige i et fellesskap. Gjennom lærer 5 sin beskrivelse av bamsseleken mener vi at vi kan se en oppøving av *autonomi* i praksis (se s. 74). Ved at barna fikk muligheten til å ha en fri lek, der de selv satte sine egne regler og lekeagenda, levendegjør det Vygotsky (1978) sine tanker om regler i lek (s. 95), og Broström (2017) sin første dimensjon (s. 7). Slik vi ser det gir leken dermed rom for en ivaretagelse av barnets behov for frihet og for å kunne handle ubundet og frigjort ut fra egne interesser og verdier (Deci & Ryan, 2002, s. 8). Gjennom lærer 5 sin beskrivelse av at noen barn fikk vondt, men regulerte seg selv ved å gå vekk, ta en pause, for så å gå tilbake å leke når barnet var klar for det, tør vi hevde at dette er et eksempel som viser at med et trygt fundament klarer barnet å ta selvstendige valg, og regulere seg selv. Vi ser det slik at leken gir rom for å ha en samtale der læreren reflekterer sammen med barnet omkring ansvarliggjøring av seg selv i et fellesskap. Eller som lærer 5 så fint formulerte det «du får inn livet, da». Dette tar oss videre til neste kategori.

Å forme et læringsmiljø

Gjennomgående i våre funn er det løftet frem opplevelser av hvordan lek blir benyttet for å skape et godt sosialt miljø. Lærer 1 opplever at leken kan fungere som det vi tolker som en utjevne faktor. Informanten beskriver at barna kan møte hverandre på lik linje i den lekende læringen i skolehverdagen. Lærer 3 løfter frem begrepet fellesskapsdannende leker. Et spennende funn er at informantene hadde en sammenfallende opplevelse av et dialektisk forhold mellom lek og et godt psykososialt miljø. Dette ser vi blant annet hos lærer 4 som opplever at leken skaper trygghet i miljøet, og lærer 2 som trekker frem at en slik trygghet fordrer at barna tør, greier eller har lyst til å hjelpe hverandre, og at den som får hjelp tør å ta imot. Trygghet er et begrep som informantene løfter frem både i et faglig og i et sosialt perspektiv på lekens funksjon. Derfor mener vi at det må drøftes under begge kategoriene. Vi trekker paralleller mellom det menneskelige behovet *tilhørighet* (McMillan & Chavis, 1986, s. 9, Deci & Ryan, 2002, s. 7) og barnets behov for trygghet. Dette samsvarer med Jordet (2020) som hevder at det er når barnet føler seg trygt, at opplevelsen av tilhørighet kan utvikles (s. 294). Lærer 2 mener at empati er et viktig fundament i barnefellesskapet. Hujala, Helenius og Hyvonen (2010) løfter som tidligere nevnt frem at lek er med på å berøre blant annet barnets sosio-emosjonelle

prosesser (s. 101). Med andre ord: Leken er med på å skape et fundament for et godt læringsmiljø, og for å skape et godt læringsmiljø fordrer det at man benytter lek.

I våre funn fremkommer det opplevelser av at det miljøet leken legger grunnlaget for, gir barnet mulighet til å vise flere sider av seg selv. Lærer 6 opplever at når barnet leker åpnes en helt annen dør. Våre funn viser en opplevelse av at leken muliggjør en tilgang til barnets interesser og erfaringer, og at informantene tar i bruk dette for å skape en meningsfylt læring. Dette kan videre være med på å skape en indre motivasjon. Vi ser dette i lys av barnets mulighet til å få bruke sine *kompetanser* i et sosialt fellesskap (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Slik vi ser det åpner leken muligheten til å hente frem, og bringe inn, det hele og fulle barnet inn i det lærende fellesskapet. På denne måten kan fagene, aktivitetene og situasjonene øke barnets opplevelse av deres verdi og mening, da de gir gjenklang i deres livsverden (Eccles, 2005, s. 109).

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi drøftet våre tolkninger av informantenes opplevelse omkring lek som sosial læring. Vårt materiale viser en opplevelse av at lek er med på å øke barnas relasjonskompetanse. Dette ser vi samsvarer med sosiokulturell læringsteori, og Broströms fjerde dimensjon. Det fremkommer også at lekens sosiale funksjon realiserer det dialektiske forholdet i anerkjennelsesteorien. Videre finner vi samsvar mellom våre tolkninger av empirien og barnets tre grunnleggende psykologiske behov. Men for en realisering av et sosialt verdsettende fellesskap, fordrer at læreren etterspør, tar imot og verdsetter barnas ytelser i et gjensidig forhold (Jordet, 2020, s. 278-279). Dette tar oss videre til det neste delkapittelet, der vi vil gå nærmere inn på lærerens rolle i møte med det lekende barnet.

4.3 Lærerens rolle

Dette delkapittelet vil omhandle lærerens tanker omkring egen rolle i møte med det lekende barnet. I gjeldende læreplan beskrives det at læreren har et ansvar for å planlegge for at lek og læring er en del av barnas hverdag. De viktigste læringsresultatene oppnås når kognitive og emosjonelle læringsprosesser går parallelt (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ut fra dette syntes vi at det kunne være interessant at informantene delte sine tanker omkring sin rolle når barna leker.

Våre informanter har med ulike formuleringer trukket frem at de opplever sin rolle som helt nødvendig for å ha en lekende skolehverdag. De reflekterer omkring sitt syn på leken og barnet, og hva som er meningsfylt for barnet. De opplever at det kreves at de har en forståelse for barnets perspektiv. De beskriver at dette fordrer en gjensidig respekt ved å lytte til og å møte barnet, og ha respekt for barnets natur. Videre reflekterer de rundt viktigheten ved å være bevisst sin rolle, gjennom å veilede og støtte i ulik grad, og tilrettelegge for at barna lærer å støtte og hjelpe hverandre. Ut fra dette åpnet kategorien *lærerens rolle* seg, med følgende underkategorier: *verdi og tankesett, se barnet fra barnets ståsted, og å være nærværende i barnas lek*. Disse vil vi nå presentere med informantenes egne beskrivelser.

4.3.1 Lærerens verdier og tankesett

Våre informanter reflekterer rundt hvordan de selv ser på leken som et viktig element i skolehverdagen, og hvor dette synet kommer fra. Lærer 4 og 6 trekker frem at det handler om deres tankesett. Dette underbygges av lærer 3 som sier at for å implementere leken må man hoppe inn i det med hud og hår, og ha interesse og et genuint ønske om å bruke lek. Informanten underbygger dette med en opplevelse av at leken styrker barna og gir de tro på seg selv. Dette ser vi i lys av lærer 6 som beskriver en opplevelse av at leken er veldig viktig for barna. Lærer 5 trekker frem at informantene synes det er gøy å engasjere seg og under seg med barna gjennom leken. Dette ser vi igjen i lærer 3 og lærer 6 som beskriver at leken er viktig for informantene selv, og at de synes det er gøy å leke.

Videre reflekterer informantene rundt hvordan de møter på ulike faktorer som kan være med på å begrense lekens plass i skolehverdagen. Vi vil ikke gå nærmere inn på disse faktorene da vi mener at de ikke er med på å besvare vår problemstilling. Vi mener det er mer hensiktsmessig å trekke frem hvordan de beskriver at de på tross av dette velger å vie leken mye plass. Lærer 2, 4, 5 og 6 trekker frem at det er en tidkrevende aktivitet, men at det handler om at de som lærere likevel tar seg tid fordi de opplever at viktig det er for barnet. Lærer 2 beskriver det ved at det handler om å tørre å satse på at leken gir like stor verdi for læringen som å sitte stille med en oppgave uten lek. Lærer 5 beskriver dette som «å tørre å slippe den jernhånda». Vi ser dette i lys av lærer 3 som forteller at det handler om å ha respekt for barnets natur. Lærer 6 underbygger dette gjennom følgende utsagn:

Man glemmer at det er små barn vi jobber med. Derfor må vi tilpasse skolen til barna, og ikke presse de inn i en satt skole.

Slik vi tolker sitatet til lærer 6 reflekterer informantene rundt et metaperspektiv på sin rolle. Vi tolker det dithen at lærerens tankesett bør innta et barneperspektiv, da dette kan muliggjøre tilrettelegging av lek i skolen. På denne måten blir skolen tilpasset barna, og ikke omvendt. Dette barneperspektivet blir trukket frem av flere informanter, og gir oss en naturlig overgang til neste underkategori.

4.3.2 Se barnet fra barnets ståsted

Informantene beskriver på ulike måter hvordan de betrakter skolehverdagen i lys av barnas perspektiv. Lærer 3 og lærer 6 trekker frem at læreren må ha en evne til å klare å forstå hvordan barn opplever ting. Dette ser vi i lys av lærer 1 som reflekterer rundt hvem som bør få definere hva som er lek, og hva som ikke er lek. «Er det barna eller er det læreren?» Dette underbygges av lærer 6 som reflekterer omkring hva som legges i begrepet meningsfylt læring. I denne forbindelsen deler informantene tanker omkring at det er hva barnet er interessert i, og opptatt av, som definerer hva som er en meningsfylt læring. Her tolker vi at informantene innehar en erkjennelse av at skolen skal ta utgangspunkt i barnets livsverden, og at det er barnet som har definisjonsmakten.

Videre trekker informantene frem en opplevelse av at en stillesittende undervisning ikke samsvarer med barnets natur. Lærer 3, 4, 5 og 6 reflekterer rundt at læreren må ta hensyn til barnets behov for å bevege seg, og at det er en grunn for at det «kribler» i barnas kropp hvis det blir for mye stillesitting. Her trekker samtlige informanter inn en opplevelse av at leken er med på å legge til rette for at barna får utløp for sine naturlige behov. Slik som lærer 6 sier det «jeg opplever et helt annet fokus når barna leker». Disse refleksjonene mener vi favnes i lærer 3 sitt utsagn:

Respekt går begge veier, og ved at vi lytter til de og møter de. Hvordan kan vi gjøre det, så de lykkes i skolen?

I sitatet til lærer 3 tolker vi det dithen at læreren må være bevisst på å møte barnet for den det er, og en opplevelse av at lek er en del av barnets natur. Videre tolker vi at det er lærerens ansvar

å legge til rette for at barna opplever å lykkes i skolen. Dette ser vi gjennom lærer 6 som beskriver at informanten tilpasser seg det barnet den snakker med, lytter etter hva det trenger, og hjelper det til å sette ord på ting. På denne måten opplever informanten at den hjelper barnet med å forstå og å lære.

Flere av informantene trekker også frem hvordan de opplever at leken kan gi barnet uante oppdagelser som ikke er planlagt på forhånd, og hvordan de kan dra nytte av dette i undervisningen. Dette ser vi i lys av lærer 4 sin opplevelse av at barna ofte skal reguleres «hit eller dit, og hvis de er for høye skal vi dytte de ned, og hvis de er for lave skal vi dytte de opp». Videre beskriver informanten at de som lærere må heller hjelpe barna til å regulere seg selv ut fra hvem barnet er. Dette tar oss videre til neste underkategori, der vi vil se nærmere på informantenes tanker omkring ulike måter forholde seg til barna på når de leker.

4.3.3 Å være nærværende i barnas lek

Informantene har mange refleksjoner omkring hvilken måte de nyttiggjør seg av at barna leker. De trekker frem hvordan ulike tilnærminger gir dem ulike former for informasjon om det enkelte barn. Lærer 6 beskriver det som en mulighet til å se mye forskjellig, og på den måten få et innblikk i hva som interesserer barna der og da. Lærer 3 uttrykker at å innta de ulike tilnærmingene er en bevisst handling.

Flere av informantene beskriver en opplevelse av at ved å leke med barna gir det en gylden mulighet til å bli kjent med dem. Lærer 6 opplever at barna prater og forholder seg til læreren på en annen måte når de leker sammen. Noen barn sidestiller seg med vedkommende når de leker, og noen hever seg over læreren. Informanten reflekterer rundt om barna skal få lov til å bestemme over den selv. På den ene siden tenker informanten at det er lærerikt, når den opplever at barna synes det er gøy å kunne få bestemme hva informanten skal gjøre, og hva de skal leke sammen. På den andre siden reflekterer informanten rundt at det er en anledning til å kunne modellere hvordan det oppleves når noen bestemmer over en. Da kan informanten være med på å modellere hvordan flere kan være med på å bestemme, og å ta valg i leken. Disse refleksjonene mener vi favnes gjennom lærer 3 sitt utsagn:

Vi må være der, gi de mestringsopplevelser, og være tett på i leken.

Vi tolker sitatet dithen at læreren skal fungere som en støtte, og veilede barna slik at barna opplever mestring i skolehverdagen. Videre reflekterer lærer 3 omkring hvordan læreren må være aktiv i barnegruppa, for å bygge opp en god kultur når de leker sammen. Informanten beskriver at man må:

... være engasjert ved å gi en tommel opp på avstand, eller løpe bort, hviske i øret, ruske i håret og modellere hvordan man skal prate sammen.

Ut fra lærer 3 sitt utsagn tolker vi at leken gir læreren rom for det lærer 1 beskriver som «en halvveis observatør og halvveis deltager». Lærer 5 beskriver det som at den kan gå inn i leken, snakke med barna om hvordan man forholder seg til hverandre, for så gå ut igjen og gi de friere tøyler.

Flere av informantene trekker frem hvordan leken gir rom for å kunne observere barna i en naturlig setting og på denne måten få innblikk i deres kunnskaper, kompetanser og relasjoner. Lærer 2 beskriver at informasjonen den kan innhente kan si noe om hvordan barna oppfatter hverandre, og at det ikke nødvendigvis er helt likt som den selv oppfatter barna. Videre beskriver informanten at informasjon om gruppedynamikk kan brukes til å sette sammen barn i lekegrupper, ut ifra hva de trenger å øve på faglig og sosialt. Dette ser vi i lys av at informanten beskriver en opplevelse av at observasjon av leken gir rom for å se at barna kan flere ting, eller som informanten sier det:

Vi kan se at barna mestrer for eksempel matematikkoppgaver på en annen måte, enn det vi ser når de sitter og jobber i en bok.

I sitatet til lærer 2 tolker vi at informanten opplever at leken åpner for at barnet kan frembringe iboende kunnskaper og kompetanser som ikke kommer til syne ved tradisjonelle undervisningsformer. Informanten beskriver også at leken åpner for at den kan dele ut lekemateriell som læreren opplever at kan gi økt læring, eller mer informasjon om hva barna kan.

Frilek blir også eksplisitt trukket frem som en mulighet til å observere barna. Lærer 2 beskriver at frileken gir den mulighet til å være en ren observatør, slik at den kan notere, se og høre hva

barna kan, og gjør, i leken. Vi ser dette i lys av lærer 6 som løfter frem at det er interessant å se barna i frilek. På denne måten opplever informanten at den kan få informasjon om hvem som tar mye plass, hvem som liker å ta styring, hvem som liker å være en følger, og andre personlighetsstrekk hos barna.

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi presentert våre funn innenfor kategorien *lærerens rolle*. Hovedtrekkene i våre funn er at lærerne opplever at det er deres verdi og tankesett som påvirker hvordan de tilrettelegger for leken. De hevder at det må være en interesse og et ønske der, fordi de opplever at leken styrker barna og har like stor læringsverdi. Ifølge våre informanter er det å leke, å respektere barnets natur, og derfor må det vies mye tid og plass til det. Informantene trekker også frem at de syns det er gøy å undre seg og leke med barna. Videre løfter de frem at å tilrettelegge for lek handler om en evne til å forstå hvordan barna opplever ting. Det er barnas interesser og det de er opptatt av, som skal definere hva som er meningsfylt læring. Og det er det enkelte barn som skal få bestemme hva som er lek, og hva som ikke er det ut fra egen opplevelse.

Videre beskrives det at leken gir rom for at barna beveger seg, og at informantene opplever at barna får et annet fokus fordi de får utløp for deres naturlige behov. Informantene trekker frem at det er lærerens ansvar at barnet skal oppleve å lykkes i skolen. De beskriver at dette gjøres gjennom bevisste handlinger der de møter barnet der det er, ved å tilpasse sin væremåte slik at barnet forstår, lærer, og regulerer seg ut fra seg selv. De trekker også frem at ulike tilnærminger til leken, gir ulik informasjon om barnet. Informantene opplever at dette kan gi innblikk i barnets interesser, og at det er en gyllen mulighet til å bli kjent med flere sider av barnet. Informantene beskriver videre at ved å være en rollemodell i leken, opplever de at de kan være med på å gi barnet mestringsopplevelser ved å støtte og veilede. Informantene beskriver at læreren må være engasjert, men bevisst gå inn eller ut av leken ved behov. Dette opplever de at gir rom for å kunne ha reflekterende samtaler med barna i leken. Videre trekker informantene frem at lærerens observasjon av hvordan barnet er i lek, ikke nødvendigvis stemmer med hvordan læreren selv oppfatter det enkelte barn. Ifølge informantene kan denne informasjonen være av nyttig verdi, fordi de kan bruke den til å sette sammen grupper basert på hva de trenger å øve på faglig og sosialt. Det løftes frem at den informasjonen læreren får gjennom å observere

leken, kan vise flere kompetanser som barnet innehar. Avslutningsvis trekkes det frem at frileken åpner opp for å kunne se barnets personlighetstrekk i en naturlig setting.

4.3.4 Drøfting av lærerens rolle

I dette delkapittelet vil vi forsøke å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål, knyttet til informantenes tanker omkring egen rolle i møte med det lekende barnet, og hvordan deres forståelse av lekens funksjon påvirker hvordan de tilrettelegger for lek. Som nevnt i det overstående delkapittelet har vi presentert våre tolkninger av informantenes utsagn. Empirien ble presentert i følgende kategorier: *Verdi og tankesett, se barnet fra barnets ståsted, og å være nærværendene når barna leker*. Disse vil fungere som underoverskrifter i inneværende delkapittel.

Verdi og tankesett

Slik det fremkommer i vårt teoretiske rammeverk, er leken en meningsfylt aktivitet for barnet. Denne opplevelsen finner vi også gjennomgående i våre funn. Som nevnt har våre informanter reflektert rundt hvor deres syn på leken og barnet kommer fra. Som lærer 4 og 6 beskriver har de en opplevelse av at det handler om deres tankesett. Dette mener vi tar oss inn i lærerens pedagogiske grunnsyn. Grunnsynet tar utgangspunkt i hvilket syn læreren har på nettopp hva som er meningsfylt for barnet. Videre vil dette legge føringer for lærerens anskuelser på leken og dens verdi (Lillemyr, 2020, s. 79 og 153). Ut fra denne beskrivelsen trekker vi, i et skoleperspektiv, paralleller mellom et pedagogisk grunnsyn og en epistemologisk forståelse av barn og læring. Dermed vil det få noen følger for hvordan læreren møter barnet og dets behov. Pedagogisk grunnsyn er ifølge Lillemyr (2020) et resultat av lærerens virkelighetsoppfatning, kunnskaper, verdier og holdninger, og har utspring fra et *filosofisk, sosiologisk og psykologisk* grunnsyn (s. 72). Med vårt strategiske utvalg ønsker vi å løfte frem informantenes syn på lekens funksjon, og drøfte anskuelserne i lys av pedagogisk grunnsyn.

Våre funn viser at informantene opplever leken som verdifull, og hvordan den reder grunnen for deres utøvelse av lekende læring. Funnene viser at informantene benytter lek i skolehverdagen, fordi den oppleves som meningsfull for *barnet*. Dette ser vi blant annet gjennom lærer 6, som beskriver en opplevelse av at leken er veldig viktig for barna. Ut fra informantenes beskrivelser finner vi at dette er den gjengse opplevelsen gjennomgående i våre

funn. Dette mener vi belyser deres *filosofiske grunnsyn*, som innebærer lærerens menneskesyn, samfunnssyn og livssyn. Videre påvirker dette deres syn på lekens verdi (Lillemyr, 2020, s. 72). Våre funn peker på at informantene erkjenner at leken har høy verdi i menneskets liv. Dette ser vi blant annet ved at lærer 3 og 6 beskriver at leken er viktig for dem selv, og slik vi ser det er denne opplevelsen med på å påvirke deres anskuelser på lekens verdi i barnas liv. Som lærer 6 trekker frem innehar informanten en refleksjon omkring «at det er små barn vi jobber med», noe vi mener gjenspeiler informantenes menneskesyn. Likedan anser vi uttalelser som «respekt for deres natur», som et felles livssyn knyttet til barnet. Som det fremkommer i våre funn velger informantene å bevisst sette av tid til lek i skolehverdagen, noe vi mener er beskrivende for deres samfunnssyn (Lillemyr, 2020, s. 72). Slik vi ser det opplever informantene at leken er en nødvendighet i barnas skolehverdag, og derfor benytter de en lekende læring i undervisningen. Det gjør at de velger å «slippe den jernhånda». Det filosofiske grunnsynet gir føringer for det sosiologiske- og psykologiske grunnsynet, noe vi nå vil drøfte nærmere.

I våre funn har begreper som sosial interaksjon, samhandling og relasjonskompetanse utkrystallisert seg som viktige aspekter ved lekens funksjon. Dette ser vi i lys av et *sosiologisk* grunnsyn. Grunnsynet omfatter lærerens anskuelse av sosialisering, og videre handler det om synet på samfunnet som system, og egenskaper og ferdigheter som vil være viktige for barnet (Lillemyr, 2020, s. 73). Ut fra våre funn fremkommer det en opplevelse av at leken er en gyllen mulighet til å oppøve sosiale ferdigheter. Samtidig har informantene reflektert omkring skolens ansvar for å tilrettelegge for barna. Dette vises blant annet gjennom utsagnet til lærer 6 der det påpekes at det er skolens ansvar å tilpasse seg barna, og ikke omvendt.

Videre handler det sosiologiske grunnsynet om prosesser omkring utvikling av ferdigheter i å omgås andre, og samtidig ivareta sin selvstendighet som individ (Lillemyr, 2020, s. 73-74). Dette ser vi i lys av at informantene har trukket frem at sosial læring gjennom lek, er en del av det selvstendige barnet. Som lærer 2 beskriver handler det om å tørre å satse på at leken gir like stor verdi for læringen, som å sitte stille med en oppgave uten lek. Slik vi ser det må dette verdisynet erkjennes både i skolen og i samfunnet. Ved at skolen tilrettelegger for lek vil barna kunne få ulike nøkkelkompetanser de vil behøve for å lykkes i skolen, og senere som autonome samfunnsborgere (Fisher et al., 2011, s. 242). Vi vil understreke at det, i et utdanningsperspektiv, er skolens lærings- og utviklingsmiljø som er ansvarlig for at barnas behov blir ivaretatt (Skinner & Pitzer, 2012, s. 25), slik som lærer 6 påpeker.

Ut fra våre funn tør vi hevde at informantene har et perspektiv på barnet, der de ser på det som et selvstendig individ med iboende kunnskaper og kompetanser. Vi knytter dette til beskrivelser der de etterstreber å ta utgangspunkt i barnets livsverden, for å kunne realisere en meningsfylt læring. Dette tar oss videre til et *psykologiske* grunnsyn. Det omfatter lærerens syn på læring, utvikling, samspill og motivasjon (Lillemyr, 2020, s. 74). Videre trekker Lillemyr (2020) frem at det psykologiske grunnsynet bør ses i sammenheng med betraktninger omkring barnet som subjekt (s. 75). I våre funn fremkommer det at informantene opplever at leken er et nødvendig bidrag inn i aspekter knyttet til de nevnte læringsdimensjonene. Dette ser vi blant annet igjennom deres opplevelser av lekens funksjon beskrevet i de foregående kategoriene. Ved at informantene bevisst etterstreber å ta utgangspunkt i barnet for å skape en meningsfylt læring for den enkelte, er vi trygge på å mene at informantene innehar en betraktning av barnet som et subjekt. Dette ser vi gjennom at de bruker leken fordi de opplever at «leken styrker barna og gir de tro på seg selv», og velger å sette av tid til den. Dette vil vi nå drøfte mer inngående.

Se barnet fra barnets ståsted

Som tidligere nevnt har vi en ontologisk forståelse av at leken kommer fra barnet, og derfor er det en naturlig måte for barnet å være i verden på. Våre funn viser en erkjennelse av at skoledagen må tilrettelegges på barnas premisser. Vi finner det svært interessant at lærer 1 reflekterer rundt hvem som har definisjonsmakten av begrepet lek, og lærer 6 som reflekterer rundt hva som legges i begrepet meningsfylt læring. Ved at de stiller disse spørsmålene, mener vi at de har en bevissthet og en erkjennelse av barnet som et subjekt (Schibbye, 2008, s. 3). Dette ser vi også i lys av lærer 3 og 6 som mener at læreren må ha en evne til å klare å forstå hvordan barnet opplever ting. Videre trekker fire av informantene frem hvordan læreren må ta hensyn til barnets naturlige behov for å bevege seg, og hvordan leken er med på å legge til rette for dette. Slik vi ser det inntar informantene et intersubjektivt samspill (Stern, 2007, s. 23) i leken, ved at oppmerksomheten rettes mot barnets egen opplevelsesverden (Schibbye, 2008, s. 3). Ved at informantene erkjenner at det er en grunn til at det «kribler» i barnas kropp ved for mye stillesitting, mener vi at de inntar en tilnærming der de møter barna med spørsmålene: Hvordan er din verden for deg, slik du opplever den? (Jordet, 2020, s. 112). Gjennom ulike beskrivelser ansvarliggjør informantene seg selv, altså læreren, for å kunne realisere en undervisningspraksis, som ivaretar det enkelte barn. Slik som lærer 3 sier det: «Hvordan kan vi gjøre det, så de lykkes i skolen?» Videre beskriver lærer 6 hvordan den tilpasser seg det barnet

den snakker med, med mål om å hjelpe det med å forstå og å lære. Dette ser vi igjen i beskrivelser der informantene gjengir samtaler de har hatt med barna tidligere i dette kapittelet. På denne måten møter de barna ved å se, lytte, forstå, akseptere og undre seg med dem, og dermed møter barna gjennom *anerkjennende væremåter* (Schibbye, 1996, s. 503, Håland, 2006, s. 94, Jordet, 2020, s. 229). Slik vi ser det møter de barna med respekt, og samtidig har forventninger til dem gjennom den faglige dimensjonen i leken. På denne måten opptrer de som *warm demanders* i barnas skolehverdag (Gay, 2011, s 363).

Slik som flere av informantene opplever det, åpner leken for en dimensjon der uante oppdagelser kan oppstå. Vi ser dette i lys av lærer 4, som påpeker at læreren må hjelpe barnet med å regulere seg selv ut ifra hvem barnet er. Dette fordrer slik vi ser det, en aksept for ulike oppdagelser barnet kan gjøre gjennom leken. Ved å bruke barnets egne oppdagelser, gis det rom for å la det utforske på egenhånd innenfor trygge rammer. Dette ser vi er hovedlinjene innenfor tilknytningsteoretiske perspektiver (Bolwby, 1969, s. 237). Ut fra dette mener vi at gjennom leken kan læreren møte barnet med varme på den ene siden, og tillit på den andre, noe som er et essensielt element for at barnet skal lykkes i skolen (Bergin & Bergin, 2009, s. 150-156).

For å videre trekke en rød tråd fra våre funn omkring informantenes pedagogiske grunnsyn, til deres utøvelse i skolehverdagen, vil vi nå drøfte informantenes tilnærminger til det lekende barnet.

Å være nærværende når barna leker

Gjennom vår intervjuguide fikk informantene mulighet til å reflektere rundt sin egen rolle når barna leker. Ut fra dette finner vi at leken gir informantene muligheten til å innhente ulik type informasjon om barnet og barnefellesskapet. Gjennom å veilede og støtte barna i ulik grad opplever informantene at de får innblikk i barnas interesser og kunnskaper. Vi vil trekke frem lærer 3 som beskriver at dette er en bevisst handling, noe vi mener samsvarer med de andre informantenes beskrivelser. Slik vi tolker informantene innebefatter denne bevisstheten også at de er fysisk til stede når barna leker. Dette samsvarer med Winther (2006, sitert i Broström, 2021) som hevder at lærerrollen i leken kan anses som en varig tilstedeværelse med ulike tilnærminger til barna. Han hevder videre at rollen kan betraktes som en form for én som enten

er *bak*, *ved siden av* eller *foran* barnet, og det er lærerens vurdering av hvilken rolle den må innta ved behov som legger føringene (s. 48). Dette vil vi nå drøfte mer inngående.

Ved å være *foran* barnet viser våre funn at det er en gylden mulighet til å bli bedre kjent med det enkelte barn. Slik som lærer 6 reflekterer rundt det, gir denne tilnærmingen muligheter til å la barna få leke på sine premisser sammen med læreren. Som informanten trekker frem opplever barna det som gøy å kunne få bestemme. Ved at informanten gir rom for at det enkelte barn skal få utfolde seg fritt, og slik vi ser det teste ut hvem det er, tar det med seg disse erfaringene. Videre beskriver informanten at denne tilnærmingen også åpner for muligheten til å modellere hvordan det oppleves når noen bestemmer over en, og hvordan flere kan være med på å ta valg i leken. Sett i lys av lekens sosiale funksjon, kan dette være relasjonsskapende i barnefellesskapet (Sommer, 2004, s. 57-65). Dette mener vi samsvarer med lærer 3 som beskriver at det en nødvendighet å være «tett på» i leken, når barna trenger det, for at de skal kunne oppleve «mestring». Ved å være til stede i leken kan dermed læreren være med på å besvare barnets spørsmål på: «Hvem er jeg?», «Hvilken verdi har jeg?» og «Hvordan kan jeg være sammen med andre?» (Schofield & Beek, 2014, s. 5). Slik vi ser det gir dermed leken læreren mulighet til å legge et godt grunnlag for barnets videre utvikling av sin autonomi i et fellesskap.

I våre funn fremkommer det flere beskrivelser vi mener er sammenfallende med å være *ved siden av barnet* når det leker (Winther, 2006, sitert i Broström, 2021, s. 48). Blant annet beskrives det at for å bygge opp en god kultur når barna leker sammen må læreren være aktiv. Dette gjøres ved å engasjere seg, enten ved å kommentere på avstand med å gi en tommel opp, eller løpe bort og snakke med barna, for så å gå ut av leken igjen. I en så måte samsvarer det med lærer 1 sin beskrivelse av at leken muliggjør det å kunne være «en halvveis observatør og halvveis deltager». Her vil vi vise tilbake til lærer 6 sin beskrivelse av å først være deltagende i leken, for så å tre ut når andre barn kom til (se s. 73). På denne måten kan læreren være med på å inkludere barn som strever med å finne sin plass i leken (Ólafsdóttir, 2017, s. 824-837). Sett i lys av beskrivelsene av tilhørighet, mener vi at ved å være ved siden av barnet åpner dette for å legge til rette for et varmt og trygt fellesskap.

Det fremkommer i våre funn det vi ser på som å være *bak* barnet, der informantene bruker leken til å kunne tre inn i rollen som en ren observatør. I våre funn utkrystalliserte det seg at leken gir

rom for å få innblikk i barnas kunnskaper, kompetanser og relasjoner i en naturlig setting. Vi synes det er spesielt interessant at det eksplisitt beskrives at det er gjennom leken det kan fremkomme informasjon om barna, som ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan informanten oppfatter det enkelte barn. Dette underbygges av lærer 6 som trekker frem at i frileken kan læreren få innblikk i personlighetstrekk hos barna. Videre løfter lærer 2 frem hvordan observasjon av lek kan gi innsikt i at barna mestrer kunnskaper og kompetanser «på en annen måte» enn gjennom tradisjonelle undervisningsformer. Dette gir også rom for at informanten kan dele ut materiell den mener gir økt læring eller mer informasjon om barnet. Dette er i tråd med Hakkarainen (2013) som hevder at når læreren tar et steg tilbake, kan den tilføre nødvendige redskaper og endre det fysiske miljøet (s. 219). På denne måten kan læreren tilføre faglig innhold i kombinasjon med lekens dynamikk (Broström, 2021, s. 49). Ut fra dette mener vi at det åpner seg en forståelse av at observasjon av lek, videre kan være med på å tilpasse opplæringen til det enkelte barn.

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi drøftet hvordan lærerens pedagogiske grunnsyn kan være grunnlaget for hvordan den ser på lek og læring, og derav i hvilken grad den tilrettelegger for lek i skolehverdagen. Vi har også drøftet hvordan informantenes pedagogiske grunnsyn gjør at de inntar et intersubjektivt perspektiv på barnet. Videre har vi også drøftet hvordan deres beskrivelser av deres møte med barnet, samsvarer med en utøvelse som warm demanders gjennom bruk av anerkjennende væremåter. Avslutningsvis drøftet vi hvordan lærerens ulike tilnærminger til barnet er med på å realisere lekens funksjon.

4.4 Sammenfatning av våre hovedfunn

Slik lekens funksjon har åpenbart seg gjennom dette forskningsprosjektet vil vi med stor trygghet påstå at leken er mangfoldig og nødvendig i barnets skolehverdag. Informantenes opplevelse er at den lekende læringen oppleves som meningsfull for barna, ved at den knyttes til deres hverdagsliv. Som det fremkommer i vårt teorikapittel blir begrepet mening trukket frem som en essensiell opplevelse hos barnet for å tilegne seg faglige og sosiale kunnskaper, innenfor sosiokulturell læringsteori og anerkjennende pedagogikk. På denne måten mener vi at leken levendegjør en anerkjennende pedagogisk praksis. Blant annet ser vi at den lekende

læringen sikrer en undervisningspraksis som favner de tre sfærene, og er en normativ måte å realisere tanken om den gode skole (Jordet, 2020, s. 28). Dette vil vi nå utdype.

Vi mener våre funn viser at en undervisningspraksis som benytter lekende læring, tar utgangspunkt i barnets livsverden. Ved å la barnet være den som definerer hva som er lek og meningsfylt læring i undervisningen, vil vi hevde at den lekende læringen innebærer at lærerne setter seg inn i barnets verden for å forstå hvordan barnets virkelighet ser ut fra deres synsvinkel (Jordet, 2020, s. 211-212). På denne måten mener vi at leken gir rom for å se læringen gjennom barnas øyne, noe som trekkes frem som grunnlaget for all faglig og sosial læring i skolen (Hattie, 2009, s. 37). Ut fra dette ivaretar den lekende læringen grunntankene innenfor kjærlighet i den private sfære (Jordet, 2020, s. 185-186). Slik vi ser det er dermed læreren er fundamentet for å kunne realisere lekens faglige og sosiale funksjon, og legge til rette for et godt grunnlag for barnets helse og liv (Jordet, 2020, s. 192). Ved å på den ene siden anerkjenne barnets behov for støtte og veiledning, og på den andre siden ansvarliggjøre dem i sitt eget liv, vil vi tørre å påstå at dette kan være med på å realisere formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998. §1-1), og samtidig møte barnets behov for trygghet og kjærlighet på den ene siden, og et behov for å utforske verden på den andre siden (Bowlby, 1969, s. 160). Ved å være til stede, men samtidig gi rom for at barna utvikler relasjoner på egne premisser bevares barnets behov for nære relasjoner i skolehverdagen (Weiss, 1991, s. 69). Ut fra dette vil vi hevde at lærere som legger til rette for en lekende undervisningspraksis, vil ha en unik mulighet til å både kunne respektere barnets natur, og ha høyt faglig fokus.

Videre mener vi at våre funn viser at leken kan fungere som en utjevnende faktor, der barna kan møte hverandre på lik linje i den lekende læringen i skolehverdagen. Ved at barnet opplever å bli møtt som et moralsk likeverdig subjekt, som får delta på lik linje med sine medelever i barnefellesskapet (Jordet, 2020, s. 258), mener vi at leken dermed er med på å ivareta barnets rettigheter i den offentlige sfære (Jordet, 2020, s. 259). Videre mener vi at en skolehverdag preget av en lekende læring, realiserer barnets lovfestede rett til å delta i lek som passer for barnets alder (Menneskerettsloven, 1999, art. 31). Våre funn viser hvilken nødvendighet både den frie og styrte leken i den lekende læringen har, for barnas faglige og sosiale læring. Ved å gi rom til lekens egenart, vokser læringen i takt med leken (Broström, 2021, s. 52). På den måten blir dimensjoner som motivasjon, kreativitet, selvbestemmelse, meningsskaping og autonomi ivaretatt (Johansson & Samuelsson, 2015, s. 23-24). Ut fra dette mener vi at også

frileken er med på å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, og dermed har en verdi i seg selv.

Våre funn viser hvordan leken gir rom for at barna skal kunne oppleve å være del av et likeverdig fellesskap, hvor alles faglige bidrag blir verdsatt. Videre viser funnene at læringen blir mer interessant ved at barnet får plass til å utforske, og dermed er sin egen drivkraft i skolehverdagen. Ved å benytte lekende læring vil man dermed ivareta barnets sosiale verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020, s. 277-279). Når skolens innhold appellerer til det enkelte barn, og den oppleves som relevant og samsvarer med deres livsverden, fører dette til at barna møter skolens innhold med høyere motivasjon (Eccles, 2005, s. 109). På denne måten vil vi hevde at leken er med på å skape et miljø som ivaretar, og benytter seg av barnets grunnleggende behov for å få bruke sine faglige kunnskaper og kompetanser i et fellesskap.

Den informasjonen læreren får gjennom å tilrettelegge for, og benytte seg av, lek vil vi hevde at er av en helt essensiell art og kan være vippepunktet for å videre kunne skape en verdifull og meningsfylt læring for det enkelte barn (Eccles, 2005, s. 109). Slik vi ser det er dermed fravær av lek i barnas skolehverdag en form for krenkelse, ovenfor barnets naturlige måte å være i verden på (Jordet, 2020, s. 136).

4.5 Oppsummering av presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet har vi presentert, tolket og drøftet empirien fra vårt forskningsprosjekt, i lys av vårt teoretiske rammeverk. Vi har belyst og drøftet informantenes opplevelser av lekens faglige og sosiale funksjon, før vi videre presenterte funn og drøftet informantenes opplevelse av egen rolle, og deres beskrivelser av ulike tilnærminger i møte med det lekende barnet. Avslutningsvis presenterte vi en sammenfatning av våre hovedfunn. Vi vil nå gå videre til neste kapittel, der vi vil gi våre reflekterende kommentarer omkring vårt forskningsprosjekt.

5.0 Reflekterende kommentarer

«Hvis vi hadde stolt mer på lekens verdi i grunnskolen i dag, så hadde vi kanskje sett et helt annet resultat. Og det er det viktig å ta innover seg.» (Lærer 2)

Formålet med vårt forskningsprosjekt har vært å undersøke hvordan lærere opplever at lek i skolen påvirker barns læring, gjennom å belyse teoretiske perspektiver og læreres tanker om, og erfaringer med, lek i skolen. Problemstillingen for vårt forskningsprosjekt var «*Hvilken funksjon opplever lærere at lek i skolen har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?*». Vårt valg av teoretisk rammeverk har hatt som hensikt å bidra til at vårt forskningsprosjekt knyttes til allerede etablert kunnskap innenfor feltet. Ut fra vårt ontologiske og epistemologiske bakteppe har det falt seg naturlig å gjøre en fenomenologisk undersøkelse, med en hermeneutisk tolkningsprosess. Ut fra vår problemstilling har det gjort seg gjeldende å benytte en kvalitativ tilnærming gjennom et semistrukturert intervju av strategisk utvalgte lærere. Videre vil vi bemerke at forskningsprosjektets funn ikke er generaliserbare, fordi vårt strategiske utvalg kun bestod av seks informanter, og at funnene er opplevelser fra den enkelte informant. Videre er funnene influert av vår intervjuguide og vår forforståelse samt tolkning. Selv om funnene ikke er direkte overførbare tror og håper vi likevel at funnene kan være et viktig bidrag i et skoleperspektiv.

I vår søken etter økt forståelse om lek i skolen, har det åpnet seg et mangfoldig syn på lekens funksjon og lærerens rolle. Vi mener funnene gjennom dette forskningsprosjektet viser at lærere opplever at barna får en økt faglig og sosial læring gjennom å bruke lek i skolehverdagen. Blant annet ser vi dette gjennom informantenes opplevelser av at leken gjør at barna lærer mer, utvider begge læringsdimensjonene, at den ivaretar alle barna, og dermed gir rom for å vise det hele og fulle barnet i skolehverdagen. Videre mener vi at våre funn gjenspeiler at realisering av en lekende læring i skolehverdagen, er avhengig av at læreren legger til rette for det. Dette ser vi gjennom våre funn der lærernes pedagogiske grunnsyn påvirker deres forståelse av lekens funksjon, og dermed gir ringvirkninger til hvordan de legger til rette for, og benytter seg av, lekens mangfoldige dimensjoner. Som det fremkommer i våre funn er lærerne nærværende når barna leker, og dermed får de muligheten til å få innsikt i barnas kunnskaper og kompetanser på en helt unik måte. Slik vi ser det blir dermed læreren nøkkelen som kan låse opp lekens funksjon.

Med et henblikk til skolen, vil vi bemerke at majoriteten av informantene trakk frem en opplevelse av å bli møtt med fravær av forståelse for lekens verdi fra skoleledelsen. Vi undrer oss om dette fraværet av forståelse kan ses i lys av at lekens påvirkninger på læringsmekanismene ikke direkte kan fanges opp i et kortere perspektiv (Vygotsky, 1995, s. 12-13). Vi har valgt å ikke utdypet dette, da vi mener at det ikke var med på å besvare vår problemstilling. Vi vil heller påpeke at informantene etterlyser at det settes av tid og ressurser til å skape et lekende læringsmiljø, og i en så måte at skoleledelsen ser og anerkjenner lekens verdi. Vi mener derfor at det må tas på alvor at det settes av tid i skolens profesjonsfellesskap til å reflektere sammen. Ut fra dette kunne det vært spennende å forske på hvordan leken implementeres i profesjonsfellesskapet på ulike skoler. Vi vil hevde at det er nødvendig med et kunnskap- og kompetanseløft på systemnivå, slik at flere lærere kan få dypere innsikt i eget pedagogisk ståsted, og få verktøy og trygghet til å bruke leken gjennomgående i skolehverdagen. Ved at det vies tid og ressurser i skolen mener vi at flere barn vil kunne oppleve å ha en meningsfull skolehverdag, der deres iboende interesser, kunnskaper og kompetanser blir tatt på alvor. På denne måten kan barna få møte en tilpasset og meningsfull skolehverdag, som rommer deres livsverden.

Vi vil avslutte vårt forskningsprosjekt med sitatet vi hentet vår tittel fra:

«Vi voksne må passe oss for at ikke alt skal inn på vår arena, og vår måte å se verden på. Vi må huske på hvordan barna ser verden. Og hvis vi kan ta læring inn i deres verden, så tror jeg de kan lære mye mer av det, enn at vi skal tvinge de inn i det trange vinduet som vi ser som hverdagen.» (Lærer 3)

6.0 Bibliografi

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E. H., & Hogsnes, D. (2021). Oversikt over bokens kapitler. I A. A. Becher, E. H. Bjørnestad, & D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 11–14). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Bergesen, O. H. (2006). *Kampen om Kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotskij and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss Vol. 1. Attachment* (1. utg., Bd. 1). The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk.

- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2021). Leg i 1. Klasse. I A. A. Becher, E. H. Bjørnestad, & D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Chambliss, D. F., & Schutt, R. K. (2010). *Making sense of the social world* (3. utg.). Pine Forge Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red), *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 3-33) University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. I M. Gagné, *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (s. 13–32). Oxford University Press.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (5. utg., s. 29–86).
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (6. utg.). Routledge.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. I A. J. Elliot & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (s. 105–121). The Guilford Press.
- Elgesem, D. (1999). Verdien av sannhet i forskningsetisk avveining – konflikten mellom etikk og metode. I Etikk og metode, *De nasjonale forskningsetiske komiteers skriftserie nr. 12* (s. 11–22). NESH.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I A. D. Pellegrini, *The Oxford handbook of the development of play* (s. 341–360). Oxford University Press.
- FN (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet* (art. 31). https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Gadamer, H-G. (2014). Fra sannhet og metode: Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.). *Hermeneutisk lesebok*. (s. 115-163). Spartacus.

- Gay, G. (2011). Connections Between Classroom Management and Culturally Responsive Teaching. I Everston, C. M., & Weinstein, C. S. (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 343-372). Routledge.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children`s play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800-meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2021). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. h Bjørnestad, & D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27–39). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M.H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. (s. 11-37).
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2003). Usynlighet: Om «anerkendelsens» erkendelsesteori. (M.C. Jacobsen, Oms). I Willig, R., *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Honneth, A. (2008). *Kamp of anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

- Hujala, E., Helenius, A., & Hyvönen, P. (2010). Play for Learning and Transition to School. I M. Ebbeck & M. Waniganayake, *Play in Early Childhood Education: Learning in diverse contexts* (s. 89–102). Oxford University Press.
- Håland, E. (2006). Kjærlighet i psykoterapi. *Impuls: Tidsskrift for psykologi*, (2).
- Iversen, T. (2021). Jakta på orda som forsvann. I A. A. Becher, E. h Bjørnstad, & D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143–156). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2015). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole* (H. Dahl, Oms.; 3. utg.). Fagbokforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet, (2017d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Kvello, Ø. (2010). Personlighetsutviklingen: Barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I Ø. Kvello, *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (s. 27–65). Gyldendal Akademisk.
- Kvilhaug, T. (2003). Vitenskap og livsverden – perspektiver på Husserls Krisis. *Agora*, 21(4), 42–70. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2003-04-03>
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica*, 4. Universitetet i Oslo.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>.
- Lillemyr, O. F. (1999). Hvorfor er barns lek så viktig ved overgangen barnehage-skole? I S. Kibsgård & A. Wostryck, *Mens leken er god* (s. 242–261). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Lillemyr, O. F. (2021). Lek som fenomen og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. H Bjørnestad, & D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57–70). Universitetsforlaget.
- Lysaker, O. (2010). *Sårbar kropp – verdig liv: Anerkjennelseskampers eksistensielle kosmopolitikk*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, M. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for Children's perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789194>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a31>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a28>
- Moses, J. W., & Knutsen, T. L. (2019). *Ways of knowing: Competing methodologies in social and political research* (3. utg.). Palgrave Macmillan.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-humanities-law-and-theology/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

- Ólafsdóttir, S. M., Danby, S., Einarsdóttir, J., & Theobald, M. (2017). «You need to own cats to be a part of the play»: Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>
- Olofsson, B.K. (1993). *Lek for livet*. Forsythia.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Rasmussen, I., Dyb, V. A., Heldal, N. & Strøm, S. (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvensen av marginalisering blant ungdom*. Vista Analyse.
- Samuelsson, I. P. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. I J. Klitmøller & D. Sommer, *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 87–106). Pedagogisk Forum.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Annerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, 33(6), 530-537.
- Schibbye, A.-L. L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*, 2, 3-14.
- Schibbye, A.-L. L. (2008). Forståelsen av psykiske forstyrrelser og psykoterapi: Et dialektisk perspektiv. I E. Hartmann & E. D. Axelsen, *Veier til forandring: Virksomme faktorer i psykoterapi* (2. utg., s. 131–157). Cappelen Akademiske Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Schofield, G., & Beek, M. (2014). *The Secure Base model: Promoting attachment and resilience in foster care and adoption*. British Association for Adoption and Fostering (BAAF).
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Fagbokforlaget.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. I S. L. Cristenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 21–44). Springer US.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologiske facetter*. Systematic Academic.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?: Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Tapir forlag.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A.H. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt: kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Sosiologisk forlag.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Ö. Lindsten, Oms.). Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Weiss, R. S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. I C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris, *Attachement across the life cycle* (s. 66–76). Routledge.

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

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

Vedlegg 1: NSD



Vurdering

Referansenummer

250193

Prosjekttittel

Lek i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arne Jordet, arne.jordet@inn.no, tlf: 90535989

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Henriette Haakonsen, haakonsen_@hotmail.com, tlf: 47447350

Prosjektperiode

25.08.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

10.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvilken funksjon opplever lærere at lek har for barns læring, og hva er deres rolle når barna leker?

Introduksjon:

Vi forteller kort hvem vi er og hvorfor vi er interessert i temaet for masteroppgaven. Deretter viser vi til informasjonsskrivet hvor det er forklart hva deltakelse i studien innebærer. Vi gjør informanten trygg på at intervjuet vil bli anonymisert og at vi tar kravet om konfidensialitet på alvor. Vi fokuserer på å prate lett for å skape en god atmosfære før og under intervjuet.

Målet med intervjuet:

Vi ønsker å få innblikk i hvordan lærere opplever nytteverdien av og tilrettelegger for elevenes naturlige behov for å leke, i møte med skolens formelle krav om læring.

Generell informasjon om rammer for intervjuet:

- Lydopptak
- Hva som vil skje med datamaterialet: transkribering, oppbevaring
- Informanten kan når som helst trekke seg fra studien uten grunn
- Still gjerne spørsmål underveis om noe er uklart

Taushetsplikt:

- Før intervjuet starter minner vi om taushetsplikten.
- Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole,

diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

- Intervjuer og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

Intervju:

1. Hva tenker du om lek i skolen? Hva er dine tanker om lek i skolen?
 - Faglig læring
 - Sosial læring
 - Kreativitet
 - Bruk av kroppen
 - Motivasjon
 - Styrt lek og frilek
 - Læringsutbytte
2. Har du noen tanker omkring din rolle når elevene leker?
 - Didaktisk
 - Observerende
 - Deltagende
3. Er det forhold i dagens skole som legger til rette for eller begrenser lekens plass i skolen?
4. Formålsparagrafen sier blant annet at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Hvordan tolker du dette utsagnet?
 - Hva tenker du at det innebærer at elevene utfolder skaperglede?
 - Hva tenker du kan skape engasjement og utforskertrang for elevene?

- Opplever du at dette er med på å prege din undervisning?
5. Fagfornyelsen sier “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.” Hvordan forstår du dette med at lek gir muligheter til meningsfylt læring?
- Styrkt lek og frilek
6. Kan du beskrive en eller flere situasjoner der du opplevde at lek var en vesentlig faktor for å fremme en elevs faglige eller sosiale læring?

Oppsummering:

- Oppsummering av hovedfunn
- ”Har jeg forstått deg riktig? ”Er det noe du vil legge til?”

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Lek i skolen»

Bakgrunn og formål

Dette er et informasjonsskriv til deg som vil delta som informant i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Vi ønsker å innhente informasjon om temaet lek i skolen, ved hjelp av intervju av lærere på småskoletrinnet. I studiet vil vi intervju lærerne med utgangspunkt i deres erfaringer med, og tanker om, lekens rolle og funksjon i undervisningen. Formålet med prosjektet er å belyse læreres erfaringer med og tanker om lekens plass i skolehverdagen og i barns læring og utvikling.

Dette innebærer deltakelse i studien

Som prosjektdeltaker i studiet vil intervjuet ta utgangspunkt i spørsmål knyttet til dine erfaringer og forståelser av lek. Våre intervjuer av lærere vil være datamaterialet i vår undersøkelse av lek som pedagogisk verktøy. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak som senere vil bli transkribert. Spørsmålene vil ta sikte på dine opplevelser knyttet til utfordringer og muligheter man kan møte i skolen, ved både den spontane og planlagte leken i undervisningen. Intervjuene vil vare i ca. 1-1,5 time.

Hva vil skje med informasjonen fra intervjuet?

Intervjuene vil bli gjennomført med bruk av lydopptak, som senere transkriberes og anonymiseres ved videre bruk i prosjektet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt hvor det kun er vi som studenter og vår veileder som har tilgang til dette. All informasjon vil bli lagret på personlig laptop som beskyttes med privat brukernavn og passord. Etter endt prosjektperiode (mai 2022) vil alle opplysninger og lydopptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Om du ønsker å delta i undersøkelsen er det fint om du tar kontakt med oss på epost eller telefon (se nedenfor). Det er frivillig for deg å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten

å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli slettet dersom du trekker deg fra studien. Intervjuet vil fremgå på et sted som passer best for deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 vår veileder: Arne Jordet Tlf.: 905 35 989, mail: arne.jordet@inn.no, eller vårt personvernombud: Usman Asghar, tlf: 61287483, mail: usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Kontakt

Ta gjerne kontakt med oss når som helst om du har noen spørsmål til prosjektet.

Merete Kirkeby-Garstad

Henriette Haakonsen

Telefon: 95136269

Telefon: 47447350

Mail: meretekg@gmail.com

Mail: haakonsen@hotmail.com

Med vennlig hilsen,

Merete Kirkeby-Garstad og Henriette Haakonsen

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet:

Jeg har lest informasjon om forskningsprosjektet, er informert om mine rettigheter og er villig til å delta

.....

(Signatur prosjektdeltaker)