

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Kandidatnr.: 1

Linda Lund

Masteroppgave
Lek i begynneropplæringen

Play in the early years of school

Master i pedagogikk

Våren 2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Det er med lettelse, takknemlighet og glede at jeg nå skriver forordet til masteroppgaven. Prosessen har vært en lang, spennende, til tider krevende og strevsom, men utrolig engasjerende og lærerik reise. Langs denne reisen har masterstudiet bidratt til både faglig og personlig utvikling. Jeg sitter igjen med mye kunnskap, forståelse og faglig engasjement om viktigheten av at leken får en sentral plass i begynneropplæringen i skolen, ikke bare som et læringsredskap, men også som en del av en naturlig iboende egenskap hos barnet og som en viktig del av dannelses- og sosialiseringsprosess.

Først og fremst vil jeg takke intervjupersonene som sa seg villige til å sette av tid i sin hektiske hverdag, og som var villige til å dele sine erfaringer og tanker. Det har vært av uvurderlig betydning. Jeg vil også rette en stor takk til min dyktige veileder Anne Mette Bjørgen, som har vært tilgjengelig for veiledning til tross for lang avstand. Dine innspill og veiledninger har vært konstruktive, positive, oppmuntrende og nyttige.

Takk til min bror for gjennomlesinger av oppgaven. Takk til mine medstudenter på Lillehammer for faglige og interessante samtaler. Takk til øvrig familie, venner, kollegaer og ledere som har heiet meg frem. Takk til mine to jenter for forståelse og tålmodighet. Til slutt vil jeg takke min flotte mann for støtte, tålmodighet og teknisk support.

Sandnes, 13. mai 2020

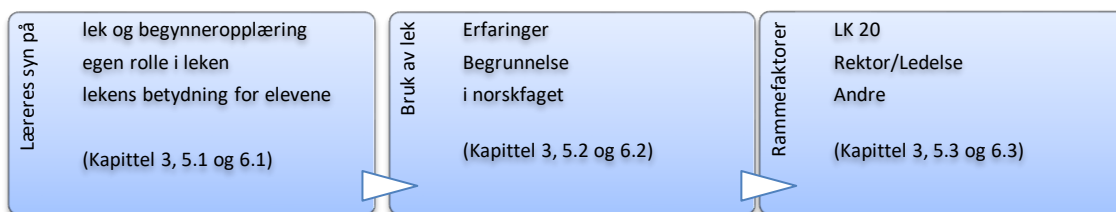
Linda Lund

Sammendrag

Denne studien fokuserer på å få innsikt og forståelse for hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen. Med et ønske om å forstå dette ut ifra lærernes erfaringer og pedagogiske grunnsyn har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvilken plass har leken i begynneropplæringen i skolen?»

Hovedmålet med studiet var å få innsikt i lærernes syn på-, erfaringer med-, og bruk av lek. Den kvalitative tilnærmingen som er brukt i prosjektet tar utgangspunkt i fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Videre har jeg benyttet meg av ulike teoretiske tilnærminger for å belyse og analysere problemstillingen. Hovedvekten på de teoretiske tilnærmingene var lek i begynneropplæringen, ulike perspektiv på lek, læring, fellestrekk mellom lek og læring samt ulike rammefaktorer som påvirker bruk av lek. For å få innsikt i lekens plass i skolen har jeg samlet inn datamaterialet ved å intervju fem lærere. To av dem er utdannet førskolelærere, tre er utdannet allmennlærere. I tillegg hadde noen av dem erfaringer fra innføringsklasser med flerspråklige elever. Med utgangspunkt i datamaterialet utviklet jeg tre hovedkategorier med underkategorier. Se skjema under.



De viktigste funnene i undersøkelsen er at det ble brukt mer lek og lekbaserte aktiviteter enn det jeg hadde antatt på forhånd. Leken ble brukt både som dannelses-, sosialisering- og læringsredskap. Videre viste undersøkelsen også variasjoner mellom allmennlærer og førskolelærere. Førskolelærere hadde et tydeligere sosiokulturelt perspektiv på lek og læring, lekens egenverdi og egen rolle i lek enn allmennlærere. Andre viktige funn var at lekens plass i skolen i stor grad blir påvirket av lærerens pedagogiske grunnsyn. Funnene i analysekapitlet viste eksempler på tre faktorer som påvirker lærernes pedagogiske praksis og grunnsyn: politikk, kunnskap og verdier (Hennum og Østrem, 2016, s. 116). Videre viste funn at leken har en viktig plass i begynneropplæringen noen steder. Lærerens kunnskap og syn på hvordan en kan bruke og tilrettelegge for lek i begynneropplæringen er en viktig faktor for lekens plass i skolen. Dette synliggjør viktigheten av at lærerne har kunnskap om og et syn på bruk av lek i begynneropplæringa som muliggjør dette.

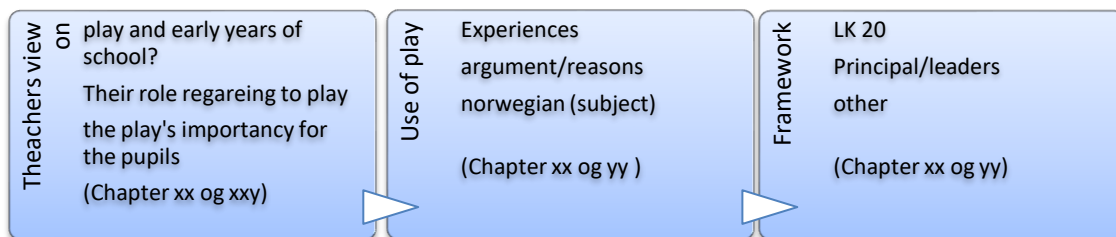
Nøkkelord: lek, begynneropplæring, læring, lærerrollen, pedagogisk praksis og grunnsyn.

Abstract

Gaining insight and understanding the role of play in the early years of school, is the focus of this study. With a purpose to understand this from the teachers' experiences and pedagogical views, the thesis question of this study is as follows:

“What is the role of play in the early years of school?”

This study's aim is to gain insight and understanding from the experiences and views of the teachers. I have used a phenomenologically and hermeneutically rooted qualitative approach in this study. Various theoretical approaches have been used to illuminate and analyze the study's thesis and research questions. Main themes were: Play in the early years of school, various perspectives of play, learning, common feature between play and learning and framework that effects the use of play. To explore the role of play in school, I interviewed five teachers. They are all working in primary schools in the Western part of Norway. Two of them are pre-school teachers and three are primary-school teachers. In addition, some of them are also teaching Norwegian as second language – classes. Based on data, I developed three main categories, containing several subcategories. See the illustration below:



The most important findings showed that play is used as *bildung* - (loanword from German language), socialization- and learning tools. I also found variations between preschool teachers and primary school teachers regarding their role in play. The study showed more use of play and play based activities than I had previously presumed. Other important findings showed that the role of play is influenced by the teachers' pedagogical view. The result chapter showed three factors that are impacting the teachers' pedagogical practice and fundamental perspective: Politics, knowledge and values (Hennum og Østrem, 2016, s. 116). Based on theory and findings from the analysis, play has an important role in the early years of school. The teachers' knowledges and views on how to use and organize for play in the early years, are important factors for the role of play in school. This points to the significance of teachers' knowledge about play.

Keywords: Play and early years of school, learning, the teachers role in play and learning, læring, lærerrollen, pedagogisk praksis og grunnsyn.

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA OG OPPGAVEN	11
1.1.1 <i>Eget ståsted</i>	11
1.1.2 <i>Lærerrollen i stadig endring</i>	11
1.2 PROBLEMSTILLING	12
1.3 AVGRENSNINGER	12
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	14
2. FORSKNING PÅ FELTET	15
2.1 NASJONAL FORSKNING	15
2.2 INTERNASJONAL FORSKNING	16
2.3 OPPSUMMERING AV NASJONAL OG INTERNASJONAL FORSKNING	18
2.3.1 <i>Plassering av oppgaven innenfor dagens kunnskapsfelt</i>	19
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	20
3.1 LEK I BEGYNNEROPPLÆRINGEN	20
3.1.1 <i>Aktuelle teorier om lek</i>	21
3.2 LÆRING	23
3.2.1 <i>Sosiokulturelt- og kognitivt perspektiv på læring</i>	25
3.3 FELLESTREKK MELLOM LEK OG LÆRING	26

3.4	LÆRERENS ROLLE I LEK OG LÆRING.....	28
3.5	RAMMEFAKTORER FOR LÆRERENS BRUK AV LEK	30
3.6	OPPSUMMERING AV TERORIKAPITTELET	32
4.	METODISK TILNÆRMING.....	33
4.1	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE SOM DESIGN	33
4.1.1	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	<i>34</i>
4.1.2	<i>Hermeneutisk tilnærming</i>	<i>35</i>
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	35
4.2.1	<i>Intervjuguide.....</i>	<i>36</i>
4.2.2	<i>Gjennomføring av forskningsintervju.....</i>	<i>36</i>
4.3	UTVALG OG UTVALGSPROESS	37
4.4	DATABEHANDLING	39
4.4.1	<i>Transkripsjon.....</i>	<i>39</i>
4.4.2	<i>Dataanalyse.....</i>	<i>40</i>
4.5	ETISKE VURDERINGER OG VALG	41
4.5.1	<i>Informert samtykke.....</i>	<i>42</i>
4.5.2	<i>Konfidensialitet.....</i>	<i>42</i>
4.5.3	<i>Meldeplikt.....</i>	<i>43</i>
4.6	KVALITET	43
4.6.1	<i>Reliabilitet</i>	<i>44</i>
4.6.2	<i>Validitet.....</i>	<i>44</i>
4.6.3	<i>Generaliserbarhet</i>	<i>44</i>
5.	PRESENTASJON AV RESULTATER.....	46
5.1	LÆRERENS SYN PÅ LEK OG BEGYNNEROPPLÆRING	46

5.2	ERFARINGER OG BEGRUNNELSER FOR BRUK AV LEK	50
5.3	RAMMEFAKTORER FOR LÆRERES BRUK AV LEK	53
6.	DRØFTING AV RESULTATER	57
6.1	LÆRERENS SYN PÅ LEK OG BEGYNNEROPPLÆRING	57
6.2	BRUK AV LEK I BEGYNNEROPPLÆRINGEN:	64
6.3	RAMMEFAKTORER FOR LÆRERES BRUK AV LEK.	69
7.	OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN.....	73
7.1	HOVEDFUNN LEK, BEGYNNEROPPLÆRING OG RAMMEFAKTORER.....	73
7.2	KONKLUDERENDE KOMMENTAR.....	75
7.3	BIDRAG OG BEGRENSNINGER VED STUDIET	76
	LITTERATURLISTE	78
8.	VEDLEGG.....	83
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	84
	VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET «LEK I SKOLEN»	86
	VEDLEGG 3: MELDESKJEMA NSD	89

1. Innledning

Lekens plass i skolen har de siste årene vært aktuelt tema i den offentlige debatten. Det finnes mye litteratur og forskning om lek i barnehagen, men få studier som undersøker forholdet mellom lek og læring de første skoleårene innenfor nasjonal forskning (Lillejord, Børte og Nesje, 2018, s. 13). På grunn av vestlige politikeres accountability tenkning innenfor utdanning minsker mengden lek i vestlige skoler og barnehager. Dette på tross av dokumentert forskning på fordeler ved lek (Lynch, 2015, s. 347; Van Der Aalsvoort, Prakke, Howard, König og Parkkinen, 2015, s. 280). Accountability handler i korte trekk om å frembringe resultater (Palm, Becher og Michaelsen, 2018, s. 19). I tillegg til resultatorienteringen knytter Biesta (2011, s. 23) også evidensbasert undervisning og effektiv opplæring til accountability begrepet.

Lek kom for alvor inn i skolen ved innføring av skolestart for 6 åringer og L97. Leken ble videre sterkt nedtonet ved innføringen av ny læreplan: Kunnskapsløftet 2006 (LK 06). Det stadig økte målfokuset i norsk skole og innføring av PISA testene har de siste 20 årene ført til endringer for lekens plass i skolen. De siste par årene har det vært økt fokus på også de negative sidene ved målstyringen, læringstrykk og testing i skolen. Her er et lite utvalg fra medier: «*Løftet om fri lek for første klasse er brutt*» (Karlsen, 2017), «*20 år med 6-åringer i skolen: Hva har skjedd*» (Weydal, 2017), «*Pisa resultater på stedet hvil i 18 år*» (Ropeid, 2019). I 2017 ble den generelle delen av læreplanen erstattet med en ny overordnet del. Den nye overordnede delen og fagfornyelsen har mer fokus lek, og barndommens egenverdi har fått større fokus enn den hadde i den forrige planen (Iversen, 2019, s. 146).

Med denne studien ønsker jeg å undersøke hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen, ut ifra lærernes syn på og erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen. Ved å skrive oppgaven ønsker jeg å belyse teoretiske perspektiver og forskning som omhandler betydningen av lek i begynneropplæringen. Internasjonal forskning viser også sammenhengen mellom læreres syn på lek, som omtales som en av ulike faktorer, som påvirker implementering av lek i pedagogisk praksis i barnehage og skole (Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78; Van Der Aalsvoort et. al., 2015, 279 - 280). Forskning på førskolelærerstudenters perspektiver på lek, viser at selv om lek verdsettes høyt i de ulike landene, varierer praksisen både i og mellom de ulike landene og mellom ulike skoler og klasserom (Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 279 - 280).

1.1 Bakgrunn for tema og oppgaven

Mitt utgangspunkt for dette studiet er tredelt. Det ene er mitt eget ståsted, det andre er lærerrollen i endring. Det tredje er ut ifra et forsknings- og teoretisk perspektiv. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 2 Forskning på feltet og kapittel 3 Teoretiske perspektiver.

1.1.1 Eget ståsted

Eget grunnsyn er bygd på at individets læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter. Læring forstås som et resultat av individenes deltakelse og håndtering av sosiale situasjoner og aktiviteter, spesielt et resultat av språklige ferdigheter (Myklebust, 2019, s. 57).

Gjennom arbeidsliv og studier har jeg fulgt debatten om leken som forsvant. Økte krav og mindre fokus på lek i kunnskapsløftet 2006, heretter LK 06, har ført til mindre lek i skolen og mer stillesittende arbeid for de minste elevene.

1.1.2 Lærerrollen i stadig endring

Lærerrollen er i stadig endring, det er særlig tre sider som påvirker den. Det ene er *politisk* initierte endringer som for eksempel læreplaner, kompetansekrav for å undervise i fag. Den andre siden som påvirker lærerrollen er *samfunnsutviklingen*. Her kan det nevnes ungdommers psykiske helse, økende befolkningsandel med flerspråklig bakgrunn og flyktningbakgrunn, omfattende digitalisering av samfunnet. Den tredje siden som påvirker lærerrollen er at *synet på hva som er god undervisning* også endres. Dette påvirkes av erfaring, forskning, ulike ideologiske strømninger, relasjonen mellom lærer og elev. (Haug og Mausestaden, 2019, s. 21 - 22).

Hennum og Østrem (2016, s. 116) beskriver også tre forpliktelser i profesjonsutøvelsen: politikken, kunnskap og verdier, som samsvarer med avsnittet over. I oppgaven vil jeg se på hvordan noen av de ovenfornevnte sidene ved lærerrollen vil få betydning for lærernes kunnskap, pedagogiske grunnsyn og pedagogiske praksis for blant annet bruk av lek i begynneropplæringen. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 3.4 om lærerens rolle i lek og i kapittel 6 drøftingskapittelet.

Hva som er god utdanning er ifølge Biesta (2011, s. 142) et normativt spørsmål. For å besvare dette spørsmålet kreves det vurderinger ut ifra grunnleggende verdier, det kan ikke besvares ved hjelp av målingsresultater og forskningsevidens. Internasjonal forskning viser sammenhenger mellom læreres syn på lek, og omtales som en av ulike faktorer som påvirker både implementering av lek og pedagogisk praksis i barnehage og skole.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å gi nye ståsteder i forståelsen av viktigheten med bruk av lek i begynneropplæringen. Med et ønske om å forstå dette ut ifra lærernes erfaringer og pedagogiske grunnsyn har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvilken plass har leken i begynneropplæringen i skolen?»

Jeg har videre utarbeidet tre forskningsspørsmål for å hjelpe til med å belyse problemstillingen:

1. Hvordan forstår lærere lek, egen rolle i lek og lekens betydning for elevene i begynneropplæringen?
2. Hvordan erfarer og begrunner lærere sin bruk av lek i begynneropplæringen?
3. Hvordan beskriver lærerne ulike rammefaktorer som har betydning for deres bruk av lek?

1.3 Avgrensninger

Det finnes mye aktuell litteratur om emnet. Lek er viktig i hele småskolen og oppover i trinnene. Jeg har valgt ut litteratur som er aktuell for å belyse problemstilling og drøfte funn. For å avgrense og konkretisere oppgaven vil jeg fokusere på 1.trinn og norsk. I intervjuene, har jeg en bred tilnærming til hvordan lærerne bruker lek i begynneropplæringen. Jeg spør også intervjupersonene om eksempler på bruk av lek også fra norskfaget for å konkretisere enda mer. I undersøkelsen om rammefaktorer som kan påvirke læreres bruk av lek i begynneropplæringen, kom det frem også andre faktorer. Det var foreldre, eleven, læreren og det fysiske rommet. For å avgrense oppgaven valgte jeg å fokusere på LK 20 og ledelsen fordi de var mest relevante i forhold til problemstillingen.

1.4 Begrepsavklaringer

I dette delkapittelet avklarer jeg mitt utgangspunkt på noen sentrale begreper, siden de vil påvirke min tolkning av funn av teori og empiri. I oppgaven bruker jeg lærere som en fellesbetegnelse for både allmennlærere og førskolelærere. Dersom jeg har funnet ulikheter mellom de to profesjonene vil jeg tydeliggjøre dette ved å si allmennlærere eller førskolelærer. Jeg bruker betegnelse førskolelærer (som er den gamle betegnelsen for barnehage lærer) og allmennlærer (som er den gamle betegnelsen for grunnskolelærer for 1. – 10 klasse) det er også slik intervjupersonenes omtaler sin utdanningsbakgrunn.

Lek

Lek blir beskrevet nærmere i kapittel 3. Mitt syn på lek er preget av at leken er en naturlig del av barns væremåte, kilde til livslust, glede og dannelse (Østrem, 2012, s. 151).

Begynneropplæring

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i et vidt syn på begynneropplæringen. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.1. Ut ifra dette perspektivet er det viktig å legge opp undervisningsøktene etter barnas alder og modenhet. Da kan lek være en av flere metoder, eller et mål i seg selv.

Pedagogisk grunnsyn

I oppgaven kommer jeg inn på pedagogisk grunnsyn. Dette handler om de verdiene og holdningene som ligger til grunn for lærerens pedagogiske arbeid. Disse inneholder også menneskesyn og syn på barn (Hennum og Østrem, 2016, s.66)

Læring:

Mitt syn på læring er basert på et sosiokulturelt perspektiv som ser på den lærendes egen aktivitet som sentral for kunnskapsdannelsen hvor veiledning og støtte fra erfarne samarbeidspartnere er viktig (Säljö, 2002, s. 53 – 54). Se mer om dette i kapittel 3.2.

Innføringsklasser:

I andrespråklitteraturen omtales elever som ikke har norsk som sitt morsmål som andrespråkelever. Noen av intervjupersonene har erfaring fra innføringsklasser. Innføringsklasser er særskilt tilrettelagt skoletilbud til nyankomne elever, som ikke snakker norsk. Her går de vanligvis i ett år før de flyttes til ordinære klasser ved andre skoler.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av sju kapitler. Kapittel 1 innledning, presentasjon av bakgrunn for tema og oppgaven, lærerrollen i endring og problemstilling. Deretter følger avgrensninger av oppgaver og begrepsavklaringer. Kapittel 2 omhandler relevant nasjonal og internasjonal forskning knyttet til oppgavens problemstilling. I kapittel 3 presenteres teoretiske rammeverk, som kan bidra til å svare på problemstillingen, samt belyse og drøfte funn i datamaterialet med. Her ser jeg på blant annet på lek i begynneropplæringen, læring, fellestrekk mellom lek og læring, lærerens rolle i lek og læring. Til sist ser jeg på rammefaktorer som påvirker lærerens bruk av lek. I kapittel 4 gjør jeg rede for forskningsdesign og metodisk tilnærming i prosjektet. Jeg begrunner også ulike valg jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen. I kapittel 5 presenterer jeg resultatene i undersøkelsen. I kapittel 6 drøfter jeg resultatene i undersøkelsen både i lys av forskning og relevant teori. I kapittel 7 gjør jeg en sammenfatning av mine funn i forskningsprosjektet.

2. Forskning på feltet

Det finnes mye litteratur og forskning om lek i barnehagen, men få studier som undersøker forholdet mellom lek og læring de første skoleårene innenfor nasjonal forskning (Lillejord et. al., 2018, s, 13). Derfor har jeg valgt å bruke litteratur med basis i forskningsprosjekter hentet både fra barnehage, skole og førskole fra både Sverige og Finland (Norden), USA, Australia og England.

Internasjonal forskning viser at på tross av dokumentert forskning om lekens fordeler, minsker mengden lek i skoler og barnehager. Dette skyldes vestlige politikeres accountability tenkning (Lynch, 2015, s. 347; Van Der Aalsvoort et al., 2015, s. 280; Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78). Accountability handler i korte trekk om å frembringe resultater, evidensbasert undervisning og effektiv opplæring (Palm et. al., 2018, s. 19; Biesta, 2011, s. 23). Videre viser internasjonal forskning til hvordan lærerens syn på lek og andre faktorer som ledelsen og læreplaner påvirker lærerens pedagogiske praksis (Lynch, 2015, s. 347; Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 280; Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78). Derfor ønsker jeg å undersøke lekens plass i skolen, med utgangspunkt i læreres forståelse av og bruk av lek i begynneropplæringen. Jeg ønsker også å se på noen av disse rammefaktorene som påvirker læreres pedagogiske praksis.

Forskning som omtales i dette kapittelet danner en bakgrunn for drøfting av problemstilling og funn. Hensikten med gjennomgangen av litteraturen er også å plassere eget studie innenfor forskning om lekens betydning. For å finne aktuell litteratur til undersøkelsen søkte jeg i ulike søkemotorer: Eric, Nora, Google Scholar og Oria. Gjennom funn fra litteratur leste jeg også litteraturlister for å finne annen aktuell litteratur. For å avgrense oppgaven måtte jeg velge ut den litteraturen som var mest aktuell for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse sentrale begrepene i problemstillingen har vært viktige for mitt søk i forskningslitteraturen: Lek i begynneropplæring, lek i skolen, læring lek, Play and literacy and primary school.

2.1 Nasjonal forskning

Kunnskapssenter for utdanning fikk i 2018 i oppdrag fra stortinget å gi en kunnskapsoversikt om forskning på de yngste barna i skolen, som kunne brukes i arbeidet med fagfornyelsen. En ønsket å få oversikt over hva som ble anbefalt som gode pedagogiske praksiser for de

ungste barna, sett fra forskningsfeltet. Årsaken til dette var en observert konflikt mellom intensjonene for R97 og læreplanen LK06. Leken fikk ikke den plassen som var intensjonen. Den viste at selv om lek anses som en viktig pedagogisk arbeidsmåte som støtter faglig og sosialt læringsutbytte, har dette blitt marginalisert til fordel for elevenes målbare læringsutbytte også i Norge (Lillejord et. al., 2018, s. 13). Utdannings- og forskningskomiteemedlemmene var bekymret for at det økte læringstrykket med fokus på formell opplæringen i lesing, skriving og regning, medfører mindre tid til leken. En ser også tendenser til at skolens arbeidsmåter flyttes nedover i barnehagen også i Norge slik som omtalt i kapittelet om internasjonal forskning (Lillejord et. al., 2018, s. 4 og 5).

Agderprosjektet, lekbasert læring

Agderprosjektet er et norsk forsknings- og utviklingsprosjekt utviklet av Universitet i Stavanger. De tar utgangspunkt i lekbasert læring (Playful teaching and learning) for de eldste barna i barnehagene. Med utgangspunkt i Vygotskys nærmeste utviklingszone skal den voksne gjennom leken veilede/støtte barnet til å nå sitt potensielle utviklingsnivå. Studien viser betydningen av at læreren har kunnskap om lekens betydning for læring og utvikling. Gjennom å jobbe med fire kjerneområder: sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk skal barna bli faglig og sosialt rustet til skolen, i tillegg til her og nå i barnehagen (Størksen et. al., 2018a, s. 14, 15). For mer utfyllende lesing se Størksen et al., (2018).

2.2 Internasjonal forskning

I land utenfor Norden har barnehagene mer undervisningspreg (Lillejord et. al., 2018, s.13). Derfor vil ikke all forskningslitteraturen være helt kompatibel med nordiske forhold. Alderen vil også være litt overlappende, på grunn av litt andre måter å organisere utdanningssystemet på. Vi kan likevel kjenne igjen trekk og tendenser. Det forskningen viser om lek og læring i barnehage/skole er gjeldende uansett skolesystem.

Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson publiserte i 2006 monografien: «*Lek och läroplan. Möten mellan barn och Lärare i förskola*» Utgangspunktet for forskningsprosjektet var å finne ut hvordan lek og læring kan være for lærere og barn i målstyrte virksomheter som barnehage og skole (I Sverige). Interessen var rettet mot samspillet knyttet til leken og læringen som barn og lærere var involvert i. Den vitenskapelige rapporten fra dette forskningsprosjektet har senere blitt bearbeidet til boka «Å lære er nesten som å leke»

(Johansson og Samuelsson, 2009, s. 3). Boka viser hvordan lærere erfarer bruk av lek. Den viser også hvordan lek og læring kan ses i en vid sammenheng der lek og læring utfyller hverandre i en målstyrt virksomhet. Denne boka har jeg valgt å bruke som utgangspunkt i deler av teorikapittelet mitt, fordi et av forskningsspørsmålene min er om hvordan lærerne erfarer sin bruk av lek i begynneropplæringen i skolen, som også er en målstyrt virksomhet.

Til tross for forskning som dokumenterer fordelene ved lek viser forskning at mengden lek i vestlige skoler og barnehager stadig minsker. Førskolelærere føler seg tvunget til å begrense leken (Lynch, 2015, s. 347; Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 280). Barnehagen blir «skolifisert» ved å fokusere på «akademiske mål». Dette skyldes vestlige politikeres accountability tenkning innenfor utdanning (Lynch, 2015, s. 349, 355, 364; Van Der Aalsvoort et. al., s. 278, 280; Lillejord et. al., 2018, s. 6). I dette prosjektet danner denne forskningen en viktig bakgrunn for problemstillingen og det ene forskningsspørsmålet om rammefaktorer som påvirker læreres bruk av lek.

Finske studier om lek i skolesammenheng viser blant annet at integrering av lek og læring er utfordrende fordi noen lærere er bekymret for at de ikke når målene i læreplanen (Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78). Den samme studien viste at lærerne i studien brukte ulike typer lek i læringssammenheng. Noen brukte lek som daglig rutine, mens andre brukte lek litt regelmessig. Blant lærere som brukte pedagogisk lek skilte det seg ut tre roller. Den ene var rollen som leder – denne ble sterkt assosiert med kognitiv utvikling og læreplaner, lek ble oppfattet som viktig, men ble begrenset av hindringer. Den andre rollen var en tillater med et sosialt syn på lek. Lek ble sett på som viktig for vennskap. Den tredje rollen var en tilrettelegger. Denne rollen kan knyttes til kognitive og emosjonelle syn, men inkluderer også sosialt og fysisk syn. Lek blir dermed en prosess som fører til læring, glede og trivsel (Hyvonen, 2011, s.73, 77, 78). I denne undersøkelsen er dette er med og danner bakgrunnen for forskningsspørsmålet om rammefaktorer som påvirker læreres bruk av lek. Videre danner det også bakgrunnen for hvordan lærere forstår lek i begynneropplæring og hvordan de tilrettelegger for den.

Forskning på førskolelærerstudenters perspektiver på lek i Nederland, Wales, Tyskland og Finland viser at selv om lek verdsettes høyt i de ulike landene, varierer praksisen både i og mellom de ulike landene (Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 279). Videre viser den at det også varierer mellom ulike skoler og ulike klasserom. Skolestyre, lovgivere, foreldre, lærere trekkes frem som utfordrende og influerende faktorer på implementering av lek i barnehage

og skole. Troen på førskolelærerens rolle i barns lek varierer også i denne undersøkelsen. De undersøkte også karakteristikk ved lek. Noen av konklusjonene på dette området var at «regler» og samarbeid var et ord som gikk igjen på tvers av landegrensene (Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 279). I denne oppgaven danner dette et viktig bakteppe for forskningsspørsmålene om hvordan lærere forstår lek, det vil si egen rolle i lek.

Ifølge Samuelsson og Carlsson (2009, s. 219, 223) er lek og læring ofte adskilt i forskningslitteraturen. Dette speiles også i noen av lærernes antagelser om lærerens rolle er å støtte og ikke forstyrre. Litteratur viser også at lek blir begrenset i barneskolen etter hvert som læringen blir mer og mer formell og akademisk orientert (Hunkin, 2014; Hännikäinen og Rasku - Puttonen 2010). Dette danner også en viktig bakgrunn for å undersøke hvordan lærere ser på lek og læring i skolen og hvordan de bruker den.

2.3 Oppsummering av nasjonal og internasjonal forskning

Til tross for dokumentert forskning på fordeler ved lek, minsker mengden lek i vestlige skoler og barnehager. Dette skyldes vestlige politikeres accountability tenkning innenfor utdanning. Finske studier viser at integrering av lek og læring er utfordrende på grunn av fokus på måloppnåelse. Videre viste den hvordan lærernes syn på lek også hang sammen med pedagogisk praksis (Lynch, 2015, s. 347; Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 280; Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78). Dette danner en viktig bakgrunn for min problemstilling og forskningsspørsmålene. I oppgaven ønsker jeg særlig å legge vekt på læreres syn på-, erfaring med- og begrunnelse for bruk av lek.

Forskning på førskolelærerstudenters perspektiver på lek i Nederland, Wales, Tyskland og Finland viser at praksisen varierte i landene, skoler og ulike klasserom (Van Der Aalsvoort et. al., 2015, s. 279). Skolestyre, lovgivere, foreldre og lærere ble trukket frem som utfordrende og influerende faktorer for implementering av lek i barnehage og skole. I min undersøkelse ønsker jeg å se om det er forskjell mellom lærere i hvordan de bruker lek og om de mener særlig rammefaktorene som ledelse og læreplan har betydning for deres bruk av lek i begynneropplæringen.

2.3.1 Plassering av oppgaven innenfor dagens kunnskapsfelt

Med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning mener jeg at oppgavens problemstilling er svært relevant. Nasjonal og internasjonal forskning som er presentert over, danner en viktig bakgrunn for min problemstilling, forskningsspørsmål og litteratursøk. Denne oppgaven skal se på lekens betydning i skolen. Oppgavens tema er hvilken plass leken har i begynneropplæringen, sett i lys av læreres syn på – og erfaring med bruk av lek.

Jeg har valgt å undersøke dette ved å intervjuere lærere om deres erfaring med lek i begynneropplæringen og ved å undersøke aktuell litteratur om emnet. Litteraturen er aktuell både for å svare på problemstilling og for å danne et bakgrunnstykke for forståelse og drøfting av funn. Den er også aktuell for å plassere funn opp mot dagens kunnskapsfelt. Med disse ovennevnte aspektene mener jeg at min oppgave kan tilføre et nytt perspektiv og relevans for emnet.

3. Teoretiske perspektiver

Dette er et empiristyrte studium, hovedvekten i analysen vil ligge på hvilken plass leken har i skolen ved å fokusere på hvordan lærerne beskriver sine erfaringer og opplevelser av bruk av lek i begynneropplæringen. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv som hovedteoriramme, presenterer teorien oppgavens analytiske rammeverk. Teorien brukes til å utdype og nyansere min forståelse av hovedbegrepene i oppgaven. I tillegg vil den også være med på å underbygge og forstå funnene i lærernes praksis innenfor skolens rammer.

Noen av intervjupersonene har erfaring fra innføringsklasser, i tillegg til at lærere i ordinære klasser også har andrespråkselever i sine klasser. Derfor fant jeg det nyttig å bruke litteratur som også omhandler andrespråksteori om dette emnet. Andrespråksteori kan være nyttig også for ordinære klasser, fordi den samsvarer med annen litteratur, men har ekstra fokus på andrespråkselever.

Lærerens pedagogiske grunnsyn (teoretiske utgangspunkt, menneskesyn og elevsyn), får konsekvenser for deres pedagogiske praksis, derfor vil jeg først i dette kapitlet presentere teori om lek i begynneropplæringen med delkapitlene: aktuelle teorier om lek og lek i et andrespråksperspektiv. Deretter ser jeg på læring og andrespråklæring med delkapitlene: sosiokulturelt og kognitivt perspektiv på læring. Videre presenteres fellestrekk mellom lek og læring. Deretter ser jeg på lærerens rolle i lek og læring med delkapitlet: lærerrollen - andrespråkselever. Videre presenterer jeg rammefaktorer som påvirker lærerens bruk av lek. Til sist oppsummerer jeg teorikapitlet.

3.1 Lek i begynneropplæringen

I dette delkapitlet vil jeg belyse et vidt perspektiv på begynneropplæring, lekens egenverdi og vilkår i LK 06. Videre vil jeg belyse aktuelle teorier om lek og se på lek i lys av et andrespråksperspektiv. Dette er viktige for å forstå resultater og drøfting av funn i kapittel 5 og 6.

Ifølge Haug (2006, s. 7) er ikke begynneropplæringen et klart begrep. Haug (2006, s. 7) bruker begrepet i et videre perspektiv som tidsmessig handler om overgangen mellom barnehage og skole og de fire første årene i skolen. Det blir brukt om alt barnet møter med tanke på læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag (Haug, 2006, s. 7).

Siden innføring av Kunnskapsløftet 2006 (LK 06) har leken hatt liten egenverdi og rom i skolen. Lekaktiviteten har da hatt som mål at elevene skal lære seg noe konkret. Økte krav til testing og mer lærerdominert undervisning er en av årsakene til at lekens vilkår blir hemmet de første årene i skolen (Lillejord et. al., 2018, s. 14).

3.1.1 Aktuelle teorier om lek

Problemstillingen min omhandler lekens plass i begynneropplæringen i skolen, to av forskningsspørsmålene omhandler læreres forståelse, syn på- og bruk av lek. Derfor ønsker jeg å introdusere teorier om lek som viser ulike dimensjoner og aspekter ved lek.

Hovedfokuset i mitt ligger på det sosiokulturelle perspektivet.

Lillemyr (2019, s. 64 - 65) beskriver tre dimensjoner for å beskrive leken som fenomen; lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens inspirasjon (motivasjon). Lekens egenverdi belyses med vektlegging på ulike sider ved leken i sosiokulturelle, antropologiske og filosofiske tilnærminger til lek. Her vektlegges lekens sosiale og kulturelle verdi, lekens egenverdi og lekens verdi for samspill med andre (relasjoner) på ulike måter. Sosiokulturell teori er særlig opptatt av lekens sosiokulturelle verdi. Sosialantropologiske tilnærminger har fokus på lekens sosiale og relasjonelle egenverdi. Her anses lek som gøy. Filosofiske tilnærminger er opptatt av det eksistensielle og ontologiske. Det som er «fantastisk» med leken her og nå (Lillemyr, 2019, s. 64 - 65). I dette prosjektet er det interessant å se hvilken tilnærming lærerne har til lek og om dette får konsekvenser for hvilken plass leken har på i intervjupersonenes pedagogiske praksis.

Leken har til ulike tider og kulturer blitt tillagt ulik verdi (Samuelsson og Carlsson, 2009, s. 219). Den hevdes å være like gammel som menneskets kultur (Lillemyr, 2019, s. 60). Her følger noen ulike definisjoner på lek: Leken er en viktig kraft i seg selv, all lek har mening. Den ses også på som barns innerste vesen, naturlige væremåte og måte å forholde seg til omverdenen på (Samuelsson og Carlsson, 2009, s. 219). Leken er på «liksom» den er uforutsigbar, den har symbolske, kommunikative og sosiale sider. Leken er som en prosess og gir en opplevelse av glede, mening og kroppslighet. Den karakteriseres av fantasi, spenning, hengivenhet og engasjement. Barna blir oppslukt av tid og rom. Leken er lystbetont. Leken er her og nå. I leken blir tanker, fantasi, språk og kroppslige uttrykk vevd sammen gjennom kroppslige og direkte erfaringer. (Johansson og Samuelsson, 2009, s. 22).

De ulike definisjonene på lek kan være med og belyse og drøfte læreres syn på og kunnskap om lek, som igjen sier noe om hvilken plass leken har i skolen.

Barns lek er et mangeartet og allsidig fenomen. Lek kan utfolde seg som en problemløsningsprosess. Gjennom leken kan barna bearbeide vanskelige og uforståelige ting. Leken er også viktig for å utvikle og styrke barnets selvoppfatning og identitet. De lærer også å tøye egne grenser for hva de tør, oppsøking av spenning (Lillemyr, 2019, s 60 – 61). Barnet erfarer gjennom leken og blir kjent med omgivelsene. Leken engasjerer ofte barnet fullstendig og er altopplukkende. I den gode leken kan barnet «glemme seg selv», dette gir frihet og mulighet til utfoldelse ut fra disse forutsetningene og potensialene. Lek er vesentlig del av barnekulturen. Barnekulturen er viktig for barnets sosialisering. Leken er viktig for utvikling av personlig og kulturell identitet, under leken skjer det også en sosialiseringssprosess (Lillemyr, 2019, s. 60 – 61).

Barns lek kan fortelle oss voksne/pedagoger om barnas læring, utvikling og sosialisering. Samtidig vil barns lekopplevelser og -erfaringer bidra til deres senere læring og utvikling (Lillemyr, 2019, s. 62). Det er viktig å ikke glemme lekens egenverdi for barna. Barn leker fordi det er gøy og fordi leken er et mål i seg selv. Dersom læreren har kunnskaper om dette, kan en lettere nyttiggjøre seg denne kunnskapen i det pedagogiske arbeidet med elevene.

Ifølge Sommer (2015b, s. 82) kan lek i og utenfor skolen utvikle en rekke viktige faglige, sosiale og kreative ferdigheter som er relevante i dagens og fremtidens samfunn. Han argumenterer videre for at understøttende undervisning på skolen bør ta utgangspunkt i lekende læring. Leken er kognitiv, sosial og emosjonell på samme tid, for å få være med i leken kreves det sosial og emosjonell følsomhet. Leken er avhengig av et kreativt, skapende og fantasifullt miljø, hvor hele barnet blir involvert i leken (Samuelsson og Carlsson, 2009, s, 59).

Ved at pedagoger ser den positive betydningen som leken har for barnets utvikling, blir leken satt inn i et dannelsesperspektiv som bygger på pedagogiske teorier (Mathiesen, 2013, s. 162). I dette perspektivet anses leken som uformell utdanning, oppøving av viktige språklige, motoriske, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Dette er en aktuell innfallsvinkel i oppgaven når jeg skal undersøke hvordan lærere forstår, begrunner og tilrettelegger for lek i begynneropplæringen (Jamfør forskningsspørsmål en og to).

Lek i et andrespråksperspektiv

Barns deltakelse i lek kan skape tilhørighet, inkludering og sosial tilpasning. Gjennom leken lærer barna å kommunisere, bygge videre på andres initiativ og bruke språket situasjonsuavhengig. Dersom andrespråket ikke er godt nok utviklet kan det være vanskelig for barnet å delta i leken (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 140). Leken er spesielt viktig for andrespråkseleven. Barnets lekekompetanse danner grunnlaget for å barns deltakelse i leken. Som vi har sett tidligere er det å være deltaker og kjenne tilhørighet sentralt i barnas personlighetsutvikling (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 - 149).

Dersom barnet ikke har god nok språkkompetanse kan konsekvensen bli utestengning fra leken. I leken brukes språket både til å styre leken og til å spille rollene. I sosial rollelek er språkbruket mer komplekst. Her spiller dekontekstualisering en viktig rolle. Det er evnen til å forestille seg noe som ikke er tilstede eller tilknyttet konteksten. Siden dekontekstualisering er avhengig av språklig kompetanse kan dette også være litt utfordrende for andrespråkseleven. Samtidig ligger det også store språklige læringspotensialer for barna her (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 – 152).

Andrespråkselever som ikke har aldersadekvat språkkompetanse i målspråket foretrekker ofte regelleker fremfor rollelek. Regellekene bygges opp ved gjentakelser og har en tydelig struktur. Det kan være nyttig å lære andrespråkselevne regelleker, det kan styrke dem i sosiale relasjoner med målspråksbrukerne (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 – 152).

Selv om leken er barnas arena må pedagogene forholde seg til den ved å inspirere og observere. Barna kan trenge hjelp til å bli organisert i grupper, både for å styrke gruppeidentiteten og for å få tid og ro til å bli kjent og leke sammen (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 140 - 142).

3.2 Læring

Hovedfokuset i denne oppgaven er å undersøke hvordan lek i skolen kan brukes både som læringsmetode, dannelses- og sosialiseringsarena. Jeg har valgt å bruke det sosiokulturelle teoriperspektivet som en overordnet forståelsesramme for å undersøke problemstillingen og drøfte lærernes erfaringsgrunnlag (datamaterialet) ut ifra. Dette perspektivet har et relasjonelt syn på læring, som bygger kunnskap og læring på; erfaringer, sosial og kulturell praksis som barna er en del av (Johansson og Samuelsson, 2009, s. 23). Læring blir da en kollektiv og sosial praksis fremfor en individuell. Det kollektive og det individuelle

perspektivet forutsetter hverandre. Jeg har valgt å fokusere på noen viktige begreper om kommunikasjon, veiledning, støtte, språk som er viktige i det sosiokulturelle, relasjonelle synet på læring, som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I det videre presenteres ulike teorier for hvordan lærere kan forstå og tilrettelegge for læring ut ifra det sosiokulturelle perspektivet og ulike aldre, tradisjonell læring versus lystbetont læring hvor lek og læring er sammenvevd i hverandre. Videre vil jeg se på læring i et andrespråksperspektiv. Deretter vil jeg se på sosiokulturelt og kognitivt perspektiv på læring, med hovedvekt på det førstnevnte. De danner en viktig bakgrunnsforståelse for lærernes erfaringsgrunnlag og er viktige for å drøfte funn.

Læring er kvalitativt forskjellig i ulike livsaldre. Læring i barndommen er et samspill mellom biologisk modning og ytre påvirkninger. Læringen er usensurert og tillitsfull. Barnet prøver å tilegne seg mest mulig. Det er avhengig av den voksnes presentasjon av det de trenger å kjenne til. Den gjennomgående utviklingen er at læringen blir mer og mer selvstyrt og selektiv, at man gradvis frigjøres fra ytre bindinger (Illeris, 2012, s. 256 – 258).

All læring finner sted i en situert, sosial og samfunnsmessig sammenheng, gjennom samspillet med den lærende inngår det som en integrert del av læringen. Det vil si at ytre sammenhenger inngår som en del av læringen ved at den påvirker læringen og læringsresultatet. Læringsmulighetene øker med den lærendes engasjement og involvering i dette samspillet (Illeris, 2012, s. 154, 259).

Ifølge Johansson og Samuelsson (2009, s. 23) lærer barn best når de opplever engasjement og at «verden rundt dem opphører». Dersom det er noe barnet ønsker å finne ut av eller vite mer om vil det også konsentrere seg bedre. På denne måten blir også lekens verden en kilde til læring (Johansson og Samuelsson, 2009, s. 23). Læringsmålet må gjøres til en del av barnets egne intensjoner. Da skjer en dannelsesprosess hvor læring og endring inngår (Johansson og Samuelsson, 2009, s. 23).

Tradisjonelt har produktet for læring vært det målbare beviset på kunnskap. I motsetning til dette blir leken ofte karakterisert som lystbetont, fri, spontan, symbolsk, engasjert, sosial og middelet (prosessen) dominerer over mål (produktet). Johansson og Samuelsson (2009, s. 23) argumenterer for at «lystbetont læring» bør ha de samme sentrale trekkene som leken. Lek og læring kan betraktes som sammenvevd i hverandre.

Læring i et andrespråksperspektiv

I andrespråkslæringen bruker en ulike teoretiske perspektiv for å legge vekt på ulike faktorer og sider ved andrespråksinnlæringen og andrespråkslæreren. Ved å ha et helhetlig blikk på de ulike teoretiske perspektivene og kunnskap om andrespråkslæring får vi en bevisst og effektiv undervisningspraksis (Sjo, 2015, s, 32).

Språklæring blir også sett på som en sosial aktivitet. Språket er både et verktøy til tankeformidling og læring og utvikling. Ut ifra et sosiolingvistisk perspektiv tenker en at språklæring (av andrespråket) skjer i samarbeid med andre. Språket blir konstruert gjennom kommunikasjon (Sjo, 2015, s 30 – 31).

Alle barn trenger å kunne bruke språket flytende fordi det er basis for kommunikasjonen. Det er viktig at klasserommet gir rike språkmuligheter. Disse er basis for litterasiteten og kan være manglende i hjemmet, uansett hvilket språk en snakker. Undervisningsopplegget må være strukturert så alle barna kan nyttiggjøre seg språklige erfaringer. Barn trenger utvidede muligheter for å snakke med hverandre og voksne, dyktige og flytende språkbrukere. Lek er et viktig redskap for å utvikle språket (Elliot, 2010, s. 72 - 73).

3.2.1 Sosiokulturelt- og kognitivt perspektiv på læring

Vygotskys teorier representerer et sosiokulturelt syn på læring, mens Piagets teorier representerer et kognitivt syn på læring (Säljö, 2001, s. 66 - 67). Det finnes både likheter og ulikheter mellom disse perspektivene på læring. Piaget legger stor vekt på barns behov for fysisk aktivitet i forhold til omverdenen, her ser en likheter med det sosiokulturelle perspektivet. I tillegg ligger tenkningens utvikling i det kognitive og sosiokulturelle nær hverandre (Säljö, 2001, s. 66 - 67). Selv om det sosiokulturelle perspektivet er det mest sentrale i oppgaven, vil jeg likevel beskrive viktige særtrekk ved begge perspektivene som er viktige for å belyse problemstilling og for å drøfte og analysere funn.

Sosiokulturelt syn på læring

Den lærendes egen aktivitet er sentral for kunnskapstilegnelsen. I et sosiokulturelt perspektiv fødes og utvikles menneskene i samspill med andre mennesker. Omverdenen medieres (fortolkes og læres) gjennom lek og andre former for samspill med omverdenen. Barn lærer innenfor rammen av fortolkninger og tankemønstre som finnes i kulturen. Dette gjøres gjennom å observere, beskrive og handler ut ifra de kulturelle mønstrene en er omgitt av. I

dette perspektivet er kommunikasjon og språkbruk sentralt. Gjennom kommunikasjon og interaksjon i lek blir barnet delaktig i fenomener slik de oppfattes og forklares av omgivelsene. Kommunikasjon går foran tenkning. Læring og utvikling foregår gjennom kommunikasjon (Säljö, 2001, s, 67- 69).

Veiledning og støtte fra erfarne samarbeidspartnere er viktig for individets læring. En erfaren skal veilede uten å overta for den lærende. Pedagogiske tiltak for å støtte individet blir viktig. Den nærmest utviklingssonen er også en viktig komponent. Når en befinner seg i den nærmeste utviklingssonen er en mottakelig for ny forståelse, men trenger litt hjelp utenfra. I et sosiokulturelt perspektiv ses appropriering av kunnskaper som en gradvis prosess. Det vil si at en lærer seg å analysere og forstå problemer, og hvordan de skal løse dem. En får da kunnskaper om hvilke tenke- måter og resonnementer som er relevante i ulike sammenhenger (Säljö, 2002, s. 53 - 55). Å mestre språklige og intellektuelle redskaper er et sentralt innslag i læring og utvikling (Säljö, 2001, s. 99)

Kognitivt perspektiv på læring

I denne oppgaven vil hovedfokuset på det kognitive perspektivet ligge i Piagets fortolkning av retningen. Piaget anser barnet som egosentrisk, barn observerer og manipulerer omgivelsene og trekker slutninger hvordan omverdenen fungerer (Säljö, 2001, s.67).

Barnet anses som et individualistisk, selvregulerende individ (Säljö, 2001, s. 69). Eleven ses på som en «pasient» dersom han/hun ikke kan det som er forventet (Helstrup, 2002, s, 127 - 128). Ifølge dette perspektivet må mangler rettes på ved pedagogiske inngrep. Den pedagogiske hjelpen bli gitt i form av instruktiv veiledning. Dette gjøres ved å tilrettelegge læringssituasjonen. Den pedagogiske hjelpen blir en slags korreksjon hvor undervisningopplegget blir rettet mot betingelser for elevens informasjonsmottak (Helstrup, 2002, s. 115, 127 - 128). I nyere tid har kognisjonspsykologien utvidet perspektivet til å også omfatte et kulturelt aspekt, hvor eleven forstås som aktør innenfor sin kultur.

3.3 Fellestrekk mellom lek og læring

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på felles kjennetegn ved lek og læring som er aktuelle for å belyse problemstilling og drøfte funn. Videre vil jeg se på sammenhengen mellom lek og læring. Dernest vil jeg se på hva som kjennetegner lekende undervisning og læring.

Felles kjennetegn

Lek og læring er ulike fenomener, men de har en del fellestrekk både ved kjennetegn og erfaringer de kan skape. Noen av dem er lyst, interesse, kreativitet, valgmuligheter, meningsskaping, mulighet til kontroll og sette seg mål (Johansson og Samuelson, 2009, s.24). Lek og læring kan forstås som to ulike størrelser av et begrep, som mening og erfaring. Noen ganger er de vanskelig å skille fra hverandre siden de har fellestrekk og glir over i hverandre. Fantasi, kreativitet, kontroll, makt og posisjoner kan være tilstede i både lek og læring. Disse må betraktes som mellommenneskelige erfaringer som skapes, forhandles og erfares mellom barn - barn eller barn - lærer i bestemte situasjoner (Johansson og Samuelson, 2009, s.25).

Sammenhengen mellom lek og læring

Lek brukes av lærere som pedagogisk virkemiddel for å blant annet inspirere og motivere elevene til læring av lesing, skriving og regning (Vatne, 2006, s. 56).

I følge Lillemyr (2019, s. 67 – 68) er leken unik og representerer en verdi i seg selv. Den står som motsetning til formålstjenlige eller hensiktsmessige tilstander. Ved å være forankret i et helhetlig perspektiv, kan en legge til rette for rik anledning til lek og læring i vid forstand.

På lik linje med leken skaper også læring mening (Samuelsson og Carlsson, 2009, s. 219). Dersom en ser på læring ut ifra et bredt perspektiv kan opplevelser betraktes som en «brobygger» mellom fenomenene lek og læring. På denne måten kan barns opplevelser i lek og læring gi næring til hverandre (Lillemyr, 2019, s. 59).

Leken endrer seg med de skiftende tidene. Innenfor utdanningsfeltet er det mye fokus på lek som en nøkkel til undervisning og læringsredskap. Leken har fremdeles en grunnleggende rolle innenfor utvikling og læring selv om den endrer drakt, form eller kontekst. En må fokusere på å skape sosiale, lekende kontekster som skaper en erkjennelse av språk og litterasitet (Elliot, 2010, s. 69).

Lek er en god arena for å bygge selvstendighets-, sosiale og emosjonelle ferdigheter som er viktige i tidlig læringsutbytte. De sosiale ferdighetene inkluderer det å komme overens med andre, utvikle empati og nestekjærlighet samt et godt selvbilde (Elliot, 2010, s. 81).

Gjennom leken kan barn øke bevisstheten og bruken av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Disse ferdighetene innebærer å forstå og definere sosiale situasjoner, forhandle og

eksperimentere med ulike sosiale roller, planlegge og monitorere egne og andres handlinger, eksperimentere med sosiale konvensjoner som språkbruk forståelse, verdsetting av andre lekeres perspektiver (Elliot, 2010, s. 81).

Lekende undervisning og læring

Læring gjennom lek bruker ulike prosesser som kognitive, sosiale emosjonelle og fysiske prosesser. Her blir det viktig med samarbeid og samspill mellom lærere, foreldre, barn og omgivelsene (Hujala, Helenius og Hyvonen, 2010, s. 101). I lekende undervisning og læring vektlegger en lek som undervisning. Læreren planlegger lek inn i fag og fag inn i lek. Lek som undervisning utfordrer den tradisjonelle rollen og kan føles uvant for mange. Dette er i tråd med Vygotskys tradisjon der den voksne støtter og medierer elevene (Iversen 2019, s 146).

Lekende undervisning trenger ikke å stå i motsetningsforhold til den frie leken. Skolen må finne tid og rom for begge deler. Lekbasert læring består av både veiledet- og frilek. Den frie leken er spontan og uten voksenstyring. Den veiledede leken har læringsmål som en støtter bevisst, samtidig som barna opplever stor frihet i leken. I tillegg har den vist seg å ha positiv overføringsverdi til annen lek. Den virker inspirerende på fri lek (Iversen, 2019, s. 145; Størksen et al., 2018, s. 13 - 14).

3.4 Lærers rolle i lek og læring

Lærers pedagogiske grunnsyn (teoretiske utgangspunkt, menneskesyn og elevsyn), får konsekvenser for lærers pedagogiske praksis. I dette delkapittelet vil jeg se på ulike faktorer som påvirker lærers rolle i lek og læring og hva forskningslitteratur sier om lærers rolle i lek og læring. Dette er nyttig i denne oppgaven for å belyse problemstillingen, forskningsspørsmål og drøfting av funn i den temabaserte analysen.

Ifølge Johansson og Samuelsson (2009, s. 80 - 81) har lærers intensjoner og kompetanse stor betydning for hvordan de arbeider med lek og læring. I tråd med dette beskriver Hennem og Østrem (2016, s. 116) barnehagelærers profesjonelle ansvar ut fra tre forpliktelser: Til myndighetene (politikken), til kunnskapen og til etikken. Disse er illustrert som barnehagelærers profesjonstriangel. De understreker også at en må bruke skjønn og moralsk dømmekraft for å forvalte det profesjonelle ansvaret. I denne oppgaven vil jeg bruke denne modellen for å illustrere hvordan både barnehagelæreren og allmennlærers

pedagogiske arbeid påvirkes av disse tre forpliktelsene. Dette påvirker blant annet lærernes rolle i lek og læring.



(Figur 9: «Profesjonstriangelet» hentet fra: Hennem og Østrem, 2016, s.116)

I likhet med ovenfornevnte teorier sier Sommer (2015a, s. 221 - 222) at lærernes forventninger til eleven får stor innflytelse for elevens prestasjon. Videre blir det trukket frem at lærerens syn på lekens betydning i begynneropplæringen har betydning for lærerens pedagogiske praksis.

I følge Lillemyr (2019, s. 67 - 68) bør lærere og andre ansatte i småskolen være bevisste lekens kompleksitet og mangfold. De må kunne se ulike tilnærminger i sammenheng og være bevisst på de ulike tilnærmingenes nyere barne- og barndomssyn, og formålsparagrafen i opplæringsloven. En må legge til rette for trivsel og glede i lek og læring. Det må en gjøre gjennom å gi barna både trygghet og utfordring. Da er leken en uvurderlig arena som har stor betydning.

Læreren må legge til rette for lek som styrker samarbeid, turtaking, ta andres perspektiv og forhandle roller og situasjoner. Lekeomgivelsene må gi muligheter for å teste følelser, roller, ha kontroll, utvikle motstand og selvkontroll og utvikle selvbildet. Noen barn strever med å få innpass i leken. Disse må læreren hjelpe med å lære reglene for å få være med i leken. Her kan en bruke barn som er sosialt flinke for å hjelpe barna inn i leken (Elliot, 2010, s. 81).

Innenfor playful-learning defineres læreren som læringsveileder og designer av læringsmiljøet. Et høyt kvalifisert læringsmiljø legger til rette for rike muligheter for å oppdage og utforske. Det stimulerer barna til kreativ problemløsning, samarbeid med andre barn (Hujala et. al., 2010, s. 92). Lærerens rolle i veiledet og støttende lek er å anvende barns styrker og kulturer for å utvikle kunnskap og ferdigheter. Lærernes må hjelpe barna til å bli gode lesere og skrivere og lære seg problemløsningsstrategier (Elliot, 2010, s. 69). Den

voksnes rolle er å veilede og være et støttende stillas for den kunnskapen og ferdigheten barna trener i løpet av lekeopplevelsene (Ebbeck og Waniganayake, 2010, s.290).

Hvor deltakende læreren er i leken avhenger av lærerens teoretiske utgangspunkt (Vatne 2006, s, 56 – 57). Når leken blir brukt bevisst som et pedagogisk virkemiddel er ofte den voksne aktivt deltakende. Den voksnes/lærerens deltakelse i lek må vurderes ut ifra den enkelte situasjonen og hensikten med leken.

Sosiale ferdigheter må bevisstgjøres og læres, de er ikke medfødt. I arbeid med barn og unge er det ekstra viktig at læreren arbeider med de ulike typene sosiale ferdigheter (Sjo, 2015, s. 54). Dette gjelder for både andrespråkelever og elever med norsk som morsmål.

Lærerens rolle i lek og læring for andrespråkelever er viktig både i vanlige klasser og innføringsklasser. Læreren har som oppgave tilrettelegge at andrespråksinnlæreren får utviklet flere sider av seg selv. De må få utvikle evner, reflekterte holdninger og motivasjon. Å bruke læringsgrupper kan bidra til å skape et trygt og godt læringsmiljø som også støtter den sosiale og kognitive læringsprosessen. Rik og variert naturlig kontakt i ulike typer sosiale samspill er viktige forutsetninger for andrespråks- læring og utvikling. Metaspråklig aktivitet er også en viktig suksessfaktor. Grupper gir gode muligheter for forhandling om språket (Sjo, 2015, s. 34 - 35).

3.5 Rammefaktorer for lærerens bruk av lek

Å bruke lek i begynneropplæringen og dens begrunnelse har variert gjennom de siste 20 årene (Løndal, 2019, s.94). Siden denne oppgaven har fokus på lekens plass i skolen, er det også relevant å redegjøre for teori som sier noe om organisatoriske rammefaktorer i skolen. Deriblant vil jeg trekke frem to viktige faktorer som har betydning for læreres bruk av lek i begynneropplæringen. Den ene faktoren er lærerens forståelse av den nye læreplanen, LK 20, hva den sier om lek og hva forskningslitteratur sier om lek i LK 20. Her har jeg valgt ut noen relevante mål som sier noe om lek i skolen. Den andre rammefaktoren er ledelsen som en påvirkende faktor for lærerens pedagogiske praksis. Disse rammefaktorene kan ses på som deler av de politiske forpliktelsene i profesjonstriangelet beskrevet i kapittel 3.4. Ut ifra dette perspektivet vil rammebetingelser kunne påvirke læreres kunnskap og praksis. Teorier om rammefaktorer er nødvendige for å kunne belyse og drøfte problemstilling,

forskningsspørsmål og funn i datamaterialet i kapittel 6. Det kan også bidra som eksempler på noen politiske perspektiver som påvirker lærerrollen.

Læreplan LK 20

Lærerens forståelse av hva LK 20 sier om lek, kan anses på som en av de politiske forpliktelsene i profesjonsrollen som påvirker pedagogisk praksis. Lillejord et. al. (2018, s. 7) sier at skolen skal hjelpe eleven med å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter i tillegg til å jobbe med forpliktende kompetansemål. Ifølge Iversen (2019, s. 145) speiler læreplanen et sosialkonstruktivistisk læringssyn som gir føringer for at den tilpassede undervisningen bør være fundamentert på lekende tilnærming.

Ifølge Lillejord et. al. (2018, s. 9) fastslås det i den overordnede delen av LK 20 at lek er nødvendig for læring og utvikling. Det fastslås det også at lek gir mulighet for kreativ og meningsfylt læring i hele skoleopplæringen. Gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen, skal skolen støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Lillejord et. al., 2018, s. 9).

I den nye overordnede delen for LK 20 om Prinsipper for læring, utvikling og danning, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10) står det: *«Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner....Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi...»* Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen *«.....Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring».*

Ledelsens prioritering

Ut ifra profesjonstriangelet kan en se på ledelsens prioritering av lek som en av de politiske/overordnede føringer for lærerens pedagogiske praksis. Da vil ledelsens fokus på viktigheten av lek skape en felles ramme for lærernes pedagogiske praksis.

Rektor/ledelse kan være både en utfordrende og påvirkende faktor for implementering av lek i barnehage og skole. Dette viser en internasjonal forskning gjort i Nederland, Wales, Tyskland og Finland (Van Der Aalsvoort et.al, 2015, s. 279).

3.6 Oppsummering av teorikapittelet

Med det sosiokulturelle perspektivet som en overordnet hoved teori, har jeg i dette kapittelet sett på teoretisk rammeverk som er viktig for å belyse, analysere og drøfte problemstilling og funn i datamaterialet. Jeg så blant annet på: lek i begynneropplæringen, aktuelle teorier om lek, læring, fellestrekk mellom lek og læring, lærerens rolle i lek og læring og rammefaktorer som påvirker lærerens bruk av lek. De teoretiske perspektivene og lærerens pedagogiske grunnsyn har betydning for å forstå hvordan lærere forstår lek i begynneropplæringen, hvordan de begrunner og tilrettelegger for lek og hvordan de beskriver ulike faktorer for bruk av lek. Jeg så også på hvordan politiske føringer, kunnskap og verdier kan påvirke læreres pedagogiske praksis (begrunnelse for-, syn på- og bruk av lek) samt deres rolle i lek og læring.

4. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet omhandler mine metodiske tilnærminger til dette forskningsprosjektet. Innledningsvis beskriver jeg hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming. Her beskriver jeg blant annet kjennetegn ved fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og hvordan disse gjør seg gjeldende i mitt forskningsprosjekt. Kapittel 4.2 beskrives kjennetegn ved det kvalitative intervjuet, utforming av intervjuguide og gjennomføring av forskningsintervju. I kapittel 4.3 gjør jeg rede for utvalg og utvalgsprosess, samt hvordan jeg har rekruttert intervjupersoner og en kort presentasjon av intervjupersonene. Deretter beskriver jeg databehandling, herunder transkripsjon og analyseprosess. I kapittel 4.5 gjør jeg rede for ulike etiske vurderinger og valg gjennom hele forskningsprosessen. Herunder beskrives: informert samtykke, konfidensialitet og meldeplikt. Til sist redegjør jeg for kvalitet og hvordan jeg har prøvd å kvalitetssikre prosjektet. Herunder beskrives reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode som design

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode for å innhente empiri for å få svar på problemstillingen. Dette er i tråd med det Jacobsen (2015, s. 64) sier at problemstillingen skal være styrende for metodevalget.

Ved å ta i bruk kvalitative tilnærminger ønsker jeg å få dybdeinformasjon om få enheter og finne ut av innholdet i et fenomen, som ikke er mulig å måle i kvantitet og frekvens (Thagaard, 2018, s. 15 - 16). Kvalitative studier kjennetegnes ved at en bruker et begrenset antall personer eller enheter, for å utvikle forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Derfor er det nærliggende å bruke kvalitative tilnærminger i denne oppgaven.

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å studere hvilken plass leken har i skolen gjennom å studere lærernes erfaringer med «fenomenet» lek i begynneropplæringen. Temaet er dagsaktuelt i samfunnet med innføring av nye læreplaner (LK 20) og mer fokus barns lek i skolen. Formålet er å få forståelse av, samt gi en beskrivelse av sosiale fenomener knyttet til lek, ved nær kontakt med lærere i feltet og analyse av aktuell teori (Thagaard, 2018, s. 11). Jeg ønsker også å se om det er likheter og/eller ulikheter mellom førskolelæreres og allmennlæreres pedagogiske praksis.

I følge Thagaard (2018, s. 53) må observasjons- og intervjudataene fortolkes i lys av de sosiokulturelle rammene som personene vi studerer forholder seg til.

Vitenskapsteoriene har ulike syn på virkeligheten og kunnskap. Derfor vil vitenskapsteorien denne forskningen være forankret i påvirke både forskningsdesignet og utvikling av forståelse og kunnskap (Thagaard, 2018, s.19, 33).

Den vitenskapsteoretiske begrunnelsen for metodevalgene i denne oppgaven, ligger i særtrekkene ved metodene. Disse er nært knyttet til de fenomenologiske og hermeneutiske perspektivene. Derfor blir disse perspektivene viktige utgangspunkt for informasjonen og forståelsen som jeg søker og utvikler (Thagaard, 2018, s. 36 - 39, 170). Derfor vil jeg videre beskrive dette prosjektets fenomenologiske- og hermeneutiske tilnærming mellom empiri og teori.

4.1.1 Fenomenologisk tilnærming

I denne oppgaven har jeg brukt det fenomenologiske perspektivet som en av tilnæringsmåtene. Ut ifra dette søker en med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, for å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Det fenomenologiske perspektivet gjør seg gjeldende både i metoden for innsamling av data og analysedelen. Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å forstå lærerens erfaringer ved bruk av lek i begynneropplæringen. I tolknings- og analysedelen ser jeg på fellestrekk ved erfaringene fra intervjupersonene. Dette er med på å danne grunnlag for meningen og forståelsen av fenomenet jeg har undersøkt (Thagaard, 2018, s. 36; Fuglsang, L, Olsen, P.B og Rasborg, 2013, s 48).

Det fenomenologiske perspektivet er synlig gjennom blant annet valg av metode som studerer og beskriver «fenomenet» lek. Begrunnelsen for dette er at beskrivelsen ses på som en fortolkning ut ifra et fenomenologisk – hermeneutisk perspektiv. Min forståelseshorisont og mine refleksjoner som forsker er avgjørende for hva jeg legger merke til i både intervjuer og i aktuell teori i teorikapittel. Gjennom en adaptiv tilnærming mellom teori og funn, vil mine refleksjoner over lærernes pedagogiske praksis og teori, påvirke og være et bidrag til forskningen (Thagaard, 2018, s. 36 - 39; Thomassen, 2006, s. 170-172).

4.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Jeg har også brukt hermeneutikken som tilnæringsmåte i dette prosjektet. Hermeneutikken regnes som en del av humanvitenskapen. Gjennom teoribygging søker humanvitenskapen å øke forståelse og innsikt gjennom menneskelige ytringer, språklige uttrykk, kulturuttrykk, handlinger, historiske hendelser og lignende. Ut ifra det hermeneutiske perspektivet kan ikke kunnskap begrunnes ved å kun følge en metodisk vei fra data til teori (Thomassen, 2006, s. 93). I dette forskningsprosjektet gir det grunnlag for å se intervjueteksten og handlinger, som intervjupersonen beskriver, opp mot forskerens forståelseshorisont, analyse, teorier og annen forskning. Grunnen til dette er at data alltid er innvevd i vår forståelseshorisont, som vi befinner oss i. Den skapes gjennom det fortolkende forholdet vi står i (Thomassen, 2006, s. 93).

Den sosiale dimensjonen vil også være en viktig del av forståelseskonteksten i min undersøkelse. Gjennom hermeneutisk dialog med intervjudata, vil min nåværende forståelseshorisont medvirke til å gi mening og forståelse for det som formidles av intervjupersonene. Den vil gå i en spiral mellom egen forforståelse og intervjupersonens uttrykk og frambringe ny innsikt eller forståelse (Fuglsang et. al, 2013, s 48; Thagaard, 2018, s. 36 - 39; Thomassen, 2006, s. 170-172). En kan også bruke uttrykket den hermeneutiske spiralen, som Thomassen (2017, s. 91 – 93) bruker som en forbedret betegnelse på den hermeneutiske sirkel. Den omhandler pendelbevegelsen mellom helhet og del som gjensidig betinger hverandre og bringer oss til nye ståsteder i forståelsen.

Hermeneutikken dreier seg altså om å fortolke folks handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Derfor kan tolkning av intervjuetekstene også i dette forskningsprosjektet ses på som en dialog mellom meg som forsker og teksten.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning. Ved å foreta dybdeintervju med lærere, ønsket jeg å få forståelse for tematikken lek i begynneropplæringen. Jeg brukte dybdeintervju for å få fylldig kunnskap og innsikt i intervjupersonenes erfaringer, tanker, følelser, meninger, synspunkter og forståelse for tematikken (Thagaard, 2018, s. 89; Jacobsen, 2015, s. 146).

Intervju er også en fin måte å etablere tillit og åpenhet på. Det blir ofte god flyt i samtalen og det gir bedre konsentrasjon med mindre distraksjoner rundt intervjuet.

4.2.1 Intervjuguide

For å strukturere intervjuet laget jeg en intervjuguide. Se vedlegg 1. Jeg valgte å bruke intervjuguide med sterk strukturingsgrad. Metoden gav meg mulighet for å få dypere informasjon fra intervjupersonene, det var også mulig å stille oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden var åpne og gav derfor intervjupersonene muligheter til å utdype det de syntes var viktig å få frem. Dette gav en fleksibilitet til datainnsamlingsmetoden. Intervjuene ble tatt opp i en lydfil for å få bedre transkribering og analyse av intervjuet i etterkant (Jacobsen, 2015, s. 149 – 152; Thagaard, 2018, s. 94 - 98).

I første del av intervjuet spurte jeg om utdanning og antall års erfaring som lærer. Neste del spurte jeg om lærernes syn på begynneropplæring og lek i begynneropplæringen. Videre spurte jeg om hvilken erfaring og begrunnelse for bruk av lek både generelt og i norskfaget. Deretter spurte jeg hvordan lærerne anså sin egen rolle i leken og hva de trodde leken betydde for elevene. Jeg spurte også om hvilke rammefaktorer deriblant rektor/ledelses føringer som påvirket deres bruk av lek i begynneropplæringen. Nest sist ba jeg lærerne lese noen utdrag fra den nye læreplanen LK 20 og spurte hvordan det ville påvirke deres fremtidige pedagogiske praksis. I avslutningen av intervjuet spurte jeg om det var noe de ville tilføye.

Intervjuguiden fungerte som en god støtte underveis i intervjuet, men jeg byttet om på rekkefølgen og stilte oppfølgingsspørsmål ved behov. Noen snakket naturlig om de ulike emnene i intervjuguiden uten at jeg hadde stilt spørsmål, så da brukte jeg den som en mal. Med andre måtte jeg bruke spørsmålene i intervjuguiden mer aktivt. Etter første intervjuet tilføyde jeg et spørsmål som jeg syntes var viktig å få med dersom intervjupersonen selv ikke kom innom dette emnet.

4.2.2 Gjennomføring av forskningsintervju

Alle kontekster vil påvirke intervjuet i en eller annen grad (Jacobsen, 2015, s. 152). I undersøkelsen prøvde jeg å være bevisst på hvordan situasjonen kan påvirke intervjudataene. Derfor utførte jeg de fleste intervjuene på intervjupersonenes arbeidsplass, for at sammenhengen skulle være så naturlig som mulig, og gi mest mulig naturlige svar.

Intervjuene foregikk på intervjupersonens arbeidsplass (personalrom, grupperom eller klasserom). Her kunne vi sitte mest mulig uforstyrret, og det var et naturlig sted for intervjupersonene. Dette tror jeg førte til naturlige svar og liten konteksteffekt på datainnsamlingen. Et intervju ble gjennomført utenfor arbeidsplassen på et nøytralt sted etter ønske fra intervjupersonen. Jeg var klar over mulig kontekst effekt i datainnsamlingen. I og med at vi var på et nøytralt og rolig sted så mener jeg at det ikke påvirket intervjudataene i noe særlig grad. Intervjuene varte mellom 30 – 60 minutter, det varierte litt hvor mye intervjupersonene fortalte utenom intervjuguiden.

Vi startet med en løs samtale først for å bygge en trygg og god atmosfære. For at intervjupersonene skulle føle seg komfortable med lydopptaker på bordet fortalte jeg at det kun skulle brukes i transkriberingen. Videre fortalte jeg at det ville bli slettet når prosjektet var over og at alt de sa ville bli anonymisert i publikasjonen. Jeg understreket at jeg kun var ute etter deres tanker og erfaring med tematikken lek, og at det ikke var noen «fasit svar». Begrunnelsen for dette var å ufarliggjøre situasjonen og oppfordre dem til å dele sine erfaringer og tanker.

4.3 Utvalg og utvalgsprosess

Kvalitative studier kjennetegnes ved et begrenset antall intervjupersoner eller enheter. Derfor er det også viktig å bruke en hensiktsmessig utvelgingsprosess ut ifra problemstillingen. Bakgrunnen for utvalget var at jeg ønsket å få fram nyansert og interessant informasjon, derfor ønsket jeg bredde og variasjon i mitt utvalg. Det har stor betydning for undersøkelsenes pålitelighet og troverdighet (Jacobsen, 2015, s. 179 – 183; Thagaard, 2018, s. 54 – 57). I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på utvalgsprosessen.

Med utgangspunkt i studiets tidsramme og omfang ønsket jeg et utvalg på 5-6 personer. For å få variasjon i prosjektet prøvde jeg å rekruttere lærere og ledere fra ulike skoler. Målet var å skaffe 5 – 6 intervjupersoner fra 3 – 4 ulike skoler. Dette skulle bli mye vanskeligere enn antatt. For å få bredde og nyanser i datamaterialet ønsket jeg intervjupersoner fra skoler med ulike størrelse og profiler på bruk av lek. Jeg ønsket også å finne både allmennlærere og førskolelærere. Dette kalles for strategisk utvelging (Jacobsen, 2015, s. 181; Thagaard, 2018, s.54 -55). Det vil si at en velger ut personer som har strategiske egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg ønsket å intervju både førskolelærere og allmennlærere, for å se om det kunne være likheter eller ulikheter i

deres pedagogiske praksis. I tillegg ønsket jeg også å finne intervjupersoner fra innføringsklasser. Her tenkte jeg at jeg sannsynligvis ville finne eksempler på bruk av lek, og at det kunne ha stor overføringsverdi til ordinære klasser som har elever med norsk som andrespråk.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke teoretisk utvalg, som skal bidra til å utforske etablert teori eller utvikle nye perspektiver, både teoretisk og empirisk (Thagaard, 2018, s. 55).

Jeg lyktes ikke med å få strategisk utvalg med den variasjonen og bredden som var intensjonen da jeg startet. Det var ingen rektorer som sa seg villige til å stille som intervjupersoner, derfor måtte jeg endre problemstillingen underveis. Jeg lyktes i å få intervju med totalt 5 intervjupersoner, hvorav to av dem er førskolelærere og 3 av dem er allmennlærere, intervjupersonene har erfaring fra både i innføringsklasse og ordinær opplæring. Dette ble avklart ved forespørsel om deltakelse i intervju. Dette er et eksempel på strategisk utvalg jeg lyktes med.

Jeg lyktes bare delvis å få til skoler med ulik profil, jeg fikk ikke tak i noen som ikke syntes det var viktig med lek. På dette området endte jeg opp med det Thagaard (2018, s. 56) kaller for et tilgjengelighetsutvalg. Det var svært også få lærere som var villige til å stille. De som var villige til å stille var de som i ettertid viste seg til å bruke lek i varierende grad i begynneropplæringen, og som synes det var viktig. Dette fremkom først i løpet av intervjuene. Vanskene med å rekruttere intervjupersoner kan muligens forklares med et stort trykk på skolene om delta i forskningsprosjekter etter at lærerutdannelsen ble omgjort til et masterstudium. I tillegg kan det også handle om tematikken. Det er mulig at andre eller flere lærere og ledere hadde stilt dersom det hadde vært en annen tematikk.

Metoder og kanaler for å rekruttere intervjupersoner:

Jeg gjorde forundersøkelser for utvalg av intervjupersoner ved å gå inn på ulike skolers hjemmeside. Der prøvde jeg å danne meg et inntrykk av skolens profil på lek. Ut ifra dette tok jeg kontakt med ulike skoler for å skaffe intervjupersoner. Ved noen skoler tok jeg direkte kontakt med rektorer via epost som lå på skolens hjemmeside, og ba dem sjekke om det også var noen lærere som ville delta i forskningsprosjektet. Ved andre skoler tok jeg direkte kontakt både med rektor og lærere via epost adressene som lå på skolens

hjemmeside. Jeg kontaktet også skoler med innføringsklasser for flerspråklige elever for å skaffe intervjupersoner der.

Presentasjon av intervjupersonene

For å sikre intervjupersonenes anonymitet har jeg valgt å omtale alder, utdanning og erfaringsbakgrunn som ei gruppe. Intervjupersonenes alder var mellom 30 – 50 år. To av dem hadde utdanningsbakgrunn som førskolelærere med videreutdanning og tre av dem var allmennlærere med videreutdanning. Erfaringsbakgrunnen varierte mellom 5 – 25 år. Ved presentasjon av resultatene og drøfting av funn, har jeg brukt fiktive navn der jeg har funnet det forsvarlig med tanke på konfidensialitet. Dette har jeg gjort for å gjøre teksten mer leservennlig og transparent.

4.4 Databehandling

Prosjektet er bygd på innsamlede kvalitative data i form av intervjuer. Etter gjennomføringen av intervjuene må datamaterialet behandles og prosesseres. Kvalitative data er avhengig av fortolkning av meningsinnhold. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har behandlet intervjudataene og hvilke valg jeg har tatt i transkriberingsprosessen fra talespråk til skriftspråk. Derneft vil jeg forklare hvordan jeg har arbeidet med analysen av datamaterialet.

4.4.1 Transkripsjon

Første ledd i databehandlingen innebærer å renskrive eller transkribere intervjuene. Dataene som en får av dette kalles rådata. Å overføre intervju til tekst vil gi en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen. Derfor valgte jeg å både gjøre lydopptak og å skrive ned hovedinntrykk og refleksjoner rundt intervjusituasjonen rett etterpå for å gjenskape så mye som mulig av intervjusituasjonen. Jeg satte meg også ned for å transkribere intervjuet kort tid etter gjennomføring av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 111 – 115; Jacobsen, 2015, s. 200 – 202).

Transkripsjonene av de enkelte intervjuene gav meg grunnlag for senere å samle rådataene i temabasert analyse. Som tidligere nevnt var en av grunnene for dette for å ivareta intervjupersonenes konfidensialitet. Av samme grunn har jeg også valgt å ikke publisere rådata fra det tematiske analyseskjemaet i sin helhet. Begrunnelsen er enkelte intervjupersonenes svar på spørsmål kan medføre at det blir for gjennomsiktig hvem som har

svart hva og hvilken arbeidstilknytning de har. For å ivareta reliabilitet og validitet (Thagaard, 2018, s. 187 - 189) er funnene og den tematiske analysen drøftet med veileder og andre personer. Det kan muligens være et drawback med tanke på gjennomsiktighet og validitet for andre forskere. Likevel mener jeg at på tross av disse etiske overveielsene har jeg klart å få frem funn på en god måte i kapittel fem og seks. Ut fra mitt synspunkt vil resultatene og funnene som er beskrevet i kapittel fem og seks være gjenkjennelig og mulig å bekrefte ved andre liknende studier.

4.4.2 Dataanalyse

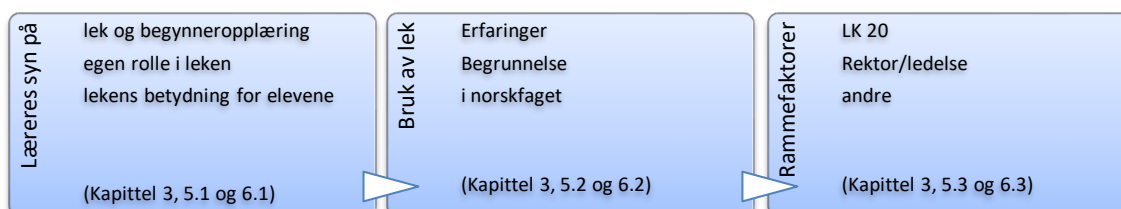
Etter transkribering av intervjuene foretok jeg en tematisk analyse av rådataene. Hensikten var å gruppere svarene i mer generelle temaer for å besvare forskningsspørsmål og problemstilling (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 279). Ifølge Johannessen et al., (2018, s. 280) er et tema en gruppering av data med viktige fellestrekk. For å finne frem til hvordan jeg skulle dele inn rådataene i temaer, hørte jeg gjennom både materialet og transkripsjonene flere ganger. Jeg prøvde ulike temaer ut ifra undersøkelsens problemstilling med undertemaer (Johannesen et al. 2018, s. 304). Til slutt fant jeg ut at jeg ville bruke temaer fra intervjuguiden for å lage temabaserte kategorier for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen (Johannessen et. al., 2018, s. 304). Gjennom en hermeneutisk dialog med intervjudata valgte jeg ut data som var relevante i forhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Kategorisering av data kan være både et hjelpemiddel og en begrensning. Den fremhever tendenser, men kan stenge for andre perspektiver som ikke passer inn i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 154). Dette har jeg også vært bevisst på underveis i prosessen.

Tolkning av intervjuer kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor egen forforståelse utvikles og fører til ny forståelse (Thagaard, 2018, s. 37). Ut ifra et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv vil det også være naturlig å se etter mønster mellom de ulike intervjupersonenes erfaringer utfra temaene en deler dataene inn i (Thagaard, s. 36 - 37). Dersom en finner et felles mønster kan det danne grunnlag for en generalisering. Et annet argument for å bruke denne analyseformen er at det vil være lettere å beholde konfidensialiteten og anonymiteten til intervjupersonene (Se kapittel 4.5.2 om konfidensialitet).

I analyse- og tolkningsfasen fant jeg det nyttig å bruke en pragmatisk abduktiv tilnærming til forbindelsen mellom teori og data. Abduksjon vil si at en har en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, hvor man leter etter sannsynlige forklaringer og beskrivelser (Jacobsen, 2015, s.35). Den kan bidra til utvikling av teoretiske perspektiver og teoretisk forankring og kan være med å utvikle vår forståelse av dataene. Denne tilnærmingen stemmer også overens med det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet som jeg har skrevet om i kapittel 4.1.1 og 4.1.2 (Thomassen, 2006, s. 44 -45, 90; Thagaard, 2018, s. 19, 33, 184). Ved å ha oversikt over sentrale teorier før en går i gang med tematisk analyse, kan en redusere risikoen for at en overser det som interessant i dataene (Johannessen, et al 2018, s. 281). Det er en viss mulighet for at jeg kan ha stengt for visse perspektiver ved å bruke denne tematiseringen. Likevel tror jeg at jeg ved å være bevisst på ulempene og ved å ha oversikt over teorien i forkant og undervegs tror jeg at det ikke har vært til særlig stor ulempe.

Hovedhensikten med intervjuene var å få lærere til å beskrive sin erfaring med bruk av lek i begynneropplæringen. Jeg delte datamaterialet i tre hovedkategorier: Læreres syn på -, Læreres bruk av lek og Rammefaktorenes betydning for pedagogisk praksis. Under disse hovedkategoriene har jeg også delt inn i underkategorier. Disse kategoriene er viktige temaer for å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen i analysen.



Nederste linje i hver analysekategori/rubrikk med (Kapittel...) viser hvilke kapitler eller underkapitler i denne oppgaven som er relatert til de ulike emnene. Her kan en se sammenhengen mellom teorikapittelet, presentasjon av resultater kapittelet og drøftingskapittelet.

4.5 Etske vurderinger og valg

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for ulike etiske vurderinger av metodevalg i prosjektet. Gjennom hele dette forskningsprosjektet har jeg reflektert over etiske prinsipper og foretatt

valg på bakgrunn av dette ved planlegging, gjennomføring og analyse av datamaterialet (Jacobsen, 2015, s. 47 - 53; Thagaard, 2018, s.23 - 24). Jeg vil redegjøre for informert samtykke, retten til privatliv og meldeplikt. Til slutt vil jeg gjøre rede for bruk av nytteetikk.

4.5.1 Informert samtykke

Intervjupersonene i forskningsprosjektet gav et informert samtykke. Det vil si at personene var i stand til å bestemme frivillig. Personene ble også vurdert til å ha kompetanse til å selv kunne vurdere fordeler og ulemper ved å delta. Deltakelsen var frivillig uten press fra andre, og intervjupersonene ble informert om at de når som helst kunne trekke seg (Jamfør Thagaard, 2018, s. 22 - 24).

Ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet fikk intervjupersonene tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 2). Der informerte jeg om studiets formål, intervjuets omfang og rettigheter ved deltakelse vedrørende personvern. Her fikk også intervjupersonene tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, hvem som står bak prosjektet, forskningens hovedtemaer, hoved design, samt hvordan resultatene er tenkt brukt. Skrivet ble underskrevet i starten av intervjuet. Ved å sende ut informasjonsskrivet i forkant var intervjupersonene informert om hovedtrekkene i studiene, og kunne tenke litt gjennom tematikken på forhånd. I tillegg visste de hva det innebar å delta i studien.

4.5.2 Konfidensialitet

Det stilles krav til at deltakere i et forskningsprosjekt har rett til privatliv. Det kan oppstå fare for brudd på privatlivets fred når utenforstående kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale. Når det gjelder kravet til privatliv er det mest relevante i min undersøkelse kravet om konfidensialitet. Det betyr at jeg satte i verk tiltak for å aidentifisere og anonymisere intervjupersonene, både underveis i undersøkelsesprosessen og ved publisering og formidling av forskningsresultatet.

Underveis i forskningen sikret jeg konfidensialitet ved å transkribere intervjuet raskt etterpå. Under transkriberingen tildelte jeg personene nummer, og språkvariasjoner ble transkribert til bokmål. Dette er i tråd med det Jacobsen (2015, s. 50) og Thagaard (2018, s. 24) skriver om konfidensialitet og anonymisering av intervjupersoner i presentasjon av funn. Lydfiler og transkripsjoner blir slettet når oppgaven er ferdigstilt.

Hensynet til konfidensialitet, er en av grunnene for at jeg har valgt å gjøre en tematisk analyse av funn i intervjudataene. Temabasert analyse vil være med på å bidra til anonymisering av intervjupersonene, fordi det da blir vanskeligere å gjenkjenne den enkelte deltaker i teksten (Thagaard, 2018, s. 180). Av samme grunn har jeg valgt å unngå noen vinklinger i analysen av resultater, for at det ikke skal bli gjennomsliktig hvem som har svart hva. En av grunnene til dette er at det er få innføringsklasser i fylket jeg har utført undersøkelsene i. Det andre konfidensialitetshensynet er spørsmålet om utdanning. Det kunne for eksempel vært interessant å drøfte funn fra innføringsklasse vs. ikke innføringsklasse, men for å beskytte intervjupersonenes identitet har jeg valgt å ikke gjøre dette. I oppgaven har jeg noen steder valgt å bruke fiktive navn. Andre steder har jeg valgt å kun bruke intervjuperson bak sitater. Jeg har jeg valgt å ikke knytte navn opp mot utdanning ved å bare referere til intervjuperson eller utdanningsgruppe. Dette er for å sikre intervjupersonenes konfidensialitet.

Dette er et eksempel på etiske valg jeg har tatt i prosessen. Likevel vil mange av funnene jeg har gjort være aktuelle både for innføringsklasser og vanlige klasser. Funn fra innføringsklasser er også aktuelle for ordinære klasser, både fordi disse også har flere andrespråkselever og fordi lek er like aktuelt for alle elever.

4.5.3 Meldeplikt

Alle empiriske forskningsprosjekter som behandler personopplysninger har en meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD) (Jacobsen, 2015, s. 50 – 51). Siden jeg valgte å bruke lydopptaker meldte jeg prosjektet inn til NSD. De vurderte at behandlingen av personvernopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen (Vedlegg 3).

4.6 Kvalitet

Prosjektets troverdighet og kvalitet vises ved å ha fokus på og reflektere over viktige kriterier som pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generalisering). Jeg har forsøkt å kvalitetssikre dette forskningsprosjektet ved å ta hensyn til disse kriteriene. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gjort dette.

4.6.1 Reliabilitet

I dette prosjektet har jeg redegjort for oppgavens reliabilitet ved å gjøre oppgaven transparent. Det innebærer at jeg har redegjort for hvordan jeg har gjennomført intervjuene, transkribert dem, kategorisert dem og kommet frem til mine konklusjoner i funn og analysedelen (Thagaard, 2018, s. 187 -188, 200). Selv om jeg har brukt tematisk analyse for å blant annet ivareta intervjupersonenes konfidensialitet i publiseringen, mener jeg at det ikke har hemmet meg i det analytiske og kreative tolkningsarbeidet (Thagaard, 2018, s. 168).

4.6.2 Validitet

Ved å legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet kan en styrke prosjektets validitet. Dette har jeg gjort i dette prosjektet. Ved å beskrive eget teoretiske ståsted som danner grunnlag for mine tolkninger og analyser, danner dette et grunnlag for konklusjon og tolkning av dataene i prosjektet. Ved å knytte resultater, funn og analyse opp mot teori har jeg prøvd å validere data og tolkninger (Jacobsen, 2015, s. 229; Thagaard, 2018, s. 181, 189).

Jeg har forsøkt å validere prosjektet ved å redegjøre for utvikling av problemstilling, valg av metode og erfaringer fra datainnsamling, utvelgelse av intervjupersoner, hvordan jeg har gjennomført intervjuene, transkribert dem, kategorisert dem. I tillegg har jeg gjort rede for grunnlaget for egne tolkninger og hvordan jeg har kommet frem til konklusjonene i funn og analysedelen. Ved å redegjøre for disse perspektivene har jeg gjort forskningen min transparent (Thagaard, 2018, s. 200).

Ut ifra studiets omfang og tidsbegrensning valgte jeg å bruke intervju som eneste innsamlingsmetode. Observasjoner og fokusgruppeintervju kunne vært fint å bruke som supplement for å få et rikere datamateriale. Likevel mener jeg at datamaterialet mitt har gitt god innsikt og synspunkter på tematikken i dette prosjektet, som handler om hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen, med fokus på læreres erfaring.

4.6.3 Generaliserbarhet

Kvalitative studier har som mål å utvikle forståelse for fenomenene en studerer. Tolkningen av resultatene danner grunnlaget for overførbarhet. Ved at tolkningen vekker gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til fenomenene vi studerer, kan en få en overførbarhet ved at de tar denne kunnskapen med seg i andre situasjoner. I dette prosjektet vil min tolkning av

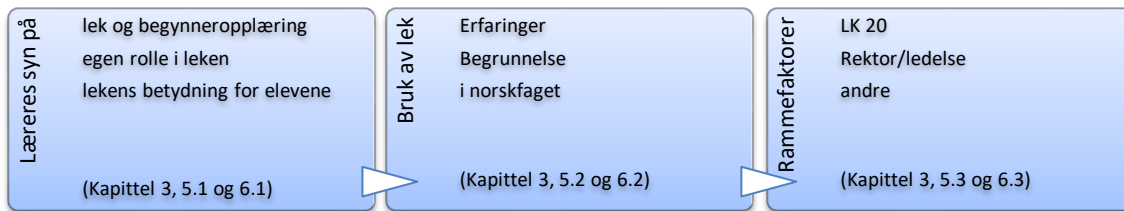
intervjupersonenes perspektiver danne grunnlaget for generalisering (overførbarhet). Da kan forståelsen jeg utvikler på grunnlag av dette prosjektet være relevant også i andre situasjoner og sammenhenger. Dette er en viktig målsetning for kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 193 - 194, 200).

Temaet for dette studiet er hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen, med fokus på læreres erfaring med bruk av lek. Her har jeg skrevet om de aktuelle lærernes erfaringer med bruk av lek. Jeg har også prøvd å knytte dette til teori om lek. Dataene som fremkommer er intervjupersonenes individuelle meninger og opplevelser, derfor kan det være vanskelig å utvikle teorier som er relevant for alle tilfeller. Likevel kan mine tolkninger og analyse av empiri og teori vekke gjenkjennelse hos andre lesere som er interessert i eller har kjennskap til tematikken. Det kan være av interesse for lærere, spesialpedagoger, foreldre, ledere og rektorer i skolen.

Jeg lyktes ikke i å finne menn som kunne stille som intervjupersoner. Dette kan være med og svekke mulighetene for generaliserbarhet, men til tross for begrensningene tror jeg at mine funn kan brukes til læring og kunnskap angående hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen.

5. Presentasjon av resultater

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er: «*Hvilken plass har leken i begynneropplæringen i skolen?*» For å finne svar på problemstilling vil jeg i dette kapitlet redegjøre for resultater i undersøkelsen som omhandler lærernes syn på; lek og begynneropplæring, bruk av lek og rammefaktorer for bruk av lek i begynneropplæringen.



Modellen fra analysekapitlet (over) kan tjene som en oversikt over dette kapitlets oppbygning. I kapittel 5.1 presenterer jeg resultater fra lærernes syn på; lek og begynneropplæring, egen rolle i lek og lekens betydning for elevene. I kapittel 5.2 presenteres lærernes bruk av lek i begynneropplæringen: erfaringer, begrunnelse og bruk av lek i norskfaget. Tilslutt i kapittel 5.3 presenteres rammefaktorer som kan ha betydning for læreres bruk av lek i begynneropplæringen.

5.1 Lærerens syn på lek og begynneropplæring

I dette delkapitlet vil jeg presentere resultater fra undersøkelsen som handler om lærerens syn på; lek, begynneropplæring, lekens betydning for elevene og egen rolle i lek.

Syn på lek

Syn på lek handler blant annet om hvordan lærere forstår lek i begynneropplæringen. Dette er blant annet koblet til kunnskap om lek, menneskesyn og elevsyn, samt lærernes forståelse av læreplanen (her LK 20). I undersøkelsen kom det fram at lærerne hadde ulike syn på lekens egenverdi. Under følger noen utdrag av læreres beskrivelse av eget syn på lek, som er aktuelle for oppgavens problemstilling og som viser bredden i lærernes syn.

«*Lek handler om å utfolde seg faglig og sosialt, det kan være både fritt og styrt, men det er lystbetont og på barnas premisser*» (Ine). Videre kom det fram at den styrte leken eksempelvis kan være sangleker, fotball, lego, dans, perler, bruk av sanser og farger.

«Lek er gøy, interessant, og kan handle om å utforske. Leken kan styrke sosiale ferdigheter og samhold» (Oda)

«Lek kan være mye forskjellig, lystbetont, en har det så gøy at en glemmer tid og sted».
(Beate)

«Lek er et stort begrep, godt verktøy til læring, motiverende, redskap for å lære språk. Når en bruker lek får en trent turtaking, kommunikasjon, samarbeid, sosiale koder og relasjoner» (Dagny)

«Lek er et vidt begrep, det handler om å utfolde seg faglig og sosialt, ta et annet perspektiv og rolle. Lek er barns væremåte og måte å kommunisere på, derfor er det viktig å gi rom for leken i begynneropplæringen». (Mie)

I undersøkelsen hadde de fleste intervjupersonene et vidt perspektiv på begrepet lek. Som en ser over beskrev noen lek som et godt verktøy som er sentralt i barns læring. De fleste intervjupersonene beskrev lek som lystbetont, gøy for barna, det handler om å utforske og noe som er interessant. Det kom også frem at bruk av lek gjør at læringen blir mer lystbetont, derfor trenger alle barn mye tid til å leke. Videre kom det også frem eksempler på lærere som har endret syn på lek, og bruk av lek i begynneropplæringen.

Som en ser av sitatene koblet også noen av intervjupersonene lek opp mot utvikling av barns sosiale kompetanse. Den sosiale kompetansen handler om å utvikle ferdigheter til å se andre, innrette seg etter andre, respektere regler, være høflig og snill, kunne uttrykke seg, sette ord på følelser. Både Mie og Dagny beskrev lek som barns måte å kommunisere med hverandre på, at det derfor er viktig å gi rom for det i begynneropplæringen.

Syn på begynneropplæring

Når det gjelder læreres definisjon på begrepet begynneropplæring, viser datamaterialet eksempler på både vidt og smalt perspektiv på begynneropplæringen. Noen har et smalt perspektiv der det handler kun om innlæring av tall og bokstaver. Andre har en vid tilnærming til begynneropplæringen, og beskriver den som de første årene i skolen, som ligger til grunn for alt annet de skal lære senere (Jamfør Haug, 2006, s, 7).

Eksempel på smalt perspektiv: «*Begynneropplæringen handler om å lære bokstaver og tall, lære å regne, skrive og lese*» (Intervjuperson).

Eksempler på et vidt perspektiv: «*Begynneropplæringen er den opplæringen som ligger til grunn for alt annet de skal lære senere*» (Intervjuperson). «*Grunnleggende opplæring av bokstaver, tall, lese og regneferdigheter. Det er viktig å bruke ulike sanser: auditiv, taktil og visuelle sanser*» (Intervjuperson). Flere av intervjupersonene var opptatt av å bruke flere sanser i begynneropplæringen. De beskrev blant annet at den taktile sansen ble tatt i bruk ved å bruke ulike konkretiserings materiell for å kjenne på bokstavene, samt kitt og maling. Det å knekke lesekoden er sentralt for flere av intervjupersonene.

Syn på egen rolle i leken

I datamaterialet fant jeg at lærerne definerte sine roller i leken på ulike måter. Datamaterialet viser forskjell mellom hvordan førskolelærere og allmennlærere beskrev sin egen rolle i leken. Felles for begge gruppene var at de uttrykte at læreren bør være leken selv.

«*Jeg observerer elevenes strategier i lek og følger med på det som skjer*» (Intervjuperson).

«*Jeg er tilstede med elevene, prøver å la barna ordne opp selv i størst mulig grad og med minst mulig innblanding. Noen ting må man selvsagt gripe inn i, da prøver jeg å stille spørsmål for å få dem til å reflektere litt*» (Intervjuperson). Allmennlærere forteller at de bruker leken for å observere læringsstrategier og følge med i leken og se hva som skjer.

Datamaterialet viser at de i utgangspunktet prøver med minst mulig innblanding ved konflikter, og avventer for å se om elevene klarer å ordne opp selv. Ved behov går læreren inn eller stiller spørsmål for å få barna til å reflektere over situasjonen. Noen sier at de har felles lek først og så frilek ute etterpå. Andre sier at barna ikke blir aktivisert, men de passer på at alle har noen å leke med. Barna kan velge å leke alene av og til, men ikke hele tiden.

«*Det er å modellere og gripe inn i situasjoner og veilede når det er nødvendig... Det er da den sosiale kompetanseutviklingen kommer fram, da ser en hvem som er god på sosiale ferdigheter og hvem som trenger hjelp og veiledning*» (Intervjuperson). «*Lærerens rolle handler om å planlegge, tilrettelegge, igangsette og modulere. Det er også viktig å trekke seg bort når det går bra.... Modulere handler om å vise praktisk, eksempler, lære regler og veilede*» (Intervjuperson). Førskolelærerne beskriver at deres rolle også handler om å gripe inn i situasjoner, veilede, observere. De sier at læreren må følge godt med i leken. I datamaterialet fremkommer det eksempler på at lek blir sett på som en gylden arena for å jobbe med den sosiale kompetanseutviklingen.

Noen av intervjupersonene påpeker også viktigheten av å trekke seg bort fra situasjonen etter hvert når det går bra. Dette gjaldt både førskolelærere og allmennlærere. Intervjudataene viste at noen av intervjupersonene var aktivt deltakende ved pedagogiske bruk av lek, mens andre ikke var det. Atter andre var deltakende iblant.

Syn på lekens betydning for elevene:

I intervjumaterialet forteller lærerne hva de tror leken betyr for elevene. En intervjuperson svarte at elevene synes det er veldig kjekt med lek, at de gleder seg hele dagen til leketimen. Her følger noen utdrag fra de ulike intervjupersonenes syn på dette: «*Den betyr mye for det sosiale, fordi gjennom leken lærer de å være gode med hverandre, inkludere og trøste hverandre*» (Beate). «*Elevene blir snillere og mer hjelpsomme mot hverandre når en bruker lek i begynneropplæringen...Ungene blir tryggere, lek er på ungenes premisser, undervisningen blir mer på ungenes premisser*» (Ine). «*Det betyr alt for utvikling og læring, også den faglige læringen*» (Mie). «*Unger med god lekebagasje kommer også lengst i sosiale situasjoner*» (Dagny).

I sammenheng med lekens betydning for elevene trakk noen av intervjupersonene også frem den sosiale kompetansens og læringsmiljøets betydning for begynneropplæring, aktiviteter og undervisning i alle fag. Andre trakk frem viktigheten av at læring skjer gjennom kommunikasjon og samhandling med andre. (Jamfør Säljö, 2001, 67 – 69) «*Det betyr alt for utvikling og læring, også den faglige læringen*» (Mie).

Hva leken betyr for eleven handler også om hvilken lek det er snakk om. Rollelek ses på som inngangsport til den reelle verden. Bruk av rollelek og butikklek anses av noen av intervjupersonene som en slags trening til hverdagen både av allmennlærere og førskolelærere. «*Gjennom leken bruker elevene sine kunnskaper og bearbeider det de opplever og det som opptar dem*» (Ine). Det kom også frem at elevene også blir bedre kjent med hverandre gjennom leken.

Lærerne uttrykker også at leken kan legge til rette for motivasjon, utforskning, mestring og læring og at en kan lære mye gjennom lek og ha det gøy. En av intervjupersonene sa også at førsteklasingene ikke er skapt til å sitte i ro.

«*Ved å variere timene bevisst og ved å bruke lek blir elevene snillere og mer hjelpsomme*» (Ine).

I intervjudataene kom det også frem at ved å lære elevene felles leker, fører dette til en felles lekekultur. Det gir et felles utgangspunkt for lek når alle kan de samme lekene. Lek kan åpne helt andre dører som ikke ville gått an på andre arenaer. *«Lekekompetansen kan av og til være med og dekke over andre svake områder. F.eks. Kan en elev som er flink i fotball bli kjempepopulær på banen selv om den er faglig svak»* (Dagny).

5.2 Erfaringer og begrunnelser for bruk av lek

I dette kapittelet vil jeg beskrive resultatene om lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen og deres begrunnelse for lek.

Lærernes erfaringer med bruk av lek:

I undersøkelsen kom det fram at lærerne har varierte erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen. Jeg vil presentere en sammenfatning for å eksemplifisere bredden i lærernes erfaringer og begrunnelser for bruk av lek i begynneropplæringen som er relevante for problemstillingen.

Intervjupersoner sa at synet på hva som er god undervisning har endret seg med de ulike læreplanene. Pendelen har svingt fra mye lek i L97 til nesten ingenting lek i LK 06. Ved innføring av LK 20 ses leken igjen på som viktig i begynneropplæringen. I intervjumaterialet fremkommer det at førskolelærerne mener at en igjen kan ha «ryggdekning» i læreplanen for å bruke lek i begynneropplæringen ut ifra egen overbevisning og utdanning.

I undersøkelsen fremkom det at noen har 1 time frilek hver dag, hvor de ofte starter med en felles lek. Andre har frilek 1 – 2 timer i uken, mens andre har frilek av og til. Mange har frilek som en del av stasjoner.

Noen av intervjupersonene sa også at de så forskjell på klasser som har lekt lite og de som har lekt mye. Intervjupersonene beskriver at klasser som har lekt lite har lavere terskel på tålmodighet, aggresjon og frustrasjon mot hverandre enn de som har lekt mye. De lærer også å tøye egne grenser for hva de tør, oppsøking av spenning. *«Barna leker med de kunnskapene de har. Barna trekker for eksempel inn fakta de har lært i fag i leken. Gjennom leken kan barna også bearbeide vanskelige og uforståelige ting»* (Ine). Fakta fra fag blir trukket inn i leken, og lekpregede elementer blir trukket inn i læring av fag. I datamaterialet fremkommer det at lærerne har erfaring med at barna har det så gøy at de glemmer både tid

og rom nå en bruker lek. Videre fremkom det at leken blir brukt for å skape trygghet, styrke sosiale ferdigheter og samhold. Faglig læring avhenger av et trygt klasse miljø og sosiale ferdigheter.

«*Selv kjedelige oppgaver blir gøy*» (Beate). Flere av intervjupersonene sa at ved å bruke lekbaserte aktiviteter som læringsmetode blir læringen mer lystbetont. Flere av intervjupersonene sa at ved å bruke lek som en læringsmetode blir undervisningen mer på elevenes premisser. I tillegg fremkommer det eksempler på at lek brukes som et pedagogisk virkemiddel for å inspirere og motivere elevene. Det fremkom videre eksempler på at bruk av pedagogisk lek krevde en del av lærerne. «*Det er en litt annen måte å jobbe på enn tradisjonell læring, en må tåle mer støy*» (Beate). «*Det krever en del planlegging, og at en tåler støy*» (Mie).

Intervjudata viser at lærerne bruker lek i ulike varianter. Lek brukes som pause fra fag, pauseavbrekk, for å utvikle og styrke sosiale ferdigheter og relasjoner, lek for lekens egenverdi og som en måte å bli kjent på. Lek brukes også som en del av stasjonsundervisning, hvor en av stasjonene er «frilek» med en utvalgt aktivitet.

Noen bruker lekestasjoner eller deler klassen inn i grupper. Også førskolelærerne bruker lek som et pedagogisk verktøy for å lære språk, lese- skrive- og regneferdigheter. I intervjumaterialet har førskolelærere mer fokus på lekens egenverdi enn det allmennlærere har. I datamaterialet fremkommer det eksempler på allmennlærere som sier at de er mer bevisst på å bruke lek og lekbasert læring enn tidligere.

Bruk av lek i norskfaget:

Siden norsk er et av de sentrale fagene i begynneropplæringen, valgte jeg å ta utgangspunkt i norskfaget både for å avgrense oppgaven og for å konkretisere lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen. I intervjuene fremkom det ulike måter å bruke lek i norskfaget på.

Alle intervjupersonene forteller at de blant annet har stasjonsundervisning i norsktimene.

«*Vi har rom for å bruke lek på stasjoner.... Vi har stasjoner 2 dager i uka*» (Dagny).

«*Vi har stasjoner 2 ganger i uka.... Når vi har stasjoner har vi alltid en lekestasjon*» (Beate).

Flere sier at de har en egen lekestasjon med duplo, lego, dyr etc. Der får elevene leke fritt med det som er satt fram. I datamaterialet kan en se at på stasjoner brukes en del lekbaserte læringsaktiviteter, som læreren har planlagt og gjort klart på forhånd. I følge

intervjupersonene gjør dette læringen mer lekbasert og lystbetont. Det kan for eksempel være at elevene skal lese med lykt på fingren. Andre stasjonsaktiviteter kan være å finne ord som rimer, sette klype på ord som starter på ulike bokstaver og lignende. «*Selv om en gjør en læringsaktivitet, så er den lystbetont, det synes de er kjekt*» (Beate).

«*I norskfaget bruker vi lek med bokstaver, smaker på ting til den bokstaven vi lærer, vi former kroppen som en bokstav, har lesestafetter...*» (Oda). «*Vi lager bokstaver ute i naturen, synger alfabetet, bokstavbrikker, smaker på ting*» (Ine). Datamaterialet viser at intervjupersonene bruker ulike former for lek i norskfaget, her er noen av dem: Samarbeid elevene imellom for å forme bokstavene med kroppene. Bruk av ulike sanser i bokstavinnlæringen: Smaks-, taktil- og visuell sans. Elevene lager bokstaver i naturen, med kitt, skrive på papir og pc. Andre lekpregede aktiviteter i innlæringen av bokstavene er memory, bokstavlotto, Kims lek, Lesestafett, bingo, lotto, spill. Videre fremkommer det at noen bruker bokstavbrikker både på gulvet, bordet og bygge ord sammen. Andre former for lekbaserte aktiviteter som fremkom i intervjuene var å gjemme ting i klasserommet som elevene må finne i en bestemt rekkefølge.

Intervjupersoner uttrykte også at de iscenesatte skrivearbeid som eksempelvis å lage ulike typer lister som handlelister, brev, medisiner o.l. ved å legge opp til postlek, butikklek eller sykehuslek. Målet var ifølge lærerne at barna skal få skriveglede gjennom veiledet lek. Samtidig får de øvd masse på skriving av ord og bokstaver. I tillegg sa lærerne at elevene fikk øvd på sosiale ferdigheter i leken. Det ble også beskrevet at bruk av denne typen lek krever mye planlegging og tilrettelegging.

Begrunnelse for bruk av lek:

I intervjuet kom det frem mange begrunnelser for bruk av lek. Alle lærerne i undersøkelsen beskriver at de bruker pedagogisk lek. Det vil si at den brukes som en metode for å lære. I de neste avsnittene vil jeg trekke frem disse. Det fremkom at de fleste brukte lek som en læringsmetode. «*Jeg bruker lek som metode i alle fag*» (Intervjuperson). «*Lek er kjempemotiverende for læring, elevene lærer mye gjennom lek*» (Intervjuperson). «*Lek er barnas språk, det er slik unger snakker sammen, det er deres verden*» (Intervjuperson).

Å bruke lek i begynneropplæringen begrunnes med at det gir variasjon, og at læring skjer på ungenes premisser. Lek kan brukes for å skape lystbetont læring. En av intervjupersonene gav uttrykk for at barn lærer best når de opplever engasjement og at «verden rundt dem

opphører». *«Lek er en stor motivasjons- og konsentrasjonsfaktor, den gjør læringen mer gøy»* (Dagny). *«Pedagogisk bruk av lek fenger mer enn vanlig standard innlæringsmåte, særlig for de som synes det er vanskelig å sitte rolig og helst vil være ute og leke. De klarer du ikke helt å favne med tradisjonell innlæringsmåte»* (Beate). *«Det er naturlig å bruke lek som en måte å variere undervisningen på, grunnet barnas alder. Jeg pleier å ha tre aktiviteter hver time for å holde på oppmerksomhet og konsentrasjon. Det er positivt med variasjon»* (Oda). De fleste intervjupersonene sier at de er opptatt av å variere undervisningen, med å ha flere aktiviteter i løpet av en time. Begrunnelsen er at elevene skal få litt aktivitet, og ikke være for lenge stillesittende om gangen.

Andre argumenter for bruk av lek som framkom i intervjumaterialet er *«Lek er en genial måte å trene på å samhandle med andre. Gjennom leken trener en turtaking, kommunikasjon, samarbeid, sosiale koder og relasjoner»* (Mie). *«De elevene med god lekebagasje klarer seg ofte bedre i lek, sosiale settinger og faglig»* (Dagny). *«Målet med å bruke lek handler om å gjøre elevene til gagns mennesker De sosiale kodene som nesten bare læres i lek er viktige forutsetninger for all læring...»* (Beate).

Det fremkom også eksempler i intervjumaterialet på at flere begrunnet lek med at det også var en god måte å trene språkferdigheter på. Dette gjaldt både ordinære elever og flerspråklige elever. *«Noen strever med frilek, enten fordi de ikke er trygge nok eller ikke har gode nok språkferdigheter for å delta. Disse vil lettere velge herjeleker eller regelleker* (Intervjuperson). I datamaterialet fremkommer det også eksempler på at andrespråkelever ofte foretrekker regelleker. Videre fremkom det også at ved å lære andrespråkelevne regelleker kan en gi dem nyttig kapital i de sosiale relasjonene med målspråksbrukerne.

Det fremkom også eksempler på at lærere brukte lek for lekens egen del, de fortalte at de brukte frilek både ute og inne. *«Vi har en time frilek hver dag»* (Oda). *«Vi har frilek flere ganger i uka både ute og inne»* (Ine).

Det fremkom også flere eksempler på at lek blir brukt som belønning for arbeidsinnsats.

5.3 Rammefaktorer for læreres bruk av lek

Ulike rammefaktorer kan påvirke bruk av lek i begynneropplæringen. Med rammefaktor mener jeg faktorer som kan stimulere eller begrense lærernes bruk av lek i

begynneropplæringen. I dette delkapitlet vil jeg presentere rammefaktorer som har betydning for læreres bruk av lek i begynneropplæringen. Først ser jeg på den nye læreplanen LK 20, hva den sier om lek og om lærere mener den vil påvirke egen pedagogisk praksis. Deretter ser jeg på hva lærerne mener om rektor og ledelsens føringer har noen å si for deres pedagogiske praksis og bruk av lek. Til slutt ser jeg på hva lærerne mener om ledelsen/rektors føringer som viktig rammefaktor for bruk av lek.

LK 20 sin påvirkning på pedagogisk praksis.

Intervjupersonene fikk lese utvalgte mål fra LK 20: om Prinsipper for læring, utvikling og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10)

- A) *«Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.....Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi....»*
- B) *.....Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring.*
- C) *«bearbeide tekstopplevelser gjennom lek, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. (Kompetansemål i norsk etter 2.klasse).*
- D) *«Læreren skal legge til rette for aktiv læring slik at elevene opplever motivasjon og mestring gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine».*

Noen av intervjupersonene sa at utdrag A) kan gi større rom for bruk av lek som en læringsform, sosialiseringsform og dannelseselement der en har lek for lekens egen skyld. Noen av intervjupersonene mente dette kom tydelig fram under avsnittet D.: *«Læreren skal legge til rette for aktiv læring slik at elevene opplever motivasjon og mestring gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine»* (Intervjuperson).

Flere av intervjupersonene i undersøkelsen uttrykte at det har vært for mye fokus på grunnleggende ferdigheter og måloppnåelse. Med den nye læreplanen sa både allmennlærere og førskolelærere at en får større dekning for bruk av lek i begynneropplæringen.

«Lek er viktig for å utvikle elevenes evner» (Ine).

En av intervjupersonene sa en ikke kan komme bort fra at barna trenger å få leke med LEGO, klosser, perler og bruke kroppen aktivt for å utvikle sine evner. En annen sa at i

begynneropplæringen har en alltid brukt konkreter som plastelina, maling, bygging, lage former med kroppen.

«Læreren har lite tid og må hele tiden haste av gårde fra det ene til det andre»

(Intervjuperson) Noen trakk frem at lærerne har det så travelt at en har glemt at det også handler om å danne folk.

Andre intervjupersoner mente de allerede hadde endret sitt syn og pedagogiske praksis før den nye læreplanen og begrunnet det med erfaring og pedagogiske intensjoner om å favne og motivere flere elever over lengre tid enn første klasse.

«Førskolelærere har ofte et annet syn på lek enn allmennlærere. Dette tror jeg skyldes at førskolelærere har mer om lek i sin utdanning enn allmennlærerne» (Intervjuperson). Flere av intervjupersonene sa at barnehagelærere ofte har et annet syn på lek enn allmennlærere. Begge førskolelærerne sa at de alltid har sett verdien av lek, selv om læreplanene har hatt ulikt fokus og prioritering av dette. Med ny læreplan LK20 mente noen av intervjupersonene at barnehagelærerne vil få styrket sitt syn på lek, og få mer støtte og aksept for sitt syn på bruk av lek.

En av intervjupersonene sa at vedkommende aldri har gått helt bort fra å bruke lek. Ut ifra rammene som har vært tilstede har en prøvd å få til så mye lek som mulig. Likevel på grunn av de stadig økte kravene og økte målfokuset har også intervjupersonens klasser fått mindre og mindre lek de siste årene. I intervjumaterialet fremkom det også flere eksempler på lite lek i enkelte klasser. Det har medført negative konsekvenser for blant annet det sosiale miljøet og læringsmiljøet i klassen. *«Det blir ofte mer adferdsproblematikk i slike klasser som ikke er vant med å leke sammen»* (Intervjuperson).

En av intervjupersonene sa at det er bra at lærere kan ha mer fokus på lek og at det står mer sentralt i læringen igjen. Det ble også påpekt at lek står parallelt med aktiv læring i LK 20. Denne intervjupersonen mente leken er det beste redskapet for aktiv læring. I intervjumaterialet kom det også fram at pedagogisk bruk av lek er en god måte å tilrettelegge på for ulike aldersgrupper.

«Det er veldig bra å være både en allmennlærer og en førskolelærer i klassen slik som vi er. Da kan vi se og møte elevene på ulike måter» (Intervjuperson). Flere av intervjupersonene mente at det er en god kombinasjon med både allmennlærer og førskolelærer i

begynneropplæringen. Det ble gitt uttrykk for at da kan en se barnet og begynneropplæringen fra ulike sider og en kan utfylle hverandre.

En intervjuperson mente at LK 20 ikke ville medføre store endringer i egen pedagogisk praksis, men uttrykte at nåværende og tidligere kollegaer ville måtte gjøre endringer i sin pedagogiske praksis: «.....det er mange som sikkert får sjokk og må endre mye».

(Intervjuperson).

Ledelsens/rektors føringer:

I intervjuene ble det spurt om ledelsens (ledere og/eller rektor) føringer for bruk av lek. Her er noen utdrag fra intervjumaterialet:

«Rektor og ledelsen ser tydelig verdien av det, og nå i den nye fagplanen så er det jo fremhevet at leken skal tilbake igjen i skolehverdagen.....» (Intervjuperson).

«Nei, det blir ikke lagt føringer, men vi får positive tilbakemeldinger på at vi gjør en god jobb...» (Intervjuperson).

«Nei, de legger ikke føringer, det er opp til hver enkelt lærer....Da blir foreldre og elever prisgitt den læreren de får...» (Intervjuperson).

Dataene viser variasjon i hvilke føringer ledelse/rektor gav for bruk av lek i begynneropplæringen. Noen steder ga lærere uttrykk for at ledelsen er tydelige på verdien av lek i begynneropplæringen, både fri lek og lekbasert læring.. Der viste datamaterialet at lærerne brukte mer lek i sin pedagogiske praksis enn steder datamaterialet viste at det ikke var så tydelig fokus på lek fra ledelse/rektor.

Andre steder sier lærere at de får tilbakemelding om at det som gjøres er bra og blant annet at det er bra å bruke stasjonsundervisning. Ved disse skolene viser intervjumaterialet at det er opp til hver enkelt lærer og eller trinn hvor mye/lite og hvordan de vil bruke lek. Ifølge flere intervjupersoner kunne dette variere fra år til år. Flere av lærerne uttrykker at det burde vært gitt en viss føring så det var sånn noenlunde lik satsing fra år til år.

6. Drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg analysere funn av empiriske data og funn fra teorien fra kapittel 3. For å finne svar på problemstillingen; *Hvilken plass har leken i begynneropplæringen i skolen*», vil jeg analysere og tolke resultatene som omhandler lærernes syn på; lek og begynneropplæring, bruk av lek i begynneropplæringen og rammefaktorer for bruk av lek i begynneropplæringen. Funnene fra disse områdene kan, gjennom å vise hvordan det påvirker lærernes erfaring med bruk av lek i begynneropplæringen, si oss noe om hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen.

6.1 Lærerens syn på lek og begynneropplæring

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på funn i lys av teori som er presentert i kapittel 3. Lærernes syn på lek, begynneropplæring, lærerens egen rolle i leken og lekens betydning for elevene. Jeg vil drøfte funnene opp mot problemstilling, teori og aktuell forskning på området.

Syn på lek:

I kapittel 5.1 presenterte jeg funn som viste at lærerne hadde ulike syn på lekens egenverdi. Der ble leken blant annet beskrevet som viktig for faglig og sosial utvikling av flere. Den ble også beskrevet som lystbetont (Ine), gøy, interessant, utforsking (Oda), lystbetont, glemmer tid og sted (Beate), stort begrep, læringsverktøy, sosial samhandling (Dagny), del av barns naturlige væremåte (Mie). Disse funnene kan ses i sammenheng med det Lillemyr (2019, s. 65) beskriver som sosiokulturelle, antropologiske og filosofiske tilnærminger til lek. Disse teoriene vektlegger ulike sider ved leken. Ut ifra funnene kan en se en sammenheng med Hennem og Østrems (2016, s. 116) profesjonstriangel for hvordan lærernes kunnskap og pedagogisk grunnsyn påvirker lærerens pedagogiske praksis, i denne sammenhengen synet på lek.

Flere av lærerne koblet lek med utvikling av barns sosiale kompetanse. Det kan knyttes opp mot det sosiokulturelle hvor en ser på lekens egenverdi ut ifra lekens sosiale og kulturelle verdi. Det kan også knyttes opp mot det sosialantropologiske perspektivet som ser på lekens sosiale og relasjonelle egenverdi (Lillemyr, 2019, s.65).

I datamaterialet fant jeg også likheter med Agderprosjektet (Størksen et. al, 2018, s. 14, 15) og internasjonal forskning som blant annet anser lek som en prosess som fører til læring, glede og trivsel (Hyvonen, 2011, s.73, 77, 78). Jamfør blant annet Dagnys syn på lek som et godt verktøy for læring, og at en gjennom lek får trent på sosiale relasjoner.

«Lek er et stort begrep, godt verktøy til læring, motiverende, redskap for å lære språk. Når en bruker lek får en trent turtaking, kommunikasjon, samarbeid, sosiale koder og relasjoner» Dagnys syn på lek som ble presentert i kapittel 5.1 er også et eksempel på det sosiokulturelle synet på læring som er presentert i teorikapittelet. I det sosiokulturelle perspektivet på læring finnes kunnskaper og ferdigheter både hos enkeltindividet, kollektiver, i ulike typer redskaper og i samtaler (Säljö, 2002, s. 53 - 55). Gjennom bruk av lek som metode for læring får barnet utviklet sine ferdigheter sammen med andre.

Empiriske funn som viste at lek er barnas særegne væremåte og en måte å kommunisere på, kan også knyttes opp mot det sosiokulturelle synet på lek. Funn viser at intervjupersonene synes det er viktig å gi rom for leken. Det er i tråd med Johansson og Samuelsson (2009, s.22) som blant annet sier at leken er en prosess som gir opplevelse av glede, mening og kroppslighet. Den har symbolske, kommunikative og sosiale sider. Løndal (2019, s. 106) skriver at lek bør gis gode betingelser i skolen, fordi den er barnas særegne væremåte. Som en ser i dette avsnittet, viser både empiriske og teoretiske funn viktigheten av å gi rom for lek i begynneropplæringen.

Dagnys syn på lek som er presentert i kapittel 5.1 viser at hun ser på lek som verktøy for læring, motiverende, samarbeid, kommunikasjon, sosiale koder og relasjoner blir også bekreftet av Kibsgaard og Huseby (2009, s. 147 - 152). De argumenterer for at barns deltakelse i lek gir dem en opplevelse av tilhørighet og bidrar til inkludering og sosial tilpasning.

Funn fra datamaterialet viser også at andrespråkselever som ikke har aldersadekvat språkkompetanse i målspråket ofte foretrekker regelleker fremfor rollelek. Regellekene bygges opp ved gjentakelser og har en klar struktur. Ved å lære andrespråkselevne regelleker kan være nyttig i sosiale relasjoner med målspråksbrukerne (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 – 152).

Selv om leken er barnas arena må pedagogene forholde seg til den ved å inspirere og observere. Barna kan trenge hjelp til å bli organisert i grupper, både for å styrke

gruppeidentiteten og for å få tid og ro til å bli kjent og leke sammen (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 140 - 142).

I tillegg fant jeg eksempler fra funn og teori at gjennom leken lærer barna å kommunisere, bygge videre på andres initiativ og bruke språket situasjonsuavhengig. Teorien bekrefter funn i datamaterialet som sier at barnets lekekompetanse danner grunnlaget for å være en attraktiv aktør i leken finnes det god begrunnelse for i teorien. Å være deltaker og kjenne tilhørighet er sentralt i barnas personlighetsutvikling (Kibsgaard og Huseby, 2009, s. 147 - 152).

De fleste intervjupersonene hadde et vidt perspektiv på begrepet lek. Det vide perspektivet på lek som jeg fant, samstemmer også med lekende undervisning og læring beskrevet i kapittel 3.3. Det vil si at lek brukes av lærere som pedagogisk virkemiddel for å blant annet inspirere og motivere elevene i læring (Vatne, 2006, s. 56 - 57). Noen kan stille seg kritiske til å bruke lek som en læringsmetode fremfor en dannelses- og sosialiseringens redskap. Flere av intervjupersonene fremhevet betydningen av å bruke leken både som et lærings, dannelses og sosialiseringensredskap. Flere av intervjupersonene understreket også at leken var viktig for å inspirere og motivere elevene til læring, fremfor kun tradisjonell læring. Dette er også i tråd med teori og forskning nevnt i kapittel 3, som sier at læringsmulighetene øker med den lærendes engasjement og involvering (Illeris, 2012, s. 154, 259). For at læring skal skje på best mulig måte må hele barnet og dets verden involveres. Ved at lærerne bruker lek som metode for å inspirere og motivere kan de oppnå at læringsmålet gjøres til en del av barnets egne intensjoner. Da skjer en dannelsesprosess hvor læring og endring inngår (Johansson og Samuelsson, 2009, s. 23). Også på dette området ser en eksempler på hvordan lærerens pedagogiske grunnsyn og kunnskap påvirker den pedagogiske praksisen.

Funn viste at noen pedagoger hadde endret sitt syn på lek. Det kan både ha sammenheng med erfaringer og tilegnelse av innsikt i nyere forskning gjennom ulike pedagogiske fagmiljøer de siste årene. Ut ifra disse ovenfornevnte funnene er det sentralt å forske på sammenhengen mellom læreres grunnsyn og pedagogiske praksis – bruk av lek, slik jeg har gjort i dette forskningsprosjektet. Hennem og Østrem (2016, s. 116) profesjonstriangel viser hvordan lærerens pedagogiske praksis påvirkes av lærers kunnskaper, verdier (grunnsyn) og politiske rammer. Dersom lærerens grunnsyn, kunnskaper (kompetanse) og forståelse av læreplanen ikke er tilstrekkelig kan en med utgangspunkt i Hennem og Østrem

(2016) teorier se betydningen av en kompetanseheving som handler om bruk av lek i begynneropplæringen.

Syn på begynneropplæring

Som nevnt i resultatdelen viser datamaterialet eksempler på både vidt og smalt perspektiv på begynneropplæringen (Haug, 2006, s. 7). Eksempler på det smale perspektivet handlet om at begynneropplæringen ble ansett som å lære tall og bokstaver, lære å lese, skrive og regne. I datamaterialet fant jeg eksempler på et vidt perspektiv på begynneropplæring ved at de jobbet både auditivt, visuelt og taktilt med bokstaver og tall. Ut ifra dette kan det se ut som om at intervjupersonen har kunnskap om at læring er kvalitativt forskjellig i ulike livsaldre og tar hensyn til nettopp dette (Illeris, 2012, s. 256 - 258). I denne sammenhengen ser en også eksempler på hvordan lærerens kunnskap og pedagogisk grunnsyn får konsekvens for pedagogisk praksis. Det viser også viktigheten av lærerens intensjoner og kompetanse når de arbeider med lek og læring (Johansson og Pramling Samuelsson, 2009, s. 80 - 81).

Under det vide perspektivet kan en også trekke inn den sosiale kompetansens og læringsmiljøets betydning med god støtte i teori, slik som enkelte av intervjupersonene gav uttrykk for. Jeg fant også noen likheter mellom et vidt syn på begynneropplæring og lekbasert læring, nærmere bestemt veiledet lek. Bruk av veiledet lek kom særlig frem blant førskolelærerne i undersøkelsen. Her brukes lystbetonte aktiviteter for å lære bestemte ting som for eksempel bokstaver, tall og liknende.

Flere av intervjupersonene var opptatt av å bruke flere sanser i begynneropplæringen. De beskrev blant annet at den taktile sansen ble tatt i bruk ved å bruke ulike konkretiseringsmateriell for å kjenne på bokstavene, samt kitt og maling. Det å knekke lesekoden er sentralt for flere av intervjupersonene.

Funn i kapittel 5.1 viser blant annet Dagnys og Mies syn på lek at de har erfaring med å bruke lek som en bred tilnærming til læring ved at de ser at lek kan brukes for å lære, sosialisering og til å bearbeide følelser (Johansson og Samuelsson, 2009, s. 23; Samuelsson og Carlsson, 2009, s. 219). Ine hadde erfaringer med at barn leker med de kunnskapene de har og trekker fakta fra fag inn i leken og at barna bruker lek til å bearbeide følelser. Dette er eksempler på en bred tilnærming til læring (Pramling og Carlsson, 2009, s. 219). Det viser også eksempel på at Ine er bevisst på at barns opplevelser i lek og læring kan gi næring til hverandre og være en brobygger mellom lek og læring (Lillemyr, 2019, s. 59).

«Det betyr alt for utvikling og læring, også den faglige læringen» (Mie).

«Målet med å bruke lek handler om å gjøre elevene til gagns mennesker De sosiale kodene som nesten bare læres i lek er viktige forutsetninger for all læring...» (Beate). Funn presentert i kapittel 5.1 viser blant annet at intervjupersonene trakk frem den sosiale kompetansens og læringsmiljøets betydning for begynneropplæring, aktiviteter og undervisning i alle fag. Dette er i tråd med det Johansson og Samuelsson (2009, s. 23) fremstilling av et relasjonelt syn på læring. Det bygger kunnskap og læring på; erfaringer, sosial og kulturell praksis som barna er en del av. Læring blir da kollektiv og sosial praksis fremfor en individuell praksis. Det samstemmer også med det Säljö (2001, s. 67 - 69) skriver om at læring skjer gjennom kommunikasjon og samhandling med andre.

Syn på egen rolle i leken

I datamaterialet fant jeg at lærerne definerte sine roller i leken på ulike måter. Som vi så i kapittel 3.1.1 og 3.4 har lærerens intensjoner, menneskesyn, syn på lek og elevforventninger konsekvenser for klasseromshandlingen, elevens prestasjon og lærerens deltakelse i lek (Johansson og Samuelsson, 2009, s.80 - 81; Sommer, 2015a, s. 221 - 222). Det samstemmer også med Hennums og Østrems (2016, s. 116) profesjonstriangel som viser sammenhengen mellom lærerens kunnskap, verdier (menneskesyn) og politikk i profesjonsutøvelsen. Det påvirker også lærerrollen i lek og lærerens pedagogiske praksis. Jeg fant også likheter med Hyvonens (2011, s. 77, 78) tre lærerroller ved pedagogisk bruk av lek.

Lærernes beskrivelse av egen rolle kan relateres til både kognitivt perspektiv og sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001, s. 53 - 55, 67 - 69). Allmennlærere forteller at de observerer læringsstrategier og lek, med minst mulig innblanding. Dette er eksempler på det kognitive perspektivet, hvor eleven blir sett på som en aktør innenfor sin kultur (Helstrup, 2002, s. 128). En kan også se sammenhengen med Hyvonens (2011, s. 77, 78) beskrivelse av lærerens rolle som leder, som i likhet med Helstrup (2002, s. 128), er assosiert med kognitiv utvikling og læreplaner. Pedagogisk hjelp blir gitt i form av instruktiv veiledning (Helstrup, 2002, 115, 127). Funn viste også likheter med Hyvonens (2011, s. 77, 78) andre lærerrolle der læreren var en tillater med et sosialt syn på lek. Der ble lek sett på som viktig for vennskap. Førskolelærernes beskrivelse av egen rolle i lek kan kobles til det sosiokulturelle perspektivet. Videre beskriver intervjupersonene egen rolle i lek som handler om å gripe inn i situasjoner, veilede, observere. Leken blir ansett på som en gylden arena for å jobbe med barnas sosiale kompetanse (Jamfør Säljö, 2001, s. 53 – 55, 67 – 69). Her kan en kjenne igjen

både Hyvonens andre lærerrolle (beskrevet over) og tredje lærerrolle. Der læreren beskrives som tilrettelegger som knyttes til kognitiv og emosjonelle syn, men inkluderer også sosialt og fysisk syn (Hyvonen, 2011, s.77, 78).

Som nevnt i resultatdelen viser datamaterialet forskjell mellom førskolelæreres og allmennlæreres beskrivelse av egen rolle i leken. Dette kan forklares med utgangspunkt i lærernes kunnskap, verdier og tolkning av politiske rammer (Jamfjør Hennem og Øksnes, 2016, s. 116). Ut ifra *kjennetegn ved lærerrollen* i det kognitive og sosiokulturelle perspektivet *kan* det tolkes som at førskolelærere var mest preget av det sosiokulturelle perspektivet, mens allmennlærerne var mest preget av det kognitive perspektivet.

Funnene i resultatdelen viste også at førskolelærerne i intervjumaterialet var tydelig bevisste egen rolle i leken både å modulere, være læringsveileder og designer av læringsmiljøet. I denne sammenhengen kan det se ut som at rollen er tett knyttet opp mot det sosiokulturelle perspektivet der de voksne er rollemodeller og modellerer for elevene, og gir den støtten som trengs gjennom veiledning og ved å være et støttende stilas. En kan også se store likheter med lekbasert læring hvor lærerens rolle defineres som læringsveileder og designer av læringsmiljøet (Ebbeck og Waniganayake, 2010, s.290; Hujala et. al., 2010, s.92). Det at en kan se likheter til både det sosiokulturelle perspektivet og lekbasert læring handler nok i stor grad om at lekbasert læring bygger på det sosiokulturelle perspektivet.

Jeg fant også ulik grad av voksnes deltakelse ved pedagogisk bruk av lek. Dette samsvarer med funn fra teori som sier at når leken blir brukt bevisst som et pedagogisk virkemiddel, er ofte den voksne aktivt deltakende. Den voksnes deltakelse i lek må vurderes ut ifra den situasjonen og hensikten med leken (Vatne 2006, s, 56 - 57). Her kan det også diskuteres hva som bør være lærerens rolle i leken. Hvordan den voksne vurderer dette blir, som vi har sett på tidligere, påvirket av deres kunnskap, verdier og politiske rammer.

I dette delkapittelet har jeg sett på lærernes syn på lek, begynneropplæring og lærernes egen rolle i leken. Den temabasert analysen viser at intervjupersonene hadde variert syn på lek. Ut ifra funn i undersøkelsen virker det som om det forskjell mellom allmennlærere og førskolelærere med tanke på hvordan de anser sin egen rolle i leken. Felles for begge gruppene i undersøkelsen er at de mener læreren selv må være leken. I følge Lillemyr (2019, s. 67 – 68) bør analysen av barns lek ha viktige konsekvenser med tanke på kunnskap og innsikt hos dem som har ansvar for de yngste barna i skolen. Lærere og andre ansatte i

småskolen bør være bevisste lekens kompleksitet og mangfold. Han sier også at leken er uvurderlig arena med stor betydning for elevenes trivsel og glede i lek og læring.

Syn på lekens betydning for elevene:

I intervjumaterialet forteller lærerne hva de tror leken betyr for elevene. Dette er et av forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg med å belyse problemstillingen om hvilken plass leken har i skolen.

Noen av sitatene samstemmer med det sosialantropologiske perspektivet på lek som sier at lek er gøy. Her fant jeg også likheter med funn fra internasjonal forskning som blant annet viser at lek blir betraktet som en prosess som fører til læring, glede og trivsel (Hyvonen, 2011, s.73, 77, 78).

Noen av utsagnene om lekens betydning for elevene kan relateres til det sosiokulturelle perspektivet på lek. Det sier blant annet at mennesker fødes og utvikles i samspill med andre mennesker. Omverdenen medieres (fortolkes og læres) gjennom lek og andre former for samspill med omverdenen (Säljö, 2001, s, 67 - 69). Jeg fant også sammenheng med flere sider av sosiokulturelle og sosialantropologiske perspektiver på lekens egenverdi. Her kan nevnes sosiale ferdigheter, sosialt samspill med andre og utvikling av vennskap og relasjoner som eksempler på dette.

I sitatene fra intervjupersoner i kapittel 5.1 kom det frem at elevene blir tryggere og at undervisning er mer på ungenes premisser når en bruker lek (Beate). Her ser en sammenheng med sitat fra Mie som pekte på at utvikling også innebar utvikling av både sosiale kompetanseferdigheter og faglig læring, utvikling av hjernen og språket. I tillegg mente Dagny at hvis du er flink i lek, og har de sosiale kompetanseferdighetene, så får du til mye mer av det faglige også. Her fant jeg en sammenheng mellom utsagnene fra Beate, Mie og Dagny. Videre viste intervjupersonenes beskrivelser av lekens betydning for barna, at deres erfaringer er i tråd med Lillemyr (2019, s. 60 - 64), som skriver at læring gjennom lek er en av 3 sentrale dimensjoner som brukes for å beskrive lek. Noen vektlegger enkelte av disse delene mer mening enn andre. Ifølge intervjupersonenes utsagn og med støtte i teorien, trenger vi å bruke alle tre dimensjonene ved lek. Barns lekopplevelser og lekeerfaringer kan bidra til senere læring og utvikling. I tillegg er erfaringene også i tråd med Kibsgaard og Husby (2009, s. 147 - 152) og Sjo (2015, s. 30 - 32) som trekker frem mye av det samme når de skriver om lek i et andrespråksperspektiv. De skriver blant annet at lek bidrar til læring på

alle utviklingsområder. Barns deltakelse i lek gir mulighet for opplevelse av tilhørighet og bidrar til språklæring, inkludering og sosial tilpasning. Funn fra datamaterialet er i tråd med funn fra forskningslitteraturen, dette kan være med på å validere funnene i datamaterialet. Funn fra intervjudata som samstemmer med teori i kapittel 3, viser hvilken plass leken har i begynneropplæringen, med fokus på lekens betydning for elevene.

Jeg fant også eksempler på at lærere kan bruke lek som pedagogisk virkemiddel for å blant annet inspirere og motivere elevene i læringen. I følge Vatne (2006, s. 56 - 57) kan ulike lekeformer brukes for å inspirere og motivere elevene i innlæring av basisferdigheter. I undersøkelsen fant jeg også eksempler på bruk av lek som variasjon som kan valideres av teori som sier at lek, tema og prosjektarbeid har potensialer for aktiv elevinnsats (Kibsgård og Husby, 2009, s. 147 – 152).

I intervjudataene kom det også frem at lærerne var med og gav elevene en felles lekekultur ved å lære dem regelleker som de kunne bruke i friminuttet. Dette kan være en god måte å hjelpe til å hjelpe elevene inn i lek, og er svært betydningsfullt for eleven. Det kan relateres til det sosiokulturelle perspektivet på lek. Det understøttes også av andrespråksteori som sier at barns deltakelse i lek gir mulighet for opplevelse av tilhørighet og bidrar til inkludering og sosial tilpasning (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 – 152).

Det at læreren har utviklet kunnskap om lek og syn på lekens betydning for eleven bør være en viktig del av lærerens profesjonskunnskap. (Jamfør Hennums og Østrem, 2016, s. 116, profesjonstriangel).

Ut ifra funn i mitt materiale, og med støtte i teori om lek og lekbasert læring er det rimelig å si at leken har en viktig plass i bevisstheten og praksisen til de lærerne som er intervjuet. Lærerens kunnskap og syn på hvordan en kan bruke og tilrettelegge for lek i begynneropplæringen er en viktig faktor for lekens plass i skolen (Lillemyr, 2019, s. 67 - 68). Dette synliggjør viktigheten av at lærerne har kunnskap om og et syn på bruk av lek i begynneropplæringa som muliggjør dette.

6.2 Bruk av lek i begynneropplæringen:

Ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 116) styrer lærernes tolkning av politiske rammer, kunnskap og verdier hvilke erfaringer de gjør med leken. Det påvirker også hva de definerer

som lek, hvordan og i hvilken grad de organiserer og bruker lek som et pedagogisk verktøy. Funnene i min undersøkelse er i tråd med Johansson og Samuelsson (2009, s. 80 - 81) som sier at lærerens intensjoner og kompetanse har stor betydning for hvordan de arbeider med lek og læring.

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på funn fra datamaterialet og knytte det opp mot aktuell teori som omhandler læreres erfaringer med bruk av lek, begrunnelse for bruk av lek og hvordan lek brukes i norskfaget.

Lærernes erfaringer med bruk av lek:

Funn fra datamaterialet viser at både erfaringer og tiden som ble brukt til lek varierte blant de ulike intervjupersonene. I resultatdelen sammenfattet jeg noen av disse erfaringene. Disse vil jeg drøfte og knytte sammen med aktuell teori fra kapittel 3. Det er viktig å merke seg at dette er en sammenfatning av funn jeg gjorde til sammen. Noen steder ble lek brukt i større grad enn andre steder.

Intervjudata viste at synet på hva som er god undervisning har endret seg de siste 20 årene. Pendelen har svingt mellom mye bruk av lek i L97, nesten ingenting i LK 06, til at lek igjen ses på som viktig i LK 20. Her kan en se en klar kobling til hvordan politisk initierte endringer har påvirket lærerrollen og den pedagogiske praksisen til læreren. Og hvordan synet på hva som er god undervisning har endret seg (Jamfør kapittel 2).

Noen av intervjupersonene sa at de så forskjell på klasser som har lekt lite eller mye. Intervjupersonene sa også at de hadde erfaring med å bruke leken for å skape trygghet, styrke sosiale ferdigheter og samhold. Videre ble det sagt at gjennom lek lærer elevene å tøye egne grenser for hva de tør og oppsøking av spenning. Dette samstemmer med funn fra litteraturen (Lillemyr, 2019, s. 65).

Flere av intervjupersonene trakk frem trygt klassemiljø og sosiale ferdigheter som en forutsetning for faglig læring. Flere av funnene fra lærernes erfaringer med bruk av lek som er presentert i kapittel 5.2 og syn på lek i kapittel 5.1 kan relateres til Mathiesen (2013, s. 162) dannelsesperspektiv på lek. I dette perspektivet anses leken som en uformell utdanning, oppøving av språklige, motoriske, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Eksempler fra undersøkelsen er at flere av lærerne hadde erfaringer med å bruke lek for å skape trygghet, styrke sosiale relasjoner og ferdigheter og samhold. Funnene og Mathiesens (2013) dannelsesperspektiv på leken kan også relateres til det Lillemyr (2019, s. 61) sier om

at gjennom leken utvikles og styrkes barnets selvoppfatning og identitet. Dette er et viktig funn som viser hvilken betydning lek i begynneropplæring har og kan ha, også med tanke på sosialisering og danning av hele mennesket, og ikke bare for å få størst mulig læringsutbytte.

Jeg fant også eksempler i datamaterialet på at lærere hadde erfaringer med at lek er en god arena for å bygge selvstendighets-, sosiale og emosjonelle ferdigheter, som er viktige i tidlig læringsutbytte. De sosiale ferdighetene inkluderer det å komme overens med andre, utvikle empati og nestekjærlighet samt et godt selvbilde (Elliot, 2010, s. 69, 81). Videre fant jeg også eksempler på at lærerne hadde erfaring med bruk av lek som samstemmer med lekende undervisning og læring. Da vektlegges lek som undervisning (Iversen, 2019, s.146). Det fremkom videre eksempler på at bruk av pedagogisk lek krevde en del av lærerne siden det er en annen måte å jobbe på enn tradisjonell undervisning. Eksempler viste at lærerne må tåle mer støy og at det krever mer planlegging (Jamfør Iversen, 2019, s. 146). Ut ifra dette ser vi eksempler på at lærerne har erfaring med å bruke leken både ifra et dannelsesperspektiv (selvstendighet, sosialt og emosjonelle ferdigheter) og et læringsperspektiv. Det er derfor viktig at lærere kunnskaper om og syn på lek som muliggjør dette (Jamfør Hennem og Østrem, 2016, s. 116).

Funnene viste også eksempler på at noen lærere har erfaring med bruk av lek som kan relateres til et filosofisk perspektiv på lek og læring (Lillemyr, 2019, s. 65). Dette perspektivet ser på lek som gøy. I tillegg fant jeg eksempler på bruk av lek som et pedagogisk virkemiddel for å inspirere og motivere (se kapittel 3.3). Funn fra førskolelærernes erfaringer kan særlig knyttes til det sosiokulturelle perspektivet og lekbasert lærings perspektivet.

Datamaterialet viste også eksempler på økt bevissthet om bruk av lek og lekbasert læring enn tidligere. Denne utviklingen kan henge sammen med utviklingen innen nasjonal og internasjonal forskning og at intervjupersonene har lært av egne og andres erfaringer.

Førskolelærere og allmennlærere hadde ulike syn på lekens egenverdi, erfaringer med bruk av lek i arbeidet med sosial kompetanse og veiledning av elevene i lek. Dette kan tjene som eksempler på ulike kunnskaper om - og syn på lek. Det kan også henge sammen med lærernes pedagogiske grunnsyn. Med utgangspunkt i Hennem og Østrem (2016, s. 116) vil lærerens tolkning av- og politiske rammer (deriblant læreplan), kunnskaper og syn (verdier) få konsekvenser for hvordan lek brukes og hvilken type lek det tilrettelegges for i

begynneropplæringen. Det stemmer også overens med internasjonale studier som viser hvordan lærernes ulike syn og samfunnsmessige perspektiver påvirker lærerens pedagogiske praksis (Lynch, 2015, s. 349,355, 364; Van Der Aalsvoort et. al., s. 278, 279, 280; Lillejord, 2018, s. 6; Hyvonen, 2011, s.73, 77, 78).

Funn i datamaterialet viser at førskolelærere hadde mer fokus på lekens egenverdi enn det allmennlærere har. Videre viser det også eksempler på allmennlærere som beskriver at de er mer bevisst på å bruke lek og lekbasert læring nå enn tidligere. Disse funnene støttet av teori fra det ovenfornevnte avsnittet, er viktige argument for at førskolelærere og allmennlærere bør samarbeide slik at de kan utvide sine kunnskaper, tolkning av politiske rammer og verdier som er grunnlaget for lærerens pedagogiske praksis.

Bruk av lek i norskfaget:

I intervjuene gav lærerne eksempler på ulike måter å bruke lek i norskfaget på. Dette kan både ha sammenheng med at lærerne har ulike kunnskaper om og syn på lek og ulike ramme faktorer som omtales i neste kapittel.

Funnene i intervjudata som omhandler lek som begrunnelse for motivasjon og konsentrasjon er i tråd med Johanssons og Samuelssons (2009, s. 23) fremheving av interesse og engasjement som premisser og kjennetegn på læring. Videre kan funnene knyttes til læringsteori som sier at all læring finner sted i en situert, sosial og samfunnsmessig sammenheng, gjennom samspillet med den lærende inngår det som en integrert del av læringen (Illeris, 2012, s. 154, 259). Læringsmulighetene øker med den lærendes engasjement og involvering i dette samspillet. Ved at intervjupersonene varierer undervisningen og bruker stasjonsaktiviteter som er lyst- og lekbetonte vil det sannsynligvis føre til engasjerte og motiverte elever.

Jeg fant eksempler på bruk av lek som både kan anses som veiledet lek og lekbasert læring. Lærerne tilrettela for læring gjennom lek ved å iscenesette og legge til rette for læring gjennom lek ved å bruke ulike konkrete, stasjonsaktiviteter, sykehuslek etc. Datamaterialet viser også eksempler hvordan læreren legger til rette for læring gjennom lek ved å bruke både kognitive, sosiale og fysiske prosesser i lekbaserte aktiviteter. Dette krever et godt samarbeid og samspill med andre lærere, foreldre, barn og omgivelsene (Hujala et. al., 2010, s. 101; Iversen, 2019, s. 146).

Funnene viste at lærere deler elevene inn i grupper ved bruk av stasjoner eller andre lekbaserte læringsaktiviteter. Det å være i ulike læringsgrupper kan bidra til et trygt og godt læringsmiljø, og kan bidra til bedre forutsetninger for læring og utvikling for andrespråkselever (Sjo, 2015, s. 34 - 35) og andre elever.

I datamaterialet fant jeg eksempler på et relasjonelt syn på læring som bygger kunnskap og læring på de erfaringene, sosiale og kulturelle praksis som barna er en del av (Johansson og Pramling Samuelsson, 2009, s. 23). Å dele elevene inn i grupper er en måte å gjøre læring til en kollektiv og sosial praksis fremfor en individuell.

Intervjupersonene brukte begrepene lystbetont læring, læring gjennom lek og veiledning for å snakke om læring der en bruker leken på en pedagogisk måte. Ut ifra konteksten virket det til å ha omtrent samme betydning, med litt ulike nyanser. Som nevnt i kapittel 3.2 har produktet for læring tradisjonelt vært det målbare beviset på kunnskap. I motsetning til dette blir leken ofte karakterisert som lystbetont, fri, spontan, symbolsk, engasjert, sosial og middelet (prosessen) dominerer over mål (produktet). Funn viser sammenheng med Samuelsson og Carlson (2009, s. 219 - 223) som argumenterer for at «Lystbetonte læringen» bør ha de samme sentrale trekkene som leken. Lek og læring kan betraktes som sammenvevd i hverandre. Ved å ha dette som et utgangspunkt trenger det ikke å være en motsetning mellom lek og læring (Iversen, 2019, s. 145). Men det kan være to sider av samme sak. Dersom en ser på læring ut ifra et bredt perspektiv kan opplevelser betraktes som en «brobygger» mellom fenomenene lek og læring. På denne måten kan barns opplevelser i lek og læring gi næring til hverandre (Iversen, 2019, s. 145; Lillemyr, 2019, s. 59).

Også i norskfaget fortalte flere lærere at lek ble brukt som en belønning dersom elevene har jobbet godt. Som tidligere nevnt kan dette vitne om spor fra et behavioristisk læringssyn.

Funn fra intervjuene viste ulik bruk av lek også i norskfaget ved de ulike skolene i undersøkelsen. Likevel viser de eksempler på funn blant intervjupersonene om deres bruk av lek og kan på denne måten være eksempler på hvilken plass leken har i norskfaget.

Begrunnelse for bruk av lek:

Funnene i datamaterialet viser at lærerne hadde ulike begrunnelser for bruk av lek. Disse kan kobles til forskningslitteraturens ulike perspektiv på lek. I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på noen av disse.

Datamaterialet viste begrunnelse for bruk av lek som har klare trekk med det forskningslitteraturen skriver om sosialantropologiske og sosiokulturelle perspektivet på lek. I undersøkelsen fant jeg også begrunnelser for bruk av lek som kan kobles til det filosofiske perspektivet på lek som er omtalt i kapittel 3, om at lek og læring blir ansett som gøy (Lillemyr, 2019, s. 65).

Det fremkom også eksempler på begrunnelser som kan spores tilbake til et behavioristisk syn på lek og læring. Her brukes lek som en belønning for å forsterke ønsket atferd (Säljö, 2001, s. 53).

I intervjumaterialet kom det også fram begrunnelse av lek som kan knyttes til teori fra kapittel 3.1. Lek i et andrespråksperspektiv. Dette kan relateres til teorien som blant annet sier at gjennom leken lærer barna å kommunisere, bygge videre på andres initiativ og bruke språket situasjonsuavhengig (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 140 - 142; Sjø, 2015, s. 34 - 35).

Det fremkom også eksempler på begrunnelse av lek som samsvarer med teori som viser at språkkompetanse er en viktig nøkkelfaktor for å kunne posisjonere seg i leken. I leken brukes språket både til å styre leken og til å spille rollene. Dersom barnet ikke har god nok språkkompetanse kan konsekvensen bli utestengning fra leken (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 140 - 142).

Funn som viser at flerspråklige elever ofte foretrekker regelleker, kan både henge sammen barnas kultur, men også med deres språkferdigheter. Ifølge litteraturen er regellekens fordeler at de bygges opp ved gjentakelser og har en klar struktur (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 – 152).

6.3 Rammefaktorer for læreres bruk av lek.

I dette delkapittelet skal jeg drøfte funn fra datamaterialet og teorikapittelet om rammefaktorer som har betydning for læreres bruk av lek i begynneropplæringen. Rammefaktorene er både stimulerende, men også begrensende, for lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen, og lekens plass i skolen. Dette er i tråd med blant andre Van Der Aalsvoort et.al., (2015, s. 279) som peker på skolestyrere, politikere, foreldre og ledere som eksempler på faktorer som påvirker eller utfordrer implementering av lek i barnehage og

skole. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å fokusere på læreplan (LK 20) og ledelsen som to viktige rammefaktorer.

LK 20 sin påvirkning på pedagogisk praksis.

Sett i lys av Hennums og Østrem (2016, s. 116 fig. 9) profesjonstriangel kan en se LK 20 som en del av den politiske siden i lærerens profesjonstriangel. Funn av lærernes tanker om hvordan ny læreplan vil påvirke egen pedagogisk praksis (verdier) kan knyttes til teori fra kapittelet 2.1 om politisk initierte endringer i lærerrollen, lærerens kunnskap og forståelse av læreplanen, sammen med teori fra kapittel 3.5: Rammefaktorer som påvirker lærerens pedagogiske praksis.

Ut ifra intervjupersonenes utsagn om hvordan ny læreplan vil påvirke egen pedagogisk praksis kan en se eksempler på læring gjennom lek som bruker både kognitive, sosiale og fysiske prosesser (Hujala et. al., 2010, s. 90, 101).

Jeg fant også en tydelig sammenheng mellom empiriske funn og Mathiesen (2013, s. 162) som sier at leken kan oppfattes som uformell utdanning, oppøving av viktige språklige, motoriske, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Her blir leken satt inn i et dannelsesperspektiv og bygger på pedagogiske teorier (Verdi, i profesjonstriangelet, se Hennem og Østrem, 2016, s. 116). Jeg fant også sammenheng mellom empirisk funn og Sommer (2015b, s.82) som argumenterer for at lek i og utenfor skolen kan utvikle både faglige, sosiale og kreative ferdigheter som er relevante i dagens og fremtidens samfunn. Han anbefaler skolen å bruke lekende læring som understøttende undervisning (Kunnskap, i profesjonstriangelet, Hennem og Østrem, 2016, s. 116). Sett i lys av at mine intervjupersoners erfaringer, sammenfaller med både normative og pedagogiske føringer, er dette sterke argumenter for at leken bør ha en sentral plass i skolen.

Datamaterialet viser eksempler på at politiske føringer som stadig økte krav og økt målfokus de siste årene har medført mindre tid til lek (Politikk, i profesjonstriangelet). Dette er i tråd med nasjonal og internasjonal forskning nevnt i kapittel 2.1.1 og 2.1.2. I tillegg kan det som tidligere nevnt også tjene som et eksempel på hvordan politisk initierte endringer og synet på hva som er god undervisning endrer seg og hvordan dette påvirker lærerens pedagogiske praksis.

Datamaterialet viser eksempler på negative konsekvenser for de klassene som ikke har hatt så mye lek. Her kan en se sammenheng med teori fra kapittel 3.4 om at sosiale ferdigheter

må bevisstgjøres og læres, de er ikke medfødt. I arbeid med barn og unge er det derfor ekstra viktig at læreren arbeider med de ulike typene sosiale ferdigheter (Sjo, 2015, s. 54). Lek er en god arena for å bygge opp blant annet sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter inkluderer det å komme overens med andre, utvikle empati og nestekjærlighet og et godt selvbilde (Elliot, 2010, s. 81). Funn fra noen av intervjuene kan tyde på at med den nye læreplanen vil det være større rom for å bruke lek både for lekens egenverdi, som redskap for læring og som et redskap for å utvikle sosiale ferdigheter.

Det som overrasket mest i funnene fra intervjuene om LK 20, var at en av lærerne mente at den nye læreplanen ikke ville medføre store endringer i egen pedagogisk praksis. Mulige forklaringer på at dette kan henge sammen med at vedkommende allerede lek i en eller annen form. Det kan også henge sammen med at de enda ikke er kommet i gang med implementeringsarbeidet, og ikke har helt oversikten enda. Noen av intervjupersonene uttrykte at andre lærere i feltet, som ikke brukte lek noe særlig, ville få sjokk når de skulle implementere LK 20. Videre ble det sagt at det ville medføre endring av pedagogisk praksis blant mange lærere på mange skoler. Eller et tredje alternativ handler om lærerens forståelse av LK 20 etter kun ha lest raskt igjennom et utvalg av læreplanen.

Andre intervjupersoner mente de allerede hadde gjort endring av sitt syn og pedagogiske praksis. Flertallet mente imidlertid at det var bra at det kom som mål. Da kan de få anerkjennelse for måten de allerede jobber på, og trenger ikke overbevise andre kollegaer og foreldre at det er en god måte å jobbe på. I tillegg fremheves det at de også har mer dekning i læreplanen for egen praksis.

Ledelsens føringer:

Tanken bak å undersøke dette, var å undersøke om det kunne være en sammenheng mellom ledelsens føringer for bruk av lek og hvilken plass leken har i begynneropplæringen ved de ulike skolene.

Funn fra dataene viste at det var variasjon mellom ledelsens føringer for bruk av lek i begynneropplæringen ved de ulike skolen som var representert. Det ble funnet sammenheng mellom ledelsens fokus eller manglende fokus og hvilken plass leken hadde i begynneropplæringen. Datamaterialet viste at der det ikke var et tydelig fokus var det opp til hver enkelt lærer og hvert trinn. Funn viste at med disse (manglende) føringene blir foreldre

og elever prisgitt lærernes kunnskaper, pedagogiske syn og prioriteringer fra år til år. Videre fremkom det også at flere lærere ønsket en viss føring slik at det ble lik satsing fra år til år.

De ovenfornevnte funnene samsvarer med internasjonal forskning som sier at praksisen for bruk av lek varierer i og mellom ulike land, skoler og klasserom. Skolestyrere er en av dem som trekkes frem som utfordrende og påvirkende faktorer for implementering av lek i barnehage og skole (Van Der Aalsvoort et al., 2015, s. 279).

7. Oppsummering av sentrale funn

Problemstillingen for oppgaven var «*Hvilken plass har leken i begynneropplæringen i skolen?*» Hensikten med denne undersøkelsen var å se hvilken plass leken har i begynneropplæringen i skolen, sett i lys av lærernes erfaringer. Jeg ønsket også å beskrive hvilken plass leken har ved ulike skoler og belyse teoretiske perspektiver og forskning som omhandler betydningen av lek i begynneropplæringen. Gjennomgangen av litteraturen hadde også som hensikt å plassere eget studie innenfor forskning om lekens betydning. Gjennom refleksjon rundt temaet og problemstilling for oppgaven ønsker jeg at oppgaven skal bidra praktisk til økt fokus, kunnskap og bredere innsikt hos lærere og ledere om hvilken plass leken har, hvordan ulike faktorer påvirker lærerens bruk av lek og viktigheten av kompetansebygging for lærere og ledere innenfor emnet.

I dette siste kapittelet vil jeg gjøre en oppsummering av mine funn. Jeg vil se på funn om lek, begynneropplæring og rammefaktorer som har betydning for læreres bruk av lek. Deretter vil jeg komme med noen konkluderende kommentarer, før jeg presenterer studiets bidrag og begrensninger.

7.1 Hovedfunn lek, begynneropplæring og rammefaktorer

Lek:

Læreres syn på lek og læring vet vi fra forskningen at har stor betydning for praksis, altså hvordan lærerne bruker leken i begynneropplæringen (Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78; Van Der Aalsvoort et. al., 2015, 279 - 280). Det er derfor viktig å studere hvordan læreres syn på, erfaring med bruk av lek, egen rolle i lek og lekens betydning for eleven, for å kunne si noe om hvilken plass leken har i skolen. Funn i datamaterialet viste at lærerne hadde ulike syn på lekens egenverdi.

Selv om de fleste hadde et vidt perspektiv på lek, hadde de likevel ulike tilnærminger til lek. Jeg fant mest likheter med det sosiokulturelle syn på lek og læring. Intervjupersonene hadde erfaringer med at barns deltakelse i lek gir dem opplevelse av tilhørighet, inkludering og sosial tilpasning. Begrunnelsen for bruk av lek i begynneropplæringen som fremkom i intervjudataene er: Lek er gøy, motiverende, konsentrasjonsfaktor, læring gjennom lek, utvikler språket, gir variasjon, trener samhandling, turtaking, kommunikasjon, sosiale ferdigheter og belønning. De ulike begrunnelsen kan knyttes til både det

sosialantropologiske, sosiokulturelle, filosofiske og behavioristiske perspektivet på lek. Noen av intervjupersonene mente at det var viktig å prioritere lek i begynneropplæringen fordi dette er barnas væremåte.

Datamaterialet viste at lek brukes ulikt av de ulike intervjupersonene. Lærerne hadde erfaring med at leken skaper trygghet, styrker sosiale ferdigheter og samhold. Lærernes sammenlagte erfaringer med bruk av lek kan blant annet knyttes opp mot et dannelsesperspektiv, sosiokulturelt perspektiv, lekbasert læring (playful-learning), utvikling av barns selvoppfatning og identitet (Mathiesen, 2013, s. 162; Lillemyr, 2019, s. 61).

Videre viste funn at førskolelærere og allmennlærere hadde ulike erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen. Det sosiokulturelle perspektivet på lek og læring var tydeligere blant førskolelærerne. Dette kan være tilfeldig eller sammensatt og vise at ulik bakgrunn har betydning for den pedagogiske praksisen. Funn viste også at allmennlærere og førskolelærere også hadde ulike syn på egen rolle i leken. Dette er enda et av eksemplene jeg fant på hvordan forskjeller i utdanning, bakgrunn og syn på lek får betydning for pedagogisk praksis. Felles for begge gruppene var at de mente læreren selv må være leken.

I intervjumaterialet forteller lærerne hva de tror leken betyr for elevene. Sentrale nøkkelord er: Gøy, trygghetsskapende, undervisning og lek på ungenes premisser. Utvikling av sosiale ferdigheter, hjernen, språk, vennskap, relasjoner og faglig læring. Funn viste at lærere hadde erfaringer med at lek gir opplevelse av tilhørighet, inkludering og sosial tilpasning. Dette gjaldt både for ordinære klasser og innføringsklasser og samsvarer med andrespråklitteratur (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 147 – 152).

Begynneropplæring:

Lærerne i datamaterialet hadde både et vidt og et smalt perspektiv på begynneropplæringen. Den sosiale kompetansens og læringsmiljøets betydning for begynneropplæringen ble også trukket frem som viktige faktorer av noen. Ut ifra dette synet bygger kunnskap og læring på; Erfaringer, sosial og kulturell praksis som barna er en del av. Læring blir en kollektiv praksis fremfor en individuell. Jeg fant også eksempler på likhet mellom et vidt syn på begynneropplæring og veiledet lek.

Rammefaktorer:

LK 20 kan anses som en del av den politiske siden som påvirker lærerrollen i Hennums og Østrems (2016, s. 116) profesjonstriangel. LK 20 sin vektlegging av lek og lærerens

forståelse av den vil få betydning for hvordan læreren bruker leken i begynneropplæringen og hvilken plass leken har i skolen.

Føringer fra rektor og ledelse kan også ses på som del av den politiske føringer som påvirker lærerrollen. Dataene viser at der rektor og ledelsen tydelig uttrykker verdien av lek i begynneropplæringen, både fri lek og lekbasert læring var det mer lek i praksis.

7.2 Konkluderende kommentar

Hensikten med denne undersøkelsen var å beskrive hvilken plass leken har i begynneropplæringen ved ulike skoler, sett i lys av lærernes erfaringer. Oppgavens problemstilling var:

«Hvilken plass har leken i begynneropplæringen i skolen?»

Internasjonal forskning viser at på tross av dokumentert forskning på leken fordeler, er det vanskelig å integrere lek, blant annet på grunn av økt fokus på måloppnåelse. Det vises også en tydelig sammenheng mellom lærernes syn på lek og deres pedagogiske praksis (Hyvonen, 2011, s. 73, 77, 78; Van Der Aalsvoort et. al., 2015, 278 - 280). Lekens plass i skolen påvirkes i stor grad av lærerens pedagogiske grunnsyn. Mine funn støtter betydningen av lærerens pedagogiske grunnsyn for implementering av lek. Andre funn om påvirkende faktorer for lærernes kunnskap om lek og bruk av lek er: Ledelsens fokus på lek, hvordan lek omtales i læreplanen (LK 20), samt lærerens forståelse av LK 20.

Funn fra intervjumaterialet viste mange ulike eksempler på lekens plass i begynneropplæringen ved intervjupersonenes skoler. Min forforståelse av lekens plass i skolen ble utfordret ved at intervjupersonenes erfaringer viste mer utstrakt bruk av lek og særlig lekbasert læring enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Jeg fant eksempler på bruk av lek både som dannelses-, sosialiserings- og læringsredskap. Intervjupersonenes utsagn viser ulikheter mellom allmennlærer og førskolelærer i forhold til lek. Førskolelærere fremstår med et tydeligere sosiokulturelt perspektiv på lek og læring, lekens egenverdi og egen rolle i lek enn allmennlærere. Som tidligere nevnt kan dette være tilfeldig eller sammensatt, men det viser at ulik bakgrunn har betydning for lærernes pedagogiske praksis. Dette kan tale for viktigheten av samarbeid mellom de to profesjonene og tale for viktigheten av en kunnskapsutvikling blant alle lærere.

Totalt sett understreker forskningen min viktigheten av at leken får en sentral plass i begynneropplæringen i skolen. Videre håper jeg dette vil føre til mer og variert bruk av ulike typer lek i begynneropplæringen. Leken er allsidig og kan brukes på ulike måter, den er viktig for barnets utvikling på mange områder. Dette gjør den til en sentral del av begynneropplæringen. Samtidig kan lekens allsidighet medføre utfordring for den enkelte lærer til å bruke lek på en god måte i begynneropplæringen. Da er det helt nødvendig med grundig kunnskap, verdier og støtte fra ledelse og læreplanen.

7.3 Bidrag og begrensninger ved studiet

Utgangspunktet for studiet var tredelt. Det ene var eget ståsted, det andre var lærerrollen i endring. Det tredje var ut ifra et forsknings- og teoretisk perspektiv. Jeg har drøftet hvilken plass leken har i skolen ved å reflektere over hvordan lærerne beskrev sin bruk av lek i begynneropplæring. Lærernes uttalelser ble sett i lys av aktuell teori og forskning på feltet.

Studiets generaliserbarhet påvirkes av at utvalget kun bestod av fem intervjupersoner. Selv om funnene mine ikke er gyldige for alle lærere, tror jeg likevel at det kan være et viktig bidrag til alle lærere spesielt i småskolen. Gjennom refleksjoner rundt temaet ønsker jeg å bidra til økt kunnskap og bredere innsikt hos lærere og ledere om hvilken plass leken har og hvilken plass den bør ha i begynneropplæringen i skolen.

I datamaterialet fremkom det eksempler på at lærerne anså leken som viktig verktøy for læring, faglig, sosial og personlig utvikling. Dette støttes av forskningslitteratur innenfor utdanningsfeltet hvor det er mye fokus på lek som en nøkkel til undervisning og læringsredskap (Elliot, 2010, s. 69). Leken antar ny form og kontekst, men den har fremdeles en grunnleggende rolle innenfor utvikling og læring. Lekens nødvendighet for læring og utvikling fastslås også i den overordna delen til læreplanen LK 20 (Lillejord, 2018, s. 9). LK 20 har mer fokus på lek og lekbasert læring enn den forrige læreplanen. (Iversen, 2019, s. 145).

Perspektivene og synspunktene jeg har valgt å bruke i analysen, kan være en mulig begrensning ved studiet. I og med at jeg har brukt en kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet har det også blitt farget av min forforståelse og kunnskap. Likevel mener jeg at prosjektet i stor grad representerer intervjupersonenes erfaringer og perspektiver.

I ettertid innser jeg at når det gjelder utarbeiding av intervjuguiden, hadde det vært mer å hente på lærernes syn om ny læreplan dersom jeg først hadde spurt dem om hvordan de forstod avsnittene de leste før jeg spurte om hvordan det ville påvirke deres pedagogiske praksis. Da kunne jeg kanskje sett om jeg fant ulikheter i hvordan de tolket dette og sett om jeg fant en sammenheng mellom tolkning og pedagogisk praksis.

Forskningen min sier lite om elevenes syn på bruk av lek i begynneropplæringen. Dette finnes det lite nyere forskning om. Dersom dette var et større forskningsprosjekt med mer tid og ressurser, kunne en ha brukt både observasjon av elever, samt brukt elever som intervjupersoner, i tillegg til lærerne. Da kunne det også gitt et verdifullt bidrag ved å se det fra elevenes perspektiv.

Det kunne vært interessant å gjøre et oppfølgingsstudium med de samme personene når det har gått 3 – 5 år for å se hvilke endringer som eventuelt har skjedd.

Litteraturliste

- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus: Klim forlag.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M., (2010). Play: Some Concluding Reflections. I M., Ebbeck & M., Waniganayake, M (Red.), *Play in Early Childhood Education: Learning in diverse contexts* (s. 288 - 293). Australia: Oxford University press.
- Elliot, A. (2010). Play and Literacy Pedagogies for Preschool and Early Years Settings. I Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (Red.), *Play in Early Childhood Education: Learning in diverse contexts* (s. 67 - 88). Australia: Oxford University press.
- Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2013). Introduktion. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 45 - 50). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet* (s. 7 - 17). Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. & Mausethagen, S. (2019). Å være lærer. I M. -B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (1. utgave., s. 17 - 42). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring: I et sosialt og kognitivt perspektiv* (s. 103 - 130). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hennum, B., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hujala, E. & Helenius, A. & Hyvonen, P. (2010). Play for Learning and Transition to School. I M. Ebbeck & M. Waniganayake. (Red.), *Play in Early Childhood Education: Learning in diverse contexts* (s. 89 - 102). Australia: Oxford University press.

-
- Hunkin, E. (2014). We're offering true play-based learning: Teacher perspectives on educational dis/continuity in the early years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 30 -35.
- Hyvonen, P. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers, *Australian Journal of Teacher Education* 38(8), 65–83.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147- 160.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal.
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143 – 155). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Johannessen, L., Rafoss, T. W & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E., Dahl, H., & Samuelsson, P. I. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, A. K. (2017). Løftet om fri lek for førsteklassingene er brutt. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/loftet-om-fri-lek-for-forsteklassingene-er-brutt/67690687>
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring*,

arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 55 - 68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93 - 106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, R. (2013). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Myklebust, R. (2019). Å forstå elevers læring. I M. -B. Postholm, P. Haug, E. M. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1 – 7: Lærerarbeid og læringsmiljø*. (s. 46 – 66). Oslo: Cappelen Damm.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I Michaelsen, E., & Palm, K. *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. (s. 13 – 31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropeid, K. (2019). Pisa-resultater på stedet hvil i 18 år. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/pisa/pisa-resultater-pa-stedet-hvil-i-18-ar/222017>
- Samuelsson, P. I., Manger, A., & Carlsson, A. M. (2009). *Det lekende, lærende barnet: I en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjø, T. K. (2015). *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Sommer, D. (2015a) Læring og grunnsyn i et samfunn i endring: pedagogisk profesjonalisering for fremtiden. I D. Sommer, J. Klitmøller, A. Ahrenkiel, J. Seim, & S. Sjøberg (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s.203 - 224). Oslo: Pedagogisk forum.
- Sommer, D. (2015b) Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I D. Sommer, J. Klitmøller, A. Ahrenkiel, J. Seim, & S. Sjøberg (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 65 - 85). Oslo: Pedagogisk forum.
- Størksen, I., Figved, S., Sømme, B., & Agderprosjektet. (2018), *Lekbasert læring: Et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet* (2. utg.). Oslo: Gan Aschehoug.
- Säljö, R. (2001), *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten. (Red.), *Læring i et sosialt kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31 – 57). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i norsk 1. – 10. trinn (NOR 01-06). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv116>

Van Der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: An international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277-292.

Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet* (s. 55 - 57). Bergen: Caspar forlag.

Weydal, S., R. (2016), 20 år med 6-åringer i skolen: Hva har skjedd? Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/desember/20-ar-med-6-aringer-i-skolen-hva-har-skjedd/>

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

8. Vedlegg

Her er en oversikt over vedleggene til masteroppgaven:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Forespørsel om intervju

Vedlegg 3: Godkjenning av meldeskjema NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

1.
 - a) **Hvilken utdanning har du?**
 - b) **Hvor mange år har du jobbet som lærer?**

2. **Hva legger du i begrepet lek?**

3. **Hva legger du i begrepet begynneropplæring?**

4. **Hva er din erfaring med bruk av lek i begynneropplæringen?**
 - a) I hvilke fag /situasjoner bruker du lek?
 - b) Hvordan bruker du eventuelt lek i norskfaget?
 - c) Opplever du noen forskjeller når du bruker/ikke bruker lek i begynneropplæringen
 - d) Hvordan begrunner du bruk av lek i begynneropplæringen?
 - e) Er det utfordringer knyttet til det å bruke lek, slik du bruker den?
 - f) Hvordan brukes lek i begynneropplæringen ellers på trinnet?
 - g) Timeplan: Hvor lange er undervisningsøktene i løpet av en skoledag?
 - h) Hvordan varierer du øktene?
 - i) Hvor mange og hvor lange friminutter har dere?
 - j) Styres leken i friminuttene?

5. **Hva mener du er lærerens rolle i lek?**

6. **Hva mener du leken kan bety for elevene?**

7. **Hvilke rammefaktorer mener du skal til for at lek kan brukes hensiktsmessig i begynneropplæringen?**

8. **Hvilke føringer blir gitt fra ledelsen/rektor med tanke på bruk av lek i begynneropplæringen?**

9. **Les utdrag fra den nye læreplanen: LK 20 om Prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10)**

- E) *«Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.....Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi....*
- F) *.....Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring.*
- G) *«bearbeide tekstopplevelser gjennom lek, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. (Kompetansemål i norsk etter 2.klasse).*
- H) *«Læreren skal legge til rette for aktiv læring slik at elevene opplever motivasjon og mestring gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine».*

Hvordan tror du dette vil påvirke din didaktiske og pedagogiske praksis i forhold til slik den er i dag?

10. Er det noe du har lyst til å si som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Lek i skolen»

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

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er samle inn data til min masteroppgave i pedagogikk.

Jeg skal skrive om hvordan lek brukes i skolen. Problemstillingen er: «*Hvordan brukes lek i begynneropplæringen i skolen?*» Videre vil følgende forskningsspørsmål bli belyst:

1. *Hvilket syn har lærere på lek?*
2. *Hvordan brukes lek i begynneropplæringen?*
3. *Hvordan tror lærere ny læreplan (LK 20) vil påvirke didaktisk og pedagogisk praksis ved egen skole?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 5 lærere/barnehagelærere som jobber på 1.trinn, ved ulike skoler i kommunen. Denne informasjonen har blitt videresendt til deg av din kollega, leder, eller ved direkte kontakt med deg eller din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et muntlig intervju. Det vil vare ca.

60 minutter. Dersom nødvendig, *kan* det hende du får forespørsel om et *kortere* oppfølgingsintervju i etterkant. Intervjuet inneholder blant annet **spørsmål om din utdanning, yrkeserfaring, ditt syn på/din definisjon av lek, bruk av lek i begynneropplæringen, hvordan lek brukes på trinnet samt å kommentere et par utdrag fra den nye læreplanen i norsk**. Det vil bli tatt notater og lydopptak av intervjuet som vil registreres elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være jeg som student og min veileder ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Dine besvarelser vil bli anonymisert i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. september 2020. Da vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet ved

- Anne Mette Bjørgen (Veileder):
Tlf: 62288272.
Epost: Anne.Mette.Bjorgen@inn.no
- Linda Lund (Masterstudent)
Tlf: 901 71 340
Epost: lundjenta@yahoo.no
- Vårt personvernombud:
Hans Petter Nyberg ved Høgskolen i Innlandet.
Tlf: 62 43 00 23
Epost: hans.nyberg@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Mette Bjørgen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Linda Lund
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Hvordan brukes lek i begynneropplæringen i skolen?**» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.09.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Meldeskjema NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Hvordan brukes lek i begynneropplæringen i skolen?

Referansenummer

912686

Registrert

02.10.2019 av Linda Lund - 170937@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mette Bjørgen, Anne.Mette.Bjorgen@inn.no, tlf: 61288272

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lund, lundjenta@yahoo.no, tlf: 90171340

Prosjektperiode

30.09.2019 - 30.09.2020

Status

03.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**03.10.2019 - 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 3.10.2019. Behandlingen kan starte. 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 typer endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente

på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.9.2020. 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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). Dropbox er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)