

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Siv Karlsen

Masteroppgave

Lek i skolen

En kvalitativ undersøkelse av læreres forståelse av lekens
betydning for de yngste elevene

Play in school

A qualitative study of teachers' understanding
of the importance of play
for the youngest pupils

Master i pedagogikk

Våren 2021

Forord

To spennende og utviklende år er i ferd med å avsluttes. Lærerrike forelesninger, nye perspektiv og forståelse, fornyet glød og nye vennskap, er ting jeg tar med meg videre. Dagene har vært fylt med skriving, lesing, forskning, hardt arbeid og lite fritid, men jeg angrer ikke et sekund. Det har vært spesielt å være student i en pandemi. I lange perioder har høyskoler, lesesaler, og bibliotek holdt stengt. Med sosial nedstengning er studiegrupper gjennomført som korte digitale møter, og tilgang til informanter har vært redusert. Derfor er jeg ekstra takknemlig overfor informantene mine, som midt i sin egen krevende lærerhverdag, tok av sin tid til å bistå meg i dette prosjektet. Det har vært spennende å få utforske deres forståelse av leken sammen, og gjennom samtalene få ta del i gode refleksjoner og erfaringer. Tusen takk! Dette prosjektet hadde jeg aldri fått i land hadde det ikke vært for flere viktige støttespillere. Jeg vil først få takke førsteamanuensis i pedagogikk Lene Nyhus, som ga så mye, både faglig og også av seg selv, i et spennende emne det første året. Både du og emnet har satt dype, fine spor. Så vil jeg takke min fantastiske sjef på jobb, Karine Bekkely, som har brukt masse tid på meg for at jeg skulle komme i mål. Takk for tusen hjelpsomme tilbakemeldinger, nyttige tips og innspill, og ikke minst sårt trengte oppmuntringer og heiarop. Takk til veilederen min, Tina Jacobsen, for nyttig sparring og litteraturtips, og som må ha satt verdensrekord i rask respons på henvendelser. Takk til min søte, fine, rare, og morsomme svigerfamilie, for at dere alltid hadde troen på meg. Min kjære mor, hva skulle jeg gjort uten deg? Tusen takk for forståelse for travle tider, takk for din tid med Leo da jeg har trengt helgene til å jobbe, takk for telefonstøtte og omsorg. Jeg gleder meg til masse besøk her og der, og helt andre muligheter til å treffes framover. Takk til venner og kollegaer som har oppmuntret og heiet på meg, det har betydd mer enn dere kan forstå. Fine Max, takk for at du har krevd dine lufteturer uansett hvor stressa jeg har vært. Lange morgenturer med deg har klarnet tankene mine og ofte fått brikker til å falle på plass. De største bølgedalene er det du, kjæresten min, som har måttet håndtere. Takk for at du har holdt ut, og vært verdens beste sparringspartner. Du har trodd på meg som ingen annen, og vært der for meg hele veien. Takk! Til sist, men ikke minst, min kjære Leo. Takk for ditt gode humør, for latteren din som alltid sitter løst, og all forståelse for at mammaen din, i lange perioder, måtte bruke all tiden på studiet. Jeg er heldig som fikk denne muligheten og all denne støtten! Nå gleder jeg meg til å prioritere andre ting. Alt til sin tid. Jeg er takknemlig!

Norsk sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven i pedagogikk har vært å se nærmere på læreres forståelse av lek og lekens betydning for de yngste skoleelevene. Lek er av både teoretikere og forskere løftet fram som vesentlig i barns utvikling. Tradisjonelt sett har leken fått stor oppmerksomhet i barnehagen, mens det i skolen finnes lite forskning på dette feltet. I den senere tid har begynneropplæringen fått større oppmerksomhet, og forskere er i gang med å undersøke hvordan 6-åringene har det i skolen. Kanskje betyr det at vi også får se noe om lekens betydning i skolen. Tidligere undersøkelser påpeker at overgangen mellom barnehage og skole er for brå, og det er et behov for å forbedre denne. Lærere har et ansvar for å legge til rette slik at denne overgangen blir god, og sørge for at skolen møter elevene på deres premiss, noe som innebærer å ta barns behov for lek på alvor. Formålet med dette prosjektet er derfor å undersøke læreres forståelse av lek, og det har jeg gjort med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning for 1.- og 2. trinns elevers læring og danning?

For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg derfor fire forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan forstår lærere lek som fenomen?*
- 2. Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers faglige læring?*
- 3. Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers danning?*
- 4. Hvordan har de nye fagplanene bidratt til læreres forståelse av lek?*

Problemstillingen er blitt undersøkt med en kvalitativ tilnærming, og gjennomført ved hjelp av dybdeintervjuer av fire lærere på disse trinnene, alle fra ulike skoler. Kunnskapsgrunlaget for denne studiens utforming er knyttet til både nasjonal og internasjonal forskning, perspektiv på lek og andre grunnleggende teoretiske perspektiver. Teorier og forskning om lek løfter fram lekens essensielle betydning for barns utvikling, men kunnskap om hva leken

betyr for det lærende barnet i skolen finnes det lite av, både i Norge og også over landegrensene.

Studien har et deskriptivt forskningsdesign. Den ble gjennomført ved hjelp av intervju, støttet av en semistrukturert intervjuguide. Inspirert av hermeneutikken har resultatene i studien blitt analysert, tolket og drøftet. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser, og med støtte i Kvale & Brinkmann (2015) sine forståelsesrammer, kom følgende funn og resultater til syne:

Studien viser at lærerne i all hovedsak knytter leken til lekende aktiviteter der fokuset er fagplanens måloppnåelse. De ser at lekens elementer virker motiverende på elevenes arbeid med fagene. Det er denne styrte leken som får ta plass i undervisningstiden, og dette kan indikere at de i mindre grad ser sammenhengen mellom lek og læring. Frileken blir i større grad betydningsfull for elevenes trivsel, mestring og motivasjon, fremfor en vei til læring. Den tillegges også betydning som pauser og kjærkomne avbrekk fra undervisningen. Læreres forståelse og kunnskap om lek, kan ha stor betydning for hvordan elevene lærer og trives på skolen. Resultatene i denne studien kan tyde på at det er behov for mer forskning på dette feltet.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this master's thesis in pedagogy has been to look more closely at teachers' understanding of play and the importance of play for the youngest pupils at the primary level. Play has been highlighted by both theorists and researchers as essential in children's development. Traditionally, play has received much attention in kindergarten, while there is little research in this field about school-age children. In recent times, early years education has received more attention, and researchers are in the process of investigating how 6-year-olds feel at school. Maybe this means that we also begin to see something about the importance of play in school. Previous studies point out that the transition from kindergarten to elementary school is too abrupt, and there is a need to improve this. Teachers have a responsibility to facilitate this transition and ensure that the school meets the students on their own terms, which also means taking children's needs for play seriously. The purpose of this project is therefore to investigate teachers' understanding of play, and I have done so based on the following research question:

How do teachers understand play and the importance of play for 1st and 2nd grade students' learning and education?

To answer the problem, I prepared four research questions:

- 1. How do teachers understand play as a phenomenon?*
- 2. How do teachers understand the importance of play for 1st and 2nd grade students' professional learning?*
- 3. How do teachers understand the importance of play for the bildung¹ of 1st and 2nd grade students?*
- 4. How have the new curricula contributed to teachers' understanding of play?*

These questions have been investigated with a qualitative approach and conducted using in-depth interviews of four teachers at these grade levels, all from different schools. The knowledge base for this study is tied to both national and international research, perspectives

¹ This term is borrowed from German as a similar word is missing in the English language.

on play and other basic theoretical perspectives. Theories and research on play highlight the essential importance of play for children's development, but there is little knowledge about what play means for the learning child in school, both in Norway and across national borders.

The study has a descriptive research design. It was conducted using interviews, supported by a semi-structured interview guide. Inspired by hermeneutics, the results of the study have been analyzed, interpreted and discussed. Based on the informants' descriptions and with support in Johannesen et al. (2018)'s framework of understanding, the following findings and results came to light:

The study shows that the teachers mainly link play to playful activities where the focus is on the curriculum's learning standards. They see that the elements of play have a motivating effect on the students' work with the subjects. It is this guided play that is allowed to take place during class, and this may indicate that they to a lesser extent see the connection between play and learning. Free play becomes more important for students' well-being, mastery and motivation, rather than a path to learning. It is also given importance in the form of recess and welcome breaks from teaching.

Teachers' understanding and knowledge of play can have a great impact on how students learn and thrive at school. The results of this study indicate that there is a need for more research in this field.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Avgrensning.....	3
1.4 Teoretisk rammeverk.....	3
1.5 Metodisk tilnærming.....	4
1.6 Oppgavens oppbygging	4
2. Kunnskapsstatus og relevans	5
2.1 Søkeprosessen etter forskning og kunnskapsstatus	5
2.2 Nasjonal og internasjonal forskning	6
2.3 FNs barnekonvensjon og bekymringen for barns lek.....	7
2.4 Læreplanene og debatten om lek og læring.....	8
2.5 Behov for mer forskning.....	10
3. Teorigrunnlag	11
3.1 Sosiokulturell læringsteori.....	11
3.1.1 Sosial interaksjon som grunnlag for læring.....	11
3.1.2 Erfaringens og refleksjonens betydning for læring	12
3.1.3 Erfaring gjennom interaksjon med verden	13
3.1.4 Betydningsfulle relasjoner for utvikling.....	14
3.1.5 Lekens rolle i barn læring.....	14
3.2 Perspektiver på lek.....	15
3.2.1 Lekens flertydighet.....	15
3.2.2 Lekens egenverdi.....	16
3.2.3 Noen av lekens kjennetegn og funksjoner.....	17
3.2.4 Lærerens rolle i møte med leken	19
3.3 Mål-middel-tenkning	20
3.4 Danning	22

3.5	Læreplan	24
3.6	Oppsummering	25
4.	Metode	26
4.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag	26
4.1.1	Fenomenologien	26
4.1.2	Hermeneutikken og forforståelsen	27
4.2	Kvalitativ forskningsmetode som design	28
4.2.1	Styrker og svakheter ved kvalitativ metode	29
4.2.2	Utvalg og utvalgsstrategi	29
4.2.3	Det kvalitative forskningsintervjuet som metode	31
4.2.4	Intervjuguide	31
4.2.5	Gjennomføring av intervjuene	32
4.2.6	Transkribering av dataene	34
4.2.7	Analyse, kategorisering og tolkning	34
4.3	Etiske betraktninger	36
4.3.1	Søknad til NSD, informert samtykke og konfidensialitet	36
4.3.2	Forskerrollen	37
4.4	Forskningsprosjektets kvalitet	37
4.4.1	Pålitelighet	38
4.4.2	Gyldighet	38
4.4.3	Overførbarhet	39
5.	Analyse	41
5.2	Presentasjon av funn	42
5.2.1	Lærernes forståelse av lek som fenomen.	42
5.2.2	Lærernes forståelse av lekens betydning for læring og danning	44
5.2.3	Lærernes forståelse av lek i lys av de nye fagplanene	57
6.	Drøfting	60

6.1	Fri og styrt lek.....	60
6.2	Lekens betydning.....	64
6.2.1	Lek som forutsetning som læring.....	64
6.2.2	Frilekens betydning for læring	67
6.2.3	Frilekens betydning for danning	70
6.2.4	Den styrte lekens betydning for læring	74
6.2.5	Den styrte lekens betydning for danning.....	78
6.3	Lærernes forståelse i lys av nye læreplaner.....	80
6.4	Oppsummerende drøfting	82
7.	Avslutning	84
	Litteraturliste.....	87
	Vedlegg	92

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Det var da jeg startet jobben min i skolen at jeg virkelig oppdaget lekens betydning. Etter 13 års arbeid i barnehage, der jeg hadde omgitt meg med barn, lekt med barn og virkelig dedikert meg i arbeidet, forsto jeg likevel ikke helt lekens betydning for barn. Som barnehagelærer visste jeg at den var viktig, men jeg forsto ikke omfanget. Da jeg startet som lærer i 1. klasse, merket jeg at noe vesentlig manglet. Jeg oppdaget at leken i stor grad var forsvunnet. Jeg kunne se den i friminuttene eller på turdager, men bortsett fra det, var det svært få spor å se. Ei heller hørte jeg voksne snakke om leken, i alle fall ikke i nærheten av slik vi gjorde i barnehagen. Tiden på skolen var så organisert og rutinepreget, og i den grad noe lekent kom til syne, var det innenfor veiledning og instruksjoner fra de voksne. Jeg så hvor urolige og ukonsentrerte elevene var, og kjente på en voksende frustrasjon på elevenes vegne. Hva er det som gjør at barn, da de starter på skolen, brått forstås som at de har et betydelig redusert behov for å leke? Etter å ha jobbet noen få år som lærer kom jeg over en bok, som beskriver hvordan den finske skolen forstår lekens betydning for elevene (Sahlberg, P. & Doyle, W., 2019). Det kommer fram at skolesystemet deres er bygd på et grunnsyn om at lek er avgjørende for barn. De tror på at lek er avgjørende for at barn kan trives og blomstre. De tror på at skolen ikke skiller seg ut i så måte, men heller må ta dette på alvor, og la barna leke – også i skoletiden. Sahlberg og Doyle (2019) forteller at den finske skolen er en bekreftelse på at det ikke er noen motsetninger mellom å la barna leke, og å la dem lære. Tvert imot. De argumenterer for at Finlands gode resultater i elevenes faglige prestasjoner er knyttet til lekens plass i skolehverdagen (Sahlberg & Doyle, 2019). Denne boken tente en gnist i meg, en gnist jeg kjente jeg måtte gjøre noe med. Jeg startet derfor på min masterstudie, vel vitende om at jeg skulle skrive om lek i en eller annen form. Det sto raskt klart for meg hva oppgaven min måtte handle om. Dersom vi skal la barna leke i skolen, må de voksne legge til rette for det. For å legge til rette på en god måte, må vi vite hva lek er. Nå er det kommet nye fagplaner som anerkjenner lekens betydning og plass i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det gjenstår kun å sette dette ut i livet, men hva skal til for at ord blir til handling? Hva er det lærerne i skolen kan om lek, og hva vet de om hvilken betydning den har for barn? I min iver

etter å sette ord ut i handling sammen med kolleger, og la barn både leke og lære gjennom lek, ble jeg veldig nysgjerrig på hvordan mine kolleger egentlig forstår leken. Mitt utgangspunkt for denne masteroppgaven er derfor en nysgjerrighet på hvordan lærere forstår fenomenet lek, og hvordan de forstår lekens betydning i elevenes læring og danning, og dette danner bakgrunnen for min problemstilling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i min undring over hvordan lærere forstår leken og lekens betydning, ønsker jeg å utforske dette nærmere. Dette vil jeg undersøke gjennom intervju med fire yrkesaktive lærere, der de vil fortelle meg om sin forståelse, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning for 1.- og 2. trinns elevers læring og danning?

Jeg har valgt en vid formulering på min problemstilling, derfor benytter jeg meg av fire forskningsspørsmål som en hjelp til å komme i dybden og kunne svare på problemstillingen:

1. Hvordan forstår lærere lek som fenomen?
2. Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers faglige læring?
3. Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers danning?
4. Hvordan har de nye fagplanene bidratt til læreres forståelse av lek?

Jeg har valgt å la første forskningsspørsmål favne veldig vidt. Hensikten med dette er å unngå å begrense eller legge føringer for hvordan lærere forstår leken, men heller fange opp en eventuell bredde i deres forståelse. De to neste forskningsspørsmålene har jeg valgt å spisse mer inn. Hensikten er å komme nærmere inn på hvordan lærere forstår leken i møte med elevenes læring og danning. Med begrunnelse i at jeg etterspør læreres forståelse av lek i en skolekontekst, har jeg i det siste forskningsspørsmålet også valgt å inkludere de nye læreplanenes rolle, da denne kan ha betydning for læreres forståelse av leken.

1.3 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense undersøkelsen min til å gjelde lærere som jobber med elever på 1. og 2. trinn, da den spontane og frie leken spesielt, står mer sentralt for barn i denne alderen, enn for eldre barn. Jeg mener at refleksjoner og erfaringer fra lærere på disse trinnene i skolen er sentrale for å skape mer kunnskap om denne tematikken.

Jeg har valgt å fokusere helt generelt på leken. Grunnen til det er lekens flertydighet med sine mange funksjoner og dimensjoner. Jeg har valgt dette brede perspektivet for ikke å begrense læreres forståelse av lek. Jeg ønsker at de skal synliggjøre sin forståelse av lek uten at jeg styrer fokuset i noen bestemt retning. Lillemyr (2020) poengterer at lek er et komplekst fenomen, og det trengs en rekke ulike og utfyllende tilnærminger for å kunne nærme seg mangfoldet og flertydigheten. I frykt for å begrense forståelsen av hva lek er, kan det gi mening å holde definisjonen flytende, men dette kan også føre til at det oppleves som en umulighet å skulle gjøre et begrenset utvalg av teorier om lek, noe jeg ser nødvendigheten av i min studie. Farget av egen forståelse av lek kan det være lett å havne i en eklektisk tilnærming som prøver å trekke ut det beste fra flere teorier. Jeg har derfor forsøkt å være bevisst i valgene mine, for på den måten å trekke inn de teoretiske tilnærmingene som jeg mener gir de mest interessante og dekkende perspektivene for å kunne drøfte funnene mine, og dermed svare på problemstillingen. Dette innebærer at jeg har valgt å se bort fra psykodynamiske teorier som omhandler lekens terapeutiske verdi, og betydning for følelses- og identitetsutvikling innenfor dette perspektivet.

1.4 Teoretisk rammeverk

Studiens teoretiske fundament rammer inn studien, og hvordan denne kan forstås. Det meste av teori ble innhentet i forkant av intervjuene. Noe teori ble også innhentet på bakgrunn av de empiriske funnene, dette for å forstå funnene bedre og danne et godt grunnlag for drøftingen. Jeg har valgt å forankre denne studien i en sosiokulturell forståelsesramme (Vygotsky, 1978). I tråd med dette skjer læring og utvikling gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap. Dette var en naturlig tilnærming ettersom valgt tema og teori støtter et slikt perspektiv. Studien ser på lek som et flertydig fenomen, og de utvalgte perspektivene på lek som er presentert i teorikapittelet, støtter seg derfor til flere og ulike presentasjoner av hvordan lek kan forstås,

hva det er og kan være. Mitt valg av øvrig teori står også i relasjon til studiens tema, samt definerer forståelsen av innholdet. Denne har relevans for drøfting av funn med mål om å svare på forskningsspørsmålene, og dermed også problemstillingen.

1.5 Metodisk tilnærming

Kvalitativ metode gir, ifølge Thagaard (2018), grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomen. I min søken etter hvordan lærere forstår lek er kvalitativ tilnærming derfor et naturlig valg. Et godt verktøy for datainnsamling i en slik tilnærming er intervjuet, da det gir meg mulighet til å gå i dybden av deres forståelse av lek. Intervju med informantene vil derfor utgjøre hovedbidraget i datainnsamlingen. For å sikre et nært og trygt møte mellom meg som forsker og informantene, vil jeg gjennomføre individuelle dybdeintervju, der en gjennomarbeidet intervjuguide vil støtte samtalene opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen. Lydopptak av intervjuene og transkribering av disse vil sikre at minst mulig datamateriale går tapt, og også gi meg muligheten til å gå gjennom intervjuene flere ganger i analyseprosessen.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne teksten er inndelt i syv kapitler. I kapittel 1 introduserer jeg bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensninger i oppgaven, teoretisk rammeverk og metodisk tilnærming. I kapittel 2 presenterer jeg kunnskapsstatus knyttet til pedagogiske institusjoners forståelse av lek, og også forståelse av lek i lys av barns rettigheter. Videre presenterer jeg nasjonal og internasjonal forskning innenfor feltet, før jeg avrunder kapittelet med et blikk på oppgavens relevans. I oppgavens kapittel 3 presenterer jeg teoretiske perspektiv som er forståelsesrammen i denne masteroppgaven, før jeg i kapittel 4 presenterer og begrunner metodiske valg og gjør rede for forskningsprosessen. Deretter presenterer jeg analysen og funnene i kapittel 5, før oppgavens drøfting presenteres i kapittel 6. I kapittel 7 avrunder jeg oppgaven med en oppsummering av funnene, der jeg også argumenter for videre forskningsgrunnlag.

2. Kunnskapsstatus og relevans

Innledningsvis i kapitlet starter jeg med en redegjørelse for søkeprosessen etter forskning- og kunnskapsstatus innenfor temaet av min problemstilling. Videre har jeg valgt å redegjøre for både nasjonal og internasjonal forskning som viser til hvordan lærere forstår leken. I lys av få funn innenfor nasjonal forskning, har jeg valgt å inkludere internasjonal forskning som er sammenlignbar med norske forhold. Min antakelse om at det eksisterer lite forskning rundt dette temaet nasjonalt, er noe Hølland, Bjørnstad, Dalland og Sundtjønn (2021) støtter gjennom sin delrapport. Mitt valg av den internasjonale forskningen og dennes sammenlignbarhet med nasjonale forhold, er støttet av professor Lillejord, Børte og Nesje (2018). Videre i kapitlet belyser jeg relevansen av min forskning ved å gjøre rede for FNs Barnekonvensjon, spesielt artikkel 31 da denne viser til leken (FN, 1989). Denne konvensjonen er en del av Menneskerettighetserklæringen som FN (1948) sin generalforsamling har vedtatt, og Norge har forpliktet seg til å følge (FN, 1948). Dette har betydning for utformingen av læreplanen. Videre følger en redegjørelse av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) som er forpliktet på å samsvare med FNs barnekonvensjon. Redegjørelsen inkluderer en presentasjon av elementer som er med å påvirke utformingen av disse, med fokus spesielt på lekens plass. Avslutningsvis i dette kapitlet argumenterer jeg for behovet for mer forskning vedrørende denne tematikken, og relevansen av min studie i dette.

2.1 Søkeprosessen etter forskning og kunnskapsstatus

Jeg innledet søkeprosessen med å bruke nøkkelord, emneord og formuleringer fra problemstillingen min, i tillegg til fritekstsøk. Jeg tok også i bruk engelske formuleringer av de samme ordene og frasene. I all hovedsak benyttet jeg meg av databaser som Oria, Eric, Idunn og Google Scholar. Jeg var også inne på Brage og Nasjonalbibliotekets søketjeneste. Jeg valgte i all hovedsak nyere litteratur og dokumenter i treffene mine. Litteraturen og dokumentene som var mest interessante i min sammenheng benyttet jeg videre til nye søk. Jeg benyttet meg også i stor grad av disses referanser videre i søkeprosessen. Etter et tosifret antall søk hadde jeg også skaffet tilveie en oversikt over relevante forfatternavn. Jeg søkte også etter relevant litteratur ved å bruke disse. Dette gjaldt både norske og utenlandske

forfattere Da jeg opplevde det utfordrende å finne norske undersøkelser omkring mitt tema, var jeg også i kontakt med norske forskere fra feltet, og benyttet meg av deres konkrete tips. Jeg presenterer videre her et utvalg av forskning jeg mener er relevant for min studie.

2.2 Nasjonal og internasjonal forskning

Hva angår læreres forståelse av lek, viser det seg at det er blitt gjort lite vitenskapelige undersøkelser. Går man utenfor Norges landegrense, kan Pyle, DeLuca og Danniels (2017) vise til analyse av 44 studier der man har funnet mange likhetstrekk i ulike land, som avdekker at det er store sprik hva angår læreres oppfatning av lek. Dette gjelder land som Irland, New Zealand, Tyrkia, Canada, Tyskland og Kina. Felles for disse landene er utfordringene med å utvikle en lekbasert læring. Funnene viser også at det ikke alltid er samstemmighet mellom læreres oppfatning av egen praksis og hva de faktisk gjør. Pyle et al. (2017) bekrefter at blant lærere dominerer fremdeles den oppfatningen, at lek og læring er to forskjellige ting. Deres funn viser at lærere har en tendens til å oppfatte lek og læring som atskilte fenomen. Lærerne ser ikke sammenhengen at barn lærer gjennom lek, og får da problemer med å integrere disse i sin praksis. Andre igjen kan se at lek og læring henger sammen, men kan ha problemer med å få satt dette ut i praksis. Pyle et al. (2017) fant også en tredje gruppe lærere som kun den sosiale læringen i leken, og liten relevans til skolens faglige kunnskapstilegnelse. På tvers av landegrenser ser det ut til å være en felles forståelse av at leken er viktig, men at den hører fritiden til (Pyle et al., 2017). Den har ikke noe å gjøre med utvikling av kunnskap. Videre kommer det fram at lærere snakker positivt om lek, men at en av årsakene til fravær av lek i undervisningen kan være at lærerne føler de er under press grunnet forventninger til målbare resultater fra landenes politikere (Pyle et al., 2017). En studie av Nolan og Paatsch (2018) undersøkte hvordan innføring av lekbasert pedagogikk i undervisning påvirket lærernes praksis i første klasse på en australsk barneskole. Selv om studien ikke omhandler læreres forståelse av lek, trekkes det fram et funn som er av interesse også forbindelse med min studie. Samme tendens som i Pyle et al. (2017) sine funn, kommer til syne. Lærere har problemer med å se forholdet mellom lek og læring, slik de ser forholdet mellom læring og mer planlagte aktiviteter. Studien viser at lærerne i utgangspunktet var positive til leken og ønsket å gi den plass, men likevel tok de kontroll over de lekpregede øktene i frykt for at ønsket læring ikke skulle skje. En finsk studie (Hyvonen, 2011) forteller

om den samme opplevelsen hos finske lærere. Hyvonen (2011) fant at lekpregede aktiviteter ikke er verdsatt hos alle lærere, samt at en slik tendens også gjorde seg gjeldende inn i skolens ledelse.

Av nasjonal forskning er det relevant å ta med en rapport som er kommet nå nylig, selv om studien og dens resultater ikke er ferdigstilt. Forskere (Hølland et al., 2021) fra Oslo Met er i gang med å evaluere seksårsreformen som ble innført i 1997. Medio april 2021 ble den første delrapporten, som har tatt for seg hva som finnes av tidligere forskning i Norge og Norden, utgitt. Hølland et al. (2021) setter denne rapporten i sammenheng med kunnskapsoversikten til Lillejord et al. (2018). Av disse studiene fremkommer det at det eksisterer noe ulik forståelse mellom barnehagelærere og lærere av hva lek og læring er. Til tross for dette anerkjennes lekens betydning i barns liv og læring i den forskningen de har gjennomgått, kommer det fram i rapporten (Hølland et al., 2021). I rapporten henviser de til Lillejord et al. (2018), som understreker behovet for at skolen må bruke gjenkjennbare arbeidsmåter i møte med elevene. Lillejord et al. (2018) understreker at bruk av veiledet lek er en av de mest effektive læringsformene, der elevene får en aktiv rolle i egen læring. Hølland et al. (2021) uttrykker at undersøkelsen likevel avdekker en tendens, der lek i skolen blir sett på som noe som hører fritiden til. Denne tendensen er noe vi videre her skal se bekymrer FN.

2.3 FNs barnekonvensjon og bekymringen for barns lek

Barnekonvensjonens artikkel 31 (FN, 1989) påpeker at alle barn har rett til å leke. I 2013 publiserte FN en forpliktende kommentar til denne rettigheten (UN Committee on the Rights of the Child (CRC), 2013). Kommentaren fra FN formidler en bekymring over det synet foreldre, profesjonelle omsorgsytere og ansatte i offentlig forvaltning har på lek. Leken blir sett på som noe bråkete, skittent og forstyrrende, mens læringsarbeid eller arbeid for penger får derimot en høy rangering. FN er i tillegg bekymret over voksnes manglende trygghet, evne og forståelse som kreves for å være sammen med barn på en leken måte, og kunne støtte opp om barns lek. De gir uttrykk for at lekens grunnleggende rolle for barns velvære, helse og utvikling er lite forstått og lite verdsatt. Videre gir FN uttrykk for bekymring for at forståelsen til barns rett til å dela i lek og tidsfordriv er liten og heller ikke verdsatt i tilstrekkelig grad. Sundsdal og Øksnes (2015) er bekymret over at fokuset på fremtidige resultater opprettholdes,

og at barn ikke skal kaste bort tiden, men utnytte den best mulig til det formålet. I dag er tiden og leken der ingen voksne organiserer og kontrollerer barna, flyttet inn i pedagogiske institusjoner der voksenstyrt organisering dominerer. Den strukturerte og organiserte er den leken det først investeres i. Ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) uttalte Norges kunnskapsminister i 2014, at fri lek er viktig, men la til at dersom denne leken skal bli læring, må voksne tilrettelegge. I FNs kommentar til artikkel 13, kommer det fram at en slik forståelse og holdning bekymrer FN (UN Committee on the Rights of the Child (CRC), 2013). I følge Sundsdal og Øksnes (2015), er anerkjente forskere som Brian Sutton-Smith (1997, 2008), Peter K. Smith (2005), Alison Gopnik (2001) og Joe Frost (2010) også bekymret for denne utviklingen, og frykter at barns spontane lek er truet til fordel for læringsfokus og akademisk suksess. FNs uttrykte bekymring understreker nødvendigheten av leken i barns liv (UN Committee on the Rights of the Child (CRC), 2013). I 1991 ratifiserte Norge barnekonvensjonen, og i 2003 ble Barnekonvensjonen en del av norsk lov (FN, 1989). I læreplanens overordnede del står det presisert at opplæringen må være i samsvar med barnekonvensjonen, som en del av menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette gjør at skolen har en stor forpliktelse knyttet til å ta barns lek på alvor. Barns rett til lek og lekens nødvendigheten er noe som er inkludert enda tydeligere i skolens nye fagplaner som var gjeldende fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.4 Læreplanene og debatten om lek og læring

Skolens læreplaner er et overordnet rammeverk som sier noe om intensjoner og retning for innholdet i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Kursen som blir staket ut i slike planer er et resultat av blant annet hvilke pedagogiske problemstillinger som til enhver tid er på dagsorden (Øksnes & Sundsdal, 2020). Historie og politikk er med å påvirke, og valg av innholdet i disse planene begrunnes gjerne med hvilke satsningsområder og reformer som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet sikter seg inn på. Innenfor ulike tidsepoker finner vi ulike kollektive forståelsesrammer, såkalte diskurser (Øksnes, 2019). Diskursen om lek handler om hvordan leken omtales og tenkes om. Spesifikke diskurser vil fremheve bestemte perspektiv, alt etter hvilke stemmer som blir lyttet til. Ifølge Øksnes (2019) sin referering til Foucault, er politikk og maktutøvelse nært knyttet til kunnskapsdannelse. I lys av dette har det mye å si hvem som setter føringer i den aktuelle

tiden. Over de tre siste tiårene er det i det norske samfunnet pågått en debatt om lek (Øksnes & Sundsdal, 2020). Grunnlaget for debatten ligger i synet på leken, og domineres av to ulike posisjoner. På den ene siden barnehagen og den andre siden skolen. Begge bygger på ulike teorier og tradisjoner, avledet av ulike mandat. Barnehagetradisjonen verdsetter lekens egenverdi i kraft av at den er spontan og uten styring av voksne. I denne ligger en kritikk mot å ta i bruk leken som et instrumentelt verktøy for å nå bestemte læringsmål, da den kan tape sin egenverdi. I en forskningskartlegging knyttet til overgangen mellom barnehage og skole, kommer denne debatten til syne (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). I følge Lillemyr (2019, s. 58) har denne lek-læring-problematikken vært diskutert mye også i andre land, blant annet Storbritannia og Australia.

Debatten har også manifestert seg i forbindelse med utarbeidelse av nye læreplanverk. Da L97 (KUF, 1996) kom, var intensjonen å inkludere det beste fra barnehage og skole, og med 6-årsreformen (Bjørnsrud & Raaen, 1996) kom også forutsetningene at leken, i barnehagetradisjonell betydning, skulle ha en fremtredende plass i hele småskolen. I desember 2001, ble de norske resultatene fra PISA-undersøkelsen publisert, og resultatene ble oppfattet som svake (Lillejord, 2015). Dette ble i media omtalt som det store PISA-sjokket (Utdanning.no, 2007), som igjen utløste en debatt dominert av diskusjoner om målbare resultater (Øksnes & Sundsdal, 2020). Dette resulterte i at man i læreplanene som kom i 2006, gjenopptok de mer tradisjonelle undervisningsmetodene og det ble en fornyet kunnskapssentrering allerede fra første klasse (Thuen, 2017). Ifølge Lillejord et al. (2018) ble det observert en konflikt mellom intensjonene for R97 og læreplanen LK06. Det viste seg at leken ikke fikk den plassen som var intensjonen. LK06 viste, at selv om lek ble ansett som en viktig pedagogisk arbeidsmåte som støtter faglig og sosialt læringsutbytte, ble dette marginalisert til fordel for elevenes målbare læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2006). I 2018 ga Stortinget Kunnskapssenteret oppdraget å sammenstille forskning for å finne kunnskap om hva som kjennetegner gode arbeidsmåter og et godt læringsmiljø for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018). Politikerne ville gjerne se ulike kunnskapskilder i sammenheng. Intensjonen var å bruke denne forskningsbaserte kunnskapsoversikten i arbeidet med fagfornyelsen som skulle være gjeldende fra høsten 2020. Ønsket var å skaffe oversikt over hva som ble anbefalt som gode pedagogiske praksiser for de yngste barna, sett fra forskningsfeltet (Lillejord et al., 2018).

Høsten 2020 ble de nye læreplanene tatt i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her uttrykkes det tydelig at lek er nødvendig for barnas trivsel og utvikling, og at den gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Som vist støtter utarbeidelsen av de nye læreplanene seg på den forskningsbaserte kunnskapsoversikten til Lillejord et al. (2018). Selv om de nye planene er i tråd med forskningsbasert kunnskap, skal vi videre se at det er et behov for mer forskning.

2.5 Behov for mer forskning

Palm og Michaelsen (2018) skriver at forskning på elevenes første år på skolen i Norge er begrenset, og at det er et behov for økt kunnskap. Som vist blir dette bekreftet av både nasjonale (Hølland et al., 2021) og også internasjonale (Pyle et al., 2017) undersøkelser. Palm og Michaelsen (2018) skriver at det er et stort behov for økt kunnskap om hvordan barn lærer og utvikler seg best innenfor det enkelte fag i grunnskolen. I litteraturen kommer det fram at det generelt er for lite forskning på hvordan skolen best mulig kan legge til rette for en god skolestart for de yngste barna, noe som blant annet bekreftes gjennom Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging. Den nyeste rapporten i Norge viser også at det er et stort behov for mer kunnskap om praksis i dagens skole (Hølland et al., 2021). Den viser at for å kunne få til gode arbeidsmåter som gir kontinuitet i både lek og læring, har vi behov for mer forskning som innhenter kunnskap om eksisterende praksis. Rapporten forteller også at det etterlyses et felles språk for barnehage og skole, samt et behov for å utvikle en felles forståelse av hva lek og læring er i praksis for denne aldersgruppen (Hølland et al., 2021). I lys av dette er min oppfatning at min studie, om læreres forståelse av lekens betydning, er et bidrag inn i dette feltet.

3. Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil sosiokulturell læringsteori først presenteres som en overordnet forståelsesramme og også som del av lekens funksjon for læring. Valgte perspektiv er trukket inn fra denne teorien da de anses som relevante for oppgaven. Som en del to presenteres jeg ulike perspektiv på lek for å skape en forståelsesramme rundt fenomenet, der den voksnes rolle også blir redegjort for. De tre siste delene redegjør for teorier som både berører ulike syn på lek, og også har konsekvenser for barns lek. Dette inkluderer en mål-middel-tenkning, perspektiver på danning, og også læreplanen og skolens forståelse av denne. Til sammen utgjør dette teori som gjør det mulig å drøfte funnene, og svare på problemstillingen. Kapitlet avrundes med en kort oppsummering.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

3.1.1 Sosial interaksjon som grunnlag for læring

Den russiske psykologen Vygotsky (1978) har i sitt forfatterskap gjort rede for sin forståelse av hvordan prosesser kan forstås; en teori som legger til grunn at all læring og kunnskap må være forankret i sosio-kulturell-historiske sammenheng. For Vygotsky (1978) ligger kjernen og fundamentet for menneskelig utvikling i de aktiviteter som skjer mennesker imellom. I relasjonene til andre ligger er all lærings grunnlag. Det er de ytre aktivitetene, det barna gjør i barnehagen, på skolen, i familien, sammen med venner, som gir dem det råmateriale de kan jobbe med, og som danner grunnlaget for våre indre tanker, og som barnet videre kan skape om til kunnskap. På denne måten spiller kunnskap en underordnet rolle for det lærende barnet, hevder Vygotsky ifølge Strandberg (2008). Han mener at alle evner barnet har, intellektuelle, emosjonelle, sosiale og eksistensielle, har sine røtter i nettopp menneskelig samspill. Ifølge Strandberg (2008), mener Vygotsky at denne interaksjonen viser at barn er sosialt kompetente helt fra de er født.

Dewey representerer også et sosiokulturelt syn på læring, ifølge Dale (1996). For ham er handling og samspill i møte med omgivelsene viktig, og han vektlegger egen erfaring stor

betydning. Som vi skal se videre mener han at denne erfaringen alene ikke har noen verdi uten en refleksjon over hva man gjorde, eller hva som skjedde.

3.1.2 Erfaringens og refleksjonens betydning for læring

Slik jeg forstår Dale (1996), mener Dewey at det er en misforstått oppfatning at man kan forstå noe uten å erfare. Et individ kan ikke ordentlig forstå hva en bil er, før det har sett hvordan den ser ut og også opplevd hvilken funksjon den fyller. Først da kan det påberope seg å ha kunnskap om hva en bil er. Av denne grunn er Dewey, ifølge Dale (1996) skeptisk til skolens tradisjonelle undervisningsmetodikk, der elevene i stor grad blir betraktet som teoretiske tilskuere, som forventes å tilegne seg kunnskap kun via intellektet. Dewey, ifølge Dale (1996), viser til at disse erfaringene skal knyttes til hverdagslivets hendelser og de sosiale situasjoner barnet finner seg selv i. På denne måten bygger barnet ny kunnskap på tidligere, livsnære erfaringer, og det nye vil derfor ikke oppleves overveldende. Han mener også at barn må få lære gjennom autentiske aktiviteter. Slik jeg forstår Dale (1996), gir Dewey barnets egne sosiale aktiviteter stor verdi. Dewey legger også vekt på at barn må få ta i bruk kroppens sanser når de gjør seg disse erfaringene, at de må med i barns læringsprosesser. Han ser på trening av sansene, muskler og koordinasjon, som viktige forutsetninger for at kroppen skal kunne føre kunnskap fra den ytre verden og inn til bevisstheten. Når eksempelvis hender, ører og øyne brukes til noe som har en hensikt og denne oppfattes bevisst, er disse delene av kroppen veien til kunnskap.

Dewey legger, ifølge Dale (1996), vekt på erfaringens betydning for læring, men presiserer at uten barnets egen refleksjon over erfaringene, vil disse ha liten betydning. Lyngsnes og Rismark (2020) referer her til Deweys kjente uttalelse «Learn to know by doing, and to do by knowing» (s. 45). Ifølge Dale (1996) mener Dewey med dette, at erfaring uten refleksjon vil bare vil bli kroppslig handling som ikke fører til en forståelse av konsekvenser, sammenhenger eller årsaksforhold. Refleksjonen hjelper barnet i å se sammenheng mellom årsak og virkning, noe som gjør det i stand til å *forutse* konsekvenser av sine handlinger. Dewey viser til at selv om mennesket gjennom erfaring og refleksjon blir i stand til å forutsi konsekvenser, betyr det likevel ikke at det alltid har rett i sine antakelser. Erfaringene våre tilsier en bestemt konsekvens, men hendelsen må likevel skje for at antakelsen kan bli bekreftet eller avfeid. Vi vil alltid komme i situasjoner vi ikke har vært borti tidligere,

situasjoner vi ikke har erfaring med fra før, og det blir vanskelig å forutsi konsekvensene. Dewey snakker derfor, ifølge Dale (1996) om at vi i våre erfaringer også bruker prøve-og-feile-metoden. Vi prøver noe, og dersom vi feiler så prøver vi noe annet. Dette er forbundet med at vi nettopp ikke alltid ser *hvordan* forbindelsen mellom handling og konsekvens er. Gjennom erfaringer og refleksjon vil vi kunne trekke noen slutninger, på hvor sannsynlig det er at noe vil inntreffe, som en konsekvens av en handling. Dewey mener, ifølge Dale (1996), at selv de mest gjennomtenkte hendelser likevel må prøves ut, men erfaringen med tenkningen vil ha stor betydning. Han mener at vi har lov å skille mellom disse prøve-feile-erfaringene og den refleksive erfaringen, som innebærer at vi reflekterer over våre handlinger. Vygotsky legger også stor vekt på erfaringens betydning for læring, og vi skal videre ser vi at han i denne sammenhengen trekker inn kulturens betydning for hvilke erfaringer vi har mulighet til å gjøre oss (Strandberg, 2008).

3.1.3 Erfaring gjennom interaksjon med verden

Ifølge Strandberg (2008), så mener Vygotsky at erfaringen vår avhenger av hvilke muligheter verden rundt oss tilbyr. Aktivitetene og erfaringene våre foregår i en sammenheng, i en kultur og i et samfunn. Barns utvikling handler ikke om modning, men om praksis. Å utvikle leseferdighet er mulig kun i kulturer der lesing er ønskelig og der det er tilgang til artefakter for lesing som alfabet, bøker, penn og papir, og lignende. Det er i full interaksjon med den verden og den tilgjengelige kulturen vi omgir oss med, at vi erverver vår kunnskap og våre evner. Det er i disse møtene vi også benytter oss av ulike hjelpemidler eller verktøy i våre aktiviteter. Ifølge Strandberg (2008) kaller Vygotsky dette for kulturelt mediert aktivitet. Han snakker om det utadrettede verktøyet. Verktøyet vi forstår igjennom, når vi utfører spesielle handlinger, som for eksempel kniv og gaffel, kalkulator, linjal og så videre. Videre er det verktøyet som hjelper oss i vår tenkning, som for eksempel tegn og språk. Dette er verktøy som hjelper oss i å gjøre disse ytre handlingene om til indre aktivitet. Barn forstår først gjennom ytre aktivitet ved hjelp av disse konkretene, og etter hvert klarer de fleste å la dette bli en operasjon de utfører kun ved hjelp av tanken, som en indre aktivitet. På samme måte som Vygotsky legger vekt på interaksjonen med verden og kulturen vi lever i, skal vi se hvordan han ser på interaksjon i asymmetriske relasjoner som vesentlig i barns utvikling.

3.1.4 Betydningsfulle relasjoner for utvikling

Vygotsky viser til betydningen av asymmetriske relasjoner, og hvilke muligheter disse gir for læring og utvikling (Strandberg, 2008). Gjennom slike relasjoner møter barnet utfordringer som ligger langt over det de selv er i stand til å utføre på egenhånd, men gjennom denne interaksjonen får barnet likevel anledning til å agere. Disse situasjonene gir barnet mulighet til å bruke evnen til å opptre som ett hode høyere enn seg selv (Vygotsky, 1978). Dette er en situasjoner barnet deltar i som Vygotsky (1978) kaller for proksimale utviklingssoner. Når barnet befinner seg i en slik sone, får de tilgang til modeller og metoder, de «låner» kompetanse fra den voksne, som de kan ta etter og imitere. Da får de mulighet til å erfare at de kan, selv om de ennå ikke kan (selv). For å eksemplifisere Vygotsky, trekker Strandberg (2008) fram lærlingetiden i yrkesfaglig skole, som et godt eksempel på slik imitasjon, der lærlingen lærer av mesteren. Når barn imiterer, imiterer de det som står for tur til å læres, det de er i ferd med å lære seg. Denne mesteren kan også gjerne være en kamerat eller medelev, ikke nødvendigvis en voksen, og kan også foregå gjennom barnas egne aktiviteter. En aktivitet som er dominerende hos barn er leken, og videre skal vi se på lekens rolle i barns læring innenfor en sosiokulturell forståelsesramme.

3.1.5 Lekens rolle i barn læring

En annen rolle Vygotsky ga oppmerksomhet i utviklingssonen var lekens metode (Strandberg, 2008). Fra barn er små er de avhengige av det helt konkrete, men i leken løsrives barnet fra objektet. Barnet løsrives fra hva det ser, og kan ilegge objektet ny mening. I lek lærer barn at tenkning kan overordnes aktivitet, og nå er det barnet som gir verden mening. Objektets konkrete innhold, for eksempel en kost, blir underordnet til fordel for en meningsfull tanke; nemlig den at kosten er blitt til en hest. Barn skaper en imaginær situasjon gjennom å snu tankene og velte om verden. Kosten som i barns lek kan bli en hest, eller stoler på en rekke som kan bli et tog, kaller Vygotsky for *pivoter*, altså nødvendige hjelpemidler for at barn skal klare å skape en imaginær verden (Strandberg, 2008). Lignende transformasjoner som at kost blir til hest, gjennomfører barn fra barnehagealder og gjennom hele livet. Det er dette som skjer når barnet knekker lesekode, når de forstår at et kilo bomull veier like mye som et kilo bly, eller de forstår budskapet i en ligning fra Bibelen, til enda mer abstrakte ting. Leken inneholder metoder for å utvikle tenkning, og når barn får bruke disse metodene blir

overgangene mellom abstraksjonsnivåene enklere. Evnen til å snu et objekts mening, medvirker til at barn også utvikler evnen til selvkontroll. Når barnet i leken lar meningen dominere objektet, er barnet også i stand til å la tanken dominere aktiviteten. Gjennom slike tankemessige snuoperasjoner forstår barnet at tenkningen kan ta kontroll. På denne måten utvikler barnet også evnen til selvkontroll. Evnen til selvkontroll utvikles gjennom leken på den måten at i lek skaper barnet et fiktivt jeg. Dette fiktive jeg'et er smartere og presterer på et nivå som det virkelige jeg'et ikke er i stand til enda. Vygotsky beskriver det som at lek skaper en proksimal utviklingszone for barn. I leken agerer barnet som eldre enn sin egen alder, og viser en mer moden oppførsel enn det til vanlig viser. I leken er det som om barnet er et hode høyere enn seg selv (Vygotsky, 1978).

Ifølge McInnes, Howard, Crowley, og Miles (2013) er Dewey også opptatt av lekens betydning. McInnes et al. (2013) forteller at Dewey ser på lekenhet som en innstilling. Denne lekne innstillingen indikerer med hvilken holdning du tar fatt på en oppgave I dette ligger troen på entusiasme, motivasjon og villighet til å engasjere seg i en aktivitet, som viktig for utvikling og læring. I sammenheng med lekens betydning for barnets utvikling skal vi se nærmere på ulike perspektiv på lek.

3.2 Perspektiver på lek

Dette avsnittet vil redegjøre for lekens flertydighet for, sammen med de øvrige perspektivene, å skape en forståelsesramme for bredden i hvordan lek kan forstås. Deretter belyser jeg lekens egenverdi, og noen av lekens kjennetegn og funksjoner.

3.2.1 Lekens flertydighet

Hvorfor barn leker har for mange vært et underliggende spørsmål, og det ser ikke ut til å være et enkelt og ensidig spørsmål å besvare (Øksnes, 2019). Dog ser det ut som at forskerne i alle fall kan enes om at leken er et komplekst fenomen. Det er skrevet mye teori om lek, men i kraft av denne flertydigheten lar den seg vanskelig rammes inn. Det har foregått og pågår fremdeles mye forskning på lek, og forskere fra ulike felt har bidratt til mange ulike tilnærminger til dette fenomenet i lang, lang tid. Det er blitt vanlig å dele de ulike teoriene inn i klassiske teorier, og de mer moderne teoriene som har tatt form den senere tid (Pramling,

Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Samuelsson, 2019). De klassiske teoriene ser gjerne på leken som knyttet til barnets energi; enten det er å «få ut dampen» eller lek som avkobling og «batterilading» etter å ha utført et stykke arbeid. Videre finner vi kognitive og utviklingspsykologiske teorier, som ser på lek som en ervervelse av kompetanse som kan være nyttig senere i livet. Pramling et al. (2019) refererer til Mellou, og skriver at disse klassiske teoriene, ifølge ham, i større grad er basert på filosofisk refleksjon, framfor empirisk forskning. Likevel argumenterer Øksnes (2019) for at de framstår som viktige teorier, i vår tids forsøk på å forstå lekens flertydighet. Moderne teorier som er blitt utviklet i løpet av det siste århundre, utmerker seg ved at de legger til spørsmålet om hvilken rolle leken har i barns utvikling, og om det er et forhold mellom barns lek og barns læring (Pramling et al., 2019). Videre presenterer jeg her et utvalg av teori som omhandler lekens betydning og funksjon i barns læring og danning.

3.2.2 Lekens egenverdi

Mange har hevdet at leken må betraktes som et særtrekk ved mennesket og flere sier seg enige i at leken er noe av det barn engasjerer seg mest i (Lillemyr, 2020). Öhman (2012), forteller at lek er barns foretrukne arena for å uttrykke seg selv og dermed også betydningsfull for å etablere god selvfølelse av kompetanse og mestring. Leken som foregår i samspill med andre bidrar samtidig til at barn utvikler relasjoner og følelse av tilhørighet (Lillemyr, 2011a). Flere teoretikere løfter fram den egenverdien som leken har. Öhman (2012) understreker at barn ikke er rettet mot at leken har et mål, men leken er prosessorientert, der barnet utvikles ved å utforske seg selv og verden. Selv om fantasilek utvikler barns kreativitet, så leker de ikke for å utvikle denne. Barn leker for fornøynsens skyld og fordi de synes det er gøy (Smith, 2009). Leken har en grunnleggende livs- og læringsform der barn har høy kompetanse og et sterkt engasjement, og skal vi ta lek på alvor må voksne ha respekt for denne leken (Lillemyr, 2011a).

Leken utspiller seg i ulike former og kategorier (Lillemyr, 2011b). Disse stimulerer og engasjerer ulike behov hos barn. Rollelek og boltrelek er to eksempler på kategorier, der leken bidrar til utvikling på hver sin måte. I disse tilfellene språkstimulering, forhandlingskompetanse, og grovmotoriske ferdigheter, blant flere. Wolf (2017) forteller også om den spontane leken, som er en type frilek. Hun påpeker at denne leken ikke kan

struktureres i en forenklet pedagogikk, fordi den ofte blir begrenset av de voksne. Det finnes altså et mangfold i forståelsen av lek, og videre presenterer jeg hva anerkjente leketeoretikere framhever som vesentlige kjennetegn, for å få en større forståelse av hva lek kan være.

3.2.3 Noen av lekens kjennetegn og funksjoner

Frivillighet og fantasi

At frivillig deltakelse i leken er av stor betydning for barn, støttes både hos Lillemyr (2011a) og Broström (2019, s. 44). Leken i seg selv er en fri og prosess-styrt aktivitet, der barna selv tar initiativ og er selvbestemmende og autonome. Barn har ikke bare lyst til å leke, men lek er noe de foretrekker å gjøre (Öhman, 2012). Leken er indre motivert og målet er ikke noe annet enn leken selv (Lillemyr, 2019, s. 45). Barn forbinder leken med spenning og lyst, og den virkelige verden blir satt til side i det barnet dras inn i leken. Leken i denne «liksomverdenen» bærer preg av en *flyt*, der de er fordypet og oppslukt i så stor grad, at de glemmer tid og sted (Lillemyr, 2019, s. 48). I denne verdenen kan de realisere drømmer som ikke er mulig i den virkelige verden. Gjennom leken kan de for eksempel være en vektløs astronaut, eller en havfrue som kan puste under vann. I denne «liksomverdenen» viser barn en evne til å late som om. Broström (2019, s. 45) påpeker at evnen til å late som om, og forestille seg, er vesentlige kjennetegn i denne leken. Barnet bruker fantasien sin til å leke ut roller og fiktive handlinger. Barns fantasi og denne liksomverdenen åpner opp muligheter for å løse eller øve seg på ting som de, på det gitte tidspunkt, ikke får til i den virkelige verden. De spiller for eksempel ut roller som utfører dristige og tøffe handlinger, og gjennom på-liksom-leken gjør ting de til vanlig ikke ville turt eller mestret. Når dette skjer i leken, er barnet et hode høyere enn seg selv, og det mestrer ting som det ennå ikke er i stand til å mestre i det virkelige liv. I leken kan også barnet spille ut problemet og få en større klarhet og innsikt, da det gjennom et fiktivt jeg, kan klare å ta nye perspektiv (Lillemyr, 2019, s. 61). Selv om barn blir oppslukt og er i en flyt i denne liksomverdenen, skal vi videre se at leken likevel kan endres raskt.

Improvisasjon, kreativitet og brudd på lovmessighet

Lillemyr (2019, s. 61) påpeker hvor fort lek kan endre karakter. Små endringer, som at et barn kommer til i leken, kan være nok til at sammenhengen og konteksten i leken endres. Dette viser også at leken kjennetegnes ved improvisasjon. Barn låser seg ikke fast i et sett av regler som styrer atferden deres. Bateson og Martin (2013) argumenterer for en sentral side ved

leken som handler om overskridelsen av regler og brudd på lovmessighet. De fant at leken handler om å sette samfunnets regler til side, og ha det gøy mens man gjør det. I motsetning til ellers i samfunnet der det kan få konsekvenser dersom man bryter en regel, vil dette i leken ikke være et element. Det kan komme spontane skifter i leken, og barna kan gjøre kreative ting som ikke ville passe inn i andre sammenhenger. Leken følger sine egne regler og disse er ikke alltid i overenstemmelse med reglene som ligger utenfor leken (Bateson & Martin, 2013). Det er den leken som lærere ikke ønsker i undervisningen, da den er preget av klovnestreker og latter og forstyrrer undervisningen (Øksnes, 2019). Denne leken kan bære preg av å være kroppslig og voldsom (Øksnes & Sundsdal, 2020). Utviklingen for barna ligger i at de i en slik lek kan erverve nye perspektiv og kognitive verktøy som kanskje kommer til nytte en dag i framtiden. Andre verktøy barn kan utvikle gjennom lek, er blant annet språk. Vi skal videre se at det i lekens dialog og kommunikasjon samtidig ligger et stort potensial for språkutvikling og danning.

Utviklende for språk og danning

Barns lek er karakterisert av sosial interaksjon og kommunikasjon (Broström, 2019, s. 46). Barn spiller ut roller i leken sin, samtidig som de også regisserer og er manusforfattere, noe som kommer til uttrykk spesielt gjennom barnas rollelek (Lillemyr, 2011a). Vedeler (Lillemyr, 2011b) fant at rollelek fremmer muntlig språk i større grad enn andre aktiviteter i leken. Dette knytter hun til at rolleleken synes å gi barn flere anledninger til å praktisere språket. Barn med erfaring fra rollelek viste seg å ha et mer avansert språk bestående av mer fullstendige og komplekse ytringer, enn hos barn som hadde mest erfaring fra annen gruppelek. Denne rolleleken starter gjerne med forhandlinger om hva leken skal handle om. Videre diskuteres rollebesetning og -fordeling, hvor de også videre diskuterer lekens forløp. Samtidig bygger de opp et lekelandskap, og veksler altså på denne måten mellom å fokusere på tekst og kontekst. I utøvelse av sin rolle i leken, tar de tidvis et skritt tilbake og snakker om leken med de andre deltakerne. De forhandler om hva som skal skje videre, de korrigerer andre, og også tilpasser seg de andre. Å tilpasse seg andre gir øvelse i selvregulering, og på denne måten vil erfaringene barna får gjennom slike lekopplevelser, gi dem noe vesentlig de har bruk for senere (Lillemyr, 2019, s. 62). På denne måten virker leken også inn på danningprosessen deres, fordi barn i samspill med andre barn tilegner seg kunnskap, prøver den ut, samt øver seg på ferdigheter de trenger i samhandling med andre mennesker.

Dette kapittelet har belyst noen av lekens vesentlige kjennetegn og funksjoner. Videre redegjøres hvordan selve lekopplevelsen til barna er av betydning.

Betydningen av lekopplevelsen

Selve opplevelsen barnet får når det leker understrekes av mange teoretikere som av grunnleggende betydning (Lillemyr, 2019, s. 59). Betydningen av opplevelsesaspektet har derimot blitt mindre framhevet i barnets læring. Lillemyr (2011a) argumenterer for at det engasjementet og motivasjonen som leken gir, på en fullstendig og indrestyrt måte, er av betydning for både læring og sosialisering. Gjennom opplevelsesaspektet hos barna kan leken gi næring til læringen. For eksempel ved å eksperimentere, prøve ut, bearbeide, samt utvikle kreativitet og humor. Leken engasjerer barn på en altopplukende måte, og barnet vil da oppleve å bli løftet opp til et nivå utenfor seg selv (Lillemyr, 2020). I denne verdenen gjøres alt «på liksom», og barnet glemmer seg selv. Dette gir barnet mulighet til utfoldelse, og bidrar til å kunne prøve ut og øve seg på ting, men uten risiko for å tape ansikt. Leken er en forlokkende tilstand og et godt sted å være. Av den grunn har mange sett på lek som en motivasjon til læring (Lillemyr, 2019, s. 58). Denne effekten leken viser seg å ha på barn, har ført til at en instrumentell tilnærming til lek innen forskning har vært etablert en god stund (Øksnes, 2019). Forskningen ønsker å finne ut hvilken funksjon leken kan ha i barns læring og utvikling. Lek er en viktig kommunikasjonsform for barn, men når lærerne eller de voksne tar kontroll over den, går den fra å være fri til tvungen (Øksnes & Sundsdal, 2020). Hvordan lærere nærmer seg barns lek og hvilken rolle de velger å ta i møte med leken, er av betydning. Denne rollen redegjøres for videre her.

3.2.4 Lærerens rolle i møte med leken

I tillegg til utvalgte kjennetegn og funksjoner av barns lek, presenteres her Broström (2019, s. 47) sin understreking av voksenrollens betydning i barns lek, først og fremst knyttet til skolens kontekst. Han påstår at barns frivillige lek ikke oppstår av seg selv, med mindre læreren legger til rette for den. Utover rollen som tilrettelegger beskriver han tre dimensjoner når lærerne involverer seg i barnas egeninitierte lek (Broström, 2019, s. 49). Læreren kan bidra til en berikelse av leken i lekeforløpet, ved å tilby lekerekvisitter, skape endringer i det fysiske lekemiljøet og foreslå nye perspektiv på handlingen. En annen dimensjon er lærerens

rolle som viktig voksenstøtte i noen situasjoner. Han sikter her til situasjoner der leken uttrykker maktforhold og undertrykkelse, og der opplevelsen av frivillighet og trygghet hos enkelte barn kan opphøre. Broström (2019, s. 48) beskriver også denne dimensjonen av voksenrollen som en støtte ved å *gå bak, ved siden av og foran barnet*. Det kan for eksempel være barn som trenger veiledning i hvordan de kan komme seg inn i lek, eller hvordan de kan samhandle med andre, og den voksne kan gå inn i leken og fungere som en god rollemodell barnet kan speile seg i. Som en tredje dimensjon trekker Broström (2019, s. 48) inn lærerens mulighet til å la leken inneholde et faglig stoff. Det brukes mange ulike betegnelser når man kobler læring til leken på denne måten, blant annet «lærerik lek» og «lekende læring».

Broström (2019, s. 49) påpeker imidlertid at når lærerens pedagogiske ambisjoner om læring gjennom leken blir for dominerende, vil dette kunne fjerne kjennetegn som barnas frivillighet, opplevelse av selvbestemmelse og autonomi. Dette kan bidra til at leken blir ødelagt. Jackson (1968), setter et skille mellom lek og annen aktivitet. Han sier at det er arbeid, ikke lek, å delta i en meningsfull aktivitet som noen andre har bestemt at vi skal gjøre. Han argumenterer for at, en aktivitet vi ikke ville engasjert oss i hvis vi ikke var underlagt autoritetsrelasjoner, ikke kan forstås som lek. Lillemyr (2011b) er skeptisk til en for ensidig tankegang om lekens instrumentelle verdi, men i den vestlige verden er det vanlig å knytte lekens verdi til andre kvaliteter enn kun egenverdien (Øksnes, 2019). For å se nærmere på dette skal begrepene instrumentell verdi og egenverdi belyses nærmere, i redegjørelsen av en mål-middel-tankegang.

3.3 Mål-middel-tenkning

De fleste i livet drømmer om å oppnå noe og jobber for å realisere mål man setter seg. Dette er en del av de fleste menneskers både hverdagsliv og arbeidsliv i den vestlige verden. Det settes mål som ønskes oppnådd, og så søkes det etter den mest hensiktsmessige måten, eller brukes det beste middelet, til å nå dette målet. Det er en praktisk tenkning når mål ønskes å nås. Kvernbekk (2016, s. 155) viser til at å bruke noe som et middel for å nå et mål, ikke nødvendigvis er uproblematisk. Hun redegjør for hva dette kan bety i pedagogiske institusjoner som barnehage og skole, og argumenterer i den forbindelse om ulike former for verdi. Pedagogikken opererer her med en todeling, og begrepene som brukes er *instrumentell verdi*, og *egenverdi* (Kvernbekk, 2016, s. 155). Egenverdien handler om at et fenomen har

verdi i seg selv. Lek, estetiske aktiviteter og opplevelser har gjerne blitt løftet fram som eksempler på fenomen som har slik verdi bare for sin egen skyld (Kvernbekk, 2016, s. 156). Denne egenverdien skiller seg litt ut på den måten at man ikke har et mål å nå, men at iverksetting av et middel er målet i seg selv. Egenverdien i å male et bilde er ikke først og fremst å skulle oppnå et sluttprodukt. Det må gjerne ende i det, men egenverdien ligger i selve handlingen å male. Kontrasten til dette er den instrumentelle verdien, der handlingen å male vil være middelet man tar i bruk for å nå målet et ferdig maleri. Her er det ikke selve handlingen som blir verdsatt, men det ferdige produktet. Handlingen er et *instrument* som hjelper oss i å nå målet. Parallelt med denne todelingen, må det ikke glemmes at mange fenomen og aktiviteter kan ha begge verdier iboende (Kvernbekk, 2016, s. 156).

Kvernbekk (2016, s. 156) redegjør, gjennom disse begrepene, for en mål-middel-tenkningen som har vært dominerende i skolen. Dette er knyttet til om at mål skal være utgangspunkt for all planlegging. Målene kan nåes med en kombinasjon av mange midler. Blant annet innhold, arbeidsmåter, øvelser og undervisningsmåter. Disse kan virke sammen slik at de fører til målet. Slik mål-middel-tenkningen har hatt et relativt bredt syn på hva midler kan være, betegnes disse gjerne som *læringserfaringer* (Kvernbekk, 2016, s. 157). Tenkningen vektlegger at målene må være så presist formulert som mulig, da det skal evalueres hvorvidt elevene har nådd målene eller ikke. Denne tenkningen fikk kritikk i årene 1960-1980. Kritikken gikk ut på at dersom mål skulle formuleres så nøyaktig at de ble lett målbare, innebar det en stor risiko at man ignorerte viktig lærdom som ikke er så lett målbar, som for eksempel danning (Kvernbekk, 2016, s. 158). På denne måten snevres området for undervisning og læring inn, og det kan synes som en forståelse av hva kunnskap er uteblir, lød kritikken. Kvernbekk (2016, s. 158) forklarer at dersom vi skulle la skolen være gjennomsyret av en slik tenkning, vil egenverdien miste sin kraft og skolen vil se ganske grå og kjedelig ut for elevene. Et ønske om å nå et mål, og ta i bruk et middel for å komme dit, er noe de fleste har erfaring med fra eget liv, og som absolutt er legitimt, men Kvernbekk (2016, s. 158) argumenterer for å passe på grensene for denne instrumentelle verdien. Skole og barnehage, som to pedagogiske institusjoner, har lagt ulik vekt på instrumentell verdi og egenverdi i møte med barns utdanning og også danning. Vi skal videre se nærmere på to ulike danningstradisjoner og også danningsteorier.

3.4 Danning

Det engelske ordet «education» brukes om både oppdragelse, utdanning og danning (Kvernbekk, 2016, s. 120). Røttene til ordet er latinske og kan spores tilbake til ordene *educere* og *educare*, og er betegnelser for to veldig ulike prosesser. Disse begrepene brukes gjerne for å beskrive ulike danningstradisjoner (Kvernbekk, 2016, s. 120). Det første begrepet, *educere*, betyr å lede ut og la utvikle seg. Dette representerer et syn på at barns utvikling skjer innenfra barnet selv, og ut. Det andre begrepet, *educare*, betyr å gi form til, som ser på omgivelsene som viktige i barns utvikling. Barnet er overgitt de voksne i større grad, da utviklingen skjer utenfra og inn. Felles for disse begrepene er at de har en pedagogisk relasjon. De ulike tradisjonene i barnehage og skole, viser at barnehagetradisjonen har lagt seg mest på *educere*-siden, mens skolen med sin oppmerksomhet mot kvalifisering, tenderer til å ligge mest på *educare*-siden. Mellom disse finnes også blandinger.

Kvernbekk (2016, s. 121) forklarer begrepet *educere* med *vekst*. *Educere*-tradisjonen har et syn på mennesket som noe som skal vokse og utvikle seg ut ifra et medfødt potensial. Pedagogen skal ha en støttende rolle, men i hovedsak trenger mennesket kun tid, plass og mulighet til å utvikle seg. I lys av dette skjer utviklingen innenfra og ut. Å gjøre egne erfaringer og utfolde seg, står sentralt i denne ideen. Pedagogen skal helst unngå å gripe inn. Begrepet *educere* knyttes til forming, og i et slik perspektiv tillegges pedagogen større betydning. Ansvar for hvordan barnet skal formes, og resultatet av dette, legges på pedagogen (2016, s. 123).

Det har vært ulike syn på danningens mål i disse to tradisjonene (Straume, 2016, s. 47). Til tross for ulikt syn på hva man la i begrepet danning, og hva som skulle vektlegges, var disse tradisjonene forent i synet på at danning var et viktig mål for oppdragelsen i både hjem, skole og samfunn. Dette er et syn som deles også i dag (Straume, 2016, s. 47). Begrepet danning er et vidt begrep, og det blir også i dag fylt med noe ulikt innhold.

I danningsteorier omtales danning både som et mål, og som et middel. Straume (2016, s. 49) refererer til idéhistorikeren Gustavsson, som vektlegger viktigheten av å balansere dette, og ikke la det ene gå på bekostning av det andre. Danning utelukkende som mål uten at det

foregår en prosess, vil være en lite refleksiv og uselvstendig tilnærming, slik vi ser i en ren educare-tradisjon. Mens danning uten mål vil være en retningsløs prosess.

I dagens pluralistiske samfunn vil det by på utfordringer å skulle finne en felles verdiplattform som skal gjelde som mål for skolens dannelsingsprosess. Straume (2016, s. 53) viser til den tyske sosialfilosofen Honneth, som nettopp beskriver en slik «kamp» mellom ulike grupper og deres behov for anerkjennelse. Han argumenterer for at kampen ikke er knyttet til hvem som får gjennom sine verdier, men om å kunne få ta del på fullverdig vis sammen med andre. Få anerkjennelse for det unike en som menneske kan bidra med, og som samtidig er verdifullt for fellesskapet. Dette er tanker om danning vi også finner igjen hos utdanningsfilosof og professor Biesta.

I sin filosofi vektlegger Biesta (2016) tre dimensjoner. Dette er kvalifisering, som blant annet innebærer tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, en forberedelse til arbeidsmarkedet. Han vektlegger deretter sosialisering, der vi forberedes vi på å inngå i bestemte sosiale og kulturelle ordener. Den tredje dimensjonen kaller han subjektivering. Denne handler om å bidra med noe uforutsigbart, ikke bare gjøre det som er forventet eller opptre som medgjørlige objekter, men komme med noe som utfordrer eksisterende ordninger og dermed bli et selv. I følge Biesta (2016) utgjør disse tre dimensjonene menneskets hele, og han er opptatt av at menneskets danning nettopp handler om hele mennesket. For å forstå Biestas (2016) syn på danning, er det av betydning å se nærmere på subjektivering. Subjektivering handler om å snu elevenes blick utover, og se seg selv i relasjon med den verden de lever i (Biesta, 2016). I hans øyne handler det ikke om hva et menneske er, men hvem et menneske er, men ikke hvem i betydningen identitet. Han setter et stort skille mellom identitet og subjektivering. Forskjellen ligger i at identitet innebærer et fokus på seg selv, og ikke et fokus på samhandling med andre. I spørsmålet hvem et menneske er, legger Biesta vekt på hva man kan stille opp med, og hva man i handling kan vise at man er. For å vise i handling hvem man er, kreves samhandling med andre. Disse handlingene kan også være respons på andres initiativ. Til forskjell fra sosialisering, som handler om å tilpasse seg de sosiale systemene vi er en del av, handler subjektivering om å forstå seg selv og sine handlinger, og handle ansvarlig ut fra dette. Slik jeg forstår Biesta, er dette knyttet til å leve i en verden på en voksen og ansvarlig måte (Biesta, 2016). Biesta (2016) understreker at denne

subjektiveringsprosessen ikke er noe vi kan bestille resultater av. Elevene skal ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres. De må selv oppdage at de sitter med makten i sin interaksjon med verden, og at de selv kan velge på hvilken måte de vil være en deltaker i denne verden. Hvordan de kan stå i vanskeligheter og utfordringer, uten å trekke seg eller overkjøre. I lys av dette er danning knyttet til en helhetlig utvikling av mennesket. En utvikling der individet blir kvalifisert, sosialisert og utvikler en forståelse av hvordan det kan ta del i en verden med andre mennesker som er annerledes enn deg selv, og samtidig forbli og delta i dette fellesskapet (Biesta, 2016).

I følge Biesta (2016) er det disse tre dimensjonene som er skolens formål. I 2000-tallets læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006) har læring blitt det sentrale i utdanningen, og diskusjoner om skolens formål kan synes å ha kommet i bakgrunnen. I denne sammenhengen er det interessant å se videre på hvordan skolens læreplaner utarbeides og kan forstås.

3.5 Læreplan

Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) finnes det ingen dekkende definisjon på hva som inngår i en læreplan. Vi finner ulik forståelse i ulike didaktiske tradisjoner. I den norske læreplanforståelsen ser man på læreplanen som en skrevet tekst, slik også i tysk og nordisk didaktikktradisjon. Dette er en smal forståelse skal man sammenligne med engelsk og amerikansk tradisjon, som legger vekt på at læreplanene kan tolkes på ulike måter. Denne lar lærestoffet omfatte omtrent alt som er relevant for opplæringen, inkludert undervisningen og læresituasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Læreplanen er ikke kun den nedfelte teksten, men inkluderer alt eleven får med seg av læringserfaringer og utbytte av disse.

Lyngsnes og Rismark (2020) beskriver Goodlads fem læreplannivåer, som går fra idéplanet til utarbeidelsen av den formelle læreplanen. Deretter den oppfattede læreplanen, den gjennomførte og til sist den erfarte læreplanen. Ideene som ligger til grunn for den formelle læreplanen kan ha sitt utspring i forskning, og politiske strømninger, næringsliv og kultur virker også inn. Personene som utformer læreplanen vil også påvirke denne ut ifra egne faglige og personlige standpunkt. Den formelle læreplanen er vedtatt av myndighetene og vil være et kompromiss på basis av ideene før utformingen tok til. På grunn av kompromissene

vil den oppfattede læreplanen ha rom for ulike fortolkninger. Skoler og lærere vil, ut ifra både egne og felles verdier og holdninger, oppfatte planen forskjellig. Ulik tolkning av læreplanen vil føre til ulik klasseromspraksis. Slik praksis påvirkes også av læremidler og lærernes kompetanse. Elevenes erfaringer, faglig og sosialt utbytte, og konkret opplevde opplærings situasjoner, beskriver den erfarte læreplanen. Denne kan se forskjellig ut fra elev til elev, og heller ikke nødvendigvis være i samsvar med verken den formelle læreplanen, eller lærerens fortolkede læreplan. Forskning viser at det også er stor forskjell mellom det lærere tror de gjør, og det elevene mener de gjør (Lyngnes & Rismark, 2020). Av disse nivåene er det bare det formelle plandokumentet som er konkret og håndgripelig (Lyngnes & Rismark, 2020). Det er likevel et dynamisk samspill i prosessene fra plan og ide, til erfart læreplan, men denne fanges ikke opp av dette dokumentet. Det er med bakgrunn i en tolkning av det konkrete dokumentet, skoler og lærere tar valg og beslutninger i planlegging av undervisning. Selv om den enkelte lærer kan ta egne valg og beslutninger i planleggingen av undervisningen, viser det seg at skolens egne tradisjoner i stor grad definerer hvordan lærere prioriterer (Lyngnes & Rismark, 2020).

3.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg pekt på at barns læring og danning skjer i sosiale relasjoner, og i samhandling med voksne eller kompetente andre. I lys av dette har jeg også belyst lek, og lekens fenomen, og pekt på at denne er kompleks og må forstås som flertydig. Jeg har presentert at barns lek kan forstås med ulike funksjoner og ulike dimensjoner. Jeg har pekt på at voksenrollen også er av betydning for barns lek. Jeg har redegjort for hvordan en mål-middel-tenkning gjør seg gjeldende i skolen, og at dette gir ulike utslag i møte med barns lek. Danningstradisjoner har vist seg å være ulike i skole og barnehage, og jeg har vist at det også i dag legges ulikt innhold i dannelsesbegrepet. Dette gir konsekvenser for hva som blir vektlagt i utdanningen, noe som påvirker forståelsen av lek i skolens kontekst. Avslutningsvis har jeg gjort rede for læreplanens betydning for læreres utøvelse av undervisningspraksis, herunder også dennes forståelse av lek.

4. Metode

Med utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv, vil det her gjøres rede for hvordan jeg i fellesskap med informantene har undersøkt hvordan de forstår fenomenet lek og lekens betydning for elevenes læring og danning. I dette kapittelet redegjør jeg først for oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, herunder fenomenologien, hermeneutikken og forforståelsen. Deretter redegjør jeg for kvalitativ forskningsmetode, dennes styrker og svakheter, og jeg presenterer også studiens forarbeid. Dette inkluderer en redegjørelse av utvalg av informanter og utvalgsstrategi, det kvalitative forskningsintervjuet som metode, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, og transkribering av datamaterialet. Videre er en redegjørelse av analyseprosessen, herunder også kategorisering og tolkning. Neste del presenterer etiske betraktninger, og inkluderer konfidensialitet, samtykke og forskerrollen, før kapittelet avrundes med en redegjørelse av prosjektets kvalitet. Her belyses studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

4.1.1 Fenomenologien

Fenomenologien legger vekt på subjektets egne opplevelser og erfaringsverden, og handler om de erfaringer menneskene gjør seg som foregår i en kontekst (Thagaard, 2018). I denne undersøkelsen er det lærernes forståelse av fenomenet lek som er empirigrunnet, noe som innebærer at jeg opererer innenfor fenomenologien. Masteroppgavens problemstilling synliggjør et fenomenologisk perspektiv i formuleringen, da det spørres etter hvordan lærere *forstår fenomenet lek*. Formålet med studien er å komme nær den enkelte lærers forståelse av lek, slik at jeg i tolknings- og analysedelen av mine funn, selv kan utvikle en dypere forståelse av hvordan lærernes subjektive forståelse av fenomenet er. Om fenomenologien forklarer Kvale og Brinkmann (2015) at den søker å forstå sosiale fenomener ut ifra, i denne sammenheng informantenes, egne perspektiv, og videre beskrive verden slik de opplever den. Informantenes perspektiv og forståelse anses som betydelige kilder til kunnskap i denne studien. I studien er jeg opptatt av å møte informantenes forståelse med så stor åpenhet som mulig, slik at funnene gjenspeiler deres faktiske forståelse av fenomenet.

Fenomenologien er en del av den fortolkende forskningstradisjonen. Dette gir hermeneutikken relevans for oppgavens problemstilling. Herunder også forforståelsen, da hermeneutikken dreier seg om fortolkning og forståelse ((Thagaard, 2018).

4.1.2 Hermeneutikken og forforståelsen

Hermeneutikken handler om å fortolke den andres utsagn, samtidig som man er bevisst sin egen forståelses- og forventningshorisont (Kvale & Brinkmann, 2015). I en fenomenologisk studie som beskrevet ovenfor, der man søker en hensikt, mening eller forståelse, må jeg, forskeren, bruke meg selv og min fortolkning. Den hermeneutiske sirkel er sentral i den hermeneutiske forståelsesrammen, som forklarer at mening springer ut fra både delene og helheten. Denne spiralen åpner for en stadig dypere forståelse. Det er i denne fortolkningen man forstår fenomenene, og med dette dannes grunnlaget til en ny forståelse. Dette betyr at gjennom en åpenhet til lærernes forståelse av lek, vil også min forståelseshorisont påvirkes. Jacobsen (2015) understreker at det i samfunnsforskning er lite hensiktsmessig å lete etter en objektiv sosial virkelighet. Thagaard (2018) poengterer at en hermeneutisk tilnærming ikke gir oss den egentlige sannhet, da denne ikke finnes, fordi fenomener kan forstås og tolkes på flere måter. Det argumenteres likevel for at dersom man går fram på den rette måten, kan man komme relativt tett på deltakernes egentlige mening (Thagaard, 2015). Forutsetningen er da at forskeren må være bevisst på egen forståelseshorisont, slik at forskeren selv vet at materialet tolkes ut ifra egne forutsetninger.

Postholm (2010) plasserer kvalitativ forskning innenfor konstruktivismen. Dette perspektivet innebærer at den sosiale virkeligheten sees på som utviklet av mennesker i et sosialt samspill. Vi er alle, avhengige av tiden vi lever i, sosialisert inn i en kultur. Følgelig er vår forståelse preget av denne. På denne måten oppfattes kunnskapen som kontekstbundet, og dette får konsekvenser for synet på hvordan vi kan få kunnskap om den sosiale virkeligheten. I min rolle som forsker må jeg være bevisst på at kunnskapen som konstrueres i min forskning er konstruert i en bestemt tid og kontekst. Den virkeligheten jeg undersøker er i stadig endring, og kunnskapen kan forstås på ulike måter. I denne sammenheng betyr det at forståelsen av begrepet lek også må forstås i sin kulturelle kontekst. Lek har ulike idehistoriske røtter, og lange vitenskapelige og filosofiske tradisjoner. I min forskning vil jeg etterstrebe å være bevisst min egen sosialisering inn i en innramming av leken som tidligere

barnehagelærerstudent, gjennom min akademiske sosialisering, og biblioteksbøker som gjerne har søkt å konsolidere den rådende diskursen om hva lek er.

Forskerrollens integritet er av stor betydning i kvalitative studier der intervjuet blir brukt som metode for innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordi det er forskeren selv som er det viktigste verktøyet for innsamling av kunnskap. I kraft av egen kunnskap og erfaring med det jeg ønsker å undersøke, og et stort engasjement rundt temaet, er det lett å overføre denne egne forståelsen over på informantene. Jeg må derfor være bevisst på dette og tilstrebe å utføre en så nøytral undersøkelse som mulig. Denne egne forståelseshorizonten eller fordommene man bærer med seg, må man prøve å sette til side. I følge Thagaard (2018) krever dette at jeg jobber etter hermeneutikkens prinsipp, som handler om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, og eliminerer eget ståsted til fordel for informantens. Både Thagaard (2018) og Jacobsen (2015) påpeker, at det vil være umulig å unngå egen fortolkning av virkeligheten, og dermed eliminere vekk egen påvirkning av resultatet. Ifølge Thagaard (2018) bygger all forståelse på en forforståelse.

Hermeneutikken har en åpenhet for ulike forståelser og tolkninger, og det er viktig at jeg i min fortolkning både er bevisst min egen forforståelse, og også argumenterer for at akkurat min fortolkning er den rette. Jeg forstår at jeg som forsker har et moralsk ansvar i å møte den informasjonen jeg innhenter, på en ærlig og rettferdig måte. Dette ansvaret viser jeg ved å velge åpenhet og gjennomsiktighet i mitt arbeide. I analysen synliggjør jeg hvordan jeg har tolket funnene etter det som blir betegnet som mistankens hermeneutikk (Thagaard, 2018).

4.2 Kvalitativ forskningsmetode som design

For å belyse min problemstilling har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign, med en deduktiv, beskrivende tilnærming. I tråd med Jacobsen (2015), så er mitt valg av problemstilling det som blir styrende for hvilken metode som er mest hensiktsmessig å ta i bruk. I følge Thagaard (2018) gir kvalitativ forskningsmetode grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomen. Formålet med undersøkelsen min er å løfte fram og belyse læreres forståelse av fenomenet lek. En forståelse av lek er et eksempel på et slikt sosialt fenomen.

Videre falt mitt valg på kvalitativt forskningsintervju som metode for å få en innsikt i hvordan lærere forstår fenomenet lek. For å få tilgang til andres forståelse egner det kvalitative intervjuet seg godt (Thagaard, 2018).

4.2.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode

Styrkene ved kvalitativ metode er den muligheten som ligger i å møte informantene, og kunne følge dem opp på en annen måte, enn hva kvantitativ metode gir mulighet for (Thagaard, 2018). Silverman (2014) påpeker at det er vanskelig å få tilgang til fenomener ved andre metoder, så har kvalitativ metode en styrke. Den reduserer frafall, og gir mulighet til utdyping og oppfølging av svarene informantene gir. Forskeren kan gå i dybden der det er nødvendig for å få best mulig helhetsforståelse (Larsen, 2008). I følge Thagaard egner kvalitativ metode seg godt til å studere felt som det tidligere er forsket lite på (Thagaard, 2018). Det stilles derfor spesielt store krav til åpenhet og fleksibilitet.

Svakheten ved metoden er at analysen av svarmateriale er vanskeligere og mer tidkrevende å behandle, sammenlignet med kvantitativ metode (Larsen 2008). Det er også en større mulighet for at informanten ikke snakker sant, dersom han blir påvirket av å ikke være anonym i intervjusituasjonen. Videre kan informanten svare det den tror forskeren ønsker å få svar på, da gjerne for å gjøre et godt inntrykk (Larsen, 2008). Disse svakhetene har jeg søkt å minimalisere ved å legge til rette for en fortrolig atmosfære under intervjuene. En kvalitativ studie vil også være problematisk å generalisere, da utvalget gjerne er lite.

4.2.2 Utvalg og utvalgsstrategi

I følge Thagaard er det, i en studie med et lite utvalg informanter, ekstra påkrevd at disse er hensiktsmessig valgt (Thagaard, 2018). Bakgrunnen for min utvelgelse var å velge noen med best mulig egnethet til å gi den informasjonen jeg trengte, for å kunne utvikle forståelse av fenomenet jeg studerer. Jeg benyttet meg derfor av en strategisk utvelgelse av informanter. En slik utvelgelse baserer seg på et systematisk valg av personer som innehar kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Målgruppen som er aktuell for meg i denne sammenhengen er lærere som jobber på henholdsvis 1. og 2. trinn i grunnskolen. Felles for disse er at de jobber med de yngste elevene, der det er størst sannsynlighet for at de har fokus på lek i sin skolehverdag. I skolen jobber det lærere med noe ulik

utdanningsbakgrunn, og det er først og fremst i småskolen det ansettes lærere med barnehagepedagogisk grunnutdanning. Pensumlitteraturen om lek vektes ulikt innenfor lærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen. For å få fram flest mulig nyanser, mest mulig bredde og variasjon i informasjonen av læreres forståelse av lek, var det derfor viktig for meg å gjøre et utvalg der begge disse utdanningsbakgrunnene var representert.

Valget mitt falt på først å kontakte ulike skoler beliggende i samme nærmiljø. Grunnen til dette var utelukkende på grunn av studiets tidsramme og omfang, og de ressurser jeg hadde til rådighet. Demografiske forhold er heller ikke noe jeg har tatt hensyn til med tanke på utvalg, da jeg anser dette som uten betydning i det jeg ønsker å undersøke. Dog var det viktig for meg å kontakte ulike skoler, da jeg ville unngå en uønsket effekt av det Thagaard benevner som *snøballeffekten* (Thagaard, 2018, s. 56), og muligheten for at lærerne hadde tett samarbeid og var mer unisone i sin forståelse, dersom de jobbet på samme skole.

Første forsøk på å få tak i informanter gjorde jeg via mail med info- og samtykkeskjema til rektor på de ulike skolene, der jeg spurte om han kunne videresende denne til lærerne på 1. og 2. trinn. Det skulle vise seg å bli en utfordring å få noen til å takke ja. Grunnet situasjonen med pågående pandemi var lærerne slitne, og ga uttrykk for at de ikke hadde overskudd til et ekstra engasjement utover det jobben krevde av dem. Videre fikk jeg, via en medstudent, kontakt med en informant. I søk etter flere, benyttet jeg meg av Facebook-gruppen *Status lærer* og fikk gjennom denne tak i tre informanter til. I lys av utfordringene knyttet til å skaffe informanter, valgte jeg derfor å gå videre med disse fire informantene, med støtte hos Thagaard (2018). Thagaard (2018) argumenterer for at et lite utvalg er akseptabelt, så lenge det omfatter kun en kategori. Med dette menes at utvalget, gjennom strategisk utvelgelse, har tilnærmet samme utgangspunkt som informant, slik jeg forstår Thagaard (2018). Å verve informanter på denne måten resulterer også i at deltakelsen i studien var noe disse informantene valgte selv, ut ifra et engasjement i arbeidet med lek i skolen. Slik jeg vurderer det ville dette kunne vært tilfelle med informantene dersom de hadde takket ja til deltakelse da jeg kontaktet dem via skolemail. Thagaard (2018) påpeker også dette som en utfordring i det forskeren kan gå glipp av informasjon fra de som ikke har interesse for, eller et engasjement hva kommer til, i mitt tilfelle lek. Dette er noe jeg kommer tilbake til i oppgavens redegjørelse av prosjektets kvalitet, kapittel 4.4.

Utvalget består av fire kvinnelige lærere, der to har ordinær lærerutdanning og to har barnehagelærerbakgrunn i sin utdanning. Tre av dem jobber i samme by, og den fjerde jobber i nabokommunen. Arbeidserfaringen deres som lærere strekker seg fra 15 til 30 år.

4.2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Mitt mål ved valg av intervju som metode var å komme nært på informantenes beskrivelse av sin forståelse rundt fenomenet lek. Både hvordan forstår hva lek er, og også lekens betydning for elevene i deres læring og danning. Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju for å undersøke denne studiens problemstilling, etter å ha lest Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av dette. Valg av denne type intervju handler mye om grad av relasjon som preger møtet mellom informant og forsker, samt hva slags dybde som er ønskelig i undersøkelsen. Intervjuet foregår som en samtale der informanten kan være med å forme intervjuets gang. Ifølge Johannesen et al. (2018) gir dette best vilkår for at informantens synspunkt skal komme fram. I forkant av intervjuene utviklet jeg en intervjuguide.

4.2.4 Intervjuguide

I intervjuet benyttet jeg meg av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3). En slik strukturering gir en fleksibilitet i rekkefølgen av spørsmål, noe jeg så ga en god mulighet til oppfølgingsspørsmål, samt at det kunne bidra til å holde en rød tråd gjennom hele intervjuet. Strukturen hjalp meg til å holde oversikt både over hva vi hadde snakket om, og også over hvilke flere sider jeg ønsket å få belyst.

Jeg benyttet meg av en intervjuguide som var inndelt i overordnede temaer, med forslag til spørsmål under hvert av temaene, for å sikre at intervjuene svarte på forskningsspørsmålene. Videre organiserte jeg spørsmålene på en slik måte at informanten innledningsvis skulle få mulighet til å beskrive sin forståelse mest mulig fritt, uten at jeg ledet tankene i en bestemt retning, i tråd med det Thagaard (2018) anbefaler. I intervjuguiden organiserte jeg åpne felt, der jeg kunne notere stikkord for eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket også å ha mulighet til å gjøre notater dersom det skulle dukke opp nye, eller overraskende moment som ikke nødvendigvis ville bli fanget opp av mine kategorier, et viktig perspektiv jeg fant hos Kvale og Brinkmann (2015).

Fra åpne spørsmål i starten av intervjuet, strukturerte jeg de videre spørsmålene med intensjon om en mer dyptgående undersøkelse i bestemte temaer, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av et fokusert intervju. I intervjuguiden inkluderte jeg også muligheter for informantene til å kunne si noe om egen praksis, og komme med eksempler. Thagaard hevder at en kombinasjon av svar på spørsmål og beskrivelse av konkrete hendelser, gir muligheter for utfyllende informasjon (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle gjelder det utfyllende informasjon om informantens forståelse av lek. Med utgangspunkt i en åpen og relativt ubegrenset samtale om hvordan informantene forstår fenomenet lek, kunne jeg gjennom deres beskrivelse av konkrete situasjoner, se sammenhengen, eller fravær av en sammenheng, og også avdekke eventuell selvmotsigelse. Det kan være vanskelig selv å oppdage, om egen praksis faktisk gjenspeiler eller bekrefter det man tror man gjør eller mener. På denne måten kan jeg erverve meg kunnskap om informantens forståelse av lek, gjennom dennes helt konkrete beskrivelser av praksis.

Hvordan jeg brukte intervjuguiden underveis i intervjuene, varierte noe. Jeg la opp til at informantene kunne styre samtalen mest mulig selv. Det var store ulikheter informantene imellom på hvor konkret de svarte og hvor mye de sa. I noen tilfeller hadde jeg derfor stor støtte i intervjuguiden, mens i andre tilfeller kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål ut ifra informantens narrativer i større grad. For hvert intervju som ble gjennomført, økte også egen trygghet i rollen som intervjuer, og intervjuguiden fungerte til slutt i størst grad som en kompassnål for å holde fokus.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

I tråd med Thagaard (2018) skal intervjusituasjonen være preget av en fortrolig atmosfære, der informanten opplever en tillitsfull relasjon med intervjuer, samt at det er trygt å dele sitt synspunkt og sin forståelse. Dette er sentralt for å gjennomføre en god intervjusamtale, og for å få mest mulig utfyllende informasjon som bidrag i forskningen. For å kunne skape en slik situasjon kreves det forberedelse fra intervjuerens side (Thagaard, (2018), og jeg valgte i den forbindelse å gjennomføre pilotintervju. Dette for selv å bli tryggere i rollen som intervjuer.

Pilotintervju

Å beherske intervju som metode er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), av stor betydning for et godt intervju. Når man ikke trenger å konsentrere oppmerksomheten på selve intervjuteknikkene, kan intervjueren fokusere på intervjupersonen og det samtalen dreier seg om. Jeg valgte bevisst å gjennomføre det første pilotintervjuet sammen med en kollega jeg selv er trygg sammen med. Det andre pilotintervjuet valgte jeg å gjennomføre sammen med en lærer jeg ikke kjente fra før, da dette ga en mer realistisk kontekst med tanke på at jeg heller ikke kjente informantene på forhånd.

En annen hensikt med pilotintervjuene var som et ledd i utarbeidelsen av intervjuguiden. Ved å gjennomføre disse kunne jeg foreta justeringer og høyne mulighetene for at intervjuguiden ville hjelpe meg å nå frem til flest mulig aspekt ved informantenes forståelse av lek. Etter det første intervjuet gjorde jeg et par justeringer av ordlyd for å formulere meg klarere. Videre oppdaget jeg behovet for å starte intervjuet med helt åpne spørsmål. Disse åpne spørsmålene var avgjørende for å få informantene til å fortelle mest mulig i bredden, om sin forståelse av lek. Betydningen av stillhet, og å la informantene få tid til å tenke, ble jeg også bevisst på i det første pilotintervjuet. I neste pilotintervju fikk jeg bekreftet at korrigeringsene fungerte etter hensikten. Pilotintervjuene gjorde også at jeg ble tryggere på å lytte til informantene, fremfor å være knyttet til intervjuguiden. Dette var av betydning for meg som forsker, da jeg ble mer oppmerksom på hva informantene formidlet, og hvordan de formidlet informasjonen.

Intervjuene

På grunn av pandemien ble det ikke mulig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt ved et fysisk møte. Alle intervjuene foregikk derfor digitalt. I gjennomføringen av intervjuene benyttet jeg meg av Nettskjema-diktafon, etter skriftlig godkjenning av informantene, og i tråd med NSDs personvernregelverk (NESH, 2016). Jeg ser på det som av stor betydning å kunne være oppmerksom og konsentrert om samtalen, og ønsket derfor å unngå og måtte ta masse notater. I følge Thagaard (2018) hindrer også bruk av lydopptak at omfanget av data blir redusert. Den digitale gjennomføringen ga konsekvenser for oppstarten av intervjuene. Opptakene viser en varighet på 30-45 minutter, men alle samtaler varte opp mot 45-60 minutter. Jeg valgte å gi informantene god tid med tanke på at intervjuene foregikk digitalt, og det kan være mer utfordrende å skape en god atmosfære. Dette til sammenligning av hvilke

muligheter et fysisk møte gir. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er oppstarten av intervjuet av betydning for hvordan informanten vil dele sine opplevelser med intervjueren. Disse minuttene av intervjuene som det ikke er gjort lydopptak av, benyttet jeg til å snakke fritt med informantene, og også dele litt informasjon om meg selv. På denne måten ønsket jeg å oppnå god kontakt og gjøre mitt til at informantene slappet av og var komfortable da intervjuet startet og lydopptakeren ble slått på. I etterkant av intervjuene, startet transkriberingen.

4.2.6 Transkribering av dataene

I etterkant av hvert intervju, transkriberte jeg lydopptaket og gjorde meg korte kommentarer til uttalelser jeg betraktet som interessante. Dette viser at bearbeidelsen av materialet startet før jeg var helt ferdig med innsamlingen. I og med at jeg benyttet meg av lydopptak, valgte jeg i første omgang å inkludere alle «..eh...», «liksom...», «på en måte...» og lignende, og notere ned alle pauser med «(...)» uavhengig av årsak til pausene. Dette fordi intervjuet ikke var i form av et fysisk møte, og jeg ønsket å inkludere alle nyanser som kunne vise seg å være av betydning i analysen. Jeg markerte også i teksten de ordene som informantene la ekstra vekt på i sin formidling. Jeg tolket det dithen at dette er noe de mener sterkt, og vurderte at ved å markere disse ordene kunne dette skape bedre muligheter for forståelse av mening i analysen. Når transkriberingen var gjennomført satt jeg med 53 sider materiale, i tillegg til 1/2 side håndskrevne notater jeg hadde gjort meg underveis. Dette la videre grunnlag for analysen.

4.2.7 Analyse, kategorisering og tolkning

Jeg har valgt her å redegjøre for analyseprosessen, der jeg støtter meg til Johannesen et.al. (2018) sin beskrivelse av analyseprosessens fire faser. Jeg redegjør her for prosessens tre første faser, forberedelse, koding, kategorisering og tolkning. Siste fase, rapportering, presenteres i kapittel 5.2.

Forberedelse

Første fase er en forberedelse (Johannesen et al., 2018), der jeg samlet inn og fikk oversikt over datamaterialet. Her leste jeg gjennom det transkriberte materialet i sin helhet for å skaffe meg en oversikt, og skrev ned noen kommentarer i margin underveis.

Koding

Denne fasen er knyttet til å fremheve viktige poeng og sette ord på dem (Johannesen, et al., 2018). Jeg leste derfor tekstene på nytt, der jeg ønsket å finne de distinkte poengene. Jeg søkte å se etter ett poeng av gangen, for å i størst mulig grad unngå en sammenfiltring. Jeg la nemlig tidlig merke til at en del uttalelser kunne tolkes på ulike måter, og ved å holde fokus på én ting, var det lettere for meg å sortere disse. Denne gangen skrev jeg notater på et eget ark, inndelt i kolonner, som en måte å sortere og strukturere det jeg fant.

Kategorisering og tolkning

Jeg gjentok fase to flere ganger. Da jeg hadde ganske mye nedskrevet, fant jeg fram blanke ark og sorterte funnene mine på disse arkene. Hvert ark ble en egen kategori.

Forskningsspørsmålene mine var av stor betydning da jeg skulle velge kategorier. Det mest framtreddende i analysen, var lærernes forståelse av lek som et todelt fenomen. De forsto leken som både fri og styrt. Da jeg jobbet videre med analysen kom det fram, at dette skillet mellom fri og styrt lek var utslagsgivende for hvordan de videre beskrev sin forståelse av lekens betydning. I denne kategoriseringsprosessen fikk jeg erfare sirkulariteten i fortolkningsprosessen, preget av en hermeneutisk meningsfortolkning mellom delene og helheten, slik som beskrevet i metodekapittelet (Kvale & Brinkmann, 2015). For hver gang jeg leste gjennom det transkriberte materialet opplevde jeg å øke min forståelse av hva den enkelte lærer ga uttrykk for. Med tiden utviklet jeg også en større dybdeforståelse av datamaterialet. I tillegg til å jobbe meg inn i lærernes beskrivelser, jobbet jeg bevisst for å nærme meg datamaterialet og søke å trekke ut hva det er lærerne *egentlig* sier om sin forståelse. I løpet av analyseprosessen satte jeg ulike uttalelser opp mot hverandre, da jeg så at det var behov for å avdekke selvmotsettelser. Dette beskrives av Thagaard (2018) som å jobbe etter mistankens hermeneutikk. Dette ga også en mulighet til å avsløre en forståelse lærerne kanskje ikke er klar over selv, såkalte skjulte sannheter, og få den egentlige forståelsen fram. På denne måten har jeg i min tolkning ilagt utsagnene mening, og i presentasjonen av funnene underbygger jeg dette med å vise til direkte sitat.

4.3 Etske betraktninger

For å ivareta etiske retningslinjer som er knyttet til forskning satte jeg meg godt inn i hva det betyr å vise etisk ansvarlig forskningsatferd. Kvale og Brinkman (2015) viser til at etisk atferd i forskning ikke bare handler om å kunne følge et sett regler og gjennom dem gi fylldige, etiske beskrivelser. Det handler om å utvikle kompetansen i å se og dømme klart, og utvikle en klokskap i bruk av etiske retningslinjer i møte med flertydigheter og usikkerheter som den virkelige verden kan by på (Kvale & Brinkmann 2015). Slik jeg forstår det er min kompetanse til å utøve en reflekterende og kritisk holdning gjennom hele forskningsprosessen av minst like stor betydning som å følge bestemte etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann 2015). I møte med ulike etiske problemstillinger i dette forskningsprosjektet har jeg, med kunnskap om de etiske retningslinjene, benyttet meg av min etiske kompetanse og reflekterte holdning i de valgene jeg har foretatt meg, etter slik jeg forstår Kvale og Brinkman (2015).

4.3.1 Søknad til NSD, informert samtykke og konfidensialitet

I forkant av undersøkelsen sendte jeg en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, om godkjenning av prosjektet, i og med at forskningen medfører håndtering av personopplysninger (NESH, 2016). Prosjektet ble godkjent (vedlegg 1).

Informert samtykke er et viktig etisk område innenfor kvalitativ intervjuforskning, som handler om å ivareta informantene og sikre at deres autonomi blir ivaretatt gjennom tilstrekkelig informasjon om ulike sider ved forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av undersøkelsen min utarbeidet jeg derfor et informasjonsbrev som inkluderte en samtykkeerklæring, tiltenkt informantene mine (vedlegg 2). Dette brevet ga dem informasjon om studiens formål, intervjuets varighet samt rettigheter vedrørende personvern. De ble også informert om at undersøkelsen er frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Etter at jeg hadde fått kontaktinformasjon fra informantene mine, oversendte jeg info- og samtykkebrevet, og ga dem tid til å sette seg inn i dette. Jeg la også ved en oppfordring til å ta kontakt dersom det var noe uklart. Dette var et viktig ledd for å gi god informasjon, og skape trygghet og visshet om hva de hadde takket ja til å ta del i. Videre kontaktet jeg dem på nytt for å motta signert samtykke og avtale tid for intervju.

Ifølge Kvale og Brinkman (2015) stilles det i et forskningsprosjekt, krav til at deltakerne har rett til privatliv. Dette er noe jeg som forsker har reflektert rundt og forsøkt å være bevisst på i utarbeidelsen av tekst og materiale. Det mest relevante i min studie i forbindelse med dette, er kravet om konfidensialitet. Blant annet å anonymisere identifiserbar informasjon, informasjon som er potensiell gjenkjennbar for andre. Derfor har jeg valgt å bruke fiktive navn, unngå å bruke navn på arbeidssted, samt geografisk tilhørighet. Et sentralt dilemma Kvale og Brinkman (2015) trekker fram er at denne anonymiseringen kan føre til at forskeren kan tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt. For at informantene mine skulle få mulighet til å korrigere meg eller rette opp mine tolkninger, benyttet jeg meg av oppklarende spørsmål underveis i intervjuene, og presenterte også en oppsummerende tolkning av min forståelse.

4.3.2 Forskerrollen

Forskeren og dennes integritet har mye å si for kvaliteten og de etiske avgjørelsene som blir tatt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv med etiske retningslinjer og reflekterte valg, vil forskerens grad av dedikasjon til moralsk handling være av betydning. Det er tydelig at det er en sammenheng mellom forskningskvalitet og forskningsetikk i denne sammenhengen. Spesielt i forskning der intervju blir benyttet som metode for innsamling av data, vil forskerens rolle være sentral, i kraft av at det er forskeren selv som konstruerer kunnskap sammen med informantene. Kvale og Brinkman (2015, s. 108) skriver at «...forskerens integritet – hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet...» er av avgjørende betydning. Dette gjelder ikke bare i intervjusituasjonen, men også valg av tematikk, planlegging og utforming av intervjuguide, under gjennomføring av intervjuet, transkribering og analyse, samt forskningskvalitet og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik jeg har vist i dette kapitlet har dette vært fokusområder hos meg. Jeg har vært åpen og ærlig, og begrunnet de valg jeg har gjort gjennom hele prosessen. Dette for å høyne kvaliteten og troverdigheten i min studie, noe vi skal se nærmere på i neste del.

4.4 Forskningsprosjektets kvalitet

Hvorvidt en slik studie undersøker det den ønsker å undersøke, dreier seg om sammenhengen mellom problemstilling og valg av metode, og er sentral i vurderingen av et forskningsprosjekts kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke prosjektets kvalitet, må

sammenhengen mellom problemstillingen og forskerens valg, prioriteringer og begrunnelser gjennom prosessen, komme fram. Jeg har tidligere i metodekapittelet begrunnet de valg jeg har gjort av metodisk tilnærming med utgangspunkt i problemstillingen min. Ut over dette har jeg også begrunnet valg og prioriteringer jeg har gjort, på steder jeg har ansett det som hensiktsmessig, med henvisning til oppgavens problemstilling. I lys av dette er studiens kvalitet styrket. Kvaliteten er også knyttet til studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

4.4.1 Pålitelighet

Thagaard (2018) argumenterer for at i den kvalitative teksten som forskningsprosjektet munner ut i, skal stegene i forskningsprosessen og de valg som er tatt komme tydelig fram for leseren, slik at denne selv kan vurdere kvaliteten av prosjektet. I streben etter å øke studiens pålitelighet, har jeg gjennomgående vært opptatt av å være tydelig og gjennomsiktig i min fremgangsmåte, også i mine begrunnelser av valg og prioriteringer som er gjort. Min vurdering er at studiens pålitelighet styrkes gjennom kritisk å vurdere min forforståelse og min bevissthet rundt dette. Samtidig begrunner og reflekterer jeg rundt teoretisk perspektiv, valg av metodisk tilnærming og planlegging, samt gjennomføring av intervjuer og analyse og tolkning av disse. Påliteligheten styrkes videre gjennom mine begrunnelser og tydelighet i forbindelse med tolkning av data og drøfting. Jeg har gjennom hele prosessen vært opptatt av å tydeliggjøre dette for leseren av teksten. Med dette gjør jeg det mulig for leseren å få innsikt i både prosessen og også min forskerrolle, slik at leseren kan ha gode forutsetninger for kritisk å vurdere forskningens pålitelighet. Jeg mener også at strukturen i denne teksten styrker forskningskvaliteten, da oppgavens oppbygging gjenspeiler forløpet i prosessen. Gjennom denne redegjørelsen og åpenheten, vurderer jeg det slik at andre forskere har gode muligheter til å gjennomføre en tilsvarende studie, der de vil finne tilsvarende funn og også gjøre de samme konklusjoner.

4.4.2 Gyldighet

Postholm (2010) minner oss på at forskning er verdiladet, noe man må være seg bevisst i vurderingen av et forskningsprosjekts kvalitet. Blant annet vil valg av tema, vinkling av problemstilling og valg av teori bli farget av egne perspektiv. Jeg har i denne studien forsøkt å gi uttrykk for disse på en reflektert og troverdig måte, da jeg anser dette som avgjørende for forskningskvaliteten. Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig for meg å fremme

en refleksiv objektivitet gjennom en kritisk tilnærming, åpenhet og gjennomsiktighet. Jeg forstår refleksiv objektivitet som at man som forsker må reflektere over det man gjør, i det man bidrar med i produksjon av kunnskap, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015). Det har vært viktig for meg til enhver tid å være bevisst på hvordan jeg som forsker, sammen med informantene, konstruerer kunnskap om læreres forståelse av lek, og hvordan min forforståelse farger alle ledd i intervjuprosessen og også forståelsen av funnene. I forbindelse med intervjuet er det viktig å kunne være i stand til å fange opp uventede perspektiv og nyanser i beskrivelsene. Dette fordrer at intervjueren er kritisk ovenfor egne forutsetninger og hypoteser under samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har derfor vært viktig å holde fast på bevisstheten om de uungåelige fordommene, og skrive om dem de stedene i prosjektet det viser seg nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten kan leseren, vel vitende om mitt perspektiv som forsker, vurdere forskningsprosessen og resultatene (Postholm, 2010). Jeg vurderer det slik at min bevissthet, kritiske tilnærming og åpenhet ivaretar gyldigheten i denne studien, og at funnene i denne undersøkelsen faktisk gir svar på de spørsmål jeg har stilt.

4.4.3 Overførbarhet

Overførbarhet, eller ekstern gyldighet, handler om i hvilken grad funnene i denne undersøkelsen kan være gyldige for andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015). Dette er knyttet til antall informanter og hvordan disse er valgt ut (Thagaard, 2018). Jeg har valgt informanter som jobber på samme trinn, men på ulike skoler. Ifølge Jacobsen (2015), vil et slik valg ivareta en bredde i utvalget, og kan på denne måten være representative for flere. Jacobsen (2015) redegjør videre for at jo flere enheter forskeren undersøker, jo større er sannsynligheten for at funnene er overførbare. Han argumenterer for dette ved å vise til et kriterium han benevner som metning, som oppnås når ny innhenting av data ikke gir interessant, ny informasjon. Jo flere enheter, desto større metning og mulighet for overførbarhet til andre enheter (Jacobsen, 2015). Funnene mine viser ikke store variasjoner i lærernes forståelse av leken, noe som kan indikere at flere informanter ikke nødvendigvis ville gitt nye, interessante funn. Som jeg gjorde rede for i kapittel 4.2.2, har tre av mine fire informanter selv oppsøkt deltakelse i undersøkelsen. Dette med bakgrunn i en interesse for studiens tema. I lys av dette kan informasjon fra informanter uten samme interesse ha gått tapt. Jeg argumenterer likevel for at funnene i denne studien er overførbare til andre lærere

som er sammenlignbare med lærerne i min studie. Med det mener jeg lærere som har samme interesse for temaet. Overførbarheten kan også argumenteres for i tråd med Jacobsens (2015) redegjørelse av en studies metning.

5. Analyse

Tekstanalysen resulterte i tre hovedkategorier med sine underkategorier, som jeg her presenterer.

Den første er koblet til forskningsspørsmål 1:

Hvordan forstår lærere lek som fenomen?

- **Læreres forståelse av lek som fenomen**

- Forståelse av fri lek

- Forståelse av styrt le

Den andre er koblet til forskningsspørsmål 2 og 3:

Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers faglige læring?

Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers danning?

- **Læreres forståelse av lekens betydning for læring og danning**

- Lek som forutsetning for læring

- Den frie lekens betydning for læring og danning

- Den styrte lekens betydning for læring og danning

Den tredje er koblet til forskningsspørsmål 4:

Hvordan har de nye fagplanene bidratt til læreres forståelse av lek?

- **Læreres forståelse av lek i lys av de nye læreplanene**

Rapportering

Den fjerde og siste fase av Johannesen et al. (2018) sin analyseprosess er knyttet til rapportering av kategoriene som er kommet fram, deres underkategorier, og innholdet av disse. Dette gjør jeg som presentasjon av funn.

5.2 Presentasjon av funn

5.2.1 Lærernes forståelse av lek som fenomen.

I intervjuene kom det raskt fram at alle lærerne var enige om at lek er viktig. Alle ga uttrykk for at lek er et komplekst fenomen som det er vanskelig å definere, men at det går et skille mellom det de ser på som fri lek og det de kaller styrt lek. Dette skal vi se nærmere på i følgende to underkategorier.

Forståelse av fri lek

Alle de fire lærerne er enige i at frileken er noe som hører barna til, den er initiert av barna selv og er noe de deltar i frivillig. Helga, Synne og Trine sier ikke noe om sin forståelse av frileken ut over dette. Dog gir Trine uttrykk for at det kanskje ikke er mulig for voksne å forstå den, og at hun rett og slett er veldig usikker på dette temaet, slik jeg tolker henne. Hun gir uttrykk for at dette kan handle om hennes egen mangel på kunnskap. Hun trekker inn at hun tror førskolelærere har hatt mer om dette i sin utdanning og at mange av dem har jobbet i barnehage før de startet i skolen. Trine viser da til at de har en helt annen forståelse og erfaring med lek enn allmennlærerne. Elin er mer utfyllende og tydelig i sin beskrivelse av frileken, at den er noe helt for seg selv. Hun presiserer at frileken er den «ekte, egentlige leken». Hun skiller den fra all annen aktivitet som er knyttet til skolens arena eller foregår i skolens kontekst, annet enn i beste fall friminuttene. Hun vil verken sidestille eller likestille voksenstyrte, lekpregede aktiviteter med frileken. Hun sier:

Altså, jeg ser på leken som noe som er indre motivert hos barn, noe de starter selv, og «er i», som en slags egen verden. (...) Fri fra voksenstyring. (...) Ikke et instrument for pedagogisk tilnærming. Det er barns egne lek. Jeg tenker at det er litt viktig at de som jobber i skolen tenker på lek som barnas egenarena, i stedet for å tenke at «ja, nå leker vi, men jeg har bestemt hva de skal leke». At ikke de to tingene blir likestilt, for da har du faktisk tatt bort den egne leken.

Alle fire lærerne bruker noen felles begreper for å redegjøre for sin forståelse av frileken, og ser ut til å enes om hva frilek er. Jeg forstår dem likevel slik at de ikke innehar mye kunnskap om hva frilek er, da de ikke gir en mer utfyllende beskrivelse av sin forståelse. Elin går dypere

i materien enn de tre andre, gir en mer utfyllende beskrivelse og viser på denne måten også en større forståelse. I samtalene om den frie leken, er det ingen som spontant forteller om egne erfaringer med fri lek, noe som kan vitne om at det ikke er denne type lek de engasjerer seg mest i, eller bruker mest tid på, sammen med elevene.

Forståelse av styrt lek

I lærernes beskrivelse av hvordan de forstår styrt lek, kommer det fram et splittet syn. Elin, som den eneste, mener at når leken er styrt faller den ikke under hva man kan kalle lek. Hun sier at når lek styres av andre enn barna selv, mister den blant annet frivilligheten, som hun ser på som et av kjennetegnene som beskriver leken. Elin ser på styrt lek som voksenstyrte, lekpregede aktiviteter. Hun sier at man gjerne kan ha lekpregede aktiviteter som brukes i læringsøyemed, og som har som mål at de skal lære noe gjennom dem, men som ikke nødvendigvis er noe de hadde valgt selv. De tre andre har et samlet syn på hvordan de forstår styrt lek. De forstår den som lek som er organisert, der de voksne bestemmer reglene, og som de voksne setter i gang og bruker for å tilføre en type planlagt læring. Her er oppsummert det de sier:

(...) Styrt lek, det er mer vanlig undervisning, da er det vi som eier det og tilfører ting som er på deres premiss. (...) Også er det den leken de kan ha til læring, hvor vi bruker lek, leke-aktiviteter for læring.

Oppsummering av fri og styrt lek

Disse to underkategoriene viser oss at det er et splittet syn i hva de ser på som lek, og hvordan de forstår fenomenet. Tre av dem ser på styrt lek som lek, den fjerde ser på styrt lek som en aktivitet som ikke faller inn under hennes forståelse av fenomenet lek. Det kan se ut som Elin holder fast på at det må være en del kjennetegn som må være på plass for at man kan kalle det lek, mens de andre ser ut til å fokusere mer på at så lenge det er lystbetont, og foregår på barns premiss, så er det lek. Dog er de enige om at det er et skille. Forståelsen av dette skillet danner grunnlaget for hvilken verdi de tillegger leken, og hvilken betydning de gir leken i møte med elevenes læring og danning, noe som blir presentert i den neste hovedkategorien.

5.2.2 Lærernes forståelse av lekens betydning for læring og danning

Som en følge av lærernes forståelse av fenomenet lek, viser også informantene til en forståelse av hvilken betydning lek kan ha for elevenes læring og danning. Funnene viser at måten de forstår leken, fører til ulike holdninger til hva leken kan bidra med i elevenes lærings- og dannelsingsprosesser, og også hvordan. Som vi skal se av underkategoriene, blir leken som en forutsetning for læring vektlagt hos tre av lærerne. Videre kommer det fram hvordan de forstår betydningen av den styrte leken, i motsetning til betydningen av den frie leken, i møte med elevenes læring og danning. Dette presenteres i følgende tre underkategorier.

Leken som forutsetning for læring

Tre av lærerne ser på frileken som en viktig forutsetning for læring. De ser at barna kommer fra en hverdag som står i kontrast til skolens organisering. De gir uttrykk for at barna bør møte noe gjenkjennbart i overgangen mellom barnehage og skole. Noe som bidrar til trygghet, trivsel, motivasjon og mestring, og at leken har mye å bidra med her. Både Synne, Elin og Helga trekker med en gang fram skolestarterne, og påpeker spesielt lekens betydning for disse. De gir uttrykk for at overgangen fra barnehage til skole er altfor bratt, og kontrastene er store. Dersom elevene får mulighet til å leke, vil overgangen oppleves lettere, slik jeg forstår dem. Skolefagene kan oppleves overveldende, og de uttrykker at de ofte har elever som ikke opplever mestring i fagene, men at inkludering av lek i hverdagen kan gi dem andre arenaer de kan oppleve mestring på. Slik jeg forstår dem mener de dette har stor betydning for hvordan de trives på skolen og hvilken motivasjon de får også i skolearbeidet. Synne er også opptatt av at skolen ikke er god på å anerkjenne barna for det samme de ble anerkjent for i barnehagen, og at det derfor er viktig med leken. Hun beskriver det slik:

I skolen føler de ikke mestring, at ting kanskje de var gode på i barnehagen ikke er sånne ting som blir verdsatt i skolen fordi nå er det andre ting som trengs. Ja, jeg tenker at den (frileken – *min presisering*) må ha stor plass. (...) Det er store kontraster til barnehagen.

Elin trekker også fram kontraster mellom barnehage og skole. Hun sier at det blir mye stillesitting og mye lytting til voksne som egentlig prater altfor mye. Barna er vant til mye mer valgfrihet og ikke så rigid inndeling av dagen, og dermed trenger de hyppige pauser når de starter på skolen. Slik jeg forstår henne er leken viktig i dette. Hun sier:

Det blir så mye sitte stille på stolen og høre på voksne, altfor mye prat, så den der å bryte opp når jeg ser at nå er de slitne, nå er det ikke noe mer å hente, så har vi gått ut...eller kanskje noen går ut...også får de leke. Hvis du tar bort den arenaen (mulighet til frilek – *min presisering*), så tar du nok bort ganske mye motivasjon.

I tillegg til den motiverende effekten leken kan gi, trekker lærerne også inn at de tror frileken også bidrar til større trivsel. De gir uttrykk for at skolens organisering egentlig ikke er tilpasset de yngste elevene, slik jeg tolker dem, og at leken derfor blir så viktig. Helga hever stemmen under intervjuet og utbryter: «Det er for teoretisk!», og gir uttrykk for at leken er en forutsetning for at elevene skal lykkes i skoleløpet. Elin legger til enda en dimensjon av frileken som forutsetning for læring. Hun sier at leken har betydning for læringen ved at barna, etter å ha lekt, oppnår en bedre konsentrasjon i de faglige læringsøktene. Hun beskriver det slik:

Jeg tror de oppnår bedre konsentrasjon i læringsøktene når de har fått en sånn helt avkobla tid mellom....som da forhåpentligvis fører til bedre læring og mer konsentrasjon. Konsentrasjon og tilgjengelighet holdt jeg på å si, for å få med seg det fagstoffet som gjennomgås.

Oppsummering av lek som forutsetning som læring

Slik jeg forstår det de sier, så er leken ganske avgjørende for at disse elevene skal ha det bra på skolen. De presiserer viktigheten av å legge til rette for en skolehverdag, helt fra start, der elevene tilbys muligheter for aktiviteter de kjenner igjen fra livet i barnehagen. Slik jeg forstår lærerne er de enige om at det handler om at de må få leke og kjenne på den mestringen leken gir. At de gjennom lek blir gitt muligheter til bevegelse og pustepause fra undervisningsøkter som til tider krever for mye av dem. Jeg tolker dem slik at det er en del forutsetninger som må

være på plass for at elevene skal kunne lære, og at de ser at leken en viktig bidragsyter inn i denne sammenhengen.

Den frie lekens betydning for læring og danning

Læring

Alle lærerne gir uttrykk for at frileken har betydning i læringsøyemed, om enn i litt ulik grad. Et felles syn er at det er mye læring i det barna selv får holde på med, noe uttalelser som: «det er ting de lærer selv om vi ikke styrer det» og «det er mye læring i det de sjøl får holde på med», bekrefter. Tre av lærerne deler også synet på at barna både bearbeider, prøver ut og øver seg i frileken, og at dette har betydning for læring. Helga trekker i tillegg rolleleken inn som viktig for barnas læring, og også bearbeidingen, da de prøver og tester ut mye forskjellig gjennom den. Hun trekker inn eksempler fra lek hun har observert, der barn leker ut blant annet ulike yrker. Videre presiserer hun at det også kan handle om «andre subjects fra livet» som for eksempel noe fra et dataspill de er kjent med. Hun trekker også fram frileken som en uformell arena for språkutvikling. Hun påpeker at i lek, og spesielt rollelek, kan barn kommunisere, prate og speile seg i hverandre. Slik jeg forstår henne kan de på denne måten strekke seg språklig. Elin trekker inn flere dimensjoner enn de andre og gir et inntrykk av at hun har et bredere syn på frilekens betydning. Hun er for eksempel den eneste av informantene som nevner boltreleken som noe positivt, en lek hun savner nå i en pandemi-verden. Hun trekker også inn frilekens rolle i overføring av barnekulturen fra de eldre til de yngre barna: «De kan ikke bare plutselig Hauk og due av seg selv, liksom». I tillegg vektlegger Elin at frileken gir barna mulighet til å eksperimentere, og hun presiserer at ungene får brukt fantasien, kreativiteten, de løser problemer og utvikler mye kompetanse de trenger videre i livet. Hun sier:

I frileken de får brukt fantasi og kreativitet, og de kan løse problemer som de trenger da, de finner løsninger som de kan bruke på problemer i skolefag. (...) Ungene leker på en måte ting de har lært, og dermed utvikler de en større forståelse, også av fagstoff. Jeg er ikke sikker på om den instrumentelle bruken av lek har den samme innlevelseseffekten på ungene, som den bearbeidelsen de gjør sjøl med å leke.

Trine tenker lenge i den delen av intervjuet der vi snakker om frilekens betydning for læring. Hun gir uttrykk for at hun tror barn lærer gjennom frilek. Samtidig opplever jeg henne som usikker på hva de lærer. Jeg tolker henne som at hun lar seg forvirre av et opplevd «teach-to-the-test»-budskap fra oven, som gir et kontrollbehov hos lærerne og en prioritering av tid, der muligheten til å la læring skje gjennom frileken, må vike. Hun beskriver en opplevelse av at det viktigste i jobben som lærer er å skulle prestere på de ulike kartleggingstestene og på nasjonale prøver og at det er dette som «er bestillingen fra oven av det er dette de skal fokusere på». Leken blir dermed sett på som noe man kan gjøre når man har tid til å finne på noe gøy, slik jeg forstår henne. Hun beskriver også egen kunnskap- og erfaringsmangel. Hun tror barna lærer mye gjennom lek, men hun sier at «jeg er litt utrygg...hva lærer de faktisk?». Synne har det felles synet med de andre, at det er mye læring i det de selv holde på med, og at frileken er en arena der barna er trygge. Dette gir et godt grunnlag for læring. Slik jeg forstår henne så tenker hun at leken er med på å gjøre at elevene ikke blir så selvhøytidelige og redde for å gjøre feil. Hun sier at «hvis vi tøyser og leker og har det morsomt så blir det ikke så skummelt å gjøre noe feil heller». Hun trekker fram et eksempel der noen elever tok initiativ til å bygge demning, og presiserer hvor mye læring det ligger i å holde på med en slik lek:

(...)...også bygger de jo demning, og det er jo så avansert, sant, både vannet ned dit, og samarbeidet om dette! Jeg tror ikke disse to hadde lekt så mye sammen tidligere, men det her er jo kjempebra læring!

Synne er opptatt av at det er så mye som er styrt i barns verden i dag, og det at voksne følger med på alt barn gjør tror hun ikke er så bra. Hun ser betydningen av at barn kan få leke i fred, og ha mulighet til å bryte litt regler og krysse noen grenser. Hun formulerer det slik:

De blir jo tatt hvis de sniker.....altså!! (Viser et oppgitt ansikt, men med humoristisk undertone) Jeg lærer dem å gå på slang og sånne ting. Når vi har gått på tur, plukker jeg en plomme. «Dette her er å gå på slang. Det må du gjøre når det blir mørkt. Også må du ikke si at du har lært det av meg, men at du har lest det i en bok!»

Oppsummering av frilekens betydning for læring

Som vi har sett her kommer det fram flere aspekt som kan bekrefte at tre av lærerne ser at frileken har en betydning i barns læring. Et felles fokus ser ut til å ligge på bearbeidelse, utprøving og øvelse. Lærerne kommer med veldig ulike eksempler på sin forståelse, og ingen av dem har noen særlig bredde i sin beskrivelse. Jeg oppfatter at det i hovedsak er Elin og Synne som klarer å eksemplifisere på en måte som gjør at de går mer i dybden og kan forklare sin forståelse. Elin er den som har flest eksempler, og slik jeg forstår lærerne samlet, er hun den som gir tydeligst uttrykk for sin forståelse. Trine uttrykker at hun tror leken har betydning, men at hun innerst inne er utrygg. Slik jeg forstår lærerne har alle en tillit til frilekens betydning for læring, men det er en variasjon i hvor forankret de egentlig er i en forståelse.

Danning

Funnene viser at lærernes forståelse av danning i stor grad omhandler sosial kompetanse. I intervjuet brukte jeg konsekvent begrepet danning, men funnene viser at alle lærerne bruker begrepet sosial kompetanse i sine svar. Lærerne er i stor grad enige i hva de legger i dette med sosial kompetanse, men de er noe splittet i synet på frilekens bidrag her. De er enige om at sosial kompetanse handler om å lære seg leveregler, normer og mellommenneskelige interaksjonsmønstre. Det handler også om den kompetansen det ligger i å kunne klare seg i samfunnet vi lever i. Dialogen man har med andre rundt seg, den tilbakemeldingen man får og prosessen det handler om å bli med og være en del av fellesskapet, blir også løftet fram som en forståelse av sosial kompetanse. Elin mener det er en viktig oppgave for lærerne å hjelpe barn til å erverve seg denne kompetansen og påpeker at frileken har stor betydning for denne utviklingen. Hun bekrefter sin forståelse av at barn utvikler samspillkompetanse sammen med andre, og at frileken er en god arena for dette. Hun mener at ved å tilrettelegge for frileken, gis barna mulighet til å prøve ut ulike samhandlingsmønstre og øvelse i å tilpasse seg andre, slik jeg forstår henne. Hun gir uttrykk for at barna i leken kan øve seg på hvordan de kommer inn i leken, hvordan de kan nærme seg andre, finne ut hvordan de kan samarbeide og opprettholde dette samarbeidet. Slik jeg forstår henne er hun opptatt av at lærerne ikke skal gå inn og styre disse prosessene til enhver tid, men må la dette bli en prosess der barna får utvikle denne kunnskapen til sin egen. Dette blir ingen kompetanse de eier selv dersom de blir avhengige av den voksnes korrigeringer. Hun beskriver at hun tror på en balanse i denne

vokseninnblandingen. I løpet av intervjuet snakker Helga motsettende om hvordan hun ser på frilekens bidrag i utvikling av sosial kompetanse, noe vi skal se her. Helga sier seg enig med de andre lærerne om hva hun legger i forståelse av sosial kompetanse, og legger til at barna i frileken får mulighet til å ta ansvar for det som skjer i leken, at ikke alt skal tilrettelegges. Hun beskriver frilekens bidrag først på denne måten:

Sosialt tror jeg leken er superviktig. Dialogen...det å speile seg i andre, ta opp normer og regler på hva som er ok, og hva som ikke er ok, og også hvordan jeg kan, i møte med deg, få tilbakemelding, være en god venn, stille spørsmål; vil du leke med meg? Altså i de tingene der så tror jeg leken er utrolig viktig. Også det der å føle seg som en del av en gruppe.

Et annet sted i intervjuet gir hun uttrykk for at den voksnes hjelp er viktig, for at «frileken i det hele tatt skal fungere». Hun mener at noen barn er veldig dårlige på det med å løse opp i konflikter i leken, og mener at de voksne da må lære barn regellek før de lærer dem frilek, «for å hjelpe dem å finne tonen», som hun sier. Hun er også opptatt av at barn trenger hjelp i form av grenser og rammer slik at denne frileken ikke blir for voldsom. Hun beskriver dette slik:

Jeg tror barn må lære seg den vekslinga det er med turtaking, lære regler, de må også lære å leke sammen (...) Noen er flinke til dette, og noen må veiledes, og noen finner ikke ut av det selv om voksne hjelper til.

Hun sier også:

Man kan jo også hjelpe de til at ikke alt blir veldig voldsomt (...) Jeg tror en del barn trenger en del grenser innenfor lek også, til å skjønne at det går noen grenser ved lek som du må passe på, og den grensen er veldig lett både for deg og andre å trække over.

Slik jeg tolker Helga, oppfatter jeg en selvmotsigelse, der hun først uttrykker at barna selv må lære å ta ansvar i leken. Deretter legger hun stor vekt på den voksnes relativt store inngripen. Denne selvmotsigelsen, kan tyde på at hun ikke egentlig har forstått hva frilek handler om,

eller at hun ikke har tillit til at det i frileken, i den leken som er uten innblanding av voksne, faktisk skjer læring og utvikling. Trine har også et positivt syn på frilekens bidrag i et helhetlig syn på utvikling, og gir uttrykk for at dette kanskje på mange måter er det viktigste. Hun gir uttrykk for at når barn leker, så lærer de seg selv og andre å kjenne. I dette blir de også kjent med egne og andres grenser. Hun beskriver at hun ser hvordan barn i lek kommuniserer, løser konflikter, snakker sammen, lager og diskuterer regler. Slik jeg tolker henne, får de øvelse i å bytte på hvem som bestemmer og definerer og dermed en øvelse på å tilpasse seg hverandre. Hun understreker også at det ikke alltid er sånn at barna får det til, men at den øvelsen som skjer i leken, er kjempeviktig. Hun gir uttrykk for at lærere snakker så mye om sånne ting i skolen, men at det er så viktig at barna bruker det i leken. Slik jeg forstår Trine så forstår hun frileken som en viktig bidragsyter til at elevene kan utvikle seg som et sosialt menneske, og også gjennom dette utvikler selvfølelsen. Synne legger vekt på at den frie leken gir muligheter for «sosialisering». Hun gjentar flere ganger at hun er opptatt av at klassen skal «bli en god gjeng» og «ha det fint sammen», og at frileken kan være inkluderende og en fin mulighet til å være sosial og bli kjent. Dette eksemplifiserer hun med en turdag med kosebamssegjemsel. Hun ser på denne leken som en sosial lek, der det er lett å bli inkludert fordi man ikke trenger å være så god til ting for å kunne delta. Hun gir videre et eksempel der hun jobbet med å få en gutt, som ikke hadde snakket på to uker, til å snakke:

Andre turen vi hadde på uteskolen fortalte vi om troll. Jovisst finnes det troll, og neeeei det gjør det ikke....!! Jeg «ljuger» jo mye til dem da. (ler) Også sier de: Nei, det tror de ikke. Men så sier jeg: Jo, nå er vi i Trolldalen, og det hadde jo ikke hett Trolldalen hvis det ikke var troll her. Også er de med på det da, også blir jo det her en lek. Da kommer han her gutten som ikke har sagt et ord på to uker, springende ut av skogen og roper: Synne, Synne, jeg så et troll!! (ler) Jeg roper tilbake: Fortell!! Fortell!! Hvordan så det ut?? Nei....jeg så ikke så godt... (ler) Men da er jo han på gli, ikke sant...

[Oppsummering av frilekens betydning for danning](#)

Vi ser også at lærerne uttrykker tro på at frileken er en god arena for utvikling av sosial kompetanse. Elin gir en fyldig beskrivelse av hvordan hun forstår frilekens betydning for elevenes sosiale kompetanse, og legger stor vekt på muligheten til å gjøre kompetansen til sin

egen, nettopp gjennom frileken. Trine gir uttrykk for sin forståelse og trekker fram at dette kanskje er noe av det viktigste leken bidrar med. Gjennom hennes beskrivelse av hvordan barna øver seg, men ikke alltid får det til, forstår jeg henne slik at hun mener en slik prosess må gis tid. De må få mulighet til å øve på det som blir snakket om i timene. Hun uttrykker stor forståelse for at leken har betydning for denne prosessen, slik jeg tolker henne. Helga har, som jeg har vist, noen selvmotsigende uttalelser. Slik jeg tolker henne har hun ikke samme forståelse av frilekens betydning for danning, som Trine og Elin. Hun trekker vokseninvolvering inn i relativt stor grad, og dette forhindrer at barnas egne lek får bidratt i prosessene. Synne sin forståelse ligner igjen litt mer på Trine og Elin sin. Hun har ikke mange utfyllende beskrivelser eller eksempler, men de hun har viser at hun forstår at leken har noe betydning for elevenes danning, slik jeg tolker henne.

Videre skal vi over til den tredje underkategorien og se hvordan lærerne forstår betydningen av den leken de selv styrer.

Den styrte lekens betydning for læring og danning

Læring

Som nevnt tidligere mener tre av lærerne at lek som styres og initieres av voksne faller innunder det de forstår som lek. Elin er den som skiller den styrte leken og lekne aktiviteter fra sin forståelse av hva lek er. Jeg bruker likevel de samme betegnelse som de tre lærerne i denne delen, uten å spesifisere Elin sin forståelse noe mer. Alle lærerne snakket mye om betydningen av styrt lek og lekbaserte aktiviteter, og det var tydelig at alle hadde god erfaring med å trekke inn lekenhet i undervisningen. Felles for lærerne, er at de sier at styrt lek og lekpregede aktiviteter er noe elevene liker og syns er gøy. De opplever at dette gir dem muligheten til å legge til rette for en type aktivitet som møter elevene på deres egne premiss. Dette ser de bidrar til stor motivasjon for læring, og det er stor enighet at det også bidrar til bedre læring. Aktive elever, konkretisering og opplevelser blir også i stor grad trukket inn som viktige dimensjoner leken kan bidra med.

Elin sier at det å la undervisningen få bygge på elementer av det elevene gjør i sin egen lek, gir barn en måte å lære på som er deres egen. Hun sier at elevene må få være aktive mest mulig i læringen. Hun legger vekt på at denne måten å legge til rette læring på, må få plass. Den bidrar til at undervisningen blir morsommere og noe elevene liker å holde på med. Slik

jeg tolker henne verdsetter hun den motivasjonen hun ser at den styrte leken bidrar med, og at undervisningen på denne måten kan bli lystbetont og at det ikke blir det voldsomme skillet mellom læring og lek. Trine gir inntrykk av at hun er tryggere i forståelsen av den styrte lekens betydning for læring, enn hva hun har gitt uttrykk for av den frie leken, gjennom uttalelser som: «Jeg ser jo, når vi gjør det, at de sitter igjen med mye, og har jo veldig tro på at det funker». Hun gir uttrykk for at elevene viser at de syns lekpregede aktiviteter er gøy og at denne leken bidrar til bedre læring. Hun beskriver en butikklek der elevene jobber med penger og må veksle og sier at hun ser det går opp noen lys for enkelte innimellom. Hun sier selv at det er en ypperlig konkretisering som er enkel å forstå og bruke, og en måte å jobbe på som gjør at erfaringene sitter bedre fast. Hun forklarer det slik:

Så skal de veksle en tier da, for eksempel, åja, da må jeg gjøre sånn. Så tar de den erfaringen med seg videre og husker at kanskje når de får det spørsmålet: Husker du hva vi gjorde da vi handlet i butikken og vekslet? Åja! Da tok jeg den tieren også vekslet jeg den til...ikke sant, så da har de gjort det helt konkret og etter hvert klarer de å overføre det til oppgaver....matteoppgaver, da.

Hun forteller videre om språkleker, ute-matte med tallinje og kritt, og finn-og-hent-leker innenfor bestemte fag. Hun er opptatt av læringsmål gjennom disse lekpregede aktivitetene, og at læreren har et mandat som er å hjelpe dem i denne læringen. Hun gir uttrykk for at hvis man skal bruke lek i undervisningen så må man ha en plan og en tanke, og være bevisst på hvorfor man gjør det: «Hva vil jeg at de skal lære når jeg gjør dette?» Hvis ikke er hun redd for at leken «bare blir tidsfyll eller tidsfordriv», som hun sier. Trine viser til konkrete eksempler der hun formidler en tro på verdien av styrt lek eller instrumentell bruk av leken. Likevel gir hun uttrykk for at hun helt innerst inne har en usikkerhet om leken bidrar til den planlagte læringa, da hun sier: (...) Litt sånn...etterpå....skjedde den læringen som jeg hadde tenkt? (Lang pause) Helga sier at barn er konkrete, helt sånn utviklingsmessig, og lærer gjennom å ta, følge, kjenne og bruke sansene for å få inn ting. Slik jeg tolker henne ser hun på den styrte leken som en slik konkret måte å lære. Hun sammenligner den styrte leken med vanlig undervisning, og sier at den gir mer en slags oppskrift som favoriserer noen elever som passer til denne måten å lære på, noe som er langt fra de fleste, slik jeg forstår henne. Derfor ser hun betydningen av å legge til rette for den styrte leken da denne gir mulighet for å

tilpasse undervisningen mer til hver enkelt. I tillegg gir den styrte leken større anledning til å forske på ting, utforske og finne ut av. Leken gir muligheter til førstehåndserfaring i arbeidet de gjør og understreker at hun mener lekpregede aktiviteter burde være en del av metodikken på trinnene 1-4 i grunnskolen. Helga gir et konkret eksempel fra matematikkundervisningen, som hun betegner som læringslek:

Du kan ha mye lek, for eksempel når du løper til et tre som er høyere enn deg, mindre enn deg, gå sammen mange, det er på en måte sånne leker vi lager da, ja det blir læringsleker. (...) Kanskje kan vi leke De tre bukkene Bruse. Så går de over brua, så kommer den første bukken – han er minst. Hvem er den mellomste? Hvem vil være den største? (...) Som konkretisering ikke sant, for å få inn de grunnleggende matematiske begrepene.

Hun formidler også viktigheten av det kroppslige opplevelsesaspektet leken kan gi, ved å gi et eksempel fra uteskolen:

(...) så satt de og lagde steinøkser, de tegna sånne bilder på fjellveggen, og vi har lagd steinalderbrød. (...) Det blir på en måte lek, da. Ikke sant, de får være, de får oppleve, de får være med å gjøre de tingene. (...) For de som sitter i den lavvoen, er det jo mye lettere å kunne gi dem et stikkord om samer hvis du har et gevir, også er d med å kaste lasso....og så er det jo mye lettere da; å tenke seg til; hvordan er det å være et samebarn?

Hun avslutter dette temaet med å si at hun synes det syndes mot en seksårings utvikling og natur dersom det ikke legges til rette for lekende læring. Hun beskriver den styrte, tilrettelagte leken som en helt nødvendig måte for å barn å lære på. Hun sier at hvis skolen skal være et ikke-lekende sted så vil forferdelig mange tape. Slik jeg forstår henne så mener hun at barn ikke er så klare for den teoretiske biten, som hun ettertrykkelig sier er for teoretisk for dem. Synne har mange eksempler som viser at hun ser stor betydning av den styrte leken med tanke på læring. Det som går igjen i eksemplene hennes er at hun tar i bruk og bygger på barnas fantasi, og lar denne bli utgangspunkt for arbeidet med for eksempel grunnleggende ferdigheter:

Jeg har en elev, han har jo vanvittig fantasi, så til han kan jeg bare si: «kan ikke du fortelle om når du sloss med det sjødyret her», og da er jo han i gang, sant. Og jeg er med og oppmuntrer ham til å fortelle: Ja, hvordan var det...hvordan var hele historien? Også kan vi gå til klasserommet også tar vi det på nytt med hele klassen, men da tar jeg med noen flere som kan være med å fantasere fram historien, også trekker jeg lapper. Hvor kom det sjødyret? Hvor så vi det? Også skriver jeg ned på word slik at de sitter og ser på da, at jeg liksom lager en historie så blir det en historie der vi får alle med da.

Hun har liknende eksempler fra skriving på data som også tar utgangspunkt i barnas fantasi, og hun sier at det kommer masse gøy ut når de får bruke fantasien, og at den måten å skrive på blir veldig lekpreget. Elevene blir så oppslukt av å skulle fortelle historien sin at de nesten glemmer at skrivinga for noen kunne være litt vanskelig, forteller hun meg. Synne viser til mange eksempler der hun selv skrøner og fantaserer, med intensjon om at det skal sette i gang både fantasi og kreativitet hos barna og gi muligheter for input av kunnskap, en kunnskap som ikke nødvendigvis trenger å være forutbestemt eller planlagt. Hun sier hun er opptatt av læring, men ikke så opptatt av at det alltid skal være faglig måloppnåelse, jamfør målene i læreplanen, gjennom de lekende aktivitetene. Her er to eksempler fra uteskolen:

Så begynner de å skrøne masse sjøl, da, at de har sett hoggorm i snøen og at de da må holde den der. Hoggorm finnes vel ikke om vinteren, men kanskje det ligna? kan jeg si da.

I det andre eksempelet forteller hun at hun gjerne tar en egen rolle i leken:

Noen ganger tar leken helt av og: «kom på museet vårt!» og da løper jeg opp i skogen! Og da er det liksom museum også får jeg være gjesten hennes, og så tar jeg jo inn sånne ting som at det for eksempel på et museum jo må være vakt, og litt sånn at de blir obs på sånne ting da, når de kommer og skal inn på et ekte museumsbesøk.

I tillegg til å ta i bruk barnas fantasi, tar hun også utgangspunkt i barnas erfaringer. Ofte gir hun seg selv en aktiv rolle i leken, og hvordan denne rollen ser ut til enhver tid, avhenger av hvilken læring hun ønsker at barna skal oppnå, slik jeg forstår henne. Hun har flere eksempler:

Altså vi har jo sånne forskjellige prosjekt og da, så dette her med å ledes inn da med å skrøne og ljuge litt til dem og lage sånne fantasiverdener, og da er jo jeg veldig med i den leken og da tenker jeg at i det er det mye læring. Vi hadde et prosjekt der vi dro til Egypt. Og da var vi flyvertinner og flykapteiner og....da er jo jeg veldig med i den leken. Så er det jo å få dem med på denne leken da... Og jeg ser at de strammer seg opp når kapteinen kommer. (...) Og jeg tenker at man kan legge inn mye læring der og. Lære om hvordan man gjør det på flyturer, det vet de jo noe om, de fleste i alle fall, og bruke det de kan – og øve. Så jeg tenker, det er jo mye matematikk, og når de holder på å leke sånn så vet de egentlig ikke at de lærer, på en måte.

[Oppsummering den styrte lekens betydning for læring](#)

Disse funnene viser tydelig lærernes tro på at den styrte leken, eller lekpregede aktiviteter igangsatt av voksne, er av stor betydning for barns læring. De framhever at når man tar i bruk elementer eller egenskaper fra leken, bidrar det til større motivasjon. I tillegg synes elevene at undervisningen blir morsom og lystbetont. De gir uttrykk for at det blir et mindre skille mellom lek og læring, slik jeg tolker dem. Fokuset blant lærerne ligger først og fremst på skolens faglige læringsmål, noe Elin, Helga og Trine sine eksempler viser. Eksempelene deres er knyttet til ulike fag, til undervisning og også lærerens mandat. Lærerne gir uttrykk for at dette gir bedre læring og at når elevene kan bruke seg selv aktivt på denne måte, gjerne i forma av konkrete og opplevelser, sitter kunnskapen bedre fast og det er lettere for elevene å forstå det de lærer. Synne har også kunnskapslæring i fokus, dog litt mer løsrevet fra fagplanene og også litt mer rettet inn mot individuelle behov.

[Danning](#)

Hva angår dannelsesprosessen og den voksenstyrte lekens betydning, gir to av lærerne uttrykk for et ganske likt ståsted. Elin viser at hun fastholder sitt syn på at voksne må vurdere hvor mye de skal blande seg inn barnas egne prosesser. Som hun sa om frilekens betydning, står

hun fremdeles for at dersom barna faktisk skal utvikle sosial kompetanse, er det viktig at de ikke blir avhengig av de voksnes korreksjon. «De voksne skal ikke styre disse prosessene», sier hun. Ifølge henne må det være en balanse i dette, for at barna faktisk skal få denne kompetansen og eie den som sin. Trine legger også vekt på at den voksne i en del tilfeller bør holde seg på avstand og ikke blande seg for mye, slik jeg forstår hennes beskrivelse. Hun mener det er noen prosesser barna må få holde på med uten involvering av voksne, for virkelig å kunne få utvikle seg. Hun sier at «de kan holde på med noe, og så styrter man bort for liksom å «hjelp til» også ødelegger man alt, for de var midt i noe». Videre finner jeg ikke at Helga har noe å si om betydningen av vokseninitiert lek i møte med barns dannelsesprosess. Ut ifra hva hun tidligere har sagt om lekens betydning for dannelse, forstår jeg henne slik at hun i større grad knytter tilstedeværelsen av en aktiv, veiledende eller instruerende voksen, tett opp til ervervelsen av dannelsen, framfor lekens betydning. Synne, som den eneste av disse fire, tildeler den styrte leken stor betydning da vi snakker om elevenes dannelsesprosess, noe som kommer fram gjennom eksemplene hennes. Hun har fokus på elevenes individuelle behov og setter som mål å møte disse ulike behovene i sin tilrettelegging av denne leken. Det kan være mål om å støtte noen som strever med å komme inn i lek, eller jobbe med barn som har slitt litt med å leke sammen:

Vi har jo barn da, som har slitt litt med å leke sammen, og å komme inn i leken. Da tar jeg kanskje på meg rollen som den onde dronninga som skal ta dem og sånn, så prøver jeg å få dem til å ta over den leken etter hvert, da. Kan ikke du være hun Karamba?
Også blir de litt mer med, da.

Hun beskriver videre hvordan hun lar elevene øve seg på sosial kompetanse som samarbeid og kommunikasjon, når de jobber med stasjonsarbeid. Hun forteller at når de er på lærerstyrt stasjon i stasjonsarbeidet, så jobber de med hvordan de skal være mot hverandre. Så tar elevene det med seg til de andre stasjonene og når de får oppgaver de for eksempel skal samarbeide om, eller andre oppgaver der de har regler å forholde seg til. Hun forteller om en fast legostasjon de har en gang i uka, der hun bretter ut et stort teppe med masse lego, og forteller hvordan de samarbeider om bygginga og fordeling av legoklosser. Gruppene har variert i størrelse og hun beskriver en gang de var helt opp mot fjorten stykker som lekte sammen, uten at det dukket opp uenigheter som de trengte hjelp for å løse. Slik jeg tolker

henne klarte elevene dette samarbeidet og denne kommunikasjonen dette krevde, uten støtte av voksne. Hun forteller videre:

Vi fikk jo noen nye jenter inn i klassen og de skjønnte jo ikke helt reglene, men det her er jo regler som vi har hatt helt siden vi starta, så de «gamle» elevene vet at vi deler og hvordan vi skal være med hverandre. At de liksom har laget seg regler sammen om hvordan det skal være i legoen da, for at det skal bli hyggelig å være sammen og sånn. Så nå øver de videre på å leke sammen med de nye elevene.

Oppsummering den styrte lekens betydning for danning

Når det kommer til den styrte lekens betydning for elevenes danning, forstår jeg lærerne som todelte i sin forståelse. Jeg tolker Elin og Trine som noe skeptiske til at de voksne skal blande seg inn i prosesser de mener barna bør få øve seg egenhånd, og slik jeg forstår dem, har ikke den styrte leken noen særlig verdi i disse prosessene. Helga er mer positiv til den styrte leken her, og også mulighetene som ligger i den voksnes rolle, spesielt som tilrettelegger for opplevelser. Synne har stor tro på den styrte lekens betydning, også for danning slik jeg forstår henne. Dette kommer best til uttrykk da hun beskriver hvordan hun selv tar en aktiv rolle i leken og tilfører den kunnskapen hun til enhver tid ønsker. Slik jeg tolker Synne, har hun relativt lik forståelse av den styrte leken i både læring og danning av elevene. Jeg avrunder kapittelet med å presentere den tredje og siste kategorien.

5.2.3 Lærernes forståelse av lek i lys av de nye fagplanene

Funnene i min studie forteller at arbeidet med de nye fagplanene er blitt ulikt vektlagt i skolene der disse fire lærerne arbeider. Flere beskriver at pandemien har ført til at de ikke har hatt kapasitet til å sette seg inn i disse i den grad man hadde sett for seg. De sier at de nye fagplanene, som gir større rom for lek og lekende arbeidsmåter, likevel ikke har stor betydning, eller i stor grad påvirker deres syn på leken. Det kommer fram at alle fire ser på leken som viktig, uavhengig av hva de ulike fagplanene har sagt opp gjennom årene. De ser på de nye fagplanene som en støtte i ryggen til å fortsette å la elevene få lære gjennom lek og lekende aktivitet. Synne forteller at byttet av rektor har hatt større betydning for hennes mulighet til å legge til rette for lek, enn hva fagplaner har gitt av muligheter og begrensninger. Etter at ny rektor, og også nye fagplaner kom, opplever hun tydelig et fokusskifte der arbeid

med klassemiljø og relasjon gjennom lek har fått høyere prioritet. Synne sier at hun opplever læreplanene som «litt fjasete» med «store, fine begrep» som det kan være vanskelig å finne ut av innholdet i, inkludert dette med lek. Elin uttrykker at hun ikke har endret holdning til lek fordi lekens plass i fagplanene kom. Hun forteller at hun jobber på en skole med bare 1.-3. trinn, og sier at «både ledelse og alt på en måte er opptatt av...disse barna må få leke». Hun beskriver en ledelse som er opptatt av at elevene skal bruke nærområdet og generelt uteområder, samt ha tid til leken. Slik jeg tolker henne så er det lettere for ledelsen å engasjere seg i dette i kraft av at skolen er liten og elevene mer homogene i forhold til behov. Hun opplever likevel at hun har vært litt alene om å kjempe for leken, da andre lærere til tider har sagt at de får så dårlig tid i alt de skal lære dersom de skal leke. Da har hun svart kollegaene: «Jammen, de må få leke!» Hun gir uttrykk for at det er viktig med førskolelærere i kollegiet, slik at den stemmen som kjemper for leken, er der. Hun gir uttrykk for at det er en forskjell i forståelsen av og kunnskapen om lek, mellom førskolelærere og allmennlærere. Hun synes ikke fagplanene er tydelige nok når det kommer til dette med lek og sier:

Jeg tenker det er viktig at man i skoleøyemed diskuterer litt rundt lek. Sånn at vi får en litt felles forståelse i personalet på...hva er denne leken og hvordan skal vi legge til rette for det?

«Nei, vi har ikke snakka noe særlig om det», svarer Helga på mitt spørsmål om lek har vært et tema i implementering av nye planer. Hun gir uttrykk for at hennes syn og holdning til lek ikke har endret seg, og uttrykker også en stor glede over at leken har fått større plass i planene:

Jeg er **VELDIG GLAD** for at det står så eksplisitt om lek. Fordi dette har vel vært mye av min kjepphest. I L97, der var leken sentral, LK06 var veldig fri for den akkurat i fagdelen. Sto vel om det i overordna del... Men nå leser jeg: **HER STÅR DET JO!** Svart på hvitt!! Vi **SKAL** jo ha lek inn! Du kan kanskje si det har ligget der eksplisitt, eller... om det har ligget der, så har det ikke vært tydelig! Nå kan jeg banke litt mer i bordet og si med litt større tyngde at vi er nødt til å tilrettelegge mer for lek. Og de kan få lov til å leke fritt.

Trine har heller ikke en opplevelse at hennes arbeidsplass har jobbet med implementering av lek i de nye planene. Hun skylder ikke på pandemien, men sier hun ikke tror implementeringen hadde sett annerledes ut uten. Hennes forståelse av lek har heller ikke endret seg som følge av nye fagplaner, da hun uttrykker at «jeg har ikke begynt å tenke nå at det er viktig, for jeg har alltid tenkt det», men jeg forstår henne slik at hun er litt avventende til hvordan dette skal se ut i praksis. Hun gir uttrykk for at forrige gang det var stort fokus på leken så smuldret det bare bort. Hun sier:

(...) Jeg håper nå at vi i hvert fall får bort det fokuset som har vært noen år...at det ikke bare er fokus på at de skal lære å lese og skrive og regne. For sånn er det jo fortsatt...og det blir jo sånn...når vi må ha klassegjennomgang på høsten, og det er noen som vi «må» være litt bekymret for. Jeg KAN IKKE være bekymret for noen førsteklasinger!! IKKE fordi de ikke har knekt lesekoden!

Oppsummering lek i fagplanene

Slik jeg forstår det lærerne forteller, så er det ingen av skolene som har fokusert på tekstene om lek i implementeringen av nye læreplaner. Elin sin skole har en mer alders- og behovshomogen elevmasse enn de andre, der kan synes som om ledelsen har mulighet til å engasjere seg litt tettere i elevene. Likevel beskriver hun kollegaer som ikke alltid føler at det er tid til å la elevene leke. Funnene viser at lærerne har hatt et syn på leken som verdifull og av betydning for læring og danning også før de nye læreplanene kom høsten 2020. Deres forståelse av lekens betydning er ikke verken styrket eller svekket av nye planer, men de nye læreplanene gir dem en støtte i deres syn, slik jeg forstår dem. De gir et inntrykk av at det er mye opp til ledelse og læreplaner hvordan praksis i skolene skal se ut. Jeg forstår dem slik at det er vanskelig å jobbe etter læreplaner som ikke er diskutert i fellesskap, noe som kunne gjort at læreplanene hadde blitt en felles forståelsesplattform å jobbe etter.

6. Drøfting

Denne masteroppgaven representerer en undrende tilnærming til hvordan lærere forstår leken som fenomen, og hvilken betydning de mener denne har for de yngste elevenes læring og danning. Funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen drøftes i dette kapittelet i lys av relevant teori. Jeg har valgt å strukturere drøftingen med utgangspunkt i kategoriene som kom fram i analyse og funn fra intervjuene med de fire lærerne. Jeg drøfter først hver kategori for seg med en kort oppsummering for hver av dem, før jeg avslutningsvis drøfter disse opp mot hverandre og avrunder med en konklusjon. Mitt valg av teoretiske perspektiv som ble presentert i kapittel 3 vil prege drøftingen i dette kapittelet. For å besvare forskningsspørsmål 1) *Hvordan forstår lærere fenomenet lek?* vil jeg ta utgangspunkt i første hovedkategori og lærernes forståelse av fri og styrt lek.

6.1 Fri og styrt lek

Når lærerne som ble intervjuet fortalte om hvordan de forstår fenomenet *lek*, ga alle fire uttrykk for at det var vanskelig å komme med noen form for definisjon. Å skulle definere leken er noe teoretikere og forskere beskriver som en umulighet, og de henviser til lekens flertydighet (Øksnes, 2019). I fravær av å kunne definere leken, sa tre av lærerne at de deler leken inn i å være *fri* og *styrt*, mens den fjerde læreren satte et skille mellom lek og lekpregede aktiviteter.

Elin ga uttrykk for at den styrte leken ikke kan defineres som lek, men at dette er voksenstyrte, lekpregede aktiviteter. Hun argumenterer for dette ved å beskrive at leken har et sett kjennetegn som må oppfylles for å kunne være lek i egentlig forstand. Dette er i tråd med flere teoretikers beskrivelse av lek og lekens kjennetegn. Lillemyr (2011a) og Broström (Broström, 2019, s. 45), beskriver noen av lekens kjennetegn som at den er indre-motivert og lystbetont. Det er en aktivitet barnet selv velger å delta i og initierer til. De beskriver barns lek som en fri og prosess-styrt aktivitet, der målet ikke er annet enn leken selv. Elin setter ord på de fleste av disse kjennetegnene i sin forståelse, og trekker spesielt fram at den frie leken er egeninitiert, en slags egen verden fri fra voksenstyring og «ikke et instrument for pedagogisk tilnærming». Elin har barnehagefaglig bakgrunn, noe som kan være en forklaring på hennes

måte å forstå leken. Barnehagen har tradisjonelt sett lagt større vekt på lek i sin pedagogikk, og det er nærliggende å tro at Elin, gjennom sin utdannelse, sitter med en formell kunnskap om hva lek er. Min presentasjon av denne mulige forklaringen bygger også på Trine sin uttalelse. Hun gir uttrykk for at hun tror førskolelærere har mer formell, og også uformell, kunnskap om lek enn allmennlærerne.

Helga, Trine og Synne, setter ikke det samme skillet som Elin, men deler leken i at den er fri og styrt. Dette står i kontrast til teorien om lekens kjennetegn. Ifølge Broström (2019, s. 49) ødelegges leken dersom den blir for styrt. Leken kjennetegnes av frivillighet, opplevelse av selvbestemmelse og autonomi. Dette er kjennetegn som kan forsvinne dersom leken blir styrt av voksne (Broström, 2019, s. 49). Helga, Trine og Synne, legger heller ikke lekens kjennetegn til grunn i sin forståelse av hva lek er. Trine gir uttrykk for at selv om hun, som de andre, har en forståelse av fri og styrt lek, opplever hun at hun ikke har nok kunnskap om og erfaring med lek. På samme måte som Elin sin formelle kunnskap om lek kan forklare hennes forståelse, er det mulig at mangel på denne kunnskapen fører til at andre perspektiv blir lagt til grunn for de andre tre lærernes forståelse av lek.

Det kan være nærliggende å tenke at skolens læreplaner kan være et utgangspunkt for hvordan lærerne forstår lek, da disse er et plandokument lærerne jobber etter, og som skal styre innholdet i opplæringen. I samtalen kommer det frem at alle i mange år har jobbet etter LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2020), der leken kun var nevnt i overordnet del, men at de ser hvilke endringer de nye læreplanene som kom høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020) har båret med seg. Disse lærerne opplever fagplanene som utydelige og pompøse med store, fine begrep som det er vanskelig å forstå innholdet i på egen hånd. De savner muligheten til å jobbe fram en felles forståelsesplattform i kollegiet. De uttrykker at ingen av dem har opplevd at det på egen arbeidsplass er blitt arbeidet med de delene i de nye planene som omhandler lek, og hvordan de skal forstå dette. Lyngsnes og Rismark (2020) beskriver Goodlads fem nivåer i prosessen med å utarbeide nye læreplaner, hvorav ett av dem handler om at den formelle læreplanen både gir rom for, og også må, tolkes. Han sier lærernes kompetanse spiller inn her og at ulik tolkning av læreplanen vil føre til ulik klasseromspraksis. I undersøkelsen ga de av lærerne uten barnehagefaglig utdanning, uttrykk for at de hadde for lite formell kunnskap om lek. Kunnskap om lek har i skolens educare-tradisjon, ikke formelt sett vært verdsatt i skolen, og skolen har ikke tradisjon for å se på lek som en vei til læring

(Kvernbekk, 2016, s. 120). Det kan være at kunnskap om lek, og hvilken betydning lek har for barn, er av stor betydning når man forsøker å tolke læreplanen. Når det er slik at forståelse av læreplanen krever tolkning, og disse lærerne ikke er blitt gitt muligheten til å finne en felles forståelsesramme de kan jobbe ut ifra, ligger det en mulighet for at det er de tidligere læreplanene som blir styrende for lærernes forståelse, herunder også leken. Tradisjonelt sett har skolen rettet oppmerksomheten mot kvalifisering der en educare-tenkning har stått sterkt (Kvernbekk, 2016, s. 123). Trine gir uttrykk for at hun opplever denne tenkningen i praksis. Hun forteller at hennes praksis er farget av forventninger om måloppnåelse og prestasjon på kartleggingsprøver, og selv om hun har lagt til rette for lek i skolehverdagen, har hun følt på at leken egentlig er noe gøy man kan gjøre når det er tid til det. Trine beskriver at hun som lærer har mandatet «å lære dem masse forskjellig» og at dersom hun skal bruke lek i undervisningen må hun ha et mål, en tanke om hvorfor hun gjør dette, hvis ikke «blir det bare tidsfyll», sier hun. Læreplanhistorien viser at balansen mellom educere og educare har svingt (Utdanningsdirektoratet, 2006; 2020). De nye planene viser at pendelen nå er på vei mot en større vektlegging av educere-tradisjonen enn tidligere planer, noe som kommer til uttrykk i fagplanenes omtale av lek som en viktig metodikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Helga setter som Trine, også ord på at hun opplever krav og forventninger til lærerne om resultater og måloppnåelse. Hun gir uttrykk for at dette fort kan opprettholde en praksis som vil stå i konflikt med det som er skrevet om leken i nye læreplaner. Hun beskriver at hun håper leken nå blir løftet fram på en annen måte som kan gi elevene en bedre måte å lære på. I overordnet del skrives den spontane leken inn, og leken blir omtalt som helt nødvendig for barn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan likevel synes som om dagens målstyring, og forventninger om måloppnåelse, til tross for planenes understreking av lekens nødvendighet, kan være element som i stor grad bidrar til opprettholdelsen en educare-tradisjon.

Kvernbekk (2016, s. 55) gjør rede for ulike former for verdi, gjennom begrepene instrumentell verdi og egenverdi. Selv om det, i den vestlige verden er vanlig å se til lekens instrumentelle verdi (Øksnes, 2019), er teoretikere bekymret for at dette kan ødelegge leken (Lillemyr, 2011b, Broström, 2019, s. 49). Elin forklarer sin forståelse i tråd med Lillemyr (2011b) og Broström (2019, s. 49) og vil ikke kalle de lekpregede aktivitetene, for lek. Hun gir uttrykk for at hun, gjennom sin utdanning, vet hva teoretikere og forskere har funnet om lek. Hun gir også uttrykk for at hun kjenner til kriteriene og kjennetegnene som må være til

stede for at det skal være lek, og at denne kunnskapen er med å forme hennes forståelse. Hun peker på blant annet frivillighet, selvbestemmelse, og også leken som noe gøy og som et mål i seg selv. Dette er også i tråd med med Öhman (2012) sin presisering av lekens egenverdi. Barn er ikke rettet mot at leken har et mål, men lek er en prosess som er et mål i seg selv. Smith (2009) argumenterer også for at barn leker for fornøydelsens skyld, og at dette har stor verdi. De andre lærerne uttaler at de «bruker leken» for å tilføre en type planlagt læring. De beskriver styrt lek som et instrument læreren eier og bruker for læring. Dette viser, i tråd med den redegjørelsen Kvernbekk (2016, s. 155) gir, at lærerne gir leken instrumentell verdi og ser på den som et middel for at elevene skal nå planlagte læringsmål. En forklaring kan ligge i at dette er en tanke som, ifølge Øksnes (2019), er blitt vanlig i den vestlige verden. En lekpreget undervisningsmetodikk står også i stor kontrast til skolens tradisjonelle klasseromsundervisning. Elevene kan oppfattes som om de leker, da engasjement, motivasjon, lyst, som noe av det leken ifølge Lillemyr (2019, s. 48) kjennetegnes ved kan prege aktivitetene i større grad enn ved annen undervisningsmetodikk. Lærerne beskriver at de ser at elevene er aktive og har det gøy. Gjennom beskrivelsene kommer det også fram at deres egen rolle kommer mer i bakgrunnen. Denne situasjonen der elevene er engasjerte i undervisningen på en helt annen måte enn ved tradisjonell undervisning, samt en tilbaketrukket voksenrolle kan føre til at de misoppfatter den motiverende effekten disse aktivitetene har, og tenker derfor på dette som lek. En tilbaketrukket lærerrolle og aktive, motiverte elever er ikke synonymt med at elevene selv opplever dette som lek, når leken kjennetegnes som egeninitiert, indremotivert og fri fra voksenstyring (Lillemyr, 2019, s. 45, Öhman, 2012). Et annet perspektiv som kan være med å forklare denne forståelsen av lek, kan ligge i den teorien man støtter seg til, dersom den formelle kunnskapen om lek er mangelfull. De nye fagplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020), som retningsgivende for lærernes arbeid, gir en beskrivelse av lek som vei til meningsfylt læring. Denne beskrivelsen gir rom for tolkning, i tråd med Lyngsnes og Rismark (2020) sin redegjørelse av læreplaner, og kan derfor gi en feilaktig forestilling om hva lek egentlig er.

Oppsummering

I denne delen har jeg vist at lærerne forstår fenomenet lek som et todelt fenomen, dog ser de ikke helt likt på denne todelingen. Det kan være en sammensatt forklaring på deres forståelse. Det kommer fram at Elin bygger sin forståelse på sin kunnskap om lekens kjennetegn i tråd

med ulike teoretikers beskrivelser. Hun skiller mellom fri og styrt lek, og det er bare den frie leken hun forstår som lek. De andre tre er ikke like forankret i teori og kunnskap om leken, og bygger sin forståelse mer på en skoletradisjon, der tolkning av læreplanene definerer og setter rammene for hvordan leken skal forstås. De ser på lek som et todelt fenomen, framfor å skille det slik som Elin gjør. I kombinasjonen av mangel på formell kunnskap og implementering av de nye fagplanene, kan det se ut til at skolens educare-tradisjon fremdeles står sterkt, og i stor grad bidrar til lærernes forståelse av lek som en arbeidsmåte i skolen.

6.2 Lekens betydning

For videre å besvare forskningsspørsmål 2) *Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers faglige læring?* og 3) *Hvordan forstår lærere lekens betydning for 1. og 2. trinns elevers danning?* vil jeg ta utgangspunkt i andre hovedkategori. Jeg vil drøfte lærernes forståelse av leken som forutsetning for læring, samt lekens betydning for læring og danning. Inndelingen gjenspeiler lærernes todelte syn på leken som fri og som styrt.

6.2.1 Lek som forutsetning som læring

Studien viser at tre av lærerne ser på overgangen mellom barnehagen og skolen som bratt, og at den hverdagen elevene møter i skolen står i stor kontrast til hverdagen de kommer fra i barnehagen. De understreker de at leken kommer forutfor, og er en forutsetning for elevenes læring i skolehverdagen. Lærerne argumenterer for at leken kan bidra med noe som er kjent og trygt fra barnehagen, og gi en opplevelse av tilhørighet og legge et godt grunnlag for elevenes trivsel. Denne forståelsen støttes av Lillemyr (2011a). Han poengterer at leken er et godt sted å være og blir av den grunn sett på som en motivasjon til skolen (Lillemyr, 2019, s. 58). Lærerne har jobbet i skolen i mange år og alle har opplevd å arbeide med læreplanen fra 2006 som et retningsgivende dokument. Funnene fremhever at deres opplevelse av denne læreplanen er at den inneholdt et høyt fokus på måloppnåelse, noe som førte til at leken i skolehverdagen ble marginalisert. Lærerne har likevel mye erfaring av å legge til rette for elevenes lek. Det kan synes som om opplevelsene av denne tilretteleggingen har gitt lærerne positive erfaringer. Gjennom å la barna leke har de selv har fått se hvordan elevene engasjerer seg og er aktive sammen med andre, og dermed gir uttrykk for at de trives og har det bra.

Dette kan bidra til å forklare deres forståelse av lekens betydning for trivsel i, og motivasjon for skolen.

Lillemyr (2019, s. 59) argumenterer for at opplevelsesaspektet i leken er av grunnleggende betydning for barns læring, og også som forutsetning for læring. Han trekker her fram elementer som glede og humor, følelse av medvirkning i et fellesskap, følelse av selv å mestre og følelse av tilhørighet (Lillemyr, 2019, s. 59). Denne forståelsen kommer også fram blant lærerne i studien. De argumenterer for at leken kan bidra med opplevelsen av trivsel, fellesskap, motivasjon og mestring. Synne legger vekt på hvor viktig denne mestringsopplevelsen elevene får i leken er, i møte med skolens krav og forventninger, som kanskje på sin side ikke fører med seg like stor grad av mestringsfølelse. De gir uttrykk for at de ser elever som til stadighet opplever at noe er vanskelig, spesielt i fagene. De argumenterer at det derfor er viktig at leken får plass, da denne gir elevene de beste forutsetninger for mestringsfølelse, og dermed også trivsel. Denne forståelsen bærer preg av å være et resultat av erfaringer lærerne har gjort. Gjennom mange års yrkesutøvelse, har de fått oppleve ulik vektning av lekens plass i læreplanene (KUF, 1996, Utdanningsdirektoratet, 2006; 2020). Det kan være at dette har gitt dem mulighet til å oppleve kontrastene i elevenes skolehverdag der leken har fått større eller mindre plass.

Ifølge McInnes et al., (2013) formidler Dewey en sterk tro på at lekens elementer, som entusiasme og motivasjon, er viktige forutsetninger for at barn kan lære på en god måte. Lærerne i studien argumenterer også for at leken har betydning som engasjement og motivasjon for den faglige læringen. Mulighetene leken bidrar med kan være med å holde motivasjonen for skolen oppe. Helga presiserer at hun mener skolen er for teoretisk for de minste, noe som ifølge Dale (1996) støttes av Dewey, som legger vekt på at kunnskapen må bygge på elevenes livsnære erfaringer. Helga tror derfor den mestringen og motivasjonen som ligger i leken er avgjørende for at elevene i det hele tatt kan klare seg igjennom skolen. I funnene kommer lærernes egne forklaringer på denne forståelsen fram. Gjennom flere beskrivelser viser lærerne til at de ser og har erfart hvordan elevene koser seg og blomstrer når de får leke. De beskriver også kontrasten de har observert, når arenaen for lek er liten. Her tegner de et bilde av undervisning som er preget av urolige og ukonsentrerte elever. De gir også uttrykk for en forståelse av den educere-tradisjonen som elevene kommer fra da de

starter på skolen. Elin presiserer at skolen er så styrt av voksne i kontrast til større valgfrihet i barnehagen. De vet at elevene har lekt mye og hatt mye større valgfrihet der, før de startet i skolen. De gir også uttrykk for en forståelse for at lek er barns væremåte. Denne forståelsen og innsikten de beskriver kan også være med å forklare hva som gjør at lærerne forstår leken som viktig forutsetning for læring. Synet på mestringen, motivasjonen og den gode opplevelsen i lek, som forutsetning for læring, er en forståelse som flere deler. Ifølge Øksnes (2019) er det en anerkjent oppfatning, og noe også forskere gir oppmerksomhet.

Elin, i tråd med Lillemyr (2011b) og Broström (2019, s. 49), er skeptisk til at leken skal få et for stort fokus som av betydning for læring. Hun presiserer betydningen frileken har for elevene og vektlegger her den frivilligheten og det lystbetonte som ligger i denne leken (Lillemyr, 2011a). Lillemyr (2011a) understreker også betydningen av frileken og sier at hvis vi skal ta lek på alvor må vi vie denne respekt. Dette synet på lekens egenverdi er i tråd med Kvernbekk (2016, s. 155) sin redegjørelse av begrepet. Funnene viser at lærerne kommuniserer lekens funksjoner; hva leken gir av motivasjon, mestringsfølelse, trygghet og engasjement. Dog uttrykker ikke lærerne at de planlegger leken og setter denne i gang med det mål for øye. De forklarer at leken bidrar med dette, uten at de gir uttrykk for at dette er noe de planlegger, styrer eller involverer seg i. Det kommer ikke fram at de andre deler Elin sin bekymring for at denne leken skal bli ilagt en instrumentell verdi, og miste sin egenverdi (Kvernbekk, 2016, s. 155). Forklaringen på denne ulikheten i forståelsen for lekens egenverdi og instrumentelle verdi kan ligge i graden av kunnskap lærerne har om lek. Elin har også en barnehagefaglig bakgrunn og erfaring som kan forklare hennes bevissthet rundt dette. Diskusjoner rundt lekens egenverdi har en sterkere tradisjon i barnehagen. I den grad leken diskuteres i skolen, er det nærliggende å tro at dette skjer i lys av læringsmål, og dermed med en instrumentell forståelse. Det kan synes som de ikke har samme bevissthet rundt dette og det kan bidra til å forklare denne ulike forståelsen. I tillegg til å verdsette det som skjer i barns egne lek, tolker jeg lærerne også dit at de lar elevene leke med et planlagt mål for øye. Lærerne beskriver at perioder med frilek i løpet av skoledagen fungerer som avbrekk fra undervisningen, og at elevene er mer konsentrerte i læringsøktene etter slike avkoblinger, noe som er i tråd med synet på lek i de klassiske teoriene (Pramling et al., 2019). Lærerne beskriver at de lar elevene gå ut og leke litt når de ser at de slitne og det ikke er mer å hente av fokus inne i timen. Ifølge Kvernbekk (2016, s. 156), ilegger lærerne leken her en

instrumentell verdi. I diskursen jeg gjorde rede for i kapittel 2, ser vi at barnehagetradisjonen er svært kritiske til å ta leken i bruk som et instrumentelt verktøy (Øksnes & Sundsdal, 2020). Selv om lærerne her har bedre konsentrasjon som et mål, og leken er middelet, er jeg usikker på hvorvidt dette likevel kan falle inn under en utelukkende instrumentell bruk av lek. Alle mennesker trenger avkobling og pauser fra arbeid, og det er heller ikke slik at leken som settes i gang nødvendigvis styres av de voksne. Så selv om leken brukes som et middel, vil jeg likevel påstå at selve lekopplevelsen her fint kan være genuin for elevene, og leken lærerne legger til rette for beholder mest sannsynlig de fleste av lekens kjennetegn, ifølge Lillemyrs (2011a) beskrivelser. Dette er også i tråd med Kvernbekk (2016, s. 156) sin redegjørelse av mål-middel-tenkningen, da hun presiserer at et fenomen kan ha begge verdier i seg, både instrumentell- og egenverdi.

Oppsummering

Som jeg har vist her, er lærerne unisone i sitt syn på at barn trenger å leke og at leken er av stor betydning for elevene. De trekker frem at leken bidrar til elevenes trygghet og trivsel, og gir dem opplevelsen av å høre til i et fellesskap. Dette trekker de fram som viktige forutsetninger for læring. Andre forutsetninger for læring som leken bidrar med, er opplevelsen av engasjement og mestring, noe de uttrykker er viktig for motivasjonen i møte med skolefag, som for de fleste ikke bærer med seg like mye mestringsopplevelser. I forståelsen av lek som forutsetning for læring, kommer det også fram en ulik bevissthet rundt lekens egenverdi.

6.2.2 Frilekens betydning for læring

I samtalene med lærerne om frileken knyttet til læring, fremstår to av lærerne som noe diffuse, om ikke usikre, i sine svar. Trine og Helga svarte at frileken gir muligheter for både bearbeidelse og øvelse i ulike ting, men de var lite konkrete, så ikke noe ut over dette, og knyttet heller ikke dette konkret opp til noe av det som skjer på skolen. De ga likevel uttrykk for at man i skolen må legge til rette for denne leken. Trine, som den ene av disse to, ga uttrykk for at hun syntes det var vanskelig å si så mye om læring gjennom frileken. Hun sier hun ikke vet nok om det og derfor er utrygg på hva de faktisk lærer. Hun gir også uttrykk for at hun synes det er vanskelig å se en link mellom barns egne lek og en faglig læring. Denne usikkerheten er i tråd med det teoretikere (Øksnes, 2019) beskriver, og forskere (Hølland, et

al., (2021) har funnet. Lillemyr (2019, s. 58) forklarer leken som en forlokkende tilstand og et godt sted å være, og er av den grunn blitt anerkjent som av betydning i barns liv og læring. Trine og Helga anerkjenner også at leken er av betydning. Dog viser både internasjonal (Pyle, et al., 2017) og nasjonal forskning (Hølland, et al., 2021) det samme som Trine gir uttrykk for. Lærere er usikre på sammenhengen mellom lek og læring. Det bekreftes at blant lærerne dominerer fremdeles den oppfatningen, at lek og læring er to forskjellige ting (Pyle, et al., 2017). Trine har tidligere gitt uttrykk for at hun ikke har så mye kunnskap om lek, og det kan være nærliggende å tro at det er en sammenheng mellom hennes usikkerhet og mangel på kunnskap og erfaring. Helga har barnehagefaglig bakgrunn, og gjennom denne innehar hun tilsynelatende formell kunnskap om lek. Til tross for denne utdanningsbakgrunnen, gir hun ikke inntrykk av å kunne begrunne sitt uttalte syn på lek. En årsaksforklaring kan være at hun har jobbet i skolen i mange år, og ikke har hatt så mange med kompetanse på lek å samarbeide med. I den norske forskningen (Hølland, et al., 2021) kommer det fram at det eksisterer ulik forståelse mellom barnehagelærere og lærere av hva lek og læring er. I en skole med en sterk educare-tradisjon, kan det være utfordrende å ikke la seg farge av dennes syn på lek og læring. Dette, i kombinasjon med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006) som i lang tid har hatt høyt fokus på måloppnåelse, kan være med å forklare hvorfor hennes begrunnelse uteblir. På denne måten kan det skolen har hatt fokus på, ha fått ta såpass stor plass at kunnskapen om lek har blitt litt glemt. Det kommer også fram i intervjuet at hun, ved flere anledninger har tatt videreutdanning, og dette har vært studier med fokus på opplæring i skolen under fagplanene fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006), noe som også kan være en grunn til at kunnskapen om lek er kommet i bakgrunnen.

Synne og Elin gir begge uttrykk for at den leken barna holder på med på egenhånd, gir dem en erfaringsrikdom som har betydning for læringen. Synne gir et eksempel av en lek der to elever bygger en demning, og hvordan de prøver seg fram for å få demningen slik de vil. De kommer med løsningsforslag, prøver dem ut, justerer, planlegger videre og samarbeider om å få demningen til å fungere optimalt. Synne beskriver hvilken fin erfaring denne leken kan gi elevene i videre faglig forståelse, at dette er en forkunnskap å bygge videre på. Dette er, ifølge Dale (1996), i tråd med Dewey, som legger vekt på at barn må få lære gjennom sine egne aktiviteter med aktiv bruk av sansene. Videre argumenterer Dewey for, ifølge Dale (1996) at det er de hverdagslige erfaringene som legger grunnlaget for ny kunnskap. Han understreker

også betydningen av refleksjon over disse erfaringene og mener at det må refleksjon til for å utvikle forståelse. Læring i et fellesskap er derfor nødvendig. Synne poengterer også, i tråd med Dewey, den refleksjonen som skjer gjennom løsningsforslag og justeringer i byggingen av denne demningen. Elin presiserer også at gjennom en slik lek bruker elevene fantasi og kreativitet, og får øvd seg på å løse problemer og utfordringer som har betydning for læring både innenfor skolefag og ellers. Hun gir uttrykk for at hun tror innlevelsen i denne leken gir mye større mulighet for å utvikle faglig forståelse, enn om man skulle lært slike ting inne i en tradisjonell undervisningssituasjon, i tråd med Dewey (Dale, 1996). Begge to legger vekt på samarbeidet med medeleven som skjer i leken, og at dette samarbeidet gir dem begge muligheter til å støtte den andre i sin læring. De gir uttrykk for at frileken på denne måten kan være en potensiell utviklingszone for barn, i tråd med sosiokulturell læringsteori (Strandberg, 2008). Vygotsky legger også vekt på at hele grunnlaget for menneskelig utvikling ligger i interaksjon med andre, ifølge Strandberg (Strandberg, 2008). I denne interaksjonen ligger mulighetene for å samarbeide med det Vygotsky kaller en mer kompetent venn, som man kan etterligne, ha som forbilde, strekke seg etter og lære av. Synne og Elin gir flere eksempler der de synliggjør sin forståelse av at frileken har betydning for læring. De beskriver hvordan de gir plass til frileken i skolehverdagen, og det er nærliggende å tenke at dette gir anledning til å observere hva som skjer av læring. Å gi seg selv muligheten til å erfare hva som skjer i frileken, kan gi en kunnskap om lek som igjen skaper deres forståelse av denne.

Synne og Elin ser at barn lærer gjennom utforskning og eksperimentering og at frileken er en god arena for dette, noe som er i tråd med Öhman (2012), som understreker at barn utvikles ved å utforske seg selv og verden. De ser også at frileken er en arena der elevene føler seg trygge og er uredde for å prøve ut nye ting. Dette synet er i tråd med det Broström (2019, s. 45) skriver om. Han påpeker at barn gjennom sin fantasi skaper en liksomverden som setter den virkelige verden til side. Ved å ta på seg en rolle og skape et fiktivt jeg, kan barnet uten frykt for å tape ansikt, både øve seg, bearbeide ting og prøve ut noe spennende. Lærerne ser på frileken som en mulighet til læring, forståelse og utvikling, en læring som strekker seg ut over skolens faglige mål. Det kommer fram at alle lærerne har et positivt syn på frilekens bidrag til læring, men det varierer i hvor stor grad lærerne klarer å begrunne sin forståelse. I Trine sitt tilfelle, kan manglende kunnskap gjøre det vanskelig å begrunne sin forståelse av lek. Manglende kunnskap kan kanskje også være et hinder i å erverve seg erfaring fra frileken

gjennom praksis. Mulighetene til å få erfaring kan kanskje også begrenses gjennom det presset om faglig resultatoppnåelse lærerne uttrykker at de opplever. I intervjuene kommer det fram at de opplever et press om å nå læringsmålene i fagplanene, og at kollegaer gir uttrykk for at de ikke har tid til å la elevene leke på grunn av nært forestående kartlegginger og tester. Det samme kan gjelde for Helga til tross for hennes formelle kompetanse. Fokuset på målstyring kan også være et hinder for å holde kunnskap om lek ved like, eller den er med å overskygge den kunnskapen hun har, og på den måten blir det utfordrende å knytte synet hun har, i en teoretisk forankring.

Oppsummering

I denne delen har jeg vist at ikke alle lærerne er like trygge på hva frileken kan bidra med i elevenes læring. Trine er den som sterkest uttrykker denne usikkerheten, og igjen forklarer det med manglende kunnskap. Helga viser heller ikke til en helt konkret forståelse av frilekens betydning for læring. Både nasjonal (Hølland, et al., 2021) og internasjonal (Pyle, et al., (2017) undersøkelser viser at en usikkerhet om relasjon mellom lek og læring dominerer blant lærere. Synne og Elin gir flere eksempler fra sin egen praksis om lekens betydning for elevenes læring, og trekker fram blant annet problemløsningskompetanse elevene tar med inn i det faglige arbeidet, erfaringer som skaper en faglig forkunnskap og bearbeidelse av ting de har arbeidet med i undervisningen.

6.2.3 Frilekens betydning for danning

I samtalene om frilekens betydning for danning bruker lærerne betegnelsen sosial kompetanse ganske konsekvent. Jeg forstår dem slik at det er sosialkompetansen de i størst grad legger i begrepet danning. Funnene viser også at de stort sett er enige i hva de legger i begrepet sosial kompetanse, og trekker fram at det handler om å lære seg leveregler, normer, mellommenneskelige interaksjonsmønstre, og den kompetansen det ligger i å kunne klare seg i samfunnet vi lever i. De uttrykker også at det handler om dialog med andre, tilbakemeldingen man får og prosessen med å bli og være en del av fellesskapet. Biesta (2016) argumenterer for at danning handler om hele mennesket og gjør rede for tre dimensjoner han mener må være til stede i et menneskes dannelsingsprosess, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Lærernes forståelse av sosialkompetanse er ensbetydende med Biestas (2016) dimensjon om sosialisering. Til forskjell fra Biesta setter de et skille mellom

disse dimensjonene og legger mest vekt på sosialisering i elevenes danning. Det kan være flere grunner til at lærerne begrenser forståelsen av begrepet danning på den måten de gjør. Ifølge Straume (2016, s. 50) har ulike danningstradisjoner hatt ulike syn på hva som ligger i dette begrepet, noe som kanskje kan være med å skape et behov for å diskutere og tolke dagens læreplaner i fellesskap. Læreplanene kan framstå som lite konkret hva kommer til danningbegrepet. Lyngsnes og Rismark (2020) argumenterer for at læreplanene er et kompromiss på basis av ideene som ligger til grunn for den, og på grunn av dette vil den ha rom for tolkning. Tolkning vil være en nødvendighet (Lyngsnes & Rismark, 2020) For å kunne jobbe bevisst med elevenes danning, kan det være nødvendig for lærerne med et felles forståelsesgrunnlag, og en enda mer konkret beskrivelse av hvordan dette kan se ut i hverdagen. En konsekvens kan derfor bli at lærerne begrenser forståelsen av danning til noe helt konkret som er forståelig og som de kan jobbe målrettet med, i tråd med målstyringen for øvrig. En slik konsekvens er i tråd med det Lyngsnes og Rismark skriver (s. 144), at skolens egne tradisjoner i stor grad definerer hvordan lærere prioriterer (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Lærerne gir uttrykk for at frileken bidrar i danning, og Elin beskriver sin forståelse av lekens betydning for danning i tråd med Broströms (2019, s. 48) redegjørelse. Hun trekker fram at frileken gir elevene mulighet til å samhandle og prøve ut samhandlingsmønstre, og gir øvelse i å tilpasse seg andre. Hun sier at frileken gir mulighet for en prosess der elevene gjør denne kunnskapen, eller disse ferdighetene, til sine egne. Hun poengterer at dersom denne læringen skal kunne skje gjennom frileken, må den voksne være bevisst i hvor stor grad de skal involvere seg i dette. Både med tanke på at de voksne styring kan ødelegge denne leken, og også med tanke på at barna skal kunne gjøre dette til en kunnskap de selv eier, uten at de blir avhengige av de voksnes korrigering. Dette er i tråd med Broströms (2019, s. 48) redegjørelse for det som skjer i barns late-som-om-lek. Han beskriver de mulighetene som denne liksomverdenen åpner opp for, der barn kan øve seg på det de ennå ikke kan og møte utfordringene de opplever i det virkelige liv ansikt til ansikt, men på en ufarlig måte fordi alt er på liksom og gjennom et fiktivt jeg. Barnet kan på denne måten få en større innsikt og forståelse, ifølge Broström (2019, s. 49). Også voksenrollen slik Elin beskriver den, er i overensstemmelse med Broström (2019, s. 49). Han betrakter voksenrollen som viktig, også i forbindelse med barns lek, men advarer mot at lekens viktige kriterier som frivillighet, opplevelse av selvbestemmelse og autonomi kan forsvinne ved for stor dominans av

intensjoner om læring. Dette er et syn som også støttes av Jackson (1968) og Lillemyr (2011b).

Trine viser en tryggere forståelse av lekens betydning for danning, gjennom en fyldigere beskrivelse av denne. Hun, som tidligere har gitt uttrykk for sin usikkerhet om lekens bidrag til læring, gir nå uttrykk for at det i frileken foregår mye øving og utvikling av sosial kompetanse. Det kan synes som at forklaringen ligger i at dette er noe hun selv har sett og erfart. Hun sier «jeg ser at det er VELDIG mye øving der, (...) og jeg ser at når de leker så bruker de det». Om dette sier Lillemyr (2019, s. 62) at i samspill med andre barn, tilegner barn seg kunnskap og prøver den ut. De øver seg på ferdigheter de trenger i samhandling med andre mennesker.

Helga og Synne gir i utgangspunktet uttrykk for at barn utvikler sosialkompetanse gjennom leken. Dog har de begge selvmotsigende uttalelser. Helga legger først vekt på at barn får øvd seg på noen ting som er grunnleggende å kunne videre i livet. Hun bruker dialogen i leken som et eksempel; det å spørre om å kunne få bli med på leken, og dialogen om hvilke regler de skal ha, og at frileken gir dem mulighet til å øve seg på dette på egenhånd. Dette er i tråd med Lillemyr (2019, s. 62) som sier at i lek øver barn seg på å ta kontakt, blant annet ved at de spør om de kan få være med på leken, og videre øver de seg på sosiale koder de har bruk for senere. Helga legger også vekt på den språkutviklingen som skjer når barn leker, noe Lillemyr (2011b) bekrefter i sin redegjørelse av Vedelers undersøkelse om språkutvikling gjennom rollelek. Funn viser også at Helga gir uttrykk for at den voksnes hjelp i barnas lek er viktig for at «frileken i det hele tatt skal fungere». Hun gir uttrykk for at barns sosiale kompetanse er en forutsetning for leken, og ikke at det er dette leken kan bidra med i barnas utvikling. Hun gir også uttrykk for at den voksne må være aktiv i leken som veileder og hjelper. Dette står i kontrast til hva teoretikere som Lillemyr (2001b), Broström (2019, s. 48) og Jackson (1968) forteller om leken. Broström (2019, s. 48) støtter Helga noe på vei, i det han sier at det til tider er riktig av den voksne å gå inn i leken som en støtte i noe barn trenger støtte til. Videre poengteres at en for dominerende voksenrolle i lek, vil fjerne essensielle kjennetegn og dermed kunne ødelegge leken. Ifølge Dale (1996) kan Dewey også forstås slik at barnas egne erfaringer, der de kan prøve og feile, er viktig for deres utvikling. Lærerens oppgave er da ikke å lære elevene noe på forhånd, men hjelpe elevene til å se sammenhenger gjennom å

reflektere over erfaringene. I lys av dette er det en motsetning i Helgas forståelse, da hun ser på ervervelse av sosial kompetanse som en forutsetning for frileken. Disse uttalelsene kan gi inntrykk av at hun egentlig ikke har tillit til at elevene lærer og utvikler sosial kompetanse gjennom lek, og at det i alle fall må være en voksen involvert som kan styre prosessen. Det er ikke tradisjon i skolen for å se på frilek som vesentlig i barns utvikling. Skolens educare-tenkning legger stor vekt på pedagogens rolle og ansvar for læringens resultat (Kvernbekk, 2016, s. 123), og dette kan være med å forklare Helga sitt syn på frileken. Frileken kan til tider oppleves som kaotisk og det er ikke gitt at den voksne som står på utsiden kan forstå hva som foregår. Øksnes, (2020) forteller om lek som er preget av klovnestreker og latter, og gjerne bærer preg av å være både kroppslig og voldsom og dermed forstyrrende for undervisningen. Øksnes (2020) refererer til Bateson og Martin som beskriver lekens spontane skifter, og sier at barna kan gjøre kreative ting som ikke ville passe inn i andre sammenhenger. Dersom frileken Helga har erfaring med, har båret preg av disse elementene, vil det muligens være med å gi en forklaring på hva som gjør at hun kan virke ambivalent i sin forståelse av frilekens bidrag til danning.

Sundsdal og Øksnes (2015) referer til Sutton-Smith, der han argumenterer for viktigheten av å beskytte barns rett til lek, og han trekker i denne sammenhengen også inn barns rett til privatliv. Dette er også noe som er nedfelt i FNs barnekonvensjon, artikkel 13 (FN, 1989). Synne gir også uttrykk for verdien hun ser i det å la barn få leke i fred, og tror ikke det er bra at de voksne skal overvåke alt barn gjør. Hun gir videre uttrykk for at barn må få lov å prøve ut ting, bryte regler og finne ut av saker på egen hånd uten vokseninnblanding. Hun gir uttrykk for at det er muligheter for dette i den leken som foregår uten voksnes tilstedeværelse. Hun formidler en bevisst forståelse om at det skjer noe viktig for dannelsesprosessen i barns lek. Samtidig legger hun ikke fram noen eksempler når vi snakker om hvordan denne skjermede leken bidrar i denne prosessen helt konkret. Hun sier at frilekens bidrag er «sosialisering». Hun sier flere ganger i samtalen at hun er opptatt av at klassen skal «bli en god gjeng» og «ha det fint sammen», og ut av helheten i uttalelsene hennes er det dette hun legger i begrepet «sosialisering». Hun anerkjenner at barns egne lek er viktig for barns dannelsesprosess, men det kan synes som om denne forståelsen er mer som en «blind tro» på lekens betydning, da hun ikke redegjør for hvordan hun forstår lekens bidrag, men kun gir en beskrivelse av hennes syn på at den bidrar. Straume (2016, s. 49) redegjør for danning og

danningsprosesser. Hun forklarer at danningsteorier omtaler danning både som et mål og som et middel. Dog må det være en balanse i dette, slik at man ikke faller i ytterlighetene. Hun argumenterer for at danning uten mål vil være en retningsløs prosess. Det kan synes som at Synne nærmer seg dette ene ytterpunktet. Hun formidler ikke at hun har tanker om en bevisst retning med dannelsesprosessen til elevene, utover relativt diffuse formuleringer, som «å bli en god gjeng». Årsaken kan ha sammenheng med at hun ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvilket potensial som faktisk ligger i leken, og hvordan den voksne kan legge til rette og følge opp dette.

Oppsummering

I denne delen har jeg vist at lærerne har en ulik forståelse av frilekens betydning for danning. Trine gir uttrykk for å være tryggere i sin forståelse av at frileken har stor betydning. Det kan se ut til at dette er noe hun har fått erfare selv ved å observere barn i lek. Elin legger vekt på at leken bidrar til at elevene får utvikle en kompetanse de tar eierskap i, så lenge de voksne lar frileken og prosessene her være i fred for inngripen. Helga er noe selvmotsigende. Selv om hun gir uttrykk for betydningen av frileken, formidler hun likevel at hun ser et behov for at de voksne involverer seg. Synne gir uttrykk for at det skjer utvikling av sosial kompetanse i frileken, og legger vekt på at barn skal få leke i fred fra de voksne. Dog kan uttalelsene hennes vitne om en mangelfull forståelse av hvilket potensiale leken har i denne sammenhengen og også hvordan dette er knyttet til en bevissthet hos de voksne.

6.2.4 Den styrte lekens betydning for læring

Funnene i studien viser at alle lærerne hadde både mye, og også god erfaring i å trekke lekenheten inn i undervisningen, og samtlige lærere hadde mange eksempler fra egen undervisningspraksis. De sier at å ta i bruk styrt lek er en riktig måte å legge til rette undervisningen på, som gjør det mulig å la elevene lære på egne premiss. De uttrykte også en stor tro på at det foregår bedre læring i disse aktivitetene enn i mer tradisjonelle undervisningsformer. Denne forståelsen av styrt lek er i tråd med en mål-middel-tenkning som har vært dominerende i skolen (Kvernbekk, 2016, s. 156). Tenkningen vektlegger en målstyrt prosess, der egnet middel tas i bruk for å nå forutbestemte mål. Når lærerne tar i bruk leken med det for øye å nå forutbestemte læringsmål, tillegger de leken en instrumentell verdi,

i tråd med Kvernbekk (2016, s. 155). Kvernbekk (2016, s. 155) argumenterer for at dette er en praktisk tenkning når man ønsker å oppnå noe.

Funnene viser at de fire lærerne trekker frem mange av de samme funksjonene og kjennetegnene, når de argumenterer for lekens betydning for læringen, dog har de noe ulikt syn på den voksnes rolle som deltakende i leken. Vi skal videre her se hvilke elementer fra den styrte leken som er framtreddende i deres forståelse av lekens betydning for læring, før jeg avslutningsvis drøfter deres syn på egen rolle.

Motivasjon og opplevelse

Det første de legger vekt på er motivasjon og opplevelse. De beskriver at elevene gir uttrykk for at de lekende aktivitetene er morsomme, og at elevene blir aktive og deltakende på en mer indremotivert måte. Dette er i tråd med Lillemyr (2019, s. 65) som også argumenterer for at lek gir engasjement og motivasjon. Lillemyr (2019, s. 58) trekker også fram opplevelsesaspektet i barns lek. Dette understrekes av mange teoretikere som av grunnleggende betydning, og det argumenteres for at gjennom opplevelsesaspektet kan barns lek gi næring til læringen (Lillemyr, 2011b). Helga legger stor vekt på dette i sin argumentasjon for lekens betydning for læring. Hun beskriver hvordan hun skaper en fiktiv verden sammen med elevene, gjennom å la dem tre inn i roller som samebarn. Lærerne har satt opp en lavvo, og tatt med seg både samisk mat, gevir og lasso, som konkrete til å hjelpe elevene med å leve seg inn i rollene sine. Gjennom leken og bruk av konkretene tilfører lærerne kunnskap om hvordan livet som samer er, og kan la elevene leke videre med bruk av rekvisittene. Dette er i tråd med Dale (1996) sin forståelse av Dewey, der han poengterer at barn ikke kan betraktes som teoretiske tilskuere, men få ta i bruk kroppens sanser gjennom erfaringer. Helga formidler en tro på at slike opplevelser hjelper elevene i å forstå fagstoffet på en annen måte enn gjennom den tradisjonelle undervisningen, og at det er denne konteksten som bidrar til dette. I stedet for å sitte i en tradisjonell undervisningssituasjon, der man i mye mindre grad får snakket sammen, har elevene her mulighet til å snakke og reflektere rundt samenes liv. Denne refleksjonen kjenner vi også igjen i Dale (1996) sin redegjørelse av Dewey. Helga gir uttrykk for at skolen er for teoretisk for de minste og argumenterer for at lekpregede aktiviteter er en absolutt nødvendighet, og legger vekt på viktigheten av lekpregede aktiviteter der elevene får delta. Ifølge Dale (1996) er også Dewey

skeptisk til skolens tradisjonelle undervisningsmetodikk, og argumenterer for at barn ikke kan tilegne seg kunnskap kun via intellektet. Han sier at man ikke kan forstå noe uten å erfare, og legger vekt på at det ikke er nok med å bare se og høre, men at erfaring, opplevelse og refleksjon må til for å virkelig kunne forstå (Dale, 1996).

Innlevelse og konkretisering

Lærerne trekker også fram at den styrte leken gir mulighet for innlevelse og konkretisering som en støtte i elevenes læring, og som igjen kan bidra til at de utvikler evnen til abstraksjon. I Helga sin tilrettelegging av lavvo-leken trekker hun fram betydningen av konkrete som hjelper elevene å leve seg inn det de lærer om samenes liv, og også som støtte i bearbeidelsen videre i rolleleken som samer. Trine legger også vekt på konkretisering i lek gjennom sin beskrivelse av butikkleken, der elevene bruker penger og må regne og veksle i varehandelen sin. Hun beskriver videre hvordan hun henviser til denne leken, da elevene skal regne ut mattestykker i boka si i etterkant av leken, og at dette hjelper dem i å jobbe mer abstrakt matematikk. Begge to formidler her en tro på at denne konkretiseringen i leken gjør det lettere for elevene både å huske og også tilegne seg forståelse innenfor faglige læringsmål. Dette er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien, og det Vygotsky, ifølge Strandberg (2008), kaller situerte og medierte aktiviteter. Han snakker om at kulturen vi lever i gir oss verktøy vi kan forstå igjennom, når vi utfører spesielle handlinger. I vårt tilfelle blir dette konkrete elevene blir gitt i leken. Videre sier Vygotsky ifølge Strandberg (2008) at språket hjelper oss i vår tenkning og til å gjøre ytre aktiviteter om til indre aktivitet. Helga på sin side deltar som en støtte i læringen gjennom formidling inne i lavvoen. Trine støtter læringen gjennom å hjelpe elevene til å trekke erfaringen fra butikkleken inn i den mer abstrakte læringen. Denne støtten setter etter hvert elevene i stand til å utføre den ytre aktiviteten som en indre aktivitet ved hjelp av tanken, i tråd med Vygotsky (Strandberg, 2008). Videre sier Strandberg (2008) om Vygotskys syn på leken, at leken inneholder metoder for å utvikle tenkning, og når barn får bruke disse metodene blir overgangene mellom abstraksjonsnivåene enklere.

Fantasi og kreativitet

Fantasi er også et element fra leken lærerne løfter fram i samtalen. Synne gir flere eksempler på at hun lar elevenes fantasi og kreativitet være utgangspunkt for de aktivitetene hun legger til rette for i timene. Hun beskriver hvordan hun plukker opp elevenes fabuleringer og lar

gode fantasier danne grunnlaget for eksempelvis en skriveøkt. Denne fabuleringen fører til entusiasme og engasjement hos elevene. Hun sier hun opplever at fantasien i skrivingen gir elevene motivasjon til selve skriveaktiviteten. Ifølge McInnes et al. (2013), er dette i overenstemmelse med Dewey sin formidling, om troen på at entusiasme, motivasjon og villighet til å engasjere seg i en aktivitet er viktig for læring. Han anser lekenhet som en innstilling som inkluderer disse elementene.

Hverdagslivets hendelser

I tillegg til eksemplene der Synne forteller om å benytte seg av lekens motiverende element, og også fantasien for å nå fagplanens læringsmål, sier hun at hun også er opptatt av å gi elevene faglig input i det de er opptatt av her og nå. Hun gir uttrykk for at dette ikke nødvendigvis trenger å være knyttet til bestemte mål i fagplanene. Hun beskriver hvordan leken er en god inngangsport til dette. Dette er i tråd med Dewey, slik Dale (2008) forklarer ham, som legger vekt på at ny kunnskap må bygges på tidligere kunnskap, og at dette må knyttes til hverdagslivets hendelser og det barnet finner seg selv i, her og nå. Hun forteller hvordan hun gjennom eksempelvis utelek kan engasjere seg i leken og bidra med det lille ekstra, som kanskje kan føre til at elevene får en forforståelse av noe, eller hun kan korrigere en feiloppfatning. Hun engasjerer seg i barns lek med det mål for øye å bidra med kunnskap de ennå ikke har. Dette er ifølge Strandberg (2008) også i tråd med Vygotsky, som legger vekt på at kjernen og fundamentet for menneskelig utvikling ligger i de aktiviteter som skjer i relasjon med andre. Han argumenterer for at kilden til meningsfull interaksjon ligger i disse relasjonene og er all lærings grunnlag. Han legger også vekt på at det er disse ytre aktivitetene barn gjør sammen med alle andre, som gir dem råmaterialet de kan jobbe med, og at for det lærende barnet spiller kunnskap en underordnet rolle.

Alle lærerne viser til eksempler fra egen hverdag der de legger til rette for læring gjennom styrt lek. I sin forståelse av styrt lek kommer et tydelig sosiokulturelt læringssyn fram. De beskriver tilrettelegging av aktiviteter der elevene er i samspill med hverandre, med leken som ramme. En forklaring på lærernes positive syn på den styrte lekens betydning, kan være kombinasjonen mellom å kunne møte elevene på deres premiss i læringen, samtidig som de kan ivareta det mandatet de har i å jobbe mot læringsmålene. Alle lærerne har jobbet etter LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og en mer tradisjonsbasert undervisningsmetode, og de

ser kanskje at den styrte leken som del av undervisningsmetodikken gir elevene en motivasjon til å lære som står i kontrast til denne tradisjonelle. Tre av lærerne velger å ta rollen som tilretteleggere, og i mindre grad involvere seg i aktiviteten. Dette kan skyldes at de ser at lekenheten motiverer og gjør elevene mer selvgående i læringen. Den styrte leken fører også kanskje til bedre samarbeid elevene imellom, sett i forhold til læringsøktene i mer tradisjonell undervisningsform, og elevene blir ikke avhengige av lærerne på samme måte, dermed inntar lærerne en større tilretteleggerrolle. I den styrte leken får elevene en bedre anledning til å støtte hverandre i læringen og utøve praksis i samarbeid med en mer kompetent venn, i tråd med Strandbergs (2008) tolkning av Vygotsky, framfor at det er læreren som tar denne rollen.

Oppsummering

Jeg har her vist at lærerne er samstemte i sin forståelse av den styrte lekens betydning for læring. De anerkjenner også lekens instrumentelle verdi i elevenes læring. De er samstemte i at det skjer bedre læring gjennom disse aktivitetene, da de i større grad enn vanlig undervisning foregår på barns premiss. De opplever leken som motiverende for oppgavene, og elevene får brukt både fantasi, kreativitet og kan være aktive deltakere i læringen. De beskriver også at den styrte leken gir rom for innlevelse og konkret erfaring, noe som legger til rette for en større forståelse i læringen. Det kommer fram at tre av lærerne oftest styrer leken etter målene i læreplanen, mens en av dem trekker inn muligheter for læring utover disse. Dog kommer det fram ulike syn på hvordan den voksne involverer seg i denne leken, som tilretteleggere og deltakere.

6.2.5 Den styrte lekens betydning for danning

I forståelsen av den styrte lekens betydning for dannelsesprosessen kommer det fram noen ulikheter. Funn viser at Elin og Trine støtter de seg mer på den frie lekens betydning for dannelsesprosessen, og kommuniserer at den voksne ikke bør blande seg for mye i slike prosesser. Dette er prosesser elevene må få holde på med selv uten styring fra de voksne, eventuelt må de voksne være til stede og følge med, men likevel på avstand. Denne forståelsen er i tråd med Biesta (2016) og hans redegjørelse for barns subjektivering. Han argumenterer for at dette er en prosess som foregår med blikket rettet mot andre, og i samhandling med andre. Det handler om å kunne forstå seg selv og sine handlinger og handle ansvarlig ut fra dette. Elin og Trine er enige om at den voksne fort kan ødelegge mer enn å

støtte, ved å blande seg inn i denne prosessen. Slik formidler de en forståelse, av at prosessen ikke er en prosess der man kan bestille konkrete resultat. Dette er også i tråd med Biestas (2016) syn på subjektiveringsprosessen som en selvstendig prosess. Mennesket må selv utvikle en forståelse av hvordan det vil være en deltaker i verden. Dette ligger mest sannsynlig til grunn for hvordan de forstår den styrte leken i en dannelsingsprosess.

Helga legger stor vekt på tilstedeværelsen av en aktiv, veiledende voksen, når vi snakker om ervervelse av danning knyttet til styrt lek. Ifølge Kvernbekk (2016, s. 123) er dette i tråd med det synet som har dominert i educare-tradisjonen som skolen er en del av. Sentralt i denne tradisjonen står synet på pedagogens ansvar for hvordan barnet formes. Helga beskriver den den voksne som instruerende i stor grad og trekker ikke noen av lekens funksjoner inn i denne sammenheng.

Synne er den eneste av lærerne som tillegger den styrte leken stor betydning i elevenes dannelsingsprosess. Hun trekker inn betydningen for språkutvikling, kompetansen som kreves for å komme inn i lek med andre, og også samarbeid og øve seg på reglene man har i leken der og da. Synne gir uttrykk for at den styrte leken gir mulighet for henne å ta en rolle i barnas lek for å støtte dem individuelt i det de trenger. Dette er, ifølge Strandberg (2008), i tråd med Vygotskys forståelse av relasjonen som betydningsfull for utvikling. Denne relasjonen og deltakelse i leken gir elevene tilgang til modeller og metoder, og de kan imitere og «låne» kompetanse fra den voksne. Synne beskriver også rollespill der hun selv og en kollega dramatiserer ulike scenario rundt hendelser fra skolehverdagen, for å få elevene til å reflektere over hva som kunne være lurt å gjøre i de ulike situasjonene. Dette er, ifølge Dale (1996), i tråd med Dewey på flere punkt. Synne bygger her på elevenes erfaringer fra hverdagslivets hendelser, og trekker også inn refleksjonen som et avgjørende element i læringen. Hun beskriver også mange situasjoner der hun gjennomfører mer tradisjonell undervisning, med fokus på det hun ønsker de skal utvikle av sosial kompetanse. Videre oppfordrer hun elevene til å øve seg på dette når de leker og samhandler i friminuttet, eller tilrettelagt lek på stasjonsarbeid. Hun beskriver at elevene, blant annet gjennom legoleken på stasjonene, øver seg på å leke sammen, og er opptatt av at de gjennom gjentatt øvelse opplever progresjon. Ifølge Dale (1996) legger Dewey også vekt på at man må prøve og feile, og at man med tiden gjennom erfaringer og refleksjon, vil lære og bli i stand til å forutse konsekvenser av egne

handlinger. Synnes fokus på en vekselvirkning mellom den voksnes veiledning og elevenes tid til å få øve seg, er i tråd med Straume (2016, s. 49) og hennes referanse til Gustafsson. Han understreker betydningen av at det må være en balanse i denne prosessen, for å unngå at den blir enten retningsløs eller uselvstendig.

Oppsummering

I denne delen har jeg vist en ulikhet i lærernes forståelse av lekens betydning. Slik jeg forstår Elin og Trude, ser de ikke på den styrte leken som av så stor betydning for elevenes danning. Dette forklarer de med at, dersom en slik kompetanse skal utvikles er det vesentlig at det skjer uten for mye styring av voksne. Helga legger stor vekt på den voksnes veiledende og instruerende rolle i dette, og trekker ikke inn noen av lekens funksjoner i særlig grad. Synne er den som i størst grad vektlegger den styrte lekens betydning i elevenes danning. Hun beskriver mange situasjoner fra hverdagen med elevene, der hun viser at leken gir mange muligheter. Hun viser i sine eksempler at leken gir rom for henne til å innta en rolle, for både å være en rollemodell og også støtte elevene i disse prosessene. Videre legger hun også til rette for at elevene får øve seg på ulike kompetanser gjennom lekende aktiviteter i klasserommet. Hun beskriver også at erfaringene i leken gir anledning til felles refleksjon.

For å besvare forskningsspørsmål 4) *Hvordan har de nye fagplanene bidratt til læreres forståelse av lek?* vil jeg ta utgangspunkt i tredje kategori og drøfte lærernes forståelse av lek i lys av nye læreplaner. Deretter vil jeg presentere en kort oppsummerende drøfting før jeg går inn mot avslutningen av oppgaven.

6.3 Lærernes forståelse i lys av nye læreplaner

I samtalene om lærernes forståelse av lek har blitt påvirket av nye læreplaner, sier alle lærerne at de ikke har endret syn på lekens betydning etter læreplanene kom. Ledelsens tilnærming til lek har mer å si for hvilke muligheter som gis, enn læreplanen direkte. De forteller at læreplanens fokus på, og inkludering av lek slik det står beskrevet, oppleves som støttende i deres egen forståelse, men de gir uttrykk for at det er ledelsen som sitter med størst makt til å forme praksis. Lyngsnes og Rismark (2020) bekrefter i denne sammenhengen, at undersøkelser viser at skolens egne tradisjoner i stor grad definerer hvordan lærere

prioriterer. Synne forteller at et rektorbytte har ført til større mulighet for å benytte lek som metode for læring, og frileken har også fått rom. I denne sammenhengen forteller Elin, at de har en ledelse som er en forkjemper for tid til lek. Hun knytter dette opp til at elevmassen er en relativt aldershomogen gruppe, og at alle elevene deres er i en alder der lek er vesentlig.

Flere av lærerne gir uttrykk for at formuleringene i læreplanen vedrørende leken er formet med store begrep, på en måte som gjør det vanskelig å finne innholdets mening. De har heller ikke jobbet for å finne en felles forståelsesplattform i sitt kollegiale. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) sin redegjørelse av læreplanarbeid, er en del av dette arbeidet knyttet til tolkning. Det er mange ting som spiller inn i denne tolkningen, da hver skole og den enkelte lærer kan tolke denne ut ifra både egne og felles verdier og holdninger. Dersom dette tolkningsarbeidet ikke er blitt ledet og gjennomført av skolens ledelse, kan det være med å forklare hvorfor lærerne ikke har utviklet en forståelse av dette innholdet. Som lærerne gir uttrykk for kan det være vanskelig å praktisere noe man har problemer med å forstå, og som det ikke er jobbet fram en forståelse av i fellesskap. Straume (2016, s. 52) refererer til den tyske sosialfilosofen Honneth, som peker på at det i dagens pluralistiske samfunn vil kunne by på utfordringer å skulle finne felles verdiplattform i læreplanene. Hun snakker i utgangspunktet her om å forenes rundt mål som skal gjelde for skolens dannelsesprosess. Dette kan kanskje også gjelde for en felles forståelse av leken og utøvelse av læreplanene?

Alle lærerne forteller om kollegaer som, til tross for hva det står om lek i planene, tidvis marginaliserer denne. Kollegaene gir uttrykk for at de ikke har tid til lek, på grunn av alle målene som skal nås, og all måloppnåelse som skal testes. Denne kan vitne om viktigheten av å finne en felles forståelsesplattform, slik at man i utøvelse av praksis kan utøve lærerplanen i samme retning. Som Lyngsnes og Rismark (2020) presiserer, så fører ulik tolkning av læreplanen til ulik klasseromspraksis. Dersom lærerne ikke har en felles forståelse, kan det være utfordrende å være den som bryter med skolens tradisjon, og velger å utføre en klasseromspraksis ut ifra egen forståelse av læreplanen. Om man heller ikke står trygg og stødig forankret i kunnskap om hva leken faktisk kan bidra til i elevenes læring, og også liv for øvrig, kan det være vanskelig å endre en praksis man kanskje har utøvd i flere år. Læreplanens betydning for lærernes forståelse av leken kan også henge sammen med at de nye læreplanene ennå ikke har hatt en reell mulighet til å gjøre seg gjeldende, da de relativt nylig er blitt satt ut i live.

Oppsummering

Som jeg har vist her så har ikke de nye læreplanene hatt stor betydning for hvordan lærerne forstår leken. De gir uttrykk for at de har sin forståelse av lekens betydning, men at det ikke alltid er like enkelt å utøve den praksis de egentlig har lyst. Dette forklarer de med at de opplever at skolenes ledelse har en stor definisjonsmakt på hvordan planene skal forstås, og dermed hvordan vesentlige deler av praksis skal se ut. De sier at det er vanskelig å endre en praksis som har dominert i mange år, og gir uttrykk for at de ser at tidligere læreplaner, med et større fokus på måloppnåelse, fremdeles dominerer praksis på egen skole.

6.4 Oppsummerende drøfting

I denne delen ønsker jeg å drøfte læreres forståelse av den frie lekens betydning, og den styrte lekens betydning, opp mot hverandre. Dette fordi undersøkelsen viser at lærerne er mer unisone og uttrykker en større forståelse av den styrte lekens betydning for elevene, i forhold til den frie. Den frie leken blir sett på som viktig, noe alle er enige i. Dog blir den i større grad løftet fram som en forutsetning for læring, framfor å ha direkte betydning for læring, slik som de i større grad forstår den styrte leken. Lærerne gir til en viss grad uttrykk for at frileken har betydning for elevenes danning, men det kommer likevel til uttrykk en større usikkerhet rundt denne leken. Dette er i tråd med den nyeste forskningen som er gjort her i Norge. I Hølland et al. (2021) sin undersøkelse kommer det fram at leken anerkjennes i barns liv og læring, men at forholdet mellom lek og læring synes uavklart. Hølland et al. (2021) viser også til en tendens i enkelte studier, at skolen har et syn på lek, som noe som først og fremst hører fritiden til. Som jeg har vist, er lærerne bevisste på at leken har en rettmessig plass i skolen. At leken kun hører fritiden til er et syn lærerne i min studie ikke deler. De anerkjenner både fri og styrt lek som viktig i barns skolehverdag, men som det kommer fram i funnene, så begrunner de den styrte lekens betydning i større grad. Det kan synes som at kunnskap om lek kan spille en rolle her. Som jeg gjorde rede for i metodekapittelet, har to av lærerne barnehagefaglig utdanning. En av disse har gjennom hele undersøkelsen fått fram denne kunnskapen gjennom begrunnelser av sin forståelse. Hun er også den jeg har tolket som tryggest i hvordan hun forstår lekens betydning, og også har begrunnet sin forståelse av styrt lek på en annen måte enn de andre. De andre har gitt uttrykk for at de ikke er forankret i teori og kunnskap om leken i særlig grad, og det kan synes som om deres forståelse derfor blir

farget av skolens tradisjoner. Slik jeg forstår disse lærerne, så er det den styrte leken, der de voksne har målsettinger og kontroll på hva som skjer, de både har mest erfaring med, og også forstår som av størst betydning for elevenes læring. Som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, har måloppnåelse stått sterkt i tidligere læreplaner i skolen, og undervisningsmetodikken har vært farget av en educare-tradisjon (Kvernbekk, 2016, s. 120). Dette kan muligens være med å forklare hvorfor lærerne uttrykker en større forståelse av den styrte lekens betydning, kontra den frie. Det kan også indikere at de har noe problem med å se sammenhengen mellom barnas egne lek, og læring. Om så er tilfelle, er dette i tråd med både internasjonale undersøkelser (Pyle et al. 2017) og nyere nasjonal forskning (Hølland et al., 2021).

7. Avslutning

Mitt fokus i denne studien har vært å undersøke hvordan lærere forstår lek og lekens betydning i elevenes læring og danning. Arbeidet med dette studie har vært givende, og gitt meg inspirasjon til å jobbe videre med å implementere lek i enda større grad i skolehverdagen. Jeg har også fått ny gnist til videre samarbeid med lærerkolleger, og ikke minst til videre arbeid i møte med elevene mine. Før jeg avslutter med å se på hva min studie kan danne av grunnlag for videre forskning, vil jeg oppsummere og konkludere mine funn.

Jeg har i denne oppgaven vist, drøftet og således svart på problemstillingen *Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning for 1.- og 2. trinns elevers læring og danning?* Lærerne i denne studien er samstemte i at leken generelt er viktig for elevene. Den trygger, motiverer og engasjerer elevene, inkluderer dem i et fellesskap, og gir dem et godt utgangspunkt og gode forutsetninger i møte med skolens organisering og innhold.

Mine funn fra dybdeintervjuer har vist at lærerne forstår leken som et todelt fenomen. De peker i all hovedsak mot en forståelse av at lek både er den leken som barna initierer selv, men også de lekende aktivitetene de voksne starter opp, som er på barns premiss, og som bærer med seg elementer av barns egen lek. Todelingen legger de hovedsaklig i hvorvidt den voksne deltar eller ikke.

Ikke alle lærerne er like trygge i sin forståelse av frilekens betydning for læring. Betydningen av denne blir i størst grad løftet fram i form av avbrekk, bearbeiding og batterilading. I all hovedsak viser lærerne, i sine eksempler, at de har vanskeligheter med å la elevene få leke fritt uten at de går inn og styrer den inn mot ønsket måloppnåelse, og frilekens betydning for læring undermineres. Enkelte funn vitner om en forståelse for at frilekens arena kan gi elevene erfaringer og opplevelser som kan være av betydning for senere kunnskapservvelse, men i all hovedsak har lærerne hovedfokus på den styrte leken.

Lærerne er enige i at de lekende aktivitetene er avgjørende for gode læringsprosesser for elevene, da dette gir rom for innlevelse og konkret erfaring, noe som legger til rette for større forståelse i læringen. Leken bidrar med motivasjon for oppgavene, gir anledning til å bruke både fantasi og kreativitet i arbeidet, og gir også muligheter for elevene til å være aktive deltakere i læringen.

I lekens betydning for danning står lærerne delt i sin forståelse. To av dem legger vekt på frilekens betydning, da de ser at denne gir elevene mulighet til en selvstendig dannelsingsprosess. De to andre legger vekt på den styrte lekens betydning for danning og støtter seg i stor grad til den voksnes veiledende og deltakende rolle i prosessen.

Funnene indikerer at årsakene til lærernes usikkerhet rundt frilekens betydning, både for læring og danning, kan ligge i mangel på kunnskap om leken, og også mangel på erfaring av hva lek kan bidra med. Det kan også tyde på at uteblitt tolkning og refleksjon i fellesskap, over læreplankter og praksis, kan føre til at en større forståelse heller ikke utvikles. Samtidig kan man ikke, ut ifra mine funn, utelukke at noe forklaring kan ligge i et fremdeles høyt fokus på tidligere læreplaner, måloppnåelse og tradisjonell undervisningsmetodikk

I denne studien kommer det fram at lærerne bruker den styrte leken som en undervisningsmetode for å oppnå de læringsmålene som er gjeldende for elevene. De er bevisste på at bruk av lek i sin helhet er en naturlig måte for barn å lære, men de ser ikke helt konkret sammenhengen mellom lek og læring, og fordi man ønsker å nå en forutbestemt måloppnåelse, styres dermed leken i den retningen. De samme lærerne ser betydningen av den frie leken, men siden resultatet av læringen i fri lek ikke er kontrollerbar, blir denne i all hovedsak brukt mer som relasjonsbygging, motivasjon, avkobling og batterilading.

Ulikhetene lærerne imellom ligger i all hovedsak i hvordan de tilrettelegger, og hvor aktivt de selv deltar i de lekende aktivitetene.

Videre forskning

Formålet med denne undersøkelsen har vært å gi et lite innblikk i hvordan lærere forstår lek og lekens betydning for de yngste elevene. De nye læreplanene understreker at leken er nødvendig for elevene, og legitimerer derfor at lærere legger til rette for lek i skolehverdagen, inkludert den spontane leken. Dersom veien til god opplæring for de yngste barna er gjennom lek, er det viktig at lærerne har tilstrekkelig kunnskap om leken og en forståelse av lekens lærende effekt. Funnene viser at lærere forstår leken i all hovedsak som en undervisningsmetodikk, og har tilsynelatende lite kunnskap om lekens betydning ut over dette. I videre forskning hadde det vært interessant å undersøke hva som skal til for at lærerne kan benytte seg av lekens potensiale i enda større grad. Hva skal til for at lærerne skal se lek

og læring i en enda større sammenheng? Hva skal til for å få til denne koblingen i praksis i enda større grad? I denne sammenhengen er det også interessant å se nærmere på skolenes praksis, når det gjelder å tolke og utvikle en forståelse av læreplanens innhold. Også her tror jeg det er mye å hente.

Litteraturliste

- Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.
- Becher, A. A. & Bjørnstad, E. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Abingdon, Oxon: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Bjørnsrud, H. & Raaen, F. D. (Red.). (1996). *Grunnskolereformen -97. Om læreplanidealer og undervisningrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. | Becher, A. A. & Bjørnstad, E. (Red.). *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- FN. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989, 20. november). Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FN. (1948). Verdenserklæringen for menneskerettigheter (1948, 10. desember). Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 36(8). doi: 10.14221/ajte.2011v36n8.5.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (Red.). (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (OsloMet Skriftserie 2021 nr 1). Oslo: Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A., Kvernebekk, T. & Strand, T. (Red.). (2016). *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kvernebekk, T. (2016). Educere og educare. | Kvamme, O. A., Kvernebekk, T. & Strand, T. (Red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. (s. 120-126). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kvernebekk, T. (2016). Mål-middel-tenkning. | Kvamme, O. A., Kvernebekk, T. & Strand, T. (Red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. (s. 155-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2015). Lærernes profesjonsutdanning. *Utdanningsforskning.no*. Hentet 4. april 2021, <https://utdanningsforskning.no/artikler/larernes-profesjonsutdanning/>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek på alvor: barn og lek - en spennende utfordring!* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. | Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (Red.) *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger i skole og SFO* (s. 57-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K. & Miles, G. (2013). The Nature of Adult–Child Interaction in the Early Years Classroom: Implications for Children’s Perceptions of Play and Subsequent Learning Behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2):268–82. doi: 10.1080/1350293X.2013.789194.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 4. april 2021, fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re)Affirming Identities: Implementing a Play-Based Approach to Learning in the Early Years of Schooling. *International Journal of Early Years Education* 26(1):42–55. doi: 10.1080/09669760.2017.1369397.
- Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.). (2018). *Den Viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Pramling, N., Wallerstedt, C. & Samuelsson, I. P. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Cham: Springer.
- Pyle, A, DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A Scoping Review of Research on Play-based Pedagogies in Kindergarten Education. *Review of Education (Oxford)* 5(3):311–51. doi: 10.1002/rev3.3097.
- Sahlberg,, P. & Doyle, W. (2019). *Let the children play. How more play will save our schools and help children thrive*. New York: Oxford University Press.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Smith, P. K. (2009). *Children and Play*. Bd. v.12. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. S. (2016). Danning. | Kvamme, O. A., Kvernebekk, T. & Strand, T. (Red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. (s. 47-60). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sundsdal, E, & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Utdanningsforskning.no*. Hentet 4. april 2021, <https://utdanningsforskning.no/artikler/til-forsvar-for-barns-spontane-lek/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC). (2013). Refworld | General Comment No. 17 (2013) on the Right of the Child to Rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the Arts (Art. 31). *Refworld*. Hentet 26. april 2021, <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- Utdanning.no. (2007, 30. november). Det norske Pisa-sjokket. Hentet 26. april 2021, <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/det-norske-pisa-sjokket/117580>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket - Kunnskapsløftet 2006*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket - kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek - i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

- 1: Godkjenning fra NSD
- 2: Informasjons- og samtykkebrev til informantene
- 3: Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres forståelse av begrepet lek

Referansenummer

146422

Registrert

01.12.2020 av Siv Karlsen - 217164@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tina Jacobsen, tina.jacobsen@inn.no, tlf: 61288558

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siv Karlsen, lesika74@gmail.com, tlf: 93298282

Prosjektperiode

01.12.2020 - 15.05.2021

Status

02.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

02.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi forutsetter da at den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg den 02.12.2020, meldingsdialogen og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15. mai 2021. Lydopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

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.

UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT / TREDJEPERSON

Utvalget har taushetsplikt, og datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (elever, kolleger etc.). Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene.

Dere må være oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som f.eks. alder, kjønn, stilling, klasse/avdeling, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Vi anbefaler at informantene er forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakker generelt om sine erfaringer.

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

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.

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

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

Vi minner også om at hvis personopplysninger rettes, slettes eller begrenses, har behandlingsansvarlig plikt til å underrette mottakere (her: databehandler) (art. 19).

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).

Nettskjema/UIO benyttes som databehandler i prosjektet. Behandlingen må derfor oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke 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.

15.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres forståelse av fenomenet lek»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva slags holdning lærere har til fenomenet lek og hvordan forståelsen av fenomenet i lys av de nye fagplanene som er gjeldende fra denne høsten av, påvirker din tilrettelegging og undervisningspraksis i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er knyttet til min 45 stp masteroppgave. Selv har jeg bakgrunn som førskolelærer, og da jeg startet å jobbe i skolen fikk jeg inntrykk av at det er større variasjon rundt læreres forståelse av begrepet lek, enn det er blant barnehagelærere. Nå som de nye fagplanene legger opp til mer lek i undervisningen, syns jeg det er interessant å spørre et utvalg lærere om deres holdning til lek og hvordan de forstår dette med lek i skolens kontekst, og om de nye fagplanene har ført til en endring i deres undervisning. Problemstillingen min lyder slik: «Hvordan er læreres forståelse og holdning til lek, og har den fornyede inkluderingen av leken i de nye læreplanene ført til en endring i deres tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen?» I denne anledning ønsker jeg å intervju fire 1.trinns lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Høgskolelektor ved høgskolen, Tina Jacobsen, er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet deg blant fire tilfeldige 1.trinns lærere fra ulike skoler i mitt nærområde for å spørre om du er interessert i å delta. Utvalget er tilfeldig, men valg av nærområdet baserer seg på muligheten til å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, med tanke på ressurser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt dybdeintervju.

Det vil ta ca 0,5-1 time. Temaene vi vil komme inn på er:

- Dine tanker om lek
- Dine tanker om læring
- Dine tanker rundt læreplanen og de nye fagplanene
- Refleksjon rundt betydning for egen praksis i klasserommet

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet med Nettskjema-diktafon, samt eventuelt enkle notater.

Ut over svarene dine i intervjuet trenger jeg, av personopplysninger, å registrere din utdanningsbakgrunn, samt registrere hvilket trinn du jobber på.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Ved deltakelse i prosjektet vil du kunne, dersom du ønsker det, få lese gjennom det transkriberte intervjuet og komme med innspill. Her vil du få mulighet til å rette opp dersom noe ble kommunisert feil, eller få deler slettet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Lydopptak vil bli slettet, og der det foreligger en transkribert behandling av intervjuet, vil denne bli makulert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til det formålet som beskrives i dette dokumentet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er meg selv som student, UIO som leverandør av Nettskjema, samt min veileder, Høgskolelektor Tina Jacobsen ved Høgskolen i Innlandet.

Ditt og skolen din sitt navn vil jeg anonymisere i all skriftlig tekst, slik at dere ikke kan gjenkjennes i publikasjonen. Videre er det kun utdanningsbakgrunnen, hvilket trinn du jobber på, samt svarene dine i intervjuet, som vil bli publisert i min oppgave. Øvrig datamateriale, som opptaket av intervjuet, vil bli kryptert og lagret i Nettskjema, som ikke vil bli lastet ned

til PC, men bli behandlet i nettleseren. Nettskjema-diktafon sikrer at lydopptak ikke kan havne på avveie ukryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes etter planen 15. mai 2021. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Opptaket av intervjuet vil bli slettet umiddelbart ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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 Tina Jacobsen. E-mail: tina.jacobsen@inn.no Tlf: 612 88 558
- Våre personvernombud:
Hans Petter Nyberg – Mailadresse: hans.nyberg@inn.no Tlf: 624 30 023

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Siv Karlsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres forståelse av og holdning til lek*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Dato: _____

Oppstart:

- Gjennomgang av tidligere utdelt informasjons- og samtykkedokument, med tilhørende signering.

Utdanningsbakgrunn:

- Allmennlærer
- Barnehage-/førskolelærer

Om oss selv.

Hvorfor ble du lærer?

Hva liker du best med denne rollen?

SELVE INTERVJUET:

Informantens tanker om lek

Hvordan definerer du leken?	
Kan du fortelle meg litt om din erfaring med lek?	
Hvilken plass i skolen tenker du leken skal ha?	Hvilken verdi (betydning) mener du lek(en) i skolen kan ha? (for læringen eller for lekens skyld)

Lekens betydning for læring og danning

Det er ulik forståelse av lek i undervisningen - hva tenker du om det?	Hvilke tanker har du om lek som en tilnærming til læring?
Hva legger du i begrepet <i>danning</i> ?	Hvilke tanker har du om lek som mulig bidrag til elevenes danningssprosess? (Sosialisering, subjektivering, helhetlig syn på læring – gagns menneske, den læringen som ikke omhandler fag, livsmestring)

Forståelsens betydning for praksis

Legger du til rette for lek for elevene dine?	
HVIS JA:	Når? Undervisning inne - ute Hvordan? (Hvilken type lek legger du til rette for?) Fri – styrt – veiledet – Hva ser du som viktig med denne leken? Hva slags betydning mener du denne leken kan ha? Hva kan man oppnå ved å la lek være en del av undervisningen? (Se om du her klarer å innlemme ulik type læring; faglig, sosialt, danningsspektivet....)

	Ute: Inne: Fri: Styrt:
HVIS NEI	Hva er grunnen, er det noe som hindrer deg i det?
Ser du noen utfordringer eller dilemma knyttet til det å bruke lek i undervisningen?	Debatten om ER DET LEK når det er styrt, er som metode.. Er det lekbasert læring? Strukturert, regelbasert...

De nye læreplanene

Under innføringen av de nye læreplanene – har dere hatt fokus på lek som en del av denne innføringen? Systematisk? I dybden?	Hvilke tiltak har dere gjort for å implementere og møte dette med lek i Fagfornyelsen ved din skole?
Har din holdning til lek i skolen endret seg etter implementeringen av LK20?	Hvorfor og hvordan? Hvorfor ikke?
Hvordan kommer det til uttrykk i praksis i undervisningssammenheng?	Hvorfor og hvordan? Hvorfor ikke?

Til avslutning

Er det noe du tenker er relevant å legge til som du ikke har fått sagt? Er det noe du tenker du ønsker å trekke inn som jeg ikke har inkludert i spørsmålene mine?	
---	--

Eventuelle oppfølgingsspørsmål jeg kommer på underveis: