



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Maria Elinsdatter Fiskaa**

## **Masteroppgave**

# **Læreres erfaring med lek på mellomtrinnet**

Teachers' experience with play in upper primary school

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2D

**2024**

*Må vi slutte å leke når vi begynner i 5. klasse?*

Jente, 10 år

## Innholdsfortegnelse

|   |             |
|---|-------------|
| <b>FORORD .....</b>   | <b>VI</b>   |
| <b>SAMMENDRAG .....</b>   | <b>VII</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>VIII</b> |
| <b>1.INNLEDNING .....</b>   | <b>1</b>    |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....                                 | 1           |
| 1.2 Problemstilling .....   | 4           |
| 1.3 Oppgavens oppbygning .....                                      | 4           |
| <b>2. KUNNSKAPSSTATUS OG RELEVANS .....</b>                         | <b>6</b>    |
| 2.1 Søkeprosessen.....  | 6           |
| 2.2 Tidligere forskning .....                                       | 7           |
| 2.3 Lek i læreplanen .....  | 9           |
| <b>3.TEORETISK RAMMEVERK .....</b>                                  | <b>11</b>   |
| 3.1 Lek i et sosiokulturelt perspektiv.....                         | 11          |
| 3.2 Ulike perspektiver på lek .....                                 | 11          |
| 3.2.1 Lekens egenverdi .....  | 12          |
| 3.2.2 Lekbasert læring .....  | 13          |
| 3.2.3 Lek som rekreasjon .....                                      | 14          |
| 3.2.4 Lek i en digital barndom .....                                | 15          |
| 3.2.5 Lek på uteskole .....   | 16          |
| 3.3 Sosioemosjonell læring, livsmestring og inkludering.....        | 16          |
| 3.4 Motivasjon og inspirasjon .....                                 | 18          |
| 3.5 Lærerens rolle, organisasjonskultur og pedagogisk ledelse ..... | 19          |
| <b>4.VITENSKAPSTEORI OG METODE .....</b>                            | <b>22</b>   |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....                            | 22          |
| 4.1.1 Fenomenologi .....  | 23          |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4.2 Metodevalg .....</b>  | <b>24</b> |
| 4.2.1 Intervju som metode .....  | 25        |
| 4.2.2 Utvalg og rekruttering av deltakere .....                                      | 26        |
| 4.2.3 Forskerrolle og forforståelse .....  | 28        |
| 4.2.4 Intervjuguide.....   | 28        |
| 4.2.5 Pilotintervju .....  | 29        |
| 4.2.6 Gjennomføring av intervju.....   | 30        |
| <b>4.3 Forskningens kvalitet .....</b>   | <b>31</b> |
| 4.3.1 Reliabilitet.....  | 31        |
| 4.3.2 Validitet.....   | 32        |
| <b>4.4 Etske betraktninger .....</b>   | <b>33</b> |
| 4.4.1 Informert samtykke .....   | 34        |
| 4.4.2 Konfidensialitet.....  | 34        |
| 4.4.3 Konsekvenser ved deltakelse.....   | 34        |
| <b>4.5 Databehandling .....</b>  | <b>35</b> |
| 4.5.1 Transkribering.....  | 35        |
| 4.5.2 Koding og kategorisering .....   | 36        |
| <b>5.PRESENTASJON AV EMPIRI .....</b>  | <b>38</b> |
| <b>5.1 Inkludering .....</b>   | <b>38</b> |
| 5.1.1 Økt inkludering og et bedre sosialt miljø gjennom bruk av lek.....             | 38        |
| 5.1.2 Inkluderende fellesskap gjennom variasjon og tilpasset undervisning...         | 41        |
| <b>5.2 Organisasjonskulturens, læreplaners og ledelsens betydning for leken.....</b> | <b>44</b> |
| 5.2.1 Organisasjonskultur og ledelse.....  | 44        |
| 5.2.2 Læreplan .....   | 48        |
| <b>5.3 Leken på mellomtrinnet.....</b>   | <b>49</b> |
| 5.3.1 Frilek og styrt lek.....   | 50        |
| 5.3.2 Lærerens rolle i den styrte og i den frie leken.....                           | 52        |
| 5.3.3 Sosial læring og livsmestring .....  | 56        |
| 5.3.4 Lek som rekreasjon og motivasjon for læring .....                              | 59        |
| 5.3.5 Faglig læring gjennom lek.....   | 62        |
| <b>6.DRØFTING .....</b>  | <b>66</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6.1 Inkludering .....</b>  | <b>66</b> |
| <b>6.2 Organisasjonskulturens, læreplaners og ledelsens betydning .....</b> | <b>69</b> |
| <b>6.3 Leken på mellomtrinnet.....</b>                                      | <b>73</b> |
| 6.3.1 Styrt lek eller frilek? .....   | 74        |
| 6.3.2 Lærerens rolle i leken .....  | 76        |
| 6.3.3 Faglig læring gjennom lek.....  | 77        |
| 6.3.4 Sosial læring og livsmestring .....                                   | 80        |
| 6.3.5 Lek som rekreasjon og som motivasjon for læring .....                 | 81        |
| <b>7.AVSLUTNING .....</b>   | <b>85</b> |
| <b>LITTERATUR .....</b>   | <b>88</b> |
| <b>VEDLEGG.....</b>   | <b>94</b> |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....                        | 94        |
| Vedlegg 2: Intervjuguide.....   | 97        |
| Vedlegg 3: Godkjennelse fra Sikt .....                                      | 99        |

## FORORD

*Må vi slutte å leke på skolen nå som vi skal begynne i 5. klasse?* sa eleven som hadde hatt lek timeplanfestet hver eneste dag i flere år. Dette sitatet er noe av kjernen i denne oppgaven, og utsagnet som bekreftet for meg viktigheten av å sette søkelys på lekens plass på mellomtrinnet.

Denne oppgaven markerer slutten på en fireårig etterutdanning innen master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Arbeidet med masteroppgaven har vært utrolig gøy, spennende og lærerikt, men også krevende i kombinasjon med familieliv og jobb.

Tusen takk til veileder Ann-Cathrin Faldet. Du har vært til utrolig stor hjelp, og har hele veien gitt meg ny motivasjon gjennom treff på Teams og jevnlig veiledning på e-post. Når motivasjonen har vært dalende, og jeg har vært usikker på om jeg er på rett vei, har du trodd på prosjektet og gitt tilbakemeldinger og oppmuntringer som har gitt meg ny giv.

Skriveprosessen har vært en berg-og-dal-bane. Når jeg bare har fått satt av tid til skriving, har jeg virkelig kost meg. Planen var å søke meg en del fri fra jobb for å få tid til skriving, men jeg skjønnte raskt at skolebarna som har vært gjennom flere år med pandemi, hjemmeskole og etterdønninger med sykdom og vikarer, trengte en stabil og tilstedeværende kontaktlærer. Jeg hadde derfor store problemer med å ta fri for å skrive, og kvelder og ferier måtte brukes til skrivearbeid, slik at skolebarna ikke skulle bli skadelidende.

Det er derfor ekstra viktig å takke familien. Takk til Vidar som har tatt ekstra godt vare på barna når jeg har måtte prioritere skriving, og som tålmodig har lyttet til noe som er langt fra hans fagfelt. Og takk til mine tre fantastiske barn, Leander, Mads Emil og Fredrik, som har latt mamma fullføre studier med skriving både kvelder, helger og ferier. Takk til øvrig familie og venner som har bidratt med barnepass når den hektiske hverdagen har hatt for få timer i døgnet, og til sist takk til kolleger og arbeidsgiver som har vært fleksible og lagt til rette slik at jeg har fått mulighet til å fullføre studiet. Fire år gikk fort, men nå ser jeg fram til å være en enda mer tilstedeværende mor, kone, venn og kollega.

Kristiansand 2024

Maria Elinsdatter Fiskaa

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven innen tilpasset opplæring undersøker lekens rolle i et inkluderende læringsmiljø på mellomtrinnet. Med utgangspunkt i forskning og teori, tar oppgaven for seg hvordan mellomtrinns lærere forstår og anvender lek i en hverdag som flere lærere opplever er preget av målstyring og testing. Studien søker å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan oppfatter mellomtrinns lærere lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø?*

For å svare på denne problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ tilnærming, hvor fem intervjuer med lærere ble gjennomført. Analysen av intervjuene resulterte i flere temaer som inkludering, styrt lek, lekens egenverdi, og lærerens rolle, samt hvordan disse faktorene bidrar til sosial og faglig læring. Videre utforsket studien hvordan organisasjonskultur, læreplaner, og ledelse påvirker bruk av lek på mellomtrinnet.

Resultatet viser at inkluderingsbegrepet tolkes ulikt av lærere. Når det gjelder inkludering gjennom lek, fokuserer noen lærere hovedsakelig på det sosiale aspektet i settinger som friminutt, kroppsøvingfaget og uteskole.

Andre lærere har en bredere forståelse av begrepene inkludering og lek, og kobler begge begrepene til faglig læring. De er særlig opptatt av at lek kan gi barn som opplever lite mestring i løpet av skoledagen, muligheter til å oppleve mestring gjennom lek. Videre blir det fremhevet at lek benyttes som pauseaktiviteter og som motivasjon for læring.

Studien påpeker også ledelsens sentrale rolle i å opprettholde lekens plass i skolen, samt hvordan tolkningen av læreplan kan påvirke hvordan lek implementeres på mellomtrinnet. Videre belyses lærerens rolle i leken. Informantene var delt i synet på om lærere bør delta aktivt i barnas lek. Det var imidlertid enighet om at barn i dag trenger støtte for å initiere lek, noe som er avgjørende for at leken skal finne sted.

Funnene i denne studien vil kunne være et bidrag i en aktuell og pågående debatt om lekens plass i skolen, som oftest dreier seg om lek i begynneropplæringen.

## ABSTRACT

This study, within the bounds of adapted education, will examine the role of play in an inclusive learning environment in upper primary school. Based on the theoretical framework and research within the field, the study explores how upper primary school teachers understand and utilize play in a school day otherwise riddled with formative assessments. The study seeks to answer the research question: *How does upper primary school teachers' perceive the importance of play for an inclusive learning environment?*

Using a qualitative approach this study seeks to further investigate the research question. The analyzes of the conducted interviews reveal multiple topics like inclusion, guided play, the play's intrinsic value and the role of the teacher and how these topics contributes to social and academic learning. Furthermore, the study considers how the curriculum, organizational culture and admin affect the usage of play in middle school.

The results unveil that the term "inclusion" is interpreted differently by educators. Regarding inclusion through play, some educators focus mainly on the social aspect in settings like recess, physical education and outdoor school.

Other educators broaden the interpretation of the terms "inclusion" and "play", associating both to academic learning. The educators emphasize that play may provide pupils who lack a sense of mastery the opportunity to experience it through play. Additionally, it is highlighted that play is employed as a respite and motivation for learning.

Moreover, the study calls attention to admin's key involvement to maintain play's part in the school system and how the interpretation of curriculum may affect the implementation of play in middle school. Furthermore, the educator's role in play is illuminated. The interviewees were of diverging opinions whether the educator should actively participate in the pupils' play, however, did stress that the pupils needed an active instigator of play for it to occur.

The results of this study will contribute to the topical and ongoing debate regarding play's place in school, mainly play in elementary school.



## 1. INNLEDNING

Ved oppstarten av dette masterprosjektet var tanken å undersøke betydningen av lek i begynneropplæringen. Det er skrevet mye om lek i for de yngste, men mindre om lek for eldre barn. Jeg valgte derfor å rette denne oppgaven mot mellomtrinns elever, men det ses likevel i sammenheng med lekens plass på småskoletrinnet.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Leken kom for alvor inn i skolen ved innføring av læreplanen L97 og seksårsreformen, og det ble sagt at man skulle ta med det beste fra barnehagen inn i skolen. En viktig intensjon med seksårsreformen var at leken skulle ha en sentral plass i skoledagen for 1. til 4. trinn, og 1. klasse skulle erfare læring og utforsking gjennom lek. L97 sier at «[d]et første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget» (Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet, [KUFD, 1996], s.73). I ettertid har det blitt stilt spørsmål ved om leken ble ivaretatt gjennom L97 slik det angivelig var tenkt.

Temaet jeg har tatt utgangspunkt i er «Lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø». Bakgrunnen for valg av tema henger sammen med mitt engasjement for å skape en inkluderende skole der alle trives og får mulighet til å lykkes, lære og oppleve mestring og trivsel. Dessverre viser elevundersøkelsene at en stor andel elever på mellomtrinnet opplever mistrivsel og lav motivasjon for skolearbeid. Elevundersøkelsen fra 2023 bekreftet en tendens man har sett siden 2016: Elever på 7. trinn viser en stadig nedgang i trivsel og motivasjon (Regjeringen, 2024). Elevombud Tone Martha Sødal i Kristiansand har til NRK uttalt sin bekymring for et økende antall barn med skolevegring, og hun sier sakene blir flere og elevene blir yngre (Bjøranger, 2022). Leder for Ombudet for barn og unge i Viken, Bodil J. Houg, bekrefter i samme artikkel en økning i ufrivillig skolefravær, og sier økningen er størst på mellom- og ungdomstrinnet. Professor ved Universitetet i Sørøst-Norge Marie-Lisbet Amundsen som har forsket på ufrivillig skolefravær mener at løsningen i stor grad ligger hos skolen (Bjøranger, 2022). Tidligere kunnskapsminister Tonje Brenna sier i samme artikkel at hun ikke kan bekrefte Amundsens påstander om økt skolefravær, men forteller at skolefravær vil være en del av en ny stortingsmelding om 5.–10. trinn, der man blant annet

skal se på hvordan man kan styrke elevenes motivasjon og trivsel, og et av hovedtemaene er hvordan skolen kan bli mer praktisk og variert.

I en debattartikkel i Dagbladet fra 2020 nevnes utfordringen med at småskolebarn utsettes for inntil 90 minutters stillesittende økter uten pause, noe foreldre fikk erfare under perioden med hjemmeskole i 2020 (Hjerpbakk, 2020). Da så flere at barna ikke kunne sitte spesielt lenge ved kjøkkenbordet før det begynte å krible i barnekroppene, mener artikkelforfatteren, som også mener skolen ikke ivaretar barns behov for bevegelse. Forfatteren påpeker at ved innføringen av Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) så endret læringssituasjonen seg for elevene. Den naturlige læringen gjennom lek har blitt erstattet av stillesittende og «skolske» aktiviteter for å øke Norges skår på PISA-undersøkelsene, påstår Hjerpbakk (2020). I 2001 kom det såkalte PISA-sjokket, og man erkjente at norske elevers skolefaglige prestasjoner var svake (Roe & Vagle, 2010, s.60). Dette satte leken i skolen under press, og medførte økt fokus på faglig læring (Haug, 2015). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* forklarte svake resultater med et lavt læringstrykk i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003, s.15). Få år senere kom LK06, og denne læreplanen hadde et mål om økt faglig læring for alle (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s.9), men ifølge Haug (2015) ble det da mindre tid til lek.

Siden da har det vært økt fokus på negative sider ved målstyring, læringstrykk og testing i skolen. I medier leser man at *Løftet om fri lek for førsteklasse er brutt* (Karlsen, 2017), *Nytt norsk mattesjokk- aldri prestert dårligere* (Ertresvåg et al., 2023) og *Å trække på riktig bremse. Mer teori og mindre lek i skolen gir flere ADHD-diagnoser* (Ruud, 2023).

Den siste tiden har leken fått økt oppmerksomhet. Ved Mosby oppvekstsenter i Kristiansand har rektor Karen Stenslund satt lek på dagsorden fra 1. til 7.trinn, og prosjektet hennes kalles «Alle med». Rektoren ønsker en skoledag som organiseres slik at alle opplever mestring og læringslyst, og flere skoler ser nå til Mosby (Sigurdson & Sællmann, 2022). En av skolens viktigste oppgaver er å inkludere mangfoldet av elever, og inkludering i skolen betyr at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet:

*Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like*

*muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. (Meld. St 6 (2019-2020), s.7)*

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) er sentral for inkluderingstanken i norsk skole. Den bygger på FN-dokumenter og Menneskerettighetserklæringen fra 1948, og vektlegger at alle mennesker har rett til utdanning. UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, ser særskilte behov som barrierer like mye som individuelle egenskaper og vektlegger at menneskelig mangfold er det normale, og at det er mange som har særskilte behov. Salamancaerklæringen beskriver inkludering av alle grupper: "This should include disabled and special gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized groups" (UNESCO 1994, s.6). Inkludering handler ifølge Unesco om at skolen må legge til rette for alle grupper uavhengig av deres forutsetninger.

Alle læreplanene siden Salamancaerklæringen har inkludering som et sentralt begrep (Faldet et al., 2022), og i Norge har vi kommet et stykke på vei når det gjelder å legge til rette for at flest mulig skal oppleve fellesskap i den lokale skolen, men vi vet også at mange elever får opplæringen sin i ulike kommunale spesialtiltak, utenfor den ordinære skolen (Buli-Holmberg et al., 2015, s.16). Som nevnt faller mange utenfor grunnet ufrivillig skolefravær, og en av skolens viktigste oppgaver blir derfor å tilrettelegge skoledagen slik at flere får mulighet til å lykkes, og blir inkludert i den skolen de tilhører. Stortingsmelding 030 (2003-2004) sier at evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykkes med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver elev, da det er store forskjeller i læringsutbytte og en altfor høy andel sitter igjen med mangelfulle grunnleggende ferdigheter. Meldingen sier samtidig at den norske skolen har store forutsetninger for å lykkes.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» og «[i] arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Elevene skal ikke bare få være til stede, men de skal være en del av fellesskapet og få et utbytte av opplæringen gjennom tilpasset opplæring. «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet,

2017, s.18). Gjennom tilpasning av undervisningen til mangfoldet vil man kunne bidra til at flere opplever inkludering og tilhørighet i fellesskapet. En måte å tilpasse opplæringen slik at flere opplever mestring kan være gjennom variert og mer praktisk undervisning. Tilpasset opplæring beskrives i LK20 som tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Videre skrives det at skolen blant annet kan tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg ønsker med denne masteroppgaven å undersøke om bruk av lek på mellomtrinnet kan bidra til en mer inkluderende skole som i større grad tilpasser og varierer undervisningen slik at elevene opplever økt trivsel og motivasjon.

## 1.2 Problemstilling

Masteroppgaven min er en kvalitativ undersøkelse av mellomtrinnslæreres erfaring med lek, og oppgavens problemstilling lyder:

*Hvordan oppfatter mellomtrinnslærere lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø?*

Videre har jeg definert to forskningsspørsmål som jeg håper å få besvart gjennom intervju:

Hvordan oppfatter mellomtrinnslærere lekbegrepet?

Hvordan begrunner lærere bruken av lek i undervisningen på mellomtrinnet?

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i syv kapitler, som jeg kort vil gi en oversikt over her. Siden denne masteroppgaven plasseres innenfor fenomenologien, vil det fenomenologiske perspektivet være synlig i både gjennomføring og oppbygging av oppgaven. En fenomenologisk oppbygging starter ifølge Postholm (2010) med en innledning om fenomenet og beskrivelse av problemstillingen. I oppgavens innledning presenteres også bakgrunn for valg av tema, sentrale begrep som inkludering og tilpasset opplæring presenteres også her. Etter innledningskapitlet, vil det i kapittel 2 gis en kort innføring i kunnskapsstatus og søkeprosessen knyttet til teoridelen, og fenomenet ses her i sammenheng med læreplanen. I kapittel 3 presenteres teoretiske perspektiver knyttet til lek i skolesammenheng. Det teoretiske rammeverket danner grunnlaget for drøfting. Kapittel 4

er et metodekapittel som tar for seg oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og beskriver fenomenologien, metodevalg og alt som er gjort i knytning til det. I dette kapitlet drøftes også etiske overveininger og forskningens kvalitet. Kapittel 5 presenterer dataanalysen og i kapittel 6 drøftes studiens funn. Avslutningskapitlet oppsummerer studien og belyser muligheter for videre forskning.

## 2. KUNNSKAPSSTATUS OG RELEVANS

Jeg har i forberedelsen til masteroppgaven lest mange fagbøker om lek, og også en god del masteroppgaver om fenomenet. Disse tar nesten utelukkende for seg lek i barnehage og i skolens begynneropplæring. Jeg har funnet lite forskning om lek i skolen utover begynneropplæringen, og det er derfor interessant å undersøke lekens plass på høyere trinn. LK20 åpner for bruk av lek på alle trinn, og jeg ønsker derfor å rette studien mot lekens plass på mellomtrinnet. Studien er tenkt som et bidrag i en aktuell og pågående debatt om lekens plass i skolen, og vil kunne være av interesse for både lærere, skoleledere og andre med tilknytning til mellomtrinnet.

### 2.1 Søkeprosessen

I min leting etter forskning og teori har jeg søkt i Eric, Nora, Google Scholar og Oria. Det har vært vanskelig å finne relevant forskning, da denne oppgaven dreier seg om lek for eldre barn, og det meste som er skrevet om lek ser ut til å være rettet mot barnehage og de yngste elevene i skolen. Følgende begrep i problemstilling og forskningsspørsmål har vært brukt i mine søk etter forskningslitteratur: lek, skole, læring, lærende lek, styrt lek, lekende læring, veiledet lek, fri lek, inkludering, og tilsvarende begrep på engelsk. Søkene ga mange treff, og for å sikre kvalitet i forskningen, valgte jeg ut fagfelleverderte artikler og fagbøker av anerkjente forfattere. Jeg valgte litteratur som jeg mener er overførbar til eldre elever, og som jeg anser som aktuelle for å kunne besvare problemstillingen.

Det finnes mange forskere innenfor pedagogikk som har studert fenomenet lek og som refereres til i denne oppgaven. Blant dem har du Brian Sutton-Smith (1997), Stig Broström (2019), Sølvi Lillejord (2018), Tuva Schanke (2022), Ole Fredrik Lillemyr (2018; 2019), Maria Øksnes (2014; 2019; 2020; 2022) og Einar Sundsdal (2014; 2020) er blant dem det refereres til. Hjerneforsker Per Brodal (2022) og barnepsykiater Charlotte Lunde (2022) sine perspektiver om lek i et nevroperspektiv nevnes også i dette teorikapitlet. Alle de nevnte utgjør sammen med flere, viktige stemmer i lekforskningen.

Sammen med styringsdokumenter, stortingsmeldinger og diverse fagbøker og artikler av nevnte forskere, har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsartikler:

Barns lek som deltakelse i skolehverdagen av Tuva Schanke og Maria Øksnes og De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging av Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje.

## 2.2 Tidligere forskning

Lek er blant de mest sentrale begrepene i knytning til barns læring og utvikling (Becher et al., 2019, s.15), men det finnes lite forskning om lek for eldre barn. I Norge er lekforskningen blant annet knyttet til Reform 97, og seksåringens inntog i skolen. I mai 2003 ble den første evalueringen av L97 publisert (Haug, 2003), og rapporten sier blant annet at mange førsteklasse som ble observert, brukte lek mye. Det var mest frilek der barna tok initiativet, og i noen grad voksenstyrte lekaktiviteter. Frileken var brukt som avkopling og overgangsaktivitet, men man så få eksempler på at lek ble brukt som pedagogisk virkemiddel for utvikling av språklig kompetanse. Rapporten trekker også fram at forskerne observerte at lærerne på småtrinnet så ut til å tolke lek som frilek uten lærermedvirkning, og de så i liten grad at det var sammenheng mellom lek og fag, slik L97 forutsatte (Haug, 2003).

Lillejord et al. (2018) har gjort en forskningskartlegging av artikler om lek hentet fra 11 ulike land. Forskningen tar for seg lek, læring, undervisning og læringsmiljø for de yngste barna i skolen. Forskerne understreker at det finnes lite forskning om forholdet mellom lek og læring de første skoleårene, og derfor inkluderer de også forskning fra barnehage. Forskningskartleggingen ble bestilt av Stortinget i forbindelse med utarbeidelsen av LK20, mye grunnet manglende forskning på seksåringenes inntog i skolen i 1997.

Lillejord et al. (2018) presiserer at det finnes mange former for lek; i den ene ytterkanten har du frilek, på andre siden helt lærerstyrt lek og et sted midt imellom finnes veiledet lek. Lillejord et al (2018) trekker fram at lekforskningen er delt. På den ene siden har du dem som argumenterer for frilek og at dette kan bidra til sosial utvikling. På den andre siden har du dem som er mest opptatt av faglig læring og lærerstyrt eller veiledet lek. Disse ulike perspektivene har ulik forståelse av lekens betydning for læring og for lærerens rolle i leken. Lillejord et al (2018) understreker at man ikke må se på lek og læring som motsetninger, men trekker fram at lærere som oftest ser på lek og læring som to ulike aktiviteter som de synes er vanskelig å forene, og at de har vansker med å se hvordan lek kan føre til læring.

Forskerne påpeker at leken må være preget av frivillighet, indre motivasjon, forestillingsevne, interaksjon og kommunikasjon, og de sier at lærere på tvers av alle land er enige om at lek er noe morsomt (Lillejord et al., 2018). Forskningen sier at lærerne gjerne snakker varmt om lek, men likevel bruker de lek i liten grad. En faktor som hemmer den frie leken de første skoleårene er at lærerne blir stresset av kartlegging og testing, og selv om lærerne ønsker å la barna få ha frilek, tar ofte lærerne kontroll over leken. Dette gjør de fordi de er usikre om det skjer læring i den frie leken, og fordi de er redde for ikke å nå læreplanmål (Lillejord et al., 2018). Studien konkluderer med at en undervisning med elevaktive undervisnings- og læringsformer gir motivasjon og godt læringsutbytte, og man bør unngå at en praksis hvor barna må sitte mye stille (Lillejord et al, 2018).

Forskningskartleggingen sier avslutningsvis at det trengs mer forskning på lekbasert læring.

Schanke og Øksnes gjennomførte i 2022 en forskning om barns lek som deltagelse i skolehverdagen. I Norge ser det ut til at både L97 og LK06 har bidratt til et økt læringspress for skolebarn, og med det har angivelig leken forsvunnet, og den norske skolen er blitt veldig kunnskapsorientert og passiv (Schanke & Øksnes, 2022). Forskerne trekker fram at leken har begynt å få plass i skolen igjen, samtidig påpeker de at det er uenighet om hva slags lek man ønsker i skolen. Schanke og Øksnes (2022) stiller spørsmål ved at mange forskere i dag bare er opptatt av den pedagogstyrte leken med fokus på læring, og de mener lekens dårlige kår i skolen kan skyldes manglende forståelse for barns lek. Mange forskere er kritiske til å kalle det lek dersom den er styrt av voksne (Schanke og Øksnes, 2022). 1. klassingene som ble intervjuet i studien til Schanke og Øksnes (2022) knytter lek til fellesskap og til venner, og de er opptatt av at den er selvinitiert. Barna sier det er kjedelig å sitte så mye stille på skolen og de forteller om mye fokus på læring på bekostning av lek. De lærerstyrte aktivitetene oppfatter barna sjeldent som lek, og basert på barnas beretninger så mener forskerne at leken i skolen blir stadig mer instrumentell og et middel for læring, og leken slik barna beskriver fenomenet, har liten plass i skolen (Schanke & Øksnes, 2022).

Jeg vil i denne masteroppgaven ta utgangspunkt i hva forskningen sier om lekens flertydighet, og uenigheten om hva som kan defineres som lek. Samtidig er det viktig å være bevisst at forskningen som ligger til grunn kommer fra barnehage og skolens begynneropplæring.



## 2.3 Lek i læreplanen

Høsten 2020 fikk Norge ny læreplan og den bruker lekbegrepet både i læreplanene for småtrinnet, for mellomtrinnet, og i overordnet del. Den overordna delen og fagfornyelsen generelt har mer fokus på lek, og barndommens egenverdi har fått større fokus enn den hadde i den forrige planen (Iversen, 2019, s.146) I det følgende presenteres lekbegrepet slik det omtales i læreplanene for mellomtrinnet og i overordnet del. I læreplanene for småtrinnet finner du ordet lek mange steder, men denne oppgaven har som mål å undersøke lekens plass på mellomtrinnet, og er derfor det som vil vektlegges.

Leken er vesentlig mindre beskrevet i læreplanene for mellomtrinnet enn småtrinnet, men det åpnes for lek også her. I læreplanen for engelsk etter 7. trinn står det at elevene skal utforske og bruke uttalemønstre og ord og uttrykk i lek, sang og rollespill, og at elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 5., 6. og 7. trinn når de leker og utforsker språket (Kunnskapsdepartementet, 2019). I norsk skal elevene leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kroppsøving skal elevene utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utover dette går noen mer generelle formuleringer som kan knyttes til lek igjen i flere fag. Det står blant annet at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte, praktiske og utforskende arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I overordnet del av læreplanen står leken omtalt konkret: «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10), og det står også at:

Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Leken omtales her som en nødvendighet for de yngste, og som en mulighet for de eldre elevene. Den overordna delen beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen, og alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). Læreplanens åpning for bruk av lek utover begynneropplæringen blir dermed sentralt i denne masteroppgaven. Leken har fått plass i LK20, men spørsmålet er likevel hvordan leken skal tolkes. Det er nemlig ingen grunn til å tro at læreplaner følges bokstavelig, de krever fortolkning (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.47). Denne studien tar derfor sikte på å få høre om læreres forståelse av fenomenet lek i skolen.

### 3. TEORETISK RAMMEVERK

Opgavens teoretiske rammeverk beskriver først lek i et sosiokulturelt perspektiv, og deretter presenteres lekens flertydighet og ulike perspektiver på lek. Teoridelen tar så for seg lærerens rolle i leken og til slutt beskrives betydningen av pedagogisk ledelse og organisasjonskultur. Til sammen utgjør dette relevant teori som bakgrunn for drøfting og funn, og for å kunne besvare problemstillingen.

#### 3.1 Lek i et sosiokulturelt perspektiv

Lev Vygotsky er en sentral teoretiker når det gjelder både lek og inkludering (Faldet et al., 2023). Vygotsky mente skolens undervisning har en svært viktig rolle for individets kognitive utvikling, og han introduserte begrepet *den nærmeste utviklingszone* hvor han refererer til forskjellen mellom det barnet kan få til på egenhånd og hva det kan oppnå med støtte fra andre barn eller voksne (Bråten, 1996, s.32). I lek med andre barn eller voksne kan barnet være i sonen for nærmeste utvikling og dermed mestre ting man ikke klarer på egen hånd. Det eleven klarer å gjøre sammen med læreren, vil han etter hvert kunne klare å gjøre alene. (Dale, 1996, s. 54). Både i rollelek og i lek som spill kan barna trene på sosiale koder og handlingsgrammatikk, og rolleleken kan slik sett bidra til trening av sosiale roller, mens lek som spill kan lære barn å kontrollere sin atferd (Dale, 1996, s 64). I følge Vygotsky er leken helt avgjørende for barns utvikling, for i leken strekker barnet seg utover sitt aktuelle nivå (Bråten, 1996, s.54). Leken former oss til sosiale vesener, og i leken strekker barnet seg «et hode høyere», mente Vygotsky. Med det mente han at barnet strekker seg for å lære noe nytt gjennom leken (Vygotsky, 1896-1934, sitert i Lunde og Brodal, 2022, s.108), og leken bidrar slik sett til læring.

#### 3.2 Ulike perspektiver på lek

Lek er en vesentlig og naturlig del av barns liv, men leken er kompleks og flertydig. Lek er et mangesidig fenomen som ikke lar seg ramme inn i en snever beskrivelse (Eik, 2022, s.16). Den internasjonale forskningen på lek er også mangfoldig, fordi forskningen skjer innenfor ulike fagområder med sine tradisjoner og paradigmer (Øksnes, 2019, s.89). På grunn av lekens flertydighet ser det ut til å være vanskelig å finne en tydelig og dekkende definisjon på lekbegrepet. Denne kompleksiteten beskrives av mange forskere. Den amerikanske

professoren Edward O. Wilson (1975) er en av dem som har påpekt lekens flertydighet, og han hevdet at ingen begrep i biologien er så ubestemmelig. Siden leken kan ha mange ulike funksjoner både for barn og voksne, er det vanskelig å gi en entydig definisjon (Lillemyr, 2019, s.60.) Sutton-Smith (1997) har også påpekt kompleksiteten i lekens flertydighet, og han skriver at for å belyse det komplekse fenomenet barns lek trengs det flere ulike tilnærminger. I dette kapitlet vil derfor ulike perspektiver på lek presenteres. Lillemyr (2019) foreslår med utgangspunkt i foreliggende forskning på lek, tre dimensjoner som de mest sentrale når man skal beskrive fenomenet lek. Lillemyr kaller dimensjonene lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens inspirasjon eller motivasjon, og tilnærmingene utfyller hverandre i beskrivelsen av det komplekse fenomenet. Forholdet mellom lek og læring i skolehverdagen er dynamisk og de ulike formene for lek vil gli over i hverandre (Eik, 2019, s.22). Lillemyr (2019) mener at alle de tre tilnærmingene hver på sin måte belyser lekens egenverdi, samtidig som de dreier seg om både læring og om motivasjon. Jeg anser disse tre dimensjonene som helt sentrale i denne oppgaven, og derfor utgjør de en stor del av teorikapitlet. I tillegg beskrives lek som rekreasjon, lekens betydning for sosioemosjonell læring, livsmestring og inkludering. Helt kort nevnes uteskole og lek i en digital barndom.

### 3.2.1 Lekens egenverdi

Leken står sentralt i barnekulturen, er viktig for utvikling av identitet og bidrar til sosialisering (Lillemyr, 2019). Leken er egenmotivert og spontan, og barn leker uten bestemt mål, samtidig som leken dypere sett handler om å lære og mestre noe de trenger videre i livet (Lunde & Brodal, 2022, s.107). Når barn leker, gjør de det ikke for å nå bestemte mål. Det vil si at barns lek er egenmotivert, men uten at barna er klar over det, handler leken likevel om å lære noe som kan ha betydning for dem i livet (Lunde & Brodal, 2022). Barns hverdag preges i stadig større grad av voksenstyrte aktiviteter og stadig flere deltar fra tidlig alder av i organiserte aktiviteter. Det er mye bra med dette, men det fører antagelig til mindre tid til lek (Lunde & Brodal, 2022). Vi har sett en økende organisering av barns fritid, og i tillegg til at barna deltar i stadig flere aktiviteter er voksne opptatt av å veilede barn inn i lek de kan lære noe av (Øksnes, 2019). Mange ser på fri lek som unyttig, men for barn er lek en viktig kraft i seg selv, og voksne kan ofte glemme dette når vi ser på leken i et pedagogisk perspektiv (Lillemyr, 2019, s.60). Øksnes og Sundsdal mener at lekens største trussel er når den blir instrumentell og ikke fri (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.61). De er ikke motstandere av

organisert lek, men kritiske til å kalle det lek når det ikke er fri lek. Ifølge Øksnes og Sundsdal, så slutter leken mest sannsynlig å være lek når den blir et middel for målrettet læring. Da blir det snarere en pedagogisk aktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2014, s.51).

### 3.2.2 Lekbasert læring

Blant lekforskere er det bred enighet om at lek er noe morsomt og frivillig uten noe mål, men når man snakker om lekende læring er det gjerne snakk om en lærerstyrt aktivitet. Lekbasert læring er ikke lek slik de fleste lekforskere forstår lek, men en tilnærming til undervisning med formål om å fremme akademisk kunnskap gjennom lekliknende aktiviteter. Lekbasert læring må inneholde noen av lekens kjennetegn som for eksempel fantasi, forestillingsevne og kommunikasjon (Lillejord et al, 2018). De som er kritiske til å kalle lekbasert læring for lek, mener det ikke handler om lek, men om lærernes pedagogiske verktøykasse (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.110).

Lekbasert læring kalles også lekende læring, læring gjennom lek, eller lek som pedagogisk verktøy, og pedagogikken har fått gjennomslag både i Norge og internasjonalt de siste årene. Tilnærmingen går kort fortalt ut på at man integrerer lek i ulike fag, og denne pedagogikken har bidratt til at leken har fått mer plass i skolen (Øksnes & Sundsdal, 2022). Når man integrerer lek i læringsaktiviteter så blir barna aktive i læringen og det samsvarer med læreplaner og lovverk, men forskningen viser at lærere ofte ikke vet hvordan de skal planlegge lek som støtter læring (Lillejord et al, 2018).

Teori om lek har lenge vært et sentralt tema innen utdanningsfeltet, og «det finnes en tradisjon for å knytte lek til skolens læreplaner, ikke bare for småskoletrinnet, men for hele løpet og i mange fag» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.69). Denne masteroppgaven dreier seg om lek i skolen, og man må være bevisst at skolekonteksten medfører at rammene for lek er annerledes i skolen enn i barnehagen (Eik., 2022, s.21). «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Målet med de forrige reformene har også vært å øke barns læring, men nå peker skoleforskere på at de tvert imot kan ha skapt aversjon mot læring og ført til at elever mister motivasjonen (Brodal & Lunde, 2022, s.16). Ifølge Lunde & Brodal (2022) blir mange skolebarn møtt med urealistiske forventninger, og barn født sent på året, står i fare for å få en ADHD-diagnose, kanskje bare fordi de er umodne og ikke passer inn i skolen.

«Konsentrasjonsvansker og uro er blitt en av de vanligste årsakene til at barn og unge henvises til spesialisthelsetjenesten, og det er særlig i en teoretisk læringssituasjon at problemene melder seg og kan bli en diagnose» (Lunde & Brodal, 2022, s.133).

FNs barnekonvensjon ble revidert i 2013 grunnet en bekymring for det økte læringstrykket i opplæringen. I FNs barnekonvensjon artikkel 31 står det blant annet at «Lek og rekreasjon er essensielt for barns helse og velvære og stimulerer utviklingen av kreativitet, fantasi, selvtillit og mestringstro, så vel som fysisk, sosial, kognitiv og emosjonell styrke og dyktighet» (UNICEF General comment, No. 17 2013). Ifølge Øksnes & Sundsdal (2020) trekker FN fram at voksenstyrte og organiserte lekaktiviteter er en av lekens største trusler i velferdsstater som Norge. Slike instrumentelle tilnærminger til lek er dem man blant annet finner i læreplaner. Samtidig presiseres det at bekymringen først og fremst gjelder yngre barn og at skolerelaterte aktiviteter trenger seg inn i tiden barna kunne brukt på frie aktiviteter (Øksnes & Sundsdal, 2020).

Haug (2019) etterlyser mer lek i skolen. Etter en lengre periode hvor skolen har vært veldig teoretisk, og derfor ikke passer alle barn, trekkes stadig oftere leken fram som viktig også i skolesammenheng. Lek er barns foretrukne læringsform og det er et samfunnsproblem når vi ikke klarer å ivareta barns naturlige læringslyst gjennom skoleløpet (Lunde & Brodahl, 2022). Weisberg et al. (2015) skriver om Guided play, som jeg velger å oversette til veiledet lek. I artikkelen trekkes det fram at den type lek kan medføre dramatisk bedre læringsutbytte enn andre didaktiske situasjoner (Weisberg et al, 2015, s.10), fordi lekens praktiske tilnærming til læring gir elevene muligheter for utforsking, oppdagelse og eksperimentering.

### 3.2.3 Lek som rekreasjon

Lek som rekreasjon eller pause forbinder mange med friminutt, men lærere bruker også slik lek som avbrekk i lange undervisningsøkter. Johannessen & Bakken (2020) er opptatt av fysisk aktivitet og stimulering av sansene for å fremme læring, og i skolene brukes det mange former for slik sansemotorisk stimulering. Lærerne legger inn pauser hvor elevene får løpe i trapper, danse, synge eller bevege seg på andre måter, og en slik stimulering gjør barn mer tilgjengelig for læring (Johannessen & Bakken, 2020, s.107). I Finland har alle barn 15 minutters pause etter 45 minutters undervisningsøkter (Øksnes og Sundsdal, 2022, s.130). I

Norge har mange skoler undervisningsøkter på 90 eller 120 minutter uten innlagt pause, og det blir opp til lærerne å legge til rette for pauser. Få barn klarer sitte stille og konsentrert så lenge. Hjernen kan heller ikke holde på oppmerksomhet lenge av gangen, og pauser er derfor nødvendig (Øksnes og Sundsdal, 2022, s.131). I barneskolen bør det ikke gå mer enn 30 minutter før elevene får mulighet for et slik avbrekk (Johannessen & Bakken, 2020, s.114). For å holde elever i læringsvinduet, må man sørge for at elevene får jevnlig stimulering av kropp og sanser (Johannessen & Bakken, 2020, s.108), og man er i læringsvinduet når stressresponsystemet er passe aktivert (Johannessen & Bakken, 2020, s.40). Noen barn stimulerer seg selv ved å tegne eller fikle med ting, mens andre foretar mer uhensiktsmessige former for sansemotorisk regulering som skaper uro i klasserommet. Lærere kan legge inn enkle fysiske bevegelsesaktiviteter uten noen annen hensikt enn bevegelse og pause for hjernen. Læreren kan også legge til rette for ulike lekaktiviteter som i tillegg til å være en pauseaktivitet, knyttes til selve undervisningen, og slike aktiviteter trenger ikke vare lenge. Noen lærere er skeptiske til slike rekreasjonelle pauser og leker fordi det stjeler undervisningstid, men lærere som bruker dette har erfart at det faktisk blir mer tid til undervisning, fordi elevene blir roligere og mer tilgjengelig for læring (Johannessen & Bakken, 2020, s.114).

### 3.2.4 Lek i en digital barndom

Innledningsvis i kapitlet har jeg presentert lekens flertydighet, og dersom vi tenker bredt om lek så handler det ikke bare om fri lek, men også om å integrere lekbaserte læringsmetoder. Dette kan inkludere spill, rollespill, prosjekter og andre samarbeidsaktiviteter som knyttes til kompetansemål og overordnet del i læreplanen. Jeg er klar over at noen definerer digitale læringsspill som lek, men dette er et eget forskningsområde som jeg velger å nedtone grunnet oppgavens omfang. Samtidig er det viktig å være bevisst at barns fritid i dag er sterkt preget av digitale medier. Digitale medier kan brukes til for eksempel lese- og matematikkspill, og slike læringsmaskiner kan gjøre lek til læring uten at barna tenker på det. Av andre betraktes disse mediene som den store tidstyven i barns liv (Øksnes, 2019, s.112-113), og noe av kritikken dreier seg om at mediebruk erstatter lek og sosialt samvær med andre barn (Øksnes, 2019, s.113). Neil Postman (1983, sitert i Øksnes, 2019, s.115) har hevdet at barndommen forsvinner med den teknologiske utviklingen, og med det blir barna mindre lekne. Det finnes dem som kaller barns TV-titting for lek, og medieforskere forsvarer

ofte mediebruken ut fra læringspotensialet (Øksnes, 2019, s.124), men «en bekymring mange deler, er at en digital overstimulering med endeløse glimt av nye inntrykk også kan gjøre noe med evnen til dypere konsentrasjon» (Lunde & Brodal, 2022, s.25). En del vil være kritiske til å kalle dataspill for lek, og blant kritikerne finner man den britiske psykologen Peter K. Smith (2010, sitert i Øksnes, 2019) som mener vi må holde oss til å kalle det dataspill. Carin Falkner (2007) derimot, sammenlikner dataspill med en virtuell lekeplass og nevner at barnets rolle som en avatar i et dataspill kan være en form for rollelek.

### 3.2.5 Lek på uteskole

Uteskole er et stort tema som det kunne vært skrevet en egen oppgave om. Det er likevel verdt å nevne, da det kan relateres til lek, men det må nedtones av hensyn til oppgavens omfang. I følge Arne Jordet (2010, s.34) er uteskole «en måte å arbeid med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen- for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole bidrar til dannelse av hele mennesket (Unhjem og Frenning, 2019, s.174). Jordet (2010) er opptatt av at uteskole ivaretar elevenes læring og helhetlige dannelse. Uteskole ivaretar barns behov for kroppslig aktivitet og gir større mulighet for sosial samhandling og relasjonsbygging mellom elever og mellom lærer og elev enn du får i et tradisjonelt klasserom, og den største begrunnelsen mener de er at man gjennom uteskole ser aktive og fornøyde elever (Unhjem og Frenning, 2019). Lillejord et al (2018) trekker fram at klasserommet kan være en begrensning og man kan gjerne bruke utearealer i større grad. Dette kan være spesielt viktig for gutter som ofte trenger mer aktivitet og gjerne også lengre perioder med lek.

## 3.3 Sosioemosjonell læring, livsmestring og inkludering

Med LK20 ble det introdusert tre tverrfaglige temapar, deriblant *folkehelse og livsmestring*. Dette temaet skal bidra til å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og noen sentrale stikkord her er positivt selvbilde, trygg identitet, tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). I skolen finnes det elever med både angst, depresjon, skolevegning og adferdsvansker (Bru et al., 2016). Konsentrasjonsvansker og uro har blitt en av de største grunnene til at barn henvises til spesialisthelsetjenesten, og passive og teoritunge lærings situasjoner kan problemene videre bli en diagnose (Lunde & Brodal,



2022, s.133). I skolen skal elevene få utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse, noe som står tydelig beskrevet i læreplanens overordna del:

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lek er en sentral side ved barnekulturen, og barnekulturen er viktig for barnets sosialisering (Lillemyr, 2019, s.61). Leken kan være med å bidra til både sosial og faglig læring, og kan bidra til inkludering. Lek har nemlig de pedagogiske kvalitetene som gjør det mulig å ivareta nødvendig pedagogisk differensiering, og kan bidra til å inkludere barn med forskjellige behov (Eik et al., 2011, s.69). Pedagogisk differensiering handler om å tilpasse nivå, tempo og måten man underviser på til elevenes evner og forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dessuten er leken viktig for psykisk helse og velvære, og den er spesielt viktig for barn som har mange vanskelige følelser (Drugli og Lekhal, 2018, s.79). Lek krever samarbeid og samhandling med andre barn og voksne, og kan bidra til sosial og emosjonell læring. Sosioemosjonell læring kan defineres som læringsprosessen der vi mennesker lærer oss og bruker kunnskaper, holdninger og ferdigheter som trengs for å forstå og takle følelser, og handler blant annet om å lære seg å verdsette andre menneskers perspektiv og meninger (Haugan, 2022, s.202). Liv Vedeler (2003) hevder at for eksempel rollelek, konstruksjonslek og regellek er godt egnet for å utvikle sosial kompetanse. I lek trener barn på sosiale ferdigheter som for eksempel kommunikasjon, konfliktløsning og samarbeid, og i tillegg kan lek hjelpe barn med å uttrykke, forstå og håndtere ulike følelser. I leken må barna følge regler, takle uforutsette situasjoner og samarbeide med andre. Det å tape i lek og spill kan være vanskelig for en del barn, og er viktig å lære seg å håndtere. Uregulerte følelser som for eksempel sinne, angst og usikkerhet vil kunne ha negativ innvirkning på sosiale relasjoner, og det argumenteres derfor for at det å ha god emosjonell kompetanse vil kunne være en forutsetning for en god sosial kompetanse (Haugan, 2022, s.201).

Den inkluderende skolen tilpasser undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø til mangfoldet av elever slik at alle får opplæring i samsvar med sine forutsetninger.

Inkluderende skoler klarer å holde flest mulig elever i ordinær klasse og opererer med et læringsbegrep som omfatter både sosial læring og skolefaglig læring (Ogden, 2015, s.92).

Nilholm & Göransson (2017) trekker fram kompleksiteten i inkluderingsbegrepet og de er opptatt av at denne gruppen som noen kaller vanskelige, heller må omtales som elever som er i vansker. Med det menes at vanskene ikke bør betraktes som problemer hos eleven, men snarere noe som oppstår i samspillet mellom elever og skoler. Nilholm & Göransson (2017) har analysert flere europeiske og nordamerikanske forskningsartikler for å undersøke hva som menes med inkludering i forskning. De belyser ulike definisjoner på inkludering, og trekker fram at inkludering er et komplekst begrep som i bunn og grunn handler om å verdsette mangfold.

### 3.4 Motivasjon og inspirasjon

Det finnes flere motivasjonsteorier og -teoretikere som kan trekkes inn i denne oppgaven, deriblant Albert Bandura som introduserte sosial læringsteori og begrepet self-efficacy som handler om troen på egen mestringsevne (Svartdal, 2023). Grunnet oppgavens omfang er motivasjonsteorier for omfattende å gå inn på i sin helhet, men siden motivasjon ble trukket fram av flere lærere i studien er det likevel helt nødvendig å kort redegjøre for lekens betydning for motivasjon for læring.

Motivasjon defineres ofte som en drivkraft som påvirker valg vi gjør, mål vi setter oss, innsatsen vi legger ned i en oppgave og vår utholdenhet i møte med utfordringer og hindringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.19). I situasjoner som gir ubehag vil motivasjonen styre mot å unngå læringssituasjonen, og konsekvensen kan i verste fall bli skolevegring (Lunde & Brodal, 2022, s.11).

LK20 trekker fram at opplæringen i skolen skal fremme motivasjon og legge grunnlaget for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17), og de senere årene har motivasjonsteoretikere blitt mer opptatt av hva som kan få elever til å holde interesse eller engasjement for en aktivitet over lengre tid (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.190). Motivasjon er en viktig drivkraft i læring (Manger, 2012), og lysten til å lære avhenger av at det som skal læres gir mening for individet. Skolen har derfor en viktig oppgave når det gjelder å legge til rette for læring som gir mening, og lek kan bidra til å stimulere barns indre motivasjon (Øksnes, 2019, s.92).

### 3.5 Lærerens rolle, organisasjonskultur og pedagogisk ledelse

Etter at Norge sluttet seg til OECD i 1983, har det blitt et større fokus på elevenes prestasjoner i skolen, og dette synliggjøres gjennom for eksempel PISA og nasjonale prøver. I dagens skole er mange opptatt av at barna lærer for lite, og at skoleledere og lærere derfor må stilles til ansvar for elevenes resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.58). På skoler hvor man er opptatt av målstyring, kan det være vanskelig å argumentere for lek. Selv om leken kan bidra til læring på mange områder, er ikke læring gjennom lek noe målbart. Men lek i skolen kan knyttes til et helhetlig læringssyn (Lillemyr, 2019), som innebærer at man tar utgangspunkt i hele barnets personlighet (Løndal, 2019, s.98). «Framfor å formulere smale instrumentelle mål relatert til for eksempel akademiske ferdigheter, så kan ansatte anerkjenne at etablering og reetablering av erfaring også kan skje i situasjoner der barna leker» (Hogsnes, 2022, s.38).

Lek beriker barnas skolegang, og lærere og skoleledere har viktige roller med tanke på integrering av lek som en del av undervisningen og på skolen generelt. Lærerne har en helt sentral rolle når det gjelder å skape et læringsmiljø der lek innlemmes i planer og får plass i skolehverdagen. Når lærerne begynner å interessere seg for barnas frie lek og deltar i større eller mindre grad, har de tatt første skritt mot en skolehverdag hvor leken får en sentral rolle (Broström, 2019, s.48). Broström trekker fram tre dimensjoner ved lærerens deltakelse i lek. Læreren kan for det første bidra til utvikling av nye kvaliteter i leken, for det andre kan læreren hjelpe med å inkludere de barna som står utenfor leken og for det tredje kan læreren bidra til at leken kan kobles til læring.

Lærerens rolle er som beskrevet sentral, men læreren er samtidig en del av en stor organisasjon. Derfor er organisasjonskulturen betydningsfull for hvilken plass leken får. Det finnes ulike forståelser og definisjoner av begrepet organisasjonskultur, men det er noen kjerneelementer de fleste kan enes om. Dette dreier seg om et sett kognisjoner som utvikles i organisasjonsmedlemmenes samspill, og som kommer til uttrykk gjennom medlemmenes oppførsel (Bang, 2020).

Lederne i en organisasjon har stor betydning for organisasjonskulturen. Det ledere foretar seg, sender krusninger gjennom organisasjonen, og budskapet kan være både bevisst og ubevisst (Fullan & Quinn, 2017, s.71). Lederne kommuniserer hva som er viktig både

gjennom hva som fokuseres på og hva som gis oppmerksomhet. Lederne kommuniserer hva de er opptatt av, og dette kommer til syne gjennom hva de viser oppmerksomhet (Bang, 2020, s.86). Når det gjelder lekens plass i skolen vil derfor en ledelse som har tro på og setter lek på dagsorden være av betydning. Essunga kommune er et godt eksempel på hvilken betydning ledelsen på en skole kan ha: «Skolledarens mandat och legitimitet för at utveckla en «god» skolkultur utgjorde en nödvändig förutsetning liksom att visioner och mål var klart uttalade och kända av alla» (Persson og Persson, 2012 s.51). Kommunen gjorde stor endringer av praksisen, og en visjonær og tydelig ledelse som arbeidet med skolens kultur, ble trukket fram som nøkkelen for å få til en endring. Skolens ledelse, på flere nivåer, lyktes med å skape et tankekollektiv basert på pedagogisk forskning. Dette skapte troverdighet og medførte at lærerne sluttet opp om og var med og gjennomførte de endringer som krevdes. Skal en slik kulturendring bli varig må man sørge for at også nye medlemmer blir kjent med kulturen. Når et nytt medlem tiltrer gruppen, så skjer det en sosialisering. I en slik fase handler det om gjensidig læring hvor på den ene siden den nye blir kjent med den etablerte organisasjonskulturen, samtidig som man er åpen for hva denne bringer med seg (Riis og Paulsen, 2022). Gjennom sosialiseringsprosesser bringes det etablerte videre til nye samfunnsmedlemmer, og det er vanlig å skille mellom primærsosialisering og sekundærsosialisering (Bang, 2020). Sekundærsosialisering er det som er interessant i denne sammenheng. Det handler om sosialiseringen som fører samfunnsborgere inn i nye roller og yrker (Bang, 2020, s.112), i dette tilfellet dreier det seg om sosialisering inn i læreryrket, og det innebærer blant annet å bli kjent med eksisterende organisasjonskultur. Det er vanlig å dele organisasjonskultur i to; kulturinnhold og kulturuttrykk. Med kulturinnhold menes betydninger og meninger som er avgjørende for innholdet i kulturen, og kulturuttrykk praksisen som kulturinnholdet kommer til syne i (Bang, 2022, s.48).

Som nevnt omtales leken i LK20, både i spesifikke fag, spesielt på småtrinn, og i overordnet del som gjelder alle klassetrinn. LK20 gir ikke en oppskrift på den pedagogiske praksisen, og det er ingen grunn til å tro at læreplaner gjennomføres av skolene til minste detalj. Både utdanning og skolekultur påvirker hvordan lærere begrunner sin pedagogiske praksis både med tanke på lek og andre deler av lærerpraksisen (Øksnes & Sundsdal, 2022, s.139), og dersom en skoles ledelse som har tro på lek, formidler forskningsbaserte grunner til å bruke lek, vil det være lettere for lærerne å ta lek i bruk i klasserommet. Lærere opplever press

med tanke på elevenes prestasjoner helt ned i 1. klasse, men mange velger likevel å la barna leke. Det krever at man klarer å stå imot dette presset, og evner å forankre sin pedagogiske praksis (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.139).

## 4.VITENSKAPSTEORI OG METODE

I dette kapitlet vil det innledningsvis redegjøres for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og begrunnelse for valg av fenomenologi knyttet til egen forskning. Deretter vil det redegjøres for intervju som metode, og alle de valg som er gjort gjennom hele prosessen, helt fra arbeid med problemstilling til rekruttering av deltakere, forberedelse og gjennomføring av intervju og deretter databehandling. Til sist i kapitlet gjøres en drøfting av etiske overveininger og forskningens kvalitet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Man deler ofte vitenskapen i to grener; samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig. Felles for det naturvitenskapelige er vektlegginga av at det kun er gjennom våre sanser at vi kan få kunnskap om virkeligheten. Verden kan studeres objektivt gjennom sansene dersom man har gode nok måleapparater (Postholm & Jacobsen, 2018, s.46). I samfunnsvitenskapelig metode dreier det seg om hvordan man kan innhente informasjon om den sosiale virkelighet og om hvordan man kan analysere denne informasjonen (Johannessen et al, 2016, s.21). Dette forskningsprosjektet plasseres innenfor samfunnsvitenskapen, fordi jeg studerer fenomenet lek, og det er mennesker og den sosiale virkelighet som er studiefeltet.

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva forskeren undersøker, og dette danner grunnlag for forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2018). I dette masterprosjektet tas kvalitativ metode i bruk, og innenfor denne metoden dominerer konstruktivismen (Postholm, 2010). Ved en konstruktivistisk tilnærming skiller man ikke mellom personen og objektet som studeres. Det eneste vi mennesker kan si noe om er hvordan vi oppfatter fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hovedformålet med kvalitativ forskning er å beskrive og å forstå den man intervjuer, og for å få forståelse for sosiale fenomener må vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). Det vil være hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode når man ønsker dypere forståelse av et fenomen, og fordi disse metodene skapes sammen med andre mennesker, plasserer man det innenfor et konstruktivistisk paradigme.

Jeg vil begrunne mitt vitenskapsteoretiske ståsted som fenomenologisk, fordi jeg søker noens opplevelse eller erfaring med fenomenet lek. I fenomenologien vil det være et mål å

sette egen forforståelse til side, eller «i parentes», som fenomenologens grunnlegger Edmund Husserl beskrev det som (Wahlgren et al., 2018). En fenomenologisk tilnærming innebærer ikke å forkaste tidligere kunnskap, men vi må prøve å sette våre forutinntatte forståelser til side, og sette parentes rundt verden slik den fremstår for oss. Dermed blir verden slik den oppfattes av den enkelte det viktige (Wahlgren et al., 2018, s.181). I mitt prosjekt betyr dette at jeg må etterstrebe å sette parentes rundt den eksisterende kunnskapen jeg har på feltet, og åpne opp for de erfaringene mine informanter deler med meg, slik de fremstår for dem.

#### *4.1.1 Fenomenologi*

Fenomenologi er en filosofi med røtter tilbake til Edmund Husserl og er læren om det som viser seg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99). Husserl innførte begrepet fenomenologi rundt 1900-tallet, og regnes som fenomenologiens grunnlegger (Kvarv, 2014, s.87). Formålet med fenomenologisk forskning er å få tilgang til den enkeltes livsverden gjennom å undersøke fenomener slik den enkelte forstår dem (Johannessen et al., 2016, s.79). Fenomen er et sentralt begrep i fenomenologien og betyr i denne sammenheng det som viser seg for subjektet gjennom deres bevissthet (Kvarv, 2014). Fenomenet som skal studeres i denne oppgaven er lek, og mer spesifikt vil jeg her undersøke lek i skolen slik noen utvalgte lærere erfarer det. For ifølge Johannessen et al. (2016, s.79) kan jeg bare forstå verden gjennom å forstå andre mennesker, fordi det er menneskene som skaper verden.

Husserl videreutviklet, sammen med den tyske filosofen Martin Heidegger, fenomenologien til å handle om menneskers livsverden (Johannesen et al, 2016), som handler om den subjektive erfaring med ting, mennesker og språklige uttrykk. Det er den verden vi sanser og lever i (Kvarv, 2014, s.91). Målet er å få innsikt og forståelse av andres livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99). Gjennom livsverdenintervju vil denne studien undersøke læreres erfaring med lek på mellomtrinnet, og det er den enkelte lærers subjektive erfaring med lek som er interessant å undersøke. Samtidig er det viktig å huske at hver enkelt deltager forstår fenomenet utfra sin bakgrunn og interesse (Johannesen et al., 2016).

Intensjonalitet og intensjonelle handlinger er andre sentrale begrep i fenomenologien. Med begrepet intensjonalitet så menes at mennesker utfører handlinger for å oppnå et bestemt

mål (Kvarv, 2014). Motsetningen er uhell som er ikke-intensjonelle handlinger. Intensjonalitetsbegrepet viser til at menneskets handlinger er bevisste (Kvarv, 2014, s.92). Når lærerne i denne studien blir spurt om hvorfor de leker, så undersøkes deres intensjon med bruken av lek i skolen.

Sentralt i fenomenologien står også det Husserl omtaler som den fenomenologiske reduksjon, eller epoché. Som jeg har vært inne på innledningsvis i dette kapittelet handler dette om at forskeren, altså jeg, må sette min egen bevissthet og det jeg ikke har forutsetninger for å vite noe om, til side eller i parentes (Kvarv, 2014, s.89). Målet for fenomenologisk forskning er å få tilgang til den enkeltes livsverden og dermed deres subjektive erfaring med bestemte fenomener. Dermed må jeg som forsker sette mine egne fordommer eller forutinntatte holdninger i parentes. Dette kan være vanskelig siden jeg, som alle andre forskere, har med meg noen oppfatninger og kunnskap om virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s.34). Min forståelseshorisont forsvinner ikke fordi jeg tar på meg forskerbrillene (Johannessen et al., 2016), og fordi jeg selv bruker lek i det daglige, er det svært viktig at jeg er bevisst min egen forforståelse. Når jeg samler inn data vil jeg nødvendigvis se fenomenet gjennom min førforståelse (Johannessen et al., 2016, s.172), og samtidig bør min tolkning i minst mulig grad bli påvirket av min forståelseshorisont.

## 4.2 Metodevalg

Metode kommer fra greske *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannesen, 2012). Med metode menes måter å skaffe kunnskap på eller forskningsresultaters etterprøvbarehet og gyldighet. Det finnes ulike metoder, og disse kan brukes alene eller i kombinasjon, avhengig av formålet med undersøkelsen. Formålet med undersøkelsen og problemstillingens karakter har stor betydning for valg av metode og undersøkelsesteknikker (Kvarv, 2014, s.126).

Innenfor forskning skiller man mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode, og det finnes styrker og svakheter med hver av disse. «Metodedebatten» innenfor samfunnsvitenskapelig forskning dreier seg som regel om hva slags data som best kan brukes for å beskrive sosiale fenomener. Forskere som bruker kvalitativ metode, plasserer seg som regel innenfor et konstruktivistisk paradigme. Ontologisk kan man dermed si at kvalitativ forskning er noe som konstrueres av forskere og studiedeltakere. (Postholm & Jacobsen. 2018, s.90)



Alle forskningsmetoder har fordeler og ulemper, og du må spørre deg selv om forskningsmetoden du vil velge gir deg den informasjonen du trenger. Det viktige er om metoden kan gi svar på spørsmålet som er stilt. Svaret man får kan også påvirkes av metoden (Fekjær, 2016, s.14). Problemstillingen styrer valg av metode, og videre kan både utvalgsstrategi, informantrekruttering, intervjuguide, tolkning og lignende styres av problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.29). Siden jeg er interessert i og spør om læreres erfaring med lek i problemstillingen, er intervju et naturlig valg. For å få tilgang til den enkeltes livsverden er det nødvendig med inngående samtaler. Gjennom å ta utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelser av fenomener, i dette tilfellet lek på mellomtrinnet, kan vi frembringe sikker kunnskap.

#### 4.2.1 Intervju som metode

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.83). Mange tror det er lett med intervju, men det er det ikke nødvendigvis. Du kan bli møtt av fortellinger som utfordrer eget ståsted og da kan det være vanskelig å holde seg nøytral. Du kan også oppleve at intervjuer er overfladiske og gir lite data, og kanskje må du intervjuer langt flere informanter enn du hadde tenkt. Selve gjennomføringen er i tillegg bare en liten del av det hele, og man må være forberedt på at intervjuprosessen er tidkrevende. Både forarbeid, rekruttering og ikke minst analysedelen tar mye tid. Man bør derfor spør seg om intervju er riktig metode før man setter i gang. Den eneste grunnen til å velge intervju er dersom det harmonerer med forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.135). Formålet med denne studien er å få innsikt i læreres tanker om bruk av lek på mellomtrinnet, og da vil jeg prøve å få tilgang til folks indre. Det er dermed helt nødvendig å gjennomføre dybdeintervju. Intervju er en god metode dersom man er ute etter noens subjektive opplevelse, og i dette tilfellet dreier det seg om læreres subjektive opplevelse av fenomenet lek.

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er kvalitative intervjuer den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Fordelen med metoden er at den kan gjennomføres omtrent overalt og man får tilgang til nøyaktige beskrivelser. Man får innblikk i menneskers livsverden og tilgang til menneskers erfaringer, og med andre ord vil det kvalitative forskningsintervjuet få fram informantens livsverden eller virkelighetsoppfatning. Hensikten

er å forstå hvordan den intervjuede erfarer sin livsverden, og man er opptatt av hvordan fenomenet oppfattes av den enkelte. I denne oppgaven fokuseres det ikke på fenomenet lek i seg selv, men subjektets eller lærernes erfaring med lek på mellomtrinnet. Ens egen erfaring med lek må da settes i *epoché*, og man er utelukkende opptatt av deltakerens perspektiv.

#### 4.2.2 Utvalg og rekruttering av deltakere

Utvalget av informanter er en viktig del av samfunnsforskning, da kjennetegnet ved kvalitative studier er at vi søker mye data fra få personer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49). Spørsmålet er likevel alltid hvor mange personer man faktisk trenger. Utvalgsstørrelsen henger sammen med problemstillingen og hva slags datainnsamling man benytter. I dette tilfellet ble det brukt intervju, og målet var å oppnå metning, hvilket innebærer at man samler inn data til man ikke lenger får noe ny informasjon. Det er derfor ingen øvre eller nedre grense for hvor mange informanter man kan ha, men i studentprosjekter er det vanlig å holde seg under 10 grunnet oppgavenes omfang (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.50). Dersom man intervjuer for mange, vil man vanskelig kunne foreta dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015), så planen i dette prosjektet var å intervju 4-5 lærere. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) trenger man som regel færre deltakere dersom man velger en homogen gruppe. I denne studien ble det gjennomført intervjuer av yrkesgruppen lærere. Disse kan ses som en homogen gruppe dersom man vektlegger at de alle er mellomtrinns lærere med høyere utdanning. Samtidig ønsket jeg å finne lærere med ulik arbeidserfaring, kjønn og alder. Målet var at en slik heterogen lærergruppe med ulik bakgrunn forhåpentligvis ville kunne tilføre ulike perspektiv til studiet. Jeg ønsket å undersøke læreres erfaring med lek på mellomtrinnet, og også deres begrunnelse for bruk av lek. En forutsetning var derfor å finne lærere som bruker lek på mellomtrinnet. Ved kvalitative intervjuer, velges deltakerne ut ved en slik strategisk utvelgelse. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) innebærer dette at forskeren tenker gjennom hvilke deltakere man trenger for å få samlet nødvendige data. I dette prosjektet er det gjort et kriteriebasert utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51), hvor kriteriene er at lærerne jobber på mellomtrinnet og bruker lek i undervisningen. Samtidig tilstrebes det som nevnt å finne deltakere med ulik erfaring og bakgrunn.

En kjent ulempe med intervju er at det er veldig mange som skal gjennomføre intervju i forbindelse med masterstudier, og det kan være vanskelig å få tak i informanter. Man bør derfor være forberedt på at rekrutteringen kan ta tid. Nettopp dette skulle vise seg å stemme. På tross av et lite sensitivt tema og potensielt mange aktuelle deltakere, var det tidkrevende og vanskelig å rekruttere deltakere. Rektorer, som i dette tilfelle kan kalles en dørvokter (Christoffersen & Johannessen, s.54), får mange henvendelser fra studenter i en tid da alle lærerstudenter skriver masteroppgaver, og ifølge ledere jeg har snakket med, blir slike henvendelser sjeldent prioritert. Det å henvende seg til lærere og skoleledere på e-post var lite innbringende. Noen av dem jeg tok direkte kontakt med på skoler i mitt nærmiljø, svarte ja, men når det kom til det å gjøre konkrete avtaler var det vanskelig for tidspressede lærere å sette av tid til å gjennomføre intervju. Det har krevd stor tålmodighet og det har vært helt nødvendig å bruke eget nettverk og snøballmetoden. Ved denne metoden henvender forskeren seg til noen som kan mye om temaet, og disse viser til andre man bør komme i kontakt med (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.51). Jeg har via eget nettverk kontaktet lærere og skoleledere på ulike barneskoler. Disse personene har videre tipset om lærere de vet bruker lek i egen. Det mest krevende var å finne lærere med ulik erfaringsbakgrunn, og det var spesielt vanskelig å få tak i yngre lærere. Flere av dem jeg kontaktet sa de brant for lek, men at de følte seg usikre og undervisning var redd de ikke hadde så mye å bidra med. Derfor valgte mange å si nei. Rekrutteringsprosessen var tidkrevende, men resulterte til slutt i 4 informanter. I tillegg viste pilotintervju seg å gi interessante data, som jeg ikke ville la passere, så framfor å lete etter ytterligere en intervjuperson, valgte jeg å analysere pilotintervjuet også. De fem deltakerne består av mannlige og kvinnelige lærere som jobber på mellomtrinnet. De har ulik alder, arbeidserfaring og litt ulik utdanningsbakgrunn. Deltakerne har fått hvert sitt fiktive navn for at de ikke skal gjenkjennes.

| Navn     | Alder | År i arbeid |
|----------|-------|-------------|
| Kristian | 47    | 6           |
| Kristine | 46    | 22          |
| Maja     | 35    | 10          |
| Martin   | 25    | 1           |
| Trond    | 39    | 12          |

#### 4.2.3 Forskerrolle og forforståelse

Det er viktig å ha et bevisst forhold til sin egen forforståelse og hvilken betydning det har for egen forskerrolle og forskningsprosjektet. Ingen møter verden forutsetningsløst, og den enkeltes bakgrunn vil derfor være en del av prosessen ved kunnskapsetablering (Johannessen, 2012 s.51). Man kan med fordel reflektere over forhold ved egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen, og som lærer på mellomtrinnet som selv bruker lek i undervisningen, må jeg tenke nøye gjennom hvordan dette kan prege forskningen min. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) styrer vår forforståelse nødvendigvis retning i forskningen, og uten et teoretisk fundament står man i fare for å ta utgangspunkt i egne fordommer og antagelser fordi vi alle er påvirket av egne erfaringer. Kvaliteten på data fra et kvalitativt intervju henger sammen med intervjuerens kunnskap og intervjuferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.84). Det er viktig å huske på at kunnskapen vi selv skaper er en del av noe større, så før jeg gikk i gang med intervjuprosessen leste jeg meg opp på teori, for å få større forståelse for hvordan lek er beskrevet i tidligere forskning. Dette preget intervjuguiden fordi jeg måtte ta hensyn til at det er uenighet om hva lek er, og hvordan den skal anvendes i skolen. Jeg ble dermed bevisst viktigheten av at informantene fikk mulighet til å fortelle om deres forståelse av fenomenet uten at jeg definerte min forståelse av lek i skolesammenheng.

#### 4.2.4 Intervjuguide

Før man går i gang med intervjuer må man velge hva slags type intervju man vil bruke. I denne oppgaven brukes semistrukturert intervju, og i et slik intervju skapes kunnskap i møtet mellom forskeren og informantens synspunkt. Menneskers erfaringer kommer best fram når deltakerne selv får være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ved et semistrukturert intervju har man en overordnet intervjuguide med tema eller forslag til spørsmål som utgangspunkt, men man kan variere både hvilke spørsmål man stiller og også rekkefølgen på disse. Selv om intervjuguiden ikke følges slavisk, fordi intervjuet skal være mer en samtale enn et forhør, bør man huske på noen grunnleggende retningslinjer. Man bør starte med enkle spørsmål som trygger, for å utvikle relasjon og tillitsforhold til deltakeren (Christoffersen & Johannesen, 2012). Hvordan man videre stiller spørsmålene er av betydning. Fenomenologien er opptatt av hvordan et

fenomen erfares, og et fenomenologisk intervju må derfor inneholde hva- og hvordan-spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). En annen grunnleggende regel er at spørsmålene må være korte og enkle, men samtidig åpne, og intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personens dagligspråk (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å kunne beslutte hva i intervjuet som skal følges videre, må intervjueren, ifølge Postholm & Jacobsen (2018), være en aktiv lytter, og forskeren må ha kunnskap om intervju temaet. Forskeren må være åpen for at deltakerne kan komme med tema man ikke på forhånd har tenkt på, og for at det gjennom intervjuet kan dukke opp spørsmål man på forhånd ikke har tenkt på, som man vil forfølge litt ekstra (Postholm og Jacobsen, 2018, s.117). Nettopp dette ble viktig i denne oppgaven. Førsteutkast til intervjuguiden ble laget før teoridelen var skrevet. Når førsteutkastet til teoridelen var ferdig, ble det nødvendig med en omskriving av intervjuguiden, fordi det dukket opp sentrale teoretiske perspektiv som måtte være med. Som Christoffersen og Johannesen (2012) beskriver, dreier et teoretisk perspektiv seg om at man undersøker et fenomen fra en bestemt synsvinkel (Christoffersen og Johannesen, 2012). I dette tilfellet dreier det seg om lekens flertydighet, og jeg måtte være åpen for at deltakerne i studien kunne ha ulikt syn på hva lek er.

#### 4.2.5 Pilotintervju

Kvaliteten på dataene i kvalitative intervju henger sammen med intervjuets kvalitet. I tillegg til at intervjueren må ha kunnskap om temaet, må det trenes på intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.84). Et pilotintervju kan være en måte å trene på intervju. I forkant av de planlagte intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en person som selv har skrevet en masteroppgave og har erfaring fra med intervju som metode. Det var nyttig å trene på situasjonen og øve på å la intervju bli til en samtale. I starten var det ganske mekanisk, men etter hvert ble det en naturlig samtale. Jeg erfarte at noen spørsmål ble overflødige, men det skyldtes at intervjuobjektet var pratsomt, og selv kom inn på planlagte spørsmål. Jeg behøvde derfor ikke å endre intervjuguiden på grunn av dette.

Pilotintervjuet ble gjennomført uten å gi deltakeren intervjuguiden på forhånd. Det fungerte fint, men intervjuobjektet konkluderte med at det hadde vært foretrukket å ha intervjuguiden på forhånd, for da ville svarene muligens blitt enda mer gjennomtenkte. Jeg sendte derfor ut intervjuguiden til deltakerne på forhånd, men presiserte at intervjuet ikke

krevde noen forberedelse, og at det derfor var valgfritt om de ville se på guiden på forhånd eller ikke.

#### 4.2.6 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene startet ganske likt med en gjennomgang av tema for intervjuet og av intervjupersonens rettigheter i forbindelse med studien. Jeg uttrykte samtidig en takknemlighet for at intervjupersonene ga av sin dyrebare tid, og gikk så gjennom formaliteter vedrørende lydopptak og dataoppbevaring, før jeg startet opptaket. Jeg innledet med trygge spørsmål knyttet til intervjupersonenes bakgrunn, utdanning og arbeid. I følge Thagaard (2018) kan slike spørsmål være en god inngang til intervjuet, og bidrar til å trygge intervjupersonene.

Som nevnt var rekrutteringsperioden tidskrevende, men på den andre siden var det verdt å vente på «riktige» deltakere. De som sa ja til å delta i studien, viste seg å være oppriktig opptatt av lek, og samtalene gikk derfor lett og naturlig. Jeg forsøkte å bekrefte deltakerne underveis, og når de ble anerkjent for det de sa i form av nikk og smil, opplevde jeg at samtalen gikk enda lettere.

Jeg gikk inn i intervjuene med det Kvale & Brinkmann (2015, s.48) kaller bevisst naivitet. Det innebærer at man er åpen for nye og uventede fenomener. For som Kvale & Brinkmann (2015) videre skriver er et mål med det kvalitative forskningsintervjuet å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som overhodet mulig. Det var derfor viktig for meg å være fokusert og til stede i samtalen for å kunne følge opp det som måtte dukke opp i intervjuet. For å få med alt som ble sagt og samtidig være til stede i intervjuet, ble digitalt lydopptak benyttet. Mer om dette i neste delkapittel.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en måneds tid, og deltakerne fikk lov til å velge sted for samtalen. I det ene tilfellet måtte vi møtes digitalt. Det fungerte, men jeg opplevde at de fysiske intervjuene var litt mer naturlige. Intervjuene varte mellom 25 og 50 minutt. Det digitale intervjuet var det korteste, og skyldes nok at småprat ble unaturlig.

Forskningsintervjuet er et håndverk som læres gjennom praksis, og forutsetter omfattende trening (Kvale & Brinkmann, 2021), og dette fikk jeg erfare. Intervjusituasjon ble mer avslappet og naturlig, og jeg ble tryggere i rollen som intervjuer for hvert intervju jeg

gjennomførte. Det er ikke noe jeg tenker jeg måtte gjort annerledes, men skulle jeg gjennomført intervjuene på nytt ville jeg kanskje introdusert meg selv litt bedre, og utdypet masterprosjektet mitt.

### 4.3 Forskningens kvalitet

Dagens forskning kan i fremtiden bli utfordret av ny kunnskap, og forskningens kvalitet handler derfor først og fremst om hvordan den er produsert. Kunnskap produseres mellom teori og empiri, mellom forskere og deltakere og også mellom forskere og de som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskningens kvalitet avhenger blant annet av hvor godt forskeren klarer å forankre forskningen sin i annen forskning, og jeg vil derfor i det følgende drøfte denne studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

#### 4.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsprosjektets utføring, og om det er gjort på en tillitsfull måte (Thagaard, 2009, s.198). Ordet reliabilitet betyr pålitelighet og handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, både med tanke på innsamling og bearbeidelse (Christoffersen & Johannesen, 2012). Silverman (2014) mener forskeren kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Det innebærer å gi en fullstendig detaljert beskrivelse av forskningsprosessen. Jeg har prøvd å styrke studiens reliabilitet gjennom en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen i metodekapitlet. Her har jeg beskrevet prosessen og alle de valg som er gjort, og også refleksjoner knyttet til egen forskerrolle og forforståelse.

I tradisjonelle perspektiver på forskning, knyttet til positivistiske idealer, er man opptatt av om resultatene kan reproduseres. En kvalitativ studie vil vanskelig kunne replikeres, og man knytter derfor reliabilitet eller pålitelighet til refleksjoner omkring hvorvidt undersøkelsen eller forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Postholm og Jacobsen (2018) påpeker nødvendigheten av at forskeren reflekterer over egen påvirkning og også gjør forskningsprosessen tilgjengelig slik at andre kan reflektere over den.

Forskeren må være bevisst sin egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018), og hva slags data som samles vil naturligvis henge sammen med hva som er forskerens fokus og interesse. I forskningsprosessen kan forskeren lett ledes til å belyse noe som understøtter

egne data (Postholm & Jacobsen, 2018), og jeg har derfor forsøkt å ha et metablikk på egen rolle og være bevisst på hvordan intervjuene kunne påvirkes av mitt egen ståsted og egen erfaring med og syn på lek i skolen. Jeg som forsker har derfor hele veien vært bevisst på at egen forforståelse som jeg bringer med meg inn i studien gjennom egen bruk av lek på mellomtrinnet, naturligvis kan påvirke studien. Selv om målet er at jeg skal sette til side min egen forforståelse er jeg klar over at jeg ubevisst kan ha påvirket både intervjuguide, selve intervjuet og tolkninger.

Jeg skrev et utkast til teoridelen før jeg igangsatte datainnsamlingen, og det var av betydning. For gjennom å lese tidligere forskning og teori, fikk jeg et nytt syn på og forståelse for kompleksiteten i fenomenet «lek». Jeg la bort mye av det jeg trodde jeg visste om lek, og spørsmålene i intervjuguiden ble dermed i større grad forankret i teori og forskning framfor egne antakelser. Jeg forsto at fordi leken er flertydig var det viktig å være åpen for at deltakerne kunne ha ulike forståelser av fenomenet.

#### 4.3.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23), og dreier seg om hvor relevante dataene er. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om en metodes egnethet for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Det skilles mellom intern og ekstern validitet og jeg vil både redegjøre for oppgavens interne validitet, også kalt troverdighet (Johannessen et al., 2016, s.232), og beskrive oppgavens ytre validitet eller overførbarhet.

Troverdighet dreier seg som regel om undersøkelsen faktisk måler det vi tror at den måler. I kvalitative undersøkelser som ikke måles og telles, kan man i stedet spørre seg om metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen har vært styrende i denne forskningen, og den ble justert flere ganger. I første formulering ble det spurt om hvordan mellomtrinns lærere bruker lek i undervisningen, men dette ble endret til å dreie seg om læreres erfaring med lek. Skulle jeg undersøkt læreres bruk av lek hadde det krevd for eksempel observasjon, og siden det var lærernes erfaring jeg faktisk var ute etter, måtte dette tydeliggjøres i problemstillingen. Selv om problemstillingen har vært styrende, har det samtidig vært viktig å være åpen for det informantene har trukket fram under intervjuene. Oppgavens troverdighet er tett knyttet til forskerens evne til å vise



sammenhenger (Thagaard, 2018), og i kapittel 6 forsøker jeg å sette analyse og teori i sammenheng.

Ytre validitet, også beskrevet som overførbarhet, dreier seg om i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres eller generaliseres til en annen ikke studert kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Det diskuteres ofte hvorvidt repliserbarhet er relevant for kvalitativ forskning, da dette er knyttet til det positivistiske paradigmet (Thagaard, 2018), og det samme spørsmålet er derfor aktuelt for forskningsprosjektet mitt. Den eksterne validiteten, kalles også overførbarhet, og dreier seg om at forskningen kan overføres, og om det kan trekkes slutninger utover akkurat denne forskningen (Johannessen et al., 2016, s.233). I kvalitativ forskning er man ikke ute etter generaliserbare data slik kvantitativ forskning er, men likevel er man ute etter kunnskap som kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al., 2016). De aller fleste forskningsprosjekter har en intensjon om å være gyldige utover akkurat det man har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). I mitt masterprosjekt om lek, søker jeg ikke etter generaliserbare funn, men håper likevel at perspektivene som blir beskrevet i denne oppgaven kan være til nytte for andre som jobber i skolen.

#### 4.4 Ethiske betraktninger

Ethiske spørsmål er ikke begrenset til bare intervjusituasjonen, men gjelder alle fasene av intervjuet, helt fra planlegging av prosjektet og frem til den endelige rapporten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som Christoffersen & Johannessen (2012) har sammenfattet i tre punkter: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. De to første punktene er spesielt aktuelle i denne studien. Beskyttelse av deltakere i forskningen har vært ivaretatt hele veien, noe som vil bli gjort rede for nedenfor. Prosjektet ble meldt inn til og godkjent hos SIKT, og det er kun jeg som forsker og veilederen min som har hatt tilgang til intervjuene eller primærdataene. Informantene har gitt samtykke og er anonymisert. De fikk muntlig og skriftlig informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, og all lagret informasjon slettes ved prosjektets slutt. Videre presenteres noen av de etiske vurderingene som er gjort i dette prosjektet.

#### 4.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at deltakerne informeres om formålet med undersøkelsen og mulige fordeler og ulemper ved å delta. De informeres om at de når som helst kan trekke seg. (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Alle mine intervjupersoner fikk et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 1), som de signerte og leverte meg før intervjuet. Skjemaene er oppbevart i et brannsikkert skap, som ingen andre enn jeg har tilgang til. I skjemaet fikk de god informasjon om prosjektet mitt, slik at de på forhånd visste mye om hva de takket ja til ved sin deltagelse. Å informere om en undersøkelse krever likevel at man vurderer nøye hvor mye informasjon man gir før intervjuet. Som nevnt i delkapitlet om intervjuguiden, valgte jeg å være åpen om hva det skulle dreie seg om.

#### 4.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer som regel at man ikke avslører data som kan bidra til å identifisere deltakerne. Selv om dette masterprosjektet ikke tar for seg sensitive tema, var det viktig for meg å gjøre deltakerne trygge på at de ikke vil kunne identifiseres. En gjenganger i intervjuene var at lærere for eksempel sa navn på skolen sin. Jeg tolker det som at de var trygge på at jeg ville anonymisere dem og ikke utlevere arbeidsplassen deres. Det er en utfordring knyttet til at man av etiske grunner må anonymisere deltakerne, men samtidig da kan tolke deres utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.106). Jeg har vært tydelig på at de kan få lese det jeg skriver, og det skapte forhåpentligvis tillit til at jeg behandler dataene på en god måte.

Lyddopptakene ble som nevnt gjennomført på en diktafonapp, og opptakene ble umiddelbart kryptert og merket med fiktive navn. De ble deretter lastet ned fra en nettside, og lagret på en ekstern disk. Ved gjennomgang av de automatiske transkripsjonene sørget jeg for anonymisering av alt som kunne knyttes til deltakerne eller arbeidsplassen deres.

#### 4.4.3 Konsekvenser ved deltakelse

Før oppstart av en intervjustudie bør forsker tenke gjennom konsekvensene av studien med hensyn til deltakerne. Denne studien er som nevnt lite sensitiv, men det var likevel viktig å være bevisst på hvordan studien ble presentert, for å unngå stigmatisering av for eksempel lærere, elever eller skoleledere.

## 4.5 Databehandling

En viktig del av samfunnsforskning dreier seg om å tolke data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.19), og i denne oppgaven handler det om analyse av intervjuene. Etter en gjennomført datainnsamling sitter man igjen med rådata som i dette tilfellet er transkriberte intervju, og man gjennomfører så en analyse for å kunne besvare problemstillingen. Datamaterialet i kvalitative studier er ofte omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over materialet, og videre presentere dette i skriftlig tekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s.139). Postholm & Jacobsen (2018) poengterer at det er for sent å starte analyseprosessen etter at intervjuene er gjennomført. Analysen omfatter også intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkribering. Gjennom aktiv lytting i intervjuene gjorde jeg umiddelbare tolkninger som bruktes som grunnlag for oppfølgingsspørsmål under selve intervjuet. Etter gjennomføring av intervju satt jeg igjen med transkribert data på 4-5000 ord per intervju, som videre ble analysert. Det finnes flere ulike analysemetoder man kan benytte, men jeg har valgt å benytte meg av tematisk analyse da dette anses som en grunnleggende og studievennlig analysemetode (Johannessen et al., 2018, s.278). Braun & Clark (2006) sier at en fordel med metoden er at den er fleksibel og kan gi detaljert beskrivelse av data. I en slik analyse kan man ta utgangspunkt i en induktiv eller en deduktiv metode. Den induktive metoden er empirinær og krever at vi ser bort fra vår teoretiske ballast, mens den deduktive metoden er teorinær, og opptatt av å teste teorier (Braun & Clark, 2006). Jeg kan ikke si å ha holdt meg til enten induktiv eller deduktiv metode. Gjennom intervjuene dukket det opp tema som jeg anså som såpass sentrale at det måtte belyses i teorikapitlet. Dette gjaldt blant annet betydningen av ledelse, et helhetlig læringssyn og motivasjon. Det vil si at jeg benyttet det Alvesson & Sköldbberg (2004, s.5) beskriver som en abduktiv metode, som handler om å se teori og empiri i sammenheng. I det følgende beskrives analyseprosessen, og det utdypes hvordan transkribering, koding og kategorisering i tema er gjennomført.

### 4.5.1 Transkribering

Braun & Clarke (2006) deler tematisk analyse i seks faser. Første fase handler om å bli kjent med dataene og knyttes til transkribering. «Transkripsjon er overføring av tale til lydskrift» (Bjerkestrand et al., 2022) og innebærer her å transformere fra et muntlig intervju til skriftlig

form. Transkribering er ikke ukomplisert, det er en fortolkningsprosess som kan skape problemer på grunn av forskjellene mellom talespråk og skriftspråk, og når man transkriberer et intervju må man være bevisst at for eksempel stemmeleie og intonasjon forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver transkripsjoner som svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtaler.

Det finnes mange måter man kan registrere intervjuer på, for eksempel med lydopptak, videoopptak, notatskriving eller bruk av hukommelsen, men det vanligste er å bruke en lydopptaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). I dette masterprosjektet ble det brukt den krypterte mobilappen *Nettskjema diktafon*. Den fungerer slik at når lydopptaket avsluttes, blir det umiddelbart kryptert på telefonen og man kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen. Det må da logges på med kode på nettsiden *nettskjema.no* for å lytte til opptakene. På denne nettsiden har man samtidig mulighet til å laste ned ferdig transkribering av intervjuene. Her fikk jeg et råutkast som riktig nok inneholdt en god del feilsiteringer, og derfor måtte renskrives, men det var likevel tidsbesparende. Det kan være lurt å transkribere intervju selv, for forskere som transkriberer egne intervjuer, lærer mye om egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207), og når jeg gjennomgikk tekstutkastet, måtte jeg lytte til intervjuene flere ganger. Jeg transkriberte intervjuene like etter gjennomføring, og det var nyttig å lytte til egne intervju før gjennomføring av nye, både med tanke på hvordan jeg kommuniserte med intervjuobjektene og hvordan jeg fanget opp ting som ble sagt, og eventuelt fulgte dette opp eller ikke. Det var viktig for meg å få ned materialet, slik det viser seg, med tanke på det fenomenologiske vitenskapsperspektivet (Kvarv, 2014), og jeg transkriberte derfor alle intervjuene ordrett, men tok likevel ikke med lyder som for eksempel «eh» eller «hm».

#### 4.5.2 Koding og kategorisering

I fase to av analysen satte jeg intervjuet inn i en tabell og noterte stikkord i margin mens jeg hørte intervjuet enda en gang. Eksempel på stikkord jeg noterte i denne fasen er *luring til læring, forsvare lek som metode, lek i overordna del, ledelsens betydning, teoretisk skole*, og lignende. Jeg genererte så foreløpige koder for interessante perspektiv, og disse kodene ble brukt til å fargekode datasettet med. De første kodene var: *ledelse, organisasjon, læreplan*,

*lærerens rolle, styrt lek, inkludering, variert undervisning, lek som pauseaktivitet, lek som sosial læring, frilek, lek og læring, motivasjon og barn i dag.*

I den tredje fasen utviklet jeg ulike temaer, og samlet kodene fra fase to under de overordna temaene. Eksempelvis ble ledelse, organisasjon og læreplan samlet i ett tema.

I fjerde fase ble temaene revidert, og jeg sjekket først om temaene som var generert, faktisk var dekkende. Jeg snevret dem inn til tre hovedtemaer, og gjennomgikk hele datasettet på nytt med de reviderte temaene i tankene, og sjekket om fargekodene fremdeles passet.

I fase fem lagde jeg endelige navn på de tre hovedtemaene:

- *Inkludering*
- *Organisasjonskulturens, læreplaners og ledelsens betydning for leken*
- *Leken på mellomtrinnet*

Dette er store tema som alle er delt opp med undertema i analysekapitlet. Og nettopp analysekapitlet er resultatet av sjette og siste fase som er selve skriveprosessen og presentasjon av funn. Denne fasen var spennende å jobbe med når jeg hadde et sett med gjennomarbeida temaer. Her skriver man en sammenhengende fremstilling av deltakernes erfaringer og knytter dette til problemstilling. I analysen forsøkte jeg å la den enkelte deltaker tre tydelig fram, og det er viktig siden denne studien er forankret i fenomenologien, og jeg er opptatt av den enkeltes livsverden.

Braun & Clarke (2006) presiserer at man ofte beveger seg fram og tilbake mellom de seks fasene i analysen, og akkurat slik var det i denne analysen. Jeg møtte på noe i en fase som gjorde at jeg måtte gå tilbake til en annen fase og se ting på nytt. Tekstene ble lest mange ganger i analyseprosessen og jeg ble derfor godt kjent med innholdet. Jeg har forsøkt å ikke bruke Braun & Clarkes (2006) framgangsmåte slavisk, noe de også fraråder. De anbefaler heller å reflektere over hva som er lurt i det enkelte prosjekt. Det har jeg gjort, men det var en god framgangsmåte å ta utgangspunkt i.

## 5.PRESENTASJON AV EMPIRI

Dette kapitlet presenterer det analyserte datamaterialet i sammenheng med oppgavens tema, forskerspørsmål og problemstilling. Jeg har valgt å være tro til det informantene sier, og derfor har jeg tatt med flere lengre sitater.

### 5.1 Inkludering

Studiens problemstilling spør hvordan mellomtrinns lærere oppfatter lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø, noe lærerne som ble intervjuet har ulik forståelse av. To av lærerne snakker utelukkende om inkludering og lekens betydning i et sosialt perspektiv, og fokuserer derfor mest på leken som skjer i friminuttene, mens de tre andre lærerne først og fremst snakker om inkludering knyttet til klasserommet og pedagogisk differensiering. Som beskrevet i teoridelen er inkluderingsbegrepet et komplekst begrep som tolkes ulikt, og dette kom også tydelig fram i intervjuene. Jeg har derfor delt dette delkapitlet i to. Den ene delen beskriver inkludering og lek knyttet til sosiale relasjoner og vennskap, og den andre delen tar for seg inkluderende fellesskap i klasserommet, knyttet til hva leken gir av muligheter til å variere og tilpasse undervisningen.

#### 5.1.1 Økt inkludering og et bedre sosialt miljø gjennom bruk av lek

Lekens betydning for det sosiale og for inkludering av de som føler seg litt utenfor, er spesielt fremtredende i to av intervjuene. Kristian, Martin og Trond er spesielt opptatt av lekens betydning for inkludering av elever som strever med sosiale relasjoner, og som kjenner på sosialt utenforskap, og alle informantene er opptatt av hvordan leken kan bidra til et bedre klasse- og læringsmiljø. Både Trond og Kristian beskriver lekens betydning for å inkludere de barna som føler seg utenfor. Kristian er helt tydelig på at leken bidrar positivt til en mer inkluderende skolehverdag for denne gruppen: «Ja, spesielt i de fasene jeg har hatt hvor jeg har hatt litt utfordringer med noen elever som har vært litt utenfor. Av forskjellige grunner. Og da har det vært veldig positivt å bruke lek.»

Martin trekker fram at leken går lettere når barna er små, og alle får være med i leken gjennom organiserte leke- og vennegrupper, men når barna begynner på mellomtrinnet velger de oftere selv hvem de vil leke med. Han mener vi registrerer mer sosial ekskludering i

denne alderen, og av den grunn er det viktig å legge til rette for lek når barna blir større. Han mener videre at det å leke kan bidra til et bedre sosialt miljø, og at man gjennom lek kan sørge for at færre blir ekskludert: «Så er det litt mer ekskludering og sånn på mellomtrinnet, det er da det begynner som regel. Og da kan det å øve på lek, bidra til at man unngår sånne kjipe situasjoner. For det skaper jo et negativt sosialt miljø i klassen ofte.»

Kristian eksemplifiserer hvordan leken kan bidra til at flere opplever å inkluderes i klassemiljøet. Han er spesielt opptatt av lærerens rolle, og at man gjennom den lærerstyrte leken får gode opplevelser sammen. Lærerens rolle er noe jeg kommer tilbake til nedenfor, men Kristian sier at i en slik styrt lek er det ofte færre konflikter som medfører at barna får gode opplevelser sammen. Og nettopp det mener han kan være inkluderende: «Jeg tenker at...det å være i lek, styrt lek, hvor du forhåpentligvis får få konflikter, gjør jo at du får mange positive opplevelser sammen. Vi ler mye sammen, vi har det fint sammen, vi... Ja, og det er inkluderende.»

Kristian sier han skulle ønske han var flinkere på å organisere uteskole, men han går til gjengjeld mye på tur med klassen og formålet med dette er det sosiale og det å leke med barna:

Vi prøver å være en del på tur med hele trinnet. Ja, jeg ser også verdien av å leke sammen på hele trinn. Og ikke bare klasser. Det er jo litt det der med... I den alderen de er nå, så er det viktig å utvide vennekretsen. Og da spiller vi inn de andre klassene også.

Trond snakker om brettspill som en form for lek. Han forteller at han bruker mye lek og spill på mellomtrinnet hvor han jobber: «Mye organisert lek ute og spill inne.» I klassen hans har de fast spilletime hver uke hvor formålet først og fremst er bedre klassemiljø og inkludering av de som strever sosialt. Han forteller engasjert om hvordan de organiserer spilletimene:

Vi trekker grupper, og vi bestemmer hvilken stasjon de havner på da. Så har vi ulike brettspill i hele klasserommet, med cirka 4 på hver. Så det har vi hatt siden skolestart.

Og det har hatt veldig effekt for de vi ser kan havne litt utenfor. De opplever jo da at de er med og leker.»

Martin beskriver det han synes er mest utfordrende med å få alle inkludert i leken, og det er at en del strever med det sosiale samspillet og ikke vet hvordan de skal opptre i leken. Han påpeker samtidig at nettopp derfor er leken så viktig. Man kan nemlig bruke leken for å trene på sosialt samspill, og slik sørge for at flere kan bli inkludert:

Det mest utfordrende det er nok det å få alle med i leken, eller få alle inkludert, fordi noen har forskjellige utfordringer som gjør at de ikke helt passer inn i alle leker alltid, eller ikke helt forstår hvordan de skal oppføre seg sosialt da, for at de skal passe inn i den gruppa de er med i. Og det kan være vanskelig for noen å lære, men det er jo derfor vi jobber med det også.

Jeg spurte Martin om hva han tenkte om lekens betydning for inkludering i en klasseromssituasjon og her svarer han litt mer nølende og usikkert:

Nå tok jeg det jo inn i en friminuttsammenheng, men hvis du tenker i klassesammenheng, i forhold til inkludering, så føler man seg som en del av fellesskapet hvis man er med, da er det jo lagt opp til at det er noe man får til, at alle er med. Ja, jeg vet ikke. Det er viktig, og i forhold til klassemiljø, at man skal føle tilhørighet til fellesskapet, ved å delta i lek, alle sammen.

Han kommer her inn på at inkludering i klasserommet handler om å mestre noe man skal gjøre i klasserommet. Han utdyper dette med inkludering litt senere i intervjuet når han snakker om variert undervisning gjennom å bruke lek. Han sier da at «for at de som ikke trenger en sånn vanlig tavleundervisning, får mulighet til å lære like mye. Altså lære på en annen måte enn de som klarer det. Så da får de vært med, da handler det om inkludering.» Og nettopp dette som omhandler lekens betydning for et inkluderende fellesskap der barna får kjenne på mestring er noe de andre informantene er opptatt av, og dette utdypes i det følgende.



### 5.1.2 Inkluderende fellesskap gjennom variasjon og tilpasset undervisning

Mens Kristian og Martin først og fremst vektlegger sosial inkludering, så er Maja, Trond og Kristine aller mest opptatt av lekens betydning for å skape et inkluderende fellesskap i klasserommet. Felles for disse tre lærerne er at de er opptatt av å skape et klasserom som har plass til alle. Maja beskriver at det ikke er plass til alle i dagens skole, og videre hvordan det inkluderende klasserommet burde være: «Alle skal liksom passe inn i en boks, og den føler jeg bare blir mer og mer spesifikk og konkret. Og jeg mener jo at boksen burde heller tilpasse seg etter menneskene.»

Når jeg spør Maja om inkludering, så forteller hun engasjert at hun er opptatt av at vi må skape et klasserom hvor barna faktisk vil være: «og skal vi få til det må vi sørge for at skolen ikke blir for «skolsk» og teoretisk». Hun mener videre at det «faglige» kommer når barna er klare for det, og at vi først og fremst må skape en skole hvor barna har det fint. Hun utdyper: «Jeg har jo hatt skolevegrere i klassen. Jeg vil jo at skolen skal være en plass der du har det fint. Ikke en plass der du... hater å gå, alt det faglige, det kommer en gang uansett.»

Kristine er opptatt av at vi må skape et klasserom som har plass til alle. Hun trekker frem hvor viktig det er med en variert undervisning, og at hun først og fremst bruker lek for å få flere barn med i fellesskapet i klasserommet:

Ja, du blir litt mer kreativ. Hvis du får variasjonen, så får du med flere barn inn i klasserommet. Det er jo et mål. Det er derfor jeg egentlig vil ha leken. For jeg ser at du trenger å ha alle inn i klasserommet.

Maja forklarer at mangfoldige klasserom består av mange forskjellige barn som lærer på ulike måter. Hun er opptatt av at hvert enkelt barn kan ha ulik opplevelse av hva som motiverer. Hun påpeker at vi kan aldri treffe alle hele tiden, og derfor handler det om variasjon og pedagogisk differensiering:

Og det er jo sånn at når eleven bare... Åh, kan vi ikke gjøre noe gøy? Jo, men det er jo ikke sikkert du synes det samme som dem synes er gøy. Så kan vi heller prøve å

varierte, og neste gang er det du som synes det er gøy. Kanskje du liker Kahoot, og han liker å skrive av, og denne liker å pugge. Så vi må jo gjøre alle tingene, da.

Kristine er også svært opptatt av at alle må få oppleve å høre til og føle seg inkludert i klasserommet, og at vi må gjøre det vi kan for at barna skal ønske å være der. Hun forklarer:

Ikke alltid får de til å skrive, tegne strek med linjal og tenke. Men de hører, de er med i klassemiljøet og føler seg inkludert. Men med en gang de begynner å gå ut av klasserommet, så skjer det noe som jeg synes er dumt. De får et sånt, jeg er utenfor, de er innenfor. Og når jeg kommer inn i klasserommet, er jeg ikke mottagelig for læring.

Kristine beskriver videre at nettopp leken kan være en måte å inkludere flere på: «Det er kanskje derfor jeg bruker leken mest, for jeg vil ha alle med i klasserommet». Hun forteller hvordan hun bruker lek som pauseaktivitet eller overgangsaktivitet når noen har behov for bevegelse eller trenger hjelp til å finne fokus igjen. Hun gjør dette for å hindre at elever går fra klasserommet fordi det blir for krevende å sitte stille. Hun beskriver at hun da bruker enkle leker som «Tommel opp», «Byen sover» eller «Gjett hvem jeg tenker på». Dette er leker som alle barna både liker og mestrer. I tillegg bruker hun lek knyttet til fag. Eksempler på det er «Gruble» med fagspesifikke kategorier, og i matematikk bruker hun lek og enkle spill som for eksempel Yatzy eller sannsynlighetsspill. Dette begrunner hun med at flere skal oppleve mestring:

Jeg tenker i for eksempel matte da at leken eller enkle spill kan være en slags inngangsbillett til å føle mestring og inkludering i klassemiljøet, noe som igjen forhåpentligvis gir utslag i at de tenker de kan få troa på at de får til oppgaver videre i timene. Jeg ønsker med leken å ufarliggjøre fag, skape felles opplevelser og tilhørighet i klassen.

Uteskole og turdager ser ut til å være et annet eksempel på variert undervisning som flere av informantene verdsetter, og knytter til inkludering og lek. Kristine snakker varmt om uteskole fordi det er en måte å variere undervisningen på. Ingen av lærerne snakker om skole som kun

foregår på en pult innenfor klasserommets fire vegger. Kristine er for eksempel opptatt av at ikke alle barn liker stillesittende aktiviteter, og at veldig mange barn foretrekker en mer aktiv og praktisk skolehverdag: «På uteskole... det heier jeg veldig på...Der kan du få inn de som trenger praktisk og sånne ting. Du kan lage det til en lek, i stedet for å skrive i boka.» Maja er også opptatt av alt man kan gjøre ute med elevene:

Ja, og det handler jo om å treffe alle. Det handler om å treffe han som går i 5. klasse, som fortsatt synes det er gøy å leke i sandkassen. Og noe av det gøyeste jeg har gjort med mellomtrinns elever uansett hvilken trinn det er, det er å gå ut og lage sånne konglefigurer og landskap og sånt i sand. Liksom bygge veier, og de elsker det jo.

Martin sier mye av det samme:

Det er for at de som kanskje trenger å ikke ha en sånn vanlig tavleundervisning, får mulighet til å lære like mye. Altså lære på en annen måte enn de som klarer det. Så da får de vært med, så da handler det jo om inkludering.

Trond er helt tydelig på at den viktigste begrunnelsen for å bruke lek på mellomtrinnet er inkludering:

Begrunnelsen er jo inkludering. Og individuell vekst, altså personlig vekst. For det har jo ... Lek er jo med på å forme deg. Og det er jo det som er meningen med lek. Det er å forme deg som person. Så det er ikke noe faglig begrunnelse. Altså sånn skolefaglig begrunnelse for leken.

Trond vektlegger at lærere må variere undervisningen for å treffe mangfoldet av elever som vi har i skolen: «Du legger jo hverdagen for alle unger og tar hensyn til alle behov og alle læringstyper.» Videre påpekte han at fordi vi lærere har metodefrihet er det lett å variere og begrunne hvorfor man bruker lek: «Læreryrket er jo sånn at du heldigvis kan i ganske stor grad vinkle hverdagen din til å være mest mulig som du ønsker å ha den selv.» Trond hevder videre at han ikke har problemer med å argumentere for bruken av lek på mellomtrinnet,

mens andre informanter synes det er langt mer utfordrende å argumentere for bruken av lek i skolen, og dette kommer jeg inn på i neste avsnitt.

## 5.2 Organisasjonskulturens, læreplaners og ledelsens betydning for leken

Dette delkapitlet er todelt; først beskrives lærernes opplevelse av organisasjonskulturens og ledelsens betydning for lekens plass i skolen. Deretter beskrives lærernes forståelse av lekens plass i læreplanen. Temaene er overlappende, og må ses i sammenheng.

### 5.2.1 Organisasjonskultur og ledelse

I denne studien har det vært et ønske å høre hvordan lærere begrunner bruken av lek i undervisningen på mellomtrinnet. På dette området var det svært sprikende svar fra deltakerne. Lærerne som ble intervjuet har alle en personlig overbevisning om at leken er viktig utover begynneropplæringen, men sier at de påvirkes av kulturen på arbeidsplassen sin. Noen forteller at de jobber på skoler som verdsetter og fremsnakker lek, mens andre deler at de opplever mindre støtte fra kolleger og ledere for å leke med barna. Kristine forteller at på hennes skole er det et stort fokus på lek, spesielt i begynneropplæringen, men dette smitter også over på resten av skolen:

Vi blir jo inspirert av at 1. og 2. klasse har innført det, og ser verdien i det, og prøver å forebygge med tanke på utenforskap, med tanke på å komme inn i trygt miljø, med tanke på å være klar for å lære.

Trond deler også gjerne hvordan hans skole har satt lek på dagsorden, og hvordan skolens ledelse har uttrykt tydelig at de ønsker at lærerne bruker lek:

På denne skolen her så fikk vi en oppfordring i starten av skoleåret når vi hadde planleggingsdager, om at vi skulle legge lek på timeplanen helst en gang om dagen. Men det var en slags oppfordring, det er ikke bestemt. Men det er fortsatt et veldig fint signal, og det er vi veldig enige i, så vi har systematisert lek på vårt trinn.

Som nevnt i forrige delkapittel, så bruker Kristian lek mye, spesielt i friminutt, men han sier det primært skyldes at det er noe han selv brenner for. Når jeg spør om lekens plass på hans skole generelt, så forteller han at det nå snakkes lite om lek, men at den forrige inspektøren vektla dette i større grad:

Inspektøren som var her før, han var jo veldig opptatt av lek. Det er noe snakk om lek av og til, men det er ikke noe vi snakker veldig mye om. Så det kunne nok være bedre. Også hos meg, jeg kunne sikkert vært flinkere.

Maja er svært opptatt av å bruke lek og andre aktiviteter i skolen, men når jeg spør Maja om det er noe som er utfordrende med å bruke lek på mellomtrinnet, svarer hun kontant: «Å forsvare det». Hun forteller deretter at hun bruker mye energi på å forsvare at hun bruker tid på lek og praktiske aktiviteter. Hun opplever at hun må forsvare leken ved å knytte det til noe faglig.

Det er gjerne i det faglige, for det er jo det de som pirker ser. Det er det de er opptatt av. ... Men hvis du kan vise at de lærte fire årstider med at vi var ute og så på det treet der fire ganger, så er det litt mer, ja, da er det litt greit.

Maja trekker også fram at mange av dem som har jobbet lenge i skolen savner leken:

Ja, men jeg tror flere og flere prøver å begynne med det. Ja, og alle er jo enige, altså disse her damene som har jobbet i skolen siden 90-tallet og har fått med seg lek og uteskolekonsept og alt det her, de savner det jo.

Samtidig påpeker Maja at sterke stemmer i foreldregruppa som er opptatt av eget barns faglige utvikling, klager til rektor hvis opplæringen avviker fra deres egen skoleerfaring, og fra slik de mener opplæringen burde være:

Det er jo gjerne i FAU og foreldre, så er det gjerne en eller to med en sterk stemme som synes at det var ikke så greit det der. Bare fordi det ikke var tradisjonell klasseromsundervisning med pugging, så kan de reagere på det. Og så blir det litt sånn fra ledelsen pakket inn: «Jeg ser jo og skjønner at dere gjør bra ting, men kanskje roe det litt ned alt det gøye.»

Maja er klar på at hun liker dårlig at hun må forsvare bruken av lek ovenfor både foreldre og ledelse, og sier tydelig at det ikke burde være nødvendig: «Jeg blir litt sur av at jeg må forsvare metoder. Så jeg synes det er litt urettferdig å få den: - Du må slutte å ha det så gøy.»

Kristine derimot, sier hun ikke opplever det er vanskelig å begrunne bruken av lek overfor foreldre. Hun er opptatt av hvor viktig det er å forklare for foreldrene hvorfor vi leker, og hva vi vil med leken, og at foreldrene skal få erfare selv hva lek gjør med oss:

På foreldremøtet nå hadde vi lek med foreldrene, og snakket om hva gjorde det med deg. Hva åpnet det opp for? Hva kjente du på? Hvorfor hadde vi denne leken? Jeg tenker, jo mer vi kan gjøre det med dem, jo mer forstår de av hvorfor vi gjør det. Så det er en ting som er viktig.

I motsetning til Maja som opplever at hun i stor grad må forsvare bruken av lek i undervisningen, er andre helt trygge på at lærere som profesjon har metodefrihet og ikke trenger forsvare det de gjør. Martin sier han har til gode å møte noen som ikke ser verdien av lek, men han er uansett veldig tydelig på at læreryrket er en profesjon, og derfor ikke må forklare og forsvare sine metodiske valg, men at han lett kunne forsvart bruken av lek om han måtte det:

Jeg tenker jo at for at barnet skal ha det spesielle læringsutbyttet, og best mulig forutsetning for å lære, så må de jo ha det bra på skolen. Og det krever jo at de kan ta del i leken som foregår støtt og stadig i skolen. Det er sånn det er nå i en skolesammenheng. Og da argumenterer jeg for at om man har det bra sosialt, så bidrar det til faglig læringsmiljø.

Samtidig er Martin klar på at han uansett ikke trenger å forsvare bruken av lek fordi ledelsen på hans skole ser verdien av lek, i hvert fall for de minste. Han forteller at leken har mye plass på småskolen, men er mer usikker på om ledelsen forventer lek når barna blir eldre, for da tar kartlegging og det faglige mer plass:

Jeg vet at det er veldig mye lek på småskolen her. Der har de felleleik på 1. til 4. trinn hver fredag. Og så har de lek hver morgen. Men det faller litt bort på mellomtrinnet. Jeg synes ikke det er superfokus på det. Kanskje litt. Jeg mener jeg har hørt rektor si noe om det, men jeg føler ikke det er sånn ... Jeg vet ikke. Vi har jo akkurat hatt nasjonale prøver, så jeg føler det har vært mest fokus på det.

Han trekker også fram at det faglige er mer vektlagt når barna blir eldre, og forklarer at siden leken ikke er satt i system på mellomtrinnet på samme måte som på småtrinnet, så avhenger det i større grad av den enkelte lærer:

Og da ser jeg at ... Nå har jeg jo fått en gjeng som er vant til lek. Da er det jo en veldig omvendning å gå fra lek hver morgen til å ikke ha noe særlig lek timeplanfastsatt. Men det gjør jo at de lærerne som jobber på de trinnene, eller meg og mine kollegaer, må tilrettelegge for det.

Felles for alle informantene var at ledelsens legitimering av leken på mellomtrinnet er av stor betydning. Lærerne opplever i ulik grad støtte fra ledelsen når det gjelder å bruke lek. Kristine sier at på hennes skole har ledelsen sagt at leken skal timeplanfestes, slik at det lekes jevnlig, men siden lederne sjelden er til stede i klasserommet, og ingen spør om de faktisk leker, avhenger likevel lekens plass i hverdagen i stor grad av den enkelte lærers overbevisning om lekens betydning. Selv om hun ikke synes leken følges opp av skoleledelsen, mener hun at hun kjenner ledernes ståsted og vektlegging av lek: «Jeg tenker at de ønsker vi skal bruke lek som inkludering og til å skape rom for alle, og til å fornye energi når det er nødvendig.» Hun sier samtidig at skolens ledelse kunne vært mer til stede, og fulgt opp at leken faktisk brukes i det daglige, for å holde trykket på viktigheten av dette. Uansett så kjenner hun ledernes ståsted med tanke på lek, og det gjør det lettere å argumentere for at hun selv bruker leken som hun i utgangspunktet brenner for, men hun poengterer at dersom leken skal bli en del av skolens kultur må ledelsen være mer tilstedeværende.

Trond har et stort engasjement for lek i skolen, og når han avslutningsvis i intervjuet spørres om han har noe mer på hjertet, så sier han at hvis han noen gang skulle få kritiske spørsmål fra en ledelse om hvorfor han leker, så har han svaret klart: «Du begrunner det med at du bygger klassemiljø og styrker individet, og det hjelper jo faget.» Han har også et klart budskap som han ønsker å formidle til alle lærere som måtte lure på om det er greit å leke i skolen når barna blir eldre:

Du får igjen for det. Også hvis man tenker at da går vi glipp av... eller vi har ikke noe faglig hjemmel for å gjennomføre den leken her.. så tenker jeg at det må være så slitsomt å tenke sånn ved alle valg, at man skal begrunne det faglig og med læreplan.

### 5.2.2 Læreplan

Som nevnt i sitatet over er ikke alle så opptatt av å måtte begrunne leken med læreplanen, men når man spør om hvordan lærere begrunner bruken av lek i skolen, kommer man ikke utenom læreplanen som tross alt er ganske styrende for den pedagogiske praksisen i skolen. Informantene ble derfor spurt om hvordan de opplever lekens plass i LK20. Maja var rask med å svare på hva hun tenker om lekens plass i LK20: «Jeg føler den nye læreplanen er like resultatfokusert som før. Det er bare fine ord med lek». Hun utdyper dette med å beskrive det økte faglige presset hun kjenner fra egen skole:

Men så er det jo så mye, plutselig skal du lære to bokstaver i uka, og så skal du, altså snart skal du lære hele alfabet på en uke, og så neste uke skal du være ferdig med å kunne lese. Så det er jo mer og mer ting som blir puttet inn. Og da er det jo leken du må ta det fra.

Maja er også tydelig på at læreplanen åpner for tolkning og metodefrihet: «Men hvis du tolker at det er litt metodefrihet, og du kan gjøre litt som du tenker at passer best, det er jo ikke det at noen andre nødvendigvis tolker det sånn.» Martin som er relativt nyutdannet viser at han har god kjennskap til læreplanen. Han snakker mest om dannelsesmålene i den overordna delen av læreplanen og lekens betydning for det, men knytter det også i noen grad til det faglige:

Altså, vi har jo et mandat på skolen til å danne samfunnsborgere som fungerer i samfunnet, og som skal utvikle samfunnet. Da trenger vi for eksempel sosial kompetanse, som lek er en veldig god arena til å lære. Så hovedsakelig der, men også faglig. Også er det jo kroppsøving, som jeg ser at lek er en veldig god arena til å lære.

Selv om Martin er nyutdannet har han jobbet en god del som vikar og kjenner til praksis på ulike skoler. Han forteller om hvordan han oppfatter lekens plass. Han trekker fram metodefriheten som den nye læreplanen gir lærere:

Litt åpnere for hva man kan bruke undervisningstida på, og hvordan man kan legge opp det. Så da tenker jeg at lekens status er kanskje høyere enn den har vært, siden



det er mer metodefrihet. Og at man kan legge opp undervisninger som man vil. Litt mer enn det man har kunnet før.

Trond opplever at det er flere som prater om leken etter innføringen av ny læreplan, og han har inntrykk av at det er flere som leker i skolen nå enn for bare få år siden. Selv knytter han leken mest til den overordna delen. «Spilletimen for eksempel og leken i friminutt, den leken der, den bryr vi oss ikke om faget», men han bruker iblant leken helt konkret i knytning til enkelte fag: «Jeg kan velge å bruke en lek og forsvare det fagspesifikt.»

Kristian har lett for å argumentere for lekens plass i læreplanen. Han mener leken kan kobles til alt, spesielt overordnet del: «I overordnet del i LK20 i hvert fall, så er det jo alle de verdiene og ideene som er inni der, kan man knytte opp mot lek». Han eksemplifiserer dette med menneskeverd, identitet, kritisk tenking, skaperglede, engasjement og demokrati.

Deretter snakker han om prinsippet for læring:

Sosial læring, kjempemasse, det er jo det viktigste, kanskje. Kompetanse i fag, du får økt, eller kan bli bedre til å lære med å ha mye lek, og du kan lære å lære med lek. Men jeg tenker i overordnet del, så er det jo egentlig, du kan få det til å passe inn overalt.

Kristine knytter leken både til den overordna delen av læreplan og til fag. Hun mener leken er en god måte å skape variert undervisning på: «Jeg tenker på i matte, så kan du knytte leken til forståelser av tid, tall, sortere, mønster, areal, at du kan leke deg til mye.»

### 5.3 Leken på mellomtrinnet

Leken på mellomtrinnet er et stort tema som jeg har delt i flere deler. Først beskrives lærernes erfaring med den styrte leken og lærernes tanker om lekens egenverdi. I denne sammenheng trekkes samtidig inn det lærerne forteller om lekens plass i en tid hvor man ser store endringer i barnekulturen og hvor leken er under press. I neste delkapittel beskrives lærerens rolle i leken. Deretter presenteres lærernes tanker om lekens betydning for sosial læring, og lek som rekreasjon og motivasjon. Til slutt presenteres lærernes beretninger om læringen som skjer gjennom leken.

### 5.3.1 Frilek og styrt lek

Alle lærerne som ble intervjuet snakker varmt om både styrt lek og om frilek. De er tydelige på at leken i stor grad er styrt, men verdsetter likevel frileken. De presiserer at leken må styres mer for at den skal finne sted når barna blir eldre. Selv om leken i stor grad styres av lærerne, og at leken ofte har en hensikt, snakker samtidig lærerne om lekens egenverdi. Lærerne som ble intervjuet er i stor grad opptatt av å styre leken når barna blir eldre, men mener samtidig at lek først og fremst skal være noe som gir en god opplevelse. Den styrte leken blir derfor ikke en motsetning til lekens egenverdi. Når jeg spør om hva Kristian tenker om lek i skolesammenheng, så tenker han litt før han svarer:

Lek. Da har vi det gøy sammen, tenker jeg. Når vi gjør aktiviteter, så må vi ha det gøy sammen. Jeg tenker at lek er jo veldig mye. Men det viktige er jo at vi har det gøy sammen. Noe lystbetont.

Kristian er også tydelig på at han primært bruker lek for lekens skyld, og så poengterer han at alle, selv voksne får mange gevinster av å leke: «Vi får jo også mange av de samme positive opplevelsene som elevene gjør. Jeg får jo også glede når jeg leker sammen med barn, så jeg får jo også disse hormonene.» Trond forteller mye om all tiden de bruker på brettspill i skoletiden, og han omtaler dette som en type lek, og viser gladelig frem alle spillene de bruker:

Her har du en fin blanding av alt. Noe av det kan man liksom bruke bevisst i en matte- eller norsktime, men det betyr ikke at det er bra nok for spilletimen. For det viktigste for spilletimen er at det faktisk er gøy.

Han viser frem og forteller om spill som man kan lære noe faglig av. «Og om du får inn litt læring, så er det bonus», sier han. Han forteller videre at noen av spillene kan bidra til læring av alt fra matte til bokstaver, men dette er underordnet, for i spilletimen er det et kriterium at spillene er gøy. Han viser dermed kjente spill som Uno, Yatzy, Scrabble og Sjakk.

Alle lærerne som ble intervjuet er svært opptatt av at barnekulturen har endret seg mye. De opplever at barn møter ungdomskulturen tidlig, og i en tid hvor leken utfordres av den digitale verden vi lever i, er lærerens rolle viktig når det gjelder å legge til rette for at barna skal få leke. Alle informantene påpeker at jo eldre barna blir, jo mer må de styres og

igangsettes for at de faktisk skal leke. Trond er en av dem som trekker fram dette. Han synes lek er veldig viktig, og synes barna slutter for tidlig å leke: «All den tiden jeg har vært lærer så ser jeg at friminuttene går fra å være lek og lystbetont til å bli skravling, jo eldre de blir. Ja, når de blir eldre så går de mer rundt og prater.» Han er derfor opptatt av lærerens rolle i leken. Han mener barn på mellomtrinnet trenger hjelp med å igangsette lek: «Men i det vi voksne igangsetter lek, så får de endelig utløp for noe de egentlig har lyst til å gjøre i friminuttet». Kristian uttrykker mye av det samme:

Jeg har egentlig en litt ungdommelig klasse nå. For da jeg fikk de i fjerde, så var de jo, de var mer opptatt av å, de sto og hang når de kom på skolen. Ikke som de andre, som lekte og spilte fotball. Men de sto og hang og snakket og sånn. Og de er fortsatt ganske ungdommelige til alderen sin, og modne. Eller ikke modne, det er de ikke.

Kristian er derfor opptatt av lærerens rolle for å hjelpe barn inn i leken også når de går på mellomtrinnet. Han sier barna egentlig vil leke, men sjeldent får det til på egenhånd: «Men jeg ser jo hvor mye de elsker å leke. Selv om de er ganske sånn... Vil være ungdommer. Ganske ungdommer, en voksen gjeng.»

Maja er opptatt av det samme som Trond og Kristian. Hun forteller at mange barn er så infiltrert av ungdomskulturen gjennom digitale medier, og derfor må vi lærere hjelpe dem i gang med leken: «Ja, og da er det ikke bare at de skal være sexy dansere fra TikTok.» Hun sier at elever på mellomtrinnet liker å leke, samtidig er det mange som ikke vil innrømme det: «Men de skjønner kanskje at nå kan vi snart ikke si det lenger, at vi liker å leke.» Hun mener også at man kanskje får med flere dersom man unngår å kalle det lek: «mellomtrinnslever er kanskje ikke sånn, Å, nå skal vi leke. Så kanskje det å ikke kalle det lek, men heller kalle det en aktivitet.»

Martin sier han har inntrykk av at barn vokser opp litt fortere nå enn de gjorde da han var liten: «Men så gjør de egentlig ikke det. Men det er litt sånn fasade på dem, synes jeg.» Han snakker videre om hvor viktig det er at vi legger til rette for lek når barna blir større: «Nei, jeg tenker jo at det bidrar jo, spesielt mellomtrinnet til å kanskje å beholde barnet litt lenger da. At det kan bidra til det, og det synes jeg er positivt.» Som tidligere nevnt jobber Martin på en

skole som har timeplanfestet lek hver dag på småskolen, og klassen hans er vant til å leke. Han synes derfor det er helt uproblematisk å kalle det lek:

Nei, i den gjengen jeg har nå, så synes jeg jo at de fleste av dem liker veldig godt å leke, og det synes jeg er veldig gøy. Det er egentlig ikke særlig sånn at man er for kule der, tror jeg. De har jo på en måte trent på det her hver morgen, i flere år.

Trond er opptatt av at mellomtrinns elever fortsatt er barn som innerst inne liker å leke:

Det er ikke lenge siden de lekte. Altså ... Mange her leker jo fortsatt...får vi høre da, fra foreldre og sånn. At hjemme kan de finne på å leke. Og med den og den så leker de. Hvis den og den møtes, så kan de leke med dukker. Men hvis de møter den og den, så er det kanskje skjerm og henging. Så det er sånn ...

Han presiserer at mellomtrinns elever fortsatt er i lekealderen, men at mange leker mindre enn for bare kort tid siden. Selv om de ikke alltid igangsetter leken selv, så synes han det er lett å motivere til lek: «Når vi ber om lek, så får vi lek. For de er vant til det. Så det er ikke veldig vanskelig å motivere en femte-, sjettede-, eller syvendeklassing til lek.»

Kristine mener det har skjedd en endring i barns adferd. «De takler mindre, jeg synes de er litt mindre robuste nå enn før. De tåler lite motgang. Vi var kanskje selvsentrerte vi og, men jeg føler kanskje det er litt mer individfokus nå enn det var når vi vokste opp.» Hun trekker videre fram at den styrte leken har tatt over for den frie leken, og at barna mister noe viktig ved at alt blir så styrt. Samtidig sier hun at vi må hjelpe barna inn i leken for at den faktisk skal finne sted: «Barn er mindre ute og leker, de kan ikke leke så godt. For mange går glipp av mye, det er så mye styrt lek.» Her er hun inne på lærerens rolle, et område hvor informantene har mange tanker.

### 5.3.2 Lærerens rolle i den styrte og i den frie leken

Alle lærerne er enige om at leken i stor grad må styres av lærerne, men de har ulike tanker om hvorvidt læreren bør være aktiv og deltakende eller bare en igangsetter. Kristian er veldig opptatt av lærerens rolle i leken, både som igangsetter og som aktiv deltaker og rollemodell.

Han er så ofte han kan en aktiv deltaker i leken, og det begrunner han med at han vil være rollemodell i leken: «Jeg er med, og det tror jeg er utrolig viktig for forebygging av konflikter. Da er jeg en rollemodell. At de lærer hvordan man skal leke.» Trond synes også det er viktig å delta i leken iblant, og begrunner dette med at han slik får bedre relasjon til elevene: «Ja, og vi blir kjent med dem på en helt annen måte. Og de blir kjent med oss på en helt annen måte.» Martin synes også det er fint å delta i lek. Han synes selv det er gøy å leke, og tror han blir en bedre lærer gjennom selv å delta i leken: «Så er det gøy, og lek gjør at jobb er gøy. Og når læreren synes det er gøy på jobb, så er det jo gøyere for barna og læreren. Da yter man jo litt mer på jobb, vil jeg tro.» Kristian mener i likhet med Trond at det er viktig at læreren har en aktiv, deltakende rolle:

Det er jo noe som er utrolig viktig; at vi lærere er med i lek. Det er noe jeg brenner litt for. Vi kan stå på sidelinja og se på, men det er ikke det samme. Det er en undervurdert del av læreryrket. Å leke med barn.

Kristian trekker videre fram at det å leke med barn har betydning for lærerens relasjon til barna: «Du bygger utrolig relasjoner i lek med barn, eller med elevene. Så det... De blir tryggere på deg, og du blir tryggere på dem.» Maja nevner noe av det samme. Hun mener hun får et bedre forhold til elevene ved å være med i leken: «Det synes jeg også er gøy. Det er kjempegøy. Ja, og det er gjerne da du blir den kule læreren, fordi du er med.» Selv om Maja fremsnakker det å delta i leken selv, og er opptatt av at noe lek må styres, så verdsetter hun den frie leken hvor barna selv må ta initiativ:

Av og til kan det være greit å hjelpe til å starte. Men jeg synes det er vel så viktig med den frie leken, at de faktisk må finne ut av det selv. For jeg tror barn i dag er alt for godt vant til å bli servert hva de skal gjøre. Hvis ikke du forklarer, så står de bare der og venter på å bli dyttet i gang. Men jeg tror de kan lære å funke bedre ved å finne på ting selv.

Kristine snakker om mye av det samme som Maja. Hun er opptatt av at voksne styrer barnas lek fra de er veldig små, og de mister viktig sosial læring dersom vi styrer leken for mye.

Alt skal styres nå, fra barnehage. Voksenstyrt, voksenstyrt... Den spontane leken finner nok sted i barnehage nå, for jeg tror de er mer klar over det. Barn er vant til at voksne styrer og sier hva som skal skje og hva de skal gjøre, og da går du glipp av noe i den sosiale læringen, tror jeg.

Kristine erkjenner likevel at den styrte leken blir viktigere jo eldre barna blir. «Ja, når de blir eldre så er det mest styrt lek, føler jeg. Og da må vi voksne følge med på hva vi trenger. Og det er viktig å se. Nå trenger vi å øve på...» Hun sier at mange barn på mellomtrinnet ikke leker dersom vi ikke legger til rette for det, men at om vi gir dem mulighet til å leke, så liker de det egentlig, men «De tør ikke å gi uttrykk for at de synes det er gøy. Du må liksom ikke høre på at... åååå, kjedelig! Det fører til at de smiler når de går fra timen, og da har du oppnådd noe.» Kristine mener man bør ufarliggjøre leken, ta bestemmelsen om å leke for barna, og slik la dem få oppleve alt leken kan gi:

Så tenker jeg, hvis vi ufarliggjør det, og sier dette skal vi, så gjør de det. Og du ser at de glemmer seg fort da, og det er veldig gøy. Det blir litt det der å være litt fri igjen. Bare være litt barn, det er så fint. Slappe litt av, og plutselig oppdage fine sider med hverandre.

Kristine påpeker at lærerens rolle i leken er viktig når barna blir eldre. Når ikke de leker på eget initiativ, så må vi hjelpe dem inn i styrt lek:

Jeg tenker det er kjempeviktig, i hvert fall jo eldre de blir, å være bevisst på hva du bruker leken til. Så ikke bare... frilek er i seg selv viktig, det tenker jeg... Men de er ikke der etter hvert rett og slett. Og da må du bruke den til hva rører seg på trinnet.

Trond tilrettelegger for lek i friminutt, og sier det er helt nødvendige for at leken skal finne sted: «For i de fleste klasser som jeg har vært tilknyttet så virker det som leken blir borte hvis vi ikke er litt på ballen der. I friminuttene. Ja, i friminuttene. At det går over til at de henger mer.» Han forteller at de har organisert friminuttene slik at små elevgrupper etter tur har ansvar for å invitere medelever til organisert lek, mens en annen gruppe er forpliktet til å delta. «Så ruller vi på det da. Og det er jo også et resultat av at vi ble fort vare på at vi må

jobbe med klassemiljøet ganske tidlig i skoleåret.» I tillegg til den styrte leken i friminutt forteller Trond at klassen hans har en time brettspill i klasserommet hver uke:

Så vi starter uka med en klokke time med brettspill i klasserommet. Som er en form for lek, men den er jo veldig lærerstyrt da, kan man si. Men det er fortsatt lek. Da trekker vi grupper, sånn at de ikke bestemmer selv hvem de skal leke med.

Når Trond blir spurt om det er lett å få med alle i leken, så forteller han at alle blir med i leken når den er lærerstyrt, men for at den frie leken skal være vellykket, så er du prisgitt at de sterkeste stemmene i klassen liker å leke, ellers uteblir leken:

Hvis det er helt fritt. Gjør hva dere vil i friminuttet, eller gjør hva dere vil i den leketimen her. Så vinner de sterke stemmene. Og hvis de sterke stemmene er lekende, så blir det lek. Hvis ikke, så faller det fra.

Selv om Trond forteller at læreren har en viktig rolle i leken, og at han er opptatt av den styrte leken, så verdsetter han den frie leken. Han poengterer at for at den frie leken skal bli vellykket, så må vi voksne prøve å være med så lite som mulig i denne type lek.

Det blir akkurat som om de har en dommer med på leken. Så der må vi ikke være med. Men vi kan legge føringer for rammene for leken, for å sikre at det blir gjennomført og at det blir kvalitet på økta.

Martin liker godt å være med i leken selv, og trekker fram fordeler med lærerens deltakelse. Han mener barna liker når læreren deltar, og at det kan føre til at flere barn blir med. «Da prøver vi jo å inkludere oss i lek selv, og være med i leken, for det synes jo mange er veldig gøy, og da er det flere som blir med ofte.» Selv om han ønsker å delta mye i leken selv, er det ikke alltid gjennomførbart:

Men så er det jo sånn at det ikke alltid er mulig, fordi du må ta den situasjonen, eller de krangler, eller den har slått seg, så da blir jo rollen din litt sånn begge deler. Og så

er det greit å være flere lærere ofte, for da kan man ha en som er med, og den som er med styrer jo ofte.

Martin trekker også fram at man kan lære mye av å bare observere lek når du setter i gang, spesielt i frilek: «Det er viktig å ha noe frilek også, det er der man observerer best, tenker jeg. Da ser man hvem som velger hverandre, og hva de velger å gjøre, og litt sånn.» Han mener likevel at den styrte leken er lettere å finne plass til på mellomtrinnet, for «da er det ofte lettere å få inn et eller annet mål med det da, et sosialt mål eller et eller annet. Så da tenker jeg at det er viktigere enn å ha frilek.»

### 5.3.3 Sosial læring og livsmestring

Lærerne som ble intervjuet trekker særlig fram den sosiale læringen som kan skje gjennom lek og spill som en grunn til å leke. Martin forteller at den viktigste grunnen for å bruke lek på mellomtrinnet er sosial læring, og han gir eksempler fra bruken av spill:

Nå er det ikke sånn fysisk lek, men Yatzy er jo en type lek, det er et spill, det har vi brukt i dag. Det har funka veldig bra. Det er veldig engasjerende for noen, og der kan man ikke bare lære matematikk, men også at man kanskje ikke skal være en dårlig vinner, eller dårlig taper. Det er to ting som er kjekt å kunne.

Trond bruker som nevnt mye spill, og er opptatt av at tiden de bruker på spilletimer gir positive effekter på andre områder: Han forklarer at fordi de trekker nye grupper hver gang, må barna øve seg på samspill med flere enn dem de ville valgt selv.

Og jeg tror at det også har overføringsverdi til friminuttet. Også, for det er med tanke på de som kanskje har falt litt utenfor sosialt da, men sånn for alle, jevnt over, så har det effekt på klassemiljøet. For de trener på å leke med hverandre, uansett hvem det er de kan komme på gruppe med da.

Trond forteller at han er ny lærer for klassen sin. Han overtok en klasse preget av konflikter, og han bruker styrt lek i arbeid med klassemiljøet:



Så vi tenkte at her må det lekes og jobbes systematisk med å skape et trygt miljø. Og det ser vi allerede at fungerer. Så vet ikke om det er bare... Hvor stor grad leken har å si for den fine utviklingen vi har i klassen, det er vanskelig å si, men jeg tenker at det.. Ja, vi ser en positiv utvikling og det eneste store grepet vi har gjort er å leke.

Maja er opptatt av alt det sosiale man skal lære, og at den sosiale læringen er noe av det viktigste som skjer på skolen. Eksempler på slik sosial læring er sosiale koder og samspill og hun mener at "Det får du mer med lek enn med tvangsgruppearbeid i et grupperom». Hun mener at den sosiale læringen er vel så viktig som det faglige: «Kan du ikke gangetabellene, så går det fint. Så få ned disse her kravene litt, og heller fokusere på å fungere med andre mennesker.»

Kristian synes det er svært viktig å bruke lek på mellomtrinnet, og han bruker det mye selv i arbeidet med klassemiljø. Han forteller om utfordringer med klassemiljø og utagerende elever, og at det å få gode opplevelser sammen bidrar til sosial kompetanse og forebygging av konflikter. «De lærer hvordan man skal leke, og hvordan man skal være sosial sammen.»

Kristine har mange tanker om hva leken kan bidra til på mellomtrinnet. Hun snakker mye om klassemiljø og sosial læring, og at dersom man leker mye med elevene, så vil det ha en effekt på klassen fordi de lærer å omgås hverandre og blir trygge på hverandre. Dette vil igjen gi en rekke positive følger:

Man tør å ha en muntlig framføring for hverandre, hvis man har lekt med alle sammen. Man tør å dumme seg ut, man tør å si feil. For alle disse tingene øver vi på når vi leker. Og så gjør alle noe gøy, alle gjør noe rart, alle kan dumme seg ut i lek. For det er jo ikke alvor. Det er bare lek. Det handler mye om trygghet, sosial læring.

Kristine nevner også at man kan observere mye gjennom lek, og dette kan lærerne bruke til å arbeide med det sosiale miljøet:

Du ser rollefordeling, du ser hvem som tar ledelse, hvem som dilter, hvem som er innenfor, hvem som er utenfor, og det er lettere å vite hva du skal gjøre noe med. Og leken er en litt sånn ufarlig måte for elevene, og tenker at det blir jo naturlig at

du... jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men jeg bruker jo lek til å se hva er det som skjer i denne klassen. Hva rører seg, hvem er sterke personer, hvordan skal jeg få den sosiale dynamikken til. Du kan liksom se litt, og så gjøre noe uti fra det du ser.

Kristine verdsetter frileken også når barna blir større. Hun forteller at hennes klasse var veldig lekne de første årene på skolen, men når de begynte på mellomtrinnet, så lekte de ingenting lengre, og da var det store sosiale utfordringer og mye problemer på trinnet, men «dette skoleåret har de blitt faddere», og en viktig fadderoppgave er å leke med fadderbarna.

Det var mye styr i fjor, fordi de skulle plutselig ikke leke. De begynner å komme i puberteten, skal være litt tøffe. Men så blir de faddere, og så får de oppgave å leke med de, og så begynner de å blomstre.

Videre forteller Kristine at nå lekes det hver dag i friminuttene, og her ser hun mange typer lek: «De er veldig forskjellige på modningsnivå og hva de liker. Noen leker enda oppe i skogen i friminuttene. Det har de begynt med igjen. Det er kjempefint. Og noen er i regelstyrt lek i friminutter. Det er lite rollelek.»

Kristine undrer seg over hvorfor mange lærere slutter å legge til rette for lek, når man ser at det er så bra for dem, og hun mener det er viktig at vi setter av tid til lek når barna blir større. Hun trekker fram lek i fag, men er også opptatt av å tilrettelegge for frilek ute på grunn av guttene: «Men særlig mange gutter som er umodne, har jo helt sykt godt av å få leke. Kan putte inn litt faglig her og der i leken. Ja, det er fascinerende. Og det er veldig mye sosial læring.» Kristine mener leken kan bidra til mye på mellomtrinnet, og spesielt kan det skape fellesskapsfølelse og hjelpe dem som strever sosialt. Hun trekker også frem at samarbeid er en viktig ferdighet man kan lære gjennom lek: «Akkurat den gruppa jeg har nå, så tenker jeg mest at for en stor gruppe av disse barna, så gjelder det å bli litt sterkere sosialt. Litt mer fellesskapsfølelse.» Kristine forteller at klassen hennes trenger øve på sosiale ferdigheter som samarbeid, og at dette kan øves på gjennom lek. Hun eksemplifiserer dette gjennom en fortelling fra en gymsøktime:

De hadde forskjellige stafetter... med et oppdrag. Kom deg over, du har en rokkering og en matte. Du skal fra dit til dit. Hvis du kommer på golvet, så må du tilbake.

Det er ikke plass til andre. Hva skal du gjøre? Og da så vi at det ble en veldig gøy lek.

De måtte diskutere litt strategi og få litt tips. Jeg har aldri sett de samarbeide så godt, for det har ofte endt i krangling. ... Så samarbeid er jo en ting du kan leke deg til, og øve opp.

Selv om Kristine trekker fram og er veldig opptatt av den sosiale læringen, så er hun også opptatt av at sosial læring gjennom lek igjen vil ha betydning for læringen: «Det er sekundært, men det har effekt på det faglige, fordi at klassene som leker er tryggere på hverandre. Og da er det lettere å drive fag i etterkant. Det har en kjedereaksjon.» Her trekker Kristine fram at det er sammenheng mellom den sosiale læringen og den faglige læring, og nettopp lekens betydning for motivasjon, mestring og læring vil utdypes i det følgende.

#### 5.3.4 Lek som rekreasjon og motivasjon for læring

Flere av lærerne forteller om hvordan de bruker lek som pauseaktiviteter for å få ny energi og for økt fokus i timene, og også som variasjon i undervisningen for å motivere til læring, og for at flere skal kjenne på mestring. Alle sier at lange økter krever at det legges til rette for variert undervisning og pauser med lek og andre aktiviteter for at barna skal holde på både konsentrasjon og motivasjon.

I intervjuet ble Kristine spurt om hvorfor hun bruker lek i undervisningen på mellomtrinnet, og hun var helt tydelig i sin begrunnelse: «Jeg har nok blitt mer og mer bevisst på at det kan motivere. Jeg bruker det som motivasjon.» Kristine er opptatt av at lek skal være noe motiverende for elevene, og at det er noe de samhandler om, som de ikke tenker på er faglig, selv om det kan være det.

Det er noe som vi ser er viktig for de som personer, som kan bygge de opp som... selvtillit og selvbildet og mestre sosiale ting. Det tenker jeg lek legger et godt grunnlag for. Hvis de ikke mestrer det sosiale, så er det veldig vanskelig å lære så mye.

Hun trekker fram at selvtillit og mestring av det sosiale er et viktig grunnlag for læring, og gjennom lek kan flere av de som kjenner på nederlag faglig, få kjenne mestring: «Mestring er jo et stikkord, og du får ofte med de som kanskje ikke føler på mestring en hel dag, at de får noen øyeblikk med mestring. Det bygger jo videre i fag, tenker jeg.»

Kristine forteller at på hennes skole har de undervisningsøkter som hver varer 90 minutter, uten pause, og da er det opp til henne å legge til rette for pauser ved behov. Hun forteller at hun derfor ofte bruker lek som rekreasjon eller pauseaktivitet: «Ja, for eksempel hvis jeg ser at energien ebber litt ut, så er det veldig fint å ta en lek som gir energi, og så tar det ikke lang tid, og så får du konsentrasjon på plass igjen.»

Trond forteller om lange undervisningsøkter. Ikke så lange økter som på Kristines skole, men økter på 60 eller 75 minutt, og han er derfor opptatt av å ikke ha så stillesittende timer, og han bruker mye lek i timene sine. «Det kan bli lenge med en time, så det er noe vi er bevisst på, så vi må på en måte legge opp økta deretter», forteller han. Kristian uttrykker om det samme, at de har 60 minutters time uten pause, og da er det viktig med pause: «Jeg har et mål om å ha, ikke nødvendigvis en lek, men en pauseaktivitet i alle timer. Ja, en pause, et avbrekk».

Kristine som bruker lek både i arbeid med det sosial og det faglige, forteller gjerne om hvordan hun også kan bruke lek i slutten av en økt, før friminutt:

Du ser at nå røyner det litt på. Vi tar en lek. Og det er bare for å ha en god avslutning. Så viktig det er for noen. Samles, ha en lek, roe ned. Nå tar vi friminutt sammen. Så ikke noen flyr ut her og der. Det er noe med å samle, få en felles greie.

Maja er spesielt opptatt av å knytte lek til motivasjon. Hun sier hun ønsker å motivere elevene til å ville være på skolen, hun kaller det luring til læring. Hun er opptatt av aktiv læring gjennom lek og andre aktiviteter, og mener det motiver barn til læring:

Og det er jo så mye gøyere enn å bare sitte og få input og være passiv. Også er det jo det med å få fysisk aktivitet, å få bevegelse. Barn klarer holde fokus i 12 minutter. Det er ikke mye du får ut av 12 minutter. Og spesielt ikke når du har 60 minutters økter.

Dette er et tema som engasjerer Maja. Hun mener at de aller færreste, selv ikke voksne, klarer sitte stille og bare motta i 60 eller 90 minutter, og mener uteskole kan løse mye av dette, og bidra til at barn blir motivert for skole:

Så det er denne motivasjonen. Å skjønne at ting kan være gøy. Selv om det må ikke være å sitte stille og ta imot. Og jeg tror du kunne gjort alt med å være ute. Ikke sitte i klasserommet og følge med.

På spørsmål om hva Maja tenker at lek kan bidra til på mellomtrinnet, så svarer hun at det viktigste er at leken bidrar til at skolen blir et godt sted å være, og et sted barna ønsker å være: «For noen er jo skolen den eneste trygge plassen de har. Og da må vi jo hjelpe til å bidra til at det er en trygg plass å være.» Hun forteller videre at hun starter alle timer med en dans eller en lek, og hun begrunner dette med at det er viktig å gi elevene et avbrekk i hverdagen

Og når du ser at de mister fokus, så er det bare sånn, kom igjen. For å koble på igjen. Og få de til å smile litt og få de til å... Og det er kjempeviktig. Og så er det kanskje litt sånn...At du kan skylde på avbrekket med. Sånn for å forsvare at vi leker. Nå er de så ufokusert, så...

Maja snakker videre om at læring er «en helhetlig greie». Hun er opptatt av at det å bruke kroppen aktivt og være i fysisk aktivitet kan bidra til økt læring: «At det å sitte ned og ta imot læring, funker mye bedre hvis du er i fysisk aktivitet. Det er en helhetlig greie.» Kristian er opptatt av det samme, at lek kan brukes som hjernetrim og fysisk aktivitet, eller leke for å ha noe fysisk aktivitet, og uttrykker: «Vi kan ha lek for å ha noen hjernetrim, eller noe sånn. Og vi kan kombinere alt det.»

Martin beskriver på samme måte som de andre informantene hvordan han bruker lek som pauseaktivitet og variasjon i undervisningen. Han mener man kan lære mer med å bruke kroppen, og ved å være fysisk aktiv, og at mange barn verdsetter å få avbrekk fra den vanlige teoritunge hverdagen: «Noen ganger har jeg lek bare som et avbrekk...Vi bruker det som pause når det er behov for det. Når vi ser at det er litt armer og bein, så er det kjekt.» Han understreker videre at dette er helt nødvendig da de på hans skole har dobbelttimer på 90 minutter, og forteller at han har flere grunner til å gjøre dette:

Ja, de får litt energi, og så synes de det er gøy. Det er ikke sånn at vi gjør det bare for å bevege oss, det er jo fordi at de synes det er gøy også. Nei, det er jo overgangssituasjoner, da, kanskje. Bruker det når det er tid for bytte av fag eller lærer.

Han forteller at dette ikke er noe han planlegger, men noe han gjør ved behov.

### 5.3.5 Faglig læring gjennom lek

Leken i knytning til faglig læring er det temaet hvor informantene spriker mest i sine beretninger. Noen bruker mest lek i gym og friminutt, mens andre bruker det mer i teoretiske fag. Kristian som er svært opptatt av den sosiale læringen gjennom lek, sier han i liten grad bruker lek i undervisningen. Når jeg spør Martin om han bruker lek i undervisningen, så trekker han fram kroppsøving, og beskriver hvordan han bruker lek for å jobbe med det som rører seg på trinnet:

I kroppsundervisningen for eksempel, bruker jeg lek for å kunne...hvis noen er uenige, så jobber vi med det. Altså, hvis en situasjon oppstår, noen er uenige, så kan man løse det, og så er det læring i det, tenker jeg. Og så er det noen som trenger å lære hvordan man leker rettferdig med andre, og det tar jeg også inn i undervisningen.

Maja sier at mange lærere på hennes skole savner lek og uteskole, men de dropper det grunnet faglig press. De gangene hun selv bruker lek så skylder hun på lek som et avbrekk eller et middel for faglig læring, men sier at hun bruker lek aller mest fordi det gir gode opplevelser og motivasjon for å være på skolen. Hun er likevel opptatt av elevenes læring, og snakker mye om luring til læring: «Det er sånn pedagogikk. At jeg vil gjerne at elevene ikke skjønner at de åpner seg til å lære. Men at de får noe ut av det de gjør. Og heller får denne... aha, nå har jeg lært noe.» Maja er også opptatt av praktisk matematikk gjennom lek: «Matte er jo veldig lett å gjøre til lek, spesielt i uteskole. Med å sortere, rangere, ha litt sånn kaste i... kaste kongler inn i et felt, eller så så langt. Sånn synes jeg er litt gøy». Hun trekker fram hvordan de bruker mye stasjonsarbeid, og her sier hun det handler om luring til læring

Da har vi for eksempel stasjon med LEGO. Vi har gjerne fire stasjoner, og bare to voksne. Og da er det liksom 20 minutt lek på en stasjon. Og da er du på en måte kanskje mer klar da når du kommer til neste stasjon hvor du skal jobbe. Så da blir det litt luring til læring.

Maja forteller at hun bruker lek i forskjellige fag, og nevner både norsk, engelsk og samfunnsfag, og hun knytter det meste av det hun forteller om til uteskole.

I norsk kan du gå på en tur og ta inntrykkene du hadde ute og gå inn og skrive om det. Du kan beskrive, du kan bruke det når du lærer ordklasser. Du kan...eh... historie, altså samfunnsfag. Du kan liksom ... Hva har skjedd her? Det kan være oppdikta eller det kan være fakta. Du kan egentlig gjøre alt. Du kan gjøre det samme på engelsk. Gjøre det samme du gjorde i norsken, bare på engelsk.

Hun beskriver videre hvordan man som lærer kan legge til rette for fantasi gjennom lek, og at dette i neste omgang kan brukes til tekstproduksjon:

Du kan finne på litt spennende spøkelseshistorier og sånt. For eksempel at jeg forteller at jeg er oppe i det huset der, og et eller annet. Og så setter jeg i gang fantasien, og så kan de løpe rundt i skogen og leke at de skal gjemme seg for den skumle personen som bodde der.

Kristine forteller også at hun bruker mye lek i mange fag, og hun snakker om alt man kan se i leken som man kan bruke for å tilpasse opplæringen:

Hvordan de reflekterer, hvordan de tolker ting. Det kan du bruke i læring da, og se på type modenhet. Når du skal ...jeg tenker i matte som jeg har mye da, og hvor langt de har kommet i abstrakt tenking, kontra nei, dette går ikke, vi må enda lenger ned, for her må vi jobbe konkret enda. Du ser litt det i leken, og hva de driver på med.

Videre beskriver hun helt konkret hvordan hun bruker lek til faglig læring: «Er det norsk, så kan du drive alfabetisering, staving. Du kan jo drive med... stille opp i alfabetisk rekkefølge i en ring. Mange sånne øvelser som de kaller lek, mens du egentlig gjør noe i forskjellige fag».

Kristine bruker også lekaktiviteter i for eksempel KRLE:

Lek i KRLE kan være etiske dilemmaer. Alle som mener det reiser seg. Da må de mene noe, stå for noe. Det er mange fine ting man kan gjøre som kan knyttes til læreplanen som gir aktivitet. Så hvis du kaller aktivitet for lek, så er det jo mye. Det kaller i hvert fall elevene det for.

Hun overveier her hvorvidt ulike aktiviteter kan kalles lek, og hun forteller at det en lærer kanskje ville kalt en aktivitet, kaller elevene gjerne en lek. Kristine forteller videre at elevene

kaller det lek dersom det er noe de synes er gøy. Det å øve opp hukommelse og konsentrasjon sier hun er viktig i alle fag, og er ferdigheter som kan trenes gjennom lek uten at elevene forstår at det faktisk skjer læring:

Hvis du vil ha opp hukommelsen og konsentrasjonen, så er det jo mange leker du kan gjøre. De kaller det jo bare lek. De aner jo ikke at de blir mye bedre til å holde fokus. Så det er jo fascinerende.

I samfunnsfag forteller Kristine at hun bruker mye Gruble, og også dette kaller elevene for en lek: «De kaller det en lek hos meg, Gruble, men det kan jo være samfunnsfag, med hovedsteder. Eller hvis vi holder på med noe spesielt, så kan du ha noen temaer.»

Hun forteller at hun ser lite rollelek på skolen, men dersom lærerne tilrettelegger for det, så blir elevene med på det. «Hvis du gir de en hatt på hodet, så er de ganske gode til å være med i en lek, og forestille seg ting. Det kan være små ting, store ting», forteller hun og gir så flere eksempler på hvordan hun bruker rollelek og drama i flere fag:

Det trenger ikke å være norsk heller. Det kan være at hvis det er et tema vi jobber med, så passer det å dramatisere noe, så gjør vi det. Det er jo også lek, for det er rollelek. Så kanskje med manus, kanskje uten, kanskje bare leke fram en situasjon. Vi har jo ofte sånne diskusjoner i for eksempel KRLE. Så i stedet for å bare sitte og ha en diskusjon i grupper, eller hele klassen i plenum, så kan man like gjerne bare gjøre det om til et skuespill der vi har en debatt, på en måte. Så leker de politiker og står ved talestolen.

Trond bruker generelt mye lek, både inne og ute og i mange fag. Han er musikk lærer og i dette faget bruker han mye lek. Han nevner fagspesifikk lek med et formål, og formålet er å øve seg på samspill:

Det handler om at vi er et band i musikken. Alt vi gjør, blir til noe vi skal vise frem. Og i et storband som det er, er det alltid en dirigent, og det er meg. Det er bare jeg som får lov å påpeke hvis noen spiller feil. Derfor er det også bare jeg som får lov å påpeke hvis noen gjør en bevegelse feil i leken. Så da fjerner jeg den kritikken de kan gi



hverandre. Det er jo rett og slett bare for at det er øvelse på å være et bandmedlem.

Det er helt spesifikt lek som forbereder oss på det å øve på instrument.

Kristine mener at jo eldre barna blir, jo viktigere er det at man tydeliggjør formålet med leken som vi voksne igangsetter. Hun sier at fra de går i 6. klasse begynner elevene, og spesielt jentene, å være litt kritiske til å leke, men dersom de forstår at de kan lære noe gjennom leken, så er de mer positive:

Jo eldre du blir, jo mer må de se hva du linker det til. Skrive opp målet kanskje, så de skjønner hvorfor vi leker. For det er veldig mange, særlig i sjetten og sjuende, kanskje ikke så mye i femte da, som spør «hvorfor gjør vi dette? Det gir ikke mening.» Så skriver du mål, eller sier mål. De skjønner at de leker for å lære noe. Da skjønner de det, da er de med. Så det å gi dem mål, å være litt målbevisst, det er kanskje også lurt.

## 6.DRØFTING

I dette kapitlet vil datamaterialet drøftes og ses i sammenheng med det teoretiske rammeverket. Kategoriene som presenteres og drøftes i det følgende er basert på funn gjort gjennom analyse av de fem intervjuene, og samsvarer med kategoriene fra analysekapitlet.

### 6.1 Inkludering

Bakgrunnen for inkludering er at man har et ønske om at skolen skal være for alle (Haug, 2014), men hvordan inkludering foregår i praksis, og hva man legger i begrepet inkludering, varierer mye. Dette ble tydelig allerede i første intervju. Som beskrevet i metodekapitlet var jeg opptatt av å legge min forforståelse til side, og ville høre informantenes tanker om inkludering. I det følgende vil jeg drøfte de to perspektivene på inkludering med utgangspunkt i empirien. Informantene var noe delt i sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Flere av informantene var opptatt av inkludering knyttet til faglig læring, tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø, slik også Haug (2014) beskriver det. Andre var primært opptatt av inkludering knyttet til vennskap, og hvordan leken kan bidra til at flere får være en del av det sosiale fellesskapet og at man kan få venner gjennom lek. For noen av lærerne var ikke dette en motsetning. Jeg vil i det følgende drøfte begrepene hver for seg, men ser også perspektivene i sammenheng, fordi som informantene trekker fram, så har det sosiale miljøet i klassen betydning for læringen som skjer i klasserommet.

I en inkluderende skole så tilpasser man virksomheten til elevene, det er ikke elevene som skal tilpasse seg skolen (Haug, 2014, s.9). Selv om Haug (2014) vektlegger denne forståelsen av inkludering, påpeker han samtidig inkluderingsbegrepets kompleksitet, og at det ikke finnes noen universell definisjon av begrepet. Denne flertydigheten og mangelen på en klar definisjon kan forklare hvorfor inkludering i praksis varierer mye, og også forklare hvorfor informantene i denne studien har så ulike tanker om begrepet.

Lærerne i denne studien trekker fram at de organiserer lek og spill i arbeidet med sosial inkludering og klassemiljø. Dette begrunner de blant annet med at de ser økt ekskludering når elevene begynner på mellomtrinnet, og at leken i alle tilfeller viser seg å ha stor påvirkning på både klassemiljøet og det sosiale samspillet. I intervjuene kommer det samtidig fram at leken er under sterkt press grunnet høyt skolefaglig læringstrykk i skolene.

Det bekrefter også Haug (2019) som påpeker at det har vært økt fokus på læring siden innføringen av LK06. Lillejord mfl. (2018) sier også at lærere ofte tyr til tradisjonelle metoder grunnet fokus på testing og resultater. Det kan se ut som at LK20 åpner opp for lek for elever på alle klassetrinn når den sier at «...i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring»(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7), men likevel forteller en av informantene at den teoritunge og tradisjonelle skolen fremdeles dominerer på noen skoler.

Flere av lærerne trekker frem lekens betydning for læringsmiljøet, og de mener at for å være mottakelig for læring så må man ha det bra, og skal man få et bra læringsmiljø, så må det sosiale miljøet være bra. Dette støttes av den amerikanske professoren i psykologi, Alison Gopnik (2012), som argumenterer for lekens betydning for læring. Gopnik sier at den frie leken gjør barn mer tilgjengelig for læring, og lek er dermed aldri bortkastet.

Gopniks (2012) påstand om lekens betydning for læring kobler de to perspektivene på inkludering sammen, og bringer oss over på inkludering knyttet til undervisning og læring, noe som nevnes av flere informanter. Informantene knytter inkludering til tilpasset opplæring og variert undervisning for å treffe mangfoldet av elever, og de trekker frem at de bruker leken til dette formålet, nettopp for å inkludere alle elevene på skolen. De snakker om en inkluderende opplæring der elever med spesifikke lærevansker, de som strever sosialt og de barna som av ulike grunner har det vanskelig og utfordrer med sin atferd, er en del av fellesskapet. Inkludering ses ofte i sammenheng med elever som har rett på spesialundervisning grunnet definerte lærevansker eller funksjonshemminger, men begrepet må gjelde alle som hindres full deltakelse i skolen (Göransson & Nilholm, 2014). Det kan her være relevant å vise til Lunde og Brodal (2022) som hevder at ADHD-diagnosene øker i takt med en passiv og teoritung skole, og kritiske stemmer mener at vi i for stor grad forventer at barna skal tilpasse seg skolen framfor at skolen skal tilpasse seg barnet. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk skole, og dreier seg om at man tar hensyn til at barn og unge har ulike forutsetninger og evner, og dette krever gode læringsmiljøer hvor alle elever får tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Meld. St. 18, 2010-2011). Informantene i denne masterstudien sier de er opptatt av å praktisere en inkluderende opplæring for alle elever, både de som strever faglig og de som har en utfordrende atferd, og informantene sier de bruker lek til dette formålet.

Flere av informantene forteller om hvordan de bruker lek for at skoledagen skal bli inspirerende og motiverende, og for at elevene skal ha lyst til å delta og være til stede på skolen. Men må virkelig skolen være så gøy? Det er vel ikke farlig å kjede seg litt? Lunde og Brodal (2022) er opptatt av nettopp disse temaene. De sier det ikke er farlig å kjede seg, i noen tilfeller kan det faktisk være bra, fordi man må finne ut av ting på egen hånd. En av informantene forteller om foreldre som ønsker en tradisjonell og stillesittende skoledag, slik mange i dagens voksgenerasjon kjenner skolen, og som informanten mener er grunnen til at foreldrene kan være skeptiske til bruken av gøye aktiviteter og lek i skolen. Lunde & Brodal (2022, s.70) hevder at i nyere tid har man sett at folk i liten grad utsettes for kjedsomhet, fordi vi alltid har tilgjengelig en underholdningsmaskin i form av en mobil eller nettbrett. På den annen side mener Lunde og Brodal (2022), at barnas opplevelse av å kjede seg på skolen kan være problematisk, for da blir man mindre tilgjengelig for læring: «...at de kjeder seg på skolen, er uansett et problem fordi *læringsdøren* er mer eller mindre lukket, og det er neppe det man ønsker seg i en lærings situasjon» (s.70). Informantene forteller at lek som en læringsaktivitet, er viktig for motivasjon og følelse av mestring, og kan bidra til å forhindre ufrivillig skolefravær. Flere av informantene bruker lek på mellomtrinnet for at elever som opplever mange nederlag i løpet av en dag får noen øyeblikk med mestringsfølelse og får kjenne på tilhørighet. Nettopp mestring er ifølge Lunde og Brodal (2022) et kjennetegn på et godt læringsmiljø, og mestring er viktig for barnas motivasjon.

Flere av deltakerne er opptatt av både varierte læringsaktiviteter og av å bruke ulike læringsarenaer, da dette kan være inkluderende. Et eksempel på en læringsarena utenfor klasserommet kan være uterommet. Flere av informantene trekker fram uteskole som en arena hvor barn som synes stillesittende dager i klasserommet er vanskelige, får oppleve mestring og motivasjon. Dette åpner også LK20 opp for: «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17).

Det at lærerne i denne studien har så ulike forståelser av inkludering stadfester inkluderingsbegrepets kompleksitet (Haug, 2014). Noen informanter er nesten utelukkende opptatt av inkludering gjennom lek knyttet til friminutt og sosial læring, andre er mer opptatt av lekende læring knyttet til tilpasset opplæring, mens noen ser disse perspektivene i sammenheng. Kapittel 3.2 i den overordna delen av læreplanen omhandler inkluderende

læringsmiljø, og her står det at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, og innebærer både sosial og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Selv om inkludering er omtalt i læreplanen i et eget kapittel, krever læreplaner fortolkning, og hvordan inkludering forstås av lærere vil dermed også kunne variere. Nettopp tolkning av læreplanen vil drøftes i det følgende.

## 6.2 Organisasjonskulturens, læreplaners og ledelsens betydning

Lærerne i studien ble spurt om hvordan de begrunner bruken av lek i undervisningen på mellomtrinnet, og lærernes beretninger spriker, fra de som blir oppfordret av ledelsen til å leke på skolen, til de som blir bedt om å kutte slike lekaktiviteter. Lærerne forteller at de ønsker å variere undervisningen gjennom bruk av lek og andre aktiviteter, både ute og inne. Mens enkelte lærere opplever støtte for å bruke ulike læringsarenaer, forteller andre at de på tross av egen overbevisning om verdien av for eksempel lek på uteskole, bruker dette i mindre grad enn de ønsker fordi skoleledelsen ikke anerkjenner en slik praksis.

En av informantene forteller at hun brenner for lek på mellomtrinnet, men fordi hun jobber på en skole hvor leken har lav status, må hun bruke mye energi på å forsvare hvorfor hun leker med elevene. Ledelsen har bedt henne slutte å gjøre så mye gøy, og hun må stadig forklare hvorfor hun gjør det hun gjør. Hun forteller i intervjuet om at hun er opptatt av et helhetlig læringssyn (Lillemyr, 2019). Hun sier at læring er en helhetlig greie og barn må få bruke kroppen når de lærer. Hun tar dermed utgangspunkt i hele barnets personlighet (Løndal, 2019, s.98) når hun bruker lek i undervisningen. Hun forteller at leken kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon, og bidra til å forhindre ufrivillig skolefravær, men sier hun på tross av sin overbevisning om dette, i liten grad opplever støtte for å bruke lek i skolen. Ledelsen begrunner sitt ståsted med at de må ha fokus på faglige resultater, og dette samsvarer med det Skaalvik & Skaalvik (2016) sier om at skoleledere opplever å måtte stå til ansvar for skolens faglige resultater, og svare for kritikk om at barna lærer for lite, og faglig fokus blir derfor ofte vektlagt. Informanten sier ledelsens fokus på dette bunner i foreldres tilbakemelding om at barna gjør for mye gøy på skolen. I dette tilfellet er det et stort sprik mellom lærerens og lederens tanker om lek, og det kan virke som at de ikke samarbeider slik læreplanen sier de skal. I den overordna delen under prinsipper for skolenes praksis står det nemlig at «[s]koleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å

legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). I dette tilfellet er det et gap mellom lærerens og lederens tanker om hva som er god praksis. Mens læreren er opptatt av barnas mestring og motivasjon og et helhetlig læringssyn, så opplever læreren at lederen er mest opptatt av det Hogsnes (2022) omtaler som smale instrumentelle mål knyttet til akademiske ferdigheter. Det vektlegges dermed ikke at læring kan skje gjennom lek, og skal man klare å stå imot slik press må man som Øksnes og Sundsdal (2020) sier, kunne begrunne hvorfor en bruker lek i opplæringen. En av informantene mener løsningen på dette er å la foreldrene få erfare hva leken gjør med oss. Hun forteller at hun bruker lek på foreldremøtene, slik at de kan forstå at leken gir en rekke fordeler og åpner for læring.

Som en sterk kontrast til dem som må bruke mye energi på å forsvare bruken av lek, så forteller andre informanter at de har blitt oppfordret av ledelsen til å bruke lek jevnlig, uavhengig av klassetrinn. På enkelte skoler har rektor til og med bedt lærerne om å timeplanfeste leken, for å sikre at leken får en fast plass i en hektisk skolehverdag. Lederne påvirker bevisst og ubevisst gjennom et slik budskap (Fullan & Quinn, 2017), og lærerne forteller at det er lettere å legitimere bruken av lek når rektor ber dem om det. Bang (2020) påpeker også at det er av stor betydning hva ledere setter fokus på. Dersom lek skal bli en del av skolens praksis, så er kanskje første steg at ledelsen retter oppmerksomheten mot dette. Selv om ledelsen på noen skoler fremhever viktigheten av lek, så mener lærerne at leken i skolen i stor grad avhenger av at lærerne selv ser verdien av lek. Selv på de skolene hvor lederne forventet at leken skulle timeplanfestes, så ble det fortalt at lekens eksistens var priggitt den enkelte lærers overbevisning. Lærerne er tydelige på at siden det er en oppfordring fra lederne om å leke, ikke «en bestemmelse», og fordi lederne ikke sjekker om leken faktisk er en del av lærernes praksis, så blir det likevel opp til hver enkelt lærer. Her kan det være relevant å se til den svenske kommunen Essunga som lyktes med et endringsarbeid, fordi de hadde en visjonær ledelse som klarte å få til et kollektivt forskningsbasert tankesett (Persson og Persson, 2012). Ønsker man at lek skal være et satsningsområde på skolen, og at leken skal finnes i alle klasserom, så kan lederne se til Essunga, og være tydelig på at det er en sterk forventning og ikke bare en oppfordring. Flertallet av lærerne i denne studien, sier at de har mulighet til å bruke lek på mellomtrinnet fordi læreryrket er en profesjon, hvilket blant annet innebærer at man bygger sin utøvelse

på et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017), og fordi læreplanen sier at lærerne har metodefrihet. Samtidig kommer det fram at dersom lederne ikke følger dette opp, og lar det være opp til hver enkelt lærer, så er det tilfeldig hvem som blir møtt med lek i skolen. Om man ønsker at leken skal finnes i alle klasserom trenger man et felles tanke sett i organisasjonskulturen. Tradisjonelt har lærere jobbet mye alene, men i dag samarbeider mange lærere tett på team eller på trinn (Helstad & Øiestad, 2017, s.157), og det gir mulighet for å utvikle en felles lekepraksis. Den nye læreplanen påpeker at «[L]ærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20).

En av informantene som var nyansatt svarte nølende da han ble spurt om lekens plass på sin skole. Han trodde kanskje han hadde hørt rektor si noe om det, men uttrykte usikkerhet omkring dette. I rekrutteringsprosessen ble jeg fortalt at denne skolen har mye fokus på lek, men denne nyansatte viste seg å ikke være kjent med dette. Det kan tyde på at lederne ikke hadde kommunisert dette tydelig, og viser viktigheten av at nye medlemmer av organisasjonen blir kjent med organisasjonens kulturinnhold og kulturuttrykk (Bang, 2020, s. 48). Når nye mennesker kommer inn i en kultur skjer det som Bang (2020) omtaler som en sekundærsosialiseringsprosess. Det innebærer at man som ny i en organisasjon lærer seg hvilke normer og verdier som gjelder, og at man lærer hvilke oppgaver som skal gjøres, og også hvordan det er forventet at disse gjøres (Bang, 2020). I et stort lærerkollegium vil det med jevne mellomrom være utskiftninger, for eksempel i starten av et skoleår, og ønsker man at lek eller et annet fokusområde skal videreføres, må dette formidles nyansatte. I intervjuene finner vi også eksempler på skoler hvor leken har plass på mellomtrinnet på tross av en ledelse som ikke retter søkelyset mot dette. I disse tilfellene ser man lærere med en personlig overbevisning om verdien av lek, og flere av informantene viser samtidig til forskning om lek. Disse lærerne sier de er trygge på sin profesjon og på at lærere har metodefrihet, og de har dermed ingen problemer med å forsvare bruken av lek i skolen. I så måte kan vi her si at «[L]ærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Disse lærerne opplever støtte fra ledelsen, selv om ikke lek er et uttalt

satsningsområde. På skolene hvor ikke lek er et felles fokus ser det ut til at enkeltlærere som ser verdien av lek er avgjørende for hvorvidt leken skal være til stede i læringen.

Læreplanen skal i prinsippet være styrende for praksis, men den må tolkes. Når informantene ble spurt om lekens plass i den nye læreplanen, så var alle klare på at leken kan begrunnes gjennom den overordna delen. Informantene vektla at læreplanen er åpen for tolkning og man kan bruke lek i opplæringen fordi man har metodefrihet. Det ble sagt at i overordnet del, så kan du få det til å passe inn overalt. En formulering som går igjen i mange fag i læreplanen for mellomtrinnet handler om at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom bruken av varierte strategier og læringsressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017), og nettopp dette ser lærerne ut til å knytte leken til. Informantene trekker fram den overordna delen og nevner sosial læring, variert undervisning og metodefrihet, men ingen av lærerne som ble intervjuet nevner at leken står omtalt helt spesifikt i læreplanen. I tillegg til at lek står omtalt i læreplaner for spesifikke fag, finnes flere formuleringer om lek i den overordna delen som gjelder alle klassetrinn: «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» og

«Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Her er den spontane leken omtalt helt konkret, men det er likevel et spørsmål hvordan dette skal tolkes (Øksnes, 2019, s.42). Når ingen nevner dette, kan man samtidig undre seg på om de vet at det faktisk står beskrevet så tydelig. Og hva med skolelederne som ikke legitimerer lek i skolen; kjenner de til læreplanens formuleringer om lek? Læreplaner er politisk vedtatte dokumenter som lærere og skoleledere plikter å følge, men læreplaner krever mange nivåer av fortolkning, og derfor kan det være stor forskjell mellom det som står i læreplaner og det man ser i klasserom (Øksnes og Sundsdal, 2022). Gjennom denne studiens intervjuer får man inntrykk av at lærerne ikke kjenner til det som står om lek. Kanskje vil leken lettere kunne legitimeres om man viser til læreplanens formuleringer om dette? Hvis skoler har lek som



satsningsområde, så kan en stille spørsmål om hvorfor ikke læreplanens formuleringer er kjent for alle. For selv ikke informantene som jobbet på skoler med lek som satsningsområde, viste til det læreplanen sier konkret om lek.

I denne studien kommer det tydelig frem at om leken skal finne sted så er man avhengig av lærere med tro på bruk av lek i opplæringen, men kanskje like viktig er det at skolens ledelse har kompetanse og forståelse av lekens betydning. Læreplanen vektlegger også viktigheten av en tydelig pedagogisk ledelse: «Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Ifølge læreplanen er det viktig at lederne har forståelse for det lærerne står i for å kunne være en god leder, og at de legger til rette for samarbeidstid for å kunne utvikle en felles praksis og for å kunne lære av hverandre.

«Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20).

### 6.3 Leken på mellomtrinnet

Lek er mangeartet og et allsidig fenomen (Lillemyr, 2019). Begrepet er et av de mest sentrale og omdiskuterte begrep relatert til barns utvikling og læring, og det forstås og defineres ulikt av ulike aktører (Becher mfl., 2019, s.15). Leken er altså flertydig, noe også Sutton-Smith (1997) er opptatt av. Han kritiserer forskere med et smalt syn på lek. Lillemyr (2019) sier det ikke skal være noen som helst tvil om at barn lærer mye gjennom lek, men vi skal samtidig være forsiktige med å tenke ensidig og instrumentelt om barns lek. Han mener at dersom vi skal ta leken på alvor, må vi se på både lekens egenverdi og læring gjennom lek (Lillemyr, 2001). I denne drøftingen tas det utgangspunkt i begge perspektivene. Lekens egenverdi anerkjennes, men fordi denne oppgaven er rettet mot skole og lek for eldre barn, vektlegges også hva man kan lære gjennom lek og hvordan lærere erfarer å benytte lek i opplæringsøyemed. Lærerne i studien trekker fram både den frie og den lærerstyrte leken som viktige for eldre barn, og siden dette er en fenomenologisk studie som er ute etter læreres erfaring med, og forståelse av lek i skolen, så vil det presenteres eksempler på hvordan lærerne i studien trekker fram at de bruker lek i skolen. Både den frie og den styrte

leken, og alt det lærerne beretter at man kan lære gjennom lek vil drøftes. Her nevnes både sosial læring, lek som rekreasjon og motivasjon for læring, og faglig læring gjennom lek.

### 6.3.1 Styrt lek eller frilek?

Ifølge Haug (2019) etterlyses det mer lek i skolen. Øksnes og Sundsdal (2020) er opptatt av hva slags lek det her er snakk om; den frie og spontane leken med egenverdi, eller den pedagogiske leken med faglig læring og utvikling som mål. Læreplanen beskriver at lek knyttes til danning: «Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Hva slags lek det snakkes om her, blir et tolkningsspørsmål, men læreplanen vektlegger uansett at leken kan ha en sentral plass i skolen. I læreplanen for flere fag står det nemlig også at læreren skal stimulere til lærelyst ved at elevene får lytte, leke, undre seg og bruke sansene, og at dette bidrar til både faglig utvikling og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Øksnes (2019) har forsket på lek og er en viktig stemme i lekdebatten. Hun har bakgrunn fra begynneropplæringen, og var opprinnelig mest opptatt av barns utvikling gjennom lek. Etter hvert har hun tatt inn over seg lekens flertydigheter, og hun vedkjenner i dag at det er mer enn én sannhet når det gjelder lek. Lærerne i denne studien beskriver også at leken er flertydig, og de verdsetter både den frie og den styrte leken, men de presiserer at leken på mellomtrinnet for det meste er styrt. Den danske barnekulturforskeren Herdis Toft mener leken er et mål i seg selv, og hun sier leken er autotelisk, som betyr at den initieres av barna selv (Toft, 2018, s.52). Øksnes og Sundal støtter Toft, og mener lekens største trussel er når den blir instrumentell og ikke fri (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.61). Barn leker fordi det er gøy, og derfor snakker vi om lekens egenverdi (Lillemyr, 2019). Informantene kaller derimot også den styrte leken for lek, og påpeker at det er nødvendig å styre leken i skolen når barna blir eldre, ellers blir det lite lek. Informantene er ikke motstandere av den frie leken, men de mener leken forsvinner tidlig, på tross av at mellomtrinnslever fremdeles egentlig er i lekealderen, og derfor må leken styres. FNs kommentar til barnekonvensjonen (2013, sitert i Øksnes & Sundal, 2020), skisserer en barndom hvor den frie leken trues av styrte aktiviteter som de voksne kaller lek. Øksnes og Sundal (2020) påpeker paradokset med at de voksne

bekymring for lekens eksistens fører til at voksne tar mer kontroll over leken. En av informantene trekker fram det samme; hun sier vi mister noe når det blir mindre av den frie leken. Hun sier barnehagelærerne nok er mer bevisste på verdien av frilek, men at det endrer seg når barna blir eldre. Hun utdyper dette med at barn er mindre ute og leker, og at den frie leken i stor grad er overtatt av voksenstyrte aktiviteter. Hun synes det er synd, men mener samtidig at hvis alternativet er at det ikke blir noen lek i det hele tatt, så er det bedre at vi styrer leken. Alle informantene forteller at det er stadig færre elever som leker på eget initiativ på mellomtrinnet. De forklarer dette med at barnekulturen er i endring, og sier at barna møter ungdomskulturen tidligere enn de gjorde før, blant annet gjennom digitale medier. Barns liv er sterkt preget av mediebruk i dagens samfunn, og er den største tidstyven i barns liv, og dette kan være en grunn til at barn ikke leker så mye på eget initiativ (Øksnes, 2019). Videre hevder Øksnes (2019) at en del av den leken som før foregikk utendørs, nå er flyttet inn og erstattet av dataspill. Informantene forteller at mange barn på mellomtrinnet egentlig vil leke, men noen får det rett og slett ikke til på egenhånd, mens andre er for «kule» til å leke. Lærerne i studien poengterer samtidig at det er lett å motivere til lek, og når lærer igangsetter lek, så elsker barna det.

Informantene er ikke samstemte når det gjelder hvorvidt man bør kalle det lek eller ei, men ikke av samme grunn som Toft (2018), som mener leken må være selvinitiert for å kunne kalles lek. Lærerne kaller ulike aktiviteter for lek, så lenge aktiviteten er lystbetont. Én av informantene synes det er bedre å kalle det aktivitet når barna blir større, selv om hun personlig ville kalt det lek. Hun opplever at hun lettere får med de som er for «kule» til å leke når hun kaller det en aktivitet. De fleste av informantene mener derimot det er uproblematisk å kalle det lek, og at ordet lek i liten grad skremmer barna fra å delta.

I denne masterstudien har vi hørt lærere fortelle at de bruker frilek, og lærere som er opptatt av lekens egenverdi og alt det man naturlig kan lære gjennom lek. Det samsvarer med det Lunde og Brodal (2022) sier om at når barn leker på eget initiativ så gjør de det uten mål eller mening, men likevel handler leken, uten at barn er klar over det, om å lære noe. Diskusjonen om lek i skolen har stort sett handlet om forholdet mellom lek og spill, og om den lærerstyrte og pedagogiske leken kan tas inn i klasserommet uten å ødelegge for glede og engasjement (Eik, 2022, s.19). Informantene i denne studien er ikke redde for at den

lærerstyrte leken ødelegger for barns lekeferdigheter og engasjement. Tvert imot påpeker de at den styrte leken i mange tilfeller er en forutsetning for lekens eksistens blant elevene på mellomtrinnet. Informantene mener den frie leken ikke kommer av seg selv når barna blir eldre, og de voksne må derfor ta bestemmelsen om at de skal leke slik at de få erfare alt leken kan gi dem. Da blir leken mer styrt og lærerens rolle helt sentral.

### 6.3.2 Lærerens rolle i leken

Alle informantene er klare på at læreren har en sentral rolle i den styrte leken, men når det gjelder den frie leken er de mer uenige om hva slags rolle læreren bør ha. Brostrøm (2019) nevner tre dimensjoner ved lærerens rolle i leken som alle samsvarer med informantenes erfaringer: Læreren kan bidra til økt kvalitet i leken, læreren kan bidra til at flere barn blir inkludert i leken og læreren kan inkludere faglig læring i den frie leken.

Brostrøm (2019, s.48-53) sier lærerens rolle i den frie leken kan være så mangt; alt fra en aktiv deltaker, til en iakttagere, en konfliktløser, eller en som kommer med leketøy. Alle disse rollene beskrives av ulike informanter. Enkelte av lærerne som ble intervjuet mener læreren burde være både igangsetter og aktiv deltaker i leken, og forteller at de selv er med i leken så mye de kan. Brostrøm (2019) sier at når barn blir avvist, ikke mestrer leken eller deltar på en lite konstruktiv måte, så kan læreren fungere som rollemodell. Da kan barna speile seg i læreren og lære hvordan man inkluderer andre og deltar på en hensiktsmessig måte. Informantene mener også at man er rollemodell når man selv deltar i leken. I tillegg til å være et forbilde for de som strever med en hensiktsmessig deltakelse har lærerne erfart at når læreren deltar i leken, så blir flere barn med. Andre informanter er mindre opptatt av at læreren skal være med i leken. Spesielt når det gjelder den frie leken, så mener noen at læreren ikke bør delta, og utdyper dette med at det blir som å ha en dommer med i leken. Brostrøm (2019) er opptatt av lærerens rolle i den frie leken, og poengterer at frilek ikke nødvendigvis betyr at barna leker helt uten innblanding av lærer, fullstendig overlatt til seg selv, men lærerne må legge føringer for å sikre at leken blir gjennomført. Lærerne i denne studien har som nevnt ulike erfaringer med og tanker om lærerens rolle i leken, men de forteller alle om fordeler med at læreren er aktivt deltakende.

Flere av informantene mener observasjon av lek er viktig, spesielt i frilek, fordi man kan lære mye om barna her. Man kan se hvem som er inkludert, hvem som «dilter etter» og hvem som tar initiativ. Andre mener man får bedre relasjon til elevene gjennom å delta i lek. De opplever at elevene blir tryggere på læreren, og at de blir kjent med læreren på en annen måte. Gode lærer-elev-relasjoner er en sentral faktor i et godt læringsmiljø, og har betydning for faglig utvikling og trivsel (Federici & Skaalvik, 2022, s.183). Informantene mener dessuten at læreren får det gøyere på jobb ved å delta i leken, og når læreren synes det er gøy på jobb, så blir det gøyere for barna. En av informantene sier at læreres deltakelse i leken er en undervurdert del av læreryrket.

Det har hittil vært fokusert på lærerens rolle i den frie leken. Brostrøm (2019) er blant dem som skiller mellom lekende læring og lærende lek, og han trekker fram at lærerens rolle er viktig i lekende læring, altså leken som er knyttet til faglig læring; en form for styrt lek. Øksnes og Sundsdal (2020) snakker også om lekende læring. De omtaler dette som en pedagogikk som ønsker å gi leken mer plass i skolen. Når lekende læring beskrives, så vises det gjerne til at forskning viser at lek og akademisk læring ikke trenger være en motsetning (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.109). Hva man kan lære gjennom den styrte leken vil utdypes i de følgende delkapitlene.

### 6.3.3 Faglig læring gjennom lek

En stor del av lekdebatten, dreier seg om hvorvidt den styrte leken faktisk er lek. Lillemyr (2019) har påpekt at det kan være krevende å bringe gleden ved den frie leken som blant annet dreier seg om vennskap, opplevelser, spenning og engasjement over til en læringsarena. Øksnes og Sundal (2014) er ikke motstandere av organisert lek, men er noe kritiske til å kalle den styrte leken for lek. De mener lek ikke lengre er lek når den blir et middel for målrettet læring. Da vil de heller kalle det en pedagogisk aktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2014, s.51). Men lek og læring trenger ikke være en motsetning, man kan se det i sammenheng og kalle det lekbasert læring (Lillejord, Børte og Nesje, 2018). Lekende læring, også kalt lekbasert læring eller veiledet lek, er en dominerende retning innen lekpedagogisk forskning (Øksnes, 2019, s. 90), og beskrives av Eik (2022) som lekpregede arbeidsmåter

igangsatt av lærer som en del av undervisningen. En slik tilnærming integrerer lek i ulike fag, og denne pedagogikken har bidratt til at leken har fått mer plass i skolen (Øksnes og Sundsdal, 2022). «Lekende læring handler ikke om barns lek slik den vanligvis blir forstått i dagligtalen eller blant lekforskere» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.112). Snarere handler det om en type styrt lek som skal fremme akademisk læring (Øksnes & Sundsdal, 2020).

En av informantene sier hun overveier hvorvidt ulike aktiviteter kan kalles lek, og forteller at det en lærer kanskje ellers ville kalt en aktivitet, kaller elevene gjerne for en lek, fordi de synes det er gøy. Når elevene kaller det lek, gjør hun gjerne det selv også. Alle informantene i denne studien kaller det for lek selv om læring er målet, og det er de ikke alene om. Teori om lek har lenge vært et sentralt tema innen utdanningsfeltet, og «det finnes en tradisjon for å knytte lek til skolens læreplaner, ikke bare for småskoletrinnet, men for hele løpet og i mange fag» (Øksnes og Sundsdal, 2020, s.69). Informantene forteller om lekende læring i skolen og knytter dette til både uteskole, stasjonsarbeid, norsk, engelsk, samfunnsfag, KRLE og matematikk. Likevel kobler få av dem leken til kompetansemål i ulike fag, og det kan være forståelig, da ordet lek brukes i liten grad i kompetansemålene for mellomtrinnet. Lærerne bruker like fullt leken i tilknytning til faglig læring og spesifikke fag, og henviser heller leken til den overordna delen av læreplanen. Eik (2022) nevner også overordna mål i læreplanen som skaperglede, engasjement, inkludering, utforskertrang og medvirkning, og mener dette kan gi rom for lek og spill i læringsprosesser i skolen. En av informantene har erfart at det er viktig å tydeliggjøre formålet med leken når barna blir eldre. Ikke alle bryr seg om dette, men spesielt de eldste og mest modne elevene på mellomtrinnet, liker å få en forklaring på hvorfor de leker.

Informantene forteller konkret om hvordan de bruker lek i for eksempel matematikkfaget, og en av lærerne meddeler at de bruker lek for å skape mestring og motivasjon hos alle de som strever med faget. Det begrunnes at ved å for eksempel starte med en lek relatert til det de skal lære om, så opplever flere mestring, og læringsdøren åpnes for flere. En annen lærer beskriver hvordan hun bruker matematikkrelaterte oppgaver på uteskole, og det motiverer elevene når de kan gjøre praktiske oppgaver ute knyttet til det de har gjort inne. Dersom undervisning inne har sammenheng med aktiviteter ute, gir det mer autentiske erfaringer (Becher et al., 2019, s.175). Informantene forteller om praktiske oppgaver og lek

med sortering, rangering, statistikk, kasting av kongler, måling og telling knyttet til det de holder på med i matematikkundervisningen inne.

Lunde og Brodal (2022) er bekymret for at vi fratrar barn lærelyst gjennom organiseringen av dagens skole, og sikter da til den teoretiske og stillesittende skolehverdagen. De nevner at lek er barns foretrukne læringsform. Flere av informantene i denne studien er opptatt av det samme som Lunde og Brodal. De ser at barna motiveres av lek, og er opptatt av å skape en variert og aktiv skolehverdag for barna. Flere nevner uterommet, og de forteller at det kan brukes til mye. En av informantene forteller at hun gjerne tar med elevene på tur for at de skal få inspirasjon til skriving i norsk og engelsk. Denne læreren er opptatt av et helhetlig læringssyn, og mener i likhet med Eik (2022) at «[l]ek og spill har en sentral plass i et helhetlig læringssyn» (Eik, 2022, s.34). Informanten sier hun ønsker mest mulig lek og uteskole for elevene på mellomtrinnet, og hun brenner for det hun kaller «luring til læring».

Flere av lærerne sier at de ser lite rollelek i frileken på mellomtrinnet, men de bruker rollelek i for eksempel norsk, engelsk, samfunnsfag og KRLE. Det fortelles at de gir barna kostymer og rekvisitter, og etter hvert blir de gode til å være med i den slags lek. I samfunnsfag kan barna for eksempel leke at de er politikere og arrangere en debatt. Lek i KRLE eksemplifiseres med leker hvor elevene må ta stilling til etiske dilemma. I samfunnsfag bruker de også spillet Gruble og gjennom det øver de på for eksempel land og hovedsteder. Dette vil noen kalle spill, andre kaller det lek. Og ifølge informantene, uansett hva man kaller det så blir læringen på barnas premisser, og innebærer mye egenaktivitet og lite passiv undervisning hvor læreren snakker.

Evalueringen etter Reform 97 viste at leken i stor grad ble brukt som avkobling og som overgangsaktivitet, men det var også da lite fokus på lek knyttet til faglig læring (Iversen, 2019, s. 146). Øksnes og Sundsdal (2020) er kritiske til timeplanfesting av lek for å bruke dette til læringsarbeid og undervisning. De mener det da heller er snakk om morsomme undervisningsopplegg. Dette er ikke informantene som ble intervjuet i denne masteroppgaven enige i, de ser nemlig ut til å kalle det lek så lenge det er noe lystbetont for elevene, og de begrunner gjerne leken med faglig læring.

#### 6.3.4 Sosial læring og livsmestring

Leken er egenmotivert og spontan, og barn leker uten bestemte mål, men likevel handler leken dypere sett om å lære og mestre noe de trenger videre i livet (Lunde & Brodal, 2022, s.107). Leken står sentralt i barnekulturen og er viktig for utvikling av identitet, og bidrar til sosialisering (Lillejord, 2019). Alle informantene i denne studien var opptatt av lekens betydning for sosial læring, og en av informantene mener sosial læring er en av de viktigste grunnene for å leke på mellomtrinnet. Sosial kompetanse handler om regulering av følelser og atferd, og å kunne tilpasse seg ulike situasjoner og andre menneskers behov, og dette er komplekse ferdigheter som læres gjennom samspill med andre mennesker (Drugli og Lekhal, 2018, s.73).

Mange elever kjenner på en bekymring for ikke å klare kravene som stilles til dem i skolen, og for at de ikke skal komme seg gjennom utdanningsløpet, og nettopp disse bekymringene kan paradoksalt nok øke sannsynligheten for at man faktisk faller utenfor (Uthus, 2022, s.17). Ifølge informantene er det derfor viktig å se på hva vi kan gjøre for å lette på dette presset. I den nye læreplanen er folkehelse og livsmestring et tverrfaglig tema i skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Kan så skolen bli et sted som fremmer elevenes psykiske helse, og lærer dem å håndtere ulike følelser, og kan leken bidra til dette? Flere av informantene forteller at de bruker leken i arbeid med klassemiljø, og sier elevene blir tryggere på hverandre gjennom leken. De har også erfart at leken kan skape fellesskapsfølelse og hjelpe dem som strever sosialt, og «gjennom lek med andre, både barn og voksne, kan barn bli kjent med egne og andres følelser» (Eik, 2022, s.29). Flere av informantene mener det er mye sosial læring i den frie leken, og sier vi bør legge til rette for den også på mellomtrinnet. Gjennom observasjon av lek så kan læreren lære mye om barnas sosiale samspill, sier de. «Barns lek forteller oss voksne mye om deres læring, utvikling og sosialisering på forskjellige områder, samtidig som lekeopplevelsene og lekeerfaringene barna får, gir dem noe vesentlig som de har bruk for senere, og som bidrar til deres læring og sosialisering» (Lillemyr, 2019, s.62).



Den frie leken som bare er morsom er satt under press (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.65), og en av informantene mener barna mister noe viktig med at vi styrer for mye av leken, for da går de glipp av sosial læring. Samtidig påpeker denne informanten at mellomtrinns elever ikke leker så mye uten igangsetting fra lærer, og dermed brukes den styrte leken også for å trene sosial kompetanse. Flere av informantene nevner ulike typer spill som de omtaler som en form for lek, og som brukes i undervisningen, og påpeker hvor mye sosial læring det er i dette. Gjennom spill kan man lære seg å tape og å vinne på en god måte, man kan øve på samspill, og gjennom organiserte spill kan elevene øve seg på å være sammen med andre enn sine beste venner, sier flere av informantene. Andre nevner at gjennom ulike leker, i for eksempel gym, kan man trene på samarbeid.

En av informantene mener sosial læring kan ha betydning for faglig læring, fordi klasser som leker, er tryggere på hverandre, og hvis de er trygge så er det lettere å jobbe med fag i etterkant. Negative følelser som angst og sinne kan blokkere for læring og kan føre til unngåelse av ubehagelige situasjoner (Lunde & Brodal, 2022, s.96). Mange barn kan for eksempel være redde for å stå foran klassen, og gjør mye for å unngå situasjoner hvor de kan kjenne på ubehag. Informanten sier at det å delta i organisert lek, kan være en trening på å skulle stå foran klassen og presentere noe.

### 6.3.5 Lek som rekreasjon og som motivasjon for læring

Barns liv er mer enn tidligere distrauert av forventninger og krav som kan hemme både evne og lyst til å lære (Lunde og Brodal, 2022, s.25), og elevundersøkelsen viser år etter år at elevenes motivasjon synker utover skoleløpet (Regjeringen, 2022). På grunn av denne negative trenden kommer regjeringen i 2024 med en ny stortingsmelding som skal bidra til å gjøre skolen mer praktisk og variert. Motivasjon i skolehverdagen skapes ved å gi god, variert og tilpasset undervisning, og noe av det viktigste for elevenes motivasjon er faglig sterke lærere som tar i bruk varierte undervisningsformer som oppleves relevante og meningsfulle i fagene (Sanner et al., 2021) Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun sier at:

Vi må løfte motivasjonen og læringen hos elevene. Det er en stor utfordring at både resultatene, trivsel og motivasjon faller, og vi må se disse utviklingstrekkene i

sammenheng. Med en skole der elevene våre får brukt mer av hele seg, vil motivasjonen øke fordi flere vil oppleve mestring, læring og utvikling (Regjeringen, 2024).

I høringen på Stortinget 11. januar 2022 ble det diskutert et forslag om en ny ungdomsskolereform. Forsker Anders Bakken presenterte i den forbindelse funn fra ungdomsundersøkelsen som gjennomføres blant ungdommer hvert tredje år av Oslomet. Tre av fire elever i ungdomsskolen rapporterer at de kjeder seg på skolen, og mange opplever at skolen ikke er relevant, særlig ikke de timene de sitter stille på en stol. Bakken sa også at kjedsomhet er et økende fenomen i norsk skole, og fortalte videre om flere negative utviklingstrekk. Fra midten av 2000-tallet og fram til 2015 økte trivselen i skolen, men fra 2015 har den den sakte, men sikkert gått nedover. I løpet av de siste seks, sju årene har andelen ungdomsskoleelever som sier de ikke trives på skolen økt fra 6 prosent til 16 prosent (Ruud, 2022). Ungdata er barne- og ungdomsundersøkelser der barn og ungdom fra kommuner i hele landet besvarer spørsmål om hvordan de har det, og siden 2017 har om lag 150 000 barn i alderen 10-12 år gjennomført undersøkelsen Ungdata junior. Dette er Ungdatas spørreundersøkelse til mellomtrinns elever, og resultatene fra undersøkelsene viser at de fleste barn på mellomtrinnet i Norge er fornøyd med skolen sin. 87% føler at de passer inn blant elevene i klassen og 88 % forteller at de alltid har det bra i friminuttene. Samtidig er det 69 % av barna som kjeder seg i timene, og 25 % av barna gruer seg ofte til å gå på skolen (Enstad & Bakken, 2023, s. 19). Dette er tall som må tas på alvor. Relatert til denne oppgaven er spørsmålet hvilken betydning leken kan ha for motivasjon og barns lyst til å gå på skole. Informantene i denne studien forteller at de bruker lek for å øke elevenes motivasjon. De bruker lek på uteskole, lek med faglig formål, lek som tilpasset opplæring og som bidrag til en mer inkluderende opplæring. Alle informantene ser også på lek som en type rekreasjon eller pauseaktivitet. En av informantene er spesielt opptatt av leken som skjer i friminuttene, og de andre oppgir at de bruker lek som pauseaktivitet i skoletimer. Informantene forteller at de jobber på skoler hvor det er lagt opp arbeidsøker på inntil 90 minutter uten innlagt pause, men i barneskolen bør det ikke gå mer enn 30 minutter før barna får mulighet til en pause (Johannessen & Bakken, 2020, s.114). Lærerne har erfart at det er nødvendig med lek og andre pauseaktiviteter i løpet av de lange øktene, og begrunner dette blant annet med at det gir barna ny energi og motivasjon. Johannessen & Bakken

(2020) støtter behovet for slike pauser som lærerne erfarer at elevene har behov for, og sier at barn kommer til skolen med ulik ballast som vil påvirke deres evne til konsentrasjon og impuls kontroll. Ifølge Johannessen og Bakken (2020) har alle barn noe begrenset mulighet for å være konsentrert og i ro, og for utviklingstraumatiserte elever kan det være veldig begrenset. Det vil si, hvis barnet tvinges til å sitte stille for lenge, så vil dette føre til enten at de må bevege seg eller at de kobler av mentalt. Johannessen og Bakken sier videre at for å holde elevene i læringsvinduet kan man stimulere kropp og sanser, og gi hjernen en pause. Det er mange måter å gjøre dette på, og informantene forteller hvordan de bruker lek for å gi elevene slike pauser. Framfor å gi små pauser til de som er mest urolige, argumenterer Johannessen og Bakken (2020) for å gi alle elever slike pauser, for da vil alle ha større kapasitet til å konsentrere seg mer etter stillesittende aktiviteter. Det noen har behov for vil altså alle ha nytte av i større eller mindre grad. Noen lærere vil kvie seg for aktiviteter som bryter opp en god arbeidsøkt, men slike rekreasjonsøkt trenger ikke vare mer enn 3-5 minutter, og når rutinene er innarbeidet fungerer det som regel godt og gir mer læring fordi barna er roligere (Johannessen & Bakken, 2020, s.114).

En av informantene forteller om stasjonsundervisning som et eksempel på en annen måte å bruke lek og spill som pauseaktivitet. På annenhver stasjon har de en selvgående lekrelatert stasjon som kan være alt fra LEGO, til et spill eller en fysisk lek ute. Hun forteller at ved en slik organisering så jobber barna veldig effektivt på arbeidsstasjonene. Barn ser ut til å motiveres av lek, og derfor brukes lek for å rette oppmerksomhet mot pedagogiske formål (Øksnes, 2019). Flere av informantene forteller at de bruker lek som variasjon i undervisningen. Leken kan være motiverende og bidra til at barna ønsker å være på skolen, og at de gjennom leken kan lære noe faglig uten å tenke over at det foregår læring. Et godt læringsmiljø kjennetegnes blant annet av at elevene opplever mestring (Lunde og Brodahl, 2022, s.100), og en av lærerne forteller hvordan hun bruker leken som en inngangsbillett for de som opplever lite mestring og motivasjon i skolen. Og nettopp motivasjon er en viktig drivkraft i læring (Manger, 2012). Motivasjon avhenger av at det som skal læres oppleves meningsfylt for den som skal lære. Lunde og Brodahl påpeker at læring handler om tøying av egne grenser, og læreren må derfor skape trygge lærings situasjoner hvor barna tør å tøy egne grenser (Lunde og Brodahl, 2022, s.83). Videre sier de at hvis situasjonen derimot forbindes med nederlag eller ubehag vil motivasjon styre mot unngåelse av situasjonen, og

økning av stressnivå kan redusere barn fra å være åpne og utforskende i læringssituasjoner (Lunde og Brodahl, 2022, s.83). Informanten forteller at ved å starte med en ufarlig lek i begynnelsen av en time, så ufarliggjør man læringen, læringsvinduet åpnes, og flere blir mottakelige for det som kommer etterpå. Motivasjon er en forutsetning for læring, og defineres som en avgjørende drivkraft for våre mål, valg, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.19) og ifølge flere av informantene så motiverer nettopp lek til læring.

«I følge sosial-kognitiv teori er en elevs direkte erfaringer med å mestre oppgaver den mest betydningsfulle kilden til forventning om mestring» (Manger, 2012, s.36), og noen av informantene trekker fram leken som en måte å tilpasse undervisningen slik at barna skal kjenne mestring. Noen elever blir urolige og ukonsentrerte om de møtes med oppgaver som er enten for lette eller for vanskelige, og derfor er den proksimale utviklingssonen så viktig (Johannessen & Bakken, 2020, s.146). Johannessen & Bakken (2020, s.145) beskriver den proksimale utviklingssonen som oppgaver som pirrer elevenes nysgjerrighet, men samtidig ikke er så vanskelige at de gir opp. I sosiokulturell tilnærming til menneskelig motivasjon er man blant annet opptatt av individets sosiale samhandling, og med en slik forståelse så tenker man at elever blir motiverte av å være sammen med andre elever som er motiverte for læring (Manger, 2012, s.22-23). Sammen med andre barn og voksne kan man mestre ting man ikke klarer på egen hånd (Johannessen & Bakken, 2020, s.145), og gjennom leken strekker barna seg «et hode høyere» (Lunde & Brodal, 2022, s.108)

Informantene påpeker at nettopp dette gjør leken så viktig. Nå barna leker seg til læring sammen med medelever, så opplever lærerne at flere ønsker å være i klasserommet. Dermed får vi en mer inkluderende opplæring, flere får være en del av fellesskapet og får mulighet til å lære, og nettopp derfor konkluderer lærerne med at leken er så viktig.

## 7.AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vært å undersøke lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø på mellomtrinnet, og i denne oppgaven har jeg prøvd å svare ut problemstillingen *Hvordan oppfatter mellomtrinns lærere lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø?*

Masteroppgaven er forankret i ulike teorier og forståelser av lek, inkludering og tilpasset opplæring. Denne studien kan se ut til å vise at lek har en inkluderende effekt på flere områder, og at leken er viktig for alle mellomtrinns elever, men bidrar spesielt til å hjelpe de som strever sosialt inn i fellesskapet med de andre barna. Informantene var opptatt av at den styrte leken virker å være viktig for barna på mellomtrinnet. Lærerne bruker også lek for å inkludere barn faglig, og lek i undervisningen beskrives som en inngangsbillett til læring som gir flere muligheter til å oppleve mestring og motivasjon. Leken brukes som tilpasset opplæring og som en måte å variere undervisningen på, med formål om å treffe alle elever i et mangfoldig klasserom. Leken handler slik sett om en inkluderende opplæring, der både de som strever faglig, sosialt eller de som har en utfordrende atferd får være en del av fellesskapet. Studien viser at leken kan bidra til å åpne barnas læringsdør, og lærere bruker lek for at skoledagen skal bli inspirerende og motiverende og for at elevene skal ha lyst til å delta i egen og andres læring og være til stede på skolen. Læreren kan legge til rette for at flere får oppleve mestring og blir inkludert i det som skjer i klasserommet, og læreren kan også legge til rette for at flere barn blir inkludert i leken utenfor klasserommet.

Gjennom intervjuprosessen har de to forskningsspørsmålene vært forsøkt besvart, og der det første lyder: *Hvordan oppfatter mellomtrinns lærere lekbegrepet?* Interessant er hva ulike forskere legger i begrepet lek; en del lekforskere har tradisjonelt vært skeptiske til å kalle den organiserte leken for lek (Øksnes & Sundsdal, 2014), samtidig som stadig flere erkjenner lekens flertydighet (Øksnes, 2020). Lærerne i denne studien er ikke redde for å kalle den styrte og pedagogiske leken for lek. De mener den styrte leken er viktig for barna, også etter småskoletrinnet. Lærerne er opptatt av alt elevene kan lære gjennom bruken av lek, og de trekker fram at læreren har en spesielt viktig rolle i leken etter hvert som barna går fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Lærerne i denne studien kaller det lek dersom det er noe

som elevene synes er gøy, noe som innebærer frilek, styrt lek, spill, pausaktiviteter, uteskole og stasjonsundervisning.

Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvordan begrunner lærere bruken av lek i undervisningen på mellomtrinnet?* Ingen av lærerne synes det er vanskelig å finne grunner til å bruke lek, og kun én av lærerne svarer at bruken av lek i skolen må begrunnes overfor foreldre og skolens ledelse. De andre opplever at ledelsen støtter dem, de er trygge på sin profesjon som lærer og de forankrer leken gjennom den overordna delen av læreplanen, dog uten å vise til læreplanens spesifikke formuleringer om lek. I tilfellet hvor leken møtes med motstand, så begrunnes den med faglig læring. Lærerne ellers bruker lite tid på å forsvare bruken av lek i opplæringen, men dersom det må gjøres så mener de at det ikke ville vært vanskelig. Fellesnevneren er at det er en inkluderende aktivitet. Den sosiale læringen er her et viktig argument, fordi leken bidrar til at flere inkluderes i det sosiale fellesskapet, og har barna det fint sammen, blir det som regel også et godt læringsmiljø. I tillegg begrunnes det med at leken støtter opp under skolefaglig læring, og lærerne sier at flere elever vil være i klasserommet når de får leke seg til læring. Leken brukes også i friminutt og som pauseaktiviter i timene for å fremme motivasjon i lange økter.

Mens mange forskere på lek er opptatt av at lek er noe frivillig og indre motivert, så ser det ut til at mellomtrinns lærerne i denne studien har en ganske bred forståelse av hva lek er. Mange av lærerne knytter lek til pedagogiske formål, men de verdsetter også andre sider ved leken.

Dette har vært et spennende masterprosjekt, og jeg tenker i utgangspunktet ikke at jeg ville gjort noe annerledes, men jeg er samtidig innforstått med at en annen tilnærming ville kunne gitt andre svar, og jeg er derfor åpen for at lekens plass på mellomtrinnet kunne vært undersøkt på flere måter. Det kunne for eksempel vært interessant å observere hvordan lek brukes på mellomtrinnet, gjerne i kombinasjon med intervju. Det hadde derimot krevd en annen problemstilling. Dataene i oppgaven kommer fra intervju med 5 lærere, og jeg var lenge usikker på om det var tilstrekkelig, eller om jeg måtte hente inn mer data. Alle intervjuene ga mye og interessante data, og gjennom analyseprosessen anså jeg materialet som mettet.

Et bias i denne oppgaven kan være at jeg i rekrutteringsprosessen søkte etter mellomtrinns lærere som er opptatt av lek, og jeg har derfor bare intervjuet lærere som bruker lek i opplæringen. Oppgaven min sier ingenting om lekens utbredelse på mellomtrinnet, og dersom jeg skulle forsket videre, ville det vært interessant å se hvor utbredt bruk av lek på mellomtrinnet er. Det kunne også vært interessant å undersøke hvorvidt leken har en plass på ungdomstrinnet og i videregående skole, siden læreplanen åpner for at leken kan ha verdi på alle klassetrinn. Lekens utbredelse på alle klassetrinn kunne vært undersøkt med en større kvantitativ undersøkelse. Det kunne også vært interessant å undersøke elevers erfaring med lek på mellomtrinnet eller høyere trinn.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerik for meg som lærer. Jeg har tatt med meg både tanker, holdninger og konkrete tips og ideer tilbake til egen arbeidsplass og egen klasse, og jeg har testet dem ut i praksis. Jeg har fått en større innsikt i alt leken kan bidra med for alle barn. Det har også vært tankevekkende å se hvor betydningsfull ledelsen og organisasjonskulturen er for lekens eksistens i skolen. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjort meg noen tanker om hvordan barnekulturen og samfunnet ellers har endret seg mye på kort tid. Den digitale verden vi lever i, og den konstante tilgangen på digitale underholdningsmaskiner, ser ut til å være en stor konkurrent til leken, og spesielt den frie leken. Derfor blir den styrte leken, som noen ikke kaller lek, men som for en del barn er deres eneste forhold til lek, så viktig å bruke i skolen.

Helt avslutningsvis - gjennom denne oppgaven har jeg fått innblikk i 5 mellomtrinns læreres erfaring med lek på mellomtrinnet og deres tanker om lekens betydning for den inkluderende opplæringen. Funnene kan ikke sies å være generaliserbare, men jeg opplevde å få mange interessante perspektiver fra lærerne. Jeg oppfordrer derfor å se dette masterprosjektet som et forslag til hvordan fenomenet lek på mellomtrinnet *kan* beskrives og forstås. Både inkluderingsbegrepet og begrepet lek er flertydige begreper, og de forstås ulikt. Det betyr også at lek sett i sammenheng med den inkluderende opplæring krever mer forskning.

## LITTERATUR

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Bakken, A. & Enstad, F. (2023). ODA Open Digital Archive: Ung i Oslo 2023. 5.-7. trinn (oslomet.no)
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Becher, A.A, Bjørnstad E. & Hogsnes, (2019). *Lek og lekende perspektiver i skolens første år*. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s.15-24). Universitetsforlaget.
- Bjerkestrand, N.E., Gundersen, D. & Johansen, P. (2022, 16. desember). Transkripsjon. I *Store norsk leksikon*. transkripsjon – Store norske leksikon (snl.no)
- Bjøranger, A. D. (2022, 13.september). Slår alarm om ufrivillig skolefravær: -Sakene blir flere og barna blir yngre. *NRK*. Slår alarm om ufrivillig skolefravær: – Sakene blir flere og barna blir yngre – NRK Sørlandet – Lokale nyheter, TV og radio
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke V. (2006) *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology*.
- Broström, S. (2019). *Leg i 1. klasse*. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s.43-54). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland K. (red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1996) *Om Vygotskys liv og lære*. I Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s.13-41) Cappelen Akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. (1. utg, 2. opplag 2018). Cappelen Damm AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (1996) *Læring og utvikling – i lek og undervisning*. I Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 123-142). Cappelen Akademisk forlag.
- Drugli M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2019). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex



- Eik, L. T. (2022). *Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag*. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne. (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. (s.15-34). Fagbokforlaget.
- Ertresvåg, F., Fausko, L., Kristiansen, T. (2023, 6. desember) *Nytt norsk mattesjakk- aldri prestert dårligere*. VG. [Nytt norsk matte-sjakk: Aldri prestert dårligere \(vg.no\)](https://www.vg.no/nytt-norsk-matte-sjakk-aldri-prestert-daerligere)
- Faldet, A. C., Knudsmoen, H., & Nes, K. (2022). *Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. 2022, 8 171-88. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Faldet, A. C., Skrefsrud, T. A. & Somby, H. M. (2023). *Læring i et Vygotsky-perspektiv Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm Akademisk
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2022) *Lærer-elev-relasjonen*. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen- utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal.
- Fullan, M. Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen - De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Falkner, C. (2007) *Datorspelende som bildning och kultur En hermeneutisk studie av datorspelende*. Universitetsbiblioteket. [Avh Carin F 1 korr 21.3.indd \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/)
- Fekjær, S.B. (2016) *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal
- Gopnik, A. (2012) *Scientific thinking in in Young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications*. Science, 337 (6102), 1623–1627. <https://doi.org/10.1126/science.1223416>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). *Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education*. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. [Microsoft Word - Sluttrapport R97 endeleg.doc \(forskningsradet.no\)](https://www.forskningsradet.no/utvalgte-utredninger/microsoft-word-sluttrapport-r97-endeleg.doc)
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om ekskludering*. Gyldendal norsk forlag.
- Haug, P. (2015). *Seksåringsreforma - om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(6), 403–416
- Haug, P. (2019). *Kampen om leiken i første klasse*. I: A.A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Haugan, J. A. (2022). *Elevenes sosioemosjonelle læring i en helsefremmende skole*. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen- utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal.
- Helstad, K., Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.

- Hjerpbakk, S. (2020, 1.juli). Tidlig skolestart: Er skolen bra for barna? *Dagbladet*. Tidlig skolestart: - Er skolen bra for barna? (dagbladet.no)
- Hogsnes, H.D. (2022) Lek i skolehverdagen: Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (S.37-60). Fagbokforlaget
- Iversen, T. (2019). *Jakta på orda som forsvann -studentaktive, tverrfaglege og lekande læringsformer i lærarutdanninga*. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143 – 155). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A, & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, K.N & Bakken, A-K. (2021) *Fra uro til ro Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, A. K. (2017, 18. juni). Skole for seksåringer - Løftet om frilek for førsteklassingene er brutt. *Dagbladet*. Debatt: Skole for seksåringer - Løftet om fri lek for førsteklassingene er brutt (dagbladet.no)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.  
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del på bokmål (13).pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Fastsatt som forskrift.  
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Læreplan i engelsk (udir.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift.  
Læreplanverket for *Kunnskapsløftet 2020*. Læreplan i kroppsøving (udir.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift.  
Læreplanverket for *Kunnskapsløftet 2020*. Læreplan i norsk (udir.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. 1254038017948.pdf (forskningsradet.no)

- Lillemyr (2001) *Lek opplevelse og læring – i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). *Lek som fenomen og motivasjon for læring*. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57 - 70). Oslo: Universitetsforlaget
- Lunde, C. & Brodal. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Løndal, K. (2019). *Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom*. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s.93-108). Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2012) *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 20 ((2003-2004) *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](#)
- Meld. St. 20 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)
- Nordbakke, S. (2018). Children´s out-of-home leisure activities: Changes during the last decade in Norway. *Children´s Geographies*.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1510114>
- Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant unge*. Gyldendal.
- Persson, E. & Persson, B. (2011). *Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv*. Paideia
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med focus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Det epistemologiske utgangspunktet*. Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen. (2024, 22. januar) *Mobbetallene i grunnskolen øker for andre år på rad*.  
[Mobbetallene i grunnskolen øker for andre år på rad - regjeringen.no](#)
- Riis, P. & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis – Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). *Resultater i lesing*. I L. Kjærnsli & A. Roe (Red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, N.S., (2023, 11.januar). *Å trække på riktig bremse Mer teori og mindre lek i skolen gir flere ADHD-diagnoser*. *NRK*. [Å trække på riktig bremse – Ytring \(nrk.no\)](#)
- Sanner, J. T., Solberg, E., Hagerup, M., Jønnes, K.-A., Kristensen, T., og Tybring-Gjedde, M. (2021-2022) [Representantforslag \(stortinget.no\)](#)

- Schanke T., og Øksnes M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. [NSE-3743 Web.pdf \(ntnu.no\)](#)
- Sigurdson, I. M., Sællmann, S. K., (2022, 15. desember). Stadig mindre lek i skolen – ved denne skolen går de mot strømmen. [NRK Lek må vike for læring – ved denne skolen går de mot strømmen – NRK Sørlandet – Lokale nyheter, TV og radio](#)
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Research* (4. utg.). Sage: London
- Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2021) *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr.030 (2003-2004). Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet. [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](#)
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2014). *Lek – det som gjør livet verdt å leve*. I: T.H. Rasmussen (red.), På spor etter lek. Lek under moderne vilkår (s. 47-66). Fagbokforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). *Til forsvar for barns spontane lek*. Norsk pedagogisk forlag.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Svartdal, F. (2023, 11.oktober). Albert Bandura. I store norske leksikon. [Albert Bandura – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Toft, H. (2018) *Leg med loven – demokratisk dannelsesleg*. I H.H. Møller, I. Halling Andersen, K. Bjerring Kristensen og C. Stendal Rasmussen (s.50-69) Forlaget Up – Unge pedagoger.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 3. august). *Elever med stort læringspotensial*. [Elever med stort læringspotensial | udir.no](#)
- Utdanningsdirektoratet (2023, 20. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. [Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon | udir.no](#)
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement*. Spania. Special Education, Division of Basic Education.
- Unhjem, A. & Frenning I. (2019). *Det største klasserommet er alltid ledig – erfaringsbasert læring i skolens uterom*. I: A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s.173-188). Universitetsforlaget.
- UNICEF General comment. 2013. No 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and arts (art.31). [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](#)

- Uthus, M. (2022) *Elevenes psykiske helse i skolen- utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal.
- Vedeler, L.(2003). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, O., Madsen, M B. & Schnack, K. (2018).  
*Videnskabsteori Om viden og forskning i praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsch-Pasek, K, Golinkoff R & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96. [Making play work for education \(sagepub.com\)](http://sagepub.com)
- Wilson, E.O. (1975). *Sociology. The new Synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek I en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vedlegg 1: s.1

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø»?

Jeg skriver til deg i forbindelse med min masteroppgave på Master i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Innlandet. Jeg ønsker å invitere deg til å delta som informant i denne studien, der jeg vil undersøke mellomtrinnsleerers erfaring med lek i undervisningen.

Før du bestemmer deg for å delta, vil jeg informere deg om hva studien handler om, hva din rolle vil være som informant og hva som forventes av deg dersom du velger å delta.

### **Formålet med prosjektet**

Formålet er å undersøke hvordan lærere oppfatter lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø på mellomtrinnet. Jeg har definert noen forskningsspørsmål som jeg håper å få besvart gjennom intervjuet:

- Hvordan oppfatter mellomtrinnsleerere lekbegrepet?
- Hvordan begrunner lærere bruken av lek i undervisningen på mellomtrinnet?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen Innlandet, studiested Hamar - Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

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

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

I prosjektet vil det gjennomføres ett individuelt intervju mellom meg som forsker og deg. Dette tas opp på den krypterte mobilappen nettskjema diktafon. Jeg ønsker å gjennomføre intervju med lærere som har erfaring med lek. Jeg antar at intervjuet vil ta mellom 20 og 60 minutter, avhengig av hvor mye du har på hjertet. Dataen jeg samler inn blir anonymisert.

## **Kort om personvern**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under\*.

Med vennlig hilsen  
Maria Elinsdatter Fiskaa  
Student

## **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- På nåværende tidspunkt er det kun forsker Maria Elinsdatter Fiskaa som vil ha tilgang på personopplysninger. Veileder kan involveres i arbeidet, og vil derav også ha tilgang på opplysninger.
- Den krypterte mobilappen nettskjema diktafon vil bli brukt til lydopptak. Når lydopptaket avsluttes, blir det umiddelbart kryptert på telefonen og man kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen. Det må logges på med kode for å lytte til opptakene.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

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

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Opplysningene vil da slettes.

## Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Maria Elinsdatter Fiskaa, student Høgskolen Innlandet, [mariaelinsdatter@gmail.com](mailto:mariaelinsdatter@gmail.com), tlf. 98661181
- Ann-Cathrin Faldet, Høgskolen Innlandet, [anncathrin.faldet@inn.no](mailto:anncathrin.faldet@inn.no), tlf. 95845641

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

---

## Samtykkeerklæring

**Jeg har mottatt og forstått informasjonen om oppgaven.**

**Jeg samtykker til å delta i intervju.**

**Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet avsluttes omtrent 25. mai 2024**

---

*Signert av prosjektdeltager, dato*



## Intervjuguide

Her er essensen i hva jeg vil undersøke. Mer informasjon om oppgaven finnes i samtykkeskjemaet. Jeg tar forbehold om endringer/tillegg i spørsmålene.

### Oppgavens problemstilling lyder:

*Hvordan oppfatter mellomtrinns lærere lekens betydning for et inkluderende læringsmiljø?*

### Litt om deg

- Alder
- Kjønn
- Utdanning (type utdanning, lengde, fag)
- Antall år i arbeid
- Arbeidserfaring/hvilke trinn du har jobbet på
- Hvilke trinn er du lærer på nå?

### Tanker om lek

- Hva legger du i begrepet lek i skolesammenheng?
- Hvordan opplever du lekens status i skolen i Norge 2023 og etter innføringen av LK20?

### Læreplaner, organisasjonsutvikling og profesjonsfelleskap

- Kan du si litt om hvorfor du bruker lek i undervisningen?
- Har dere på din skole fokus på lek? Hvordan og i hvor stor grad fokuseres det eventuelt på dette?
- Hva i læreplanen knytter du leken til?
- Hvilke faglige begrunnelser for bruken av lek brukes i møte med foresatte og kolleger?

### Inkludering

- Hva tenker du om inkludering knyttet til lek?
- Får du med alle i leken?

### **Din tilnærming til bruken av lek i undervisning**

- Kan du si litt mer om hvorfor du velger å leke med elevene? (Sosial læring? Lekende læring? Lærende lek? Pauseaktiviteter? Annet?)
- Vil du fortelle meg hvordan du bruker lek i undervisningen?
- Hva tenker du leken kan bidra til på mellomtrinnet?
- Hva tenker du leken kan bidra sett i sammenheng med skolefaglig læring
- Hva tenker du om lek knyttet til sosial læring?
- Hva er dine tanker om lærerens rolle i leken?
- Hva er mest utfordrende med bruk av lekeaktiviteter på mellomtrinnet?
- Hvordan opplever du at eldre elever responderer på lek?

### **Organisering av lek**

- Hvor ofte og hvor mye lekes det i din klasse?
- I hvilke fag, tidspunkt eller situasjoner brukes lek?
- Hvor lærer du selv leker? Øvelsesbank?

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

02.06.2023

**Referansenummer**

132066

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

02.06.2023

**Tittel**

Lekens betydning for en inkluderende skole

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Ann-Cathrin Faldet

**Student**

Maria Elinsdatter Fiskaa

**Prosjektperiode**

31.05.2023 - 31.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!