

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Margrete Roa-Borgen

Masteroppgave
Læreres forståelse og tilrettelegging av
lek i begynneropplæringen

Teachers' Understanding and Facilitation of Play in
Early Primary Education

Master i tilpasset opplæring
2MITOPP3D

2025

Forord

Med denne oppgavens ferdigstillelse er studietiden omsider ved veis ende for denne gang. Det har vært både lærerikt, veldig gøy og til tider krevende arbeid.

Jeg er så takknemlig for alle som har hjulpet til i denne prosessen.

Tusen takk til informantene som i en allerede travel arbeidshverdag ville gi av sin tid og dele sine verdifulle erfaringer, tanker og refleksjoner. Jeg vil også rette en stor takk til min kunnskapsrike og rause veileder, Anja Maria Pesch, for god oppfølging og lærerike samtaler. Takk!

Oslo, januar 2025

Margrete Roa-Borgen

Sammendrag

Oppgaven undersøker hvordan lek forstås og tilrettelegges for i begynneropplæringen. Problemstillingen lyder som følger: ««Hvordan forstår lærere lek, og på hvilken måte tilrettelegger lærerne for lek i begynneropplæringen?», og er undersøkt med en kvalitativ forskningsmetode, hvor tre lærere som arbeider i begynneropplæringen har blitt intervjuet. Lærernes forståelser er sett i lys av blant annet Csikszentmihalyi, Gadamer, Lillemyr og Øksnes' teorier om lek, samt forskning fra Norge og Finland.

Det første forskningsspørsmålet søkte å finne svar på hvilke forståelser av lek lærerne var i besittelse av. Et sentralt funn er hvordan frilek blir forstått svært ulikt. En av lærerne hevdet at skolen alltid ville være underlagt tid og rom, noe som gir bestemte rammer rundt lek. Samtidig vektlegger andre barnas grad av bestemmelse som kriterium. Et annet viktig funn er hvordan rollelek ser ut til å være en svært anerkjent form for lek, samtidig som urolige former for lek ser ut til å bli betraktet ulikt avhengig av hvor den finner sted.

Det andre forskningsspørsmålet søkte å belyse når og på hvilken måte lærerne tilrettelegger for lek. Lek ser ut til å bli organisert på ulike måter, og det kan se ut til at det er lærer- eller skoleavhengig i hvilken grad leken får plass. Det tredje og siste forskningsspørsmålet omhandlet hvilke muligheter og begrensninger lærerne opplever å møte på knyttet til tilretteleggingen av lek. Et sentralt funn er her hvordan blant annet lærerplanen, testing og mangel på plass og fysiske leker ser ut til å oppfattes som faktorer som utfordrer lærernes tilrettelegging av lek. Støtte fra skoleledelsen og foreldregruppen om å gi tid til lek ser også ut til å være viktig for alle de tre lærerne i denne studien.

Abstract

The study investigates how play is understood and facilitated in early education. The research question is framed as follows: "How do teachers perceive play, and in what ways do they facilitate play in early education?" This inquiry employs a qualitative research methodology, interviewing three teachers who work in the early education sector. The teachers' understandings are analyzed in light of theories on play by Csikszentmihalyi, Gadamer, Lillemyr, and Øksnes, as well as research conducted in Norway and Finland.

The first research question sought to uncover the teachers' perceptions of play. A central finding is the significant variation in how free play is understood. One of the teachers asserted that schools are always subject to time and space constraints, which creates specific boundaries around play. At the same time, other teachers emphasized the degree of children's agency as a vital criterion. Another important find is that role play appears to be a widely acknowledged form of play, while disruptive forms of play seem to be perceived differently depending on the context in which they occur.

The second research question aimed to illuminate when and how teachers facilitate play. It appears that play is organized in various ways, and the extent to which play is prioritized may depend on the individual teacher or the school environment. The third and final research question explored the opportunities and limitations teachers encounter regarding the facilitation of play. A key discovery in this regard is that factors such as the curriculum, testing, and a lack of space and physical play materials are perceived as challenges to teachers' efforts in facilitating play. Additionally, support from school leadership and the parent community in allocating time for play seems to be crucial for all three teachers involved in this study (Azure OpenAI, 2025).

Det engelske sammendraget er oversatt fra norsk ved hjelp av KI. Oversettelsen er korrekturlest og i tråd med det norske sammendraget.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1. INNLEDNING	8
1.1 AKTUALITET OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.1.1 Overgangen fra barnehage til skole	10
1.1.2 Lekens plass i gjeldende læreplan.....	11
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL MED OPPGAVEN.....	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	13
2. TIDLIGERE FORSKNING	14
2.1 NASJONAL FORSKNING PÅ LÆRERES FORSTÅELSE AV LEK I BEGYNNEROPPLÆRINGEN	15
2.1.1 Rammefaktorer knyttet til tilrettelegging av lek i det norske skolesystemet.....	19
2.2 INTERNASJONAL FORSKNING PÅ LÆRERES FORSTÅELSE AV LEK I BEGYNNEROPPLÆRINGEN	20
2.2.1 Rammefaktorer knyttet til tilrettelegging av lek i det finske skolesystemet.....	23
2.3 OPPSUMMERING AV TIDLIGERE NASJONAL OG INTERNASJONAL FORSKNING	24
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	26
3.1 BEGYNNEROPPLÆRING	26
3.2 LEKBEGREPET: ET FORSØK PÅ Å DEFINERE NOE UDEFINERBART?	27
3.2.1 Kjennetegn på lek	28
3.3 TILNÆRMINGER TIL LEKEFENOMENET	29
3.3.1 Lek som progresjon	29
3.3.2 Lek som gruppefenomen.....	30
3.3.3 Lek som fantasi.....	31
3.3.4 Lek som selvopplevelse, fenomen og flyt	31
3.4 OPPSUMMERING AV DE ULIKE TILNÆRMINGENE TIL LEK.....	32
3.5 INNDELING I ULIKE TYPER LEK.....	33
4. METODISK TILNÆRMING	36
4.1 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	36

4.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	38
4.2.1 Intervju som metode for datainnsamling.....	38
4.2.2 Utarbeidelse og revidering av intervjuguide.....	39
4.2.3 Utvalgsprosess og presentasjon av intervjupersonene	41
4.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	43
4.3 DATABEHANDLING	46
4.3.1 Transkripsjon.....	46
4.3.2 Etiske vurderinger	47
4.4 STUDIENS KVALITET	48
4.4.1 Reliabilitet	48
4.4.2 Validitet	49
4.4.3 Generaliserbarhet	50
4.5 ANALYSESTRATEGI	51
4.5.1 Etiske utfordringer ved diskursanalyse	52
4.6 OPPSUMMERING	53
5. PRESENTASJON AV RESULTATER	54
5.1 LÆRERNES TILNÆRMING TIL OG FORSTÅELSE AV LEK	54
5.1.1 Lærernes rolle i barns lek	56
5.1.2 Lærernes forståelse av lekens verdi	57
5.2 LÆRERENS TILRETTELEGGING AV LEK.....	58
5.3 RAMMEFAKTORER SOM SPILLER INN PÅ LEKENS PLESS I BEGYNNEROPPLÆRINGEN	61
5.3.1 Læreplan og fastsatt timetall i fag som rammefaktorer	61
5.3.2 Testing og politiske føringer som rammefaktor	63
5.3.3 Fysiske rammer som rammefaktor	64
5.3.4 Foreldregruppen som rammefaktor	65
5.4 OPPSUMMERING AV PRESENTERTE FUNN	65
6. DRØFTING AV RESULTATER.....	66
6.1 LÆRERNES TILNÆRMING TIL OG FORSTÅELSE AV LEK	66
6.1.1 Lærernes rolle i barns lek	72
6.1.2 Lærernes betraktninger omkring lekens verdi.....	73
6.2 LÆRERNES TILRETTELEGGING AV LEK.....	75
6.2.1 Lek som en del av stasjonsundervisning.....	76
6.2.2 Rolleleken – en anerkjent og verdifull form for lek.....	77

6.2.3 <i>Kaos og uønsket lek</i>	78
6.3 RAMMEFAKTORER SOM PÅVIRKER LÆRERNES TILRETTELEGGING AV LEK I	
BEGYNNEROPPLÆRINGEN	80
6.3.1 <i>Gjeldende læreplan og fastsatt timetall som rammefaktor</i>	80
6.3.2 <i>Testing og politiske føringer</i>	82
6.3.3 <i>Skole-hjem-samarbeid</i>	85
6.3.4 <i>Plan og støtte fra skoleledelsen</i>	85
6.3.5 <i>Barnas forventninger til skolen</i>	86
6.4 OPPSUMMERING AV RAMMEFAKTORER.....	87
7. OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN.....	88
8. LITTERATURLISTE.....	91
9. VEDLEGG	95
9.1 INTERVJUGUIDE	95
9.2 GODKJENNING FRA SIKT	97
9.3. FORLENGET GODKJENNING FRA SIKT	98
9.4 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET	99

1. Innledning

1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

I 1997 trådte seksårsreformen i kraft, og seksåringene skulle inn i skolen med et mål om et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn. Barnehagelærere ble lovet sin plass i skolen for å ivareta lekens plass fra barnehagen (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 5). Leken skulle være hovedgeskjeft i skolehverdagen til seksåringene, og lovnadene om hva denne reformen skulle gi av økt kunnskap for elevene, var i følge Peder Haug (2015, s. 403), store. 27 år og to læreplaner senere, har reformen blitt evaluert av fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet, en evaluering som førte til at spesielt lekens plass i begynneropplæring fikk stor medieoppmerksomhet. Eksempelvis publiserte NRK artikkelen «Evaluering av skolen: - Det er for lite lek» den 18.juni, samme dag som Aftenposten publiserte artikkelen «Sluttrapporten om tidlig skolestart klar: - For lite lek i skolen i dag» (Lid Krumsvik & Fure Briceno, 2024; Riaz et al., 2024). Også VG publiserte en artikkel etter evalueringen. Artikkelen fikk tittelen «Skolestart for seksåringene: For lite lek i skolen» og ble publisert den 19.juni i 2024 (Ertesvåg, 2024).

Funnene fra evalueringen kan for fem- og seksåringenes del sies å være nedslående. Leken har, ifølge rapporten, mistet sin posisjon til fordel for ren faglig læring som bokstavlæring og innlæring av grunnleggende regneferdigheter (Bjørnestad et al., 2023, s. 96).

Det kan tyde på at lærere og skoleledere ser på lek og faglig læring som to atskilte aktiviteter, hvor lek primært skal få sin plass for å nå pedagogiske mål. Denne oppfatningen samsvarer også med hva Øksnes og Sundsdal (2015) skriver om at leken ser ut til å bli redusert til en aktivitet som i størst grad blir rettferdiggjort når den kan sies å være pedagogisk nyttig (2015, s. 7). Leken ansees altså blant en del forskere, som mest verdifull når den på en eller annen måte kan bidra til utvikling og læring (Øksnes, 2019, s. 101).

Det er tenkelig at overgangen fra lek som den dominerende aktiviteten i barnehagen, til en i stor grad stillesittende skolesituasjon, oppleves både utfordrende og frustrerende for skolestarterne på fem og seks år. Samtidig fremheves det i Opplæringslova at elevene skal få utfolde sin utforskertrang, skaperglede og sitt engasjement i skolen (Opplæringslova, 1998§1-1). Skolen plikter også gjennom Opplæringslova §1-3, å legge til rette for en tilpasset opplæring til alle elever (Opplæringslova, 1998). I lærerplanens overordnede del er det videre presisert at den tilpassede opplæringen i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og

tilpasninger innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette har fått meg til å undre på om det kan ligge et uforløst potensial i leken i begynneropplæringen, og på bakgrunn av denne nysgjerrigheten har jeg landet på å undersøke nettopp denne tematikken nærmere.

Tilpasset opplæring innebærer blant annet at skolen skal variere arbeidsformer, pedagogiske metoder og organisering av undervisningen for å møte elevenes ulike behov (Utdanningsdirektoratet, 2020c), og prinsippet er en lovfestet rett alle elever har gjennom §11-1 i Opplæringslova (Opplæringslova, 1998). Videre slås det fast i læreplanens overordnede del at lærernes faglige skjønn er svært viktig i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø som fremmer elevenes læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I denne sammenhengen kan lek betraktes som en sentral metode for tilpasning, da det er en aktivitet som gir muligheter for variasjon og utforskning samtidig som den inviterer til deltakelse fra mangfoldet av elever, uavhengig av deres forkunnskaper og ferdigheter. Leken er ofte en universell aktivitet, og gir på den måten rom for inkludering og tilpasning, i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring knyttes også gjerne til inkluderingsbegrepet, hvilket tydeliggjør hvordan det ikke er snakk om en normal som alle skal inn i, men et fellesskapssyn hvor læringsmiljøet skal være lagt til rette på en slik måte at det passer for alle (Haug, 2020, s. 27).

I støttemateriell til rammeplanen for barnehagen heter det at lek er en grunnleggende læringsform (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ettersom det ikke går mer enn en par måneder mellom barnehage og skole, er det naturlig å tenke at dette også er gjeldende i skolens begynneropplæring. Dette støttes av Ole Fredrik Lillemyr, som spesielt fremhever dette poenget. Han hevder at det er en selvfølge at lek også vil være en grunnleggende læringsform i skolen (2011, s. 36). I overordnet del av læreplanen fremheves lek på følgende måte: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir leken muligheter til kreativ og meningsfylt læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse formuleringene gir med andre ord et tydelig signal om at leken skal finne plass i skolen, men derimot sies det lite om hvilken plass leken skal ha og i hvilken form den skal opptre. Også med dette som utgangspunkt har jeg landet på at dette er noe jeg ønsker å undersøke nærmere i min studie.

Selv har jeg høstet en del erfaringer om barns lek, læring, trivsel og motivasjon gjennom arbeidet mitt som lærer i begynneropplæringen. Dette skoleåret begynte min nåværende

arbeidsplass å timeplanfeste lek for elevene på 1. og 2.trinn, og i snart et halvt år har første- og andreklassingene på min arbeidsplass begynt hver eneste skoledag med 40 minutter leketid. Kanskje vil jeg få utfordret min egen holdning og forståelse til lek etter arbeidet med denne oppgaven, men inntil videre vil jeg tilslutte meg Peter Grays utsagn: «Children are designed, by nature, to play and explore on their own, independently of adults. They need freedom in order to develop; without it they suffer» (Gray, 2013, s. 4–5).

I tillegg til at lekens plass blir løftet frem i læreplanen som nevnt tidligere, finner vi også i FNs barnekonvensjon bestemmelser om barns lek. Artikkel 31 slår fast at alle barn har rett til hvile og fritid, og til å delta i lek [...] som passer for barnets alder (*FNs konvensjon om barnets rettigheter*, 1989). I 2013 kom FNs barnekomité med en utfyllende kommentar til artikkel 31, hvor det blant annet presiseres at den leken som det må vernes om, er den leken som har en egenverdi i seg selv. Leken som gir glede og spenning, og som foregår på barnas egne premisser (Committee on the Rights of the Child, 2013). Det er blant annet med utgangspunkt i denne forståelsen av lek, at jeg ønsker å undersøke læreres forståelse av dette kulturelt betingede fenomenet. Dette til tross for at leken vi finner omtalt i læreplan for kunnskapsløftet i større grad løfter frem en type lek som er mindre fri og mer styrt.

1.1.1 Overgangen fra barnehage til skole

Å lykkes i overganger i utdanningsløpet viser seg på generelt grunnlag å være en krevende oppgave (Norkyn et al., 2021). For mange barn er overgangen fra barnehage til skole den aller mest krevende overgangen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 21). En forskningsgjennomgang viser at sammenhengen og strukturen mellom barnehage og skole mangler helhet og sammenheng. Det er mangler i hvordan institusjonene samarbeider og tilrettelegger for barnas overgang. Med for lite samarbeid og samarbeid av lav kvalitet blir det utfordrende å danne en felles forståelsesramme for barnehagens og skolens læringskultur (Norkyn et al., 2021). Dette til tross for at det er lovfestet en samarbeidsplikt for barnehageeiere og skoleeiere i både Opplæringslova og Barnehageloven (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5).

Kontinuitet vektlegges i de fleste overgangsmodeller som sentralt for å skape trygge overganger for barna (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 21). I det ligger det at sammenhengen mellom de to institusjonene skal være uavbrutt. Barnehagens pedagogiske tilnærming skal videreføres, og skolen har ansvar for å tilpasse seg barnet. Til tross for dette viser det seg at

faglitteraturen som foreligger om overgangen fra barnehage til skole i liten grad inkluderer barns lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 21).

Barn ankommer skolen med et mangfold av opplevelser og erfaringer fra barnehagen, hvorav en betydelig del av disse med stor sannsynlighet omfatter lek. Det er derfor essensielt at skolen møter disse forutsetningene ved å tilrettelegge for nettopp lek (Skram, 2007). I delrapport 1 av evalueringen av reform 97 kommer det frem data som kan antyde at leken bevarer sin plass de første tre månedene av førsteklasse. Lærerne i rapporten oppgir blant annet at de bruker mye tid på frilek og lek tilrettelagt av læreren (Bjørnstad & M. Myrvold, 2022, s. 100). Etter de første tre månedene ser det imidlertid ut til at det tilrettelegges noe mindre for lek samlet sett (Bjørnstad & M. Myrvold, 2022, s. 106). Funnene i rapporten viser videre at frilek i størst grad foregår utendørs, og at omtrent halvparten av lærerne tilrettelegger for lek som arbeidsform, samtidig som under halvparten av lærerne i rapporten oppgir at leken har stor plass i deres klasserom. Samlet sett ser det dermed ut til at lekens plass i førsteklasse er av svært varierende karakter (Bjørnstad & M. Myrvold, 2022, s. 115).

1.1.2 Lekens plass i gjeldende læreplan

I læreplanens overordnede del - verdier og prinsipper for opplæringen, i underkapittel 1.4 som omhandler skaperglede, engasjement og utforskertrang, finner vi en beskrivelse av betydningen av barnas lek i skolen: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er interessant at dikotomiseringen som gjerne kommer til syne i teoriene om lek, og som flere teoretikere kritiserer (Øksnes, 2019, s. 13; Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 52), også er fremtredende i læreplanen hvor det først presenteres lek for trivsel, og deretter lek i et læringsperspektiv. Dette er to grunnleggende forskjellige tilnærminger til lek, som kommer til uttrykk i samme avsnitt. Denne todelingen vil bli belyst nærmere i kapittel 3.

Også i kapittel 2 - Prinsipper for læring, utvikling og dannelse blir lek nevnt:

«Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utover dette nevnes lek også i forbindelse med enkelte kompetansemål i fag. Eksempelvis er det et mål i norskfaget at barna etter 2. årstrinn skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, og leke med rim og rytme.

I matematikk er det blant annet et kompetansemål at elevene skal kunne utforske tall, mengder og telling i lek. Det er dermed liten tvil om at lek fremdeles skal finne sted i begynneropplæringen, men basert på de ulike formuleringene i læreplanen kan det se ut til å være motstridende hvilken plass den skal ha. Basert på det som til nå er lagt frem, vil oppgavens formål og problemstilling bli presentert i neste underkapittel.

1.2 Problemstilling og formål med oppgaven

På bakgrunn av det ovennevnte ønsker jeg å undersøke hvilken kompetanse lærere innehar om lek, hvordan de tilrettelegger for lek, samt å undersøke hvilke faktorer som virker inn på graden av tilrettelegging for lek i begynneropplæringen. Med utgangspunkt i det som til nå har blitt løftet frem, har jeg landet på følgende problemstilling:

«Hvordan forstår lærere lek, og på hvilken måte tilrettelegger lærerne for lek i begynneropplæringen?»

Gjennom denne problemstillingen søker jeg å belyse læreres forståelse av lek, og videre undersøke hva som ser ut til å spille inn på deres syn på lekens verdi, plass og rolle i begynneropplæringen. Dette åpner opp for å utforske både læreres forståelse av lek i begynneropplæringen, samt hvilke hensyn og argumenter som ligger til grunn for deres grad av tilrettelegging for lek.

For å belyse oppgavens problemstilling ble intervju benyttet som forskningsmetode. Det presiseres dermed at oppgaven ikke søker å finne årsakssammenheng mellom forståelse av lek og læreres tilrettelegging, men derimot å bidra til økt forståelse av lekefenomenet hos tre ulike lærere i begynneropplæringen. Studien vil ikke inneholde observasjoner av lærerne, og den vil følgelig heller ikke si noe eksakt og direkte om hva lærerne faktisk praktiserer. Sagt med Skilbrei (2023, s. 64) sine ord vil ikke intervjuet gi noen direkte informasjon om hvordan individene handler. Tanken er imidlertid at deres innspill og bidrag i intervjuene vil gi et bilde på hvordan de også setter leken ut til live i skolehverdagen.

Følgende forskningsspørsmål skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling:

1. Hvilken forståelse av lek legger lærerne til grunn?

2. Når og på hvilken måte tilrettelegger lærerne for lek?
3. Hvilke muligheter og begrensninger virker inn på lekens plass i begynneropplæringen?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i ni kapitler. Kapittel 1 ga leseren et overblikk over oppgavens tematikk og dens aktualitet, samt en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for studien. Kapittel 2 gir en oversikt over relevant tidligere forskning, henholdsvis nasjonal og internasjonal. I kapittel 3 presenteres teoretiske perspektiver på lek, inkludert en kort inndeling i ulike leketyper. Metodekapittelet i kapittel 4 redegjør for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, forskningsmetode og analysetilnærming, med særlig vekt på de etiske vurderingene som er gjort knyttet til datainnsamlings- og analyseprosessen. I kapittel 5 presenteres resultatene fra datainnsamlingen, som deretter blir analysert og drøftet ytterligere i kapittel 6. I kapittel 7 oppsummeres de sentrale funnene, før litteraturlisten i kapittel 8 gir en oversikt over alle kilder som er benyttet. Avslutningsvis inneholder kapittel 9 relevante vedlegg.

2. Tidligere forskning

Leken er like gammel som menneskets egen kultur (Lillemyr, 2014, s. 13), og det er derfor ikke overraskende at det finnes betydelig med forskning på dette området. Det meste av forskningen som foreligger har likevel vist seg å være internasjonal, noe som stemmer godt med hva Hølland skriver om at barns lek i skolen er et lite utforsket felt i Norge (Hølland et al., 2021, s. 5). I arbeidet med å finne god, oppdatert og relevant forskning ble ulike databaser slik som Danmarks forskningsportal, Google Scholar og Idunn tatt i bruk. Noe forskning ble også plukket opp fra litteraturlister tilknyttet oppgaver og bøker med samme tematikk.

ECE (early childhood education), PLEs (Playful learning environments) play, lek og begynneropplæring har vært blant de mest sentrale begrepene i søket etter relevant og oppdatert forskning. Prosessen med å velge ut tidligere forskning resulterte i følgende artikler:

1. «Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører» av Aslaug Andreassen Becher og Anbjørg Håøy,
2. «Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole» av Maja Reinåmo Olsson og Maria Øksnes,
3. «Mer lek gir bedre trivsel og motivasjon for læring» av Aslaug Andreassen Becher, Lene Ramberg, Margareth Sandvik og Ida Heiberg Solem,
4. «Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer» av Aslaug Andreassen Becher og Karin Høyland.
5. “Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers” av Signe Pirkko Tellervo Hyvönen.

De tre første forskningsarbeidene ble publisert i henholdsvis 2022, 2023 og 2024. Den fjerde artikkelen ble utgitt i 2019, og vil først bli presentert i underkapittelet om rammefaktorer, da artikkelen ikke tar for seg lærernes forståelser av lek, men derimot hvordan fysiske rammer spiller inn på lærernes tilrettelegging av lek. Den femte artikkelen vil bli presentert i underkapittel 2.2. Utvelgelsen av disse forskningsarbeidene er gjort med bakgrunn i deres

relevans for oppgavens problemstilling, samt at alle artiklene er relativt nye og oppdaterte. Betydningen av å benytte ny forskning ligger i at den gir en oppdatert forståelse av temaet, samt at denne forskningen i større grad også reflekterer den plasseringen lek har i skolen og i samfunnet forøvrig, i dag. Videre er det også avgjørende å velge nyere forskning fordi den vil forholde seg til dagens læreplan, Kunnskapsløftet 2020, noe som er med på å sikre en tidsrelevant analyse.

Forskningen det vises til i dette kapitlet danner utgangspunkt for drøfting av problemstilling og funn senere i oppgaven. En del av hensikten med forskningsgjennomgangen er også å plassere eget studie innenfor forskningen som allerede foreligger omkring læreres forståelse av lek og lekens plass i begynneropplæringen. Jeg vil først presentere noen funn fra de fire norske forskningsartiklene, og deretter redegjøre for den utvalgte internasjonale forskningen.

2.1 Nasjonal forskning på læreres forståelse av lek i begynneropplæringen

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra fire ulike norske forskningsartikler. Den første artikkelen er skrevet av Aslaug Andreassen Becher og Annbjørg Håøy. Becher er dosent i pedagogikk og jobber ved institutt for grunnskole og faglærerutdanning ved OsloMet. Håøy er universitetslektor i pedagogikk ved OsloMet. Forskningsartikkelen er skrevet på med utgangspunkt i en casestudie hvor forskerne har gjennomført fokusgruppeintervju med elever, foreldre og lærere, samt observasjoner i ulike skolesettinger. Hensikten med denne forskningen er beskrevet til å være å få innsikt i hvordan lek oppleves, forstås og erfares den første tiden i førsteklasse. Det er spesielt funnene fra fokusgruppeintervjuene av lærerne som vil være det sentrale å redegjøre for i denne oppgaven.

Becher og Håøy (2022) hevder i sin forskningsartikkel at lek sett i sammenheng med læring, ofte blir betegnet som lekende læring der leken vektlegges et mål for noe eleven skal lære. Eksempler på slik lek er brettspill eller butikklek (2022, s. 334). Når lek sees i sammenheng med barns utvikling, blir leken betegnet som en naturlig virksomhet som både pågår for lekens egen skyld, men som også gir barna muligheter for å utvikle seg sosialt, emosjonelt, motorisk, kognitivt og språklig (2022, s. 334). Lærerne i studien la stor vekt på viktigheten av lek den første tiden etter oppstart i førsteklasse. En av lærerne formulerte seg på følgende måte: «Det er viktig i overgangen at vi prøver å bevare leken, aktiviteten, kroppen [...]» (2022, s. 339).

Videre fremhevet lærerne i studien viktigheten av sosial læring og hvordan bevegelse er viktig for elevene i førsteklasse. På bakgrunn av dette hadde en av lærerne i studien ryddet plass til felles lek i ring i klasserommet. Det var også innredet med lesestol, puter og gulvplass til bevegelse, og på denne måten inviterte klasserommet i større grad til lek (2022, s. 340). Enkelte av lærerne i studien nevner sang og dansepauser, og refererer til dette som lek. I samme uttalelse fremhever en av lærerne hvordan leken i pauser er viktig for å få på plass rutiner og skape trygghet (2022, s. 340). Stasjoner med ball-lek, hoppetau og Kims lek blir også referert til som ulike leker det tilrettelegges for (2022, s. 340). Lærerne trakk også frem undervisning utendørs, der de la til rette for bevegelse og konkurranse. En av lærerne i studien viste til poster med ord og bokstaver som en type lek. I stasjonsundervisning ble det også tilrettelagt for lek, hvor en av fire stasjoner var lek. Lek på stasjoner kunne være enten plastilina, lek med kaplaklosser, Lego eller dyr (2022, s. 340–341). Lærerne i studien bruker også ordet lek i kombinasjoner, da de for eksempel nevnte språkleker og «å gjøre det lekete» (2022, s. 341).

Den andre forskningsartikkelen har tittelen «Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole», og er skrevet av Maja Reinåmo Olsson og Maria Øksnes. Forskningsartikkelen bygger på et fokusgruppeintervju hvor pedagoger fra barnehager og skoler deler sine forståelser av lek. Artikkelen inngår i boken «Eldst» som ble utgitt i 2023, hvor Øksnes selv er en av redaktørene.

I dette forskningsarbeidet belyses både barnehagelærere og læreres forståelser av lek. Felles for alle pedagogene i studien er at de forstår lek som et komplekst fenomen, samtidig som barnehagelærerne ser ut til å besitte mer faglig kunnskap om lek (Olsson & Øksnes, 2023, s. 156). Pedagogene åpner for flertydige og motstridene forståelser av hva lek kan være, og det er en underforstått enighet om at leken er vanskelig å definere (Olsson & Øksnes, 2023, s. 165). Et interessant funn i deres forskning er at flere av pedagogene har gått vekk fra begrepet fri lek, fordi leken direkte eller indirekte alltid vil være styrt i begge institusjoner (Olsson & Øksnes, 2023, s. 165) - et funn som finner støtte hos blant annet av Herdis Toft, som hevder at leken alltid vil være underlagt tid og rom (Toft, 2018).

Samtidig som pedagogene skisserer at leken plasseres på en akse som strekker seg fra fri til styrt, vurderer de også leken som enten god eller dårlig, og plasserer den dermed i ulike

kategorier (Olsson & Øksnes, 2023, s. 166). Det som betegnes som god lek ser ut til å være de mer rolige formene for lek og sosial lek, og på den andre siden finner vi løping og herjing som ikke anerkjennes som god, men snarere dårlige former for lek. Denne typen lek blir betegnet som «kaos» og omtalt som en lekeform som «[...] ikke lar seg gjøre» (Olsson & Øksnes, 2023, s. 166).

En av barnehagelærerne i studien stiller spørsmålsteget ved hvordan lek defineres i skolen sammenlignet med i barnehagen. Dette kommer tydelig frem i følgende utsagn: «[...] hvis man sier at når vi holder på med maling eller tegning, da har vi en time med frilek, nå kan dere male eller tegne eller klippe eller lime, men det er ikke det ungene definerer som lek?» (Olsson & Øksnes, 2023, s. 167).

Det ser ut til å være en felles forståelse blant lærerne i studien om at lek i skolen primært knyttes til bordaktiviteter, og at det i utgangspunktet ikke kan betraktes som lek sett fra barnehagelærernes perspektiv. Pedagogene med lærerutdannelse forteller at de tilrettelegger for lek ved å finne frem materialer til perling, tegning, spill og konstruksjonslek, samt rollelek på grupperom. Pedagogene i studien fremstår reflektere til egen praksis, og stiller selv spørsmål til om alle disse aktivitetene kan klassifiseres som lek. På spørsmål om hvorvidt spill er lek, svarer en av lærerne at spill er lek, fordi «barna ville jo spille!». Læreren fremstår gjennom sine utsagn noe usikker på hva som er lek og ikke, og vektlegger barnets egen motivasjon og initiativ når hun vurderer hvorvidt en aktivitet er lek eller ikke (Olsson & Øksnes, 2023, s. 168). Det er likevel enkelte variasjoner å spore i de utvalgte pedagogenes forståelse og tilnærming til lekefenomenet. Lek i skolekonteksten reduseres også av enkelte av lærerne i studien til å være de aktivitetene som skjer ute i friminuttene: «[Lek er] det vi gjør i friminuttet, når vi er ute og herjer så mye vi vil, eller leker «Kongen på haugen» på vinteren og sånn» (Olsson & Øksnes, 2023, s. 167).

Becher medvirker også i den tredje utvalgte forskningsartikkelen, sammen med Lena Ramberg, Margareth Sandvik og Ida Heiberg Solem. Artikkelen lyder «Mer lek gir bedre trivsel og motivasjon for læring», og bygger på et prosjekt kalt «Lek i begynneropplæringen – utviklingen av profesjonsfellesskap» som foregikk skoleåret 2023/24 ved 6 skoler i Vang. Det er viktig å påpeke at denne forskningen ikke først og fremst søkte å belyse læreres syn og perspektiver på lek, men ettersom dette likevel ble en sentral del av artikkelen vil den være relevant å undersøke nærmere.

Prosjektet i Vang ble iverksatt etter at lærere og ledelse ved skolene hadde lagt merke til at de yngste barnas lekemønster hadde endret seg i løpet av de siste årene. Dette skapte en redsel blant lærerne for at barnas lekekompetanse var i ferd med å forsvinne, og med det ble et fireårig prosjekt igangsatt. Prosjektet er med andre ord ikke ved veis ende, og det tas her utgangspunkt i en artikkel som ble publisert i 2024, altså etter et år med prosjekt.

Funnene i deres artikkel viser at lærerne på de seks skolene var positive til mer lek generelt, og den frie leken spesielt. En av lærerne i dette prosjektet opplevde, i likhet med enkelte av lærerne i casestudien, at leken bidro til tryggere elever (Becher et al., 2024). Videre trekker lærerne frem hvordan de opplever at leken også bidrar til at relasjonene mellom barna styrkes. En av lærerne uttalte følgende: «Jeg opplevde dem som en søskenflokk [...]. Jeg opplevde unger som var trygge på hverandre» (Becher et al., 2024).

På skolene i Vang-prosjektet ser det ut til at lek er mer systematisk organisert (Becher et al., 2024), sammenlignet med hvordan lærerne i casestudien beskrev strukturen på skolen der studien ble gjennomført (Becher & Håøy, 2022, s. 339). I Vang-prosjektet ble lek satt på timeplanen både på starten og slutten av dagen for å gjøre skolehverdagen forutsigbar for elevene. Igjen fremheves leken som god spesielt for barnas trygghet: «Det å kunne leke seg inn i dagen og leke seg ut av dagen gjør at de ungene som trenger litt ekstra, får en tettere ramme rundt seg» (Becher et al., 2024). Lærerne i studien fremhever også det positive ved at barna tar fagene inn i egen frilek. En av lærerne oppga at elevene gjerne kunne finne på å leke med egenlagde lister, lånekort og regnestykker (2024). Til slutt ble det også trukket frem som svært positivt at leken gir barna frihet fra forventninger, ettersom det ellers i skolehverdagen stilles mange krav til barna i begynneropplæringen (Becher et al., 2024).

Lærerne i prosjektet ser ut til å være samkjørte i sitt syn på lek. Lek er, ifølge lærerne, en alvorlig sak for barnas utvikling og bør i høyeste grad være en stor del av barnas liv selv om de er skolebarn (2024). Til tross for at lærerne i alle de tre forskningsarbeidene stiller seg positive til lek, peker de også, uavhengig av hverandre, på utfordringer når det gjelder tilrettelegging av lek. Disse rammefaktorene vil belyses i underkapittelet som følger.

2.1.1 Rammefaktorer knyttet til tilrettelegging av lek i det norske skolesystemet

Til tross for at leken som tidligere nevnt anses som en svært viktig del av begynneropplæringen av lærerne i studien til Håøy og Becher, viser det seg samtidig å eksistere noen utfordringer knyttet til tilretteleggingen av lek.

Lærerne i Becher og Håøys casestudie kommer med uttalelser som kan tyde på at det kan være utfordrende for lærerne å tilrettelegge for lek i skolehverdagen. En av informantene uttalte følgende: «Det som er vanskelig, er at vi har lite tid til friheter, vi må gjennom ting. Har dårlig samvittighet, at dette er de for små til» (Becher & Håøy, 2022, s. 342). Det kommer tydelig frem i studien at det her henvises til læreplanen når læreren uttrykker at «vi har lite tid til friheter» og «vi må gjennom ting», da sitatet står i sammenheng med hva lærerne uttrykte om tidlig innsats og vektlegging av norsk og matematikk i læreplanen (Becher & Håøy, 2022, s. 342).

En annen lærer i studien uttalte seg på følgende måte: «Det er viktig i overgangen at vi prøver å bevare leken [...], men det er andre rammer» (Becher & Håøy, 2022, s. 339). Dette sitatet står noe alene, og hva denne læreren legger i rammer kommer ikke tydelig frem, men det er likevel et poeng å løfte frem at lærerne opplever at det er noen rammer i skolekonteksten som bidrar til å gjøre det utfordrende å gi rom og tid til lek.

Lærerne i Vang-prosjektet fremhever også denne utfordringen. De uttrykker at de er klar over viktigheten av å gi barna god tid til lek for å ivareta prinsippet om barnets beste, men peker samtidig på at nasjonale prøver og internasjonale kartlegginger, samt et press om å introdusere to bokstaver i uken og lære alle bokstavene før jul i første klasse, gjør det vanskelig å prioritere fri lek i skolehverdagen (2024). Faglig press blir også adressert som en utfordring blant pedagogene i studien til Olsson og Øksnes (2023, s. 169).

Utfordringene som blir løftet frem i artikkelen til Becher, Ramberg med flere (2024) viser seg å skille seg noe ut fra utfordringene i casestudien til Becher og Håøy (2022). Med unntak av at lærerne i begge forskningsarbeidene fremhever hvordan de opplever at læreplanen gjør det utfordrende å prioritere lek, er det ikke så mange fellestrekk å finne. I Vang-prosjektet problematiserer lærerne hvordan de opplever at de ikke får nok tid til planlegging av lek, samtidig som lærerne også sitter med en oppfatning av at det mangler tilstrekkelig

kompetanse blant personalet til å integrere fag og lek på en god måte (Becher et al., 2024). I tillegg kommer det også frem at lærerne opplever at det er mangel på lekemateriell og utstyr, noe som også bidrar til at tilretteleggingen av lek blir mer utfordrende.

Når vi løfter frem hvordan mangel på lekemateriell er med på å begrense tilretteleggingen av lek, vil det være relevant å vise til den siste utvalgte forskningsartikkelen av Becher. I samarbeid med Karin Høyland har hun gjennomført casestudier i Trondheim og Oslo hvor fokuset er rettet mot sammenhengen mellom det fysiske miljøet og det pedagogiske arbeidet. I denne studien løftes det frem hvordan formingsmaterieell, byggeklosser og spill bør være lett tilgjengelig for å kunne støtte oppunder og supplere barnas lek.

Studien undersøker primært hvordan rommets utforming kan skape muligheter for god lek og lekende tilnærminger, men den adresserer da på samme tid faktorer som kan oppleves som hindre i arbeidet med å tilrettelegge for lek. Rom som er delt inn i ulike soner gir barna ulike «territorier». Slike territorier kan for eksempel være lesekreker og skjermede områder til lek innenfor et klasserom. Denne delingen av ulike soner kan være med på å støtte lek som kan foregå over tid. En slik utforming kan gi barna en opplevelse av eierskap til et område, selv i et rom som er felles for en hel klasse. Til slutt nevnes det at utformingen av klasserommet kan stimulere barns fantasi i lek, men også begrense denne dersom utformingen er på en slik måte at det ikke innbyr til fri utfoldelse (Becher & Høyland, 2019, s. 75–77).

2.2 Internasjonal forskning på læreres forståelse av lek i begynneropplæringen

I denne delen av oppgaven vil finsk forskning bli presentert. Det er viktig å merke seg at funnene fra den finske konteksten ikke nødvendigvis er direkte overførbare til norske forhold, da finske barn blant annet begynner på skolen ett år senere enn hva barna gjør i Norge. Det er tenkelig at dette vil virke inn på deres utvikling og pedagogiske behov.

I tillegg til dette kreves det en mastergrad for å kunne oppfylle det formelle kriteriet for å jobbe som lærer i det finske skolesystemet. I Norge har det gjennom årene vært flere ulike utdanningsløp som alle kvalifiserer til lærerstillinger: noen tre år, andre fem til seks.

Likevel er det også betydelige likheter mellom de to nordiske landene, spesielt når det gjelder kultur og samfunnsmessige verdier, noe som kan gjøre funnene relevante og nyttige også i en norsk skolekontekst.

Valget om å benytte finsk forskning, til tross for muligheten til å inkludere forskning fra hele verden, er gjort blant annet for å avgrense oppgaven til en nordisk kontekst. Det er imidlertid flere grunner til at finsk forskning er spesielt interessant. For det første har Finland i flere år oppnådd gode resultater på PISA-undersøkelsene (Moe, 2023). På grunn av de gode resultatene ser mange land gjerne til Finland når det gjelder skole og opplæring (Østerud, 2016), hvilket understreker betydningen av å studere nettopp finsk forskning.

I motsetning til gjennomgangen av den nasjonale forskningen hvor det var valgt ut fire ulike forskningsarbeider, er det her kun tatt utgangspunkt i én forskningsartikkel. Valget av denne ene forskningsartikkelen er basert på at denne studien inkluderer data fra intervju av 14 ulike lærere. Dette gir et bredt og detaljert grunnlag for å analysere temaet, og mengden ansees dermed som tilstrekkelig. Videre er omfanget av denne oppgaven en avgjørende og begrensende faktor, ettersom kravet til omfang ikke tillater en mer omfattende presentasjon av flere forskningsartikler.

Lekfulle læringsmiljøer (PLEs) har blitt opprettet i det finske skolesystemet med mål om å øke læring gjennom lek i en svært læreplanstyrt opplæring. Med dette som utgangspunkt vil det være interessant å se til finsk forskning for å studere læreres forståelse av lek. På bakgrunn av dette er det tatt utgangspunkt i deler av forskningen til Signe Pirkko Siklander, tidligere Hyvönen. Hun er førsteamanuensis i tidlig barneopplæring ved det pedagogiske fakultet på Universitetet i Uleåborg, og har blant annet utarbeidet forskningsartikkelen «Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers» som danner utgangspunktet for denne delen av oppgaven. Her legges et ressursperspektiv på lek til grunn, hvor lek er en ønskelig aktivitet basert på dens mangefasetterte pedagogiske effekt, da lek blant annet kan bidra til emosjonell, sosial, kognitiv og fysisk utvikling (Hyvönen, 2011, s. 66).

Forskningsartikkelen har til hensikt å belyse hvordan lærere ser på og anvender lek i utdanningssammenheng. Studien bygger på intervju av 14 ulike lærere. Gjennom analyse av dataene ble det skissert åtte ulike leke-typer, basert på lærerens rolle som enten leder, tillater eller «afforder». De ulike typene lek ble karakterisert som enten lærerplandrevet lek, vennskapsfasilitering eller lek som en del av en læreprosess (Hyvönen, 2011, s. 65). Ifølge artikkelen til Hyvönen er det liten tvil om at lek er viktig for å fremme læring og utvikling, men lærernes holdninger til lek i skolesammenheng ser ut til å variere i stor grad (Newman, Brody & Beauchamp, sitert i Hyvönen, 2011, s. 66). Videre presenteres det som i

artikkelen omtales som Educational play, Authentic play og Free play, samt Cheering play og Physical play.

Den mest utbredte tilnærmingen til lek viser seg å være den som omtales som pedagogisk lek eller Educational play (Hyvönen, 2011, s. 72). Denne typen lek ser ut til å få størst plass i den finske læreplanen og dermed anses den følgelig å være en hensiktsmessig måte å utnytte lek i skolen på. Eksempler på pedagogisk lek som fremheves i artikkelen er blant annet lek med musikk og rytme, sang, brettspill som for eksempel Alias eller Memo, ordpusling og mattespill (2011, s. 72). Det pekes altså på at lek tilrettelegges for i arbeidet med å utvikle barnas ferdigheter og faglige kunnskap: «[...] teachers also highlighted that games which help children learn logical thinking, language skills, colors, forms, numbers, and symbols are useful in the classroom» (Hyvönen, 2011, s. 72). Denne tilnærming ligner på det Becher og Håøy omtaler som lekende læring, hvor også spill og bevegelsesleker nevnes som eksempler (2022, s. 334).

Autentisk lek blir ansett i den finske studien som mer genuin enn de andre retningene innen lek. Dette fordi denne leken er initiert av barna selv og kun krever kreativitet og evnen til å se for seg ting som ikke nødvendigvis er her og nå. Denne typen lek knyttes til utvikling av kreativitet og glede i barnet (Hyvönen, 2011, s. 74). Free play blir også løftet frem i forskningsartikkelen. Dette beskrives nærmest som motpolen til Educational play, da denne formen for lek ikke er å finne i læreplanen. Frilek blir høyt verdsatt av flere av lærerne i studien, og denne typen lek knyttes gjerne til utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Hyvönen, 2011, s. 74).

Cheering play er en annen form for lek som ble trukket frem av lærerne i studien. Her tilrettelegges det for lek som en form for oppvarming i oppstarten av en time. Det tilrettelegges da for lek med sikte på å lage god stemning i klasserommet og dermed øke barnas motivasjon for den læreplanbaserte timen som venter (Hyvönen, 2011, s. 72). Her pekes det med andre ord på at lek ikke nødvendigvis har noen verdi i seg selv, men at det kan ha en motiverende effekt slik at det i andre rekke bidrar positivt inn på elevenes læring og læringsmiljø.

En annen type lek som løftes frem av lærerne i den finske studien omtales som «Physical play». Denne leketyper finner oftest sted i gymtimene, hvor innholdet og organiseringen i stor grad er styrt av læreplanen. Her ser lærerne på lek som en viktig aktivitet for utvikling av

barnas motoriske ferdigheter, samt kognitiv, sosial og emosjonell kompetanse. Dette sitatet fra en av lærerne løfter frem hvordan en fysisk lek på ulike måter vil være med på å lære barna noe gjennom leken:

Sicknesses are chosen for two children, who are then “it.” [...] They may shout, “Yippee! I’m going to spread the bird flu or strep throat!” New “patients” lie down on the floor, thrashing around and shouting for help. Paramedics grab them by the legs and arms and bring them to the hospital. The paramedics have to alert others by imitating the sound of an ambulance. Children always learn something when playing, such as rules and how to take events and persons into account. There is a lot of running and also situations where collaboration is needed. The purpose is not just to run a mile but to save patients. (Hyvönen, 2011, s. 72)

Det har nå blitt belyst hvordan lærerne i den finske studien kategoriserte ulike typer aktiviteter som forskjellige former for lek, samt hvordan de oppgir at de tilrettelegger for disse ulike variantene. I neste underkapittel vil også de rammefaktorene som knyttes til tilretteleggingen av lek i skolen bli fremhevet.

2.2.1 Rammefaktorer knyttet til tilrettelegging av lek i det finske skolesystemet

Det kan se ut til at flere av lærerne i Hyvönens forskning anser lek som viktig for læring og utvikling av ulike ferdigheter, både faglig og sosialt. Samtidig pekes det på ulike faktorer som gjør at det likevel ikke alltid tilrettelegges for lek i det finske skolesystemet (Hyvönen, 2011, s. 72). Det første som mottar kritikk er, i likhet med funnene fra to av de norske forskningsartiklene, rammene for lek i skolen. Rammene er, ifølge lærerne, ikke til stede for å kunne tilrettelegge for lek som ønsket. Lærere peker på læreplanen og hvordan den i Finland blir sett på som et tvangselement snarere enn en tilretteleggingsressurs. Lærerne i studien oppgir at de opplever lærerplanen som et hinder for tilrettelegging av lek, da den ansees som et sett med krav som ikke åpner opp, men snarere tvinger lærerne til å benytte seg av lærerledete aktiviteter for å nå kompetansemål (2011, s. 71–72). Et sitat fra en tredjeklasselærer tydeliggjør hvordan læreren anser læreplanen som et hinder for å tilrettelegge for lek: «We have no other choice but to hurry through mathematical topics like practicing multiplication, which usually takes place by teacher-led methods [...]» (2011, s. 72). Videre påpeker forskningen fra Finland at en del lærere sitter med en følelse av at det er gap mellom målene i læreplanen og de positive effektene av lek (Hyvönen, 2011, s. 73).

Lærerne i den finske studien problematiserte også hvordan klasserommenes utforming ikke innbyr til lek: « [...] classrooms as learning environments are not designed for activities other than sitting still, which restricts playing, games, and physical activities” (Hyvönen, 2011, s. 73). Dette er svært interessant da disse funnene i stor grad samsvarer med resultatene Becher og Høyland (2019) kom frem til da de undersøkte hvordan de fysiske omgivelsene påvirket mulighetene for lek.

Et annet interessant aspekt omhandlet de forventningene som er knyttet til et klasserom og hvordan disse klasseromsforventningene kolliderte med lek. Barna gjør, ifølge lærerne, sitt beste for å oppføre seg slik de antar at lærerne og medelevene forventer, og lek vil i dette rommet ikke imøtekomme forventningene til atferd. En førsteklasselærer uttalte følgende: “The children are not confident with their own desires and thoughts; instead they think about what others expect from them” (Hyvönen, 2011, s. 73). Det understrekes videre at barna ser ut til å være mer komfortable med å leke i andre omgivelser, som for eksempel ute i skolegården. Dette funnet er også svært interessant da det skiller seg tydelig ut fra de andre innspillene, og det kan også sies å stå noe alene da dette kun ble adressert av en av de 14 lærerne i studien.

2.3 Oppsummering av tidligere nasjonal og internasjonal forskning

Det kan se ut til at det foreligger en rekke likhetstrekk mellom funnene i forskningen som er gjort om lek og hvordan den blir forstått i Norge og i Finland. Først og fremst kommer det tydelig frem at leken anses av lærere i begge land som verdifull og viktig, samtidig som det foreligger svært store variasjoner i forståelser og holdninger blant lærerne som er intervjuet, både i finsk og norsk forskning.

I et forsøk på å se de store linjene kan det se ut til at lærerne i den norske forskningen i større grad vektlegger det sosiale aspektet når det er snakk om lek. Sosiale ferdigheter, sosial læring, relasjonsbygging og trygghet er faktorer som stadig gjentas blant de norske lærerne når de blir spurt om hva leken bidrar med og hva som kan begrunne lekens plass i begynneropplæringen. Dette til forskjell fra den finske forskningen hvor den mest utbredte tilnærmingen knyttes til lek som pedagogisk verktøy.

I begge leire skilles det tydelig mellom frilek og lek med mål om utvikling av bestemte ferdigheter eller faglige mål. Det som omtales som frilek ser ut til å i stor grad være lek for lekens egen del, hvor læreplanmål og fag holdes utenfor og barnas egne initiativ og ønsker

står i sentrum. Dette i kontrast til den andre typen lek som skisseres, hvor det i større grad legges opp til at leken skal være en aktivitet som skal fungere som et redskap i arbeid med kompetansemål.

Det er også interessant å se hvordan det både er likhetstrekk og store variasjoner i de utfordringene som løftes frem og problematiseres når det gjelder tilrettelegging av lek. Felles for funnene i både nasjonal og internasjonal forskning er blant annet at lærere opplever læreplanen som et hinder. I enkelte av studiene omtales dette eksplisitt, mens det i andre omtales mer implisitt ved at lærerne henviser til press om faglig progresjon knyttet til eksempelvis å lære to bokstaver i uken og alle bokstavene før jul.

Også kartlegginger og nasjonale prøver blir adressert som begrensende faktorer.

Kartlegginger er beskrevet som et viktig virkemiddel for elevenes læring i læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men kan ikke knyttes til læreplan på samme måte som læreplanmål som omfavner den faglige progresjonen som er forventet, slik som eksempelet med to bokstaver i uken. Like fullt finner en bestemmelsene om statlige kartleggingsprøver og nasjonale prøver i førende dokumenter, som en må forholde seg til på samme måte og som dermed i stor grad er med på å styre hva som gjøres i praksis.

I kun en av de tre norske forskningsartiklene adresseres det hvordan mangel på utstyr og lekemateriell vanskeliggjør det å tilrettelegge for lek. Dette innspillet kommer heller ikke godt til syne i den finske forskningsartikkelen, hvor det i større grad blir problematisert hvordan klasserommet generelt ikke innbyr til lek. På samme måte blir også lite tid til planlegging av lek kun nevnt i en av de nasjonale forskningsartiklene, og med dette som utgangspunkt vil det være interessant å se hvilke rammefaktorer som vektlegges av lærerne i denne studien.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike teorier om lek som vil være med på å danne grunnlag for drøfting og analyser av de ulike lærerne sine beskrivelser av lekens innhold og rolle i begynneropplæringen senere i oppgaven. Hvilket syn en lærer har på lek, vil med stor sannsynlighet påvirke hvordan læreren forholder seg til barns lek (Øksnes, 2019, s. 91), og med dette som utgangspunkt vil det være i oppgavens interesse å belyse ulike perspektiver på lek.

Først vil jeg definere og avgrense begynneropplæringsbegrepet, og deretter se nærmere på lek som begrep, før jeg til slutt vil redegjøre for fire ulike tilnærminger til lek med utgangspunkt i et utvalg av Brian Sutton-Smiths syv retorikker som underbygger hans argumentasjon om at leken er flertydig. I tillegg til Sutton-Smith vil også teori fra Lillemyr, Øksnes, Kibsgaard, Gray, Csikszentmihalyi og Gadamer være sentrale i denne delen av oppgaven. Til slutt i teorikapittelet vil jeg kort presentere fem ulike former lek kan opptre i.

3.1 Begynneropplæring

Som det tidligere ble tydeliggjort i oppgavens problemstilling, vil fokuset primært rettes mot læreres forståelse av lek, samt deres tilrettelegging for lek i begynneropplæringen. Begrepet begynneropplæring står dermed svært sentralt i denne studien. Det fremheves her hva begrepet rommer og hvordan det forstås, fordi det er nettopp innenfor denne rammen det forskes på lek i denne studien.

Begynneropplæring innebærer alt barna møter både hva gjelder aktiviteter, læringsmiljø og undervisning i alle skolens fag de første to skoleårene (Palm et al., 2018, s. 13).

Utover denne formuleringen, ser det ut til at begrepet i liten grad er definert, hverken i faglitteraturen eller i styringsdokumenter (Hoff-Jenssen et al., 2020), og det vil derfor være nødvendig å gi en tydelig beskrivelse av hva som er ilagt dette begrepet i denne oppgaven. I dette arbeidet har Reidun Hoff-Jenssen, Mari Odbjerg Bjerke og Hilde Wågsås Afdal sin artikkel vært svært verdifull. Artikkelen har samlet data fra sju fokusgruppeintervjuer med totalt 37 lærere (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 147), og gir med dette et godt grunnlag for å definere begynneropplæringsbegrepet. Analysen i studien til Hoff-Jenssen med flere peker på to forståelser av begynneropplæring, og deler dermed begrepet inn i en smal og en vid forståelse (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148–149).

Den smale forståelsen begrenser begynneropplæring til den første opplæringen i fag (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Det kan være ett eller flere spesifikke fag, og knyttes gjerne til kompetansemål eller bokstavinnlæring og grunnleggende lese- og skriveopplæring (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Denne forståelsen står i kontrast til den vide forståelsen av begrepet. Med den vide forståelsen ser en på begynneropplæring som mer enn bare det elevene lærer seg i de ulike fagene (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149). Her inkluderes også ferdigheter og kunnskap som ikke er direkte beskrevet i læreplanen. Det handler blant annet om å lære seg å være skoleelev, lære seg rutiner som å stå på rekke og håndsopprekking, lære å være en del av en større gruppe, oppøve selvstendighet samt å bli kjent med kulturen på skolen (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 150). Her nevnes også lek i formuleringer som: «være sammen, [...] leke sammen» og «hvordan invitere og bli med i lek» (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 150).

I denne oppgaven legges begge perspektiver til grunn, da forståelsene utfyller hverandre og sammen danner en helhetlig forståelse av begynneropplæringsbegrepet. Begynneropplæringen innbefatter med andre ord både den faglige og den sosiale utviklingen som finner sted i første og andreklasser. Ifølge Peder Haug har begrepet tradisjonelt sett vært forankret til det som skjer ved skolestart, men selv hevder han at begynneropplæringen rommer all virksomhet som finner sted de tre-fire første skoleårene (Haug, 2006). Becher et al. begrenser derimot begynneropplæringen til de to første skoleårene (2018). Jeg velger å avgrense begrepet til å omfatte kun første- og andreklasser. Dette er gjort for å redusere risikoen for at oppgaven blir for bred og overfladisk, men heller spisset mot skoleårenes to første trinn.

3.2 Lekbegrepet: Et forsøk på å definere noe udefinert?

Enhver pedagog som har jobbet med barn i skole eller barnehage vil nok ha en ganske tydelig formening om hva lek er, likevel ser det ut til at begrepet er svært utfordrende å samle i en definisjon. Når en forsøker å studere lekbegrepet nærmere, er den største utfordringen at lek som begrep er utfordrende å avklare og vanskelig å skille fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2020, s. 29). Også Brian Sutton-Smith har uttrykt sin frustrasjon omkring denne utfordringen: «We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we all fall into silliness» (Sutton-Smith, 1997, sitert i Øksnes, 2019, s. 9).

Leken er så komplisert og full av uforklarligheter og paradokser, at forskere ikke har blitt enige om en samlende, entydig definisjon. For å sitere Lillemyr: «At leken er mangesidig og sammensatt, er kanskje det som gjør leken så spennende å være i, så utfordrende å observere og så krevende å finne ut av» (Lillemyr, 2014, s. 16).

Enkelte forskere og pedagoger tar også til ordet for at en ikke skal strebe etter å definere leken. Dette for å unngå å låse leken til en bestemt form, og heller åpne opp for at den kan uttrykke og utarte seg på ulike måter (Broström, 2019, s. 44).

Lillemyr har gjennomgått og samlet ulike forskeres forsøk på å karakterisere lek, og har gjennom en rekke kjennetegn tydeliggjort lekens egenart (2011, s. 42). Jeg tilslutter meg Lillemyrs utsagn om at leken unndrar seg våre forsøk på å definere den (Lillemyr, 2020, s. 34), og tar i denne oppgaven utgangspunkt i de kjennetegnene på lek som presenteres under.

3.2.1 Kjennetegn på lek

Lek er først og fremst en aktivitet som er typisk for barn. Deretter står det sentralt at lek er lystbetont. Leken gir barn glede. En annen viktig faktor er at aktiviteten lek er frivillig. Det er et kjennetegn at barnet selv velger å delta. Ofte foregår leken på liksom: Lekens handling foregår på et vis utenfor den ekte, virkelige verdenen, og styres av regler og system som er laget av lekedeltakerene selv. Leken lokaliseres til en bestemt tid og et bestemt sted, og gir gjerne spenning for de som deltar (Lillemyr, 2011, s. 42–44).

Peter Gray definerer lek på følgende måte: «Play is activity conducted primarily for its own sake. Play is intrinsically motivated (motivated by the activity itself), not extrinsically motivated (motivated by some reward that is separate from the activity itself) (Gray, 2013, s. 143). Han vektlegger at aktiviteten må være selvvalgt og drevet av egen motivasjon, og at leken foregår kun for lekens egen del. Slik jeg tolker Grays utsagn vil det ifølge Gray (2013) ikke være lek dersom aktiviteten er styrt av andre eller regissert med et forhåndsbestemt mål. Dette finner vi også igjen hos Sutton-Smith, som antyder at leken ikke kan ha en middelfunksjon. Hvis det kommer noe ut av leken, er det tilfeldig og ikke nødvendigvis er resultat av planlegging av og tilrettelegging for lek (Sutton-Smith, 1997, s. 36). Også Stig Broström trekker frem frivilligheten som et av kjennetegnene på lek. Barna er selvbestemmende og autonome i leken: barnet selv tar initiativ til å leke, og det er barnet selv som bestemmer hva og hvem de vil leke med (Broström, 2019, s. 44). I likhet med Lillemyr

trekker også Broström frem indre motivasjon og fantasi som to karakteristiske trekk ved lek. Den indre motivasjonen viser seg ved at barnet selv ønsker å sette i gang med lek. Det er også typisk for lek at det inneholder fantasi, gjerne i form av at barnet skaper en imaginær situasjon hvor det påtar seg roller og utfører fiktive handlinger (2019, s. 45).

For å oppsummere har lek som begrep vist seg å være vanskelig å avklare, og krevende å skille fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2020, s. 29). Også Sutton-Smith tar til ordet for at det aldri har vært og aldri kommer til å bli konsensus omkring den teoretiske betydningen av lek (Sutton-Smith (2008), sitert i Øksnes, 2019, s. 22). Jeg støtter meg her til Lillemyrs konklusjon om at det typiske for lek er at den unndrar seg våre forsøk på å definere den (Lillemyr, 2020, s. 34), og støtter meg til kjennetegnene at leken er typisk for barn, lystbetont og artig, frivilligheten knyttet til deltakelse samt fantasispektet (Lillemyr, 2020, s. 35–36).

På bakgrunn av dette sitatet fra Ole Fredrik Lillemyr: «Når en retter perspektivet mot lekens kompleksitet og mangfold, kan en lett erkjenne at det vil være behov for flere tilnærminger som kan supplere hverandre i våre forsøk på å belyse og forstå lek» (Lillemyr, 2014, s. 14), vil jeg videre i dette kapittelet presentere ulike tilnærminger til lek for å danne et helhetlig bilde av dette komplekse fenomenet. De utvalgte perspektivene bygger på Brian Sutton-Smiths teori om syv narrativ eller retorikker, og sees også i lys av Ole Fredrik Lillemyrs fire perspektiver på lekens betydning og verdi. I et overordnet perspektiv kan de ulike tilnærmingene knyttes til fire hoveddiskurser om lek (Sutton-Smith, sitert i Lillemyr, 2014, s. 22). Sutton-Smith gir uttrykk for at behovet er stort for å se de ulike tilnærmingene til lek i sammenheng (Sutton-Smith, 1997, s. 11–12), og oversikten som følger er derfor utformet med hensikt å fremheve lekens mangfoldighet ved å belyse de ulike perspektivene, snarere enn å sette dem opp mot hverandre. Sagt med Maria Øksnes ord: «Vi trenger [...] å overskride våre begrensede rammer og omfavne den enorme variasjonen og flertydigheten som preger lekens vesen» (Øksnes, 2019, s. 22).

3.3 Tilnærminger til lekefenomenet

3.3.1 Lek som progresjon

Sutton-Smith skisserer lek som progresjon, eller «Play as progress», som en av flere sentrale tilnærminger til lek (Sutton-Smith, 1997, s. 9). Den samme tilnærmingen blir oversatt til lek som fremskritt (Øksnes, 2019, s. 15). Med utgangspunkt i dette perspektivet ser en barns lek

som utvikling. I dette synet på lek legges det til grunn at barn tilpasser seg og utvikler seg gjennom leken. Videre oppøver barn ferdigheter gjennom leken som er nødvendige for å tilpasse seg og fungere godt i det samfunnet de er en del av. Denne tilnærmingen sammenfaller i stor grad med den psykologiske betydningen av lek, som er en av Ole Fredrik Lillemyrs fire perspektiver på lekefenomenet (Lillemyr, 2020, s. 58).

Med denne tilnærmingen lagt til grunn handler ikke lek bare om glede og fornøyelse, men også om forberedelse til fremtidige utfordringer og ferdigheter en burde være i besittelse av i møte med disse. Ifølge Sutton-Smith (1997, s. 18) lærer barn blant annet problemløsning, samarbeid, forståelse for sosiale regler og kreativ tenkning gjennom lek. Fokuset rettet mot lekens verdi for læring, både sosialt, emosjonelt og kognitivt har, ifølge Sutton-Smith, de siste tiårene blitt så stort at lek har handlet primært om utvikling, fremfor glede og fornøyelse (Sutton-Smith, 1997, s. 9–10).

3.3.2 Lek som gruppefenomen

Sutton-Smith omtaler en annen tilnærming til lek for «Play as power» (Sutton-Smith, 1997, s. 52). Den samme tilnærmingen er oversatt av Lillemyr til lek som gruppefenomen (Lillemyr, 2014, s. 22). Dette perspektivet henviser til lek i form av fysisk aktivitet og sportslige aktiviteter og konkurranser der grad av suksess måles gjennom seier eller tap (Sutton-Smith, 1997, s. 10). Deltakerne i leken forsøker å vinne, overvinne motstand eller heve sin dominans over de andre lekedeltakerne. Dette er typisk i sportslige aktiviteter hvor det å vinne gir anerkjennelse og sosial status, på samme måte som nederlag gir lite prestisje og lav status. Leken knyttes til maktrelasjoner, og brukes til å demonstrere de ulike lekedeltakernes styrke og kontroll overfor hverandre (Sutton-Smith, 1997, s. 10). Denne tilnærmingen ligner i stor grad på perspektivet Lillemyr har kalt «den sosiale og kulturelle betydningen av lek». Leken har, ifølge Lillemyr, betydning for videre utvikling av kulturen hvor barn sosialiseres i subgrupper og sosiale systemer (Lillemyr, 2020, s. 58). Leken anses å ha en kulturell funksjon, hvor lekens rolle blant annet er å mediere sosial konflikt og maktutøvelse (Sutton-Smith, 1997, s. 75). Tanken bak denne tilnærmingen er at leken blir et redskap for å forstå større sosiale dynamikker.

3.3.3 Lek som fantasi

Den tredje av de fire tilnærmingene til lek som vil bli presentert her, er «Play as the imaginary». Denne tilnærmingen oversettes av Lillemyr til lek som fantasi (2014, s. 22), og her ser en leken som en aktivitet der fantasi og kreativitet står sentralt (Sutton-Smith, 1997, s. 11). Deltakerne i leken kan skape sine egne virkeligheter, rollefigurer og scenarier som ikke trenger å være forankret i den fysiske virkeligheten vi befinner oss i. Her rettes fokus mot den narrative siden av leken.

Lek som fantasi innebærer at barn skaper og utforsker fantasiverdener gjennom rollelek, egne fantasihistoriefortellinger og symbolske handlinger (Sutton-Smith, 1997, s. 128–129). Eksempler på lek som fantasi kan være når barn later som de er et dyr eller at de har superkrefter, eller når de leker familie og gir hverandre ulike roller som mamma, pappa og lillebror. Med denne tilnærmingen tillater leken at lekedeltakerne beveger seg utenfor begrensningene i den virkelige verdenen, hvor de kan utforske andre identiteter og handlinger. Her kobles også leken til kultur og denne typen lek hjelper barna med å håndtere kaos og det uforutsigbare (1997, s. 128). Her anses også leken som sentral for utvikling av kreativitet og problemløsning (1997, s. 132). Leken åpner opp for å utforske ulike roller og skape en sammenheng mellom fantasi og virkelighet (Sutton-Smith, 1997, s. 158).

3.3.4 Lek som selvopplevelse, fenomen og flyt

Denne tilnærmingen sammenfaller i stor grad med perspektivet Lillemyr har kalt «den fundamentale betydningen av lek». Her betraktes leken fra et mer filosofisk perspektiv. Leken blir ansett som en måte å være på (Lillemyr, 2020, s. 58), hvor leken både er frivillig og indre motivert (Lillemyr, 2019, s. 63). Når barnet er i leken, opplever den en verden som er fri fra kontroll.

Innenfor denne filosofiske tilnærmingen til lek står blant annet Hans-Georg Gadamer sentralt. Han betraktet lek som en grunnleggende del av menneskelig erfaring, og som noe som var frigjort fra lekedeltakernes egen bevissthet (Gadamer, 2010, s. 132–133). Fremfor å se lek som en barnslig aktivitet, anså Gadamer lek som en måte å være i verden på som både er naturlig, spontan og kreativ. Lek sett fra dette perspektivet handler ikke kun om de som leker, men også om lekaktiviteten i seg selv (2010, s. 137). Han vektla at lek er noe som skjer,

snarere enn noe som utføres med en bestemt hensikt, fordi den som deltar i leken lar seg rive med, og glemmer med det seg selv (2010, s. 135).

Denne tilstanden, hvor barnet trer inn i en egen verden og lar seg rive med, omtales av Csikszentmihalyi som flyt (Csikszentmihalyi, 1996, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 354). Ifølge Csikszentmihalyi vil barn alltid søke denne tilstanden på grunn av opplevelsen det gir av spenning og glede, samtidig som flyten foreligger utenfor det barn oppfatter som kjedelig og angstfylt. Dermed vil flytopplevelsen også gi barnet en drivkraft til å mestre utfordringer (Csikszentmihalyi, 1996, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 354).

Csikszentmihalyi forklarer også hvordan det at barnet må anstrenge seg i lek når det møter på motstand, utfordrer barnet til å nå sine mål (Csikszentmihalyi, 1996, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 354). Det kan se ut til at det skapes en positiv spiral hvor flyttilstanden, preget av glede og spenning, gir motivasjon og drivkraft til å mestre utfordringer, samtidig som mestringen av disse utfordringene igjen bidrar til en dypere følelse og erfaring av flyt. Det er nettopp erfaringene fra situasjonene hvor barnet har møtt på motstand og opplevd mestring, som gir barnet en følelse av mening og flyt i tilværelsen. Denne motstanden kan komme til uttrykk både som ren fysisk motstand, men og psykisk motstand i sosial samhandling med andre hvor barnet utveksler meninger og argumenterer mot andre (Kibsgaard, 2018, s. 354).

3.4 Oppsummering av de ulike tilnærmingene til lek

Lek kan med andre ord forstås fra ulike perspektiver; filosofisk, psykologisk, sosialt og kulturelt, samt pedagogisk. Perspektivene viser at det eksisterer et stort mangfold i hvordan lek kan forstås, og hvilken tilnærming som legges til grunn ser ut til å påvirke hva ved leken som vektlegges. Det faktum at det eksisterer så mange tilnærminger til lek, er enda et tegn på at det er krevende å få klarhet i lekefenomenet.

Ser vi overordnet på lek, med alle de fire tilnærmingene lagt til grunn, kan vi fremheve lekens flertydighet ytterligere ved også å dele den inn i fem ulike former: Rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek. I neste underkapittel vil disse ulike formene for lek bli presentert med utgangspunkt i Ole Fredrik Lillemysrs og Peter Grays teorier. Å presentere de ulike typene lek vil være relevant fordi det senere i analysearbeidet vil gjøre det mulig å indentifisere hvilken form for lek informantene tilrettelegger for, og hvilke de eventuelt ikke tilrettelegger for. Peter Gray lister opp flere typer lek som ikke skisseres opp

av Lillemyr. Dette gjelder Language play og Exploratory play. Disse er valgt bort i et forsøk på å begrense denne delen av oppgavens omfang. En viktig presisering er at de ulike kategoriene av lek ikke nødvendigvis utelukker hverandre, men snarere overlapper og utfyller hverandre.

3.5 Inndeling i ulike typer lek

Det finnes et mangfold av lekeformer, og det som videre blir presentert er kun et utvalg. Rolleleken får imidlertid noe større oppmerksomhet, da den har vist seg å tiltrekke seg størst interesse blant informantene. Deretter følger en kort redegjørelse av henholdsvis regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek.

Rollelek utspiller seg blant barn fra omtrent tre til åtte års alder (Lillemyr, 2020, s. 34). Gray omtaler denne typen lek som Social play (Gray, 2013, s. 124). I denne typen lek lages fantasifulle historier og roller av de som deltar i leken. Rollelek krever en del av barna som deltar, da det er avgjørende for lekens opprettholdelse at deltakerne kommer til enighet om både fortelling og fordeling av roller (Gray, 2013, s. 125).

Ifølge Sonja Kibsgaard (2018) anses rolleleken av mange som den mest utfordrende formen for lek (2018, s. 355). Når rolleleken blir gjenstand for analyse, ser en den gjerne fra to ulike plan som i faglitteraturen omtales som rolleplan og regiplan, i tillegg til Kibsgaards superplan (2018, s. 355). Fordi det i drøftingskapittelet vil være interessant å se lærernes innspill om rolleleken i lys av disse ulike planene i lek, følger en kort beskrivelse av disse nedenfor. De tre ulike planene er her strukturert etter hverandre, men det er viktig å presisere at de ikke nødvendigvis opptrer i rekkefølge i barns lek.

På superplanet forhandler de lekende, og selve rolleleken etableres (Kibsgaard, 2018, s. 356). Her befinner lekedeltakerne seg i den virkelige verden, hvor de inviterer seg selv eller andre med i leken og avklarer hva leken skal gå ut på og hvordan rollene skal fordeles. Også når barn tar avgjørelser og forhandler underveis i leken, betraktes leken fra superplanet. Barn vil alltid strebe etter å få leken til å vare. Det er også på superplanet at leken står i størst fare for å kollapse, fordi det er her de lekende gjerne opplever å møte på motstand fra de andre som deltar. Overvinnes denne motstanden gjenopprettes barnets følelse av lek som flyt (Kibsgaard,

2018, s. 355).

Som navnet også indikerer, innbefatter regiplanet planlegging og videreutvikling av leken (Kibsgaard, 2018, s. 356). Gjennom en veksling mellom de ulike planene blir leken drevet fremover. Til forskjell fra superplanet hvor barnet befinner seg i den virkelige verden her og nå, er barnet inne i fantasien og forholder seg til leken som noe som har skjedd i fortid. Gjennom denne vekslingen mellom virkelighetens her og nå, og leken som omtales i preteritum, oppøves barnas evne til metakommunikasjon (Kibsgaard, 2018, s. 355). Rolleplanet omhandler lekens handling når leken pågår (Kibsgaard, 2018, s. 356). Her utspilles de rollene som barna selv har avtalt og lagt opp til. På dette planet er barna inne i fantasiens presens.

Ved å delta i rollelek oppøves barnets evne til å skille mellom disse nivåene i lek, og når lekedeltakerne er i stand til å skille mellom de ulike nivåene, har det også forståelse for skillet mellom det som foregår på liksom, det som forhandles underveis og det som planlegges i startfasen (Kibsgaard, 2018, s. 356).

Regellek er, som ordet antyder, lek der reglene er sentrale (Lillemyr, 2020, s. 35). Denne typen lek utspiller seg ofte i sju til tolvårs alder, men kan også vise seg før og etter dette aldersestimatet.

Bevegelseslek er typisk fra seks til femten års alder, men kan i likhet med regellek også finne sted før og etter denne alderen (Lillemyr, 2020, s. 35). Den samme typen lek omtales av Gray som «Physical play» (Gray, 2013, s. 122). Løping, jakting, bryting og hopping er alle eksempler på ulike typer bevegelseslek (2013, s. 122).

Konstruksjonslek innebærer eksperimentering med ulike gjenstander, og finner gjerne sted hos barn mellom 3 og 15-årsalder (Lillemyr, 2020, s. 35). Med konstruksjonslek forsøker barn å produsere objekter på egenhånd (Gray, 2013, s. 124). Det kan være alt fra å bygge et sandslott i sandkassen til å bygge et tårn av Kaplaklosser. Det som konstrueres i denne typen lek er gjerne miniatyrer av ekte objekter som voksne i samme kultur benytter seg av (Gray, 2013, s. 124).

Å definere lek, som allerede har vist seg å være utfordrende, blir ifølge Stephen og Plowman (2012), ekstra komplisert når det gjelder digital lek (Stephen & Plowman, 2012, s.138, sitert i

Lillemyr, 2020, s. 49). Digitale ferdigheter er et sentralt delmål for å utvikle digital dannelse, og fordi digitale ferdigheter i alle fag står sentralt i læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020a), vil digital eller databasert lek være aktuelt å inkludere i lekbegrepet i denne oppgaven.

Om dataspill og digital lek kan defineres som lek, er imidlertid noe omdiskutert (H. Rasmussen, 2001). Med Lillemyrs definisjon og kriterier, som ble presentert i underkapittel 3.2.1, lagt til grunn, konkluderes det her med at også dette kan være en type lek. Ifølge Lillemyr taler det for å være lek fordi en gjerne går inn i en fiktiv rolle og at den som spiller tar valg underveis, samtidig som spillingen gir en følelse av at en selv styrer aktiviteten. Behersker man aktiviteten kan digital lek også gi mestringsfølelse som igjen styrker den indre motivasjonen for å utføre aktiviteten. Til slutt nevnes det at også det sosiale aspektet kan ivaretas ved at flere spiller sammen (Lillemyr, 2020, s. 50). Databasert lek innebærer former for elektroniske spill på enheter som for eksempel Nintendo, Wii eller PlayStation (Lillemyr, 2020, s. 35).

3.6 Oppsummering av ulike typer lek

Til tross for at tilnærmingene til lek og de ulike formene for lek blir presentert hver for seg, er det ikke nødvendigvis slik at disse ikke overlapper hverandre. Blant de leketyperne som her er presentert, er det mulig å trekke linjer også til de ulike perspektivene som ble presentert i underkapittel 3.3 Eksempelvis kan det se ut til at rollelek både kan betraktes fra tilnærmingen om lek som progresjon og lek som fantasi, da disse forståelsene vektlegger hvordan barn tilegner seg ferdigheter gjennom leken som vil være nødvendige for å fungere i samfunnet senere, samt at barns fantasi og utforskning gjerne er en sentral del av barns rollelek. På samme måte kan det også trekkes linjer fra tilnærmingen om lek som gruppefenomen til bevegelseslek, da lek fra dette perspektivet vektlegger lek i form av fysisk aktivitet.

4. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som er lagt til grunn for denne oppgaven. Videre vil jeg presentere valgt metode for datainnsamling, og gi en kort beskrivelse av de vurderinger som er gjort når det kommer til utformingen av intervjuguiden og utvalget av informanter. Deretter vil jeg belyse prosessen rundt transkripsjon av intervjudata, samt redegjøre for etiske hensyn, herunder samtykke, konfidensialitet og meldeplikt. Til slutt i kapittelet vil jeg redegjøre for analysestrategien som er lagt til grunn for videre arbeid med de innsamlede dataene.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Teorier om hvordan verden er bygget opp, omtales i samfunnsvitenskapen som ontologi (Nyeng, 2012, s. 37). Hvordan vi kan frembringe kunnskap om denne verdenen, avhenger av epistemologisk utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I denne oppgaven er en sosialkonstruktivistisk tilnærming lagt til grunn for å forstå hvordan lærere konstruerer mening rundt lek i skolen.

Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen innebærer at virkeligheten blir betraktet som samfunnsskapt (Tjora, 2018, s. 32). I det legger Tjora at vår oppfatning av verden formes av et mangfold av ulike sosiale faktorer, og at ulike mennesker ut fra dette vil ha forskjellige oppfatninger av det samme fenomenet (Tjora, 2018, s. 32). Mennesker er sosiale vesener, og følgelig vil vi derfor oppleve omverdenen på forskjellige måter også (Thurén, 2022, s. 127). I denne studien er dette kunnskapssynet viktig å være bevisst, fordi det vil innebære at forståelsene av lek vil være påvirket av samhandlingen mellom meg som forsker og intervjupersonene, og våre iboende oppfatninger og erfaringer, samt konteksten intervjuene opptrådte i.

At noe er sosialt konstruert betyr som ordet selv indikerer, at det er konstruert av mennesker som lever og handler sammen, eller som på andre måter har med hverandre å gjøre (Johannessen et al., 2018, s. 66). Det er nettopp dette som forekommer i sirkelvirkningen mellom diskurser og handlinger. Det skapes en sosial virkelighet når tankesett avler handlinger som igjen avler tankesett og så videre (2018, s. 64). Diskursene som har blitt identifisert kan ledes tilbake til styringsdokumenter som læreplanen, samt fremtredende teoretiske forståelser, for å gi noen eksempler. Som det fremkommer i underkapittel 6.2.2, kan

rollelek se ut til å bli ansett som spesielt viktig for barns utvikling. Lærernes utsagn om denne typen lek sammenfaller i stor grad, og de vektlegger mange av de samme elementene, noe som kan tyde på at forståelsen trolig er fremmet gjennom teoretiske forståelser av rollelek. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv ser en på kunnskap som noe som stadig er i endring, og den konstrueres i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det er nettopp på bakgrunn av dette at dette epistemologiske utgangspunktet synes å være mest hensiktsmessig for denne oppgaven.

Essensen er at vi gjennom erfaringer hele tiden vil få utfordret, revidert og utvidet vår forforståelse. For denne oppgaven er dette et relevant perspektiv å være bevisst, da det har vist seg etter gjennomføring av intervju at min opprinnelige forståelse ble utfordret og utvidet gjennom samtalene. For eksempel hadde jeg ved oppstart av dette prosjektet en oppfatning av frilek som i stor grad lignet på forståelsen som kom til uttrykk hos den første informanten jeg intervjuet. Dermed stilte jeg ingen utfordrende oppfølgings spørsmål, men anerkjente innspillene og gikk videre i intervjuet. Denne hendelsen ser jeg i etterkant at er svært interessant, og at jeg ikke stilte flere spørsmål rundt denne forståelsen av frilek, kan forklares med Flyvbjergs idé om at mennesker har en tendens til å være mer mottakelige for informasjon som bekrefter deres eksisterende oppfatninger enn for det som utfordrer dem (Flyvbjerg, 2004, sitert i Nilssen, 2012, s. 139). I det andre intervjuet ble derimot en annen forståelse av frilek lagt til grunn, da læreren løftet frem og problematiserte hvordan leken aldri kan være fri i skolen da det alltid vil være begrensende rammer rundt. Dette var, på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført, en ny forståelse for meg. Det som ble formidlet i intervjuene, ble tolket og tillagt en ny mening, noe som bidro til at jeg fikk dypere innsikt i lekefenomenet, og videre førte til en utvikling i min egen forståelse. På denne måten ble kunnskapen konstruert gjennom en sosial prosess (Johannessen et al., 2018, s. 66), hvor intervjupersonen tilførte noe som resulterte i ny kunnskap og økt innsikt i fenomenet.

Selv om samtalene førte til bredere innsikt og nye forståelser hos meg som forsker, er det viktig å erkjenne at også disse nye innsiktene vil være preget av egne tolkninger. Disse tolkningene formes av de erfaringer og verdier jeg bringer med meg inn i forskningsarbeidet. For å gjøre arbeidet knyttet til denne studien så transparent som mulig, og dermed styrke påliteligheten til oppgaven, blir forskerens grad av nøytralitet fremhevet her. Å innta en helt nøytral rolle er derimot utfordrende med et sosialkonstruktivistisk syn lagt til grunn, da en innenfor sosialkonstruktivismen hevder at kunnskap skapes gjennom sosiale prosesser, og

også fordi kunnskap aldri kan løsrives fra de sosiale og kulturelle rammene den oppstår i (Thagaard, 2018, s. 40). En viktig og utfordrende oppgave blir derfor å eksplisitt erkjenne og fremheve hvordan egen forståelse og tolkning blir en del av den konstruerte virkeligheten, noe som er spesielt viktig med tanke på å styrke oppgavens reliabilitet. Mer om vurdering av reliabilitet følger senere i oppgaven, i underkapittel 4.4.1.

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

I avsnittene som følger vil den valgte metoden for datainnsamling bli presentert og begrunnet. Deretter vil prosessen med utarbeidelse og revidering av intervjuguide bli beskrevet. Dernest følger en redegjørelse for utvalgsprosessen og en kort presentasjon av intervjupersonene. Avslutningsvis for dette underkapittelet gis en beskrivelse av hvordan de ulike intervjuene forløp.

4.2.1 Intervju som metode for datainnsamling

Intensjonen med å benytte intervju som datainnsamlingsmetode, er å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I denne oppgaven vil dette innebære at jeg intervjuet lærere med en intensjon om å utvikle kunnskap om lek og hvilke rammefaktorer som ligger til grunn for lærernes tilrettelegging. Kvalitative metoder, slik som intervju, søker ikke å finne en årsakssammenheng, men derimot er målet å bidra til forståelse for hvordan et fenomen oppfattes (Svenkerud, 2021, s. 92).

Med et konstruktivistisk utgangspunkt ser en kunnskapsproduksjonen i lys av konteksten den opptrer i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Intervju vil med andre ord kun gi kunnskap om hvordan informantene, her lærerne, snakker om lek og hvordan forteller at de tilrettelegger for dette. Det vil derimot ikke si noe om hva de faktisk gjør og hvorfor de gjør det (Svenkerud, 2021, s. 93). Med dette som utgangspunkt ville det ideelt sett vært ønskelig å supplere intervjuene med klasseromsobservasjon, samtidig søker oppgavens problemstilling å undersøke lærernes forståelse, og forståelse må erkjennes vanskelig å kunne observeres, men noe som snarere kan tolkes ut fra deres beskrivelser. Det ble imidlertid også på bakgrunn av oppgavens omfang valgt å avgrense datainnsamlingen til kun å omfatte intervju.

Innenfor intervjuetodikken er det vanlig å skille mellom intervjuer basert på graden av struktur og fleksibilitet i gjennomføringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120–121).

Nedenfor følger en kort beskrivelse av det semi-strukturerte intervjuet, som er den valgte intervjustrukturen for datainnsamling i denne studien.

Allerede i ordlyden gir det semi-strukturerte intervjuet oss en indikasjon på dets karakteristika og egenskaper, men jeg vil likevel gi en kort beskrivelse og begrunne hvorfor nettopp denne type intervju er valgt. I et semi-strukturert intervju er intervjuguiden gjerne formulert med noen hovedspørsmål som forskeren søker å finne svar på. Spørsmålene må ikke nødvendigvis stilles i den rekkefølgen de er ført opp. Dette avhenger av hvordan intervjuet utarter seg (Svenkerud, 2021, s. 95). Sentralt her står også det å stille oppfølgingsspørsmål samt å be om utdyping (2021, s. 96). Intervjuguiden består i hovedsak av åpne spørsmål. Dette gir informantene gode muligheter til å uttale seg om det de tenker og mener, og står i kontrast til lukkede spørsmål som i større grad tydeliggjør forskerens agenda (Svenkerud, 2021, s. 96).

Befring skisserer fire prinsipper for intervju, hvor to av prinsippene er relevante for utarbeidelsen av intervjuguiden. Det første prinsippet handler om hvordan rekkefølgen av spørsmålene skal være tillitsfremmende (Befring, 2020, s. 76). Det innebærer at en starter med nære, konkrete og enkle spørsmål, før en beveger seg mot spørsmål som kan være mer utfordrende. Dette prinsippet ble ivaretatt ved at informantene først fikk spørsmål om egen utdanning og hvor lenge de har jobbet i yrket generelt og i begynneropplæringen spesielt, før de senere ble stilt spørsmål som stilte større krav til kompetanse omkring lek, og som derfor kan oppfattes som mer krevende å svare på.

Det andre prinsippet handler om å ikke favorisere svar. Ingen responser skal settes opp som mer verdifulle enn andre (Befring, 2020, s. 76), og på bakgrunn av dette prinsippet la jeg til rette for spørsmål som inneholdt ytterpunkter av relevante svar, som for eksempel spørsmål to «Føler du selv at du kan mye om lek?».

4.2.2 Utarbeidelse og revidering av intervjuguide

En viktig del av planleggingsprosessen er ifølge May-Len Skilbrei (2023) å danne en oversikt over den eksisterende forskningen som foreligger om temaet, nettopp for å kunne avgjøre hvilke forskningsspørsmål det vil være relevant å stille (2023, s. 91). Forsøket på å få god oversikt til tross, innså jeg likevel etter første intervju at noen revideringer av intervjuguiden var nødvendig. Dette fordi spørsmålene i intervjuguiden var svært like, og derfor ikke belyste

lekefenomenet fra flere sider. Behovet for å gjøre endringer på intervjuguiden økte også parallelt med det jeg leste av tidligere forskning. Det ville ikke bare være interessant, men også nødvendig å analysere datamaterialet i lys av tidligere forskning. For at dette skulle være mulig måtte imidlertid også spørsmålene i intervjuguiden reflektere funn fra tidligere studier samt teoriene om lek som tidligere ble presentert. Eksempelvis fant jeg det hensiktsmessig å gjøre endringer på spørsmål to, som i første omgang var formulert på følgende måte: «Hva legger du i begrepet lek/hva betyr lek for deg?». Etter transkripsjon av første intervju oppdaget jeg at informanten hadde svart «Det kan jo egentlig være veldig mye», uten å utdype dette videre. Dette resulterte i at spørsmål to ble omformulert til følgende: «Hvis du skal forsøke å definere lek, hva vil du da si?». Endringene er fremhevet ved at de er markert grønne. Det vil si at de opprinnelige spørsmålene er ufarget, og at spørsmålene som ble lagt til eller revidert etter første intervju er farget. Som det også fremkommer av intervjuguiden er det flere spørsmål som handler om lek knyttet til læring, noe som reflekterer oppgavens tidligere plan og problemstilling.

At spørsmålene som ble stilt til den første intervjupersonen varierte i både innhold og utforming sammenlignet med spørsmålene som ble stilt til de to andre lærerne, kan se ut til å ha virket inn på den forståelsen av lek som fremkommer i dette intervjuet. At den første intervjupersonen ble stilt spørsmål som i større grad innbød til en todeling av lekefenomenet skyldes i stor grad min egen forforståelse før gjennomføringen av intervjuene. I transkriberingsprosessen oppdaget jeg at jeg hadde formulert meg på følgende måte ved gjennomføringen av intervjuet: «Er det noen fag dere leker mer i enn andre, hvis du skal tenke lekbasert læring da, lek i faget – ikke den frie leken?» - et spørsmål som i stor grad kan sies å innby til en todeling hvor disse tilnærmingene til lek settes opp mot hverandre. Samtidig er det tenkelig at informanten ville problematisert denne todelingen dersom hun hadde hatt en bevissthet rundt denne todelte forståelsen selv.

Denne forforståelsen som indikerer at lek kan plasseres innenfor følgende to kategorier «lek for lekens egen del» og «lek i forbindelse med fag», har senere blitt utvidet gjennom arbeidet med teori og tidligere forskning. Konflikten mellom min opprinnelige tilnærming til lekefenomenet og den forståelsen jeg i ettertid har oppnådd, har synliggjort hvordan intervjuguiden i større grad reflekterer min tidligere forståelse av lek. Jeg velger her å være transparent om denne utviklingen av min egen forståelse, da det viser tydelig hvordan ny kunnskap har påvirket og nyansert egne perspektiver på lek. Forhåpentligvis vil denne

åpenheten omkring min egen endrete innsikt også inspirere leserne til å reflektere over sine egne forståelser i møte med både denne masteroppgaven spesielt, men også forskningsarbeid generelt.

Ved oppstart av dette mastergradsarbeidet var også planen opprinnelig å undersøke læreres forståelse av sammenhengen mellom lek og læring. Det viste seg derimot etter første intervju at dette ikke så ut til å være hovedfokuset når det tilrettelegges for lek i skolens begynneropplæring, noe som samsvarer godt med hva Toft (2018) også har funnet i sin forskning, der lærerne ikke eksplisitt snakker om den instrumentelle læringsverdien som den pedagogiske lekforskningen tidligere har vært svært opptatt av. Lærerne ser ut til å være mer opptatt av å legge til rette for lek av andre grunner, som for eksempel å skape trivsel, trygghet, styrke relasjoner og klassemiljø samt å styrke og opprettholde barnas motivasjon for å gå på skolen. Og selv om det med stor sannsynlighet skjer noe i barnet, i form av enten sosial eller faglig læring eller begge deler - og dette uavhengig av grunnen til å læreren tilrettelegger for lek - ser det ikke ut til at læring pekes på som en av grunnene til å tilrettelegge for leken i begynneropplæringen. Den samme tilnærmingen finner vi også blant pedagogene i Olsson og Øksnes studie som det redegjøres for tidligere i oppgaven. Også her ser det ut til at lek primært forstås som noe som først og fremst har en verdi for barnet selv (Olsson & Øksnes, 2023, s. 168). På bakgrunn av denne erfaringen fra både første intervju, men også i etterkant av dette gjennom samtaler med lærere på egen arbeidsplass, ble ikke bare intervjuguiden, men også problemstillingen revidert. Det var fremdeles et sterkt ønske å skrive om lek, blant annet fordi det har fått større oppmerksomhet i samfunnet for øvrig den siste tiden, men også fordi det er å anse som en stor og sentral del av arbeidshverdagen i begynneropplæringen og at det dermed vil komme egen yrkesutøvelse til gode å besitte mer kunnskap omkring tematikken.

4.2.3 Utvalgsprosess og presentasjon av intervjupersonene

I kvalitative arbeider er det sjeldent forhåndsbestemt hvor stort datamateriale man skal samle inn, og forskeren blir gjerne nødt til å lage et estimat (Skilbrei, 2023, s. 174). En nødvendig del av planleggingen ble derfor å reflektere over hvor omfattende studien som skulle gjennomføres, skulle være. Denne masteroppgavens omfang er begrenset til 30 000 ord, og med denne rammefaktoren lagt til grunn estimerte jeg at tre informanter ville gi ønsket mengde datamateriale.

I rekrutteringsprosessen, der det sto sentralt å finne tre personer som har erfaringer med lek i begynneropplæringen, ble sosiale medier brukt. Jeg la ut to forespørsler i to ulike lukkede grupper kalt «førsteklasselærer» og «andreklasselærer». Totalt meldte åtte lærere fra ulike deler av landet seg til å stille til intervju. Utvalget på tre lærere er relativt lite, og med et begrenset utvalg er det avgjørende å benytte en hensiktsmessig utvelgingsprosess som er tilpasset problemstillingen, slik at analysen av dataene kan gi en dypere forståelse av de fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 54). Blant de åtte lærerne som ønsket å delta i undersøkelsen, ble det foretatt en strategisk utvelging. Det innebærer at det systematisk har blitt valgt ut personer som har bestemte egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Med utgangspunkt i denne oppgavens problemstilling, som søker å belyse lærere i begynneropplæringen sin forståelse av lek, har nettopp lærere som jobber i begynneropplæringen blitt valgt ut, og med dette kriteriet lagt til grunn sto jeg igjen med fem informanter. Videre ble to av disse fem informantene valgt på bakgrunn av et ønske om en viss variasjon i erfaringer, samt at både praktiske og geografiske faktorer medvirket til utvalget. For det første var det ønskelig at informantene hadde erfaring med ulike læreplaner, ettersom lekens posisjon i læreplanene har variert. Dermed ble Ida og Anne aktuelle fordi de har arbeidet i skolen under både LK06 og LK20.

Ifølge Lillemyr er lek et av de mest sentrale temaene innen barnehagepedagogikken (Lillemyr, 2020, s. 28–29). Dette tydeliggjøres også i studien til Olsson og Øksnes, som det ble referert til i forskningsgjennomgangen, hvor det fremheves at barnehagepedagogene har mer faglig kunnskap om lek (2023, s. 164). Av den grunn var det ønskelig at minst en av informantene også hadde barnehagepedagogikk i sin fagkrets, og samtidig jobbet i begynneropplæringen. Dermed ble intervjuperson 3, Heidi, valgt ut på bakgrunn av sin utdanning og sine erfaringer med arbeid i barnehage. I tillegg til dette jobbet hun også i skolen da Reform 97 trådte i kraft, noe som bidro til å oppfylle ønsket om at informantene skulle ha kjennskap til og erfaringer med ulike læreplaner.

Utvalgsstrategien resulterte i tre intervjupersoner som alle arbeider i begynneropplæringen, men som skiller seg fra hverandre både i utdannings- og erfaringsbakgrunn, samt geografisk når det gjelder arbeidssted. Videre følger en presentasjon av intervjupersonene.

Intervjuperson 1: «Ida» sin utdanningsbakgrunn består av en fireårig bachelor i grunnskolelærer 1.-7.trinn, samt en rekke tilleggsfag innen IKT, uteskole og

spesialpedagogikk. Ida har jobbet som lærer i åtte år, hvor samtlige av disse årene har vært i begynneropplæringen. Hun har høstet erfaring gjennom arbeid som kontaktlærer, som er hennes nåværende arbeidstittel, i tillegg til at hun har arbeidet som spesialpedagog for elever i samme aldergruppe tidligere. Ida jobber i dag som kontaktlærer i 1.klasse, på en skole på Østlandet.

Intervjuperson 2: «Anne» er lærerutdannet med musikk. Grunnutdannelsen består av fire år med grunnfag og musikk som mellomfag. Hun har i tillegg til dette et år med sosialantropologi, exphil og exfac, samt et år med teaterkommunikasjon - et årsstudium som handler om hvordan teater kan brukes pedagogisk mot og med barn. I tillegg til dette gjennomførte hun i fjor et årsstudium som ga 30 studiepoeng i begynneropplæring. Anne har jobbet som lærer i 12 år, og jobber i dag som kontaktlærer i 1.klasse, på en skole på Østlandet.

Intervjuperson 3: «Heidi» har førskolelærerutdanning i bunn. Denne utdanningen ble hun ferdig med i 1999. I ettertid har hun tatt PAPS (pedagogisk arbeid på småskoletrinnet), i tillegg til videreutdanning i norsk og matte. Dette gir henne i dag tittelen adjunkt med tilleggsutdanning. Heidi har jobbet rundt seks år i barnehage, og 19 år i skoleverket. I løpet av de 19 årene har hun kun jobbet på 1.-4.trinn, og hun anslår at hun har jobbet ca. 8 av disse årene i begynneropplæringen. Hun jobbet i 1.klasse det året L97 trådte i kraft, og hun har i kraft av dette svært interessante erfaringer fra intensjonene om lek som fulgte med læreplanen da 6-åringene skulle inn i skolen. Heidi jobber i dag som kontaktlærer i 2.klasse, på en skole på Vestlandet.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på ulike steder, med et par til tre uker mellom hver gjennomføring. Det første intervjuet ble gjennomført i klasserommet på lærerens arbeidsplass. Dette omtales gjerne som et feltintervju, da intervjueren oppsøker informantene der de befinner seg (Befring, 2020, s. 75). I denne konteksten ble informantens muntlige innspill supplert med fysiske eksempler. Læreren, Ida, henviste blant annet til en del av klasserommet som ofte ble benyttet til lek, og viste hvordan dette var innredet og utstyrt.

Til tross for at intervjuet ble gjennomført i et klasserom, som jeg gjennom mitt daglige virke som kontaktlærer opplever som en i stor grad uformell arena, opplevde jeg likevel praten som formell. Dette kan skyldes at rollen som gjest på skolen kolliderte med at jeg samtidig skulle

ha regi på samtalen. Det er også verdt å nevne at dette var det første intervjuet, noe som førte til en viss usikkerhet rundt hva som kunne forventes og hva selve prosessen ville innebære. Min egen usikkerhet i intervjusituasjonen, kombinert med frykten for å stille for mange spørsmål og dermed risikere å påvirke svarene, har med stor sannsynlighet hatt innvirkning på kunnskapskonstruksjonen, både i form av at datamengden ble betydelig redusert sammenlignet med mengden fra intervju to av Anne og tre av Heidi, i tillegg til at de innsamlede dataene fremsto som generelle og mindre presise enn ønsket. Dette resulterte i at jeg re-intervjuet Ida. Mer om dette følger på neste side.

Intervjuet av Anne ble gjennomført på en kafé. Omstendighetene, kombinert med at jeg hadde bedre forutsetninger for å forstå hva som ventet meg denne gangen, bidro til at jeg gikk inn i intervjusituasjonen med litt lavere skuldre enn ved første gjennomføring. Jeg opplevde at intervjuet ble mindre formelt og praten fløt bedre. Jeg opplevde at stedene intervjuene ble gjennomført på, påvirket intervjuenes varighet. På kafé er det kanskje noen iboende forventninger om at man skal bli sittende over en viss tid, og atmosfæren opplevde jeg også at bidro til en mer avslappet stemning. Dette står i kontrast til det første intervjuet som ble gjennomført på lærerens arbeidsplass ved slutten av lærerens arbeidsdag. I denne settingen opplevde jeg, selv om dette ikke ble uttrykt eksplisitt, at det var passende å være rask og effektiv. Det var naturligvis også lettere å løsrive seg fra intervjuguiden ved andre gjennomføring, ettersom jeg var tryggere på hvilke temaer jeg skulle vie oppmerksomhet.

Heidi ble, på grunn av geografisk avstand, intervjuet over Zoom. Telefonintervju blir, ifølge Befring (2020, s. 77), i økende grad tatt i bruk. Resultater fra metodologiske studier viser at telefonintervju fullt ut kan måle seg med intervjuer der forsker og intervjuerperson sitter ansikt til ansikt, når det gjelder å oppnå reliable og valide data (Befring, 2020, s. 77). Intervjuet ble oppfattet som vellykket av flere grunner. Jeg opplevde Heidi som svært imøtekommende, vennlig og smilende, noe som bidro til en avslappet og positiv stemning gjennom samtalen. Selv følte jeg meg også komfortabel ettersom dette var tredje gjennomføring. Rent teknisk forløp det hele uten problemer, og informanten satt på et rom uten forstyrrelser, noe som bidro ytterligere til en god samtale.

I de ulike samtalene med intervjuerpersonene måtte valg tas fortløpende. Svenkerud skriver at disse raske beslutningene omkring hvorvidt man skal be om utdyping, bekreftelse eller gå videre, stiller strenge krav til kompetanse og kunnskap hos den som har rollen som intervjuer

(2021, s. 97). Det viste seg å være langt mer utfordrende enn hva jeg hadde trodd på forhånd, og det å bli satt til en slik intervjuer-rolle var utvilsomt en svært lærerik prosess. Erfaringene fra den første gjennomføringen gjorde at jeg fikk langt mer informasjon fra de to siste intervjupersonene, sammenlignet med første gjennomføring. På bakgrunn av dette ser jeg i etterkant at jeg med fordel kunne benyttet meg av et prøveintervju i forkant.

I følge Monica Dalen bør forskerens egne oppfatninger og synspunkter holdes utenfor i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 32). Dette gjorde at jeg i første gjennomføring ble svært opptatt av å ikke legge noen føringer, og endte derfor opp med en del vage og uklare svar som jeg med fordel skulle fått større klarhet i. Denne redselen kom nok av at jeg ikke på noen som helst måte ville lede svarene i en bestemt retning. Å stille ledende spørsmål blir omtalt av Postholm og Jacobsen som et forhold som kan senke påliteligheten (2018, s. 225), noe jeg av åpenbare grunner ville unngå.

Ifølge Skilbrei er det heller ikke uvanlig å re-intervjue de samme personene flere ganger (2023, s. 67). I etterkant av intervjuene så jeg at jeg med fordel kunne re-intervjuet den første informanten, da særlig dette intervjuet resulterte i en del uoppklarte innspill. Fordi en del av informasjonen som manglet var å anse som svært essensiell for oppgavens problemstilling, valgte jeg å ta kontakt med informanten på nytt for å stille tydeligere spørsmål og dermed få større klarhet i informantenes forståelser og holdninger.

En annen påvirkende faktor til at jeg sto ved de svært åpne spørsmålene under gjennomføringene, var et ønske om å etterstrebe en så nøytral tilnærming som mulig. Samtidig vil en nøytral forskerrolle være en utopi med et konstruktivistisk kunnskapssyn lagt til grunn, nettopp fordi kunnskapen blir oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Å gjøre tydelig sin egen forskerrolle er viktig nettopp for å imøtegå kritikken om subjektivitet (Dalen, 2011, s. 95).

Å komme med oppfordringer til informantene om å utdype, omtales gjerne med det engelske ordet «probing» (Skilbrei, 2023, s. 156). Basert på erfaringen nevnt over var jeg mindre redd for å stille flere spontane oppfølgings spørsmål i de to påfølgende intervjuene, noe som ga meg mer nyttig data. At jeg her har tydeliggjort min egen subjektivitet i forskerrollen, er et bevisst

grep for å styrke oppgavens validitet. Mer om validitet følger senere i underkapittelet «Studiens kvalitet».

4.3 Databehandling

I dette underkapittelet vil ulike prosesser knyttet til behandlingen av innsamlet data blir presentert.

4.3.1 Transkripsjon

I alle intervjuene ble det tatt lydopptak. Lydopptakene ble hentet frem igjen på nettskjema. Nettskjema er et verktøy for innsamling og lagring av data. Nettskjema er benyttet da det på grunn av brukertilgangskontroll, tofaktor-autentisering og streng overholdelse av databeskyttelseslover, er den sikreste plattformen for å administrere og lagre datamateriale (Nettskjema & UiO, u.å.). Til tross for at lydopptakene automatisk også blir transkribert på denne nettsiden, har jeg valgt å utføre transkripsjonen selv. Dette på bakgrunn av hva Dalen skriver om hvordan denne prosessen vil gi forskeren en unik sjanse til å bli kjent med eget datamateriale (2011, s. 55), samt at det gjerne oppstår nye tanker og ideer når man gjennomgår materialet ved å lytte og notere selv (Nilssen, 2012, s. 47).

Transkripsjonene fanger kun opp det verbale språket og ikke konteksten eller atmosfæren rundt intervjusituasjonen (Nilssen, 2012, s. 47). Jeg har derfor forsøkt å skissere hvordan de ulike intervjuene foregikk og hvordan disse og konteksten de fant sted i ble oppfattet, i de foregående avsnittene. Også kroppsspråket til de som deltar blir borte i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), og det ble på bakgrunn av dette tatt notater underveis i et forsøk på å fange opp gester og kroppsspråk som opplevdes essensielle. Samtidig kan det å ta for omfattende notater også være distraherende, da det utfordrer flyten i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg forsøkte derfor å opprettholde en balanse mellom å fange opp og notere ned innspill knyttet til intervjupersonenes kroppsspråk og holdninger, og samtidig være lyttende og til stede. Ettersom det kun er dette transkriberte materialet analysen og drøftingen er basert på, er det viktig å ha et bevisst forhold til disse svakhetene ved datainnsamlingen. Det positive er imidlertid at lydopptakene er tilgjengelige i nettskjema, slik at jeg gjennom hele prosessen har mulighet til å lytte til hva og hvordan innspillene blir presentert. Meningene til informantene blir gjerne klarere når man kan høre stemmen og tonefallet det ble uttrykt med (Nilssen, 2012, s. 47).

4.3.2 Etske vurderinger

9. juni 1978 kom lov om personlighetsregister, hvor det ble stilt krav om informert samtykke, anonymisering, trygg oppbevaring av innsamlet datamateriale, samt innsynsrett og taushetsplikt for de som medvirker til forskning. Dette med sikte på å verne om informantenes integritet (Befring, 2020, s. 31). På bakgrunn av dette vil det videre redegjøres for hvordan kravene om informert samtykke, konfidensialitet og meldeplikt er ivaretatt i dette forskningsarbeidet.

Et viktig forskningsetisk prinsipp er at deltakelse skal bygge på personlig samtykke, og at dette er gitt på et informert og forstått grunnlag (Befring, 2020, s. 32).

For å ivareta dette kravet har informantene i god tid i forveien fått tilsendt et skriv med informasjon om forskningsprosjektet. Det er ifølge Befring ikke nok å kun informere (2020, s. 32), og med dette som utgangspunkt har informantene også fått rom til å stille spørsmål. Ved gjennomføring av intervju er forskeren ansvarlig for at informanten har forstått studien og samtykket til å delta i den på riktige premisser (Skilbrei, 2023, s. 155). Et annet viktig prinsipp er at samtykket skal være gitt uten ytre press (Dalen, 2011, s. 100) Dette ble sikret gjennom et skriftlig samtykke. Informantene skrev under på et dokument hvor både oppgavens tematikk og formål ble beskrevet, men også informasjon om frivillighet, informantenes personvern og rettigheter ble nøye presentert. Samtykkeskrivet er lagt ved. Se vedlegg 9.3.

Informantene har også krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, samt at innsamlet data skal være anonymisert (Befring, 2020, s. 33). For å imøtekomme dette kravet er intervjuet tatt opp med appen «Diktafon», hvor lydopptaket umiddelbart blir kryptert på telefonen. Lydopptaket hentes frem i nettskjema, som sikrer at fortrolige data lagres trygt.

Ifølge Skilbrei (2023) må også skjemaet med informantenes samtykke oppbevares atskilt og uten tilkoblingsmuligheter til hverken opptaket eller transkripsjonen av intervjuet. Dette for å ivareta informantenes krav på konfidensialitet (2023, s. 155).

Videre er anonymitet også når resultatene skal formidles og presenteres viktig for å ivareta kravet om konfidensialitet (Dalen, 2011, s. 102). Av den grunn er alle intervjupersonene omtalt med pseudonymer i denne oppgaven.

All forskning som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Indirekte bakgrunnsopplysninger om for eksempel informasjon om arbeidsplass, kjønn og yrke, som alle blir beskrevet i denne oppgaven, regnes som personopplysninger som kan brukes til å indentifisere enkeltpersoner, og på bakgrunn av dette utløser prosjektet meldeplikten. Å samle inn, registrere, oppbevare og utlevere opplysninger fra informantene regnes som behandling av personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). I arbeidet med denne oppgaven har datamaskinbasert utstyr som PC og smarttelefon blitt anvendt til å behandle personopplysninger, i form av både dokumenter og lydfiler. Dette utløser også plikten til å melde prosjektet til SIKT. Til tross for at datamaterialet fremstilles med en anonymisering av informantene, er meldeplikten gjeldende (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). Med dette som utgangspunkt ble det i forkant av prosjektet utarbeidet en søknad til SIKT.

Forskningsprosjektet ble godkjent av SIKT 28.04.2024. Se vedlegg 9.2. Da behandlingen av personopplysninger var satt med frist 15.12.2024, ble søknad med forlenget frist godkjent 16.12.2024. Se vedlegg 9.3.

4.4 Studiens kvalitet

I arbeidet med å vurdere kvalitet i forskning, er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet tre gode indikatorer (Tjora, 2018, s. 79). Nedenfor følger en redegjørelse av studiens kvalitet med særlig vekt på disse aspektene.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer hvorvidt det er sammenheng i forskningsprosjektet (Tjora, 2018, s. 79). Gjennomsiktighet, etter transparens, står sentralt når det gjelder vurdering av reliabilitet. Tjora omtaler dette som et verktøy for pålitelighet, og dette verktøyet har til hensikt å vurdere hvor nyansert metodikken og tilhørende analyse blir formidlet (2018, s. 79–80).

Intervjuguiden er vedlagt oppgaven for å gi leseren bedre innsyn i prosjektet struktur. Dette er gjort for å forsøke å synliggjøre sammenhenger i prosjektet, da intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i utvalgte teorier og tidligere forskningsarbeider, og på den måten

gjenspeiler det som er ilagt vekt. Gjennom dette forsøkes det å fremheve en helhetlig sammenheng mellom både prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, teoretiske perspektiver og de innsamlede dataene.

Som tidligere nevnt ble det tatt lydopptak i intervjuene. Dette gjorde det mulig å vise til direkte sitater, slik informantene selv la dem frem, i kapittel fem og seks hvor resultatene henholdsvis presenteres og drøftes. Direkte sitater vil styrke oppgavens pålitelighet i form av at informantenes stemme synliggjøres i større grad for leseren (Tjora, 2018, s. 83).

Ved datainnsamling bør forskeren i størst mulig grad beskrive konteksten rundt valgt tematikk og hvordan den kan ha påvirket resultatene, nettopp for å styrke oppgavens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). På bakgrunn av dette ønsker jeg her å nevne at lek i begynneropplæringen har fått større oppmerksomhet i media etter at det ble gjennomført en evaluering av 6-årsreformen i 2024. Evalueringen førte blant annet til flere nyhetsartikler i store mediehus, som nevnt innledningsvis. Det er ikke usannsynlig at denne oppmerksomheten evalueringen førte med seg, har påvirket mine informanternes kunnskaper, syn og holdninger knyttet til lek, ikke minst fordi alle disse artiklene har til felles at lek er positivt og ønsket i skolens begynneropplæring.

En viktig del av konteksten som mine informanter snakker ut fra, virker også til å være knyttet til deres utdanningsbakgrunn. For eksempel begynte Heidi, med barnehagelærerutdanning, å arbeide i skolen samme år som seksårsreformen tredde i kraft, og hun har gjennom dette trolig tilegnet seg et perspektiv på lek og dens plass i begynneropplæringen som er farget av disse erfaringene.

4.4.2 Validitet

Validitet blir gjerne omtalt som gyldighet, og ser på hvorvidt det er en logisk sammenheng mellom utformingen av prosjektet og spørsmålene som er benyttet for å belyse problemstillingen (Tjora, 2018, s. 79). Her står det sentralt å vurdere i hvilken grad tilnærmingen som har blitt benyttet, altså intervjuet, er relevant for det forskeren ønsker å undersøke, og videre å vurdere i hvilken grad svarene som kommer ut av spørsmålene i intervjuguiden, faktisk gir svar på de spørsmålene som blir stilt (Tjora, 2018, s. 80).

Det blir da svært relevant å nevne her at den opprinnelige planen var å undersøke læreres forståelse av lekens betydning for kognitiv utvikling. Etter det første intervjuet ble det imidlertid tydelig at spørsmålene ikke var egnet til å belyse problemstillingen tilstrekkelig. Dette kan indikere at kognitiv utvikling ikke nødvendigvis er lærernes primære fokus når de tilrettelegger for lek. Som et resultat av dette valgte jeg å endre problemstilling og skrive om læreres forståelse av lek, da det var dette temaet svarene i intervjuene i hovedsak reflekterte.

Når det gjelder forskerrollens betydning for studiens validitet, vil en eksplisitt redegjørelse av egen tilknytning til fenomenet som skal studeres stå sentralt (Dalen, 2011, s. 94). På bakgrunn av dette ble min egen utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og kjennskap til lek i praksis presentert allerede i oppgavens innledning.

Deskriptiv validitet innebærer en redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn (Maxwell, 1992, sitert i Dalen, 2011, s. 97). For å styrke den deskriptive validiteten har jeg greid ut om både forberedelsesprosessen med utarbeidelse av intervjuguide og hvordan behovet for å gjøre endringer førte til en del revideringer, i tillegg til en nøye beskrivelse av hvor og når intervjuene ble gjennomført og hvordan disse ulike stedene fikk konsekvenser for intervjuenes lengde og dermed også mengde innsamlet data, samt hva slags utstyr som ble benyttet i gjennomføringen av intervjuene.

4.4.3 Generaliserbarhet

Til slutt er det også viktig for oppgavens kvalitet å undersøke hvorvidt forskningen kan sies å være relevant utover de enheter som faktisk er undersøkt. Hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar er nært knyttet til graden av overførbarhet i kvalitative studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I arbeidet med å styrke oppgavens overførbarhet står det dermed sentralt at forskeren skriver på en slik måte at leseren opplever at hen blir invitert inn i forskningsprosessen. Det er derfor gjennom hele metodekapittelet gjort forsøk på å være transparent og samtidig gi tydelige begrunnelser for de metodologiske valgene som er tatt, både i forberedelsesprosessen, underveis i intervjuene og i databehandlings- og analyseprosessen i etterkant. En redegjørelse for analysestrategien følger i neste avsnitt.

4.5 Analysestrategi

I neste kapittel vil resultatene fra intervjuene bli presentert, før de i kapittel 6 vil bli drøftet og diskutert. Under datainnsamlingen ble det som tidligere nevnt gjort lydopptak. Lydopptakene ble så overført til nettskjema, hvor de også ble transkribert. Fordi denne transkripsjonen var noe mangelfull, men også fordi jeg ønsket å få bedre innsikt datamaterialet, ble transkriberingen fra nettskjema supplert med egen transkribering. Når alle intervjuene var blitt transkribert og sjekket opp mot lydopptakene, ble neste prosess å forenkle datamaterialet og begynne på analyseprosessen.

Å analysere et fortolket materiale, kan ifølge Skilbrei gjøres med ulike blikk (2023, s. 186), og hvilken analysetilnærming som legges til grunn er avhengig av hva oppgaven søker svar på (Thagaard, 2018, s. 117). I dette forskningsarbeidet er det et mål å skape et tydeligere bilde av enkelte menneskers forståelse. Diskursanalyse søker å finne ut av hvordan språket anvendes til å skape og opprettholde sosiale bånd, og uttrykker en oppfatning av at verden er språklig og sosialt konstruert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 255). Dette synes derfor å være en egnet analysetilnærming ettersom oppgaven bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn.

Diskursanalyse innebærer stor variasjon, og kan omfatte alt fra en konkret analyse av tekst til utforskning av de lange linjene i hvordan et samfunnsfenomen blir skapt (Skilbrei, 2023, s. 186–187). Når en analyserer samtaler kan en gjennom måten menneskene ordlegger seg på, få dypere innsikt i perspektiver som påvirker hvordan de forstår sin egen virkelighet (Thagaard, 2018, s. 120). Videre løfter diskursanalyse frem hvordan mennesker skaper mening gjennom måten de uttrykker seg på når de beskriver et fenomen (Thagaard, 2018, s. 120), og har til hensikt å identifisere mønstre og sammenhenger mellom utsagn som uttrykkes (Skilbrei, 2023, s. 187). I denne studien vil søkelyset rettes mot å identifisere mønstre og sammenhenger både internt hos hver av informantene, men også mellom dem. Samtidig løftes det tydeligere frem i kapittel 6 hvordan deres ulike responser kan ha en sammenheng med mine formuleringer under gjennomføringen av intervjuene, og hvordan ulikt språk også kan føre til tilsynelatende ulike oppfatninger blant informantene.

Johannessen et al. omtaler diskurser som bakenforliggende forståelsesformer som gjerne er tatt for gitt, ikke bare av forskeren, men av flere, og dermed bruker en gjerne begrepet kollektiv forståelsesramme når diskursbegrepet skal defineres (Johannessen et al., 2018, s. 58). I arbeidet med å identifisere diskursene i oppgaven, ble transkripsjonene gjennomgått og

analysert i lys av teoriene om lek som er presentert i kapittel 3. Denne arbeidsmåten gjorde det mulig å avdekke mønstre og meningsstrukturer i datamaterialet, og ut fra denne analysen utkrystalliserte det seg ulike diskurser som danner grunnlaget for videre drøfting.

Knyttet til denne studien vil jeg her trekke frem hvordan lærernes ulike fremstillinger om lek kan peke mot tre ulike diskurser. For eksempel begrenser Ida seg til kun å betrakte lek innenfor egen skole, samtidig som Anne viser til en tredeling og ser ut til å plassere seg selv utenfor når hun snakker om læreres forståelse og tilrettelegging av lek. Dette samtidig som Heidi på sin side vier mest oppmerksomhet til utstyr og det rent fysiske i omgivelsene som påvirker tilretteleggingen av lek. Dette viser hvordan lærerne, til tross for blant annet sine fellestrekk i utdanning og arbeidsforhold, gir tre svært varierende fremstillinger av lek. Dette kan si noe om hvilke faktorer de vektlegger, hvilke sannheter om lek de forholder seg til og hvilken virkelighet deres tanker og språk omkring lek opptrer i.

4.5.1 Etske utfordringer ved diskursanalyse

Tidligere ble det redegjort for etiske utfordringer knyttet til innsamling av data. Også i analyseprosessen reises spørsmål omkring etikk. Dette underkapittelet belyser disse etiske utfordringene, med særlig fokus rettet mot forskerens posisjon, rettferdig analyse, samt konfidensialitet og anonymitet.

Ettersom det i diskursanalyse tas utgangspunkt i hvordan intervjudeltakerne skaper mening til sine erfaringer gjennom måten de uttrykker seg på, står det også sentralt at forskeren må være bevisst egen forforståelse (Thagaard, 2018, s. 147). I denne situasjonen oppstår det etiske dilemmaer som først og fremst knyttes til at analysene av det som blir fortalt tar utgangspunkt i intervjudeltakernes forståelse av sin situasjon, samtidig som tolkningen og presentasjonen av resultatene legger frem forskerens tolkning av intervjudeltakernes forståelse (Thagaard, 2018, s. 147). Det er derfor viktig at jeg som forsker reflekterer over hvordan deltakernes integritet kan beskyttes i analyseprosessen. Det fremheves derfor her at funnene som presenteres i kapittel 5 og drøftes i kapittel 6 vil være farget av egen tolkning og trolig påvirket av den forståelsen jeg innehar om lek og teoriene jeg har lagt frem i kapittel 3, samt også påvirket av den konteksten intervjuene fant sted i.

I analyseprosessen er det lagt vekt på å unngå overtolkning for å sikre at informantenes meninger ikke blir misrepresentert. Analysen av språket som kommer til uttrykk innebærer at

bruk av sitater ofte både er nødvendig og naturlig, og disse utgjør tidvis en sentral del av datamaterialet som presenteres i kapittel 5 og drøftes i kapittel 6. Det blir dermed en essensiell oppgave å være oppmerksom på hvordan sitater kan fremheve aspekter som informantene selv ikke nødvendigvis har vært bevisste på. Det er derfor forsøkt en varsom tilnærming og en balansert formidling av sitatene som er valgt ut, i et forsøk på å unngå fremstillinger som kan oppleves som krenkende eller misvisende for informantene som har deltatt i studien. I tillegg til etiske utfordringer knyttet til tolkning, er det også et problematisk aspekt at informantene selv med stor sannsynlighet vil kjenne seg igjen i teksten, da analysen vil støttes av nettopp illustrasjoner i form av sitater fra intervjuene (Thagaard, 2018, s. 148).

Det adresseres også her at lærernes erfaringsbakgrunn og utdanning har blitt redegjort for tidligere i metodekapittelet, og at også disse presentasjonene gjør det vanskelig å hindre at deltakerne kjenner seg igjen. Det fremheves her at dette likevel er gjort fordi det vil være i oppgavens interesse å se deltakernes innspill i lys av deres utdanning og erfaringsbakgrunn.

4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har det sosialkonstruktivistiske perspektivet blitt redegjort for, samt intervju som metode for datainnsamling. Intervjuene har gitt verdifull innsikt i informantenes erfaringer, og deres innspill har gitt rom for tolkning av deres forståelser. De etiske prinsippene knyttet til både innsamlingen og behandlingen av data er også blitt redegjort for. Dataene som er samlet inn danner grunnlaget for presentasjonen som følger i neste kapittel.

5. Presentasjon av resultater

I arbeidet med å søke svar på oppgavens problemstilling vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for resultatene fra intervjuene. Først vil lærernes definisjoner av lek presenteres. Deretter vil lærernes ulike roller i barnas lek bli lagt frem, etterfulgt av en presentasjon av lærernes tanker omkring lekens verdi. I underkapittel 5.2 vil lærernes tilrettelegging bli beskrevet, før det i underkapittel 5.3 vil bli presentert både reduserende og forsterkende rammefaktorer som ser ut til å virke inn på denne graden av tilrettelegging. I utgangspunktet var forskningsspørsmål tre formulert slik at det søkte å finne ut av hva lærerne oppfattet som muligheter og utfordringer knyttet til tilretteleggingen av lek, men fokuset ble i stor grad rettet mot hvilke betingelser som påvirker deres praksisutøvelse, noe som bidro til å avdekke rammefaktorer.

5.1 Lærernes tilnærming til og forståelse av lek

Ida definerer lek på følgende måte:

«Lek er for meg når elevene får leke, eller gjøre, det de vil. Det kan være for eksempel at de lever seg inn i noe, slik de gjør i rollelek. [...]. Jeg skiller litt mellom frilek og styrt lek. Begge deler er fint, men når jeg snakker om lek snakker jeg oftest om frilek, der elevene selv får bestemme hva de vil leke».

Videre signaliserer Ida, gjennom sine utsagn, at det innenfor lek eksisterer et skille mellom fri lek og andre typer lek. Dette kommer tydelig frem gjennom utsagn som «i år har jeg veldig tro på frilek. Eller jeg har tro på all lek, men særlig på frileken», og hvor hun senere omtaler denne leken som noe som kommer «i tillegg til både faglig lek og regellek og sånn». Disse utsagnene illustrerer ulike kategorier av lek innenfor lekebegrepet, som til dels settes opp mot hverandre ved at hun, gjennom måten hun ordlegger seg på, indikerer at en type lek, den frie leken, verdsettes og anerkjennes i større grad enn andre typer lek. Når det gjaldt aktiviteter med lekende tilnærminger, som for eksempel butikklek i matematikktimen, eller forsøk i naturfag, omtaler hun dette på følgende måte: «Det blir ikke helt sånn lek-lek, men det blir en slags lek». Idas definisjon av frilek ser ut til å legge stor vekt på elevenes grad av selvbestemmelse. Samtidig ser det ut til at Ida også har en forståelse av frileksbegrepet som innebærer at også tid og rom legger begrensende rammer rundt, og at disse også kan virke inn

på hvorvidt noe er frilek: «Den [leken] på basen blir ikke like fritt, fordi da er det 60 unger i samme rom».

Anne begynner med å gi uttrykk for at det er en utfordrende oppgave å definere lek: «Det her er jo litt kjernen i det, fordi at man har ikke en...Siden det er vanskelig å definere lek, det er derfor det er så vanskelig for folk å gå inn i «hva er lek?» ». Til tross for at hun starter med å problematisere dette, gir hun grundige beskrivelser av sin forståelse av lek videre i intervjuet. Anne forklarer blant annet at hun oppfatter lek som noe som kan plasseres på en linje som strekker seg fra styrt til ikke styrt. Hennes betraktninger skiller seg likevel fra Idas når hun supplerer med å si «Og så er det jo noen som kaller det frilek, men det er jo egentlig aldri frilek, for du har jo alltid en ramme rundt. Et klasserom eller, ikke sant, du vil aldri være helt fri». Videre vender hun tilbake til linjen hun tidligere brukte til å illustrere lek med, og ramser opp ulike typer lek: «Du har alt fra frilek, rollelek, til spill, til regellek som hoppetau [...]».

Deretter kan lek, ifølge Anne, også kategoriseres ut fra i hvilken grad læreren har regi. Samlet gir alle Annes betraktninger et inntrykk av at hun er svært trygg på hva lek er og kan være. Dette oppgir hun også selv, da hun tidlig i intervjuet forteller at hun føler at hun kan mye mer om lek nå etter årsstudiet i begynneropplæring, sammenlignet med hva hun kunne tidligere.

Heidi er den eneste av informantene med både utdannings-og erfaringsbakgrunn fra både barnehage og skole. Selv legger hun følgende definisjon til grunn:

Jeg tenker at lek er jo aktivitet der, nå tenker jeg på frilek da, så er det jo en aktivitet der elevene eller ungene bestemmer helt selv og indre styrt hva de vil gjøre, liksom. Det er ikke innblanding fra voksne som bestemmer hvor du skal være eller hva du skal gjøre.

Til forskjell fra Anne, og i likhet med Ida, ser vi også her antydninger til en dikotomisering av lekebegrepet hvor det er frilek på den ene siden, og annen type lek på den andre. Heidi tar imidlertid senere også til orde for at det eksisterer rammer i det hun omtaler som frilek, men ser ikke ut til å ha et bevisst forhold til hvordan disse rammene virker inn på frilek-begrepet: «Da har jeg gjort det sånn at jeg begrenser litt mer området, men det er klart det blir mer begrenset, men likevel frilek». Det er tenkelig at dette henger sammen med definisjonen hun legger til grunn, som kun innebærer at det skal være fritt fra lærerens innblanding når det

gjelder hvor og hva som skal lekes.

Heidi fremsto også mer kritisk til innholdet i lekebegrepet, sammenlignet med Anne og Ida. For eksempel satt hun spørsmålstegn rundt hvorvidt bordaktiviteter nødvendigvis kunne sies å være lek: «Og så har jeg mange jenter som er veldig glad i å tegne. Om du kan kalle det leke, det kan du vel kanskje ikke, men det er jo fri aktivitet», samtidig som hun også var alene om eksplisitt å adressere hvordan lek gjerne forstås ulikt av voksne og barn:

Vi kan tenke at det er liksom en type lek, men tror hvis du spør de, så er det kanskje ikke lek sånn som de tenker på som lek. Det er noe annet. Det kan være kjekt det også, men det er nok ikke det som de forbinder med lek.

Selv oppgir Heidi at hun føler at hun kan mye om lek. Oppsummert ser det ut til at lærerne har noe ulik forståelse av lek, hvor særlig frileksbegrepet forstås ulikt. Lærerne ser ut til å vektlegge elevenes grad av bestemmelse, samtidig som rammene som eksisterer i en skolekontekst i ulik grad ser ut til å virke inn på lærernes forståelse av den frie leken. Videre følger en beskrivelse av hvilke roller lærerne oppgir at de inntar i barns lek.

5.1.1 Lærernes rolle i barns lek

På spørsmål om hvilken rolle læreren inntar når det er tilrettelagt for lek, fremgår det fra Idas utspill at hun tilpasser seg ulike roller basert på de behovene som oppstår. Ida forteller at hun i størst mulig grad forsøker å holde seg utenfor barnas lek, og heller inntar en observerende rolle: «Jeg prøver egentlig å gjøre minst mulig, og bare se». Deretter kommer det frem at hun også inntar en hjelpende rolle hvor hun hjelper de barna som hun opplever at kan streve med å ta del i lek, samtidig som hun også inntar en rolle som regulerer overfor enkelte barn: «Så prøver jeg å hjelpe de inn uten å prøve å leke med dem. [...]. Men enn så lenge er det mer enn nok å hjelpe de som synes det er vanskelig. Og regulerer de som er litt voldsomme».

Andre ganger tilstreber hun å ha lesestund med noen elever. Hun forteller også at hun etter hvert håper på å kunne bruke leketiden på å gjennomføre elevsamtaler: «Så prøver jeg å ha lesestund med noen. De som vil høre på en bok kan det. Håper jeg etter hvert kan ta litt elevsamtaler og sånt».

Der Ida forteller at hun helst holder seg utenfor leken for å observere, forteller Anne nærmest det motsatte: «Jeg synes jo alltid at lærere skal være med, for jeg synes veldig ofte at vi står

utenfor og ser på. Hvis vi har butikklek synes jeg du skal være med i butikken og liksom ha en rolle der». Samtidig fremhever hun også hvordan lærernes deltakelse i leken også kan ha negative konsekvenser, og det er tenkelig at det var dette Ida hadde i tankene da hun uttrykte at hun foretrakk å holde seg utenfor barnas lek. Anne formulerte seg på følgende måte: «Det kan jo også være hemmende for noen barn, ikke sant, at det ødelegger litt den verden de er inne i».

Heidi på sin side forteller at hun tar en deltakende rolle i den forstand at hun går rundt, anerkjenner leken, spør hva de leker, viser at hun er til stede, men uten å ta en aktiv rolle i leken:

Jeg viser at jeg er der, men jeg tar nok ikke en sånn aktiv rolle i leken. Jeg er der for trygghet, føler jeg, og så rettleder jeg de som kanskje ikke det er like lett for å spørre om de kan få bli med [...], så jeg tenker, det er min rolle, finne frem og legge til rette sånn at rammene er gode, da.

Det kan med andre ord se ut til at det også når det gjelder lærernes rolle foreligger ulikhet blant informantene. Lærerne skisserer opp roller som observatører, hjelpere, veiledere, samt en mer regulerende rolle. Noen ønsker å være deltakende i barns lek, og andre ser ut til å innta mer passive roller. Samtidig kan det også se ut til at barnas leketid kan betraktes som tid læreren kan bruke på andre arbeidsoppgaver, som å gjennomføre elevsamtaler. I underkapittelet som følger vil lærernes tanker og refleksjoner omkring lekens verdi bli presentert.

5.1.2 Lærernes forståelse av lekens verdi

På spørsmål om hva lærerne tenker at leken bidrar til, er svarene mange. Anne nevner hvordan rollelek er positivt for utvikling av begreper og språk. Hun fremhever spesielt hvordan leken gjør at eleven ikke er seg selv, men i en rolle, og hvordan det at eleven har noe å skjule seg bak, endrede omstendigheter, når man skal prøve og feile med språket er med på å gjøre læringsprosessen tryggere for barnet. Videre løfter hun frem hvordan leken er en lystbetont aktivitet og at barnets behov for å lære seg eller anvende språket vil komme fordi elevene genuint opplever et reelt behov for det, og at dette skiller seg fra tradisjonell tavleundervisning hvor barnet ikke opplever behovet på samme måte, og dermed heller ikke vil oppleve samme grad av motivasjon som ved å lære dette gjennom rollelek.

Ida ser i større grad ut til å vektlegge hvordan lek gjør barna trygge: «[...] Særlig det der med at de blir tryggere på hverandre, for det er jo kjempeviktig i første klasse» og «Det der med at du blir tryggere sosialt og får et bedre klassemiljø, som gjør det andre enklere». Hun løfter også frem på hvilken måte det er positivt at leken åpner opp for at elevene er fysisk aktive: «Da får de vært i bevegelse og aktivert seg, så de blir mer klare for å ta imot læring når den tid kommer».

Til tross for at Ida først og fremst vektlegger hvordan leken er positiv for barnas trygghet og trivsel, kommer hun også med et annet interessant innspill, som kan tyde på at hun forstår lek som noe som også kan styrke barnas læring i fag, som for eksempel at butikklek kan styrke barnas regneferdigheter. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende formulering fra Ida: «Når de leker butikk så øver de jo på matteferdigheter».

Også Heidi nevner først og fremst hvordan lek kan være positivt for relasjonsbygging. Deretter nevner hun at leken er et positivt bidrag til barnas liv fordi det er kjekt og gøy. Leken gir glede når den foregår og den er viktig for trivsel. Videre svarer hun følgende på spørsmål om hva elevene får ut av å leke:

«Jeg tenker at de lærer masse. Sosial kompetanse og dette med sosiale koder, språk, hvordan snakker vi til hverandre, og jeg tenker hvis en har en klasse der klassemiljøet ikke er så bra, så tenker jeg at det er veldig viktig å leke».

Senere vender hun tilbake til dette igjen, hvor hun da formulerer seg på følgende måte: «Det er relasjonsbygging, sant. Det blir tryggere når du kjenner de andre».

5.2 Lærerens tilrettelegging av lek

Ida forteller at de på hennes arbeidsplass alltid har hatt et ønske om å leke mye, men at det har vært vanskelig å få til i praksis. Hun forteller videre at skolen hun jobber på har, frem til dette skoleåret, tilrettelagt for organisert lek en time i uken. Organiseringen av denne timen har vært et samarbeid mellom baseleder på SFO og lærerne på trinnet. Ifølge Ida har denne timen inneholdt en sammensetning av ulike praktisk-estetiske fag som for eksempel gym og musikk.

På Idas arbeidsplass ble det i flere år med denne ene timen lek i uken, før ledelsen på skolen inneværende skoleår bestemte at hver dag skulle begynne med en halvtimes lek. Denne

halvtimen er lagt til første time, og med denne organiseringen er lek det første barna møter hver skoledag. På spørsmål om hvorfor det er timeplanfestet i første time, svarer Ida at det er en pedagogisk avveining fordi det ofte er «mange som ikke er helt klare for den starten», og videre at «[...] for at de ikke skal rett inn, og måtte sitte stille. At de heller kan gå rett inn og begynne å leke og bevege seg litt». På spørsmål om hva som ligger til grunn for lengden av de daglige morgenleketimene, oppgir Ida at det er et valg som er basert på erfaringer fra andre skoler i nærområdet som har lik organisering. Ida selv formulerte seg på følgende måte: «[...] Mer enn en halvtime, da bikker det. Da blir det for mye».

I tillegg til denne timeplanfestede halvtimen hver dag, oppgir Ida at barna også leker utover dette, men at dette er mer tilfeldig lek som det gjerne blir lagt opp til på slutten av timene, og at det derfor avhenger av hvor mye tid som er igjen: «Da varierer det litt fra time til time hvor mye tid det blir. Av og til rekker vi ingenting, og av og til har vi en halvtime». Da Ida ble spurt om denne organiseringen ville vare ut hele førsteklasseåret, fortalte hun at planen var å trappe ned mengden lek på slutten timene: «Jeg tenker at det vil skje litt gradvis at arbeidsøktene blir lengre og lengre. De forlenger konsentrasjonsspennene».

På Annes arbeidsplass organiserte de i forrige skoleår lek på samme måte som på Ida sin arbeidsplass, med en halvtime lek hver dag. I år er det derimot ingenting som er timeplanfestet, og Anne oppgir at det er opp til hver enkelt lærer hvor stor plass og hvor mye tid som vies til lek: «Det er helt avhengig av lærer til lærer. Det er helt opp til lærerne» og «Jeg savner at lek kommer på timeplanen» er noe av det Anne uttrykker gjennom intervjuet. Videre beskriver hun hvordan hun oftest tilrettelegger for lek gjennom stasjonsundervisning, samtidig som hun gir tydelig uttrykk for at hun selv synes at hun tilrettelegger for lite for lek.

På Heidis arbeidsplass er leken timeplanfestet, i likhet med organiseringen på Idas arbeidsplass. Hos Heidi er det imidlertid en hel time med lek hver dag, og det varierer fra dag til dag når leken er plassert. Heidi forklarer for eksempel at leken er lagt til første time på mandager, men at det ellers i løpet av uken varierer. Leken foregår mest inne i klasserommet, men også noe utendørs.

5.2.1 Hvilke typer lek tilrettelegges det for?

Uavhengig av mengden tid lærerne oppgir at de setter av til lek, ser det ut til at spesielt rollelek gis stor plass av alle de tre lærerne. På spørsmål om hva slags type lek de tilrettelegger for, svarer Anne følgende: «Da leker de på en helt annen måte. Da er det rollespill-leken, det er den jeg er på jakt etter, rollespill-leken». Heidi oppgir at både rollelek og konstruksjonslek er de hyppigst forekomne formene for lek: «Jeg tenker at rollelek og konstruksjonslek er nok det vi har mest av», samtidig som Ida forteller hvordan de både har gjennomført iskremfabrikk, oppfinnerfabrikk og butikklek, som alle hørtes ut til å være former for rollelek.

Anne begrunner valget om å tilrettelegge for rollelek på følgende måte: «Jeg tror det er en veldig fin ramme for å lære språk. Fordi det er visuelt. Du er i en rolle, det er ikke deg selv. Du kan liksom skjule deg bak noe. Også er det det lystbetonte da. Du lærer ikke språket fordi at du går gjennom det i undervisningen. Du lærer det fordi du må», noe som leder henne videre inn på et resonnement om hvordan denne typen lek også kan innby til skriving: «Og der kommer denne tulletilskrivningen inn. At de lystskriver fordi de skal lage en plakat til å selge noen varer. Så får de gjøre det fordi de har et annet behov for det».

Samtidig nevnes også andre typer lek i alle de tre intervjuene. Ida nevner blant annet regellek og fellesleker. Dette løftes også frem av Anne, som forklarer at hun er opptatt av å lære alle elevene de samme spillene for å gi de en felles referanseramme. Hun begrunner dette med at det bidrar til å skape en fellesskapsfølelse innad i klassen: «Jeg prøver å lære de grunntingene. At alle kan stigespill, for eksempel. Det gir en fellesskapsfølelse».

Også konstruksjonslek nevnes av både Heidi og Anne. Anne på sin side, både løfter frem og problematiserer hvorfor denne typen lek får mye plass: «Det er det jeg egentlig har innsett mer og mer, at vi har veldig mye byggeutstyr på skolen. Og det elsker de jo. Men det er bare én form for lek. Og det er veldig begrensende». Heidi oppgir også at konstruksjonslek med Kapla og Lego er en populær form for lek.

På spørsmål om hvorvidt for eksempel språkleker kan omtales som lek, svarer Anne følgende: «Jeg synes ikke man skal være streng med lekebegrepet», hvorpå hun videre fremstår nølende og stiller spørsmål tilbake om for eksempel fotball er lek, som videre ledet oss inn i en utprøvende og spørrende seanse hvor vi reflekterte over om hvorvidt aktiviteter i gymtimer og

spill på data eller iPad også skulle falle inn under lekebegrepet.

Heidi ble også spurt om datalek, og svarte ganske umiddelbart at elevenes bruk av iPad ikke åpnet opp for lek, uten at dette ble utdypet. Dette samtidig som Anne uttrykte at dette absolutt kunne være lek: «Ja, vet du hva, det synes jeg er veldig lek». Hun forklarer videre hvordan for eksempel det å spille Roblox åpner opp for å falle inn under lekedefinisjonen, fordi det oppstår en sosial dimensjon utenfor spillet: «Så går de inn og sier «Jeg lager pizza, skal vi møtes hjemme hos deg?» Og så går de hjem til huset sitt. «Da møtes vi der. Skal vi lage middag i dag?». Så det er rollelek i gamet». Her forklarer hun altså hvordan hun opplever at barna samtaler utenfor det digitale spillet.

5.3 Rammefaktorer som spiller inn på lekens plass i begynneropplæringen

I foregående underkapittel ble det klart at det forelå betydelig variasjon i hvordan lærerne tilrettela for lek i begynneropplæringen, både når det gjaldt hvor mye tid som settes av, og hvilke typer lek de åpner opp og tilrettelegger for. Det kan imidlertid se ut til at lærernes beskrivelser av rammefaktorene knyttet til tilretteleggingen av lek i begynneropplæringen i større grad sammenfaller.

Først presenteres rammefaktorene som ble oppfattet som forsterkende, etterfulgt av de faktorene som ble oppfattet som begrensende. Det fremkom et tydeligere fokus på utfordringene og de begrensende faktorene, noe som potensielt kan ha en sammenheng med utformingen av spørsmålene i intervjuguiden, der spørsmålsstillingen i stor grad var preget av et reduserende fokus.

5.3.1 Læreplan og fastsatt timetall i fag som rammefaktorer

Læreplanen ser ut til å være en av faktorene som spiller en sentral rolle når det gjelder lærernes tilrettelegging av lek. Anne nevner hvordan formuleringer i overordnet del åpner opp for å leke, noe som står i kontrast til Ida og Heidi som uttrykker at de snarere opplever læreplanen som en utelukkende begrensende rammefaktor. Anne uttalte følgende om hvordan læreplanen opplevdes som en rammefaktor:

Hvis vi bare ser på verbene, så hadde det vært mye mindre. Men på den andre siden er læreplanen så vid og åpen. Det er mye mindre mål. Det er det som er faren for det. Du er jo veldig fri til å følge det du vil.

Ida uttalte seg på følgende måte på spørsmål om hvorvidt det var faktorer som påvirket hennes grad av tilrettelegging for lek:

Det er jo alt du skal gjennom da. Og alt du tenker at ungene tror at skolen er. Og hvis du ser på det litt stort, så er det jo egentlig ikke det. Egentlig. Fordi alle kompetansemålene, utenom kanskje matte, [...], er etter andretrinn.

Det kommer også frem hvordan Ida synes det har vært utfordrende å legge til rette for lek fordi den tiden man setter av til lek går utover det læreplanfestede timeantallet til hvert enkelt fag: «Jeg synes kanskje en kunne delt opp det litt annerledes, og så bare hatt.. Eller at det var et timetall i lek på de yngste. Bare sånn at en ikke følte at en droppet noe. For det gjør vi jo», før hun videre fortalte hvordan råd om å leke fra pedagogisk psykologisk tjeneste har gjort henne tryggere i valget om å prioritere å tilrettelegge for lek:

Tidligere har jeg vært litt redd for å leke for mye. Jeg tenkte at det er så mye du skal. Men så fant jeg ut at... Den forrige førsteklassen min lekte altfor lite. Så der var PPT inne midt i året og bare, du skal leke. Og alle dager du ikke får assistenter, så skal du bare leke hele dagen. Det gir jo litt trygghet.

Også Heidi uttrykker hvordan manglende timeplanfesting tidligere har vært en begrensende rammefaktor knyttet til tilretteleggingen av lek, og hvordan hun nå opplever at dette har forandret seg de siste årene: «Du følte nesten at du gjorde noe ulovlig når du lekte masse før. Nå er det liksom leken, ja, den skal på timeplanen og den er veldig viktig».

På spørsmål om hva leken går på bekostning av, altså hvilke fag som rammes av en halvtimes lek hver dag, svarer Ida at det akkurat da intervjuet ble gjennomført var fagene samfunnsfag, naturfag og KRLE. At det settes av en halvtime til lek hver morgen, resulterer i at barna følgelig også får et lavere antall årstimer med fagene som tilsidesettes til fordel for leken. Timetallet i naturfag, samfunnsfag og KRLE vil også, som følge av tid til leken, bli lavere enn hva det fremkommer av punkt 2.1.3 Fastsatt timeantall i Fag- og timefordeling og

tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2024 (Utdanningsdirektoratet, 2024). Ida uttaler videre at «Det blir mindre tid til hvert fag, uten at jeg tror at det gjør så mye. Men det er egentlig ikke jeg som bestemmer det. Egentlig.»

I likhet med Ida løftes også mangel på tid kombinert med læreplanmål opp som en utfordring av Heidi: «Det er nå masse en skal ha tid til. Jeg kunne gjerne tenke meg å leke mer, men da kommer det inn at vi skal nå noen kompetansemål, ikke bare noen, men det er ganske mange». Sammen danner utsagnene fra Ida og Heidi et bilde av at læreplanen utelukkende oppleves som en rammefaktor som begrenser lærernes rom til å sette av tid og legge til rette for frilek. Det kan se ut til at Ida og Heidi baserer dette på kompetansemålene i fag, snarere enn formuleringene i overordnet del, som ser ut til å havne noe i skyggen.

5.3.2 Testing og politiske føringer som rammefaktor

Anne ser ut til, gjennom sine uttalelser, å i større grad ha et overblikk når hun skisserer utfordringer knyttet til tilretteleggingen av lek. Hun starter med å dele inn i tre hovedkategorier: Utfordringer på internasjonalt plan, nasjonalt plan og ved den enkelte skole. På internasjonalt plan nevner hun pisaundersøkelsen som en faktor som kan redusere tiden som settes av til lek, og på nasjonalt plan og ved den enkelte skole peker hun på hvordan hun opplever at lærere gjerne føler seg presset av ledelsen til å prioritere fag, og at tiden til lek blir tilsidesatt gjennom denne prioriteringen fra øvrig hold. Deretter nevner hun til slutt hvordan det kan være utfordrende å tilrettelegge for lek fordi utbyttet av leken ikke er direkte målbart: «[...] Den andre siden som stopper det er at mange er litt redde, og så sier de at de ikke kan måle om det er verdt noe».

Også Heidi refererer til hvordan det at politikere nå i større grad har sendt et tydeligere signal om at lek er ønsket i begynneropplæringen, oppleves som en forsterkende rammefaktor:

Nei, men jeg føler det har vært mye belyst da, hvor viktig leken er, og hvorfor den er viktig. Så jeg føler jo at de på toppen er med på at det er greit, og at vi er flere som ser viktigheten av leken.

Det er her lagt til grunn en antakelse at formuleringen «de på toppen» forsås som en referanse til politikerne.

5.3.3 Fysiske rammer som rammefaktor

Felles for alle tre lærerne er hvordan mangel på utstyr blir ansett som en relativt stor utfordring. Heidi uttalte at «Vi frotser jo ikke akkurat i utstyr heller på skolen, så vi må jo dele på det», og Anne forteller hvordan hun bruker av egen lomme og andre ressurser hun har tilgang til privat, for å kunne tilrettelegge for lek slik hun ønsker: «Jeg opplever at det mangler veldig mye utstyr. Du må gå rundt og finne tingene selv. [...]. Nå er jo jeg korpsmamma, så jeg fikk raide lekestasjonen. Og da fikk jeg masse dukkehusmøbler». Senere i samtalen påpeker Anne på nytt hvordan hun opplever at skolen mangler tilstrekkelig med lekeutstyr til å møte barnas behov for lek og utfoldelse: «Det jeg har innsett mer selv, er hvor begrenset vi har det. Hva har vi ute i skolegården? Ingen leker. Vi har klatrestativ».

Heidi refererer også, i tillegg til mangel på utstyr, til hvordan også antall voksenressurser avgjør graden av tilretteleggingen for lek: «I førsteklasse så hadde vi masse [lek i] førstetimer i fjor, men så har det litt med ressurser å gjøre, ikke sant? Så det varierer litt», før hun forklarer at timene med flere enn en voksenressurs benyttes til undervisning i fag, og at timene med bare en voksen gjerne blir brukt til lek. Dette problematiserer hun videre med følgende utsagn:

Selv om det er jo viktig at vi har nok ressurser når det er lek og. Da varierer det litt fra klasse til klasse. Denne klassen her kan jeg ha lek med alene, men det er ikke alle klasser du kan det. Hvis konfliktnivået er høyt så må man jo være tett på, absolutt.

Sitatet peker også dithen at læreren ser verdien av å innta en rolle, gjerne en konfliktløsende rolle, for å holde leken fri for konflikt og dermed hjelpe til med å holde leken gående, noe som kan indikere at Heidi selv er deltakende på regiplanet i barnas lek.

I tillegg til ressursbruk, ser også mangel på plass ut til å bli adressert som en begrensende rammefaktor av Ida, samtidig som Heidi beskriver hvordan sambruk med SFO gir økt plass og gode muligheter for lek: «For meg er SFO og førsteklasse rommet i lag, så når det er ledig, så er det dukkekrok og mye mer leker». Dette i kontrast til Ida som forklarer at elevene på deres trinn har lek tre dager i klasserommet, og to dager på «basen», hvorpå hun forklarer at lekningen på basen ikke blir like fritt, fordi det da er 60 barn i samme rom.

I tillegg til dette peker Heidi også på hvordan turer og bruk av uteområdet i nærmiljøet gir rom for lek:

Vi har utedager da. Vi har hele turdager. Men da har vi en sånn, det heter Trollskolen, det er ikke en veldig stor skog, men det er et annet område enn skolen, og der er det litt trær, og der er det veldig kjekk aktivitet og lek. Der ser jeg at de som kanskje ikke er så lekete blir dratt litt med i leken.

5.3.4 Foreldregruppen som rammefaktor

To av lærerne, Ida og Anne, fremhevet hvordan foreldrene oppleves som en forsterkende rammefaktor i arbeidet med å tilrettelegge for lek i begynneropplæringen. Denne opplevelsen knyttes til foreldrenes positive holdning til lek, og det kan se ut til at også de ønsker at barna skal få muligheten til å leke på skolen. Ida fortalte at hun utelukkende hadde fått positive tilbakemeldinger på organiseringen som tilrettelegger for en halvtime lek hver eneste morgen: «Jeg har bare fått positive tilbakemeldinger, og ganske mange av de». Dette i likhet med Anne som fortalte følgende: «Jeg tok jo dette opp med min forrige klasse. På foreldremøtet. Hvor jeg følte at jeg måtte si at nå kommer vi til å leke masse. Vet du hva de gjorde? De begynte å klappe. Foreldrene begynte å klappe på foreldremøtet».

5.4 Oppsummering av presenterte funn

Slik det også ble nevnt innledningsvis i dette kapittelet, ser det ut til at lærerne peker på utenforliggende faktorer når det gjelder graden av tilretteleggingen av lek. I intervjuene ble de spurt om utfordringer knyttet til tilretteleggingen av lek, og slik dukket rammefaktorene opp.

Lærerne ser ut til å ha ulike forståelser både av definisjonen av lek og forståelsen av frileksbegrepet. Der Ida ser ut til tydelig å todele lekebegrepet, forstår Anne lek som noe komplekst som knapt lar seg definere. Dette samtidig som Heidi ser ut til å i større grad innta barnets perspektiv når hun snakker om og definerer lek. Samtidig foreligger det likhetstrekk blant lærerne når det gjelder refleksjonene tilknyttet rollelek. Også rammefaktorene, både de som oppfattes som reduserende og de som oppfattes som forsterkende, ser det ut til å være stor enighet rundt. I neste kapittel vil disse funnene drøftes ytterligere.

6. Drøfting av resultater

I dette kapittelet sees innspillene fra intervjuene i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Målet med dette arbeidet er å utforske sammenhenger og nyansere forståelsen av lek i arbeidet med å søke svar på oppgavens problemstilling. En abduktiv tilnærming er lagt til grunn for arbeidet med dette kapittelet, og tar utgangspunkt i at datamaterialet ses i lys av allerede etablerte teorier, samtidig som teori også utvikles på grunnlag av systematiske analyser av dataene (Thagaard, 2018, s. 184). Sagt med andre ord er forskningens teoretiske forankring plassert mellom utvikling av ny teori og videreutvikling av etablert teori (2018, s. 184).

Kapittelet er strukturert i fire hoveddeler. Først diskuteres lærernes ulike definisjoner og forståelser av lekefenomenet, med særlig vekt på frileksbegrepet, før lærernes ulike roller i barns lek og deres ulike syn på lekens verdi diskuteres. Deretter rettes oppmerksomheten mot variasjonene i graden av tilrettelegging, før ønskede og uønskede former for lek utforskes. Avslutningsvis i dette kapittelet drøftes ulike faktorer som hindrer og fremmer lekens posisjon i begynneropplæringen.

6.1 Lærernes tilnærming til og forståelse av lek

Alle de tre lærerne som har blitt intervjuet har gitt uttrykk for at de er positive til lek, og de gir uttrykk for at lek burde ha en sentral plass i begynneropplæringen. Dette samsvarer med hva Stig Broström skriver om at lærere i skolen generelt har et positivt syn på lek (Broström, 2019, s. 43). Når det derimot kommer til å definere lek, ser det ut til at informantene blir utfordret.

Ida sine formuleringer skiller seg noe fra Annes, og hun ser i større grad ut til å todele lekbegrepet. Her kategoriseres stadig leken som enten fri eller styrt, et skille som ikke er like tydelig blant de to andre informantene. Dette kommer frem i utsagn som: «I år har jeg veldig tro på frilek, eller jeg har tro på all lek, men særlig frileken» og «Den på basen blir ikke like fritt, fordi da er det 60 unger i samme rom», samtidig som det som omtales som fri lek settes opp mot andre typer lek som for eksempel butikklek i matematikktimene. Dette kommer tydelig frem da hun sier at disse aktivitetene «ikke blir helt sånn lek-lek, men det blir en slags lek». Det er også viktig å nevne at dette ikke bare kan skyldes Idas egne forståelser og tilnærming til lekefenomenet, men også at spørsmålene ble stilt på en slik måte at det innbød

til denne todelingen i større grad i gjennomføringen av dette intervjuet enn hos de to andre lærerne, slik jeg redegjorde for tidligere i oppgavens metodekapittel.

Samtidig kan det antas at dersom Ida hadde vært imot denne todelingen eller vært i besittelse av alternative forståelser, ville hun uttrykt dette. På den andre siden er det også slik at det er en utfordring med kvalitative intervjuer at intervjudeltakerne nettopp blir påvirket av intervjueren (Bjørkvold, 2021, s. 105), og det kan tenkes at det oppleves utfordrende å utfordre forskeren på de antakelser som er lagt til grunn i spørsmålsstillingen.

Samtidig som Ida ser ut til å være alene om todelingen, deler også Heidi opp lek i frilek og andre typer lek, men til forskjell fra Ida legger Heidi stor vekt på at det er graden av vokseninnblanding som avgjør hvorvidt noe er frilek. Slik jeg forstår informantene deler både Ida og Heidi opp i kategorier som frilek og annen lek, men definisjonene deres skiller seg fra hverandre og dermed er det også ulikt hva som ligger i frileksbegrepet hos de to lærerne.

Til forskjell fra Ida adresserer Heidi derimot hvordan det eksisterer rammer rundt det som omtales som frilek, men hun ser ikke ut til å la disse rammene påvirke frileksbegrepet slik som Anne gjør. Sagt med andre ord er hun til forskjell fra Anne tilsynelatende klar over at det alltid i skolekontekst vil eksistere rammer rundt leken, men fordi det er grad av vokseninnblanding som er lagt til grunn i Heidis definisjon, vil ikke disse rammene gjøre frileken mindre fri. Det ser ut til at de fysiske rammene for leken blir oppfattet som så selvfølgelig av både lærere og elever, at de gjerne havner i bakgrunnen. At leken foregår i et klasserom med et begrenset utvalg av fysiske leker oppleves ikke, slik jeg tolker Heidi, som begrensede faktorer. Innenfor disse rammene kan elevene leke fritt, velge aktivitet selv og bytte aktivitet om det måtte ønske, noe som blir vektlagt av både Ida og Heidi. Denne forståelsen av frileksbegrepet underbygges ytterligere når Heidi forklarer hvordan hun begrenser barnas lekeområde de gangene det er få voksne til stede: «Da har jeg gjort det sånn at jeg begrenser litt mer området, men det er klart det blir mer begrenset, men likevel frilek». Her kommer det eksplisitt frem hvordan det fra Heidis perspektiv ikke virker inn på frileksbegrepet at det eksisterer rammer rundt, som hos andre, slik som Anne, som tidlig påpeker at så lenge det eksisterer begrensende rammer rundt så kan det ikke kalles frilek.

Heidi er også noe alene blant informantene om å adressere hvordan lek ikke nødvendigvis defineres på samme måte av voksne som av barn. For eksempel gir Anne uttrykk for at lek på stasjoner er en type lek, samtidig som Heidi mener at dette ikke kan kalles lek, men en

arbeidsmetode. Også i gjennomgangen av tidligere forskning ble det fremhevet hvordan barn ikke betrakter slik organisering som lek. For det første er det interessant i seg selv at Heidi er den eneste som påpeker og problematiserer dette, ettersom denne forskjelligheten i forståelsen av hva som er lek også kun adresseres av en barnehagelærer i studien til Olsson & Øksnes (2023, s.167). Derneft er det også et interessant innspill fordi Heidi selv oppga at hun følte hun besatt mye kunnskap om lek, noe som kan reflekteres i denne oppmerksomheten knyttet til ulike forståelser av begrepet hos barn sammenlignet med hos voksne.

Denne forståelsen av at lek fra et barns perspektiv ikke nødvendigvis samsvarer med de voksnes tanker om hva lek er, kommer frem gjennom følgende utsagn:

«Vi kan tenke at det liksom er en type lek, men jeg tror hvis du spør en unge så er det kanskje ikke lek sånn som de tenker på lek. Det kan være kjekt det og, men det er nok ikke det som de forbinder med lek. Men at det er en arbeidsmetode».

Også Maria Øksnes peker på at det ofte ser ut til å være lite samsvar mellom barns egne forestillinger om lek og forestillingene hos teoretikerne (Øksnes, 2019, s. 28). Sutton-Smith beskriver det på følgende måte: «The definitions of play given by child players themselves generally center on having fun [...]. There is little or no emphasis on the kind of growth that adults have in mind with their progress rhetoric”(Sutton-Smith, 1997, s. 49) .

Heidi påpeker også at de gjerne tilrettelegger for tegning i leketimene, men hun setter selv spørsmål ved om dette kan kalles lek: «Og så har jeg mange jenter som er veldig glad i å tegne. Om du kan kalle det leke, det kan du vel kanskje ikke, men det er jo fri aktivitet». Dette samtidig som de to andre lærerne ser ut til å se på det som en selvfølgelighet at tegning er en type lek. Gjennom utsagnet kan det se ut til at Heidi blir usikker på hvorvidt aktiviteten passer inn i definisjonen av lek som er lagt til grunn. Ettersom hun vektlegger at aktiviteten skal være selvvalgt i sin definisjon av lekbegrepet, konkluderer hun delvis med at det er lek. Ses Heidis utsagn i lys av Sutton-Smiths sitat over, er det derimot liten tvil. Jentene er tydelig glad i å tegne, og følgelig vil det å tegne med stor sannsynlighet betraktes som en morsom aktivitet av jentene selv, og dermed virker det sannsynlig at jentene selv ville definert det å tegne som lek.

Lærerne i studien til Øksnes ser ut til å være ganske usikre i sin vurdering av hvilke aktiviteter som passer inn i lekbegrepet. Der vektlegges barnas eget initiativ som et viktig kriterium for hvorvidt en aktivitet kan klassifiseres som lek, noe som samsvarer med Lillemyrs (2020) forståelse. Dette ligner i stor grad på definisjonen av lek som legges til grunn av Heidi, som også vektlegger barnas mulighet til selvbestemmelse: «[...] Det er jo en aktivitet der elevene eller ungene bestemmer helt selv og indre styrt hva de vil gjøre, liksom», og senere hvor hun i likhet med Øksnes og Sundsdal trekker frem hvordan leken er verdifull fordi den har verdi for barnet selv: «Ha det kjekt. [...] Jeg tenker trivsel og altså å vite at på skolen er det kjekt». Et lignende perspektiv hvor fokuset er rettet mot den lekendes egen lykke finner vi hos Csikszentmihalyi og hans teori om flyt. Flytopplevelsen oppstår når barnet opplever at deres valgte aktivitet stiller krav som står i forhold til de forutsetningene barnet har for å mestre disse. Denne opplevelsen av flyt er en svært viktig kilde til glede hos barnet (Csikszentmihalyi, 1997, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 375).

Betraktningene om at leken er verdifull fordi den gir glede, ser det imidlertid ut til at Heidi er noe alene om. Hun skiller seg ut ved å være den eneste som eksplisitt fremhever dette, og det er tenkelig at dette perspektivet på lekens potensiale kan være knyttet til hennes bakgrunn fra barnehagefeltet, som ofte ser ut til å vektlegge barns trivsel i større grad. Til forskjell fra Heidi har både Ida og Anne, med lærerutdanning og kun erfaring fra barneskole, en tendens til først og fremst å rette lek mot læringsaktiviteter, noe som gjenspeiler skolens overordnede formål. Det er påfallende at den samme tendensen har blitt eksplisitt adressert av Lillemyr. Han påpeker at voksne gjerne har en tendens til å glemme at leken for barn utgjør en betydningsfull kraft i seg selv, og at dette særlig blir glemt når leken betraktes fra en pedagogisk synsvinkel (Lillemyr, 2019, s. 60). Dette kan indikere at lærernes utdannings og erfaringsbakgrunn påvirker hvordan de verdsetter ulike aspekter av lek.

Hvordan fag inkluderes i elevenes frilek blir også løftet frem av Ida. I intervjuet uttrykte hun seg på følgende måte: «I tillegg så, altså, noen leker jo butikk. Da får vi jo også inn masse, men de som trenger det leker jo ikke det. De velger jo ikke det». Ut fra konteksten dette innspillet oppsto i, refererer hun her til at læreren kan flette inn fag i denne typen lek når hun sier «da får vi jo også inn masse». Denne pedagogiske tanken om at leken har viktige funksjoner for barns læring, blir kritisert av en rekke forskere, fordi det ikke foreligger god nok empirisk dokumentasjon for å kunne hevde at det faktisk foreligger også kausalitet, og

ikke kun korrelasjon i studiene (Sutton-Smith, 1997, s. 42; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 114).

Det er også interessant hvordan Ida gjennom dette utsagnet, signaliserer at hun er i en posisjon som kan bestemme hvem som trenger hva. Det ser ut til at hun sitter med en tanke om at noen elever leker butikk, men de som trenger å leke butikk ikke gjør det. Spørsmålet blir da hvilke elever læreren tenker at trenger å leke butikk, og ser en svaret i lys av spørsmålet som ble stilt, kan det tyde på at læreren tenker på elever som strever faglig i matematikk. Dette resonnementet får jeg ytterligere bekreftet da jeg stiller spørsmål ved hvilke ferdigheter eller kompetanse hun tenker at elevene oppøver eller tilegner seg når de leker, hvor Ida svarer: «Når de leker butikk så øver de jo på matteferdigheter».

Utsagnet indikerer en antakelse om at det er mulig for lærere å forutse resultatene av ulike tiltak og tilrettelegginger, og at det på forhånd kan planlegges hva leken skal føre til. Denne tankegangen ser ut til ikke å være så uvanlig, og omtales av Øksnes og Sundsdal som en logikk der lek oppfattes som noe som kan kontrolleres av enten barna eller de voksne (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 51). Gjennom utsagnet kan det se ut til at læreren reduserer lekens verdi til en instrumentell verdi hvor leken blir til et middel eller redskap for noe som skal læres, noe som ikke er så rart med tanke på at denne tilnærmingen til lek også reflekteres i læreplanens overordnede del som nevnt i oppgavens innledning i underkapittelet «lekens plass i gjeldende læreplan». Samtidig er det viktig å påpeke at til tross for at en gjerne ønsker at leken skal bidra til at barn lærer alt fra sosial kompetanse, til språk eller til andre fag, har vi ingen garanti for at dette skjer (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120).

Ida sine betraktninger omkring hvordan enkelte former for lek kan gi et bestemt utbytte, som for eksempel hvordan butikklek fører til ferdigheter i matematikk, er nærmest en motpol til Annes perspektiver, som indikerer at det er, om ikke umulig, så i hvert fall svært utfordrende, å kunne måle hva elevene får ut av å leke: «[...] Mange er litt redde, og så sier de at de ikke kan måle om det er verdt noe. Og der har jeg gått ganske mange runder med meg selv» - et utsagn som kan indikere at det kan være utfordrende for lærere å tilrettelegge for aktiviteter som ikke er garantert å sikre faglig utbytte hos barna.

Pedagogene i studien til Øksnes betegnet leken som et fenomen som kan plasseres på en akse fra fri til styrt. Anne refererer til det samme når hen skal forsøke å definere lek: «Du har den linjen fra styrt til ikke styrt [...]. Også er det noen som kaller det frilek, men det er jo egentlig

aldri frilek [...], for du har jo alltid en ramme rundt».

Disse betraktningene omkring frilekbegrepet ser Anne ut til å være alene om blant informantene i denne oppgaven. Også i intervjuet med Ida blir frilek adressert, men aldri med en kritisk tilnærming. Læreren omtaler denne formen for lek som svært verdifull: «I år har jeg veldig tro på frilek, eller jeg har tro på all lek, men særlig på frileken». På spørsmål om hva læreren mener med frilek, utdyper hun: «At de får leke litt sånn som de vil». Gjennom dette utsagnet signaliserer også hun, i likhet med Heidi, at det er barnas autonomi og selvbestemmelse som står sentralt i vurderingen av hvorvidt noe er frilek eller ikke. Tilsvarende er også å finne hos Broström, som trekker frem den lekendes frivillighet som et av lekens karakteristika (Broström, 2019, s. 44).

Det er interessant at forståelsene og oppfatningene av frileken varierer i så stor grad. Anne ser imidlertid ut til å få støtte for sin tilnærming til frilekbegrepet hos blant annet Herdis Toft. Toft hevder at leken i skolekonteksten aldri kan kalles frilek, fordi den er underlagt tid og rom (Toft, 2018). Dette er i stor grad i tråd med hva Anne legger til grunn for sin forståelse når hun problematiserer frilekbegrepet: «Også er det noen som kaller det frilek, men det er jo egentlig aldri frilek, for du har jo alltid en ramme rundt. Et klasserom, eller ikke sant, du vil aldri være helt fri». Det blir ytterligere mer interessant når Anne senere i intervjuet blir usikker på hvorvidt spill på iPad er lek. Da betrakter hun ikke dette i lys av definisjonen hun tidligere la til grunn, men i stedet lener hun seg her mot hvorvidt det eksisterer et sosialt aspekt, hvor hun først hevder at det ikke kvalifiserer til lek: «Men lek er jo litt noe annet, så jeg tenker, må man ikke være flere? Nei, det må man egentlig ikke. Jeg lekte masse alene da jeg var liten. Så man må jo ikke det», og hvor hun til slutt lander på at det ikke nødvendigvis må være flere med på aktiviteten for at den skal kunne defineres som lek. Dette harmonerer med hva Gadamer skriver om at spillet ikke nødvendigvis stiller krav til en medspiller, men derimot noe som holder leken i gang (Gadamer, 2010, s. 136).

Hva legger så lærerne i frilek? Min tolkning av deres innspill, er at de snakker om frilek når den er fri fra lærernes innblanding. Den er fri i form av at læreren ikke bestemmer hva som skal lekes, og barna får selv velge innenfor gitte rammer som for eksempel tilgjengelig lekemateriell. Den er også fri i form av at læreren ikke bestemmer hvem det skal lekes med. Denne leken er ofte, på grunn av skolens strukturer og rammer, begrenset i tid og rom slik Toft også understreker, men den er fri fra *noe*, en del av leken foregår på barnas egne

premisser, og min tolkning av informantenes innspill er at det ser ut til at det er denne oppfatningen som legges til grunn for bruk av begrepet frilek av lærerne i denne studien.

En svært lik tilnærming til frilek-begrepet er å finne i forskningen til Olsson og Øksnes, hvor en av lærerne uttrykket at «jo mer selvstyrt barna er i lek, jo friere er leken» og «[Leken] skal ikke være voksenstyrt, den skal være på ungene sine premisser» (2023, s. 166). Disse to utsagnene signaliserer en noe lik forståelsesramme til begrepet. Frilek handler, ifølge disse lærerne, om graden av innblanding fra de voksne rundt barna.

Slik jeg tolker Ida sine utsagn om at visse aktiviteter ikke blir «lek-lek» og andre innspill om hvordan butikklek resulterer i matteferdigheter, kan det se ut til at Idas forståelse i størst grad sammenfaller med det som tidligere i teorikapittelet ble omtalt som lek som progresjon. Fra dette perspektivet er leken sterkt pedagogisk forankret, og leken betraktes her som svært verdifull for læring (Sutton-Smith, 1997, s. 18). Anne og Heidi sine utsagn indikerer en forståelse av lek som fantasi, spesielt med tanke på hvordan de begge fremhevet rolleleken i sine uttalelser. Fra dette perspektivet vektlegges den narrative siden av leken (Sutton-Smith, 1997, s. 127). Leken anses som særlig viktig for utvikling av kreativitet og peker på hvordan barna fantaserer og improviserer (Sutton-Smith, 1997, s. 11). Dette kan for eksempel skje ved at de skaper univers, hendelser og rollefigurer som ikke nødvendigvis er forankret i virkeligheten, noe som synes å samsvare godt med det lærerne oppgir at finner sted i barnas rollelek. Følgende sitat fra Øksnes og Sundsdal, illustrerer og oppsummerer på en treffende måte betydningen av barnas selvbestemmelse når det gjelder egen lek: «Det er arbeid, ikke lek, å delta i en meningsfull aktivitet som noen andre har bestemt at vi skal gjøre: en aktivitet vi ikke ville engasjert oss i hvis vi ikke var underlagt autoritetsrelasjoner» (Jackson, 1968, sitert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 68).

6.1.1 Lærernes rolle i barns lek

Lærerne oppga å innta ulike roller i barnas lek. Ida inntar ulike roller ut fra behovene som oppstår: noen ganger holder hun seg utenfor leken som en observatør, andre ganger inntar hun en hjelpende rolle der hun hjelper barn inn i lek, og andre ganger en regulerende rolle hvor hun hjelper de barna som kan bli litt voldsomme. Andre ganger oppgir hun at hun har lesestund med enkelte elever. Litt lenger frem i tid, når elevene har kommet inn i rutine på

1.trinn, har hun et ønske om å ha elevsamtaler i leketiden: «Så prøver jeg å ha lesestund med noen. [...] Håper jeg etter hvert kan ta litt elevsamtaler og sånt».

Når dette utsagnet ses i lys av Idas egen definisjon av lek som er lagt til grunn, ser det ikke ut til at Ida tenker at elevsamtaler faller inn under lekedefinisjonen. På bakgrunn av dette tolkes utsagnet dithen at Ida ønsker å ha elevsamtaler med enkelte elever, samtidig som majoriteten av elevene har leketid. Dette kan formidle en tanke om at leken kanskje ikke er så viktig likevel, i hvert fall ikke viktigere enn at det gjør noe at noen elever mister tilgang til den. Samtidig er det ikke vanskelig å argumentere for at også elevsamtaler er viktig for barns utvikling og læring, noe som også kan sies om barns lek, hvilket kan være med på å legitimere å bruke leketiden til elevsamtaler. At elevsamtaler legges til leketiden kan også tolkes som et uttrykk for de begrensede rammene læreren møter når det gjelder tid og tilgjengelig ressurser i skolehverdagen. Uavhengig av hva som ligger til grunn er det tenkelig at en slik ekskludering fra leketiden bidrar til at elevene risikerer å miste verdifull tid til sosial samhandling og deltakelse. Det kan også sies å være et paradoks ettersom det var nettopp det sosiale aspektet ved lek som ble vektlagt av Ida, hvor hun gjentatte ganger løftet frem hvordan lek bidrar positivt til gode relasjoner, trygghet og godt klassemiljø.

Anne ser i større grad ut til å ta en mer deltakende rolle: «Jeg synes jo alltid at lærere skal være med, for jeg synes veldig ofte at vi står utenfor og ser på. Hvis vi har butikklek synes jeg du skal være med i butikken og liksom ha en rolle der». Kanskje kan dette indikere at Anne selv har en innvirkning på planene i rolleleken, slik det også ble beskrevet i underkapittel 5.3.3. Heidi kan se ut til å befinne seg et sted mellom Ida og Anne: «Jeg viser at jeg er der, men jeg tar nok ikke en sånn aktiv rolle i leken. Jeg er der for trygghet, føler jeg, og så rettleder jeg de som kanskje ikke det er like lett for å spørre om de kan få bli med [...], så jeg tenker, det er min rolle, finne frem og legge til rette sånn at rammene er gode, da».

Det er interessant å se hvordan de tre lærerne stiller seg ganske forskjellig når det kommer til deres deltakelse i barnas lek, men spesielt vanskelig å forstå er det ikke med tanke på at det i flere år har vært debatt rundt nettopp dette med de voksnes innblanding i barns lek (Lillemyr, 2020, s. 43).

6.1.2 Lærernes betraktninger omkring lekens verdi

Ida vektlegger nesten utelukkende det sosiale aspektet ved leken. At elevene skal bli trygge, slik at læring kan skje i andre rekke:

Jeg tenker at den frie leken gjør dem tryggere, og gjør dem mer...Da får de vært i bevegelse og aktivert seg, så de blir mer klare for å ta imot læring når den tid kommer. Men særlig det der med at de blir tryggere på hverandre, for det er jo kjempeviktig i første klasse.

Det er interessant hvordan hun gjennom denne uttalelsen reduserer barnet til å bli en mottaker av noe, ved at hun sier at barna blir «klare for å ta imot læring», og videre hvordan utsagnet også peker på hvordan lek kan være et verktøy i denne prosessen. En svært lignende forståelse ser også ut til å ha blitt identifisert i den finske forskningsartikkelen. Her omtales dette som Cheering play, og fra denne innfallsvinkelen blir leken rettferdiggjort blant annet fordi den blir betraktet som et middel for senere læring. Leken blir her ansett som positiv fordi den er stemningsskapende, samt at den bidrar til motivasjon for faget som kommer etterpå (Hyvönen, 2011, s. 72).

Det samme todelingen gjentar hun på spørsmålet om hva hun tenker skiller den frie leken fra den styrte leken. Da uttrykker hun følgende: «Men jo, det der med at du blir tryggere sosialt og får et bedre klassemiljø, som gjør det andre enklere. Det fører sånn indirekte til læring senere ja». Dette er et svært interessant innspill, og det kan sies å være et paradoks ettersom Kibsgaard, gjennom sine tolkninger av Gadamer, hevder at barn kun kan hengi seg til leken dersom barnet opplever trygghet rundt seg (Kibsgaard, 2018, s. 358). Samtidig er det et påfallende likt innspill som kommer frem i den tidlige forskningen til Becher og Håøy. I fokusgruppeintervjuet vektlegger en av lærerne hvordan hun mener lek i rutinepreget mønster er med på å skape ro og trygghet (Becher & Håøy, 2022, s. 340). Trygghet blir også fremhevet av lærerne i Vang-prosjektet, hvor en av lærerne oppgir at hun, i løpet av fem år med første klasse, aldri har opplevd så trygge barn det første skoleåret tidligere (Becher et al., 2024). Også i fokusgruppeintervjuet til Olsson og Øksnes fremhever pedagogene dette aspektet: «Jeg vet jo hvor viktig leken er når de starter. Det er jo en sånn trygghet i det å leke. Og det å få venner. Det er jo det som er viktig [...]» (Olsson & Øksnes, 2023, s. 169).

Det kan altså med utgangspunkt i alle de tre informantenes uttalelser og funn fra tidligere nasjonal forskning se ut til at det her eksisterer en diskurs som belyser hvordan det eksisterer

en sammenheng mellom lek og trygghet. Det foreligger en gjensidig avhengighet mellom lek og trygghet, der barnets følelse av trygghet legger grunnlaget for lek, slik Kibsgaard hevder, samtidig som leken bidrar til å styrke denne tryggheten gjennom positive opplevelser og mestring. Hos Csikszentmihalyi finner vi den samme essensen blant det han omtaler som flytfenomenet. Barns opplevelse av flyt vil styrke den psykiske kompetansen som bidrar til at barnet blir tryggere på seg selv og sin kompetanse i interaksjon med andre (Csikszentmihalyi, 1985, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 354).

6.2 Lærernes tilrettelegging av lek

Den foregående drøftingen har belyst hvordan de tre lærerne har ulike oppfatninger om lek, hvilke roller de inntar i barns lek, samt deres refleksjoner rundt lekens verdi i begynneropplæringen. I dette underkapitlet undersøkes det hvordan lærerne beskriver sin tilrettelegging for lek, med særlig vekt på tidsbruk, organisering og hvilke typer lek som gis anerkjennelse, og hvilke som ser ut til å bli tilsidesatt.

På Ida sin arbeidsplass gikk det flere år hvor det kun ble tilrettelagt for en time med lek i uka – et funn som kan virke sjokkerende ettersom de aller fleste førsteklassinger kommer fra barnehagen hvor lek utgjør hovedaktiviteten i hverdagen. Ida forteller at hun alltid har hatt et ønske om å leke mye, men at hun ikke har fått det helt til. Fra denne organiseringen går tilsynelatende plutselig hele førstetrinn over til å ha en halvtime lek hver eneste morgen. Ida forklarer denne voldsomme økningen med at den er ledelsesstyrt. Det er også interessant at hun snakker i jeg-form når hun forteller om hvordan det tidligere har opplevdes utfordrende å tilrettelegge for lek, i formuleringer som «tidligere har jeg vært litt redd for å leke for mye», mens hun nå snakker om den pedagogiske vurderingen om å tilrettelegge for en halvtime hver dag i vi-form: « [...] Det er skummelt å prioritere det. Men nå har vi ledelsen veldig i ryggen på alt vi gjør». Disse formuleringene kan indikere at en slik ledelsesavgjørelse om å fremheve lek, styrker lærernes trygghet til å gi rom for å leke.

Totalt oppga syv av de fjorten lærerne i den finske forskningsartikkelen at de lekte på daglig basis, hvorav de resterende oppga at leken fant sted «somewhat frequently» (Tellervo Hyvönen, 2011, s. 77). Også hos Anne ser det ut til at leken finner sted mer tilfeldig, og ikke nødvendigvis på daglig basis, og i sammenheng med dette etterlyser hun en tydeligere struktur fra ledelsen på når og hvor mye tid som skal settes av til lek. På Anne sin arbeidsplass

hadde de i forrige skoleår organisert felles leketid på hele trinnet – en organisering lik den Ida beskrev, hvor alle førsteklassingene startet med lek hver eneste skoledag. Det kommer frem senere i intervjuet at denne organiseringen var et resultat av samarbeid mellom lærerne på trinnet, og ikke en avgjørelse som kom fra ledelsen ved skolen. Anne forteller at de gikk bort fra denne organiseringen fordi det nå er andre lærere på trinnet som ikke ønsker denne oppstarten.

Dette funnet kan indikere at læreren møter utfordringer med å tilrettelegge for lek når det ikke foreligger støtte fra hverken kollegaer eller ledelsen ved skolen. Dette kan skyldes at lek gjerne krever tid og ressurser, og sett i lys av det Anne tidligere uttalte om at man ikke kan måle hva leken gir barna, er det tenkelig at mangel på tydelige føringer fra ledelsen bidrar til å gjøre det ytterligere mer utfordrende for læreren å prioritere lek i en skolehverdag som er preget av krav om bestemte måloppnåelser. Det er tenkelig at dersom læreren arbeider på et trinn hvor lek vektlegges, eller på en skole hvor ledelsen utarbeider strategier for integrering av lek slik som hos Ida, kan det bidra til å gjøre det lettere å skape et miljø der lek får en naturlig plass i begynneropplæringen. Dette drøftes mer inngående i underkapittelet om rammefaktorer som følger senere i oppgaven.

6.2.1 Lek som en del av stasjonsundervisning

Anne oppgir at store deler av den tiden hun tilrettelegger for lek, er leken organisert som en del av stasjonsundervisning. Hun går ikke videre inn på hva slags type lek som finner sted i stasjonsundervisningen, men skal vi tro funnene fra Håøy med fler, hvor lek på stasjoner gjerne var preget av bordaktiviteter som lek med plastelina, Lego eller kaplaklosser (Håøy, 2022, s.340-341), er det ikke usannsynlig at det også er slike lekeformer som finner sted i Annes stasjonsundervisning, særlig også med tanke på hva Anne tidligere har uttalt om begrenset tilgang på lekemateriell.

Dette kan antyde at lekeformene barna får velge i både er svært begrenset, og antakelig også av roligere slag. Dette tolkes ut fra Annes egne utsagn om at det går mest i byggelek fordi det er det utstyret de har. Gjennom denne måten å organisere lek på, fremkommer det at elevenes valgfrihet i liten grad ilegges vekt. Når valgfriheten gis, ser det ut til at den er svært begrenset både med hensyn til valg av lekeaktivitet og varighet, ettersom stasjoner følger en bestemt struktur, og Anne selv oppgir at det er svært begrenset hva de har av leker. Dette funnet er

imidlertid forståelig når det sees i lys av den definisjonen av lek som er lagt til grunn av Anne, ettersom denne i liten grad fremhever elevenes autonomi. Dette står i kontrast til de to andre lærerne, og perspektivet blir ytterligere mer interessant når det sees i sammenheng med Heidis refleksjoner rundt lek på stasjoner. Hun vektlegger barnas selvbestemmelse når hun definerer lek, og argumenterer ut fra dette med at denne typen aktivitet ikke kan defineres som lek, men snarere som en arbeidsmetode, nettopp fordi den ikke åpner opp for at elevene selv kan bestemme:

Vi kan tenke at det er liksom en type lek, men jeg tror, hvis du spør de, så er det kanskje ikke lek sånn som de tenker på lek. Det er noe annet. Det kan være kjekt det også, men det er nok ikke det som de forbinder med lek. Men at det er en arbeidsmetode.

6.2.2 Rolleleken – en anerkjent og verdifull form for lek

Alle de tre informantene viet størst oppmerksomhet til rolleleken, og av den grunn er det også denne typen lek jeg gir plass til her. Rolleleken regnes, ifølge Sonja Kibsgaard, som den formen for lek som er mest utfordrende for barn (2018, s. 355). Det er en kompleks form for lek som krever at barnet har erfaring med de ulike planene i lek som ble løftet frem tidligere i oppgaven. Barnet må blant annet mestre metakommunikasjon, og evne både å etablere leken og dens handling på regiplanet og rolleplanet, samt forhandle på superplanet. Ikke bare skal barnet mestre de ulike planene, men også evne kontinuerlig å veksle mellom disse for å holde leken gående (Kibsgaard, 2018, s. 355–356).

Heidi formulerer seg på følgende måte: «Jeg tenker at rollelek og konstruksjonslek er nok det vi har mest av», og Anne slik: ««Da leker de på en helt annen måte. Da er det rollespill-leken, det er den jeg er på jakt etter, rollespill-leken». Til forskjell fra Heidi og Ida, går Anne dypere inn i tematikken, og gir grundige beskrivelser av hvorfor hun anser rolleleken som svært verdifull, og vektlegger særlig lekens plass i barns språklæring:

Jeg tror det er en veldig fin ramme for å lære språk. Fordi det er visuelt. Du er i en rolle, det er ikke deg selv. Du kan liksom skjule deg bak noe. Også er det det lystbetonte da. Du lærer ikke språket fordi at du går gjennom det i undervisningen. Du

lærer det fordi du må.

Annes utsagn skildrer hvordan hun ser sammenhengen mellom rollelek og barnas språkutvikling, og forklarer videre hvordan rolleleken kan bli en arena hvor barn får mulighet til å prøve ut og utfordre egne usikre innsikter og forståelser, i en kontekst som oppleves trygg og lite risikofylt. Dette perspektivet kan kobles til flere av Gadamer's tanker omkring lek. For det første ligner det i stor grad på hva han skriver om at den lekende befinner seg i forkledning i lek. Dette betyr imidlertid ikke at den lekende selv oppfatter dette som en forvandling, men snarere at barnet gjennom rolleleken ikler seg en annen (Gadamer, sitert i Steinsholt, 1998, s. 142–143). I tillegg til dette blir leken en arena der barnets «tekst» utvides og smelter sammen med andres: «Gjennom leken utvides barnets tekst; dets tekst smelter sammen med andres tekster. Leken gir barnet erfaringer, som igjen bidrar til ny erkjennelse og økt selvforståelse» (Gadamer, sitert i Steinsholt, 1998, s. 143).

Ifølge Anne, kan barna gjennom deltakelse i rolleleken eksperimentere med språket og ulike uttryksmåter på en måte som gir dem både trygghet til å utforske det ukjente, samt at denne leken bidrar til økt motivasjon fordi aktiviteten oppleves autentisk. Dette i tillegg til at barnet i større grad opplever et reelt behov for å kunne språket for nettopp å delta i leken. Barn søker alltid å opprettholde leken (Kibsgaard, 2018, s. 355), noe som også kan være med på å belyse hvordan språkets rolle blir avgjørende for barnas opplevelse av tilhørighet og kontinuitet i lek generelt, og rollelek spesielt.

6.2.3 Kaos og uønsket lek

Så lenge skolen tar utgangspunkt i et instrumentelt perspektiv, en tro på at lekens verdi i hovedsak ligger i at den er nyttig for læring og utvikling, vil lekens egenverdi bli tilsidesatt, slik blant annet Finkelstein hevder (Finkelstein, 1987, sitert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 50). Det innebærer at enkelte former for lek vil bli akseptert og mer anerkjent enn andre, hvilket ser ut til å være tilfellet blant lærerne i studien til Olsson og Øksnes, hvor enkelte former for lek blir omtalt med negativt fortegn som herjing og kaos, samtidig som bordaktiviteter blir løftet frem som viktige former for lek. Også i denne oppgaven kommer det frem formuleringer som kan indikere en rangering av ulike typer lek, hvor den kroppslige og mer voldsomme leken kommer dårligere ut enn for eksempel rolleleken som tidligere ble redegjort for.

På spørsmål om hvor lenge hver morgenøkt med lek varer, uttrykker Ida seg på følgende måte: «I år så starter vi hver dag med en halvtime lek. [...]. Blir det mer enn en halvtime, da bikker det». Utsagnet kan tolkes som en indikasjon på at det eksisterer en grense for hvor mye lek som oppleves som hensiktsmessig. Dette reiser spørsmål ved om det kan bli «for mye» lek for en fem- eller seksåring. Med tanke på at mange førsteklassinger kommer fra barnehagen hvor lek er den dominerende aktiviteten, er det lite sannsynlig at mengden lek i seg selv er problematisk for barn. Snarere kan Idas bekymring også omhandle hvordan leken endrer karakter og med det oppleves og vurderes av den som betrakter leken utenfra, som mindre hensiktsmessig. Uttalelsen til Ida står i stor kontrast til Heidi sine utsagn, som åpner opp for dobbelt så mye tid til lek uten å problematisere dette videre.

Samtidig utfordrer også forskningen en slik ensidig vurdering av kaospreget lek (Rasmussen, 1992; Storli & Moser, 2018). Rasmussen beskriver denne type lek, som han omtaler som «kaoslek», som en verdifull del av barnas utvikling (Rasmussen, 1992, sitert i Øksnes, 2019, s. 132–133). Han argumenterer for at lek preget av kaos ikke nødvendigvis er negativt, men heller kan forstås som en viktig arena for barnas utfoldelse, både kroppslig og emosjonelt (Rasmussen, 1992, sitert i Øksnes, 2019, s. 133). Videre fremhever han at «det dreier seg om en kroppslig beruselse på grensen mellom panikk og svimmelhet» (Rasmussen, 1992, sitert i Øksnes, 2019, s. 133) - et sitat som peker i retning mot en sentral dimensjon ved kroppslig lek, nemlig gleden som oppstår i forbindelse med utforskning og overskridelse av grenser. Om det er denne tilnærmingen til kaospreget lek som ligger til grunn for Idas utsagn, kan det tyde på at Sutton-Smith er på sporet av noe i sine betraktninger om at barn i dag nektes den kaospregede og ville leken (Sutton-Smith, 1997, sitert i Øksnes, 2019, s. 148).

Betraktes denne typen leken i lys av Gadamer's filosofi, står det sentralt at leken har sin egen dynamikk hvor leken styrer den som leker, og ikke motsatt. Ifølge Gadamer er leken uavhengig av den lekendes bevissthet. Det ser ut til at det fra dette perspektivet er selve leken som leker ved å trekke den lekende inn (Gadamer, 2010, s. 133, 135). Denne forståelsen kan gi en forklaring på kaotiske lekesituasjoner der barna blir oppslukt og tilsynelatende ser ut til å ha mistet kontrollen over seg selv.

Denne forståelsen kan utvilsomt utfordre lærernes forventninger og ønske om at leken skal foregå i kontrollerte former, og det er ikke vanskelig å forstå essensen i det Ida uttrykker, da en sentral del av lærerens jobb er nettopp å skape og opprettholde en trygg og forutsigbar

ramme for skolehverdagen. Idas skepsis til hva som skjer dersom barnas lek endrer karakter kan dermed også forstås i lys av ønsket om å opprettholde struktur og orden i barnas skolehverdag.

6.3 Rammefaktorer som påvirker lærernes tilrettelegging av lek i begynneropplæringen

6.3.1 Gjeldende læreplan og fastsatt timetall som rammefaktor

I likhet med funnene fra både forskningen til Håøy og Becher samt funnene fra den finske forskningen, gir også en av lærerne i denne oppgaven uttrykk for at læreplanen oppleves som et hinder i arbeidet med å tilrettelegge for lek. Dette kom tydelig frem da Ida uttalte følgende: «Tidligere har jeg vært litt redd for å leke for mye. Jeg tenker at det er så mye du skal.» Etter oppfølgingsspørsmål kom det frem at Ida her refererer til alle kompetansemålene i de ulike fagene i læreplanen. Denne utfordringen løftes ikke bare frem av informantene i casestudien til Becher og Håøy, hvor lærerne ga uttrykk for at de hadde for lite tid, og som en av lærerne selv sa «Det som er vanskelig. [...]. Vi må gjennom ting» (Becher & Håøy, 2022, s. 342), men også gjennom utsagn fra lærerne i den finske studien: «I know that there should be playing at school, but I'm worried whether playing can meet the goals of the curriculum» (Hyvönen, 2011, s. 73).

Til tross for at det, basert på funnene fra både norsk og finsk forskning, kan se ut til å være stor enighet blant lærere både nasjonalt og internasjonalt om at læreplanen oppleves som en stor utfordring for å rettferdiggjøre lekens plass i begynneropplæringen, gir Anne flere svært interessante perspektiver knyttet til dette. Hun er alene blant informantene om både å løfte opp læreplanen som en utfordring og legitimere hvordan den kan forstås som en reduserende rammefaktor, samtidig som hun tydelig gir uttrykk for at det også eksisterer rom for å legge til rette for lek med utgangspunkt i den gjeldende læreplanen. Når hun henviser til læreplanen, forklarer hun hvordan formuleringene i kompetansemålene i de ulike fagene i mindre grad enn før åpner opp for lek, samtidig som hun også peker på hvordan læreplanen åpner opp for lek gjennom følgende formulering i overordnet del: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Gjennom denne formuleringen er det ikke bare ønskelig, men også nødvendig at det tilrettelegges for at barn

skal leke for å trives og for å utvikle seg. Påstandene til Anne om at lek skal ha en sentral plass og prioriteres i begynneropplæringen, basert på formuleringene i overordnet del, finner støtte hos blant annet Stig Broström. Han argumenterer i stor grad på samme måte: «Sådanne politiske formuleringer [som formuleringene i læreplanens overordnede del] er et legitimerende grunnlag for, at skolens lærere arbejder målrettet på at give plads til leg og legende virksomheder i skolens undervisning» (Broström, 2019, s. 43). Dette fordrer derimot at lærerne må forholde seg til hele læreplanen, også overordnet del, for ikke å la kompetansemålenes formuleringer overskygge.

Anne er den eneste av informantene som åpner opp for at læreplanen også kan være en forsterkende rammefaktor. Det som skiller Annes betraktninger fra Ida og Heidis, er at hun også er alene om å trekke frem formuleringene i overordnet del. Der Anne ser på hvordan denne delen av læreplanen åpner opp for at leken skal ha en sentral plass i begynneropplæringen, fokuserer Ida og Heidi tilsynelatende kun på formuleringene i fagplanene, hvor lek kun settes i sammenheng med faglige mål, og dermed ikke åpner opp for den frie leken i like stor grad.

Også det at leken må bryte med lovverket om fastsatt timetall i hvert fag, adresseres som en utfordring av Ida og Anne. Trolig ville dette ikke vært et problem med for eksempel LK97, hvor 247 timer var fastsatt til fri aktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 53). Når dette spillerommet ikke lenger foreligger, må leken følgelig finne sted i timer til fag. Utsagnet til Anne om at hun savner at lek blir en del av timeplanen, understøtter denne problematikken. Det kan tolkes som et ønske om tydeligere strukturelle rammer som vil frita lærerne selv fra ansvaret med å avgjøre hvilke fag som må vike til fordel for lek, noe som er interessant da dette samtidig vil resultere i en begrensning i lærerens autonomi og handlingsrom.

Samtidig virker Ida til å stå trygt i sin beslutning om til dels å ignorere det fastsatte timetallet for å gi rom til leken, men det er viktig å huske på at hun til forskjell fra Anne, ikke må ta dette valget og stå for disse prioriteringene selv, men at det er en kollektiv avgjørelse på skolen hun arbeider på. Samtidig påpeker også Ida selv, at i den grad hun styrer hvilke fag som faller bort til fordel for lekens plass, ikke egentlig er en avgjørelse som hun kan fatte, ettersom rammene er gitt av lovverk og læreplan: «Det blir mindre tid til hvert fag, uten at jeg tror det gjør så mye selv. Men det er egentlig ikke jeg som bestemmer det. Egentlig». Til sammen illustrerer dette et komplekst dilemma der ønsket om å fremme lekens plass står i

spenning med strukturelle krav og regelverk som rammefaktor.

6.3.2 Testing og politiske føringer

For å gi leken en begrunnet plass i skolen, har det i følge Øksnes og Sundsdal (2014, s. 51), lenge vært nødvendig å knytte den til nettopp læringsrelevante erfaringer, og det kan tenkes at det er dette med å rettferdiggjøre lekens plass i et pedagogisk miljø som er opptatt av testing og resultater, når en ikke engang kan si for sikkert hva leken leder til, som er utfordrende. Dette påpeker også Anne når hun løfter frem hvordan for eksempel PISA-undersøkelsen kan være en faktor som påvirker graden av tilretteleggingen for lek: «PISA-undersøkelsen. Alt dette her kan påvirke at det [tilretteleggingen av lek] forsvinner», og hvor hun senere også setter ord på hvordan det faktisk at utbyttet av lek er vanskelig å måle, er en faktor som er med på å gjøre det ytterligere utfordrende å prioritere å tilrettelegge for lek: «Den andre siden som stopper det er at mange er litt redde, og så sier de at de ikke kan måle om den er verdt noe».

Disse utsagnene kan også sees i lys av hva Lord og McFarland (2010) skriver om det å flette sammen lek og læring. Dette er utfordrende, da selve grunnlaget for å forstå teoretisk hvordan barn lærer, er utfordrende i seg selv. Det finnes ikke noe enkelt svar eller en fasit på hvilke aktiviteter som stimulerer læringsprosesser, hva slags miljøer som fremmer læring eller hva slags samarbeid som fremmer kunnskapskonstruksjon (Lord & McFarland, sitert i Hyvönen, 2011, s. 78). Det betyr at denne usikkerheten knyttet til hvorfor en skal leke også er overførbar til alle andre aktiviteter som finner plass i skolen. Slik jeg tolker Lord og McFarland kan vi ikke si noe mer for sikkert hva barn får ut av for eksempel å skrive sammenlignet med å leke. Kunnskapsproduksjon er ikke en rett linje hvor valgt aktivitet fører til et bestemt utbytte, og det er med dette som utgangspunkt kanskje ingen grunn til å være mer usikker på om man har belegg for å tilrettelegge for lek enn andre aktiviteter i begynneropplæringen.

6.3.3 Fysiske rammer

I tillegg til at læreplan, regelverk om timetall, testing og politiske føringer ser ut til å virke inn på lærernes tilrettelegging av lek, foreligger det også fysiske rammer som spiller inn på deres

grad av tilrettelegging. Herunder løftes både mangel på plass og rom, lekemateriell og voksenressurser opp.

Ida oppgir at de to dager i uken samler 60 barn i et rom, noe som gir barna lite pass til å leke så fritt som de kanskje ønsker. Det som her adresseres om hvordan skolen rent fysisk ikke åpner opp for muligheter til å leke fritt, gjenspeiles i studien til Becher og Høyland som jeg viste til i forskningsgjennomgangen. Også deres funn ser ut til å være at det er få rom som rent funksjonelt innbyr til fysisk bevegelse, utover gymsal (Becher & Høyland, 2019, s. 81).

Også i delrapport 2 i evalueringen av seksårsreformen kommer det frem at Bjørnstad et al. ser på manglende fysisk tilrettelagt miljø for lek og manglende voksenressurser som bekymrende, fordi disse manglene fører til at lærere gjerne velger å tilrettelegge for lek som opprettholder ro i klasserommet, noe som videre kan medføre at elevene går glipp av den utforskende og spontane tilnærmingen til lek (Bjørnstad & M. Myrvold, 2022, s. 110). Dette sammenfaller blant annet med Annes organisering av lek som en del av stasjonsundervisning, en strukturering som trolig ikke gir rom for barnas kroppslige utfoldelse, men hvor lek heller reduseres til bestemte bordaktiviteter.

Videre problematiserer Anne selv også hvordan mangel på lekeutstyr frarøver elevene et mangfold av lekeaktiviteter: «[...] det er det jeg egentlig har innsett mer og mer, at vi har veldig mye byggeutstyr på skolen. Og det elsker de jo. Men det er bare én form for lek. Og det er veldig begrensende». Utsagnet kan tyde på at det ikke nødvendigvis tilrettelegges så mye for konstruksjonslek fordi det er en prioritert lekeaktivitet - det tilrettelegges for konstruksjonslek fordi det er, satt på spissen, det eneste lekeutstyret skolen har. Kanskje kan det også, med referanse til underkapittel 6.2.3, handle om at det er en lekeform som er å anse som passende til klasserommet. Anne har imidlertid løst mangel på lekemateriell ved å benytte seg av midler hun har tilgang på privat, som sine egne barns leker og «raiding» av lekestasjonen på korpsets loppemarked, men dette viser også tydelig hvordan det kan se ut til at en del elever er prisgitt en lærer som strekker seg langt utover det som er å regne som lærerens arbeidsoppgaver.

Heidi løfter frem hvordan ressursbruk påvirker graden av tilretteleggingen for lek. Hennes utsagn indikerer at timer med flere voksenressurser blir benyttet til undervisning i fag, og at dette resulterer i at kun timene med få voksenressurser blir benyttet til lek. Heidi selv

problematiskerte dette med følgende formulering:

Det er jo viktig at vi har nok ressurser når det er lek og. [...]. Denne klassen her kan jeg ha lek med alene, men det er ikke alle klasser du kan det. Hvis konfliktnivået er høyt så må man jo være tett på, absolutt.

Dette utsagnet impliserer til en viss grad at man er prisgitt en rolig og konfliktfri klasse for å kunne tilrettelegge mest mulig for lek, ettersom timene med flere voksenressurser med stor sannsynlighet vil settes av til undervisning i fag, og ikke lek. Dette til tross for at læreren ser ut til å ha en bevissthet om at det er viktig med voksne som er tett på barna i deres leketid, uten at dette begrunnes ytterligere. Basert på Heidis egne uttalelser om at hun inntar en hjelpende rolle for å få barn inn i lek, er det tenkelig at det blant annet er dette med å være en bro som kobler barna til lekens verden som vektlegges når hun sier at det er viktig med voksne som er tett på barna i leketiden.

I kontrast til organisert lek innendørs, står Heidi og Annes beskrivelser av utedager. Denne arenaen ser i større grad ut til å åpne opp for friere kroppslig utfoldelse i leken og andre leketyper enn de som gjerne foregår innendørs. Leken som foregår utendørs virker også til å være mindre organisert av læreren i form av at læreren ikke på samme måte orkestrerer hva som skal lekes ved å finne frem bestemte leker. Ifølge Heidi bidrar lek utendørs til at også barn som vanligvis oppfattes som noe passive når det kommer til lek, lettere blir dratt med: «Vi har utedager da. Vi har hele turdager. [...]. Der ser jeg at de som kanskje ikke er så lekete blir dratt litt med i leken». På spørsmål om hva hun tror dette kan komme av, sier hun at «det blir litt mer fysisk, kanskje». Det kan se ut til at lek utendørs åpner opp for andre typer lek enn den mer begrensede inneleken gjør, og at dette også gir økt deltakelse ved at de elevene som ikke er så «lekete» inne, får muligheter når leken foregår utendørs.

Det ser med andre ord ut til at fysisk rom innendørs blir problematisert som en rammefaktor som hemmer lekens plass, da den fysiske utformingen kan virke reduserende på barnas muligheter til fri utfoldelse. Samtidig fremstår lek utendørs som en rammefaktor som i større grad bidrar til god lek ved at omgivelsene er romslige og fleksible, og på denne måten åpner opp for et bredere spekter av aktiviteter - også den kaospregede leken som ble redegjort for tidligere. Dette kan sies å være bemerkelsesverdig da denne typen lek ser ut til å bli betraktet som problematisk, slik jeg redegjorde for i kapittel 6.2.3, men bare så lenge den foregår

innendørs. Foregår den utendørs ser det derimot ut til å være både positivt og ønskelig.

6.3.3 Skole-hjem-samarbeid

Til tross for at pedagogene i studien til Olsson og Øksnes (2023) ser ut til å være samstemte om at det foreligger et økende press om faglig progresjon, ser de samtidig en endring i foreldregruppen. Foreldre i både barnehage og skole virker, ifølge pedagogene, mer opptatt av at barn skal få tid og rom til å kun være barn, og at de i større grad enn tidligere retter fokuset mer mot fellesskapet barna er en del av, fremfor kun sitt eget barns faglige ferdigheter (Olsson & Øksnes, 2023, s. 169). Dette oppgir også Anne at hun har erfaringer med. Hun beskrev hvordan hun ble møtt med applaus da hun informerte foreldrene om at de ville leke en del i førsteklasse, slik det fremgår av sitatet i kapittel 5.3.4. Gjennom denne uttalelsen om denne mottakelsen, tolkes det dithen at Anne opplever foreldregruppen som en forsterkende rammefaktor.

Denne hendelsen som det henvises til, viser tydelig at foreldrene signaliserer at de er positive til lek. At foreldrene stiller seg positive til lek finner vi også i studien til Becher og Håøy (2022, s. 339), hvor foreldrene blant annet uttrykte at barna savnet lek slik det var organisert i barnehagen. En annen ting som fremstår minst like interessant rundt dette utsagnet til Anne, er hvordan læreren også gir uttrykk for at hun på et vis må forberede foreldrene på at det første året på skolen vil inneholde lek, nærmest som en advarsel.

6.3.4 Plan og støtte fra skoleledelsen

En annen utfordring som adresseres av Anne er hvordan hun opplever at det mangler en plan for lek fra ledelsen ved skolen. Det fremstår gjennom utsagnene at hvordan og i hvilken grad det tilrettelegges for lek, i stor grad avhenger av den enkelte lærer: «Det er jo ingen sånn ledelsesgreie dette her. Det er jo bare det at du må stå på, og så må du gå rundt å finne tingene selv». Senere sier hun også at «Hvis vi skal få til dette, så må ledelsen inn og så skal de si at det skal på timeplanen». På samme måte ser vi hvordan Ida forteller at det ikke lenger oppleves like «skummelt» å prioritere lek, fordi hun opplever å få støtte fra ledelsen i valget om å prioritere det: «Tidligere har jeg vært litt redd for å leke for mye. [...]. Nå har vi ledelsen veldig i ryggen på alt vi gjør».

Heidi gir uttrykk for at hun opplever at det er lettere å tilrettelegge for lek nå, sammenlignet med for bare noen få år siden: «Du følte nesten at du gjorde noe ulovlig når du lekte masse før. Nå er det liksom leken, ja, den skal på timeplanen og den er veldig viktig». På spørsmål om hun tenker at vilkårene for lek i skolen er annerledes nå, svarer hun følgende:

Nei, men jeg føler det har vært mye belyst da, hvor viktig leken er, og hvorfor den er viktig. Så jeg føler jo at det..de på toppen er med på at det er greit, og vi er flere som ser viktigheten av å leke.

Det er med andre ord interessant at støtte fra flere enn lærerkollegaer ser ut til å være avgjørende for å gi leken plass i begynneropplæringen. Det er både interessant og forståelig at lærerne søker støtte hos ledelsen for å finne trygghet i den pedagogiske vurderingen som legges til grunn når det gjelder å tilrettelegge for lek i skolehverdagen. Ida tydeliggjorde også, slik jeg presenterte i kapittel 5.3.1, hvordan støtte fra Pedagogisk psykologisk tjeneste gjorde henne tryggere i valget om å bruke mye tid på nettopp lek. Det er et interessant innspill blant annet fordi det signaliserer tydelig at det kan oppleves utfordrende å tørre å tilrettelegge for lek. Denne tolkningen kommer av at læreren avslutter med å si at det at PPT har gitt råd om å leke, tidvis til og med hele dagen, «gir litt trygghet».

6.3.5 Barnas forventninger til skolen

I både den finske forskningen og i studien til Olsson og Øksnes problematiseres det hvordan forventningene knyttet til skolen som institusjon med dens iboende kultur og forventninger kan påvirke barns lek negativt. En førsteklasseleer løftet dette frem med følgende formulering: “The children are not confident with their own desires and thoughts; instead they think about what others expect from them” (Hyvönen, 2011, s. 73). Til tross for at dette blir adressert som en mulig utfordring i flere av de utvalgte forskningsartiklene, ser det ut til at det kun er Ida som løfter frem dette aspektet i denne oppgaven: «Det er jo [...] alt du tenker at ungene tror at skolen er». Jeg forstår det slik at hun her viser til sin fortolkning av hva barna tenker. Det er interessant ettersom det gjenspeiles i hva Lillemyr skriver om at de voksnes oppfatninger og forståelse av barns lek er preget av nettopp de voksnes kunnskaper, holdning og erfaringer, med de begrensninger det gir (Lillemyr, 2020, s. 36). Ettersom Ida ikke presiserer dette ytterligere, er det utfordrende å si noe bestemt om hun anser barnas forventninger som en utfordring, slik det ble av lærerne i den finske studien, eller om hun

tenker at barna forventer lek, og at det dermed er å anse som en faktor som gjør det lettere å tilrettelegge for barnas lek.

6.4 Oppsummering av rammefaktorer

Blant det som ble adressert i intervjuene, kan det se ut til at det både foreligger faktorer som styrker lærerne i deres avgjørelse om å gi lek en plass i begynneropplæring, samtidig som faktorene som reduserer ser ut til å være flere. Læreplanen, og da spesielt kompetansemålene i fag, ser ut til å være en reduserende rammefaktor. Det samme gjelder de fastsatte timetallene i de ulike fagene, samt testing som for eksempel PISA-undersøkelsen, som også henger sammen med politiske føringer. I tillegg til dette blir også mangel på utstyr, plass og pedagogressurser løftet opp og problematisert. På den andre siden finner vi støtte fra foreldre og skoleledelse, som ser ut til å spille en avgjørende rolle i hvorvidt det tilrettelegges for lek.

7. Oppsummering av sentrale funn

I denne masteroppgaven søkte jeg å belyse læreres forståelse av lek, samt å identifisere hvilke faktorer som spiller inn på deres grad av tilrettelegging for lek i skolens begynneropplæring, med utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan forstår lærere lek, og på hvilken måte tilrettelegger lærerne for lek i begynneropplæringen?». Dette ble undersøkt ved hjelp av tre forskningsspørsmål, hvorav det første forskningsspørsmålet søkte å finne svar på hvilken forståelse av lek lærerne la til grunn. Det viste seg imidlertid å foreligge relativt store variasjoner i forståelsen av lek, hvor spesielt frilek ser ut til å være utfordrende å definere og forstå. Hva frilek er og hvordan det forstås kan til dels sies å fremdeles være et uløst spørsmål, og reflekterer på mange måter hva Lillemyr skriver om at leken unndrar seg en definisjon (2020, s. 34).

Det neste forskningsspørsmålet søkte å avdekke når og på hvilken måte lærerne tilrettelegger for lek. Dette viste seg å variere i stor grad. To av lærerne oppga at leken var timeplanfestet, hvor det på den ene skolen var en klokke time med lek hver dag, og på den andre skolen kun var en halvtime hver dag. Hos den tredje læreren var det imidlertid ingen timeplanfestet lek, og det så ut til å være svært tilfeldig når og hvor mye lek det ble tilrettelagt for. Når det gjelder på hvilken måte lærerne oppga å tilrettelegge for lek, så også dette ut til å variere. Det ble blant annet tilrettelagt for lek som en del av stasjonsundervisning, hvor leken både begrenses i tid og type aktivitet. I tillegg til stasjonsundervisning ble det også tilrettelagt for lek på uteskole og tur, samt at lek i aller størst grad så ut til å bli tilrettelagt for i egne leketimer.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet omhandlet hvilke muligheter og begrensninger lærerne opplevde som påvirkende på lekens plass i begynneropplæringen. Dette resulterte i at en rekke begrensende rammefaktorer ble identifisert, hvor blant annet lærerplanen, testing, politiske føringer og mangel på fysiske rom og lekemateriell ble adressert. Dette innebærer at alle disse faktorene på ulike vis hindrer eller gjør det utfordrende for lærerne å gi lek plass i begynneropplæringen. Selv om læreplan her listes opp som en reduserende faktor, er det viktig å presisere at denne opplevdes som reduserende når lærerne begrenset den til kun kompetansemål i fag. Åpner man opp for også å se på overordnet del, kan læreplanen betraktes som en forsterkende faktor, slik det også ble fremhevet av en av lærerne i denne

studien. Også støttende foreldre og skoleledelse som prioriterer lek på vegne av lærerne ser ut til å bli betraktet som viktige for å gi leken en sentral plass i begynneropplæringen.

I et forsøk på å svare på problemstillingen, som reiser spørsmål omkring hvordan lek forstås og hvordan det tilrettelegges for lek, kan det se ut til at leken forstås som svært kompleks og flertydig, og funnene fra dette forskningsarbeidet har flere implikasjoner for praksis. Med utgangspunkt i de ulike funnene, kan det se ut til at det må skje noe fra øvrig hold. Sitatet til læreren som får frem hvordan hun nå opplever at leken skal på timeplanen og ha en plass, i underkapittel 5.3.1 og 6.3.4, kan imidlertid tyde på at det er et paradigmeskifte på gang og at det i større grad er på dagsordenen, noe som også samsvarer med nyhetsartiklene jeg henviste til innledningsvis.

For å gi leken tid kan det se ut til å være avgjørende med en tydelig plan fra ledelseshold. Så lenge dette ikke foreligger, ser det ut til å være viktig at lærerne tilegner seg kunnskap om lek og oppøver et bevisst forhold til formuleringene om lek i overordnet del, som i større grad legitimerer at lek skal ha en plass i begynneropplæringen. For å gi seg mer hen til variasjonen og flertydigheten i lek, ser det også ut til at skolene trenger lekemateriell. Med utgangspunkt i lærernes utsagn, ser det ut til at lek i stor grad begrenses til rollelek og konstruksjonslek. Et større mangfold av fysiske leker vil naturligvis åpne opp for flere typer lek. Også funnene om anerkjennelsen av den viltre leken, så lenge den ikke foregår innendørs, er det interessant å være bevisst. Etersom lærerne oppgir å se verdien av denne typen lek utendørs, kan det se ut til at det hadde kommet barna til gode om det på et vis ble etablert større takhøyde for denne leken også innendørs, da den ifølge lærerne ser ut til å være svært viktig for elevenes deltakelse i lek. Dette vil imidlertid kreve at lærerne også tilrettelegger fysisk for det, slik at omstendighetene inviterer til denne typen lek (Storli & Moser, 2018, s. 146). Hva mer som skal til for å få til dette kan jeg ikke si med sikkerhet, men kanskje kan denne oppgaven være et lite bidrag til økt forståelse for lek og lekens mangfoldighet, samt gi et innblikk i hvordan lek kan forstås og tilrettelegges for i begynneropplæringen.

Selv har jeg, både ved å orientere meg i de ulike perspektivene og gjennom lesing av tidligere forskning, utvilsomt utvidet min forståelse av lek. Ikke minst har møtene med informantene utfordret tidligere forståelser og satt i gang refleksjonsprosesser som med stor sannsynlighet har ført til at jeg i dag kan stå enda tryggere i den pedagogiske beslutningen om å gi leken og dens mangfoldighet en sentral plass i begynneropplæringen. Helt til slutt viser jeg igjen til

Grays utsagn, som løfter frem og minner oss på viktigheten av den frie leken: «Children are designed, by nature, to play and explore on their own, independently of adults. They need freedom in order to develop; without it they suffer» (Gray, 2013, s. 4–5).

8. Litteraturliste

- Azure OpenAI. (2025). *Kunstig intelligens for Osloskolen* [GPT-4o mini; Ki.Osloskolen.no]. <https://ki.osloskolen.no>
- Barnehaageloven. (2005). (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehaageloven>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. Andreassen Becher, E. Bjørnstad, & H. Dehnæs Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse—En casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(4).
- Becher, A. A., Ramberg, L., Sandvik, M., & Heiberg Solem, I. (2024, august 23). Mer lek gir bedre trivsel og motivasjon for læring. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/frilek-forsteklassing-lek-og-laering/mer-lek-gir-bedre-trivsel-og-motivasjon-for-laering/408984>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder—Med etikk og statistikk* (2.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkvold, T. (2021). Videostimulert intervju. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E., & M. Myrvold, T. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg»—Sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. *Delrapport 1*. <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K., & Sundtjønn, T. (2023). *Et blick inn i første klasserommet—Lek, læring og vennskap. Delrapport 2*. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. Andreassen Becher, E. Bjørnstad, & H. Dehnæs Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Committee on the Rights of the Child. (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art.31)*. United Nations. <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2013/en/96090>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.). Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, F. (2024, juni 19). Skolestart for seksåringene: For lite lek i skolen. *vg.no*. <https://www.vg.no/nyheter/i/lwVK19/skolestart-for-seksaaringene-tilrettelegging-for-lek-varierer>
- FNs konvensjon om barnets rettigheter*. (1989). Barne-og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books.
- H. Rasmussen, T. (2001). *Legetøjets virtuelle verden: Essays om leketøy og leg*. Semi-forlaget.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og*

- tilpassa undervisning—Kva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma: Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (06). <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I P. Haug & M. Harketstad Olsen (Red.), *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring—Et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2030/4567>
- Hyvönen, P. T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937006.pdf>
- Hølland, S., Bjørnestad, E., Pedersen Dalland, C., & Sundtjønn, T. (Red.). (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser—Barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Johannessen, L., Witsø Rafoss, T., & Børve Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Lid Krumsvik, S. A., & Fure Briceno, L. (2024, juni 18). Evaluering av skolen: - Det er for lite lek. *nrk.no*. https://www.nrk.no/vestland/det-er-for-lite-lek-i-skolen_-viser-evaluering-av-seksarsreformen-1.16929654
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek—Opplevelse—Læring: I barnehage og skole* (3.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen—Og motivasjon for læring. I A. Andreassen Becher, E. Bjørnestad, & H. Dehnæs Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4.). Universitetsforlaget.
- Moe, I. (2023). Finland var alles skoleforbilde. Så kom de nye pisatallene. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/verden/i/kE5B36/finland-var-alles-skoleforbilde-saa-kom-de-nye-pisa-tallene>
- Nettskjema, & UiO. (u.å.). *Nettskjema*. Nettskjema.no. <https://nettskjema.no>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norkyn, A., Moen Andersen, H. I., & Bahdanovich Hanssen, N. (2021). Overgangen fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen*, 5/2020. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/overgangen-fra-barnehage-til-skole/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olsson, M. R., & Øksnes, M. (2023). Pedagogers forståelse av lek i barnehage og skole. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Palm, K., Andreassen Becher, A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige

begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Rasmussen, T. H. (1992). *Orden og kaos: Elementære grunnkræfter i leg*. Forsythia.

Riaz, W., Bakke Foss, A., & Barstad, S. (2024, juni 18). Sluttrapporten om tidlig skolestart klar: - For lite lek i skolen i dag. *Aftenposten.no*.
<https://www.aftenposten.no/norge/i/4B73dG/sluttrapporten-om-tidlig-skolestart-klar-for-lite-lek-i-skolen-i-dag>

Skilbrei, M.-L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Det norske samlaget.

Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Tapir forlag.

Storli, R., & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslossing i et utviklingsperspektiv. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2.utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1 (1-11).
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/89/733>

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Thurén, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (3. utgave). Gyldendal.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Toft, H. (2018). Leg med loven—Demokratisk dannelsesleg. I H. H. Møller (Red.), *Leg i skolen*. Forlaget UP- Unge Pædagoger.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Barns trivsel - voksnes ansvar. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del: Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring>

Utdanningsdirektoratet. (2024, august 1). *Fag-og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir -1-2024*. Udir.no.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2024/vedlegg-1/2.-grunnskolen#2.1.3fastsatt-timetall>

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek—Det som gjør livet verdt å leve! I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

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

AS.

Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2 (2016)(2).

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntp/article/view/119/819>

9. Vedlegg

9.1 Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvilken utdanning har du, og hvor lenge jobbet som lærer?

1.1 Hvor lenge har du jobbet med begynneropplæring?

2. Føler du selv at du kan mye om lek?

3. Hva legger du i begrepet lek/hva betyr det for deg?

3.1. Hva legger du i begreper «frilek»?

4. Hvis du skal forsøke å definere lek, hva vil du da si?

5. Med tanke på elevenes utbytte: hva skiller den frie leken fra den styrte leken/lekbasert undervisning, tenker du?

5.1 Hva tenker du om utsagnet «all lek er læring?».

6. Hva tenker du at elevene får ut av å leke helt fritt?

7. Hvilke tanker har du om den leken som for barn bare er morsom og som ikke har noen mål utenfor seg selv?

7.1. I hvor stor grad tilrettelegger du for denne typen lek i skolehverdagen?

8. Hva slags lek tilrettelegger du for .. Rollelek, .. konstruksjonslek, ..fysisk lek, ..datalek?

8.1 Tenker du at spill på data/iPad er lek?

8.1. Hvordan vil du si at denne typen lek også kan innebære læring? (læring i seg selv, eller gi «bieffekter» som kan være med på å tilrettelegge for læring?)

8.2. Hva legger du i begrepet «læring»?

9. Hvilke ferdigheter eller kompetanse tenker du at elevene utvikler av å leke, når leken foregår?

10. På hvilken måte tenker du at lek kan legge til rette for læring også etter leken har foregått, for eksempel i en helt «vanlig» matte eller norsktime?
11. På hvilken måte tenker du at lek og læring kan høre sammen?
12. Hvilke vilkår opplever du at frileken har i begynneropplæringen?
13. Hvordan tilrettelegger du for at den frie leken skal få plass i begynneropplæringen?
 - 13.1. Opplever du at det kan være utfordrende å legge til rette for lek? I så fall, hva opplever du som utfordrende?

9.2 Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger - Ref. 981488

15.12.2024, 13:47



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 981488	Vurderingstype Standard	Dato 14.05.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anja Maria Pesch

Student

Margrete Roa-Borgen

Prosjektperiode

20.05.2024 - 15.12.2024

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 15.12.2024.

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 personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

DELE PROSJEKTET

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig på nytt, da tilgangen er utløpt. Dette gjør du ved å logge inn på minforskning.sikt.no og så trykke deg inn på prosjektet. Du trykker så på "Del", fyller inn eposten, velger type tilgang og så trykker du på "send invitasjon". Invitasjonen må aksepteres innen en uke, ellers må du dele på nytt.

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>

<https://meldeskjema.sikt.no/65e48141-4a04-4b37-ba19-828a7f0ed4fb/vurdering>

Side 1 av 2

Vurdering av behandling av personopplysninger - Ref. 981488


15.12.2024, 13:47

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.


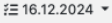
Lykke til med prosjektet!

9.3. Forlengt godkjenning fra SIKT

 Norsk ▾ Margrete Roa-Borgen ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i tilpasset opplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 981488	Vurderingstype Standard	Dato 16.12.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Masteroppgave i tilpasset opplæring

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

Prosjektansvarlig
Anja Maria Pesch


Student
Margrete Roa-Borgen

Prosjektperiode
20.05.2024 - 15.01.2025

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 15.01.2025.

[Meldeskjema](#) 


Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 15.01.2025 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Lykke til videre med prosjektet!

d13f3e47 

9.4 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

Frilekens betydning for utvikling og læring?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres forståelse av den frie lekens betydning for barns utvikling og læring i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse ulike læreres forståelse av den frie leken i begynneropplæringen. Jeg ønsker å undersøke hvilke forståelse lærere sitter med, og videre se hvordan deres forståelse vil virke inn på deres tilrettelegging for lek.

Opgavens problemstilling er «Hvilken betydning opplever lærere at den frie leken har for kognitiv utvikling for barn i begynneropplæringen?»

Data innhentes i forbindelse med en masteroppgave i tilpasset opplæring. Omfanget på oppgaven vil være på rundt 30 000 ord. Opplysningene vil ikke brukes til annet enn å besvare denne masteroppgavens problemstilling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du har en relevant utdanning og erfaring innenfor begynneropplæring og tematikken jeg ønsker å undersøke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil gjennomføre et intervju med deg som vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet kan gjennomføres digitalt eller fysisk. Opplysningene fra intervjuet vil registreres med lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette gjøres ved at du tar kontakt med meg eller veileder Anja Maria Pesch per e-post eller telefon. All kontaktinformasjon finner du på neste side. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun student og veileder vil ha tilgang til intervjuene ved behandlingsansvarlig institusjon.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger som navn og kontaktopplysninger, vil jeg erstatte dette med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.januar 2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger, inkludert lydopptak, slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Margrete Roa-Borgen, 98 01 03 96, 250985@stud.inn.no, student ved Høgskolen i Innlandet.
- Anja Maria Pesch, 62 43 02 78, epost: anja.pesch@inn.no, veileder og førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet.
- Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandets personvernombud: personvern@inn.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Anja Maria Pesch

Eventuelt student
Margrete Roa-Borgen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet frilekens betydning for kognitiv utvikling og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)