



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Læreres perspektiv på lek

«Det er vår plikt som lærere i skolen å være et lekende menneske»

Trine Elisabeth Eide Knutsen og Vanja Kumaran Mortensen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn, LRU-3901, mai 2021

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på en svært lærerik og spennende utdanning ved UiT Norges Arktiske Universitet. Vi kan nå legge bak oss fem innholdsrike år og føler vi står sterkere rustet til å møte skolens liv. Arbeidet med oppgaven har bydd på både oppturer og nedturer, men sammen har vi kommet oss godt gjennom prosessen. Det har vært interessant å forske på et emne som vi har stilt oss nysgjerrig til i løpet av vår studietid. Lek har vist seg å være mye mer enn vi trodde det var i skolen. Som nyutdannede lærere tar vi med oss kunnskap vi håper å bidra med i skolen.

I en krevende og annerledes tid er vi takknemlige og ydmyke for all støtte og hjelp vi har fått på vår reise gjennom denne prosessen. Covid-19 pandemien har satt sine spor, noe også lærere i skolen har fått merke. Vi ønsker å takke våre informanter som har stilt opp i en særdeles vanskelig tid med strenge restriksjoner i deres arbeidshverdag. Takk for at dere tok imot oss med åpne armer og for deres bidrag til studien. Dere har lært oss mye!

Vi ønsker å takke vår unike og dyktige veileder, Astrid Unhjem, for hennes tilbakemeldinger og innsikt om emnet. Din støtte og oppmuntring har vært uvurderlig. Vi vil også takke vår familie og venner for oppmuntrende ord og heiarop på veien. Spesielt storesøster «Immi» for å ha lest gjennom masteroppgaven og kommet med gode tips og råd.

En takk rettes også til våre medstudenter for fem givende og morsomme år. Dere har alle satt deres preg på oss, og vi ønsker dere lykke til som fremtidige lærere.

Sist, men ikke minst vil vi takke hverandre for et eventyrlig samarbeid – det har gjort skriveprosessen til en berg- og dalbane av diskusjoner og åpenbaringer.

Tromsø, 17.mai 2021

Trine Elisabeth Eide Knutsen

Vanja Kumaran Mortensen

Sammendrag

Målsettingen med denne mastergradsavhandlingen er å undersøke hvordan lærere forstår og bruker lek i undervisningen på 1. og 2. trinn. Dette ble gjennomført ved å bruke kvalitativ forskningsstrategi med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Empiri ble innsamlet ved å anvende metodene intervju og observasjon, der utvalget besto av syv lærere fra tre ulike skoler. Bakgrunnen for valg av tema var et ønske om å lære mer om hva en lekende praksis innebærer, da vi hadde lært mindre om dette gjennom vår egen utdanning. Vi ønsket å lære mer om hvordan en kan legge til rette for lek i undervisning som skaper trivsel, samhørighet og motivasjon for læring hos elevene.

Fra studien fant vi mange funn av interessant karakter, dette på bakgrunn av at vi hadde et stort datamateriale og flere informanter. Blant annet fant vi at lek i undervisningen ble forklart ut fra flere kjennetegn, da en ensidig definisjon av fenomenet var vanskelig å avklare.

Lærerne i studien skilte tydelig mellom lekens egenverdi og lek som pedagogisk metode i sin praksis. Bruk av lek i undervisningen stilte videre enkelte kriterier til lærerens kompetanse. En lekende tilnærming til undervisning ble også påvirket av flere faktorer enn læreren selv og den fysiske utformingen på skolen. Både lærerens opplevelse av metodefrihet, støtte og tillit fra ledelsen var faktorer som påvirket lærernes mulighetsrom. Stikkord som ble ansett som begrensninger var tid til planlegging, erfaringsdeling, kompetanseheving, den nye læreplanen og økonomi rundt tilgang på materiale og ressurser.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Studiens formål, problemstilling og avgrensning	2
1.3	Oppgavens struktur	3
2	Teori, forskning og sentrale bakgrunnsdokumenter.....	5
2.1	Lek i skolen	5
2.1.1	Helhetspedagogisk modell for lek.....	6
2.1.2	Lek i læreplanverkene	10
2.2	Et helhetlig læringssyn	12
2.2.1	Forholdet mellom lek og læring	13
2.2.2	Lekbasert læringsbegrep	14
2.2.3	Tilpasset opplæring	15
2.3	Lærerens kompetanse om lek	16
2.3.1	Lærerens teoretiske kunnskap	16
2.3.2	Lærerens yrkesspesifikke ferdigheter.....	17
2.3.3	Lærerens personlige kompetanse	18
2.4	Skolens betingelser for lek	19
2.5	Oppsummering	21
3	Metode.....	23
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	23
3.1.1	Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	24
3.2	Metode for innsamlet data.....	25
3.2.1	Utvalg og rekruttering av informanter	26
3.2.2	Observasjon.....	26
3.2.3	Kvalitativt forskningsintervju	28

3.3	Analysearbeid.....	31
3.4	Vurdering av studiens kvalitet.....	35
3.4.1	Forskningsetikk	35
3.4.2	Reliabilitet	37
3.4.3	Validitet.....	38
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	41
4.1	Kjernekategori 1: Den lekende læreren.....	41
4.1.1	Forståelse og bruk av lek.....	41
4.1.2	Planlegging og vurdering	49
4.2	Kjernekategori 2: Lærerens mulighetsrom.....	53
4.2.1	Muligheter	54
4.2.2	Begrensninger.....	55
5	Avslutning	61
5.1	Svar på problemstilling	61
5.2	Veien videre	64
6	Referanseliste	65
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	70
	Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring.....	73
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte	77
	Vedlegg 4: Observasjonsskjema	78
	Vedlegg 5: Intervjuguide.....	79

1 Innledning

I denne studien undersøker vi hvordan lærere forstår og bruker lek på 1. og 2. trinn i undervisningen. Vi valgte å bruke en kvalitativ tilnærming til studien for å innhente datamateriale gjennom intervju og observasjon av syv lærere på tre ulike skoler. I kapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema. Deretter presenteres studiens formål, problemstilling og avgrensning. Til sist gjør vi rede for oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 1997 trådte en ny skolereform i kraft. Reform 97 var en stor og omfattende reform som skulle gjelde alle elever og få ringvirkninger for hele grunnskolen (Foreldreutvalget for grunnskolen, 1997). Med Reform 97 ble seksårsreformen innført, og alderen for skolestart ble senket fra sju til seks år. Dermed ble en over 250 års gammel tradisjon endret (Haug, 2015). Det var til dels stor motstand mot obligatorisk grunnskole for seksåringer, og kompromisset om at det første skoleåret skulle være et førskoleår preget av en «overgangspedagogikk», var det som gjorde en tiårig grunnskole mulig (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018).

Det var mange løfter knyttet til den nye reformen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementene (1992-93) forutsatte at 6-åringene i skolen skulle ha et godt pedagogisk opplegg som var tilpasset deres alder og modning. Det ble blant annet lagt vekt på at pedagogikken for 6-åringene burde inneholde elementer fra det beste fra barnehagen og småskolen. Overføringen måtte få konsekvenser for organiseringen, utformingen av det fysiske miljøet og innholdet i skolens læringsmiljø. Barna skulle få tid og rom for lek og fri utfoldelse, og lek og kreative arbeidsformer skulle ha betydning. En oppdeling av dagen i tradisjonelle timer og friminutt kunne hindre barnas konsentrasjon og fordypning i lek og læring. Det fysiske miljøet inne og ute måtte også utformes med tanke på at det skulle være en tumleplass for barna – altså en møteplass for samvær mellom barn der det skulle være rom for rolig lek og konsentrert læring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992-93). Studier av aktiviteten i første klasse etter iverksettingen av Reform 97 viser at praksisen ikke samsvarte godt med betingelsene for seksårsreformen. Lek som pedagogisk virkemiddel og motivasjons- og inspirasjonselement i undervisningen fikk liten plass. Leken ble først og fremst assosiert med utetid og turer, og ble skilt fra annen pedagogisk aktivitet (Haug, 2015). Med læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06) fikk leken en mindre plass i opplæringen,

og i forkant av innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) fikk vi høre mye om at leken skulle inn i skolen igjen. Det ble blant annet påpekt at læring gjennom lek for de yngste barna skulle bli mer vektlagt i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Når vi ser tilbake på utdanningsforløpet vårt har vi lært om elevaktiv og praktisk læring, men lite om hva lek egentlig er og hvordan vi kan bruke lek som en del av opplæringen. I praksis gjennom studiet har vi mest sett at lek har blitt brukt som en pauseaktivitet når elevene trenger et avbrekk, og lite som pedagogisk virkemiddel. Det vi har erfart gjennom praksis samsvarer altså godt med studiene som ble gjort etter iverksettingen av Reform 97. Med bakgrunn i at leken skulle få en styrket plass i læreplanverket LK20, og at vi selv opplevde bruk av lek som et kunnskapshull, bestemte vi oss for å sentrere tema for masterprosjektet rundt lek.

1.2 Studiens formål, problemstilling og avgrensning

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan lærere forstår lek og hvordan de legger til rette for lek i undervisningen. Vi er interessert i å undersøke hvilke muligheter lærerne mener lek gir, og hva lærerne opplever som utfordrende med lek. Med studien ønsker vi å bidra med kunnskap om hvordan lek kan forstås i en skolekontekst, og hva som kreves av læreren for å kunne praktisere en lekende tilnærming til undervisning. På den måten kan vår studie øke kunnskap og forståelse for lekens plass i skolen, dens betydning for elevene og refleksjoner rundt lærerens praksis. I tillegg er et ønske med studien at kunnskapen vi får gjennom prosjektet kan gjøre oss tryggere på hvordan vi kan bruke lek på en god måte, som en del av undervisning i egen lærerhverdag. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er:

Hvordan forstår og bruker lærere lek i undervisningen på 1. og 2.trinn?

Slik det fremkommer i problemstillingen er vi interessert i å undersøke lærernes forståelse av lek, og på hvilken måte de tilrettelegger for lek i undervisningen. Problemstillingen fordrer en kvalitativ undersøkelse, med observasjon og intervju som metode. En forutsetning for å kunne besvare problemstillingen er at vi utfører studien hos lærere som underviser i 1. og 2. klassetrinn. Ved at vi spesifikt undersøker lærernes undervisning, innebærer at vi avgrenser studien til å se på det som foregår i skoletimene, ikke friminutt og SFO.

1.3 Oppgavens struktur

Vår masteravhandling er strukturert i fem hovedkapitler, med flere underkapitler. I det følgende vil vi presentere hovedkapitlene:

Kapittel 1 tok for seg bakgrunn for valg av tema, studiens formål, problemstilling og avgrensning.

I kapittel 2 redegjøres det for begreper, teori og forskning som vi anser som relevante for vår studie, og som senere danner grunnlaget for å drøfte studiens problemstilling.

I kapittel 3 tar vi for oss forskningsprosjektets metodiske design gjennom å forklare vårt vitenskapsteoretiske ståsted og tilnærming, hvordan vi har innhentet og analysert datamaterialet og en vurdering av studiens kvalitet.

I kapittel 4 presenterer og drøfter vi våre funn lagt fram i to ulike kjerne kategorier som fremkom gjennom analyseprosessen.

I kapittel 5 oppsummerer vi våre funn og svarer på forskningens problemstilling, før vi ser på veien videre.

2 Teori, forskning og sentrale bakgrunnsdokumenter

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for relevant teori, forskning og sentrale styringsdokumenter som vil danne utgangspunktet for drøfting av problemstillingen. Vi startet arbeidet med studiens teorigrunnlag ved å skissere en oversikt over relevant litteratur og forskning om emnet. Da lek er et fenomen som har vært skrevet om og forsket på i flere år innenfor ulike vitenskapsteoretiske perspektiver fant vi et stort mangfold av teori og forskning. Vi valgte dermed å danne et teoretisk fundament fra et utvalg forfattere som skriver om lek på tvers av ulike fagdisipliner.

Vi har valgt å dele dette kapitlet inn i fem delkapitler. Under 2.1 ser vi på hva som er viktig når en skal forstå lek, og lekens plass i læreplanverkene. Under 2.2 gjør vi rede for hva læring er, forholdet mellom lek og læring, lekbasert læringsbegrep og tilpasset opplæring. Under 2.3 går vi inn på lærerens kompetanse om lek. Under 2.4 ser vi på skolens betingelser for lek der vi trekker frem ulike rammefaktorer som påvirker lærerens bruk av lek i skolen. Til sist under 2.5 oppsummerer vi kort teorikapitlet.

2.1 Lek i skolen

Aslaug A. Becher, Elisabeth Bjørnestad og Hilde D. Hognes (2019) sier at lek er et av de mest omdiskuterte og sentrale begrepene som relateres til barns utvikling og læring. Det er gjort mange forsøk på å definere lekens egentlige natur i litteratur og teori. Likevel er det fortsatt ingen som hevder at de har en riktig faglig definisjon på hva lek er (Palm et al., 2018). Et felles standpunkt som flere teoretikere imidlertid virker å enes om, er at lek er et sammensatt og mangfoldig fenomen. Lekens mangfoldige karakter gjør at det er en tilsynelatende umulig oppgave å finne en enkeltstående definisjon på lek (Skram, 2016). Et karakteristisk trekk ved lek som fenomen er altså at den unndrar seg våre forsøk på å la seg definere (Lillemyr O. F., 2011a). Ole Fredrik Lillemyr (2001) sier at en utfordring ved å finne en dekkende definisjon på barns lek kan henge sammen med at lek kan knyttes til alle sider ved barns liv og utvikling. Det vil også være en variasjon knyttet til hver enkelt barns opplevelse av den samme type leken, og leken kan være ulik alt etter hvor den foregår (Lillemyr O. F., 2011a).

Et resultat av at det er vanskelig å finne en riktig faglig definisjon på fenomenet lek, er at en i nyere litteratur er mer opptatt av ulike kjennetegn ved fenomenet, enn å definere det (Skram,

2016). Lek kjennetegnes som en allsidig aktivitet som motiverer og engasjerer barnet på en fullstendig og indrestyrt måte. Dermed har lek en sentral betydning for barnets læring og sosialisering. For barnet er lek «på liksom» og et fristed for både oppfinnsomhet og det som er morsomt (Lillemyr O. F., 2011a). Gjennom leken forbereder barnet seg til voksenlivet, forstår seg selv og andre mennesker (Lillemyr O. F., 2001).

Da det ikke finnes en enkelt definisjon som passer for alle formål og teoretiske forankringer, forklarer Lillemyr (2011a) at enkelte har forsøkt å gi en mer omfattende forklaring av barns lek ved å trekke inn flere dimensjoner ved leken. Lillemyr presenterer dermed en helhetspedagogisk modell i forståelse av lek, delt inn i fire dimensjoner. I det følgende underkapitlet vil vi presentere den helhetspedagogiske modellen for lek.

2.1.1 Helhetspedagogisk modell for lek

De grunnleggende sidene som presenteres i modellen skal ikke oppfattes som en entydig definisjon på lek, men et forsøk på å ramme inn fenomenet. De fire dimensjonene er: *lek er indremotivert, barnet setter virkeligheten til side, barnet har selv en viss kontroll og samspill i leken* (Lillemyr O. F., 2011a). Videre vil vi beskrive de fire dimensjonene og trekke inn relevante elementer vi anser som viktig for barns lek, læring og utvikling.

2.1.1.1 Lek er indre motivert

Lillemyr (2011a) forklarer at en grunnleggende side ved leken er at den er indremotivert. Motivasjon brukes til å forklare hva som fører til aktivitet hos et individ, hva som holder aktiviteten ved like og hvor mye innsats som legges i handlingen. Videre dreier det seg om hva som gir denne aktiviteten retning, mål og mening (Imsen, 2014). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Vi velger å kun gjøre kort rede for hva indre motivasjon er. Gunn Imsen (2014) forklarer at indre motivasjon ligger til grunn når et barn er motivert av indre krefter, som et behov for utfoldelse og lek. Hun trekker frem at aktiviteten holdes ved like på grunn av interesse, og at aktiviteten blir gjennomført fordi individet opplever det som gøy eller meningsfylt. Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje (2018) påpeker at barn leker fordi de *vil* leke, der et viktig moment er at barn er avhengige av å oppleve aktiviteten som meningsfull og morsom. Lillemyr (2011a) forklarer at lek er en belønning i seg selv, og gir en indre tilfredsstillelse hos barnet. Den forbindes med både lystfølelse og spenning og har derav sterk tiltrekningskraft på barn. På bakgrunn av dette kan lek være en viktig forutsetning for læring, fordi den kan motiverer for senere aktiviteter. Både liknende aktiviteter, og

læringsaktiviteter som ikke nødvendigvis er knyttet til lek. Margareta Öhman (2012) forklarer at barn bruker lek til å skape *mening*. Fordi de gjennom leken både later som og fantasierer med ideer som er fra virkelige hendelser, men som ikke er på ordentlig. I leken får barnet mulighet til å utvikle sin forståelse av ulike sosiale, følelsesmessige og kognitive begreper som er relevante i den aktuelle leke situasjonen. På den måten utvikler barnet perspektiver på relasjoner, hendelser, regler og mennesker.

2.1.1.2 Barnet setter virkeligheten til side

Den andre grunnleggende siden er at barnet i lek setter virkeligheten til side (Lillemyr O. F., 2011a). Dette innebærer at lek karakteriseres av fantasifullhet og forestillingsevne. Når barn leker kan de late som og tilskrive gjenstander og handlinger nye betydninger og meninger. På den måten har leken en ekspressiv side (Lillejord et al., 2018). I leken gjelder ikke virkelighetens krav og normer, dette skjer ved at barnet antar en bestemt rolle eller går fullstendig opp i aktiviteten. Barnet selv vet at «det later som». Det setter seg selv som person til side. Dette fører til frihet og mulighet til å kunne dra nytte av egne forutsetninger, og til å bruke skapende evner og fantasi. At leken ikke er virkelig gir barnet trygghet, barnet tør dermed mer i lek enn i aktiviteter der det blir vurdert med tanke på bestemte krav. På den måten gir leken en unik mulighet til utfoldelse fra egne forutsetninger (Lillemyr O. F., 2011a). At leken ikke er «på ordentlig» gjør den til en ufarlig arena for utprøving av roller, verdier og normer i samspill med andre (Eik, Karlsen, & Solstad, 2011).

2.1.1.3 Barnet har selv en viss kontroll

Den tredje grunnleggende siden ved lek er at den gir en indre base for kontroll. Dette innebærer at barnet vil ha en viss kontroll med det som skjer i leken. I leken tar barnet initiativ og valg, setter grenser og er aktiv i utforming av handling og egen rolle i leken (Lillemyr O. F., 2011a). Selv om barnet selv skal kunne kontrollere leken, forklarer Öhman (2012) at barn må samarbeide og forhandle med andre barn for å kunne leke sammen. Hva som er riktig og galt i leken er noe barna bestemmer selv. Hun påpeker at barn lærer best når de selv eier leken. Lek kjennetegnes altså av å være spontan og frivillig, der barnet er selvbestemmende og autonomt. Dette innebærer at det ikke er mulig å tvinge et barn til å leke. Det er noe barnet selv velger å gjøre, foretrekker og vil gjøre (Öhman, 2012). Dersom en føler seg tvunget til å leke kan leken stoppe opp. Når barn skal ha kontroll over handlingsforløpet i lek trenger de å være med på å ta avgjørelse og bestemme hvilken rolle de selv vil ha

(Lillejord et al., 2018). At elevene har en indre base for kontroll viser seg i form av at barnet har en egen medvirkning i lekeprosessen. Leken med sin sterkt engasjerende og barnekulturelle trekk vil være sentral for utvikling av større grad av selvstendighet og medvirkning (Lillemyr O. , 2011b).

Anne Greve og Knut Løndal (2012) forklarer at det i de seneste årene har vokste frem et nytt syn på barn og barndom. Det sentrale innenfor dette synes er at barnet ses som et subjekt helt fra begynnelsen av livet. Barnet er ikke et objekt som alene kan formes og påvirkes. Et slikt skifte i syn på barn forklarer Greve og Løndal er i tråd med prinsipper nedfelt i FN's barnekonvensjon. Barnet er aktivt, undrende og forskende, og skaper sin egen kunnskap og identitet i samarbeid med andre (Skram, 2016). Dette elevsynet fremheves også i Overordnet del som sier at *«skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling»* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). I tillegg fremheves det at *«Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar»* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Dette innebærer også at det er leken som blir et subjekt, ikke det lekende barnet. Når barnet leker gir det på en måte opp seg selv, det tar en rolle underlagt leken og setter seg selv til side. Det er først i denne selvforglemmende tilstanden at leken oppnår sitt formål. Dette innebærer ikke at barnet mister seg selv i leken, men at barnet blir underordnet en større helhet i leken (Skram, 2016) . Makt i lek kommer ofte til uttrykk gjennom barnets egen følelse av rett til egen lek. For barnet er den verdifull og må forsvares, og det forventes at denne retten respekteres av andre (Samuelsson & Carlsson, 2009).

2.1.1.4 Samspill i leken

Den siste grunnleggende siden i modellen handler om samspill eller kommunikasjon i leken. Barnet går inn i leken med spesielle leke- og samspillsferdigheter, og må forstå hva som er lek og reglene for samspillet. Dette innebærer at barnet må ha evne til å kommunisere på flere plan for å kunne delta i leken. Barnet må sammen med de andre deltakerne bidra til utvikling av leketemaet og kunne identifisere seg med temaet. Dette berører det som benevnes for *metakommunikasjon* jamfør Gregory Batesons teori om samspill. Barnet må kunne skille mellom det som er lek, og det som ikke er lek. Altså et skille mellom lekens verden og virkelighetens verden (Lillemyr O. F., 2011a). Dette skillet innebærer at barnet hele tiden

veksler mellom å være i leken og utenfor, og at de kommenterer det som skjer i leken (Skram, 2016). Noe som gjør leken til en utmerket arena for å lære barn kommunikativ kompetanse er at barns samspill er komplekst. I barns lekeverden må reglene stadig defineres og omdefineres fordi de må forhandle om vilkårene og deltakere byttes ut (Samuelsson & Carlsson, 2009). Leken er også barns primære arena for å uttrykke seg selv, og i leken anvender barn et mer komplekst språk (Öhman, 2012). På den måten vil leken ha betydning for barnas språkutvikling.

Da lek er sosiale aktiviteter spiller leken en sentral rolle i utvikling av barnets sosiale kompetanse og opplevelse av tilhørighet. Sosial kompetanse defineres som «*et sett ferdigheter som naturlig inngår i en helhet i barnas samspill, for eksempel selvfølelse, empati, prososial atferd, selvhevdelse og selvkontroll*» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Lek som en sosial aktivitet utvikler barns tanke- og forståelsesevne, der leken brukes til å skape mening og etablere relasjoner. Både mellom personer, ideer og hendelser (Lillejord et al., 2018). Når barn er i samspill og samarbeider med sine omgivelser maksimeres meningsskapingen deres (Öhman, 2012). Dersom barn mangler grunnleggende sosiale ferdigheter, kan de få vansker med å delta i leken. Dette kan påvirke barnets muligheter til å leve seg inn i andres situasjoner og erfare andres synspunkter (Lillemyr O. F., 2011a). På den måten har lek betydning for barns utvikling av empatiske evner. Lekens sosiale aspekter knyttes også til barns opplevelse av tilhørighet. Mange barn gir uttrykk for at det er vesentlig for deres tilværelse å få være med og leke og ha noen å være sammen med. Driften til å leke styres dermed ikke bare av lysten til å leke, men også av ønsket om å høre til og være akseptert (Öhman, 2012).

2.1.1.5 Lekens egenverdi

Lillemyr (2011b) viser til fire ulike perspektiver som belyser lekens egenverdi og betydning for barn. Det første perspektivet omhandler *lekens filosofiske betydning*, og berører lekens verdi for barnets eksistens og væremåte. *Lekens psykologiske betydning* handler om at barn gjennom lek både opplever, lærer og utvikler seg. *Lekens sosiale og kulturelle betydning* er sentral for videreføring av barnekultur og sosialisering samt lekens *betydning i pedagogisk virksomhet*. Der er også viktig å kjenne til at for barn er lek et mål i seg selv. Barn leker for å leke (Buaas, 2009). Lekens verdi for barn knyttes ofte til den leken som de leker for lekens skyld; som de selv tar initiativ til, som hører til livet og som erfares som fri (Øksnes & Sundsdal, 2020).

2.1.2 Lek i læreplanverkene

I dette delkapitlet skal vi redegjøre for lekens plass i læreplanverkene L97, LK06 og LK20. For LK20 vil vi også se på de stedene det skrives eksplisitt om lek i overordnet del og norsklæreplanen for å gi et innblikk i hvilke føringer dagens læreplan legger for lærernes bruk av lek.

2.1.2.1 Fra L97 til LK06

Som nevnt innledningsvis skulle det første skoleåret ha et klart førskolepreg, der læring gjennom lek og andre skapende aktiviteter skulle tilføytes stor vekt. Den aktive eleven ble fremhevet i læreplanens generelle del og i læreplanene for fag, og leken ble løftet frem både som innhold i skolen og i lærerens pedagogiske arbeid (Eik et al., 2011). Det ble oppfordret til å vektlegge lek og lekende arbeidsformer det første året i skolen (Becher et al., 2019). Ved overgangen til LK06 skjedde det betydelige endringer i læreplanen. Både læreplanen i seg selv, men også den pedagogiske og politiske diskursen som den var en del av (Haug, 2015). Den generelle delen for læreplanverket ble videreført, men i LK06 ble kunnskaper, fag og målinger av oppnådd kompetansemål vektlagt i høyere grad (Becher et al., 2019). Lek ble dermed et begrep med mindre betydning i LK06. En realitet var derfor at mye av det beste fra barnehagen ble borte i skolen (Haug, 2015). Dette synliggjøres med at ordet lek blir brukt 77 ganger i L97 (Haug, 2019), mens i LK06 nevnes lek kun to plasser, og da i tilknytning til fag. Imidlertid blir metodefriheten til læreren understreket i LK06, noe som innebærer at arbeidsmåter ikke beskrives i læreplanen (Becher et al., 2019).

2.1.2.2 Kunnskapsløftet 2020

De nye læreplanene skal gi elevene mer tid til fordypning, og fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ingebord T. Thorsen og Sigurd Aukland (2020) trekker frem at lek i læreplanverk var etterlyst av både pedagoger, ledere i skolen og foreldrene til de yngste elevene. De sier at det er i kroppsøvningsfaget lek er tydeligst formulert, men at lek også er nevnt i matematikk- og norskfaget, men da som et instrument for læring. I det følgende vil vi se på hva som står eksplisitt om lek i overordnet del og norsklæreplanen.

I overordnet del står det at for de yngste barna i skolen er lek en nødvendighet for trivsel og utvikling, og at lek gir muligheter til kreativitet og meningsfylt læring. Det blir påpekt at et

bredt spekter av aktiviteter fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek gir elevene en erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2020). Stig Broström (2019) forklarer at slike politiske formuleringer er et legitimerende grunnlag for at lærere i skolen gir plass til lekende virksomheter i undervisningen, og arbeider målrettet med lek i skolen. Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2020) understreker også at formuleringen i overordnet del er den mest forpliktende formuleringen angående lekens betingelser for opplæring i den norske skolen i dag. Slike politiske formuleringer mener de åpner opp for at lekens plass kan gjenfinnes i skolen.

I norsklæreplanen til LK20 står det at elevene skal kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter, og at *«Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Kompetansemålene etter 2. trinn sier at elevene skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek og kunne leke med rim og rytme. Vi finner også et kompetansemål etter 7. trinn som sier at elevene skal kunne leke med språket. I sammenheng med undervisvurdering står det *«Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelser»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I tilknytning til undervisvurdering etter både 2. og 4. trinn står det at *«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Ut fra det vi kunne finne i overordnet del og norsklæreplanen kan vi se at det blir gitt noen eksempler på hvordan lek kan brukes i undervisningen, men det står ikke noe om hvordan lærere skal forstå lek som begrep eller hva som inngår i lek. Peder Haug (2019) understreker at det i dagens debatt om lek i skolen må klargjøres hvilken lek det er snakk om, og om leken skal tilhøre barnehage- eller skoletradisjonene. Da de vanskelig lar seg forene. Han trekker frem at utfordringen er at skolen fordrer en systematisk opplæring i fag, som både krever progresjon og systematikk. Og at dette kan innebære at det barnesentrerte lekbegrepet fra barnehagen kanskje ikke passer inn i skolen. Videre sier han at skolen kanskje må skape sitt eget lekbegrep, og at dette er en diskusjon som må tas.

2.2 Et helhetlig læringsssyn

Tradisjonelt har læring vært definert som indre, psykologiske prosesser der endring av adferd på bakgrunn av øving eller gjentatte erfaringer resulterer i en relativt permanent endring (Lillemyr O. , 2011b). Ifølge Lillemyr (2019) er læring en omfattende og helhetlig prosess som knyttes til *alle* sider ved barnet, dermed må læring ses i sammenheng med barnets utvikling. En slik forståelse har medført at et helhetlig perspektiv på læring har stått sentralt de seneste årene (Lillemyr O. F., 2011a). Inger M. Vingdal (2018) forklarer at et helhetlig læringsssyn vektlegger at barnet opplever og erfarer, erkjenner og lærer med kroppen sin. Barn er altså lærende kropp. Læringsssynet sentrerer seg til tanken om at barn lærer og utvikler seg gjennom et sosialt samspill mellom kognitive, emosjonelle, sosiale, fysiske og motoriske funksjonsområder. De fem funksjonsområdene danner et samhandlende hele, der helheten utgjør mer enn summen av delene (Vingdal, 2018). Dette innebærer at barnet lærer gjennom de kontinuerlige erfaringene de gjør seg (Skram, 2016), og vil føre til varige endringer i barns evne til å tenke, forstå, handle og oppleve (Lillemyr O. F., 2011a). Læring handler dermed ikke utelukkende om elevens kunnskaper, ferdigheter eller ytre adferd. Helhetlig læring påvirker også elevens grunnlag for å føle, oppleve og mene, og gir slik et nytt bidrag til elevens identitet. På den måten griper læring inn i elevenes utvikling som menneske (Lillemyr O. F., 2011a).

Dette læringsssynet finner vi også i Overordnet del under verdier og prinsipper for grunnopplæringen der det står at «*Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Et slikt læringsssyn kan også ses i sammenheng med et vidt perspektiv på undervisning. Dag Skram (2016, s. 82) forklarer at «undervisning er eit vidt begrep, som handlar om mange ulike område, og som ikkje berre høyrer heime i skulen». Tilrettelegging av elevenes læring og undervisning handler dermed om å bruke varierte arbeidsmetoder og motivere elevene på ulike måter, der elevene er mest mulig aktive. Et helhetlig læringsssyn fordrer at elevene er aktive, deltakende og skapende i egen læringsprosess. På den måten er elevene subjektet, mens det som læreren underviser i forstås som objektet (Skram, 2016). Tas dette i betraktning med Skrams vide perspektiv på undervisning kan leken spille en uvurderlig rolle i barns læring og utvikling.

Vingdal (2018) poengterer at barnets utviklingsstadium vil ha betydning for læringen. Hun forklarer at det vil være store forskjeller knyttet til barnets utvikling kognitivt, emosjonelt og sosialt ved skolestart. For barn i starten av skoleforløpet vil det være store variasjoner tilknyttet evner og forutsetning for læring. Enkelte elever har kommet langt i sin biologiske utvikling, mens andre har kommet kortere. Kunnskap om elevenes utvikling skal ligge til grunne for tilpasning av undervisning.

2.2.1 Forholdet mellom lek og læring

Lillemyr (2011a) mener at lek og læring i utgangspunktet forstås som to ulike fenomener. Likevel kan en se lek og læring som to sider av samme sak, fordi de griper inn i hverandre i form av at *barnet er i leken, og læringen foregår i barnet*. Når barn er i leken, vil de gå fullt og helt inn i lekens verden. Samtidig vil barn gjennom bearbeiding av leken tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, som virker inn på barnets utvikling av evner til å mestre utfordringer og tilegnelse av sosial kompetanse. Fra lekens verden tilegner barnet seg erfaringer og opplevelser som kan bli nyttige i andre sammenhenger i skolen, og i det senere liv. Dette kan være barnets erfaring av samhandling i leken, hvordan gode relasjoner til andre utvikles og følelsen av tilhørighet til elevgruppen. Slike erfaringer og opplevelser kan i neste omgang virke inn på barnets aktive medvirkning i læring, utvikling av tillit og respekt til andre og at barnet utvikler en tro på seg selv (Lillemyr O. F., 2011a). På den måten kan en si at barnet er lekende og lærende i en vekselvirkende prosess (Lillemyr O. F., 2011a). Dette innebærer at lek gir næring til læring, mens læring gir næring til lek (Greve & Løndal, 2012). Barnets opplevelse viser seg å være sentral i både leken og læringen. Selv om en sentral side ved lek er opplevelse, er det ikke selvsagt at opplevelse er en komponent i læringen. Det vil dermed være av betydning at læring betraktes ut fra et helhetlig lærings syn. Når opplevelsen fungerer som en bro mellom lek og læring vil lekens element som engasjement, fantasi, kreativitet og motivasjon bringes sterkere inn i læringen (Lillemyr O. F., 2011a). Becher (2018) problematiserer imidlertid at lek gjøres til et instrument for barns læring. Det er et skille mellom å anerkjenne lekens egenverdi, og å anerkjenne leken for dens nytteverdi. Når lekens plass argumenteres for i skolen, er det gjerne lekens nytteverdi som omtales. For lærere på småtrinnet er det dermed spesielt viktig at de er bevisst forskjellen mellom lekens egenverdi for barn og lek som metode for læring (Skram, 2016).

For barn er den frie leken av viktig verdi, og det må være rom for den frie leken i skolen uten at læreren i alle sammenhenger skal knytte den til pedagogiske målsetninger. Samtidig trenger barn å møte mer strukturerte læringsaktiviteter (Skram, 2016). Skram (2016) mener at en vekslning mellom lek og tradisjonell undervisning kan være mer nyttig. Denne vekslingen ser han i lys av Piagets teori om akkomodasjon og assimilasjon. Vekslingen foregår ved at en beveger seg mellom en erkjennelse av ny kunnskap (akkomodasjon), til det å leke, eksperimentere og bruke det erkjennende (assimilasjon). Ifølge Piagets tenkning er lek ren assimilasjon, fordi det lekende barnet prøver ut og former sine erfaringer etter utprøvde handlingsmønstre. Likeledes mener han at læring er ren akkomodasjon, fordi barnet tilpasser seg de nye erfaringene og utvikler nye handlingsmønstre (Öhman, 2012). Barn lærer gjennom å erfare og knytte de nye erfaringene til det lærte (Skram, 2016).

Sosiokulturell teori er en av flere ulike teoritilnærminger som er særlig opptatt av lekens egenverdi. Her vektlegges lekens sosiale og kulturelle verdi, lekens egenverdi og dens verdi for samspill med andre. Læring gjennom lek blir av Vygotsky belyst ved å vise til lekens betydning for utvikling, spesielt dens betydning for sosiale og språklige perspektiver (Lillemyr O. F., 2019). Videre skilte Vygotsky mellom barnets faktiske utviklingssone og den nærmeste utviklingssonen. Her forstås den nærmeste utviklingssonen som det barnet kan gjøre med hjelp og støtte fra andre (Öhman, 2012). Et hovedpoeng i Vygotskys tenkning er at barn skaper sin egen nærmeste utviklingssone i leken, noe som gjør leken betydningsfull for barns utvikling og læring. Vygotsky begrunner det med at barn i lek ligger over sitt gjennomsnittlige utviklingstrinn – i leken er barn hele tiden et hode høyere enn seg selv. På den måten skaper barnet sin egen nærmeste utviklingssone. Dette på bakgrunn av at det i leken er en situasjon som er på liksom, der behov kan tilfredstilles og problemer kan løses (Lillemyr O., 2011b). Undervisningen bør være på et nivå rett over barnet, for å utfordre barns læring. Dette innebærer at læreren legger til rette for undervisning som barn ikke mestrer i den aktuelle situasjonen alene, men som de kan mestre i samarbeid med andre. Dette forklarer Jerome Bruner som støttende stillas, som hjelper barn å mestre selv (Skram, 2016).

2.2.2 Lekbasert læringsbegrep

Et begrep som går igjen i vår oppgave er lekbasert læring. I litteratur og forskning benyttes det flere begreper om aktiviteter i undervisningen som involverer lek. Et av dem er lekpreget undervisning. Broström (2019) skiller mellom to former for lekpreget undervisning: *lekende*

læring og lærerik lek. I *lekende læring* er faginnholdet det sentrale, og det formidles i en lekende form. På denne måten formidles det faglige gjennom en lekpreget undervisning. I den *lærerike leken* er det barnas egen lek og fantasi som er det sentrale. Leken kommer først, mens læreren bringer inn det faglige stoffet underveis. Dermed er det barna som skaper lekeforløpet, mens læreren deltar aktivt med dem. Vår forståelse av begrepet lekbasert læring, ligger nært opp mot det Broström forklarer som lekende læring. Lillejord et al. (2018) sier at lekbasert læring må inneholde noen av lekens kjennetegn - som kreativitet, fantasi, kommunikasjon, sosiale relasjoner og forestillingsevne. Ifølge Størksen et al. (2018) viser forskning innenfor lekbasert læring at barn lærer best når de er aktive og engasjerte, opplever mening og er i samspill med andre. Videre sier de at lekbasert læring samstemmer i stor grad med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et utgangspunkt er at læring foregår gjennom samhandling i den aktuelle konteksten.

Videre har lek også flere ulike former og intensjoner (Becher et al., 2019). I forskningskartleggingen «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» til Lillejord et al., (2018) fremheves det tre hovedformer for lek: frilek, veiledet lek og lærerstyrt lek. I den frie leken bestemmer barnet det meste av innhold, regler og roller selv (Lillemyr O. F., 2011a). Skram (2016) forklarer at den frie leken er lek som springer ut fra barns egne erfaringer og opplevelser. Leken fungerer dermed på barnets premisser. Ytterpunktet til frilek er lærerstyrt lek, og mellom de to er det et stort handlingsrom for veiledet lek, som lar barna være aktive i egen læringsprosess (Lillejord et al., 2018).

2.2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven, og handler om at alle elever skal ha utbytte av å gå på skolen. Opplæringstilbudet skal tilpasse seg de enkelte elevene sine forutsetninger og evner, og må være fleksibelt og variert nok der dersom skolen skal være for alle. Tilpasset opplæring skal også foregå innenfor rammene av et fellesskap (Håstein & Werner, 2014). Hallvard Håstein og Sidsel Werner (2014) har formulert prinsippet om tilpasset opplæring som et sett av verdier som enkelt kan assosieres til det som foregår i klasserommet. Verdiene er formulert ut fra hva elevene skal erfare. De trekker frem at elevenes tilbud skal være preget av *variasjon* og *stabilitet*, og at alle skal lære i et *inkluderende* fellesskap og ha nytte av opplæringen. *Erfaringene*, *kompetansen* og *potensialet* til elevene skal bli brukt og utfordret, samtidig som de skal gis mulighet til å lykkes. Videre

påpeker Håstein og Werner at det elevene møter i skolen skal *være relevant* for fremtid og nåtid, og at de ulike delene av opplæringen skal ha *sammenheng*. Elevene skal også ha mulighet til å medvirke i skolearbeidet, både innenfor planlegging, gjennomføring og vurdering, og alle skal møtes med positive forventninger slik at de kan oppleve å bli verdsatt av både medelever og skolen.

Begrepet «tidlig innsats» ble satt på agendaen i 2007 gjennom St.meld. nr. 16. Tidlig innsats ble sett på som en nøkkel til å møte de enkelte elevene sine behov gjennom tilrettelegging av opplæringen. Det innebærer at tiltak skal settes inn så raskt som mulig etter at elevenes utfordringer er oppdaget, men handler også om at læreren må skaffe seg tidlig innsikt i hver enkelt elevs forutsetninger og potensiale. Tidlig innsats er altså en måte å bedrive tilpasset opplæring på (Palm et al., 2018). Eik et al. (2011) påpeker at lek og lekpregete arbeidsmåter er viktige for å tilpasse opplæringen, da de er sentrale komponenter for et godt læringsmiljø for de yngste elevene i skolen.

2.3 Lærerens kompetanse om lek

Da vi skulle skrive om lærerens kompetanse om lek valgte vi å ta utgangspunkt i Greta M. Skaus (2017) sin kompetansetrekant for profesjonalitet. Hun har valgt å dele kompetansebegrepet inn i tre aspekter: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Hun mener videre at de tre aspektene henger sammen, påvirker hverandre og er avhengig av hverandre. Skau (2017, s. 63) sier at «*en god lærer har både solide fagkunnskaper, bestemte yrkesspesifikke ferdigheter og godt utviklet personlig kompetanse*». Videre vil vi innlede hvert delkapittel med å redegjøre for hva Skau mener inngår i de ulike aspektene, og knytte det til betydningen det har for lærerens kompetanse om lek.

2.3.1 Lærerens teoretiske kunnskap

Skau (2017) forklarer at teoretisk kunnskap består av såkalte faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. En del av denne kunnskapsformen er kjennskap til faglige begreper, teorier og modeller. I tillegg til kjennskap til lover og regler som berører fagområdet. For en lærer innebærer det kunnskaper i fag og kunnskaper som er relevante for utøvelsen av faget. Lærerens teoretiske kunnskap omfatter generelle kunnskaper om pedagogikk og didaktikk, og kjennskap til lover, regler og læreplanverk.

Ut fra Skau sine punkter om hva som burde inngå i lærerens teoretiske kunnskaper, vil det for bruk av lek være en forutsetning at læreren har kjennskap til både barns utvikling og sentrale karakteristika for lek (Becher et al., 2019). Med utgangspunkt i vårt tidligere teorigrunnlag tenker vi det innebærer at læreren burde ha kunnskap om lekens mangfoldige sider og lekens betydning for barn, hvilke arbeidsmetoder som er godt egnet for de yngste barna i skolen og hvordan læreren kan tilrettelegge for bruk av lek i undervisningen. I tillegg må læreren ha kjennskap til hvilken plass leken har i læreplanverket og hvilke føringer læreplanverket legger for bruk av lek. Det inkluderer det som står eksplisitt om lek, som vi har sett under læreplanverket i teorikapitlet, og de mer indirekte sidene som en spesielt finner i overordnet del. For eksempel står det «*Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet*» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Dette er noe vi tenker leken gir godt grunnlag for tatt i betraktning hvilken egenverdi leken har for barn. Leken er en væremåte for barn, all lek har derfor mening og en viktig funksjon i seg selv, dette mener Lillemyr (2001) er en erkjennelse som voksne ofte kan glemme.

Lærere i småskolen har også en viktig funksjon i å tilrettelegge for en god overgang mellom barnehage og skole. For å kunne legge til rette for en god overgang vil det være nyttig for læreren å ha kjennskap til rammeplanen for barnehagen. Dette for at læreren skal kunne bygge videre på arbeidsmetoder og aktiviteter som elevene er godt kjent med og trygge på fra barnehagen. Hvordan overgangen tilrettelegges er av stor betydning for elevenes trivsel, den videre læringen og elevenes utvikling (Becher et al., 2019). Broström (2019) forklarer at overgangen fra barnehage til skole kan oppleves dramatisk for enkelte barn. Dette ses i sammenheng med at elever som har startet på skolen opplever at lek ikke har den samme plass i skolen som den har i barnehagen. Derfor er det viktig at læreren har kunnskaper om hvordan overgangen mellom barnehage og skole oppleves for elevene, og vektlegger leken spesielt i de første årene på skolen.

2.3.2 Lærerens yrkesspesifikke ferdigheter

For å tilrettelegge en pedagogisk situasjon og gjennomføre undervisnings- og veiledningsoppgaver mener Skau (2017) at lærere trenger yrkesspesifikke ferdigheter. Det omfatter det profesjonsspesifikke «håndverket» som er særegent for et yrke og som blir brukt i utøvelsen. Her er kunnskapsformen overveiende praktisk, metodisk og teknisk. Teoretiske kunnskaper en tilegner seg kan bidra til å utvikle evnen til å løse arbeidsrelaterte oppgaver på

en bedre måte enn før (Andreassen & Carson, 2012). Slik vi forstår det er en del av lærerens yrkesspesifikke ferdigheter evnen til å nyttiggjøre seg av den teoretiske kunnskapen i praksis. Yrkesspesifikke ferdigheter kan derav handle om hvordan læreren legger til rette for lek i undervisningen som engasjerer og motiverer elevenes læring og utvikling. I arbeid med barn vil det stilles krav til lærerens sosiale kompetanse, der lærerens evne til samhandling og kommunikasjon vil være viktig for å kunne legge til rette for gode utviklings- og læringsmiljø. Evnen til å observere, lytte til, forstå og respektere andre sine synspunkter og handlinger er viktig for læreren. Både i arbeid med elevene, kollegaer og foresatte. Læreren må også kunne vise psykisk og fysisk omsorg, og kunne legge til rette for barns utvikling faglig og sosialt. Å være en nær voksen som lytter til og anerkjenner elevenes erfaringer og opplevelser med lek er viktig for å legge til rette for en opplæring som stimulerer elevenes læringslyst (Skram, 2016). Lillemyr (2011a) forklarer at det er primært gjennom observasjon av barns lek, at læreren kan få kjennskap til lekens art. Dermed vil kanskje observasjon være lærerens viktigste verktøy i arbeidet med å legge til rette for læring. Samtidig er det viktig at læreren går inn i leken på barnas premisser. For dette kreves det at læreren har evne til å balansere sin rolle i leken ut fra observasjoner av barns lek (Eik et al., 2011). Ved å eksperimentere med ulike grader av deltakelse i barns lek er et viktig skritt tatt med tanke på å utvikle et pedagogisk forløp der leken har en sentral plass i skolen (Broström, 2019).

2.3.3 Lærerens personlige kompetanse

Skau (2017) sier at en bruker personlig kompetanse i utøvelsen av yrker, men at den ikke er yrkesspesifikk. Hun forklarer at personlig kompetanse er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, ferdigheter, egenskaper og holdninger som vi tilpasser til profesjonelle sammenhenger, og handler om hvem vi er som person. Fordi personlig kompetanse også handler om hvem vi er i samspill med andre, påvirker det hvem vi lar andre få være i møte med oss. Den personlige kompetansen utvikles gjennom de erfaringene vi gjør, og vår subjektive fortolkning og bearbeiding av erfaringene. Personlig kompetanse er derfor unik og knyttet til sin bærer, men den kan formidles og deles med andre. Videre forklarer Skau (2017) at lærerens personlige kompetanse kommer til uttrykk i vedkommende sitt menneskesyn og verdigrunnlag, i karaktertrekk som rettferdighetssans, humor og personlig integritet, og i evnen til å få kontakt med elever og foresatte. Den personlige kompetansen til læreren inkluderer også interesse for de enkelte elevene og fagene, engasjement i arbeidet og vilje til å selv lære. I arbeid med lek vil det innebære at læreren er åpen for endringer og

nytenkning rundt læringsformer, innhold og sitt pedagogiske syn på opplæringen. Og samtidig forholder seg kritisk og ivaretar det som oppfattes som verdifullt i arbeid med barn. Videre bør læreren ha empatiske evner for å kunne sette seg inn i barns verden, noe som styrkes når læreren er nær barna og leken. Å være nær leken innebærer også at læreren må tåle at det oppstår uro og kaos i klasserommet. En forutsetning ved å bruke lek vil dermed innebære at læreren klarer å slippe seg løs og tåle at det oppstår uro (Skram, 2016).

Da Skau sier at holdninger er en vesentlig del av lærerens personlige kompetanse har vi valgt å kort se på hvilken betydning holdninger har for lærerens bruk av lek. Holdninger er en viktig del av vår selvoppfatning og personlighet, og er med på å definere hvem vi er. De spiller også en viktig rolle for vår gruppetilhørighet, og hjelper å plassere oss sosialt med at vi identifiserer oss med dem som er lik oss selv. Med andre ord har holdninger en sosial funksjon. Holdninger og verdier påvirkes av den sosiale omgangen en har hatt, og en er selv med på å påvirke egne omgivelser (Raaheim, 2019). Liv T. Eik, Lisbeth Karlsen og Trine Solstad (2011) påpeker at en av flere faktorer som er avgjørende for at leken skal få plass i skolen er den voksnes holdninger til lek. På småskoletrinnet må pedagoger være villig til å reflektere over nye måter å tenke undervisning på og nyere syn på barn, barndom og læring. Dette kan også innebære at læreren har en lekende innstilling til barn og deres lek, som igjen kan føre til at lærerens pedagogiske praksis blir mer lekende (Skram, 2016).

2.4 Skolens betingelser for lek

Broström (2019) forklarer at selv om leken har blitt formelt innskrevet i skolen, står den i en skarp konkurranse med mer tradisjonelle undervisningsformer. Dermed er leken ikke alltid en grunnleggende virksomhetsform i praksis på enkelte skoler. Det er flere rammefaktorer som påvirker lærerens bruk av lek i skolen. Skal leken få en plass i undervisningen, må den gis plass som innhold i skolen. Det innebærer blant annet at elevene får tid til å leke uforstyrret og skjermet fra de voksnes innblanding (Eik et al., 2011), samtidig burde klasserommet utformes med mange lekemuligheter (Lillejord et al., 2018). Et klasserom som domineres av pulter og stoler gir mindre rom for utfoldelse og varierte arbeidsmåter. Dersom klasserommet har lite materiale, gulvplass og avgrensede kroker begrenses elevenes muligheter (Becher, 2018). En betingelse for lek i skolen er dermed å lage rom og plass til utforskende, aktive og lekende elever (Eik et al., 2011). Barn lærer best når de får være aktive, utforskende, og der de får positiv støtte fra andre. Dersom målet i skolen er læringslyst og livslang læring, vil en

undervisning der elevene sitter mye i ro i løpet av skoledagen, kun følger med på læreren og blir undervist av andre, ikke være en egnet arbeidsmåte (Lillejord et al., 2018). Leken er også sårbar for avbrytelser og forstyrrelser, noe som innebærer at barn trenger tid til å gå inn i leken. Siden leken har sin egen tid, kan ikke barn avbryte lek for deretter å gå inn i den en time senere der den ble avsluttet. Den tradisjonelle skoledagen med skoletimer og korte friminutt kan dermed påvirke elevers muligheter til å gå inn i leken (Eik et al., 2011).

Lillejord et al. (2018) fant i sin litteraturgjennomgang at lærere ofte tar i bruk tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsformer på bakgrunn av økte krav om testing og forventninger om bedre testresultater. Samtidig forklarer de at lærere ikke alltid vet hvordan de skal planlegge lekaktiviteter som støtter elevenes læring. utfordringer for innføring av en lekbasert pedagogikk ses i sammenheng med skolens fysiske rammer og detaljerte læreplaner. Tone Iversen (2019) forklarer at en årsak for at lek ofte brukes som avkobling eller overgangsaktiviteter i skolen kan henge sammen med lærerens mangel på kunnskap om lekende tilnærminger til undervisning, eller skolens manglende kultur for pedagogisk lek og lekende undervisning. Å se på lek som undervisning fordrer et tydelig perspektivskifte fra å anse lek som kilde til læring. Dette innebærer at læreren må planlegge lek inn i fag og fag inn i lek. Dette er en undervisningspraksis som kan oppleves som uvant for flere lærere i skolen, og på den måten utfordrer den også den tradisjonelle lærerrollen.

Jenny A. Jay og Marianne Knaus (2018) har i sin forskning forsøkt å identifisere hvilken støtte lærere trengte og hvilke utfordringer lærere opplevde i arbeidet med å implementere lekbasert læring i de første skoleårene. De fant at en støttende ledelse som var opptatt av lekbasert læring var en nyttig faktor i implementeringen. Flere av lærerne nevnte utfordringer knyttet til resurser i form av materiale, og at mangel på ekstra voksne påvirket hvilke typer aktiviteter de la til rette for. Lærerne i studien kommenterte også at de erfarte at lekbasert læring tok mer tid å organisere og undervise i enn mer strukturert undervisning. I tillegg krevdes det ekstra tid for å holde seg oppdatert på forskning. En annen utfordring som blir trukket frem er at lærerne syntes det var en kamp å få inn alt som ble forventet at de skulle undervise i, og at dette hindret deres evne til å implementere en lekbasert pedagogikk. Noen av lærerne uttrykte også at de opplevde det som vanskeligere å vurdere elevers fremgang i en lekbasert pedagogikk, der lærerobservasjoner og bilder ble viktig for å «fange» elevenes læring. Lærerne i studien trakk frem mangel på erfaring med lekbasert læring, og at de ikke

hadde sett det i aksjon, gjorde at de var usikre på sin egen praksis og søkte bekreftelse på at de var på riktig spor. En av lærerne i studien følte at å observere hvordan andre skoler arbeidet med lekbasert læring hadde gitt henne en modell for hvordan klasserommet kunne se ut og ideer til undervisning som var mer lekbasert. Jay og Knaus konkluderer i sin studie med at en kombinasjon av et støttende lærerteam og ledelse, samt at lærerne får mulighet til å observere andres praksis, ser ut til å være faktorer som påvirker suksessen med å implementere lekbasert læring i skolen. De trekker frem at utfordringer knyttet til lekbasert læring bør diskuteres åpent, også de forhold som ikke kan endres i lærerens praksis og skolens virksomhet. Dette på bakgrunn av at åpne og ærlige diskusjoner kan bidra til å endre hvordan lærerne tenker og arbeider med lekbasert læring.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for hva lek som fenomen er, og lærerens kompetanse i arbeid med lek i skolen. Gjennom kapitlet har vi sett at det er mange faktorer som er viktig for å danne seg en forståelse av lek og lekens plass i skolen. En helhetlig forståelsesramme kan gi læreren en mulighet til å forstå lekens mange sider. Videre presenterte vi lekens plass i læreplanverkene for å gi et innblikk i hvilke føringer som legges til grunn for lærerens tilrettelegging av lek. Forholdet mellom lek og læring forbindes med et helhetlig læringssyn, der barn er lærende kropp. Et slikt læringssyn innebærer at læring berører alle sider ved eleven. Vi har sett at det knyttes ulike begreper til bruk av lek i skolen: både lekbasert læring, veiledet-, styrt- og frilek. Samtidig skiller Brostrøm (2019) mellom begrepene lekende læring og lærerik lek. Vi har funnet mye litteratur som bekrefter lekens betydning for barns liv, utvikling og læring. Derimot finner vi mindre litteratur og forskning tilknyttet hvordan lek kan brukes i skolen, og hva slags kompetanse læreren trenger for å kunne legge til rette for mer lek. På bakgrunn av dette har vi sett på hvilke sider av lærerens kompetanse som er relevant i arbeid med lek. Her inngår lærerens teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Avslutningsvis har vi sett på skolens betingelser for lek der det fremkommer at det er flere faktorer som påvirker lærerens muligheter til å bruke lek i undervisningen. Blant annet klasserommets utforming, lekens sårbarhet for avbrytelser og tilgang på materiale og ressurser.

3 Metode

I dette kapitlet har vi redegjort for det metodiske designet i forskningsprosjektet vårt. Hensikten med kapitlet er å belyse forskningsprosessen, hvilke valg vi har tatt og hvilke føringer disse har fått for vår forskning. Som forsker vil alt en gjør påvirke det resultatet en sitter igjen med. Hvilket syn en har på virkeligheten vil avgjøre hva en leter etter, og teoriene en velger bestemmer hvilken del av virkeligheten en fokuserer på (Postholm & Jacobsen, 2018). I kapitlet vil vi først presentere studiens vitenskapsteoretiske ståsted og tilnærming, før vi redegjør for studiens kvalitative forskningsstrategi. Herunder vil vi forklare hvordan vi har innhentet og analysert vårt datamateriale. Til sist vil vi diskutere studiens kvalitet i lys av forskningsetikk, reliabilitet og validitet. Vi anser det hensiktsmessig å innlede dette kapitlet med studiens problemstilling da den påvirker hvilken strategi og metoder en anvender. Studiens problemstilling er som nevnt:

«Hvordan forstår og bruker lærere lek i undervisningen på 1. og 2. trinn?».

For å besvare problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ studie, der vi samlet inn data gjennom ikke-deltakende observasjon og gruppeintervju med syv informanter fra tre ulike skoler. Dette for å få innblikk i informantenes praksis, og innsikt i deres refleksjoner og tanker rundt lek i undervisningen. Vi vil i det følgende beskrive vårt vitenskapsteoretiske ståsted og på hvilken måte det har påvirket studiens utforming.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskap kan forstås som systematiske studier av sosiale fenomener som skapes i et samspill mellom teori og den observerte virkeligheten. For å kunne besvare det vår problemstilling viser til, er det viktig at vi reflekterer over vårt virkelighet- og kunnskapssyn, da ulike syn kan gi ulike svar. Synet forskeren har på virkeligheten omtales som forskningens ontologi, mens kunnskapssynet handler om forskningens epistemologi (Ringdal, 2018). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) forklarer ontologi som læren om det som eksisterer og kan bli kjent for mennesker, og dreier seg om det grunnleggende synet en har på fenomenets natur. Da vi i vår masteravhandling ønsket å lære om hvordan våre informanter forstår og bruker lek i undervisningen, innebærer det at vår virkelighetsoppfatning av fenomenet skapes ut fra informantenes forståelse av sin virkelighet. Fordi virkelighetsoppfatningen skapes ut fra flere informanter, innebærer det at vårt ontologiske ståsted bygger på en oppfatning av at det finnes

ulike forståelser av virkeligheten. Epistemologi dreier seg om hvordan en kan få kunnskap om virkeligheten, der det er en rekke teorier som har ulike utgangspunkt for hvordan en kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordi vår studie baserer seg på hvordan informantene forstår og oppfatter sin virkelighet, vil studien posisjonere seg under den epistemologiske retningen kalt konstruktivismen. Innenfor konstruktivismen forstås kunnskap som konstruert av informantene i bestemte sosiale sammenhenger. Det legger også til grunn at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som studeres. Kunnskapen utformes derfor i fellesskap, og den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant vil ha innflytelse på prosessen (Thagaard, 2009). Den konstruktivistiske tilnærmingen bygger på at den sosiale virkeligheten ikke vil være konstant over tid, slik fysiske objekter er, men vil være i stadig endring på bakgrunn av dynamikken som skapes når mennesker handler og samhandler. Denne dynamikken gjør at fenomener vil endre seg over tid, der kunnskap om den sosiale virkeligheten alltid vil være tidsbegrenset (Postholm & Jacobsen, 2018).

For oss som forskere innebar det at vi gjennom våre observasjoner og intervju konstruerte kunnskap om lærernes forståelse og bruk av lek gjennom samhandling med våre informanter. Vår forståelse av fenomenet endret seg gjennom hele forskningsprosessen, og ble påvirket av vår samhandling med informantene og tilegnelse av ny kunnskap. Studiens forståelse av fenomenet vi undersøker, vil være sammensatt av vår og informantenes kunnskap og erfaringer. Forskningsresultatet vil være et produkt av våre tolkninger gjennom datainnsamling og analyse av datamaterialet. Dette innebærer at studien bygger på en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Vi har valgt å bygge vår studie på begge tilnærmingene fordi vi ønsket å få frem flere nyanser i datamaterialet. Vi vil i det følgende redegjøre for de to tilnærmingene.

3.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012) beskriver at en fenomenologisk tilnærming innebærer utforskning av menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen. Tove Thagaard (2009) forklarer at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring. I vår studie kan en fenomenologisk tilnærming gi oss en dypere forståelse av lek i undervisningen, og hvordan det gir seg til kjenne innenfor informanters virkelighetsoppfatning og den konteksten lek

opptrer i. Dette har hatt innvirkning for utforming av intervjuguiden da det ble viktig å få informantenes beskrivelser, refleksjoner og tanker rundt deres forståelse og bruk av lek i undervisningen. Disse elementene påvirket også analysen av datamaterialet og forskningsresultatet vi satt igjen med.

I tillegg til å ta utgangspunkt i informantenes forståelse, ønsket vi å fortolke deres forståelse for å skape et rikere bilde av fenomenet vi undersøkte. Vi valgte derfor å kombinere en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk handler om tolkning og interpretasjon (Gilje, 2019). Dette innebærer å fortolke menneskers handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes en umiddelbar sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Et viktig utgangspunkt er at mening bare kan forstås i lys av det den studerte sammenhengen er en del av. På den måten kan en forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2009). At vi i vår studie forsøkte å forstå delene i lys av helheten innebar at vår fortolkning bestod av en pendling mellom vår for-forståelse av lek i undervisningen, og den forståelsen vi fikk underveis mens vi analyserte datamaterialet. Vår for-forståelse besto av egne erfaringer med lek i undervisningen fra praksis, samt teori og forskning vi leste gjennom hele forskningsprosessen.

3.2 Metode for innsamlet data

Med utgangspunkt i vårt vitenskapsteoretiske ståsted har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ forskningsstrategi for å belyse problemstillingen vår. Den kvalitative metoden baserer seg på at informasjon om virkeligheten innhentes gjennom ord eller språk hvor intensjonen er å få en forståelse, beskrivelse og mening av «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018). Et kjennetegn ved kvalitativ metode er at forskningen består av nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2009). Vi valgte å bruke ulike datainnsamlingsmetoder for å oppnå en tilstrekkelig forståelse av temaet i forskningen vår. For innsamling av data valgte vi å benytte observasjon og intervju som metode. Vi anså dette som hensiktsmessig for vår studie da vi kunne få ulik informasjon fra metodene. Ved å bruke observasjon fikk vi tilgang på virkelighetsnær informasjon om informantenes didaktiske praksis knyttet til lek i undervisningen, mens utsagnene i intervjuene kunne gi oss et innblikk i informantenes forståelse, erfaring, refleksjoner og kunnskap om lek.

3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen, og hva som er praktisk og hensiktsmessig å gjennomføre, har vi valgt å bruke en kriteriebasert utvelgelse av informanter. En kriteriebasert utvelgelse innebærer at informanter må oppfylle spesielle forhåndsbestemte kriterier, og er en av flere strategiske måter å velge et utvalg i kvalitative studier (Christoffersen & Johannessen, 2012). På bakgrunn av forskningens problemstilling, var kriteriene at informantene var lærere på 1. og 2. trinn som brukte lek som en del av undervisningen.

I utdanningsforskning kan en møte på personer som kontrollerer forskerens tilgang på informanter innenfor en målgruppe, disse kalles for såkalte «dørvoktere». I skolen vil for eksempel rektor kunne fremstå som en dørvokter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Da vi skulle rekruttere informanter valgte vi derfor å kontakte rektor ved de ulike skolene. I samarbeid med veileder valgte vi ut enkelte skoler vi anså som aktuelle, der vi senere ringte rektorene ved disse skolene og fortalte om prosjektet. Deretter sendte vi en e-post med informasjon, som rektor videreformidlet til de lærerne som var aktuelle i forhold til våre kriterier. Lærere som ønsket å bidra i vår studie tok så kontakt med oss, og fikk tilsendt et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring på e-post (Vedlegg 2). I informasjonsskrivet ble det opplyst om bakgrunn og formål for prosjektet, hva deltakelse i studien ville innebære, informantens rettigheter, kontaktpersoner og de ansvarlige for prosjektet. Dette resulterte i at vi totalt fikk syv informanter fordelt på tre skoler: tre informanter ved den første, to informanter ved den andre og to informanter ved den tredje skolen. Vi ønsket å samle inn data fra en skole per uke slik at vi hadde mulighet til å transkribere datamaterialet fra den ene skolen, før vi startet datainnsamlingen på den neste. Sammen med informantene avtalte vi en uke som passet for de ulike skolene. Datainnsamlingen foregikk i slutten av januar og starten av februar 2021.

3.2.2 Observasjon

I forskningssammenheng handler observasjon om at forskeren har et sentrert fokus for sine observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018). Det innebærer altså en form for oppmerksom iakttagelse (Bjørndal, 2012). For vår studie anså vi observasjon som et godt supplement til intervju for å undersøke hvordan lærere bruker lek i undervisningen. Olav Dalland (2017) påpeker at observasjon kan gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet, der intervjuet kan bidra til å utfylle bildet som observasjonen gir. Ved å bruke metodene på en bevisst måte kan

observasjon og intervju dermed utfylle hverandre. I vår studie ble observasjonen gjennomført ved at vi fulgte informantene i deres undervisning i tre dager på hver skole. Etter dette gjennomførte vi et gruppeintervju den samme uken på den aktuelle skolen. Ved å gjøre det på denne måten fikk vi et godt grunnlag for å trekke inn spørsmål fra våre observasjoner i intervjuene.

3.2.2.1 Planlegging og gjennomføring av observasjon

For å kvalitetssikre vår forskningsprosess bestemte vi tidlig hvilken observatørrolle vi skulle ha og utformet et observasjonsskjema. For å få et godt innblikk i informantenes praksis uten å forstyrre eller påvirke feltet i stor grad, anså vi det hensiktsmessig å bruke rollen ikke-deltakende observatør. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver at en ikke-deltakende observatør i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i undervisningssettingen. Ved å velge denne observatørrollen forsikret vi oss om at vi ikke ble en for stor del av undervisningen vi ønsket å observere, og at vi var bedre posisjonert til å kunne registrere all informasjon i observasjonsskjemaet vårt underveis. Ved å ha en høyere grad av avstand til de som ble observert kunne vi også få et fyldigere innblikk i informantenes livsverden og virkelighet. Av praktiske årsaker valgte vi å gjøre observasjoner i hvert vårt klasserom, fremfor å være to observatører i samme undervisningssetting. Årsaken til dette var at vi fikk flere informanter til vår studie enn forventet. Ved å være to observatører fikk vi mulighet til å samle inn mer data og se flere læreres praksis, uten at det tok lenger tid enn de tre dagene vi hadde satt av til observasjon på hver av de tre skolene.

Ved observasjon var det av stor betydning for oss å etterstrebe trygghet og forståelse for vår rolle i klasserommet til både informantene og elevene. Før datainnsamlingen informerte vi derfor våre informanter om at vi ønsket å ha en ikke-deltakende observatørrolle. Videre fortalte informantene sine elever at vi skulle være til stede i undervisningen for å lære mer om lærerens praksis. Ved første møte i klasserommet fikk vi mulighet til å presentere oss for elevene, og lot dem stille oss spørsmål slik at de kunne bli bedre kjent med oss. Vi valgte å plassere oss bakerst i klasserommet slik at vi hadde god oversikt over lærerens praksis, og elevenes respons på lærerens undervisning. Videre ble våre observasjoner registrert i et ferdigutformet observasjonsskjema. En slik form for registrering benevnes for strukturert observasjon, fordi en bruker et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som avgjør hva en observerer og registrerer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved å benytte

denne formen for registrering kunne vi raskt føre inn våre observasjoner og hadde et sentrert fokus. Kategoriene vi utformet var *tid og fag, aktivitet, organisering, lærerens rolle og andre kommentarer*. Dette var kategorier vi mente var viktig for å kunne få innsikt i lærerens bruk av lek i undervisningen (se Vedlegg 4).

3.2.2.2 Etterarbeid av observasjoner

På alle dagene vi gjennomførte observasjon av våre informanter ble det satt av tid for å diskutere det vi hadde observert, der notatene fra diskusjonen ble loggført i et dokument. Dette var viktig da våre inntrykk var friske i minnet rett etter gjennomført observasjon. Deretter ble våre håndskrevne observasjonsskjema skrevet digitalt inn i et felles Word-dokument. Vi anså dette som formålstjenlig for å holde struktur og orden på skjemaene, samtidig var vi oppmerksom på at vår håndskrift kunne gjøre det vanskelig for hverandre å tyde innholdet.

3.2.3 Kvalitativt forskningsintervju

I vår studie anså vi det som hensiktsmessig å benytte et kvalitativt forskningsintervju, fordi en kan få frem kompleksitet og nyanser i fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012). I et kvalitativt forskningsintervju ønsker en å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Et mål er å få fram betydningen av menneskers erfaringer og å gjøre kjent deres opplevelse av verden, fremfor vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Dette er knyttet til hvilken grad intervjuet er tilrettelagt på forhånd, og strekker seg fra et kontinuum fra ustrukturert med åpne spørsmål til strukturert med faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Til vår studie valgte vi å benytte oss av et semistrukturert intervju. I denne intervjuformen har forskeren temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene har ikke betydning. De stilles der det er naturlig i samtalen og gir mulighet for oppfølgingsspørsmål. Det er også åpent for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på før intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av livsverden til de som blir intervjuet, spesielt fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Både forsker og deltakere prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Det foregår derfor en kontinuerlig analyse i denne formen for intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Formen på det semistrukturerte intervjuet ga oss mulighet til å gjennomføre

intervjuene mer som en naturlig samtale, uten en typisk «spørsmål og svar» struktur. Vi vil videre presentere vår planlegging, gjennomføring og transkribering av intervjuene.

3.2.3.1 Planlegging av intervju

I forbindelse med planleggingen av intervju tok vi utgangspunkt i Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) sine syv stadier for intervjuundersøkelser. De syv stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. De anbefaler at når en planlegger studien bør en ta hensyn til alle syv stadiene før en går i gang med intervjuarbeidet. Vi skrev ned hvorfor vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen, og hvordan vi oppfattet temaet før vi startet. Deretter la vi en plan for hvordan vi skulle gjennomføre transkriberingen, hvilken analysemetode vi skulle bruke, hvilke hensyn det var viktig å gjøre for verifisering og hvilken struktur det ferdige produktet skulle ha. Når vi skulle planlegge selve intervjuingen tok vi utgangspunkt i det Christoffersen og Johannesen (2012) mener bør være med i en intervjuguide - fra intervjuet starter til det er avsluttet. De lister opp innledning, fakta-spørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning. Da vi gjennomførte intervjuene etter tre dager med observasjon valgte vi å ikke inkludere verken fakta-spørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål, da dette ikke ble ansett som hensiktsmessig i vår studie. Siden vi anvendte et semistrukturert intervju hadde vi planlagt både spørsmål, tema og gode overganger for intervjuene på forhånd. På den måten kunne vi også sikre at de samme områdene ble dekket i alle intervjuene. Samtidig ga det rom for at nye tema ble introdusert. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at en på den måten også unngår at samtalen oppfattes som en teknisk oppramsing av spørsmål. Ved å forberede oss godt på forhånd kunne vi forflytte oss innenfor intervjuguiden når det var hensiktsmessig. Som en forberedelse til intervjuet gjennomførte vi et prøveintervju med to medstudenter for å øve oss på intervjusituasjonen, der vi fikk tilbakemelding på deres opplevde av å bli stilt spørsmålene i intervjuguiden. Deretter gjorde vi små endringer på intervjuguiden slik at spørsmålene var lettere å forstå. Spørsmålene som ble utarbeidet kan leses i intervjuguiden (se vedlegg 5).

3.2.3.2 Gjennomføring av intervju

På forhånd av datainnsamlingen hadde vi avtalt med informantene at intervjuet skulle gjennomføres på skolene, og informantene fikk selv velge rom. Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem betydningen av at informantene opplever intervjuet som en mest mulig trygg

situasjon. Det vil dermed være formålstjenlig at informantene får velge hvor og hvordan intervjuet skal foregå. Fordi vi hadde flere informanter ved hver skole fikk informantene velge om de ønsket å gjennomføre intervjuet individuelt eller i gruppe. Ved alle skolene valgte informantene å gjennomføre gruppeintervju. Gruppeintervju gir mulighet for at informantene kan respondere på hverandres synspunkter, som kan føre til at en får kjennskap til variasjoner i informantenes holdninger i den enkelte gruppen. Diskusjon mellom informantene kan videre bidra til å utdype tema som blir diskutert (Thagaard, 2018). Under gruppeintervjuene opplevde vi at informantene diskuterte mye med hverandre, som bidro til at vi fikk et fyldig datamateriale.

I informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene informerte vi om tidslengde på intervju, som var anslått til å vare en time. Dette ble også informerte om før oppstart av intervjuet. På forhånd hadde vi satt oss godt inn i intervjuguiden slik at vi stilte forberedt og kunne rette fokuset vårt mot informantenes svar og refleksjoner underveis. Vi ble enige om at den ene av oss skulle lede intervjuet, mens den andre hadde ansvar for lydopptakere og kunne stille tilleggsspørsmål. På den måten hadde vi mulighet til å følge opp interessante svar fra informantene. Ved at vi brukte lydopptaker under gjennomføring av gruppeintervjuene, ble vårt fokus ytterligere sentrert mot informantenes svar og vår egen deltakelse i samtalen. En konsekvens av dette var også at vi unngikk å bruke tid på notering underveis. Vi valgte å bruke to lydopptakere for å sikre at vi ikke mistet lydopptak dersom en av lydopptakerne sluttet å fungere. En fordel ved å bruke to lydopptakere var at vi kunne plassere dem i nærheten av ulike informanter. Dette ga oss god lyd kvalitet på opptakene, noe som var en fordel under transkriberingen. Som en forberedelse til de neste intervjuene valgte vi å gjennomgå transkriberingen av det første intervjuet, for å undersøke om det var noe som behøvde å endres på i intervjuguiden. Vår konklusjon var at det ikke var behov for endringer.

Vi opplevde flere fordeler med å observere før gjennomføring av gruppeintervju. Med bakgrunn i antall dager vi hadde fulgt informantene i deres undervisning, hadde vi etablert en god relasjon og kontakt med samtlige. Dette opplevde vi gjorde intervjusituasjonen mer naturlig. Vi kunne også stille spørsmål til våre observasjoner fra deres undervisning, og informantene kunne enklere henvise til egne gjennomførte aktiviteter uten å utdype hva aktiviteten gikk ut på.

3.2.3.3 Transkribering av intervju

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at transkribering betyr å transformere - å skifte fra en form til en annen. Transkribering innebærer altså transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Det er en prosedyre som gjennomføres for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Før datainnsamlingen avgjorde vi at transkriberingen skulle gjennomføres rett etter intervjuene ble holdt, da vi enklere kunne føye til tilleggsinformasjon. Videre anså vi det som fordelaktig å dele intervjuene mellom oss, da dette var tidsbesparende og vi kunne kvalitetssikre hverandres transkriberinger.

Kvalitetssikringen ble gjennomført ved at vi leste gjennom hverandres transkriberinger mens vi lyttet til lydopptaket, og sjekket at transkriberingene var skrevet korrekt. Fordi vi var to som skulle transkribere var det også viktig at vi la en plan for hvordan dette skulle gjøres, slik at transkripsjonene ble så like som mulig. Vi bestemte oss for å skrive ordrett på bokmål, at vi ikke skulle registrere pauser og at vi brukte «mhm», «hm» og «eh» der det hadde en funksjon. For eksempel når en informant brukte «mhm» til å bekrefte at de var enige i det en annen informant sa. Transkribering av intervju vil imidlertid aldri være fullverdig. Da en vil følge en prosess som strekker seg fra den opplevde konteksten med informantens kroppsspråk, gester og virkemidler til skrevet tekst. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kalles denne prosessen for en abstraksjon fra den fysiske tilstedeværelse, til en lydfil som igjen resulterer i en skrevet tekst. Denne formen for reduksjon i elementer fra den fysiske intervjusituasjonen er det viktig å være bevisst på, både under transkriberingen og ved senere analysearbeid. De tre transkriberte gruppeintervjuene våre utgjorde totalt 33 902 ord.

3.3 Analysearbeid

Som tidligere nevnt hadde vi en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til vår studie. Dette innebar at vi hadde et tolkende og analyserende blikk gjennom hele forskningsprosjektet. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at analysen foregår kontinuerlig gjennom forskningsprosessen og starter idet forskeren ankommer feltet. Denne første forståelsen vil ha innvirkning på hva forskeren retter sin oppmerksomhet mot i kommende observasjon og intervju. Selv om det har foregått en kontinuerlig analyse gjennom forskningsprosessen, vil vi i dette delkapitlet gjøre rede for den systematiske analyseprosessen som ble gjennomført i etterkant av datainnsamlingen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil denne systematiseringen av datamaterialet gjøre at vi kan forstå fenomenet som forskes på, og svare på vår problemstilling. Datamaterialet består av

transkriberinger av tre gruppeintervju og observasjonsskjemaer fra observerte undervisningsøkter. Vi valgte å basere vårt analysearbeid på gruppeintervjuene fordi de ga mest eksakt informasjon, mens observasjonene ble brukt til å utdype og eksemplifisere.

I vår analyse av datamaterialet valgte vi å bruke en framgangsmåte beskrevet av Vivi Nilssen (2012) som består av tre kodingsfaser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Denne framgangsmåten er inspirert av «grounded theory» og handler om å møte datamaterialet med et åpent sinn og med en åpen holdning til hva datamaterialet forteller. En ønsker å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet, altså en induktiv tilnærming. I den *åpne kodingen* setter en navn på, eller koder fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet. Da vi skulle gjennomføre denne fasen valgte vi å kode setninger og avsnitt, slik Postholm og Jacobsen (2018) anbefaler om en har et omfattende datamateriale. Kodene tar for seg større enheter og blir dermed lettere å håndtere. Denne fasen valgte vi å gjøre i fellesskap, der en leste høyt mens den andre markerte ord og setninger som ble ansett som viktig. Dette var ord eller utsagn som var interessante i forhold til problemstillingen, og som tydeliggjorde informantenes forståelse og refleksjoner knyttet til lek i undervisningen. Etter hvert avsnitt stoppet vi opp og diskuterte det som var lest, før vi så skrev ned koder i margen for hånd. Etter gjennomgang av transkriberingen til hvert gruppeintervju skrev vi kodene inn i et skjema. Deretter samlet vi alle kodene fra de tre gruppeintervjuene i samme skjema.

Videre gikk vi over til den aksiale kodingen, som handler om å gruppere kodene i mer overordnede kategorier, for at datamengden skal bli mer håndterlig (Nilssen, 2012). Her så vi på alle kodene fra alle tre gruppeintervjuene, og grupperte koder som omhandlet samme tema. Deretter så vi på hva som kunne være et overordnet tema som passet for de ulike gruppene med koder. Etter å ha analysert hva de ulike kodene handlet om kom vi fram til de aksiale kategoriene *forståelse og bruk av lek*, *planlegging og vurdering*, *muligheter og begrensninger*.

Til slutt gjennomførte vi en *selektiv koding*, som handler om å finne kjerne kategorier og systematisk relatere kjerne kategorien til de andre kategoriene. Kjerne kategoriene representerer forskningens hovedtema (Nilssen, 2012). Etter å ha funnet de aksiale kategoriene så vi på hvilke av disse som kunne tilhøre samme overordnet tema.

Kjernekategoriene vi endte opp med var *den lekende læreren* og *lærerens mulighetsrom*.
Nedenfor presenteres en tabell som viser kategoriseringsprosessen.

Åpen koding	Aksial koding	Selektiv koding
<p>Forstår lek som et stort og sammensatt fenomen</p> <p>Skiller mellom frilek og styrt lekprega aktiviteter</p> <p>Lærerens bruk av lek</p> <p>Holdninger, verdier og opplevelser</p>	<p>Forståelse og bruk av lek</p>	<p>Den lekende lærer</p>
<p>Har det lekbaserte med seg i all planlegging av undervisning</p> <p>Timeplanfestet aktiv læring</p> <p>Vurderer helheten av læringen</p>	<p>Planlegging og vurdering</p>	
<p>Har stor tillit og tiltro fra ledelsen</p> <p>Ytre press fra media og samfunn er redusert</p> <p>Metodefrihet</p> <p>Gode arealer og stor plass til å bruke lekbasert læring</p>	<p>Muligheter</p>	<p>Lærerens mulighetsrom</p>
<p>Tid er et nøkkelord</p> <p>Mye praktisk arbeid som forberedelse</p> <p>Lite faglige diskusjoner og kompetanseheving om lek</p> <p>Økonomi og ressurser</p> <p>Begrensninger er knyttet til læreren selv</p>	<p>Begrensninger</p>	

Gjennom analyseprosessen møtte vi på flere utfordringer. Den første var at vi hadde et stort datamateriale som gjorde at analysen ble en omfattende prosess. Den andre utfordringen var at problemstillingen vår, *hvordan forstår og bruker lærere lek i undervisningen på 1. og 2. trinn*, er en problemstilling som kan romme mye. Det gjorde det utfordrende å prioritere hvilke utsagn som var viktig å ta med. At vi var to forskere som samarbeidet har også påvirket analyseprosessen. Vi anså det som en fordel å være to forskere, da vi hadde et stort datamateriale og det var tidsbesparende å gjøre analyseprosessen sammen. Vi hadde mulighet til å diskutere og reflektere sammen, men det kan også ha ført til at vi ble påvirket av hverandre. Dersom vi hadde hatt bedre tid, eller et mindre datamateriale, ville det kanskje vært en fordel å gjøre den åpne kodingsfasen hver for oss først, for å begrense påvirkningen fra hverandre.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

I dette kapitlet vil vi vurdere studiens kvalitet. Vi starter med å redegjøre for forskningsetiske hensyn som vi har tatt underveis. Deretter gjør vi rede for reliabilitet og validitet knyttet til innhenting og fremstilling av datamaterialet, som samlet sett utgjør en kvalitetsvurdering av studien.

3.4.1 Forskningsetikk

Som forsker er det viktig å være bevisst det etiske rundt forskningen, og forskningsetikk er en sammenfatning av praktisk vitenskapsmoral (NESH, 2016). Etiske prinsipper i forskning bør ivaretas før forskningen, gjennom forskningsprosessen og i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Det første vi måtte gjøre var å finne ut om det var nødvendig å melde undersøkelsen til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Fordi vi ønsket å bruke lydopptakere under gruppeintervjuene ble studien meldepliktig. Etter at vi hadde søkt fikk vi søknaden tilbake som godkjent av NSD (vedlegg 1). Vi ble også informert om at det ikke var behov for samtykke fra foresatte, da vi ikke skulle innhente personopplysninger om enkeltelever. Imidlertid ble vi anbefalt av NSD om å lage et informasjonsskriv til foresatte der vi kort informerte om prosjektet. Dette ble skrevet og sendt på e-post til informantene, som videreformidlet dette til foresatte (vedlegg 3).

Gjennom hele forskningsprosjektet var det flere forhold vi måtte være bevisste på.

Utgangspunktet for forskningsetikken er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom

forsker og deltakerne i en studie. De tre kravene er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018).

Informert samtykke innebærer at informantene er orientert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, samt om mulige fordeler og risikoer ved å delta i forskningsprosjektet. Videre innebærer det at en sikrer seg at informantene deltar frivillig og er kjent med sin rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre et informert samtykke valgte vi å sende ut et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse og en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Her opplyste vi blant annet om formålet med undersøkelsen, hvordan vi ønsket å samle inn data, vår rolle under datainnsamlingen og informantenes rettigheter. Selv om lærerne var våre informanter, var det viktig å ta hensyn til elevene også. Som tidligere nevnt presenterte vi oss for elevene og forklarte dem at vi var der for å se hva læreren gjorde. Vi besvarte også spørsmål fra elevene, men forsøkte å holde oss mer i bakgrunnen. Dette ble gjort for å gjøre observasjonssituasjonen mer naturlig for elevene.

Det andre kravet handler om at de som undersøkes har rett til et privatliv. Herunder er det tre elementer som er relevante. Det første handler om hvor følsom den informasjonen som samles inn er, det andre omhandler hvor privat innsamlet informasjonen er, og det tredje elementet går ut på hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra data. Fordi det er vanskelig å sikre full anonymitet stiller forskning et krav til konfidensialitet. Konfidensialitet betyr at det er praktisk mulig å identifisere enkeltpersoner, men at de som gjennomfører en undersøkelse garanterer at personopplysninger ikke blir spredt. Det innebærer også at det blir satt i verk tiltak for å hindre at andre kan identifisere enkeltpersoner i presentasjon av resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Tiltak vi satt i verk for å hindre identifisering av enkeltpersoner var å gi både skolene og informantene pseudonym. Gjennom hele forskningen vår har vi valgt å referere til skolene som skole 1, 2 og 3, der også informantene benevnes med tall; som lærer 1 til lærer 7. I presentasjon og drøfting av funn har vi konsekvent valgt å bruke pronomenet «hun» uavhengig av informantens kjønn, og det blir ikke oppgitt hvilket trinn informantene arbeider på. For å styrke anonymiseringen av informantene valgte vi også å transkribere intervjuene på bokmål fremfor dialekt. Da lydopptakene kan bidra til å identifisere informantene har vi vært nøye med å oppbevare de sikkert. Da vi var ferdig med transkriberingen oppbevarte vi lydopptakerne i et låst skap på universitets område. Etter endt

studie vil lydopptakene bli slettet. Da rektorene kjenner til hvem som er informanter ved deres skole, kan likevel en utfordring være at rektor på bakgrunn av utsagnene kan dra kjensel på identiteten til informantene.

Det tredje kravet er at en i den grad det er mulig skal prøve å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Fordi all analyse av data vil være en reduksjon av mangfold og detaljer, vil en fullstendig gjengivelse aldri være noe en kan oppnå til det fulle. Imidlertid er det et ideal en bør etterstrebe. I de sammenhenger det er viktig for å forstå et resultat, skal data presenteres fullstendig. En skal ikke bruke et resultat tatt ut av sammenheng for å argumentere for noe informantene ikke har ment (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre at informantene ble korrekt gjengitt kvalitetssikret vi som tidligere nevnt hverandres transkriberinger, og var bevisst under hele forskningsprosessen på å ikke ta svar og refleksjoner fra informantene ut av kontekst. Vi var kritiske til våre egne tolkninger og forforståelse, og de valgene vi tok. Vi gikk ofte tilbake til transkriberingene for å sikre at utsagnene vi valgte å ta med i teksten ble brukt i riktig sammenheng.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og viser til i hvilken grad en kan stole på forskningens produserte resultater (Postholm & Jacobsen, 2018). Reliabilitet knyttes dermed til nøyaktigheten av undersøkelsens data (Christoffersen & Johannessen, 2012). En måte å teste forskningens reliabilitet på, er gjennom *repliserbarhet*. Dette innebærer at en annen forsker skal kunne gjennomføre et identisk forskningsopplegg, og komme frem til de samme resultatene. Dette krever at vi må synliggjøre forskningsprosessen slik at andre kan reflektere og eventuelt replisere den (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom vår masteravhandling har vi forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen ved å redegjøre for vårt teoretiske fundament og detaljerte beskrivelser av forskningens tilnærming, metode og analyse - og på den måten styrke reliabiliteten. Thagaard (2018) sier at ledende spørsmål kan skape forventninger som begrenser intervjupersonenes svaralternativer. Ved utforming av intervjuguiden hadde vi fokus på at spørsmålene skulle være åpne. Vi gjennomførte også et prøveintervju med to medstudenter før datainnsamlingen for å undersøke hvordan de opplevde våre spørsmålsformuleringer. Siden vi benyttet oss av et semistrukturert intervju som bærer preg av en dialog mellom forsker og intervjudeltakere, forsøkte vi å ikke stille ledende tilleggsspørsmål. Ved innsamlingen av data brukte vi lydopptaker til intervjuene som gjorde

at vi kunne transkribere nøyaktig, og lytte til lydopptakene flere ganger for å kvalitetssikre transkriberingene. Disse forholdene kan ha bidratt til å styrke studiens reliabilitet.

Thagaard (2018) sier at reliabilitet kan styrkes ved at det deltar flere forskere i prosjektet. Ved å være to forskere kunne vi gjennom hele forskningsprosessen diskutere og få frem ulike synspunkter og tolkninger. Ved gruppeintervjuene kunne vi fordele roller. Den som ledet intervjuet kunne dermed konsentrere seg om samtalen, og vi fikk mulighet til å kvalitetssikre hverandres transkriberinger. Dette ble viktig da vi tok et valg om å ikke sende transkriberingen til informantene slik at de kunne korrigerer for fakta-feil og feilkilder. Valget ble tatt på bakgrunn av at transkriberingene var lange, og vi ikke ønsket å gi informantene våre en ekstra belastning i en stressende tid med flere restriksjoner knyttet til Covid-19 pandemien. En svakhet ved studiens reliabilitet er at vi valgte å observere i ulike klasserom. Dersom vi hadde observert i samme klasserom, ville vi hatt mulighet til å sammenligne observasjonsnotater. Denne avgjørelsen hang sammen med at vi fikk flere informanter enn forventet til vår studie. Dermed valgte vi å gjennomføre observasjonene i ulike klasserom, fordi vi da fikk et bredere datamateriale. Imidlertid kan en styrke ved våre observatørroller være at vi ved ikke-deltakende observasjon, hadde observasjon som vår primæroppgave. Å være to forskere som samarbeidet om analyseprosessen gjorde at vi kunne diskutere informantenes utsagn, og sjekke om vi hadde samme forståelse. Dette kan ha bidratt til å styrke studiens reliabilitet fordi vi kunne redusere feiltolkninger og misoppfatninger i datamaterialet.

3.4.3 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, altså hvilke konklusjoner en forsker har grunnlag for å trekke ut fra innsamlet data (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskningens datamateriale representerer fenomenet en undersøker, ikke selve virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) deler en validitet inn i to ulike typer: indre og ytre validitet. *Indre validitet* handler om de resultatene og konklusjonene en trekker i sin forskning, er gyldige for det som har blitt studert. En må dermed vurdere om det er samsvar mellom den teorien en bruker, og den virkeligheten som studeres og analyseres. Et spørsmål som en må stille seg er hvor godt ens begreper representerer virkeligheten. Det at vi satte oss grundig inn i teori og forskning om fenomenet vi undersøkte kan bidra til å styrke den indre validiteten, fordi vi da hadde et bedre grunnlag til å planlegge en studie som svarte

på det som var intensjonen med undersøkelsen. Denne forberedelsen til forskningen gjorde at vi blant annet tidlig fant et behov for avklaring av begrepet lekbasert læring.

Ytre validitet betegnes som overførbarhet eller generalisering. Det handler om i hvilken grad en kan overføre, eller generalisere, resultater fra en undersøkelse til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). For å vurdere vår studies ytre validitet må vi dermed vurdere om forskningens resultater og funn kan være overførbar til andre skoler. At vi har studert praksisen på tre ulike skoler kan styrke den ytre validiteten i forhold til om vi hadde undersøkt bare en skole. Samtidig består utvalget vårt av få informanter, innenfor en homogen gruppe, som kan svekke den ytre validiteten. Siden vår studie baserer seg på tilnærmingene hermeneutikk og fenomenologi, vil forskningsprosessen være påvirket av vår egen forståelse, for-forståelse og tolkninger. Dersom noen andre hadde forsket på det samme fenomenet i en lik kontekst, ville de derfor ikke kommet frem til samme konklusjoner og resultat. Selv om studien vår ikke er direkte overførbar til andre kontekster håper vi at den likevel kan være et bidrag til kunnskapsfeltet. Gjennom masteravhandlingens beskrivelser og presentasjon av funn kan leseren inviteres inn i forskningsprosessen, der leseren har mulighet til å trekke ut relevante funn opp mot egen undervisningspraksis (Postholm & Jacobsen, 2018).

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet skal vi presentere og drøfte funn fra analyse av datamaterialet. Gjennom analysen har vi kommet frem til funn som vi mener er sentrale for å besvare målsetningen for studien, som er å undersøke hvordan lærere forstår og bruker lek på 1. og 2. trinn i undervisningen. Vi har valgt å samle presentasjon og drøfting i et kapitel, der vi i det avsluttende kapitlet vil trekke frem funn i lys av forskningens problemstilling. Vi vil videre presentere funn innenfor kjernekategoriene vi kom frem til i vår analyseprosess. I kjernekategori (1) Den lekende læreren vil vi presentere underkategoriene *forståelse og bruk av lek* og *planlegging og vurdering*. I kjernekategori (2) Lærerens mulighetsrom, presenterer vi underkategoriene *muligheter* og *begrensninger*.

Som tidligere nevnt består datamaterialet vårt av tre gruppeintervju og observasjoner av syv læreres undervisning fra tre ulike skoler. Vi valgte å kalle lærerne ved den første skolen for lærer 1, 2 og 3, lærer 4 og 5 ved den andre skolen, og lærer 6 og 7 ved den tredje skolen.

4.1 Kjernekategori 1: Den lekende læreren

Vi valgte å kalle den første kjernekategorien vår for den lekende læreren da den handler om faktorer informantene våre trakk frem som betydningsfulle for deres forståelse og bruk av lek. Som dermed får betydning for hvordan læreren kan ha en lekende tilnærming til lek i undervisning. Disse faktorene vil påvirke lærerens rolle som en lekende lærer.

4.1.1 Forståelse og bruk av lek

Hovedvekten i denne kategorien er knyttet til hvordan lærere forstår lek ved å belyse hvordan de beskriver opplevelser og erfaringer med bruk av lek i undervisningen. Ved spørsmål om hva lek i skolesammenheng er sa alle informantene noe om at det var stort og sammensatt, og et fenomen som kunne romme mye. Lærer 6 sa at lek egentlig er veldig masse, men at det også handler om å bruke fantasien, tenke utenfor boksen og at elevene skal undre seg og være kreative. Lærer 5 trakk frem at hun forstår lek som aktiviteter som motiverer elevene, og at det er viktig at elevene opplever eierskap til prosessen og medbestemmelse. Lærer 4 forklarte at det er mange faktorer en kan trekke inn i et slikt spørsmål. Hun sa at lek er et fenomen i seg selv, og at det er grunnpilaren i barnet. Lærer 4 trakk også frem at lek handler om overføring av barnekultur, og at noe som kjennetegner lek er at det skal være lystbetont og skape engasjement hos elevene. Hun sa videre at det viktigste er å tenke samhandling, «å gjøre i

lag» fordi det er det barn gjør i lek. Samtidig påpekte Lærer 4 at skolen er en lærende institusjon, at elevene skal lære og at det dermed må være noe målrettet. Videre sa hun følgende:

Og da bruker du lekprega aktiviteter. At det er den der barnekultur-verden. Det er metodikken. At det ligger noe helt sånne grunnpilarer der. Nå er det noe som er deres verden. Som du bringer inn. Og nå bruker man for eksempel fortelling, sånn at ungene har noen knagger å henge det på. Og da er det metodisk tenkning, tenker jeg. Slik at det er noe som bare gjennomsyrrer det. Ikke «nå leker vi en lek fordi at». Men at det må være en rød tråd. Da har du lek som element i metodikken. Du har det som en grunnleggende del. Og da kan man på en måte bruke det.

Våre funn viser at det er utfordrende å definere lek med en enkeltstående forklaring. Våre informanters forståelse harmonerer dermed godt med det Skram (2016) sier at vi i dag er mer opptatt av lekens kjennetegn fordi fenomenet ikke enkelt lar seg definere. At leken i dagens skole fortsatt er utfordrende å definere kan ses i sammenheng med at vi må rette et større fokus mot de som opplever og lever gjennom lekens verden – nemlig barna selv. En utdypende forklaring av fenomenet kunne kanskje vært lettere å trådfeste dersom en hadde rettet et blikk mot elevenes opplevelse av lek i skolen.

Det var flere elementer som var interessante i tilknytning til informantenes svar på spørsmålet om lek i skolesammenheng. Ved skole 1 forklarte de tre informantene at de i sin undervisning vektlegger at en tar tak i hele sanseapparatet. Lærer 2 sa at det er slik hun tenker at en jobber på småtrinnet. Videre forklarte Lærer 1:

Det er jo sånn at hvis du har matte for eksempel, og skal øve på pluss. Så er det jo mange måter å gjøre det på. Bruke andre sanser enn å sitte å regne i ei bok. Å ha noe å ta på, noe å gjøre, noe å se, noe å høre. Omså noe å smake også. Hoppe og bevege seg. Så vi tenker jo det at vi bruker andre sanser, og er praktisk. Det er noe som vi gjør i fellesskap, men det er jo ikke alle (henviser til elevene) som gjør det med like stor frivillighet, det er det jo ikke. Men de betrakter jo og får med seg, også plutselig så er de med i det som vi tenker er å leke inn de tallene på en annen måte og få en tallforståelse.

I dette utsagnet knytter lærer 1 også lek til praktiske ting og noe som en gjør i fellesskap. Vi synes det er interessant at lærer 1 trekker frem frivillighet i lek, der hun sier at selv de elevene

som velger å ikke delta likevel har et utbytte av at det blir gjennomført lek i undervisningen fordi de kan se på og få med seg hva de andre gjør. At hun sier «også plutselig er de med» tolker vi som at disse elevene velger å delta etter hvert. Frivillighet er ifølge Öhman (2012) en sentral side ved leken, som fører til at barnet er selvbestemmende og autonomt. At informantene ikke «tvinger» elevene inn i leken, og lar dem observere på avstand tenker vi kan bidra til en trygghet som gjør at elevene etter hvert ønsker og velger å delta. Dette ser vi også i sammenheng med lekens betydning og verdi for barn. Lekens verden er kjent for barn og det kan være lettere for dem å delta i noe de har kjent til lenge, i motsetning til tradisjonell undervisning som er nytt for elevene i de første skoleårene. Imidlertid handler frivillighet ifølge Lillejord et al. (2018) også om at eleven har kontroll i lekeprosessen. Eleven har behov for å selv kunne påvirke handlingsforløpet og ta avgjørelser knyttet til hvilken rolle de skal ha i leken. Dette kan også ses i lys av at leken har en sterk engasjerende kraft og barnekulturelle trekk, som er sentral i elevenes utvikling av selvstendighet og medvirkning (Lillemyr O. , 2011b). På den måten kommer elevens indre base for kontroll til uttrykk gjennom elevens muligheter til å være aktiv, medvirkende og selvbestemmende. Et funn er at lærere som skal bruke lek må kjenne til hvordan leken kommer til uttrykk i barnet på flere ulike måter. På den måten kan læreren skape rammer for elevenes lek i skolen, ved å ta hensyn til elementer som frivillighet, selvbestemmelse og kontroll i lekenprosessen.

Vi tenker at verdien våre informanter tillegger lek i skolen, kan forteller oss noe om hvorfor de mener at lek bør være en del av undervisningen. Alle informantene anser lek som verdifullt, der lærer 1 sa at hun ikke kunne vært det foruten. Lærer 7 forklarte også at det handler om å lære seg livet. Dette tolker vi i retning av lekens verdi som en forberedelse til den voksne verden (Lillemyr O. F., 2001). Lærer 4 forklarte at hun personlig tenker at det kommer an på hva de legger til rette for og at en først da kan snakke om verdien av lek. Videre sa hun at en må ha respekt for leken og vise det til barna, og at hun tror verdien ligger i overføringen av barnekultur og det å være delaktig. I tillegg sa hun at «det er vår plikt som lærere i skolen å være et lekende menneske». Til det svarer lærer 5 at det lærer 4 er inne på, er verdien av lek i seg selv og å ta barna og barnas verden på alvor. Lærer 2 og 3 trakk også frem at lek har en pedagogisk verdi i form av at det er en måte å tilpasse undervisningen og skape større forståelse. Vi tolker dette som holdninger lærerne har til lek. Dette kan en se i lys av å være en lærer som tar elevens interesser og opplevelser på alvor. Det kan dermed også handle om å være en god klasseleder. Når læreren viser at de respekterer og anerkjenner det elevene

erfarer og opplever som viktig for dem, kan det være med på å skape større tillit og relasjon mellom lærer og elev. Dette tenker vi kan ha betydning for at elevene tar del i fellesskapet. På den måten vil lærerens anerkjennelse og respekt av lekens plass i skolen, også være med på å skape et godt læringsmiljø. Lærer 6 sa:

Du blir glad av å leke, du kjenner tilhørighet til noen, du deler en opplevelse. Du føler at du blir kjent. Og det er viktig å skape disse opplevelsene i skolehverdagen. Og spesielt når man kommer som ny elev til skolen, og det gjør jo de når de går i første klasse. Også handler det jo også om at vi voksne skaper vennskap. Det handler om å finne flere verdipunkt på en måte.

I utsagnet til lærer 6 trekker hun inn flere elementer som vi ser i sammenheng med lekens sosiale aspekter og betydning for barn. Både tilhørighet, vennskap og felles opplevelser er vesentlig for barns tilværelse. En viktig forståelse av lek er at barn ikke bare leker for lystens skyld, men også på grunn av et behov de for å bli akseptert og høre til (Öhman, 2012). Lærer 7 uttrykte at det er masse sosial kompetanse og sosial læring i lek. Dette sa lærer 6 seg enig i, men påpekte samtidig betydningen av at det alltid er voksne til stede «fordi det er så mye sosial kompetanse i lek». Her tydeliggjør lærer 6 de voksnes ansvar. Dette kommer også frem ved at hun sa at «Det handler jo også om at vi voksne skaper vennskap». Informantene ved skole 1 trekker også inn de voksnes ansvar når de snakket om elever som ikke mestrer den frie leken. Lærer 1 forklarte at det viktigste for barn er å ha venner og ha det trygt, godt og sosialt bra. Hun sa at om du ikke har dette, så har du ikke grunnlag for å lære. Lærer 3 sa at hun tror det største tapet for et barn er å ikke forstå lekekoder og hva de andre gjør i leken. Lærer 2 forklarte at å sette i gang de lekpregede aktivitetene i klasserommet kan gi disse elevene en følelse av å være med i fellesskapet og mestre. Lærer 3 utdypet og sa at elevene som ikke mestrer den frie leken kan mestre de lekpregede aktivitetene fordi det er faste rammer og tydelig hva som skal skje, og hva som forventes av dem. Videre sa hun at de pleier å sette sammen en lekegruppe med gode lekere rundt de elevene som trenger litt ekstra støtte. Der de selv går inn i leken og veileder de. Hun sa at en gjennom leken kan jobbe med inkludering og at elevene kan lære seg sosiale koder.

Lekbasert læring er et begrep som går igjen i vår oppgave og intervjuguide, derfor ble det viktig å etablere en felles forståelse for begrepet med informantene våre. Vi forklarte at når vi hadde lest om lek med hensikt om læring ble det brukt flere ulike begreper, der vi hadde valgt

å bruke lekbasert læring fordi vi anså det som et mer presist begrep. Om lekbasert læringsbegrepet forklarte Lærer 5 at hun tenker det handler om at læringen har basis i leken. Lærer 7 trakk frem at det er et formål med leken som er koblet opp mot det en arbeider med i fagene. Lærer 6 sa «Lekbasert læring det handler jo om at det ikke bare er lek, men vi skal lære gjennom lek». Lærer 4 forklarte at hun tror det kan være et godt begrep, og da skal den frie leken få være seg selv.

Ut fra informantenes utsagn tolker vi det slik at de forstår at lek og læring påvirker hverandre, og at de dermed ikke nødvendigvis skal anses som to motsetninger. Samtidig viser informantene at de har en forståelse for at lekbasert læring burde inneholde noen av lekens kjennetegn (Lillejord et al., 2018), der for eksempel lærer 5 trekker frem at læringen skal ha basis i leken. I tillegg ser vi i lærer 4 sitt utsagn at hun vektlegger at det er to sider ved lek; lekens egenverdi for barn og lek som pedagogisk metode. Dette ser vi når hun ved spørsmålet om lekbasert læring understreker at den frie leken, altså den leken som barn verdsetter høyest, skal få være fri fra lærerens faglige formål. I skolen må læreren være bevisst på at det er en forskjell på lekens egenverdi for barn, og leken som en metode for læring. Den frie leken vil fortsatt leve sitt eget liv, selv om lek som metode er en del av undervisningen (Skram, 2016). Informanten er bevisst på at det må være plass og rom for elevenes egen lek og kultur i skolen, og at hun samtidig kan legge til rette for mer strukturerte læringsaktiviteter. Altså en veksling mellom lek og mer tradisjonell undervisning (Skram, 2016).

Med at LK20 trådte i kraft i starten av skoleåret var det naturlig å finne ut hva informantene tenkte om lekens plass i det nye læreplanverket. Lærer 4 påpekte at det eksplisitt står lek i denne læreplanen, og at hun syntes det var bra. Hun legger til at de har glemte det viktigste. Hun forklarte «De har jo ikke gått inn og definert det eller skrevet hva er det for noe, hva de egentlig mener». Lærer 4 sa hun tror at lek bare er tatt inn igjen i læreplanen fordi det har vært etterlyst så lenge. Lærer 2 fortalte at hun leste over overordnet del og planene for norsk, matematikk og andre fag for å finne ut hva som stod om lek. Hun sa:

For det var jo sånn «leken skal jo inn igjen», altså, jeg ble ikke noe klokere på det. Nei det var bare sånn jippi ai oh, for kanskje står det noe her som liksom kan hjelpe oss. Det syns jeg ikke at det gjør.

Våre funn er at informantene opplever det som problematisk at lek verken er definert eller at det står forklart hvordan lærere skal forstå fenomenet og begrepet i LK20. Som vi har sett på i teorikapitlet om Lek i læreplanverkene ligger det riktignok noen føringer for hvordan lek skal brukes og hvilke situasjoner lærere skal legge til rette for.

Ved spørsmål om hva informantene våre anså som lek i skolesammenheng, skilte flere av dem mellom den frie leken og styrte aktiviteter med lek. Lærer 3 uttrykte at lek i skolesammenheng også var den frie leken, mens lærer 7 sa at lek kan være både frilek og styrt. Lærer 6 forklarte at det er viktig at de både har de styrte lekene og de frie lekene. Lærer 5 utdypet at hun bruker lekpregete aktiviteter i undervisningen der hun har et mål for timen, og at hun bruker den frie leken til å jobbe med relasjoner og etablere vennskap. Videre forklarte hun at siden hun har sett verdien av den frie leken for elevene, er dette noe hun setter av tid til og tilrettelegger for i løpet av skolehverdagen. Hun utdypet dette med å si at hun egentlig har lyst til å gi enda mer tid til den frie leken i undervisningen, og at hun har stor tro på at det påvirker klassemiljøet positivt at elevene får mye tid til å leke fritt. Hun sa at den frie leken er viktig både for elevenes faglige læring, men også for elevens samhandling, sosiale læring, relasjonsbygging og vennskap. Når lærer 5 snakket om den frie leken avslutter hun med å si:

Og vi vet jo alle første klassetrinn ikke sant, hva intensjonen var når elevene skulle inn i skolen. Og hva den har blitt. Så jeg har prøvd å ha det med meg, at det ikke egentlig er første skoleår, det er egentlig siste barnehageår.

Det er interessant at informanten har en forståelse av at hun anser første skoleår som siste barnehageår. Dette kan ses i sammenheng med at første klasse i utgangspunktet skulle være det beste fra barnehage og skole (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992-93). Våre funn fra observasjoner viser at lærer 5 la til rette for frilek de tre dagene vi observerte hennes praksis. Vi registrerte at klasserommet var godt tilrettelagt for lekemiljøer.

I diskusjon av lekens verdi i skolen kommer informantene inn på at en vektlegging av den frie leken kan være viktig for elevenes språkutvikling. Lærer 3 sa at frilek er en voldsom styrking for språkutvikling og å forstå språk. Lærer 7 trakk spesielt frem verdien av frilek for flerspråklige elever med svakere norskkunnskaper. Våre funn kan ses i sammenheng med Vygotskys (Lillemyr O. F., 2019) forståelse av lekens verdi for barns utvikling av språklige

perspektiver. Leken er en trygg arena og barn anvender et mer komplekst språk i lek (Öhman, 2012). Fordi leken også er på liksom, tør barn å teste ut mer. Når barn får mulighet til å øve seg å bli tryggere på det nye, for eksempel nye ord og begreper, kan de ta elementer de tester ut i leken over til virkeligheten. På den måten er det barnet selv som skaper sin egen nærmeste utviklingszone (Lillemyr O. , 2011b).

Vi har sett på flere elementer innenfor underkategorien *forståelse og bruk av lek* i de foregående avsnittene. Nedenfor oppsummerer vi det som vi anser som hovedfunnene innenfor underkategorien.

Et funn som er felles for våre informanternes forståelse av lek er at de har en bevissthet rundt fenomenets egenart og mangfoldighet. Informantene trekker frem flere grunnleggende sider ved lek som blant annet glede, tilhørighet, engasjement, motivasjon, fantasi, frivillighet, medbestemmelse og sosial kompetanse. Dette funnet gjenspeiles i det Lillemyr (2011a) kaller for en helhetligspedagogisk forståelse av lek som fenomen, der en er opptatt av å ramme inn lekens fenomen i form av kjennetegn. Et annet funn er at informantene skiller mellom den frie leken og styrte lekbaserte aktiviteter. Innenfor dette ser vi at informantene forstår at frilek er knyttet til den barnesentrerte leken. Videre er et funn at informantene trekker frem frivillighet som en sentral side ved lek i skolen. Dette innebærer at elevene har behov for å være aktive, medvirkende og selvbestemmende i prosessen. Dersom læreren skal ha en lekende praksis, kreves det dermed mer enn å sette i gang aktiviteter for å kunne kalle det lek. Ansvaret kan heller ikke hvile på elevenes skuldre alene, selv om det er de som skal ha eierskap til lekeprosessen (Öhman, 2012). Det er lærerens ansvar å tilrettelegge for at flest mulig elever ønsker og kjenner seg trygge nok til å delta i lek. Et annet viktig funn som er felles for våre informanternes forståelse av lek i undervisningen, er at de mener at elevene lærer gjennom lek. At våre informanter anser lek og læring å være to fenomener som har en sterk tilknytning til hverandre i skolen, ser vi blant annet i sammenheng med lærer 5 som uttrykte at «læringen har basis i leken» og med at lærer 1 påpekte at det å ha venner og ha det trygt, godt og sosialt bra er et grunnlag for å kunne lære. Leken i skolen er ikke alene bare for å lære det faglige, men også for at elevene skal bruke læringen fra leken til andre arenaer og kontekster. Det elevene opplever og erfarer gjennom lek som mestring, trygghet og samspill kan overføres til læringsaktiviteter i undervisning. Dette er i tråd med tenkningen om at lek gir næring til læring, og læring gir næring til leken (Greve & Løndal, 2012). Skal denne

kunnskapsoverføringen fra leken skje, innebærer det dermed at elevene burde få tid og rom til å leke i skolen. Vi tenker at å være en lærer som er interessert i og tilrettelegger for elevenes lekenverdener kan få større tilgang til elevenes interesser og utviklingsnivå. For slik å legge til rette for en undervisning som foregår i det som Vygotsky beskriver som elevenes nærmeste utviklingszone (Öhman, 2012). Dette kan knyttes til lærerens kompetanse om lek. Et annet funn er at lærere for å kunne bruke lek i undervisningen trenger teoretiske kunnskaper om lekens muligheter, dens verdi for barn og hvilke arbeidsmåter som egner seg for de yngste barna i skolen. Dette innebærer også at læreren har kunnskap om barnehagens rammeplan, slik at de kan bygge videre på kjente og trygge arbeidsmåter som elevene har med seg fra barnehagen (Becher et al., 2019).

Et funn er at våre informanter har et syn om at *barnet er i leken, og læringen foregår i barnet* (Lillemyr O. F., 2011a). Det innebærer at de ser på lek som en pedagogisk metode, samtidig som de anerkjenner den frie lekens plass. Dette tenker vi synliggjør at informantene vektlegger lekens egenverdi for barn, at den frie leken burde ha en sentral plass i skolen for elevenes læring og utvikling. Vi ser dette spesielt hos lærer 5 som blant annet påpeker at hun ønsker det skal være mer frilek i skolen, men også hos lærer 4 som i større grad knytter leken til *hele* eleven. Dette synliggjøres i hennes forståelse av lek som en grunnpilar i barnet som må tas på høyeste alvor i skolen. Informantene er bevisst på at det er en forskjell mellom lekens egenverdi og dens nytteverdi. Det er spesielt interessant da Becher (2018) sier at det ofte er lekens nytteverdi som det argumenteres for i skolesammenheng. Skal læreren bruke lek i undervisningen er det dermed spesielt viktig å være bevisst på forskjellen mellom å leke for lekens skyld og lek som metode for læring (Skram, 2016).

Et annet funn er også at våre informanter trekker frem at elevene skal bruke sanseapparatet, være aktive, utforskende og medvirkende i undervisningen. Vi tenker dette gjenspeiler det Vingdal (2018) benevner for et helhetlig læringssyn, der læringen skal ta utgangspunkt i alle sidene ved eleven. Barn er lærende kropp, der erfaringer og opplevelser fra leken kan bygge bro til læringen (Lillemyr O. F., 2011a). At elevene skal være aktive, handlende subjekter i undervisning innebærer at læreren har det Skram (2016) forklarer som et vidt perspektiv på undervisning. Det handler om å legge til rette for varierte arbeidsmetoder og motivere elevene på ulike måter, der undervisningens objekt er det elevene skal lære. Et vidt perspektiv på undervisning med fokus på variasjon, fleksibilitet og motivasjon handler i tråd med tilpasset

opplæring (Håstein & Werner, 2014). Lekens allsidige vesen som kommer til uttrykk på ulike måter i det lekende barnet kan dermed ha en sentral plass i skolen. Nettopp fordi elevene da får mulighet til å være skapende, utforskende og aktive i egen læringsprosess slik læreplanverket forutsetter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Piagets teori favner om det vi tidligere har referert til der lek og læring står i et vekselvirkende forhold til hverandre mellom akkomodasjon og assimilasjon (Öhman, 2012). Et slikt forhold mellom lek og læring vil i sammenheng med et vidt perspektiv på undervisning favne om det lekende lærende barnet.

Ved å være et lekende menneske som er nær leken, viser læreren at det elevene opplever og erfarer er av betydning. På den måten kan elevenes læringslyst stimuleres. Elementer som interesse og empati, er tilknyttet lærerens personlige kompetanse, og lærerens empatiske evner videreutvikles når læreren er nær barna og leken (Skram, 2016). Dersom lærerne skal kunne bruke lek i undervisningen må de selv kanskje erfare noe av lekens røtter. Lærer 5 påpekte at voksne trenger å leke mer, for å kunne gå inn i elevenes lekeverdener. Kanskje dette er en nødvendighet dersom vi skal gjøre det som lærer 4 sa er vår plikt som lærere – nettopp å være et lekende menneske.

4.1.2 Planlegging og vurdering

Hvordan informantene planlegger og vurderer lekbasert læring tenker vi har betydning for deres bruk av lek i undervisningen. Refleksjon om planlegging og vurdering vil også fortelle oss noe om hvordan leken komme til kjenne i informantenes praksis. Jamfør teorigjennomgang av teamet i masteravhandlingen fant vi at det var mindre teori og forskning knyttet til planlegging og vurdering av lek og lekbasert læring. Vi valgte dermed å inkludere spørsmål som sentrerte seg rundt hvordan informantene planlegger og vurderer lek i undervisningen.

Lærer 3 forklarte at de planlegger med utgangspunkt i tema og målene for faget og hva de ønsker at elevene skal lære. Hun sa at når de starter med et nytt tema ser de hva de kan gjøre i læreboken, hva de kan gjøre av spill og hva de kan gjøre av lek der du er involvert med hele kroppen. Videre påpekte hun at en må sette seg inn i at normalen er at det alltid skal være lekbaserte aktiviteter. Lærer 1 sa:

Og på småtrinnet, så er det litt sånn i hodet hele tida. Det er jo ikke sånn at vi går inn å bare jobbe, jobbe, jobbe i bøkene. Vi vet at ungene lærer best om vi har lekbasert læring også. At vi på en måte har en vekslning mellom de formelle tingene, det de må gjøre og lære seg. For eksempel å skrive eller regne. Også finner vi flere vinklinger på det.

Lærer 4 forklarte at det viktigste er å ha den røde tråden og at en må ha noen referanser hele tiden så det ikke blir løsrevet. Hun sa at elevene elsker gjentatte aktiviteter og det er viktig å tenke gjennom om det er fornuftig i henhold til overordnet plan. Hun trakk videre frem at det er viktig å ikke dele klassen opp for mye, men også bruke aktiviteter som samler hele klassen og klarer å engasjere alle. Samtidig sa hun at det kreves mye å bruke lek på den måten som hun gjør, at det er en del av hennes pedagogiske filosofi. Hun forklarte at hun har lest i mange læreverk og forteller at det står pene ord om det i teori og forskningsrapporter, men at det er lite konkret. Dermed må hun finne opp «kruttet» hele tiden. Hun påpekte også at det er mye planlegging og at hun bruker mye tid på det, fordi det er mye tenkearbeid og selvproduserte ting. Lærer 7 fortalte at de er ganske kreative og ivrige på å «tenke utenfor boksen», og at de også får litt tips fra internettkilder som Facebook og Pinterest. Videre sa hun at de ønsker at det ukentlig skal være lekbaserte aktiviteter, og at de har en timeplanfestet time med aktiv læring hver uke. Videre forklarte hun at de hadde 30 minutter med gym og 30 minutter med norsk til overs som de valgte å slå sammen. Dette sa hun har fungert kjempegodt fordi de da har noe hver uke med aktiv læring og fag. I tillegg til at de også har fast uteskole annenhver uke.

Informantenes utsagn gir oss en beskrivelse av hvordan de også bruker lek i undervisningen. Et funn er at våre informanter har fokus på ulike ting når de skal besvare spørsmålet om hvordan de planlegger lekbasert læring. Lærer 3 presenterer flere konkrete punkter for hvordan informantene ved skole 1 går frem når de starter med et nytt tema. Lærer 1 forteller at de hele tiden er bevisst på at det lekbaserte skal være til stede i undervisningen. At hun sier det må være en vekslning tolker vi som at hun forstår at det er noen formelle ting de må gjøre i skolen, og at det ikke er alt som kan gjøres lekbasert. Funn fra observasjoner er at informanten hadde en undervisningsøkt der elevene jobbet med stavskrift. Dette anser vi som et eksempel på en læringsaktivitet som er utfordrende å gjøre lekbasert. Slik vi forstår det tenker lærer 4 mer helhetlig rundt planlegging av lekbasert læring. Hun er bevisst på at det som skjer i undervisningen må være i samsvar med «overordnet plan». Vi tolker dette som at

hun mener styringsdokumenter. Ut fra lærer 7 sitt utsagn fremkommer det at de er opptatt av å se utover læreverk, og at de henter inspirasjon fra andre kilder. Våre funn fra intervju og observasjon er at disse lærerne er opptatt av å bruke egen kreativitet for å gjøre undervisningen motiverende og engasjerende for elevene. Dette kan ses i sammenheng med at de har planfestet aktiv læring hver uke.

Hovedmomentet vi trekker ut fra utsagnene om planlegging av lekbasert læring er at det er utfordrende å gjennomføre fordi det er et stort og sammensatt fenomen, som ikke enkelt kan generaliserer til en enhetlig fremgangsmåte i undervisningen. For å bruke lek i undervisningen kreves det bevisst planlegging og kunnskaper om hvilke faktorer som begrenser eller utvider barns virksomhet (Eik et al., 2011). Lillejord et al. (2018) fant i sin litteraturgjennomgang at lærere ikke alltid vet hvordan de skal gå frem for å planlegge lekbasert undervisning. Vi finner som nevnt lite informasjon i nordisk teori og forskning om hvordan en går frem for å planlegge lek i undervisning. Som studenter har vi gjennom vårt studieforløp lest både forskning og teori om aspekter som omhandler hvordan en kan planlegge undervisning for å blant annet vekke elevenes nysgjerrighet, mestring og elevaktiv læring. Selv om lek nå bringes inn i skolen jamfør LK20, finnes det enda få retningslinjer for hvordan læreren skal legge til rette for leken. Spesielt blir dette interessant når en konkretiserer leken til å gjelde undervisningen. Når leken skal inn i undervisningen oppstår det et tydelig perspektivskifte fra å vektlegge lek som kilde til læring, til å vektlegge *lek som undervisning*. Skal læreren planlegge lekende undervisning må leken inn i fagene, og fagene inn i leken. Dette perspektivskiftet utfordrer den tradisjonelle lærerrollen (Iversen, 2019).

Tidlig i vår litteraturgjennomgang om temaet i masteravhandlingen fant vi i Jay og Knaus (2018) forskning at lærerne opplevde det som vanskelig å vurdere elevs fremgang i lekbasert undervisning. På bakgrunn av dette ønsket vi å finne ut hvordan våre informanter opplevde dette i sin praksis. På spørsmål om hvordan informantene ved skole 1 vurderer lekbasert læring innledet lærer 2 med:

Jeg tror ikke vi vurderer den lekbaserte læringen, jeg tror vi vurderer læringen. Helheten. Ja, for eksempel hvis vi leker med lyder. Så vurderer jeg jo om de kan lydene, trekke de sammen og kan bruke dem.

Lærer 2 presenterte også det hun selv kaller for sin «kjepphest» i forbindelse med vurdering. Hun forklarte at det er når en blir så opptatt av at et mål skal vare fra mandag til fredag, og ut fra det som har foregått den aktuelle uken, skal kunne vurdere elevene. Hun påpekte at det ikke er slik det er, og at en må vurdere i lengden fordi det er en prosess. At hun dermed gjør en småvurdering hele tiden. Til dette svarte lærer 1:

Ja, også lærer jo ungene i så forskjellige tempo. Noen trenger jo lengre tid, og kommer med god fart. Mens noen kan det med en gang. Sånn skal det jo være, vi er forskjellige. Læring går jo i en spiral. Lære du det ikke i dag, kanskje lærer du det i morgen, neste måned eller neste år. Vi er mennesker.

Vårt funn er at informantene ved skole 1 ikke opplever at det er vanskelig å vurdere læringen i lekbaserte aktiviteter, fordi de fokuserer på å vurdere helheten av læringen. De påpeker at de ikke vurderer den lekbaserte læringen alene. Informantene trekker også frem at elevene er forskjellig og lærer i ulikt tempo. Dette kan ses i sammenheng med et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2018) som tar utgangspunkt i alle sidene ved eleven.

Ved skole 2 innledet lærer 5 spørsmålet om vurdering med «*Delta selv hvert fall, tenker jeg*». Vi forstår det slik at hun snakker om egen deltakelse i elevenes læringsaktiviteter, der deltakelsen i seg selv er en viktig komponent av vurderingsarbeidet. Lærer 4 sa at hun ikke opplever det som vanskelig å vurdere læringen eller ferdigheter, kompetanse og kunnskap i forhold til kompetansemålene. Hun begrunnet dette med at hun ser det hver dag fordi en er aktiv og i samhandling med elevene. Disse funnene ser vi i lys av det Eik et al. (2011) sier om at læreren kan få viktig innsikt ved å være delaktig i barns lek. Ved å være nær det lekende barnet kan læreren få innsikt i elevenes forutsetninger og potensiale, og slik kunne vurdere elevenes læring. *Tidlig innsats* er en viktig komponent for at læreren skal kunne møte den enkelte elevs behov gjennom tilrettelegging av opplæringen (Palm et al., 2018). For å kunne vurdere den lekbaserte læringen burde læreren være nysgjerrig og interessert i elevenes lek – både hva de mestrer, ikke forstår og opplever som utfordrende. Dette kan for eksempel være hvordan elevene forstår sosiale koder i lek og hva de mestrer av faglig innhold. På den måten er også lærerens kompetanse av betydning for vurdering av lekbasert læring. Fordi det handler om å ha ferdigheter, egenskaper og evner til å få kontakt med elever, vise interesse og

engasjement for deres verden. På så måte vil dette også virke inn på å være en lekende lærer (Skau, 2017).

Det vil imidlertid være et sprik mellom elevenes utviklingsstadium når de starter på skolen. Både kognitivt, emosjonelt og sosialt. Hvilket utviklingsstadium den enkelte elev er på vil ha betydning for læring (Vingdal, 2018). Et viktig elevsyn er dermed at skolen møter elevene der de er i sin utvikling, der lærerens rolle er å støtte og veilede elevene i den videre læringen (Öhman, 2012). Jamfør *underveisvurdering* i norsklæreplanen til LK20 står det at elevene viser og utvikler kompetanse i lek og samhandling. Fra læreplanens formulering kan en tyde at en del av lærerens vurdering er å observere barns lek og samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Våre funn viser altså at våre informanter ikke opplever det som vanskelig å vurdere den faglige framgangen til elevene, i motsetning til informantene i studien til Jay og Knaus (2018). Det lærer 4 trakk frem som utfordrende var å vurdere den sosiale kompetansen til elevene i leken, og spesielt elevenes lekekompetanse. Hun begrunnet det med at sosial kompetanse er stort, og at det også handler om å «trampe inn» i den frie aktiviteten til elevene. Lærer 4 understrekte videre at selv om en skal være aktiv og samhandlende, er det samtidig en utfordring fordi en da forstyrrer eller avbryter den frie leken. Ut fra dette tolker vi at en utfordring med vurdering av den sosiale kompetansen i elevs lek står i et skille mellom hvor mye en skal være en iakttakende observatør og i hvilken grad en skal delta i leken. Dette ses i sammenheng med at leken er sårbar for forstyrrelser og avbrytelser (Eik et al., 2011). Evne til å observere barns lek vil samtidig være knyttet til den enkelte lærers yrkesspesifikke ferdigheter.

4.2 Kjernekategori 2: Lærerens mulighetsrom

Den andre kjernekategori har vi valgt å kalle lærerens mulighetsrom. Innenfor kategorien vil vi presentere informantenes opplevelser av muligheter og begrensninger ved bruk av lek i undervisningen. Lærerens mulighetsrom utgjøres på den måten av både muligheter og begrensninger. I forståelse og bruk av lek i undervisning har mulighetsrommet lærerne opplever en sentral rolle da det er flere rammefaktorer som påvirker lekens betingelser i skolen.

4.2.1 Muligheter

På spørsmål om hvilket mulighetsrom informantene opplever at de får fra ledelse til å bruke lekbasert læring trakk informantene ved skole 1 frem at ledelsen er opptatt av at de skal ha ulike innfallsvinkler til alle delene av deres praksis. Samtidig opplever de full støtte fra ledelsen til å bruke lek i undervisningen og høy grad av metodefrihet. De forklarte at de ikke opplever noen begrensninger fra ledelsen. Ved skole 2 trakk lærer 5 frem at hun synes de har stor frihet til deres eget virke. Ved skole 3 forklarte informantene at de ikke synes de har noen begrensninger og at de opplever at det de gjør får tommel opp. Lærer 7 sa at skoleledelsen «heier» frem bruk av lek.

Våre funn er at alle informantene opplever stor tillitt til å bruke lekbasert læring fra ledelsen. Da Jay og Knaus (2018) fant at støtte fra ledelsen var viktig for implementering av lekbasert læring, tenker vi at dette også vil være av betydning for lærere som allerede benytter en lekbasert pedagogikk. Om leken skal få plass i undervisningen, må den gis plass som innhold i skolen (Eik et al., 2011). Det kan være enklere for læreren å gi leken en sentral plass i skolen dersom en har en støttende ledelse i ryggen. Ledelsens støtte og erfaring av metodefrihet er dermed viktige for lærerens opplevelse av å ha muligheter for å påvirke egen praksis, og handle i tråd med egne mål og visjoner. Personlig kompetanse er derav også av betydning for lærerens opplevelse av mulighetsrom, da det dreier seg om å handle ut fra det en oppfatter som verdifullt i arbeid med elever (Skram, 2016).

Ved spørsmål om hva som begrenser lekbasert læring i skolen trakk lærer 3 frem noe vi tolker kan handle om at ytre press fra media og samfunn er redusert. Lærer 3 forklarte:

Jeg føler vel at det voldsomme fokuset på resultater kanskje ikke har vært til stede de siste par årene. Det er blitt tatt litt ned. Jeg opplevde noen år tilbake at det ble flashet ut i avisene og kommentert skolene imellom. Det ble helt feil.

Noe som kan påvirke lærerens mulighetsrom er resultat- og målstyring. En årsak for at lærere tyr til tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsformer kan knyttes til forventninger om bedre testresultater (Lillejord et al., 2018). At lærer 3 forteller at hun føler at fokuset på resultater er redusert, forstår vi som en rammefaktor som kan bidra til at lærere opplever et større

mulighetsrom til å benytte lekbasert læring. Da det ytre presset fra media og samfunn ikke er like til stede som tidligere.

I intervjuet med skole 1 kom vi inn på temaet klasserom og arealer der vi spurte om dette hadde påvirkning for tilrettelegging av lekbasert læring. Lærer 2 sa at hun synes de har veldig gode arealer og stor plass, noe lærer 1 og lærer 3 sa seg enige i. Dette var ikke noe som ble diskutert i intervjuene ved skole 2 og skole 3, men funn fra våre observasjoner er at de også hadde gode arealer tilgjengelig. Våre observasjoner fra skole 2 er at informantene hadde tilgang på et ekstra klasserom og flere ulike rom. Dette inkluderte SFO sine arealer der det var ulike leker, bøker, puter og pledd. Slik at elevene mange ulike lekemuligheter. Funn fra observasjoner viste at spesielt lærer 5 benyttet SFO sine arealer til elevenes frilek i høy grad. I tillegg registrerte vi at klasserommet til lærer 5 hadde møbler og områder som var spesielt tilpasset elevenes høyde. Blant annet var det en lesestol med sofa, et lite bord og små stoler. I enkelte seksjoner av klasserommet var det leker som duplo, dukker og byggeklosser. Ved skole 3 var klasserommene tilknyttet SFO-basen. Våre funn er at alle informantene utnyttet seg godt av de rommene de hadde tilgjengelig på skolens område. Selv om informantenes klasserom i hovedsak var tradisjonelt innredet med pulter og stoler, som kan begrense elevenes lekemuligheter (Becher, 2018), førte informantenes bevisste utnytting av de andre tilgjengelige arealene til at elevene likevel hadde rike lekemuligheter. En rammefaktor ses dermed i sammenheng med informantenes muligheter som ligger i å utnytte flere av skolens arealer.

4.2.2 Begrensninger

I tilknytning til hva som begrenser bruk av lek i undervisning trekker informantene frem flere ting. Samtlige sier noe om at det er mye forberedelse og praktisk arbeid som lærerne må gjøre før undervisningen. Det er mye som tar bort tid de kunne brukt på å planlegge og forberede undervisning. Som møter, skole-hjem kontakt og annen oppfølging, og at de opplever at tiden jobber imot dem. Lærer 3 sa at noe av det hun synes er artigst i jobben er det å lage til de kreative tingene, men ikke om det innebærer at en må forberede så mye at en til slutt «ikke har et liv utenom jobben». Lærer 2 forklarte:

Jeg tenker at tid er på en måte det store nøkkelordet her, for en ting er jo den tiden til å planlegge, og det tar lang tid. Ikke bare å forberede det, men også å finne på de gode tingene.

Men så er det jo også tiden i klasserommet. Det er mange ting som skal skje, så du må hele tiden vurdere og veie opp, hvor mye tid skal du bruke på det her i forhold til noe annet, også videre. Sånn at tid er liksom en sånn, ja.

Vårt funn er at å bruke lek i undervisningen fordrer at lærerne har tid til å planlegge og forberede lekbaserte aktiviteter. I studien til Jay og Knaus (2018) fremkom det at lekbasert læring tok mer tid å organisere og undervise i, sammenlignet med mer tradisjonell undervisning. Lærer 4 sa at hun noen ganger tenker at hun ikke orker mer med tanke på at planlegging tar mye tid. Hun beskrev at hun enkelte ganger tenker at det er lettere å følge et bokstavprogram, og gjøre alt slik det står i programmet. Slik at hun «kommer gjennom det på et vis». Dersom lærere opplever at mangel på tid går utover planlegging og forberedelse av lek i undervisningen, kan kanskje dette føre til at undervisningen blir veldig lærerbokstyrt? Funnet i studien til Jay og Knaus (2018) samsvarer altså godt med at våre informanter trekker frem at «tid er det store nøkkelordet». Hva innebærer det egentlig at lærere føler de ikke har god nok tid til planlegging og forberedelse av undervisning og læring for elevene? Kanskje kan det innebære at det blir vanskeligere å bruke lek, og at de opplever at de ikke har tid til å gjennomføre undervisningen på den måten de ønsker. På den måten kan mangel på tid være en rammefaktor som kan begrense hvor mye lærere bruker lekbasert undervisning.

At «tid er det store nøkkelordet» knytter lærer 2 til at det også handler om bruk av tid i klasserommet. Dette ser vi i sammenheng med et annet funn i Jay og Knaus (2018) studie, der deres informantene opplevde at det var en kamp å få inn alt det som ble forventet at de skulle undervise i. Lærer 5 trakk inn at en mulig utfordring med bruk av lek i skolen, kan være læreplanen. Hun uttrykte at siden læreplanen har mål som skal oppnås, er det fort gjort å gå i den fellen med å tenke «check det har jeg gjort, check det har jeg gjort». Hennes forklaring er at dette blir veldig «skolskt», og at det henger sammen med skolens tradisjon - der elevene sitter på rekke og rad, ser hverandre i nakken og at det kan bli veldig lærebokstyrt. Hun sa at et fokus dermed blir at de skal gjennom «de og de kapitlene», og hun da opplever at de ikke ha tid til å leke. Hun avsluttet med å si at dette garantert påvirker henne, men at hun prøver å kjempe imot. En årsak for at det er utfordrende å bruke lek i undervisningen kan være på grunn av detaljerte læreplaner (Lillejord et al., 2018). En begrensende rammefaktor for lærernes opplevelse av mulighetsrom kan dermed ses i sammenheng med at de anser

læreplanen for å være styrende. Dette er et interessant funn da LK20 legger opp til metodefrihet.

Videre sa flere av informantene våre at hvem du er som lærer også kan være begrensende i tilknytning til bruk av lek i skolen. Lærer 1 og lærer 3 forklarte at noen lærere er mer kreative, og har mer erfaring med å jobbe lekbasert enn andre. Lærer 7 sa at det kan bli veldig begrensende hvis en tenker at «nei, det blir for vanskelig eller det blir for mye styr». Hun la til at en må være positiv, og se nytten i leken. Hun utdypet og sa at det blir lettere å jobbe med lek hvis en har en positiv og åpen innstilling. Lærer 5 trakk også frem at hun tror de begrensningene hun føler «sitter mest mellom egne ører». Hun påpekte at en må tørre og kanskje være trygg nok på seg selv til å bare «gønne på og gjøre det».

Rammefaktorene som informantene trekker frem, ser vi i sammenheng med lærerens personlige kompetanse. For å kunne bruke lek i undervisningen må læreren kunne reflektere over, og være åpen for endring og nytenkning (Skram, 2016). Dette innebærer også at læreren tar stilling til lekens fremskridende plass i skolen. Lekens plass i skolen kan dermed dreie seg om hvilken holdning læreren har til lek (Eik et al., 2011), og dens betydning for læring og utvikling. Et funn er at en lekende tilnærming til undervisning kan handle om lærerens vilje og holdning til å utvikle egen pedagogisk praksis med bruk av lek. Å være åpen for lekens allsidige vesen kan påvirke læreren syn på hvilke muligheter som finnes med å integrere lek i undervisningen. Samtidig er det en viktig forutsetning at læreren har en holdning om at lek vil bestå av noe kaos og uro (Skram, 2016). Vi anser ikke leken som noe fast og stillestående fenomen. Det beveger seg fritt og levende i det enkelte barn, noe som kommer til uttrykk når barnet lever gjennom leken. Å være en lekende lærer kan dermed innebære at den voksne har kunnskap om og erkjenner lekens kaotiske vesen. Slik vi forstår det innebærer det ikke å slippe fullstendig på all kontroll, men å legge til rette for kaos innenfor struktur og rammer. De yngste barna som starter på skolen har kropper som er i vekst og utvikling, der de har behov for bevegelse og fri utfoldelse i løpet av en skoledag. En lærer som legger til rette for en balanse mellom struktur, rammer og fri bevegelse kan skape sunne og gode klasserom for elevenes trivsel og utvikling. På den måten får leken en betydningsfull rolle.

Samtlige av informantene trekker også frem at mangel på materiale og ressurser kan være utfordrende ved bruk av lek i undervisningen. Lærer 6 trakk frem at de stadig får høre at

skolen har dårlig råd. Videre sa hun at det derfor blir læreravhengig om læreren selv velger å betale for materialer de ønsker til bruk i undervisning. Til dette presenterte lærer 7 en mulig løsning. Hun sa at det selvfølgelig er mye de kan lage selv, men at det krever mye forberedelser og tid. Slik vi forstår det er det egentlig ikke en reel mulighet for informantene å selv lage til materialer elevene kan ha tilgjengelig. Siden de allerede opplever at de ikke har nok tid til planlegging og forberedelse av undervisning. Et funn er at mangel på tilgjengelig materiale og ressurser kan være en begrensende rammefaktor for lærerens bruk av lek. Dette kan indikere at skolen ikke prioriterer å kjøpe inn materiell. I tillegg kan lærerens bruk av lek ses i sammenheng med den enkeltes valg om å kjøpe inn materiale selv. En begrensende rammefaktor kan derfor være at en lekende tilnærming til undervisning, er læreravhengig. Fordi det handler om hvor mye læreren selv er villig til å betale for materiale.

En annen rammefaktor som informantene opplever som begrensende er mangel på kompetanseheving og erfaringsdeling i kollegiet. Flere av informantene trekker frem et ønske om å observere og lære av hverandre. Lærer 1 og lærer 5 forklarte:

Det å få observere noen som jobber på den måten, er jo fantastisk. Det er jo noe vi alle kunne tenkt, å observere hverandre og hente ideer. Men jeg er jo «stuck» i mitt klasserom, og du i ditt, selv om jeg kunne tenkt meg av og til å være sammen med. Men det kan vi jo ikke. Vi må jo gjøre jobben vår (lærer 1).

Men så er jeg også fan av at vi er en liten enhet. Jeg skulle gjerne ha jobbet med deg (henviser til lærer 4) i et år og. Vi trenger å lære av hverandre. Erfaringsdele. Og det er vanskelig her. Så sånn sett så tenker jeg at det kunne vi blitt bedre på (lærer 5).

Ut fra informantenes utsagn kommer det frem at de ønsker å lære av hverandres praksis, og de påpeker at det er et behov for erfaringsdeling. Vi forstår det slik at en begrensende rammefaktor for lærerens bruk av lek kan være mangel på mulighet for å hente inspirasjon og erfaringsrikdom fra kollegaer. Å ha en samarbeidskultur i skolen anser vi som viktig for å heve kvaliteten på undervisningen, og derav elevenes læring.

Ved spørsmål om faglige diskusjoner og kompetanseheving som omhandler lek uttrykte samtlige av informantene at det er lite, og at det ikke har vært et fokus. Informantene ved skole 1 fortalte at de i arbeid med emner som trivsel, læringsmiljø, tilpasset opplæring og

aksjonslæring har hatt noe faglige diskusjoner som de tenker omhandler lek. Samtidig påpekte lærer 3 at de ikke har noe som eksplisitt handler om lek. Ved skole 2 fortalte lærer 4 at de har hatt det i prosjektsammenheng da hun startet på skolen, men at det er lenge siden lek har vært et fokus. Hun sa videre at det ikke legges opp til faglige diskusjoner og kompetanseheving som handler om lek, og at dette egentlig er en liten sorg. Hun sa at det burde vært «mye, mye mer». Informantene ved skole 3 fortalte at de ikke har hatt lek som et tema, men at det har vært litt innputt på lek i forhold til klassemiljø og på fagdager. I forbindelse med arbeid med fagfornyelsen fortalte informantene at de har hatt mye fokus på tverrfaglighet og dybdelæring. Lærer 6 sa at hun tenker lek må inn som en del av dybdelæring, og at det burde komme frem og settes søkelys på. Til det kommenterte lærer 7 at det ikke er noen som har tatt ordet *lek* opp i plenum. Ut fra informantenes utsagn er vårt funn at de ikke jobber kollektivt med kompetanseheving om lek. Dette tenker vi kan være en begrensende rammefaktor for læreres bruk av lek da det ikke blir lagt opp til at de skal videreutvikle sin kompetanse om lek fra skolens side.

5 Avslutning

I dette avsluttende kapitlet vil vi rette oppmerksomheten mot de sentrale funnene som ble presentert i kapittel 4 for å besvare studiens problemstilling. Til sist vil vi se på veien videre og rette et fokus fremover. Gjennom vår studie ønsket vi å besvare problemstillingen:

Hvordan forstår og bruker lærere lek i undervisningen 1. og 2. trinn? Dette ble undersøkt ved bruk av kvalitative metoder der vi intervjuet og observerte syv lærere fra tre ulike skoler.

5.1 Svar på problemstilling

Våre funn indikerer at lærerne så på lek som et stort og mangfoldig fenomen som ikke lett kunne forklares ut fra én enkeltstående definisjon. Istedenfor brukte lærerne ulike kjennetegn for å beskrive fenomenet. Frivillighet, autonomi, samhandling, motivasjon, fantasi og kontroll i lekeprosessen var noen av disse kjennetegnene. Dette funnet korrelerer godt med Skrams (2016) påstand om at vi i dag er mer opptatt av lekens kjennetegn for å beskrive lek, enn å definere det.

Når lærerne brukte lek i undervisningen la de til rette for at elevene skulle få være utforskende, aktive og engasjerte i læringsprosessen, og bruke hele sanseapparatet. Dette kan ses i sammenheng med at de vektlegger et nyere perspektiv på læring, nemlig et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2018). Lærerne skilte også bevisst mellom lek som pedagogisk metode og lekens egenverdi. I dette fant vi at de ikke utelukkende bare så en nytteverdi av leken, da de anså lekens egenverdi å være av stor betydning. Dette innebar også at lærerne var bevisst på skillet mellom den frie leken, veiledet lek og styrt lek. At lærerne var bevisst på lekens pedagogiske metode kan ses i lys av Broströms (2019) begrep *lekende læring*. Ved lekende læring er det faglige i første rekke, og formidles gjennom en lekende tilnærming. Dersom læreren opplever press om forventninger og testresultater, kan lekens nytteverdi få et større fokus i undervisningssammenheng. Da kan leken bli en vei for å oppnå et mål av faglig art i høy skala. For barn er leken et mål i seg selv (Buaas, 2009). Et interessant spørsmål er dermed kan stille seg, er hvordan en skal gi rom for frilek når en skal bruke en lekende tilnærming til læring. Hvor går grensen mellom barns rom for frilek, og lærerens faglige input i undervisning?

Vi fant imidlertid at bruk av lek i undervisningen stilte enkelte krav til lærerens kompetanse. For å være en lekende lærer er et funn at læreren trenger teoretiske kunnskaper om lekens muligheter, dens egenverdi og hvilke arbeidsmåter som egner seg for de yngste elevene i skolen. Lærerens yrkesspesifikke ferdigheter var også av relevans fordi det ble sett i sammenheng med å ha evne til å observere barns lek. Gjennom observasjon kan læreren få viktig kunnskap om barns lek og lekens flerfoldige sider. På den måten er det et viktig verktøy når læreren skal tilrettelegge for elevenes lek og læring (Lillemyr O. F., 2011a). Lærerens personlige kompetanse ble spesielt knyttet til holdninger, mål og visjoner for egen praksis. For å ha en lekende tilnærming til undervisning er det av betydning at læreren har en positiv holdning til lek, samt en vilje og et ønske om å utvikle egen pedagogisk praksis. Læreren må også erkjenne at lek i undervisningen vil bære preg av noe kaos og uro (Skram, 2016). Å være et lekende menneske ble av en lærer i studien ansett som en plikt i arbeid med barn. Både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse kan påvirke lærerens opplevelse av mulighetsrom, fordi det handler om at læreren både evner og handler i tråd med det som forstås som verdifullt for elevene (Skram, 2016).

Et funn var at bruk av lek også ble påvirket av andre faktorer enn læreren selv. Blant annet var lærerens opplevelse av metodefrihet, og støtte og tillit fra ledelsen av betydning. Dette viste seg å være viktige faktorer for at læreren skulle ha mulighet til å påvirke egen praksis, og slik tilrettelegging av lek i undervisningen. Mulighet til å bruke flere av skolens områder var også av betydning. Dette innebar at lærerne i større grad fristilte seg fra eget klasserom, og fant flere løsninger for å legge til rette for lek. Videre fant vi at lærernes lekende tilnærming til undervisning ikke ble påvirket av ytre press fra media og samfunn, i form av at forventninger om elevresultater og målstyring er redusert. Dette anser vi å være et funn av interessant karakter, da økt krav om testing og forventninger kan føre til at lærere tyr til mer tradisjonelle undervisningsformer (Lillejord et al., 2018). En annen faktor som påvirker lærerens pedagogiske praksis, er vurdering av elevene. Vi fant at lærerne opplevde vurdering av elevenes lekekompetanse som utfordrende. I motsetning opplevde de den faglige vurderingen av eleven som gjennomførbar. En lærer forklarte dette med at hun vurderte helheten av læringen.

Vi fant at en begrensning var planlegging av lekbasert læring. Dette knyttes til fenomenets mangfoldighet, som ikke lett kan generaliseres til en enkelt fremgangsmåte i undervisningen.

I tillegg var mangel på tid og materiale en utfordring. Lærerne trengte tid til å forberede lekbaserte aktiviteter, der mangel på materiale og ressurser påvirket hvilke aktiviteter læreren hadde mulighet til å gjennomføre. Et interessant funn tilknyttet materialer var at lærerne mente dette kunne være læreravhengig. I dette ligger det at enkelte lærere velger å betale for materiale av egen pengebok. En kan stille seg spørsmålet om det burde være slik i norsk skole at lærerens bruk av lek, og elevenes møte med lek i undervisningen, skal være avhengig av den enkelte lærers økonomi og valg om å betale for utstyr og materiell selv. Vår studies omfang er for liten til å konkludere om det er skolen som ubevisst legger føringer for lærernes tilgang på materiale på bakgrunn av økonomi, eller om det er lærerne selv som ser utover skolens rammer for å finne kreative løsninger. Det ville absolutt vært interessant å undersøke i videre forskning om lek i undervisning. Et annet funn var at begrensninger også kunne knyttes til mangel på mulighet til å observere andre kollegaer, og slik hente inspirasjon og erfaring til egen praksis. Det fremkommer at lærerne anså en samarbeidskultur der de delte erfaringer og råd som viktig i arbeid med lek. Skolens samarbeidskultur er et viktig element for å heve kvaliteten på undervisningen, og slik elevenes læring. Samtidig fant vi at lærerne ikke arbeidet kollektivt med kompetanseheving om lek i skolen. Dette anser vi å være en begrensende faktor for lærernes bruk av lek, da det ikke lages rom for at lærerne skal videreutvikle sin kompetanse om lek.

Avslutningsvis fant vi at lærerne opplevde det som problematisk at lek ikke ble definert eller forklart utdypende i LK20, samtidig som de opplevde at læreplanene hadde en styrende form. Dette funnet finner vi spesielt interessant da LK20 legger klare føringer for metodefrihet. Imidlertid ser vi dette i sammenheng med at LK20 nylig er tredd i kraft. Implementering av en ny læreplan i skolen foregår over tid, der lærerne trenger tid og rom til å innføre den i pedagogisk praksis. Haug (2019) forklarer at skolen fordrer en systematisk opplæring i fag, som både krever progresjon og systematikk. Dette påvirker lekens plass i skolen. Han stiller spørsmål om det muligens er behov for å definere et eget lekbegrep i skolen. Lek har vært debattert i større grad i de siste årene, og nå har det igjen blitt viet en større plass i den nye læreplanen. Vi stiller oss imidlertid undrende til om det har vært reflektert i stor nok skala over hvordan leken skal få sin «tenkte»-rolle i elevenes første skoleår. Skolen som organisasjon er i stadig endring og utvikling, men vi ser med noe spørrende øyne på implementering av lek slik det er tenkt. Tanken er god, men funn tilsier at lærerne må få mulighet til gode dialoger om emnet og tydeligere føringer fra styringsdokumenter. Samtidig

er en utfordring med implementeringen av lek i undervisning, at det stiller med et klart perspektivskifte for lærerne. Fra å vektlegge lek som kilde til læring, fordrer den lekende lærerrollen at lek vektlegges som undervisning. Dette perspektivskiftet innebærer at en må se nærmere på måter å implementere lek i fagene, og fagene inn i leken (Iversen, 2019). En endring fra et overordnet perspektiv på lek i skolen til et mer snevert et. Dette skiftet fordrer at lek må knyttes til læringsmål i en mer bestemt form. På den måten vil også lærerrollen utfordres, der det stilles nye kriterier til utforming av undervisning som tar sikte på et snevert perspektiv på lek i skolen.

5.2 Veien videre

Denne studien har gitt oss mye lærdom og kunnskap. Først og fremst har det påvirket vår oppfatning og syn på temaet lek i undervisning og skolen. I utgangspunktet anså vi lek som viktig og hensiktsmessig for elevenes trivsel og læring. Imidlertid var våre erfaringer fra praksis at lek i høy grad ble brukt som pauseaktivitet og noe elevene gjorde i friminuttet. Studien har imidlertid vist oss at lek brukes på varierte måter som engasjerer og motiverer elevenes læring. Samtidig har vi gjennom observasjon av syv lærere erfart nye måter å tenke undervisning på, som gagnar de yngste elevene i skolen på en mer hensiktsmessig måte. Vi anser oss som heldig som har hatt denne muligheten til å observere andre læreres praksis da informantene våre trekker frem at dette er noe de savner å kunne gjøre for å utvikle egen pedagogisk praksis. Gjennom vår studies litteraturgjennomgang om temaet fant vi mindre teori og forskning eksplisitt tilknyttet lærerens forståelse og bruk. Det finnes mye teori, forskning og rapporter på feltet om fenomenet og begrepet lek, der det ses i sammenheng med barns læring, utvikling, helse og trivsel. Imidlertid stiller vi oss spørsmålet om det er et gryende behov i norsk skole, at lærere får tilgang på mer eksplisitt kunnskap om deres rolle i det lekende barns verden. Dette kan handle om hvilke varierte arbeidsmetoder som egner seg, og hvilken kompetanse læreren behøver, med den hensikt at elevene skal erfare og lære gjennom lek. Her håper vi at vår studie kan bidra på feltet.

6 Referanseliste

- Andreassen, I. H., & Carson, N. (2012). *Utvikling av personlig kompetanse gjennom utdanning i veiledning*. Bedre skole volum 1. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (ss. 57-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år . I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (ss. 15-24). Oslo: Universitetsforlaget .
- Bjørndal, C. R. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 43-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak. Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L. T., Karlsen, L., & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Foreldreutvalget for grunnskolen. (1997). *Læreplanguide for foreldre: reform 97*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Greve, A., & Løndal, K. (2012, 13. november). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, ss. 1-14.
- Haug, P. (2015, 06). Seksåringsreforma. Om innføring av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 403-416.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 27-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 19 - 55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann - studentaktive, tverrfaglege og leikande læringsformer i lærarutdanninga. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 143-155). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018, Januar). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*(Vol 43(1)), ss. 112-126. doi:10.14221/ajte.2018v43n1.7
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1992-93). ... *vi smaa, en Alen lange: Om 6 åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. (Meld. St. nr. 40 1992-1993). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Forny skolen innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Hentet fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678140>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssentret for utdanning.
- Lillemyr, O. (2011b). *Lek på alvor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (ss. 57-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016, April). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilssen, V. (2012). *Analysearbeid i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (ss. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forkningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen DammAS.
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.) . Bergen: Fagbokforlaget .
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, leik og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3.utg). Oslo: Det norske samlaget.
- Størksen, I., Braak, D., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., . . . Rege, M. (2018). *Lekbasert læring - et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet* (2. utg.). Oslo: Gan Aschehoug.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5 utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thorsen, I. T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen - om lek, læring og overganger*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 08. mars). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring . I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (ss. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lek i begynneropplæringen

Referansenummer

743171

Registrert

15.12.2020 av Vanja Kumaran Mortensen - vmo007@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Unhjem, astrid.unhjem@uit.no, tlf: 48037798

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vanja Kumaran Mortensen, vmo007@uit.no, tlf: 90199508

Prosjektperiode

11.01.2021 - 18.06.2021

Status

21.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DELE PROSJEKT

Merk at meldeskjemaet kan deles med veileder/prosjektansvarlig. For studenter er dette obligatorisk. Du finner Del-knappen i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd48caf-ffc0-45b1-b033-d9218dd8eacc>

1/3

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

I tillegg er det viktig at ingen personopplysninger om elever blir registrert under observasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Lek i begynneropplæringen

Bakgrunn og formål

I forbindelse med våre studier ved UiT skal vi skrive en masteroppgave i pedagogikk. Undersøkelsens formål er å lære mer om hvordan man kan benytte lek på en god måte i begynneropplæringen. Datainnsamlingen vil foregå ved observasjon av hvordan lærere benytter lekpregete aktiviteter i opplæringen og et semistrukturert intervju med lærere.

Foreløpig problemstilling for masterprosjektet er:

Hvordan legger lærere til rette for lekbasert læring i begynneropplæringen?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT er ansvarlige for dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien

Deltakelse innebærer at vi observerer undervisningen i klassen i tre dager. Da observasjon er vår primæroppgave vil vi forstyrre undervisningen minst mulig. I tilknytning til observasjon vil vi gjerne gjennomføre et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på omtrent en time, der vi ønsker å ta et lydopptak for å sikre at materialet vårt blir så nøyaktig som mulig. Spørsmålene i intervjuet vil være åpne, og uten noen fasitsvar.

Hva skjer med informasjonen?

Personopplysninger fra masterprosjektet vil bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket. For å sikre ditt personvern vil opplysninger lagres på universitetets servere, disse blir kryptert og innelåst. Ved avsluttet prosjekt blir alle opplysningene slettet og fjernet fra alle systemer. Prosjektet er planlagt avsluttet 18.juni 2021. Det vil ikke være mulig å tilbakeføre opplysninger fra enkeltpersoner i rapporten, og det er kun studenter i dette

prosjektet og veileder som har tilgang til personopplysninger. Alle opplysninger anonymiseres ved bruk av pseudonym, og vil kun brukes til formål beskrevet i dette skrevet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Dette innebærer at du når som helst kan trekke ditt samtykke til deltakelse uten å oppgi noen grunn.

Ved spørsmål om studien ta kontakt med oss eller veileder for dette forskningsprosjektet:

Trine Eide Knutsen, student ved UiT.

e-post: tei004@uit.no

telefon: [REDACTED]

Vanja K. Mortensen, student ved UiT

e-post: vmo007@uit.no

telefon: [REDACTED]

Astrid Unhjem, Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

e-post: astrid.unhjem@uit.no

telefon: 

Samtykkeerklæring

(fylles ut og leveres til Trine eller Vanja)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek i begynneropplæringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at undervisningen kan observeres
- å delta i intervju
- at det kan gjøres lydopptak av intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 18.06.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv til foresatte

I forbindelse med vårt masterprosjekt «Lek i begynneropplæringen», skal vi observere på 1. og 2. trinn i uke X.

Undersøkelsens formål er å lære mer om hvordan lærere kan benytte lek på en god måte i undervisningen de første årene i skolen. Datainnsamlingen vil foregå ved observasjon av hvordan lærere benytter lek i opplæringen og et intervju av lærerne. I vårt prosjekt er det lærerne som er våre informanter, dermed vil det ikke behandles personopplysninger om elever på individnivå.

Det er Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT som er ansvarlige for dette prosjektet. Ved spørsmål om studien ta kontakt med oss studenter eller veileder for forskningsprosjektet:

Trine Eide Knutsen, student ved UiT.

e-post: tei004@uit.no

telefon: [REDACTED]

Vanja K. Mortensen, student ved UiT

e-post: vmo007@uit.no

telefon: [REDACTED]

Astrid Unhjem, Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

e-post: astrid.unhjem@uit.no

telefon: [REDACTED]

Med vennlig hilsen,

Trine Eide Knutsen og Vanja K. Mortensen

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Ant elever:

Fag:

Klasse: _____

Skole:

Tid	Aktivitet	Organisering	Lærers rolle	Andre kommentarer

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

Før vi starter vil vi gi litt kort informasjon:

- Som vi har vært inne på så er formålet med prosjektet å lære om hvordan lærere kan bruke lek i begynneropplæringen på en god måte.
- Da det ble anbefalt fra NSD vil vi starte med å minne dere på taushetsplikt, og vi ønsker at det ikke blir brukt noen navn på andre enn de som deltar i intervjuet.
- Alle informanter og skoler vil få pseudonym (alle kvinnelige navn)
- Under intervjuet vil vi bruke lydopptaker for å sikre at vi får med alt som blir sagt, og for å selv kunne være mer til stede i intervjuet.
- Den ene har hovedansvaret for å lede intervjuet, mens den andre tar hånd om lydopptakere, følger med at alle temaene for intervjuet blir dekket og kan stille tilleggsspørsmål. Vi blir ikke å notere noe særlig under intervjuet, men kan skrive ned spørsmål for å ikke glemme de til senere.
- Vi ønsker gjerne at dere diskuterer med hverandre, men vi kan gå inn å styre samtalen om vi ser det blir nødvendig i forhold til tid, og intervjuet vil vare ca. 1 time.
- Så må vi også informere om at dere når som helst har rett til å avslutte intervjuet.
- Har dere noen spørsmål før vi starter? (skru på lydopptakerne etter eventuelle spørsmål).

Introduksjonsspørsmål

- Vi ønsker jo å lære mer om bruk av lek i begynneropplæringen, så hva tenker dere er lek i skolesammenheng?

Overgangsspørsmål

- Hvilken verdi tenker dere bruk av lek har i skolen?
- Kan dere fortelle om deres erfaringer med bruk av lek i skolen?

Nøkkelspørsmål

Forståelse av begreper:

- Når vi har lest om lek med hensikt om læring brukes det flere ulike begreper, men vi har valgt å bruke begrepet lekbasert læring da vi mener det er et mer presist begrep. Hva tenker dere når vi sier lekbasert læring?

Didaktisk og pedagogisk praksis:

- Hvordan planlegger dere lekbasert læring?
- Hvordan vurderer dere lekbasert læring?
- Hvilke aktiviteter bruker dere?
 - Hvordan tenker dere man kan jobbe med sosial kompetanse gjennom lek?
 - Opplever dere store variasjoner i bruk av lekbasert læring i de ulike fagene?
- Hvilken rolle har dere som lærere i aktivitetene dere gjennomfører?
- I hvilken grad føler dere at dere klarer å bruke lekbasert læring for å oppfylle kompetansemålene?
- På hvilken måte mener dere lekbasert læring gir rom for tilpasset opplæring? (fordeler)
- Hva tenker dere er utfordringer med å bruke lekbasert læring?

Ledelse og mulighetsrom:

- Hvilke mulighetsrom opplever dere at dere får fra ledelsen til å bruke lekbasert læring?
 - Legges det opp til faglige diskusjoner og kompetanseheving som omhandler bruk av lek i skolen?
 - Hva tenker dere begrenser bruk av lekbasert læring i skolen? (press)
- Hvilke konsekvenser har fagfornyelsen fått for deres didaktiske og pedagogiske praksis?
 - Hvordan tenker dere at fagfornyelsen påvirker deres praksis med bruk av lek i undervisningen?
- Hva tenker dere er viktig for å lykkes med lekbasert læring?

Avslutning

- Spør den som styrer lydopptakene om hun har noen tilleggsspørsmål.
- Har dere noe mer dere ønsker å legge til eller utdype?

