

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Freyja Hansen-Turner &
Mali M.B. Sivertsen

Lek i norskfagets begynneropplæring

Stuedsted: Nord Universitet, Bodø

Studie: Grunnskolelærerutdanning 1-7

Semester/år: Vårsemester 2022

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 74

Forord

Da er tiden inne for å sette punktum for vår masteroppgave. Det har vært en spennende lærerik og inspirerende prosess, men som også har vært lang, tidkrevende og strevsom. Vi har skrevet denne oppgaven i samarbeid og vi er takknemlige for at vi har hatt hverandre gjennom hele prosessen. Masterskrivingen har bidratt til en faglig, men også personlig utvikling hos oss, hvor vi sitter igjen med bredere kunnskap om lek i skolen. Vi har også fått en dypere innsikt i hvilken plass leken har, hva den kan bidra med i læringen, samt en forståelse av at den bør få et større fokus.

Under prosessen med masterskrivingen er det flere personer som har bidratt til at vi kom i mål med oppgaven. Vi vil gjerne rette en stor takk til våre veiledere Irene Løstegård Olsen og Anne Lise Wie for gode tilbakemeldinger, all støtte og oppmuntring i forbindelse med arbeidet vårt. Vi vil også takke informantene som tok seg tiden til å stille opp og dele sine tanker, erfaringer og perspektiver. Det setter vi stor pris på. Videre vil vi gi en takk til familie som har tatt seg tid til gjennomlesning av vår oppgave. Vi vil også takke våre medstudenter for innspill, gode råd og faglige samtaler. Til slutt vil vi takke øvrig familie, venner, kollegaer, og lærere som har hatt troa på oss og støttet oss gjennom hele prosessen.

Bodø, mai 2022

Freyja Hansen-Turner & Mali M.B. Sivertsen

Sammendrag

Denne studien retter søkelyset mot det gjeninnførte lekbegrepet i de nye læreplanene (LK20). Studien har til hensikt å få innsikt i hvordan lærere forstår begrepet lek, samt hvordan ulike forståelser av begrepet kan føre til forskjeller mellom læreres praksis. For å avgrense studien har vi valgt ett kompetansemål i norsk etter 2. årstrinn, som omfatter lekbegrepet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”. I studien har vi forsket på hvordan lærere tolker kompetansemålet, samt hvordan de legger opp til arbeid med det. Vi har hatt et særlig fokus på lekaspektret. Ut fra dette har vi formulert problemstillingen:

“Hvordan forholder lærere seg til kompetansemålet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter?”

Studien innehar også tre forskningsspørsmål:

- Hva legger lærere i begrepet lek?
- Hvordan forstår lærere det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?
- Hvordan blir leken ivaretatt i undervisningen, og hva slags type lek blir det lagt opp til?

Målet med studien var å finne ut hvordan leken, gjennom det nye kompetansemålet i norsk, blir forstått av lærerne og hvordan forståelsen påvirker praksisen. For å få en innsikt i dette, har vi intervjuet tre lærere fra tre ulike skoler og observert undervisning. Fra det datamaterialet vi fikk, gjennomførte vi en tematisk analyse. Hovedfunnene i forskningsprosjektet tyder på at informantenes ulike forståelser av lekbegrepet påvirket deres praksis i arbeidet med kompetansemålet. Deres ulike bakgrunner i form av utdanning og tidligere arbeidserfaringer, så ut til å påvirke hvordan de forsto lekbegrepet. Funnene vår tyder på at informantene har gjort lite endringer i sin praksis etter at lekbegrepet ble gjeninnført i læreplanene. Dette viser at det er behov for nytenking og kompetanseutvikling når det gjelder leken i skolen. Nyere forskning anbefaler mer veiledet lek, da det foreligger her en stor mulighet for aktiv læring.

Nøkkelord: lek, LK20, begynneropplæring, pedagogisk praksis, styrt lek, frilek og veiledet lek.

Abstract

This study focuses on the reintroduced concept of play in Norway's new curricula (LK20). It aims to gain insight into how teachers understand the concept of play and how different understandings of the concept of play can lead to differences between teaching practices in the classroom. To delimit the study, we have chosen one curricular goal within the Norwegian language curriculum. After two years of study the new curricular states that: "the student should be able to express text experiences through play, song, drawing, writing and other creative activities". We have researched how teachers interpret the curricular goal and how they conduct their lessons to help the students reach it. Our focus was on the play aspect. The thesis question for this master's study is:

"How do teachers understand and implement the competence goal: "The student should be able to express text experiences through play, song, drawing, writing and other creative activities?"

The study also includes three research questions:

- How do teachers define the concept of play?
- How do teachers interpret what it means to "express text experiences through play"?
- How do teachers use play as a learning activity, and what type of play is conducted?

The aim of the study was to find out how play, through the new curricular goal in Norwegian, is understood by teachers and how their understanding affects their practice. To gain an insight into this, we have interviewed three teachers from three different schools and observed their lessons. From the data we received we conducted a thematic analysis. The main findings of the research project indicate that the teachers' different understandings of the concept of play influenced their practice in the classroom. Their different backgrounds in the form of education and previous work experience seemed to influence how they understood the concept of play. Our findings indicate that the teachers have made little change in their practice after the concept of play was reintroduced in the curricula. This shows that there is a need for innovation and competence development when it comes to play in school. Recent research recommends more guided play, as there is a greater opportunity for active learning.

Keywords: play, LK20, early years of school, pedagogical practice, adult conducted play, child's play and guided play.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valgt tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensninger	2
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2.0 Forskning på feltet.....	4
2.1 Nasjonal forskning	5
2.2 Internasjonal forskning.....	6
3.0 Teorier om lek og begrepsavklaring.....	8
3.1 Kan lek defineres?.....	8
3.2 Ulike forståelsesrammer for lek	9
3.3 Sosiokulturelt perspektiv på lek	10
3.4 Lek i læreplanene	11
3.5 Ulike typer lek knyttet til læring	13
4.0 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming	14
4.1 Samfunnsvitenskapelig forskning	15
4.2 Kvalitativ forskningsdesign.....	15
4.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	16
4.3 Utvalg	19
4.4 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju.....	19
4.5 Gjennomføring av observasjon	21
4.6 Databehandling.....	22
4.6.1 Transkripsjon.....	22
4.6.2 Dataanalyse	23
4.7 Kvalitet i studien	24
4.7.1 Validitet.....	24
4.7.2 Reliabilitet	25
4.7.3 Generaliserbarhet	25
4.8 Forskningsetikk	25
4.8.1 Samtykke.....	26
4.8.2 Anonymitet og konfidensialitet.....	26

4.8.3 Meldeplikt og lagring av forskningsmateriale	27
5.0 Funn og drøfting	28
5.1 Hva legger lærere i begrepet lek?.....	28
5.1.1 Informantenes forståelse av ulike typer lek.....	31
5.1.2 Hvordan tolker informantene det gjeninnførte lekbegrepet i kompetansemålet	35
5.2 Hvordan forstår lærere det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?	39
5.3 Hvordan blir leken ivaretatt i undervisningen og hva slags type lek det blir lagt opp til?	42
6.0 Oppsummering av funn og pedagogiske implikasjoner	50
6.1 Oppsummering	50
6.2 Konklusjon	52
6.3 Pedagogiske implikasjoner.....	54
6.4 Begrensninger ved studiet og videre forskning.....	58

Vedlegg 1

Vedlegg 2

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema

I 2017 publiserte Kunnskapsdepartementet en ny overordnet del, som de nye læreplanene er forankret i. Siden da har skolene forberedt seg til å ta imot de nye læreplanene (LK20), som ble implementert høsten 2020. Det er forventet at skolene og lærerne anvender disse i sitt arbeid. For masteroppgaven ønsket vi å gjøre et forskningsprosjekt knyttet til læreplanene. Dette på grunn av det sentrale fokuset vi har hatt rundt læreplanene gjennom vår egen utdanning, men også fordi vi hadde den oppfatningen at det foreløpig finnes lite forskning knyttet til læreplanene på grunn av deres nylige implementering.

Ved en gjennomgang av de nye kompetansemålene til læreplanen i norsk etter 2. trinn var det særlig ett av kompetansemålene som vekket vår interesse. Kompetansemålet presiserer at eleven skal kunne: “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det var særlig begrepet *lek* som gjorde oss nysgjerrige på dette kompetansemålet. I tillegg fattet vi interesse for ordvalget “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek” og hva dette egentlig innebærer. Bakgrunnen for at vi fant dette interessant var at leken hadde en sentral plass i Reform 97 (L97), men ble borte da Kunnskapsløftet 2006 (LK06) trådte i kraft, blant annet på grunn av et økt fokus på testing i grunnleggende ferdigheter (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 15-22). Gjennom forberedelsene til innføringen av LK20, som vi har deltatt på i praksis og i vår egen utdanning, var vi klar over at lek igjen skulle få større plass i skolen. Dermed fanget kompetansemålet vår interesse ved å være et tydelig eksempel på nettopp dette. I LK06 kan man finne følgende kompetansemål: “eleven skal kunne uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk”. Dette ligner på det nye kompetansemålet vi har valgt å undersøke, men i LK20 har begrepet *lek* blitt tilføyd (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Gjennom de siste 20 årene har leken i skolen gradvis minsket (Haug, 2015; Jonassen, 2017; Hogsnes, 2019). Dette som følge av en internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk, som har lagt vekt på målstyring, testing og resultater i skolen (Palm et al., 2018, s. 17-19). I 2013 uttrykte FN bekymring om at økte utdanningskrav bidrar til å true barns rettigheter til hvile, fritid og deltakelse i lek og fritidsaktiviteter (United Nations, 2013). I de siste årene har lekens plass i skolen vært et aktuelt tema i den offentlige debatten, etter hvert som det har blitt et økt fokus på de negative sidene ved den resultatfokuserende politikken. Forskning viser at leken er

av stor betydning for barns fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling og læring (Lillemyr, 2011, s. 41-42). Barnas felles erfaring med lek i barnehagen kan også bidra som en brobyggende praksis ved skolestart og hjelpe til med overgangen (Løndal, 2019, s. 99). Det blir derfor unaturlig at leken ikke skal være en del av skolegangen. Dette er noe LK20 synes å ta høyde for da lekbegrepet nå er tilbake i læreplanene.

Vi vil i neste delkapittel gå nærmere inn på formålet med studien og presentere vår problemstilling.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien var å rette søkelyset mot leken og hvordan lærere forstår det gjeninnførte lekbegrepet i læreplanen. Gjennom studien ønsket vi å undersøke hvordan lærere tolket kompetansemålet “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” og hvordan de valgte å legge opp undervisningen i arbeidet med det. Vi var nysgjerrige på hvordan læreres forståelse av lekbegrepet påvirket deres arbeid med det valgte kompetansemålet, samt om ulike forståelser og tolkninger førte til store forskjeller mellom læreres praksis.

Ut fra dette formulerte vi problemstillingen:

“Hvordan forholder lærere seg til kompetansemålet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter?”

Forskningsspørsmål som ledet oss fram til et mulig svar på problemstillingen er:

- Hva legger lærere i begrepet *lek*?
- Hvordan forstår lærere det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?
- Hvordan blir leken ivaretatt i undervisningen, og hva slags type lek blir det lagt opp til?

1.3 Avgrensninger

I vår masteroppgave valgte vi å ha hovedfokus på den første delen av kompetansemålet om å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”. Å uttrykke tekstopplevelser forstår vi som å gi en form for respons på en tekst man har sett, hørt eller lest, og vi var nysgjerrige på hvordan dette kunne gjøres gjennom leken. Kompetansemålet gir eksemplene lek, sang, tegning og skriving som læringsaktiviteter man kan bruke for å uttrykke tekstopplevelser. Det er mulig å finne gode eksempler på hvordan man kan bruke de tre sistnevnte som respons til en tekst, både i litteratur og på internett, og vi har derfor valgt å ikke gi noen videre forklaring på dette.

Lek derimot er et adskillig mer komplekst begrep å forstå. Verken den overordnede delen eller læreplanene gir en forklaring av hva det gjenførte lekbegrepet innebærer. Altså mangler det en definisjon for å gi en felles forståelse av begrepet. Vi ønsket derfor å undersøke hvordan lærere forstår begrepet og hvordan de bruker leken som en læringsaktivitet for å uttrykke tekstopplevelser.

Slik vi nevnte innledningsvis kan man finne et lignende kompetansemål i LK06, men at begrepet *lek* er blitt tilføyd i LK20. Vi kan se at det er flere endringer som er blitt gjort når vi sammenligner kompetansemålet i nåværende læreplan LK20 med kompetansemålet i gamle læreplan LK06:

- LK06: “Eleven skal kunne uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk”.
- LK20: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”.

For en videre avgrensning av oppgaven valgte vi å se bort fra disse endringene. Selv om begrepene *ord* og *andre estetiske uttrykk* har blitt erstattet med nye begreper i LK20, mener vi at innholdet i disse nye begrepene legger opp til lignende læringsaktiviteter som i LK06. Derimot er *lek* et helt nytt begrep for kompetansemålet som vi ønsket å undersøke.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 består av bakgrunn for valgt tema, samt en problemstilling og tre forskningsspørsmål som danner utgangspunkt for denne masterstudien. Videre i kapitlet presenterer vi oppgavens avgrensninger.

I kapittel 2 introduserer vi forskning på feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Den nasjonale forskningen vi har valgt å presentere er masterstudier av Lund (2020) og Hasle (2021). Masterstudiene tar for seg henholdsvis lek i begynneropplæringen og lek i norskfaget. Begge er svært aktuell for vår studie da den også omfatter lek i begynneropplæringen og norskfaget, men er spisset mot ett valgt kompetansemål innenfor disse. Den internasjonale forskningen vi har presentert er studier knyttet til læring gjennom lek, samt lærerens rolle i tilrettelegging av leken. Disse studiene er gjennomført av forskere i USA og Storbritannia.

I kapittel 3 presenterer vi teori som er relevant for masteroppgaven vår og også begrepsavklaringer. Dette kapitlet danner et teoretisk rammeverk for den senere drøftingen. Her redegjør vi blant annet for sentrale teorier og litteratur tilknyttet lek, samt forholdet

mellom lek og læring. For å danne en forståelse av hva lek er presenterer vi Lillermys kjennetegn på lek (2011, s. 37-44), Levys dimensjonale forståelse av lek (1978) og Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på lek og læring (1978). Videre i kapitlet redegjør vi for leken i et historisk perspektiv i den norske skolen, før vi til slutt skriver om ulike typer lek.

I kapittel 4 har vi gjort rede for vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming, hvor vi begrunner de ulike valgene vi har tatt i løpet av masteroppgaven. Videre presenterer vi gjennomføringen av de kvalitative intervjuene og observasjonene som dannet vårt datamateriale. Til slutt presenteres forskerrollen med fokus på etiske retningslinjer og vurdering av muligheten for å kunne validere, generalisere og overføre resultater fra denne masterstudien.

Kapittel 5 er tredelt, der hver del tar for seg ett av forskningsspørsmålene. Under forskningsspørsmålene fremstilles de mest sentrale resultatene som kommer frem i analysen av intervjuene og observasjonene. Vi har drøftet funnene opp mot forskning, sentrale teorier og litteratur fra kapittel 2 og 3.

Til slutt, i kapittel 6, oppsummerer vi funnene for å danne en mulig konklusjon på problemstillingen vår. I dette kapitlet har vi også gjort rede for noen pedagogiske implikasjoner knyttet til det gjeninnførte lekbegrepet. Avslutningsvis kommenterer vi noen begrensninger ved vår studie, samt gir forslag til videre forskning på temaet.

2.0 Forskning på feltet

Det er bred enighet blant pedagoger om at mennesker lærer best når de får arbeide undersøkende, det vil si være aktive i sin egen læringsprosess, med positiv støtte fra andre. Dette er godt forankret i klassisk pedagogisk teori, som for eksempel i Vygotskys proksimale utviklingszone (1978) og Deweys aktivitetspedagogikk (1938). For de yngste barna innebærer det å arbeide undersøkende, aktiviteter som stimulerer deres fantasi og forestillingsevne, der de kan utforske, eksperimentere og skape gjennom sosiale læringsaktiviteter (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 49; Kunnskapsdepartementet, 2017). Forsking viser at en lekbasert tilnærming kan bidra til slik læring ved at barnet er aktivt, og aktivitetene oppleves som meningsfulle og produktive (Lillejord et al., 2018, s. 25). Likevel viser en studie gjennomført av Becher (2018) at en lærings- og undervisningsform der elevene må sitte i ro, følge med og bli undervist av andre fortsatt er dominerende i mange skoler.

I dette kapitlet presenterer vi nasjonal og internasjonal forskning, som danner bakgrunnen for videre drøfting av problemstillingen og funnene i undersøkelsene. Becher, Bjørnstad & Hogsnes (2019, s.16) skriver at det er lite nasjonal forskning som undersøker forholdet mellom lek og læring. De refererer til Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging på vegne av Kunnskapsdepartementet, hvor det kun henvises til internasjonal forskning. Den internasjonale forskningen som er blitt gjort er gjerne knyttet til den alderen man i Norge ser på som barnehagealder, altså fra 3-6 år. Utdanningssystem i ulike land kan være forskjellige, så det er vanskelig å direkte sammenligne dem. I noen land vil det være lagt opp til langt mer undervisning i barnehagene. Forskning på lek blant barn vil uansett være relevant for dette prosjektet.

2.1 Nasjonal forskning

Som nevnt er det gjort lite nasjonal forskning knyttet til lek og læring i skolen. De vi har valgt å trekke frem er gjennomført av andre masterstudenter. Linda Lunds (2020) masteroppgave undersøker hvilken plass leken har i begynneropplæringen. Lund (2020) har i sin forskning intervjuet lærere om deres erfaringer med lek i skolen. Hennes funn konkluderte med at lærerens syn på lek, samt deres pedagogiske, - og utdanningsbakgrunn hadde betydning for deres praksis. Hun viser til forskjeller mellom barnehagelærere og grunnskolelærere, der det sosiokulturelle perspektivet på lek og læring var tydeligere blant barnehagelærerne. Felles for alle lærerne var at de erfarte at lek i stor grad kunne bidra til opplevelse av tilhørighet, inkludering og sosial tilpasning. Hun konkluderer med at lærerens kunnskap om lek, samt bruk av lek i begynneropplæringen, ser ut til å påvirkes av ledelsens fokus på lek. Det blir også påvirket av hvordan lek omtales i læreplanene og deres forståelse av læreplanene.

En annen masteroppgave undersøkte hvordan lærere forstår og anvender lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring, og ble skrevet av Anniken Fitje Hasle (2021). I likhet med Lund (2020) kunne hun konkludere med at lærerens bakgrunn, i form av utdanning og kompetanse, påvirket i hvor stor grad de så mulighetene til å praktisere lek. Hasle (2021) kunne også vise til hvordan skolekulturen, bestående av ledelsens og kollegers kunnskap, holdninger og interesse for temaet, så ut til å påvirke læreres bruk av lek i norskfagets begynneropplæring. Lærerne hun intervjuet, delte leken inn i frilek og styrt lek. De fortalte at den frie leken forgikk for det meste i friminuttene og på turdager, mens i klasserommet ble det stort sett brukt styrt lek. Hasle (2021) viser til hvordan lekengasjerte lærere i større grad ga tid til frilek både i og utenfor klasserommet. Blant informantene var det en konsensus om at praktisering av lek var sentral for å variere og tilpasse undervisningen.

2.2 Internasjonal forskning

Internasjonal forskning viser at det er flere land enn Norge som nå velger å gi leken en større plass i skolen og læreplanene (Hunter & Walsh, 2014). Grunnen til lekens nye fokus kan være, slik som vi har nevnt tidligere, FNs kommentar til artikkel 31 som uttrykker at leken er truet (United Nations, 2013). I og med at leken har fått større plass i læreplanene til andre land, er det gjort en del internasjonal forskning knyttet til hvilken rolle og betydning leken har for barn og læring.

Studien av Tori K. Flint (2020) tar for seg lek og leserespons hos førsteklasinger i USA. I forskningsartikkelen beskriver Flint (2020) at det ble lagt opp til leserespons gjennom lek da de hadde et leserelatert stasjonsarbeid. Elevene var delt inn i grupper på to til fire elever. På stasjonen med leseresponderende lek, tilrettela læreren for at elevene skulle kunne uttrykke og respondere på boken de hadde lest gjennom lek og ulike rekvisitter som lå tilgjengelig. Elevene måtte forholde seg til visse rammer eller regler da de skulle leke, slik at ikke de andre stasjonene ble forstyrret. Elevene sto likevel fritt til hvordan de ville uttrykke seg gjennom leken, og det ble lagt vekt på at det ikke fantes noen rett eller gal måte å respondere på teksten. Undersøkelsen viste at elevene gjennom leseresponderende lek laget rom for forståelse og læring ved å dele og demonstrere sin kunnskap rundt teksten som hadde blitt lest. Flint (2020) skriver videre at elevene gjennom leseresponderende lek måtte samarbeide om å finne fram i teksten, tolke og knytte forbindelser til teksten. Dette var igjen med på å skape et sted hvor deres erfaringskunnskap ble verdsatt og hvor elevene kunne lage forbindelser til hverandre og til det de hadde lest. Slike forbindelser vil kunne gi elevene mulighet til å bygge på sine tolkninger, skape mening og legge til rette for literacy (Flint, 2020). Flint (2020) konkluderer at det er viktig å gi elevene mulighet til å respondere på fortellinger gjennom lek i undervisningssammenheng. Hun begrunner dette med at lek, språk og literacy er komplementære. Temaet i denne studien er nært knyttet opp mot det kompetansemålet vi ønsker å undersøke i vårt forskningsprosjekt.

Thelma Hunter og Glenda Walsh (2014) sin studie tar for seg hvordan lærere i Nord-Irland jobber med leken i praksis. I Nord-Irland har læreplanene fått et økt fokus på en lekbasert tilnærming i begynneropplæringen. Hunter & Walsh (2014) ønsket med sin studie å undersøke lærernes syn og forståelse av læreplanene, samt hvordan de tolket lek som retningslinje for begynneropplæringen. De ønsket også å få svar på hvordan lærerne implementerte den lekbaserte læreplanen i praksis og hvordan lærere og elever responderte på den. I Hunter & Walsh (2014) kommer det fram at å bruke leken i praksis er vanskelig for

lærerne, da de i stor grad mener det er for liten tid til lek. Læring gjennom klassisk tavleundervisning prioriteres fremfor lek, og lærerne uttrykte skepsis til for mye elevstyring gjennom leken. Samtidig mente lærerne i studien at leken har en verdi og en positiv effekt hos barn (Hunter & Walsh, 2014). Hunter og Walsh (2014) skriver at lærerne manglet evnen og kompetansen som trengs for å kunne gi elevene lekopplevelser med kvalitet. Det så ut til at lærerne forsøkte å ha noe form for lek i undervisningen fordi det står i læreplanene at det må gjennomføres, men det manglet kvalitet, kunnskap og interesse for at leken kunne brukes som læringsaktivitet. Forfatterne brukte begrepet "tokenisme" for å beskrive det at praksisen blir overfladisk eller bare en symbolsk innsats. Denne artikkelen er relevant for vår forskning da man kan se paralleller mellom lærerplanene i Nord-Irland og de nye læreplanene i Norge, ved at begge har et større fokus på lek i begynneropplæringen.

I Karen McInnes, Justine Howard, Kevin Crowley & Gareth Miles (2013) sin studie kommer det fram at barn definerer lek ut fra kjennetegn fra omgivelsene, og at et kritisk kjennetegn er voksnes tilstedeværelse. Ofte vil ikke barn definere en aktivitet eller en situasjon som lek om en voksen er til stede. I McInnes et al. (2013) sin studie undersøker de voksen-barn interaksjonen i to ulike klasser i begynneropplæring i England. Dette ble gjort gjennom en detaljert analyse av voksen-barn interaksjoner fra perspektivet til åtte ulike barn, altså fire barn fra den ene klassen og fire barn fra den andre klassen. I den ene klassen, klasse A, besto dagen av undervisning og aktivitetstid (friminutt). Under aktivitetstimen i klasse A, kunne elevene velge om de ville leke selv eller være med på en lærerinitiert aktivitet/lek. I den andre klassen, klasse B, besto dagen av undervisning, lærerinitierte aktiviteter/lek som elevene måtte være med på, samt aktivitetstid hvor elevene fikk leke selv. For klasse A var ikke tilstedeværelse av voksne ansett som kjennetegn for hva som var lek eller ikke, mens i klasse B, ble tilstedeværelse av voksne et tegn på at det ikke var lek. Funnene i McInnes et al. (2013) viser blant annet at måten lærer kommuniserer med elevene, stiller spørsmål til elevene og hvor mye elevstyring og valg elevene får, har en påvirkning for hvorfor barn ser på voksnes tilstedeværelse som en faktor for at noe ikke er lek. Basert på funnene i McInnes et al. (2013) konkluderer de med at voksen-barn interaksjonen må utvikles. Lærere må bort fra den tradisjonelle definisjonen av lek som er basert på et voksent perspektiv og heller ta i bruk en definisjon basert på et barneperspektiv. Ved å gjøre disse endringene kan en samarbeide med barna om å lage en lekbasert læreplan som forsterker leken og dermed også læringen.

3.0 Teorier om lek og begrepsavklaring

Det finnes mange ulike forståelser av hva lek er. Når teoretikere skal forstå og forklare lek, tar de utgangspunkt i ulike kjennetegn og dimensjoner ved fenomenet. Ofte overlapper disse og bidrar til å utfylle hverandre. Teoretikerne presenterer gjerne også ulike typer lek slik som frilek, veiledet lek og styrt lek. Disse lektyper beskriver om leken er initiert og styrt av barnet selv eller av voksne. Da FN i 2013 uttrykte bekymring for om at økte utdanningskrav bidrar til å true barns rettigheter til deltakelse i lek, var det den barneinitierte, frie leken de siktet til. Øksnes & Sundsdal (2020, s. 61-62) beskriver hvordan mange politikere, lærere og foreldre anser den frie leken som forstyrrelser i undervisningen, som i liten grad kan føre til faglig læring. Dermed er det ofte den styrte leken som blir brukt i undervisningssammenheng, der lærerne lettere kan styre leken og elevene inn på et læringsmål.

Som vi har nevnt tidligere gir de nye læreplanene ingen definisjon på begrepet lek. De legger heller ingen føringer for hva slags type lek det skal legges opp til, og det kan dermed tenkes at lærere sitter med ulike oppfatninger av innholdet i det gjeninnførte lekbegrepet. Læreres forståelse kan variere ut fra hvilke definisjoner og teoretikere de velger å forholde seg til, men også deres egne erfaringer med leken. I dette kapitlet gjør vi rede for teoretikers forklaringer på lek som fenomen for å finne ut om hvordan lekbegrepet kan forstås. Deretter beskriver vi lekens plass i de tidligere læreplanene, før vi til slutt redegjør for ulike typer lek knyttet til læring. Dette skaper et kunnskapsgrunnlag for når vi senere presenterer informantenes forståelse av lek og hvordan dette kan påvirke deres praksis med kompetansemålet.

3.1 Kan lek defineres?

De anerkjente lekforskerne Ole Fredrik Lillemyr og Brian Sutton-Smith uttrykker i sine teorier at leken unndrar seg våre defineringsforsøk (Lillemyr, 2011; Sutton-Smith, 2001). Van Oers (2014) forteller at lek i seg selv er flertydig og ved å unnlate å definere den gir man muligheten for at leken kan finne mange og varierende uttrykksformer. Likevel kan man finne en konsensus blant pedagoger at dersom man skal kunne integrere lek som en del av det pedagogiske fundament i skolen, er det nyttig å ha en felles forståelse for hva det menes med lek (Broström, 2019, s.44). Det er ingen av teoretikerne presentert i dette kapitlet som har forsøkt å gi en konkret definisjon på begrepet lek. Istedenfor forklarer de lek som et fenomen, ved å beskrive kjennetegn og dimensjoner ved leken. En definisjon vil gjerne konkret beskrive eller forklare noe, mens en forståelse vil heller gi en oppfatning eller gripe en mening med noe (Sletnes, 2021, 18.mars).

Vi ser at leken unndrar seg våre defineringsforsøk og at det er vanskelig å finne en definisjon som dekker alle aspekter ved lek. Som nevnt bruker lekforskere heller forståelser eller forståelsesrammer for å forklare leken. Videre i dette i kapitlet har vi presentert ulike forståelser av lek.

3.2 Ulike forståelsesrammer for lek

For å få en forståelse av hva lek er, har vi valgt hovedsakelig å forholde oss til Ole Fredrik Lillemyrs kjennetegn og forklaring på lek (2011, s. 37-44), Joseph Levys dimensjonale forståelse av lek (1978) og Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på lek og læring (1978). Det er likevel viktig å påpeke at forklaringene deres på lek ikke kan ses på som definisjoner, men som en slags forståelsesramme for lek.

Ole Fredrik Lillemyr (2011, s. 41) beskriver leken som en viktig og allsidig aktivitet som engasjerer og motiverer barnet på et indre plan, og at leken av den grunn vil ha stor betydning for sosialisering og læring. Lillemyr (2011, s. 41-42) ser på leken som et fristed for det som er moro, samt hvor barnet kan utforske, være kreativ og oppfinnsom i en imaginær verden. I leken er barnet fri, der de slipper å tenke på å bli vurdert for deres oppførsel. I leken får barnet bruke sitt potensiale og sine forutsetninger. Gjennom leken får de også øvet seg på å ta ansvar og være selvstendig ved at de selv har innflytelse og kontroll på aktiviteten (Lillemyr, 2011, s. 41). I leken er barnet ofte i kommunikasjon og samspill med andre barn eller voksne og kan dermed utvikle seg sosialt, kognitivt og emosjonelt. Barnet får teste ulike situasjoner i leken, som gjør at de må sette seg inn i andres situasjon og følelser. Dette kan bidra til å utvikle empati. Barnet kan også bruke leken til å løse problemer og bygge seg erfaringer, som igjen kan gjøre at de kan håndtere problemer bedre i virkeligheten (Lillemyr, 2011, s. 42-43).

Lillemyr (2011, s. 37) vektlegger tre sentrale sider eller kjennetegn ved leken: lekens egenverdi for barnet, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensial. Han mener skolen bør vektlegge disse tre sidene for å best mulig ivareta leken og det potensialet lek har for barns læring, utvikling og glede. Lillemyr (2011, s. 37-38) peker da spesielt på det siste aspektet "lekens motivasjonspotensiale", hvor dette er av stor betydning for pedagoger i skole og barnehage for å kunne få aktiv, selvstendig og engasjert læring hos elevene. Læring skjer gjerne gjennom undring, opplevelse, eksperimentering og skapende aktiviteter, og leken er en viktig arena for nettopp dette. Leken i seg selv vil ofte skape en indre motivasjon hos barnet (Lillemyr, 2011, s. 35-39).

Mihaly Csikszentmihalyi (2005) er i likhet med Lillemyr (2011) opptatt av lekens motivasjonspotensial og bruker begrepet *flow* om indre motivasjon. Csikszentmihalyi mener at alle former for lek er preget av en flow. Det vil si at leken gjør at barn blir engasjert, konsentrert og fokusert, og at de blir så oppslukt i leken at de glemmer tid og sted og setter seg selv til side (Csikszentmihalyi, 2005). Lillemyr (2011) skriver at denne tilstanden der barnet setter seg selv som individ til side, gir mulighet og frihet til utfoldelse.

Joseph Levy (1978) presenterer en flerdimensjonal modell hvor han prøver å forklare leken gjennom tre dimensjoner:

1. Indre motivasjon: Leken er ofte knyttet til spenning, lystfølelse og motivasjon, samt at den ofte blir sett på som en belønning i seg selv.
2. Suspensjon av virkelighet: I leken blir virkeligheten satt til side. Leken gir barnet mulighet til frihet, fantasi, kreativitet, samt utfoldelse ut fra egne forutsetninger. Leken er trygg, hvor barnet slipper å bli vurdert eller bli stilt krav til.
3. Indre base for kontroll: Barnet er selv med på å styre leken og kan sette grenser, ta valg, samt bestemme og forme sin egen rolle og handlinger i leken.

Lillemyr (2011, s. 44) nevner i tillegg en fjerde dimensjon som er "samspill eller kommunikasjonen i leken". Dette går ut på at barn vet hva som er lek og ikke lek. De opparbeider seg ferdigheter i samspill med andre barn, og bruker disse ferdighetene når de går inn i leken.

3.3 Sosiokulturelt perspektiv på lek

Vårt eget pedagogiske grunnsyn kan knyttes til et sosiokulturelt perspektiv basert på Vygotskys lære om at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill med andre (Imsen, 2014, s. 195). Denne teorien kan i stor grad knyttes opp mot et nyere syn på barn og barndom (Lillemyr, 2011, s. 197). Sosiokulturell teori legger vekt på at leken kan brukes som et verktøy for læring både faglig og sosialt, og at lekens mange sider kan bidra til utvikling hos barnet.

Vygotsky (1978) beskriver hvordan læring skjer i den proksimale utviklingssonen, altså i sonen for nærmeste utvikling. Vygotsky (1978) deler inn i to utviklingsnivåer: eksisterende utviklingsnivå og potensielt utviklingsnivå. Eksisterende utviklingsnivå vil være den utviklingen barnet allerede har gjennomgått, mens potensielt utviklingsnivå vil være den utviklingen som vil komme til å skje (Lillemyr, 2011, s. 132). Vygotsky (1978) mener at læring skjer lenge før barnet begynner på skolen, og at barnet derfor har med seg både

erfaringer og kompetanse når det starter på skolen. Disse danner det eksisterende utviklingsnivået (Lillemyr, 2011, s. 132). Det potensielle utviklingsnivået beskriver oppgaver barnet kan nå ved hjelp og veiledning av en voksen eller i samarbeid med andre barn.

Når det gjelder leken, legger Vygotsky (1978) stor vekt på at lek kjennetegnes ved glede, regler og imaginære situasjoner. Vygotsky (1978) peker på at selv om leken kan virke fri og impulsiv underkaster barn seg til visse regler i leken. Disse reglene og normene barnet lærer seg gjennom rollen han har i leken bidrar til sosialisering. Dermed kan en si at barnet i leken er i forkant av sin utvikling og selv skaper sin egen proksimale utviklingssone. Vygotsky (1978) mener at barn i lek oppnår en indre mening, ved at handlingene i leken er underordnet tanken. Dette vil si at barnet innordner seg lekens regler fordi de har lyst. I virkeligheten er det motsatt, der tanken blir dominert av handlingene og barnet innordner seg regler fordi de må. Barnet får i leken en pause fra virkeligheten og kan realisere ideer og ønsker (Imsen, 2014, s. 198-199).

3.4 Lek i læreplanene

Da vi i vår oppgave ønsket å undersøke hvordan lærere forstår og bruker leken, var det nødvendig for oss å danne en forståelsesramme for hvilke læreplaner lærerne hadde jobbet med tidligere og hvordan disse læreplanene har omtalt leken. Dette er fordi disse læreplanene kan ha formet informantenes praksis i dag. Det er viktig for oss som kommende lærere, og også for lærerne i skolen i dag, å kjenne til historien av lek i skolen. På denne måten kan vi bedre forstå hva som har fungert og ikke fungert tidligere og hvorfor. Vi vil da kunne bruke denne bakgrunnskunnskapen for å endre og forberede praksisen i dag. Pedagogen Peder Haug (2019) skriver at skolen må arbeide for å skape sitt eget lekbegrep. Dette er fordi historisk sett er lek i skolen basert på å hente lekstradisjonene fra barnehagen, men barnehagepedagogikken og skolepedagogikken er ulike. Skolen er fagorientert, mens barnehagen er barneorientert. Han skriver videre at det barnesentrerte lekbegrepet fra barnehagen har en plass i skolen i dag, men sett i sammenheng med skolens systematiske opplæring i fag passer det ikke godt nok. I lang tid har tradisjonene stått side ved side og i liten grad vært integrert. Satt på spissen har det altså vært enten lek eller undervisning (Haug, 2019, s. 39). Videre gjør vi rede for lekens plass i læreplanene gjennom et historisk perspektiv.

Å hente lekstradisjonene fra barnehagen og inn i skolen stammer tilbake til Reform 97 da alderen for skolestart ble senket fra syv til seks år. Det var to sentrale ideer bak vedtaket om å senke alderen for skolestart, der disse også sto i spenning til hverandre. Dette var den

innovative ideen og den restaurative ideen. Den innovative la vekt på hensynet til fellesskapet, sosial rettferd, sosial utjevning og likskap ved å senke alderen for skolestart, mens den restaurative la vekt på å senke alderen med mål om større faglig virksomhet og læring (Telhaug, 1990, s. 25). Utdanningspolitikken på denne tiden ble i stor grad styrt av den restaurative ideen. Dette blir blant annet uttrykt i en stortingsmelding fra 80-tallet som presiserer at “framgangen for landet blir i større grad enn før bestemt av hvor mye vi satser på å vinne, bruke og formidle kunnskap” (St.meld. Nr.43 (1988-89)). Likevel ble den restaurative politikken møtt med motstand fra det offentlige, da flere mente at det ville gi dårlige vilkår for barna. Dermed fikk diskusjonen etter hvert en mer innovativ orientering. Den tidligere skolestarten skulle gi et mer likeverdig pedagogisk tilbud til alle, med myke overganger og fokus på barnehagepedagogikken (Haug, 2019, s.34). Dette ble synliggjort i en stortingsmelding som uttrykte: “Den nye pedagogikken for 6-åringene i skolen bør inneholde elementer av det beste fra barnehagen og småskolen” (St.meld. nr. 40 (1992-93), s.37). Vi forstår det slik at det ble gjort et kompromiss der den restaurative politikken fikk sitt ønske om å senke skolestartsalderen for et større faglig utbytte, dersom de gikk med på det innovative, barnehagerettet perspektivet de første skoleårene.

Da L97 ble innført, hadde leken fått en sentral plass i opplæringen på småskolen (Læreplanverket, 1997, s.73). Det ble også åpnet for at barnehagelærere kunne jobbe i 1.-4. klassen. Likevel ble det ikke slik som man trodde, da det viste seg å være vanskelig å integrere de to pedagogikkene. Et eksempel på en utfordring var de forskjellige måtene barnehagelærerne og grunnskolelærerne tolket frilek på. Grunnskolelærerne drev en frilek som barnehagelærerne ikke ville kalle frilek, men lærerstyrt lek. Barnehagelærerne mente at de voksne hadde for stor påvirkning på elevenes aktiviteter. På den andre siden mente mange grunnskolelærere at den frie leken barnehagelærerne la opp til, ikke var gunstig i en læringssammenheng (Haug, 2019, s. 38). De ulike måtene å tolke frilek på kunne i stor grad knyttes til hvilket fokus utdanningene hadde. I forhold til grunnskolelærerutdanningen hadde barnehagelærerutdanningen et lite faglig fokus og et større fokus på lek. Da resultater fra Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) ble publisert på 2000-tallet, som viste at norske fjerdeklassinger hadde lavere leseferdigheter sammenlignet med elever i andre land, ble mye kritikk rettet mot barnehagelærerens sin manglende kompetanse i leseopplæring (Haug, 2019, s. 39).

Da LK06 ble innført, var ikke leken lenger sentral, og barnehagelærerne var blitt tatt ut av skolen. LK06 var i stor grad preget av de restaurative interessene som la vekt på målstyring,

stramme føringer for kompetanse og et fokus på grunnleggende ferdigheter slik som lesing og skriving (Andreassen & Tiller, 2021, s.36). Leken ble skilt fra det faglige. Det var derimot ikke bare i Norge at leken ble mindre vektlagt til fordel for lese- og skriveopplæring. Dette var en global trend. Verdensbanken og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) var store pådrivere for en internasjonal utdanningspolitikk som la vekt på det som kunne testes og måles. Dette bidro til en mer akademisk fokusert utdanning og mindre tid til lek (Palm et al., 2018, s. 15-19). I FNs Barnekonvensjon artikkel 31 er det fastslått at det er barns rett å leke. Likevel måtte FN i 2013 legge til en kommentar til artikkelen hvor det uttrykkes bekymring for i hvor liten grad rettighetene anerkjennes i praksis. Her viser de til hvordan det i velferdsstater er et økende fokus på akademiske mål i skolen, som går på bekostning av lek. Det nevnes også at når det først investeres i lek, er det i hovedsak strukturerte og organiserte lekaktiviteter det er snakk om, og i liten grad den spontane frileken (Sundsdal & Øksnes, 2015, s.4).

Etter mer enn ett tiår er leken nå tilbake i skolens læreplan. Leken nevnes i overordnet del av LK20, samt at den er tatt inn i diverse kompetansemål både i norsk, naturfag og kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er nytt sammenlignet med LK06 der lek ikke nevnes i den generelle delen av læreplanen. I nåværende læreplan blir leken beskrevet i overordnet del som “nødvendig for trivsel og utvikling”. Formuleringen arbeider målrettet for å gi plass for lek i skolen, men slik som vi har nevnt tidligere legges det ingen føringer for hva slags type lek det er snakk om. Avhengig av lærerens syn på lek og læring kan man tenke seg at det vil variere hvor mye plass de velger å gi leken.

3.5 Ulike typer lek knyttet til læring

Slik som vi har gjort rede for har lek og læring siden LK06 i stor grad blitt sett på som to adskilte aktiviteter i skolen, men nå legger læreplanene opp til at lek skal integreres i læringsaktivitetene. Viktigheten og fordelene ved å la barna leke er anerkjent. Likevel er ikke det å øke mulighetene for lek i klasserommet, ved å tilføye begrepet til læreplanene, tilstrekkelig for å integrere lek og læring. Det krever at læreren har kunnskap om lek og læring, føler seg trygg på sin kompetanse, kjenner læreplanen godt og vet hvordan de best kan støtte barnas læring (Lillejord et al. 2018, s. 14). En del av dagens debatt handler om hvordan lærere skal klare å opparbeide denne kompetansen og integrere lek i læringen når det står i spenning med blant annet politisk rammer, plass, utstyr, tid, regler, forventninger og kartlegging. Slik som Lillemyr (2019, s. 58) beskriver det, må det dannes en bro mellom lek og læring. Likevel viser undersøkelser at mange lærere synes dette er vanskelig og at de har et

enten-eller-ståsted. Enten kan man velge å undervise eller så kan man la elevene leke (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2010).

Det beskrives ofte tre hovedformer for lek, hvor den frie leken og den lærerstyrte leken blir beskrevet som ytterpunkter. I midten finner man veiledet lek. Frilek kjennetegnes gjerne ved at den er spontan, selvbestemt av barnet, at leken er selve målet og er drevet av indre motivasjon. Veiledet lek kjennetegnes gjerne gjennom at lek og læring er knyttet sammen og at man lar barna være aktive i egne læringsprosesser. Den lærerstyrte leken er lærerinitiert, hvor læreren bestemmer hva og hvordan det skal lekes (Bentsen & Håland, 2021).

Lærerens forståelse og syn på lek påvirker i stor grad hvilket utbytte elevene får av leken. Har læreren et stort fokus på frilek, kan dette påvirke den sosiale utviklingen hos elevene positivt, mens den faglige utviklingen vil kunne stagnere da elevene ikke får nok utfordringer og ikke får mulighet til å nå sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Derimot, om leken blir for lærerstyrt, kan lærerens ambisjoner om å oppnå læring gjennom lek medføre til at frivilligheten og selvstendigheten blir undertrykt (Broström, 2019, s. 47). Det handler om å finne balansen, noe som kan være utfordrende og dermed føre til dette enten-eller-ståstedet. Lillejord et al. (2018, s. 14) anbefaler mer veiledet lek i undervisning, der det foreligger en stor mulighet for aktiv læring. I en artikkel av Lenes, Braak & Størkesen (2016) introduserer de den amerikanske tilnærmingen “playful learning”, eller lekende læring. Lekende læring fokuserer på læring gjennom frilek og veiledet lek der barna er aktive i egen læringsprosess og lærer gjennom å oppdage, utforske og undersøke i et sosialt samspill. Barna utvikler akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter ved at læreren leker sammen med barnet, tilrettelegger og fremmer utforskning gjennom åpne spørsmål. Læreren kan slik få kjennskap til barnets utviklingsnivå og dermed gi støtte, veilede og utfordre barnet innenfor sin nærmeste utviklingssone. Det er imidlertid viktig at læreren passer på at leken ikke blir for lærerstyrt.

4.0 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming

I dette kapitlet har vi gjort rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og metodiske tilnærming i studien. Vi begynner med å forklare hvorfor vi har valgt samfunnsvitenskapen og et kvalitativt forskningsdesign, før vi beskriver kjennetegn ved fenomenologi og hermeneutikk og hvorfor dette er relevant for vårt forskningsprosjekt. Videre tar vi for oss utvalget av informanter og utvalgsprosessen, samt gjennomføring av det kvalitative

forskningsintervjuet og observasjon. Til slutt beskriver vi databehandlingen, kvaliteten i studiet og forskningsetikk.

4.1 Samfunnsvitenskapelig forskning

Vitenskapen kan deles i to grener, hvor den ene er naturvitenskapen og den andre er samfunnsvitenskapen. Naturvitenskapen undersøker gjerne fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Innenfor naturvitenskapen opptrer forskeren som en tilskuer til det som undersøkes. I samfunnsvitenskapen er det mennesker som er studiefeltet, hvor menneskers mangfold av meninger og oppfatninger om seg selv og andre er i fokus. Innenfor denne retningen er forskeren både tilskuer og deltaker i det som undersøkes (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 22). Vårt forskingsprosjekt kan plasseres innenfor samfunnsvitenskapen, da vi har undersøkt læreres oppfatning av og meninger om fenomenet lek. Altså er det mennesker som er studiefeltet.

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man skal gå frem for å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, samt hvordan man skal analysere og tolke denne informasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 21). Vi kan ikke påstå at vårt masterprosjekt har kommet frem til en universal virkelighet, men heller et innblikk i virkeligheten til informantene vi har intervjuet. Dette kan knyttes til det filosofiske studiet ontologi. Ontologi er læren om værensmåter og værenformer, og er grunnantakelser om samfunnet og menneskets natur og om hvordan verden ser ut (Eliasson-Lappalainen, Jacobsson, Meeuwisse & Swärd, 2010, s. 18-19). Ontologien antar ikke på forhånd at det vi observerer og erfarer faktisk er forenlig med virkeligheten.

4.2 Kvalitativ forskningsdesign

Et forskningsdesign er en overordnet plan som beskriver hvordan en skal svare på problemstillingen, samt hvordan en skal gjennomføre forskningsprosjektet (Krumsvik, 2014, s. 44-45). Under jobbingen med forskningsdesignet må en stadig gjøre endringer og forbedringer, helt til den blir så god at man kan starte på selve forskningen (Krumsvik, 2014, s. 44-45). Hva slags forskningsdesign en bruker vil være avhengig av hvilken type forskningsspørsmål og problemstilling en jobber med. Ofte starter en med å velge mellom et kvalitativt forskningsdesign eller et kvantitativt forskningsdesign (Krumsvik, 2014, s. 44-45). I kvalitative forskningsdesign har man fokus på dybdeforståelse, det partikulære, nærhet til informanter og feltet, små utvalg, tekstdata, det kontekstavhengige og det kontekstnære (Krumsvik, 2014, s. 46-47). På den andre siden har vi det kvantitative forskningsdesignet som

gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012, s. 112). I kvantitativt forskningsdesign går man mer i bredden og man er mer fokusert på årsaksforklaringer, distanse, store utvalg, det kontekstuavhengige og talldata (Krumsvik, 2014, s. 46-47).

Vi valgte å bruke et kvalitativt forskningsdesign i vårt forskningsprosjekt, fordi vi ønsket å undersøke hvordan lærere tolker og arbeider med kompetansemålet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”. Et kvalitativt forskningsdesign ga oss muligheten til å få mer utfyllende og detaljert kunnskap om det vi undersøkte, noe som var nyttig når vi ønsket å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør (Johannessen et al., 2021, s. 22-23). Dette hadde vært vanskeligere å måle i kvantitet og frekvens. Ut fra vår problemstilling og vårt valg av forskningsdesign tok vi i bruk kvalitative metoder som verktøy for å samle inn data (Krumsvik, 2014, s. 122).

Når det gjelder konkrete metoder for innsamling av data, valgte vi å intervju og observere lærere. Kvalitative forskningsintervjuer egner seg når man forsøker å få tak i informantens egen beskrivelse av den livssituasjonen han eller hun er i (Dalland, 2012, s. 153). Som vi har nevnt ovenfor, valgte vi å bruke dette for å kunne få detaljerte beskrivelser om informantens tanker og erfaringer rundt fenomenet lek, samt en forklaring på hvordan lek blir brukt for å nå kompetansemålet. Kvalitative observasjoner gir muligheten til å kunne se hvordan mennesker forholder seg til sitt fysiske miljø, samt hvordan de handler og samhandler med hverandre (Dalland, 2012, s. 186). Vi beskriver nærmere hvordan vi har samlet inn den empiriske dataen gjennom intervju og observasjon i delkapittel 4.4.

4.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Når man skal samle inn og analysere empiriske data kan man ta i bruk ulike tilnærminger. I og med at vi har valgt å gjennomføre en studie innenfor en samfunnsvitenskapelig retning med et kvalitativt forskningsdesign, ble det mest naturlig for oss å ta i bruk en fenomenologisk-hermeneutisk metode. I vårt forskningsprosjekt har fenomenologien lagt føringer på hvordan vi har samlet inn datamateriale, mens hermeneutikken har lagt føringer for hvordan vi har gått frem for å analysere materialet. Lindseth & Noberg (2004) har skrevet om hvordan bruke en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for forskning innenfor menneskers erfaringer og opplevelser. Denne tilnærmingen består av tre trinn:

1. å oppnå en naiv forståelse av datamaterialet
2. å gjennomføre en tematisk analyse
3. å utforme en overordnet helhetlig fortolkning av datamaterialets innhold

Første trinn handler om å samle inn informantenes beskrivelse og forståelse av fenomenet lek uten innblanding fra oss som forskere. Dette gjorde vi blant annet ved å gjennomføre fenomenologisk kvalitative intervjuer med informantene. Vår egen forforståelse og tolkning ble lagt til side, og fokuset var på lærernes subjektive forståelse av fenomenet. Målet i fenomenologien er å få tak i enkeltpersoners subjektive opplevelser av situasjoner og fenomener. Den er opptatt av å gi en presis beskrivelse av informantenes erfaringer, perspektiver og forståelse av den gitte situasjon eller fenomen, da ett og samme fenomen kan oppleves individuelt ut fra personens bakgrunn og forforståelse (Johannessen et al., 2021, s. 168-169).

For å sikre at intervjuet ble gjennomført i henhold til en fenomenologisk orientert tilnærming var intervjuguiden to-delt. Den første delen av intervjuguiden var åpen, der vi kun hadde temaene lek og tekstopplevelser. Informantene ble stilt spørsmålene: hva legger du i begrepet “lek”? og hvordan forstår du det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”? På denne måten fikk informantene fortelle om sine erfaringer og forståelse av fenomenet lek, samt hvordan de tolker det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek” uten at vi stilte for mange underspørsmål. Dermed fikk vi tilgang på deres tanker og ideer om lek uten at disse var satt i en ramme som vi hadde definert. Man kan si at dette er forenelig med en fenomenologisk tilnærming ved at vi unngikk å styre informanten for mye og dermed fikk frem enkeltpersonens subjektive forståelse av fenomenet. Den andre delen av intervjuet var mer strukturert, der vi hadde flere spørsmål om hvordan informantene arbeidet med kompetansemålet. Dette vil i mindre grad være forenelig med et fenomenologiske perspektiv, da vi i større grad fører intervjuet.

I tråd med Lindseth & Nobergs (2004) trinn to av den fenomenologiske-hermeneutiske analysen, transkriberte vi intervjuopptakene og analysert dem ved å gjennomføre en tematisk analyse. Her så vi på fellestrekk og ulikheter ved erfaringene og forståelsen til informantene, og det ble skapt rom for å få større innsikt i datamaterialet. Hvordan vi gjennomførte den tematiske analysen beskriver vi nærmere i delkapittel 4.5.2. Siste trinn av den fenomenologiske-hermeneutiske tilnærmingen handle om å fortolke og finne en dypereleggende mening med datamaterialets innhold. Dette gjorde vi ved å drøfte informantenes utsagn i lys av vår egen forforståelse, men også i henhold til forskningen og teorien som vi har presentert tidligere i oppgaven. Trinn to og tre av den fenomenologiske-hermeneutiske tilnærmingen kan knyttes til en hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutikken erkjenner at et datamateriale må tolkes eller analyseres i den konteksten det er hentet fra, og at den tolkes av en forsker som vil bringe med sin egen forforståelse inn i arbeidet. I en analyse veksler man hele tiden mellom å bruke seg selv som forsker i arbeidet og å fortolke det informantene har sagt. Man kan si at hermeneutikk handler om det å sette seg inn i andres meninger med sine handlinger, tekster og tale (Gran, 2012, s. 148). Det er i hermeneutikken vesentlig å fortolke et utsagn gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som direkte blir oppfattet (Dalen, 2011, s.17-18). Dette gjøres ved at budskapet settes inn i en sammenheng eller en helhet. Forståelsesprosessen i hermeneutikken er karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten tilpasses den enkelte delen (Dalen, 2011, s.17-18). Innenfor hermeneutikken brukes uttrykket den hermeneutiske spiralen eller den hermeneutiske sirkelen for å beskrive dette samspillet mellom forforståelse og informantens uttrykk gjennom dialogen, som frambringer ny innsikt eller forståelse (Thomassen, 2006, s. 170-172).

Da vi samlet inn data brukte vi også observasjon. Ved å kombinere observasjon med intervju kan man skape et bedre helhetsinntrykk av fenomenet man ønsker å undersøke. Det å bruke to eller flere ulike metoder er en teknikk kalt *metodetriangulering*, som kan bidra til å kvalitetssikre forskningen. Fordelen med å kombinere disse metodene er at observasjonene kan gi nødvendige forutsetninger til intervjuet, og intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bilde observasjonen gir (Dalland, 2012, s. 185). Da vi intervjuet informantene hadde vi med oss observasjonene, som både vi og informantene kunne bruke til å skape kontekst til svarene gitt. Vi ser at dette la til rette for dialoger på flere nivåer slik som den hermeneutiske spiralen beskriver, der helheten forstås ut fra de enkelte delene og omvendt. Observasjonene vi gjorde vil ikke være forenelig med et fenomenologisk perspektiv, da vi ikke fikk informantenes individuelle opplevelse fra de observerte situasjonene. Observasjonene er fra vårt perspektiv og forståelse av situasjonen, selv om vi i etterkant kunne be informantene forklare sin opplevelse.

I en slik tilnærming vi har valgt er det et gjensidighetsforhold mellom fenomenologien og hermeneutikken. I vårt prosjekt vil informantenes forklaringer av deres subjektive forståelse av fenomenet lek, danne et grunnlag for videre undersøkelser opp mot vår egen forståelseshorisont, forskning og teori. Dette vil si at vi har brukt fenomenologien i innhenting av datamaterialet, mens vi har tatt i bruk hermeneutikk i analysen av datamaterialet. Fenomenologien fremholder at bevisstheten er rettet mot noe, og at dette noe har mening.

Hermeneutikken betoner at dette «noe» ikke er umiddelbart gitt, men må fortolkes (Lindseth & Noberg, 2004, s. 146 – 147).

4.3 Utvalg

Hvordan man velger ut informanter er viktig i samfunnsvitenskapelige undersøkelser. I kvalitative undersøkelser er det vanlig å velge et begrenset antall informanter, hvor en da velger informanter med relevant informasjon om fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 57). Valget av informanter i kvalitative undersøkelser er basert på en rekke strategiske beslutninger som tas gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 57). I vårt forskningsprosjekt valgte vi å ha et utvalg på tre informanter for å danne et tilstrekkelig datatilfang. Vi valgte å begrense utvalget til kun tre informanter på grunn av studiets tidsramme og tilgjengelige ressurser. På grunn av at kompetansemålet vi ønsket å undersøke var etter 2.årstinn, ble utvalget avgrenset til lærere som underviser i norskfaget på 1. og 2. trinn. Fordi valget av informanter var avhengig av erfaringer og kunnskaper i begynneropplæring i norskfaget, kan man si at vi har valgt å bruke et strategisk utvalg.

Vi startet rekrutteringen av informanter tidlig høsten 2020, da vi så for oss at det kunne bli vanskelig å få tak i informanter, spesielt med tanke på den daværende pandemien COVID-19. Under rekrutteringen av informantene tok vi kontakt med flere skoler for å høre om det var noen lærere fra 1. eller 2.trinn som kunne tenke seg å stille som informant. Et informasjonsskriv ble sendt ut slik at de kunne se hva prosjektet gikk ut på. Det å skaffe informanter ble vanskeligere enn antatt, da det var lite respons fra skolene. Etter et par måneder ga omsider tre skoler tilbakemelding på at de hadde lærere som ønsket å stille som informanter til prosjektet. Vi valgte derfor én lærer fra hver av de tre skolene. Vi hadde ikke kjennskap til noen av informantene fra før av. Dette kan være til fordel slik at forskningen ikke blir forstyrret av avhengighetsbånd og lojalitetsbånd (Repstad, 2009). Alle informantene hadde ulik bakgrunn som lærere. Lærer 1 hadde jobbet gjennom to tidligere læreplaner, L97 og LK06. Lærer 2 hadde kun jobbet med LK06, mens lærer 3 hadde bakgrunn fra barnehage, samt hadde jobbet i skolen under LK06. Lærer 1 og 2 hadde utdanning som grunnskolelærere, mens lærer 3 var utdannet barnehagelærer og hadde på et senere tidspunkt videreutdannet seg til grunnskolelærer.

4.4 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju

Slik som vi har nevnt egnet kvalitative forskningsintervjuer seg godt for vårt prosjekt da vi ønsket detaljerte og fyldige beskrivelser av lærerens erfaring, synspunkter og tanker om

fenomenet lek, samt hvordan de arbeidet med kompetansemålet. Metoden er fleksibel og kan brukes omtrent overalt (Johannessen et al., 2021, s. 105). Vi gjennomførte intervjuet med lærer 1 på et grupperom etter skoletiden, og med lærer 2 på klasserommet og med lærer 3 i skolegården og på Microsoft Teams. Ulempen med å gjennomføre kvalitative intervju er at det tar lengre tid enn det ville gjort med for eksempel et strukturert intervju med faste svaralternativer. Strukturen i kvalitative intervju er slik at intervjuer stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten. Spørsmålene er åpne og selve intervjuet blir som en dialog mellom intervjuer og informant (Johannessen et al., 2021, s. 105).

Når det gjelder gjennomføring av intervjuene valgte vi å lage en intervjuguide i forkant, som vi kunne benytte oss av under selve intervjuene (Se vedlegg). Slik som vi nevnte i kapittel 4.2.1 var intervjuguiden to-delt, der første del var åpen for å sikre en fenomenologisk tilnærming, mens andre del var mer strukturert. Vi valgte å ha et semistrukturert intervju for å være sikre på at vi stilte informantene omtrent de samme spørsmålene. På denne måten kunne vi i etterkant gjennomføre en tematisk analyse av svarene som ble gitt. Samtidig var det viktig å være forberedt på at informantene kunne komme til å nevne viktige poenger eller temaer som man ikke hadde forutsett. Da var det viktig at vi var åpne og klar for å stille oppfølgingsspørsmål slik at vi ikke mistet viktig informasjon (Neteland, 2020, s. 61). Ved å bruke kvalitative forskningsintervjuer fikk vi muligheten til å be informantene om å utdype svar om noe var uklart. Informantene kunne også be oss om å utdype spørsmålene. Ved å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypende forklaringer ble det en naturlig flyt i intervjuene tilnærmet lik som i en vanlig samtale. Vi passet også på å kommentere og bruke kroppsspråk for å vise interesse for det informanten fortalte. Ved å vise at man er interessert i hva som blir sagt, kan informanten få større tillit og åpenhet til intervjuer (Dalen, 2011, s. 32-33). Vi ønsket å ufarliggjøre situasjonen med å understreke at det ikke var noen fasit på spørsmålene og at vi kun var ute etter deres erfaringer, tanker og meninger rundt lek. Lengden på intervjuene var på ca. 30-60 minutter. Varigheten på intervjuene varierte ut fra hvor mye de ulike informantene hadde å fortelle. Før vi satte i gang med intervjuene av informantene, gjennomførte vi et pilotintervju for å se om noe måtte endres, samt for å kvalitetssikre intervjuguiden (Neteland, 2020, s. 61). Dette ble gjort med et familiemedlem som jobber som grunnskolelærer.

Under intervjuet med informantene tok én av oss hovedansvaret for gjennomføringen av intervjuet, slik at informanten visste hvem hen skulle henvende seg til. Dette ga også muligheten for at én av oss kunne fokusere på spørsmålene og oppfølgingsspørsmål, mens

den andre kunne følge med på det tekniske som knyttes til det å ta opp intervjuet. Vi hadde avklart på forhånd at dersom vi ønsket å stille et spørsmål, som den som hadde ansvaret for intervjuet ikke hadde stilt, ville det gis rom for dette på slutten av intervjuet. På denne måten sikret vi at intervjuet ble gjennomført på et oversiktlig vis, noe som igjen kan oppleves betryggende for informanten. Dette var også med på å gjøre det enklere for oss da vi skulle transkribere intervjuene ved at det var færre stemmer å forholde seg til. Vi ønsket å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass, for å skape en mer avslappet og betryggende atmosfære, der de selv fikk bestemme hvor på arbeidsplassen de vil gjennomføre intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 116). Som nevnt ble en av intervjuene gjennomført på Microsoft Teams. Dette var på grunn av COVID-19 restriksjoner.

Før vi startet med intervjuene sendte vi inn søknad til NSD om meldeplikt, da lydopptak regnes som en personopplysning som kan knyttes til en person. Søknaden til NSD ble godkjent (se vedlegg) og vi informerte lærerne om hvordan deres personvern ville bli tatt vare på gjennom forskningsprosjektet. De fikk skriftlig dokumentert om hva lydopptaket skulle brukes til og hvordan det skulle behandles og lagres. For å ta lydopptak av intervjuet brukte vi mobilappen Nettskjema-diktafon. Denne appen krypterer umiddelbart opptaket på telefonen og tar dermed hensyn til personvernet til informantene.

4.5 Gjennomføring av observasjon

Observasjon er en metode som lar oss samle inn og analysere informasjon ved å observere mennesker. Observatøren kan innhente data ved å være direkte eller indirekte til stede i arrangerte eller naturlige hendelser (Johannessen et al., 2021, s. 79). Dataene man får fra observasjon beskriver menneskers handlinger, aktiviteter eller atferd, som er informasjon andre metoder ikke alltid får frem (Johannessen et al., 2021, s. 83). Ved å bruke observasjon på denne måten kunne vi oppnå en grundigere innsikt i hvordan lærerne jobbet med lek og kompetansemålet i undervisningen. Vi ønsket å gjennomføre en klassisk struktur på datainnsamlingen ved å gjennomføre observasjon først og deretter intervju informantene. Dette var for å kunne supplere observasjonene med svarene gitt i intervjuet, for å få en mer helhetlig forståelse av hvordan lærerne arbeidet med kompetansemålet. Observasjonene var avhengig om det var lagt opp til arbeid med kompetansemålet mens vi var der. Vi fikk ikke gjennomføre observasjon med lærer 1, da hen ønsket at vi kom etter skoletiden. Dette var grunnet COVID-19 restriksjoner.

Når det gjelder lærer 2 ble observasjonene gjennomført i klasserommet, mens vi observerte lærer 3 sin undervisning ute i skolegården. Observasjonen ble gjort utendørs. Igjen var dette på grunn av COVID-19 restriksjoner. Før vi startet observasjonen presenterte vi oss for elevene og fortalte hva vi skulle gjøre for å ufarliggjøre en uvant situasjon. Vi ønsket å være åpne for ulike perspektiver og vinklinger og valgte derfor å observere uten å ta i bruk strukturerte skjemaer med kategorier som var definert på forhånd. Vi observerte både lærer 2 og 3 i én skoletime. Under observasjonen valgte vi å være passivt deltagende, hvor vi skrev notater underveis for å dokumentere det vi observerte. Vi dokumenterte begge det vi observerte for å få en bredere forståelse av observasjonen og ulike perspektiver. Det vi ønsket å oppnå med observasjonen, var å få innsikt i hvordan lærerne la opp til arbeid med kompetansemålet “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”.

Etter at vi hadde samlet inn data gjennom intervju og observasjon, så vi at den empiriske dataen fra observasjonene ble mangelfull. Dette var fordi vi ikke rakk å observere så mye som vi hadde tenkt, samt at vi også manglet observasjon fra lærer 1. Dermed ble det meste av den empiriske dataen vi benyttet hentet ut fra intervjuet. Likevel ble de to observasjonene vi fikk gjennomført nyttig for å få et helhetsbilde av det informantene forklarte i intervjuet og det som ble gjort i praksis. Vi merket også at det var lettere for informantene å forklare seg i intervjuene når de kunne referere til hendelser som hadde skjedd i løpet av observasjonen.

4.6 Databehandling

4.6.1 Transkripsjon

Transkripsjon er en stor del av databehandlingsprosessen og innebærer å overføre intervjuene til skrift. Det vil være begrenset hvor mye en klarer å gjenskape eller rekonstruere når en overfører intervju til tekst, og ifølge Kvale (2008) er transkripsjon en datareduksjon.

Informasjon i form av kroppsspråk, inntrykk og refleksjoner er noe som ofte uteblir med mindre en har valgt å skrive dette ned som tilleggsnotat under intervjuene. Vi valgte å transkribere intervjuene kort tid etter vi var ferdig med dem slik at vi hadde

intervjusituasjonene friskt i minnet. Transkriberingen var en omfattende og tidkrevende prosess, da intervjuene var relativt lange. Lydopptakene var av god kvalitet og vi kunne tydelig høre det som ble sagt. Dermed var vi sikre på at det vi transkriberte ble riktig.

Grunnen for at vi valgte å transkribere intervjuene var for å kunne senere gjennomføre en tematisk analyse. Det ble enklere å analysere rådataen ved å skriftliggjøre den. Underveis i transkriberingsprosessen anonymiserte vi alle navn og informasjon som kunne knyttes til

lærerne og skolene. Vi transkriberte også intervjuene til bokmål for å sikre at informantenes dialekter og språk ikke kunne gjenkjennes. Transkriberingen ga oss større innsikt i datamaterialet, slik at vi videre kunne kategorisere og analysere det i en tematisk analyse.

4.6.2 Dataanalyse

Da vi var ferdige med å gjennomføre og transkribere intervjuene, gjennomførte vi en tematisk analyse av dataen. Dette vil si at vi grupperte informantenes utsagn i mer generelle temaer for å kunne svare på forskningsspørsmålene, som ledet fram til et mulig svar på problemstillingen. Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere, analysere og oppdage mønster og tema i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Det er forskerens oppgave å definere hva som er tema, noe som gjør analysemetoden fleksibel (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). Temaene vi valgte å kategorisere svarene etter var:

- Forståelse av lek
- Forståelse av frilek
- Forståelse av veiledet lek
- Forståelse av lærerstyrt lek
- Forståelse av å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek
- Arbeidsmetoder knyttet til kompetansemålet
- Syn på lek i læreplanene

Temaene er nært knyttet opp til forskningsspørsmålene våre. Dette var et bevisst valg vi tok for å få størst mulig utbytte av analysen når vi skulle videre drøfte datamaterialet og forsøke svare på forskningsspørsmålene. Ved å plassere svarene til informantene ved siden av hverandre og under temaer kunne vi sammenfatte dem og finne likhetstrekk eller forskjeller på det de hadde svart. Det er ingen regler for hvor ofte et begrep må nevnes i et datamateriale for at det skal kunne defineres som et tema. Thagaard (2018, s. 154) skriver at en slik kategorisering av data kan både være et hjelpemiddel og en begrensing. Den fremhever tendenser, men kan også stenge for andre perspektiver som ikke passer inn i kategoriene. Dette er noe vi var bevisste på da vi gjennomførte en slik kategorisering og vi valgte derfor å merke utsagn fra informantene, som vi mente kunne være nyttig for å svare på problemstillingen vår, men som ikke passet inn under de valgte temaene. Vi mener at det å være to som gjennomførte den tematiske analysen var en fordel for å kunne se uttalelser fra ulike vinkler og perspektiver.

Vi tok i bruk en abduktiv tilnærming til forbindelsen av teori og innsamlede data, da vi skulle analysere. Det vil si at vi hadde en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og data, hvor vi lette etter sannsynlige forklaring og beskrivelser. Dette bidro til utvikling av teoretiske perspektiver, teoretisk forankring og var med å utvikle vår forståelse av dataene. En slik tilnærming stemmer overens med det hermeneutiske perspektivet og den hermeneutiske spiralen vi har nevnt tidligere, som beskriver det kontinuerlige vekselspillet mellom forforståelsen, teori og informantens uttrykk gjennom dialogen. Til sammen frambringer dette ny innsikt eller forståelse. Ved å ha oversikt over sentrale teorier om lek før man går i gang med en tematisk analyse, kan man redusere risikoen for at man overser det som er interessant i dataene (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 281).

4.7 Kvalitet i studien

Studiens kvalitet og pålitelighet vises gjennom validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, hvor reliabilitet (pålitelighet) og validitet (troverdighet) henger tett sammen i forskningsstudier (Krumsvik, 2014, s. 151). I vårt prosjektarbeid har vi hele tiden tatt hensyn til disse tre kriteriene for å kvalitetssikre forskningsprosjektet.

4.7.1 Validitet

Validitet har to definisjoner ut fra om en har valgt kvantitative undersøkelser eller kvalitative undersøkelser. Validitet i kvantitative undersøkelser defineres ved at en spør om en måler det man tror man måler. Validitet i kvalitativ undersøkelse handler om at metoden man har valgt undersøker det den er ment å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 256-257). Altså i hvor stor grad forskerens fremgangsmåter og funn på en korrekt måte gjenspeiler formålet med undersøkelsen og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256-257).

Vi har i vår forskning valgt en kvalitativ retning og dermed vil vi følge definisjonen for validitet i kvalitativ undersøkelse. Validiteten i vårt datamateriale styrkes gjennom at vi brukte godkjente forskningsmetoder, hvor vi tok i bruk intervju som metode for å samle inn data. Når en bruker intervju som metode, bør intervjuvaliditet være i fokus for å kunne oppnå et best mulig resultat for intervjuet. Det vil være flere mulige feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen i et intervju som kan påvirke validiteten i datamaterialet. Eksempler på påvirkere av validiteten i et intervju er blant annet forskerens forforståelse, at informanten ikke har forstått spørsmålet, at forsker ikke har forstått svaret riktig, at lyden på lydopptak ikke var god nok eller at det har oppstått feil i transkriberingen (Dalen, 2011, s. 91-99). Gjennom å kvalitetssikre intervjuet ved å teste intervjuguide og kjøre et

pilotintervju eller prøveintervju i forkant, sikret vi validitet og reliabilitet i datamaterialet (Dalen, 2011, s. 97). Det at vi var to som transkriberte intervjuene, observerte de samme situasjonene og gjennomførte den tematiske analysen kan sikre troverdighet i vårt datamateriale, da vi sammenlignet og kom fram til et felles svar. Det at forskningsspørsmålene og intervjuguiden har rot i tidligere forskning, teori og annen faglig kunnskap kan også være med på å styrke validiteten (Krumsvik, 2014, s. 154-155).

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er, samt om datamaterialet kan etterprøves av andre forskere (Johannessen et al., 2021, s. 256). I kvantitative undersøkelser er reliabiliteten kritisk og det finnes flere måter å teste datamaterialets reliabilitet. I kvalitative studier kan kravet om reliabilitet være vanskelig, fordi situasjonen i slike studier kan endre seg og det vil være umulig for andre forskere og etterprøve resultatene (Johannessen et al., 2021). Vi har selv en kvalitativ studie og har derfor valgt å beskrive hvert enkeltledd i forskningsprosessen for å sikre reliabiliteten og kvaliteten i studien. I oppgaven beskriver vi og redegjør for gjennomføring av intervju, transkribering og kategorisering av data, samt analysering og konkludering av funn. Ved å beskrive hvert enkeltledd blir vår studie transparent og tydelig (Neteland & Aa, 2020, s. 15).

4.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om datamaterialet kan overføres til virkeligheten eller til allmennheten. Vi kan ikke si at forskningen vår er generaliserbar. Forskningsprosjektet sier kun noe om tre læreres tolkning og arbeid med kompetansemålet “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”, men kan være en pekepinn på videre forskning på samme tema. Forskningen kan eventuelt være av interesse for dem som har kjennskap til tematikken vi tar opp i vår studie og finner det interessant. Det er mulig lærere, skoleledere og foreldre kan finne studien interessant og nyttig selv om det er en liten studie. Det er også mulig at studien vil være relevant for liknende utvalg.

4.8 Forskningsetikk

I Norge har vi en forskningsetisk lov som sier at: “Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer” (Forskningsetikkloven, 2017, §4). Disse forskningsetiske normene, eller retningslinjer, har De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) presisert på sine nettsider. Disse består av 14 generelle retningslinjer, som er bygd på prinsippene respekt, gode konsekvenser, rettferdighet

og integritet. I tillegg til disse gjelder også de fagspesifikke retningslinjene, som i vårt tilfelle vil være de fagspesifikke retningslinjene knyttet til samfunnsvitenskap og humaniora (FEK, 2019). Gjennom planlegging, gjennomføring og analyse av datamaterialet var det viktig at vi innlemmet disse retningslinjene i vårt arbeid. Dette er for at forskningsprosjektet skal bli betraktet som etisk forsvarlig. Retningslinjene kan også være til hjelp dersom man står ovenfor forskningsetiske dilemmaer. Videre har vi gjort rede for retningslinjene om samtykke, anonymitet, konfidensialitet, meldeplikt og lagring av forskningsmateriale. Disse er svært sentrale for vårt prosjekt da vi har intervjuet personer og må respektere deres menneskeverd, samt ta hensyn til deres personlige integritet.

4.8.1 Samtykke

På FEK sine nettsider står det at det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (FEK, 2021). Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet ble gitt ved at vi sendte epost til rektor. Rektorene ble spurt om å videreformidle prosjektet og våre kontaktopplysninger til lærerne. På denne måten kunne lærerne som ønsket å delta, frivillig ta kontakt med oss. De som ønsket å stille som informant, ble tilsendt et informasjonsskriv som informerte om prosjektets formål, intervjuets omfang og rettigheter ved deltakelse vedrørende personvern. Informasjonsskrivet ble sendt i forkant av intervjuet slik at informantene fikk tilstrekkelig nok informasjon og tid til å bestemme seg om å delta eller ikke. Informasjonsskrivet formidlet også retten til å avbryte deltakelsen uten å måtte begrunne det. Da vi møtte informantene for å gjennomføre intervjuene, signerte de en samtykkeerklæring skriftlig slik at samtykket kunne dokumenteres.

4.8.2 Anonymitet og konfidensialitet

Som forskere er det vårt ansvar å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene våre. Informantene kan blant annet ta skade av å bli identifisert, ved at de opplever brudd på privatlivets fred. Privatlivets fred regnes som en grunnleggende menneskerett (FEK, 2021). For å ivareta informantene våre har vi satt inn tiltak for å anonymisere dem. Dette har vi gjort ved at navnene til informantene har blitt fjernet og blitt erstattet med pseudonymene "Lærer 1", "Lærer 2" og "Lærer 3". Vi har også sørget for at sensitiv informasjon slik som stedsnavn og navn på skolene hvor de jobber ikke blir tatt med. Slik som vi har nevnt ble intervjuene raskt transkribert, samt at språkvariasjoner ble omgjort til bokmål. Lydfiler og transkripsjoner ble også slettet når forskningsprosjektet var ferdig.

Da vi skulle i gang med å planlegge prosjektet og hvordan det skulle gjennomføres sto vi ovenfor et forskningsetisk dilemma om hvordan vi skulle dokumentere datamaterialet. Vi visste at vi ønsket å intervjuere lærere, men det ble et spørsmål om det skulle dokumenteres gjennom skriftlige notater, lydopptak eller film. Vi valgte å bruke lydopptak for å sikre at all informasjon gitt av informantene ble dokumentert, men gikk bort fra å gjøre videoopptak for å unngå flere identifikasjonsfaktorer enn stemmen. Å filme informantene hadde vært nyttig dersom kroppsspråket kunne tilføye noe mer enn det som ble sagt. Derimot kunne informantene lettere bli identifisert gjennom film. Tanken om å dokumentere gjennom skriftlige notater ble også forkastet. Dette er fordi med håndskrevne notater kunne vi risikert å gå glipp av viktig informasjon, da det er lite effektivt verktøy for å behandle lengre, muntlige samtaler. Informasjonen gitt av informantene ble behandlet konfidensielt ved at kun vi hadde tilgang til å se informasjonen. Dette beskriver vi nærmere i neste delkapittel om lagring av forskningsmateriale.

4.8.3 Meldeplikt og lagring av forskningsmateriale

Når man skal behandle personopplysninger i et forskningsprosjekt, har man en meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD). NSD gjennomfører en vurdering av prosjektet og om behandlingen av personopplysninger er i tråd med personvernlovet. Som nevnt kan stemme på lydopptak regnes som en personopplysning og vi meldte derfor inn prosjektet vårt. NSD vurderte at behandlingen av personvernopplysninger var i samsvar med personvernlovgivningen. I etterkant uttrykte én av informantene et ønske om å kunne gjennomføre intervjuet over telefon på grunn av smittevernstiltak. Da vi sendte inn plan på forskningsprosjektet til NSD skrev vi at vi skulle gjennomføre intervjuene fysisk. Dermed sto vi ovenfor nok et forskningsetisk dilemma, der vi ble usikre om vi hadde lov å gjennomføre intervjuet over telefon. For å opptre slik det står i den forskningsetiske loven tok vi derfor kontakt med NSD igjen og fikk bekreftelse om at det var greit å gjennomføre intervjuet over telefon. Når det gjelder lagring av forskningsmateriale, valgte vi å lagre alt på en ekstern lagringsplass, som krever 2-trinnsverifisering slik at kun vi hadde tilgang på dette. Dette var fordi forskningsmaterialet inneholder personopplysninger eller annen sensitiv informasjon, som krevde at vi lagret det på forsvarlig vis. Den eksterne lagringsplassen vi tok i bruk var Nettskjema, som nevnt tidligere, lar oss lagre datamaterialet vårt på en sikker måte og i henhold til personvernlovene.

I neste kapittel skal vi presentere funnene fra intervjuene og observasjonene.

5.0 Funn og drøfting

Dette kapitlet er tredelt, der hvert delkapittel har ett av våre forskningsspørsmål som overskrift. Våre forskningsspørsmål er:

- Hva legger lærere i begrepet *lek*?
- Hvordan forstår lærere det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?
- Hvordan blir leken ivaretatt i undervisningen, og hva slags type lek blir det lagt opp til?

Under forskningsspørsmålene blir de mest sentrale funnene fra vårt empiriske data fremstilles. Funnene har vi drøftet opp mot forskning, sentrale teorier og litteratur fra kapittel 2.0 og 3.0.

Under første delkapittel, 5.1, presentere vi først svarene gitt av informantene om hva de la i begrepet *lek*. Deretter redegjør vi for deres forståelse av ulike typer lek, før vi belyser deres meninger og forståelse for gjeninnføringen av lekbegrepet i læreplanene. Ved å se på disse ulike aspektene fikk vi en helhetlig forklaring av informantenes forståelse av lekbegrepet, som gir oss svar på det første forskningsspørsmålet.

Under det andre delkapitlet, 5.2, presenterer og drøfter vi funnene på hvordan informantene tolker det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”. Delkapitlet svarer på vårt andre forskningsspørsmål.

I det siste delkapitlet, 5.3, gjør vi rede for hvordan leken ble ivaretatt i undervisningen og hva slags type lek det ble lagt opp til for å nå kompetansemålet “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”. Her blir det også gitt konkrete eksempler på hvordan lærerne la til rette for at elevene skal uttrykke teksteopplevelser gjennom leken. Disse eksemplene er hentet fra det lærerne fortalte i intervjuet, samt observasjonene vi gjorde. Delkapitlet svarer på vårt siste forskningsspørsmål.

5.1 Hva legger lærere i begrepet lek?

Et viktig poeng, og som vi har nevnt gjennom forskningsprosjektet, er at det er ingen definisjon gitt på det gjenførte lekbegrepet, verken i den overordnede delen eller i læreplanene. Lærerne har dermed ingen felles forståelse av begrepet å forholde seg til. Under delkapittel 1.2 skrev vi at vi var nysgjerrige på hvordan læreres forståelse av lekbegrepet påvirker deres arbeid med det valgte kompetansemålet, samt om ulike forståelser og tolkninger kan føre til store forskjeller mellom læreres praksis. For å få et svar på hvordan lærerne forstå begrepet stilte vi dem spørsmålet “hva legger du i begrepet lek?”, i intervjuet.

Resultatene vi fikk fra datamaterialet viste at de tre informantene hadde, slik som antatt, ulike perspektiver og forståelser av leken.

Lærer 1 forklarte i følgende sitat hva hen mente kunne regnes som lek:

“Det kan jo være fysisk aktivitet, det kan være at vi skal, ja jeg holdt på å si mestre bevegelser, lytte på beskjeder, det kan være å forme bokstaver, det kan være frilek ikke sant, og det kan være lek som er litt mer styrt. Men at det som regel betyr at man, jeg holdt på å si, ikke sitter ved pulten sin. Som regel er det jo at man går i en del av rommet hvor man kan få beveget litt på seg. Så, og lek kan jo være som sagt styrt og det kan være frilek, og jeg tror at det er fint med en kombinasjon av det.”

Informanten knyttet i sitatet lek til det å være i bevegelse og bruke kroppen sin. Hen forklarte videre at det var mye læring gjennom leken både faglig og sosialt, og la stor vekt på at barna får for liten plass til å leke fordi de i dag vokser opp i en veldig styrt verden. Informanten nevnte også frilek og styrt lek i sin beskrivelse av lekbegrepet, dette vil vi komme tilbake til i delkapittel 5.1.1.

Lærer 2 ga en annen forklaring på hva hen la i begrepet lek:

“Ja. Inkludering. Lek i læring. Du har jo det sosiale aspektet med lek da. Trening på sosiale ferdigheter. Ja, det at elevene innordner seg i den her leken når de er sammen med andre og det at vi kan ha lekaktiviteter i undervisningen. Sånn som for eksempel det å leke butikk og skrive handleliste og bruke lekepenger. Sånn at de kan relatere til det ordinære, det ordinære livet. Så det er jo litt det her med å kunne leke inn læringen som jeg tenker er viktig. Det kan også være å kjøre, ja ha aktiviteter ute i skolegården for eksempel og, der du har litt sånn her, ja, alt i fra, hva kalles det for? Ja, der du skal sortere en tallrekke og de har samarbeidsaktiviteter.”

Informanten fortalte i sitatet at hen knyttet inkludering, læring og trening på sosiale ferdigheter til leken. Sentralt i lærer 2 sin forståelse av lek, var hvordan man kunne leke inn læringen.

Lærer 3 forklarte hva hen la i begrepet lek slik:

“Barna sin lek, det er når de selv bruker sine opplevelser og sine erfaringer og sin fantasi og forestillingsevne til å, altså i samspill med andre eller alene.”

Lærer 3 la vekt på at leken er barnas egen aktivitet, som de selv må få styre, lage og teste ut. Informanten forklarte i intervjuet at barna sin lek er når dem selv får bruke sine opplevelser, erfaringer, fantasi og forestillingsevne i samspill med andre eller alene. Hen forklarte videre at hen var opptatt av at læreren bare skal være en støttespiller i leken. Informanten skilte mellom leken og det hen kalte for lekbaserte aktiviteter. Informanten fortalte at man kan ha fag med lekbaserte aktiviteter, men fordi det er lærerinitiert kunne man ikke kalle det for lek.

Det er interessant at kun med tre informanter, fikk vi likevel tre ulike forståelser av begrepet lek. Dette kan gi en indikasjon på at uten en felles definisjon å forholde seg til i læreplanene, tolker og forstår lærerne begrepet ulikt. I kapittel 3.0 nevnte vi at lek er et mangfoldig begrep som er vanskelig å definere og avgrense hva innebærer (Lillemyr, 2011; Sutton-Smith, 2001). Våre funn viser å stemme overens med dette, da alle tre informantene hadde ulike forklaringer på lek. Vi fikk også inntrykk av at lærer 1 og lærer 2 syntes det var vanskelig å sette ord på hva leken er og innebærer. Lærer 3 var mye mer konkret i sin forklaring av leken: *“leken definerer jeg som ungene sin egen greie”*. Van Oers (2014) legger vekt på at leken er flertydig og ved å unngå å definere den, gir man leken mulighet for å finne mange og varierende uttrykksformer. Med fotfeste i Van Oers (2014) uttalelser om lekens flertydighet, kan alle tre informanter forsvare sin forståelse av leken og hvordan leken uttrykkes. Det er altså ingen riktig eller feil måte for hvordan leken forstås og praktiseres i skolen.

Felles for de tre informantene var at de forklarte sin forståelse av lek som en sosial aktivitet.

Lærer 1: *“Men vi har brukt i høst mye tid på lek for at de skal sosialisere seg, bli trygge på hverandre, for å gjøre det som de kjenner fra før av. “Åh dette har jeg gjort i barnehagen, det kan jeg.””*

Lærer 2: *“Du har jo det sosiale aspektet med lek da. Trening på sosiale ferdigheter. Ja, det at elevene innordner seg i den her leken når de er sammen med andre”*

Lærer 3: *“Men ungene sin lek, det er når dem selv bruker sine opplevelser og sine erfaringer og sin fantasi og forestillingsevne til å, altså i samspill med andre eller alene”*

Selv om lærer 3 ikke bruker begrepet *sosial*, forklarte hen gjennom intervjuet hvordan barna leker sammen. Dette sosiale aspektet ved lek kan knyttes til en sosiokulturell forståelse. Dette er basert på Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori, som legger vekt på at leken kan være et verktøy for både sosial og faglig læring, og at barnet gjennom leken vil kunne utvikle seg i et sosialt samspill med andre. Det sosiokulturelle perspektivet er i stor grad knyttet opp

mot et nyere syn på barn og barndom, og det kan tenkes at det er dette sosiokulturelle synet som preger informantenes perspektiv på lek og læring (jf. kapittel 3.3). Lærer 1 og 3 nevnte også i intervjuet om hvordan leken kan hjelpe med overgangen fra barnehage til skole. Slik som vi har nevnt tidligere, viser forskning at barnas felles erfaring med lek i barnehagen kan bidra som en brobyggende praksis ved skolestart (Løndal, 2019, s. 99).

5.1.1 Informantenes forståelse av ulike typer lek

Som nevnt i delkapittel 3.5 blir det ofte beskrevet tre typer lek: frilek, lærerstyrt lek og veiledet lek. I dette delkapittelet presenterer vi informantenes forståelse av begrepene frilek og styrt lek, ut fra det de forklarte i intervjuene. Vi stilte ikke spørsmål om deres forståelse av veiledet lek, men kunne i intervjuene og observasjon se at det var antydning til at dette også ble tatt i bruk. Vi forstår det slik at i overordnet del og i læreplanene blir lek brukt som et generelt begrep som kan omfatte alle disse tre typer lek. Ved å spørre informantene om deres forståelse av de ulike typer lek, fikk vi en mer helhetlig forståelse av hvordan informantene tolker lekbegrepet i læreplanene.

Lærer 1 beskrev frilek som barnas evne til å leke fritt på egne premisser og bruke det de har rundt seg i leken:

“Frilek, da tenker jeg det at hvis vi er ute og har friminutt og du har frilek, da legger du som voksen til rette for at det er mulig å leke. At det er mulig å gjøre noe ute. Det er jo fint bare om det så står en bøtte og spade. Men at det er ting som barna kan holde på med, samtidig som at vi kanskje er på tur i skogen, og de viser evnen til å leke fritt i skogen, nede ved bekken, og sånt. Det synes jeg er fint. Og når barna får frilek, så tror jeg det at, at da får vi se hva det er akkurat de liker, og de voksne kan observere hvem de er sammen med, hva de liker å gjøre, hva de mestrer å gjøre og så videre, og at leken kan fortelle oss voksne veldig mye om det enkelte barnet.”

Hen forklarte videre at om elevene skal ha frilek inne må de lære seg forskjell på inne-lek og utelek. Da må de voksne være der og roe ned sånn at det kan bli en lek og at det ikke bare blir herjing. Informanten forklarte styrt lek som lekaktiviteter der elevene følger beskjeder om hva de skal gjøre, som for eksempel i gymmen. Hen forklarte at elevene for eksempel har hatt lekser der de må “springe 1 gang rundt huset”, og knyttet dette til styrt lek.

Lærer 2 beskrev frilek som noe elevene styrte selv:

“Frilek, da tenker jeg at da styrer elevene leken selv, rett og slett. Da skal det ikke være styrt av de voksne og så kan du heller være observatør for å se ja. Nei, altså den frie leken den må være, den er jo egenstyrt av barnet selv, ja. Det tenker jeg er viktig. Det er jo det de gjør i friminuttene.”

Informanten forklarte slik som lærer 1 at frilek er det elevene gjør i friminuttene. Videre ga informanten uttrykk for at lærerstyrt lek vil være det motsatte hvor lærer styrer leken. Lærer 2 fortalte også at hvis en skal oppnå kompetansemålene gjennom lek er det en mer styrt form for lek som må til: *“Jeg tenker at skal du oppnå kompetansemålene tror jeg, så da kjenner jeg på at da blir det mer styrende. Lærerstyrt.”*

Lærer 3 forklarte i sitatet under hvordan hen tolket frilek og styrt lek:

“ja, det er masse forskjellige typer lek. Du kan jo ha en matematikklek, en lek som jeg har bestemt der vi øver på matematikk, men det er en lekbasert aktivitet, og det kaller jeg jo ikke for lek. For det er liksom matematikk, det er en ting som jeg har planlagt. Men leken er, definerer jeg som det som er ungene sin egen greie. Dem har ideen og det er dem som får lage den her leken sin, sant at jeg bare er en støttespiller. Og ja det er forskjell på fri lek og så er det forskjell på aktiviteter, altså sånn matematikkbaserte, nei, lekbaserte matematikk aktiviteter, lekbaserte norsk aktiviteter. Men det kaller ikke jeg for lek, det kaller jeg for matematikk, for det er det, det er for jeg har bestemt det.”

Informanten, som nevnt før, uttrykte at det er forskjell på frilek og lekbaserte aktiviteter. Informanten understrekte at det kun var frilek som kan kalles for lek, mens aktiviteter som havner inn under kategorien styrt lek kaller hen for lekbaserte aktiviteter. Dette er fordi det er læreren som bestemmer og styrer og ikke elevene.

Ut fra resultatene av datamaterialet kan vi se at det var stor enighet om at frilek var noe som var barnets eget, der barnet konstruerte og styrte leken selv, uten innblanding fra voksne. Denne forståelsen av lek kan sees i lys av Vygotskys (1978), Lillemyrs (2011) og Levys (1978) forståelsesrammer av leken. Gjennom kapittel 3.0 presenterte vi hvordan disse tre teoretikerne har til felles at de ser på lek som noe som kommer fra barnets indre, er styrt av barnet selv, samt at leken er en motivasjon i seg selv (jf. kapittel 3.2 og 3.3). Dette samsvarer med det barneorienterte synet som barnehager har til leken, hvor den frie leken og lekens egenverdi er i fokus. Altså at kun barnets frie lek, kan kalles for lek. Derimot vil den lærerstyrte leken som lærer 1 og lærer 2 forklarte må til i undervisningen, ikke være forenelig

med disse forståelsesrammene av lek. I likhet med Lund (2020) og Hasle (2021) sine funn om at lærere mener frilek er forbeholdt friminuttene, uttrykte lærer 1 og 2 i vår studie også dette.

Ut fra sitatene over kan vi også se at alle tre informantene hadde en felles forståelse av hva styrt lek innebærer, hvor de uttrykte at det er lærer som styrer og arrangerer aktivitetene når det er snakk om styrt lek. Både lærer 1 og lærer 2 ga uttrykk for at det er styrt lek som det legges opp til, når de bruker lekende aktiviteter i undervisningen. Lærer 2 uttrykte tydelig at skulle man oppnå kompetansemålet, måtte man bruke en styrt form for lek. Lærer 3 sa det motsatte hvor hen peker på at styrt lek ikke er lek, og at elevene helt fint klarer å oppnå kompetansemål ved å leke på egenhånd. At lærer 1 og 2 sier at det må en styrt lek til for å nå et kompetansemål, kan sees i sammenheng med Øksnes & Sundsdals (2020) påstand om at mange lærere mener at den frie leken i liten grad kan føre til faglig læring. Fordelen med en styrt lek er at læreren kan styre barna i den retningen som hen vil og dermed sørge for at de oppnår mål og kompetansemål. Hunter & Walsh (2014) sin studie viste at mange lærere er skeptiske til for mye elevstyring gjennom leken. Det kan virke som om lærer 1 og 2 i vår studie stiller seg tvilende til at elevene vil oppnå ønsket mål dersom man gir dem frie tøyler. Både lærer 1 og 2 uttrykte viktigheten av at alle timer skulle ha et mål som måtte oppnås: *“For det er vel sånn at vi skal være lojale ovenfor de kompetansemålene. Når året er gått så skal jeg se at det og det og det og det kompetansemålet har jeg fylt. Om jeg er enig i det eller ikke, så er det det som er kompetansemålet”* (lærer 1). Vi kan tenke oss at dette kommer fra det presset om målstyring, testing og resultater, som i mange år har preget utdanningspolitikken, og som var sentralt i LK06 (Palm et al., 2018).

Lund (2020) og Hasle (2021) presenterer i sine funn at læreres bakgrunn, i form av utdanning og erfaringer, kan ha påvirkning på deres forståelse og praksis med leken. Dette er ikke noe vi selv har undersøkt med våre informanter, men kan tenke oss hvordan dette kan ha påvirket deres forklaringer på hva de legger i begrepet lek. Slik som vi har nevnt tidligere i oppgaven, jobbet lærer 1 i skolen både da L97 og LK06 var gjeldende, mens lærer 2 og 3 fra da LK06 var gjeldende. Lærer 3 har i tillegg jobbet 10 år i barnehage før hen videreutdannet seg og begynte som lærer. Det er mulig å se hvordan deres forklaringer av lek gjenspeiler seg i deres tidligere erfaringer. Lærer 1 har, som andre lærere som jobbet under L97, har opplevd at leken var i fokus og har måttet tilpasse undervisningen deretter. Som tidligere nevnt skulle leken få en større plass i opplæringen i småskolen da L97 ble implementert, hvor førstetrinn skulle inneholde det beste fra barnehagen og sikre en trygg og god overgang (St.meld. nr. 40 (1992-93), s.37). Etter L97 kom LK06 med en helomvending, der leken ble skjøvet til side for et

større fokus på de restaurative interessene som la vekt på stramme føringer for kompetanse, målstyring, og et økt fokus på grunnleggende ferdigheter (Andreassen & Tiller, 2021, s.36). Dette kan forklare hvorfor lærer 1 hadde en forståelse av at en kombinasjon av frilek og styrt lek var gunstig, da hen hadde erfart to ulike læreplaner med to ulike perspektiver på lek og læring. Lærer 2 som kun har arbeidet i skolen da LK06 var gjeldene, hadde et større fokus på den styrte leken. Hen la vekt på å oppnå kompetansemål gjennom styrte lekaktiviteter. Dette kan ha rot i LK06 sitt fokus på målstyring. Den styrte leken kan være lettere å forsvare når det gjelder å oppnå mål og kompetansemål, da en gjennom denne formen for lek kan styre tema og innhold i leken mot målet. Lærer 3 hadde bakgrunn i LK06 og i barnehage. Det var tydelig at informantens forståelse av leken hadde feste i de tidligere erfaringene og utdanning innenfor barnehagepedagogikken. Denne konklusjonen trakk vi fra informantens fokus på den frie leken og uttalelsen om at leken er barnas egen aktivitet. Som vi var inne på i kapittel 3.4, er barnehagepedagogikken mer barneorientert og har, slik som lærer 3, den frie leken i fokus. Vi spurte, som nevnt innledningsvis i delkapittelet, kun om informantenes forståelse av frilek og styrt lek. Men da vi gjennomførte analyse av resultatene fra intervju og observasjon, fikk vi inntrykk av at lærer 1 og lærer 3 så ut til å drive med en form for veiledet lek. Som nevnt tidligere forklarer Bentsen & Håland (2021) at veiledet lek innebærer at leken og læring knyttes sammen, samt at barna får være aktive i sin egen læringsprosess (Se kapittel 3.5). I samme sitat som vi presenterte for å få innsikt i hvordan lærer 1 tolket frilek, kan man se antydninger til veiledet lek.

Lærer 1:

“Da legger du som voksen til rette for at det er mulig å leke. At det er mulig å gjøre noe ute. Det er jo fint bare om det bare så står en bøtte og spade, eller om det er ei disse eller et eller annet. Men at det er ting som barna kan holde på med, samtidig som at vi kanskje er på tur i skogen, og de viser evnen til å leke fritt i skogen, nede ved bekken, sånn ting. Det synes jeg er fint. Og når barna får frilek, så tror jeg det at, at da får vi se hva det er akkurat de liker, og de voksne kan observere hvem de er sammen med, hva de liker å gjøre, hva de mestrer å gjøre og så videre, og at leken kan fortelle oss voksne veldig mye om det enkelte barnet.”

Lærer 1 beskriver i sitatet hvordan hen bruker rekvisitter til å få i gang lek, samt at en som lærer kan være en observatør som kan hente ut mye informasjon fra elevene sin lek. I Lenes et al. (2016) skriver de hvordan en viktig del av veiledet lek er for læreren å få kjennskap til barnets

nærmeste utviklingssone. På denne måten kan læreren støtte, veilede og utfordre barnet i sine læringsprosesser. Det lærer 1 beskriver om det å observere elevene og hvordan dette kan gi mye informasjon, kan knyttes til en veiledet lek. Likevel kan man tenke seg at dersom læreren involverte seg i leken og stilte spørsmål istedenfor å bare observere, kunne hen ha fått enda mer informasjon om elevenes nærmeste utviklingssone.

Lærer 3 får vi inntrykk av driver med veiledet lek gjennom følgende sitat fra intervjuet:

“Men jeg kan påvirke med å legge frem eller sørge for at de finner rekvisitter, som gjør at de får hjelp til å komme i gang, at de kobler noe, som da de fant den her knekte spaden, der de med en gang koblet at dette var krykken til han Luka (Kristiania magiske tivoli-teater).”

Lærer 3 forklarte at elevene får gjennom rekvisittene hjelp til å komme i gang med leken, samt at de kan koble leken til erfaringer lærer vet de har fra før. Dette er noe vi så læreren gjøre gjennom observasjonene også, da hen ga elevene figurer av en bjørn og en rev. Informanten spurte elevene “hva minner dette dere om?”. Elevene koblet med en gang figurene til eventyret om “Bjørnen som mistet halen” og begynte å leke med dem. Lærer 3 beskrev, slik som lærer 1, at hen kan observere elevenes frie lek, men forklarte også at hen skal fungere som en støttespiller. Slik vi nevnte i delkapittel 3.5 er det å fungere som en støttespiller et kjennetegn på veiledet lek. Læreren er en støttespiller ved at hen deltar i leken, tilrettelegger, samt fremmer utforskning gjennom åpne spørsmål og veiledning (jf. kapittel 3.5). Selv om lærer 3 ikke bruker begrepet veiledet lek kan informantens praksis i stor grad minne om det. Det er fortsatt et relativt nytt begrep og det kan derfor være grunnen for at ingen av informantene nevnte det.

5.1.2 Hvordan tolker informantene det gjeninnførte lekbegrepet i kompetansemålet

Etter at vi hadde fått informantenes generelle forståelse av lek og ulike typer lek, ville vi få et innsyn i hvordan informantene tolket, forsto og forholdte seg til lekbegrepet i det valgte kompetansemålet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter?”. Derfor spurte vi informantene om hvorfor de tror lek er lagt til i kompetansemålet, samt om de hadde måtte gjort noen forandringer rundt sin praksis i forbindelse med tilføyingen av lekbegrepet.

Lærer 1 syntes det var veldig bra at leken nå står presisert i læreplanen fordi lærere, som alle andre, er ulike og jobber ulikt. Hen fortalte at når det står at man skal leke så må alle lærere fylle kompetansemålet uavhengig om de er enig i det eller ikke. Hen forklarte at det ikke var

en selvfølge lenger at elevene skulle få leke og at vi nå blir minnet på hvor viktig leken er, ved at lekbegrepet er lagt til i læreplanen:

“Jeg håper og tror at, noen har sett at det har på en måte bikket over fra L97, hvor man snakket om, jeg holdt på å si, bare lek, til at vi begynte å presse inn så mye skole at barna skulle sitte i ro og skrive og skrive og sånn at det ikke var plass til lek (LK06). Så jeg tror at vi trengte en påminning og gud hvor glad jeg er for den.”

Informanten forklarte at hen ikke har endret sin praksis med kompetansemålet etter at lekbegrepet ble tilføyd, men at dette er fordi hen bestandig har hatt et fokus på leken:

“Jeg tror at leken har fulgt meg i alle år som lærer. Men jeg ser jo at det kan være forskjell på de som er 25 år og jobber i skolen. For det handler jo om kultur de selv har vokst opp i. For du tar jo helt ubevisst, tror jeg, med deg det du selv har fått med deg av leken i din barndomstid.”

Lærer 2 forklarte at lek er puttet inn i læreplanen på grunn av at forskningen viser at barn lærer bedre gjennom lek og det å være aktiv. Lærer 2 fortalte videre at hen selv ikke har gjort endringer i forhold til det nye kompetansemålet:

“Jeg tror egentlig ikke at jeg har gjort så store forandringer for å være ærlig. Jeg vil jo påstå at hvertfall her på 1.- 4. så har vi vært litt sånn her lekorienterte, vi kjører jo mye sånn stasjonsarbeid, der du har variasjon i undervisningen. Det kan være alt i fra løko, memory og nå har vi jo fått ipad i år da, terningspill og at du på en måte har spill-pregede aktiviteter.”

Lærer 3 forklarte at lek er puttet inn for å sørge for at det skal være mer lek i skolen:

“Fordi at jeg tror, når 6-åringene skulle inn i skolen, så var det lovet masse lek det første året. Men det er jo ikke blitt sånn [...] Så jeg tror det har vært bevisst å putte inn begrepet lek der det passer for å sørge for, for å vise at man ønsker at man skal leke. Men hvis vi sier at, “ja, det er viktig at man jobber lekbasert eller tar eller lar unger få lov til å leke i skoletiden.” Så er det mange som synes det er vanskelig for det er ingenting om lek på lærerutdanningen. Det er ganske lite om leken, det er ganske lite om 5-6-åringen både om den psykiske og fysiske utviklingen og hvordan de lærer og ja. Så jeg tenker at det må inn for at det skal bli gjort.”

Videre mente informanten at denne læreplanen ikke vil være den læreplanen som vil gi de store endringene når det gjelder leken. Lærer 3 uttrykte at dette er fordi lærere ikke har nok

forståelse og kunnskap om lek, og at de ikke er opptatt av overordnet del. Informanten mente også at det er i overordnet del at lekens verdi kommer fram, men at mange lærere er for opptatte av kompetansemålene. Lærer 3 forklarte at lærere må først lære om begrepet lek, samt få en forståelse og respekt for barnas lek, før at det kan implementeres ordentlig i skolen. Informanten nevnte ikke om hen har endret sin praksis etter at lekbegrepet ble lagt til i kompetansemålet. Likevel fikk vi inntrykk at informanten har vært svært opptatt av leken både før og etter implementeringen av de nye læreplanene.

Alle tre informantene stilte seg positive til at leken er blitt plassert tilbake inn i læreplanen, men har ulike oppfatninger av hvorfor leken er kommet inn i LK20. Slik som sitatene ovenfor beskriver la lærer 1 vekt på at leken var kommet inn i læreplanen for å minne oss på leken. Lærer 2 mente det er på grunn av forskning som viser til leken som positiv for læring og utvikling. Hvorimot lærer 3 mente at leken er plassert i læreplanen for å sørge for mer lek. Lærer 3 mente at den overordnede delen har stor betydning for hvordan leken anerkjennes, men har den oppfatningen av at få lærere bruker den overordnede delen sammen med kompetansemålene. Dette har vi ikke undersøkt, men vi kan vise til hvordan lærer 1 og lærer 2 i stor grad knytter sin praksis til kompetansemålene og ikke den overordnede delen. Vi opplever at avsnittet om lek vi finner i den overordnede delen er kortfattet og vagt. En mangelfull forklaring kan være en av grunnene til hvorfor det oppleves vanskelig for noen lærere å forstå hva som menes med. På den ene siden gir en vag forklaring rom til metodefrihet og at leken kan finne sted i mange varierende uttrykksformer, slik som Van Oers (2014) beskriver det. Derimot, på den andre siden, kan dette skape forvirring om hva lek er, og nærmest alle aktiviteter kan forsvares med å være en form for lek. Gjennom intervjuene kom det frem at ingen av lærerne hadde endret sin praksis for kompetansemålet etter at lek ble tilføyd. Dette støtter vår forståelse om at slik lek er omtalt i LK20 nå, kan nærmest alle aktiviteter havne inn under lekbegrepet.

Vi er enige i Broströms (2019, s. 44) ide om at det kan være nødvendig å ha en felles forståelse av lek for å kunne integrere lek som et pedagogisk fundament i skolen. Dette vil kreve en mer presis formulering av hva den norske skolen legger i begrepet lek, slik som lærer 3 som er veldig tydelig på hva lekbegrepet omfatter. Som nevnt omtalte lærer 3 kun lek som lek når det siktes til den barneinitierte frileken. Andre former for aktiviteter som havner inn under det vi nå kaller for styrt lek, beskrev hen som lekbaserte læringsaktiviteter eller lekbaserte tilnærminger. Vi har nevnt at en slik forståelse er i tråd med Vygotskys (1978), Lillemyrs (2011) og Levys (1978) forståelsesrammer for lek, men det er også i tråd med FNs

forståelse. Slik som vi har nevnt tidligere, er FNs uttalelser om at leken er truet, siktet til den frie leken (United Nations, 2013). Frileken skal være et fristed for barna, som er fritatt et læringsfokus. FN mener at den er truet da det er et økende akademisk press i skolen. Selv om man legger til rette for mer veiledet lek og styrt lek har disse et mål og en intensjon om læring. Slik som lekbegrepet nå står i læreplanen, uten en felles forståelse for hva det innebærer, blir det et slags overordnet begrep for frilek, veiledet lek og styrt lek. Det er altså intet tydelig skille mellom barnas frilek og lekbaserte aktiviteter med et læringsmål. Dermed forblir barnas frilek truet ved at det ikke nødvendigvis blir lagt opp til mer frilek i skolen. Vi ser at internasjonal forskning og litteratur allerede skiller mellom barnas frilek og lekbaserte tilnærminger. Det kan tenkes at norske skoler henger etter når det gjelder å tydelig skille mellom lekformene. Dette kan vi for eksempel se i delkapittel 3.5, der vi presenterte en artikkel av Lenes et al. (2016), som redegjorde for det amerikanske begrepet *playful learning*. Playful learning er læringsaktiviteter som inneholder et lekende element. Artikkelen tar for seg hvordan nærmest all undervisning bør inneholde et lekende element, og at det ikke nødvendigvis kun skal legges til rette for frilek eller styrt lek. Forfatterne skriver hvordan en lekenhet mellom lærer og elever bør være et kjennetegn på begynneropplæringen.

Det kan være vanskelig for lærere å forstå innholdet i lekbegrepet, samt hvordan det er ment å anvendes når læreplanene ikke gir noen utdypende forklaringer. Dette er noe lærer 2 ga uttrykk for gjennom svarene fra intervjuet: “*Det er litt vanskelig, ikke sant det her med lek*”. Lærer 3 kunne også fortelle at hen opplever at mange lærere, slik som lærer 2, synes det er vanskelig å integrere lek og lekende tilnærminger i praksisen. Lærer 3 har vært mye engasjert i bruk av lek og lekende tilnærminger i begynneropplæringen og har i forbindelse med dette holdt flere inspirasjonsforedrag for lærere og SFO-ledere om hvordan hen bruker leken, i form av frilek og lekende tilnærming i skolen. Det er gjennom disse inspirasjonsforedragene at hen har vært i kontakt med lærere som uttrykker at det er vanskelig å integrere lek og lekende tilnærminger i praksisen. Det at lærere synes det er vanskelig å integrere lek og lekende tilnærminger i skolen, ser vi også er en utfordring internasjonalt. Studien fra Nord-Irland, som vi nevnte i delkapittel 2.2, beskrev hvordan lærere følte de manglet kompetanse og erfaring i hvordan man kunne realisere lek og lekende tilnærminger i klasserommet (Hunter & Walsh, 2014). Vi kan tenke oss at dette kan være forårsaket av at den klassiske tavleundervisningen har vært den dominerende undervisningsformen i mange år, og dermed det lærere er trygge på å bruke (Becher, 2018). Lærer 1 forklarte hvordan hen mener at lærerne i skolen tar med sine lekerfaringer fra barndommen inn i undervisningen. Informanten

hinter til at nyutdannede lærere som selv har gått på skolen da LK06 var gjeldene, kanskje mangler disse lekerfaringene da læreplanen ikke hadde et fokus på lek. Dette kan være en grunn for at de nå synes det er vanskelig å innlemme et lekende element i undervisningen. Lærer 3 påpekte også at det er lite om lek på lærerutdanningen, og at dette også kan være en av grunnene for utfordringene vi står ovenfor i dag.

Lærer 1 og 2 uttrykte som sagt vanskeligheter med å forstå hva som er ment med lek i kompetansemålet og hvordan det er tenkt at skal gjennomføres. Informantene gjennomførte det kun for at det sto i læreplanene som et kompetansemål og at det da måtte gjøres. Man kan trekke paralleller fra svarene vi fikk fra intervjuene, til Hunter & Walsh (2014) sin studie. I studien til Hunter & Walsh (2014) bruker de begrepet *tokenisme* for å beskrive hvordan læreres praksis rundt lek ble overfladisk eller bare en symbolsk innsats, fordi det manglet kvalitet, kunnskap og interesse. Lærer 1 og lærer 2 fortalte at de ikke hadde gjort noen endringer i forhold til lekens nye plass i læreplanen, da de mente de fra før av hadde lek som et element i undervisningen. Disse to informantene var, som nevnt tidligere, opptatte av kompetansemålene og at disse måtte nåes gjennom arbeidsmetoder som det var lett å se at elevene lærte av. Dette kan tyde på tokenisme gjennom at en da mulig tar i bruk former for lek kun for å oppnå kompetansemålet. Man kan også argumentere for at tilføyelsen av lekbegrepet i den overordnede delen, samt i diverse kompetansemål, også er av tokenistisk slag. Dette fordi beskrivelsen av lek er kortfattet og vagt. Slik som Walsh (2019, s.130) formulerer det: “Merely increasing the possibilities for play in the classroom is not adequate for enchancing both play and learning simultaneously”. Selv om lekbegrepet er lagt til i styringsdokumenter er det ikke gitt at dette vil øke hvor mye barn får leke i skolen når våre undersøkelser, samt tidligere undersøkelse, viser at mange lærere fortsatt har et enten-eller-ståsted. Enten kan man velge å undervise eller så kan man la elevene leke (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2010). Vi forstår det slik at det vil kreve mer for å danne en bro mellom lek og læring enn å tilføye lekbegrepet i den overordnet del og i kompetansemål.

5.2 Hvordan forstår lærere det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?

I dette delkapitlet presenterer vi hvordan lærere forstår det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”. Ved å stille informantene spørsmål om det kunne vi få en nærmere forståelse av hvordan de tolket innholdet i kompetansemålet. Resultatene fra datamaterialet viser at lærer 1 og lærer 2 i liten grad besvarte hvordan de forstår det å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek. I stedet for ga de forklaringer på hva det vil si å uttrykke tekstopplevelser generelt. Lærer 3 hadde en mer tydelig forklaring på sin forståelse.

Lærer 1 forklarte at å uttrykke tekstopplevelser kan være alt fra å oppleve at noen leser en tekst, synge og lytte til sanger, samt til å selv produsere tekster. Lærer 1 fortalte at når elevene lever seg inn i det, lytter til det, tegner det de har hørt, maler, dramatiserer, hermer etter og synger, det er da de uttrykker tekstopplevelser. Informanten fortalte at hen ofte hører elevene synge i gangene på tekster de har jobbet med i klasserommet. Hen opplevde også at elevene kunne ta med seg tekstopplevelsene ut i friminuttet, for eksempel når de lekte *Karius og Baktus*.

Lærer 2 la vekt på magien ved å lese og det å lære å lese når hen skal forklare det å uttrykke tekstopplevelser. Lærer 2 fortalte at tekstopplevelse er når elevene oppdager teksten og bildene som hører til og det at de da kan drømme seg bort. Det å uttrykke tekstopplevelser handler om å komme inn i en annen verden, samt det å kunne aktivere fantasien hos elevene. Lærer 2 forklarte at elevene uttrykker sine tekstopplevelser gjennom det de har hørt, ved for eksempel å skrive en egen bok eller bruke rollespill.

Lærer 3 kunne fortelle at det å uttrykke tekstopplevelser er når barna uttrykker hva de har oppfattet av en tekst og hvilke følelser de sitter igjen med. Informanten fortalte videre at når elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek tar de med seg en tekst eller en film, eller en opplevelse inn i sin egen lek. Da tar barna på seg en rolle og får kjenne på hvordan det er å være for eksempel streng og slem. Lærer 3 forklarte at det gjelder at læreren er god til å observere leken for å kunne forstå hva barna har oppfattet av teksten.

I intervjuene fortalte både lærer 1 og 3 hvordan elevene kan uttrykke tekstopplevelser gjennom leken. Lærer 1 fortalte hvordan hen opplever at etter klassen har arbeidet med en tekst i undervisningen, drar elevene med seg tekstopplevelsene sine ut i leken i friminuttene. Hen viste til eksempel med *Karius og Baktus*. Likevel kan man stille spørsmål ved lærer 1 sine forklaringer om dette er noe hen opplever ofte eller om dette gjaldt bare noen få elever én gang. Gjennom intervjuet la hen større vekt på de andre læringsaktivitetene kompetansemålet legger opp til. Lærer 3 skiller seg ut blant informantene, ved at hen koblet det å uttrykke tekstopplevelser direkte til leken. Lærer 3 la vekt på at det er når elevene tar med seg tekstopplevelsene sine i leken, at lærer kan se hva elevene har oppfattet av teksten og hvordan følelser de sitter igjen med, samt hva de har lært. Forskjellen på lærer 1 og lærer 3 sine forklaringer, er at lærer 1 gir inntrykk av at dette skjer i friminuttene og på tur når elevene har muligheten til å styre leken selv, mens lærer 3 synes å lage rom for dette ellers i skolehverdagen også. Lærer 2 derimot ga ingen forklaringer på hvordan man kan uttrykke

tekstopplevelser gjennom leken. Både lærer 1 og 2 nevnte andre uttrykksformer for tekstopplevelser slik som maling, sang, rollespill og tegning, slik som kompetansemålet legger opp til. Dette kan være fordi de er usikre på hvordan en kan uttrykke teksteopplevelser gjennom leken. Igjen kan man se likheter med Hunter & Walsh (2014) sine funn om at lærere føler de mangler kompetanse og erfaring i hvordan man kan realisere lek og lekende tilnærminger i klasserommet.

Gjennom intervjuet uttrykte lærer 1 viktigheten med at klassen får ha en tekstopplevelse sammen:

“Og jeg presenterer dette stoffet med dem og de får dramatisere, de er han politimester Bastian det er hun tante Sofie, vi maler, vi tegner, vi hermer etter bilder, vi lager egne. Vi lager Karius og Baktus i trolleig, maler, lager relieffer som de får stille ut, vi danser til det, vi altså, vi bruker litt den teksten til å blande det med leken og så ender det opp i noe som vi får presentere, og det gjør noe med det sosiale i klassen og ha en tekstopplevelse sammen, å ha under forberedelsene sammen og pugge noe sammen.”

I sitatet uttrykte informanten hvordan klassen får en tekstopplevelse sammen som de alle kan uttrykke i det sosiale og i leken. Dette med at elevene får en tekstopplevelse sammen kunne vi også se ble vektlagt av lærer 3 i observasjonen av hen sin undervisning. Lærer 3 fortalte under observasjonen at hen hadde brukt tid på skolen til at klassen skulle få se julekalenderen *Kristianias magiske tivoli*theater. Dette hadde lærer 3 gjort for at alle elevene skulle ha kjennskap til julekalenderen slik at alle i klassen kunne være med på leken som fant sted i friminuttene og i lekestundene. Denne vektleggingen av at elevene får uttrykke tekstopplevelser sammen, kan en knytte til Tori K. Flint (2020) sin studie som vi nevnte i delkapittel 2.2. Flint (2020) forteller i sin studie om viktigheten av at elevene sammen får uttrykke tekstopplevelser gjennom leseresponderende lek, altså leserespons gjennom lek. Flint (2020) mener at leseresponderende lek i elevgrupper gjør at elevene skaper et rom for forståelse og læring gjennom deling av erfaringer og kunnskap om en tekst de har lest. Flint (2020) uttrykker at leseresponderende lek vil kunne gi elevene forbindelser til hverandre og til teksten de har lest, gjennom å være et sted for samarbeid, tolkning, erfaringsdeling, kunnskapsdeling og utforskning av teksten. Andre studier viser også til lekens viktige rolle i arbeid med tekst. Pellegrini & Galda (1982) skriver at barn som i etterkant av lesestunder er aktive deltakere i rollelek knyttet til bokens innhold, husker historien bedre, sammenlignet

med barn som i etterkant enten tegner bilder eller prater om historien. Lærer 1 og lærer 3 la opp til leseresponderende lek ved å sette av tid til at elevene skal kunne få leke og uttrykke seg i fellesskap om sine tekstopplevelser, og da vil de slik som Flint (2020) skriver i sin artikkel skape forbindelser både til hverandre og til teksten. Slike forbindelser vil gi elevene mulighet til å skape større mening og tolkning, samt legge til rette for literacy (Flint, 2020).

I sitatet til lærer 1 koblet hen blant annet aktivitetene maling, tegning, dansing til leken. Dette kan tyde på at hen bruker lekbegrepet som et slags "paraplybegrep" til de andre læringsaktivitetene kompetansemålet legger opp til. Dette beskriver vi nærmere i neste delkapittel.

5.3 Hvordan blir leken ivaretatt i undervisningen og hva slags type lek det blir lagt opp til?

Videre i intervjuet spurte vi informantene om hvordan de bruker leken som læringsaktivitet i arbeidet med kompetansemålet, samt hva slags typer lek de gjennomfører. På denne måten kunne vi få innsikt i hvordan kompetansemålet gjennomføres i praksis. Resultatene fra intervjuet og den tematiske analysen viste at det var store sprik i hvordan informantene arbeider med å oppnå kompetansemålet og hvilke arbeidsmetoder de bruker.

Lærer 1 forklarte i sitatet under hvordan hen bruker tekster i undervisningen for å oppnå kompetansemålet:

"Vi har jo en del forfattere som, barneforfattere som har gjort veldig mye bra, og der har jeg lyst å trekke frem han Thorbjørn Egner. Han er jo, jeg vet ikke om han blir brukt like mye før som nå, men i alle fall synes jeg at han har et så rikt forfatterskap, for han har sang, han har dikt, han har vers, han har lengre tekster, han har skuespill, han har, altså han samler alt det her med tekster. Og da bruker jeg i 2. klasse å ha et prosjekt, som vi kaller for Thorbjørn Egner og det ender ut i en utstilling og ei forestilling. Da setter jeg av cirka to måneder på høsten og da hører vi på, jeg leser bøker til dem fra Thorbjørn Egner, Dyrene i hakkebakkeskogen og Kardemomme by og alt det her."

Lærer 1 forklarte i intervjuet at hen bruker prosjektet om Thorbjørn Egner for å koble arbeidsmetoder som det å lese, skrive, male, tegne, synge, dramatisere og bruke kroppen for å for eksempel lage bokstaver, til hans tekster. Informanten bruker Thorbjørn Egner sine tekster som en ressurs for å kunne arbeide med tekst på et dypere plan, samt for å koble inn lekende

aktiviteter. Slik som beskrevet i delkapittel 5.2 fortalte lærer 1 at når elevene leker ute har hen opplevde at de gjensker tekstopplevelser.

Lærer 2 oppga at hen bruker arbeidsmetoder som for eksempel være forfatter, butikklek, aktiviteter i skolegården, samarbeidsoppgaver, stafett og konkurranse. Vi forsto det slik at ikke alle arbeidsmetodene hen nevnte var direkte knyttet til det valgte kompetansemålet, men heller et generelt innblikk i de lekbaserte aktivitetene hen knyttet inn i fagene. Når det gjelder kompetansemålet fortalte lærer 2:

“Et av de er jo det her med, der jeg knytter kunst og håndverk sammen med norskfaget og bruker det. For det er klart at når elevene begynner, så trenger de tid, de trenger tid til å få tenkt noen tanker og det å bli satt i det å kunne produsere en tekst, sånn at vi må også få bruk tid til, for ofte så tror jeg at den her tegningen eller malingen eller, det blir liksom sånn “nei det har vi ikke tid til”, men det å ta seg tid og la dem få jobbe med det. For det ser jeg at, iallfall de her elevene er veldig glade i å få lov til å tegne det som de også skriver [...] Lek, det å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, ja. Det kan jo og være det å ha rollespill, det er jo også en ting som vi gjør.”

Informanten nevnte i sitatet at hen bruker gjerne kunst og håndverk for å oppnå kompetansemålet. Hen la da spesielt vekt på det å ta seg tiden til tegning i arbeid med tekst. Lærer 2 nevnte også rollespill som en arbeidsmetode for å oppnå kompetansemålet.

Lærer 3 la, som nevnt tidligere, stor vekt på at det er elevenes sin opplevelse som skal uttrykkes og det kan ikke lærer styre. Hen fortalte at læreren ikke kan bestemme at elevene skal dramatisere en tekst som de har jobbet med, eller bestemme hvilke roller de skal ha. Da er det ikke elevenes opplevelse som uttrykkes, men heller lærerens tolkning av historien. Hen understrekte at det er ungenes opplevelse som skal uttrykkes og da må de få lov til å styre selv. I følgende sitat forklarte lærer 3 hvordan hen arbeider med kompetansemålet og hvordan hen legger opp undervisningen.

“Jeg kan jo ikke si at nå har du en halvtime til å uttrykke dine opplevelser av denne teksten, sant. Du må jo være, det er jo timingen det handler om, du ser det i utetiden, du ser det kanskje i garderoben eller du ser det i akkurat den frileken der. Så kan du liksom spørre dem litt eller hjelpe dem litt videre, og så viser du respekt med at, ok, vi går ikke inn om 5 minutter fordi nå er dem i gang med, de jobber jo faktisk med dette målet, dette er viktig. Jeg vil se hva det er de klarer å uttrykke for noe, hvilken

opplevelse hadde de av denne teksten. Og så se verdien i det og så la dem få lov til å fortsette.”

Lærer 3 fortalte i sitatet at hen ikke er så opptatt av å organisere og planlegge rundt kompetansemålet, men er heller opptatt av timing og det å være en god observatør. Elevene uttrykker, ifølge lærer 3, tekstopplevelser i sin frilek, og det gjelder da å være til stede og observere når denne leken finner sted i for eksempel utetiden. Informanten la også til rette for at utetiden kan forlenges, hvis hen ser at elevene er godt i gang med en lek knyttet til tekstopplevelser. Lærer 3 fortalte, som tidligere nevnt, at man kan påvirke leken med å legge frem eller sørge for at de finner rekvisitter, som gjør at de får hjelp til å komme i gang og kobler leken til noe. Lærer kan for eksempel overraske ved å sette noe inn i klasserommet på ettermiddagen. På denne måten, når elevene kommer om morgenen, ser de noe som kanskje kan friste dem til å leke en spesiell lek, eller som kan få dem til å tenke på en spesiell tekst. Lærer 3 nevnte ikke de andre læringsaktivitetene som kompetansemålet legger opp til. Vi tolket det slik at lærer 3 vektla leken mest, men vi fikk heller ikke inntrykk av at hen utelukket de andre arbeidsmetodene som kompetansemålet legger opp til. Som nevnt i delkapittel 4.8.1, fikk informantene i forkant av intervjuet et infoskriv om forskningsprosjektet vårt som viste at leken var vårt fokus. Dette kan ha lagt føringer for at lærer 3 la mye vekt på leken i svarene fra intervjuet.

Vi observerte som tidligere nevnt lærer 2 og lærer 3 sin undervisning og fikk et innsyn i hvordan de jobbet med kompetansemålet. Vi fikk på denne måten et mer helhetlig bilde av å både ha sett og hørt om hvordan lærerne og elevene arbeider med kompetansemålet. Under følger det to sammendrag av observasjon hos lærer 2 og lærer 3. Observasjon av lærer 2 sin undervisning, viser arbeid med kompetansemålet hvor elevene er forfattere og skriver en egen bok. Observasjon av lærer 3 sin undervisning viser arbeid med kompetansemålet hvor elevene leker fritt ute i skolegården.

Observasjon desember 2021

Lærer 2: *Lærer forklarer elevene at de skal fortsette å være forfattere og deler ut hefter som lærer forteller at elevene allerede har startet med forrige norsktime. Lærer forteller at de i forkant har lest fortellinger og at elevene nå selv skal være forfattere og skrive sin egen fortelling ut fra det de har hørt. Det blir lagt fram fargeblyanter og små ark med tegneforklaringer på hvordan man skal tegne ulike figurer. Elevene lager overskrift, skriver fortellinger og tegner bilder til fortellingen sin. Lærer går rundt og hjelper de elevene som*

spør om hjelp til ord, eller til å komme videre i fortellingen sin. Elevene viser hverandre hva de har skrevet og tegnet.

Observasjon januar 2022

Lærer 3: *Lærer og elevene er ute i skolegården. I skolegården står det en liten hytte/grillhytte som elevene har gått inn i for å leke. Elevene ber lærer hente høyttaler fordi de ønsker å høre og leke til sangen “musevisa”. Lærer henter høyttaler til elevene og setter på “musevisa”. Elevene danser og later som de er ulike karakterer i sangen. Så ber de om å få høre en sang fra en julekalender kalt “Kristiania magiske tivoli-theater” og når lærer setter på denne sangen, så tar de på seg nye roller og leker og danser. Lærer forteller at hen har satt av tid til at alle i klassen skulle få se denne julekalenderen sånn at alle kunne være med på leken i friminuttene og i lekestundene. Elevene forteller om julegrana de har funnet og som nå står inne i hytta. De forklarer at de har hørt et eventyr om julegrana og at de derfor har tatt vare på treet de fant og danset rundt det og lekt. Når julekalenderleken etter hvert stopper litt opp, tar lærer fram noen lekefigurer, en bjørn og en rev. Lærer spør hva disse figurene minner dem om. Elevene forteller om eventyret de har hørt om bjørnen og revens hale og hvorfor de er som de er. Elevene begynner å leke med dyrene.*

Observasjonene fra lærer 2 og lærer 3 sin undervisning viste hvordan informantene arbeidet med kompetansemålet “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”, i den økta. Observasjonene gjenspeiler arbeidsmetodene lærer 2 og lærer 3 forklarte i intervjuene. Ut fra observasjon av lærer 2 sin undervisning ser vi at kompetansemålet jobbes med, men at skriving og tegning er det som har størst fokus. Lærer 2 la opp til en form for lek gjennom at elevene later som de er forfattere og får tegne og designe boken deres slik de vil. Samtidig er undervisningen svært lærerstyrt hvor lærer hadde satt rammer for hva og hvordan elevene skulle gjennomføre oppgaven om å skrive en bok. Elevene fikk oppskrifter de måtte følge både når de skulle skrive teksten og tegne bilder. Det lærer 2 gjør i praksis, samsvarer med det lærer 2 fortalte i intervjuet om at hen bruker lekbaserte aktiviteter og lærerstyrt lek for å oppnå kompetansemålene. Samtidig kan det se ut som at lærer 2 ser på lek som et “paraplybegrep” for de resterende begrepene i kompetansemålet. Altså at hen tenker lek inkluderer sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. Slik som nevnt kan vi også se at dette er tilfelle med svarene lærer 1 gir i intervjuet, hvor hen også vektla tegning og sang blant annet som en form for lek. Dette kan være fordi de forstår at lek i undervisningen må være en form for styrt

lek. Når den overordnede delen eller læreplanene ikke legger noen føringer for hvordan man skal leke eller hva som er lek. Dermed kan flere læringsaktiviteter, slik som tegning, skriving og sang, havne inn under lekbegrepet.

Lærer 3 så vi ut fra observasjonen, jobber med kompetansemålet slik som hen fortalte i intervjuet. Lærer 3 brukte i den observerte undervisningen kun barnas lek til å oppnå kompetansemålet og gir elevene fritt spillerom for å leke ut det de vil. I observasjonen av lærer 3 sin undervisning, tok hen også i bruk rekvisitter for å kunne lede elevene inn i lek om et eventyr de har lest tidligere på skolen. Som nevnt tidligere ser vi at den frie leken er i fokus hos lærer 3, men også veiledet lek gjennom at hen initierer til lek gjennom rekvisitter og på den måten fremmer elevenes utforskning og lekmuligheter.

Når det gjelder svarene fra intervjuet kan det se ut til at informantenes måte å arbeide med kompetansemålet henger tett sammen med hvilket syn de har på lek og læring. Både lærer 1 og lærer 2 uttrykte at lek var som regel den aktiviteten elevene hadde i friminuttene, mens inne i klasserommet var det et behov for aktiviteter som de var sikre på kunne føre til læring. Ut fra dette forstår vi at lærer 1 og 2 har den forståelsen av at frilek i liten grad kan føre til faglig læring. Samtidig har begge uttrykt gjennom intervjuene at de mente lek er viktig i skolen, men vi kan tenke oss at dette er mer tilknyttet et sosialt og trivselsperspektiv. Begge la vekt på skriving og tegning som arbeidsmetoder for elevene å uttrykke tekstopplevelser på, og begge uttrykker en oppfatning at dette kan kobles til leken. Lærer 3 sitt syn på lek og læring var i større grad knyttet til den forståelsen av at frilek også kunne føre til faglig læring og måloppnåelse. Hen la stor vekt på at frilek var noe elevene måtte styre selv.

Det kan virke som om lærerne har en ulik forståelse for hvordan og hvem som skal nå kompetansemålene. Lærer 3 legger stor vekt på at det er elevene sine kompetansemål, som elevene skal nå ved hjelp av veiledning fra læreren. Derimot, får vi inntrykk av at lærer 2 tolker det slik at det er læreren som skal nå kompetansemålet ved at elevene lærer de ferdighetene og den kunnskapen det blir lagt opp til.

Denne oppfatning får vi fra det lærer 2 og lærer 3 fortalte i intervjuene:

“Det hører jeg jo, for jeg er litt sånn kjedelig gymlærer da og har svømming da, “ååh, kan ikke vi få ha fri aktivitet?” “eeh, nei, for vi har så korte svømmetimer at det har vi ikke”, men vi bruker å ha det sånn til jul og til sommeren, da får de den timen da. Men det er så mye de skal lære at det og de ferdighetene skal de få. Så det blir lite fri aktivitet i gymmen da, sånn i svømmingen.” - Lærer 2

“Ja, det viktige er jo at ungene, det står jo at det er ungene sin opplevelse som skal uttrykkes. Og den må vi ikke glemme, ja. At den kan vi ikke bestille.” - Lærer 3

Lærer 2 sin forklaring viste at hen tydelig er opptatt av at elevene må mestre ferdigheter og kunnskaper knyttet til kompetansemålene og at det er hen selv som må sørge for at dette skjer og ikke nødvendigvis elevene. Vi nevnte tidligere at både lærer 1 og lærer 2 uttrykte et behov for styrt undervisning og en styrt form for lek, med lite frigjørelse gjennom elevstyring for å sørge for måloppnåelse. I utsagnet til lærer 2 kan man lese hvordan hen velger en styrt form for undervisning for at elevene skal nå kompetansemål, samt målrettet velger bort frilek/friaktivitet. Dette kan igjen knyttes til Hunter & Walsh (2014) sin studie der lærerne som ble observert og intervjuet i deres forskning også uttrykte skepsis til for mye elevstyring gjennom leken, slik som lærer 2. Vi kan tenke oss at dette kommer fra det sentrale fokuset og presset om mål- og kompetanseoppnåelse som foreligger både hos lærere og elever i skolen.

Lærer 3 sin forklaring viste en motsetning til det lærer 2 fortalte, hvor lærer 3 mente at det er elevene sin opplevelse som skal uttrykkes og ikke læreren sin tolkning og opplevelse. Lærer 3 viste til viktigheten med at elevene må få lov å styre selv og uttrykke seg selv, samt at lærer bare vil være en veileder og støtte under prosessen. Altså er det elevene som skal nå kompetansemålene, med veiledning fra læreren. Vi forstår det slik at lærer 3 har en slik forståelse av alle kompetansemål.

Lærer 3 fortalte også i intervjuet om sin rolle som lærer i leken og fortalte at hen til tider kan være med på elevenes lek. Hen forklarte hvordan hen kan hjelpe elevene å komme i gang med fantasien:

“altså det å gå inn i en rolle og være kokken for eksempel og gå rundt å ta, eller servitøren går rundt og tar bestilling og “oi! Nå kommer det en and, ååh, ta den brødsalken som ligger der så kan du mate anden” “hæ, hvilken brødsalk?” “ja, den ligger der, der, ja! der var den. Se her, nå kommer den, nå kommer den helt til deg, kast en bit! Ååh, sett deg ned nå så kommer den opp på fanget ditt!”

Lærer 3 poengterte viktigheten av å se elevene, samt å gi dem valg og muligheter i undervisningen. Hen forklarte at hen ikke avbryter elevenes lek om hen ser at de er godt i gang med leken. McInnes et al. (2013) tar for seg hvorfor barn ser på voksnes tilstedeværelse som en faktor for at noe ikke er lek i sin artikkel. De peker på faktorer som god kommunikasjon med elevene og elevenes mulighet til elevstyring, som viktig for at barn skal kunne se på lek som lek, selv med en voksnes tilstedeværelse. Elevenes mulighet til å kunne

ta egne valg i leken og undervisningen er også en viktig faktor. McInnes et al. (2013) forklarer at en lærer som legger opp til elevstyring i det som tradisjonelt er lærerstyrte aktiviteter, vil bli sett på som mer leken fordi grensene for kontroll og styring viskes mer ut. Lærer 3 sin måte å kombinere lek og undervisning på, samt måten hen kommuniserer på, gir rom for elevstyring. Dette gjør at elevene kan se på læreren som en del av leken. Ut fra McInnes et al. (2013) er lærer 3 sin tilstedeværelse i lek og lekaktiviteter, det elever ser på som lek.

Lærer 1 og lærer 2 sin undervisning kan minne mer om hvordan klasse B i McInnes et al. (2013), gjennomførte undervisning og lekaktiviteter. I klasse B var det et tydelig skille mellom undervisning og friminutt, der undervisningen var i stor grad lærerstyrt. Det ble gitt lite rom for elevmedvirkning og muligheter for elevene å ta egne valg i aktivitetene som lærerne la opp til i undervisningen. Dette var noe elevene heller fikk muligheten til i friminuttene. Lærer 1 og lærer 2 ga inntrykk av at de selv styrer leken som skjer i undervisningen og at elevene har frihet, men innenfor noen gitte rammer og regler satt av lærer. Elevene har, slik som klasse B i studien, frilek i friminuttene hvor de styrer leken helt selv. Lærer 1 og 2 nevnte ingenting om at de selv deltar i leken til elevene, men at de kan være observatører av leken. Ut fra dette kan en anta at elevene i lærer 1 og lærer 2 sin klasse ser på deres tilstedeværelse i lek som et kjennetegn på noe som ikke er lek, slik som McInnes et al. (2013) beskriver. Vi oppfatter det slik at lærerne i klasse A i McInnes et al. (2013), gjennomfører veiledet lek i undervisningen, selv om dette begrepet ikke blir nevnt. Vi får denne oppfatningen da beskrivelsen av leken har kjennetegnene på veiledet lek som vi presenterte i kapittel 3.5 og 5.1.1. Eksempler på slike kjennetegn er læreren som støttespiller i lek og læringen, veiledning gjennom åpne spørsmål, samt elevstyring. McInnes et al. (2013), konkluderer at voksen-barn interaksjonen må utvikles, der lærere må ha kompetanse og selvtillit for å ta i bruk lek i undervisningen. De skriver at det handler om å slippe kontroll og gi elevene mulighet til å styre gjennom lek.

Selv om det er paralleller mellom lærer 1 og lærer 2 sin undervisning og klasse B i McInnes et al. (2013) sin studie, er det ikke nødvendigvis negativt at lærerne har en mer styrt form for lek i undervisningen. Lærer 1 og lærer 3 uttrykte i sitatene nedenfor hvordan styring av leken kan være positivt for barn i dag.

Lærer 1:

“Nei, men jeg tenker at styrt lek handler jo også om å følge beskjeder og kanskje lære noen nye leker ikke sant? Ta beskjeder, lære å samarbeide med noen og følge en oppgave osv. Og det kan jo være at du går ut i skolegården og gir de en oppgave eller at du er på tur eller i klasserommet, ikke sant, at de styres. For det må de jo også lære seg til. Men når jeg sir til barna at nå skal dere få leke, blir jo noen sånn “jippi”, ikke sant, glad for det, mens noen sir “hva skal jeg gjøre da?”. De vet ikke hvordan man skal leke. Altså vi kjemper mot en ting, leken sloss med oppmerksomheten fra skjermen. Og det er kanskje også en av grunnene for at det presiseres at vi skal ha leken inn i skolen, for barna leker ikke når de forlater.

Ut fra sitatet kan vi se at lærer 1 ga uttrykk for at elevene ikke leker like mye lenger utenfor skoletid. Hen pekte på at den styrte leken derfor er viktig da den kan hjelpe elevene å lære nye leker. Informanten viste til hvordan leken ser ut til å forsvinne da den kjemper en kamp mot skjermen. Dette er et svært interessant utsagn som man kunne ha forsket videre på. Temaet blir for stort for vår oppgave og vi velger derfor å ikke gå videre inn på det.

Lærer 3 viste også hvordan leken ser ut til å forsvinne og at dette kan ha en negativ effekt:

“Ja, jeg tror leken er litt sånn borte. Leken er litt sånn borte i barnehagen og. Altså de får lov å leke og de har jo lekestund, men det er ikke noe respekt for leken deres. “Nå skal vi ha samlingsstund, nå må dere rydde opp”. Lek er bare noe de gjør imens de venter i mange barnehager. Og jeg er jo rundt i barnehager og blir kjent med elevene før de begynner i førsteklassen. Noen trenger jeg å være kanskje noen formiddager, altså flere formiddager sammen med dem. Og da ser jeg jo spesielt at de kan snakke om at “denne ungen ikke får til det sosiale innad i leken” at den leker mer på siden og sånt. Men når jeg er der, så ser jeg ingen som hjelper de, det er ingen som hjelper dem å leke [...] Der tenker jeg at mange kommer til skolen og så kan de ikke leke, de kan ikke fantasere, de kan ikke servere kaffe og lage og koke mat på det her lekekjøkkenet og servere og dekke på bordet. Og for det første så virker det som om noen aldri har dekt på bord før og så kan de ikke den leken, altså det å gå inn i en rolle”

I sitatet pekte lærer 3 på hvordan noen elever har vanskeligheter for å bruke fantasi og leke. Hen fortalte at elevene kommer til skolen og kan ikke leke, gå inn i en rolle eller fantasere. Hen presiserte at de voksne må hjelpe barna å leke, noe hen ser lite av i barnehage og skole.

Ut fra det lærer 1 og lærer 3 fortalte i sitatene, ser det ut til at det er et behov for at elevene må lære seg å leke, da det ikke er en selvfølge lenger at elevene kan leke. Det kan virke som at

lærer 1 mente at styrt lek kan være med å hjelpe elevene til å leke, ved at de lærer seg nye leker. Lærer 3 fortalte også i sitatet at lærere og voksne må hjelpe elevene i leken, men sikter mer til en veiledet form for lek. Hvis det er slik at leken gradvis forsvinner, kan styrt lek, som lærer 1 nevnte, være et viktig element til å få leken tilbake. Selv om den nyere forskningen vi har presentert gjennom oppgaven viser til hvordan man bør øke bruken av veiledet lek i skolen for å skape rom for aktiv læring, ser vi at man ikke kan avskrive styrt lek helt.

6.0 Oppsummering av funn og pedagogiske implikasjoner

I dette siste kapittelet har vi gjort en oppsummering av våre funn om informantenes forståelse og bruk av lek tilknyttet det valgte kompetansemålet. Vi har deretter forsøkt å svare på problemstillingen vår ut fra disse funnene i en konklusjon på forskningsprosjektet. I delkapitlet om pedagogiske implikasjoner har vi presentert noen forslag til endringer vi tror kan bidra til at lekens plass i læreplanene blir bedre utnyttet. Til slutt har vi gjort rede for begrensningene ved studiet vårt, samt kommet med forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering

Gjennom vårt forskningsprosjekt har vi forsøkt finne svar på problemstillingen:

“Hvordan forholder lærere seg til kompetansemålet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter?””.

Vi har i vår oppgave brukt tre forskningsspørsmål for å lede oss fram til et svar på problemstillingen:

- Hva legger lærere i begrepet *lek*?
- Hvordan forstår lærere det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?
- Hvordan blir leken ivaretatt i undervisningen, og hva slags type lek blir det lagt opp til?

For å kunne svare på problemstillingen har vi samlet inn data fra tre informanter, som jobber som norsklærere på 1. eller 2. trinn. Datainnsamlingen ble gjort ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Svarene fra lærer 2 og lærer 3 har vi supplert med observasjonsnotater. Vi manglet observasjoner fra lærer 1 på grunn av praktiske årsaker knyttet til COVID-19 restriksjoner.

Funnene fra vårt datamateriale viser at informantene har ulike forståelser av begrepet *lek* og gir ulike forklaringer for hva de legger i begrepet. To av våre informanter ga uttrykk for at det var vanskelig å gi en forklaring på hva som menes med lek, men viste til hvordan dette

hovedsakelig er en aktivitet elevene driver med i friminuttene. De skilte mellom frilek og lærerstyrt lek. Dette samsvarer med Hasle (2021) sine funn i masteroppgaven, der hennes informanter også skilte leken i frilek og styrt lek, med den forståelsen av at den frie leken forgikk i frimuttene. Disse to informantene våre forklarte at dersom de skulle bruke lek som læringsaktivitet, slik som kompetansemålet legger opp til, måtte det en lærerstyrt form for lek til slik at de kan styre elevene mot et mål. Begge var svært opptatte av at undervisningstimene skulle ha et læringsmål som elevene skulle nå og når timene var omme skulle de kunne krysse av et kompetansemål fra læreplanen. Den tredje informanten vår skilte seg ut da hen hadde en konkret forståelse og forklaring på lek. Informanten omtalte kun den frie leken som lek, mens det andre ville kalt for styrt lek anså hen som lekbaserte aktiviteter. Informanten forklarte dette med at elevene ikke anser lekbaserte aktiviteter som lek og at da kunne heller ikke hen gjøre det. I motsetning til de to første informantene, mente lærer 3 at elevene kunne oppnå kompetansemålet, altså faglig læring gjennom frilek. For at dette skal skje, må lærer være flink til å observere leken til elevene, samt legge til rette for leken. Lærer 3 hadde bakgrunn som barnehagelærer og ut fra dette kan vi trekke den konklusjonen om at læreres bakgrunn påvirker deres forståelse av lek. Dette samsvarer med Lund (2020) sine funn i hennes masteroppgave der hun viser til forskjeller mellom barnehagelærere og grunnskolelærere, der det sosiokulturelle perspektivet på lek og læring var tydeligere blant barnehagelærerne.

Videre viser våre funn at informantene har en tilnærmet lik forståelse av hva det vil si å uttrykke tekstopplevelser, men kun lærer 3 knytter det å uttrykke tekstopplevelser direkte til leken. Alle tre informanter fortalte at det å uttrykke tekstopplevelser vil si å gi en form for respons på en tekst. Mens lærer 3 fortalte hvordan dette i stor grad kan gjøres gjennom leken, fortalte lærer 1 og 2 hvordan dette kan gjøres gjennom sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter slik som maling og rollespill. Altså virker det som om lærerne vektla ulike deler av kompetansemålet. Dette leder oss inn på det siste forskningsspørsmålet om hvordan leken blir ivaretatt i undervisningen, og hva slags type lek blir det lagt opp til med kompetansemålet.

Alle tre lærere hadde ulike måter å bruke leken i undervisningen, samt ulike meninger om hva slags type lek som ville være gunstig for å oppnå kompetansemålet. Lærer 3 fortalte veldig tydelig i sitt intervju hvordan elevene leker seg til måloppnåelse gjennom frilek i undervisningen. Et eksempel på dette kan vi lese i observasjonsnotatene der elevene blant annet fortalte om et grantre de hadde funnet og hvordan de hadde lekt med det. Elevene knyttet dette selv til fortellingen om julegrana de hadde lest sammen i klasserommet.

Informantens praksis kan knyttes til Flint (2020) som viser til viktigheten av å koble lesing til leken. Ved å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek kan elevene få en bredere forståelse for innholdet gjennom blant annet å dele erfaringer. Derimot er ikke leken like tydelig i lærer 1 og lærer 2 sine intervjuer. De la større vekt på de andre læringsaktivitetene kompetansemålet legger opp til slik som sang, tegning og skriving. Lærer 1 nevnte hvordan hen har opplevd at noen elever har lekt *Karius og Baktus* ute i friminuttet etter at de hadde hørt fortellingen og lærer 2 fortalte hvordan de lekte forfattere når elevene skulle skrive egne fortellinger. Deres forklaringer på hvordan de knytter leken til tekstopplevelser, blir derimot ikke like tydelig som lærer 3.

Vi fikk inntrykk av at lærer 1 og 2 bruker lekbegrepet som et “paraplybegrep” for de andre læringsaktivitetene kompetansemålet legger opp til, altså at de mente lek inkluderer sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. Dette funnet kan sees i sammenheng med at verken den overordnede delen eller læreplanene legger noen føringer for hvordan man skal leke eller hva som er lek. Dermed kan flere læringsaktiviteter havne inn under lekbegrepet. De fortalte at de ikke hadde endret sin praksis rundt kompetansemålet etter at lekbegrepet var blitt tilføyd, noe som støtter funnet om at lek blir brukt som et “paraplybegrep” for de resterende læringsaktivitetene i kompetansemålet. Dette kan også vise til hvordan lekbegrepet i LK20 mangler en forklaring og beskrivelse av lek, som kan gi lærerne en felles forståelse av fenomenet.

Det siste funnet vi ønsker å belyse er det at ingen av våre informanter har brukt begrepet veiledet lek når de har fortalt om sitt syn på lek og hvordan de arbeider med lek. Likevel kan vi se tydelig kjennetegn på veiledet lek hos lærer 3 slik som at hen er støttespiller i elevenes lek og hen veileder elevene gjennom åpne spørsmål. Veiledet lek er som sagt et relativt nytt begrep, noe som kan være en grunn for at informantene ikke har tatt begrepet i bruk. Vi har i vår studie nevnt andre studier som Lilljeord et al. (2018), Hunter & Walsh (2014), Lenes et al. (2016) og McInnes (2013) som alle fremhever veiledet lek som viktig, og at det bør arbeides med å få til mer veiledet lek i skolen. Dette er fordi veiledet lek skaper rom for aktiv læring, og det er godt dokumentert at det er gjennom slik læring at barn lærer best.

6.2 Konklusjon

Våre funn knyttet til forskningsspørsmålene danner et grunnlag for å besvare problemstillingen:

Hvordan forholder lærere seg til kompetansemålet: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter?”

Konklusjonen vår er at informantene forholder seg ulikt til kompetansemålet, samt legger opp undervisningen på forskjellige måter for at elevene skal kunne nå kompetansemålet. Dette henger trolig sammen med våre funn om at informantene forstår lekbegrepet ulikt og at dette påvirker hvordan de bruker leken i deres praksis. Våre funn peker på at informantenes forståelse av lekbegrepet påvirkes av deres bakgrunn i form av utdanning og erfaringer. De informantene som kun hadde bakgrunn i grunnskolen, hadde et større fokus på kompetansemålets resterende læringsaktiviteter: sang, tegning, skriving og kreative aktiviteter. De ga også uttrykk for at det er enklere å lede elevene til måloppnåelse gjennom lærerstyrte aktiviteter. Derimot hadde informantene som hadde bakgrunn i barnehagen et større fokus på måloppnåelse gjennom leken. Her la særlig vekt på elevenes frilek. Praksisen til informantene som hadde bakgrunn i grunnskolen kan trolig knyttes til Hunter & Walsh (2014) sine funn om at lærere er skeptiske til for mye elevstyring gjennom leken. Derfor prioriteres klassisk tavleundervisning fremfor lek. Vi får inntrykk av at praksisen til lærerne med bakgrunn i grunnskolen fortsatt påvirkes av den tidligere læreplanen LK06, som hadde et sentralt fokus på mål- og kompetanseoppnåelse. Dette inntrykket er basert på at lærerne i intervjuet la vekt på at hvis en skulle arbeide med kompetansemålet i undervisningen, måtte en planlegge og styre leken slik at elevene kun oppnå læringsmål. Lærer 3 derimot var ikke opptatt av å planlegge og organisere undervisning, da hen la vekt på timing. Lærer 3 mente heller at lærer måtte være til stede i elevenes lek og observere at kompetansemålet ble nådd.

Våre funn viste at informantene i liten grad har gjort endringer i sin undervisning etter at lek ble tilføyd i kompetansemålet, noe som kan være påvirket av hvordan lek er omtalt i den overordnede del. Slik lekbegrepet står nå, er det ikke laget noe felles forståelse av hva det innebærer og dermed kan nærmest alle aktiviteter havne inn under lekbegrepet. Det er derfor ingen behov for lærerne å endre sin praksis da det er mulig for dem å forsvare at de læringsaktivitetene de legger opp til også er lek.

Alle tre informanter var positive til at lekbegrepet var tilbake i læreplanene og fortalte at dette var viktig for elevene. Likevel opplevde vi at noen av informantene manglet evnen og kompetansen som trengs for å kunne knytte lekopplevelser med kvalitet til læring.

Som nevnt tidligere i oppgaven, er vårt utvalg for lite til å påstå at resultatene er generaliserbare. Vår studie er liten og forteller kun noe om praksisen til informantene våre.

Forskningen kan likevel være relevant og interessant for de som har kjennskap til temaet, som for eksempel lærere, skoleledere og foreldre. Studien kan også være relevant for liknende utvalg der det forskes på lek i begynneropplæringen.

6.3 Pedagogiske implikasjoner

Ut fra våre funn og vår konklusjon vil vi komme med noen pedagogiske implikasjoner, som vi mener kan bidra til å bedre integrere og gjeninnføre leken i skolen. Først og fremst mener vi at det bør skapes en felles forståelse av hva lekbegrepet i overordnede del og kompetansemålene innebærer. Dette vil være i tråd med Broströms (2019, s. 44) ide om at det kan være nødvendig å ha en felles forståelse av lek for å kunne integrere lek som et pedagogiske fundament i skolen. Slik som begrepet lek står nå, er begrepet vidt og vagt, og som vi har gjort rede for i funnene våre kan nærmest alle aktiviteter havne inn under lekbegrepet. En ide kan være, slik som lærer 3 og barnehagepedagogikken gjør, å kun omtale leken som lek når det siktes til den barneinitierte frie leken. Andre former for aktiviteter som havner inn under det vi nå kaller for styrt lek og veiledet lek, vil da heller beskrives som lekbaserte læringsaktiviteter eller lekbaserte tilnærminger. Dette vil være en mer presis formulering av hva den norske skolen legger i begrepet lek, enn slik det står nå der lek kan omfatte både frilek, veiledet lek og styrt lek. Slik som vi har redegjort for gjennom oppgaven, vil en slik forståelse også være i tråd med Vygotskys (1978), Lillemyrs (2011), Levys (1978) og FNs forståelsesrammer for lek

For at skolen skal få en slik felles forståelse av lek, krever det en endring i overordnet del og kompetansemålene. Vi synes at avsnittet om lek i overordnet del bør utvides til å omtale både lek og lekende aktiviteter/tilnærming. Her bør det gjøres rede for forskjellen, men også viktigheten av begge to i skolen. Vi tror en slik presisering kan bidra til å skape mindre forvirring rundt lekbegrepet. En endring i kompetansemålene vil fortsatt gi rom for metodefrihet:

- LK20: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”
- Forslag: “eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom *lekende tilnærminger*, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”

Lekende tilnærminger, blir som nevnt ovenfor, et begrep for alle lekende elementer som ikke innebærer frilek, altså styrt lek og veiledet lek.

Det ideelle, mener vi, er om det gjeninnførte lekbegrepet bidrar til to ting. Det første er at lærere setter av mer tid til frilek i skolen, i tillegg til elevenes friminutt. I observasjonene som ble gjort med lærer 3, så vi hvordan elevene kunne nå faglige kompetansemål gjennom frilek. Dette viser at frilek kan føre både til sosial og faglig læring, dersom læreren besitter kunnskap og kompetansen til hvordan man kan bruke og integrere den. Skal det settes av mer tid til frilek, utenom friminuttene, må denne tiden gå på bekostning av noe annet. Det er forståelig at noen lærere ikke vil anse dette som mulig når de allerede kjenner på tidspresset på å nå de faglige målene. En mulig løsning kan være, i noen undervisningstimer, å dele elevgruppen i to. Da får læreren fokusere på det faglige med den ene gruppen, mens den andre leker fritt, deretter ruller gruppene. Dette er selvsagt avhengig av ressurser slik som flere rom og voksne tilgjengelig.

Det andre er at det gjeninnførte lekbegrepet kan bidra til en mer lekende tilnærming i undervisningen gjennom bruk av veiledet lek, og i mindre grad styrt lek og tavleundervisning. Likevel ser vi hvordan dette kan være vanskelig å implementere med tanke på kompetanse, tid og ressurser. Dette krever da at både lærere og ledelsen har en interesse og kunnskapen i å lære hvordan de kan tilføye mer lekende elementer i undervisningen, samt setter av tid til dette.

Mye ny litteratur og artikler gir eksempler på hvordan man kan tilføye et lekende element til undervisningen gjennom veiledet lek. Et eksempel er å knytte inn rollespill. I for eksempel naturfag, kan man la elevene kle på seg hvite frakker og leke at de er forskere (Bentsen & Håland, 2021). Et annet eksempel kan være å leke forfattere i norskfaget, der læreren er redaktør. Det finnes også eksempler på større tverrfaglige prosjekter. Iversen (2019) skriver om prosjektet “Jakta på orda som forsvann”. Prosjektet starter med at klassen skal ha høytlesing, med i det de åpner boka, er alle ordene borte. Klassen får et brev fra “Shahen av Bla Bla” som forteller at sensurpompene er i ferd med å stjele og ødelegge alle ordene og bøker i verden. Han spør klassen om hjelp til å stoppe sensurpompene. Deretter gjennomfører elevene jakten sammen der de må underveis løse oppgaver, samt finne og samle mange ord og bokstaver på veien. Oppgavene gikk blant annet ut på å pusle bokstaver sammen til ord, lytte ut lyder og finne rimord. Altså er de nært knyttet opp mot kompetansemålene, men inneholder et lekende element.

Når det gjelder implementering av lekende aktiviteter i undervisningen, ser vi hvordan det krever en interesse fra læreren, særlig om det er et større prosjekt slik som “Jakta på orda som

forsvann”. Dette vil også kreve flere rom og voksne tilgjengelig, avhengig av hvor stor elevgruppen er. Å skape et slikt opplegg vil ta tid og ressurser. Likevel har man mulighetene til å bruke oppleggene på flere elevgrupper når man har først skapt ett. Det er i dag også mulig å finne lignende opplegg både i litteratur og på nett, som man kan tilpasse til sin egen elevgruppe. Vi mener at et sterkt argument for å bruke tid og ressurser på å opparbeide en interesse og skape lekende tilnærminger i undervisningen, er at forskning viser at barn lærer best gjennom slike arbeidsmetoder. Slik som vi presenterte i kapittel 2 er det gjort forskning som viser at de yngste barna lærer best gjennom aktiviteter som stimulerer deres fantasi og forestillingsevne, der de kan utforske, eksperimentere og skape gjennom sosiale læringsaktiviteter (Lillejord et al. 2018, s. 49; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærer 3 nevnte i intervjuet et forslag om å gjeninnføre mulighetene for barnehagelærer å jobbe på 1.-4. trinnet, slik det ble gjort under L97. Informanten mente at det kunne være til fordel for barnehagelærere som besitter kompetanse rundt leken og lærere med den faglige kompetansen, å integrere sine pedagogikker. Fra et historisk perspektiv, og slik vi redegjorde for i delkapittel 3.4, fungerte ikke denne ideen i praksis under L97. Da L97 var gjeldende, og også etterkant, ble det gjort lite forskning tilknyttet læreplanen og hvordan denne faktisk fungerte i praksis (Becher et al. 2019, s. 16). Dermed er det vanskelig å fastslå nøyaktig hvorfor integreringen av barnehagepedagogikken og skolepedagogikken ikke fungerte den gang da, samt hva som kunne blitt gjort for å unngå at det gikk galt. Likevel vet vi i dag at det var noe som ikke fungerte slik som man hadde tenkt, og kan dermed sette inn tiltak og følge opp et forsøk å integrere pedagogikkene. Slik som vi nevnte i delkapittel 3.4, var et argument for at barnehagelærere ble tatt ut av skolen med innføringen av LK06, at de manglet kompetansen knyttet til elevenes faglige opplæring. Det ble blant annet siktet til leseopplæringen, da PISA undersøkelser viste at norske elever scoret lavt på leseresultater. Likevel viser nye PISA-undersøkelser fra 2018 at gjennomsnittresultatet i lesing er på samme nivå som i 2009 og 2000. Sammenliknet med PISA 2015 er det en tilbakegang i lesing for norske elever (Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus, 2019). Dermed kan man påstå at norske elevers lesekompetanse ikke ble bedre, ved å ta barnehagelærerne ut av skolen. Vi forstår det slik at mange lærere mangler kunnskap og kompetanse om lek og lekende tilnærminger i undervisningen, noe som vil ta tid til å opparbeide. Dermed kan et argument for å slippe barnehagelærere tilbake inn i skole være for å dele deres kunnskap, samt sørge for at lekens nye plass blir i størst grad utnyttet fra og med disse første årene etter implementeringen. Dersom man skal vente til lærerne i skolen

opparbeider kunnskap og kompetanse om lek og lekende tilnærminger i undervisningen, kan man tenke seg at det vil ta først noen år før vi ser hvordan lekens potensiale blir utnyttet.

Det er ikke kun lærerne som allerede jobber i skolen som trenger kompetanseutvikling innenfor leken, men også de kommende lærerne. På lærerutdanning opplever vi at det er blitt lite fokusert på lekende tilnærminger, og ser at det kan være et større behov for denne kompetanseutviklingen. Vi har tidligere nevnt at en del av dagens pedagogiske debatt er hvordan lærere skal klare å opparbeide denne kompetansen og integrere lek i læringen når det står i spenning med blant annet politisk rammer, plass, utstyr, tid, regler, forventninger og kartlegging (Lillejord et al., 2018). Lærer 3 viser til hvordan det er mulig å få til, men har den fordelene at hen har med seg barnehagepedagogikken fra utdanningen, der de har et mye større fokus på barnet og leken. Lund (2020) og Hasle (2021) viste til i masteroppgavene at læreres praksis rundt bruk av lek og lekende tilnærminger også ble påvirket av ledelsens fokus. Hadde ledelsen et fokus på lek i læringen, påvirket dette lærernes kunnskap og bruk av lek og lekende tilnærminger positivt. Vi tror at ved å gjøre endringer i læreplanene og lærerutdanningen, samt at skoleledelser skaper rom for et økt fokus og kompetanseutvikling hos lærerne, vil man kunne integrere lek og lekende tilnærminger bedre. En slik endring vil også kreve at alle lærerne er med, samt at lærerne selv må ønske å endre sin praksis (Madsen, 2010, s. 153). For at lek skal kunne bli tatt mer på alvor i skolen, må det også skje en endring internasjonalt som vektlegger leken i større grad enn det som er tilfellet i dag. OECD vil være nøkkelen for en slik endring internasjonalt. OECD legger fortsatt mye vekt på testing, måling og resultater, noe vi kan se gjennom deres publikasjoner. Organisasjonen har gjennom en studie satt leken i fokus, hvor de viser til hvor viktig den er for fysisk, psykisk og kognitiv utvikling (Burns & Gottschalk, 2020). Likevel kan en se gjennom deres publikasjoner at leken ikke står som første prioritet. Vi mener at det bør rettes et større søkelys mot lek hvis det skal skje endringer i OECD sine medlemsland. Hvis OECD gjør endringer i deres syn på lek og læring, vil det kunne skape ringvirkninger i skolene rundt om i verden slik at alle kan tilrettelegge og endre i sine læreplaner slik at leken får en større og verdifull plass i skolen.

For å oppsummere ser vi at det trengs å gjøre endringer for at lekens potensiale blir mest mulig utnyttet. Vi har nevnt at det bør skapes en felles forståelse for hva lekbegrepet innebærer i overordnet del og læreplanen. Her har vi kommet med et forslag om å gjøre en presisering der både frilek og lekende tilnærminger blir nevnt. Videre ser vi at det er et behov for kompetanseutvikling både i lærerutdanningen og for lærerne i skolen, særlig innenfor veiledet lek og lekende tilnærminger. Dette kan gjøres gjennom kursing, foredrag og

workshop, men vil kreve at både lærerne og ledelsen stiller seg positiv til endring. Et annet forslag er å slippe barnehagelærerne tilbake i skolen og begynneropplæringen for å dele sin kunnskap og kompetanse knyttet til leken. Dette tror vi kan ha en positiv effekt, men anerkjenner at en integrering av pedagogikkene ikke fungerte for 20 år siden og at det dermed ikke er sikkert at det vil fungere nå heller. Til slutt skriver vi at for å få til en større endring, tror vi at det må komme ovenfra, slik som fra OECD. Slik som lærer 3 nevnte gjennom intervjuet, tror vi ikke at det er med LK20 at de store endringene i skolen vil skje, men det er en begynnelse.

6.4 Begrensninger ved studiet og videre forskning

Hvis vi skal betrakte undersøkelsen vår, ser vi nå i ettertid at vi kunne ha utbedret planleggingen av observasjonene bedre. Dette kunne vi gjort ved å vektlegge dem mer ved å sette av mer tid og ressurser til det. Vi ser at observasjonene potensielt kunne gitt oss mer informasjon om vi hadde fått gjennomført observasjon med alle informantene. Observasjon av undervisning hos alle informantene over en lengre tidsperiode ville nok også gitt oss mulighet til å bedre kunne avdekke ulike arbeidsmetoder med kompetansemålet. Derimot, grunnet oppgavens omfang og tidsramme valgte vi å ikke gjøre det slik.

Vår forforståelse og kunnskap rundt temaet i oppgavene kan ha vært en mulig begrensning i forskningsprosjektet. I og med at vi valgte å bruke en kvalitativ metode, kan informantenes perspektiver og synspunkter ha blitt farget av våre egne. Likevel har vi forsøkt i størst mulig grad å legge vår egen forståelse til siden for å kunne hente informantenes subjektive erfaringer og perspektiver. Slik som vi har nevnt tidligere i oppgavene gjorde vi dette ved å ha en todelt intervjuguide, der den første delen var preget av en fenomenologisk tilnærming.

En annen begrensning ved studiet vårt kan være perspektivet vi har valgt å bruke. Vi har valgt et lærerperspektiv, altså tar studiet kun for seg hvordan lærere forholder seg til lek i det valgte kompetansemålet. Vi har ikke undersøkt kompetansemålet fra et elevperspektiv og fått et innblikk i deres syn på leken, men det kunne vært interessant å gjennomføre en videre studie på det. Det kunne også vært interessant å gjøre en oppfølgingsstudie om noen år for å se om lærerne har endret sin praksis rundt kompetansemålet.

Litteraturliste

- Andreassen, S. -E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: en analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Becher, A.A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bentsen, E.I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringen? *Bedre skole*, 33 (3), 47-51.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A Becher, E. Bjørnestad og H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Dansk Psykologisk Forlag
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2.utg.) Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* (The Kappa Delta Pi Lecture Series). Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Eliasson-Lappalainen, R., Jacobsson, K., Meeuwisse, A. & Swärd, H. (2010) Kapittel 1- Sosialvitenskapelige forskningstradisjoner- en innledning (1.utg). I A. Meeuwisse, H. Swärd, R. Eliasson-Lappalainen & K. Jacobsson (red.), *Forskningsmetodikk for sosialvitere* (s. 13-27). Gyldendal.
- FEK. (2019, 10.februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>

- FEK. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. & Singer, D. (2010). Playing around in school: implications for learning and educational policy. I A. Pellegrini (red.), *Handbook of the development of play* (s. 341-363). Oxford Press.
- Flint, T. (2020). Responsive play: Creating transformative classroom spaces through play as a reader response. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20 (2), 385–410.
<https://doi.org/10.1177/1468798418763991>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gran, T. (2012) *Vitenskap i praksis- metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Abstrakt forlag.
- Hasle, A. F. (2021). *Lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring*. [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitetet
- Haug, P. (2015). Seksårsreforma. Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403 – 416.
- Haug, P. (2019). Kampen om leken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad og H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s. 27-39). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hunter, T., & Walsh, G. (2014). From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), s.19–36. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden- innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.) Universitetsforlaget.
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann – studentaktive, tverrfaglege og leikande læringsformer i lærarutdanninga. I A. A. Becher, E. Bjørnstad og H. D.

- Hogsnes (red.). *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143 -155). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.) Abstrakt forlag
- Johannessen, L., Rafoss, T. W & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonassen, T. (2017, 21. juni). Seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake. *Barnehage.no*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869>
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnpoplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnpoplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske.
- Lenes, R., Braak, D., T. & Størkesen, I. (2016). Hva er «Playful learning» og hvordan passer denne tilnærmingen med den norske rammeplanen? *Første steg*, 15(4), 43-48.
- Levy J. (1978) *Play behavior*. New York: John Wiley and Sons
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring. Arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. (3.utg.) Universitetsforlaget.

- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. I A. A Becher, E. Bjørnestad og H. D. Hogsnes (red.). *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Lindseth, & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lund, L. (2020). *Lek i begynneropplæringen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Læreplanverket. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Det kongelige kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning, pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A Becher, E. Bjørnestad og H. D. Hogsnes (red.). *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-107). Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2010) Må lærere eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.) *Skoleutvikling i praksis* (s.151-167) Oslo: Universitetsforlaget.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult–child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282
- Neteland, R. & Aa, L.I. (2020). Kapittel 1- Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L.I. Aa (red.). *Master i norsk metodeboka 2* (13-24). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kapittel 3- Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I. Aa (red.). *Master i norsk metodeboka 2* (53-67). Universitetsforlaget.
- Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2020). *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
- Palm, K., Becher, A.A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen-

- Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (red.). *Den viktige begynneropplæringen- En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19(3), 443-452. doi:10.2307/1162724
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Sletnes, K.B. (2021, 18.mars). Forståelse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- St.meld. nr. 40 (1992-1993). ...*Vi smaa, en alen lange*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 43 (1988-1989). *Mer kunnskap til fleire*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Telhaug, A. O. (1990). *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk
- United Nations (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the art (art. 31)*. Geneva: Convention on the Rights of the Child.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/nor1-05#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (red.), *The sage handbook of play and learning in early childhood* (s.56 - 66). Sage.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I A. A Becher, E. Bjørnstad og H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s.127 - 142). Universitetsforlaget

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

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjon:

Hvor lenge har du vært lærer?

Hvilken utdanning har du?

Hvilket klassetrinn er du lærer for nå?

Del 1:

Hva legger du i begrepet “lek”?

Hvordan forstår du det å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek”?

Del 2:

Hvordan tolker du kompetansemålet “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”?

Hva gjør du i din undervisning for at elevene skal oppnå kompetansemålet “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”?

Hva slags type lek tror du det er forventet at blir det lagt opp til for at elevene skal nå kompetansemålet “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”?

Hva slags type lek legger *du* til rette for, slik at elevene skal nå kompetansemålet “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”?

Opplever du at elevene oppnår kompetansemålet “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” gjennom fri lek?

I LK06 var det et kompetansemål som ligner denne, men begrepet lek er lagt til i kompetansemålet i LK20. Hvilke forandringer har du måtte gjort i forbindelse med endringen?

Hvorfor tror du at lek er lagt til i kompetansemålet nå?

Tilleggsspørsmål for lærere som jobbet da L97 var gjeldende:

Har du jobbet i skolen når “reform 97” var gjeldende?

Hvis ja:

Ser du noen likheter/ulikheter når det kommer til begrepet lek mellom Reform 97 og LK20? Da Reform 97 ble innført skulle begynneropplæringen inneholde “det beste fra barnehagen”, som var leken. Det gikk ikke slik som man forventet og dette ble jo tatt ut fra læreplanene igjen i 2006. Er det noen “fallgruver” eller ting du mener bør gjøres/unngås slik at historien ikke gjentar seg?

Noen pedagoger mener at denne gangen må skolen jobbe for å skape sitt eget “lekbegrep”, da barnehagepedagogikken og skole pedagogikken er ulike. Hva tenker du om det? Jobber du med leken på en annen måte nå, enn da det ble innført i 97?

Vedlegg 2

Vurdering av innsendt meldeskjema

30.09.2021 - 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 30.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!