

Lek i begynneropplæringen

Hvilke erfaringer har lærere med bruk av lek i begynneropplæringen, og hvordan kan lærerens rolle under leken bidra til inkludering av elevmangfoldet?

KRISTINE LIEN OG MARIT KJEÅSEN ODDERSTØL

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et 5-årig utdanningsløp for å bli grunnskolelærer for 1.-7. trinn. Masteroppgaven skriver vi innenfor emnet “Begynneropplæring i et helhetlig perspektiv”. Det stilles krav til at oppgaven skal ha relevans for 1.- 4. trinn i grunnskolen. Vi har i løpet av utdanningen tilegnet oss mer kunnskap om hvor viktig lek er for de yngste barna i skolen. I praksis har vi ofte observert at lærere har en fraværende rolle i leken, der de benytter tiden når elevene leker til blant annet å kopiere, rette lekser eller snakker med kollegaer. Dette har vekket vår nysgjerrighet rundt hvilke erfaringer lærere i skolen har med bruk av lek i begynneropplæringen, og hvilken betydning den rollen lærerne velger å innta under lek virker inn på inkludering av elevmangfoldet. I valg av tema for oppgaven ønsket vi derfor å skrive om læreres erfaringer med lek i begynneropplæringen, samt undersøke mer rundt lærerens rolle i leken.

Vi er svært takknemlige for at vi har vært to til å samarbeide i arbeidet med denne oppgaven. Masteroppgaven vår er et resultat av kontinuerlig samarbeid, hvor vi har gått gjennom alt i fellesskap og gjort endringer sammen for å sikre en helhet i oppgaven.

Vi ønsker å takke våre fem informanter for bidrag i studien. Takk for at dere brukte deres tid og energi på å hjelpe oss. Vi vil også rette en stor takk til vår veileder, Heidi Omdal, ved Universitetet i Agder, for god støtte og veiledning gjennom hele forskningsprosessen.

En 5-årig utdanning på fulltid kombinert med familieliv på hver vår kant har vært krevende, men også veldig spennende og lærerikt. Vi tar med oss denne kunnskapen videre inn i vårt fremtidige arbeid som grunnskolelærere.

Kristiansand, 3. mai 2024

Kristine Lien

Marit Kjeåsen Odderstøl

Sammendrag

Denne studien tar sikte på å undersøke læreres erfaringer med lek i begynneropplæringen. Som en del av dette ser vi nærmere på hvordan rollen lærere inntar i leken påvirker inkludering av elevmangfoldet som finnes i skolen. Dette er en kvalitativ studie hvor vi har intervjuet 5 lærere som jobber på 1. og 2. trinn i grunnskolen. Funnene er tolket gjennom en tematisk analyse. Analysen indikerer at lærere ser viktigheten av lek som en del av begynneropplæringen, spesielt i henhold til utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Likevel tyder funnene på at bruk av lek reduseres kraftig i overgangen fra 1. til 2. trinn. Manglende kunnskap om hvordan lærere kan bruke lek som en del av undervisningen, og krav om å nå kompetansemål satt i læreplanen trekkes frem som faktorer som er med på å begrense bruk av lek i begynneropplæringen. Studien viser også at det kan være utfordrende å inkludere elevmangfoldet i lek. Samtidig kommer det frem at dersom lærere er til stede, og er bevisst hvilken rolle de inntar i leken, kan dette bidra til inkludering av flere elever.

Abstract

This study aims to explore teachers' experiences with play in early education. As part of this, we take a closer look at how the role of the teachers in play influences the inclusion of the diverse student population found in schools. This is a qualitative study where we have interviewed 5 teachers working in 1st and 2nd grade in primary school. The findings are interpreted through thematic analysis. The analysis indicates that teachers see the importance of play as part of early education, especially in terms of developing students' social skills. However, the findings suggest that the use of play diminishes significantly during the transition from 1st to 2nd grade. Lack of knowledge about how teachers can use play as part of teaching, and the requirement to meet the competence goals set in the curriculum, are highlighted as factors that limit the use of play in early education. The study also shows that it can be challenging to include the diversity of students in play. At the same time, it emerges that if teachers are present and aware of the role they take during the students play, this can contribute to the inclusion of more students.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	6
1.1 Studiens kontekst	6
1.2 Presentasjon av problemstilling	9
1.3 Oppgavens struktur	9
2.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	10
2.1 Lek.....	10
2.1.1 Lekens dimensjoner	11
2.1.2 Barns syn på lek.....	12
2.1.3 Ulike former for lek som elevene møter i skolen	12
2.2 Inkludering	13
2.2.1 Lekekompetanse.....	15
2.2.2 utfordringer med språket	15
2.2.3 utfordrende atferd	16
2.3 Utvikling av kompetanser gjennom lek.....	17
2.4 Lærers rolle i leken.....	18
3.0 METODE.....	21
3.1 Utvalg.....	22
3.2 Datainnsamling	23
3.3 Analysestrategi	26
3.4 Etske hensyn og vurderinger.....	28
3.5 Studiens reliabilitet og validitet.....	29
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	32
4.1 Lærernes opplevelse av lekens plass i dagens skole.....	32
4.1.1 Oppsummering av lærernes opplevelse av lekens plass i skolen.....	33
4.2 Lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen.....	33
4.2.1 Frilek	34
4.2.2 Læreri lek.....	35
4.2.3 Lekende læring.....	36
4.2.4 Oppsummering av lærernes opplevelse av lekens plass i skolen.....	36
4.3 Lærernes rolle i leken.....	37
4.3.1 Lærernes observasjonsrolle.....	37
4.3.2 Aktiv lærerrolle.....	38
4.3.3 Oppsummering av lærernes rolle i lek	38
4.4 utfordringer og muligheter med inkludering av elevmangfoldet i lek.....	39
4.4.1 Elever med svakere lekekompetanse.....	39

4.4.2 Elever som har utfordringer med språket.....	40
4.4.3 Elever som viser utfordrende atferd.....	41
4.4.4 Oppsummering av utfordringer og muligheter med inkludering i lek	43
5.0 DRØFTING AV FUNN.....	44
5.1 Lekens plass i skolen.....	44
5.1.1 Rammene rundt den frie leken	46
5.2 Lærerens ulike roller under lek.....	47
5.2.1 Læreren som observatør under lek	47
5.2.2 Lærerens aktive rolle under lek.....	49
6.0 AVSLUTNING	57
6.1 Refleksjoner rundt studien og veien videre.....	58
7.0 KILDELISTE.....	59

VEDLEGG 1: Godkjenning fra Sikt

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv

VEDLEGG 3: Intervjuguide

1.0 INNLEDNING

Dagens samfunn preges av et sterkt fokus på utdannelsens betydning for senere å at kunne ta del i arbeidslivet, samtidig ser man et økende frafall av elever i den norske skolen. Flere elever strever med manglende skolemestring, og negativt stress og utenforskap er dessverre blitt en del av mange elevers skolehverdag (Lunde & Brodal, 2022, s. 10 og 11). Dette til tross for at loven pålegger skolen å gi alle elever en tilpasset opplæring i et godt og trygt læringsmiljø gjennom en likeverdig og inkluderende opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3 og §9A-2). Tidligere forskning indikerer at lek i skolen er viktig for elevenes læring, og at leken bidrar til etablering av vennskspsrelasjoner (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Til tross for at forskning påpeker at det å ivareta lekens plass i skolen er viktig for elevenes utvikling og motivasjon for videre læring, ser man at et økende læringstrykk i dagens skole gir mindre rom for lek (Becher et al., 2019, s. 20; Bjørnstad et al., 2022, s. 169; Lillejord et al., 2018, s. 13).

Forståelsen av inkludering i skolen har gått fra å gjelde inkludering av elever med særskilte behov, til å omhandle alle elever (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). Ifølge Nilsen (2019, s. 625) vil en inkluderende skole innebære at elevene lærer og utvikler seg gjennom å kunne bidra til fellesskapet ut fra sine egne forutsetninger. I møtet med barn og unge må man ta hensyn til at det finnes ulikheter i både bakgrunn, interesser, erfaringer og forutsetninger. Som lærer vil man oppleve at utviklingen av barns ferdigheter skjer i ulikt tempo, og enkelte elever har utfordringer som gjør at de har behov for ekstra støtte (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11). Barn har et grunnleggende behov for å delta i lek, både for læring og sosialisering (Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Likevel har barn ulike forutsetninger for å kunne delta i leken, og enkelte barn vil ha behov for veiledning og støtte fra læreren for å kunne mestre det å leke med andre elever. Gjennom denne studien ønsker vi å bidra til økt kunnskap om leken som en ressurs i begynneropplæringen, og hvordan lærere gjennom sin rolle i leken kan bidra til at elevmangfoldet opplever å bli inkludert i lekefellesskapet.

1.1 Studiens kontekst

Da seksåringene inntok skolen i 1997 var intensjonen, ifølge Reform 97, at barnehagens pedagogiske praksiser og arbeidsmåter skulle prege elevenes første år i skolen. 1.trinn skulle representere en myk overgang fra barnehage til skole, og leken skulle ha en betydelig plass i hele småskolen (Haug, 2019, s. 33 og 35; Lillejord et al., 2018, s. 4). I kjølvannet av PISA-sjokket i 2001, hvor norske elever presterte under middels i lesing, skriving og regning

sammenlignet med elever fra andre land, ble Reform 97 kritisert, og kunnskapsløftet i 2006 bidro til økt målstyring og kvalitetsvurdering i skolen. Et påfølgende utviklingstrekk var økt fokus på målbare resultater som medførte et høyere læringstrykk og bruk av mer tradisjonelle undervisningsmetoder også på 1.trinn, noe som igjen fortrenget lekens plass i de yngste elevenes skolehverdag (Haug, 2019, s. 36-37). Bekymringer for at fokus på kartlegging av faglige ferdigheter gikk på bekostning av Reform 97 sin intensjon om lekens plass i skolen, og en myk overgang fra barnehage til skole, førte til at det i 2018 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, ble gjennomført en kartlegging av forskning på feltet (Lillejord et al., 2018, s. 4-5). Forskningskartleggingen tok for seg nasjonal og internasjonal forskning som omhandler arbeidsformer og arbeidsmiljø som styrker de yngste elevenes læring, og lekens betydning for de yngste elevene i skolen. Målet med forskningskartleggingen var å gi økt kunnskap om hvordan skolen på best mulig måte kan legge til rette for læring og trivsel for de yngste elevene, slik at dette kunne ligge til grunn i utarbeidelsen av læreplanen, LK20 (Lillejord et al., 2018, s. 4).

Overordnet del av gjeldene læreplan, LK20, presiserer at barn er nysgjerrige av natur og har en iboende trang til å utforske, oppdage og skape. Skolen skal støtte opp om elevenes skaperglede, og gi elevene muligheter til å utforske og eksperimentere gjennom å legge til rette for varierte arbeidsmåter, som innebærer alt fra strukturert og målrettet arbeid til den frie leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7 og 10). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8) understreker at lek i skolen er helt nødvendig for de yngste elevenes trivsel og utvikling. Lek i opplæringen vil bidra til meningsfylt læring for elevene, og gjennom lek får de mulighet til kreativ utfoldelse. Videre påpekes det at elevenes faglige læring aldri kan isoleres fra den sosiale læringen. Skolen skal bidra både til danning og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og leken har en betydning i elevenes dannelsingsprosess.

Som lærer vil man møte elever som har utfordringer med å bli inkludert i lekefellesskapet, og som dermed står i fare for å gå glipp av en viktig mulighet til å bli inkludert, bygge vennskap, og erfare mestring (Pape, 2020, s. 50-51). Lillejord (2018, s. 13) påpeker at lek er viktig både for barns faglige og sosiale læring. For at leken skal bidra til elevenes læring på en god måte, kreves det målrettet og bevisst arbeid fra de voksne. Det er de voksne som er ansvarlige for å tilby gode lekemuligheter, og sikre at alle barna får positive opplevelser i leken (Røys, 2007, s. 120-121). Det at voksne inntar en rolle i leken kan bidra til at flere barn opplever å bli inkludert (Pape, 2020, s. 50-52), men det forutsetter at de voksne har innsikt i barnas lek, og at de er bevisst hvordan den rollen de inntar i leken kan brukes for å støtte barna. Gjennom

innsikt i barnas lek vil man kunne veilede barna i å finne gode løsninger på konflikter som oppstår, og slik bidra til at de utvikler empati og evnen til selvkontroll. Når barna mestrer å finne gode løsninger i leken, hvor alle deltakerne føler seg likeverdige, får de erfaring med å medvirke i et demokratisk fellesskap (Pape, 2020, s. 31). Lek i skolen kan dermed kobles til opplæringens verdigrunnlag som fremkommer i overordnet del av LK20.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8-9) presiserer at opplæringen i skolen skal bygge på demokratiske verdier og holdninger. Skolen skal være et sted hvor elevene erfarer demokrati i praksis, og bidra til at elevene utvikler evnen til å løse konflikter på en fredelig måte.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 14-15) pålegger skolen å gjøre elevene i stand til å delta i et demokratisk samfunn. Elevene skal øve på å respektere uenigheter og finne løsninger som ivaretar både enkeltindividets og fellesskapets rettigheter.

Ifølge Lillejord et al. (2018, s. 49) er en lekbasert pedagogikk viktig for å skape en god overgang fra barnehage til skole, og dermed kunne forebygge uro og engstelse blant elevene. Forskning viser til at lek er det barna savner mest i overgangen fra barnehage til skole (Becher og Håøy, 2022, s. 332). Lillejord et al. (2018, s. 5) understreker at undervisningen må tilpasses elevenes modenhetsnivå gjennom kunnskapen som foreligger om hvordan barn lærer best, og viser til at meningsfulle aktiviteter hvor elevene må bruke sin fantasi og forestillingsevne, gir de yngste elevene de beste forutsetningene for å lære. Dersom de yngste elevenes skolehverdag preges av tradisjonell undervisning hvor elevene må sitte mye stille, vil det kunne virke negativt på elevenes langsiktige utvikling (Lillejord et al., 2018, s. 49).

Til tross for forskningen som foreligger, og at gjeldende læreplan pålegger skolen å legge til rette for lek som en del av de yngste elevenes skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8), viser evalueringen av seksårsreformen at leken har en mye dårligere posisjon i skolen i 2021 enn i 2001 (Bjørnstad, et al., 2022, s. 169). Tidligere forskning peker på flere årsaker som kan bidra til at lekbasert undervisning får mindre plass i skolen, og at lærerne i stedet velger mer tradisjonelle undervisningsmetoder. For det første indikerer funn fra flere studier at økt målstyring og fokus på målbare ferdigheter fører til at leken blir nedprioritert i skolen (Becher & Håøy, 2022, s. 343; Bjørnstad, et al., 2022, s. 169; Lillejord et al., 2018 s. 14). En annen årsak til at lek ser ut til å nedprioriteres er at de fysiske rammene i skolen ikke legger til rette for lek i undervisningen (Bjørnstad, et al., 2022, s. 168; Lillejord et al., 2018, s. 14). Lillejord et al., (2018, s. 14) viser også til at manglende kunnskap om lekbasert pedagogikk kan føre til at lærerne ikke føler seg trygge på hvordan de kan bruke lek i læringssituasjoner, og dermed velger mer tradisjonelle undervisningsmetoder.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i konteksten som er beskrevet over ønsker vi med denne studien å skape en innsikt i læreres erfaring med lek i begynneropplæringen, samt en dypere forståelse av hvordan den rollen lærere inntar under leken kan være med på å bidra til at flere elever blir inkludert i fellesskapet.

Problemstillingen vi har satt for denne studien er dermed: *«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av lek i begynneropplæringen, og hvordan kan lærerens rolle under leken bidra til inkludering av elevmangfoldet?»*

Palm et al. (2018, s. 13) definerer begynneropplæringen som alt elevene møter i skolen de første fire årene, men legger særlig vekt på 1. og 2. trinn. Vi har derfor valgt å avgrense denne studien gjennom å ta for oss begynneropplæring på 1. og 2. trinn.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven deles inn i kapitler. I kapittel 1.0 presenterer vi studiens kontekst og problemstilling. Videre viser vi til relevant teori og tidligere forskning, som kan belyse temaet vi har valgt å undersøke, i kapittel 2.0. I kapittel 3.0 gjør vi rede for metode og analysestrategi, samt etiske hensyn ved studien. Deretter vil vi i kapittel 4.0 presenterer funn som kan bidra til å besvare problemstillingen, for så å drøfte funnene opp mot relevant teori i kapittel 5.0. Vi avslutter med å generalisere og diskutere studiens kunnskapsbidrag i kapittel 6.0.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

Fokuset på lek i skolen har endret seg gjennom historien. Læreplanverket L97 la sterke føringer for bruk av lek, mens kunnskapsløftet LK06 nedprioriterte leken til fordel for sterkere fokus på målstyring (Haug, 2019, s. 36-37). Gjeldende læreplan, LK20, viser igjen til lekens verdi for elevenes trivsel og læring, men setter likevel ingen krav til hvordan leken skal innlemmes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Denne studien har som hensikt å belyse læreres erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen, og hvordan rollen lærere inntar under leken er med på å bidra til inkludering av elevmangfoldet. I dette kapittelet ønsker vi å presentere teori som kan bidra til å belyse våre funn. Først i underkapittel 2.1 blir det gjort rede for begrepet lek. Dette innebærer å vise til lekens ulike dimensjoner, barns syn på lek og ulike former for lek i skolen. I underkapittel 2.2 beskriver vi ulike dimensjoner ved begrepet inkludering, samt ulike sider ved elevmangfoldet som kan føre til utfordringer i inkluderingsarbeidet. Videre tar vi for oss lekens bidrag til elevenes kompetanseutvikling i underkapittel 2.3. Til sist i dette kapittelet, under underkapittel 2.4, presenterer vi teori som omhandler lærerens rolle i lek.

2.1 Lek

Lek er et begrep som kan være vanskelig å definere. Samtidig vil det ifølge Broström (2019, s. 44) være avgjørende at lærere har en felles forståelse av begrepet for å kunne ta i bruk en lekbasert pedagogikk, og målrettet innlemme lek i undervisningen.

Ifølge Vygotskij (1966/1982, s. 51) har barn fra fødselen av et sterkt behov for å få tilfredsstilt sine behov øyeblikkelig. Leken oppstår som en naturlig reaksjon når barnet ikke lenger får realisert sine ønsker. Med utgangspunkt i generaliserte affekter blir leken en forestilt oppfyllelse av ønskene. Dermed vil ikke barnet være bevisst motivet som ligger til grunn, og det er dette som ifølge Vygotskij (1966/1982, s. 53-54) skiller lek fra andre aktiviteter.

Vygotskij (1966/1982, s. 61-63) beskriver videre leken som en overgangsfase fra å kunne beskrive det man ser, til å kunne løsrive betydningen fra den konkrete gjenstanden. I denne fasen er barn avhengige av konkrete til støtte for forestillingen (Vygotskij, 1966/1982, s. 63-64). Det å kunne gi gjenstander forestilte egenskaper bidrar til utvikling av barns fantasi og evne til abstrakt tenkning. Gjennom leken lærer barn å handle ut ifra en betydning i stedet for en konkret situasjon (Vygotskij, 1966/1982, s.70). Ifølge Vygotskij (1966/1982, s. 71) er lek viktig for barn i skolealder, fordi leken stadig bidrar til å skape nye relasjoner mellom forestilling og virkelighet.

2.1.1 Lekens dimensjoner

Ifølge Broström (2019, s. 44) vil det å se på ulike dimensjoner ved lek kunne bidra til å skape en felles forståelse av begrepet. Lillemyr (2019, s. 64) presenterer tre dimensjoner som sentrale når man skal beskrive lek som et fenomen. Innenfor hver av disse dimensjonene beskrives ulike tilnærminger til forståelsen av begrepet lek. Den første dimensjonen er lekens egenverdi. Lekens egenverdi sett fra en filosofisk tilnærming tilsier at lek har ontologiske og eksistensielle verdier. Det å være i lek er verdifullt i seg selv. En sosiokulturell forståelse fremhever lekens egenverdi gjennom sosiale og kulturelle verdier, mens en sosialantropologisk tilnærming fokuserer på lek som relasjoner og samhandling mellom mennesker. I denne forståelsen fremheves leken som viktig for utvikling av relasjoner, sosial læring og kommunikativ kompetanse (Lillemyr, 2019, s. 65).

Den andre dimensjonen som Lillemyr (2019, s.65) presenterer for å kunne beskrive lek som fenomen, er læring gjennom lek. Denne dimensjonen fokuserer på leken som bidrag til kognitiv læring. Også her ligger ulike tilnærminger til grunn. Den sosialantropologiske forståelsen fremhever språklig og sosial læring. Gjennom kommunikasjon og relasjonsbygging i lek lærer barn å samhandle med andre. En filosofisk tilnærming til læring gjennom lek, er mer opptatt av lekens spontanitet og kreativitet som bidrag til at barn lærer å improvisere og være kreative.

Den tredje dimensjonen som Lillemyr (2019, s. 65-66) viser til er lek som inspirasjon. Denne dimensjonen fremhever inspirasjonen, engasjementet og motivasjonen som lek er med på å bidra til. Dersom man som lærer klarer å overføre lekens glede, engasjement og opplevelse av å høre til over til undervisningen, vil læringen oppleves som en personlig investering hvor elevene selv er motivert for å delta. Lillemyr (2019, s. 65-66) påpeker videre at med tanke på en helhetlig tilnærming vil en veksling mellom lek og læring for de yngste elevene, utgjøre grunnlaget i skolens dannelsesoppdrag.

Inspirert av de tre dimensjonene til Lillemyr (2019, s. 64) beskriver Broström (2019, s. 44-45) fire dimensjoner ved lek. Den første dimensjonen er frivillighet. Barna tar selv initiativ til leken, de bestemmer selv over leken og hvem de vil leke med. I forhold til denne leken er barna autonome. De opplever seg selv som subjekt i relasjon til de andre som deltar i leken. Den andre dimensjonen tilsier at lek drives av indre motivasjon. Barn leker fordi de ønsker å leke, og det er opplevelsen i seg selv som er målet. Den tredje dimensjonen er fantasi. I leken entrer barna en forestillingsverden hvor de spiller ut fiktive roller. Den fjerde dimensjonen

som Broström (2019, s. 46) beskriver, er sosial interaksjon. Leken fører til interaksjon og samspill med andre. I lek må barna kommunisere og forhandle, og utfordre hverandre for å skape dynamikk i lekens handling.

2.1.2 Barns syn på lek

Olsson (2023, s. 327) viser i sin studie til at barn definerer lek som en aktivitet der det er de selv som setter rammene. For dem innebærer lek at de kan velge hvem de ønsker å leke med, hva de skal leke, hvilken rolle de skal ha i leken og hvor lenge leken skal vedvare. Dersom valgene begrenses kan det resultere i at elevene ikke lenger ser på aktivitetene som lek (Olsson, 2023, s. 328). Det kommer også frem i studien at elevene i hovedsak ser på lek som en sosial aktivitet i samhandling med andre barn. De uttrykker at lek er en måte å skaffe seg nye venner på (Olsson, 2023, s. 330). Lignende funn presenterer også Becher og Håøy (2022, s. 342) som i sin studie konkluderer med at lekforståelsen hos lærere og elever er noe ulik. Elevene tenker først og fremst på lek som selvstyrt frilek i friminuttene, mens lærerne refererer til lek som lærerstyrte aktiviteter og organiserte fellesleker i mye større grad enn det elevene gjør (Becher & Håøy, 2022, s. 341).

2.1.3 Ulike former for lek som elevene møter i skolen

Ifølge Lillejord et al. (2018, s. 2) har forskning på lek i opplæringen tradisjonelt sett tatt utgangspunkt i to ulike perspektiver. I det ene perspektivet tar forskerne utgangspunkt i den frie leken som bidrag til barns sosiale utvikling, og argumenterer for at voksne ikke skal blande seg inn i leken. Det andre perspektivet tar forskerne for seg lekens bidrag til barns faglige læring, og argumenterer for at leken bør være voksenstyrt dersom den skal bidra til faglig utvikling. Disse to perspektivene danner ytterpunktene der frilek står på den ene siden og lærerstyrt lek på den andre. Lillejord et al. (2018, s. 2 og 14) påpeker at mellom den frie leken og lærerstyrte aktiviteter er det et stort rom for veiledet lek.

Broström (2019, s. 43-44) viser til at lek i skolen kommer til uttrykk på to ulike måter. Enten som den frie og spontane leken eller ved at faglig læring mykes opp gjennom bruk av lek som tilnæringsmetode. Videre presenterer Broström (2019, s. 47) tre former for lek som de yngste elevene kan møte i løpet av skolehverdagen. Den første formen er den frie leken. Dette er lek på barnas egne premisser, som de selv konstruerer. Frilek kan være alt fra rollelek til uforståelig nonsenslek. Broström (2019, s. 47) understreker at det er viktig at skolens fysiske rom er tilrettelagt for lek, og at det er flere rekvisitter som inviterer til ulike typer rollelek. Det

at den frie leken får en plass i skolen er ifølge Broström (2019, s. 47) spesielt viktig for å skape en kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

Den andre formen for lek som Broström (2019, s. 50-51) beskriver er lærerik lek, som er planlagt lek hvor barn og voksne leker sammen. Det å leke er hovedmålet, men læring blir et sekundært mål som en konsekvens av leken. Organiserte former for rollelek eller rammelek som tar utgangspunkt i et tema, eller en felles erfaring, er eksempler på lærerik lek. Broström (2019, s. 50-51) påpeker at den lærerike leken er viktig for å utvikle elevenes lekekompetanse, spesielt for de elevene som opplever å ikke bli inkludert i frilek. Lærerens veiledning i leken kan bidra til at flere elever som har en svak lekekompetanse blir inkludert i lekefellesskapet.

Den siste formen for lek som Broström (2019, s. 52-53) presenterer, er lekende læring, som er en lekende tilnærming til et faglig innhold. Selv om lærerik lek og lekende læring har en glidende overgang, er det hovedmålet med aktiviteten som skiller dem. I lekende læring er det den faglige læringen som er det primære målet, men lekens karakter ivaretas under læringen. Eksempler på denne typen lek kan være å utvikle matematikkunnskaper gjennom å leke butikk, eller øve på språklige ferdigheter gjennom dialogisk lesing etterfulgt av rollespill. Broström (2019, s. 53) påpeker at gjennom en lekende læring vil man kunne forene lek og læring i skolen, men det forutsetter at lekens særegne karakter bevares i undervisningen.

2.2 Inkludering

Ifølge Nilsen (2019, s. 625) omfatter inkludering flere dimensjoner. Den første dimensjonen er den fysiske og organisatoriske dimensjonen som bygger på nærhetsprinsippet. Dette innebærer at man er fysisk til stede som en del av fellesskapet. Ifølge Nilsen (2019, s. 625) blir denne dimensjonen ivaretatt gjennom at opplæringsloven setter rammer for organisering av undervisning. I undervisningen skal elevene inndeles i klasser eller grupper som bidrar til sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Det er viktig at skolen ikke bruker organiseringsformer som kan oppleves ekskluderende. Elevenes behov, både faglig og sosialt, skal ivaretas gjennom organiseringen, og det er barnets beste som skal ligge til grunn (Nilsen, 2019, s. 626). Nilsen (2019 s. 626) påpeker videre at det å være fysisk til stede i fellesskapet alene ikke er nok for at elevene skal oppleve en reell inkludering.

Den andre dimensjonen er sosial inkludering, som tar utgangspunkt i tilhørighetsprinsippet og elevenes sosiale deltakelse i fellesskapet. Dette omhandler elevenes relasjoner og samspill

med hverandre, samt til de voksne på skolen (Nilsen, 2019, s. 626). Nilsen (2019, s. 626) viser videre til hvordan denne dimensjonen kommer til uttrykk i opplæringsloven. Opplæringsloven (1998, § 9A-2 og § 9A-3) pålegger skolen å gi alle elever et godt og trygt skolemiljø, hvor det er nulltoleranse for krenkelser. Skolen skal arbeide aktivt for å fremme god helse og læring, og tilrettelegge for at alle elever trives på skolen. Et godt psykososialt miljø og etablering av gode relasjoner er viktig for at elevene skal oppleve å være inkludert i fellesskapet (Nilsen, 2019, s. 626).

Den tredje dimensjonen i skolens inkluderingsarbeid er den faglig-akademiske dimensjonen, som handler om at elevene kan delta og medvirke i aktiviteter i klassen. For at elevene skal oppleve inkludering er det en forutsetning at de har noen felles referanserammer, slik at de kan kommunisere med hverandre på tvers av ulikheter (Nilsen, 2019, s. 627). Skolen er pålagt å gi alle elever en opplæring som er tilpasset elevenes individuelle behov og forutsetninger, og elevene har rett til medvirkning og medansvar i sin egen læring (Opplæringslova, 1998, § 1-1 og § 1-3). Tilpasset opplæring er en forutsetning for at elevene opplever en faglig-akademisk inkludering i skolen (Nilsen, 2019, s. 627). Ifølge Nilsen (2019, s. 628) må læreren i valg av organiseringsformer og arbeidsmåter legge til rette for samarbeid på tvers av evner og forutsetninger, og jobbe med alle dimensjonene for at elevene skal erfare inkludering, og oppleve at de selv har en verdi i skolefellesskapet.

Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) viser også til ulike nivåer for inkludering. Det fysiske og det sosiale nivået har likheter til det Nilsen (2019, s. 625) omtaler som den fysiske og den sosiale dimensjonen av inkludering. Som et tredje nivå viser Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 807) til en psykologisk dimensjon. Den psykologiske dimensjonen innebærer elevens subjektive opplevelse av å være inkludert i fellesskapet. Forskning indikerer en tydelig sammenheng mellom elevenes opplevelse av inkludering og deres læringsprestasjoner (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811).

Skolens inkluderingsarbeid innebærer å skape et fellesskap hvor den enkelte elev opplever å ha en betydningsfull plass (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Barn som strever med å komme inn i lek eller blir avvist i lek med andre barn vil få en begrenset erfaring med lek, og dermed en manglende lekekompetanse. Barn med en begrenset lekekompetanse vil ikke ha de samme forutsetningene for å mestre lekekoden som kreves i samspillet med de andre deltakerne i leken, og trenger derfor veiledning og støtte for å bli inkludert i lekefellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28).

2.2.1 Lekekompetanse

Ifølge Schmidt og Slott (2021, s. 136) innebærer inkludering å sikre at alle barna er en del av lekefellesskapet. Enkelte barn er særlig utsatt for å bli ekskludert. For å sikre inkludering av elevmangfoldet i lek må pedagogene bidra til utvikling av barnas lekekompetanse gjennom å tilpasse leken etter barnas forutsetninger og behov. Pedagogene må også være oppmerksomme på barnas lek og observere slik at de kan bistå som veiledere i utviklingen av lekens kvaliteter og i rollefordelingen. Schmidt og Slott (2021, s. 136) påpeker også at barn gjennom å leke utvikler en bedre lekekompetanse, og at barn som har en svakere lekekompetanse derfor kan ha nytte av å leke med eldre barn eller voksne, som kan bidra med støtte i forståelsen av lekens rammer, videreutvikling av leken og det å bli værende i leken over lengre tid.

Forskning gjennomført i barnehagekontekst indikerer at barns lekekompetanse er av stor betydning for om de blir inkludert i lek (Lund et al., 2015, s. 40). Det å bli ekskludert fra lek er det barna frykter mest, og det oppleves for mange som mobbing. Barna som oftest blir utestengt er de som har en manglende lekekompetanse, manglende språk- og kommunikasjonsferdigheter og de barna som blir omtalt negativt av de voksne i barnehagen (Lund et al., 2015, s. 32). Det er viktig å legge til rette for lek, og utvikling av vennsksrelasjoner, spesielt for barn som har utfordringer med språk og kommunikasjon, eller som har en manglende lekekompetanse (Lund et al., 2015, s. 40). Også Broström (2019, s. 50-51) påpeker at en manglende lekekompetanse kan føre til at elevene oftere opplever å bli ekskludert fra lek.

2.2.2 Utfordringer med språket

Barn som strever med kommunikasjon grunnet utfordringer i språkutviklingen, eller barn som er minoritetsspråklige, faller oftere ut av fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). Minoritetsspråklige elever omhandler de elevene som har vokst opp i et hjem hvor det norske språket ikke er det dominerende språket, og primærsosialiseringen har derfor foregått på et annet språk enn norsk (Selj, 2019, s. 12). For minoritetsspråklige barn, som ikke mestrer det norske språket, vil det kunne være vanskelig å delta og medvirke i lek. Dette kan medføre at de blir ansett som mindre populære lekekamerater av de andre barna, og dermed risikerer de å bli ekskludert fra lek. Minoritetsspråklige barn vil gjennom lek kunne lære det norske språket gjennom samhandling med jevnaldrende barn, men det krever at de voksne tilrettelegger og kompenserer for den manglende forutsetningen barna har for å forstå de sosiale kodene i leken (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 114-115).

2.2.3 Utfordrende atferd

Lund og Helgeland (2020, s. 66) viser til ulik grad av aktivering for å forklare barns ulike atferdsuttrykk. Innenfor den optimale aktiveringssonen evner barnet å regulere sine egne følelser. Dersom barnet skyves ut av den optimale aktiveringssonen, og over i en hyperaktivering eller hypoaktivering, mister barnet evnen til selvregulering. Hyperaktivering kan komme til uttrykk gjennom at barnet viser en utagerende atferd, hvor følelsene ofte vises gjennom gråt eller fysisk vold. En slik atferd vil ofte tolkes av andre som at barnet er sint, noe som kan føre til ekskludering. Hypoaktivering derimot kommer ofte til uttrykk gjennom at barnet viser en innagerende atferd, hvor barnet trekker seg unna fellesskapet. Barn som viser en slik atferd har stor risiko for å bli tildelt negative roller i lek med andre barn, og blir ofte oversett av de voksne (Lund & Helgeland, 2020, s. 67).

Mennesker er sosiale av natur og har et medfødt behov for å høre til i fellesskapet. Det å utvikle evnen til selvregulering, som innebærer å regulere egne emosjoner, egen atferd og oppmerksomhet, er en viktig del av sosialiseringssprosessen (Kvello, 2013, s. 32). Kvello (2013, s. 33) beskriver utviklingen av selvregulering i tre faser. I den første fasen klarer ikke barnet å regulere seg selv, og vil være avhengig av ytre regulering gjennom andre personer. I den andre fasen vil barnet gjennom samregulering, hvor barnet får støtte og veiledning fra andre, gradvis utvikle strategier for å kunne regulere seg selv. I den tredje fasen har barnet tilegnet seg evnen til å kunne regulere sin emosjon, atferd og oppmerksomhet. Gode vennsrelasjoner bidrar til utvikling av elevenes sosiale kompetanse og evne til selvregulering (Kvello, 2013, s. 46). Ifølge Kvello (2013, s. 46) er elevenes sosiale kompetanse også en god indikasjon på elevenes generelle kompetanse. Dersom en elev strever med å etablere aldersadekvat vennskap kan det være et uttrykk for at eleven strever med å tilpasse seg sosialt. Ut ifra et psykologisk perspektiv på barns utvikling påpeker Lunde og Brodal (2022, s. 64) at det å delta i skolefellesskapet krever at elevene har evnen til selvregulering, gjennom at skolens rammer setter krav til at elevene ikke lenger bare kan handle på impuls, men må klare å regulere følelsene sine og vente på tur. Videre påpeker Lunde og Brodal (2022, s. 64) at nettopp leken er en effektiv måte å utvikle evnen til selvregulering, fordi barn også i leken må forholde seg til regler.

Haug (2017, s. 53) undersøker i sin studie hvordan elevene selv opplever læringsmiljøet på skolen. Funnene indikerer at elever som mottar spesialundervisning opplever læringsmiljøet mindre positivt, og trives i mindre grad på skolen, enn elever som følger den ordinære opplæringen (Haug, 2017, s. 53). Funnene tyder på at elever som mottar spesialundervisning

på grunn av atferd opplever mindre engasjement i læringsaktiviteter og har noe svakere relasjoner til medelever og lærere, sammenlignet med de andre elevene som deltok i studien (Haug, 2017, s. 54). Denne elevgruppen gir også uttrykk for at de selv opplever at de skaper uro og bråk i timene, og ikke klare å følge med på undervisningen. De havner lett i konflikt med andre og føler seg ofte ensomme (Haug, 2017, s. 54). Haug (2017, s. 55) presiserer at elevenes opplevde engasjement og relasjoner viser til kvaliteten på elevenes psykososiale læringsmiljø. Det at elever som viser en utfordrende atferd gir uttrykk for at de opplever læringsmiljøet negativt, strider ifølge Haug (2017, s. 55-56) både med elevenes rett til et godt skolemiljø, og visjonen om en inkluderende skole. Negative erfaringer i skolen vil også kunne sees i sammenheng med frafall senere i utdanningsløpet (Haug, 2017, s. 55).

2.3 Utvikling av kompetanser gjennom lek

Toft (2018, s. 27) beskriver lek som et sosialt relasjonssystem, preget av forhandlinger. Videre påpeker Toft (2018, s. 40) at det i barnets natur ligger en lyst til å være den som definerer leken. Samtidig har barnet også et behov og et ønske om at andre skal delta i leken. Dersom et barn alene kontrollerer leken vil ikke andre barn ta del i den over lengre tid, nettopp fordi de ikke ønsker å bli styrt. For at barn skal kunne leke sammen må de derfor stadig forhandle om definisjonsmakten. Leken gir dermed øvelse i konflikthåndtering (Toft, 2018, s. 29). Lek er ifølge Toft (2018, s. 40) et komplekst fenomen hvor barna stadig balanserer mellom lek og krangel, inkludering og ekskludering.

I det frilek baserer seg på en tenkt situasjon, vil leken alltid innebære en form for regler, selv om disse reglene ikke er fastsatt på forhånd (Vygotskij, 1966/1982, s. 55-56). Dette innebærer ofte atferdsregler som også gjelder i det virkelige liv, uten at barna selv er bevisst på dette. I leken tenker barna over disse reglene og følger dem bevisst (Vygotskij, 1966/1982, s. 56-57). Det er barna selv som setter reglene i leken, og det å forholde seg til disse vil oppleves annerledes enn regler fastsatt av voksne fordi barna drives av en indre motivasjon (Vygotskij, 1966/1982, s. 58). I lek opplever barnet stadig konflikt mellom lekens regler og egne impulser, men barnet erfarer at leken gir mer glede dersom reglene overholdes. Slik oppøves barnets vilje til å følge regler, selvkontroll og moral gjennom lek (Vygotskij, 1966/1982, s. 64-65).

Ifølge Toft (2018, s. 40) er lekekulturen en deltakerkultur hvor det alltid er behov for en form for konstruerte regler. Disse reglene blir til i forhandlinger mellom barna som leker, og avgjør muligheter og begrensninger i lekens konstruksjon. Slike regler skaper en felles forståelse

mellom deltakerne, og muliggjør kreative konstruksjoner og utvidelse av lekens rammer. Leken som en sosial og estetisk læringsprosess, bidrar til at barna får erfare hvordan de må forholde seg til regler som er forhandlet frem i fellesskap, selv om reglene kan stride mot barnets egne meninger, slik kan leken sees som øvelse i demokrati (Toft, 2018, s. 27). For å kunne delta i forhandlinger om lekens regler og det å kunne forholde seg til reglene som fellesskapet bestemmer, krever at barna har en viss lekekompetanse (Toft, 2018, s. 27 og 42). Lekekulturen bærer preg av forestillinger om frihet, likeverd og samarbeid. Leken blir gjennom fordeling av definisjonsmakten et medeierskap hvor alle deltakere har en betydning og en medvirkning i fellesskapet. Toft (2018, s. 42) mener derfor at leken også rommer politiske, etiske og estetiske dimensjoner.

Lillemyr (2019, s. 61) påpeker at leken er en forutsetning for barns utvikling av kulturell og personlig identitet, og spiller dermed også en viktig rolle i barnas utvikling av sosial kompetanse. Pape (2020, s. 146-147) definerer sosial kompetanse som evnen til å samhandle hensiktsmessig, ikke bare ut ifra egne behov, men også ut ifra det som gagnar fellesskapet. Sosial kompetanse innebærer dermed både empati og selvkontroll. For å kunne delta aktivt i samfunnet trenger man evnen til å forstå andres perspektiv, regulere og tilpasse egne handlinger, vente på tur og kunne gi rom for andre (Pape, 2020, s. 147 og 154-155). I leken konstrueres en forestillingsverden hvor problemer og utfordringer fra det virkelige liv kan utforskes og bearbeides i samhandling med andre barn som har ulike erfaringer. Slik vil leken kunne bidra til økt innsikt og forståelse, både sosialt og emosjonelt. Gjennom å observere eller ta del i barnas lek vil man som lærer kunne få innsikt i barnas utvikling, læring og sosialisering (Lillemyr, 2019, s. 61-62).

2.4 Lærers rolle i leken

Wolf (2017, s. 120-121) beskriver at enkelte barn kan ta makten i leken og ønske å kontrollere hvilken rolle de andre får. Andre barn kan opptre "usynlig" i leken, og ikke klare å ta initiativ til lek eller opprettholde lek med andre. Hun slår videre fast at det er de voksne som har ansvar for å oppdage utfordringer i relasjoner eller maktposisjoner som oppstår under leken. Dersom et barn havner utenfor leken er det ikke dermed sagt at løsningen er å forlange at alle skal leke sammen. En løsning kan være at den voksne inntar en rolle i leken med barnet som er ekskludert, og at de andre da synes det kan virke spennende å inkludere dette barnet i deres lek (Wolf, 2017, s. 120-121).

Pape (2020, s. 163) mener at dersom de voksnes nærvær i barns lek uteblir, er det stor risiko for at man aktivt bidrar til at enkelte barn opplever å bli ekskludert. Ifølge Broström (2019, s. 48-49) kan lærerens rolle i elevenes lek variere fra en observasjonsrolle, hvor man står utenfor leken og observerer, til en deltakende rolle hvor man er aktivt med og leker sammen med elevene. Det at elevene opplever å være inkludert i leken er helt avgjørende for at de skal få et positivt utbytte av leken, og lærerens rolle kan bidra til at flere elever blir inkludert. Broström (2019, s. 48-49) understreker at det er viktig at læreren også er oppmerksom på elevene under frilek, og derfor bør innta en observasjonsrolle. Dersom barn blir ekskludert i lek kan man som lærer ikke stå utenfor leken og kommandere at alle skal leke med alle. Læreren må i stedet innta en aktiv rolle i leken og inkludere eleven gjennom å påvirke rammene, uten at det strider mot lekens premisser. Voksne som ikke har innsikt i barnas lek vil ifølge Pape (2020, s. 50-51) kunne gjøre vondt verre dersom de griper inn i leken. Det finnes alltid en risiko for at de voksne, i sitt forsøk på å støtte eller utvide leken, kan bidra til å avspore leken med sin deltakelse. Røys (2007, s. 122) understreker derfor at de voksne stadig må vurdere hvilke muligheter og konsekvenser den rollen de inntar i leken vil kunne gi.

Bøe et al. (2019, s.190) har undersøkt hvordan barnehagelærere arbeider for å fremme et fellesskap hvor barna selv har en aktiv rolle i sin egen og andres læring, og funnene indikerer at rollen de voksne inntar i barnas lek kan være med på å fremme inkludering og læring. Det at barnehagelærerne er fysisk til stede bidrar til å holde fokuset i leken og inkludere flere barn. Ved å være aktiv deltaker, foreslå roller til barn som ønsker å være med i leken og oppmuntre barna til selv å invitere med flere, fremmer et inkluderende læringsfellesskap og bidrar til relasjonsbygging mellom barna (Bøe et al., 2019, s. 190). Gjennom å innta en aktiv rolle i leken bidrar barnehagelærerne til en felles forståelse av lekens rammer og regler. Støtte til en felles forståelse vil kunne bidra til mestringsfølelse og et bedre samarbeid innad i barnegruppen. Dersom det oppstår konflikter eller at barna står ovenfor utfordringer som de selv ikke klarer å løse, bidrar barnehagelærerne med hjelp og veiledning. Som støtte skaper barnehagelærerne gjennom sin rolle i leken, rom for samtaler hvor alle barna kan si sin mening og bli hørt. Dette vil kunne bidra til at barna får øve på kommunikasjon, samt utvikle evne til å sette seg inn i andres perspektiv. Dermed vil leken kunne bidra til barnas sosiale utvikling og språklig læring (Bøe et al., 2019, s. 191). Videre påpeker Bøe et al. (2019, s. 192) at barnehagelærerne gjennom sin rolle i leken kan bidra til inkludering, ved å fremheve enkeltindividets bidrag til fellesskapet. For å fremme inkludering og læring gjennom lek, bør

de voksne tilpasse sin rolle i barnas lek etter hvilket behov barna har for støtte. Dette innebærer å stadig veksle mellom ulike grader av involvering i leken.

Lago og Elvstrand (2019, s. 104-120) tar for seg barns ekskludering og usynliggjøring av hverandre i lek, basert på observasjoner av elever i 6-8 års alderen. Funnene indikerer at når et barn trer inn i en lek uten å bli invitert inn av de andre deltakerne, kan dette føre til at barnet selv inntar en ufordelaktig rolle i leken. Det at noen inntar en underdanig rolle kan tolkes som en utøvelse av makt og sosial status. Funnene tyder også på at fravær av voksne gjør det mulig å opprettholde en lek uten sosialt samspill mellom elevene, og en fastlåst rollefordeling. Dersom et barn inntar en underdanig rolle, som ikke er ønskelig å bli værende i, vil det kunne resultere i at leken opphører (Lago & Elvstrand, 2019, s. 110-111). Lago og Elvstrand (2019, s. 112-113) påpeker også at fravær av voksne under barns frilek kan bidra til å opprettholde ekskludering og usynliggjøring av enkeltelever. På større områder kan det være spesielt utfordrende å observere om elevene blir inkludert i lek, fordi elever kan utvikle strategier hvor de stadig forflytter seg slik at ingen skal oppdage at de ikke har noen å leke med.

3.0 METODE

I dette kapittelet ønsker vi å gjøre rede for valg av metode for innsamling og analyse av datamaterialet. Hensikten med studien er som tidligere nevnt å skape innsikt i lærernes erfaring med lek i begynneropplæringen, samt en dypere forståelse av hvordan rollen lærere inntar under lek kan være med på å bidra til at flere elever blir inkludert.

For å besvare problemstillingen mente vi det ville være mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskningsmetode. Dette fordi en kvalitativ tilnærming kunne bidra til å få frem informantenes personlige meninger og erfaringer innenfor temaet. Ifølge Creswell (2013a, s. 44) egner kvalitativ metode seg når man ønsker å finne svar på problemstillinger som omhandler sosiale eller menneskelige problemer. En slik metode tar sikte på å finne ut hvilke meninger og erfaringer enkeltindivider eller grupper har innenfor et gitt tema. Dette støttes av Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) som mener at en kvalitativ metode egner seg godt dersom man ønsker å beskrive og forstå menneskers handlinger.

I et kvalitativt syn på forskning er mening sosialt konstruert av individer, og derfor stadig i endring. Forskerens mål er å forstå og løfte frem deltakernes meninger som de har dannet med bakgrunn i personlige erfaringer (Meriam, 2002; Patton, 2002, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Ved å benytte en kvalitativ tilnærming ønsket vi å få muligheten til et samspill med informantene, som kunne bidra til en bedre forståelse og en rikere beskrivelse av lærernes erfaringer. Dette samsvarer med en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap. Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) påpeker at i et konstruktivistisk perspektiv vil virkeligheten stadig endres fordi vår oppfattelse av virkeligheten endrer seg i samsvar med at vi tilegner oss ny kunnskap. Den nye kunnskapen tilegnes gjennom handling og samhandling med andre mennesker, og dette skaper en dynamikk som gjør at fenomener endrer seg over tid. Vi påvirkes hele tiden av interaksjoner vi har med omgivelsene, og kunnskap blir dannet med grunnlag i forståelse og mening som vi skaper gjennom den sosiale samhandlingen.

For å utvikle en dypere forståelse av lærere i begynneropplæringen sine erfaringer med egen rolle i lek, og for å besvare vår problemstilling, mente vi det ville være hensiktsmessig at informantene i studien fikk mulighet til å beskrive egne erfaringer gjennom intervju. Intervju er en metode innenfor kvalitativ datainnsamling som gir forskeren mulighet til å stille spørsmål som vil være relevante for å svare på studiens problemstilling. Slik vil kunnskap knyttet til en bestemt tematikk kunne utvikles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I vår

studie ønsket vi å få en bedre forståelse av hvilken betydning lærerens rolle har for inkludering av elevmangfoldet gjennom å intervjuere lærere som har erfaring med lek i begynneropplæringen. Dette samsvarer med Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) sin beskrivelse av fenomenologisk intervju som strategi for datainnsamling.

3.1 Utvalg

Da vi har undersøkt et lite antall mennesker går denne studien inn under det man refererer til som en liten N-studie. I en liten N-studie legges det mindre vekt på betydning av kontekst, og man mener at noe vil gå igjen på tvers av konteksten og at funn dermed kan generaliseres. En underkategori av liten N-studie er fenomenologiske studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74-75). Det finnes ulike teorier på hvor mange informanter som er vanlig i studier som benytter seg av fenomenologiske intervju som metode. Dukes (1984, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118) anbefaler mellom 3-10 informanter, mens Polkinghorne (1989, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118) anbefaler 5-25 informanter. Med bakgrunn i tidsrammene som var satt for vår studie ønsket vi fem informanter da dette samsvarer med teoriens anbefalinger. I rekrutteringen av informanter til vårt forskningsprosjekt, søkte vi vår utdanningsinstitusjon om hjelp. Dette ga oss to informanter. Da vi ønsket flere informanter til studien tok vi kontakt med skoler hvor vi tidligere har jobbet som vikarer. Vi sendte skriftlig informasjon om studien via mail, samt en vennlig forespørsel om de hadde mulighet til å delta i vårt forskningsprosjekt. Dette gav oss umiddelbart tre nye informanter. Totalt fikk vi fem informanter, slik vi ønsket. Informantene jobber ved tre ulike skoler som ligger i forskjellige kommuner.

I utvalget stilte vi i denne studien krav til at informantene skulle være kontaktlærere på 1. eller 2. trinn i grunnskolen, samt at de hadde utdanning som grunnskole- eller barnehagelærer. En oversikt over informantene presenteres i tabell 1. Det ble ikke stilt krav til hvor lang erfaring informantene hadde som lærer, da vi tenkte at ulike erfaringer kan bidra til å berike funnene. Dette kan sees i sammenheng med Creswell (2013b, s. 78) sin påstand om at det skal være variasjon innenfor informantgruppen. Samtidig påpeker Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) at dersom funnene skal kunne generaliseres, og ha betydning i liknende situasjoner, er det viktig at informantene velges ut fra samme kriterier og at erfaringene deres kommer fra samme kontekst.

Tabell 1. *Oversikt over informanter*

Informanter	Arbeidserfaring	Utdannelse	Klassetrinn
Lærer 1	25 år	Adjunkt med tilleggsutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet	1. trinn
Lærer 2	25 år	Adjunkt med opprykk, allmennlærer 1-10.trinn.	2. trinn
Lærer 3	2,5 år	4-årig grunnskolelærerutdanning, 1-7. trinn.	1. trinn
Lærer 4	36 år	3-årig allmennlærer med tilleggsutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, Barn, bevegelse og natur, leksologi, Matematikk 30 stp. Begynneropplæring 30 stp.	2. trinn
Lærer 5	16 år	Praktisk-estetisk faglærerutdanning, 4 år. Etterutdanning i matematikk	1. trinn

3.2 Datainnsamling

Som metode for datainnsamlingen valgte vi å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) påpeker at under et semi-strukturert intervju vil forskeren ikke følge en forhåndsbestemt rekkefølge på spørsmålene, men heller stille spørsmålene der de passer naturlig inn i kommunikasjonen med informantene. Det å unngå en fastsatt rekkefølge på spørsmålene, og heller stille de i den rekkefølgen som føles mest naturlig under hvert enkelt intervju, mente vi ville bidra til at informantene kunne snakke friere og dermed også gi mer utfyllende svar. Vi valgte å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer fordi vi ønsket å gi informantene muligheten til å utdype og tilføre det de selv anså som viktig innenfor temaet. Gjennom å bruke semi-strukturert intervju fikk vi mulighet til å stille informantene oppfølgende spørsmål og samtidig oppmuntre dem til å utdype interessante utsagn. Et semi-strukturert intervju har som målsetting å forstå informantenes perspektiv gjennom å la informantene utdype temaer de selv anser som viktige, og samtidig gi

de muligheten til å komme med innspill til nye temaer underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Det at informantene fikk komme med nye temaer underveis i intervjuet, og ved å stille spørsmål utover intervjuguiden, bidro til at vi fikk en vekslning mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming til forskningen. I en induktiv tilnærming til forskning går man inn i prosjektet med åpent sinn, og samler inn relevante data som man jobber videre med for å danne teorier. Det vil si at forskeren beveger seg fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I en deduktiv tilnærming kontrolleres derimot teori opp mot empirien (Creswell, 2013a, s. 45). Når man veksler mellom teori og empiri på denne måten sies det at man har en abduktiv tilnærming til forskningen, der funn fører til undring som gjør at man finner nye spørsmål og hypoteser som man ønsker å undersøke nærmere (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 103).

I forkant av intervjuene brukte vi mye tid på å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 3). Intervjuguiden består av flere hovedspørsmål, men inneholder også forslag til oppfølgende og utdypende spørsmål. Formålet med spørsmålene var å få frem informantenes erfaringer med lek og hvilken betydning den har for elevenes kompetanseutvikling i begynneropplæringen. I tillegg ønsket vi å få innsikt i hvordan lærerne tilrettelegger for lek i skolen, og hvilken rolle de selv inntar under elevenes lek. Selv om intervjuguiden består av spørsmål i en gitt rekkefølge valgte vi, som tidligere nevnt, å ha en friere struktur under gjennomføring av intervjuene. Dette kan sees i sammenheng med Postholm og Jacobsens (2018, s. 121) beskrivelser av at forskere under et semi-strukturert intervju har utarbeidet forslag til spørsmål som stilles i den rekkefølgen som føles mest naturlig.

Da intervjuguiden var ferdig utarbeidet gjennomførte vi prøveintervju av en bekjent som har erfaring med begynneropplæring i skolen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) presiserer at lengden på intervjuet bør avklares med informanten i forkant. Gjennom å utføre prøveintervjuet ble vi tryggere på at vår estimerte tid på 30 minutter, for gjennomføring av et intervju, var riktig. Vi kunne da med større sikkerhet informere om at vi ønsket at informantene satt av 30-45 minutter til intervjuet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) bør ikke et individuelt intervju vare lenger enn én time. Vi valgte å sende hovedspørsmålene til informantene i forkant av intervjuet. Denne avgjørelsen ble tatt i samarbeid med veileder. Tanken var at informantene gjennom å få tilgang til spørsmålene i forkant av intervjuet, ville kunne gi mer utfyllende svar da tankeprosessen allerede var aktivert. Enkelte av informantene

ytret også et ønske om dette. Før vi gikk i gang med intervjuene sørget vi for å ha god oversikt over spørsmålene i intervjuguiden for å sikre en god flyt i samtalen.

Intervjuene valgte vi å gjennomføre fysisk på informantenes arbeidsplass da dette var noe informantene selv ga uttrykk for at de ønsket. To av intervjuene ble gjennomført i et klasserom, to på et grupperom og det siste intervjuet ble gjennomført på et møterom tilhørende skolen. Ved å møte informantene på deres arbeidsplass sikret vi at omgivelsene var kjente for dem, og at vi ikke opptok mer av deres tid enn nødvendig. Creswell (2013a, s. 44) påpeker at for å undersøke et problem nærmere bør forskeren møte deltakerne i den settingen hvor de hører hjemme.

Under gjennomføringen av intervjuene hadde en av oss hovedansvaret for å stille spørsmålene, mens den andre passet tiden og holdt oversikt over hvilke spørsmål som var stilt, for siden å kunne bidra med supplerende spørsmål hvis noe var uklart. Under intervjuet benyttet vi lydopptaker utlånt av biblioteket ved Universitetet i Agder. Det ga oss muligheten til å konsentrere oss om å lytte til informasjonen som kom frem, og stille relevante spørsmål underveis, i stedet for å måtte fokusere på å notere ned det som ble sagt. Før intervjuene testet vi lydopptakeren grundig, slik at vi var helt sikre på hvordan den skulle brukes. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) anbefaler at forskerne gjør seg godt kjent med utstyret som skal benyttes slik at oppmerksomheten kan rettes mot det som kommer frem i intervjuet. Det er nødvendig for at forskeren skal kunne konsentrere seg om å stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål.

Det er ikke bare spørsmålene i intervjuguiden som gir forskeren viktig informasjon under intervjuet. Også oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål vil være med å skape forståelse for temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Dersom informantene i vår studie brakte inn nye perspektiver som kunne bidra til å besvare problemstillingen, stilte vi oppfølgende spørsmål for å skape en bedre forståelse. Oppfølgingsspørsmål har ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 122) til hensikt å skape dybde, få frem detaljer og mer nyanserte svar. Dette skjer gjennom at forskeren stiller spørsmål som knyttes direkte mot det informanten sier under intervjuet. For å oppmuntre informantene til å komme med eksempler fra praksis som kunne bidra til å utdype ulike utsagn, benyttet vi oss stort sett av inngående spørsmål. Inngående spørsmål vil være sentralt for å få informanten til å utdype det som blir sagt. Dette kan gjøres gjennom å be om konkrete eksempler på det de forteller om. Man må være

oppmerksom på at slike spørsmål kan oppleves konfronterende, og det bør derfor ikke stilles for mange slike spørsmål under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-123).

3.3 Analysestrategi

Analyse defineres som den delen hvor man leter etter svar på forskningsspørsmål i det innsamlede datamaterialet (Johannessen et.al. 2018, s. 22). Dataanalysen i kvalitativ metode er både induktiv og deduktiv, og det etableres mønstre eller temaer (Creswell, 2013a, s. 44). Tematisk analyse fremheves som en god måte å analysere data innenfor kvalitative studier (Braun & Clarke, 2006, sitert i Johannessen et al., 2018, s. 279). For å sikre en grundig og systematisk analyseprosess valgte vi å gjennomføre en tematisk analyse av datamaterialet som vi innhentet gjennom intervjuene. Johannessen et al. (2018, s. 278) viser til en forenklet tematisk analyse som en grunnleggende og studentvennlig tilnærming til analyse av kvalitative data. Denne består av de fire fasene forberedelse, bearbeiding, kategorisering og fremstilling.

I første fase, forberedelsesfasen, samlet vi inn og fikk oversikt over datamaterialet. Datainnsamlingsprosessen er nærmere beskrevet i underkapittel 3.2. I forberedelsesfasen transkriberte vi lydopptakene fra intervjuene, slik at vi fikk en god oversikt over de innsamlede dataene. Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 283-284) vil det være enklere å gjennomføre en tematisk analyse dersom man har datamaterialet skriftlig, og anbefaler derfor å transkribere lydfiler. Vi prøvde transkriberingsfunksjonen i Word under dette arbeidet, men opplevde denne som mangelfull. Vi valgte derfor å gjøre transkriberingen manuelt. I første transkripsjon ble alt informantene sa tatt med, men i senere bearbeidelse av materialet valgte vi å se bort fra ord som ikke er meningsbærende, slik som for eksempel “hm” og “eh”.

Etter dette gikk vi i gang med å bearbeide det innsamlede datamaterialet gjennom koding. Gjennom å kode datamaterialet vil man kunne få frem viktige detaljer. Det kan være nyttig å gjenta prosessen flere ganger for å sikre en presis koding der man får med seg all informasjon som er relevant for å svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 284-285). Creswell (2013a, s. 45) bekrefter at dette er en prosess hvor forskerne må jobbe frem og tilbake med datainnsamling og kategorisering av temaer for å sikre at temaene gir en omfattende oversikt over dataene som er samlet inn. Vi leste gjennom transkripsjonene, og markerte det vi mente var relevant for å besvare vår problemstilling. Underveis i denne prosessen skrev vi notater i marginen. Johannessen et.al. (2018, s. 285) anbefaler denne

metoden med markering av tekst og skrive stikkord i margen, samt å skrive refleksjoner som dukker opp underveis.

Da dette var gjort var vi klare for å ta fatt på tredje fase. Dette innebærer å plassere de kodede dataene inn i mer generelle kategorier basert på likhetstrekk. Denne kategoriseringen skal resultere i overordnede kategorier som utgjør funnene i forskningen (Johannessen et.al., 2018, s. 294-295). Vi skrev relevante funn på post-it lapper med ulik farge, der hver informant ble tildelt en farge. Deretter sorterte vi lappene etter kategorier i flere omganger helt til vi satt igjen med de fire kategoriene som vi beskriver under presentasjon av funn i kapittel 2.0. Disse kategoriene er 1) lærernes opplevelse av lekens plass i dagens skole, 2) lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen, 3) lærernes rolle i leken, og 4) utfordringer og muligheter med inkludering av elevmangfoldet i lek.

I rapporteringsfasen, som er den fjerde fasen i tematisk analyse, skrives temaene og innholdet inn i resultatdelen i oppgaven. Her handler det ikke utelukkende om å rapportere funnene fra datainnsamlingen. Det handler like mye om å overbevise leseren om at funnene er gyldige og kan gi svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 301-302 og 311) vil forskeren gjennom å ha en ryddig og forståelig struktur, og en grundig presentasjon hvor funnene blir eksemplifisere og kommentert, bidra til å overbevise leseren om at funnene er gyldige og kan besvare problemstillingen. Under rapporteringsfasen valgte vi først å rapportere kategori 1) lærernes opplevelse av lekens plass i skolen, fordi denne kategorien tar for seg de ytre rammene for lek i skolen. Deretter gikk vi videre til kategori 2) lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen, fordi den kategorien går nærmere inn på informantens meninger og erfaringer. Videre valgte vi å rapportere kategori 3) lærernes rolle i leken, fordi man da dykker enda dypere inn i den enkelte informantens personlige forhold til lek i skolen. Til sist rapporterte vi kategori 4) utfordringer og muligheter med inkludering av elevmangfoldet i lek, som gir innblikk i hvordan lærernes rolle i leken kan bidra til å skape inkludering eller ekskludering for elevene. Vi valgte å strukturere rapporteringen på denne måten fordi man da går fra å se på hva som påvirker lærernes bruk av lek i et større perspektiv, og ned til det personlige og nære møtet mellom lærer og elev under lek. Gjennom å gi både et generelt bilde av informantenes oppfatninger, og ved å fremheve enkeltinformanters erfaringer ønsket vi å bidra til en bedre forståelse av hvorfor våre funn er gyldige og kan besvare denne studiens problemstilling. For å forsterke dette ytterligere valgte vi også å vise til direkte sitater som kom frem under intervjuene. I

rapporteringen kommenterte vi funnene underveis for å fremheve hvordan de kunne bidra til å besvare problemstillingen vår.

3.4 Etiske hensyn og vurderinger

Som forskere har vi et etisk ansvar for deltakerne i forskningsstudiet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). I forkant av studien meldte vi prosjektet inn til kunnskapssektorens tjenesteleverandør, Sikt, for vurdering. Dette for å sikre at forskningsprosjektet vårt oppfyller kravene for personvern som er satt i lovverket (Sikt, u.å.). Da godkjenningen fra Sikt var i orden (se vedlegg 1), sendte vi ut mail til våre informanter med forespørsel om deltakelse i studien. I mailen var det vedlagt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som ga informantene informasjon om hensikten med studien, samt hvilke fordeler og ulemper en eventuell deltakelse kunne medføre. Informantene fikk også informasjon om hvordan innsamlet data skulle brukes i vårt forskningsprosjekt, og at personopplysningene ville bli håndtert i samsvar med lovverket om personvern. Helt til sist i dokumentet presiserte vi at en eventuell deltakelse i prosjektet ville være frivillig, og at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn. Dette presiserer Postholm og Jacobsen (2018, s. 247- 248) som viktige etiske prinsipper innen forskning. Informasjonsskrivet tok vi med da vi møtte informantene, slik at de kunne signere før vi startet intervjuet.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 250-251) vil et lite utvalg innebære en stor risiko for at informantene kan identifiseres. Derfor bør datamaterialet inneholde lav detaljeringsgrad og personlige opplysninger som navn, alder og kjønn bør utelates. Vi har behandlet alle identifiserbare data konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle informantene blir omtalt som informanter, eller lærere med et tildelt tall for å kunne skille dem fra hverandre, både i transkripsjonen og i den ferdigstilte teksten. Ved å gjøre det på denne måten ga vi dem ikke fiktive navn og unngikk dermed å oppgi kjønn på informantene. Lydfilene fra intervjuene ble transkribert fortløpende. Etter siste intervju ble minnekortet hvor lydfilene var lagret levert inn til biblioteket ved Universitetet i Agder for destruering. Disse tiltakene har vi gjort bevisst for å sikre konfidensialitet.

Vi har gjennom hele forskningsprosessen tilstrebet det å ivareta informantene på best mulig måte. Informantene fikk selv velge tid og sted, og vi startet intervjuene med å stille spørsmål om arbeidserfaring og utdanning i en oppvarmingssamtale. Vi opplyste om at vi ønsket informantenes egne erfaringer og tanker rundt temaet, og at ingen svar ville bli ansett som feil. Vi valgte å ikke ta opptak av oppvarmingssamtalene fordi vi tenkte at det fort kunne

komme frem personopplysninger som kunne avsløre informantenes identitet. I stedet valgte vi å notere ned de opplysningene vi anså som relevante for studien. Til sist i oppvarmingssamtalen, før selve intervjuet, ble informantene gjort oppmerksomme på at lydopptaket skulle starte. Etter intervjuet var gjennomført fikk alle informantene en gave som takk for at de ville stille til intervju og gi av sin tid. Disse valgene har vi tatt fordi vi mente det ville bidra til å etablere trygge rammer for informantene under intervjuene, og for å sikre at de følte seg respektert og verdsatt. Denne respekten har vi tatt med oss videre inn i fremstillingen av resultatene i teksten. Det er viktig at forskere fremstiller resultatene så riktig som mulig, men i enkelte tilfeller kan det være riktig å holde tilbake informasjon som egentlig er relevante for forskningen for å unngå å sette forskningsdeltakerne i dårlig lys (Rubin & Rubin, 2005, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

3.5 Studiens reliabilitet og validitet

Vi mener at vår grundige redegjørelse for valg av metodisk tilnærming bidrar til å styrke studiens pålitelighet. Vi har i dette metodekapittelet forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent gjennom grundige beskrivelser. Thagaard (2018, s. 187) understreker at en konkret og spesifikk beskrivelse av forskningsprosessen vil bidra til en opplevelse av at forskningen er troverdig utført, og med det styrke studiens reliabilitet. Underveis i oppgaven har vi hele tiden beskrevet prosessen vi har vært gjennom nøyaktig og detaljert. Dette er ifølge Thagaard (2018, s. 188) med på å vise leseren kvaliteten på forskningen og dermed overbevise om verdien av resultatene som kommer frem i studien.

Det er også vår oppfatning at reliabiliteten til studien styrkes gjennom at vi har vært to til å samarbeide gjennom hele prosessen. Det å se forskningen fra to ulike perspektiv har bidratt til diskusjoner som gir rom for refleksjon og tolkning ut over egen oppfatning. Thagaard (2018, s. 188) bekrefter at reliabiliteten kan styrkes når flere forskere samarbeider om prosjektet, da det gir mulighet for samarbeid og diskusjon av beslutninger som er viktige. Det at vi valgte å bruke lydopptaker under gjennomføring av intervjuene, vil ifølge Thagaard (2018, s. 188) bidra til at datainnsamlingen i mindre grad vil være preget av forskernes individuelle oppfatninger, sammenlignet med de tilfellene der forskerne tar notater under møte med informanter ute i praksisfeltet. Også Postholm og Jacobsen (2018, s. 227-228) påpeker at lydopptak vil kunne bidra til å øke studiens reliabilitet fordi alt som sies blir registrert.

Samtidig som vår studie har som mål å bidra til mer kunnskap om lærerens rolle i lek gjennom å løfte frem informantenes erfaringer, er vi bevisst på våre egne erfaringer kan ha

påvirket de valgene vi har tatt underveis i forskningsprosessen. En risiko som kan påvirke studiens reliabilitet er at vår forforståelse og innstilling til temaet kan ha virket inn på utformingen av spørsmålene i intervjuguiden, og måten vi stilte spørsmålene på. En annen risiko er at dette igjen kan ha påvirket informantenes svar, fordi de ønsket å svare “riktig”. Dette er risikofaktorer som også Postholm og Jakobsen (2018, s. 224- 225) påpeker. Som tidligere nevnt, i underkapittel 3.2, valgte vi å gi informantene noen av spørsmålene i forkant av intervjuet, i et ønske om å starte en tankeprosess som kunne gi oss mer utdypende svar. Samtidig er det en stor fare for at informantene, gjennom å se spørsmålene på forhånd, formet svarene etter det de trodde vi som forskere var ute etter. I gjennomførelsen av intervjuene fikk vi bekreftet av informantene at de satte pris på å få et lite innblikk i spørsmålene på forhånd. Vi fikk mange gode og gjennomtenkte svar på spørsmålene, samtidig som svarene virket reelle og ærlige. Det kunne virke som at enkelte av informantene hadde lest seg opp på teorien, men da det var erfaringene som var vårt fokus, tror vi ikke at dette påvirket svarene i særlig grad. Det at informantene har relevant kompetanse som kan bidra til å svare på spørsmålene under intervjuet, er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-226) viktig for studiens reliabilitet. Kriteriene for utvalget i denne studien, som nevnt i underkapittel 3.1, har vi satt for å sikre at informantene har erfaring innen begynneropplæring, og dermed forutsetninger for å bidra med innspill som belyser problemstillingen vår.

Vi har vært påpasselige med å gjengi innsamlet datamateriale mest mulig nøyaktig, og vi har hele tiden vært bevisst på å ikke la vår forforståelse påvirke tolkninger av funnene. Det at vi har vært to i denne prosessen bidro til at vi følte oss sikrere på at funnene ble fremstilt riktig. Creswell (2013a, s. 44) beskriver det som avgjørende at stemmen til informantene kommer tydelig frem i det ferdige produktet. For å tydeliggjøre og fremheve informantenes stemmer, og for å styrke studiens overførbarhet, valgte vi å ta med flere direkte sitater i presentasjonen av funnene. I følge Thagaard (2018, s. 182) innebærer overførbarhet at lesere som har kjennskap til fenomener relatert til studien, kjenner seg igjen i tolkningene som er gjort. Samtidig innebærer overførbarhet at resultatene fra forskningen også er relevante i liknende situasjoner innenfor feltet. Gjennom å ha en problemstilling som ligger nært praksis, og gjennom å ha et utvalg som består av lærere i begynneropplæringen med variert erfaringsgrunnlag, er det nærliggende å tenke at andre lærere som jobber med de yngste elevene i skolen kan relatere seg til våre funn.

Vi jobbet grundig med analyseprosessen. Vi brukte mye tid på koding og kategorisering av datamaterialet for å sikre at vi fikk med all relevant informasjon. I tillegg jobbet vi grundig

med å fremstille funnene riktig i rapporteringsfasen. Igjen viste det seg nyttig å være to forskere som kunne diskutere frem og tilbake for å begrunne våre tolkninger. Vi har drøftet våre funn opp mot teori som bekrefter funnene, men også forsøkt å gå i dybden ved å finne studier som avviker fra våre funn. Thagaard (2018, s. 189) beskriver at validiteten til studien styrkes gjennom å være kritisk i analyseprosessen. Dette gjøres blant annet gjennom å vise til andre studier der funnene avviker fra funn i den aktuelle studien. For å styrke validiteten kan vi spesifisere når våre funn vil være gjeldende og under hvilke kontekster våre tolkninger ikke vil være relevante.

Gjennom å redegjøre for teoretisk ståsted og forståelsen som ligger til grunn for tolkninger, vil forskeren styrke studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 189). Vår forforståelse rundt temaet bygger på den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom grunnskolelærerutdannelsen, som tilsier at lek er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling. Dette har gitt oss forventninger om at leken bør ha en stor plass i begynneropplæringen. Med dette og gjennom redegjørelsen for vårt teoretiske utgangspunkt, som er beskrevet i kapittel 2.0, ønsket vi å bidra til å styrke studiens gyldighet.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres funnene som kom frem gjennom analyse av innsamlet datamateriale. Hensikten med studien er å løfte frem hvilke erfaringer lærere har med bruk av lek i begynneropplæringen, og hvordan lærerens rolle i lek påvirker inkluderingen av elevmangfoldet. I underkapittel 4.1 blir det redegjort for informantenes opplevelse av lekens plass i dagens skole. Dette svarer ikke direkte på problemstillingen, men er likevel tatt med som en del av funn fordi det påvirker informantenes valg i forhold til bruk av lek i undervisningen, og dermed også erfaringene deres. Underkapittel 4.2 tar for seg informantenes erfaringer med bruk av lek i undervisningen og deres opplevelse av lekens bidrag til elevenes faglige og sosiale utvikling. Videre presenteres ulike roller som informantene inntar i lek i underkapittel 4.3. Til sist i dette kapittelet viser underkapittel 4.4 utfordringer og muligheter med inkludering av elevmangfoldet i lek, og hvordan de ulike rollene informantene inntar i leken kan bidra til inkludering. Under hvert underkapittel gir vi også en kort oppsummering av hovedfunnene.

4.1 Lærernes opplevelse av lekens plass i dagens skole

Informantene som har arbeidet i skolen over lengre tid, forteller at de har sett en positiv endring i synet på lek i dagens skole. Samtlige av informantene rapporterer om en ledelse som stiller seg positiv til bruk av lek i begynneropplæringen. *“Vi ser at pendelen for lek i skolen har snudd. Det var fokus på lek før LK 06, og mindre etter. Nå er det igjen mer fokus på lek, og de [ledelsen] ser viktigheten av det”* (Lærer 1). *“I L97 ble leken timeplanfestet, 3,5 timer med frilek i uka, og det var mye fokus på lek også i fagene. LK 06 fjernet leken, men nå er det mer fokus på lek igjen”* (Lærer 4). Det fremkommer en felles forståelse hos informantene om at det er viktig å sette av tid til lek i skolehverdagen. *“Vi står fritt til å bruke tid på lek innenfor rammene vi har”* (Lærer 2). Informantene forteller at timeplanfestet lek på 1.trinn, gjør at de har minst en time satt av til lek hver dag. På 1.trinn anslår informantene at de bruker gjennomsnittlig 9 timer på lek i undervisningen i uka. På 2.trinn er timeantallet som brukes på lek redusert til 2,5 timer i uka. Informantene gir uttrykk for at leken på 2.trinn ofte er begrenset til avbrekk i timen, lekpreget stasjonsarbeid eller lek i forbindelse med turdager.

Informantene påpeker at det er et ønske om tid til mer lek i løpet av skoledagen for elevene i begynneropplæringen. Samtlige av informantene nevner at lek er viktig for å skape en god overgang mellom barnehage og skole. Samtidig fremkommer det at ingen av informantene bevisst bruker lek som en ressurs for å skape kontinuitet i overgangen.

Analyse av funnene indikerer at det finnes flere faktorer som er med på å redusere bruk av lek i skolen. Målstyring med krav om faglig fremgang og kartleggingsprøver som krever at elevene får tid til å øve opp mot disse, bidrar ifølge informantene til mindre tid på lek i undervisningen. *“De grunnleggende ferdighetene er en stor del av begynneropplæringen. Kompetansekrav og kartleggingsprøver begrenser bruk av lek. Det er krevende å sikre at kompetansekravene blir nådd gjennom lek”* (Lærer 1). På 1. trinn nevner flere av informantene at bokstavinnlæringen og kartlegging av denne, samt leseopplæringen, er noe som er med på å utfordre bruk av lek. Det kommer frem at informantene ville brukt mer lek i undervisningen dersom de hadde hatt mer kunnskap om hvordan lek kan bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling. Dermed er også lærerens kompetanse en faktor som påvirker bruk av lek i skolen. *“Skulle gjerne fått mer kunnskap om lek. Tror de fleste av oss trenger litt mer kunnskap om lek for å kunne bruke det best mulig”* (Lærer 2). Likevel kommer det frem at ingen av informantene har fått tilbud om kurs eller videreutdanning med lek som tema.

På 2.trinn fremkommer det at mangel på plass og ressurser også er med på å begrense bruk av lek i undervisningen. Informantene forteller at engangssummen som settes av til å handle inn utstyr til lek brukes opp på 1. trinn, og at det dermed ikke finnes ressurser til å handle inn rekvisitter på 2.trinn. Informantene uttrykker også at de mangler voksenressurser for å kunne ta i bruk lek på en hensiktsmessig måte i undervisningstiden. *“Det å være flere voksne betyr mye for organisering av lek. Jeg er ofte alene på 2. trinn”* (Lærer 4).

4.1.1 Oppsummering av lærernes opplevelse av lekens plass i skolen

Informantene gir uttrykk for at de opplever at gjeldende læreplan gir mer rom for lek, og at ledelsen nå har et positivt syn på bruk av lek i begynneropplæringen. Til tross for dette viser informantene likevel til et ønske om mer tid til lek. Informantene erfarer at målstyring, mangel på ressurser og begrenset kompetanse om bruk av lek i undervisningen bidrar til å redusere bruk av lek i skolen. Funnene indikerer at det legges til rette for lek på 1.trinn, mens på 2.trinn blir bruken av lek kraftig redusert.

4.2 Lærernes erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen

Informantene i studien viser en felles forståelse av at begynneropplæringen i stor grad består av å lære elevene grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, samt utvikle muntlige ferdigheter. I tillegg vektlegger de at utvikling av elevenes sosiale ferdigheter står sentralt når elevene starter på skolen. Det handler like mye om å komme inn i rutiner, lære å forholde seg til regler, øve på samarbeid og utvikle sosial kompetanse. Begynneropplæringen

legger grunnlaget for videre skoleløp. Det er derfor viktig at man får med alle fra starten for å forebygge at noen faller utenfor.

Det fremkommer at informantene har noe ulikt syn på hva som kan defineres som lek. En av informantene definerer kun den frie leken som lek, mens de fire andre også inkluderer mer lærerstyrte aktiviteter i sin definisjon av lek. Samtlige av informantene forstår lek, enten det er frilek eller mer lærerstyrt lek, som en lystbetont aktivitet hvor barna kan utfolde seg og bruke sin kreativitet og fantasi. De betegner lek som en aktivitet hvor elevene lærer mens de leker, uten å selv være klar over at de lærer underveis. Fire av informantene påpeker at leken er barns naturlige måte å lære på.

Videre i presentasjonen av funn blir leken som informantene viser til delt inn i tre hovedkategorier, basert på Broström (2019) sin beskrivelse av ulike former for lek i skolen: 1) frilek, 2) lærerik lek og 3) lekende læring. Innenfor hver av disse kategoriene fremkommer det hvilken betydning lærerne erfarer at leken har for elevenes kompetanseutvikling.

4.2.1 Frilek

Kategorien frilek innebærer den leken hvor informantene beskriver at det er elevene selv som tar initiativ til og styrer leken. Likevel kommer det frem at den frie leken i skolen ikke er helt uten påvirkning fra lærerne. «*Frilek har også regler, som innestemme og ikke løpe inne. Jeg styrer jo litt*» (Lærer 5). Samtlige av informantene setter rammer for frilek der de gir elevene valg mellom ulike aktiviteter og rekvisitter.

Det fremkommer at informantene erfarer frilek som et viktig bidrag til utvikling av elevenes sosiale kompetanse i begynneropplæringen. Flere av informantene uttrykker at de har erfart at elevene gjennom frilek lærer av hverandre. De lærer både om samarbeid og hvordan de kan håndtere konflikter. «*Så er det jo emosjonell utvikling gjennom lek. Det er følelser, samarbeide med andre og lære hvordan de takler sine følelser*» (Lærer 1). Informantene fremhever at den sosiale kompetansen elevene utvikler er viktig for å kunne delta aktivt i samfunnet. De påpeker også at frilek er viktig for elevenes motivasjon for videre læring.

«Lek er viktig for det å føle glede, glede ovenfor skolen, for vennskap og det å kunne ta hensyn. Den sosiale kompetansen, det er jo i leken den ligger. Det å skulle bli et selvstendig menneske som kan stå opp for seg selv og kunne gå ut i samfunnet. Da er det jo viktig at du kan tørre å snakke med andre. At du kan si meningen din, heve stemmen

din, og løse konflikter uten å slåss. Så jeg tenker jo, det er hele livet som ligger i det å kunne være sammen» (Lærer 5).

Informantene som har erfaring fra elevgrupper med flere ulike morsmål representert, påpeker frilekens betydning for elevenes språklige kompetanse. De erfarer at leken bidrar til at elever med norsk som andrespråk raskere utvikler et større ordforråd.

«I klassen så har vi mange forskjellige språk representert. Det er litt variert hvor godt norsk, eller hvor rikt språk de har. For noen får litt enkelt språk fordi de er flerspråklige, og har et annet morsmål ... Det kommer fram mange flere ord og uttrykk når man leker, både at vi voksne leker med, og de andre barna leker sammen. Så det er jo kjempelærerikt innen språkutvikling» (Lærer 5).

4.2.2 Lærerik lek

Den andre kategorien, lærerik lek, er den leken som ifølge informantene innebærer mer veiledning fra læreren. Denne type lek har ikke et definert faglig mål, men heller det mål om å utvikle en bedre lekekompetanse. Flere av lærerne har gode erfaringer med bruk av temabasert rollelek, som for eksempel sykehus eller kafé, hvor elevene øver på samspill. Flere av informantene trekker frem rollelekens betydning for sosial utvikling. Både som frilek, hvor elevene selv tar initiativ til rolleleken, men også som lærerstyrt aktivitet hvor læreren setter temaet og noen rammer for rolleleken. «Når de leker med andre som er annerledes blir de vant til at folk har ulike funksjonsnivåer. I leken blir vi mer enn sånn avstands kjent, vi er nær hverandre, jeg tror det er godt» (Lærer 5). Informantene erfarer også at rolleleken bidrar til fantasi og mer kreativitet blant elevene. Det legges vekt på at elevene blir bedre til å kommunisere og ta hensyn til hverandre gjennom lærerik lek. Leken brukes til å fremme samarbeid, bygge klassemiljø og øve på å vinne og tape.

«Jeg ser jo elevene når de prater sammen og har rolleleker, så er det jo fantastisk språklig, altså det å kommunisere med hverandre. Det er mange mål der du kan krysse av når alle er aktive og alle er med på leken. Men det er jo vanskelig å måle da. Når du går rundt sånn, det er jo vanskelig å måle nå har du fått den kompetansen liksom. Men du merker det på elevene, at de kommer seg, med kommunisering og samarbeid» (Lærer 1).

Selv om den lærerike leken ikke drives av et faglig mål, erfarer flere av informantene likevel at leken bidrar til faglig læring. Gjennom den lærerike leken oppøves språklige og matematiske ferdigheter. Flere informanter påpeker at den lærerike leken også bidrar til begrepslære, særlig under turdager.

4.2.3 Lekende læring

Kategorien lekende læring innebærer den leken hvor informantene har satt et faglig mål som utgangspunkt for en lekbasert undervisning. Analysen av datamaterialet viser at informantene bruker lek som pedagogisk metode i arbeidet med faglige mål. Her står læringsmålet i fokus, og leken brukes som et redskap for å nå dette målet. Flere av informantene bruker lekende læring under bokstavinnlæring og skriving i norskfaget, samt som en del av matematikkundervisningen.

Samtlige av informantene fremhever den positive betydningen lekende læring har for faglig kompetanseutvikling. Det at elevene leker mens de lærer bidrar ifølge informantene til motivasjon og lærelyst. Fire av informantene forteller at de bruker lekende læring innen matematikkfaget. De erfarer at det er en god metode for å lære om mengde, matematiske begreper og romlig forståelse.

«Lego har vi brukt mye i matematikk... De har for eksempel fått et ark, og så skal de late som det er en landsby. Ja, så står det noen tall, og så skal de bygge så høyt hus. Hvis det var et hus, så var tallet syv. Ja, da skal det huset være syv etasjer høyt, og så var det et hus som var tre etasjer høyt. Og så skal de da finne ut hvilket hus som er høyest og lavest» (Lærer 3).

Tre av lærerne bruker bevisst lekende læring som metode under bokstavlæring. *«...at de skal lage bokstavene med kroppen. Gå rundt å finne bokstaver som er gjemt litt rundt på veggene. Finne ting som begynner på bokstaven» (Lærer 2).*

4.2.4 Oppsummering av lærernes opplevelse av lekens plass i skolen

Alle informantene gir uttrykk for at lek er en viktig del av begynneropplæringen, og de understreker lekens betydning for den sosiale og faglige kompetanseutviklingen. I analysen fremkommer det at den frie leken som det legges til rette for i undervisningen har varierende grad av lærerstyring. Informantene erfarer at den frie leken og lærerik lek først og fremst bidrar til utvikling av sosial kompetanse, og da nevnes særlig evne til samarbeid og

kommunikasjon. Selv om det ikke ligger faglige mål til grunn for frilek og lærerik lek, viser analysen likevel at leken også bidrar til faglig utvikling. Informantene erfarer spesielt at elevenes språklige kompetanse utvikles. De erfarer også at elevenes matematiske kompetanse utvikles gjennom frilek og lærerik lek. Alle informantene rapporterer om at lekende læring bidrar til en positiv utvikling av elevenes faglige kompetanse, gjennom å bidra til motivasjon for læring.

4.3 Lærernes rolle i leken

Analysen av datamaterialet viser at informantene inntar ulike roller under lek med elevene. I det følgende blir informantenes rolle i lek inndelt i kategoriene observasjonsrolle og aktiv rolle. Observasjonsrollen innebærer de gangene informantene gir uttrykk for at de står utenfor leken og observerer elevene. I den aktive rollen påvirker informantene elevenes lek og er i ulik grad selv deltakere i leken.

4.3.1 Lærernes observasjonsrolle

Det fremkommer i analysen at samtlige av informantene i noen tilfeller inntar en observasjonsrolle under elevenes lek. *“Man er jo ikke bare observatør hele tiden, men noen ganger skal man observere”* (Lærer 5). To av informantene trekker fram bruk av observasjonsskjema under lek. Funnene indikerer at informantene erfarer at gjennom å observere elevene i lek kan det komme frem viktig informasjon, og at det derfor i enkelte tilfeller vil være viktig å innta en slik rolle. Informantene trekker frem at de ser hvem av elevene som er aktive deltakere i leken, og hvem som trekker seg mer tilbake. Det kommer også frem at informantene erfarer at det å observere elevene i rollelek kan gi innblikk i elevenes sosiale utvikling. I enkelte tilfeller er det nødvendig å dokumentere dette i observasjonsskjemaer.

Det kommer frem at det er viktig at lærerne evner å se alle elevene under lek. Samtidig blir det nevnt at enkelte elever krever mye av læreren under lek, og da kan det være utfordrende å se alle. Enkelte av informantene gir uttrykk for at det er lettere å innta en observasjonsrolle under elevenes frilek, fordi det da er elevene som styrer leken selv. En av informantene forteller at det viktigste er å passe på at alle elevene leker greit sammen, og at dette er noe man kan gjøre gjennom en observasjonsrolle uten å delta aktivt i leken. En annen informant uttrykker at en observasjonsrolle er å foretrekke dersom elevene leker greit. *“Jeg er aktivt med i leken ved behov, men går det greit observerer jeg heller”* (Lærer 3).

4.3.2 Aktiv lærerrolle

Fire av informantene gir uttrykk for at de ønsker å innta en aktiv rolle i leken der de ser behov for det. Da leker de sammen med elevene og ser det som en verdifull mulighet til å bli kjent med elevene på deres premisser. Videre kommer det frem at informantene ofte inntar en veiledende rolle under lek. I en veiledende rolle hjelper de blant annet elevene med rollefordelingen under rollelek.

«...Så deler vi inn i hvem som jobber, og de får ulike roller, hva slags gjest de er på kafeen. Det er kjempegøy, da går de rundt som små ektepar... og noen er brødre og noen er faktisk hund. Da får de øvd på å stå i kø. Det å snakke høflig når de jobber i kaféen, til hverandre, og de lærer litt av å være noen andre enn den de egentlig er» (Lærer 5).

Funnene indikerer også at samtlige av informantene griper inn i leken når de ser det som nødvendig å veilede elevene i hvilken oppførsel og språkbruk som er akseptabel å bruke i leken. Det fremkommer at informantene erfarer at flere elever trenger veiledning for å forstå at det ikke er en alene som skal styre leken, men at alle må få mulighet til å delta og til å si sin mening. *“Lære seg å gi og ta, det er en lang læringsprosess”* (Lærer 4). Selv om informantene ønsker å ta en aktiv rolle, kommer det frem at mangel på tid er med på å begrense rollen informantene inntar under leken. *“Når man må ordne andre ting, hente noe under leken er det med på å begrense rollen læreren har i leken”* (Lærer 1).

I tillegg til å innta en aktiv rolle under elevenes lek, fremstilles det som viktig å på forhånd tenke gjennom hvilke utfordringer som kan oppstå underveis i leken. Det er flere av informantene som forteller at de snakker med elevene i forkant av lek om at vi som mennesker er ulike, men at alle er med og bidra til fellesskapet, og at det er viktig at alle blir inkludert. I leken kan det oppstå situasjoner som informantene erfarer at de må bruke tid på å ordne opp i etterkant av leken. Dette gjøres gjennom å snakke om det som har skjedd, ofte i fellesskap, og forsøke å få elevene til å sette seg inn i andres perspektiv. Flere av informantene øver på konflikthåndtering gjennom å modellere situasjoner i etterkant av en hendelse som har oppstått under elevenes lek.

4.3.3 Oppsummering av lærernes rolle i lek

Det fremkommer at informantene erfarer at det er behov for å innta ulike roller under elevenes lek. Gjennom å innta en observasjonsrolle vil man kunne observere leken utenfra, og

dermed vurdere om elevene har behov for støtte eller veiledning i leken. Basert på vurderinger av elevenes behov inntar informantene en aktiv rolle i leken når det blir nødvendig. For de fleste av informantene er det naturlig å innta en aktiv rolle i leken når det er mulig. De mener at en aktiv deltakelse gir en unik mulighet for å bli kjent med elevene. Også i forkant og i etterkant av lek arbeider informantene for å skape et best mulig utgangspunkt for leken.

4.4 utfordringer og muligheter med inkludering av elevmangfoldet i lek

I analysen av datamaterialet fremkommer det ulike faktorer som informantene opplever utfordrende når det gjelder inkludering av elevmangfoldet i lek. Disse faktorene blir videre beskrevet i tre kategorier: 1) elever med svakere lekekompetanse, 2) elever som har utfordringer med språket og 3) elever som viser en utfordrende atferd. Videre er kategori 3 inndelt i a) elever som viser en utagerende atferd og b) elever som viser en innagerende atferd. I presentasjonen av funnene vil det innenfor hver av disse kategoriene bli belyst hvordan informantene erfarer utfordringene i forhold til inkludering i lek. Det blir også presentert hvordan informantene bidrar til inkludering, og hvilke muligheter de ser med bruk av lek i møte med elever som har en svak lekekompetanse, språkvansker og/eller viser en utfordrende atferd.

4.4.1 Elever med svakere lekekompetanse

Analysen viser at samtlige informanter peker på at variasjon i lekekompetansen hos elevene kan bidra til utfordringer i lærerens arbeid med inkludering av elevmangfoldet i lek. Flere av informantene påpeker at de erfarer at elevene i dag generelt har en noe svakere lekekompetanse enn tidligere, og at dette virker inn på leken i skolen.

«Og jeg ser jo at, i fare for å virke gammel selv, ser jeg forskjell på barna nå, og bare for 10 år siden... De er ikke så gode til å leke, så vi må på en måte begynne nesten med begynneropplæring der også. Altså, det er veldig lett å skylde på spill på IPAD og på telefon»
(Lærer 5).

Flere av informantene påpeker at elever med en svakere lekekompetanse trenger veiledning av voksne for å bli inkludert i leken. Elever som har lite erfaring med lek fra tidligere viser, ifølge informantene, ofte mindre forståelse for samhandling og vil gjerne styre leken ut ifra egne behov. I analysen av datamaterialet fremkommer det at informantene har en viktig rolle i

å støtte elever med svak lekekompetanse gjennom å tilpasse leken slik at elevene opplever mestring. *«Men leken, eller opplegget mitt, er jo forskjellig fra klasse til klasse. For en må jo se klassen an. Både hvordan de fungerer sammen, og modenheten. Ja, ikke minst. Det er jo veldig stort sprang i modenhet i første klasse»* (Lærer 4).

Informantene erfarer også at elever med en svakere lekekompetanse kan streve med å mestre rollelek. De kan fort oppleve at det blir vanskelig og dermed gi uttrykk for at de kjeder seg. For å bidra til mestring inntar informantene ofte en aktiv rolle og veileder eleven i samarbeid og til en felles forståelse av lekens rammer. Flere av informantene påpeker at de da må hjelpe til med rollefordeling, og for eksempel foreslå nye roller for eleven.

4.4.2 Elever som har utfordringer med språket

Analysen av datamaterialet viser at alle informantene har erfart at elever som har utfordringer med språket, kan ha vanskeligheter for å bli inkludert i lek. Språkvanskene som informantene trekker frem er elever som har tydelige talefeil, elever med et annet morsmål enn norsk som ikke mestrer majoritetsspråket enda eller elever med et begrenset ordforråd. Språkvanskene skaper utfordringer ved at elevene ikke blir forstått. Noe som igjen kan føre til at de får tildelt en ufordelaktig rolle eller at de gir opp og trekker seg ut av leken. Fire av informantene påpeker at rollelek kan være særlig utfordrende for elever som ikke mestrer språket. De erfarer at organiserte leker, med klare regler, bidrar til mer inkludering frem til eleven mestrer språket bedre. *«Når eleven ikke kan språket er det trygt med regelstyrt lek. Da er det ikke til å misforstå hva de skal gjøre»* (Lærer 5). Denne erfaringen støttes opp av de andre informantene.

«For elever som ikke kan norsk er lek viktig. De er like gode på lek, men rollelek er vanskelig. Lek uten behov for språk er greiest i begynnelsen. Organiserte leker som «sola skinner på» og lignende krever få ord og er basert på en fast setning, og er lett å lære» (Lærer 4).

“For å hjelpe elever med språkvansker må man ta en aktiv rolle i leken” (Lærer 3).

Informantene påpeker at de har erfart at for å støtte elever som har utfordringer med språket, kreves det at de inntar en aktiv rolle i leken for å bidra til en bedre forståelse av lekens regler og rammer. Samtidig som informantene trekker frem at språkvansker kan bidra til utfordringer med inkludering i lek, viser analysen at lek ofte virker positivt inn på elevenes

språkkompetanse. Fire av informantene erfarer at leken bidrar til en raskere språkutvikling. Elever som kommer til Norge og begynner på skolen uten å kunne språket, lærer raskt ord og setninger som tilhører lek. *«Når de samarbeider i lek hjelper de hverandre å utvikle språket»* (Lærer 1). Flere av informantene trekker frem at lærere kan være med å bidra til naturlig begrepslæring under lek. *“Når man leker er det lett å snakke om det, jobbe med begrepslæring”* (Lærer 5).

4.4.3 Elever som viser utfordrende atferd

I informantenes erfaringer med inkludering av elevmangfoldet i lek, fremkommer det i analysen at elever som viser utfordrende atferd ofte trenger ekstra støtte og veiledning fra læreren for å bli inkludert i lek. Basert på beskrivelser fra informantene om hvilken atferd som gjør det utfordrende for enkelte elever å bli inkludert i leken, er funnene videre delt inn i kategoriene utagerende atferd og innagerende atferd.

4.4.3.1 Utagerende atferd

Samtlige av informantene erfarer at elever som viser en utagerende atferd ofte har vanskeligheter med å følge lekens regler. De kan ofte oppleves dominerende og voldsomme ovenfor andre elever i leken. *«De som har utfordringer med impulshandlinger kan oppleve å bli utstøtt fordi de er egne, eller slår, eller ikke får det som de vil og blir sinte. Det er utfordrende»* (Lærer 5). *«Det er ofte de samme elevene som ikke klarer å holde seg innenfor lekens rammer»* (Lærer 2). Flere av informantene gir uttrykk for at det ofte oppstår behov for å gripe inn i leken, dersom en elev viser en utagerende atferd. *“Jeg griper inn i leken dersom de skader hverandre, eller leken er voldsom. Og ved stygg prat”* (Lærer 4). Det fremkommer i analysen at flere av informantene ønsker at elevene skal ordne opp selv, men at de griper inn dersom dette ikke går. Det er gjennomgående at informantene veileder elevene i å løse konflikter gjennom samtaler med de involverte. De snakker sammen, og informantene hjelper elevene med å finne en løsning. En av informantene presiserer at det er viktig at elevene får mulighet for å roe seg ned før man setter i gang med konfliktløsning. *“Hvis elevene ikke har helt kontakt med seg selv, så må jeg skille de før vi tar samtalen. Så gir jeg gjerne en og en ordet, og vi snakker om det. Som regel går det veldig greit”* (Lærer 5).

I analysen fremkommer det at flere informanter erfarer at elever som viser en utagerende atferd ofte er urolige og ikke klarer å bli i leken over lengre tid. To av informantene forteller at det å gi elevene valg mellom 3-4 lekestasjoner, hvor de er 20-30 minutter på hver, kan være en fin måte for elevene å trene på å bli værende i leken. Tre av informantene i studien erfarer

at lekegrupper kan være en god metode for å sikre at alle elevene blir inkludert i leken. Da deler lærerne elevene inn i små grupper på 3-4 elever. En av informantene bruker lekegrupper for å forberede enkelte elever som strever med å ta del i felleslek, på å senere kunne delta i lek med hele klassen. Da kan eleven starte med å leke i gruppe med 1 eller 2 medelever som de leker godt sammen med, for deretter å utvide antall elever i gruppen etter hvert som man ser at det er mulig.

Analysen viser at samtlige informanter erfarer at lek kan ha en positiv effekt, både sosialt og faglig, for elever som viser utagerende atferd. Elevenes sosiale kompetanse oppøves gjennom at de øver på å regulere seg selv i samhandling med andre. Informantene påpeker at elever som viser en utagerende atferd ofte strever faglig, og ikke klarer å sitte stille over lengre tid. Det fremheves at læring gjennom lek er positivt for elever som har faglige utfordringer, fordi leken motiverer og gjør læring mer morsomt. Gjennom leken får elevene bruke hele kroppen. *«Læring gjennom lek er positivt for de som er faglig svake. De blir motivert, læringen blir gøyere»* (Lærer 3). Flere av informantene fremhever også lek som en god måte å variere undervisningen på. *«Lek er en fin måte å inkludere alle på, en bedre måte enn tradisjonell undervisning hvor de sitter hver for seg og hører etter»* (Lærer 1). Analysen indikerer at leken, på samme måte som annen læring, må tilpasses elevenes ulike forutsetninger og behov. *«...[elevenes] utfordringer er ikke et hinder for å være med i lek, så lenge leken tilrettelegges. Vi som lærere må få med de som viser en utfordrende atferd i leken»* (Lærer 1).

4.4.3.2 Elever som viser en innagerende atferd

Analysen tyder på at elever som viser en innagerende atferd kan være vanskelige å inkludere i en felles lek, både for lærer og medelever. Dette fordi de trekker seg unna, sier de ikke vil være med eller helst vil leke alene. Det kommer også frem at enkelte elever har behov for hjelp til å komme inn i leken, og at læreren må ta ansvar for dette. I forkant av leken jobber informantene for å trygge usikre elever, slik at de våger å spørre andre om de kan bli med i leken. Samtidig øver de på å invitere andre med inn i sin lek.

Flere av informantene erfarer også at elever som viser en innagerende atferd ofte sliter med å komme i gang med leken. Dette gjør at informantene inntar en rolle der de hjelper elevene med å finne noe de ønsker å leke. Det gjøres gjennom å finne frem og forslå leker, eller for eksempel å sette seg ned for å spille et spill sammen med eleven. *“...og så er det alltid noen som kommer og vil være med å spille. Etter hvert hvis de synes det går greit så kan man trekke seg ut igjen”* (Lærer 3). Informantene erfarer at når de inntar en aktiv rolle, og leker

med de elevene som ikke klarer å komme inn i leken på egenhånd, kan det være med på å bidra til inkludering i fellesskapet.

4.4.4 Oppsummering av utfordringer og muligheter med inkludering i lek

Informantene rapporterer at de ofte opplever at det kan være utfordrende å inkludere hele elevmangfoldet i lek. Elever som har en svakere lekekompetanse trenger støtte av læreren i samhandling med andre under leken. Elever som strever med språket, kan ha nytte av regelstyrte leker hvor språket ikke blir så viktig for på kunne delta. Elever som viser en utagerende atferd trenger at læreren bidrar med støtte til regulering, mens elever som viser en innagerende atferd ofte trenger at læreren skaper trygge rammer og hjelper de med å ta del i leken. Til tross for utfordringene fremkommer det i analysen at lek er viktig for alle elever. Det er derfor viktig at elevene får veiledning av læreren slik at de blir inkludert i leken. Det er også viktig at leken tilpasses elevmangfoldets ulike forutsetninger.

5.0 DRØFTING AV FUNN

Funnene fra denne studien indikerer at informantene erfarer både utfordringer og muligheter med bruk av lek i begynneropplæringen. Funnene indikerer at enkelte elever kan streve med å bli inkludert i lekefellesskapet, og læreren har derfor et viktig ansvar for å sikre at hele elevmangfoldet blir inkludert. Gjennom å drøfte funnene ønsker vi å bidra til en bedre forståelse for hvilke erfaringer lærere har med bruk av lek i begynneropplæringen, samt hvordan rollen lærere inntar under leken kan bidra til å inkludere elevmangfoldet.

5.1 Lekens plass i skolen

Det fremkommer i vår studie at informantene ser viktigheten av å bruke lek som en del av undervisningen i begynneropplæringen, og de erfarer at leken står sentralt for å skape en god overgang mellom barnehage og skole. Dette samsvarer med skolens styringsdokumenter som presiserer at lek er en forutsetning for læring og trivsel hos de yngste elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre kan dette sees i sammenheng med tidligere forskning der Lillejord et al. (2018, s. 49) viser til funn som indikerer at enkelte barn opplever overgangen fra barnehage til skole som vanskelig. For å forebygge uro og engstelse hos elevene er det viktig å bruke arbeidsmåter som de kjenner igjen fra barnehagen. Det at undervisningen bygger på typiske kjennetegn ved lek, som fantasi, kreativitet, kommunikasjon og sosial samhandling, vil kunne bidra til å skape en god overgang fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2018, s. 49). Her fremkommer det at lekpreget undervisning vil kunne bidra til å skape kontinuitet. Samtidig understreker Broström (2019, s. 47) at det i stor grad er frileken som er viktig i overgangen mellom barnehage og skole. I teorien kommer det dermed tydelig frem at både frilek og en lekbasert pedagogikk er viktig for å skape en god overgang. Lek vil dermed kunne inngå som en viktig del av tidlig innsats, gjennom å forebygge utfordringer som kan oppstå hos enkelte elever i overgangen.

Informantene i vår studie viser til manglende kunnskap om lek som en årsak til at leken får mindre plass i skolen. Dette løftes frem gjennom at informantene gir uttrykk for at de hadde brukt mer lek i undervisningen dersom de hadde hatt mer kunnskap om hvordan de kan nå kompetansemålene gjennom lek. Dette samsvarer med tidligere forskning som påpeker at mangel på kunnskap om bruk av lek i undervisningen kan føre til at lærere velger en mer tradisjonell undervisning med mye stillesitting, også i begynneropplæringen (Becher et al., 2019, s. 20; Lillejord et al., 2018, s. 14). Samtidig som informantene i vår studie erfarer at leken kan bidra til kompetanseutvikling, opplever de også at økt fokus på målstyring og krav

om faglig kartlegging er med på å begrense tiden som blir satt av til lek i begynneropplæringen. Dette kan sees i sammenheng med evalueringen av seksårsreformen hvor det fremkom en økning i bruk av lærerstyrte aktiviteter og et mye større læringstrykk på 1.trinn enn tidligere, særlig i forhold til bokstavinnlæring og grunnleggende ferdigheter (Bjørnestad, et al., 2022, s. 168-169). Også Becher og Håøy (2022, s. 343) viser til funn som indikerer at lærere føler at de står ovenfor et dilemma hvor fokus på kartlegging av faglige ferdigheter fører til at bruk av lek reduseres på 1. trinn. Dette til tross for at gjennomgang av tidligere forskning, gjennomført av Lillejord et al. (2018, s. 49), indikerer at undervisning der de yngste elevene blir tvunget til å sitte mye stille, vil kunne virke negativt inn på elevenes videre læringsløp. På den ene siden fremkommer det at kompetansekrav i læreplanen begrenser bruk av lek, men på den andre siden viser både våre funn og tidligere forskning at lek bidrar til læring gjennom utvikling av både sosiale og faglige ferdigheter (Broström, 2019, s. 53; Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Dermed er det nærliggende å anta at økt kunnskap om forholdet mellom lek og læring kan bidra til at flere lærere ser leken som en ressurs på veien mot å nå kompetansemålene som er satt etter 2. trinn i LK20.

Våre informanter viser også til at mangel på ressurser er med på å begrense bruk av lek. Resurser i form av voksentetthet og økonomiske begrensninger trekkes frem som andre faktorer som påvirker muligheten for bruk av lek som en del av undervisningen. Prioriteringen av ressurser i skolen kan tyde på at selv om ledelsen stiller seg positiv til bruk av lek, så blir det likevel ikke satset tilstrekkelig på lek i begynneropplæringen. Dette fremkommer blant annet gjennom at informantene etterlyser kompetanseheving, samt flere midler til å kunne handle inn rekvisitter til blant annet rollelek. Dette samsvarer med tidligere studier som viser til at en av grunnene til at rollelek i undervisningen har blitt redusert de siste årene, kan være at klasserommene ikke lenger inviterer til rollelek på samme måte som før, og at mangel på ressurser og rekvisitter er med på å begrense denne type lek (Bjørnestad et al., 2022, s. 168).

Funnene i vår studie tyder på at det settes av betydelig mindre tid og ressurser til lek på 2. trinn, enn på 1. trinn. En årsak til at det er mer fokus på lek på 1.trinn enn på 2.trinn kan tenkes å være at overordnet del av gjeldende læreplan påpeker at lek i skolen er avgjørende for de yngste elevenes trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 8). Det kan tolkes til at betegnelsen *de yngste elevene* kun gjelder elevene på 1. trinn, og at derfor leken nedprioriteres på 2.trinn. Samtidig fremkommer det videre i læreplanens prinsipper for læring, utvikling og dannelse, at skolen skal tilby elevene varierte undervisningsformer og den

spontane leken nevnes som en av mange ulike aktiviteter som elevene skal møte i skolen. Læreplanen påpeker også at gjennom leken vil elevene kunne få erfaringer som bidrar i dannelsingsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I denne formuleringen settes det ingen begrensninger i henhold til elevenes alder. Lekens bidrag til læring og trivsel støttes av det sosialantropologiske synet på lekens betydning for læring, som fremhever lekens bidrag til utvikling av relasjoner, sosial kompetanse og språklige ferdigheter (Lillemyr, 2019, s. 65). Også Vygotskij (1966/1982, s. 70) understreker at lek har stor betydning for utviklingen av kompetanser, deriblant evnen til abstrakt tenkning, og påpeker at lek derfor også er viktig for barn i skolealder. Det vil også være viktig å huske på at barns utvikling skjer i ulikt tempo (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11), og at det derfor er nærliggende å tro at leken vil være viktig for mange elevers kompetanseutvikling og trivsel, også på 2.trinn. Likevel indikerer funnene fra vår studie at det legges til rette for lek på 1.trinn, mens på 2.trinn blir bruken av lek kraftig redusert. På bakgrunn av dette kan det tenkes at dersom læreplanen hadde satt tydeligere føringer for bruk av lek på barnetrinnet, ville det kunne ført til mer fokus på lek også på 2.trinn. En annen grunn til dette kan sees i sammenheng med at faglige kompetansemål for 1. og 2. trinn først er beskrevet etter 2. trinn i læreplanen, noe som kan resultere i at lærerne har større fokus på å nå kompetansemålene på 2. trinn, og dermed nedprioriterer leken.

5.1.1 Rammene rundt den frie leken

Det fremkommer i vår analyse at samtlige informanter gir uttrykk for at de legger til rette for lek i undervisningen. Den leken som informantene beskriver at de legger til rette for på turdag en gang i uka, samsvarer med teoriens beskrivelse av den frie leken. Den frie leken tar barna selv initiativ til, og det å være i leken er selve målet. Barna fremstår som autonome og bestemmer selv over leken (Broström, 2019, s. 44-45). Det kommer også frem at samtlige av våre informanter gir rom for frilek i enkelte undervisningssituasjoner, men da i hovedsak som pauseaktivitet, lek under oppstart av dagen eller under stasjonsundervisning. Likevel blir det tydelig gjennom analyse av funnene at den frie leken som lærerne legger til rette for i undervisningen ikke samsvarer med teoriens definisjon av frilek.

Under stasjonsundervisningen er det lærerne som setter sammen gruppene, og dermed bestemmer hvem som skal leke med hvem. Strategien ved å sette sammen mindre lekegrupper trekkes av våre informanter også frem som et effektivt tiltak for å inkludere elever som viser utfordrende atferd eller som har utfordringer med språket i leken. Dette kan sees i samsvar med Pape (2020, s. 139) som viser til at mindre lekegrupper kan bidra til å inkludere flere i

lek. På den andre siden påpeker Wolf (2017, s. 121) at dersom de voksne bestemmer hvem barna skal leke med går det på bekostning av den frie lekens betingelser.

Funnene indikerer også at det er lærerne som tar initiativ til leken i undervisningssituasjonene, og elevene får begrensede valgmuligheter når det gjelder type lek. I rammene informantene setter for frilek er alle enige om at elevene ikke skal leke alene. Det kommer også frem at enkelte av dem mener at elevene heller ikke skal tegne under tiden som blir satt av til frilek. Disse rammene for lek strider mot teoriens krav om barnets autonomi i frilek, hvor barna selv tar initiativ til leken og bestemmer hva de vil leke (Broström, 2019, s. 47). Dersom elevene blir fratatt sin autonomi i leken kan det føre til at de ikke lengre ser på aktiviteten som lek i det hele tatt, slik som Olsson (2023, s. 327) beskriver i sin studie. Det er nærliggende å tro at det å begrense elevenes valgmuligheter på den ene siden vil kunne gå på bekostning av elevenes medvirkning og kreativitet, men på den andre siden kan læreren på denne måten tilpasse aktivitetene etter elevmangfoldet i klassen uten at dette blir fremtredende for elevene. Gjennom å legge til rette for valgmuligheter som innebærer aktiviteter som alle elevene kan mestre, vil leken kunne tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og behov.

Det fremkommer at informantene selv er klar over at rammene de setter i frilek går på bekostning av elevenes autonomi, men at de ser det som nødvendig for å bevare en viss form for oversikt og ro. Informantene begrunner også rammene de setter i frilek med at de ønsker å få frem det sosiale samspillet mellom elevene. Dette kan sees i sammenheng med forskning som viser at ikke alle elever mestrer det å komme inn i lek på egenhånd (Broström, 2019, s. 50-51). Det er derfor nærliggende å tenke at det å sette rammer rundt frileken vil kunne bidra til at flere elever blir inkludert. På den ene siden ser man at frilek, der barnas autonomi står i fokus, bør få mer plass i undervisningen. På den andre siden risikerer man at mangel på rammer rundt leken kan bidra til å ekskludere enkeltelever.

5.2 Lærers ulike roller under lek

Lærers rolle i leken er ikke entydig, men varierer mellom alt fra observasjon av elevenes lek, til en aktiv og deltakende rolle i leken. Lærers rolle under leken innebærer ulik grad av støtte og veiledning (Broström, 2019, s. 48-49).

5.2.1 Læreren som observatør under lek

Informantene i vår studie erfarer at det kommer frem viktig informasjon når de som lærere observerer elevene under lek. Det kommer blant annet frem at rollen elevene inntar i leken,

forteller mye om deres personlighet og hvordan de samhandler med andre. Disse erfaringene bekreftes av teorien. Gjennom å observere elever i lek, vil man som lærer kunne få viktig informasjon om elevenes læring og sosialisering (Lillemyr, 2019, s. 62; Lunde & Brodal, 2022 s. 120). Vatne (2006, s. 60) bekrefter også at gjennom å observere leken vil læreren kunne få viktig informasjon om elevene. Dette tyder på at en bevisst observasjonsrolle kan være et viktig bidrag for å fange opp hvilke elever som trenger støtte fra læreren for å komme inn i lek, og om noen elever har behov for støtte for å bli værende i leken. Likevel kommer det frem at informantene i enkelte tilfeller benytter tiden når elevene leker til å ordne andre ting. Dette strider mot teorien som understreker at de voksne ikke har fri selv om barna er i frilek (Wolf, 2017, s. 117). Broström (2019, s. 48-49) bekrefter viktigheten av at lærere inntar en observasjonsrolle under elevenes frilek for å bidra til at flere blir inkludert. Ved å se informantenes erfaringer opp mot teorien, blir det klart at mangel på tilstedeværelse under elevenes lek vil kunne føre til at læreren går glipp av informasjon om elevene. Ved å ikke være oppmerksom på elevenes lek velger læreren bort en viktig mulighet til å fange opp hvilke elever som vil ha behov for videre støtte for å inkluderes i fellesskapet.

Analyse av funnene i vår studie tyder på at frilek ofte blir lagt til turdager der elevene beveger seg over større områder i leken. En av informantene forteller at frilek kan by på utfordringer når det gjelder å observere alle elevene fordi man ofte er for få voksne. Det kom også frem at enkelte elever krever mye fra lærerne under lek, og at det dermed kan være utfordrende å se alle. Flertallet av informantene erfarer derimot at frilek gir gode muligheter til å gå rundt og observere og snakke med elevene. Det kommer frem at de opplever det som enklere å observere elevene under frilek, sammenliknet med andre typer lek. Dette strider mot det som kommer frem i studien til Lago og Elvstrand (2019, s. 111-113) der funnene tyder på at det å observere elever i frilek kan være utfordrende, spesielt fordi lek på store områder uten klare avgrensninger kan gjøre det utfordrende å observere alle elevene. Lago og Elvstrand (2019, 113) påpeker samtidig at enkelte elever kan være særlig vanskelige å oppdage når leken foregår ute, fordi de har utviklet strategier for å unngå at andre skal se at de faller utenfor fellesskapet. For å kunne optimalisere observasjon under lek på større områder kan det se ut til at det er nødvendig med flere voksne som kan spre seg utover området nettopp for å forhindre usynliggjøring av enkelte elever.

I vår studie kommer det tydelig frem at lærerne ofte bevisst inntar en observasjonsrolle i leken, og at de er avventer å gripe inn. Våre informanter ønsker først å se om elevene mestrer å løse problemer som oppstår på egenhånd. Det er nærliggende å tenke at lærerne inntar denne

avventende holdningen for å gi elevene mulighet til å øve seg på konfliktløsning. Dette kan sees i sammenheng med det Toft (2018, s. 42) skriver om at lek handler om forhandlinger, og at den dermed er med på å gi barna øvelse i konflikthåndtering. Samtidig vil det antakelig være utfordrende å vite når det er riktig tidspunkt for å blande seg inn i leken. Selv om det uten tvil er nyttig å observere elever under lek, er det viktig at lærerne er bevisst det etiske ansvaret de har under observasjonen. På den ene siden vil det å avvente med å gripe inn i leken kunne bidra til verdifull sosial kompetanse og mestringsfølelse dersom elevene klarer å ordne opp på egenhånd. På den andre siden vil det å vente for lenge med å gripe inn kunne føre til at konflikten eskalerer, slik at leken blir ødelagt og elevene sitter igjen med en negativ opplevelse.

I analysen kommer det ikke frem at informantene har erfaringer med at observasjon har en negativ innvirkning på elevenes lek, men likevel er det mulig at de voksnes observasjon av lek kan medføre begrensninger i elevenes lek og utfoldelse dersom elevene føler seg iaktatt. Ifølge Wood og Attfield (2005, sitert i Vatne, 2006, s. 59) må lærere sikre at observasjonen ikke virker negativt inn på leken. Samtidig kan en fraværende lærerrolle, ifølge Lago og Elvstrand (2019, s. 110-111), føre til at enkeltelever får en negativ opplevelse og ikke ønsker å bli værende i leken. Noen ganger kan en det å gripe inn i leken føre til at leken vedvarer fordi elevene får hjelp med for eksempel endring i rollefordeling.

Når informantene opplever at noen elever utagerer fysisk eller verbalt i leken, eller dersom noen står i fare for å falle utenfor, ser de behov for å gripe inn. Dermed går de fra en observasjonsrolle til en mer aktiv rolle, der de i varierende grad er med på å påvirke leken gjennom å veilede og støtte elevene.

5.2.2 Lærerens aktive rolle under lek

Flertallet av informantene i vår studie bekrefter at de stort sett inntar en aktiv rolle under lek, for å bidra til et godt samspill mellom elevene. Noe som samsvarer med tidligere forskning som indikerer at det å innta en aktiv rolle vil kunne være nødvendig for å hjelpe enkelte barn inn i lek, eller for å øke statusen til et barn gjennom å leke sammen med det (Røys, 2007, s. 122). Samtidig fremkommer det at en av informantene i vår studie ikke ser det nødvendig å innta en aktiv rolle så lenge elevene leker greit sammen, og velger heller kun å gripe inn dersom det oppstår utfordringer. Wolf (2017, s. 116) påpeker at voksne som ikke føler for å være med i leken kan vise engasjement for leken på andre måter enn å innta en aktiv rolle. Gjennom å observere leken får de voksne mulighet til å fornemme og vurdere hvordan de kan

bidra for å ivareta leken på en god måte. De må hele tiden vurdere om de skal fortsette å observere, eller om det er behov for å bryte inn i leken (Wolf, 2017, s. 116).

Det er nærliggende å tenke at det å støtte elevene til godt samspill vil være enklere gjennom å innta en aktiv rolle i leken. Likevel er det stor mulighet for at elevene vil gjennomskue læreren dersom deltakelsen i leken er halvhjertet. Det viktigste vil derfor kanskje være at det blir lagt til rette for lek der læreren er observant og fanger opp om elevene har behov for støtte. Dersom elevene leker godt sammen vil det uansett trolig ikke ha noe for seg at læreren griper inn i leken. Pape (2020, s. 52) støtter opp om denne påstanden når hun påpeker at det er viktig å huske på at barn noen ganger ønsker å leke uten at voksne deltar i leken, og da må de også få anledning til dette. Som voksen må man kunne begrunne hvorfor man eventuelt inntar en aktiv og deltakende rolle i leken (Røys, 2007, s. 122).

5.2.2.1 Veiledende rolle

Funnene i studien vår indikerer at lærerne opplever at det kan være utfordrende å inkludere elever som har en manglende lekekompetanse i lek, og at inkludering i frilek ofte forutsetter at læreren inntar en aktiv rolle hvor de veileder eleven. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser til at barn med en manglende lekekompetanse ofte risikerer å bli utestengt fra lek (Broström, 2019, s. 50-51; Lund et al., 2015, s. 40). I frilek med andre må barna forhandle om lekens rammer, samtidig må de også kunne innordne seg etter de rammene som fellesskapet setter (Toft, 2018, s. 29). En rimelig tolkning vil være at dette oppleves utfordrende for elever som har en manglende lekekompetanse. På den ene siden vil det kunne være vanskelig for elever å inkludere andre som ikke forstår leken, og dette bør heller ikke være elevenes ansvar. Ansvaret for at alle elever blir inkludert i lekefellesskapet ligger hos læreren. Dette forutsetter at lærerne går inn og veileder slik at elevene med en manglende lekekompetanse blir inkludert i leken (Broström, 2019, s. 50-51; Meld.St. 6 (2019-2020), s. 28). Med bakgrunn i dette kan man si at lekens dilemma er at elever som mangler lekekompetanse ofte blir ekskludert fra lek, samtidig er det en forutsetning for utvikling av lekekompetansen at nettopp disse elevene inkluderes i leken. For å bidra til utvikling av elevenes lekekompetanse er det derfor viktig at lærerne har kunnskap om hvordan de kan støtte elevene, også i frilek. Lærerne må kunne tre inn i leken og veilede elever med en manglende lekekompetanse til en bedre forståelse av lekens rammer, samt modellere for eleven at leken blir morsommere dersom man overholder disse rammene.

Funnene viser til at informantene våre hovedsakelig bruker den lærerike leken for å oppøve elevenes sosiale kompetanse. Innenfor lærerik lek legger informantene i stor grad til rette for temabasert rollelek i undervisningen. De bruker rolleleken bevisst i arbeidet med å skape et godt klassemiljø. Dette samsvarer med et sosialantropologisk syn på lek, som tilsier at leken er viktig for samhandling og etablering av relasjoner, samt utvikling av sosial kompetanse (Lillemyr, 2019, s. 65). Broström (2019, s. 50-51) påpeker at den lærerike leken bidrar til utvikling av elevenes lekekompetanse. Dette innebærer blant annet å kunne forholde seg til regler satt i et fellesskap (Toft, 2018, s. 27). Dermed kan dette sees i sammenheng med utvikling av elevenes sosiale kompetanse som handler om å samhandle hensiktsmessig i et fellesskap (Pape, 2020, s. 146-147). Det å bruke temabasert rollelek for å bedre klassemiljøet kan sees i sammenheng med Pape (2020, s. 143) som understreker at det å knytte leken til et tema og gi barna felles opplevelser, som inspirerer til lek, vil kunne bidra til et bedre lekemiljø. Lærerik lek kan bidra til å styrke gode relasjoner og samspill mellom elevene, noe som er viktig for opplevelse av sosial inkludering (Nilsen, 2019, s. 626; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Samtidig forutsetter dette at lærerne går inn og veileder slik at elever med en manglende lekekompetanse blir inkludert i leken (Broström, 2019, s. 50-51; Meld.St. 6 (2019-2020), s. 28). Gjennom å se våre funn opp mot teorien er det nærliggende å tenke at det er avgjørende at læreren inntar en aktiv, veiledende rolle under lærerik lek for å sikre inkludering av elever som har en manglende lekekompetanse.

Informantene uttrykker at de ofte må innta en rolle i leken for å veilede elever som utelukkende ønsker å kontrollere leken ut fra egne behov. Dette samsvarer med tidligere forskning som indikerer at noen ganger vil man se behov for å støtte elevene i lek dersom leken stagnerer eller at det oppstår misforståelser. Dersom enkelte elever oppleves dominerende i lek kan det også være aktuelt at voksne deltar i leken (Røys, 2007, s. 122). Teorien påpeker at det å lære seg å forhandle i leken er en prosess, og noe som må læres over tid. Vygotskij (1966/1982, s. 51) påstår at lekens natur tar utgangspunkt i et ønske om å realisere egne ønsker og behov. Dette kan sees i sammenheng med det Toft (2018, s. 40) påpeker om at det i barnets natur ligger et ønske om å kontrollere leken. Toft (2018, s. 27 og 40) hevder videre at lek derfor innebærer stadige forhandlinger om definisjonsmakten mellom deltakerne. Elevene må stadig forhandle om lekens rammer og regler. Forhandlinger må til både for å drive leken videre, og for å oppnå en felles forståelse av lekens regler blant deltakerne. Dermed handler lek om å inngå kompromisser slik at man kommer frem til regler som blir akseptert av alle deltakerne i leken. Det er derfor nærliggende å tenke at det i et stort

elevmangfold vil være elever med ulike meninger og forutsetninger, noe som igjen kan føre til utfordringer med å komme til enighet i leken. Dette løser ofte informantene i vår studie gjennom å gå inn i leken for å støtte elevene og for å sikre at alles meninger blir hørt, samt sikre at alle får delta på lik linje. Dette samsvarer med at Bøe et al. (2019, s. 191) understreker hvor viktig det er å hjelpe barna i leken dersom det oppstår konflikter de ikke selv klarer å løse. Dette kan gjøres gjennom å bidra til at alle får si hva de mener og at alle blir hørt.

Analysen av funnene indikerer at samtlige av våre informanter erfarer at elever som viser en utagerende atferd ofte ekskluderes fra lekefellesskapet fordi de opptrer voldsomme og dominerende, og strever med å forholde seg til lekens rammer. Dette samsvarer med tidligere forskning som indikerer at elever som viser en utagerende atferd ofte oppleves negativt av andre elever, og har noe svakere relasjon til sine medelever (Haug, 2017, s. 54). Funnene tyder på at elever som viser en utagerende atferd først og fremst trenger at læreren tar en rolle i leken for å bidra med støtte og veiledning til regulering av atferd. Gjennom lekens bidrag til sosial samhandling etableres relasjoner mellom elevene (Lillejord et al., 2018, s. 14). Kvello (2013, s. 46) bekrefter at gode vennskapsrelasjoner bidrar til utvikling av elevenes evne til selvregulering. Det er nærliggende å tenke at lek på bakgrunn av dette er et viktig bidrag til å sikre et bedre psykososialt læringsmiljø for elever som viser en utfordrende atferd, gjennom å gi mulighet for å etablere vennskap. På den ene siden vil det kunne være vanskelig for andre å forholde seg til elever som ødelegger leken, men samtidig er det viktig at alle blir inkludert for å få muligheten til å etablere gode relasjoner. Funnene i vår studie tyder på at en forutsetning for inkludering av elever som viser en utfordrende atferd i lek, er at lærerne går inn i leken og støtter elevene i regulering av atferden. Dette gjøres gjennom at læreren inntar en veiledende rolle i leken.

5.2.2.2 Inngripende rolle

Det fremkommer at informantene i vår studie ofte må gripe inn fordi enkelte elever ikke klarer å forholde seg til lekens rammer, og dermed ødelegger leken for de andre elevene. Dette kan sees i sammenheng med Wolf (2017, s. 121) som påpeker at leken raskt kan stoppe opp dersom noen krenker andres grenser i leken, eller opptrer dominerer ovenfor andre. De voksne har ansvar for å oppdage utfordringer i relasjoner eller maktposisjoner som opptrer under leken. Noen barn kan ta makten i leken og bestemme over andres rolle (Wolf, 2017, s. 120-121). Her tydeliggjøres det at det er de voksne sitt ansvar å motarbeide at krenkelser finner sted under elevenes lek. Samtidig tyder funnene i vår studie på at informantene ofte

drøyer med å gripe inn i leken. Det å ikke gripe inn for raskt i leken, men heller ha en avventende holdning støttes av Wolf (2017, s. 118-119) som påpeker at man må tørre å gi rom for leken, og at barn må få leke selv om det virker litt kaotisk. Det fremkommer i våre funn at informantene avventer med å gripe inn i ønske om at elevene selv ordner opp og øver på å samhandle og finne gode løsninger, og at de dermed får erfaringer med å være en god medborger.

På den ene siden kan det at lærerne venter med å gripe inn i leken sees i sammenheng med skolens dannelsoppdrag. Dette samsvarer med tidligere forskning (Lillemyr; 2019, s. 61; Pape, 2020, s. 31; Toft, 2018, s. 40 og 42) som viser til at lek gir øvelse i konflikthåndtering, og dermed kan sies å gi elevene erfaringer med demokratiske prosesser. Også Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) viser til at leken har betydning for elevenes danning. Dette kan sees i sammenheng med Kvello (2013, s. 32) som påpeker at det å tilegne seg evnen til emosjonell regulering, og dermed kunne justere egen atferd, er en viktig del av sosialiseringprosessen. På bakgrunn av disse funnene er det nærliggende å tenke at lek også kan være en ressurs i skolens arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, hvor det fremkommer at elevene skal få erfaringer med demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Samtidig forutsetter dette at lærerne ikke griper inn for tidlig i leken, men lar elevene få mulighet til å ordne opp selv. På den andre siden er det nærliggende å tro at dersom læreren venter med å gripe inn i leken vil det kunne føre til negative erfaringer for elever som viser en utagerende atferd. Det fremkommer i studien til Olsson (2023, s. 331) at elever erfarer at man må være snill for å få nye venner gjennom lek. Dermed kan en avventende holdning til å gripe inn gå ut over enkelte elevers utvikling av vennskap med sine medelever.

Ifølge Lund og Helgeland (2020, s. 66-67) vil barn som viser en utagerende atferd ofte være uten evne til selv å regulere egen atferd i enkelte situasjoner. I en slik situasjon vil det å drøye for lenge med å gripe inn i leken kunne være belastende for eleven. Eleven vil kunne ha behov for at læreren går inn og hjelper med regulering av atferden, gjennom samregulering, før eleven havner utenfor den optimale aktiveringssonen. Venter læreren for lenge med å gripe inn kan det tenkes at det er større sjans for at oppfatningen om denne eleven som en upopulær lekekamerat forsterkes, og bidrar til at ekskluderingen av eleven opprettholdes. Derimot kan det tenkes at det å gå inn i leken på et tidlig tidspunkt og støtte eleven i reguleringen, for deretter å trekke seg ut og la elevene selv være med å bidra til å finne gode løsninger, vil kunne styrke elevens evne til selvregulering. Skolens dannelsoppdrag

innebærer å sørge for at elevene utvikler sosial kompetanse som gjør dem i stand til å delta i samfunnet på en best mulig måte ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette krever at læreren støtter elevene og legger til rette for situasjoner hvor de kan øve på positiv samhandling.

Informantene i denne studien bruker noen ganger lekende læring som undervisningsmetode i arbeid med kompetansemålene, da særlig i fagene norsk og matematikk. De erfarer at lekende læring bidrar positivt til elevenes motivasjon for videre læring og faglig utvikling. Dette støttes av Lillejord et al. (2018, s. 49) som påpeker at det er viktig at undervisningsaktivitetene stimulerer elevenes fantasi og forestillingsevne, for å skape lærelyst og bidra til motivasjon for livslang læring. Skolen er pålagt å gi elevene et likeverdig opplæringstilbud som bidrar til motivasjon og læringsglede, og det forutsetter varierte undervisningsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Funnene i vår studie fremhever lek som en god måte å variere undervisningen på. Det kommer frem at lekbasert pedagogikk inkluderer elevmangfoldet i større grad enn tradisjonell undervisning gjør. Det at elevene opplever å bli inkludert i fellesskapet, vil virke positivt inn på elevenes læring (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). For å tilpasse undervisningen må læreren tilrettelegge for aktiviteter hvor elevene kan samarbeide på tvers av evner og forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 628). Med bakgrunn i at tilpasset opplæring forutsetter et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud, hvor elevene kan være deltagende uavhengig av forutsetninger, vil det kunne tolkes til at lek som en del av opplæringen også må tilpasses elevenes ulike behov.

5.2.2.3 Deltakende rolle

Viktigheten av å innta en aktiv rolle fremkommer også gjennom informantenes erfaring med rollelek i undervisningen. De forteller at rollelek ofte krever at de inntar en deltakende rolle for å støtte elevene, og for å skape en felles forståelse av lekens rammer. Dette gjør de gjennom å hjelpe elevene med rollefordeling og med rollebytte underveis i leken når de ser behov for det. Det kommer frem at elever som har utfordringer med språket, eller viser en innagerende atferd, ofte står i fare for å bli tildelt ufordelaktige roller i leken, og at de heller ikke får tilbud om bytte av roller underveis. Dette tyder på at man som lærer må være oppmerksom på hvordan elevene fordeler rollene mellom seg. Noe som samsvarer med Schmidt og Slott (2021, s. 136) som påpeker at for å sikre inkludering i lek må man som pedagog være oppmerksom på hvilke roller elevene har i leken, og bidra med støtte til

rollefordeling. Dette støttes også av Lago og Elvstrand (2019, s. 110-111) som understreker at det å hjelpe elevene med å endre rollene underveis vil kunne føre til at leken vedvarer.

En strategi som informantene våre benytter for å inkludere elever, er å innta en aktiv rolle i leken der de bidrar til å åpne opp lekens rammer gjennom å foreslå nye roller for elever som strever med å komme inn i lek som andre elever allerede har startet. Informantene erfarer også at de kan inkludere elever, som strever med å komme inn i lek, gjennom å innta en deltagende rolle der de selv går inn i lek med eleven. Dette kan bidra til at flere elever ønsker å bli med i leken. Wolf (2017, s. 121) antyder også dette gjennom å påpeke at en måte å inkludere flere barn i lek, kan være å lokke barna inn i en felles lek ved å gjøre de som havner utenfor til spennende deltakere. Det er nærliggende å tenke at den leken som læreren starter med elever som strever med å komme inn i lek med andre kan gi dem eierskap over leken, noe som bidrar til mestringsfølelse og trygghet.

Samtlige informanter i vår studie viser til erfaringer som tilsier at lek bidrar til raskere språkutvikling hos minoritetsspråklige elever, spesielt dersom læreren inntar en deltagende rolle for å støtte elevene med begrepsforståelse. Dette samsvarer med tidligere forskning som indikerer at leken bidrar til elevenes utvikling av språklig kompetanse og kommunikative ferdigheter (Bøe et al., 2019, s. 191; Lillemyr, 2019, s. 65). Samtidig som tidligere forskning og teori understreker lekens betydning for språklig utvikling, fremkommer det i vår studie at lek først og fremst blir brukt med tanke på å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og ikke spesifikt med tanke på elevenes språkutvikling. Det er nærliggende å tenke at en av årsakene til dette kan være manglende kunnskap om potensiale for læring gjennom lek. Dette fremkommer også i funnene, hvor informantene gir uttrykk for at mer kunnskap om læring gjennom lek kan bidra til mer bruk av lek i arbeidet med elevenes faglige kompetanseutvikling.

Videre fremkommer det i våre funn at informantene erfarer at elever som strever med språket trenger støtte for å forstå lekens rammer. Det at læreren inntar en deltagende rolle, og bidrar til felles forståelse av rammene, vil kunne føre til at flere elever blir inkludert i leken, til tross for ulike forutsetninger for å mestre kommunikasjon og samspill. Bøe et al. (2019, s. 191) fremhever at gjennom å ta en aktiv rolle i leken vil pedagogen kunne veilede barna til en felles forståelse av lekens rammer, og dermed føre til et bedre samarbeid. Ut ifra dette kan det tenkes at lærerne gjennom å bistå elevene til en felles forståelse av leken, vil kunne bidra til opplevelse av mestring og inkludering av flere elever.

Broström (2019, s. 48) beskriver at elevene har behov for en opplevelse av å bli inkludert i leken dersom de skal ha et positivt utbytte av den. På den ene siden kan det være mye forlangt å forvente at barn i 6-7 års alderen vet hvordan de kan inkludere andre barn i lek, spesielt når vi vet at enkelte barn har vanskelig for å uttrykke at de faktisk ønsker å bli med. Det kommer frem at informantene i vår studie ofte ser behov for å ta en deltagende rolle der de går inn og modellerer hvordan elevene kan åpne opp for flere deltakere i leken. Dette tyder på en forståelse for at barn kan ha behov for støtte i en krevende inkluderingsprosess. Broström (2019, s. 48-49) påpeker at den rollen læreren velger å innta i leken kan bidra til inkludering. Det å stå utenfor leken og prøve å overtale elevene til å leke med alle, vil sjeldent ha en positiv effekt, læreren må i stedet tre inn i leken og veilede elevene i hvordan de kan inkludere elevene som står utenfor. Bøe et al. (2019, s. 192) støtter også opp om dette ved å understreke at en aktiv rolle vil kunne bidra til at flere barn blir inkludert i leken. Det at lærerne inntar en aktiv rolle i leken og utvider rammene, uten å ødelegge forestillingsverdenen som allerede er bygget opp, er i tråd med det Broström (2019, s. 48-49) påpeker om at for å bidra til inkludering kan læreren gjennom sin rolle endre lekens rammer, men ikke lekens premisser. Dette kan også sees i sammenheng med tidligere forskning som indikerer at barn ofte trenger støtte fra voksne for å lære hvordan de kan invitere andre med i leken (Bøe et al., 2019, s. 190). Dette stemmer overens med erfaringene våre informanter deler om hvordan de aktivt går inn i leken og åpner opp for flere deltakere ved å foreslå nye roller. Likevel vil det være viktig å ta i betraktning at ikke alle elever har tilstrekkelig lekekompetanse til å bli trygge i rollen som læreren foreslår, noe som kan gjøre at eleven, til tross for deltakelse i leken, opplever å havne utenfor fellesskapet. Nilsen (2019, s. 626) slår fast at selv om man er inkludert i fysisk forstand er det likevel ikke gitt at eleven føler seg inkludert i fellesskapet.

Tidligere forskning indikerer at lærernes rolle under elevenes lek kan bidra til inkludering, men det krever at man er klar over hvilke konsekvenser innblanding kan føre med seg (Pape, 2020, s. 50-52; Røys, 2007, s. 122). Dette sett i sammenheng med analyse av våre funn tyder på at man som lærer, til tross for gode intensjoner om å inkludere alle, risikere å ødelegge leken og bidra til ekskludering, dersom man ikke er bevisst den rollen man inntar under elevenes lek.

6.0 AVSLUTNING

Hensikten med denne studien var å se nærmere på hvilke erfaringer lærere har med bruk av lek i begynneropplæringen, samt skape en bedre forståelse av hvordan lærerens rolle under lek kan bidra til inkludering av elevmangfoldet som finnes i skolen.

Lærere ser viktigheten av å implementere lek i begynneropplæringen, fordi lek bidrar til motivasjon og lærelyst, og dermed virker positivt inn på elevenes faglige kompetanseutvikling. Samtidig erfarer lærere at lek bidrar til utvikling av elevenes sosiale kompetanse gjennom å gi elevene en naturlig øvelse i konflikthåndtering og samhandling i et fellesskap bestående av et rikt elevmangfold. Til tross for dette begrenses bruk av lek i begynneropplæringen blant annet av manglende kompetanse hos lærerne, begrensede ressurser og fokus på å nå kompetansemålene fastsatt i gjeldende læreplan.

Dagens skole består av et rikt elevmangfold, og lærere opplever det ofte utfordrende å inkludere elever som viser en utfordrende atferd, har begrenset lekekompetanse eller har språklige utfordringer i lek. Gjennom at lærere sette rammer rundt leken vil det likevel være mulig å tilpasse leken etter elevmangfoldets forutsetninger, og dermed bidra til at flere blir inkludert. For å sikre at elevmangfoldet blir inkludert i lekefellesskapet er det også en forutsetning at man som lærer er bevisst den rollen man inntar under elevenes lek. Gjennom å innta en observasjonsrolle vil lærere ha en bedre forutsetning for å oppdage om det oppstår utfordringer i elevenes lek som medfører et behov for å gå over i en aktiv rolle. Resultatene i denne studien indikerer at en forutsetning for inkludering av elevmangfoldet i lek er at lærere er oppmerksomme og har kunnskap om hvordan rollen de inntar påvirker elevenes lek. I noen tilfeller må lærere innta en veiledende rolle der de blant annet hjelper elevene til en felles forståelse av lekens rammer. Andre tilfeller krever at lærere griper inn for å sikre at ingen elever opplever krenkelser under leken. Samtidig gir lek elevene øvelse i konflikthåndtering, og det er derfor viktig at lærere hele tiden er oppmerksom på elevenes lek for å finne riktig tidspunkt å gripe inn på. Det vil også enkelte ganger være behov for at lærere påvirker og utvider lekens rammer gjennom å innta en deltakende rolle. Dette vil kunne bidra til at flere elever opplever å bli inkludert i leken.

Som en konklusjon på denne studien kan man si at lærere erfarer lek som en viktig ressurs i begynneropplæringen, fordi lek bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling. For at leken skal kunne gi et positivt utbytte for alle elevene, forutsetter det at lærere alltid er

oppmerksomme på elevenes lek og at de bevisst inntar en rolle for å bidra til at elevmangfoldet blir inkludert i leken.

6.1 Refleksjoner rundt studien og veien videre

Det å skrive denne oppgaven har vært en prosess hvor problemstillingen har endret seg noe underveis. Dette kan blant annet skyldes en abduktiv tilnærming til forskningen, hvor vi har vekslet mellom empiri og teori. Det at informantene, gjennom et semi-strukturert intervju, får muligheten til å bringe inn nye temaer underveis kan ha påvirket hva vi vektla under datainnsamlingen. Det er nærliggende å tro at dersom problemstillingen hadde vært endelig under utarbeidelse av intervjuguiden ville kanskje spørsmålene vært formulert annerledes, og dermed gitt andre svar. Vi føler likevel at datainnsamlingen har bidratt til at vi har klart å svare på problemstillingen, som er satt i denne studien, på en god måte.

Vi har lagt oss i nedre anbefalte område når det gjelder antall informanter i denne studien. For å styrke validiteten i studien kunne vi med fordel hatt flere informanter. Samtidig var informantene relativt samstemte i sine erfaringer, dette til tross for at de representerte skoler fra tre ulike kommuner. Informantene hadde også varierende utdannings- og erfaringsbakgrunn. Derfor tenker vi at studien gjenspeiler læreres erfaringer med lek i begynneropplæringen, og dermed i stor grad kan generaliseres. For oss har studien bidratt til mer kunnskap om hvordan lærere erfarer bruk av lek i begynneropplæringen på 1. og 2. trinn, samt viktigheten av at man som lærer er bevisst den rollen man inntar under lek og hvilken innvirkning dette har i forhold til inkludering av elevmangfoldet. Vi tenker med dette at studien kan ha relevans for alle som jobber med barn i begynneropplæringen.

Tidsrammene rundt denne studien, og anbefalinger fra veileder, førte til at vi valgte å gjennomføre intervju som eneste datainnsamlingsmetode. Lek i skolen er et dagsaktuelt tema, og videre tenker vi det vil være interessant å gjennomføre studier som innebærer observasjon av lærere og elever under lek. Dette for å undersøke om lærernes erfaringer gjenspeiles i praksis. For elevenes trivsel og læring i skolen er det viktig at de opplever å bli inkludert i lekefellesskapet, og derfor vil vi avslutte denne studien med å anbefale videre forskning på hvordan lærere kan bidra til at flere elever opplever å bli inkludert i lek.

7.0 KILDELISTE

- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover?: En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. (Evaluering av seksårsreformen -delrapport 1). Oslo Metropolitan University. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, Bjørnstad, E. & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Bøe, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H. & Moser, T. (2019). Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange: barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (103), 184-196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-10>
- Creswell, J. W. (2013a). Designing a Qualitative Study. I J. W. Creswell (Red.), *Qualitativ inquiry & research design* (s. 42- 68). Sage.
- Creswell, J. W. (2013b). Five Qualitative Approaches to Inquiry. I J. W. Creswell (Red.), *Qualitativ inquiry & research design* (s. 69-110). Sage.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i praksis* (11)1, 41-62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvello, Ø. (2013). Sosioemosjonell utvikling. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 23-51). Fagbokforlaget.
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2019). Jag har oftast ingen att leka med: Social ekskludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for Utdanning. <https://www.uis.no/nb/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015) *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (Forskningsrapport 2015). FUB, FUG, Universitetet i Agder, Abup og Kristiansand kommune.
<https://www.forebygging.no/Rapporter/Hele-barnet-hele-lopet-Mobbing-i-barnehagen/>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/meld-st-6-2019-2020)
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Olsson, M. R. (2023). «I don't think that it's play. Because we have to play». Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, 12(3), 321-336.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235469>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Pape, K. (2020). *Gode medarbeidere i barnehagen: Arbeid med lek og inkludering*. Kommuneforlaget AS.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education* (22)7, 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Røys, H. (2007). *Pedagogikk i barnehagen. Grunnbok for førskolelærere*. (3. Utg.). N.W. Damm & Søn.
- Schmidt, C. H. & Slott, M. (2021). *Et praksissprog for leg: En undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Selj, E. (2019). Minoritets elever, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg, s. 11-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 20. november 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortellingen om det demokratiske æsel. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (35)62, 25-46.
<https://tidsskrift.dk/buks/article/view/107341/157024>
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (s. 55-83). Caspar Forlag.
- Vygotskij, L. S. (1982) Legen og dens rolle i barnets psykiske utvikling (N. Måge, Overs.). I N. Måge (Red.), *Om barnets psykiske utvikling: En artikkelssamling* (s. 50-71). Nyt Nordisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1966).
- Wolf, K. D. (2017). I møte med barns spontane lek. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Barndom i barnehagen: Lek* (s.109- 131). Cappelen Damm Akademisk.

VEDLEGG 1: Godkjenning fra Sikt

25.04.2024, 13:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

590810

Vurderingstype

Automatisk

Dato

15.11.2023

Tittel

Master i grunnskolelærerutdanning 1-7

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Heidi Omdal

Student

Marit Kjeåsen Odderstøl

Prosjektperiode

05.01.2024 - 15.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet Retten
- til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan bruker lærere på 1. og 2. trinn lek i undervisningen, og hvordan sikrer de at elevmangfoldet blir inkludert i leken?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn datamateriale til mastergradstudiet i grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitetet i Agder. I dette skrivet ønsker vi å gi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med lek og inkludering i begynneropplæringen. Vi ønsker å se nærmere på hvordan lærere bruker lek som pedagogisk virkemiddel i undervisningen, og hvordan lærere støtter elevene i leken for å sikre at alle blir inkludert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne masteroppgaven ønsker vi å gjennomføre intervju av kontaktlærere på 1. eller 2. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta i et intervju som vil ta omtrent 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer med lek i begynneropplæringen. Vi vil bruke lydopptaker under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Lydfilene behandles konfidensielt og det vil kun være undertegnede studenter og veileder ved Universitetet i Agder som har tilgang til disse.

Vi transkriberer intervjuene fortløpende og sletter lydfilene etter dette.

Etter endt prosjektperiode vil vi slette alle registrerte data, og i publikasjonen vil det ikke være mulig å gjenkjenne deltakere.

Prosjektet skal etter planen ferdigstilles innen 15.mai 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Heidi Omdal, tlf.: 38 14 12 13, mail: heidi.omdal@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, tlf.: 93601625, mail: trond.hauso@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristine Lien, krite05@uia.no og Marit Kjeåsen Odderstøl, maritko@uia.no

Veileder: Heidi Omdal, heidi.omdal@uia.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan bruker lærere lek for å inkludere elevmangfoldet i begynneropplæringen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: Intervjuguide

Intervjuguide

«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av lek i begynneropplæringen, og hvordan opplever de at lærerens rolle i leken bidrar til inkludering av elevmangfoldet?»

Innledende spørsmål (uten lydopptak)

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lang erfaring har du som lærer på 1. og 2. trinn?

Hovedspørsmål (med lydopptak)

1. Hva legger du i begrepet begynneropplæring?

2. Hvordan forstår du begrepet lek?

- Hva skal til for at man kan definere en aktivitet som lek?

3. Hvilke erfaringer har du med lek som en del av begynneropplæringen?

- Hvor ofte bruker du lek som en del av undervisningen? Kan du anslå antall timer/uke?
- Hvordan bruker du lek som pedagogisk metode i undervisningen? Gi gjerne konkrete eksempler.
- I hvilke fag integrerer du lek som en del av undervisningen? Er det noen fag hvor det er vanskelig å bruke lek?
- Føler du at du får brukt lek så mye som du ønsker i undervisningen?
- Hva opplever du at begrenser bruk av lek i undervisningen?

4. Hvilken betydning mener du lek har for elevene i begynneropplæringen?

- Hva bidrar leken til i begynneropplæringen?
- Hvilke kompetanser og læringsutbytter erfarer du at elevene oppnår gjennom lek?

5. På hvilke måter legges det til rette for læring gjennom lek?

- Hvordan organiseres leken i undervisningen?

- gruppeinndeling, valgfrihet og varighet.
- Hvordan inviterer klasserommet til lek?
 - Hvilke konkrete og rekvisitter har elevene tilgang til?
- Hva er din oppfatning av ledelsens fokus på lek i begynneropplæringen?
- Hvordan opplever du din egen kompetanse på lek?

6. Hvordan forstår du begrepet elevmangfold?

- Hvordan opplever du at mangfoldet påvirker leken? Gi gjerne konkrete eksempler.
- Hvordan kan elevmangfoldet bidra positivt i leken?
- Hvordan kan elevmangfoldet skape utfordringer i leken?

7. Hvordan oppfatter du begrepet inkludering i skolesammenheng?

- Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med å inkludere alle elevene i lek?

8. Hvilken rolle inntar du som lærer under elevenes lek?

- Hva pleier du å gjøre mens elevene leker?
- Hva skal til for at du griper inn i leken?
 - Hvordan griper du inn? Gi gjerne eksempler.
- Hva gjør du dersom noen elever sliter med å komme inn i lek, eller faller ut av leken? Gi gjerne eksempler.
- Hvordan hjelper du elever som strever med å tilpasse seg lekens rammer?
 - På hvilke måter veileder du elever som opptrer dominerende, eller som stadig føyer seg under lek?
- Hvilken rolle tenker du at lærere bør ha under lek?

9. Er det noe du ønsker å tilføye som du mener er viktig å få frem?

Avslutning

- Dersom du kommer på noe du ønsker å tilføye må du gjerne ta kontakt med oss.
- Får vi lov å sende deg en mail dersom vi kommer på noe vi gjerne skulle spurt deg litt mer om?

Tusen takk for at du ville stille opp til intervju!