

## Ivaretagelsen av lek i skolen:

Én kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer med lek i første klasse

Kristian Holter & Sander Birhanu Ystanes

### VEILEDERE

Ingirid Geirsdatter Heald Kjær & Merete Lund Fasting

### Universitetet i Agder, [2024]

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Emnekode: [IDR509]

## **Forord**

Først og fremst ønsker vi å takke elevene i første klasse som deltok i studien. Deres villighet til å dele sine tanker og opplevelser har vært uvurderlig for denne masteroppgaven. Deres engasjement og åpenhet har gitt innsikt som er essensielle for forståelsen av vårt forskningsområde.

Vi vil også rette en stor takk til lærerne som tilrettela for våre intervjuer og observasjoner av elevene. Deres fleksibilitet og støtte har gjort det mulig for oss å samle de nødvendige dataene på en effektiv og hensynsfull måte.

En spesiell takk går til Ingirid Geirsdatter Heald Kjær og Merete Lund Fasting for deres veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Deres ekspertise og konstruktive tilbakemeldinger har vært avgjørende for denne oppgaven. Deres engasjement for fagfeltet har vært en inspirasjon.

Vi vil også takke Herman Hassan for godt samarbeid. Hans innsats og samarbeidsevne har vært en viktig del av dette prosjektet, og vi setter stor pris på hans bidrag til vår felles forskning.

Vi er også svært takknemlig for Lava og Camilla, som har bistått med korrekturlesing. Deres nøye gjennomgang og verdifulle tilbakemeldinger har bidratt til å heve kvaliteten på det endelige arbeidet.

Sist, men absolutt ikke minst, ønsker vi å takke våre hverandre for den ekstreme innsatsen vi har lagt ned. Uten vår forståelse og kjærlighet ville dette arbeidet vært langt vanskeligere å fullføre.

Til alle som har bidratt på noen annen måte til denne masteroppgaven – takk!

**Kristian & Sander**

**1. juni 2024**

## **Sammendrag**

Formålet med denne masteroppgaven har vært å utforske hvordan leken blir ivaretatt i første klasse, der bakgrunnen er innføringen av lek i LK20. Vår problemstilling var:

*«Hvordan opplever førsteklasselek og hvordan oppfatter de lærerens roller i lek?»*

Vi benyttet oss av kvalitativ metode, med fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Vi benyttet observasjoner, og gjennomførte intervjuer med ti elever. Vi brukte to intervjumetoder: «walk and talk intervju», og at elevene selv fikk velge hvor de ønsket å bli intervjuet (Lund, 2021). Informantene ble tilfeldig utvalgt av de 14 som hadde fått godkjent samtykke. Vi benyttet tematisk analyse i henhold til Braun & Clarke (2006), for å sortere datamaterialet.

Hovedfunnene våre viser at elevene hadde positive opplevelser med mengden lek i skolen, men erfarte sjeldent lek i undervisning. Lærerens kunnskap ble oppfattet som varierende, men elevene var hovedsakelig positive til veiledet lek. Lekens betydning for trivsel og sosial kompetanse var noe som ble tydelig fremhevet i funnene, hvor den frie leken var det som ble foretrukket.

I avslutningen konkluderer vi med at lek er sentralt for barns trivsel og utvikling. Studien understreker behovet for at lærere integrerer lek aktivt i skolehverdagen, og tilrettelegger det slik at elevene opplever det som lek. Dette bidrar til å skape en rikere skolehverdag for elevene.

Prosjektet vårt ble godkjent av både Sikt og FEK, og de etiske retningslinjene ble fulgt nøye for å sikre informantene.

**Nøkkelord:** Lek, første klasse, LK20, lærerens roller, lærerstyrt lek, selvstyrt lek

## **Abstract**

The purpose of this master's thesis has been to explore how play is maintained in first grade, with the context being the introduction of play in LK20. Our research question was:

*"How do first graders experience play and how do they perceive the teacher's roles in play?"*

We used a qualitative method with phenomenological and hermeneutical approaches. We used observations, and conducted interviews with ten students. We used two interview methods: "walk and talk interview", and that the students choose where they wanted to be interviewed (Lund, 2021). The informants were randomly selected from the 14 who had received consent. We used thematic analysis, based on Braun & Clarke (2006), to organize the data.

Our main findings show that students had positive experiences with the amount of play in school, but rarely experienced play in lessons. The teacher's knowledge was perceived as varying, but students were mainly positive towards guided play. The importance of play for well-being and social competence was clearly highlighted in the findings, with free play being preferred.

In the conclusion, we emphasize that play is central to children's well-being and development. The study highlights the need for teachers to actively integrate play into the school day and facilitate it so that students perceive it as play. This helps to create a richer school experience for the students.

Our project was approved by both Sikt and FEK, and the ethical guidelines were closely followed to ensure the informants' rights.

**Key words:** Play, first grade, LK20, the teacher's roles, guided play, self-directed play

## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 INTRODUKSJON .....	7
1.2 BAKGRUNN .....	7
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	8
1.4 AVGRENSNING .....	9
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	9
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OG RELEVANS .....</b>	<b>9</b>
2.1 SØKEPROSESSEN .....	10
2.2 NASJONAL OG INTERNASJONAL FORSKNING .....	10
2.3 UTVIKLINGEN AV BARNES LEK .....	11
<b>3. TEORI .....</b>	<b>11</b>
3.1 HVA ER LEK?.....	12
3.2 PERSPEKTIVER PÅ LEK .....	12
3.3 KJENNETEGN PÅ LEK.....	13
<i>Frivillighet</i> .....	13
<i>Improvisasjon</i> .....	14
<i>Trivsel</i> .....	14
<i>Læring og lek</i> .....	15
3.4 SELVBESTEMMELSESTEORIEN.....	15
3.5 LÆRERROLLEN I LEK.....	16
<i>Lærerstyrt</i> .....	16
<i>Veiledet</i> .....	16
<i>Den frie leken</i> .....	17
3.5 LEK I LK20 .....	18
<i>Bakgrunn</i> .....	18
<i>Gjeninnførsel av lek i LK20</i> .....	18
<b>4. METODE .....</b>	<b>19</b>
4.1 VITENSKAPSTEORI .....	19
<i>Fenomenologien</i> .....	19
<i>Hermeneutikken</i> .....	20
4.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	21
<i>Utvalg</i> .....	21
<i>Intervjumetoder</i> .....	22
<i>Intervjuguide</i> .....	23
<i>Transkribering av intervju</i> .....	24
<i>Analyse av data</i> .....	25
4.3 ETISKE BETRAKTNINGER OG HENSYN .....	26
4.4 FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET .....	29
<i>Pålitelighet</i> .....	30
<i>Gyldighet</i> .....	31
<i>Overførbarhet</i> .....	31
<b>5. ANALYSE OG FUNN.....</b>	<b>32</b>
<b>PRESENTASJON AV FUNN.....</b>	<b>32</b>
5.1 FØRSTEKLASSINGERS BESKRIVELSE AV SIN ERFARING MED LEK I SKOLEN .....	33
<i>Lek i undervisning</i> .....	34
<i>Lekmengde</i> .....	35
<i>Læring i lek</i> .....	36
5.2 ELEVENS SKILLE MELLOM LEK OG ANNEN AKTIVITET .....	38
<i>Trivsel</i> .....	38

<i>Frihet</i> .....	40
<i>Barnas oppfattelse av lek</i> .....	41
5.3 ELEVENS OPPFATTELSE AV LÆRERSTYRT LEK OG SELVSTYRT LEK.....	43
<i>Lærerstyrt lek</i> .....	43
<i>Selvstyrt lek</i> .....	43
5.4 FØRSTEKLOSSINGENES OPPFATTELSE AV LÆRERENS KUNNSKAP OM LEK.....	44
<i>Lærerens kunnskap om lek</i> .....	44
<i>Tilrettelegging av lek</i> .....	46
<b>6. DRØFTING</b> .....	<b>48</b>
6.1 LEK I UNDERVISNING.....	48
6.2 LEKMENGDE.....	49
6.3 LÆRING I LEK.....	50
6.4 TRIVSEL OG FRIHET.....	51
6.5 HVA OPPFATTER BARN SOM LEK?.....	53
6.6 LÆRERSTYRT LEK.....	54
6.7 SELVSTYRT LEK.....	54
6.8 LÆRERENS KUNNSKAP OM LEK.....	55
6.9 TILRETTELEGGING AV LEK.....	56
6.10 METODEDRØFTING.....	57
<b>7. AVSLUTNING</b> .....	<b>59</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>62</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>68</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Introduksjon

Barn liker å leke og mange mener at lek er et særtrekk for mennesker. Her kan en for eksempel vise til uttrykket introdusert av John Huizinga “homo ludens”, eller det lekende mennesket (Huizinga, 1950). Lek er kompleks og mangfoldig, og det er typisk at leken engasjerer barnet, ofte på en oppslukende måte (Lillemyr, 2014). Ifølge forskeren Peter Gray, som er kjent for sin forskning på samspillet mellom utdanning og lek, kan det å leke med andre barn lære dem å ta egne valg (Gray, 2013). Brodal og Lunde er også opptatt av at leken er veldig verdifullt for barn, og de trekker frem at barn gjennom lek lærer å kunne starte en lek, videreføre lek og avslutte lek (Brodal & Lunde, 2022). Peter Gray og Brodal og Lunde er opptatt av at barn utvikler sosial kompetanse, det å se andres perspektiver og det å diskutere ulike synspunkter, gjennom lek (Gray, 2013; Brodal & Lunde, 2022). Gray et al. er også opptatt av at selvstendig aktivitet og lek kan bidra til barns trivsel. De understreker at skoledagen har blitt lengre og at dette også er med og understreker viktigheten av at det er plass til fri lek og selvstendig aktivitet i skolen (Gray et al., 2023).

## 1.2 Bakgrunn

Reform 97 trådte i kraft i august 1997 og det innebar en økning fra 9 til 10 år skolegang i grunnskolen, og skolestarten for elever ble derfor senket fra 7 til 6 år. Bakgrunnen for denne innføringen var mulighetene for å gi alle barn, uansett sosioøkonomisk bakgrunn og bosted, et likeverdig pedagogisk tilbud. Læreplanverket som fulgte med reformen, vektla at opplæring på småskoletrinnet skulle preges av tradisjoner fra både barnehagen og skolen. Det første året skulle ha et klart førskolepreg, der leken hadde en sentral plass i læreplanen og skulle være et utgangspunkt for opplæringen (Hølland et al., 2021).

Rapporten peker også på mangel på forskning på området da det i tidsperioden 2010 - 2021 ikke ble skrevet noen fagfelleverderte artikler med særskilt fokus på lek og lekpreget læring i norske førsteklasserom. Noen studier er riktignok rettet mot lekpregete aktiviteter, men de fokuserer primært på barnehage eller svensk førskole, som skiller seg fra norsk første klasse (Hølland, et al., 2021). De siste tre årene etter rapporten til Hølland et al. har det derimot blitt utgitt flere fagfelleverderte artikler som omhandler lek i første klasse, med utgangspunkt i

både lærernes, foreldrenes og elevens perspektiv. Noen eksempler på dette er artiklene til Becher & Håøy (2022), Olsson (2023a) & Olsson (2023b). Samlet sett viser artiklene både utfordringer og muligheter ved bruk av lek i skolen. De antyder en spenning mellom lek som en fri og ustrukturert aktivitet, og lek som en formell og målrettet pedagogisk metode. Videre indikerer funnene et behov for økt forståelse og anerkjennelse av lekens rolle i barns utvikling og læring i skolesammenheng.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom vår grunnskolelærerutdanning som har omfattet både teori og praksis, har vi blitt meget interesserte i hvordan elevenes syn på lek i skolen er. I denne oppgaven ønsker vi derfor å se nærmere på akkurat dette temaet. Slik vi undersøker det er gjennom en hovedvekt på intervjuer med ti elever på første trinn, samt observasjoner av elevgruppen. Gjennom dette får vi sett og opplevd elevene i lek, samtidig som de får uttrykt sine egne erfaringer. Arbeidet utfører vi ved å ta utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvordan opplever førsteklasinger lek og hvordan oppfatter de lærerens roller i lek?*

Slik vi har utformet problemstillingen tar den for seg to hovedtematikker. På bakgrunn av dette har vi utformet fire forskningsspørsmål som skal hjelpe oss med å besvare problemstillingen:

1. Hvordan beskriver førsteklasinger sin egen erfaring med lek i skolehverdagen?
2. Hva anser førsteklasinger som lek?
3. Hvordan oppfatter førsteklasingene forskjellen mellom lærerstyrt lek, og selvstyrt lek?
4. Hvordan beskriver førsteklasingene lærerens kunnskap om lek?

Forskningsspørsmålene ble utformet gjennom arbeid med den tematiske analysen.

Forskningsspørsmål 1 og 2 omhandler første del av problemstillingen, altså opplevelsen av



lek. I forskningsspørsmål 3 og 4 tar vi mer for oss lærerrollen slik elevene oppfatter den.

## 1.4 Avgrensning

Innledningsvis i denne masteroppgaven hadde vi tittelen “ivaretagelse av lek i overgangen fra barnehage til barneskole”. I samråd med veiledere valgte vi deretter å avgrense masteroppgaven til å ta utgangspunkt i “ivaretagelsen av lek i første klasse”. Ved å avgrense prosjektet gikk vi fra et utgangspunkt der vi skulle intervju i både barnehage og skole, til å fokusere på intervju i første klasse. En sentral grunn til at vi valgte å avgrense oppgaven slik var at et prosjekt som tok for seg intervju i barnehage og barneskole ville bli svært omfattende innenfor den tidsperioden vi hadde til rådighet.

Vi har valgt å intervju førsteklasinger for å få innsikt i barnets perspektiv på lek. Den teorien vi fokuserte på i forkant av intervjuene, leste vi for å utvide vår forståelse av både begrepet og fenomenet lek. Vi valgte å ikke låse oss fast i et avgrenset teoretisk rammeverk før datainnsamlingen, og vi ser at dette har gitt flere muligheter i etterkant av datainnhenting. Etter datainnsamlingen valgte vi å finne teori med utgangspunkt i vår empiri.

## 1.5 Oppgavens struktur

I oppgaven vår tar vi for oss syv kapitler. Innledningen består av underpunktene introduksjon, bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensning, og oppgavens struktur. I kapittel 2 tar vi for oss tidligere forskning og relevans med underpunktene søkeprosess, nasjonal og internasjonal forskning, og utviklingen av barns lek. I kapittel 3 fokuserer vi på teori. Her tar vi for oss hva lek er, perspektiver på lek, kjennetegn på lek, selvbestemmelsesteorien, lærerrollen i lek og lek i LK20. Kapittel 4 er metodekapittelet. I dette kapittelet legger vi frem og begrunner valg av metodikk, samtidig som vi gjennomgår selve forskningsprosessen. I kapittel 5 tar vi for oss analyse og funn, hvor vi presenterer funnene våre. I kapittel 6 tar vi for oss drøfting. Kapittel 7 er avslutningen der vi oppsummerer oppgavens funn og drøfting.

## 2. Tidligere forskning og relevans

I begynnelsen av dette kapittelet vil vi redegjøre for søkeprosessen etter teori og empiri som utforsker og er nærliggende vår problemstilling. Videre skal vi ta for oss forskning som har blitt gjort både innenfor temaet vårt og nærliggende temaet vårt. Etter vi har tatt for oss tidligere forskning vil vi fokusere på relevansen for oppgaven, noe vi legger frem i utviklingen av barns lek, og lek i «LK20». Til slutt i kapittelet vil vi se på behovet for videre forskning rundt dette temaet, samt argumentere for hvorfor vårt prosjekt er relevant.

## 2. 1 Søkeprosessen

Da vi satte i gang med søk etter relevant teori begynte vi med å ta i bruk søkemotoren Oria. Denne søkemotoren har vi blitt godt kjent med gjennom studiet. I starten fokuserte vi søket mot teoretikere vi allerede visste hadde mye teori om lek. Dette gjorde vi for å øke vår kunnskap rundt fenomenet lek på generell basis. Etter hvert som vi fikk en økt forståelse for fenomenet, valgte vi å begynne å fokusere søkene våre i retning av problemstillingen vår. Vi søkte på relevante fraser og ord, på både norsk og engelsk for å samle opp en grundig teoribase. Ettersom vi fant ny teori som passet godt til oppgaven vår, søkte vi videre på forfatterne som hadde skrevet relevant teori. Vi søkte også i andre databaser som SPORTDiscus, Idunn, og ERIC. Gjennom søkeprosessen fant vi ut at Norge og Skandinavia har flere forskere som har forsket på tema nærliggende det vi ønsker å undersøke. Dette inspirerte oss og hjalp oss videre i prosessen med å finne ut hvor fokuset vårt skulle ligge. I neste underkapittel skal vi se på den forskningen vi anså som mest relevant for det vi skulle undersøke.

## 2.2 Nasjonal og internasjonal forskning

Det teoretiske rammeverket er grunnlaget for strukturen på oppgaven. Teorien som blir brukt i oppgaven vår er med på å veilede forskningen vår, samtidig som den bistår oss i forhold til tolkningen av de ulike funnene. I begynnelsen av forskningsprosessen vår innhentet vi noe teori. Denne teorien baserte seg på lek på en mer generell basis, slik at vi skulle få mer kunnskap om temaet. Det meste av teorien vi tar i bruk ble derimot innhentet etter at funnene var samlet inn. Her var teorien mer rettet mot vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. På bakgrunn av dette har vi hatt stor interesse for teoretikere som Becher, Gray, Hølland, Olsson, Sommer, Lillemyr og Øksnes og brukt en del av deres teori gjennomgående i vår oppgave. Flere av disse teoretikerne har et spesielt fokus på lek fra barns perspektiv.

## 2.3 Utviklingen av barns lek

I LK20 fikk leken igjen en større og viktigere plass i læreplanen, spesielt for de yngste. Læreplanen fremstiller lek som nødvendig for både barns trivsel, og deres utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det at leken har blitt mer dagsaktuelt i skolen, er en av hovedgrunnene til at det vi forsker på er relevant. Vår problemstilling er rettet inn mot oppfattelsen til elevene av lek i skolen, altså hvordan leken faktisk kommer til syne i skoledagen basert på elevenes tanker. Samtidig retter vi problemstillingen inn mot den lærerstyrte leken basert på elevenes tanker. Hølland et al. (2021) retter også søkelyset inn mot viktigheten av oppdatert forskning om dette emnet, basert på endringene i den nye læreplanen. Lek er et fenomen som er vanskelig å forklare, gjennom vår søken på relevant teori har vi sett flere teoretikere gjøre et forsøk. Teoretikernes forklaringer varierer veldig, og det er dermed fortsatt ikke en konkret definisjon på lek. Det som flere av de dog er enige om er at leken i seg selv er meget viktig for barn, på flere ulike fronter. Viktigheten de uttrykker handler om generell utvikling, sosial kompetanse, trivsel, motoriske ferdigheter og mye mer. Gjennom dette kan vi altså se hvorfor det burde være tilstrekkelig med lek for elevene. Mye av teorien omhandler også hvordan elevene selv oppfatter leken, altså om det er «lærerstyrt lek», «veiledet lek», eller «den frie leken». Basert på dette, ser vi viktigheten av å ikke bare se om leken innlemmes i skolen, men samtidig hvordan elevene opplever lek i form av både den lærerstyrte og tilrettelagte leken.

Barns lek er det ikke kun læreplanen og ulike teoretikere som anser som viktig. FNs barnekonvensjon viser til de rettighetene barn har, hvor de påpeker at alle barn har rett til å leke. Dette gir et tydelig innblikk på hvor viktig leken faktisk er for barn (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Når en instans som dette viser til hvor viktig leken er for barn, er det forunderlig at prioritering i skolen ikke har vært mer innrettet mot lek tidligere. Når det nå i dag vektlegges slik det gjør, er det med stor interesse og derfor en av grunnene for vår oppgaves relevans å se på om leken faktisk blir ivaretatt.

## 3. Teori

«Lek er bortkastet tid», sier Niels Egelund, professor ved Aarhus Universitet i 2011, sitert i Sommer (Egelund, 2011, sitert i Sommer, 2015, s. 65). Bakgrunnen for sitatet var en debatt angående lekens plass i barnehagen i Danmark, der Egelund argumenterte for at barnehagepedagogikken i større grad burde handle om å klargjøre barna for overgangen til skolen. Sommer peker på hvordan globaliseringen har ledet til en konkurranse om kunnskap på tvers av internasjonale grenser, som igjen skaper et økt fokus på barns kunnskap før skolestart (Sommer, 2015). Et av argumentene til Egelund for tidligere skole var basert på svake resultater på PISA-tester, som kan sammenlignes med utviklingen i Norge i samme periode. Etter den tid har pendelen snudd og leken har igjen fått en større rolle i skolen. Vi skal i dette kapittelet først presentere fenomenet lek. Videre ser vi på ulike perspektiver og kjennetegn på lek, for å få en dypere forståelse av fenomenet. Deretter presenterer vi selvbestemmelsesteorien, og ser på lærerens rolle i lek med utgangspunkt i tre hovedretninger: lærerstyrt lek, veiledet lek og selvstyrt lek. Avslutningsvis ser vi på bakgrunnen for lekens gjeninntredelse i LK20. Til sammen skal teorikapittel gi et godt utgangspunkt for å videre drøfte, diskutere og svare på problemstillingen.

### 3. 1 Hva er lek?

Slik som vist i innledningen har lek en sentral plass i den pedagogiske debatten, der både barnehagelærere og lærere på barneskolen generelt sett har et positivt syn på lek (Broström, 2019). Lek er komplekst og mangfoldig, og det er typisk at leken engasjerer barnet, ofte på en oppslukende måte (Lillemyr, 2014). Spørsmålet om hvorfor barn leker har lenge vært sentralt for forskere, slik Øksnes peker på er det et spørsmål som er vanskelig å besvare da det er komplekst og flerdimensjonalt (Øksnes, 2019). Lek har vært gjenstand for omfattende studier og teoretiske perspektiver, men på grunn av dens mangfoldige karakter har det vist seg utfordrende å fange den i en enkel og entydig definisjon eller forklaring (Lillemyr, 2014; Sutton-Smith, 1997). Det er også uenighet blant forskere om det er hensiktsmessig å definere fenomenet lek, da det kan bidra til å fryse det fast i en beskrivelse som kan hindre dets mangfoldighet (Becher & Håøy, 2022; Øksnes, 2019).

### 3.2 Perspektiver på lek

De klassiske teoriene om lek fokuserer ofte på dens forbindelse til barnets energiutløp, enten det er i form av å "få ut dampen" eller som en måte å gjenopprette energi på etter utført

arbeid. Ryan og Deci sine funn peker i sistnevnte retning da de hevder at menneskers energi opprettholdes eller forbedres når man utfører selvbestemte aktiviteter i henhold til behovene i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2008). Videre peker kognitive og utviklingspsykologiske teorier på lek som en måte for barn å tilegne seg ferdigheter og kompetanse som kan være nyttige senere i livet (Pramling et al., 2019). Selv om disse klassiske teoriene primært er basert på filosofisk refleksjon fremfor empirisk forskning, har de fortsatt en betydelig innflytelse på vår forståelse av lekens natur og funksjon (Øksnes, 2019).

Moderne teorier, som har utviklet seg gjennom det siste århundret, har utforsket lekens rolle i barns utvikling og dens potensielle forbindelse til læring (Pramling et al., 2019). Disse teoriene søker å undersøke hvordan lek påvirker barns kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, og de utforsker også muligheten for at lek kan være en viktig arena for læring og danning (Pramling et al., 2019). Ved å se nærmere på ulike kjennetegn på lek, kan vi få et mer helhetlig bilde av dens betydning og funksjon i barns liv og utvikling.

### 3. 3 Kjennetegn på lek

Selv om leken er kompleks og tvetydig (Sutton-Smith, 1997), er det noen kjennetegn som kan gi en pekepinn for å identifisere fenomenet. Vi tar i denne delen for oss fire ulike kjennetegn på lek.

#### Frivillighet

Frivillig deltakelse i leken anses som avgjørende for barn, en oppfatning som støttes av både Lillemyr (2011) og Broström (2019). Leken er i seg selv en fri og prosessdrevet aktivitet, der barna selv tar initiativ. Det er ikke bare en lyst for barn å leke, men heller noe de foretrekker å gjøre (Öhman, 2012). Barn søker og finner alltid måter å leke, selv i strukturer som er mindre egnet for lek (Olsson, 2023a). Leken er indre motivert, og målet er ikke annet enn selve leken (Lillemyr, 2019). Barn forbinder leken med spenning og glede, og den virkelige verden blir satt til side når barnet dykker inn i leken. I denne "likksomverdenen" kan de realisere drømmer som ikke er mulige i virkeligheten. Gjennom leken kan de for eksempel være en vektløs astronaut eller en havfrue som kan puste under vann (Lillemyr, 2019). Broström (2019) påpeker at evnen til å late som om og forestille seg er vesentlige kjennetegn ved denne leken. Barnet bruker fantasien sin til å leke ut roller og fiktive handlinger. Barns fantasi og

denne liksomverdenen åpner opp muligheter for å løse eller øve seg på ting som de på det gitte tidspunktet ikke får til i den virkelige verden. De spiller for eksempel ut roller som utfører dristige og tøffe handlinger, og gjennom på-liksom-leken gjør ting de til vanlig ikke ville turt eller mestret. Når dette skjer i leken, er barnet et hode høyere enn seg selv, og det mestrer ting som det ennå ikke er i stand til å mestre i det virkelige liv. I leken kan også barnet spille ut problemer og få større klarhet og innsikt, da det gjennom et fiktivt "jeg" kan klare å ta nye perspektiver (Lillemyr, 2019). Til tross for at barn blir oppslukt og er i en flyt i denne liksomverdenen, kan leken likevel endres raskt.

### Improvisasjon

Improvisasjon, kreativitet og brudd på lovmessighet utgjør sentrale aspekter ved leken, som påpekes av Lillemyr (2019). Leken kan endre karakter raskt, selv med små endringer som for eksempel når et nytt barn kommer til i leken. Dette viser også at leken kjennetegnes ved improvisasjon, der barn ikke låser seg fast i et sett med regler som styrer atferden deres. Bateson & Martin (2013) argumenterer for betydningen av å bryte lovmessigheten i leken, der barn setter samfunnets regler til side for å ha det gøy. I motsetning til andre deler av samfunnet der det kan få alvorlige konsekvenser å bryte regler, er dette ikke tilfellet i leken. Barn kan gjøre kreative ting som ikke ville passe inn i andre sammenhenger, og leken følger sine egne regler som ikke alltid er i overensstemmelse med de utenfor leken (Bateson & Martin, 2013). Imidlertid er det en type lek som lærere vanligvis ikke ønsker i undervisningen, preget av klovnestreker og forstyrrelser av undervisningen (Øksnes, 2019). Denne typen lek kan være kroppslig og voldsom (Øksnes & Sundsdal, 2020), men den gir også barn muligheten til å tilegne seg nye perspektiver og kognitive verktøy som kan være nyttige i fremtiden.

### Trivsel

Gray et.al er opptatt av at selvstendig aktivitet og lek kan bidra til barns trivsel. De understreker at skoledagen har blitt lengre og at dette også er med og understreker viktigheten av at det er plass til fri lek og selvstendig aktivitet i skolen (Gray et al., 2023). Lillemyr viser til hvordan flere barn beskriver leken som «artig», der barna vektlegger at det er «artig» å leke sammen med andre (Lillemyr, 2014). Leken gir næring til læring ved å tilby barn muligheter til å eksperimentere, prøve ut, utvikle kreativitet og humor. Når barn leker, er de fullstendig

engasjerte og indrestyrte, og dette løfter dem opp til et nivå utenfor seg selv (Lillemyr, 2014). I denne lekeverdenen kan barn utfolde seg fritt uten å være redd for å mislykkes, noe som bidrar til deres personlige utvikling. Barns lek er preget av sosial interaksjon og kommunikasjon, der de både spiller ut roller og regisserer handlinger (Broström, 2019; Lillemyr, 2011).

## Læring og lek

Peter Gray peker på at grunnen til at mennesker er det dyret som leker mest, er fordi vi er det dyret som har mest å lære (Gray, 2013). Leken er med på å utvikle de ferdighetene barna trenger for å blomstre når de blir voksne. Det forklarer hvorfor barn observerer voksne, og tar etter det de voksne gjør i leken (Gray, 2013). Mange ser leken som en motivasjon til læring på grunn av den altoppslukende tilstanden den skaper for barn, og betydningen av lekopplevelsen for barn understrekes av flere teoretikere som grunnleggende for deres læring (Lillemyr, 2019). Selv om opplevelsesaspektet ikke alltid har blitt fremhevet tilstrekkelig i diskusjonen om barns læring, argumenterer Lillemyr (2011) for at engasjementet og motivasjonen som oppstår gjennom lek er av avgjørende betydning både for læring og sosialisering. Gray viser til hvordan barn bruker leken til å øve på nye ferdigheter, og benytte de ferdighetene på en kreativ måte (Gray, 2013). Løndal stiller seg derimot kritisk til ideen om å bruke lek som en metode for å oppnå et spesifikt læringsutbytte (Løndal, 2019). Videre argumenterer Løndal for «lærende lek», med utgangspunkt i et helhetlig læringssyn der man har tillit til at de allsidige erfaringene som man etablerer eller reetablerer i leken, bidrar til verdifulle kapasitetsendringer på lengre sikt (Løndal, 2019).

### 3.4 Selvbestemmelsesteorien

Flere forskere peker på at når voksne tar kontroll over leken, går den fra å være fri til å bli tvungen, og for noen er det da ikke lek (Becher & Håøy, 2022; Olsson, 2023a; Øksnes & Sundsdal, 2020). Det er derfor interessant fra et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv å utforske hvordan lærerrollen har betydning for førsteklasingers ivaretagelse av lek.

Selvbestemmelsesteorien er en psykologisk teori utviklet av Deci & Ryan om de ulike faktorene som påvirker motivasjon. Den tar utgangspunkt i tre grunnleggende behov innen motivasjon: autonomi, kompetanse og tilknytning (Deci & Ryan, 2002). Ifølge Deci & Ryan handler autonomi om individets mulighet til å handle ut fra egne interesser og verdier, med

muligheten til å selv organisere egne opplevelser. Kompetanse handler om behovet for å erfare muligheter til å uttrykke sine ferdigheter og kompetanser i ens sosiale miljø. Tilknytning handler om individets følelse av å tilhøre et trygt miljø der man selv tar vare på andre, og kjenner seg ivaretatt. Dekkes de tre behovene, vil ifølge Deci & Ryan autonom motivasjon bli utviklet eller opprettholdt. Autonom motivasjon innebærer at elevene deltar av egen fri vilje. Motsetningen til autonom motivasjon er kontrollert motivasjon, der eleven deltar på grunn av at hen kjenner seg presset til det (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2008).

### 3.5 Lærerrollen i lek

Læreren har en sentral rolle i elevenes lek i skolehverdagen. I problemstillingen vår nevnes lærerens roller, hvor hovedfokuset vårt ligger på tre ulike hovedformer for lek i skolen. Med inspirasjon fra forskningskartleggingen til Lillejord, Børte og Nesje har vi valgt hovedformene: lærerstyrt lek, veiledet lek og den frie leken, (Lillejord et al., 2018). Begrepene handler om hvem som har kontroll over leken, og hva som skal gjøres.

#### Lærerstyrt

Lærerstyrt lek er et ytterpunkt som er diametralt motsatt til den frie leken (Lillejord et al., 2018). I lærerstyrt lek har læreren kontroll over leken, og det kan da også betegnes som voksenstyrt lek (Øksnes & Sundsdal, 2020). Grunnet et av lekens kjennetegn, frivillighet, vil det da være naturlig å stille seg spørsmålet om lærerstyrt lek i det hele tatt kan betegnes som lek. Casestudien til Becher & Håøy peker på nettopp dette da elevenes lekforståelse ikke inkluderte lærerstyrt lek. Becher & Håøy konkluderte med at elevene oppfatter lek som noe de kan velge, styre og utvikle selv, og ikke noe som skal føre til noe annet enn mer lek (Becher & Håøy, 2022). Her ligger både vanskeligheten med å beskrive lærerstyrt lek, og interessen vår for lærerstyrt lek, da vi er interessert i førsteklassingers perspektiver på om lærerstyrt lek som pedagogisk praksis ivaretar kvaliteter ved lek i slik grad at elevene selv klassifiserer det som lek (Øksnes & Sundsdal, 2020). Vi forstår og benytter begrepet lærerstyrt lek i denne oppgaven om lek med sterk grad av voksenstyring, der læreren styrer aspekter som blant annet lekaktivitet, sted for aktivitet og lekemateriell.

#### Veiledet



Veiledet lek betegnes av Lillejord et al. som det store handlingsrommet mellom ytterpunktene lærerstyrt lek og den frie leken (Lillejord et al., 2018). Sommer beskriver veiledet lek som lek der en voksen enten deltar direkte eller tilrettelegger for leken (Sommer, 2015). I den veiledele leken legger den voksne til rette for lek ved å eksempelvis utstyre miljøet med lekemateriell og annet utstyr som kan igangsette lek. Den voksne er også oppmerksom, og oppmuntrer barn til å utforske og oppdage ved å stille åpne spørsmål. Den store forskjellen fra lærerstyrt, til lærerveiledet lek, ligger da i måten læreren involverer seg på (Sommer, 2015). Et interessant funn fra artikkelen til Olsson er at barna ikke beskriver de voksne i barnehagen som mer deltakende, men beskriver de som mer lekne enn de voksne i skolen (Olsson, 2023b). Perspektivet til barna kan vise til at barnehagelærerne med sin mer lekne holdning, igjen oppmuntrer og er med på å iscenesette barnas lek. Vi forstår og benytter i denne oppgaven veiledet lek om lekaktivitet der eleven har kontroll over leken, og læreren bruker sin kompetanse for å tilrettelegge for lek ved å oppmuntre, utforske og oppdage sammen med elevene.

### Den frie leken

Den frie leken er motsetningen til lærerstyrt lek. Sommer beskriver den frie leken som «lystbetont, frivillig, spontan, fleksibel, engasjert og selvstyrt – uten ytre hensikt eller mål» (Sommer, 2015, s. 73). Den frie leken er gjerne det mange forbinder med fenomenet lek, og kjennetegnes av at barna får konstruere leken uten vokseninnblanding. Broström argumenterer for viktigheten av at barn i førsteklasse får rom og mulighet til å leke fritt. Dette åpner muligheten for å skape egen barnekultur, utvikle selvstendige lekestrategier, etablere relasjoner til medelever og tilegne seg sosial kompetanse (Broström, 2019). Overgangen fra barnehage til skole er blant de største overgangene i barns liv, og Broström tar til orde for at lærere må legge til rette for tid til den frie leken for å mykne overgangen (Broström, 2019). Viktigheten av leken i overgangen fra barnehage til skole peker også Becher, Bjørnstad og Hogsnes på, da de beskriver leken som limet i overgangen (Becher et al., 2019). Både Gray (2013) & Løndal (2019) retter søkelyset mot barnets institusjonaliserte hverdag, og hvordan det får konsekvenser for barns frie lek. Vi tar i denne masteroppgaven utgangspunkt i Sommers forklaring og forstår den frie leken som den lystbetonte, frivillige, spontane, fleksible, engasjerte og selvstyrte leken.

### 3.5 Lek i LK20

#### Bakgrunn

Forskere ved Oslo Met og UiO fikk i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å skrive en evalueringsrapport av Reform 97. To av hovedfunnene fra forskningen som rapporten er basert på, viser et ulikt syn på lekens plass i barnehagen og i skolen, og ulike syn på leken i undervisningen. I barnehagen ser leken ut til å ha en sentral posisjon blant de ansatte, mens lærerne i skolen ser på det som noe som foregår i friminuttene eller en aktivitet før det “viktige”, altså undervisningen av faglig innhold. Rapporten viser at skolen anerkjenner lekens funksjon i barns liv, men forholdet mellom lek og læring varierer. Noen studier viser leken som et bærende element i pedagogikken i første og andre klasse, mens andre viser at leken styres, planlegges og tilrettelegges av lærerne (Hølland et al., 2021).

Fire år etter førsteklasingers inntreden i skolen kommer «PISA-sjokket» i 2001, der norske elevers resultater var gjennomsnittlige blant de rike industrilandene. Det skapte politisk panikk, som igjen ledet til omfattende reformer i utdanningssystemet. Innføringen av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet i 2006, kan ses som en konsekvens av PISA- sjokket, der nasjonale prøver og en klarere mål- og resultatstyring i skolen ble innført (Sjøberg, 2015). Det ledet også til at seksåringene i skolen har slik Sjøberg beskriver det: «et første år som er mer skolepreget enn mange ønsker» (Sjøberg, 2015, s.9).

#### Gjeninnførsel av lek i LK20

Masterprosjektet vårt aktualiseres nasjonalt av vekten på lek i LK20, og i overordnet dels “opplæringens verdigrunnlag” står det at: «for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Sitatets første del peker på lekens nødvendighet for trivsel, og kan ses i lys av et av vårt samfunns største problemer, nemlig den økende forekomsten av psykiske helseproblemer blant barn og unge. Det er en veldokumentert bekymring, og implementeringen av livsmestring som et tverrfaglig tema i LK20 må ses i lys av denne utviklingen. Gray et al. utforsker i sin artikkel en sammenheng mellom den økende forekomsten av psykiske helseproblemer blant barn og unge, og en reduksjon i mulighetene for selvstyrte aktiviteter, spesielt lek (Gray et al., 2023). Evidensen

de legger til grunn er at samtidig som forekomsten av psykiske helseproblemer blant barn og unge har vært økende, har mulighetene for å drive med selvstyrte aktiviteter blitt færre og skoledagene lengre (Gray et al., 2023). Det er samtidig viktig å påpeke, slik Gray også gjør i artikkelen, at korrelasjon beviser ikke nødvendigvis kausalitet.

Sitatet fra overordnet del av læreplanen peker videre på lekens muligheter i opplæringen som helhet til kreativ og meningsfylt læring. Artikkelen til Klitmøller & Sommer tar for seg utviklingen av en skole som er rustet for fremtiden, hvor forfatterne argumenterer for en pedagogisk tilnærming som tar hensyn til "hele barnet" og fremmer "lekende læring". Begrepet "hele barnet" reflekterer deres syn på at kognisjon, emosjon og sosialitet er likeverdige aspekter, og at barnets kognitive utvikling bør harmonisere med dets emosjonelle og sosiale vekst. "Lekende læring" understreker viktigheten av lek i all undervisning og for barnets utvikling i tidlig alder, enten det er gjennom fri lek eller veiledet lek (Klitmøller & Sommer, 2016). Artikkelen maler et bilde av fremtidens skole og argumenterer for lekens sentrale rolle, ikke bare i dagens skole, men også som en relevant faktor for den fremtidige utviklingen av skolesystemet.

## 4. Metode

Vi vil i dette kapittelet først ta for oss de vitenskapsteoretiske tilnærmingene fenomenologien og hermeneutikken. Videre skal vi redegjøre for kvalitativ forskningsmetode. Andre områder vi skal ta for oss er utvalg av informanter, intervjuetoder, intervjuguide, transkribering av intervju, og analyse av data. Til slutt vil vi gjennomgå noen etiske retningslinjer som er viktige for vår studie, samt redegjøre for kvaliteten på prosjektet.

### 4.1 Vitenskapsteori

#### Fenomenologien

Fenomenologien tar utgangspunkt i selve den subjektive opplevelsen og ønsker å oppnå en forståelse av enkeltpersoners erfaringer. Det omhandler derfor erfaringene og opplevelsene enkeltpersoner har innenfor en spesifikk kontekst (Thagaard, 2018). På bakgrunn av det vi ønsker å undersøke med denne oppgaven vil det fenomenologiske aspektet komme til syne i

forhold til elevenes erfaringer og oppfattelse av lek som grunnlag for empirien. Vi kan her se i problemstillingen: «*Hvordan opplever førsteklasselek og hvordan oppfatter de lærerens roller i lek?*» at vi som forskere har et ønske om å forstå fenomenet lek gjennom elevenes perspektiv. Dette stemmer overens med hva Kvale & Brinkmann (2012, s. 45) sier om fenomenologien hvor de sier at «når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver». Thagaard (2018) viser til at de erfaringene deltakerne har kan føre til at vi som forsker på det kan utvikle en forståelse for fenomenet vi undersøker. Dette stemmer overens med ønsket vårt om å få et dypere innblikk i hvordan leken kommer til syne i skolen fra elevenes perspektiv, slik at vi kan forstå og tolke erfaringene deltakerne har med fenomenet lek. I følge Thagaard (2018) omhandler fenomenologien også det å kunne beskrive den omverden deltakerne erfarer. Slik vi har arbeidet med oppgaven har vi gitt elevene friheten til å kunne ytre sin realitet omkring fenomenet lek og hvordan den speiles i skolen. Dette har vi jobbet med slik at funnene våre vil gjenspeile elevenes erfaringer og opplevelser på best mulig måte. Slik vi arbeider med å tolke lek fenomenet gjennom elevenes erfaringer er det relevant å også få et innblikk i hermeneutikken.

## Hermeneutikken

Hermeneutikken i seg selv omhandler det å se på det som ligger under overflaten og gjennom dette fortolke handlingene som folk utfører. En hermeneutisk tilnærming går altså ut på at det ikke er en bestemt tolkning av fenomener, men at det kan tolkes på flere ulike nivåer (Thagaard, 2018). Geertz (1973, sitert i Thagaard, 2018) forklarer disse ulike nivåene av fortolkning som at forskeren beveger seg mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Erfaringsnære begrep blir forklart som den forståelsen de vi studerer har om sine egne handlinger, og erfaringsfjerne begreper knyttes mot samfunnsvitenskapelig teori. I et prosjekt som dette omhandler mye av prosessen å se de ulike delene, og helhetene sammen. Dette kommer igjen både i enkelte deler av prosjektet, samt prosjektet som en helhet. Denne typen arbeid er i tråd med hva den hermeneutiske sirkel går ut på. Her omhandler det altså den tolkningen og forforståelsen vi hadde om prosjektet før vi begynte, til vi delte det opp i de ulike kapitlene, før vi igjen satt det sammen til en helhet og tolket og forstod det på en annen måte. Den hermeneutiske sirkel er derfor meget relevant i forhold til den typen arbeid vi har gjennomført, hvor vi får en dypere forståelse for det vi har gjort desto mer vi arbeider med det (Kvale & Brinkmann, 2012). Hermeneutikk er sterkt tilknyttet ulike forståelser og tolkninger.

Thaagard (2018, s. 37) skriver om hermeneutikken at «all forståelse bygger på forforståelse», noe Kvale & Brinkmann (2012) støtter oppunder ved å si at forforståelsen er det vi forstår verden generelt utfra, ikke bare innenfor det teoretiske. Forståelse og teori har samtidig sammenheng i den forstand at forståelsen vår også preges av teorien vi leser. Noe av det som er betydningsfullt for oss er derfor å være observante på den forforståelsen vi har som kan gjøre at vi blir ensidige i måten vi arbeider på.

## 4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Vi har valgt å belyse problemstillingen vår ved å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode, med hovedvekt på den beskrivende variant som inneholder induktiv koding, semantiske tema og en essensialistisk epistemologi. Bruken av kvalitative forskningsmetoder styres av problemstillingen vi arbeider ut ifra og fenomenet vi forsker på. Dette støtter oppunder det Silverman (2014) sier, hvor han foreslår at selve valget av forskningsmetode burde styres av forskningsspørsmålene og selve fenomenet som undersøkes. Silverman viser videre til hvordan kvalitativ metode fokuserer på å forstå «hva» fenomener er og «hvorfor» de oppstår, samt hvordan de opprettholdes og oppleves av de involverte individene. Fokuset vi har i undersøkelsen er ivaretagelsen av lek i førsteklasse med hovedfokus på opplevelsene og oppfattelsene elever i førsteklasse har av lek i skolen. Dette fokuset tar for seg elevenes egen forståelse av lek, noe som altså er et eksempel på et fenomen. Lillemyr (2011) trekker frem “her og nå” som et viktig poeng i elevenes lek. Her viser han til hvordan barn oppfatter leken som et “her og nå” fenomen, der det som har skjedd eller vil skje ikke er av stor relevans.

### Utvalg

Cypress (2018) viser til at i fenomenologisk forskning benyttes det ofte formålsrettede utvalg for å finne informanter som har den ønskede kunnskapen om fenomenet som skal undersøkes. Når vi hadde funnet ut av hva vi ønsket å utforske, samt hvilken metode vi ville benytte oss av, valgte vi i samhandling med veilederne våre at vi skulle kontakte skoler for å intervju elever i førsteklasse. Vi valgte en skole i Agder området, der lek var et fokusområde for skolen, spesielt på de yngre klassetrinnene. Vi valgte en skole med særlig fokus på lek for vi var interessert i hvordan det ble synlig i intervjuene med elevene, sammenlignet med annen forskning på området. Dette samsvarer med det Cypress (2018) sier angående utvalgsriterier

hvor det er viktig å fokusere på at informantene skal oppfylle noen spesifikke kriterier som baseres på problemstillingen og formålet med studiet.

Vi tok kontakt med skolen og spurte om tillatelse til å observere og intervjuere elever i en første klasse på skolen. Dette ble godkjent av skolen og vi fikk kontakt med lærerne på trinnet. Før vi dro ut til den utvalgte skolen innhentet vi informert samtykke (Se vedlegg 2). Videre hadde vi kontakt med en lærer på trinnet hvor vi snakket om hvordan vi skulle gå frem med datainnsamlingen. Vi fant da ut at vi skulle være i klasserommet og observere elevene noen dager før vi skulle begynne med intervjuene slik at de ble trygge. I det tidsforløpet leverte vi samtidig ut samtykke-skjemaer til både elever og foreldre, og forklarte hva studien gikk ut på slik at elevene skulle ha en forståelse for hva det handlet om. Vi fikk samtykke til å gjennomføre intervjuer med 14 elever, der foreldre/foresatte godkjente deltakelsen på vegne av sitt barn. Ut fra disse 14 elevene, tok vi en randomisert trekning av 5 gutter og 5 jenter. På forhånd hadde vi bestemt oss for at 10 intervju var gunstig for å innhente data, det var fordi vi ønsket et datamateriale hvor vi kunne bruke tid på å gå i dybden på hvert enkelt intervju. Vi var opptatt av å ikke ha et datamateriale som var uoverkommelig på grunn av dets størrelse. Skreland & Fasting (2021) påpeker at samtykke er meget relevant når det kommer til de etiske refleksjonene rundt intervjuer av barn, hvor de legger vekt på viktigheten av ikke bare foreldresamtykke, men også samtykke av barna. På bakgrunn av dette valgte vi å spørre elevene som vi hadde fått samtykke av foreldrene, om de selv ønsket å bli intervjuet.

## Intervjumetoder

Det vi ønsket når vi skulle intervjuere elevene var at de skulle være trygge nok på oss i en intervjusituasjon til å kunne vise oss hvordan de ser og tenker på lek i skolen, og i hvilken grad de opplever lek som en del av skolen. For å kunne skape denne tryggheten valgte vi å ta i bruk virkemidler som blir nevnt i boken «Å forske blant barn: kvalitative metoder» (Fasting et al., 2021). I denne boken trekker de frem kroppsholdning i møte med elevene, ulike metoder å gjennomføre intervjuene på og hvordan å adaptere seg etter barnas ønsker. Skreland & Fasting (2021) trekker også frem maktposisjonen en innehar som en voksen. Med dette menes ikke bare størrelse, men også autoritet, noe som gjør at både det kroppslige og det psykiske er meget viktig. Det de nevner som viktige ressurser å ta i bruk er for eksempel hvordan en skal være til stede kroppslig når en intervjuer elevene. Her viser de til at det som ofte fungerte best

var å enten gå ved siden av, eller sitte ved siden av elevene i de ulike situasjonene de ble intervjuet i.

Før vi påbegynte intervjuene var vi til stede i klasserommet med elevene. Dette gjorde at vi kunne bygge en form for relasjon med elevene for at de skulle bli tryggere i intervjusituasjonen. Etter vi hadde vært til stede og observert elevene i noen dager, begynte vi prosessen med intervjuene. Vi tok for oss to ulike metoder å intervju elevene på. Den ene metoden var walk – and talk metode, som går ut på at vi som intervjuere går sammen med elevene i leksituasjoner eller utesituasjoner hvor elevene leder oss der de vil. Her går vi side om side med elevene slik at de blir mer komfortable og kan føle seg mer naturlige når de er på kjente steder. Den andre metoden vi valgte å ta i bruk er hentet fra Greene & Hill (2005, sitert i Lund, 2021) og går ut på at elevene selv skal få muligheten til å velge hvor de ønsker å bli intervjuet og når. Dette gir elevene makt til å sette seg selv i en komfortabel situasjon uten at vi som intervjuere tar styring.

Når vi gjennomførte intervjuene, valgte vi å benytte oss av en diktafon. I denne typen intervjusituasjon kunne det vært gunstig og tatt i bruk mikrofoner på både oss og elevene, men grunnen til at diktafon ble brukt var slik at elevene ikke skulle behøve å tenke på at det var flere mikrofoner til stede sånn at det ble for voldsomt. Ved å ta i bruk diktafon var vi bevisste på at svarene fra elevene kunne bli litt utydelige grunnet både lyd og hvor langt unna diktafonen de befant seg. Det vi da valgte å gjøre var å repetere svarene elevene gav slik at det ble lettere for oss å faktisk få med oss informasjonen når vi senere skulle transkribere. Valget av å repetere det elevene svarte tok vi etter å ha lest at Lund (2021) gjorde det samme i sine intervju med elever. De fleste intervjuene våre varte mellom 5-10 minutter, noe vi trodde var meget lite i løpet av de første intervjuene, men som til slutt viste seg å være gjentakende i alle intervjuene. Vi snakket samtidig med elevene både før og etter intervjusituasjonen slik at de var komfortable, noe som gjorde at tidsrammen i samhandling med elevene ofte var på 10-15 minutter.

## Intervjuguide

I intervjuet valgte vi å ta i bruk en semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2012). Her er altså spørsmålene gjort klare på forhånd, men samtidig åpner vi for muligheten til å spørre videre på utsagn deltakerne kommer med. Dette valgte vi med tanke på at vi intervjuet elever i 1.klasse, hvor det er nødvendig å ha en viss form for struktur på spørsmålene som blir

stilt slik at resultatene fra de ulike intervjuene kan sammenlignes. Ved å ta i bruk den semistrukturerte intervjuguiden gir vi oss selv lettere mulighet for å opprettholde en rød tråd, samtidig som at svarene vil få høy reliabilitet, da elevene får mulighet til å utdype deres beskrivelser. Intervjuguiden var meget hjelpelig med tanke på å ha kontroll på hva som hadde blitt snakket om under intervjuet, samt hvilke spørsmål det oppstod interessante koblinger på fra ulike intervjuobjekter.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble utformet ved at vi la vekt på lek i ulike settinger i skolen. Her stilte vi spørsmål rettet mot vår problemstilling som for eksempel: om elevene likte å leke, når de tenkte at de lekte på skolen, hvor de lekte på skolen, om de lærer noe av lek, og om lærerne kan mye om lek. Her tok vi inspirasjon fra flere av kapitlene i boken til Fasting et al. (2021), spesielt med tanke på utforming av spørsmål og hvordan man stiller spørsmålene. Dette ble gjort slik at vi ikke skulle stille ledende spørsmål eller hinte til svar, slik at forskningen ble så legitim som mulig. Vi reviderte intervjuguiden opptil flere ganger slik at innholdet ble såpass konkret at elever på første trinn har muligheten til å både forstå og svare på spørsmålene, samtidig som det er relevant for oppgaven vi skriver. Intervjuguiden var også noe gjentakende, da vi ønsket å forsikre oss om at hovedtemaene ble diskutert. Det vi endte opp med var at vi til å begynne med valgte å stille enkle og åpne spørsmål slik at elevene skulle bli trygge i situasjonen de var i. Videre kom vi inn på mer dyptgående og litt vanskeligere spørsmål hvor elevene måtte tenke mer over svarene sine. Dette førte til flere interessante utsagn, hvor vi opplevde at elevene turte å si det de tenkte og mente. Hele prosessen med utformingen av intervjuguiden var meget viktig fordi vi ble nødt til å reflektere rundt vår egen oppgave, rundt egnet teori og samtidig rundt hvordan elevene vil kunne komme til å svare på spørsmålene.

### Transkribering av intervju

Vi intervjuet 10 elever fordelt på tre dager. Dette passet godt med timeplanen til elevene, samtidig som det gjorde at vi fikk muligheten til å reflektere rundt intervjuene som var gjort på slutten av dagen. Her hadde vi også muligheten til å transkribere intervjuene. Det var videre tid til å se over hvilke observasjoner vi hadde gjort oss i løpet av dagen og snakke om dem. Selve datamaterialet ble altså arbeidet med før forskningsprosessen var over, slik at situasjonene intervjuene hadde foregått i var ferske i minne. Under transkriberingen valgte vi å ta med alt som ble sagt av elevene. Dette er alt fra tenkepauser som «hm» og «eh», til mer



relevante beskrivelser av ting. Dette valgte vi å gjøre sånn at vi kunne sette oss inn i hvordan elevenes tankeprosess var da de svarte på de ulike spørsmålene. Vi transkriberte det meste direkte uten å tenke spesielt over hva som ble sagt, grunnet at vi skulle gå gjennom og analysere intervjuene senere. Det vi dog valgte å gjøre var å sette en rød farge over de utsagnene som var spesielt interessante utfra både hva som ble sagt, men også hvordan elevene uttrykte seg både med ord og kropp når det ble sagt. Når vi hadde gjennomført prosessen med å transkribere hadde vi 43 sider med transkribert materiale, noe vi var meget fornøyd med med tanke på at det var elever i første klasse vi hadde intervjuet. Vi hadde også noen få observasjonsnotater vi hadde tatt underveis i observeringen og like etter intervjuene var gjennomført.

## Analyse av data

I denne delen skal vi gjennomgå selve analyseprosessen. Gjennom analyseprosessen har vi tatt i bruk Braun & Clarke (2006) og Johannessen et al. (2018) for å forstå konseptet av tematisk analyse. Vi tok i bruk Johannessen et al. (2018) på bakgrunn av at de forenklet stegene Braun og Clarke (2006) viste til. I denne analysedelen tar vi for oss tre av de fire fasene i analyseprosessen Johannessen et al. (2018) tar for seg, som er forberedelse, koding og kategorisering. Den fjerde fasen rapportering tar vi for oss i kapittel 5. Vi har gjennom vårt arbeid i den tematiske analysen arbeidet med en induktiv koding hvor fokuset er empiri-nært. Det gjør vi fordi den teorien som allerede er til stede ikke nødvendigvis er tydelig rettet mot de funnene vi har, noe som gjør at vi ønsker å innhente ny kunnskap innenfor temaet uten for stort fokus på tidligere forskning. Vi har dermed arbeidet med dataene uten spesifiserte spørsmål eller tanker, slik at kodingen og temaene kan utgjøre noe annet enn først antatt (Braun & Clarke, 2006). Vi har også forholdt oss til semantisk tema, der det deltakerne sier blir det gjeldende, ikke bakgrunnen for hvorfor de sier det de gjør. Her baserer vi altså dataen på det som blir sagt hvor fokuset ligger i de deskriptive mønstrene, før vi så beveger oss over til det mer tolkende for å forstå hva de ulike mønstrene faktisk betyr (Braun & Clarke, 2006).

## Forberedelse

Den første fasen, altså forberedelsen, omhandler innhenting av data (Johannessen et al., 2018). Dette ble først satt i gang da vi bestemte oss for å ta i bruk intervjuer og observasjoner som metodene vi skulle bruke for å innhente den nødvendige data. Videre gjennomførte vi

datainnsamlingen ved å intervjuer de utvalgte elevene, samtidig som vi observerte situasjoner i klasserommet. Underveis skrev vi ned noen interessante observasjoner vi hadde foretatt oss. Til slutt transkriberte vi alle intervjuene vi hadde gjort slik at datainnsamlingen var gjennomført og dokumentert.

## **Koding**

Den neste fasen er koding. Denne fasen går ut på at en skal kategorisere de ulike utsagnene i transkriberingen og fremheve viktige poeng (Johannessen et al., 2018). Etter forberedelsesfasen leste vi teksten noen ganger slik at vi ble bedre kjent med den. Vi valgte å lese teksten samtidig med ulike forskerøyne for hver gang, der fokuset lå på ulike interessante utsagn for hver gang. For å få en form for oversikt, valgte vi å bruke ulike farger på de ulike interessante kommentarene.

## **Kategorisering**

Etter å ha gjennomført kode-fasen opptil flere ganger hadde vi flere ulike farger som representerte de ulike kategoriene vi skulle arbeide med videre. Her fikk vi dermed flere ulike underkategorier vi skulle fokusere på. Når vi først begynte å kategorisere temaene, hadde vi ni temaer. Johannessen et al. (2018) viser til at det ofte er tre til fem temaer som er det mest hensiktsmessige å ha. Braun & Clarke (2006) viser også til noe lignende, hvor de viser til at det ofte oppstår flere temaer til å begynne med, men at man ender opp med å kategorisere de temaene som passer sammen som undertemaer i de tre til fem hovedtemaene. Vi valgte å gjøre det på denne måten. Når vi skulle finne hovedtemaene og dermed kategoriserte undertemaene så vi til forskningsspørsmålene våre. I løpet av denne prosessen ble forskningsspørsmålene utarbeidet til et mer endelig resultat, i tråd med temaene. Vi måtte altså se på hva som var relevant i retning av det vi ønsket å forske på (Johannessen et al., 2018). Når vi hadde gjort dette endte vi opp med fire konkrete forskningsspørsmål og fire hovedtemaer som tok for seg de tidligere ni under temaene (tabell 1).

### **4.3 Etske betraktninger og hensyn**

#### **Viktigheten av etske overveielser**

Når en gjennomfører et masterprosjekt er det viktig at en har kontroll på de etiske retningslinjene generelt. Vi valgte å ta for oss noen spesifikke innenfor arbeidet med barn i studien vår, men samtidig er det meget relevant å ha kontroll på alle retningslinjene slik at en ikke utsetter deltakerne eller seg selv for problematikk under gjennomføringen. Når en forsker på noe, er det alltid etiske retningslinjer å følge, men med barn er det enda flere. Noe av grunnlaget for dette er at barn er en sårbar gruppe, som ikke skal ta belastning for at eventuell forskning blir gjennomført (Sikt, u.å; NESH, 2021). Forskningsetikken er utarbeidet for å hjelpe forskere med refleksjon rundt etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst på normkonflikter, å styrke godt skjønn, samt evnen til å treffe velbegrunnede valg (Øye & Bjelland, 2012). I forhold til det Øye og Bjelland skriver og i forhold til vår problemstilling og masteroppgave er det forskningsetiske viktig. I forbindelse med de etiske betraktningene rettet mot vår studie, har vi tatt i bruk teori fra Øye & Bjelland (2012), Fasting et al. (2021), Bresler (1996), og Kvale & Brinkmann (2012). Vi har også brukt NESH (2021) sine retningslinjer gjennom arbeidet.

### **Sikt og FEK**

Før vi begynte selve undersøkelsen var vi nødt til å sende inn søknad til Sikt for å få godkjent prosjektet. Grunnlaget for dette er at vi arbeider med personopplysninger og barn, noe som gjør at alt må se greit ut før vi får lov til å begynne. Prosjektet vårt ble godkjent (Se vedlegg 3). Etter vi hadde fått godkjent Sikt søknaden, var vi nødt til å sende inn søknad til FEK (Fakultetets etiske komité). Dette måtte gjøres for å få godkjennelse på de etiske retningslinjene grunnet forskningens forhold til observasjoner og intervjuer av/med barn. Denne søknaden ble også godkjent (Se vedlegg 4).

### **Innhenting av samtykke**

Den første etiske overveielser vi vil ta for oss er innhenting av samtykke fra foreldre eller foresatte (NESH, 2021, §16), som er nødvendig for å få lov til å intervjuer førsteklasinger. Her er det nødvendig at vi forklarer formål og informasjon grundig, samt gjøre oss forstått i forhold til hva som skal forekomme i intervjuene (Øye & Bjelland, 2012). Dette er meget relevant i form av at elevene ikke er gamle nok til å ta slike avgjørelser på egen hånd, og vi må derfor få godkjenning til gjennomføring av foreldre/foresatte. Fasting & Skreland, (2021) nevner også dette i forhold til å skulle innhente samtykke fra både foreldre og elever hvor det er viktig at de har forståelse for hva som skal skje og at de kan godkjenne og ikke godkjenne

deltakelsen i prosjektet. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet et informasjonsskriv, med et samtykkeskjema som omhandler det som skal gjøres, deres rettigheter og om de ønsker å delta, eller i dette tilfellet om de ønsker at barnet deres skal delta i undersøkelsen. I informasjonsskrivet står det også at det er helt frivillig og at deltakeren kan trekke seg når som helst om det skulle ønskes ved å kontakte oss på enten telefon eller mail.

## **Rolle/Posisjon**

I boken «Å forske blant barn: Kvalitative metoder» (Fasting et al., 2021) snakkes det mye om det etiske i samhandling med barn, hvor de tar for seg flere viktige ting. Her nevner de for eksempel maktposisjonen vi som intervjuere kan ha overfor barna og at vi er nødt til å være observante på hva barna ønsker (Skreland & Fasting, 2021). Dette punktet omhandler altså oss som personer i forhold til hvordan atferden vår burde være og at vi er nødt til å vurdere hvordan vi går frem i forhold til den maktposisjonen vi innehar. Vi ser på maktbalansen som et av de viktigste punktene når det kommer til det å skulle intervju barn. Dette er fordi den alltid vil være til stede, grunnet størrelsen, og autoriteten vi har ovenfor dem. Noe som henger tett sammen med dette er forskerposisjoner og roller.

I forhold til forskerposisjoner og roller trekker Kvale & Brinkmann (2012) frem forskerens integritet og viktigheten av dette rettet mot kvaliteten på kunnskapene og de etiske beslutningene vi foretar oss av. De vektlegger det moralske kompasset opp mot den integriteten vi har og utdyper spesielt viktigheten av dette når det gjelder intervjusituasjoner, på grunn av alle de etiske retningslinjene som forekommer når en gjennomfører intervjuer. Når vi gjennomfører observasjoner og intervjuer vil vår forskerposisjon være todelt. Når vi observerer elevene vil vi være observatører som skal få et blick på hvordan elevene utfolder seg i klasserommet, friminuttet, alene og med andre. Når vi intervjuer elevene vil vi være mer involvert hvor vi er forskere som skal innhente data. Dette står i tråd med det Kvale & Brinkmann (2012) sier, hvor vi som forskere må vise den moralske integriteten vi innehar slik at elevene vi skal intervjuer får best mulige forhold på alle måter. Det som dog er viktig å tenke på er at det ifølge Bresler er umulig å være helt objektiv, at en blir påvirket av ting som

skjer, og at en tolker og har egne meninger (Bresler, 1996). Det som er viktig her er at en er bevisst på dette når en står i situasjonen som enten observatør eller intervjuer.

Forhåndsoppfatningene vi har og hvordan vi tolker situasjoner som oppstår, vil også kunne påvirke hvordan vi analyserer og tolker de dataene vi har innhentet.

## **Personvern og anonymitet**

Noe annet som er meget relevant er beskyttelsen av barn (NESH, 2021, §18), og personvern og identitet. Dette omhandler at en ikke skal dele sensitiv informasjon uten samtykke, og beskytte intervjuobjektene i publikasjonen. Her er det altså viktig at hvis vi ønsker å ha med noe som kan være sensitivt må vi få samtykke fra foreldre/foresatte. Det er også viktig at foreldrene kan vite at barnet har muligheten til å trekke seg fra studiet om ønskelig (Øye & Bjelland, 2012). Når en har hentet inn de nødvendige dataene og fått godkjenning av foreldre/foresatte til å ta det i bruk, er det fortsatt viktig at dataene behandles på en etisk måte. Her skal det altså kun brukes til det det skal brukes til, etterpå er det viktig at en sletter eventuelt impliserende filer eller opptak som kan utlevere forskningsobjektet.

Noe som er viktig innenfor personvern og identitet, og kanskje spesielt viktig i arbeid med barn, er anonymitet (NESH, 2021, §20). Elevene skal her anonymiseres slik at de ikke blir implisert ved publisering. Her beskytter en altså deltakernes identitet og integritet som er meget viktig for at deltakerne skal føle seg trygge (NESH, 2021, §23). Innenfor dette aspektet er det nødvendig at barn generelt føler seg trygge under intervjuopprosess og observasjonsopprosess slik at det ikke kan føre til former for traumer eller ettervirkninger hos deltakerne. Det er altså viktig å være åpen om at det kan tas kontakt igjen om det er noe deltakerne lurer på, eller om de ikke ønsker å være med allikevel. Da er det viktig at vi tar tak i dette og stiller oss åpne og hjelpsomme rundt tematikken deltakerne lurer på. Vi valgte å anonymisere deltakerne ved bruk av randomiserte navn som ikke har noen tilknytning til deltakerne, slik at det ikke kan spores tilbake til hvem som sa hva.

## **4.4 Forskningsprosjektets kvalitet**

Når en arbeider slik vi har gjort, ved å forske ved bruk av observasjoner og intervjuer er det viktig å se om det vi utforsker faktisk stemmer med det vi ønsker å utforske. Her er det nødvendig å se på sammenhengen i oppgaven, spesielt i forhold til hvordan problemstillingen henger sammen med både metode og analyse (Postholm, 2010). Dette er noe som er sentralt å se på når det kommer til kvaliteten på prosjektet. For at prosjektet skal kvalitetssikres er det viktig at problemstillingen gjennomsyres alt som skjer i arbeidsprosessen fra valg til begrunnelser. Vi har i metoddelen gjennomgått hvordan arbeidsprosessen vår har vært rettet mot problemstillingen. Her begrunner vi både valg, meninger, prioriteringer, og innhold i retning av problemstillingen. Når en gjennomgår dette blir kvaliteten på prosjektet styrket, grunnet nærheten i oppgaven og problemstillingen (Postholm, 2010). Kvaliteten på studiet omhandler også flere ting. Troverdigheten til oppgaven kan vi si at er et overordnet tema som omhandler kvaliteten. Påliteligheten, gyldigheten, og overførbarheten til studien er temaer som bygger opp troverdigheten. Alle disse komponentene er viktige for at studiet skal være av så høy kvalitet som mulig (Postholm, 2010). Dette er punkter vi nå også skal komme nærmere inn på, for å se hvordan vi reflekterer de i vår oppgave.

## Pålitelighet

Pålitelighet er et relevant punkt når det kommer til forskning. Dette omhandler i følge Thaagard (2018) hvordan prosjektet kan bli kritisk vurdert for å vise til om forskningen har blitt gjennomført på en troverdig måte. Pålitelighet eller reliabilitet har forskjellige kvaliteter innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning. I denne oppgaven handler det om at vi som forskere legger frem det vi har gjort som for eksempel forskningsstrategier og analysemetoder på en transparent måte, slik at utenforstående har muligheten til å sette seg inn i det, og vurdere om det er pålitelig (Silverman, 2014). Ved å se på oppgaven vår i lys av det Thaagard (2018) og Silverman (2014) sier, kan vi se at vi har forsøkt å gjøre vår oppgave så transparent som mulig. Vi viser tydelig til hva vi har gjort og tatt i bruk for at vi har fått det resultatet vi har, og har gjennom hele forskningsprosessen arbeidet med å være så tydelige og oversiktlige som mulig, slik at påliteligheten skal styrkes. I forhold til vår forståelse av pålitelighet og vårt innhold har vi troen på at andre forskere har muligheten til å utføre et lignende arbeid, dog med litt variasjon basert på de enkelte personene som blir intervjuet samt at skolen vi var på hadde fokus på lek.

## Gyldighet

Gyldigheten til forskningen som blir gjennomført er et meget viktig punkt i kvalitativ forskning. Både Thaaard (2018) og Shenton (2004) nevner gyldighet («credibility») som et viktig punkt, som omhandler tilliten/validiteten til forskningen. Gjennom en forskningsprosess vil forskerne måtte ta flere valg, noe vi også har gjort. De valgene som blir tatt innenfor valg av tema, problemstilling, teori, og forskningsmetode setter et individualisert perspektiv på oppgaven. Dette gjør at forskningen får et preg av den/de som forsker, noe som gjør at en må være observant på hvordan en skal skape gyldighet i oppgaven uten at det blir for farget av egne synspunkter og meninger. Shenton (2004) trekker frem ulike punkter som omfatter hvordan gyldigheten kan komme til syne i teksten. Et av punktene Shenton (2004) trekker frem omhandler bruken av kvalitative metoder som allerede er testet ut og det er kjennskap til. Dette samsvarer med vår bruk av metoder som observasjon og intervju. Dette er kvalitative metoder som blir tatt i bruk gjentatte ganger, og er gunstige metoder å benytte i forskning blant barn (Fasting et al., 2021). Thaaard (2018) nevner også dette hvor han trekker frem intervju som en metode som skaper større uavhengighet til forskeren enn for eksempel observasjoner eller notater hvor hva som er forskerens meninger eller synspunkter ikke kommer like godt frem. Slik vi forstår det så mener de altså at intervjuer er kjente kvalitative metoder som øker gyldigheten ved at forskeren(e) ikke kan endre på det som har blitt sagt.

Vi har som forskere vært bevisste gjennom hele prosessen på hvordan måten vi arbeider på kan være med på å farge forskningen. Derfor har vi arbeidet med å være reflekterte og transparente i arbeidet vi har gjort, slik at gyldigheten blir ivaretatt på best mulig måte. Shenton (2004) nevner også tilfeldig utvalg av informanter, ulike datainnsamlingsmetoder, repetisjon av spørsmål innad i intervjuene og detaljert beskrivelse av fenomenet og sammenhengen mellom det og oppgaven som relevante punkter for å skape gyldighet. Dette kommer til syne da vi har gjort et tilfeldig utvalg blant 14 informanter, repetert spørsmål i intervjuene og forsøkt å ha tydelige rammer gjennom oppgaven vår, noe som er med på å ivareta gyldigheten.

## Overførbarhet

Overførbarhet i denne typen forskning omhandler de tolkningene vi som forskere har i denne enkelte studien kan overføres til andre studier eller sammenhenger (Thaagard, 2018). Her handler det altså ikke bare om det kan overføres til akkurat det samme typen setting, men også om resultatene kan trekkes inn i andre miljøer (Shenton, 2004). Vi har i vår undersøkelse observert en enkelt klasse, samt trukket ut ti elever, hvor alle er fra samme skole, og intervjuet dem. Dette vil kunne føre til at de funnene vi får blir mer spesifiserte innenfor den enkelte skolen, eller skolene i nærmiljøet. Det vi dog har gjort for å fremme overførbarheten er å vise tydelige til antall deltakere, hvordan utvalget ble gjennomført, hvilke datainnsamlingsmetoder vi tok i bruk og selve studieperioden. Dette fører til en forståelse av omstendighetene (Shenton, 2004). De funnene vi får ved å gjennomføre dette studiet fører til en form for mening, hvor man kan se hva deltakerne vi har arbeidet mener om fenomenet vi forsker på. Det kvalitativ forskning arbeider med er da om meningene som blir ytret kan kjennes igjen i andre studier. Slik vi har gjennomført det, ved å intervjuer elever som går i første klasse vil det bli store forskjeller på både forståelse av tematikken og forståelse på spørsmålene vi stiller. Her kan det derfor oppstå flere ulike svar (Drageset & Ellingsen, 2011). Det som dog går igjen, er at ut av de ti elevene er den grunnleggende forståelsen av fenomenet vi undersøker relativt lik. Sett i lys av de ulike punktene vil vi argumentere for at funnene vi har kan være overførbare til andre skoler og elever som kan sammenlignes med skolen og elevene vi arbeidet med. Dette argumenterer vi for selv om det kan forekomme forskjeller i forhold til fokuset skoler har, hvordan elever forstår fenomenet, og hvordan forskerne arbeider. Grunnlaget er den inneforståtte forståelsen som funnene viser at deltakerne innehar, noe vi mener andre deltakere også ville innehatt.

## 5. Analyse og funn

### Presentasjon av funn

I arbeidet med den tematiske analysen utviklet vi fire forskningsspørsmål og fire hovedtemaer i tråd med hverandre. Tabell 1 presenterer vi de fire hovedtemaene og deres underkategorier som vi arbeider ut fra.

**Tabell 1** viser de ulike hovedtemaene og subtemaene som fremkom av den tematiske analysen av dataene.



Forsknings spørsmål:	<b>Hvordan beskriver førsteklasinger sin egen erfaring med lek i skolehverdagen?</b>	<b>Hva anser førsteklasinger som lek?</b>	<b>Hvordan oppfatter førsteklasingene forskjellen mellom lærerstyrt lek og selvstyrt lek?</b>	<b>Hvordan beskriver førsteklasingene lærerens kunnskap om lek?</b>
Hovedtema:	Førsteklassingers beskrivelse av sin erfaring med lek i skolen	Elevers skille mellom lek og annen aktivitet	Elevers oppfattelse av lærerstyrt lek og selvstyrt lek	Førsteklassingenes oppfattelse av lærerens kunnskap om lek
Undertema:	Lek i undervisning  Lekmengde  Læring i lek	Trivsel  Frihet  Barnas oppfattelse av lek	Lærerstyrt lek  Selvstyrt lek	Lærerens kunnskap om lek   Tilrettelagt lek

## Rapportering

Rapportering er det fjerde og siste fokuset av tematisk analyse som Johannessen et al. (2018) legger frem. Denne delen baserer seg på å legge frem temaene og innholdet i oppgaven. Johannessen et al. (2018) legger frem at dette gjøres i resultatdelen, noe vi altså da skal gjøre her i presentasjon av funn.

### 5.1 Førsteklassingers beskrivelse av sin erfaring med lek i skolen

I hovedtemaet «førsteklassingers beskrivelse av sin erfaring med lek i skolen» presenterer vi funn knyttet til de ulike opplevelsene elevene beskriver med lek i skolen. For å skape oversiktighet har vi tatt i bruk tre undertemaer: «lek i undervisning», «lekmengde» og «læring i lek». Undertemaer og funn er valgt med et mål om å gi tilstrekkelig innsikt i forsknings spørsmålet: «hvordan beskriver førsteklasinger sin erfaring med lek i skolen?».

## Lek i undervisning

I undertemaet lek i undervisning ser vi på funn som omhandler elevenes erfaringer med lek i undervisningstiden. I datamaterialet vårt viser det seg at fire av elevene ikke erfarer lek i undervisningen, mens tre av elevene erfarer lek i kroppsøvningsundervisningen. Basert på funnene tolker vi det slik at elevene, med unntak av kroppsøvningsundervisning, ikke erfarer lek i undervisningen.

Når vi spør Selma om hvor ofte hun leker i løpet av en skoledag svarer hun: “veldig ofte, vi leker jo i storefri, også leker vi i leketida og når vi har gym. Og når vi har tur”. Når vi deretter spør om hun leker i undervisningstimer som matte og kunst & håndverk svarer hun bestemt «nei». Det er et gjentakende mønster i flere av intervjuene med førsteklasingene som vi kommer mer inn på videre i funndelen. Det viser et interessant perspektiv fra eleven da hun kommenterer at hun leker mye i løpet av en skoledag, men svært lite av leken hun erfarer foregår i undervisningstiden.

Når vi spør elevene om de leker når de har matte, svarer de uten unntak «nei». Tre av de ti elevene vi har intervjuet, Frode, Selma og Petter, sier derimot at de leker med noomer og pluss pluss i leketid. «Jeg liker å leke der med pluss pluss i leketid» (Selma). Både Selmas kommentar og observasjon av leketid der noomer og pluss pluss var populære objekter å leke med blant barna, viser et interessant poeng for elevenes erfaringer med lek i undervisning. Vi observerte flere undervisningstimer der lærerne benyttet noomer og pluss pluss, men grunnet instruksjoner fra lærerne tolker vi det slik at elevene ikke opplever det som lek.

Noomer er figurer som representerer tallene 1-10 og brukes i denne klassen hyppig i læring av tiervenner. Hver noome har et eget navn, egen farge og lengde ut fra dens verdi. Pluss pluss er små klosser som brukes til å bygge ulike konstruksjoner. Et sentralt poeng fra førsteklasingenes lek med figurene de blir introdusert for i matematikken, er viktigheten av å bruke konkreter i undervisning, spesielt for de yngste barna. Å benytte konkreter der de kan se ulikheter på tall basert på størrelse, og også knytte det til farge og navn, kan utvikle deres forståelse og gjøre matematikken tydeligere for elevene. Tilgjengeligheten til disse konkretene i leketid, gir også gode muligheter for å gjennom leken fortsette å videreutvikle, utforske og lære utenfor de mer instruktive rammene elevene beskriver i undervisningstid.

Et undervisningsfag der svarene er mer delt er kroppsøving. Tre av elevene nevner at de leker i kroppsøvingstimer, andre sier at lærerne bestemmer aktivitetene, mens noen sier at det er litt av begge deler.

På spørsmål om hun leker i gymtimene svarer Anne:

“Jeg tenker at det er litt sånn lek og litt ja, egentlig begge deler”

Svaret hennes oppsummerer svarene til flere av medelevene på spørsmål om de leker i kroppsøvingundervisning. Kroppsøvingfaget skiller seg dermed fra andre undervisningsfag da flere elever erfarer lek i undervisningen, men viser også til skiller i erfaringene til ulike elever da det oppfattes som lærerstyrte aktiviteter for noen elever.

## Lekmengde

Undertemaet lekmengde tar for seg hvor ofte førsteklassingene opplever at de leker i løpet av skoledagen. Begrepet lekmengde henviser da til den mengden elevene leker i løpet av en skoledag. For å undersøke elevenes perspektiv stilte vi hovedsakelig spørsmål lignende «hvor ofte leker du på skolen» eller «kunne du tenke deg å leke mer på skolen». Funnene våre viser at de fleste førsteklassingene opplever at de får tilstrekkelig mengde lek i skolehverdagen sin.

På spørsmål om hvor ofte hun leker i skoletiden svarer Sara: “hmmm ikke så synes jeg, men når det er storefri da er det masse lek”. Storefri spesielt, og friminutt generelt, blir trukket frem av så og si samtlige elever vi intervjuer som tidspunkt i løpet av skoledagen med masse lek. Her står elevene fritt til å leke hva de vil og med hvem de vil. Det er en stor skole med mange klasser på hvert trinn, så friminuttene er en mulighet for elevene i denne klassen til å leke med vennene sine fra andre klasser. Det kommer også fram i intervjuene da flere av intervjuobjektene nevner elever fra andre klasser som de liker å leke med i friminuttene. Det at leken står sentralt i friminuttene er gjenkjennbart, men da fokuset vårt er ivaretagelsen av lek i skolen er det interessant når

Morten sier “jeg føler ikke at det er noe lek inne”. Morten er glad i å spille fotball og bruker hvert ledige minutt til å spille fotball med en vennegjeng. Han nevner at han tidligere lekte inne når han spilte uno, men nå spiller han ikke uno lenger og leker dermed ikke inne. Vi

tolker det derfor slik at den aktiviteten Morten anser som lek nå for tiden er å spille fotball, og derfor erfarer han at det kun er ute i friminutt når han spiller fotball at han leker. Senere i intervjuet spør vi Morten om han kunne tenkt seg å ha mer lek på skolen, og svaret hans til det er «nei».

På spørsmål om hun kunne tenke seg å ha mer lek på skolen svarer Anne: “Egentlig nei, jeg vet ikke helt. Jeg tenker at vi har nok, fordi hvis vi er slitne så går vi og henter vann». Anne intervjuer vi rett etter leketid er ferdig. Det hun refererer til er at dersom de blir slitne i leketiden kan de gå og drikke vann av vannflaskene de har i sekken i gangen. hun referer også til den fysiske utmattelsen elevene kan få etter lek og som hun kanskje kjenner på selv under intervjuet.

Petter sier: “nei, på grunn av jeg synes det er nok lek”. Petter viser i sitt intervju noen tegn til at han synes at det kan være litt vanskelig å finne sin plass, og hva han skal gjøre i leketid og friminutt. Noen ganger blir han med på trivselsleder leker, andre ganger går han rundt og ser, alene eller sammen med andre.

### Læring i lek

Læring i lek handler om sosial læring og språklig læring i lek. Funnene viser til flere ulike aspekter innen sosial læring, deriblant inkludering og kommunikasjon. Funnene viser til språklig læring da elevene benytter leken som en arena for å utforske og prøve seg fram ved å skrive, og lese navnene til medelever.

### Inkludering

På spørsmål om hva man lærer av lek svarer Sara og Per: "man lærer at hvis man ser noen utenfor, da kan man gå og spørre om de vil bli med å leke". “Ehm.. å ikke slåss og være grei med hverandre”.

Det er en klasse med fokus på å inkludere elevene, og flere ganger i intervjuene og under observasjon opplever vi at det er naturlig for elever å både spørre om å bli med i lek og å spørre andre om bli med dem å leke. Sara sin kommentar viser hvordan de er opptatt av å inkludere de som står utenfor leken, mens Per sin kommentar viser hvordan elevene er opptatt

av å være gode mot hverandre og det ble tydelig at det er en klasse som har et godt sosialt miljø.

### **Dialog & forhandling**

På spørsmål om hvem som setter i gang leken svarer Anne: «Mmm egentlig alle, Vi blir enige om hva vi kan leke». «Ja, når vi snakker litt med venninnene våre, da snakker vi om hva vi vil gjøre sammen.»

Petter er inne på det samme når han svarer: "Starte leken?" Alle må jo starte leken og bytter jo egentlig på"

Hvordan elevene kommuniserer, forhandler og blir enige om hva de skal leke kommer tydelig fram i svarene til Anne og Petter. Svarene tydeliggjør hvor kjent elevene er med prinsippet om at alle må være med å starte og bestemme hva de skal leke. Svarene viser tydelige demokratiske prinsipper der hver eneste deltaker er viktig både i bestemmelsen, og hvordan alle må være fornøyde deltakere for å bli i leken og videreføre leken. Hvordan elevene kommuniserer, forhandler og blir enige om hva de skal leke kommer tydelig fram i svarene til Anne og Petter.

Et annet eksempel på hvordan elevene deltar i demokratiske prosesser i lek er når Sara sier at hun er veldig glad i å leke tikken, men gjør det hjemme da de hun leker med på skolen ikke liker tikken.

«Ja, men jeg har slutta å leke tikken»

Det viser hvor tilpasningsdyktige barn på 6 år er for å bevare leken. I noen av intervjuene ble enkeltelever nevnt som de som startet leken litt oftere, men det er tydelig blant flere av elevene viktigheten at alle må delta i både valg av lek, og trives i den valgte leken, for at leken skal opprettholdes.

### **Lesing og skriving**

Anne sier at: "Jeg lærer å lese og skrive." Fordi når vi tegner så prøver jeg å skrive noe og så klarer jeg å skrive nesten elev 3 sitt navn. Jeg klarer å skrive navnet til venninnene mine"

Observasjonene våre viste det Anne nevner, at flere av elevene øver på å skrive hverandres navn på en tavle i leketid. De prøvde først helt på egenhånd, og fikk deretter hjelp av eleven de prøvde å skrive navnet til for å korrigere eller eventuelt si at det var korrekt stavelse. Det er et godt eksempel på hvordan elever tar i bruk bokstavinnlæring på egenhånd i leken. Barn er naturlig nysgjerrige og lærerne i denne klassen tilrettela ved å ha en tavle med kritt i alle mulige farger som flere av elevene benyttet flittig.

## 5.2 Elevens skille mellom lek og annen aktivitet

I løpet av intervjuene kom det flere spennende kommentarer fra elevene. Det vi opplevde var at de bevisst uttrykte seg med spesifikke typer ord når det kom til spørsmål om hva som var lek, eller hvorfor de liker å leke. Her ble det med andre ord et lite skille mellom leken og annen aktivitet, basert på de uttalelsene elevene kom med. Et eksempel på dette er Frode, som sa: «Det er et godt spørsmål, men jeg vet ikke helt. Kanskje bare kroppen har lyst når jeg ikke er syk» på spørsmål om hvorfor han liker å leke, noe som er meget interessant for oss grunnet måten han ordlegger seg, spesielt ved å si at «Kanskje bare kroppen har lyst». Dette er noe vi tenker er essensielt i forhold til lek, hvor de gjør noe som de selv faktisk har lyst til å gjøre.

Under intervjuene kom det også flere andre interessante kommentarer fra elevene innenfor flere ulike temaer. Et hovedtema som ble relevant for oss omhandler hvordan elevene skiller lek fra annen aktivitet. Vi skal videre komme inn på dette i de tre underkategoriene trivsel, frihet og elevens subjektive mening.

### Trivsel

Basert på det elevene sier angående trivsel, kan vi se at det er en viktig komponent for at noe skal kunne kategoriseres som lek. Her omhandler det ikke bare det å ha det gøy, men elevene trekker også inn det sosiale som en viktig faktor. De fleste av elevene nevner flere venner de pleier å leke med. Samtidig viser de til at de leker med ulike venner i ulike typer lek. På bakgrunn av dette uttrykker de, slik vi forstår det, at alle som er med i leken må trives for at det skal være lek, noe som er grunnen til at det varierer hva de leker, med hvem, basert på

hvem som har lyst til å leke det. Her kommer også skillet mellom hva som er lek og annen aktivitet frem. Hvis en ikke trives, og de andre i leken ikke trives, vil det slik vi forstår det ikke oppfattes som lek.

Alle elevene som ble intervjuet omtalte leken med et felles ord «gøy», lek for elevene var noe som alltid var gøy. Ordet gøy kom til syne i flere av spørsmålene vi stilte, hvor de trakk dette inn på eget initiativ når de skulle prøve å forklare seg gjennom de ulike spørsmålene i intervjuet. Et eksempel på dette er hvor Selma sa: «Jeg liker å leke siden da har jeg det gøy». For elevene så bygger altså leken på trivsel, at de gjennom lek kan ha det gøy og kose seg. Men selv om elevene kategoriserer lek som gøy, så vil det ikke dermed si at om de har det gøy så leker de. Et eksempel på dette er hvor vi intervjuer Morten der vi snakker om fag som matematikk og skriving av bokstaver, hvor eleven sier «det er litt gøy» før vi basert på dette svaret spør om det er lek siden det er gøy og han svarer «Det er bare skriving». Slik oppfattes det at selv om det er gøy så er det ikke nødvendigvis lek. Men trivsels aspektet er uansett meget generelt for elevene, hvor det går hånd i hånd med leken. Vi spurte elevene om de liker lek, og hva de tenker når de hører lek, da fikk vi svar som: «Fordi det er gøy og da får jeg mer, da lærer jeg mer» (Per) og «Jeg tenker jippi! Masse jippi! Tusenvis av jippi!» (Per). Disse kommentarene fra Per viser til den tydelige gleden de får av å leke, og hvor viktig det er for dem. I de ulike samtalene vi hadde med elevene kan vi basert på deres ytringer og kommentarer se en enighet rundt lek, i form av at elevene skal trives for at det skal være lek for dem.

Slik elevene omtaler leken, er ikke trivselen kun basert på at en selv har det gøy. Elevene viser samtidig til det sosiale gjennom intervjuene, hvor lek med andre er noe av det som sammen med at det er «gøy» blir nevnt hyppigst. Elevene nevner alt fra to til ni forskjellige lekekamerater, samtidig som de nevner ulike lekekamerater til ulike typer lek. Eksempler på dette er: «Eleven nevner flere klassekamerater som hun leker med.» (Selma), «Vi leker litt forskjellig. Meg og (eleven nevner en klassekamerat) pleier egentlig bare å leke rundt, også finner vi bare på noen leker.» (Selma), og «jeg lekte bare med (nevner en elev) siden jeg hadde ikke så lyst til å ake mer så da lekte jeg litt med «nevner en annen elev» også lekte vi ja. Noe.» (Sara).

I eksemplene nevner først Selma flere klassekamerater hun leker med, før hun videre viser til litt hva de leker. Her utpeker hun en enkelt elev som hun leker med i en spesifikk type lek.

Det samme gjør Sara, når hun sier at hun akte sammen med en annen elev, så ville hun ikke ake mer og derfor måtte hun finne seg en ny lekekamerat og leke noe annet. Dette synes vi er interessant i forhold til hvordan de selv tenker at de må gjøre endringer slik at leken kan fortsette.

## Frihet

Det vi legger i frihetsbegrepet omhandler hvor og hvordan elevene føler de har muligheten til å leke. Basert på dette er det stor enighet blant elevene om at de egentlig kan leke hvor som helst, men at de i undervisning generelt har lite lek. De viser derimot til både SFO og barnehagen som steder der innholdet nesten kun er basert på lek. I både barnehager og på SFO vet vi at det ikke er samme type retningslinjer og fokus som det er i skolen, noe som vi ser blir reflektert i det elevene sier. Samtidig viser det til at skolen har et potensial til å legge opp til lekaktivitet som betraktes som lek av elevene, ved å gi elevene frihet i leken. Frihet viser altså til betydning for skillet mellom lek og andre aktiviteter.

Når vi ser på elevenes forklaringer rundt lek kommer frihet frem som et meget relevant punkt. I hvert intervju som ble gjennomført begynte vi som regel tidlig i intervjuet med å spørre hvor elevene likte å leke. Her kom det svar som:

Per: «Hmm, la meg tenke. Litt overalt»

Morten: «på banen»

Anders: «Spille fotball»

Anne: «Jeg liker egentlig å leke litt overalt»

Svarene her viser til at flere av elevene liker å leke overalt, altså at det ikke er så farlig akkurat hvor de leker bare de leker, samtidig som noen av elevene har mer spesifikke tanker om hvor de liker best å leke. De kommentarene vi har fra elevene viser til at lek ikke nødvendigvis må skje på et spesifikt sted, men at det er noe fritt som kan skje hvor som helst.



Friheten til lek omhandler ikke bare sted, men også mulighet. Det er slik vi forstår det basert på elevenes uttalelser om lek i skolen sett opp mot det de sier om eksempelvis barnehage, SFO og friminutt. Barnehager og SFO er ofte mer fritt i form av at elevene ikke har så mye faste gjøremål som skal forekomme. Det samme er friminutt i form av at det er uten noen retningslinjer, hvor elevene bestemmer selv hva som skal foregå. Dette kan vi se på det et par av elevene sier om både barnehagen, SFO og friminutt her:

Selma: «Ja. Da lekte vi mye oftere, da hadde vi ikke noe matte eller noe sånt. Da kunne vi bare leke når vi ville. "Utenom når vi spiste.»

Sara: «Når det er storefri er det masse lek»

Sara: «ja, men på sfo så kan man leke masse»

Selma ytrer sine tanker rundt barnehagen i form av at de kunne leke når de ville, bortsett fra når de spiste. Dette viser til den friheten de ifølge Selma har til å leke i barnehagen, i motsetning til i skolen. De lekte altså ifølge henne mye oftere da. Sara støtter seg oppunder den samme tankegangen, bare at det baserer seg mer på SFO og friminutt. Hun har tidligere i intervjuet sagt «hmm ikke så mye synes jeg» på spørsmålet om de har mye lek på skolen, hvor hun så videre refererer til at på SFO derimot har de mye lek. Samtidig separerer Sara friminutt fra skolen. Basert på de ulike svarene elevene har kommet med, har vi fått en felles forståelse om at frihet er et meget relevant aspekt i leken for elevene.

### Barnas oppfattelse av lek

Slik vi forstår det, er barnas oppfattelse av lek relevant. De svarene elevene har gitt oss viser til ulike områder som kategoriseres som enten lek, eller ikke lek. Gjennom intervjuene har vi fått flere ulike meninger og erfaringer fra elevene. Elevenes generelle oppfattelse og erfaring omhandler mye av det samme, samtidig er det ulikheter som oppstår og slik vi tolker dette, oppstår ulikhetene ofte fra deres egne oppfattelser.

Elevene vi intervjuet har en del like tolkninger og meninger når det kommer til lek, men det vil ikke dermed si at alt de tenker på som lek har samme innhold. Elevene er egne personer, med sine egne subjektive meninger om mye forskjellige. Dette synes vi er interessant. Vi

forstår dette som en stor del av hva de tolker som lek, i motsetning til hva de tolker som for eksempel kun en aktivitet. Et eksempel på dette er hva Selma, Anne, og Petter sier om lek i gym. Selma sier at på skolen så er gymtimene et av tidspunktene på dagen hvor de leker. Anne og Petter derimot har litt andre tanker rundt dette hvor Anne for eksempel sier at det er litt begge deler, altså både lek og ikke lek, mens Petter sier at de bare gjør det de skal gjøre, altså at det ikke er lek. De svarer slik i intervjusituasjonen:

Selma: «Vi leker jo i storefri også leker vi i leketida og når vi har gym. Og når vi har tur»

Anne: «Jeg tenker at det er litt sånn lek og litt ja, egentlig begge deler»

Petter: «Nei, vi bare gjør, det er en lærer i b som sier hva vi skal gjøre»

Her viser det altså til tre ulike elever, som har tre forskjellige tanker rundt lek i gym. Gjennom dette har det oppstått en innsikt hos oss om at lek for disse elevene er noe som er selvbestemt og forstått gjennom det en selv føler leken er. Slike oppfattelser omfatter ikke bare ulike timer eller tidspunkter på dagen, men også selve innholdet i leken. Her sier for eksempel Anders «Nei på grunn av at det er tegning» på spørsmål om tegning er lek, og «ehh, bygge med LEGO» på spørsmål om hva som er lek. Leah ser derimot på tegning som lek, hvor hun «nikket» når vi stilte spørsmål om tegning var lek for henne. Flere andre elever kommer også med lignende forskjeller hvor Selma svarer «På en måte» på spørsmål om kortspill er lek. Samtidig som at det er flere andre elever som nevner kortspill i lek sammenheng, noe som viser til at det er ulike tanker rundt hvilket innhold som skal være til stede for at det er lek.

Vi stilte i intervjuet spørsmål om hvorfor elevene tenkte at det var viktig at de fikk muligheten til å leke. Her kom det flere ulike svar, hvor «gøy» var en gjenganger i disse svarene som tidligere nevnt. Et annet svar som var interessant var: «Fordi vi må få energi» (Leah).

Leah uttrykker altså at sine subjektive meninger om hvorfor lek er viktig, og velger her å si at det er viktig grunnet at de får energi. Vi forstår det slik at elevene trenger å enten få energi eller få utløp for energien de har, ved å leke. De oppfattelsene som elevene har, har slik vi forstår det en stor påvirkning på hva de ser på som lek, og hva de ser på som noe annet. Dette tyder på at leken er ulik fra person til person og at det er vanskelig å kunne forklare akkurat hva som er lek for den enkelte.

### 5.3 Elevens oppfattelse av lærerstyrt lek og selvstyrt lek

#### Lærerstyrt lek

Det var kun et funn som tydelig viste lærerstyrt lek i vårt datamateriale. Vi har derfor tatt utgangspunkt i samtalen med Petter der perspektivene hans benyttes som utgangspunkt for å beskrive hvordan lærerstyrt lek kommer til syne og oppfattes av en elev i førsteklasse. Vi forstår lærerstyrt lek som lek som i stor grad er voksenstyrt.

En svært interessant samtale oppstod med Petter da vi spurte om han lekte i undervisningsfag. Han svarte først «ja i gym». Han korrigererte seg senere i samtalen og svarte: “nei, vi bare gjør, det er en lærer i b som sier hva vi skal gjøre”. Videre spurte vi om det er lek for han «nei, det er bare noe aktivitet eller noe, det er forskjellig”

Her får vi se hele tankerekken til Petter som er svært interessant da han først svarer ja, men etter litt betenkningstid endrer sitt svar til “nei det er bare noe aktivitet”. Vi tolker og ser på hans svar som et perspektiv på hvordan elever kan erfare det at læreren bestemmer og styrer innholdet og aktivitetene i undervisningen, kan lede til at det ikke oppleves som lek. Det gir nyttig innsikt i elevenes perspektiv for lærere som gjerne opplever flere av aktivitetene i blant annet kroppsøvingundervisning og andre aktiviteter læreren setter i gang som lek, men det viser seg at elevens opplevelse ikke nødvendigvis stemmer overens med dette.

#### Selvstyrt lek

Selvstyrt lek i skolen fremstår som en sentral faktor i elevenes skolehverdag, og tilbyr en balanse til de mer strukturerte akademiske aktivitetene. Elevene verdsetter denne tiden høyt, av flere ulike grunner, der muligheten for sosialisering med medelever trekkes frem blant samtlige elever. Fra intervjuene kommer det frem at leken gir rom for kreativ utfoldelse og selvutforskning. Elevene uttrykker en generell glede over å kunne spille, utforske og samhandle på egne premisser. De snakker om lek både ute og inne, og det virker som om variasjon i plass og type lek bidrar til en rikere skoledag.

En måte selvstyrt lek kommer til syne i intervjuene er eleven som benytter leketiden til å slappe av. Per sier at: «det jeg faktisk har lyst til er faktisk å ha noen minutter mer med leketid siden da kan jeg sove mer». Tidligere i intervjuet trakk Per frem leketid som en tid der han tenker at han leker i løpet av skoledagen. Med dette som utgangspunkt tolker vi det slik at for Per er det å legge seg ned å sove, lek. Det er en av styrkene til selvstyrt lek der eleven selv kan benytte seg av tiden til det hen selv anser som lek, som vil variere fra elev til elev.

Lekens mangfoldighet kommer til uttrykk i sitatet til Sara når hun sier: “vi liker å leke hva som helst”. Det går igjen i alle intervjuene at leken er svært mangfoldig og består av mange ulike former. Når Sara svarer at de «liker å leke hva som helst» tolker vi det slik at friheten til å velge nøyaktig hva, hvor og hvordan de skal leke står sentralt for henne.

#### 5.4 Førsteklassingenes oppfattelse av lærerens kunnskap om lek

I forrige delkapittel tok vi for oss hvordan elevene selv oppfatter lærerstyrt lek og selvstyrt lek. På bakgrunn av dette vil vi nå ta for oss førsteklassingenes oppfattelse av lærerens kunnskap om lek. Her trekker vi inn undertemaene “lærerens kunnskap om lek” og “tilrettelegging av lek”. Dette er undertemaer vi føler beskriver godt den oppfattelsen førsteklassingene har om lærerens kunnskap om lek. Funnene vi har viser hvordan elevene uttrykker seg angående lærerne i henhold til leken, samtidig som de viser til hvordan tilretteleggingen av lek kommer til syne fra elevenes ståsted.

##### Lærerens kunnskap om lek

Basert på de ulike funnene vi har angående lærerens kunnskap om lek, er det stor variasjon i svarene elevene gir. Det kommer ikke tydelig frem noe svar på hva som skal til for at kunnskapen lærerne har om lek skal bli synlig for elevene. Det som dog viser en liten sammenheng, er at de elevene som har lekt med lærerne tidligere enten tror de kan mye om lek eller er litt usikre. Ingen av de som har lekt med dem tidligere tror at lærerne ikke kan noe. Sett på bakgrunn av dette tror vi at det er viktig som lærer å sette seg inn i hva de ulike elevene kategoriserer som lek, for så å delta i leken på elevenes premisser.

Vi har gjennom ulike intervju spørsmål forhørt oss med elevene om hvordan deres syn på lærernes kunnskaper om lek er. Dette har vi som regel gjort ved å spørre elevene om de tror at

læreren deres kan mye om lek, og om de eventuelt har lekt med læreren tidligere. Basert på disse spørsmålene har vi innhentet flere interessante svar, med stor variasjon. Tre av elevene mente at lærerne kunne mye om lek, og baserte dette på ulike forklaringer. Per forklarte det slik:

Per: “Ja jeg tror det, siden (nevner en lærer) vet hva veldig mange kortspill heter, og (nevner en annen lærer) er veldig god i spill”

Per tror altså at læreren kan mye om lek basert på det han selv har opplevd gjennom lærerens deltakelse og informasjon. Det Per sier virker for oss som refleksjoner han har gjort seg basert på de erfaringene han har gjennom lek med læreren. Slik vi forstår det på bakgrunn av det Per sier, kan oppfattelsene elevene har basere seg på hvordan lærerne synliggjør sine kunnskaper om ulike temaer basert på det som er viktig for elevene når det kommer til lek.

Anders og Selma kommer med samme svar som Per, at lærerne kan mye om lek. Det som er interessant her er at forklaringene til Anders og Selma baserer seg på noe helt annet enn Per sin forklaring. Der hvor Per baserte forklaringen på sine egne opplevelser med lærerne, mener Anders og Selma at lærerne kan mye fordi de selv har vært barn. De beskriver det slik:

Anders: “De kan det, fordi da de var barn så lekte de”

Selma: “eh ja, siden de har jo sikkert lekt veldig ofte siden de har jo gått i barnehage og skole for veldig lenge siden.»

Her viser Anders og Selma til de tidligere erfaringene de vet lærerne har, som de selv også har. De baserer det altså på at leken skjer når de er barn og gjennom det innhenter seg kunnskap om lek. De viser ikke til den kunnskapen de eventuelt vet at lærerne sitter med nå, slik som Per gjorde, men heller til de erfaringene de har gjort seg tidligere i livet. I et oppfølgingsspørsmål til Selma, lurte vi på om hun tror at lærerne leker noe nå, hvor hun sa «Eh nei, ikke så veldig mye i hvert fall». Dette forstår vi som at hun ikke tror leken er like viktig for voksne som for barn, og at de derfor ikke gjør det.

Det som viser seg her, er at flere av elevene tror at lærerne har mye kunnskap om lek.

Samtidig er det flere av elevene som er usikre på om lærerne kan noe lek, hvor de forklarer

det med at de aldri har lekt med dem før, så de vet ikke. Noen av elevene tror også at lærerne ikke kan noe om lek. Leah uttrykker at hun ikke tror lærerne kan noe om lek, hvor hun sier:

Leah: “Nei, jeg tror ikke det. Fordi de liker ikke å leke.”

Leah uttrykker sin mening med at lærerne ikke liker å leke. Dette er en interessant kommentar med tanke på bildet hun skisserer av lærerens syn på lek. Leah sa også «nei» på spørsmål om hun hadde lekt med læreren før. Dette kan sees i lys av det Per nevnte angående de erfaringene han har gjort seg, hvor han har sett lærerne i lek, noe Leah ikke har gjort. Elevene her kan også ha ulike meninger om hva lek er, og derfor kategorisere lærernes kunnskap ulikt.

### Tilrettelegging av lek

Tilrettelegging av lek er basert på både observasjonene vi har gjort oss og intervjuene som er gjennomført, gjort på en god måte gjennom konseptet leketid. Ni ut av ti elever betrakter det som foregår i leketiden som lek, noe som tyder på at innholdet og friheten gjør at elevene har muligheten til å leke på sine premisser i leketiden. Slik vi tolker det basert på noen av elevenes kommentarer, blir leketiden sett på som noe annet enn skoletid. Dette synes vi er meget interessant, fordi vi forstår det som at elevene har sin egen tid og verden når de har leketiden på starten av dagen, før den så blir avbrutt ved at skolen begynner. Slik vi forstår elevene har altså leketiden stor innflytelse på hvordan leken kommer til syne i skoletiden, og basert på kommentarene deres ville det vært lite lek uten det. I funnene våre kommer tilrettelegging av lek lite frem i forhold til undervisning. Det som blir nevnt angående det er stasjonsarbeid, hvor elevene får muligheten til å gjøre ulike aktiviteter på forskjellige stasjoner.

Tilretteleggingen av lek er noe vi ikke direkte trakk inn i samtalene med elevene, men samtidig er det relevant. Dette er på bakgrunn av leketid konseptet som skolen vi var på tar i bruk. I intervjuene ble leketiden nevnt hyppig og det viste seg at dette var et område elevene assosierte med lek. På denne skolen er det 45 minutter hver morgen med leketid, noe elevene ofte nevner når det kommer til ulike spørsmål om lek i skoletiden. Elevene har som regel en generell enighet i svarene sine om at i leketiden så får de leke. Elevene forklarer leketiden slik at de kan gjøre mye forskjellig, og har ulike valgmuligheter. Elevene uttrykker seg altså

positivt til leketiden. Det vi legger merke til her er at leketiden sett fra vårt synspunkt kan være både frilek, men også en form for tilrettelegging av lek, hvor lærerne setter noen rammer for leken, men at det er store muligheter til å utfolde seg for elevene innenfor disse rammene. Når vi observerte leketiden, så vi heller ikke at lærerne gikk inn i leken uten at det enten var nødvendig eller at elevene selv initierte prosessen hvor de ønsket å trekke læreren inn i leken sin. Dette viser at lærerne altså ikke styrte leken, men som skrevet tidligere bare tilrettela for den.

I intervjuet med Sara kommer det frem at de i skoletiden ikke får leke så masse, men at i leketiden derimot får de muligheten til det. Her sidestiller hun ikke de to tingene, men heller separerer leketid fra skoletid, noe som er veldig interessant med tanke på at leketiden er etablert gjennom skolens og lærernes synspunkter. Hun beskriver det som:

Sara: “da (i skoletiden) får vi ikke leke så masse, men i leketiden der, og noen ganger leker vi ute i leketiden og noen ganger leker vi inne i leketiden.”

Her viser hun ikke bare til at de får leke i leketiden, men også at det varierer fra hvor leketiden befinner seg. Flere av elevene sier «i leketid» på spørsmål om når de har lek i skolen som for eksempel Petter, Per og Selma. Anne var også en av elevene som svarte dette. Vi spurte Anne videre om det er noen andre timer de leker i på skolen, hvor Anne svarte: «Ja, men vi har bare en leketid.» noe som igjen tyder på at det er noe spesielt med leketiden.

Under intervjuene skilte Morten seg ut fra de andre når det var snakk om lek. Vi spurte Morten spørsmål angående hva han likte å leke inne etter å ha snakket om lek ute tidligere. Morten svarte her at han «pleide å spille uno, men nå gjør jeg ikke så mye». Her ble vi litt interesserte i ordleggingen hans og valgte å følge opp med et spørsmål angående når han føler at det er lek inne nå. På dette svarte han «jeg føler ikke at det er noe lek inne». Han uttrykte gjennom intervjuet leken som foregår ute, men mente altså at det ikke var noe lek inne, ei heller i leketiden.

Under intervjuet nevnte Anne noe som få av de andre elevene gjorde. Dette gjorde hun når vi spurte henne om lærerne satte i gang leken. Her svarte hun:

“Bare når vi har sånn en lek som er stasjoner”

Noen andre av elevene nevner også stasjoner, som elevene visstnok hadde hatt oftere tidligere på høsten i første klasse. Anne forklarer videre at da var det fire ulike stasjoner med hver sin lek, men hun er usikker på om de skal ha det mer. Slik vi tolker Anne erfarte hun disse stasjonene som lek satt i gang av læreren, altså tilrettelagt lek.

## 6. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte funnene våre med utgangspunkt i tidligere empiri og teori på fagfeltet. Problemstillingen vår er: «*Hvordan opplever førsteklasinger lek og hvordan oppfatter de lærerens roller i lek?*». Funnene våre viser at elevene i størst grad erfarer lek i friminutt, leketid og SFO, men de fleste elevene er fornøyd med tiden de får til lek i skolehverdagen. De viser at elevene er opptatt av å inkludere alle i leken, og at alle er med på å bestemme og sette i gang leken. Videre vises viktigheten av trivsel i leken og frihet til å selv bestemme hva de skulle leke stod sentralt for elevene. Den friheten kommer igjen til syne i funnene som omhandler lærerstyrt lek, der funnene viste at leken kan gå over til annen aktivitet dersom den var for voksenstyrt. På spørsmål både om lærerens kunnskap om lek og tilrettelegging av lek er svarene delt blant elevene. Rammeverket er fra teoridelen vår, men vi benytter også noe annen litteratur for å utforske, diskutere og drøfte funnene våre i lys av empiri og teori.

### 6.1 Lek i undervisning

I funnene våre kommer det tydelig frem at elevenes erfaringer med lek i all hovedsak er noe som hører til i friminutt, leketid og SFO. Det samsvarer med flere av Hølland et al. sine funn som peker på at lek er noe som forekommer i friminutt «før det viktige», nemlig undervisningen begynner (Hølland et al., 2021). Seks år gamle elever viser da til klare skiller mellom hva som er lek og hva som er annen aktivitet, eksempelvis undervisning. Våre funn viser da til det samme som mye teori innen fenomenet lek peker på, nemlig viktigheten av at leken er fri, selvvalgt og selvstyrt. Det er nok en faktor for hvorfor elevene trekker frem tidspunkt i løpet av skoledagen med friere rammer der elevene selv velger hva de skal leke, hvem de skal leke med, hvor de skal leke og hvor lenge leken skal vare (Olsson, 2023a).



I funndelen vår svarer samtlige elever nei på spørsmål om de leker i matematikkundervisning. Tre av elevene trakk derimot frem at de liker å leke med noomer og pluss pluss, som er konkrete som benyttes i undervisningen, i leketiden. Observasjoner og elevenes svar viste at elevene bygget ulike konstruksjoner med pluss pluss, og benyttet noomene til å leke andre leker med, samtidig som de snakket om tiervenner. Det er observasjoner og funn som kan knyttes til det Sommer beskriver som lek med ting, fantasilek og symbollek (Sommer, 2015). Elevene i vår studie eksperimenterte og utforsket former, mønstre, størrelser, mengder og telling slik som i studien Sommer viser til (Sommer, 2015). Det viser hvordan tilgang til konkrete der elevene får utforske på egne premisser også leder til spontan eksperimentering, da barn er nysgjerrige, meningssøkende og aktivt lærende (Sommer, 2015).

Kroppsøving er unntaket fra regelen, da tre elever nevner at de leker i undervisningen. Et perspektiv på hvorfor kroppsøvingfaget skiller seg ut, er at rammefaktorene skiller seg fra den ordinære klasseromsundervisningen. Der klasserommet gjerne har dominerende perspektiver for læring, kan gymsalen relateres til barnehagen som et sted for lek, med et annet rom, utstyr og materialer (Olsson, 2023b). En annen grunn til at kroppsøvingfaget skiller seg ut kan være det Olsson betegner som «lek som motstand», der elevene beskriver lærerstyrte lekaktiviteter som noe annet enn lek, fordi de må leke (Olsson, 2023a). Her spiller de individuelle forskjellene mellom barna inn, der noen som Petter gjerne viser motstand og hans perspektiv er at det ikke er lek grunnet lærerens kontroll over leken, vil andre elever, som Anne beskrive det som «litt lek, og litt ja begge deler». Vi må ta høyde for at noen av elevene kanskje snakker om lek i gymsalen på SFO, da en elev nevner at de leker i gymsalen etter skoletid. Det kan ha vært vanskelig for elevene i intervjusettingen å oppfatte at vi var interessert i spesifikt kroppsøvingundervising og ikke annen tid i gymsalen.

## 6.2 Lekmengde

Et for oss noe overraskende, men svært interessant funn fra våre intervjuer er at svært mange av deltakerne er fornøyd med mengden lek de har i sin skolehverdag. I Hølland et al. blir det trukket frem hvor ulik organiseringen er i barnehagen og i skolen, og at selv om dette er noe seksåringene er forberedt på er det en stor prosess for barna. Det leder til at flere av elevene kjenner på et stort savn fra tiden i barnehagen, der friheten til å selv bestemme, den frie leken og lekeområdene trekkes frem (Hølland et al., 2021). Casestudien til Becher & Håøy viser til det samme savnet, der både elever og foreldre uttrykker et savn fra barnehagen (Becher &

Håøy, 2022). Funnene våre viser ikke den samme lengselen, som Hølland et al. og Becher & Håøy viser til. Det sier gjerne noe om en god overgangs praksis på skolen vi besøkte, men en annen mulig forklaring er at intervjuguiden vår ikke bestod av spørsmål om overgangen fra barnehagen da vi var spesifikt interessert i ivaretagelsen av lek i første klasse.

### 6.3 Læring i lek

Funnene våre viser hvordan elevene er bevisst på å invitere og inkludere de som står utenfor leken, og har klare og tydelige normer for hvordan man skal oppføre seg mot andre. Gray peker på hvordan lek kan bidra til å lære de som deltar i leken å se ting fra andre sitt perspektiv (Gray, 2013). Førsteklassingene som kommenterer viktigheten av å inkludere de utenfor leken, viser tydelig hvordan de kan sette seg inn i det å stå utenfor leken. Funnene som handler om hvordan man oppfører seg mot andre, kan knyttes til det Lillemyr betegner som lekens sosiale drivkraft der barnet bygger vennskap og relasjoner gjennom leken (Lillemyr, 2014).

Elevene er svært klar over viktigheten av at alle får delta i bestemmelsen av hva, hvor og hvordan det skal lekes. De kommunikative ferdighetene som utvikles gjennom lek, spesifikt de forhandlingene som foregår blant barna for å sette i gang, opprettholde og avslutte lek på gode vilkår, trekkes frem av blant andre Øksnes & Sundsdal og Gray. Øksnes & Sundsdal viser til dette da de skriver om hvordan lek kan betegnes som en kontinuerlig forhandling blant aktørene i leken, eksempelvis om roller, regler eller leketøy (Øksnes & Sundsdal, 2020). Gray viser til hvordan leken kan lære barn å ta egne valg, og diskutere ulike synspunkter (Gray, 2013).

Funnene våre viser hvordan elevene eksperimenterer og prøver seg fram i leketid, der de skriver medelevers navn, har faglige samtaler og gir hverandre tilbakemeldinger. Sommer viser til hvordan små barn er spontant nysgjerrige, aktivt lærende og meningssøkende (Sommer, 2015). I sammenheng med funnene viser nysgjerrighet til hvordan elevene utforsker, ved hjelp av språket, etter rett skrivemåte av medelevers navn. Situasjonen der de prøver seg fram, viser til hvordan de er aktivt lærende og meningssøkende da de søker kunnskap som gir mening for dem.

## 6.4 Trivsel og Frihet

Når elevene ble spurt spørsmål som var direkte rettet inn mot leken og om de likte å leke, så svarte samtlige av dem at hovedgrunnen var fordi det er gøy. Det at elevene sier at det er gøy, viser til hvordan mye av leken baserer seg på trivsel. Slik elevene sine kommentarer viser til er trivselen alltid en viktig del, samtidig er det vanskelig å vite om trivselen må være til stede for at leken skal oppstå eller om leken i seg selv fører til trivselen. Kunnskapsløftet 2020 viser til at lek er nødvendig for trivselen og utviklingen til de yngste barna i skolen, samtidig som det gir mulighet for kreativitet og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er med andre ord ikke kun elevene som poengterer trivselen som et viktig aspekt.

Frode, et av intervjuobjektene, nevnte at kroppen bare har lyst til å leke. Dette er et utsagn som er meget interessant i forhold til at han prøver å forklare hvorfor han vil leke. Her setter han ord på det ved å beskrive hvordan det kjennes ut i kroppen. Både filosofiske og fenomenologiske tilnærminger av lek blir eksempelvis nevnt i form av at «en leker for å leke» og at «lek er en nødvendig del av livet» (Becher & Håøy, 2022, s. 333). Sett i lys av disse påstandene kan det elevene sier virke som en beskrivelse av både det filosofiske og det fenomenologiske perspektivet. På den ene siden så sier eleven bortimot direkte at en leker for å leke ved å si at kroppen bare vil det, samtidig som han på den andre siden gjennom utsagnet viser til hvor nødvendig det er for han å leke.

Når elevene snakker om trivsel er det ikke kun ordet gøy som kommer frem av betydning, men også venner. Alle elevene trekker frem lek med andre som viktig. Det å leke med andre er for elevene viktig i forhold til at de trekker inn både det å generelt leke med andre, men også hvordan det endrer seg hvem de leker med basert på hva de leker. Her viser de til at alle må ha lyst til å leke for at det skal skje. Dette støttes av Olsson (2023a), hvor hun ser på viktigheten av det sosiale aspektet, og viser til hvordan lek fremmer vennskap og fellesskap, noe hun legger frem som meget viktig for trivselen i skolen. Bjørnstad et al. (2022) nevner at arbeid med klassemiljø og sosial kompetanse burde bli knyttet opp mot lekaktiviteter på bakgrunn av den betydningen det har for trivsel, vennskap, inkludering og deltakelse. Dette er noe han mener en ser for lite av i skolen. Elevene nevner heller ingenting om lek innad i klasserommet, der det sosiale tydelig kommer frem, noe som tyder på at det meste av det sosiale aspektet forekommer på egne premisser i leken enten ute eller inne.

Noe som ofte kan gå hånd i hånd med fellesskap og inkludering er ekskludering. I funnene våre kan vi se at den ene eleven forklarer at de andre ofte går fra han og at han ender opp alene. I dette tilfellet er ikke denne eleven negativ til å være alene, men det han sier støtter ikke oppunder fellesskap og inkludering i skolen. Både Lillemyr (2011) og Øksnes (2019) viser til hvordan ekskludering kan oppstå gjennom lek. Lillemyr (2011) bruker ekskluderingen som grunnlag til hvorfor det kan være nødvendig med hjelpetiltak for de sosiale ferdighetene hos elevene. Øksnes (2019) derimot legger vekt på hvordan det sosiale hierarkiet og fokuset på grupperinger kan overkomme den indre lekmotivasjonen, og setter spørsmålsteget ved om elevene faktisk er frie i leken.

Sett i lys av det Øksnes (2019) sier angående frihet, kan vi se i funnene våre at de fleste elevene nevner både trivsel og frihet som hovedkomponenter for at det skal være lek, eller som viktig innhold i leken. Dette kan altså oppfattes som at elevene vi intervjuet på generell basis ikke opererte med et slikt hierarki i leken, i hvert fall ikke på overflaten. Olsson (2023a) støtter opp under viktigheten av både trivsel og frihet, hvor hun i artikkelen nevner sammenhengen mellom trivsel og frihet i henhold til lek. I funnene våre kan vi tydelig se at flere av elevene trives veldig godt med for eksempel uteleken. I leken ute styrer elevene hva de skal gjøre selv, de velger selv hvor de skal leke, samtidig som de velger hvem de skal leke med. Disse komponentene er alle viktige når elevene snakker om trivsel og frihet. For å se nærmere på dette skal vi trekke inn hva Fasting (2017) sier angående både utelek og frihet. Fasting (2017) viser til at barn ofte uttrykker en frihetsfølelse når de har muligheten til å løpe rundt på åpne sletter, klatre i trær og uttrykke seg slik de ønsker. Samtidig trekker hun frem de barna som synes at det å leke ute kan bli litt for mye, og kanskje trenger mer veiledning når det kommer til venner og lek. Dette tyder altså på at uteleken kan føre til en frihetsfølelse for en del av barna, samtidig som det kan føre til vanskeligheter hos andre barn.

Hølland et al. (2021) tar for seg overgangen mellom barnehage og skole med fokus på seksårsreformen. Her viser de til at førsteklassinger ofte savner den friheten de hadde i barnehage til å selv kunne velge hva de skulle gjøre, den frie leken, og de uteområdene de hadde til bruk. I funnene våre er det variert i forhold til hva elevene tenker om disse temaene. Flere av elevene uttrykker positivitet rundt lek, både med tanke på valgmuligheter, frihet, mengde og uteområde. Det er dog noen elever som ikke er like fornøyde. Enkelte elever mener at det ikke er nok lek på skolen: «fordi jeg føler at det er for kort lek» (Anders). Samtidig som noen legger vekt på leken som foregikk i barnehagen eller som foregår på SFO:

«Da (i barnehagen) kunne vi bare leke når vi ville» (Selma) og «ja, men på sfo så kan man leke masse» (Sara). Funnene våre uttrykker mye av det teorien tar for seg, hvor trivsel og frihet sees på som sentrale aspekter ved lek.

## 6.5 Hva oppfatter barna som lek?

Basert på de funnene vi har, ser vi flere likheter på hva elevene tenker om lek. Samtidig forekommer det uenigheter rundt hva lek er for enkelte elever. Lek varierer veldig basert på hva eleven tenker på som lek, noe som kan forekomme både i «frilek», «lærerstyrt lek» og «tilrettelagt lek». Olsson (2023a) har skrevet en artikkel hvor hun vil utforske barns forståelse av lek i førsteklasse. I denne artikkelen trekker hun frem hvordan den lærerinitierte leken, kan bli «ekte lek» som hun kaller det. Oppfattelser som barn har angående hva lek er kommer igjen i mye ulik teori. Ulike teoretikere trekker frem dette i ulike faser av leken. Øksnes (2019) trekker frem lignende situasjoner, hvor hun kategoriserer det som noe som omtaler forskjellen på lek og arbeid. Noen kommentarer Øksnes (2019) trekker frem omhandler situasjoner som er lignende de funnene vi har, som for eksempel at å male basert på eget initiativ anses som lek, samtidig som maling basert på andres initiativ ikke gjør det. Øksnes (2019) viser også til evne i forhold til om det anses som lek eller ikke. Her trekker hun frem eksempler i form av konstruksjonslek, hvor de som kan det anser det som lek, og de som ikke er flinke i det kan anse det som noe helt annet. Basert på de ulike eksemplene hun kommer med og de funnene vi har, kan det virke som at elevenes oppfattelser ikke er fastsatte, men kan endres i takt med både interesse og evne.

Lillemyr (2011) tar for seg grunnleggende forutsetninger og behov for skolestarterne. Her trekker han inn Deci & Ryan (2002) sin teori om psykologiske behov som er med på å danne grunnlag for motivasjon. Disse grunnlagene baserer seg på kompetanse, tilhørighet, og selvbestemmelse. Slik de legger det frem, vil det hvis disse behovene blir tilfredsstillt føre til indre motivasjon, noe som igjen vil generere energi. Hvis disse behovene ikke blir tilfredsstillt, vil det derimot kunne føre til dårlig selvoppfattelse, noe som igjen kan føre til lav energi (Ryan & Deci, 2008). De psykologiske behovene som blir nevnt her spiller alle som tidligere nevnt inn på det som anses som lek gjennom funnene vi har. Sett i lys av denne teorien er det interessant å se på funnene våre, hvor en av elevene faktisk nevnte akkurat dette. På spørsmål om hvorfor eleven tror at lek er viktig svarte hun at det er fordi de må få energi. Det kan være vanskelig å basere seg på slike utsagn fra elever i førsteklasse, grunnet at meningen bak det

som blir sagt kan være annerledes enn slik vi forstår den. Samtidig hvis vi ser kommentaren i lys av det Ryan & Deci (2008) sier kan det virke som at de grunnleggende behovene faktisk kan oppleves gjennom leken for denne eleven.

## 6.6 Lærerstyrt lek

Den lærerstyrte leken er ifølge Lillejord et al. (2018) totalt det motsatte fra den frie leken. I den lærerstyrte leken er det ikke elevenes frivillighet og autonomi som er det som står sterkt, men det er heller læreren som har kontrollen over hva, hvor, og med hvem det skal lekes (Øksnes & Sundsdal, 2020). På bakgrunn av det Lillejord et al. (2018) og Øksnes & Sundsdal (2020) sier kan vi trekke frem funnene våre. Funnene våre tar for seg den lærerstyrte leken i kroppsøving. Den blir ikke nevnt innenfor andre fag eller aktiviteter. Når det kommer til lek i kroppsøvingsfaget, er det variasjon på hvordan elevene ser på det. En av elevene sier: «Ja, men vi jobber litt» (Leah), noe som viser til at det til tider kan være lek, men at det også ikke er det. Basert på det Leah sier, kan vi tolke det som at de grunnleggende komponentene hun trenger for at det skal være lek ikke alltid forekommer i kroppsøvingstimene.

En av elevene nevner på spørsmål om han lekte i undervisningsfag at han leker i gym, før han trekker dette tilbake og endrer svaret til at de egentlig bare gjør det en lærer sier at de skal gjøre, så de leker ikke. Dette svaret er veldig i tråd med det både Becher & Håøy (2022), og Olsson (2023a) peker på. Her kan vi se det som at læreren har kontrollen og sier hva elevene skal gjøre. Ifølge denne eleven blir dermed ikke de kvalitetene som skal til for at det er lek ivaretatt, noe som fører til at undervisningen kun blir noe som skal gjøres (Øksnes & Sundsdal, 2020).

## 6.7 Selvstyrt lek

Selvstyrt, eller selvinitiert lek, nevnes av Sommer (2015) som en av seks komponenter i den frie leken. Den frie leken forstår vi som et mer generelt begrep på barns lek. Vi valgte å fokusere på den selvstyrte leken fordi vi forstår den som mer spesifikt innrettet mot hvordan barn selv initierer til lek, samt hvordan de gjennomfører den. I funnene våre kommer den selvstyrte leken frem flere ganger. Et eksempel på dette er når en elev snakker om at han vil ha mer leketid. Her forklarer han bakgrunnen for dette med at han vil slappe av mer. Sommer (2015) trekker som tidligere nevnt frem 6 komponenter for den frie leken. Det han også sier er

at det ikke skal inneholde ytre hensikter eller spesifikke mål. Ser vi kommentaren til eleven i lys av dette kan vi se på at dette kommer overens. Hvis eleven fikk velge helt selv, ville han hatt mer leketid, hvor han selv mener han kan styre leken, slik at han kan slappe av lenger. Dette er noe vi forstår som lek for denne eleven.

Lillemyr (2011) legger frem at det er liten tvil om at den selvinitierte leken er den barna liker best. Dette er noe vi kan se elevene også viser til i funnene våre. Her nevnes det fra en elev at hun «liker å leke hva som helst» (Sara). Dette sitatet forstår vi gjennom friheten eleven ytrer. Denne friheten omhandler hvordan eleven selv kan styre hva som skal lekes, hun kan bestemme hvor og med hvem, samtidig som det er fritt hvordan de leker. Basert på dette, samsvarer det med hvordan Lillemyr (2011) legger det fram, som det barna liker best.

Lillemyr (2011) påpeker viktigheten av frilek for barn, og viser også til at de opplevelser og erfaringer barn får gjennom lek, er positive for både utvikling og læring. Dette er noe Egelund (2011, sitert i Sommer, 2015) er uenig i. Han vil ha større fokus på faglig tilrettelegging, og har sterke meninger om lekens påvirkning, hvor han sier at «lek er bortkastet tid». Om vi ser på funnene våre i lys av dette, kan vi se at det Egelund sier ikke reflekteres i funnene våre. Elevene omtaler sine opplevelser om lek på flere fronter, hvor de viser til både nytteverdien de får av leken, samt den friheten og gleden leken gir dem.

## 6.8 Lærers kunnskap om lek

Lillemyr (2011) redegjør for hvordan samspillet mellom lek og læring kan oppstå. Læring omhandler ikke kun det faglige, men også det sosiale. På bakgrunn av dette kan vi se på hva Lillemyr (2011) skriver om leken, hvor han ser lek som et område der barn får innsikt i både seg selv og samfunnet, samtidig som de bearbeider opplevelser, erfaringer og antagelser de har. Funnene vi har angående elevenes oppfattelse av lærers kunnskap om lek, har flere likhetstrekk med det Lillemyr (2011) sier, spesielt angående opplevelser, erfaringer og antagelser. Flere av elevene som gir uttrykk for at lærerne har kunnskap om lek, begrunner dette med at de selv har erfart det ved å tidligere ha lekt med lærerne. Samtidig viser funnene at en større andel av elevene som ikke tror de kan mye om lek, sier at de aldri har lekt med lærerne før. Ser en dette i lys av det Lillemyr (2011) sier, kan det tyde på at erfaringene elevene har gjort seg gjennom leken med lærerne har ført til de antagelsene de har om at lærerne enten kan mye om lek, eller ikke kan det.

Funnene våre reflekterer ikke kun det vi nevnte i det tidligere avsnittet, men viste også til hvordan noen elever ga uttrykk for at lærerne kan mye om lek, men at de her baserte det på at lærerne også har vært barn. Vi arbeider utfra en problemstilling som fokuserer på lek. Leken vi fokuserer på er tett knyttet til barn, men vi har også fokusert på lek mer generelt. Det vi har opplevd gjennom å lese flere teoretikere sine meninger og tanker om lek, er at leken i en meget stor grad rettes mot barn, hvor lek for voksne meget sjeldent ble nevnt. Det at de fleste refererer til barn når de omtaler lek, kan tyde på at det elevene sier om at de også har vært barn og derfor kan mye, kan være den mest naturlige årsaken for at de tenker slik. Altså at det kan virke som elevene tenker at leken er forbeholdt barn. Samtidig når det generelt er vanskelig å finne teori om lek for voksne, er det forståelig at det kan være vanskelig for elevene å vite om lærerne kan mye om lek uten å ha opplevd det.

I følge LK20 skal nå leken mer inn i skolen. Lek blir blant annet nevnt i kjerneelementer i kroppøving, grunnleggende ferdigheter i norsk (Kunnskapsdepartementet 2019) og i overordnet del (Kunnskapsdepartementet 2017). Det tyder på at det nå er mer omfattende enn det tidligere har vært, og dermed skal ha mer vekt i skolen. Det vil altså si at lærerne må ha kompetanse og kunnskap om temaet for at dette skal oppnås. Ser man dette i lys av den generelle konsensusen hos elevene, vil vi påstå at dette ikke kommer tydelig frem for elevene. De nevner ikke direkte kunnskap som lærerne tar i bruk for å fremme leken i skolen, men heller grunner som bygger på det elevene selv har erfart eller erfaringer lærerne har gjennom egen lek.

## 6.9 Tilrettelegging av lek

Elevenes forståelse rundt den tilrettelagte leken varierer. «Bare når vi har sånn en lek som er stasjoner» svarer Anne på spørsmål om lærerne noen gang setter i gang lek. Stasjonsarbeid er en arbeidsform hvor det er ulike stasjoner hvor lærerne tilrettelegger for at elevene skal drive med forskjellige aktiviteter. Sommer (2015) nevner veiledet lek, hvor hun omtaler det som at den voksne beriker miljøet ved blant annet å sette i gang leken, legge frem ulike leker, og oppmuntrer elevene til å være både utforskende og oppdagende. Den veiledete leken kan altså være berikende for elevene på flere punkter, samtidig er det viktig som lærer i denne typen lek å passe på hvilken rolle hen tar. Ifølge Sommer (2015) er måten læreren involverer seg på,



avgjørende for om det er veiledet eller lærerstyrt. I den veiledete leken skal alltid barnets frie lek og perspektiv være det sentrale, selv når læreren er deltakende.

Leketid er noe som har blitt nevnt flere ganger i løpet av oppgaven. Måten leketiden blir gjennomført og opplevd slik vi forstår det av elevene kan det kategoriseres både som frilek, men også som tilrettelagt lek. Hølland et al. (2021) viser til hvordan lærersynet ofte er rettet mot lek, ved at de tenker at leken hører til friminutt, eller at det skal være en form for aktivitet som skal skje før man faktisk setter i gang med skoletiden, eller «det viktige». Slik Hølland et al. (2021) legger det frem blir altså leken og undervisningen separert. Sett i lys av det som blir sagt her, kan vi se i kommentaren «I skoletiden får vi ikke leke så masse, men i leketiden der» (Sara) at det virker her som denne eleven faktisk separerer skoletiden fra leketiden. Hvor denne tilrettelagte leken som er en del av skoletiden, blir sett på som noe annet enn skole. Det er altså i dette tilfellet ikke lærerne som separerer leken fra skoletimene, men eleven selv som gjør det. Dette kan i tilfellet tyde på at leketiden faktisk blir tilrettelagt på en måte som gjør at elevene føler på det som egeninitiert lek. Det er derimot ikke alle elevene som har samme positive opplevelser angående leketid. Kommentaren «jeg føler ikke at det er noe lek inne» (Morten) viser til hvordan eleven opplever at leken ikke er til stede. Dette kan tyde på at denne eleven ikke føler at den tilrettelagte leken faktisk er lek. Dette er på bakgrunn av at eleven tidligere har snakket om lek utendørs, hvor han kommer med eksempler som «banen» på steder han leker, og «fotball» og «aking» som noe han ser på som lek. Generelt viser funnene våre til at den tilrettelagte leken blir ansett som lek, noe som kan sees på som motstridende i forhold til en del teori som omtaler at leken kan bli ødelagt om læreren involverer seg.

## 6.10 Metodedrøfting

I arbeidet med masteroppgaven tok vi i bruk kvalitativ forskningsmetode, hvor vi benyttet verktøyene observasjon og intervju. Bakgrunnen for metodevalget var at vi ville ha et direkte synspunkt fra elevene, og ikke gjennom hverken foreldre eller lærere i forhold til hva de tenker om lek. Styrkene til kvalitativ forskningsmetode er flere, en av dem er muligheten til å være i nær kontakt med deltakerne. Her vil en ha muligheten til å gå mer i dybden i intervju- og observasjonssituasjoner hvor det vil være gunstig, samt ha muligheten til å være mer fleksibel i de ulike fasene (Cypress, 2018). En har samtidig muligheten til å følge opp informantene på en annen måte både før og etter intervjusituasjonen enn en ville hatt ved å ta

i bruk kvantitativ metode (Thagaard, 2018). En annen relevant styrke er hvordan den kvalitative metoden ser mindre frafall i deltakere (Silverman, 2014). Dette kan medføre at intervju- og observasjonsprosessen vil bli mindre varierende ettersom deltakerne forblir de samme.

Noe som er viktig å tenke på når en bruker kvalitative metoder, slik vi har gjort, er at det ikke kun forekommer styrker, men at det også kan være svakheter med forskningsmetoden. Noe som kan kategoriseres som en svakhet er at det kan bli meget tidkrevende. Dette er fordi det forekommer mye arbeid gjennom hele prosessen. Det omhandler grundighet under forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet (Silverman, 2014), noe vi fikk erfare. Fokuset en har i kvalitativ metode er ofte dyptgående og innenfor spesifikke rammer som for eksempel en arbeidsplass eller en skole, med små utvalg. Dette vil kunne medføre at de funnene som forekommer ikke vil kunne generaliseres/overføres til andre grupper individer innenfor samme felt, selv om fokuset hadde vært det samme (Cypress, 2018). Dette er relevant i forhold til vår studie, spesielt med tanke på at den utvalgte skolen har lek som et fokusområde.

Vi har vært inne på forskningsmetoden intervju, i forhold til hva vi må tenke på når vi bruker den. Selv om det er denne metoden vi har brukt mest, er det viktig å også se på observasjonsmetoden. Barn blir kalt for «homo ludens», altså lekende mennesker, og lærer gjennom lek og samhandling. Ved bruk av observasjon som metode får vi muligheten til å få et innblikk i barns verden, og i dette tilfellet barns verden gjennom lek (Birkeland, 2020). Noe som kan være en svakhet ved observasjon er fortolkning eller subjektive meninger. Dette i form av at de tolkningene en har når en observerer kan være subjektive og dermed bli påvirket. Bae (2005) skriver også om observasjon rundt barn, der det blir rettet kritikk mot observasjon med utgangspunkt i en tradisjonell utviklingspsykologisk tankegang fordi det i barnesammenheng har vært tendenser til å se barn som objekter, samt oppstå reduksjonistisk og objektiverende forståelse.

Observasjonene og intervjuene ga oss flere interessante og nyttige funn. Det var mye lek, og elevene var generelt positive til leken. Slik vi forstår det, må dette settes litt i perspektiv. Den skolen vi var på, har innlemmet leken direkte i skoletiden, hvor de har 45 minutter hver morgen med lek på barnetrinnet. Dette er altså en skole hvor fokuset på lek er veldig til stede. På bakgrunn av dette, kan vi se på den positiviteten rundt lek, og kanskje spesielt på mengden

lek som mer spesifikt akkurat for denne skolen. Det at skolen har et slikt syn på lek kan trolig føre til flere positive svar, noe som igjen kan føre til at overførbarheten på prosjektet kan svekkes. Vi intervjuet ofte elevene i tidsrammer som enten var i leketiden, like etter leketiden, eller i friminutt. Samtidig brukte vi intervjumetoder som for eksempel «walk and talk metode» som involverer at elevene er i lek/aktivitet når de blir intervjuet. Sett i lys av teorien til Lillemyr (2011), hvor han tar for seg «her og nå» som et poeng i leken, hvor elevenes oppfattelse er på det som skjer nå, kan det at elevene akkurat har lekt eller leker når vi intervjuer dem føre til at svarene deres rundt lek er mer omfattende og positive. Når vi ser tilbake på dette, tenker vi at vi kunne hatt større variasjon på når og hvor vi intervjuet elevene, slik at ikke alle elevene akkurat hadde vært eller var i lek før intervjuene.

## 7. Avslutning

Målet vårt med masteroppgaven var å undersøke «førsteklassingers opplevelse av lek og deres oppfattelse av lærerens roller i lek». Gjennom en omfattende kvalitativ studie, som inkluderer både observasjoner og intervjuer, har vi fått en dypere innsikt i hvordan elevene forstår, utøver og omtaler leken. Funnene våre belyser flere aspekter ved leken, blant annet lek som pedagogisk verktøy, og hvordan den påvirker elevenes trivsel og utvikling.

Funnene bekrefter viktigheten av lek i elevenes hverdag. Her kommer elevenes opplevelse av lek frem. Dette uttrykker elevene tydelig, hvor de beskriver leken som en sentral del av spesielt friminutt og SFO, altså steder der de har stor frihet. Når elevene snakker om lek, nevner de flere ting. Elevene omtaler hvordan lek ikke kun skaper trivsel, men også at det er viktig i henhold til det sosiale aspektet. I leken utvikler elevene ferdigheter som er nyttige, både i det sosiale nå, men også senere i livet, slik som samarbeid, empati og problemløsning. Dette støtter Gray sine teorier, hvor han ytrer at lek bidrar til både sosial og kognitiv utvikling hos barn ved at de har muligheten til å ta egne valg, samt forstå andres perspektiver (Gray, 2013).

Et av hovedfunnene i studien vår er hvordan elevene uttrykker seg rundt lærerstyrt, tilrettelagt, og selvstyrt lek. Den lærerstyrte leken, som funnene viser at kan forekomme i undervisning, oppfattes ofte som mindre meningsfull, hvor elevene ikke leker, men heller utfører en aktivitet styrt av læreren. Dette kan føre til at elevenes autonomi føles svekket, og

at engasjementet kan falle betraktelig. Den tilrettelagte leken kommer ofte frem i et godt lys i funnene våre. Ifølge elevenes kommentarer er det som kan tydes som tilrettelagt lek, ofte kategorisert som lek. Elevene opplever da at de leker på egne premisser, som igjen viser til at den tilrettelagte leken er gjennomført på en god måte. Det som dog til tider kommer frem er at noen elever føler at den tilrettelagte leken kan begrense frihet og kreativitet. Den selvstyrte leken oppleves av elevene som ekte og engasjerende. Her føler elevene at de har frihet og autonomi til å velge hvordan de selv skal leke og hvem de skal leke med. Dette indikerer at frivillighet og selvbestemmelse er to sentrale komponenter når elevene snakker om deres lekopplevelse.

Vi har gjennom forskningsprosessen lagt stor vekt på at metodene våre er pålitelige og gyldige. Ved å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode, og verktøyene observasjon og semistrukturert intervju som følger med, har vi gitt oss selv muligheten til å få et nært bilde av de erfaringene elevene har med lek. Dette har bidratt til at funnene våre muligens kan være overførbare til andre skoler som inneholder lignende elevgrupper. Grunnen til dette er at slik vi forstår det, er den grunnleggende forståelsen og opplevelsen elevene har angående lek, antageligvis lik hos andre elever. Det kan dog oppstå variabler, basert på hvordan leken blir innlemmet og tilrettelagt. Sett i lys av dette, tyder det på at de resultatene vi har kan tas i bruk som referanser for andre skoler med et ønske om å fremme leken i skolehverdagen.

Noen implikasjoner funnene fra studiet vårt viser til, er at det fremmer behovet for mer tydelig integrering av lek i skolehverdagen. Leken kan fremme viktige egenskaper hos barn, samtidig som den utvikler sosial kompetanse. Dette viser lærernes behov for utvidet kompetanse innen lek, slik at tilretteleggingen og forståelsen blir enda bedre. Det vil gjøre det lettere å balansere rollen som veileder i henhold til leken. Samtidig er det viktig at det er nok støtte i klasserommet slik at det blir gode muligheter for tilrettelegging av lek som ivaretar de grunnleggende egenskapene lek har, slik som frivillighet, improvisasjon, trivsel og kognitiv utvikling. Skolen burde samtidig tilrettelegge for et miljø som oppmuntrer til fri lek, slik at elevene har muligheten til å utforske i eget tempo.

Basert på de resultatene vi har fått, kan vi se at det er behov for videre forskning innen lek i skolen. Den grunnleggende forståelsen og opplevelsen elevene har angående lek, er antageligvis lik hos andre elever. Det kan dog oppstå variabler, basert på hvordan leken blir

innlemmet og tilrettelagt. Sett i lys av dette tyder det på at de resultatene vi har kan tas i bruk som referanser for andre skoler med et ønske om å fremme leken i skolehverdagen.

Leken kan, som funnene viser, være med på å fremme både faglig og sosial utvikling, noe som gjør det hensiktsmessig å få mer forskning på fagfeltet. Det at LK20 også har inkludert leken både i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i ulike læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019), tyder på at det er sentralt i skolen. Samtidig vil det være relevant å se på hvordan skolen kan arbeide for at leken skal komme tydeligere frem i klasserommet. Dette er noe som symboliserer hvordan utviklingen er på vei mot en mer allsidig tilnærming til barns utvikling. Lek er altså sett på som viktig for blant annet trivsel og utvikling, samtidig åpner det muligheten for kreativitet og mer meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er med på å fremheve behovet for en balanse mellom lek og strukturert læring, slik at elevenes grunnleggende behov blir ivaretatt. Studien vår har lagt et solid fundament for videre forskning og praksis. Vi håper at de funnene vi presenterer vil kunne inspirere til mer forskning innenfor dette viktige området. Gjennom videre forskning og utforskning, har vi muligheten til å bidra til en skolehverdag som er betydningsfull og lystig.

## Litteraturliste

Bae, B. (2005). Observasjonsforskning I barnehage: Noen validitetsmessige utfordringer. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 23(4), 9-23.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v23i4.4418>

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. (20-11-1989). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>

Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.

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>

Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i første klasse. I A. A. Becher., E. Bjørnestad. & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger i skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.

Birkeland, J. (2020). Observasjon – En vei til forståelse av barns verden: Læring, samspill og lek. *Barn – forskning og barn og barndom i Norden*, 38(1), 89-102.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3580>

Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (Red.). (2022). “Hit eit steg og dit eit steg” - sakte, men sikkert framover?: En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. (Skriftserien 2022, nr. 7). Oslo Metropolitan University.  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bresler, L. (1996). Ethical Issues in the Conduct and Communication of Ethnographic Classroom Research. *Studies in Art Education*, 37 (3), 133–144.  
<https://doi.org/10.2307/1320707>.

Brodal, P. & Lunde, C. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher., E. Bjørnstad. & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger i skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.

Cypress, B. (2018). Qualitative Research Methods. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 37(6), 302-309. <https://doi.org/10.1097/dcc.0000000000000322>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Drageset, S. & Ellingsen, S. (2011). *Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. Sykepleien Forskning (Oslo)*, 5(4), 332-335. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>

Fasting, M. L. (2017). *Barns utelek*. Universitetsforlaget.

Fasting, M. L., Skreland L. L., & Kampmann, J. (Red.). (2021). *Å forske blant barn: Kvalitative metoder*. Cappelen Damm Akademisk.

Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning?: Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136, <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>

Gray, P. (2013). *Free to learn*. Basic Books.

Gray, P., Lancy, D.F. & Bjorklund, D.F. (2023). Decline in Independent Activity as a Cause of Decline in Children's Mental Well-being: Summary of the Evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260(2), [10.1016/j.jpeds.2023.02.004](https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004)

Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C, P. & Sundtjønn, T. (Red.). (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (Skriftserien 2021, nr. 1). Oslo Metropolitan University. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731>

Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. The Beacon Press.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Klitmøller, J., & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole – en vision. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 3-32, <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal akademisk.



Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapsenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/qaIMTbaZs8RxESzJrUSkZa2p7Y3F6ZEt1nLjCKDMFKMEKGyYgn.pdf>

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Lillemyr, O.F. (2014). Lek som mangfold. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 13-25). Fagbokforlaget.

Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher., E. Bjørnestad. & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger i skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.

Lund, S. (2021). Fysisk aktivt lekende intervju. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (s. 36-51). Cappelen Damm Akademisk.

Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. I A. A. Becher., E. Bjørnestad. & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger i skole og SFO* (s. 93-108). Universitetsforlaget.

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Olsson, M. R. (2023a). '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>

Olsson, M. R. (2023b). Tullete og alvorlige voksne: barns fortellinger om voksnes rolle i lek i barnehage og i skole. *Barn - forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4), 134-147.

<https://doi.org/10.23865/barn.v41.5242>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Pramling, N., Wallerstedt, C. & Samuelsson, I. P. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>

Sjøberg, S. (2015). Forord til den norske utgaven: I kjølvannet etter PISA og Hattie. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s.7-10). Pedagogisk Forum.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>

Sikt. (u.å). Barnehage- og skuleforskning. Hentet 26. mai 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. (5. utg.). SAGE.

Skreland, L. L. & Fasting, M. L. (2021). Forskerkroppen. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (s. 19-33). Cappelen Damm Akademisk.

Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring?: Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s.65 – 87). Pedagogisk Forum.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

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

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

Øye, C., & Bjelland, A. K. (2012). Deltagende observasjon i fare? – En vurdering av noen forskningsetiske retningslinjer og godkjenningsprosedyrer. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(2), 143-157. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-02-03>

## Vedlegg

**Vedlegg 1: Intervjuguide**

**Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foresatte**

**Vedlegg 3: Sikt godkjenning**

**Vedlegg 4: FEK godkjenning**

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

#### Introduksjon

Vi har i forkant av intervjuene blitt kjent med klassen gjennom observasjon og tilstedeværelse i undervisningstimer. Vi skal ha "walk and talk"-intervju, for å skape en komfortabel intervjusituasjon for elevene.

#### Spørsmål:

Kan du fortelle oss litt om hvor du liker å leke på skolen?

Hvordan liker du å leke når du er utendørs på skolen?

Hva og med hvem leker på skolen?

Hva leker dere innendørs på skolen? Hvordan kan dere leke i timene?

Hvor ofte leker du på skolen?

Hvor leker du på skolen?

Hjelpespørsmål: Leker du i timen, i friminutt eller i gym?

Hvem starter/setter i gang leken?

Hjelpespørsmål: Setter du, medelever, lærer eller andre i gang leken?

Hvorfor liker du å leke?

Hvorfor tenker du at det er viktig at dere får leke på skolen?

Kan lærerne på skolen mye om lek tenker du?

På hvilke måte kunne du tenke deg å leke mer på skolen?

Hva er lek for deg?

Lærer du noe av lek?

## **Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foresatte**

Informert samtykke til foreldre/foresatte angående deres barns deltakelse i et forskningsprosjekt

### **Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet**

*Ivaretakelse av lek i skolen: En kvalitativ studie av elevers erfaringer og opplevelser med lek i første klasse?*

Dette er et spørsmål til ditt barn, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan leken blir ivaretatt i første klasse. Etersom ditt barn er i en alder der hen ikke kan samtykke på vegne av seg selv, henvender vi oss til deg som foreldre/foresatt. I dette skrivet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

### **Formål**

Vi har som formål med denne studien å intervju 10 elever i første klasse om hvordan de opplever lek i skolen, med spesielt fokus på lærerstyrt lek. Vi skal deretter analysere intervjuene for å få en bredere forståelse av elevens perspektiv på lek i skolen.

Dette er et mastergradsprosjekt av to mastergradsstudenter i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Problemstillingene våre er som følger:

*Hvordan erfarer elevene lærerstyrt lek i skolen?*

*Hvordan opplever elevene at leken blir ivaretatt i skolen?*

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

*Universitetet i Agder* er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta på vegne av barnet ditt, fordi hen er i en elevgruppe der 5 jenter og 5 gutter blir tilfeldig trukket ut til å delta i studien.

### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Metoden som blir benyttet i denne studien er intervju. Intervjuene vil foregå mens barnet er på skolen (i skoletiden) og vi vil gjerne snakke med barnet (en og en) mens de viser oss rundt der de leker (en «walk-and-talk»-metode). Vi beregner at tiden det tar å intervju barnet i en samtale vil variere, men vi beregner at det tar rundt 1/2 time. Vi vil avtale tidspunkt for intervjuene med læreren, slik at deres deltakelse har minst mulig innvirkning på deres øvrige skolehverdag. Intervjuene/samtalene registreres med bruk av lydopptak. I forkant av at dere som foreldre/foresatte har fått dette informasjonsskrivet har vi vært inne i en skoletime for å informere barna om prosjektet.

Dersom ønskelig kan foreldre få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Studentene og veiledere vil ha tilgang til opplysningene ved Universitetet i Agder.
- Navnet og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.08.2024. Vi vil slette all data samlet inn underveis i prosjektet, inkludert lydopptak.

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Student: Student: Kristian Holter / Nummer: 48282305 / Mail: kristian-holter@hotmail.com
- Student: Student: Sander Birhanu Ystanes / Nummer: 95082062 / Mail: sanderystanes@gmail.com

*Veilder:*

- Veileder: Ingrid Geirsdatter Heald Kjær / Nummer: 38141275 / [ingirid.g.kjar@uia.no](mailto:ingirid.g.kjar@uia.no)
- Veileder: Merete Lund Fasting / Nummer: 37233057 / [merete.l.fasting@uia.no](mailto:merete.l.fasting@uia.no)

Vårt personvernombud: Trond Hauso / Nummer: 93601625 / Mail: [trond.hauso@uia.no](mailto:trond.hauso@uia.no)

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

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40. Med vennlig hilsen



*Prosjektansvarlig*

*Studentene*

(Ingrid Geirsdatter Heald Kjær)

(Sander Bihanu Ystanes og Kristian Holter)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i *intervju*

Jeg samtykker til at opplysningene om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltakers foreldre/foresatte, dato)

# Vedlegg 3: Sikt godkjenning

23.10.2023, 12:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Ivaretagelse av lek i skolen: en kvalitativ studie av elever og læreres e...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
557074

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
13.10.2023

**Tittel**

Ivaretagelse av lek i skolen: en kvalitativ studie av elever og læreres erfaringer og opplevelser av lek i første klasse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

**Prosjektansvarlig**

Ingirid Geirsdatter Heald Kjær

**Student**

Sander Birhanu Ystanes

**Prosjektperiode**

11.09.2023 - 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](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: FEK godkjenning



Sander Birhanu  
Ystanes

Tidspunkt for godkjenning: ; 01/11/2023

**Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Ivaretagelse av lek i skolen: En kvalitativ studie av elevers erfaringer og opplevelser med lek i første klasse - RITM0239941**

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen  
Forskningsetisk komite  
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap  
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER  
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSUND  
TELEFON 38 14 12 00