



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Leiken sin betydning for læringsmiljøet i 1. klasse

The importance of play for the learning
environment in 1st grade

Gunn Linde

MASPED3-303

Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal / Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag / Master i
spesialpedagogikk

Rettleiar: Dag Skram

14.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sagt av Astrid Lindgren:

«Jeg skulle ønske dagens barn
lekte mer enn de gjør.
For den som leker som liten
får en rikdom inni seg
som man kan øse av hele livet.
Man bygger opp en varm, hyggelig
verden inni seg.
En verden som gir styrke om livet blir vanskelig.
Et sted man kan ty til i motgang og sorg.»

Samandrag

Tema og problemstilling: Tema for studien er læringsmiljø i 1. klasse med utgangspunkt i leiken sin betydning. Målet er å skape meir kunnskap om kva betydning leik har for trivsel, helse og læring som sentrale delar av læringsmiljøet. Problemstillinga er: Kva betydning har leik for eit godt læringsmiljø i 1. klasse?

Bakgrunn: Etter innføringa av skulestart for seksåringar i 1997 har det vore generell debatt rundt læringsmiljøet til dei yngste elevane i skulen. Mange har vore uroa for at barns sine behov for leik og aktivitet vert fortrent av krav til meir stillesitjande arbeid og formelle resultat. Bakgrunnen for studien er såleis å undersøke kvalitativt kva lærarar legg i eit godt læringsmiljø for seksåringar og kva verdi leiken har i dette biletet.

Metode: For å få svar på problemstillinga har eg valt ei kvalitativ tilnærming med djupneintervju som metode. Utvalet består av fem lærarar som jobbar i 1. klasse. Intervjua er transkribert og koda i dataprogrammet NVivo, medan analysemodellen stegvis – deduktiv induktiv metode (SDI) er nytta som analysereiskap.

Resultat og konklusjon: Dei viktigaste funna kan oppsummerast gjennom ei tredeling.

1. Leik har eigenverdi for barn og må såleis verdsetjast i skulen. Lærarane i undersøkinga understrekar dette og finn tid til barna sin eigeninitierte leik i ein travel kvardag.
2. Leik har stort utviklings- og læringspotensiale. Lærarane i undersøkinga argumenterer med at leik gir gode moglegheiter for å byggje relasjonar, utvikle sosial kompetanse og språk. Nyare forskning peikar i tillegg på at leik utviklar evna til å lære generelt.
3. Leikbasert undervisning blir hevda å gi større læringsutbytte, meir trivsel og betre psykisk helse enn tradisjonell undervisning. Lærarane i undersøkinga nyttar kompetansen sin til å legge til rette for aktivitetar som gir stor grad av elevaktivitet og variasjon. Eit viktig funn er at det framleis er noko uklart kva som ligg i omgrepa leik, læring og undervisning. Dette finn ein også støtte for i nyare forskingslitteratur.

Ei samla vurdering av funn, knytt opp til relevant forskning, viser at leik har stor betydning for læringsmiljøet for dei yngste elevane og vil kunne påverke både læring, helse og trivsel.

Nøkkelord: Leik, læring, undervisning, læringsmiljø, byrjaropplæring, leikbasert læring.

Abstract

Topic and research question: The topic for the research is the learning environment in 1st grade and the importance of play. The aim is to create deeper knowledge of what social, physical and learning benefits play gives to the learning environment. The main research question is: What relevance is play to a healthy learning environment in 1st grade?

Background information: Since 6-years-olds started school in 1997 in Norway, there has been an on-going debate on the youngest pupils learning environment. Many have been worried that children's need for play and activity has been overshadowed by demands for activities that require the children to sit still and by demands for formal results. The basis for the study has therefore been a qualitative research on teachers' opinion on what a good learning environment is, and what value play is in such an environment.

Methodology: To answer my question I have chosen a qualitative approach with in-depth interviews. My selection consists of five 1st grade teachers. The interviews are transcribed and analyzed in the computer software NVivo, while using the deductive- inductive method (SDI) as a tool to analyze my findings.

Results and conclusion: The most important findings can be summarized in three parts.

1. Play has an intrinsic value to children and therefore needs to be appreciated in school. The teachers in the study emphasizes this, and give their pupils time to self-initiated play in a busy school day.
2. Play has a great potential for development and learning. The teachers in the study stresses that play gives the children substantial opportunities for building relationships, develop social skills and language. Latest research in addition shows that play develops children's general ability to learn.
3. Play-based teaching seems to give larger learning outcomes, more well-being and a better mental health than traditional teaching. The teachers in the research use their expertise to facilitate for activities that inspire to a large extent of pupil-activity and variation. It is an important finding in this category that there is still some unclarity in the different definitions of play, learning and teaching. This is also supported by the latest research on this topic.

A complete assessment of findings connected to relevant research shows that play has a great significance for the youngest pupil's learning environment and may affect both learning, health and well-being.

Key words: Play, learning, teaching, learning environment, teaching at beginner's level, play-based teaching

Forord

Denne oppgåva er ein del av masterstudium i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Sogndal. Eg var aldri i tvil om at leiken skulle ha hovudfokus i masterprosjektet. Som barnehagelærer i skulen har eg sett korleis leiken både blir verdsett og oversett, og eg har reflektert mykje over korleis vi kan framsnakke leiken med gode, faglege argument. Vi har framleis ein veg å gå når det gjeld å sjå verdien av leik i skulen, men dette prosjektet har gjort meg optimistisk på vegne av alle spente, nysgjerrige, kreative og lærelystne seksåringar som kvart år startar på skulen.

Først og fremst vil eg takke intervjupersonane som sa ja til å setje av tid i ein hektisk kvardag. Takk for at de var villige til å dele av dykkar erfaringar og tankar. De har lært meg mykje.

Takk til kollegaer, venner, studiekameratar og familie. Dette har vore eit samarbeidsprosjekt der de alle har bidrege til at prosjektet kom trygt i hamn. Takk til Tove, Renate, Jorunn og John Martin for nyttige tilbakemeldingar etter gjennomlesing. Takk til rettleiar Dag Skram ved Høgskulen på Vestlandet, Sogndal, for heiarop og konstruktiv kritikk. Takk til alle førsteklassingar eg har vore så heldig å vere lærar for opp i gjennom åra. De har inspirert meg til å vere nysgjerrig på leiken og sette av tid til leik i ein travel kvardag.

Nessane, mai 2021

Gunn Linde

Innholdsliste

SAMANDRAG	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
INNHALDSLISTE	VI
1. INNLEIING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3 METODE OG ANALYSEVERKTØY.....	3
1.5 AVKLARINGAR.....	4
1.4 OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	5
2. TEORIKAPITTEL	6
2.1 SEKSÅRINGEN SITT MØTE MED SKULEN.....	6
2.2 LÆRINGSMILJØ.....	7
2.2.1 Trivsel og helse.....	8
2.2.2 Læring.....	10
2.3 PERSPEKTIV PÅ LEIK I SKULEN.....	10
2.3.1 Kva er leik?.....	11
2.3.2 Skal det vere plass til leik i skulen?.....	12
2.3.3 Leiken sin eigenverdi.....	13
2.3.4 Kva lærer barn i leik?.....	15
2.3.5 Lærande leik eller leikande læring?.....	16
2.3.6 Leik og førebygging.....	18
2.3.7 Vaksenrolla – å verne om leiken.....	20
2.3.8 Fagfornyninga - ei gjenreising av leiken sin status?.....	20
2.4 PERSPEKTIV PÅ LÆRING.....	21
2.4.1 Korleis lærer barn?.....	21
2.4.2 Kompetanse for framtida.....	24
2.5 PERSPEKTIV PÅ UNDERVISNING.....	24
3. METODEKAPITTEL	26
3.1 FORSKINGSDESIGN.....	27
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming.....	28
3.2 DET KVALITATIVE FORSKINGSINTERVJUET.....	28
3.2.1 Intervjuguide.....	29
3.2.2 Gjennomføring av intervju.....	30
3.3 UTVAL OG UTVALSPROESS.....	32
3.4 DATAHANDSAMING.....	34
3.4.1 Transkripsjon.....	34
3.4.2 Dataanalyse.....	35
3.5 ETISKE VURDERINGAR OG VAL.....	37
3.5.1 Intervjusituasjonen.....	38
3.5.2 Informert samtykke.....	38
3.5.3 Konfidensialitet.....	39
3.5.4 Meldeplikt.....	39
3.6 KVALITET.....	40

3.6.1 Pålitelegheit	40
3.6.2 Gyldigheit	41
3.6.3 Generalisering	42
4. PRESENTASJON AV RESULTAT	43
4.1 LÆRINGSMILJØ I 1. KLASSE	43
4.1.1 Relasjonsbygging, ein viktig grunnmur	43
4.1.2 Struktur og rutinar gir tryggleik	44
4.1.3 Aktivitet og variasjon aukar motivasjonen.....	45
4.1.4 Humor, leik og glede	46
4.2 LEIK SOM PRIMÆRFaktor I EIT GODT LÆRINGSMILJØ	46
4.2.1 Leiken sin eigenverdi	46
4.2.2 Leik, læring og undervisning.....	47
4.4 OPPSUMMERING AV FUNN	50
5. DISKUSJON	51
5.1 LEIKEN SIN EIGENVERDI	52
5.1.1 Det etiske ansvaret.....	53
5.1.2 Avgrensande faktorar	54
5.2 LEIK SOM MOTOR I UTVIKLING OG LÆRING	55
5.2.1 Leik og faktorane i læringsmiljøet.....	55
5.2.2 Treng vi meir kunnskap om tilhøvet mellom leik og læring?.....	58
5.3 LEIKBASERT UNDERVISNING	59
5.3.1 Leiken undervisning.....	60
5.3.2 Leikeskule eller leik i skulen?	61
6. SAMANFATNING OG KONKLUSJON	64
6.1 HOVUDFUNN.....	64
6.2 KVA NYE SPØRSMÅL HAR BLITT REIST?.....	64
6.3 FORSLAG TIL VIDARE FORSKING.....	65
6.4 KONKLUDERANDE KOMMENTAR	66
REFERANSELISTE	67
VEDLEGG	75
FIGURLISTE.....	85

1. Innleiing

I kapittel 1 vil eg presentere bakgrunn for val av tema, problemstilling, forskingsspørsmål og val av metode. Eg vil også gjere greie for naudsynte avklaringar og forforståing i tillegg til kort å presentere oppbygging av oppgåva.

1.1 Bakgrunn for val av tema

I 1997 vart seksåringar i Noreg skuleelevar. Som del av Reform 97, bestemte Stortinget at seksåringane skulle overførast frå barnehage til skule (Haug, 2019). Dette er ei sentral og omstridd hending i norsk samtidshistorie, ikkje berre som skulehistorie, men som allmenn kultur- og samfunnshistorie (Øksnes & Sundsdal, 2020). I mange sine auge fekk faglege argument lite fokus i debatten (Haug, 2014). Det var først og fremst ein politisk kamp der argumenta veksle mellom meir kunnskapsfokus eller eit ønske om meir sosial utjamning (Haug, 2019). Den nye 1. klassen skulle innehalde «Det beste frå barnehage og skule», og det vart sett inn store økonomiske ressursar på å bygge om skular for å gi blant anna leiken gode tilhøve. «Småskulen» vart eit nytt omgrep og det vart lagt nøye føringar for innhald og metodar. Tema- og prosjektarbeid skulle gi læringa eit heilskapspreg og det skulle ideelt sett vere både ein førskulelærer og ein allmennlærer i 1. klasse (Tønnesen&Valvik, 2002).

Den nye småskulen fekk leve i om lag 4 år før dei første PISA undersøkingane i 2001 plasserte Noreg lenger nede på skalaen enn mange hadde forventa. Skulda vart lagt på blant anna for lågt læringstrykk, låg kompetanse i lesing hos førskulelærarane og mangel på struktur i opplæringa (Haug, 2015). I kjølvatnet av dette kom kravet om at den systematiske opplæringa i norsk, matematikk og engelsk skulle starte alt i 1. klasse, slik det også vart i Kunnskapsløftet, innført hausten 2006 (Haug, 1995). Grunna nye reglar for klassesdeling vart det mindre vaksenttelleik i skulen i tillegg til at leiken i større grad vart sett på som mindre viktig (Haug, 2015).

I 2013 såg FN behovet for å presisere barnekonvensjonen og artikkel 31 som blant anna anerkjenner barn sin rett til kvile, fritid og leik. I presiseringa uttrykker FN med ei generell bekymring for barn sin rett til fri leik. Det blir blant anna vist til at ein i mange delar av verda ser på leik som bortkasta tid, og at vaksne generelt har lite kunnskap om kva rolle leiken spelar for barn si velvære, helse og utvikling (FN, 2013). Trass i denne presiseringa hevdar Øksnes og Sundsdal (2015) at FN si bekymring har fått lite merksemd, både frå politikarar og forskarar i dei nordiske landa og internasjonalt.

I 2018 vart eg merksam på ei kvantitativ undersøking gjennomført av Respons Analyse for Utdanningsforbundet (Utdanningsforbundet, 2018). Undersøkinga inkluderer svar frå nær 1000 førsteklasselærarar og heile 80 % svarar at dei meiner skulekvardagen er for teoretisk for 1. klasse. Om lag halvparten svarar også at leiken har for liten plass. Eg vart nysgjerrig på kva som kunne ligge bak desse tala. Kva meiner lærarar pregar eit læringsmiljø som er *bra* for barn og kva plass har leiken?

Det har vore sterke frontar i debatten om seksåringar i skulen. Noko som forsterka debatten er at ein etter berre nokre få år fekk ny læreplan (Kunnskapsløftet, K06) der 247 timar avsett til frie aktivitetar vart borte (Vatne, 2005). Enkelte hevdar at lågare trivsel, meir psykiske plager og til og med meir fråfall i vidaregåande skule kan ha ein samanheng med at dei yngste elevane våre har fått mindre avsett tid til leik og aktivitet (Sommer, 2015).

1. klasse ligg i overgangen mellom barnehage og skule, og medan leiken er den dominerande aktiviteten til barnehagebarn, har ein i skulen ikkje like sterk tradisjon for å verdsetje leiken med sin eigenverdi (Østrem, 2012). Sjølv tok eg barnehagelærarutdanning på slutten av 90-talet. Vi lærte mykje om kva «Det beste frå barnehage og skule» kunne vere og hadde praksis i småskulen (1.-4. klasse). Overgangen mellom barnehage og skule har såleis interessert meg sidan eg tok grunnutdanning, gjennom ein del vidareutdanningar og vidare ut i arbeidslivet. I tillegg har eg jobba dei fleste av mine yrkesaktive år i 1.-4. klasse. Spørsmålet om korleis vi kan legge skuledagen best mogeleg til rette for at barna skal få vekse og utvikle seg, har såleis interessert og engasjert meg mykje.

Leik er eit tema det er blitt forska mykje på, men det manglar framleis ein del forskning på barn og leik i skulen (Lillejord et al., 2018; Øksnes & Sundsdal, 2020). Det vil derfor vere interessant for meg, og kanskje nyttig også for andre, å forske på leiken sin betydning for dei yngste elevane våre.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med utgangspunkt i bakgrunn for val av tema har eg formulert følgjande problemstilling:

Kva betydning har leik for eit godt læringsmiljø i 1. klasse?

Leik og læringsmiljø er dei sentrale omgrepa i problemstillinga, og det er korleis leiken på ulike måtar kan påverke slik at læringsmiljøet blir godt som er hovudspørsmålet. Kva som er eit *godt* læringsmiljø vil bli diskutert under punkt 2.1. Der vil eg òg meir spesifikt kome inn på kva som vil vere eit godt læringsmiljø for seksåringar.

For å svare på problemstillinga har eg formulert 4 forskingsspørsmål. Desse avgrensar problemstillinga og viser veg vidare i prosjektet. Denne er også vist til i heilskap gjennom vedlegg 1, der eg har organisert problemstilling, forskingsspørsmål og intervju spørsmål skjematisk.

Dei fire forskingsspørsmåla er:

1. Kva legg lærarane i eit godt læringsmiljø og korleis kjem leiken til syne i dette biletet?
2. Korleis vert leiken synleggjort og verdsett i skulekvardagen?
3. Korleis opplever lærarar i 1. klasse at leiken har betydning for borna si læring, helse og trivsel?
4. Korleis opplever lærarar i 1. klasse at ulike faktorar set grenser for leik i skulen og i kva grad kjenner lærarar at dette er styrande?

Dei ulike forskingsspørsmåla med grunngjeving er nærare gjort greie for heilt i starten av metodekapittelet.

1.3 Metode og analyseverktøy

For å svare på problemstillinga har eg valt å jobbe kvalitativt og intervju lærarar som jobbar i 1. klasse. Eg vel å kalle intervju personane mine lærarar. Dette fordi lærar er det omgrepet som er mest dekkande for å skildre intervju personane. Pedagog er eit meir vidt omgrep i det at ein også kan vere til dømes barnevernspedagog. Materialet viser funn frå både barnehagelærarar, allmennlærarar og lærar med masterutdanning.

Et bredt litteratursøk på både norsk og engelsk blei gjennomført for å finne tilgjengeleg kvalitativ og kvantitativ forskning på området. Føremålet med søket var å finne forskning som identifiserer faktorar i læringsmiljøet der leiken har påverknad. Det er empirien som har styrt val av teori. Det vil såleis vere ulik vekting av dei ulike faktorane alt etter kva som kom fram i empirien.

Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) er nytta som analyseverktøy. Denne analysemetoden vektlegg koding som ligg tett på utsegn frå deltakarane, empirinær koding. Fordelen ved empirinær koding er at ein reduserer påverknad frå eiga forforståing, forventningar og teoriar som ein meir eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (Tjora, 2017).

1.5 Avklaringar

Her vil eg avklare og avgrense ein del sentrale omgrep slik at det vert klart kva forståing eg legg til grunn i den vidare framstillinga.

Omgrep i problemstillinga:

Problemstillinga lyd som følgjer:

Kva betydning har leik for eit godt læringsmiljø i 1. klasse?

I problemstillinga er det særleg to omgrep som krev avklaring, leik og læringsmiljø. Definisjonane på desse vil eg kome tilbake til i kapittel 2, men eg vil alt no slå fast at omgrepet leik kan forståast på ulike måtar. Dersom ein har eit smalt syn på leik er det berre den frie, barneinitierte leiken som kan kallast leik (Olofsson, 1993). Dersom ein har eit vidt leikomgrep anerkjenner ein alle typar aktivitetar som kan ha element av leik i seg, som leik (Lillemyr, 2020). Dette er gjerne slik leik kjem til uttrykk i daglegtalen. Oppgåva vil spegle dette både gjennom teori og empiri.

I oppgåva vert læringsmiljø brukt slik det er definert i opplæringslova og av Utdanningsdirektoratet (etter dette kalla Udir). Kort oppsummert er eit godt læringsmiljø prega av kvalitetar som får positive følgjer for læring, helse og trivsel. Oppgåva har derfor også teke utgangspunkt i seksåringar si utvikling og ulike behov som følgjer av dette.

Læreplanar:

I oppgåva vil ein møte tre ulike læreplanar. Den første er Læreplanverket L97 som vart iverksett hausten 1997 då seksåringane kom inn i skulen. I 2006 vart L97 erstatta av Kunnskapsløftet 06 (K06), medan ein hausten 2020 gjekk over til Kunnskapsløftet 20 (K20).

Forforståing:

Som barnehagelærer og lærar i 1. klasse er det naturleg at eg har engasjement og kunnskap om eige forskingsfelt. Eg ynskjer å vere tydeleg på mi forforståing der eg har sterkt tru på at leik er viktig for barn. Eg opplever at barn kan lære mykje av den frie leiken, men at vi vaksne også kan legge til rette for gode undervisningssituasjonar gjennom leikprega aktivitetar. Det er også vår plikt å vere nysgjerrige på det enkelte barn sine interesser for å kunne legge til rette for ei undervisning som betre kan sikre motivasjon og meistring. I dette ligg det også eit etisk ansvar der særleg Berit Bae har vore ein inspirasjon for meg. Hennar tankar rundt det asymmetriske forholdet mellom barn og vaksne og definisjonsmakta som føl med, har auka engasjementet mitt om å verne om barna sin

eigen leik (Bae, 1996). Samstundes har eg sterk tru på læraren. Læraren som gjennom sin faglege integritet og autonomi tek gode val og prioriteringar på vegner av elevane.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva har ei tradisjonell oppbygning og består av 6 kapittel. I første kapittel grunnjev eg val av tema, problemstilling og forskingsspørsmål, i tillegg til å avklare omgrep og avgrensingar. I kapittel 2 presenterer eg relevant nasjonal og internasjonal forskning knytt til oppgåva si problemstilling og empiri. I kapittel 3 gjer eg greie for forskingsdesign og metodisk tilnærming i prosjektet. Her vil eg også grunnje vala eg har gjort gjennom prosessen, vurderer prosjektet sin kvalitet og drøfte etiske avvegingar. I kapittel 4 presenterer eg resultatata av undersøkinga, medan eg i kapittel 5 drøftar funn opp mot forskning frå teorikapittelet. Det siste kapittelet vil samanfatte prosjektet, i tillegg til å vurdere avgrensingar og forslag til vidare forskning.

2. Teorikapittel

Det finst mykje forskning og litteratur om leik i barnehagen, men få nasjonale studiar om leik i skulen (Lillejord et al., 2018; Øksnes & Sundsdal, 2020). Eg har derfor valt å nytte forskingslitteratur frå barnehage og skule både frå Norden, USA, Australia og England. I tillegg vil eg vise til ein del nasjonale styringsdokument og rapportar som har relevans for skulen.

2.1 Seksåringen sitt møte med skulen

Spente, og kanskje med litt skrekkblanda fryd, møter nye 1. klassingar på skulen kvar haust over heile landet. For dei fleste barn er ikkje skulestart deira første møte med ein institusjonalisert kvardag. I 2019 gjekk 98 % av 5-åringane i Noreg i barnehage (Utdanningsspeilet, 2020). Skulen er i større grad ein målstyrt organisasjon samanlikna med barnehagen og krev såleis ei anna didaktisk tilnærming (Løndal, 2019). Då ein innførte skulestart for seksåringar i 1997, var ein av føresetnadane at ein skulle legge stor vekt på leiken dei første skuleåra (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992). Argumenta var at ein skulle byggje på «*Det beste frå barnehage og skule*», og det vart såleis lagt til rette for at barnehagelærarar fekk undervise seksåringar (Germeten, 2003).

I ei systematisk kunnskapsoversikt frå Kunnskapssenteret for utdanning om overgang frå barnehage til skule, er ein av konklusjonane at det «kompetente barnet» forsvinn på vegen mellom barnehage og skule (Lillejord et al., 2015). Dersom ein samanliknar styringsdokument som lover og forskrifter for barnehage og skule, slår dei fast at både barnehage og skule skal sjå på barn som kompetente bidragsytarar i eiga læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2020). I 2018 kom det ei ny forskingskartlegging frå Kunnskapssenteret for utdanning. Denne handlar meir spesifikt om dei yngste barna i skulen og skildrar kjenneteikn ved læringsfremjande arbeidsmåtar og gode læringsmiljø (Lillejord et al., 2018). Her vert det påpeikt at styringsdokument for barnehage og skule ikkje gir nokon indikasjon på at barn skal lære på andre måtar når dei går over frå barnehage til skule (Lillejord et al., 2018).

Første klasse treng såleis ikkje skilje seg så mykje frå læringskulturen dei har med seg frå barnehagen. Med dette som utgangspunkt vil eg vidare i kapittelet gjere greie for og diskutere omgrep som læringsmiljø, leik, læring og undervisning knytt til det aller første året på skulen.

2.2 Læringsmiljø

Tema for denne oppgåva er leiken sin betydning for eit godt læringsmiljø. For å kunne noko om dette er det naudsynt å avklare omgrepet «læringsmiljø» og ikkje minst kva som ligg i «eit *godt* læringsmiljø». Kapittel 9a i opplæringslova, som også vert kalla «Elevane si arbeidsmiljølov», står det at alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Skaalvik & Skaalvik (2013) trekk fram at læringsmiljø er eit samansett omgrep det kan vere vanskeleg å gi ein klar definisjon av. I si drøfting av læringsmiljøet seier dei følgjande: «Vi kan betrakte læringsmiljøet på skolen som totaliteten av fysiske forhold, planar, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjonar og holdningar til læring.» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Med ei slik heilskapleg tilnærming til læringsmiljøet kan ein sjå kva moglegheiter og avgrensingar den enkelte skule har for å fremje nettopp helse, trivsel og læring overfor elevane. Udir har definert omgrepet læringsmiljø på denne måten: «Med læringsmiljø meiner vi dei samla kulturelle, relasjonelle og fysiske forholda ved skulen som har betydning for elevane si læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Bergkastet m.fl. (2019) påpeikar at eit godt læringsmiljø er ein rett og ein føresetnad for god læring. Dei definerer vidare eit læringsmiljøet som *godt* dersom det er eit miljø der kvar enkelt kan utvikle seg til å bli den beste utgåva av seg sjølv, både sosialt og fagleg, innanfor dei rammene som skulen tilbyr. Skaalvik & Skaalvik (2013) seier også noko om kva som må ligge til grunn for at læringsmiljøet skal vere godt. *Vurderingar og tilbakemeldingar* som elevane mottek har betydning for elevane si faglege sjølvvurdering, meistringsforventing og motivasjon. Dei trekk også fram *struktur, oversikt og forutsigbarheit*. Noko som også Helle (2005) hevdar er særskilt viktig for elevar i småskulen. Sosiale relasjonar vert løfta fram som særleg viktig i eit godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil gjelde både mellom elev- lærar og elev – elev- relasjonen. Dei hevdar vidare at dei sosiale relasjonane både har eit kognitivt og eit emosjonelt aspekt. Det *kognitive* viser til den betydningen dialogane og samtalane mellom elevane har i læringsprosessen. Det *emosjonelle* aspektet viser til betydninga relasjonane har for elevane sin tryggleik, trivsel og kjensle av tilhøyrse i miljøet. Dette utgjer ein viktig del av elevane sitt velvære i skulen, men har også avgjerande betydning for elevane sin motivasjon og evne til fagleg konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For å avgrense og strukturere den vidare framstillinga vil oppgåva no ta utgangspunkt i Udir sin definisjon der faktorar som påverkar helse, trivsel og læring vert lagt til grunn for eit godt læringsmiljø. Empirien i oppgåva vil legge føringar for kva faktorar som vert lagt vekt på, og leiken sin betydning vil danne utgangspunktet for vidare drøfting. Samstundes er omgrepa helse, trivsel og læring tett samanvevd i det at dei ligg både som målsetningar og føresetningar for kvarandre. Ei slik

inndeling kan derfor også oppfattast som kunstig. Dersom trivselen aukar vil det kunne føre til større læringsutbytte og samstundes påverke helsa. Det har såleis vore naturleg å sjå alle i tett samanheng.

2.2.1 Trivsel og helse

Omgrepet trivsel kjem frå det å trivast og famnar fleire dimensjonar som det å like seg, finne seg til rette, moglegheiter, vekst, utvikling, utfalding, framgang, behag og velvære (Fugelli & Ingstad, 2001). Medan trivsel er eit uttrykk for ei samla vurdering på tvers av alle livsarenaer barn og unge er ein del av, er skuletrivsel eller trivsel i skulen eit domenespesifikt omgrep som reflekterer om eleven kjenner seg inkludert i det psykososiale miljøet på skulen, grad av tilpassing i skulemiljøet og eleven si glede og generelle vurdering av egne erfaringar på skulen (Huebner et al., 2006).

Skulen og opplæringa sitt føremål er at elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Dette heng godt saman med Verdas helseorganisasjon sin definisjon på psykisk helse som ein tilstand av velvære der individet kan realisere moglegheitene sine, handtere normalt stress, kan arbeide på ein fruktbar og produktiv måte og har moglegheit til å bidra overfor andre og samfunnet (Folkehelseinstituttet, 2011). Helsedirektoratet (2015) hevdar at eit godt læringsmiljø i skulen kan gi mange gode opplevingar av fellesskap og meistring, faktorar som kan styrke og verke beskyttande på barn si psykiske helse. Ein rapport frå Folkehelseinstituttet viser at dei fleste barn og unge trivast og har god psykisk helse, samstundes er det mange som får diagnostisert psykiske lidingar i løpet av barndomen og ungdomstida som for ein del representerer langvarige eller livslange tilstandar (Helsedirektoratet, 2014). Det vil såleis vere av avgjerande betydning å førebygge på kort og lang sikt. Stortingsmelding 19, *Meistring og moglegheiter*, peikar på skulen si rolle i å fremje barn og unge sin trivsel i skulen, både som del av ein god oppvekst og for deira framtidige meistring og livskvalitet (Meld. St. 19 (2014-2015)).

I bladet Utdanning (6/19) har psykomotorisk fysioterapeut Berit Åsjord kommentert reform 97, og overgang til Kunnskapsløftet 06, si påverknad på dei yngste barna i skulen sine moglegheiter til å bevege seg i løpet av skulekvardagen. Ho seier at skulen har ein unik moglegheit til å førebyggje helseplager gjennom aktivitet og leik, men er bekymra for om skulen klarer å legge til rette for dette. Ho viser til hjerneforskar Per Brodal som hevdar at hjernen til ein seksåring ikkje er konstruert for passive undervisningssituasjonar. Oppleving av meistring er nødvendig for å oppretthalde nysgjerrighet og lærelyst, medan gjentekne nederlag set spor i hjernen som kan vere vanskeleg å reparere. Ho viser også til dei to barnepsykiater Stein Førde og Trond Diseth som tek i mot fleire barn enn tidlegare med uforklarlege stressymptom. Dei er bekymra for at skulen har for mange formelle krav, medan det barna treng er meir leik og moglegheit for variert bevegelse (Åsjord, 2019).

Vingdal (2018) påpeikar at ein førsteklassing ikkje berre *har* ein kropp, men *er* kropp. Ho viser til at skulen tradisjonelt har vore prega av eit teoretisk-kognitivt læringssyn der ein har eit dualistisk syn på eleven og derfor skil mellom kropp og kognisjon. Vidare hevdar ho at ein seksåring lærer med heile seg. Dei fungerer, lærer og utviklar seg fysisk, motorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt i eit gjensidig påverknadstilhøve. Dette må ein ta høgde for når ein planlegg undervisningsaktivitetar for seksåringar, då barnekroppen er konstruert for aktivitet, og ikkje for å sitje i ro lenge (Vingdal, 2018). Barn i vekst kan bli urolege og ha stort behov for å bevege seg for å strekke og tøye muskulaturen for at den lettare skal tilpasse seg lengda på knoklane (Jagtøien & Hansen, 2000).

Ericsson & Karlsson (2014) har forska på om dagleg fysisk aktivitet i skulen kan forbetre motoriske og faglege dugleikar. Deira undersøking gjekk over 9 år og konkluderte med at både motoriske dugleikar og skuleprestasjonar vart monaleg betre enn i kontrollgruppa.

Resaland m.fl. (2016) har undersøkt om systematisk fysisk aktivitet i skulen har påverknad på skuleprestasjonar. Dei fann ingen klar samanheng, men konkluderer med at ein treng meir forskning på området. Det å setje av ein time til fysisk aktivitet kvar dag førte heller ikkje til dårlegare skuleprestasjonar, noko som bør takast med i vurderinga av fysisk aktivitet i samanheng med helse og trivsel (Resaland et al., 2016).

Dersom ein går tilbake til Skaalvik & Skaalvik (2013) si framstilling av eit godt læringsmiljø har dei lagt særleg vekt på dei sosiale relasjonane. Etersom dette også er noko som kjem sterkt fram i oppgåva sin empiri er det naturleg å vektlegge det under punktet trivsel og helse. Her kjem det tette forholdet mellom helse og trivsel også tydeleg fram.

Relasjonar

Hattie (2013) har i boka «*Synlig læring*» presentert eit samandrag av meir enn 800 metaanalysar av skuleprestasjonar. Han konkluderer med at elevar som har ein god relasjon til læraren er meir motivert for læring, har betre sjølvkjensle og færre depressive symptom. Det er også lågare sjanse for at eleven droppar ut av skulen når eleven har eit positivt forhold til læraren. Lillejord m.fl (2018) har i si forskingskartlegging funne at positive lærar-elevrelasjonar er svært viktig for dei yngste i skulen. I ei forskingskartlegging frå 2017 har dei også funne at dårlege relasjonar med jamaldringar eller med lærar, og vanskelege heimetilhøve, ser ut til å vere assosiert med stress og psykiske problem (Lillejord et al., 2017). I ein litteraturgjennomgang frå 2016 har Krane m.fl. sett nærare på relasjonen mellom lærar og elev. Her konkluderer dei med at ein god relasjon mellom lærar og elev kan verke beskyttande mot psykiske helseproblem. Dei har også sett at samanhengen kan gå motsett veg. Ein negativ relasjon mellom lærar og elev tyder på at det er auka risiko for utvikling av psykiske problem.

Såleis kan det hevdast at lærar – elev-relasjonen kan verke beskyttande, men også vere ein risikofaktor for elevane si psykiske helse (Krane et al., 2016).

Fallmyr (2017) har også sett på kva forskning seier om elev-lærar-relasjonen. Han viser blant anna til ei undersøking frå 2014 som finn klare indikasjonar på at å etablere høg kvalitet i relasjonen mellom lærar og elev i overgangen frå barnehage til skule, førebyggjer utvikling av psykiske helseproblem hos elevane (Miller-Lewis et al., 2014). Fallmyr (2017) er også oppteken av korleis ein kan etablere, vedlikehalde og reparere relasjonar til elevane. Han peikar blant anna på at å dempe stress ved å anerkjenne at det er lov å spørje om hjelp og å gjere feil, er vesentleg. Bruk av humor på ein positiv og venleg måte er også trekk ved læringsmiljøet som kan bidra til gode relasjonar. Humor er også Flaten (2021) oppteken av. Ho skildrar bruk av humor som positivt både for å auke læringsutbyttet, men også for å betre relasjonen, auke trivselen og skape det som kanskje er litt uventa og spennande. Å ha det gøy er så viktig for barn at vi ikkje bør oversjå det, hevdar ho. Ho påpeikar, som Fallmyr (2017), at det er avgjerande at det er positiv humor som er til stades.

Som ei oppsummering er det grunn til å hevde at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærar er ein av dei viktigaste faktorane for gode læringsresultat, trivsel og psykisk helse i skulen.

2.2.2 Læring

Ettersom læring er den faktoren i læringsmiljøet som vil få mest fokus vidare i oppgåva, har dette fått sitt eige hovudpunkt 3.5.

2.3 Perspektiv på leik i skulen

Kva er eigentleg leik, er eit heilt sentralt spørsmål dersom ein skal prøve å finne svar på leiken si betydning for eit godt læringsmiljø i skulen. Vidare er det naturleg å spørje seg om kva barn lærer i leik og om kva typar leik som skal ha plass i skulen. Etter å ha lese ein del faglitteratur om leik, ser eg at dei to siste spørsmåla er kontroversielle. Etter mi oppfatning vil det likevel vere nyttig, interessant og ikkje minst naudsynt å diskutere læringsverdien for å svare på problemstillinga. Skulen er i stor grad ei målstyrt verksemd, og det må leggast til grunn når ein ser på leiken sin plass i skulen.

Med dette som bakgrunn vil eg no gjere greie for ulike perspektiv på leik slik det kan kome til uttrykk i 1. klasse. Dette vil innebere både leik som fenomen, der leiken har ein eigenverdi, til leikprega aktivitetar der leik får ein meir instrumentell verdi, slik den blant anna kan kome til syne i undervisning. I tillegg vil eg vise til forskning som peikar på leiken sitt store utviklings- og læringspotensiale. Vidare vil eg vise til leik i eit førebyggjande perspektiv og grunnje kva rolle den

vaksne i skulen bør ha i høve leik. Til slutt vil eg sjå på leiken sin plass utifrå dei nye fagplanane som kom hausten 2020.

2.3.1 Kva er leik?

Omgrepet leik viser seg å vere komplekst og fleire vil hevde at leik er umogeleg å fange i ein avgrensa definisjon (Ole Fredrik Lillemyr, 2020; Olofsson, 1993; Sommer, 2020). Barnehagelærer Birgitte Fjørtoft (2020) gjer eit poeng ut av leiken sin leikne måte å kome seg unna ein klar definisjon på. Ho hevdar at i det ein set ord på kva leik er eller korleis leik kan sjå ut, så mistar ein noko av det vesentlege ved den ut av syne. Det er ingen skrivne ord som kan yte leiken full rettferd, hevdar ho. Til dømes viser Johansson & Pramling Samuelsson (2009) til English Oxford Dictionary (1992) der ein finn eit hundretal med definisjonar av leik. Dei påpeikar at det vil vere meir fruktbart å sjå på kjenneteikn ved leiken. Den anerkjente leikforskarer Sutton-Smith (2009) hevdar at det er leik som gjer livet verdt å leve. Han er kritisk til forskarar som synest å vere fanga i sine eigne smale førestillingar om leik. Han hevdar at det aldri har vore semje kring den teoretiske betydninga av leik, og at det truleg heller aldri kjem til å bli det. Dette inneber at vi må vere opne for ulike perspektiv på leik. Huizinga (1945) var oppteken av leiken sin betydning i all kulturell utvikling. Han hevdar at leik er ein aktivitet som er typisk for barn og seier vidare at leik er lystbetont, gir fryd og glede, er frivillig, på liksom, er utanfor tid og rom, inneheld eit visst system med reglar og orden, er lokalisert til ein bestemt stad og tid, gir spenning og er uttrykk for ei indre drift. Til slutt hevdar Huizinga at leik er ei førebuing til vaksenlivet, noko som vi seinare skal sjå er eit kontroversielt synspunkt. Olafsson (1993) er ein kjent svensk leikforskar som også hevdar at leik må vere lystbetont, frivillig og spontan. I tillegg drøftar ho leiken sin verdi i det ho hevdar at målet er heilt underordna sjølve leikeverksemda. Aktivitet som er førebudd og planlagt, som har eit produkt som mål, som vert påtvunge og holdt oppe ved hjelp av oppmuntring og belønning, som resulterer i prestasjonar eller sysling med pedagogisk materiale, er i følge Olafsson, ikkje leik.

Hirsh-Pasek m.fl. (2009) hevdar at forskarar generelt er samde om åtte kjenneteikn på leik. Leik i denne forståinga vil vere kjenneteikna av at det skal vere kjekt, vere utan ytre mål, vere spontan, involvere eit aktivt engasjement, vere altoppslukande og ofte ha ein privat verkelegheit prega av «late-som». Olafsson (1993) hevdar at dersom ein lar «late-som» kriteriet vere bestemmende, vil ein måtte utelate ein heil del andre aktivitetar som ein tradisjonelt har sett på som leik. Leik blir då meir ein måte å forholde seg på enn ei åtferd, og det vil berre vere barnet som veit når det leikar og ikkje.

Øksnes & Hangaard Rasmussen (2017) viser til ei auka interesse for leik og leiken sin posisjon, ikkje berre i Norden, men i heile verda. Dei peikar på at det internasjonalt dei siste 40-50 åra er kome ut ei stor mengde bøker, monografiar, handbøker, artikkelar med meir om leik. Interesse er veksande, og

dersom ein ser på forskinga som går føre seg på leik i dag vil ein sjå ei nyorientering, hevdar dei. Det er ei auka interesse for leiken sine paradoks, kompleksitet og det ligg an til auka kritikk mot dei perspektiva som primært har leiken sin nytteverdi i fokus. Sommer (2020) problematiserer Hirsch-Pasek m.fl. (2009) sine kjenneteikn på leik og hevdar at dei ikkje anerkjenner at leik også kan føre til læring. Han peikar på at dette gjer det utfordrande å rettferdiggjere tid til leik i blant anna skulen.

Som vi såg tidleg i dette delkapittelet er leik nærast umogleg å definere og avgrense. Leik som omgrep får ulike tydingar alt etter kva kontekst det opptrer i (Pellegrini, 2009). Huizinga (1993) drøftar omgrepet leik og refererer til ulike språk sine avgrensingar av leikomgrepet. Fleire av språka, blant anna gresk, sanskrit og japansk har fleire ord for leik. Slik kan ulike nyansar kome meir til uttrykk.

2.3.2 Skal det vere plass til leik i skulen?

Skulen er ein målstyrt institusjon der lærarar har eit samfunnsoppdrag i å legge til rette for læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette prosjektet har som mål å identifisere leiken sin betydning i ein slik samanheng. Både ved å sjå på kva barn i 1. klasse treng av leik for å kjenne at «livet er verdt å leve» og ved å legge til rette for gode undervisningsaktivitetar som kan ha element av leik i seg. Dette høver godt for den vinklinga eg har valt. I lys av småskulepedagogikk og kva plass leiken skal ha i 1. klasse har eg valt å skilje mellom dei som vel å sjå på leiken sin eigenverdi og dei som meiner at leik også kan ha verdi for læring og utvikling. Som vi skal sjå anerkjenner begge sider kvarandre, men dei er usamde om felles omgrepsbruk er tenleg for ei felles forståing. Kva kan kallast leik og har vi eigentleg omgrepa på plass for å skape ei felles innhaldsforståing for omgrepa vi alt har?

Sommer (2020) drøftar tilhøvet mellom «puristen» og «didaktikaren» i si framstilling av ulike perspektiv på leik i skulen. Han skildrar puristen som ein som ser på leiken som ein aktivitet for aktiviteten si eiga skuld. Leiken sitt formål er å vere «formålslaus». På motsett side står didaktikaren. Her blir leiken sett på som ein naturleg del av pedagogikken, der ein også tileignar seg kunnskap. Det er her omgrep som «leikande læring» og «læring gjennom leik» stammar frå. Sommer (2020) hevdar vidare at store mengder internasjonal forskning viser at begge syna har sterk evidens. Han er såleis kritisk til at ein kun skal halde seg til det eine perspektivet.

Denne tilsynelatande konflikten finn ein også att i forskinga til blant anna Pyle m.fl (2017). Dei har gått gjennom 168 artiklar publisert over ein periode på 16 år. Her finn dei at nokon forskarar meiner at fri leik er best for barn si læring og utvikling, medan andre meiner at barn treng rettleiing av vaksne for at dei skal lære. Det er altså eit grunnleggande skilje mellom dei to perspektiva med omsyn til korleis ein forstår leiken sin betydning for læring og dei vaksne si rolle i leiken. I oppsummeringa av artiklane påpeikar Pyle m.fl. (2017) at lærarar forstår leik heilt forskjellig. Nokon

meiner at leik berre bidreg til barna si sosiale læring og ikkje er relevant for den faglege. Andre meiner at det er ei kobling mellom leik og læring, men at dei er usikre på korleis dei skal få dette til i praksis.

I den vidare framstillinga av perspektiv på leik vil eg ta utgangspunkt i både det puristiske og det didaktiske synet, samstundes som eg presenterer ny forskning som samanfattar og ser korleis ein kan foreine og skape ei ny, felles forståing.

2.3.3 Leiken sin eigenverdi

«Lek er kilden til alt som er godt» er ei overskrift i boka «Barns lek i skolen» (2020) av Maria Øksnes og Einar Sundsdal. Dei viser blant anna til både Frøbel og Rousseau sine tankar om at barndomen skal forståast som ein sjølvstendig fase i livet, ulik frå vaksenlivet. I dette perspektivet har barndom eigenverdi og leik er ein naturleg del av det å vere barn. Eit slikt syn finn også støtte hos filosofen Gadamer (2013). Han ser på leik som ein typisk veremåte for barn heller enn ein metode med definerte aktivitetar. Barn har rett og slett ei trong til å leike og han ser ikkje på leik som ein subjektiv eller objektiv aktivitet. Han slår fast at det er leiken sjølv som er subjekt, og leiken har såleis ein eksistensiell betydning. Vidare legg han vekt på at barnet fell inn i ei spesiell fordjupa haldning eller veremåte under leiken (Gadamer, 2013). Løndal (2019) drøftar Gadamer sitt perspektiv og hevdar at dersom ein skal følge argumentasjonen vil ein sjå at leiken ikkje har eit kvifor-spørsmål knytt til seg. Det er berre noko som skjer og som verken barnet eller eventuelle vaksne som er til stades, veit noko særleg om på førehand. Huizinga (1945) hevdar at leiken vil vere livet sin mest grunnleggande kategori fordi den er så nært knytt til gleder. Gleder er leiken sin «indre essens», påpeikar han. Leiken vil derfor vere livets mest grunnleggande kategori, og strekk seg langt utanfor mennesket sine ulike rasjonalitetsformer. Øksnes og Sundsdal (2015; 2017) påpeikar at leiken først og fremst er viktig fordi det er barna sin eigen veremåte og fremste uttryksform. Barn har eit her og no perspektiv på leiken og dei leikar fordi det har ein eigenverdi for dei. Pedagogar og leikforskarar understrekar det nære sambandet mellom barnet og leiken, og fleire hevdar at vi må verne om leiken for leiken si eiga skuld. (Øksnes, 2010; Østrem et al., 2009).

For å sjå samanhengen mellom leiken sin eigenverdi og skulekvardagen treng ein fleire perspektiv. Skulen har eit klart mandat for å legge til rette for læring og utvikling utifrå alder og modning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kva rolle har den frie, sjølvinitierte leiken i dette bilete? Ein kan slå fast at barn oppheld seg mange av sine vakne timar i barnehage, skule eller SFO (Utdanningsspeilet, 2020). Løndal (2019) er blant dei som hevdar at ein må anerkjenne og ta med nokon av barndomen sine verdiar inn i institusjonane. Opplæringslova (2018, § 9 A-2) slår fast at skulen ikkje berre skal

fremje læring, men også *helse* og *trivsel*. I tillegg er *folkehelse* og *livsmeistring* kome inn i skulen som eitt av tre tverrfaglege tema i Fagfornyninga. Løndal (2019) hevdar at arbeid mot slike målsettingar krev andre didaktiske tilnærmingar enn tradisjonelt arbeid retta mot smale læringsutbytteskildringar innan lesing, skrivning og rekning. I forordet til boka «Leg, en ny forståelse» har Sommer (2020) løfta akkurat dette. Han hevdar at det skulen verkeleg treng for å ruste borna til ei framtid i globaliseringa sin æra, er å ta leiken til seg på sin leikne måte. Ein må i større grad lukke opp for den nyfikne, vitebegjærlege og kreative leiken. Han går også lenger i sin tanke der han hevdar at leiken er ein del av det å vere menneske og bør takast med også inn i vaksenlivet.

Øksnes og Sundsdal (2020) påpeikar at det likevel er gjort overraskande lite forskning på kva leik betyr for barn i skulen, til tross for at ein anerkjenner at leiken er ein stor del av barn sin veremåte og uttrykksform. Dei meiner at dette kan relaterast til at mykje av barn sin leik er ein del av ei institusjonell underverd, det uoffisielle livet i skule, og dermed ikkje like anerkjent forskingsmessig som det offisielle undervisningslivet og leiken sin verdi som eit nyttig middel til å realisere pedagogiske målsettingar (Øksnes & Sundsdal, 2020).

Er leiken i skulen trua?

Fleire har åtvare mot at eit stigande læringstrykk og vektlegging av formell akademisk suksess marginaliserer leik for leiken si eiga skuld (Broström, 2017; Bubikova-Moan et al., 2019; Sommer, 2020; Sundsdal & Øksnes, 2015). Fleire har uttrykt bekymring for den frie leiken sine vilkår generelt i barndomen (Miller & Almon, 2009; Sundsdal & Øksnes, 2015; Østrem et al., 2009). Som nemnt innleiingsvis såg FN i 2013 behov for å presisere barn sin rett til leik og fritid. Sundsdal & Øksnes (2017) drøftar kva betydning FN si presisering bør ha for korleis vi tenker om leik. Her løftar dei fram at omgrepet leik skal relaterast til noko ein driv med for eiga skuld og at leik ikkje skal vere middel til eit mål. Dei avviser såleis vidare tanken om at leik kan ha ein instrumentell verdi som middel til å oppnå noko utanfor seg sjølv.

I følgje Sundsdal & Øksnes (2015) har det i Norden vore tradisjon for å verne om borna sine moglegheiter til å leike på eigenhand utan at vaksne blandar seg inn. Likevel, hevdar dei, ser ein tendensar til at tradisjonen vert utfordra, både frå utdanningspolitisk hald og blant forskarar. Ein typisk måte det vert gjort på er at ein først tilsynelatande anerkjenner borna sin rett til å leike, før ein i det neste trekk denne tilbake og seier at noko anna er meir viktig. Det som er meir viktig er gjerne å lære (Sundsdal & Øksnes, 2015).

2.3.4 Kva lærer barn i leik?

Leik har eit utviklings- og læringspotensiale. Det er noko både det puristiske og det didaktiske perspektivet anerkjenner. Usemja ligg i om ein skal bruke leiken som eit middel for å oppnå på førehand definerte læringsmål, eller om læring skal oppstå spontant med bakgrunn i barna sin frie leik. I dette delkapittelet vil eg presentere forskning som viser korleis leik, på barn sine premisser, også er nært knytt til utvikling og læring.

I forskingskartlegginga til Lillejord m.fl (2018) er det identifisert og samanfatta 50 artiklar som finn at barn har tre utviklingsmessige fordelar ved å leike. Desse har med kognitiv utvikling, sosio-emosjonell utvikling og utvikling av sjølvreguleringsstrategiar å gjere. Bland anna finn Hirsh-Pasek & Golnikoff (2009) at 46 % av frileik-tida handla om grunnleggande matematiske omgrep. Sarama og Clemens (2009) kom fram til same konklusjon. Fri leik gir barn rike moglegheiter til å eksperimentere med grunnleggande matematikk og forståing for fysiske lover. Når det gjeld utvikling av språk og språkforståing har ei rekke forskarar peika på positive samanhengar med både fri og rettleia leik. Generelt viser evidens at barn gjennom fri, sosial leik trenar opp sine språklege omgrepsmusklar og bidreg til kvarandre si utvikling (Guirguis, 2018; Nolan & Paatsch, 2018; Suhonen et al., 2015). Hirsch-Pasek m.fl (2009) finn at når barn erstattar leik med skjerm, får dei eit dårlegare ordtilfang og dermed dårlegare evne til å setje saman enkle setningar. Eit viktig funn med tanke på tilrettelegging av undervisningssituasjonar finn ein i forskinga til McInnes m.fl. (2013). Deira konklusjonar er at barn lærer meir når dei leikar med andre barn og det er vaksne til stades, enn når dei blir plassert i ein formell, vaksendominert lærings situasjon.

Når barn byrjar på skulen, vert leiken meir organisert, strukturert og kompleks og barna lærer å forhandle, forstå og følgje reglar. Slik vert deira sosiale, språklege og kognitive dugleikar utvikla vidare. Dei forstår at handlingar har konsekvensar og kan utvikle sympati med og empati for andre (Lillejord et al., 2018). Denne samanhengen har også Guirguis (2018) sett i si forskning. Ho peikar på sjølvregulering som eitt av tre utviklingsområde som vert fremja gjennom leik. Rolleleik og leik saman med eldre, meir kompetente barn, viser størst effekt då ein her må halde seg til felles reglar og rette seg etter andre for at leiken skal halde fram. Det ser også ut til at dugleikane dei tileignar seg gjennom leik kan overførast til andre situasjonar seinare (Guirguis, 2018).

Lillemyr (1995) peikar på den nære samanhengen mellom leik, fantasi og kreativitet. Blant anna ser ein at leik stimulerer fantasien og kreativitet som dei igjen nyttar til å utvikle leiken vidare. Vidare vil barnet si evne til allsidig kommunikasjon auke, og det på ein arena der dei ikkje er redde for om dei lukkast eller ikkje. Slik kan dei bygge ein beredskap for å møte utfordringar i dei strukturerte læringsaktivitetane som skulen legg opp til.

2.3.5 Lærande leik eller leikande læring?

I forskingslitteraturen finn ein fleire som har forsøkt å klargjere tilhøvet mellom leik og læring. Skram (2019a) viser til at læringsomgrepet både er vidare og overordna leikomgrepet. Leik er ein av mange vegar som kan føre til læring ved at leik går inn under læringsomgrepet. Ein måte å forstå dette på er at leik alltid vil føre til ei eller anna form for læring, men all læring er ikkje leik. Han seier vidare at for barn i barnehagen vil det vere naturleg å hevde at leiken er den viktigaste kjelda til læring og utvikling, men at ein i skulen må nyansere bilete. Han viser blant anna til Ole Fredrik Lillemyr som peikar på at barn lærer i den unike leikesituasjonen dei er i når dei leikar, samstundes kan gjennomarbeiding av nye erfaringar i leiken styrkje læringa og motivere for ny læring (Lillemyr, 2011).

Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2018) hevdar at omgrepa leik og læring tradisjonelt kviler på to ulike syn og ulike teoriar, og at ein må forsøke å halde dei frå kvarandre samstundes som ein ser samanhengen mellom dei. Nilsson m.fl (2018) argumenterer for ei rekonseptualisering for å finne ei sams forståing. Dei foreslår å heller nytte omgrepet *utforsking* i kombinasjon med leik, då både leik og utforsking kan *føre til læring*.

Skram (2019a) peikar på at det er naturleg at barna sjølve ikkje ser samanhengen mellom leik og læring. Problemet, hevdar han, er at mange vaksne heller ikkje gjer det. Nettopp fordi leik og læring i lange tider har blitt sett på som motsetningar. Det er først i dei siste åra at eit meir nyansert syn på leik og læring har vakse fram og blitt meir akseptert (Skram, 2019a). I ein artikkel i «Bedre skole» i 2019 uttrykker Skram bekymring for leiken sin plass i skulekvardagen til dei yngste elevane i skulen. Avslutningsvis kjem han inn på tilhøvet og samheng mellom leik og læring der han hevdar at vi må sjå på leik og læring i eit dialektisk forhold. Han kjem vidare med råd om å flytte merksemda mot tilhøvet mellom læring og undervisning og leik og undervisning. Med dette meiner han at det er her ein finn dei store skilnadane. Læring er prosessar som går føre seg i individet, medan undervisning er noko som blir gjort av ein annan. Undervisning er slik ingen garanti for at det skal gå føre seg læring. Hovudskilnaden på leik og undervisning vil i dette perspektivet ligg på kven som styrer aktiviteten, barnet eller den vaksne, og om det er læring som er *målet*. Dersom aktiviteten har eit slikt mål er den produktstyrt og bør kallast undervisning, medan dersom aktiviteten er barneinitiert og har eit prosessmål, kan det vere leik (Skram, 2019b).

Forskingskartlegginga til Lillejord et al., (2018) viser at det finst mange former for leik. I ei oversikt over leikprega læringsaktivitetar vert frileik plassert på aksen sitt eine ytterpunkt, medan lærarstyrt leik vert plassert på den andre. Skram (2019a) har ei liknande inndeling der han skildrar tilhøvet mellom leik og undervisning i ein modell. Modellen synleggjer både i kva grad aktiviteten er prosesstyrt eller produktstyrt og i kva grad det er eit mål for aktiviteten.



Figur 2.1 "Opplæringa på småskulesteget". Frå Barns utvikling, leik og læring (s. 106), av D. Skram, 2019, Samlaget. Attgjewe med løyve.

I denne samanhengen kan det vere interessant å bevege seg mot omgrepet «leikande læring». Det har sitt utgangspunkt i det amerikanske omgrepet «playful learning» som fokuserer på læring gjennom både fri og rettleia leik. Omgrepet «guided play» vart introdusert for å bygge bru over den ofte diskuterte, men misforståtte dikotomien mellom leik og læring (Hirsh-Pasek et al., 2008). Dette er ein heilskapleg pedagogisk innfallsvinkel som fremjar både den sosioemosjonelle og kognitive utviklinga hos barnet (Weisberg et al., 2013). Rettleia leik vil i følge Fisher m.fl (2011) kunne inkludere både indirekte rettleiing gjennom at den vaksne tilfører leikemiljøet materiale, men utan å dirigere leiken. Den vaksne kan også opptre som nyfiken deltakar, men på leiken sine premisser. Den vaksne si rolle blir så å utvide borna sine oppdagingar gjennom å setje ord på, stille opne spørsmål og gjerne kome med forslag som borna ikkje har tenkt på (Fisher et al., 2011). Slik blir den vaksne ein «dørøpnar» til stadig meir utviding. Hirsh-Pasek (2009) peikar i samband med dette på den hårfine balansen mellom å utvide og styre leiken.

Ei «leikande læring» tilnærming vert nærast presentert som eit svar på korleis ein kan foreine leik med læring i skulen (Hirsh-Pasek, 2009). Det kan likevel ligge ei utfordring her i at lærarar ikkje ser ut til å ha ei felles innhaldsforståing av omgrepet. Bubukova-Moan m.fl (2019) har i ei forskingskartlegging som inkluderte 62 studiar, sett på lærarar si forståing av leik og læring. Blant anna finn dei at lærarar legg ulikt i omgrepa og er usikre på i kva grad og korleis dei best kan involvere seg i barna sin leik. I tillegg påpeikar fleire av studiane i kartlegginga at lærarar kjenner på manglande kunnskap om leik, leikbasert læring og leiken si betydning for læring. Avslutningsvis hevdar dei at ei manglande felles forståing og praktisering av omgrepet kan få konsekvensar for den kognitive utviklinga i tillegg til det meir openbare sosiale og emosjonelle for elevane (Bubikova-Moan et al., 2019).

Pyle mfl. (2017) har analysert 168 studiar som blant anna har identifisert faktorar som har betydning for implementering av leik i barn si læring. Forskarane finn blant anna at lærarane har ein tendens til

å oppfatte lek og læring som to ulike aktivitetar som det er vanskeleg å integrere. Lærarane har også vanskar med å sjå korleis lek kan føre til læring.

Øksnes & Sundsdal (2020) drøftar om marginaliseringa av lek i skulen nettopp skuldast at ein knyter leiken så tett opp til omgrepet læring. Etter innføring av seksårsreforma vart leiken sett på som «det beste frå barnehagen» som skulle integrast med «det beste frå skulen» som var læring. Dei viser til Finkelstein (1987) som hevdar at så lenge leiken sin verdi ligg i at den er nyttig for fagleg og sosial læring og utvikling i skulen, så vil leiken sin eigenverdi bli sett til side (Øksnes & Sundsdal, 2020).

Lillejord m.fl. (2018) finn i si forskingskartlegging at lærarar, sjølv for dei yngste barna i skulen, ser ut til å gripe til tradisjonelle og lærarstyrte læringsmetodar. Dei hevdar at ein at grunnane til dette er at lærarane står overfor auka krav om testing og forventningar om gode elevresultat, noko som medfører at dei tek i bruk meir «tradisjonelle» undervisningsmetodar. Auka krav til testing og meir lærardominert undervisning er ein av dei mest sentrale faktorane som bidreg til å hemme leiken sine vilkår dei første åra av skulen (Lillejord et al., 2018). Denne konklusjonen vert støtta av Hestermann (2018). Ho finn at kartlegging med standardisert testmateriale påverkar korleis lærarar vel å legge opp undervisninga. Ho knyter dette saman med eit auka press på læraren om at elevane skal gjere det bra på testar, og at det fører til at meir leikbaserte metodar vert erstatta av direkte instruksjon.

Lillejord m.fl. (2018) hevdar at medan det er allment akseptert at lek er ein viktig pedagogisk arbeidsmåte som støttar fagleg og sosialt læringsutbytte, har interessa for elevane sitt målbare læringsutbytte dei siste par tiåra marginalisert leiken i dei yngste sin kvardag. Dei viser blant anna til ein gjennomgang av 32 forskingsartiklar der ei forståing for lek som fullstendig frie aktivitetar er vanleg. Dette fører til at leiken gjerne blir oppfatta som ein useriøs aktivitet, noko ein gjer på fritida eller som kan brukast som premie (Lillejord et al., 2018).

2.3.6 Leik og førebygging

I eit spesialpedagogisk perspektiv kan det også vere nyttig å sjå leiken sine moglegheiter for å førebyggje uønska utvikling. Både dei frie, barneinitierte leiken og leikbasert undervisning vil her vere aktuelle å kome inn på.

Overordna del av læreplanen vektlegg leiken sin betydning for trivsel og utvikling. Vidare vert det hevda at lek gir moglegheiter til kreativ og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Erikson (2000) legg vekt på leiken sine terapeutiske effektar ved at barnet gjennom leiken får høve til å arbeide med kjenslene sine. Han peikar på at barn gjennom lek kan arbeide med vanskelege og angstfulle situasjonar og førebu seg til noko dei gruar seg til. I slik lek kan barnet sjølv ta kontrollen

(Erikson, 2000). Studiar til blant anna Hirsh-Pasek (2009) og Fisher m.fl (2011) dokumenterer uavhengig av kvarandre at barn som har opplevd tidleg instruksjonspedagogikk i barnehagen, har eit dårlegare utgangspunkt ved skulestart. I tillegg kjem ei rekke med negative konsekvensar på lang sikt. Samanlikna med barn som kjem frå barnehagar der fokus har vore på «heile barnet læring» og «leikande læring» viser barn som har gått i barnehagar prega av instruksjonslæring mindre sjølvtilitt, ei negativ haldning til skulen, prestasjonsangst, manglande tru på at dei vil lukkast, meir aggressivitet og fleire åtferdsproblem. I tillegg var dei mindre sjølvstendige og uthaldande ved oppgåveløysing.

I ei systematisk forskingskartlegging frå 2017 har Lillejord m.fl. sett på stress i skulen. Dei viser ikkje til konkret forskning som ser på leiken sine førebyggjande eigenskapar i høve stress, men dei konkluderer blant anna med at dårlege relasjonar med jamaldringar eller med lærar, og vanskelege heimetilhøve, ser ut til å vere assosiert med stress og psykiske problem. Dei seier vidare at skulen kan unngå at det utviklar seg ein stresskultur ved å sørge for ein variert skuledag med god undervisning, ta elevane på alvor, sikre at dei blir høyrte og hjelpe dei elevane som treng det med å meistre stress. (Lillejord et al., 2017). Som vist til under punkt 2.2.1 er leik ein god måte å byggje relasjonar på, medan god undervisning er kjenneteikna av høg elevaktivitet og utgangspunkt i elevane sine interesser (Lillejord et al., 2014).

Eit anna interessant perspektiv er den aukande førekomst av ADHD-diagnosar særleg blant gutar født seint på året. Forskarar ved Folkehelseinstituttet undersøkte ADHD-diagnosar blant 510 000 norske barn i alderen 6-14 år der dei blant anna fann at det er betydeleg skilnad både i diagnostisering og medisinerings av ADHD mellom dei som er fødte tidleg på året og dei som er fødte seint på året. Forskarane har ingen forklaring på dette, men det vert påpeika at det ikkje er grunn til å tru at barn fødte seint på året er sterkare biologisk disponert for ADHD, eller er meir utsette for spesielle miljøfaktorar samanlikna med andre barn (Karlstad et al., 2017). I eit intervju med Forsking.no har ein av forskarane, Kari Furu, uttalt seg om forskinga knytt til blant anna seksårsreforma. Ho påpeikar at det er store variasjonar av modning og hjernen si utvikling blant seksåringar. Forskinga sine konklusjonar kan, hevdar ho, ha ein samanheng mellom skulen sine forventningar til stillesitting og konsentrasjon og barna si evne til å leve opp til desse forventningane (Stranden, 2017). Tjora (2017) har kommentert forskinga til Karlstad m.fl. (2017) ved å knyte resultata opp mot skulen si manglande tilpassing til elevane. Han viser også til seksårsreforma og hevdar at skulestart for seksåringar ikkje vart slik det var lova. Mjuke overgangar med mykje leik og fysisk aktivitet er blitt forskyvd til fordel for meir stillesitting. Han går ganske langt i å hevde at skulen produserer sjuke barn og meiner fleksibel skulestart med meir leik og fysisk aktivitet kan vere ei løysing (Tjora, 2017).

2.3.7 Vaksenrolla – å verne om leiken

Øksnes (2010) hevdar at ein som vaksen skal vere forsiktig med å ta for stor del i barna sin eigeninitierte leik. Ho har sett fleire døme på at velmeinande vaksne som prøver å hjelpe barn inn i leik som alt er etablert, kan øydelegge leiken og bidra til at barnet kjenner seg ille til mote. Dette er også noko Hirsh-Pasek m.fl. (2008) åttvarar mot. Samstundes har ein som vaksen eit ansvar for å vere nærverande og nysgjerrige på barns leik. Ein kan lære mykje om elevane sine og kanskje bli invitert inn i leiken under gitte føresetnader (Øksnes, 2010). Dersom den leikne vaksne maktar å ta den gitte rolla og leve ut denne på barna sine premisser, kan dette bidra til gode fellesopplevingar som igjen utviklar og trygger relasjonen (Bubikova-Moan et al., 2019).

Østrem (2012) viser til at leiken vert opplevd som djupt meiningsfull for barn, som ei kjelde til livslyst og glede. Det er også ein viktig dimensjon å sjå på leik som del av barn sine strategiar for å handtere eit komplekst tilvære. Ho seier vidare at å anerkjenne barn som leikande subjekt inneber at ein erkjenner den kompleksiteten som kjenneteiknar leiken og den sin funksjon i barna sine liv (Østrem, 2012). I barna sin leik vil det stadig måtte oppstå forhandlingar om kva verkelegheit som skal gjelde og ein kamp om kva definisjonar som skal vere gyldige. Leik som har djup mening for barn, kan opplevast som støy og uorden for vaksne (Østrem, 2012). Bae (1996) har vore oppteken av anerkjenning og vaksne si definisjonsmakt i det asymmetrisk forholdet til barn. Som vaksne har vi ei etisk plikt til å anerkjenne barn som subjekt gjennom å prøve å sjå verkelegheita frå deira synspunkt. (Bae, 1996). Østrem (2012) hevdar at ein pedagogisk konsekvens av å anerkjenne barnet som subjekt, må vere å gi stort rom for barn sin leik. Ved å anerkjenne ulik leik som har betydning for barnet, uavhengig av om den vert opplevd som støy eller ikkje, definerer vi viktige sider ved barnet sjølv. Noko av det genuine ved leiken er at fleire ulike definisjonar kan vere gyldige på ein gong, også dei som tilsynelatande er gjensidig utelukkande. Ein viktig del av vaksenrolla kan såleis vere å redefinere eige syn på den leiken som går føre seg. Slik kan det som tidlegare vart sett på som støy forståast som vitalitet, målretta rørsle og finstemt samspel (Østrem, 2012).

2.3.8 Fagfornyng - ei gjenreising av leiken sin status?

Vi har alt vore inne på dei ulike læreplanane L97, K06 og kva desse har hatt å seie for blant anna leiken sin plass i skulen. Dette prosjektet byggjer på intervju gjort i perioden oktober 20 til januar 21. Det vil såleis vere naturleg at svara frå intervjupersonane er farga av erfaringar med både K06, men også implementering og iverksetting av K20. *Fagfornyng* byggjer blant anna på stortingsmeldinga *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)), og det har vore knytt store forventningar til at blant anna leiken sin eigenverdi skulle få eit løft. I Fagfornyng finn ein ikkje ein eigen læreplan som gjeld for 1. klasse, men i kapittel 2 «Prinsipper for

læring, utvikling og danning» i overordna del, står det blant anna at opplæringa skal danne heile mennesket og gi kvar og ein moglegheit til å utvikle sine evner. Det står vidare at danning skjer blant anna gjennom opplevingar og praktiske utfordringar i undervisninga og skulekvardagen. Eit breitt spekter av aktivitetar, frå strukturert og målretta arbeid til spontan leik, gir elevane erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samstundes vert det anerkjent at barn og unge lever her og no, og at skulen må ta omsyn til barndommen si tid. Det står også at ein skal ta grunnleggande omsyn til elevane sitt beste. I ein slik samanheng vil det alltid vere spenningar mellom ulike interesser og syn, og at læraren derfor må bruke sitt profesjonelle skjønnslik at det enkelte barn blir best mogleg ivareteken i møte med skulekulturen. Som vi har sett tidlegare er leiken nemnt som viktig for sin eigen del i overordna del av læreplanverket, men dersom ein ser til dei enkelte læreplanane for fag er det i kroppsøving at ein ser leiken mest tydeleg. Leiken er også nemnt i fag som norsk og matematikk, med der med instrumentell verdi for læring (Thoresen & Aukland, 2020).

2.4 Perspektiv på læring

Læring er eit omgrep som kan bli forstått på ulike måtar med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiv og forskingstradisjonar (Imsen, 2014). Det finst fleire definisjonar på læring der dei fleste har til felles at læring inneber at mennesket endrar seg eller blir endra gjennom å gjere erfaringar. Erfaringane blir lagra i hjernen og ligg der tilgjengeleg når liknande situasjonar oppstår seinare. Desse endringane i hjernen, altså læring, endrar haldnings-, innsikt-, opplevings- og handlingsrepertoaret til den som har lært noko (Akslen & Moe, 2020). Stadig fleire vil i dag understreke at læring er ein heilskapleg prosess som også omfattar opplevingar og kjensler (Lillemyr, 2011).

Det finst fleire store teoritradisjonar når det gjeld læring i tillegg til at det er eit område der det er stor forskingsinteresse (Imsen, 2014). Tradisjonelt har ein delt læring inn i tre retningar; ein positivistisk-, ein konstruktivistisk og ein sosiokulturell tradisjon. Eg vil no skildre ulike læringsteoriar, men av omsyn til oppgåva sitt omfang har eg valt å gjere det kort.

2.4.1 Korleis lærer barn?

Eit formidlingspedagogisk syn på læring

Eit formidlingspedagogisk læringssyn byggjer på positivistiske tradisjonar der kunnskap er noko som ligg utanfor individet (Befring, 2014). Barnet som skal lære blir i eit slikt syn gjort til objekt der det

som skal lærast er subjektet (Lingås, 2014). I grove trekk representerer denne tradisjonen ein pedagogikk der barnet skal fyllast med kunnskap og formast etter bestemte mål (Befring, 2014). I eit formidlingspedagogisk læringssyn er ein mest oppteken av læringsresultatet og blir såleis av enkelte kalla produktorientert læring (Løndal, 2019), akademisk læring (Sommer, 2015) eller formidlingspedagogikk (Skram, 2019a). Produktet er gjerne formulert som læringsmål i ulike fagplanar i skulen. Det har vore retta ein del kritikk mot dette læringssynet dei seinare år. Skram (2019a) tek til orde for å ikkje avfeie det totalt når han hevdar at ein fint kan formidle kunnskap og haldningar til barn og unge utan at dei med det blir gjort til objekt. Kunnskap kan formidlast gjennom samtale, dialog, rettleiing, forteljing, førelesing eller liknande (Skram, 2019a).

Eit formidlingspedagogisk syn på læring kan også knytast til ulike måtar å undervise på slik Lillejord m.fl. (2018) gjer. Dei relaterer dette til lærarstyrt undervisning som er inspirert av tradisjonell læringsteori og praksis. Ei lærarstyrt undervisning bygger på ein tanke om at eleven manglar kunnskap og får kunnskap ved at læraren presenterer den i si undervisning (Daniels & Shumow, 2003). Når undervisninga er lærarstyrt, er læraren mest aktiv og barna si oppgåve er å følgje med, vere rolege og gjere dei oppgåvene som vert presenterte av læraren (Lillejord et al., 2018).

Eit heilskapleg, konstruktivistisk syn på læring

Eit heilskapleg, konstruktivistisk læringssyn tek utgangspunkt i heile barnet sin personlegdom, inkludert kjensler, sosialitet, kognisjon, emosjonar og kroppslegheit (Løndal, 2019). Læringssynet baserer seg på sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori der ein vil legge til rette for aktivitetar som tek i bruk heile barnet sitt sansesystem. I konstruktivistisk tradisjon er hovudtanken at mennesket er fødde med ressursar og interesse for å lære. Læring handlar derfor om å legge til rette for stimulerande utvikling og eigenaktivitet for å skape best moglege føresetnader for at ressursane kan utvikle seg. Fleire store teoretikarar kunne ha vore omtalt i denne samanheng. Kanskje er først og fremst John Dewey, Jean Piaget og Jerome Bruner kjende for bidrag inn mot det konstruktivistiske læringssynet (Imsen, 2014). I det sosiokulturelle perspektivet er det Vygotsky som er mest kjent (Befring, 2014). Han såg på læring og utvikling først og fremst som eit resultat av samspel.

Lillejord m.fl. (2018) viser til omgrepet *elevsentrert undervisning* som er inspirert av sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori. Her legg ein til grunn at barn lærer når dei deltek aktivt i kunnskapsskapande prosessar. Eleven vert sett på som grunnleggande kompetent, ein person som allereie veit og kan noko, og som skal lære meir i lag med lærar og jamaldringar. Når undervisninga er elevsentrert er læraren oppteken av at undervisninga må organiserast slik at barna får jobbe undersøkande, ta eigne initiativ og vere aktive i læringsprosessen (Lillejord et al., 2018).

Eit interessant perspektiv i same retning er Ellen J. Langer sine tankar rundt tenksam læring (Langer, 2000). Tenksam læring viser attende til omgrepet mindfulness, tenksamheit, og blir brukt for å skildre eit nytt, frigjerande og kreativt syn på læring. Her vert ein stimulert til å tenke i nye baner, utanfor boksen og slik utvide kva som er «rett» måte å løyse ei utfordring på. Læraren si rolle i dette biletet er å hjelpe den lærande til å stille spørsmål og heile tida vere kritisk til det ein lærer (Langer, 2000). Eit viktig perspektiv frå Langer er at dersom vi nøyer oss med å øve på noko, utan å tenke, blir vi neppe dyktigare enn dei vi lærer av. Langer introduserer omgrepet *sidevegs læring* som ein kan kjenne att frå dialogpedagogikken. I dette synet på læring tek elev og lærar saman ansvar for å nærme seg ei oppgåve eller eit tema. Eit sentralt siktemål ved sidevegs læring som pedagogisk metode er å halde ved like ein tenksam sinnstilstand hos lærar og elev (Skram, 2019a).

Johansson & Pramling Samuelsson (2009) hevar at ein i dag ofte framhevar interesse og engasjement som premiss for læring og kjenneteikn på læring. Ein antar at barn lærer best når dei blir opptekne av noko som skaper engasjement og blir konsentrert om noko det ønsker å finne ut av eller vite meir om. Raaheim (2011) hevdar at motivasjon er det viktigaste for læring. Dersom ein ikkje er motivert, vil læring vere vanskeleg, gå sakte eller til og med vise seg å vere umogleg. Han nyanserer med å påpeike at det vil nok gå føre seg læring i ei eller anna form, men det vi lærer når vi ikkje er motiverte, er kanskje noko heilt anna enn det som i utgangspunktet var tilsikta. Det kan vere kor utruleg håplaus oppgåva er, kor vanskeleg ein har for å lære eller kor lite flink ein er (Raaheim, 2011). Lillejord m. fl. (2018) finn mykje av det same. Barn lærer best gjennom interaksjon og kommunikasjon, når dei opplever læringa som meningsfull og den samstundes stimulerer fantasien og kreativiteten.

Gopnik (2012) har samanfatta 40 forskingsartiklar om korleis barn lærer. Hennar konklusjonar viser at barn i stor grad lærer på same måte som forskarar gjer, ved å teste hypotesar, eksperimentere og ved å studere andre. Ho meiner at dette bør få konsekvensar for korleis vi legg til rette for læring hos barn. Fantasi, kreativ tenking og ei leikande tilnærming er, i følgje ho, meir føremålstenleg enn strukturert og instruert undervisning (Gopnik, 2012).

Det finst også forskning som viser at direkte instruksjon og målretta undervisning kan føre til læring av einskilde dugleikar. Blant anna har Bremnes m.fl. (2006) sett at konkrete intervensjonar har hatt positiv effekt for kognitive og sosiale dugleikar. Effekten er størst for barn frå familiar med små økonomiske og utdanningsmessige ressursar. Dei viser først og fremst til forskning frå USA og andre vestlege land.

Ein motsetning til dette er forskinga til Bonawitz m.fl (2011) som gjennom ei kvantitativ studie finn at direkte instruksjon kan øydelegge barna sitt eige initiativ til utforsking og varig læring. Forskarane

utførte to eksperiment som involverte til saman 149 barn. Resultata deira tyder på at bruk av formelle og målorienterte metodar ikkje gir meir eller betre læring for barn (Bonawitz et al., 2011).

2.4.2 Kompetanse for framtida

Kva kunnskap og kompetanse treng barn å lære for å vere budde på livet i framtida? Fisher m.fl. (2011) drøftar korleis vi best kan førebu den oppveksande generasjonen til ei verd i stadig endring. Dei hevdar blant anna at ein vil trenge noko ganske anna enn innlærte fakta i ei verd som vil krevje stor grad av tilpassing. Barna av det 21. århundret må engasjere seg i verda omkring seg, dei må aktivt søke ny kunnskap og dei må løyse problem. Dei må i tillegg kunne møte ei verd med komplekse utfordringar og dei må kunne syntetisere, transformere og bruke informasjon på nye, fleksible og kreative måtar (Fisher et al., 2011). Dette er også noko Ludvigsenutvalet la vekt på i si offentlege utgreiing til Stortinget i samband med fornying av læreplanverket (NOU 2014:7). Her hevdar dei at meir fagovergripande kompetansar vil vere viktige i framtida. Dei framhevar blant anna evne til kritisk tenking, kommunikasjon, problemløysing, kreativitet, samarbeidsevne, haldningar, etiske vurderingar, demokratisk deltaking og kompetanse i å lære (NOU 2014:7). Dette er også løfta inn i Kunnskapsløftet 2020 og er synleg gjennom blant anna korleis kompetanseomgrepet er definert. Her er evne til å løyse oppgåver i kjente og ukjente samanhengar sentralt, samstundes som kompetanse også inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.5 Perspektiv på undervisning

Ball og Forzani (2009) har definert undervisning som alt det som ein lærar gjer med det føremål at nokon skal lære noko, frå planlegging via gjennomføring til evaluering av aktivitetane. Skram (2019a) hevdar at undervisning er eit vidt omgrep som handlar om mange ulike område og ikkje berre høyrer heime i skulen. Læring er noko som skjer i eleven, medan undervisning er noko som blir gjort av nokon andre for at læring skal finne stad. God undervisning set altså læring i gang, men den vert fullbyrda av elevane sin eigen innsats (Skram (2019a)). Under punkt 2.3.3 refererte eg til ein artikkel i «Betre skole» i 2019 der Skram (2019b) drøftar tilhøvet mellom leik, læring og undervisning. Dette er interessant også her, i og med at undervisning kan vere ein metode som fører til læring, på lik linje med leik.

I skulen er omgrepet undervisning ein sjølvstøtt del av skulekulturen, medan ein i barnehagen har eit meir anstrengt forhold til det. Hammer (2012) viser blant anna til temaheftet «Natur og miljø»

(Kunnskapsdepartementet, 2006) der ein tydeleg tek avstand frå undervisningsomgrepet. Ho seier vidare at det ikkje er overraskande at vi i Noreg og Norden generelt er skeptiske til omgrepet undervisning i barnehagen, då vi tradisjonelt tenker at dette er eit omgrep som høyrer heime i skulen. I Rammeplanen har læringsomgrepet fått ein tydeleg plass og ein snakkar om formelle og uformelle lærings situasjonar. Det komplementære omgrepet undervisning vert likevel ikkje brukt. Hammar (2012) drøftar om det kan vere at vi i for stor grad forvekslar omgrepet undervisning med omgrepet instruksjon. Undervisning vert i dag skildra som intensjonelle handlingar eller systematisk støtte til barns læring med alle moglege midlar (Hammer, 2012). Kort sagt dreier undervisning seg om målretta arbeid for å bidra til barns læring og utvikling. Hammer (2012) meiner at med ei slik forståing bør ein også kunne vurdere å ta det inn i barnehagepedagogikken.

3. Metodekapittel

I kapittel 3 vil eg gjere greie for og drøfte metodisk tilnærming i prosjektet. Eg vil legge fram grunngeving for val av forskingsdesign, utval, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Eg vil også skildre etiske avvegingar eg har gjort i undersøkinga og drøfte studien sin kvalitet.

Studien er basert på fem semistrukturerte intervju av lærarar i fylka Vestland og Viken som jobba i 1. klasse skuleåret 2020 – 2021.

Problemformuleringa «Kva betydning har leik for eit godt læringsmiljø i 1. klasse», voks fram etter grundige grublingar og diskusjonar med medstudentar og rettleiar. Bakgrunnen for studien er blant anna resultatata av ei kvantitativ undersøking gjort i 2018 på oppdrag frå Utdanningsforbundet, der over 80 % av informantane svarte at dei meinte skulekvardagen var for teoretisk for seksåringar. Eg ynskte å få fram eit utval lærarar sine eigne tankar, erfaringar og opplevingar av leiken sin betydning for eit godt læringsmiljø i 1. klasse. Uti frå dette formulerte eg fire forskingsspørsmål. Desse er av ein slik art at eg finn ei kvalitativ metodologisk tilnærming til å vere den beste framgangsmåten for å svare på problemstillinga.

Det første forskingsspørsmålet er:

«Kva legg lærarane i eit godt læringsmiljø og korleis kjem leiken til syne i dette biletet?»

Eit viktig stikkord her er *læringsmiljø*. Dette er eit vidt omgrep, men som avklart i delkapittel 1.5 har eg valt å fokusere på dei delane av læringsmiljøet som vert løfta fram i empirien med bakgrunn i definisjonen til Utdanningsdirektoratet.

Det andre forskingsspørsmålet har ordlyden:

«Korleis vert leiken synleggjort og verdsett i skulekvardagen?» Her ynskjer eg å granske leiken sin plass og status i skulekvardagen. Korleis leiken er synleggjort i det daglege og kva haldningar har lærarar til leiken sin plass i skulen, vil vere sentralt her. Eg ynskjer særleg å få fram refleksjonar rundt leiken sin verdi og status med tanke på *kvifor* leik er viktig.

I det tredje forskingsspørsmålet er det leiken sine lærings-, helse- og trivselsfremjande eigenskapar som er i fokus. Forskingsspørsmålet har ordlyden: *«Korleis opplever pedagogar i 1. klasse at leiken har betydning for borna si læring, helse og trivsel?»* Læring, helse og trivsel går hand i hand og det er vanskeleg å sjå føre seg at noko anna er meir viktig for dei yngste i skulen. Korleis opplever ein så at leiken er ein viktig bidragsytar for å fremje dette for dei yngste elevane våre?

I det fjerde forskings spørsmålet ynskjer eg å avdekke dei eventuelle utfordringane ein kan møte dersom ein ynskjer å legge til rette for leik i skulen. Her spør eg: «*Korleis opplever lærarar i 1. klasse at ulike faktorar set grenser for bruk av leik i skulen og i kva grad kjenner dei at dette er styrande?*» Denne viser direkte tilbake til bekymringa om ein for teoretisk skulekvardag for elevane i 1. klasse. Kven er det som legg premisser for dette utover lærarane sjølve? Kven kjenner dei seg avgrensa av og i kva grad held dei seg til desse eventuelle avgrensingane? Forskingsspørsmålet fokuserer på lærarane si oppleving av å verte styrt utanfrå i undervisninga si. Det gjeld både rammefaktorar og strukturar, men òg opplevingar knytt til forventningar frå leiing, kollegaer og foreldre. Gjennom forskings spørsmålet ynskjer eg å få svar på om det ligg motsetningar mellom læraren sine opplevde behov hos barna og utanforliggende press og forventningar.

I vedlegg 2, intervjuguide, er dei ulike forskings spørsmåla brote ned til meir konkrete intervju spørsmål.

3.1 Forskingsdesign

Eit grunnleggande utgangspunkt i all empirisk forskning er at ein skal velje forskingsdesign som er best eigna til å belyse problemstillinga og svare på forskings spørsmåla (Postholm & Jacobsen, 2018). Utgangspunktet for val av metode er spørsmålet ein ynskjer å finne svar på (Dalland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). I mi forskning ønsker eg å belyse korleis lærarar i 1. klasse vurderer leiken sin betydning for læringsmiljøet. Eg ønsker å forstå enkeltlæraren, men også å finne nokon fellestrekk mellom lærarane sine utsegner som kan auke forståinga av deira kvardag som lærarar. Dette fordrar nærleik mellom forskar og forskingsdeltakar, og peikar også mot eit kvalitativt forskingsdesign (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvalitative studiar er kjenneteikna av at metodeopplegget er prega av fleksibilitet (Thagaard, 2018). Dette opplevde eg som svært nyttig undervegs i prosessen. Blant anna erfarte eg at dei to første intervju personane undervegs i samtalen svarte på spørsmål eg ikkje hadde stilt, men som eg i dei siste intervju tok inn i intervjuguiden. Slik sikra eg meg viktig informasjon om leiken sin betydning som eg i utgangspunktet ikkje hadde tenkt på. Dette er også noko Tjora (2017) framhevar i det han hevdar at ein gjennom kvalitative undersøkingsdesign vil kunne identifisere tema og forhold som ein som forskar ikkje har forutsett. Ved at ein likevel kan ta det inn i undersøkinga aukar ein forståinga for fenomenet ein undersøker (Tjora, 2017).

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Tolking og forståing er viktig for forskarar i samfunnsvitenskapane og humaniora fordi datamaterialet og analyseiningane som oftast er fenomen som uttrykker meining i form av handlingar, ytringar og produksjon av tekst (Nilssen, 2012). Tolking er eit forsøk på å kaste lys over eller gi meining til eit forskingssubjekt som overflattisk sett er uklart, komplekst og uforståeleg (Grønmo, 2017). Dette forskingsprosjektet vil ha ei tydeleg hermeneutisk tilnærming ved at eg som forskar er medskapande i prosessen med å utvikle empiri. Ut frå eit hermeneutisk perspektiv vert forskaren som aktiv tolkar av datamateriale anerkjent (Grønmo, 2017). Forskaren si forforståing og tolking vil såleis kunne påverke dei resultata som kjem fram etter innhenting av data og arbeid med analyse. I eit slikt perspektiv er det avgjerande å vere bevisst på at ein tolkar intervjupersonane sine svar utifrå egne erfaringar og forforståing, samstundes som dette også gir gode moglegheiter for utviding og styrking av forståingsgrunnlaget for både intervjuperson og forskar (Thagaard, 2018). Som forskar må ein ha eit avklart forhold til at intervjuet berre er ei fortolking av enkeltmennesket i ein gitt kontekst. Postholm og Jacobsen (2018) påpeikar dette ved å vise til at verkelegheita er i stadig bevegelse, og at absolutte og tidsuavhengige sanningar vanskeleg kan eksistere. Funna vil såleis vere avhengig av tid og stad og må forståast i lys av det.

3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

Intervju er den mest vanlege metoden innanfor kvalitativ forskning (Dalland, 2020a; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). For å få innsikt i korleis lærarane vektlegg leiken si betydning for læringsmiljøet valde eg å gjennomføre semistrukturerte intervju. I følgje Krumsvik (2014) er semistrukturerte intervju den mest vanlege intervjuforma, og er ei viktig kjelde til kvalitative tekstdata i svært mange kvalitative forskingsdesign. Kvale & Brinkmann (2015) framhevar forskingsintervjuet som ein interpersonleg situasjon, altså ein samtale mellom to partar om eit emne av felles interesse. I intervjuet vert det skapt kunnskap i skjeringpunktet mellom den som intervjuar og intervjupersonen sine synspunkt. Kunnskapskonstruksjonen som går føre seg i løpet av intervjuet, kan bidra til at forskaren ønsker å stille spørsmål som forskaren ikkje hadde tenkt ut på førehand. Slik oppstår det ei stadig pendling mellom deduksjon og induksjon, også nemnt som abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

Thagaard (2018) er også inne på dette ved å vise til det interaksjonistiske perspektivet som legg vekt på at forskar og intervjuperson samarbeider om å vidareutvikle forståinga av dei erfaringane og opplevingane intervjupersonen gir uttrykk for, jamfør det hermeneutiske perspektivet. Dette tykte eg var eit interessant perspektiv som eg også opplevde sterkt i intervjusituasjonen. Ved å setje ord på opplevingar, kjensler og tankar og saman drøfte korleis dette hadde betydning i kvardagen, opplevde både eg og intervjupersonen at vi både fekk auka kunnskap, men at det også opna for nye spørsmål. Den eine intervjupersonen påpeika at ho i løpet at intervjuet hadde fått reflektert over stoda i eige klasserom og fått nye idear til korleis ho kunne integrere leik i eiga undervisning.

3.2.1 Intervjuguide

Ein viktig del av førebuinga til datainnsamlinga er å utforme ein intervjuguide, sjå vedlegg 2. Intervjuguiden skildrar i grove trekk korleis intervjuet skal gjennomførast, med hovudvekt på kva tema som skal takast opp (Grønmo, 2017). Eg valde å utvikle ein semistrukturert intervjuguide basert på ønsket om noko struktur, men også fleksibilitet. I eit semistrukturert intervju har forskaren formulert forslag til spørsmål, men har moglegheit til å stille desse i den rekkefølga som fell naturleg. Ein kan også utelate eller stille nye spørsmål basert på ønsket om å oppnå størst mogleg kunnskap etter kvart som samtalen utviklar seg (Postholm & Jacobsen, 2018). Dalland (2020) er oppteken av at intervjuguiden ikkje skal vere for styrande. Den skal først og fremst vere ei hjelp til å hugse tema ein skal ta opp, men spørsmåla bør utviklast i samtalen og følgje dei svara som intervjupersonen gir (Dalland, 2020).

Sjølve utviklinga av intervjuguiden tok ein del tid for meg. Eg tok utgangspunkt i ulike problemstillingar og prøvde å formulere forskingsspørsmål og intervju spørsmål basert på desse. Eg opplevde at eg hadde vanskar med å formulere ei klar problemstilling basert på tankane eg hadde om kva som kunne vere interessant å forske på. Til slutt valde eg å snu på rekkefølga og skreiv ned nokre spørsmål eg ønska å stille til intervjupersonane. Utifrå desse formulerte eg samlande forskingsspørsmål og til slutt ei problemstilling som kunne vere felles for desse. Denne oversikten fekk så ligge ei stund før eg tok tak i problemstillinga på nytt med eit kritisk blick på dei fire forskingsspørsmåla. Desse vart så reformulert, utvida eller komprimert. Til slutt vart alle intervju spørsmåla sjekka opp mot problemstilling og forskingsspørsmål.

Dette var ein nyttig prosess og eg opplevde det som særleg nyttig å ha ein rett dialog med rettleiar og medstudentar på dette punktet for å kome vidare. Det var også godt å vite at ein i kvalitative studiar har høve til å endre på noko av designet undervegs dersom ein ser at det er føremålstenleg (Dalland, 2020; Thagaard, 2018).

Intervjuguiden inneheldt til slutt 14 overordna spørsmål organisert under fire forskingsspørsmål etter inspirasjon frå ein mal eg fann i boka til Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 29).

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Eg har valt å kalle dei som blir intervjua for *intervjupersonar*. Dalland (2020) drøftar ulik omgrepsbruk, men viser til at *intervjuperson* er eit nøytralt omgrep som slår fast at det er *ein person* som vert intervjua. I tillegg er dette omgrepet meir personifisert enn omgrep som *respondent*, *informant* eller *objekt*. Ved å bruke intervjuperson skaper ein mindre avstand og eit tydeleg signal om at ein ynskjer ei aktiv deltaking frå den som vert intervjua (Dalland, 2020). Dette er viktig i alle former for kvalitative forskingsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg har lite erfaring med intervju frå før, så eg opplevde det som nyttig å lese ein del metodelitteratur i denne prosessen. I forkant av sjølv datainnsamlinga gjennomførte eg tre prøveintervju i to rundar. Første gong gjennom pilotprosjekt i masterutdanninga og andre gong i arbeidet med utarbeiding av intervjuguide. Thagaard (2018) framhevar dette med å gjennomføre prøveintervju. Ho hevdar at den beste opplæringa skjer gjennom praksis og at ein med fordel kan øve seg på kollegaer eller andre ein har god relasjon til. Eg valde såleis å gjennomføre tre prøveintervju med to gode kollegaer og eitt med eiga søster som har jordmor- og helsesjukepleiarutdanning. Eg hausta gode erfaringar både i høve mi eiga evne til å stille klare, eintydige spørsmål, men òg til å klare å gi intervjupersonen tid til å tenke seg om før eg ivra etter å klargjere spørsmålet. Thagaard (2018) hevdar at det viktigaste resultatet av treninga er å oppnå auka sjølvtrillit i intervjusituasjonen. Dette merka eg godt utover i intervjurundane generelt. Eg kjende at eg vart betre på å lausrive meg frå tanken på neste spørsmål, og klarte å vere meir til stades.

Det sentrale i intervjusituasjonen er å hente inn erfaringar frå intervjupersonen si livsverd og få tak i korleis vedkommande opplever ulike fenomen frå sin ståstad (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen med semistrukturerte intervju er grad av fleksibilitet og moglegheit for å følgje ein refleksjon vidare gjennom oppfølgingsspørsmål.

For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål krev det at ein som intervjuar har god evne til å lytte både til det som vert sagt, men også til korleis det blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det krev vidare at ein som intervjuar har kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuet sin sosiale relasjon og at intervjuaren veit kva han eller ho gjerne vil spørje om (Dalland, 2020).

Ein kan ikkje planlegge og spesifisere oppfølgingsspørsmål på førehand. Det krev at ein gjer ei fleksibel oppfølging på staden av intervjupersonen sitt svar, med utgangspunkt i intervjuundersøkinga sine forskingsspørsmål (Krumsvik, 2014). Intervjuguiden min fungerte såleis som ei velfundert skisse over tema, emne og forslag til spørsmål, samstundes som den var open for at rekkefølga og formuleringar kunne endrast. Eg opplevde at dette bidrog til å skape god flyt i intervjusituasjonen, noko som er viktig for å legge til rette for ein god intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Utfordringar ved å gjennomføre intervju kan vere mange. Eg hadde eit sterkt ønske om å få lov til å kome ut i dei ulike skulane og gjennomføre intervju på intervjupersonen sin arbeidsplass. Som nemnt tidlegare vart intervju gjennomført hausten 2020. Dette var ein utfordrande periode på grunn av covid-19 pandemien. Ved å vere strategisk i utval av intervjupersonar (sjå punkt 3.3), fekk eg likevel høve til å kome inn på skulane då intervju vart gjennomført i ein periode med noko lettare smitteverntiltak. Med unntak av eitt, vart alle intervju gjennomført i klasserommet til 1. klasse ved den aktuelle skulen. Her kunne vi sitje uforstyrra, og eg opplevde at intervjupersonane tok seg god tid og var trygge i situasjonen. Det var også tydeleg at pedagogane hadde lyst å fortelje om klassen og klasserommet sitt. Sjølv om det ikkje spesifikt går inn i mi oppgåve, opplevde eg det som relevant å få kome inn i dei ulike klasseromma og sjå både utforming og tilgang på undervisningsmateriell. Dette ga meg nyttig innsikt i korleis lærarane arbeidet i 1. klasse ved ulike skular.

Eg starta intervjuet med å gå gjennom intervjupersonen sine rettar og gjekk kort gjennom hovudpunkta i informasjonsskrivet som intervjupersonane hadde fått tilsendt i førekant. Her vart det særleg lagt vekt på informert samtykke, anonymitet og teieplikt. Sjølve intervjuet starta med nokre enkle bakgrunns spørsmål. Desse var med på å ufarleggjere situasjonen og etablere ein trygg relasjon. Kvale & Brinkmann (2015) hevdar at sjølve intervjuet er det mest engasjerande fasen i ei intervjuundersøking. Den personlege kontakten og kontinuerleg ny innsikt i intervjupersonen si livsverd, gjer det spennande og berikande å intervju. Tjora (2017) utdjuar dette ved å vise til djubdeintervjuet sin avhengigheit av ein god dialog mellom forskar og intervjuperson. Dette kjende eg meir og meir på utover i innsamlingsprosessen og ved at eg fekk meir erfaring med intervju.

Samtalen flaut lettare etter kvart og eg var ikkje lenger så oppteken av å følgje dei på førehand formulerte spørsmåla, men klarte å følgje opp resonnement og refleksjonar. Kvart intervju varte mellom 40-60 minutt.

Utover i datainnsamlingsperioden såg eg at fleire av spørsmåla fremja mykje like svar. Eg opplevde ved fleire høve at intervjupersonen alt hadde svart på fleire av spørsmåla mine utan at eg hadde stilt dei. I starten var dette noko frustrerande, men utover i innsamlingsprosessen valde eg å oppsummere det intervjupersonen hadde sagt og spørje om intervjupersonen ynskte å legge til noko meir. Det var også nyttig med tanke på å klare opp eventuelle misforståingar.

Eg ser at eg med fordel kunne ha vore meir avventande i dei situasjonane intervjupersonen ikkje svarte på spørsmålet med det same. Eg vart fort engsteleg for at spørsmålet mitt var uklart og ønska å klargjere. Dette kan nok ha påverka nokre av svara ved at eg vart ivrig etter å setje intervjupersone på «rett spor». Utover i innsamlinga vart eg meir bevisst på dette og klarte å vente til intervjupersonen eventuelt uttrykte ønske om ei klargjering.

Bruk av lydopptakar

For å ta vare på samtalan slik at dei vart brukbare data, valte eg å nytte meg av ein diktafon. Denne tek vare på alt som vert sagt og fangar også opp nyansar i språk og stemmeleie (Dalland, 2020). Det er ei utfordring at diktafonen ikkje får med seg kroppsspråk, med dette løyste eg ved å ha ei notatblokk tilgjengeleg under samtalen. I tillegg la eg vekt på å skrive ein logg frå kvart intervju kort tid etter gjennomføring. Her noterte eg ned det som eg meinte kunne vere relevant, men som i liten grad kom fram i lydopptaket. Prosessen opplevde eg som nyttig, då eg måtte reflektere over min eigen objektivitet og samstundes notere ned det eg meinte var vesentlege data.

3.3 Utval og utvalsprosess

Kvalitative undersøkingar er kjenneteikna av eit avgrensa tal intervjupersonar eller einingar. Det vil såleis vere viktig å bruke ein føremålstenleg utveljingsprosess utifrå problemstillinga (Grønmo, 2017). Bakgrunnen for utvalet mitt er eit ønske om innsikt i lærarar i 1. klasse sine tankar om leiken sin betydning for eit godt læringsmiljø. I og med at ein kan gå ut frå at det finst minst ein 1. klasselærer ved kvar skule i Noreg, har eg eit relativt stort, men samstundes avgrensa univers å velje intervjupersonar frå. Det var likevel ein del omsyn å ta, og desse har i stor grad vore styrande for utvalet. Med bakgrunn i dette har eg valt å vere strategisk i utval av intervjupersonar. Eit strategisk utval er kjenneteikna av at ein vel ut personar som kan fortelje noko om akkurat det fenomenet ein ynskjer å vite noko om (Dalland, 2020; Grønmo, 2017; Thagaard, 2018). Som nemnt over knyter dette

seg til lærarar i 1. klasse, noko ein finn over heile landet, men avgrensingane vidare baserer eg på fleire utfordringar. Først og fremst måtte eg ta omsyn til at nasjonen i innsamlingsperioden levde under relativt strenge smitteverntiltak på grunn av covid-19 pandemien. Eg måtte ta høgde for at skulane ville vere restriktive til besøk av utanforståande. For å møte denne utfordringa vurderte eg å rekruttere intervjupersonar via Facebooksida «Førsteklasselæraren». Her ville eg kunne kome i kontakt med lærarar i heile landet og ville ikkje vere avhengig av å møte dei fysisk. Det ville såleis vere ein måte å rekruttere på som tok omsyn til smittevern. For å vurdere denne moglegheita gjennomførte eg eitt prøveintervju via Teams. Gjennom pandemien har vi blitt relativt fortrulege med å gjennomføre videomøte, og eg opplevde god kommunikasjon med den eg intervjuar.

Under sjølve datainnsamlinga starta eg likevel med å intervju ein lærar eg kjente noko til frå før. Det er ein lærar eg visste ville kunne uttale seg reflektert om det aktuelle temaet. I intervjusituasjonen tok vi alle omsyn til smittevern samstundes som eg fekk høve til å få ei omvising i klasseromma til 1. klasse. Det opplevde eg som såpass nyttig at eg til slutt valde å prioritere dette over intervju via digitale plattformer. Sjølv om erfaringa med Teams var relativ god, opplevde eg moglegheita av å få kome inn på skulen, møte intervjupersonen på deira arena og ikkje minst få høve til å sjå klasserom og undervisningsmateriale, som så pass viktig at dette vart utslagsgjevande for val av intervjupersonar.

Det viste seg likevel å vere krevjande å finne skular som ville sleppe meg inn i denne perioden. Å kontakte rektor som så skulle bringe spørsmålet vidare, førte sjeldan fram til ein intervjuperson. Strategien min vart derfor å kontakte ein eg kjende til ved ulike skular. Eg har eit relativt stort nettverk via tidlegare organisasjonsarbeid og det var mange som ville hjelpe. Å få prosjektet framsnakka av ein 3. person på denne måten førte i alle tilfelle fram til ein intervjuperson. Dette er også noko Dalland (2020) oppfordrar til, ettersom det gir intervjupersonen moglegheit til å tenke seg om og kan kjenne seg friare til å seie nei enn om eg tok kontakt direkte. Eg gjorde så avtale med to intervjupersonar i første omgang. Intervjua vart ferdig transkribert før eg gjorde avtale med to nye. Slik fekk eg høve til å gjennomgå og reflektere over intervjuguide og intervjusituasjon før eg gjekk vidare i prosjektet. Eg hadde i utgangspunktet tenkt å avslutte datainnsamlinga etter fire intervju, men valde å ta inn eit femte. Dette er i tråd med anbefalingar frå blant anna Dalland (2020). På denne måten kan ein vurdere undervegs om ein treng meir data.

Utvalet består såleis av to barnehagelærarar, to allmennlærarar og ein lærar med masterutdanning ved fem ulike skular. Alle hadde vidareutdanning av ulik grad. Intervjupersonane er fordelt mellom skular i gamle Sogn og Fjordane og ein skule på Austlandet. Ein av lærarane har erfaring med læreplanane L-97, K06 og Fagfornyninga K20, medan dei andre har erfaring med K06 og Fagfornyninga K20.

Dersom vi ikkje hadde hatt pandemi i innsamlingsperioden ville eg nok ha forsøkt å rekruttere intervjupersonar frå eit større geografisk område. Dette fordi eg har ein tanke om at lærarar i større byar, særleg i Osloområdet, *kan* vere utsette for meir press til resultat som igjen kan føre til mindre leik. Det grunngeveg eg utifrå forskinga eg viste til under punkt 1.1. Den kvantitative undersøkinga til Utdanningsforbundet viser at nesten 50 % av dei spurte jobbar ved skular på Austlandet (Utdanningsforbundet, 2018). For å kunne trekke slike generaliserbare konklusjonar måtte ein ha jobba kvantitativt og det ligg utanfor mi oppgåve.

3.4 Datahandsaming

Mitt prosjekt er bygd på innsamla kvalitative data i form av intervju. Etter gjennomføringa av intervjuet vart datamaterialet analysert og tolka då kvalitative data er avhengig av fortolking av meiningsinnhald (Thagaard, 2018). I kapittel 3.4 vil eg skildre korleis eg har handsama intervjudata og kva val eg har teke i transkriberingsprosessen. Deretter vil eg skildre korleis eg har jobba med analysen av datamaterialet.

3.4.1 Transkripsjon

Ein transkripsjon er ein konkret omdanning av ein munnleg samtale til ein skriftleg tekst (Krumsvik, 2014). I følge Dalland (2020) er det lett å tenke at dette er dei eigentlege og grunnleggande empiriske data i eit intervjuprosjekt. Her er det viktig å vere medviten om at ein transkripsjon er ei omsetjing frå munnleg diskurs til skriftleg diskurs. Ein må som forskar vere medviten om at ein i den skriftlege forma av intervjuet må finne dekkande måtar å skildre også dei nonverbale signala til intervjupersonen. Dette kan vere gestar, kroppshaldning og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nemnt tidlegare vart dette forsøkt sikra gjennom å føre notatar og loggbok ved sidan av.

Transkriberinga gjorde eg naturleg nok sjølv. Det handlar først og fremst om mitt eigartilhøve til prosjektet, samt at eg ikkje ville risikere at tankar undervegs gjekk tapt fordi transkripsjonen vart utført av nokon andre. I tillegg har dette ei etisk side ved at det er meg intervjupersonen har sagt ja til å samarbeide med (Postholm & Jacobsen, 2018).

I følgje Thagaard (2018) er eg som forskar medskapande i dataproduksjonen ved at det er eg som omskriv lydopptaket til det skriftlege datamaterialet. I dette ligg det alt ein tolkingsfaktor ved at eg gjer vurderingar av kva som er viktig og ikkje. Samstundes er transkriberingsprosessen ein viktig del av analysen. Ved å lytte og skrive oppsto det som Tjora (2017) kallar empirisk- analytiske referansepunkt. Ord som gjentok seg og viktige setningar vart synlege samstundes som eg vart svært godt kjent med materialet under denne jobben. Ved å vere nøyen med transkriberinga og referere intervjupersonen akkurat slik dei svarte på spørsmåla er også med på å auke validiteten. Transkriberinga vart gjort i dataprogrammet Nvivo. Her var det fleire funksjonar som gjorde transkriberinga enklare. Det var også nyttig med tanke på at det transkriberte materialet vart liggande i dataprogrammet og slik var lett tilgjengeleg for seinare analysearbeid.

Eg valde å skrive ut intervjuet på nynorsk sjølv om intervjupersonane snakka ulike dialektar. Omskrivinga har ein forskningsetisk fordel ved at det bidreg til å anonymisere deltakarane, samstundes som det kan svekke validiteten på den måten at dialektomsettinga mi ikkje er god nok (Krumsvik, 2014). Alle intervjupersonane fekk tilbod om å lese gjennom transkripsjonen i etterkant av intervjuet. Her fekk dei høve til å kome med oppklaringar eller kommentere på andre måtar. Eg fekk ingen slike tilbakemeldingar.

3.4.2 Dataanalyse

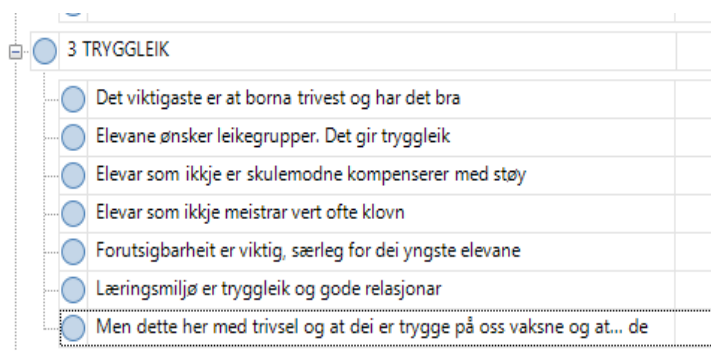
Kvalitativ analyse handlar i korte trekk om å utvikle gode innsikter, refleksjonar, konsept og teoriar med utgangspunkt i empirisk materiale (Tjora, 2017). Arbeidet med analysen er prega av systematikk og kreativitet, og skal munne ut i kunnskap i ein meir generisk form (Nilssen, 2012).

SDI-metoden

Eg har valt å nytte meg av Aksel Tjora sin SDI-metode i analyseprosessen. SDI-metode står for *stegvis-deduktiv induktiv metode*, etter dette kalla SDI. I SDI jobbar ein i *oppadgåande og nedadgåande* etappar parallelt.

Det betyr at forskaren jobbar både induktivt, frå data mot teori, og deduktivt, frå teori til empiri, samstundes gjennom analyseprosessen (Tjora, 2017). I slutfasen er målet å utvikle konsept basert på prosessane nemnt over. Her jobbar ein abduktivt utifrå ei slags «kvalifisert gjetting» av kva empirien knytt til relevant teori fortel oss (Tjora, 2019).

Eg har valt SDI-metoden av to grunnar. Metoden er empirinær og liknar slik på analysemodellar i *Grounded Theory* (Tjora, 2017). Tjora (2019) hevdar at SDI-metoden er eigna for små prosjekt ved at den reduserer kompleksiteten som ofte pregar ulike retningar innanfor *Grounded Theory*. Den andre grunnen er at ved å nytte ein empirinær analysemetode kan eg auke kvaliteten på prosjektet mitt. Eg har tidlegare drøfta eigen nærleik til forskingsfeltet og kan lett bli skulda for å ha kjensler knytt til resultatet. Ved å nytte SDI-metoden vil kodane bli generert induktivt frå sjølve data, ikkje frå teori, hypotesar, forskingsspørsmål eller på førehand planlagde tema. Ei slik empirinær koding vil auke sannsynet for at det er intervjupersonane sine utsegn som dannar det første grunnlaget i analysen og ikkje mi tolking av desse. Sjå figur 3.1 som viser døme på empirinær koding under kodegruppa «Tryggleik».



Figur 3.1 Døme på empirinær koding i Nvivo

I likskap med transkriberinga vart også kodinga gjort i dataprogrammet NVivo. Dette opplevde eg som ei god hjelp for å halde oversikt over eit etter kvart stort kodeomfang. NVivo bidreg til god struktur, og det er lett å finne tilbakekoplingar til det transkriberte materialet. Etter den første kodinga i NVivo hadde eg 249

ulike kodar frå dei 5 intervju, og den kodestrukturerte empirien danna utgangspunkt for det neste steget i SDI, kodegruppering, som består av å gruppere kodar tematisk for å begynne å forme ein struktur for analysen (Tjora, 2019). Kodegrupperinga vart også gjort induktivt ved å sjå på kodar som har ein innbyrdes samanheng. For å kvalitetssikre prosessen følgde eg oppskrifta med deduktive koplingar tilbake til kvart av stega i analyseprosessen, som vist i boka til Tjora (2017, s. 19).

Etter å ha gruppert kodane sat eg igjen med seks overordna grupper som utgjorde utgangspunktet for vidare arbeid med tema og konseptutvikling (sjå vedlegg 4 for fleire døme frå kodearbeidet). Analyseprosessen hadde til dette tidspunkt dreia seg om mine empiridata, men no når eg gjekk over til steget konseptutvikling, vart teorien meir relevant (Tjora, 2017).

Her kom eg verkeleg til det mest interessante, men også mest utfordrande delen av analyseprosessen. I denne delen, hevdar Tjora (2017), skal ein ha eit blikk på kodegruppene samstundes som ein spør seg kva dette handlar om i lys av relevant teori. Ein ser no etter meir generelle merkelappar på empirien. I denne prosessen var det nyttig å jobbe parallelt med teoridelen av prosjektet, og eg fekk behov for sjølv å vere kreativ og «leiken» i tilnærminga. Eg leita no etter teoriar og forskning som kunne bidra til å løfte kodegruppene mine til eit høgare abstraksjonsnivå, samstundes som eg forsøkte å halde fokus på om konseptane kunne svare på problemstillinga.

I samband med kodegruppene dukka det opp fleire teoretiske perspektiv som passa saman med kodegruppene. Min induktive forskingsprosess med generering og bearbeiding av empiriske data, koding og kodegruppering leia til ny forståing og kopling mellom empiri og teori. Denne prosessen førte til at empiriske koplingar til allereie eksisterande teori som viste seg å samanfalle med mine kodegrupper. På dette tidspunktet vart eg i tvil om eg hadde forstått dette med konseptutvikling rett. Eg gjekk derfor tilbake til metodebøkene til Tjora (2017, 2019) for å prøve å auke eiga forståing av konseptutvikling.

Gjennom krevjande refleksjonar og grublingar kom eg fram til tre gjennomgåande konsept som eg vil hevde kan samanfatte empirien på ein god måte. Eg kan likevel ikkje påstå at alle er konstruert av meg aleine, men er heller eit uttrykk for ei djupare bearbeiding av kva empirien eigentleg handlar om sett i lys av relevant teori. I følgje Tjora (2017, s. 226) kan ein ikkje forvente at ein på masternivå skal utvikle nye teoretiske perspektiv ved bruk av SDI-metoden. Ein kan heller sjå på metoden som eit hjelpemiddel i prosessen med å generere og analysere data. I min analyseprosess har SDI-metoden gitt meg ny kunnskap i form av at eg kan sjå koplinga mellom mine empiriske kodegrupper og teoretiske perspektiv på lek i skulen. Desse vil danne utgangspunkt for diskusjonen og bidra til å svare på problemstillinga. Sjå vidare drøftinga av dette under diskusjonsdelen i punkt 5.

3.5 Ethiske vurderingar og val

All forskning kviler på verdiar som sanning, fridom, uavhengigheit og openheit (Befring, 2007). Dette er verdiar som eg ynskjer skal gjennomsyre mitt prosjekt og som eg derfor må ta nokon medvitne val i høve til. Eg vil no gjere greie for nokre sentrale etiske spørsmål som har vore aktuelle i mitt prosjekt.

3.5.1 Intervjusituasjonen

Kvalitative intervju søker å forstå verda slik den fortonar seg frå intervjupersonen si side. Målet med samtalen er ikkje kun å utveksle synspunkt om temaet, men også å skape meining og forståing som igjen fører til kunnskap (Dalland, 2020). Som eg har vore inne på tidlegare kan eg ikkje stå fram som fullstendig verdinøytral som forskar. Gjennom å vere småskulelærer og fokusere på lek i skulen, har eg alt avslørt at dette er eit tema som engasjerer meg. I møte med intervjupersonane er det såleis viktig å vere ærleg på eigen ståstad og samstundes anerkjenne andre sitt. Det er også viktig å reflektere over asymmetrien som ligg mellom intervjuperson og forskar. I dette ligg det ein sjanse for at intervjupersonen ynskjer å svare på ein måte som han trur forskaren meiner er «rett» og at han ynskjer å stå fram som reflektert og «flink» (Thagaard, 2018). Som forskar må eg gjennom intervjuet søke å skape ein så trygg atmosfære som mogleg som tek i vare intervjupersonane sin integritet og rett til eiga forståing. Samstundes må eg reflektere over mi fortolking av intervjupersonane. Eg må først og fremst vere «tru» mot forskinga og ikkje tillegge dei meiningar og intensjonar som dei kanskje ikkje har. I dette ligg det at eg ikkje må nytte informantane som «sanningsvitne» for eigne politiske eller faglege haldningar (Befring, 2007).

3.5.2 Informert samtykke

Den grunnleggande føresetnaden for omgrepet *informert samtykke* er at den som vert undersøkt, skal delta frivillig i undersøkinga, og at den frivillige deltakinga skal vere basert på at den som vert undersøkt, veit alt om kva farar og vinstar som ei slik deltaking kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individet sin råderett over eige liv, og at den enkelte har kontroll med opplysningar om seg sjølv som vert delt med andre (Thagaard, 2018). Befring (2007) drøftar utfordringar knytt til informert samtykke i kvalitativ forskning. Han hevdar at det alltid vil vere avgrensingar knytt til kor mykje informasjon vi kan gi om prosjektet grunna ulike tilhøve. Han nemner blant anna fleksibiliteten i kvalitative studiar som gjer at ein har høve til å endre opplegget for prosjektet undervegs. Ein kan ikkje vere heilt sikker på at ein gir fullstendige opplysningar ved starten av eit kvalitativt prosjekt. Ein annan implikasjon som Thagaard (2018) nemner har også eg kjent på i mitt prosjekt. Det handlar om vi gjennom for detaljert informasjon kan påverke informantane våre. Eg undersøker leiken sin betydning for læringsmiljøet og spør intervjupersonane om ulike tilnærmingar dei har til lek i skulekvardagen.

Eg brukte såleis ein del tid på å formulere eit så nøytralt informasjonsskriv som mogleg for at intervjupersonane ikkje skulle forsterke eigne opplevingar for å underbygge det dei trur eg er ute etter.

Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatilsyn (NSD) har utarbeidd ein mal som studentar og andre kan redigere til bruk i eige prosjekt og sende til sine informantar. Her skal hovudtema, formålet med studien, kven som står bak prosjektet, design og datahandsaming kome tydeleg fram. Det skal også informerast om at informanten når som helst kan trekke seg frå undersøkinga utan å gi nokon grunn. I følgje Postholm og Jacobsen (2018) er det ein fordel å få eit samtykke frå intervjupersonen skrifteleg. Slik sikrar ein seg unødvendige misforståingar i ettertid. Eg valde å sende ut skrivet i forkant av intervju slik at intervjupersonen hadde moglegheit til å setje seg inn i hovudtrekka ved studien på førehand og eventuelt gjere seg opp ei meining om han ønska å delta eller ikkje. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring ligg vedlagt som vedlegg 3.

3.5.3 Konfidensialitet

Eit anna grunnprinsipp for ein etisk forsvarleg forskingspraksis er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018). Dei som deltek i forskinga har krav på at alle opplysningar dei gir om personlege forhold, vert handsama konfidensielt.

Det vil seie at forskingsmaterialet til vanleg skal anonymiserast, i tillegg til at det vert stilt strenge krav til oppbevaring av eventuelle namnelister, lagring av data og krav til makulering. Gjennom heile prosessen med datainnsamling har omsynet til konfidensialitet vore styrande. Det vil seie at eg gjekk til innkjøp av diktafon i staden for å nytte lydopptakar på mobiltelefon. Alle lydfilene vart lasta inn på pc og deretter transkribert direkte i NVivo som er passordbeskytta. Alle namn fekk kodenummer slik at ingen namnelister låg tilgjengeleg på eiga datamaskin. For min eigen del, og for å halde styr på kven som er kven, laga eg meg ei oversikt over dette som vart oppbevart fråskilt frå resten av forskingsmaterialet.

3.5.4 Meldeplikt

Alle empiriske forskingsprosjekt som handsamar personopplysningar har meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatilsyn, NSD (NSD, 2021). I følgje Postholm & Jacobsen (2018) gjeld meldeplikta sjølv om det du publiserer skal vere anonymt.

Det er korleis ein handsamar personopplysningar undervegs frå datainnsamlinga startar til resultatata vert publisert, som avgjer om du må sende inn meldeskjema for prosjektet til NSD (Postholm & Jacobsen, 2018). Mitt prosjekt handsamar ikkje sensitive personopplysningar, men i og med at eg gjer lydopptak under intervju, vert det rekna som handsaming av personopplysningar (NSD, 2021). Meldeskjema vart såleis sendt inn i god tid før eg starta innsamling av data og kom kjapt tilbake med godkjenning. Dei vurderte at handsaminga av personvernopplysningar i prosjektet er i samsvar med personvernlovgivinga. Referansenummer frå godkjent prosjekt er 271725.

3.6 Kvalitet

Søken etter sanning er ein viktig verdi i all forskning (Thagaard, 2018). For å kome mest mogleg nær ei gitt sanning er det over tid blitt utvikla ulike forskingsverktøy, eller metodar for å sikre at datakvaliteten skal bli så god som mogleg (Postholm & Jacobsen, 2018). Sett med eit hermeneutisk blikk er forskaren svært delaktig i produksjonen av data. Det er såleis svært viktig at ein kan nytte verktøy og metodar på truverdige måtar for at prosjektet skal ha så høg kvalitet som mogleg. Eg vil i det følgjande skildre dei vurderingane og refleksjonane eg har gjort meg både før, gjennom og i etterarbeidet av prosjektet som kan ha betydning for kvaliteten på resultatet.

3.6.1 Pålitelegheit

Pålitelegheit refererer til prosjektet sitt truverd eller reliabilitet (Tjora, 2017). I kvalitativ forskning knyter ein pålitelegheit til refleksjon over korleis undersøkinga og forskaren kan ha påverka resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Eg har tidlegare vore tydeleg på at eg er tett på eige forskingsfelt gjennom jobben. Som mangeårig lærar i småskulen har eg gjort meg opp meiningar og haldningar til korleis eg meiner eit godt læringsmiljø bør vere.

Repstad (2007) påpeikar at det ikkje er naudsynt å gå ut i felten og prøve å ta ei fullstendig objektiv rolle, men vere open om eiga forforståing, noko eg har valt å gjere både innleiingsvis og i drøftinga av prosjektet sin kvalitet. Tjora (2017) tek denne vidare og hevdar at forskaren sitt engasjement også kan sjåast på som ein naudsynt ressurs. Det har såleis vore viktig for meg å ha ein bevisstheit rundt dette, samstundes som eg har valt å fokusere på dei fordelane det kan gi i prosjektet. For å auke truverdet har det vore viktig å perfeksjonere alle delar av prosjektet så godt det har latt seg gjere.

Eg har tidlegare vore inne på val av metode, rekruttering, transkribering og analyse og korleis ulike val kan påverke pålitelegheita. Det er kanskje i val av analyseverktøy at dette får størst verknad. Ved å velje SDI-metoden gjorde eg val om empirinær koding. Det vart gjort heilt bevisst for å sikre at analysedata skulle vere så lite påverka av mi forforståing som mogleg.

3.6.2 Gyldigheit

Gyldigheit handlar om datamaterialet si evne til å svare på problemstillinga, også kalla validitet. Grønmo (2017) hevdar at ein i kvalitative studiar har moglegheit til å forbetre datakvaliteten gjennom heile datainnsamlinga.

Kompetansevaliditet er eit omgrep som refererer til forskaren sin kompetanse i å samle inn kvalitative data på det aktuelle forskingsfeltet (Grønmo, 2017). Eg må her vurdere min eigen kompetanse i å generere så gode data som mogleg for å kunne svare på problemstillinga. Som masterstudent har eg gjennom tre år fått høve til å utvikle teoretisk innsikt innan forskning og i tillegg hatt moglegheit til å trene gjennom blant anna pilotstudie.

Under datainnsamlinga valde eg å bruke ein semistrukturert intervjuguide. Dette var nettopp for å kunne nyttiggjere fleksibiliteten og moglegheita for å justere spørsmål etterkvart som eg fekk auka kompetanse i å stille dei rette spørsmåla. I tillegg valde eg å gjere intervjuet i tre omgangar slik at eg skulle ha høve til å vurdere gyldigheit undervegs og gjere nødvendige endringar.

I etterkant av intervjuet var det eit definert mål å transkribere intervjuet fortløpande. Det transkriberte materialet vart så sendt tilbake til intervjupersonen for gjennomlesing. Intervjupersonen hadde slik moglegheit til å rette opp eventuelle misforståingar og sikre at meininga kom fram. Dette er med å auke *aktørvaliditeten* (Grønmo, 2017).

Ein annan type gyldigheit som kan trekkast fram i samband med kvalitative studiar, er *kommunikativ gyldigheit*. Den byggjer på dialog og diskusjon mellom forskar og andre om kor vidt materialet er godt og treffande utifrå problemstilling og forskingsspørsmål (Grønmo, 2017). Gjennom prosjektet har vi hatt samlingar i lag med medstudentar og jamlege treffpunkt for vegleiing. Dette aukar validiteten ved at ein får høve til å reflektere over og diskutere eiga forforståing. I tillegg har det blitt danna ulike grupper i eige studentmiljø der vi gjennom jamlege møte har hatt høve til å drøfte ulike utfordringar. Dette vil eg påstå har hatt stor betydning for korleis sluttproduktet har blitt.

Utifrå problemstillinga kan det tenkast at blant anna observasjon av det som skjer i klasserommet kunne ha gitt meg andre og kanskje betre svar på problemstillinga. Gjennom intervju har eg fått svar på kva lærarane *seier* at dei gjer, men som referert i teorikapitlet kan det vere stor skilnad på det ein seier at ein gjer og det som skjer i praksis (Pyle et al., 2017). Samstundes må ein som forskar ha tillit til at intervjupersonane svarer ærleg. Noko eg også har. Det kan likevel vere nyansar mellom det ein trur og seier og det som barna opplever. I eit slikt perspektiv ville ein kunne fått eit meir nyansert bilete av situasjonen dersom ein supplerte intervju med observasjon. I tillegg ville barneintervju også ha vore nyttig for oppgåva, då det ville ha gitt meg data frå barna sin synsvinkel. Eg har av tidsmessige årsaker valt bort dette i og med at forskning med barn som deltakarar inneber store etiske utfordringar som må vurderast og søkast om spesifikt (Dalland, 2020). I tillegg har strenge smittevernreglar i skulane talt imot å gjennomføre observasjonar og barneintervju dette året.

3.6.3 Generalisering

Generalisering, eller grad av overføringsverdi, vert også kalla *ytre gyldighet* (Postholm & Jacobsen, 2018) eller *ekstern validitet* (Krumsvik, 2014). Generalisering, i ei eller anna form, er eit mål innanfor det meste av samfunnsforskninga (Tjora, 2017). Som skildra tidlegare i dette kapitlet er prosjektet bygd på analysemetoden stegvis-induktiv deduktiv metode, utvikla av Aksel Tjora. Han viser til tre aktuelle former for generalisering i si bok frå 2017. Desse er *naturalistisk generalisering*, *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering*. Målet for SDI-metoden er konseptuell generalisering, og det er denne forma for generalisering Tjora framhevar og eg har lagt vekt på i mitt prosjekt. Konseptgeneralisering vil seie at konsepta som vert utvikla skal kunne få ei meir generell betydning utover eige prosjekt (Tjora, 2017). For å auke den konseptuelle generaliseringa har eg lagt vekt på detaljar i blant anna intervju. Dersom intervjupersonen nemnte noko interessant prøvde eg å vere merksam på å stille oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til ei utdjuping. Som skildra under punkt 3.6.1, gjorde eg også ein del avveingar for å auke kvaliteten på data. Gjennom å jobbe parallelt med induktive og deduktive prosessar i starten av analyseprosessen via kodar og kodegrupperingar var målet å auke den konseptuelle generaliseringa. Som tidlegare nemnt var utvikling av konsept ein krevjande prosess. I følge Tjora (2017) må ein i denne prosessen vere både kreativ og utøve ei slags «kvalifisert gjetting» med bakgrunn i teoretisk innsikt og med blikket retta mot empirien.

Konsepta vil bli gjort greie for i starten av diskusjonsdelen og eg vil også der drøfte om desse er haldbare utover prosjektet sin kontekst.

4. Presentasjon av resultat

I kapittel 4 vil eg gjere greie for resultatata i undersøkinga med utgangspunkt i problemstilling og forskings spørsmål. Intervjupersonane er av etiske omsyn anonymisert og vil såleis ikkje stå med namn. Eg har heller ikkje valt å gi dei fiktive namn sidan det ikkje er av betydning kven som har sagt kva.

4.1 Læringsmiljø i 1. klasse

Som vist i teorikapittelet er leik ein av fleire faktorar som er viktige i eit godt læringsmiljø i 1. klasse. Ved å lytte til intervjupersonane sine refleksjonar om kva dei meiner ligg i eit godt læringsmiljø for seksåringar, opplevde eg å få god innsikt i korleis dei vektlegg og vurderer leiken sin betydning for læringsmiljøet. Hos nokre står leiken som eit primært svar aleine, medan andre fremjar leiken sin betydning for andre viktige delar av læringsmiljøet, meir som ein sekundærfaktor. Eg vil no presentere faktorar lærarane trakk fram som viktige i eit godt læringsmiljø. Her vert leik peika på som ein viktig faktor. Deretter vil eg gå nærare inn på korleis dei skildra og vurderte leiken sin betydning.

4.1.1 Relasjonsbygging, ein viktig grunnmur

Ein enkeltfaktor som vert nemnt av alle intervjupersonane i denne undersøkinga er relasjonsbygging. Lærarane er sær opptekne av å legge til rette for gode relasjonar både mellom elev-elev, men også mellom lærar-elev. Dei understrekar viktigheita av å ta seg tid til å sjå kvart enkelt barn i kvardagen og at dette er overordna undervisning i fag. Følgjande refleksjon rundt oppstart i 1. klasse kan understreke vektlegginga av dette.

I starten føler eg at det handlar om å setje seg ned og prate med dei. Kanskje legge fag litt til sides. Me i denne klassen her har valt å legge fokus på norsk og matte. Når det gjeld dei andre faga, så står vi veldig fritt. Vi er ein del ute og leikar. Vi har mykje frileik for å få sjå dei slik som dei er, så er det det å snakke med dei, bli kjende med dei, vise at ein bryr seg.

Snakke om interessene deira. Ja, det er jo ein ganske stor jobb. Her inne er me 24 barn og det å sjå kva enkelt, det tek tid.

Sitatet synleggjer også ein ærlegdom på at dei vel å legge nokre av faga til sides for å skape tid og rom til relasjonsbygging.

Korleis byggjer ein så gode relasjonar? På dette spørsmålet svarer lærarane mykje det same. Leik, humor, tøys og tull er viktige faktorar. Dette relaterer dei vidare til å skape tryggleik som også vert sett på som ein viktig faktor i eit godt læringsmiljø. Den eine læraren definerer det som «god takhøgde». Det skal vere lov å tulle og tøyse, ha det moro, gjere feil og pøse på med masse humor.

Lærarane er også inne på dei elevane som ikkje naturleg vert ein del av leiken. Då kan leiken bli skremmande fordi den utfordrar på det eleven føler han ikkje meistar. Her er ein aktiv vaksen viktig i følge intervjupersonane. Eit viktig verkemiddel for å inkludere alle er å delta i leik, legge opp til leikegrupper eller organisere ulik regelleik.

4.1.2 Struktur og rutinar gir tryggleik

Fleire av lærarane framhevar ein klar dagsstruktur som viktig for eit godt læringsmiljø i 1. klasse. Dette inneber blant anna ein tydeleg og oversiktleg plan for dagen der behova til barna styrer aktivitetane. Dette er med å skape tryggleik som vert trekt fram som særleg viktig av alle intervjupersonane. Fleire av skulane lar 1. klasse få «leve sitt eige liv». I det ligg det at dei vaksne som er i 1. klasse stort sett er dei same i løpet av dagen, noko som også vart framheva av den eine intervjupersonen som viktig for tryggleik og relasjonsbygging. Dette inneber også at dei tilsette i kvar klasse kan avgjere sjølve når dei tek pausar og set av tid til andre aktivitetar og leik. Alle lærarane sukka litt over at det også betydde at dei sjølve ikkje hadde moglegheit til å ta pause frå klassen før skuledagen av slutt. «*Det kan vere travelt, men også svært givande å jobbe i 1. klasse*» var det ein av dei som påpeika.

Ein oversiktleg skulekvardag gjer det også enklare å dele inn i «soner», der leiken har sin naturlege plass og der alle veit kva som står på «programmet». Lærarane hevdar at ein klar dagsstruktur gjer at elevane kjenner tryggleik for at deira behov vil bli ivaretekne, samstundes som dei også kan kjenne på at strukturen er annleis enn den var i barnehagen. Ein lærar seier det slik: «*Men eg ser jo at ungane er meir stillesittande og vi har prata veldig ope om det i denne klassen at vi skjønner at dei leika meir i barnehagen, og at vi sit meir i ro no. Og då handlar det meir om desse reglane og rutinane og lage ein kvardag for dei som er lik stort sett heile tida*».

Ved å legge til rette for ein klar og tydeleg dagsstruktur minskar ein eventuelle frustrasjonar ved å ikkje få dekt eigne behov der og då. Den eine læraren har lagt opp til det ho kallar ein «stigande kurve». Med det meiner ho at meir kjekke aktivitetar ligg litt lenger framme og lokkar. Slik har elevane noko å glede seg til i løpet av dagen. «*Friminutt passar ikkje for 1. klasse*», er det ein av intervjupersonane som hevdar. Med dette meiner ho at eit normalt friminutt er for kort til at dei yngste i skulen rekk å kome seg ut og kome i gang med leik før det ringer inn att.

Sjølv om alle lærarane trekk fram betydninga av ein fast dagsstruktur, er denne svært ulik på skulane eg var innom. Alle intervjupersonane i undersøkinga har stor grad av fridom til å legge opp undervisninga slik dei meiner er best, men det er likevel stort sprik i korleis dei vel å gjere det. Den mest tydelege prioriteringa såg eg på den eine skulen der læraren har teke eit heilt bevisst val utifrå kva ho og kollegaen hennar meiner er best for barna. Dei har lagt alle styrte undervisningsaktivitetar til føremiddagen og lar elevane velje fritt etter lunsj. Dagsrytmen vert skildra slik: «...Ja, vi har lese, skrive, rekne på timeplanen. Ikkje norsk og matte. Vi har dei tre tinga der kvar føremiddag.og etter lunsj er det berre leik, høgtlesing og ein kan halde på ute og inne og sånn, men det er ingen fag etter lunsj». Denne prioriteringa er den mest ytterleggående i intervjumaterialet. Ingen av dei andre lærarane har lagt opp til ein så klar struktur der frie aktivitetar og leik er så høgt prioritert.

4.1.3 Aktivitet og variasjon aukar motivasjonen

Lærarane i undersøkinga framhevar aktivitet og variasjon som viktige element i eit godt læringsmiljø. Både det å vere mykje ute, men også det å bryte opp undervisninga inne med dans, leikar og ulike aktivitetar med konkurransepreg, vert nemnt. Aktivitet vert også sett på som ei viktig tilpassing til seksåringen sine behov og utvikling. Lærarane hevdar at seksåringar er for små til at ein kan forvente stillesitting utover 20 minutt. Dette er ei tid som lærarane stort sett er einige om er grensa for kor lenge ein seksåring kan sitje konsentrert om skuleoppgåver. Ein av lærarane hadde vore med på eit forskingsprosjekt i regi av ein høgskule der ein av hypotesane var at elevlar lærer meir når dei får vere aktive. «...så hadde dei den økta der som kanskje gjorde dei i betre humør, og så gjekk siste timen greitt likevel. Eg trur dei hadde ein motivasjonsfaktor då». Ho er klar på at elevane gledar seg til dette og at det aukar trivselen.

Læraren med lengst erfaring frå arbeid i 1. klasse fortel om tida under L97 der blant anna klasseromma hadde ei anna innreiing som inviterte og oppfordra til meir aktivitet og leik. Læraren påpeikar at dette var betre for elevane og burde vore standard også i dag.

Den eine læraren trekk fram at leik kan gjere at skuledagen vert opplevd som mindre kjedeleg. «Kanskje det nettopp er fordi dei får for lite leik at dei synes det er «trått» å vere på skulen, sant».

Ein av lærarane hevdar at elevane i 1. klasse hugsar og lærer betre når læringsaktiviteten fordrar fysisk aktivitet. Ho påpeikar at dette gjerne krev litt meir av læraren, men at elevane får mykje igjen for det både av glede og betre læring. Ho uttrykker det på denne måten: «...og at dei er meir «på». At dei har det kjekt og at dei kanskje ikkje tenker over at dei lærer».

4.1.4 Humor, leik og glede

Humor, leik, glede og rom for å prøve og feile er verdiar som vert trekt fram som sentrale i eit godt læringsmiljø for seksåringar. Det litt uføreseielege og «tøysete» verkar som krydder i kvardagen og bidrar til godt humør og latter. Den eine læraren argumenterer ved å vise til «god takhøgde». Ho peikar på at i eit trygt og godt læringsmiljø er det rom for å prøve og feile, gjerne le litt saman og skape ei felleskjensle av at ein er på lag. Humor, glede og latter vert også knytt sterkt saman med det å vere «leiken» og ikkje ta seg sjølv så høgtidleg. Som lærar må ein vere ein god rollemodell, hevdar fleire. Ved å ikkje vere så redd for å gjere feil sjølv kan ein bidra til ein læringskultur der det er trygt å gjere feil. Dette vart også sagt av den eine læraren på denne måten: «*Dei kjenner seg tryggare når vi har fokus på å lære gjennom å prøve og feile og ikkje alltid ha fokus på kva som er «rett» svar.*»

Lærarane i undersøkinga kommenterer både leiken sin eigenverdi og vaksenstyrt leik sin betydning i eit godt læringsmiljø. Dette vil også bli vist til ytterlegare i delkapittel 4.2, men eg vel å ta det med også her i og med at lærarane løftar det fram som eitt av dei viktigaste kjenneteikna på eit godt læringsmiljøet i 1. klasse. I dette ligg det blant anna at leiken er den aktiviteten som er naturleg for dei og som dei har med seg frå barnehagen. Eg vel derfor å gå over til eit nytt kapittel når eg skal inn på leiken sin primære betydning for eit godt læringsmiljø. Her vil leiken sin eigenverdi bli avklart først, medan leik, læring og undervisning vil kome inn under eit nytt hovudpunkt.

4.2 Leik som primærfaktor i eit godt læringsmiljø

Alle lærarane understrekar at leik har verdi for eit godt læringsmiljø. Dei uttrykker likevel eit noko ulikt syn på kor mykje og på kva måte leiken har betydning og skal prioriterast i skulekvardagen. I undersøkinga har dei fleste eit vidt syn på omgrepet leik. Det vil seie at dei også inkluderer lærarstyrte aktivitetar under leikomgrepet. Under dette punktet vil lærarane sine refleksjonar rundt leiken sin primære betydning for eit godt læringsmiljø kome til uttrykk.

4.2.1 Leiken sin eigenverdi

Det er ikkje tvil om at lærarane i undersøkinga prioriterer og verdset leik som viktig for elevane i 1. klasse. For å få fram meir konkrete refleksjonar måtte eg stille ein del oppfølgingsspørsmål. Det kunne verke som at leiken sin plass på mange måtar var sjølv sagt og udiskutabel. Det kjem godt fram i utsegna: «*Eg vil heller snu på det. Kvifor skal dei ikkje leike. Det er det som er naturleg for dei.*» Med eit slikt standpunkt treng ein moglegvis ikkje fleire argument for kvifor leik er viktig i 1. klasse.

Ein annan lærar seier det på denne måten:

Eg er for den frie leiken. Det er då det fine skjer. Så kan vi ha tilrettelagte aktivitetar, gjerne leikeaktivitetar i klasserommet for den saks skuld, men den frie leiken er kjempeviktig. For dei har så mykje leik i seg når det begynner i 1. klasse. Det dabbar fort av når dei kjem vidare oppover i klassane. Så viss vi får fremja leiken meir i 1. klasse er det gull.

Leiken sin eigenverdi vart også uttrykt på denne måten: *«Ja, for det skal vere frileik. For det er ikkje noko vits i at «No skal vi late som at, sånn instruert «liksomleik». Det er ikkje frileik for meg. «No skal vi leike sjukehus, dere. No skal vi lære å skrive journal». Det er ikkje leik. Det er ein metode».*

Ein tredje lærar seier det slik: *«Nei, altså i leik får alle leika på det nivået dei er sjølve. Og så er det interessene deira. Så leikar dei det, då. No er det ein figur som heiter Sonic. Og då leikar dei Sonic».*

Sitatet over viser også til eit element ved barnekulturen. Fleire av lærarane fortel at spel- og teiknefilmkarakteren Sonic er populær i rolleleiken. Dette er ein figur som lærarane i liten grad har kjennskap til og som gjer dei litt distanserte frå leiken. Fleire av dei saknar at barna leikar dei meir tradisjonelle rolleleikane som familie, politi, butikk osv., men gir likevel uttrykk for at det er viktig å anerkjenne barnekulturen sin betydning for leiken. *«Då er det spel på data, sant. Då er det desse figurane. Eg har jo ikkje peiling på kva dei driv med, slik at, då får dei leike på det nivået dei er sjølve og det som er spennande.».*

4.2.2 Leik, læring og undervisning

Det kjem tydeleg fram at læraren lett identifiserer utviklingspotensialet i språk, sosial læring og relasjonsbygging gjennom den frie leiken. Som presentert i teorikapitlet, kan både den frie og den vaksenstyrte leiken ha eigenskapar av å fungere som motor i utvikling og læring. I empirien kjem det fram eit noko uklart bilete av lærarane sin bevisstheit om dette. Samstundes som alle anerkjenner leiken sine utviklande eigenskapar, kan det sjå ut som det ligg ei uvisse i kva som vert utvikla, særleg når det gjeld den frie leiken. Det kan sjå ut som det er ei forståing for at utviklingspotensialet først og fremst ligg i relasjonar, språk-, sosial utvikling.

«Det er så viktig. Det har så mykje med utviklinga å gjere. Den sosiale kompetansen og kreativiteten og praktiske ferdigheiter òg. Berre la dei bruke seg litegranne. Det er så mykje stillesitting og «dautid» på dei elles.»

Den eine læraren er også inne på samanhengen mellom god leikekompetanse og den faglege utviklinga. *«Vi ser jo òg dei elevane som ikkje klarer å gå inn i leikeroller. Dei har gjerne problem i det faglege på mange område».*

Sosial kompetanse

På spørsmål om kva barna kan lære gjennom leik, er sosial kompetanse heilt tydeleg det som vert framheva mest. Fleire av skulane har elevar i 1. klasse frå ulike barnehagar og det var såleis naturleg at det tok litt tid for barna å bli kjende og fungere som ei gruppe. Det å forstå samspel, vente på tur og godta felles reglar går igjen i materialet som viktig sosial lærdom som kan utviklast gjennom leik. *«Du lærer å ta omsyn til andre, høyre på andre sine idear og tankar. Ikkje berre dure på med det eg vil, sant. Lære å ta omsyn til at ikkje alle er like flinke til alt. «Folkeskikkreglar»».*

Språkutvikling

Fleire av lærarane framhevar leik, og då særleg rolleleiken, som ein viktig motor i språkutviklinga. Her oppstår det gjerne uventa situasjonar avhengig av kven som leikar i lag, og som igjen kan vere ei kjelde til diskusjon og kranglar. Å dele intensjonar og fordeling av roller vert gjerne gjort ved hjelp av verbalspråket noko som også kjem fram gjennom dette sitatet: *«Ja, kreativiteten dei brukar når dei lagar reglar og bestemmer korleis leiken skal vere. Då må dei bruke språket. Forhandle. Det er i alle fall kjempeviktig for språk, då. For dei må jo snakke med kvarandre.»*

«Dei gode leikarane» vert brukt som omgrep på barn med høg leikekompetane. Desse borna ser ut til å ha evne til å kunne utvikle leik, men også å «redde» leik som held på å gå i feil retning. Lærarane ser dette i samanheng med eit godt utvikla verbalspråk. Barn som klarer å setje ord på, forklare og ta ansvar for at leiken kan kome i gang att, vert gjerne sett opp til av dei andre barna.

Leiken og kognitiv utvikling og læring

Når det gjeld leiken og kognitiv utvikling viser lærarane i undersøkinga til vaksenstyrt og tilrettelagt leik. Oppsummert blir ulike prosjekt, språkleikar, regelleikar, uteskule, stasjonsundervisning og ulike spel nemnt. Dei framhevar at leikbaserte opplegg kan opplevast lystbetonte og læringsfremmande og at ein i skulen ikkje kun kan ha frileik. Ein lærar formulerer det slik:

«Viss vi skal ha spel. Stigespel, ludo og sjakk for eksempel, så er jo det ein styrt leik, sant. Men det er jo ein leik der dei lærer seg matematikk og telje på desse terningane. Det er ikkje alltid at ungane ser på dette som leik, sjølv om vi ha lagt det inn i planen som leik, leikeaktivitet. Då er det ein variant for dei». Som vi ser hevdar læraren at vaksenstyrte aktivitetar i form av spel er leik, men at ikkje alltid elevane ser på det som leik.

Når det gjeld frileik, nemner lærarane i liten grad at dette også kan ha eit kognitivt læringspotensial. Dei uttrykker at dei kjenner på eit behov for meir kunnskap og viser til utdanningsinstitusjonane si manglande vektlegging av læringspotensialet i leik. *«Vi lærte lite om dette på lærarskulen. Eg trur barnehagelærarane kan mykje meir om dette».*

4.3 Moglege utfordringar for leik i 1. klasse

I ein skulekvardag med mange krav som til tider kan vere prega av motstridande interesser er det interessant å sjå korleis lærarane balanserer desse opp mot kvarandre. Som nemnt tidlegare hevdar lærarane at leik har betydning og er viktig for eit godt læringsmiljø. Men kor viktig er det når ein samstundes blir møtt av krav frå ulike hald? Opplever lærarane at dei har moglegheit og fridom til å legge opp til ein skulekvardag dei meiner er til elevane sitt beste?

Lærarane uttrykker generelt at dei opplever stor grad av fridom til sjølve å vurdere korleis dei skal legge opp skulekvardagen. Fleire av dei er klare på at til dømes foreldre har uttrykt begeistring over at leik har ein så stor plass i skulen. Foreldra har gjerne sett føre seg ein skulekvardag for barnet med mykje stillesitting og lite leik. Når det gjeld kollegaer, leiing og skuleeigar opplever dei stort sett det same. Ein av lærarane seier også i klartekst at ho opplever at andre tilsette og leiinga er travle og i liten grad har moglegheit til å følgje med på kva som går føre seg i 1. klasse. Det vert likevel ikkje opplevd som manglande interesse, men heller som ei tillitserklæring.

Som tidlegare nemnt vart intervjuet gjennomført hausten 2020, same haust som innføringa av Fagfornyninga og K20. Dette betyr at intervjuet personane i empirien for det meste har undervist etter læreplanane i Kunnskapsløftet 06, men også akkurat fått høve til å gjere seg erfaringar med dei nye læreplanane, noko som kjem fram i intervjuet. Lærarane er positive til Fagfornyninga og meiner at denne gir dei større valfridom og fleire argument for å vektlegge leiken som ein naturleg del av læringsmiljøet. «*Vi fornyar oss etter planane, og det var veldig godt å sjå at leiken var kome inn på ein del område.*», eller som ein annan lærar seier: «*Vi har visst heile tida at leiken er viktig, men med dei nye læreplanane så har ein utruleg store moglegheiter til å få leik inn i andre fag.*» Samtidig legg dei ikkje skjul på at dei meiner fagplanane etter K06 ga for lite fridom til å vektlegge leik. Lærarane er likevel samde om at dei ikkje kjende seg nemneverdig styrt til å velje bort leiken etter K06. Lærarane uttrykker både verbalt og nonverbalt at dei opplever det som om dei er litt på kant med fagplanane når dei legg til rette for leik, men at dei likevel kjenner seg trygge på at det er rett prioritering utifrå barneperspektivet. Ingen meiner at K06 fullstendig avskriv leiken, men dei opplever at mange krav til konkrete læringsmål er ei utfordring tidsmessig.

Det er kun ein lærar i mitt materiale som har undervist i småskulen etter både L97, K06 og no K20. Ho påpeikar at hennar syn på leiken sin betydning ikkje har endra seg nemneverdig. For ho er erfaringane ho fekk med seg dei første åra av lærargjeringa i lag med ein meir erfaren barnehagelærar, det som betyr mest. Denne læraren inspirerte til stor bruk av leik, variasjon og aktivitet i undervisninga og eiga erfaring har gitt ho tryggleik til å føre dette synet vidare.

Ei interessant vinkling er at fleire av intervjupersonane i materialet nemner skuleklokka som ein vesentleg avgrensing på leiken sine føresetnader i skulekvardagen. I det ligg det ein metafor for skulekulturen som langt på veg er styrt av tidsintervall av undervisningstimar og friminutt. I tillegg kjem vaksenressursane som i mange tilfelle er knytt opp til ulike «skuletimar». Alt i alt mange faktorar som er avhengige av kvarandre og som i mange tilfelle fører til at undervisning og leik må avbrytast. Dette gjer at ein står mindre fritt til å tilpasse dagsrytmen til barna sine behov. *«Det er det som øydelegg mest. For viss du har eit friminutt, då. På kanskje 20 minutt. Så brukar kanskje nokon 10 minutt før dei kjem seg ut. Endeleg kjem dei i gang med leiken. Så ringer den klokka».* Dette viser også tilbake til eit tidlegare utsegn om at friminutt ikkje passar for 1. klasse.

4.4 Oppsummering av funn

Viktige funn i prosjektet er at lærarar definerer tryggleik, struktur, aktivitet, leik, relasjonar, humor og glede som viktige faktorar i eit godt læringsmiljø i 1. klasse. Leik blir særleg trekt fram med sin eigenverdi, men det vert også vist til at leik har stort utviklings- og læringspotensiale. Lærarane trekk fram sosial kompetanse, språkutvikling og relasjonsbygging som viktige utviklingsområde i leik. Lærarstyrte aktivitetar med leikprega innhald vert sett på som særleg læringsfremjande, medan leik generelt er positivt for helse og trivsel. Lærarane har ei noko ulik innhaldsforståing av omgrepa leik, læring og undervisning, og etterlyser meir kunnskap. Når det gjeld moglege utfordringar for leiken sin plass i skulen framhevar lærarane skuledagen sin struktur som den viktigaste.

5. Diskusjon

Utgangspunktet for dette prosjektet er å undersøke og drøfte kva betydning leik har i læringsmiljøet i 1. klasse. Gjennom intervju og gjennomgang av forskning har eg ved hjelp av fire ulike forskingsspørsmål søkt å svare på problemstillinga. I tråd med valt analysemodell, SDI, har eg gjennom empirinær koding og kodegruppering kome fram til den meir kreative prosessen med å sjå korleis resultatata av forskinga kan løftast og få betydning utover eige forskingsprosjekt. Tjora (2017) uttrykker dette som ei slags «kvalifisert gjetting» av kva empirien fortel om sett i lys av relevant forskning. Arbeidet med ei slik konseptutvikling har vore både spennande og krevjande. Eg har opplevd at det tok tid og at det måtte modnast og reviderast fleire gonger før eg nærma meg konsept eg kjenner meg nøgd med. Det er med utgangspunkt i desse tre overordna konseptata at eg vil drøfte leiken sin betydning for læringsmiljø i 1. klasse. Dei tre konseptata er visualisert under i ein modell.



Figur 5.1 Modell over leiken sin betydning for læringsmiljøet.

A) Leiken sin eigenverdi, B) Leik som motor i utvikling og læring og C) Leikbasert undervisning er alle viktige delar i ein sirkel som illustrerer leiken sin betydning i læringsmiljøet. Rundt sirkelen ligg det som empirien seier er viktig for eit *godt* læringsmiljø i 1. klasse. Stikkorda er alle nært forankra til Udir sin definisjon av eit godt læringsmiljø, samstundes som dei formidlar ei utdjuping. Tryggleik, relasjonar, struktur, aktivitet, leik, humor og glede er alle viktige bidrag inn mot læring, helse og trivsel. Eg vil vidare i diskusjonen drøfte dei tre konseptata i lys av empiri og teori.

5.1 Leiken sin eigenverdi

Både innleiingsvis og i teorikapittelet var eg inne på FN si presisering av artikkel 31 i

Barnekonvensjonen (FN, 2013). Det er tydeleg at ein både nasjonalt og internasjonalt er bekymra for leiken sin eigenverdi i skulen, men også i barndomen generelt (Pyle et al., 2017; Sommer, 2015; Øksnes & Hangaard Rasmussen, 2017; Øksnes & Sundsdal, 2017; Østrem et al., 2009). Med bakgrunn i dette er det naturleg å anta at lærarar i 1. klasse kjenner det utfordrande å skape tid og rom for den leiken som ikkje har noko mål knytt til seg. Funna i dette prosjektet peikar delvis på noko anna. Nemleg at lærarane brukar autonomien, fagkompetansen og empatien sin til å legge til rette for leik der dei ser at elevane treng det. Det er i stor grad elevane sine behov som er avgjerande for om dei vel å erstatte til dømes ein norsktime med den frie, sjølvinitierte leiken. I ei gruppe på over 20 elevar kan det sjølvstilt vere motstridande og ulike behov, men i følgje lærarane sjølv prøver dei å balansere dette og møte barnet og leiken med respekt. Som argument for eit godt læringsmiljø kan ein sjølvstilt poengtere at leiken i eit slik perspektiv ikkje treng noko argument. Leiken har ein verdi i seg sjølv og er ikkje noko ein legg opp til for å oppnå noko anna enn sjølv leiken (Øksnes & Sundsdal, 2017). Utan å devaluere leiken meiner eg at ein kan følgje tankerekka vidare og sjå leiken sin eigenverdi opp mot dei kjenslene og opplevingane som leiken i seg sjølv gir. Å setje av tid til at barna skal få høve til å leike, utan at dei skal oppnå på førehand definerte læringsmål, vil vere å følgje eit slikt perspektiv. Øksnes og Sundsdal (2020) hevdar at det framleis kan krevje eit visst mot av ein lærar å la elevane leike i skulen kun fordi det er morosamt og spennande. Det motet opplever eg at empirien vitnar om, men vi kan ikkje ta det for gitt at alle lærarar vel eller torer å tolke læreplanane på den måten. Då læreplanen Kunnskapsløftet vart innført i 2006, vart 247 timar avsett til frie aktivitetar i løpet av dei fire første skuleåra, erstatta av fagtimar (Germeten, 2003). Ei klar politisk føring mot meir bunden tid. Noko måtte vike og blant anna Haug, (2019), Sommer (2015) og (Øksnes & Sundsdal (2020) hevdar at leiken vart nedprioritert. Intervjupersonane hevdar ganske sterkt at det er læraren som avgjer om det blir avsett nok tid til leik eller ikkje. Kva som er «nok tid» vil vere ei subjektiv vurdering, men empirien peikar mot relativt mykje tid til leik i høve det som kom fram i undersøkinga til Utdanningsforbundet (2018). Dette kan ein sjølvstilt tolke på ulike måtar. Kanskje har haldningane endra seg etter 2018? Kanskje opplever ein ei større rettferdiggjering av leiken etter at Fagfornynginga 2020 trådte i kraft? Kanskje vil intervju finne andre svar enn ei spørjeundersøking? Utvalet i denne undersøkinga kan uansett ikkje generalisere svar på akkurat dette, men det er likevel interessant å oppleve at lærarar ikkje let seg diktere til å la leiken ligge til fordel for ein meir akademisk kultur og forventning om resultat. Dei ynskjer å framsnakke leik som viktig i seg sjølv. Empirien peikar såleis på at lærarar i skulen vel å prioritere leik, men som del av resultatet

signaliserer dei også verbalt og nonverbalt at dei kjenner på eit slags samvitsnag. Som om dei må handle på tvers av sentrale føringar i fagplanane for å møte viktige behov hos elevane. Dette meiner eg dei burde få sleppe. Ein konsekvens av dette må vere at ein også utdanningspolitisk løftar debatten om leiken sin verdi i skulen. Ei større verdsetjing av leiken reint fagleg og politisk, vidare nedfelt i forskrifter og fagplanar i skulen, vil kunne gi lærarane tilbake argumenta for kvifor elevar i 1. klasse skal få lov å leike fordi leik har eigenverdi for barn. I ein kultur med sterk tradisjon for evidensbasert kunnskap kan det framleis vere vanskeleg å nå fram med slike argument. Her har vi framleis ein veg å gå.

For å argumentere for leik i skulen, må eg innrømme at eg sjølv har vore på jakt etter læringspotensialet i leiken. Eg har søkt aktivt etter forskning som kan bidra til gode argument i møte med kritikarar for *kvifor* leiken er viktig å prioritere. Intervjupersonane i studien har heldigvis vist meg at ein kan tenke annleis. Barnekultur og barndomen sin eigenverdi, og at det er viktig å leike her og no fordi det er spennande og kjekt å halde på med, er viktige argument i seg sjølv. Å få vere i lag med vener er utviklande for sosial kompetanse, men det er ikkje den primære tanken til barn som leikar. Ein skal ikkje slutte å leite etter dei gode argumenta for kvifor ein bør prioritere leik, også i skulen, men ein bør også ha med seg perspektivet om at leik har ein eigenverdi for den som leikar. Leiken inneber både meiningsskaping og identitetsdanning for barn og har såleis ei eksistensiell betydning (Gadamer, 2013; J. Huizinga, 1945; Sutton-Smith, 2009; Østrem, 2012). Målet med undervisning er læring, men leik har ikkje alltid læring som mål. Det kan ha mål i seg sjølv i det å vere utan mål. Fordi det er kjekt, spennande og ein del av «den gode barndom».

5.1.1 Det etiske ansvaret

Med utgangspunkt i refleksjonane rundt leiken sin eigenverdi må det nødvendigvis føre med seg eit ansvar for dei vaksne som jobbar med barn. Som vi ser i både forskning og i empirien er det ikkje vanskeleg å finne gode argument for at det er viktig med leik, men det er like viktig å diskutere *kvifor* det er viktig. Kva er det vi verdset ved leiken? Er det den instrumentelle verdien av det leiken kan bidra med seinare, eller er det det leiken kan bidra med her og no? Østrem (2012) peikar på at ein pedagogisk konsekvens av refleksjonar over barnet som subjekt er å gi rom for barn sin leik. At ein i dette perspektivet ikkje skil mellom barnehagebarn og småskulebarn, men erkjenner at eit barn er eit barn. Der politiske styringsdokument seier at skulen skal tilpasse seg barna må meir leik vere ein naturleg konsekvens.

Leik krev eit særleg nærvær av den vaksne. Ikkje nødvendigvis som aktiv deltakar, men som beskyttar for å sikre at barna sin rett til å leike vert ivareteken. Dersom eit fenomen, i dette tilfelle leiken, har verdi i seg sjølv, krev det ein særskilt pedagogisk takt, der ein som respekterande lærar ikkje grip inn

og avbryt leiken unødvendig, brukar den som eit skjult middel i eit læringsmål og meiner at ein kan tilføre leiken noko som er meir viktig. Anerkjening av leiken sin eigenart og respekt for barndomen som ei eiga tid blir sentrale verdiar i eit slikt perspektiv.

5.1.2 Avgrensande faktorar

Tidlegare forskning peikar på fleire faktorar som verkar avgrensande på tid til lek i skulen. Blant anna stigande læringstrykk og vektleggings av akademisk suksess (Broström, 2017; Bubikova-Moan et al., 2019; Sommer, 2020; Sundsdal & Øksnes, 2015), at leiken i for stor grad vert knytt opp mot læring (Finkelstein, 1987) og at lærarar generelt står overfor auka krav til testing og kartlegging (Lillejord et al., 2018). Forsking peikar også på at lærarar i møte med desse krava har lett for å ty til meir lærardominerte aktivitetar og «øving» til testing fordi dei blir målt mot andre skular når det gjeld elevresultat (Hesterman, 2018; Lillejord et al., 2018). Empirien i mi undersøking peikar imidlertid mot andre faktorar som avgrensar lek i skulen. Skuleklokka har blitt ein metafor for dei avgrensingane lærarane i undersøkinga fortel om. For elevane signaliserer skuleklokka at leiken er over for denne gong og inne ventar nye oppgåver. Det er den vaksenstyrte tida som trumfar barnestyrt tid. Elevane har for så vidt noko erfaring med dette frå barnehagen, men dette er klart noko som i større grad pregar dagsrytmen i skulen. Lærarane i undersøkinga fortel om eit skulesystem som i stor grad opererer innanfor tidfesta skifte av faglærarar, møte, inspeksjonar og anna. I desse tronge rammene blir det vanskeleg for barna å utvikle leiken. Fleire av intervjupersonane representerer skular som har vore bevisste på dette. Dei har på ulike måtar fått innvilga ei «freding» av dagsrytmen i 1. klasse. Dei kan i større grad lausrive seg frå rullering av inspeksjon, fagtimar og møtetid ved at det er ein aksept for at 1. klasse skal få «leve sitt eige liv». Gjennom både empiri og forskning blir det vist til at leiken treng at slike omsyn vert vist. Korte friminutt der borna knapt rekk å kle på seg er ikkje å ha respekt for leiken sin eigenverdi. Då kjem ikkje leiken i gang. Elevane vel vekk den viktige rolleleiken blant anna til fordel for aktivitetar som toler å bli avbrote. Når vi veit at rolleleiken er særleg utviklande for språk, sosial kompetanse, problemløysing og kritisk tenking (Guirguis, 2018; Hirsh-Pasek et al., 2008; Nolan & Paatsch, 2018; Suhonen et al., 2015), vil friminutt som avgrensing vere eit problem for lek i skulen.

Ein annan faktor som treng å bli belyst og drøfta er skulen sine fagplanar. Intervjupersonane hevdar at dei nye fagplanane innanfor Fagfornyinga vil kunne gi fleire moglegheiter for lek i skulen. Som vist under punkt 2.3.8 har overordna del av Læreplanverket fleire stader uttrykt ei verdsetjing av leiken med sin eigen verdi (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dersom ein går til læreplan for det enkelte fag, derimot, finn ein ikkje att same haldninga (Thoresen & Aukland, 2020). Det kan såleis framleis vere utfordrande for læraren å argumentere for den frie leiken sin plass i skulen utifrå gjeldande fagplanar. Tilbake står læraren med eit stort ansvar for å balansere krav til oppnådde læringsmål hos

elevane opp mot det som dei kjenner elevane treng her og no. Det er såleis framleis grunn til å tru at det kan vere utfordrande å argumentere for den frie leiken sin plass i skulen med bakgrunn i fagplanane.

5.2 Leik som motor i utvikling og læring

Dersom ein følgjer resonnementet frå førre punkt kan denne hovudoverskrifta lett tolkast som direkte provoserande og feil. I perspektivet der leiken har eigenverdi, treng ein ikkje å forsvare kvifor leik er viktig. Puristane vil oppleve det som ei devaluering av leiken dersom ein knyter det opp mot på førehand bestemte læringsmål, men det er likevel ei felles anerkjenning både blant puristane og didaktikarane om at leik fører til utvikling og læring. Kva som blir lært har ein likevel ikkje nokon kontroll med (Sommer, 2020). Læringsmåla er ikkje sett på førehand når barn leikar, men ein kan som lærar finne mange gode argument for kvifor ein bør setje av tid til leik i ein travel skulekvardag. Kanskje treng vi desse argumenta? Forskingskartlegginga til Lillejord m.fl. (2018) har vist at leik framleis blir sett på som useriøs aktivitet som ein helst held på med på fritida eller som kan brukast som premie. Lærarane i undersøkinga fortel med stor entusiasme om leiken sitt utviklings- og læringspotensiale. Dei løftar særskilt fram sosial kompetanse og språk som viktige område, men dei er også inne på relasjonsbygging og kreativitet. Forskinga peikar også på eit stort utviklings- og læringspotensiale. Kanskje er vi ikkje klar over alle endå, men god kunnskap om dette vil kunne vere ei føremonn i argumentasjon for leiken. Ikkje berre fremmer leiken ulike definerte kompetanseområde innanfor språk og sosial kompetanse (Guirguis, 2018; Nolan & Paatsch, 2018), matematisk forståing (Hirsh-Pasek et al., 2008; Sarama & Clements, 2009), men kanskje endå viktigare er grunnlaget leik legg for vidare læring slik blant anna forskinga til Fisher (2011) viser. Ein kan då stille seg spørsmålet om kva som kan vere viktigare enn leik i skulen. Er leik den einaste *rette* måten å lære på og skal alt vere leik i skulen? Ein treng då eit vidare perspektiv på skulen som utdanningsinstitusjon. Det finst mange ulike måtar å lære på (Skram, 2019a) og leik bør vere ein av mange måtar å nærme seg eit godt læringsmiljø. Barn kan også lære gjennom instruksjon (Bremnes et al., 2006), men sett i lys av det intervjupersonane hevdar ligg i eit godt læringsmiljø kan leik med sine utviklings- og læringsfremjande eigenskapar vere eit godt utgangspunkt.

5.2.1 Leik og faktorane i læringsmiljøet

Det er tydeleg at intervjupersonane knyter leik tett opp mot eit godt læringsmiljø. Eit sentralt poeng er leiken sin betydning i relasjonsbygginga. Dette blir framheva både i intervju og i forskinga til blant anna Bubikova – Moan m.fl (2019) og Hattie (2013). Leik kan her sjåast på som eit middel til å skape gode relasjonar mellom barn- barn, men også mellom barn – vaksen. Leiken får her ein instrumentell

verdi, men samstundes treng det ikkje å vere ei devaluering av leiken sin eigenverdi. Med bakgrunn i tidlegare refleksjonar kan dette heller vere ulike måtar å nærme seg leikomgrepet på og leiken sin betydning i eit godt læringsmiljø. Modellen som var utgangspunktet for diskusjonskapittelet kan



Figur 5.2 Leik som motor i utvikling og læring

hjelp oss i å drøfte leiken sin betydning i lys av faktorane som lærarane trakk fram som viktige i læringsmiljøet.

Relasjonar har alt vore løfta fram, men utifrå modellen er tryggleik, aktivitet, struktur, leik, humor og glede også viktige aspekt ved eit godt læringsmiljø i 1. klasse som fremjar trivsel, helse og læring.

Tryggleik er ein av faktorane som i tillegg til

relasjonsbygging vart trekt særleg fram som viktig i 1.

klasse. Dette har blant anna samanheng med at

seksåringane har gått over frå barnehagekulturen til skulekulturen og treng å møte noko kjent som skaper tryggleik og kontinuitet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2018). Her blir leiken synleggjort på ein heilt naturleg måte. Leik er barn sin naturlege aktivitetsform (Walsh, 2019) og gjennom leik kan barnet setje verkelegheita litt til sides. Det er på liksom, og set ikkje same krav og forventningar til barnet som det verkelegheita kan gjere (Lillemyr, 2011). Lærarane i undersøkinga var også særleg merksame på samanhengen. «God takhøgde» vart det kalla av den eine læraren i det ho peika på at i eit godt læringsmiljø skal det vere trygt å prøve og feile. Læraren som rollemodell må tore å «dumme seg ut», gjere feil, tulle og tøyse. Å ha ei leiken tilnærming gir læringskulturen eit preg av å vere prosessretta og ikkje ha så stort fokus mot eit sluttprodukt der det berre finst eitt rett svar. Eit slikt perspektiv leier oss inn på ulike læringssyn der blant anna Løndal (2019) og Lillejord m.fl (2018) er samde om at eit heilskapleg læringssyn med elevsentrert undervisning er det som gir best læring.

Lærarane i undersøkinga trekk også fram fysisk aktivitet som særleg viktig for eit godt læringsmiljø i 1. klasse. Det er semje om at ein seksåring ikkje kan sitje på ein stol og jobbe konsentrert med arbeid gitt av læraren meir enn rundt 15 – 20 minutt. Etter det må dei få lov å bevege seg. Desse observasjonane høver godt til det Jagtøien & Hansen (2000), Vingdal (2018) og Åsjord (2019) seier. Lærarane viste stor bevisstheit rundt seksåringen sitt behov og la til rette for ulike vaksenstyrte leikar, dansevideoar og songleikar som kunne fungere som avbrekk i skulearbeidet. I tillegg fortalte dei om aktivitetar der dei kombinerte det å vere fysisk aktivt med læringsfremjande oppgåver. Målet med desse aktivitetane kunne vere todelt og ikkje einssidig retta mot noko elevane skulle lære. Det primære målet var like ofte at elevane trengte å få bevege seg. Både Ericsson & Karlson (2014) og Resaland m.fl (2016) har undersøkt om systematisk fysisk aktivitet i skulen kan påverke dei faglege

prestasjonane. Resultata er noko sprikande. Ericsson & Karlson (2014) finn samanheng, medan Resaland m. fl. (2016) ikkje gjer det. Det som er vel så interessant i denne samanheng er at meir tid til fysisk aktivitet i alle fall ikkje førte til *mindre* læring. Seksåringar er ulike og modnast i ulikt tempo slik blant anna hjerneforskar Brodal hevdar i artikkelen til Åsjord (2019). Her blir det blant anna trekt fram kva uheldige konsekvensar mindre leik og aktivitet kan gi for barna si utvikling. Dette blir støtta av blant anna forskinga til Hirsh-Pasek (2008) og Fisher (2011) som hevdar at for mykje instruksjonspedagogikk er uheldig for barn si utvikling og læring på kort og lang sikt. Eg synest også forskinga til Karlstad m.fl (2017) er interessant i denne samanheng. Korleis skal ein forklare at førekomsten av ADHD-diagnosar er høgare blant gutar født seint på året enn andre i same årskull? Tjora (2017) og Stranden (2017) har begge sterke meiningar om at det skuldast skulesystemet. Større krav til stillesitjing passar ikkje for små barn. Dei treng variasjon og moglegheit for å kunne bevege seg for å trivast og lære. Dette stemmer godt med det som kom fram i mi undersøking. Sjølv om det ikkje er blitt målt konkrete læringsutbytte hevdar lærarane at aktivitet og leik bidrar til at elevane møter anna skularbeid med meir energi og at dei etter ein «utfaldingstime» er meir opplagde og klare for å ta fatt på nye oppgåver. Det kom også fram at lærarane opplevde at elevane uttrykte meir glede og motivasjon ved å få vere i fysisk aktivitet samstundes som det gjekk føre seg læringsaktivitetar. Dette høver godt saman med det Pellegrini (2009) hevdar. Barn treng pausar for å yte i skularbeidet.

Struktur er også eit viktig innslag i eit godt læringsmiljø i følge lærarane i mi undersøking. Dette høver godt med det Skaalvik & Skaalvik (2013) og Helle (2005) hevdar. I empirien om leiken sin betydning kom struktur til syne ved å vere ein måte å organisere dagen på og synleggjere tid avsett til leik. Lærarane opplevde at ei slik synleggjering reduserte frustrasjon ved å hjelpe barna til å utsetje umiddelbare behov for å leike. Barnehagekvardagen ber meir preg av at leiken dominerer (Lillemyr, 2011) enn skulekulturen som inneber meir lærarstyrte aktivitetar, undervisning og instruksjon (Fisher et al., 2011). Ved å følge dagsrutinane på ein fast og føreseieleg måte førte det til at elevane visste kva som vart forventa av dei til dei ulike tidspunkta. Fleire av lærarane hadde lagt opp til det den eine kalla «ei stigande kurve». I dette låg det at leiken blant anna låg som ei gulrot eller premie etter at ein hadde gjort noko meir «kjedeleg» først. Haug (2019) åttvarar mot å redusere leiken til å vere ein pauseaktivitet eller premie, men lærarane i mi undersøking verkar til å vere klar over denne fallgruva og balanserer dette på ein god måte.

Humor, glede, leik og moro kjem heilt naturleg opp som del av eit godt læringsmiljø hos intervjupersonane i undersøkinga. Dette vert også drøfta andre stader i framstillinga, men i denne samanheng er det korleis leiken på ulike måtar bidreg med humor, glede og godt humør. Her kan ein også sjå til punktet om leikbasert undervisning som viser korleis intervjupersonane integrerer leik i

undervisningsaktivitetane for å auke motivasjon og meistring. Alle intervjupersonane verdsette leiken som ei viktig kjelde til glede, trivsel og god psykisk helse.

5.2.2 Treng vi meir kunnskap om tilhøvet mellom leik og læring?

Som vi har sett er det ulike meiningar og perspektiv når det gjeld leik. Som vist til i teorikapittelet har blant anna Sommer (2020) peika på at leik har mange eigenskapar utover det å ha ein verdi i seg sjølv. Under punkt 2.4 vart skilnaden på dei to ulike perspektiva «puristen» og «didaktikaren» gjort greie for. Puristen vil hevde at leiken er for si eiga skuld og kan ikkje sjåast på som eit middel til å oppnå noko anna (Fjørtoft, 2020; Olofsson, 1993; Øksnes, 2010). Andre har eit meir didaktisk syn som også anerkjenner at leik kan brukast på ein instrumentell måte for å oppnå læring (Broström, 2017; Sommer, 2015). Kor bevisste er vi på desse to perspektiva og utifrå kva syn framsnakkar vi leiken? Forskinga til blant anna (Bubikova-Moan et al., 2019) viser at lærarar er usikre på tilhøvet mellom leik og læring. Dette kom også fram i mitt prosjekt. På spørsmål om kva barn kan lære gjennom leik var svarea prega av undring. Alle intervjupersonane meiner at leik er bra for barn og at det er ein tett samanheng mellom leik og læring. Men kva lærer dei? Som vist i resultatdelen vert sosial kompetanse hyppig trekt fram. Utvikling av språk er også eit område som er nemnt, medan ingen nemner det som blant anna kjem fram i forskinga til Øksnes (2017) og Fisher m.fl (2011), at frileik skaper ei evne og ei føresetnad for å lære. Det er som leiken opnar opp og legg til rette for at læring kan skje. Det kan sjølvstøtt vere mange grunnar til at dette ikkje blir nemnt av intervjupersonane. Blant anna vert det vist til at det er umogleg å bestemme på førehand kva ein kan lære gjennom leik, eller at ein kjenner seg usikker på leiken sin betydning i utvikling og læring. Eg tenker at begge desse forklaringsmodellane er moglege, men at det også kan signalisere viktige haldningar til leiken sin uforutsigbarheit og leikne måte å vri seg unna definisjonar og forklaringar på. Forskinga til Pyle m.fl. (2017) viser også at lærarar har ein tendens til å oppfatte leik og læring som to ulike aktivitetar det er vanskeleg å integrere. Det kan såleis vere lett å forstå at leiken kan møte utfordringar i ein formalisert skulekultur. Lærarane i mitt materiale etterlyser meir kunnskap når det gjeld leik og kva leiken kan bidra med for utvikling og læring. Kan dette vere eit område som utdanningsinstitusjonane bør ta tak i?

5.3 Leikbasert undervisning

I teorikapitlet stilte eg spørsmålet om korleis barn lærer. Under denne overskrifta vil eg drøfte kva syn intervjupersonane har på leik, læring og undervisning og sjå det i lys av forskingsbasert teori



Figur 5.3 Leikbasert undervisning som betydning for eit godt læringsmiljø

presentert i kapittel 2. Det er også tydeleg at like omgrep ser ut til å ha ulik meiningsinnhald både i teorien og i empirien. Dette vil få konsekvensar for korleis vi tenker rundt omgrepa læring, undervisning og leik, og vil såleis vere naturleg å reflektere over.

I empirien kjem det fram eit tydeleg bilete av at leik har ei utvida betydning for dei fleste intervjupersonane.

Aktivitetar som språkleikar, regelleikar, ordstafett og liknande vert definert som leik med stort

læringspotensiale og er aktivitetar intervjupersonane trekk fram som nyttige i 1.klasse. Som vi ser har mange av desse aktivitetane «leik» i namnet, men er dette leik? Her er intervjupersonane i undersøkinga noko ueinige. Nokon peikar på at det er leik, medan andre vil definere det som ein metode. Alle er likevel samde om at det er aktivitetar som vil ha stort læringspotensiale i 1. klasse, og såleis ha betydning for læringsmiljøet. I forskinga er også omgrep og meiningsinnhaldet gjenstand for diskusjon. Fleire argumenterer for at aktivitetar som er vaksenstyrte og har eit klart definert mål *ikkje* kan kallast leik utifrå leiken sine kriterium (Bubikova-Moan et al., 2019; Haug, 2019; Skram, 2019a; Sommer, 2020; Øksnes & Sundsdal, 2017; Østrem et al., 2009). Samstundes vil det ikkje seie at denne type aktivitet ikkje kan vere god *undervisning*. Dersom vi ser til det Lillejord m.fl (2014) finn som karakteriserer god undervisning, inngår aktivitetar med høgt elevengasjement og stor elevaktivitet i dette. Ulik omgrepsforståing av omgrepa leik, læring og undervisning er såleis etter mitt syn medverkande til korleis vi tenker om leiken sin betydning i 1. klasse. Ikkje minst rundt kva type leik det skal vere plass til i skulen og når.

Utifrå desse refleksjonane vil eg støtte det Skram (2019b) seier om samanhengen mellom leik, læring og undervisning. Vi treng ikkje vere så redde for å vere i grenselandet mellom leik og undervisning, hevdar han. Det er eg heilt einig i, men eg trur likevel vi bør auke bevisstheita om kva som er kva. Når føregår det undervisning og når er det leik?

Eg har derfor valt å kalle konseptet «Leikbasert undervisning» utifrå korleis intervjupersonane skildrar aktivitetar som skal stimulere læring. Dette speglar tidlegare refleksjonar rundt omgrepa leik, læring og undervisning. Det er lærarane som legg til rette for læring gjennom undervisning, og det er

barna som skal lære gjennom desse aktivitetane. Lærarane fortel engasjert og levande om korleis dei legg læringsmiljøet til rette for at kvardagen skal vere god på skulen og for at elevane skal lære på spennande, aktive og kreative måtar. Det er heller ikkje tvil om at aktivitetane dei skildrar har element av leik i seg. Det er heilt klart alderstilpassa aktivitetar som skal motivere og fremje meistring og læring. I følgje dei ulike definisjonane på leik og undervisning vil ein likevel måtte karakterisere det som undervisning. Samstundes er det forståeleg at ein i småskulen er skeptiske til dette omgrepet. I følgje Hammer (2012) er det nærast fråverande i barnehagesamanheng, og det vil såleis vere naturleg at ein er engsteleg for at det skal forvekslast med omgrepet instruksjon, slik Hammer hevdar.

Faglege omgrep spelar ei rolle og er på mange måtar med på å definere dei ulike profesjonane si faglegheit og sjølvforståing (Weisberg et al., 2013). Ulike omgrep er med på organisere, kategorisere, analysere og forklare praksisen vi har. Dei er med på å forme blikka våre og avgjere kva vi ser, overser og korleis vi handlar. Å setje saman leik og læring som omgrepspar har vore forsøkt, utan at det kan sjå ut som vi heilt veit korleis vi skal definere dei saman og sjå samanhangen. Skram (2019b) meiner det er bekymringsfullt at ikkje ein gang lærarar kjenner skilnaden på leik og læring. Det blir som å samanlikne frukt og eple, seier han. Vi må vite kva vi snakkar om for å kunne ha ein verdidebatt om leiken. Dette er eit poeng som grundig blir spegla i denne oppgåva. I forsøk på å navigere i dette landskapet finn ein fleire ulike omgrep som overlappar kvarandre. Blant anna leikbasert læring, lærarstyrt leik, sjølvinitiert leik, rettleia leik, leikande læring og lærande leik. Er desse omgrepa blitt konstruert for at leiken lettare skal akseptast i skulen? For å rettferdiggjere at ein vektlegg leik som del av eit godt læringsmiljø? Kan det vere meir nyttig å setje saman omgrepa leik og utforsking, slik Nilsson m.fl (2018) foreslår? Omgrepsdebatten blir fort ein verdidebatt. Kva verdi skal leiken ein legg opp til i skulen ha? Relatert til delkapittel 5.1 kan ein spørje seg om det er for leiken si eiga skuld, fordi det er moro, spennande og utviklande på barna sine premisser, eller er det fordi vi har eit mål om at elevane skal lære noko i leiken? I skulen er det naturleg at ein har med seg begge perspektiva i og med at skulen har eit samfunnsmandat og konkrete læringsmål å halde seg til, men kanskje vi skal la leik få vere leik og heller velje eit anna omgrep?

5.3.1 Leiken undervisning

Dersom leik er ei haldning, slik Olofsson (1993) hevdar, vil ein kunne implementere leiken som ein måte å møte det lærande barnet på. Å vere ein «leiken» lærar kan vere den som torer å sleppe kontrollen, opne for ulike svar og ha større fokus på prosess enn på produkt. Dette kan ein sjå i samanheng med figuren til Skram (2019a) som vist til på s. 17. I empirien vart det å vere med på

leiken, tulle, tøyse, fortelje vitsar, våge å «dumme seg ut» sett på som viktig i relasjonsbygginga. Å bruke humor i møte med elevane på ein god måte er også noko som vart løfta fram. Dette finn ein att blant anna hos Flaten (2021) som viktig i eit godt læringsmiljø. Smil, latter og glede heng naturleg saman med humor, leik og «god takhøgde» som den eine intervjupersonen framheva. Samanhengen til skuletrivsel er lett å få auge på. Å reflektere over at det også kan vere leik i læring og ikkje berre læring i leik, kan også vere ein nyttig måte å reflektere rundt ei leikande tilnærming til undervisning. Kanskje det viktigaste fokuset her ligg i at ein kan fri seg frå den resultatorienterte undervisninga og heller sjå læring som ein kontinuerleg prosess slik blant anna Lillejord m.fl. (2018) finn er bra for dei yngste elevane.

5.3.2 Leikeskule eller leik i skulen?

Kva vil vi med leik i skulen? Korleis kan vi framsnakke leiken sin betydning for eit godt læringsmiljø samstundes som vi viser respekt for skulen sitt samfunnsansvar? Med bakgrunn i refleksjonane rundt omgrepforvirringa, ville det ha vore best å konstruere nye omgrep? Huizinga (1993) peikar på at fleire andre språk har ulike omgrep for å skildre leik. Er leik som omgrep for vidt til å gi mening til viktige skilnader? Øksnes og Sundsdal (2020) har peika på at å kombinere omgrepa leik og læring kan ha vore uheldig med tanke på å behalde viktige sider ved begge omgrepa, medan Haug (2019) meiner at vi bør vurdere om vi skal skape oss eit eige leikomgrep i skulen. Kanskje kan det vere løysinga for å skilje mellom leikeskule og leik i skulen? Utan samanlikning elles er det ingen tvil i at «leikeskule» og «leik i skulen» som omgrep har mykje felles. Avhengig av kontekst og person vil eg tru ein kan få totalt forskjellige svar dersom ein spør om meningsinnhald. Nokon vil kanskje til og med meine at det er det same? Undersøkinga mi seier ikkje noko om dette, men det vert framleis hevda at det framleis er avstand mellom det fagpersonane i skulen veit om leiken si betydning og det politikarar og samfunnet elles meiner (Lillejord et al., 2018). Dette er også noko Brostrøm (2019) poengterer når han seier at det framleis er eit stykke igjen før samfunnet anerkjenner leiken sin betydning i skulen for både trivsel og læring. Som vi også såg på under punkt 2.3.8, 4.3 og i 5.1.2 ligg det både moglegheiter og avgrensingar i dei nye fagplanane. Tolkninga vil vere mange når ein i overordna del finn leik som ein viktig del av læringsmiljøet, men samstundes ikkje finn spor av det i planane for faga, anna enn som eit middel for å lære. Kva fortel det oss om leiken sin eigenverdi i skulen? Dette kan ein kjenne att frå det Sundsdal og Øksnes (2015) hevdar. «Alle» vil framsnakke leik som viktig, men i det neste er det noko anna som er meir viktig og dette «anna» er gjerne læring. Intervjupersonane i denne undersøkinga er alle samde i at leik er viktig i 1. klasse. Det er så viktig, at dei set faga til sides store delar av det første året for å prioritere tid til leik. Det same viste undersøkinga utført av Respons Analyse i 2018 (Utdanningsforbundet, 2018). Lærarane i

undersøkinga undrar seg likevel litt når eg spør om kvifor. Leik er viktig, seier dei. Punktum. Dersom ein skal løfte dette vidare treng vi fagpersonar som framsnakkar leiken med argument som vert forstått av politikarar og andre som har mynde til å legge føringar for innhaldet i skulen.

Som tidlegare nemnt er det ikkje tvil i at intervjupersonane i denne undersøkinga verdset leiken. Dei peikar også på at dei føler støtte til å prioritere leik både av foreldregruppa, kollegaer og leiargruppa ved skulen. Det er dei meir overordna planane og retningslinjene som er utfordringa, i tillegg til lokale skulekulturar som er prega av rigide mønster ein må halde seg til. Forskingskartlegginga til Lillejord m.fl (2018) peikar i tillegg på omfattande kartlegging og lærarstyrt undervisning som den største trusselen. Forskinga til Hestemann (2018) viser tydeleg samanheng mellom krav til testing og lærarane si undervisning og at denne er meir prega av lærarinstruerte metodar.

Dette prosjektet har sett på leiken sin betydning for seksåringen, men det kunne vore interessant å følge vidare oppover. Kan leikbasert undervisning vere eit konsept som også har meining vidare i utdanningssystemet? Det skal framleis definerast som undervisning, men innehalde leikprega element med dei eigenskapane som leiken gir oss. Vi har alt sett på kva kompetansar ein ser føre seg at framtida vil ha behov. Kreativitet, problemløysing, evne til samarbeid og kritisk tenking er nemnt som viktige kompetansar i ei framtid som stadig endrar seg (Fisher et al., 2011; NOU 2014:7). Alle kompetansar vi frå teorien i denne oppgåva ser at leiken er med på å stimulere. Vil ei meir leiken tilnærming i generell undervisning kunne forsvarast med bakgrunn i dette også oppover i klassestega? I eit slikt perspektiv vil det å leike seg med ulike tilnærmingar, prøving og feiling, kreativitet og mindre fokus på det eine rette svaret kunne danne utgangspunkt for eit meir leikent læringssyn generelt i skulen. Noko også Ludvigsenutvalet (NOU 2014:7) og Fagfornyinga (Kunnskapsdepartementet, 2020) vektlegg. Denne tilnærminga kan ein kjenne att i læringssynet til Langer (2000) og *sidevegs læring*. Her er læreprosessen det mest viktige ved at ein verdset evna til å stille kritiske spørsmål og å jobbe kreativt med fleire moglege løysingsforslag.

Som ein rimeleg vidareføring av desse refleksjonane kjem spørsmålet om all undervisning i 1. klasse skal vere leikbasert? Er dette den einaste måten å legge til rette for læring, trivsel og god helse? Ein kan sjå dette i samanheng med førre punkt der vi stilte spørsmålet om alt i skulen skal vere leik? Det vil ligge på utsida av dette prosjektet å gi noko svar på det. Det viktige er kanskje å stille spørsmålet. I skulen er elevane si læring eit naturleg mål å sikte etter og då er det ein naturleg konsekvens å sjå på kva som gir best læring. Forskinga til McInnes m. fl. (2013) peikar på at barn lærer meir i leik når dei leikar med andre barn og det er vaksne til stades, enn når dei blir plasserte i ein formell, vaksendominert læringssituasjon. Dette blir likevel i kvar sin ende av skalaen vi finn i Skram (2019a) sin modell, vist til under punkt 2.3.5. Mellom desse ytterpunkta har vi sett at det finst fleire

moglegheiter. Elevane i 1. klasse står på terskelen til eit langt skuleliv der trivsel, helse og læring er jamstilte i eit godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan sjå ut som utgangspunktet for eit auka prestasjonspress i skulen er eit ønske om ein meir kunnskapseffektiv skule, men er svaret på det meir instruksjon og produktorientert undervisning? Vi har no sett at lek både kan fremje læring, men også at det er viktig for trivsel og god helse. På utsida av desse argumenta står leiken på eigne bein, med eksistensiell verdi for sin eigen del (Gadamer, 2013; J. Huizinga, 1945; Øksnes & Sundsdal, 2017). Etter mi meining vil alle desse dimensjonane ved lek kunne framsnakkast med utgangspunkt i skulen sitt samfunnsmandat.

6. Samanfating og konklusjon

Målet med masterprosjektet er å lære meir om kva betydning leik har for eit godt læringsmiljø i 1. klasse. Bakgrunnen er ei generell uro for dei yngste elevane sine behov for leik og aktivitet opp mot større krav til resultat og stillesitjing. Gjennom semistrukturerte intervju med fem lærarar har eg søkt etter meir kunnskap om kva verdi leiken har og korleis intervjupersonane reflekterer rundt leiken sin betydning i skulen.

6.1 Hovudfunn

Viktige funn er at intervjupersonane i stor grad verdset leiken for si eiga skuld. Dei opplever at dei ikkje treng andre argument enn at leik er viktig for barn, uavhengig av kva dei kan lære. Her vart mi forforståing av leiken sin plass i skulen utfordra ved at intervjupersonane si erfaring viste meir bruk av leik for leiken si eiga skuld enn eg hadde sett føre meg på førehand. Sjølv om lærarane verdset leiken sin eigenverdi, vert ikkje fagplanane tolka til å ha same verdsetjinga. Her seier lærarane at dei må handle på tvers av sentralt gitte føringar når dei vel å bruke så pass mykje tid på skulen til leik. Eg opplever intervjupersonane som svært trygge i lærarrolla og at dei ved å ha støtte frå skuleleiing, foreldre og kollegaer vel å setje av mykje tid til den frie, barneinitierte leiken.

Intervjupersonane løftar også fram leiken sin betydning for viktige utviklings- og læringsområde. Her peikar dei blant anna på at leik kan bidra i å utvikle relasjonar, språk og sosial kompetanse.

Intervjupersonane etterlyser likevel meir kunnskap om kva barn kan lære gjennom leik, noko som kan støttast ved at forskning peikar på langt fleire utviklingsområde enn dei som vert nemnt.

Det som av intervjupersonane vert hevda å ha størst læringspotensiale er leikprega aktivitetar lagt opp av læraren. Her finn undersøkinga det same som sentral forskning, nemleg at ein legg ulikt i omgrep som leik, læring og undervisning. Leikande læring og lærande leik er døme på korleis omgrepa leik og læring kan kombinerast utan at ein har ei avklart innhaldsforståing. For å synleggjere at aktivitetane er styrt av læraren har eg derfor valt å kalle dei leikprega undervisning, etter ei drøfting rundt omgrepa.

6.2 Kva nye spørsmål har blitt reist?

Gjennom diskusjonskapittelet har det blitt stilt nye, relevante spørsmål. Eg opplever at dersom refleksjonane rundt leiken møter kompetansane som framtida etterspør (NOU 2014: 7), kjem dei mest interessante spørsmåla fram. Kan ei meir leiken tilnærming, generelt i livet, bidra inn mot kreativitet, samarbeidsevne, kommunikasjon, problemløysing, evne til kritisk tenking, etiske

vurderingar og kompetanse i å lære? Kan ei meir leiken innstilling vere ein måte å møte framtida på som kan bidra positivt inn mot helse, trivsel og læring også for andre enn barn i småskulen? Ei slik tankerekke er interessant nettopp fordi det utfordrar oss til å tenke på kva som er viktig på eit meir eksistensielt nivå. Poenget til Brian Sutton-Smith om at leiken gjer livet verdt å leve er ikkje noko som kun gjeld i barndomen. For både barn og vaksne bidreg leiken til at vi torer å utfordre grenser og skape noko nytt. Leiken gir oss også rom for glede, humor og latter. Noko som er heilt naudsynt for trivsel og god helse. Dersom leik er ei haldning, slik Olafsson (1993) hevdar, vil ein lett kunne sjå korleis dei ulike elementa i leik vil kunne berike, utvide og gjere livet meir verdt å leve.

6.3 Forslag til vidare forskning

Etter å ha sett sluttstrek for eige prosjekt ser eg at forskinga reiser ein del nye problemstillingar og spørsmål. Noko kan vise til manglar ved eiga forskning, medan andre er nye innfallsvinklar som kan bli tema for nye forskingsprosjekt. Eg har tidlegare under punktet om kvalitet gjort greie for svakheiter ved eiga forskning. Blant anna ser eg at eg kunne ha fått fleire og kanskje betre svar på problemstillinga dersom eg i større grad hadde latt elevane sjølv vere synlege i prosjektet. Når det gjeld andre vinklingar og nye problemstillingar meiner eg det ville ha vore interessant å lytte til dei mange ulike tankane både barn og vaksne har om leik i skulen. Korleis blir leik omtala og er det eigenverdien eller den meir instrumentelle sida som kjem til uttrykk? Ord har makt og ulike haldningar kan danne bakgrunn for ulike handlingar og slik kome til uttrykk i skulen. Eg opplever også at dette feltet er i bevegelse, på lik linje med det som blant anna Øksnes og Sundsdal (2020) hevdar er det ei aukande interesse for leik i skulen. Dei nye læreplanane gjennom Fagfornyninga trådde i kraft hausten 2020 og gir kanskje andre moglegheiter enn tidlegare læreplanar. Kanskje vil ei liknande undersøking om ti år gi andre svar?

Undersøkinga mi har heller ikkje sett på kjønnskilnader. Det betyr ikkje at det ikkje er relevant, men at intervjupersonane mine ikkje la vekt på det som eit kriterium i sine refleksjonar. Det same gjeld leiken sine meir mørke sider. Det er dessverre ikkje tvil i at barn stadig opplever å bli ekskludert, undertrykt og avvist i leik. Denne sida ved leiken fekk ikkje fokus av intervjupersonane og har såleis heller ikkje fått plass i denne framstillinga. Med ei anna vinkling vil nyttig informasjon om kjønn og leiken sine meir mørke sider også kunne bli belyst.

6.4 Konkluderande kommentar

Vi har sett at det finst mykje forskning internasjonalt som rår til ei leikbasert og utforskande tilnærming til læring dei første åra i skulen. Dette finn vi også att i læreplanen for skulen, men mest på det overordna nivået. Her ligg likevel ei anerkjenning av at leik er viktig i skulen. Dette gir lærarar i 1. klasse eit viktig ansvar, også etisk. Øksnes og Sundsdal (2017) hevdar at vi må ta eit bevisst verdival når vi drøftar leiken sin plass i skulen. Vi kan ikkje berre hevde at leik er viktig, men vi må også vere bevisst på *kvifor* vi meiner det er viktig. Skal leik vere viktig fordi det er noko essensielt ved det å vere barn, eller skal leik ha ein instrumentell verdi? Eg håpar at dette prosjektet, gjennom dei fem dyktige lærarane, har vist oss moglegheita av å ha to tankar i hovudet på ein gong. Vi kan setje av tid til leik fordi det er meningsfullt her og no, men vi kan også legge til rette for undervisning som har leikande element i seg. Det gir mening for barn og er viktige faktorar inn i eit godt læringsmiljø som styrker trivsel, helse og læring.

Med dette som bakgrunn vil eg hevde at prosjektet har nærma seg eit svar på problemstillinga. Leik er viktig i læringsmiljøet for seksåringar. Leik har ein eigenverdi og treng ikkje vidare argumentasjon, derfor må ein også setje av tid til den frie, barneinitierte leiken i skulen. Det treng likevel ikkje vere ei devaluering av leiken å anerkjenne at den også legg eit viktig grunnlag for helse, trivsel og læring. Skulen har eit viktig samfunnsmandat i å legge til rette for læring. Både leik og undervisning er viktige bidragsytarar inn i dette arbeidet og i 1. klasse er det plass til begge. Gjennom dette prosjektet har vi sett at ei leikbasert undervisning, i motsetning til tradisjonell undervisning, vil vere særleg verdifull for elevane si helse, trivsel og læring.

I diskusjon om relevans kan ein sjå prosjektet som eit bidrag inn mot ei klargjering av leiken sin betydning. Det er sikkert fleire som ynskjer seg gode, faglege argument for kvifor og korleis ein skal legge til rette for leik i skulen, slik eg sjølv har søkt etter. I tillegg vil eg også hevde at funna i undersøkinga, sett i lys av forskning, viser at ei leikande tilnærming også kan vere nyttig vidare oppover i skulen og ut i arbeidslivet. Sommer (2020) minner oss om at leik er ein del av å vere menneske. Slik kan konseptta stå seg utanfor dette konkrete prosjektet og bidra som nyttig argumentasjon for meir leik generelt i livet. Eg håpar at denne framstillinga kan bidra til bevisstgjerig, refleksjon og vidare diskusjon rundt leik, både som fenomen og som ei tilnærming til arbeidsformer i skulen og i samfunnet elles.

Referanseliste

- Akslen, Å. N., & Moe, R. (2020). *Barnehagepedagogikk: Ei innføring for studentar*. Det Norske samlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal akademisk.
- Bergkastet, I., & Duesund, C. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322–330. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>
- Bremnes, R., Falch, T., & Strom, B. (2006). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak* (Nr. 04/06). https://www.researchgate.net/profile/Torberg-Falch/publication/251528779_Samfunnsokonomiske_konsekvenser_av_ferdighetsstimulerende_forskoletiltak/links/53da08430cf2a19eee881bf5/Samfunnsokonomiske-konsekvenser-av-ferdighetsstimulerende-forskoletiltak.pdf
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. Klasse. I H. D. Hogsnes, A. A. Becher, & E. Bjørnstad (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE Teachers' Views on Play-Based Learning: A Systematic Review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. ERIC. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), 495–526. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00139-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00139-9)
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273–278. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>

- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Finkelstein, B. (1987). Historical perspectives on children`s play in school. I James H Block & Nancy R King (Red.), *School play: A source book* (Bd. 331). Garland.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in School: Implication for Learning and Educational Policy. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford University Press.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål: En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2021). *Pedagogikk og humor: - På godt og vondt* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- FN. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art.31)*. FN`s konvensjon om barns rettigheter. <https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17-en-nor.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. Folkehelseinstituttet. https://www.researchgate.net/profile/Ragnhild-Nes/publication/253954863_Psykisk_helse_i_Norge_Tilstandsrapport_med_internasjonale_sammenligninger/links/0c96051fb6b9cafa4e000000/Psykisk-helse-i-Norge-Tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger.pdf
- Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001). Helse—Slik folk ser det. *Tidsskriftet for den Norske Legeforening*, 30, 121–125. <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2001--3600-4.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method*. Bloomsbury Academic.
- Germeten, S. (2003). Hva innebærer tradisjonene fra barnehage og skole? En diskusjon om Læreplanformuleringer og innholdet i 1. Klasse. *Barn*, 21(4), 25–40.
- Gopnik, A. (2012). Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications. *Science*, 337(6102), 1623–1627. <https://doi.org/10.1126/science.1223416>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Guirguis, R. (2018). Should We Let them Play? Three Key Benefits of Play to Improve Early Childhood Programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43–49. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.43.49>
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I Elin Eriksen Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (1995). Om politisk styring av utdanningsreformer. I D. Skram (Red.), *Det Beste fra barnehage og skole*. TANO.

- Haug, P. (2015). Vilkår for læring. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla*. Samlaget.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I Aslaug Andreassen, Elisabeth, & Hilde Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). Helsedirektoratet. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018071105078
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hesterman, S. (2018). Too Young to Fail: Standardising Literacy in the Early Years of Schooling. *Educational Practice and Theory*, 40(1).
- Hirsh-Pasek, K. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., Singer, D., & Michnick Golinkoff, R. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Huebner, E. S., Huebner, E. S., Gilman, R., & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Huizinga, J. (1945). *Den lekande mænniskan: (Homo ludens)*. Natur och kultur.
- Huizinga, Johan. (1993). *Homo ludens: Om kulturens oprindelse i leg* (N. C. Lindtner, Oms.; 2. udg.). Gyldendal.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi. 4. utg* (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: Sansemotorikk - leik - observasjon*. Gyldendal undervisning.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Fagbokforlaget.
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E., & Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 343–349. <https://doi.org/10.1177/1403494817708080>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om natur og miljø* (F-4213 B).
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290161-temahefte_om_natur_og_miljo.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Verdiar og prinsipp for grunnopplæringa—Overordna del av læreplanverket*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nno>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Nummer 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, E. J. (2000). *Tenksom læring*. Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapscenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø—En forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fisher-Griffiths, P., & Smeby, J.-C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/6473d6d5265e40cc9a56dc8d656db92c/former-for-larervurdering-som-kan-ha-positiv-innvirkning-pa-skolens-kvalitet.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lillemyr, Ole F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole. 3. Utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (1995). Utvikling, lek og læring. I Dag Skram (Red.), *Det Beste fra barnehage og skole*. TANO.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (2020). Lek som fenomen—Og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen* (s. 57–68). Universitetsforlaget.
- Lingås, L. G. (2014). *Etikk for pedagoger* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Løndal, K. (2019). Lek blant føresteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk persektiv og didaktisk handlingsrom. I Aslaug Andreassen, Elisabeth, & Hilde Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93–108). Universitetsforlaget.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268–282.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789194>
- Meld. St. 19. (2014). *Mestring og muligheter*. Helse og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Meld St. 28. (2015). *Fag—Fordypning—Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 40. (1992). *Vi smaa en alen lange. Om 6-åringer i skolen—Konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kunnskapsdepartementet.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). More play, less testing: New from Alliance for Childhood : Crisis in the Kindergarten: Why Children Need To Play in School. *Childhood Education*, 85(5), 306-.
- Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology*, 2(1), 27–27. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Nolan, A., & Paatsch, L. (2018). (Re)affirming identities: Implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42–55.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NSD. (2021). *Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/>
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: Observasjoner og forskning om barns lek*. Forsythia.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellegrini, A. (2009). *The Role of Play in Human Development*. University Press, Incorporated.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2018). *Det lekende, lærende barnet*. Skaff, Kopinor.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforl.
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., Engelsrud, G., Andersen, L. B., Holme, I. M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., van Mechelen, W., McKay, H. A., Ekelund, U., & Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 91, 322–328. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.005>
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Building Blocks and Cognitive Building Blocks: Playing to Know the World Mathematically. *American Journal of Play*, 1(3), 313–337. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069014>
- Skram, D. (2019a). *Barns utvikling, lek og læring: Pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (1. utgåva.). Samlaget.
- Skram, D. (2019b). Seksårsreforma 20 år. *Bedre skole*, 4, 80–85.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I J. Klitmøller & D. Sommer, *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Pedagogisk forum.
- Sommer, D. (2020). *Leg: En ny forståelse*. Samfundslitteratur.
- Stranden, A. L. (2017, mai 19). *Mest ADHD blant desemberbarna*. Forskning.no. <https://forskning.no/a/346336>
- Suhonen, E., Nislin, M. A., Alijoki, A., & Sajaniemi, N. K. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thoresen, I. T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: Om lek, læring og overganger* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2017). A widened scope of the source of ADHD. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 341–342. <https://doi.org/10.1177/1403494817711040>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2019). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø? Hva er et godt læringsmiljø.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsforbundet. (2018). *6-åringer og lek i skolen.* (Kvalitativ undersøkning, web-intervju Nr. 20182281). Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport_forsteklassinger_juni_2018-002.pdf
- Utdanningsspeilet. (2020). *Barnehage.* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2020/del-1/barnehage/>
- Vatne, B. (2005). Den allsidige leken: Klasseromsforskning som tilnæringsmåte for å forklare lekens rolle i første klasse. I S. Germeten (Red.), *Kvalitative metoder. Essays om forskningsmetoder til bruk i skole og barnehage.* (s. 124–136). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016091908127
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming.* Universitetsforlaget
- Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO.* Universitetsforlaget.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy: Guided Play. *Mind, brain and education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom.* Cappelen Damm.
- Øksnes, M., & Hangaard Rasmussen. (2017). Legeforskningens position og fremtid i Norden. I M. Øksnes & T. Hangaard Rasmussen, *Lek: Bd. [4].* Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & Torben Hangaard Rasmussen, *Lek: Bd. [4].* Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar. 1. Utg., 1. Oppl.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* [Evalueringsrapport]. Høgskolen i Vestfold.

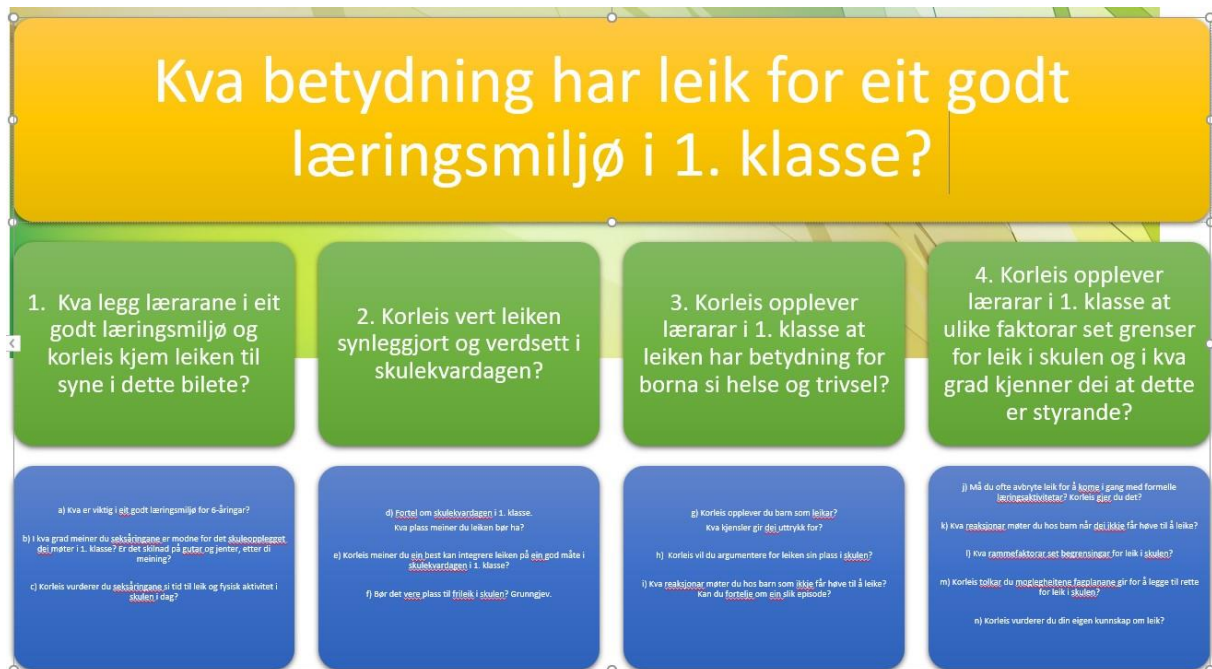
<https://evalueringsportalen.no/evaluering/alle-teller-mer-en-evaluering-av-hvordan-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver-blir-innfort%252C-brukt-og-erfart/Evaluering%20av%20rammeplan%20for%20barnehager.pdf/@@inline>

Åsjord, B. (2019). La elevene leke mer de første skoleårene. *Utdanning*, 6, 48–49.

Vedlegg

1. Oversikt over problemstilling, forskings spørsmål og intervju spørsmål.
2. Intervjuguide.
3. Informasjonsskriv til deltakere i studien med samtykkeerklæring.
4. Skjermbilete fra kodingarbeidet i NVivo.

Vedlegg 1: Oversikt over problemstilling, forskingsspørsmål og intervju spørsmål.



Modellen visualiserer samanhengen mellom problemstilling, forskingsspørsmål og intervju spørsmål.

Modellen vart utforma etter inspirasjon frå metodeboka til Brinkmann & Tanggaard (2012 s. 29). Her er den svært liten og intervju spørsmåla er nærast uleselege, men den var eit godt verktøy for å kvalitetssikre samanhengen mellom dei ulike ledda i utvikling av problemstilling, forskingsspørsmål og intervju spørsmål. Sjå intervjuguide for intervju spørsmål.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Intervjuguide:

Problemstilling:

Kva betydning har leik for eit godt læringsmiljø i 1. klasse?

<p><i>Introduksjon:</i> Intervjuet handlar om dine erfaringar som lærar i 1. klasse.</p> <p><i>Anonymitet:</i> Namnet ditt og lydfila frå intervjuet vil bli anonymisert.</p> <p><i>Bandopptak:</i> Intervjuet vil bli teke opp på band. Dersom det er ynskjeleg kan eg sende transkripsjonen til deg til gjennomlesing.</p> <p><i>Tid:</i> Intervjuet tek erfaringsmessig mellom 40 – 60 min.</p>		
Bakgrunnsspørsmål:		Kommentar:
1. Bakgrunns- informasjon:	1. Kor lenge har du jobba i skulen?	
	2. Kor mange år har du vore kontaktlærar i 1. klasse?	
	3. Kva utdanning har du?	
	4. Har du jobba i småskulen før seksårsreforma trådde i kraft?	

Forskingsspørsmål:	Intervjuspørsmål (forslag)
Kva legg lærarane i eit godt læringsmiljø og korleis kjem leiken til syne i dette bilete?	Kva legg du i eit godt læringsmiljø for seksåringar?
	I kva grad meiner du seksåringane er modne for det skuleopplegget dei møter i 1. klasse? Er det skilnad på jenter og gutar, etter di meining?
	Korleis vurderer du 6-åringane si tid til leik og fysisk aktivitet i skulen i dag?

Korleis vert leiken synleggjort og verdset i skulekvardagen?	<p>Beskriv ein typisk dag i 1. klasse. Korleis legg de opp strukturen for dagen? Korleis synleggjer de denne for elevane? Kor stor fridom har de til å legge opp dykkar eigen dag slik de meiner det er best?</p>
	<p>Kva plass meiner du leiken bør ha i skulekvardagen til seksåringar?</p>
	<p>Korleis meiner du ein best kan integrere leiken på ein god måte i skulekvardagen i 1. klasse? <i>(leikprega aktivitetar, avsett tid til frileik? Korleis definerer intervjupersonen dette?)</i></p>
	<p>Bør det vere plass til frileik i skulen? Grunngjev.. Evt kor mykje tid vil du setje av til frileik? (inne / ute / i «timar» / friminutt)</p>
	<p><i>Dersom intervjupersonen ikkje alt har svart på dette:</i></p> <p>(Heilt konkret; kor mykje tid vil du ideelt sette av til leik i 1. klasse?)</p> <p>Korleis vil du skildre forholdet mellom leik, læring og undervisning?</p>
Korleis opplever pedagogar i 1. klasse at leiken har betydning for borna si læring, helse og trivsel?	<p>Korleis vil du skildre seksåringar som leikar? Kva leikeformer ser dei ut til å føretrekke? Kva kjensler gir dei uttrykk for?</p>
	<p>Kva lærer barn gjennom leik?</p>

	<p>Må du ofte avbryte leik for å kome i gang med formelle læringsaktivitetar?</p> <p>Korleis gjer du det? Kva tenker du om det?</p>
<p>Korleis opplever pedagogar i 1. klasse at ulike faktorar set grenser for bruk av leik i skulen og i kva grad kjenner pedagog at dette er styrande?</p>	<p>Kva reaksjonar møter du hos barna når dei ikkje får høve til å leike?</p> <p>Kan du gi eit døme?</p>
	<p>Opplever du at ulike rammefaktorar i skulen set begrensingar for korleis du legg opp til leik i skulekvardagen? Eventuelt kva faktorar er dette? <i>(få tilsette / skuleklokka/ fysiske rammer/fagplanar?)</i></p>
	<p>Kva oppfatning har du av foreldra sitt syn på leik i skulen?</p>
	<p>Kva oppfatning har du av dei andre tilsette i skulen sitt syn på leik i skulen. Lærarar på høgare trinn, rektor osv.</p>
	<p>Korleis tolkar du moglegheitene fagplanane gir til å legge til rette for leik i skulen?</p>
	<p>Korleis vurderer du din eigen kunnskap om leik i skulen?</p>
<p>Er det noko meir du ynskjer å tilføye?</p> <p>Har du meir du gjerne vil seie før eg avsluttar intervjuet?</p> <p>Er det noko eg burde spurt om, eller er det noko du meiner er viktig som eg ikkje har spurt om?</p>	

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til deltakarar i studien med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læringsmiljø for seksåringar»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskningsprosjekt der formålet er å studere faktorar som skildrar eit godt læringsmiljø for seksåringar. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva å delta vil innebære for deg.

Formål

Hovudmålet med dette masterprosjektet er å tileigne meg informasjon om kva lærarar i 1. klasse meiner er eit godt læringsmiljø for seksåringane og kva rolle leiken spelar i dette bilete. Gjennom prosjektet ynskjer eg å setje lys på korleis erfarne pedagogar balanserer krav og faglege forventningar opp mot elevane sine behov.

Dette er ein del av eit masterprosjekt i spesialpedagogikk der føremålet er å sjå på læringsmiljøet for seksåringar i skulen i eit førebyggjande lys. Det har vore mykje debatt i det siste om skulekvardagen i 1.klasse er til barnet sitt beste, og eg ynskjer å undersøke pedagogar sine tankar om dette.

Forskingsspørsmåla vil blant anna dreie seg om tilhøva mellom læring, leik og undervisning.

Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet av informantar vil bestå av lærarar som jobbar i 1. klasse i Noreg. Det kan vere både allmennlærarar og barnehagelærarar. Pedagogar som jobbar i 1. klasse har ein kompetanse om korleis barnet utviklar seg og lærer på best mogleg måte. Du får såleis spørsmål om å delta med utgangspunkt i dine erfaringar med arbeid i 1. klasse.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du seier ja til å delta vil eg gjennomføre eit intervju med deg på om lag 1 time. Intervjuet vil mest truleg gå føre seg på zoom / teams / telefon for å ivareta smittevernomsyn i høve covid-19. Dette kan du og eg bli samde om på førehand. Tidspunkt for intervjuet er også fleksibelt, men det vil vere av stor verdi for meg om vi finn tid til det innan utgangen av 2020. For å hjelpe meg i datahandsamingsarbeidet vil eg gjere lydopptak under intervjuet som vert sletta etter at prosjektet er ferdig. Eg kjem til å stille deg nokon spørsmål, men eg ynskjer også at intervjuet skal bli ein dialog mellom meg som forskar og deg som intervjuperson.

Spørsmåla under intervjuet vil vere opne og utan fasitsvar. Døme på spørsmål kan vere:

- Kva rolle meiner du leiken har i skulen?
- Kva faktorar vil du hevde å vere dei 3 viktigaste i eit godt læringsmiljø for seksåringar?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gi opp nokon årsak. Alle dine personopplysningar vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet eg har fortalt om i dette skrivet. Eg handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun eg som student og veileidar som har tilgang til materialet. All informasjon som vert samla inn vil bli lagra trygt på Høgskulen på Vestlandet sine serverar. Her vil også namn og materiale vere åtskilt, slik at det ikkje kan identifiserast. Eg vil også endre kontaktopplysningane dine til ein kode som vert lagra på ei eiga namneliste, åtskilt frå andre data. Alt vil vere kryptert og innelåst.

Opplysningar som vert publisert i masteroppgåva vil vere koda og anonymisert. Målet er å få fram dei opplysningane som er relevante for å kunne svare på oppgåva.

Kva skjer med opplysningene dine når eg avsluttar forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.05.21. Etter denne datoen vil alt materiell, slik som lydopptak og eventuelle notatar, bli sletta og fjerna frå alle system.

Dine rettar:

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få rettet personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet ved:

Gunn Linde (student)

Mobil: 91838634

Epost: 101916@stud.hvl.no

Dag Skram (veileder)

Telefon: 57676020

Epost: Dag.Skram@hvl.no

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, mob: 91365920, epost:

Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Dag Skram
(veileder)

Gunn Linde
(student)

Samtykkeerklæring

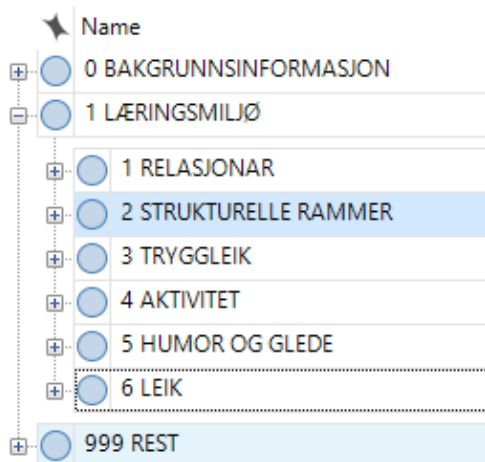
Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Læringsmiljø for seksåringar* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

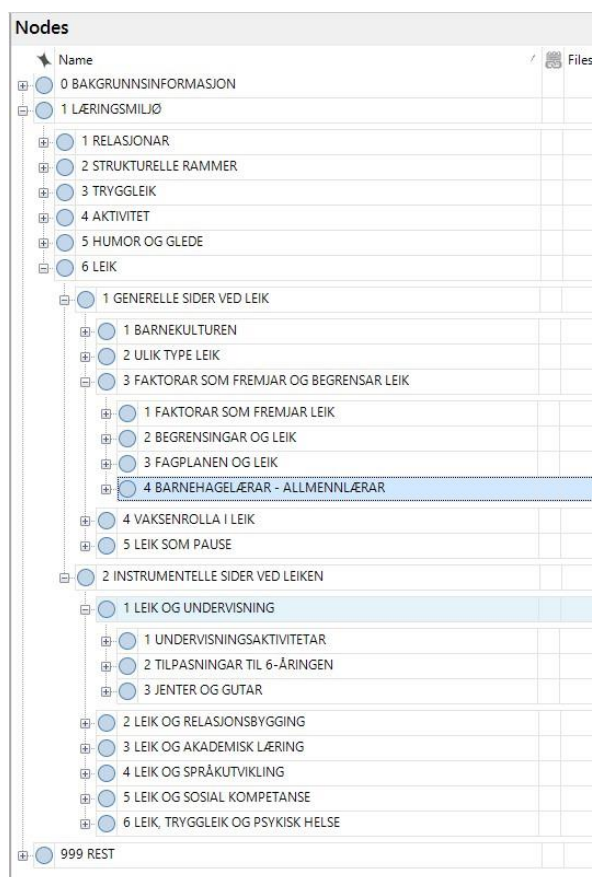
Eg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.21.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4: Skjermbilete frå kodearbeidet i NVivo.



Skjermbilete viser eit utklipp frå kodinga i NVivo. Intervjupersonane sine utsegn er blitt koda og samla i kodegrupper slik dette dømet viser. Etter å ha gjennomført ei empirinær koding hadde eg 249 ulike kodar som vart gruppert etter intern konsistens. I følgje intervjupersonane er eit godt læringsmiljø definert av desse 6 faktorane: relasjonar, strukturelle rammer, tryggleik, aktivitet, humor og glede, leik.



Skjermbilete viser eit kodetre i NVivo. Her ser ein korleis ulike kodegrupper vart lagt inn under andre kodegrupper og at desse ligg på ulike analytiske nivå. Dette dømet viser korleis leik vert gruppert.

Figurliste

1. Figur 2.1: «Opplæringa på småskulesteget». Frå Barns utvikling, leik og læring (s. 106), av Dag Skram, 2019, Samlaget. Attgjeve med løyve.
2. Figur 3.1: Døme på empirinær koding.
3. Figur 5.1: Modell over leiken sin betydning for læringsmiljøet.
4. Figur 5.2: Modell over leiken sin betydning for læringsmiljøet. Leik som motor i utvikling og læring.
5. Figur 5.3: Modell over leiken sin betydning for læringsmiljøet. Leikbasert undervisning.