

NLA Høgskolen Bergen

# Lek og sosial læring i skolen

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Astri Brattlid  
Våren 2022

## Sammendrag

Tema for denne avhandlingen er lek og sosial læring i skolen. Hovedformålet med prosjektet har vært å finne ut mer om hvordan lek kan bidra til sosial læring for de yngste elevene i skolen. Det har også vært av interesse å undersøke hvilke former for lek som virker sentrale i denne sammenheng. Temaet belyses gjennom følgende forskningsspørsmål:

“Hvilke tanker og erfaringer har pedagoger på 1. - 4. trinn knyttet til lek som tilnæringsmåte til sosial læring for de yngste elevene? Hvilke former for lek virker å være hensiktsmessig i denne sammenheng?”

Studien har et kvalitativt forskningsdesign der empiri er samlet inn ved hjelp av praksisfortellinger skrevet av sju pedagoger tilknyttet 1. - 4. trinn. Kunnskapen er konstruert gjennom analyse og fortolkning av fortellingene, der en hermeneutisk tilnærming har dannet bakteppe. Empiriske funn og teoretisk rammeverk gir sammen grunnlag for den videre drøftingen. I drøftingsdelen løftes fem ulike “kategorier” frem: Lekens plass i elevenes skolehverdag. Faktorer som hemmer lek i skolen. Når leker elevene? Hva leker elevene? samt Lekens potensial som arena for sosial læring.

Empiriske funn viser at informantene opplever både fri lek og styrt lek som viktige arenaer i arbeidet med sosial læring i skolen, og at disse formene for lek utfyller hverandre. Gjennom leken øver elevene ifølge informantene på sosiale ferdigheter som å vente på tur, ta imot og følge beskjeder, håndtere tap og nederlag, samarbeid, kommunikasjon og konflikthåndtering. Videre kommer det frem at den frie leken stiller større krav til kommunikasjon og konfliktløsning, og er således en god arena for å trene på nettopp dette. Selv om informantene verdsetter den fri og spontane leken høyt, omtales i størst grad den styrte leken med fokus på akademisk læring. Dette er ifølge informantene lek som lettere lar seg legitimere i skolen gjennom arbeid knyttet til ulike kompetansemål. Det viser seg imidlertid å være manglende kompetanse på feltet, noe som fører til at lek ofte nedprioriteres til fordel for ordinær klasseromsundervisning (Jay & Knaus, 2018). Hvor mye det tilrettelegges for både fri og styrt lek synes også å variere ut ifra pedagogens kunnskap, læringssyn og erfaring. Det kommer frem at informantene ønsker mer frilek, men er usikre på hvor denne kan inkluderes i en travel skolehverdag. Funnene tyder på et behov for økt kompetanse knyttet til ulike former for lek, samt tydeligere retningslinjer knyttet til når og hvor leken skal være synlig i elevenes skolehverdag.



## Forord

En lang prosess nærmer seg slutten - masterstudiet i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA er ved veis ende. Å kombinere familie, jobb og studier har til tider vært krevende. Uforutsette hendelser, pandemi, og hjemmeskole har forlenget prosessen, og det har i perioder vært utfordrende å finne tid. Gjennom tidlige morgener ved kjøkkenbordet og sene kvelder på jobb har avhandlingen likevel vokst frem - og jeg kom i mål! Jeg sitter igjen rikere på erfaringer og kunnskap, som jeg har tilegnet meg både gjennom forelesninger, praksis og ikke minst det avsluttende arbeidet med masteravhandlingen.

Det er mange gode hjelpere å takke. Først og fremst mine sju informanter som villig har delt sine tanker og erfaringer, til tross for en særs travel tid i skoleverket. Tusen takk! Jeg vil også rette en takk til min veileder, Anita Nygård for gode råd og tilbakemeldinger gjennom arbeidet. Å gjennomføre en masterstudie ville heller ikke vært mulig uten en god heiagjeng: Takk til Øystein for å ha tatt ansvar for en stor del av "huslige sysler" og legging av barn i en lenger periode. Takk til mine fire fine barn, mitt eget lille ekspertpanel, som villig har delt sine barnlige perspektiver og som hver dag minner meg på hvor viktig det er å leke. Takk til min søster for gjennomlesinger, gode innspill og faglige diskusjoner.

Jeg håper denne avhandlingen kan komme til nytte for andre som arbeider i skolen. Videre er jeg håpefull og spent på veien videre på lekens vegne. Jeg håper og tror at leken vil bli mer synlig i skolen gjennom videre implementering av en ny læreplan, og jeg gleder meg til å ta i bruk alt jeg har lært i egen arbeidshverdag.

Astri Brattlid, [astri.brattlid@alver.kommune.no](mailto:astri.brattlid@alver.kommune.no), tlf: 90638243



## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Forord.....	3
Innholdsfortegnelse .....	5
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.1.2. Avgrensing av tema og bruk av begreper .....	10
1.2. Kunnskapsfronten .....	12
1.2.1. Kunnskapsoppsummering.....	12
1.3. Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål .....	14
1.3.1. Forskningsspørsmål.....	14
1.3.2. Underspørsmål.....	15
<b>2. Teorigrunnlag</b> .....	<b>16</b>
2.1. Lek .....	16
2.2. Ulike perspektiver på lek.....	16
2.2.1. Den frie leken .....	18
2.2.2. Lek som arbeidsmåte .....	19
2.3. Faktorer som kan påvirke lekens plass i skolen .....	21
2.3.1. Lekens plass i aktuelle styringsdokumenter .....	22
2.3.2. Helhetlig læringssyn.....	24
2.5. Sosial læring .....	25
2.5.1. Sosial læring i skolen .....	27
2.5.2. Lek og sosial læring .....	27
<b>3. Metodologi og metode</b> .....	<b>30</b>
3.1. En hermeneutisk tilnærming .....	30
3.2. Kvalitativ forskningsmetode .....	31
3.2.1. Narrativ forskning .....	32
3.2.2. Metodens mulighet og begrensing .....	33
3.3. Etske refleksjoner.....	34
3.3.1. Meldeplikt .....	35
3.3.2. Informert samtykke.....	35
3.3.3. Konfidensialitet .....	36
3.4. Datainnsamling .....	36

3.4.1. Rekruttering av informanter .....	37
3.4.2. Utvalg .....	38
3.4.3. Støttepunkter til informantene.....	39
3.4.4. Presentasjon av informantene.....	40
3.5. Databehandling.....	40
3.6. Kvalitetsvurdering .....	41
3.6.1. Validitet .....	41
3.6.2. Reliabilitet .....	41
3.6.3. Overførbarhet .....	42
<b>4. Analyse og presentasjon av funn.....</b>	<b>43</b>
4.1. Analyseprosessen.....	44
4.2. Presentasjon av funn .....	48
4.2.1. Kategori 1: Lekens plass i elevenes skolehverdag.....	48
4.2.2. Kategori 2: Faktorer som begrenser lek i skolesammenheng.....	49
4.2.2.1. Tid.....	49
4.2.2.2. Pedagogens yrkestrygghet, kompetanse og læringssyn.....	50
4.2.2.3. Ressurser.....	51
4.2.3. Kategori 3: Når leker elevene?.....	51
4.2.4. Kategori 4: Hva leker elevene? .....	52
4.2.4.1. Fri lek.....	52
4.2.4.2. Styrt lek .....	53
4.2.5. Kategori 5: Sosial læring gjennom lek.....	54
4.2.5.1. Fri lek.....	55
4.2.5.2. Styrt lek .....	56
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>58</b>
5.1. Lekens plass i elevenes skolehverdag.....	58
5.2. Faktorer som hemmer og fremmer lek i skolesammenheng .....	60
5.2.1. Tid.....	60
5.2.2. Trygghet i lærerrollen .....	62
5.2.3. Pedagogens bakgrunn, læringssyn og kompetanse.....	63
5.2.4. Ressurser.....	65
5.3. Når leker elevene? .....	66
5.4. Hva leker elevene? .....	67
5.4.1. Fri lek.....	67
5.4.2. Styrt lek .....	69
5.5. Lekens potensial som arena for sosial læring.....	70

5.5.1. Læringsmiljø.....	70
5.5.2. Sosial læring gjennom lek .....	71
5.5.2.1. Sosial læring gjennom ulike former for lek .....	72
<b>6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>75</b>
6.1. Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	75
6.2. Tanker om videre forskning .....	77
<b>7. Referanseliste .....</b>	<b>79</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>84</b>





## 1.0 Innledning

Barns rett til å leke er nedfelt i FN's barnekonvensjon om barns rettigheter (Broström, 2019, s. 43; Nome, 2014). Lek er et komplekst fenomen som vanskelig lar seg definere, men det er likevel stor enighet innen forskningsfeltet om at leken er en verdifull og viktig del av barnas liv (Lillemyr, 2014, s. 60; Nome, 2014; Walsh, 2019, s. 127). Temaet lek i skolen er i vinden som aldri før, og belyses både i politisk sammenheng så vel som i media (Lillejord, et.al, 2018, s. 2). I det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, (heretter kalt LK20) som ble innført høsten 2020, har leken igjen fått en mer fremtredende plass. I overordnet del omtales lek slik: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir leken mulighet til kreativ og meningsfylt læring». (Saabye, 2020, s. 11). For enkelte elever kan det å delta i lek sammen med jevnaldrende være vanskelig, og noe de trenger hjelp og støtte til å mestre. Dette kan for eksempel være å følge regler i lek, «lese» medelever, løse konflikter eller tolke sosiale signaler fra andre (Ogden, 2009, s.203). Sosiale ferdigheter er viktig for alle barn å lære og er noe elevene mestrer i ulik grad når de begynner på skolen. Det har tidligere vært omdiskutert i hvilken grad dette er et skoleanliggende (Ogden, 2014, s.14), mens det i nytt læreplanverk eksplisitt kommer frem som en del av skolens mandat. (Saabye, 2020, s.13). Ogden (2018) skriver videre om viktigheten av at barn øver på sosiale ferdigheter, og mener at dette vil bli en stadig større del av fremtidens skole. Dette samsvarer med LK20, der det eksplisitt kommer frem at dette skal arbeides med i skolen, både gjennom fag og andre aktiviteter (Saabye, 2020, s. 13). Det er også synliggjort i lovverk og forskrifter at skolen i tillegg til læring skal ha fokus på elevens dannelse og sosiale utvikling (Thoresen & Aukland, 2020, s. 32). Sosial kompetanse er viktig for å «mestre livet» og bli akseptert og inkludert i et fellesskap (Lindbäck & Glavin, 2020, s.15; Nilsen, 2017). Både lek og sosial læring er som tidligere nevnt viet plass i sentrale styringsdokument, og hensikten med min avhandling er å se på hvordan lek i skolesammenheng kan bidra til sosial læring blant de yngste elevene.

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Det har vært en lang tankeprosess for å lande på et tema for min masteravhandling, da jeg ser på dette som et stort og viktig valg for min vei videre både som lærer og spesialpedagog. Som lærer på småtrinnet, med fordypning i kroppsøving og fysisk aktivitet for funksjonshemmede,

har jeg alltid vært svært opptatt av lek og fysisk aktivitet. Jeg har gjennom jobb og praksis sett hvor mye det å få leke betyr for elevene på skolen, og spesielt de yngste. Jeg har også erfart hvor mye elevene kan lære gjennom lek, både faglig og sosialt.

Valg av tema til et forskningsprosjekt bør ifølge Creswell (2014) forankres både i personlige interesser og egne erfaringer. I tillegg skal det kunne begrunnes ut ifra allerede eksisterende forskning og kunnskapshull på feltet, noe som ifølge Creswell (2014) bør veie aller tyngst. Det er ingen tvil om at temaet jeg har valgt treffer meg både erfaringsmessig og med tanke på egne interesser, og er et tema som engasjerer meg stort. Jeg finner også litteratur som indikerer at det trengs mer forskning på området (Lillejord, et.al., 2018; Hølland, et.al., 2021). Ved å lese litteratur knyttet til temaet lek har jeg blitt oppmerksom på hvor komplekst og omdiskutert begrepet er, og hvor vanskelig det er å definere. Jeg ble etter hvert som jeg leste bevisst på hvilke ulike perspektiver og syn på lek som finnes, og hvor motstridende disse perspektivene kan anses å være. Jeg ser også at gjennom å øke egen kunnskap på området blir jeg selv mer bevisst på egne perspektiv og holdninger. Fra å i stor grad tenke «lek som pedagogisk redskap» ser jeg nå bedre andre perspektiver og den frie leken sin plass i skolen fanger min interesse i større grad enn tidligere. Dette gjør meg nysgjerrig på mange faktorer knyttet til lekens plass i skolen, og hvordan leken tilrettelegges for i denne sammenheng. Lillejord et.al. (2018) synliggjør også at leken er sentral i barns utvikling av sosiale ferdigheter. Imidlertid hevder de at få studier beskriver eksplisitt hvordan man bør gå frem for å oppnå resultater i denne sammenheng (Lillejord, et.al., 2018, s. 16). Jeg ønsker gjennom mitt forskningsprosjekt å bidra til et økt fokus knyttet til temaet lek i skolen. Hensikten med mitt prosjekt vil være å finne ut mer om hvilke former for lek som blir benyttet i skolen, nettopp med det formål om å bidra til elevenes sosiale læring. Jeg ønsker videre å bevisstgjøre pedagoger i skolen på ulike perspektiver på lek og hvordan disse kommer til syne i skolen.

### 1.1.2. Avgrensing av tema og bruk av begreper

Lek og læring er to store tema, der jeg må avgrense med tanke på omfanget av min avhandling. Siden jeg tar mastergrad med vekt på spesialpedagogikk, ønsker jeg å vinkle prosjektet mitt i retning dette. Fremfor å fokusere på en bestemt vanske eller diagnose, velger jeg som tidligere nevnt å rette blikket mot læring av sosiale ferdigheter. Dette er noe som er utfordrende for mange elever, og som barna mestrer i ulik grad når de begynner på skolen. Sosial læring kan i seg selv være et mål i en elev sin individuelle opplæringsplan (IOP),

samtidig er det en viktig del av den nye læreplanen og en del av skolens mandat. Skolen er dermed pliktig til å tilrettelegge for sosial læring for et mangfold elever, både de som strever sosialt og de som møter skolen godt rustet. (Saabye, 2020, s. 13). I min avhandling vil jeg gjøre et forsøk på å forene det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske. Å bruke lek som en pedagogisk tilnæringsmåte til sosial læring i skolen, vil kunne gagne en hel elevgruppe, og dermed være relevant spesialpedagogisk (på systemnivå) så vel som allmennpedagogisk.

For å begrense temaet ytterligere har jeg valgt å ta utgangspunkt i begynneropplæringen, noe Palm og Michaelsen (2018) definerer som 1-4 klasse (s. 25). Lek er et fenomen som vanskelig lar seg definere, nettopp på grunn av sin flertydighet (Becher et.al 2019, s. 15; Skram, 2016; s. 58); Öhman, 2012, s. 13). Jeg vil likevel gjøre et forsøk på å definere hva jeg mener med lek i min avhandling, med utgangspunkt i aktuell litteratur på området. Dette vil jeg komme nærmere inn på i oppgavens teoridel.

Ulike former for lek er i likhet med selve lekbegrepet vanskelig å fatte i korthet. Piaget knyttet i sin tid ulike former for lek til barnas ulike utviklingsstadier (Eik et.al., 2011, s.12). Denne måten å kategorisere lekformer på har senere blitt kritisert, og ulike teoretikere har kommet frem til egne måter å kategorisere leken på. Blant annet har David Brown benyttet innspill fra barna selv for å utarbeide ulike kategorier. På bakgrunn av dette har han skissert en inndeling der han kategoriserer leken i ballek, løpe- og jagelek, rytmelek, rollelek og herjelek (Eik et.al., 2011, s. 13). Innad i disse kategoriene er det også et bredt spekter av variasjon, og observasjoner av barns lek viser at barn ofte skifter fra kategori til kategori i løpet av en og samme lek (Eik et.al., 2011, s. 13). Dette gjør kategoriene utfordrende å forholde seg til. Jeg har i min avhandling valgt å legge kategoriseringen til side, og se på de ulike perspektivene på lek som omtales av Pyle et.al., (2017). Her belyses fri lek versus lærerstyrt lek, som ytterpunkter. Imellom disse ytterpunktene beskrives også veiledet lek, der pedagogene i ulik grad er involvert i leken. Jeg har valgt å omtale både veiledet og styrt lek som “voksenstyrt lek”, selv om graden av involvering hos den voksne varierer. Jeg vil dermed se på de voksne sin rolle i leken heller enn eksakte kategorier, og legger dette til grunn da jeg videre benytter begrepet ulike former for lek.

Når det gjelder begreper knyttet til det sosiale aspektet ved forskningsspørsmålet, finnes det i litteraturen mange ulike formuleringer. Noen begreper som benyttes er sosial læring, sosial kompetanse, sosial mestring, sosial-emosjonell læring og sosiale ferdigheter. Jeg har i denne

avhandlingen bevisst valgt å bruke sosial læring, da dette er det begrepet som i hovedsak går igjen i læreplanverket. For å skape en forståelse rundt temaet vil jeg likevel komme inn på de andre begrepene i oppgavens teoridel.

## 1.2. Kunnskapsfronten

Da jeg begynte å gjøre litteratursøk innenfor temaet «lek og læring», søkte jeg i begynnelsen litt usystematisk og sporadisk. Dette førte til at jeg fant noen interessante artikler, men uten oversikt over hvilke søkeord og databaser jeg hadde brukt samt hvordan jeg kunne finne tilbake til disse artiklene. Etter at jeg leste kapittelet «Hvordan finne kunnskapsfronten» (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 95-133), ble det klarere for meg hvor systematisk og grundig jeg må gjøre denne søkeprosessen, og jeg begynte å lage søketabeller for å få et bedre overblikk på feltet. Det å finne kunnskapsfronten handler ifølge Krumsvik (2019) om å tilegne seg kunnskapsgrunnlaget innenfor et forskningsfelt, noe som innebærer at man “forsker på forskning” (s. 96). For å identifisere litteratur og studier som er relevant for mitt teorigrunnlag har jeg gjort litteratursøk i ulike databaser, blant annet Idunn, Google scholar, Ebsco og nasjonalbiblioteket. Her har jeg benyttet ulike kombinasjoner av søkeordene lek, lekbasert læring, sosial læring, skole og begynneropplæring, både på norsk og engelsk. I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i litteraturlister i både artikler, forskningskartlegginger, antologier og avhandlinger og på denne måten kommet over ny og spennende litteratur. I kapittel 1.2.1. vil jeg presentere forskning som jeg finner relevant for å belyse avhandlingens forskningsspørsmål.

### 1.2.1. Kunnskapsoppsummering

Kunnskapssenteret for utdanning sin forskningskartlegging «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø (Lillejord et al., 2018) har sammen med annen litteratur dannet et grunnlag for mitt forskningsspørsmål. Her finner jeg spesielt første del av rapporten relevant, da denne tar for seg sammenheng mellom lek og læring i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13-24). Denne første delen redegjør for 9 forskningsartikler knyttet til dette temaet. Her har jeg også gått inn i litteraturlisten, og dykket dypere inn i artikler jeg finner spesielt interessante for mitt arbeid. I dette forskningsprosjektet kartlegger forskerne teoretiske og empiriske studier, og konkluderer på bakgrunn av disse med at de yngste barna i skolen lærer best ved å være i aktivitet, være sosiale med andre og få meningsfulle oppgaver. De mener

den lekende tilnærmingen til læring som de har i barnehagen bør videreføres til skolen heller enn å flytte læringsaktiviteten nedover til barnehage, noe som resulterer i en «skolifisering av barnehagene» som vi kan se tendenser til i dag (Lillejord et al., 2018; Nome, 2014; Broström, 2017). I denne sammenheng løftes lekens potensial som læringsarena frem, med blant annet forskere som Broström og Jay & Knaus (Lillejord, et.al., 2018). I forskningskartleggingen konkluderes det med at det bør utarbeides en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen, dette som et samarbeid mellom skole og barnehage (Lillejord et al., 2018). Et annet område Lillejord, Børte og Nesje (2018) hevder at vi vet for lite om er hvilke former for lek som fører til ulik læring, og jeg ønsker i min avhandling å se nærmere på nettopp dette. Jeg ønsker å dykke dypere ned i temaet lek og læring i skolen, og se på hvordan lek kan bidra til sosial læring hos de yngste elevene.

I 2021 kom nok en forskningskartlegging, skrevet på bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Denne rapporten er ment som et supplement til Lillejord, Børte og Nesje sin kunnskapsoversikt fra 2018, og belyser fagfelleverdert forskning som ikke var inkludert i forrige kunnskapsoversikt (Hølland, et.al., 2021). Her finner jeg spesielt to artikler relevant, da disse omhandler sosial læring i overgangen fra barnehage til skole (Hølland et.al., 2021). Siden artiklene i kartleggingen for det meste er av internasjonal karakter, har det vært viktig for meg og også inkludere norske bidrag. Siden jeg ser temaet i lys av styringsdokumenter i norsk skole, er norske perspektiver viktig å løfte frem. Blant annet er Øksnes og Sundsdal aktuelle i denne sammenheng, med sin forskning knyttet til ulike perspektiver på lek der de spesielt løfter frem den frie leken og dens egenverdi (Øksnes, 2019) samt reflekterer rundt denne lekens plass i dagens skole (Øksnes & Sundsdal, 2020). De kaster dermed lys over debatten rundt den frie leken, og hevder at denne type lek i skolen trues av et økt akademisk læringspress (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 67; Sundsdal & Øksnes, 2015). Deres bekymring sammenfaller også med FN's bekymringer knyttet til barns frie og spontane lek i skolen, som eksplisitt uttrykkes i barnekonvensjonen (Broström, 2019, s. 43). Øksnes og Sundsdal sitt arbeid inkluderer i tillegg til lærebøker både artikler og kronikker, som jeg finner relevante i forbindelse med lekens plass i en ny læreplan, LK20. Gjennom sin forskning løfter de også frem andre forskeres perspektiver, noe som hjelper meg å kartlegge forskningsfeltet. Øksnes og Sundsdal belyser forskning fra blant annet Sutton-Smith som støtter deres syn angående den frie leken og lekes egenverdi (Sundsdal og Øksnes, 2015, s. 8; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 27).

Becher, Bjørnestad og Hogsnes (2019) sin antologi *Lek i begynneropplæringen* er også sentral å trekke frem som et bidrag som har lettet arbeidet med å tilegne meg et overblikk på forskningsfeltet, både nasjonalt og internasjonalt. Også denne antologien er skrevet i forbindelse med overgangen til LK20, noe som har gjort den til et verdifullt bidrag i mitt arbeid. I tillegg har litteraturlisten i antologien fungert som en døråpner til både ny forskning og sentrale bidragsytere på feltet.

Siden jeg har studert på deltid, og i løpet av studietiden også har hatt permisjon fra studiet, er avhandlingen min skrevet over en lenger tidsperiode. Dette gjenspeiler seg i litteraturen, da det stadig har kommet nye forskningsbidrag på området. Jeg ser at det spesielt i forbindelse med skolereformen har kommet mye ny litteratur, noe som viser at temaet stadig vies oppmerksomhet. Også kronikker (Djupedal, 2022; Eriksen, 2021; Hageland, 2022; Øksnes & Sundsdal, 2022; Annerstedt, 2021) som skriker etter mer lek i skolen er med på å bevitne lekens aktualitet. Selv om ny litteratur på området som tydeliggjør at lekens plass i skolen er et forskningsfelt i bevegelse, finner jeg lite litteratur som knytter lek direkte til sosial læring i skolesammenheng. Jeg ser derfor på det som en spennende oppgave å gjøre et dypdykk temaet og få et innblikk i læreres erfaringer knyttet til nettopp dette.

### 1.3. Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål

Det har vært en lang og krevende prosess å gå fra et overordnet tema til å og nærme seg et konkret forskningsspørsmål. Thagaard (2018) beskriver arbeidet med forskningsspørsmålet som kanskje det mest krevende i hele forskningsprosessen, og som en dynamisk prosess. Videre sier hun at det å ha et tydelig og avgrenset forskningsspørsmål kan bidra til å trekke prosjektet i riktig retning (Thagaard, 2018 s. 46). Arbeid med prosjektplanen har vært verdifull med tanke på avgrensing av tema og utforming av forskningsspørsmålet. I denne prosessen fikk jeg kontinuerlig vurdering og verdifulle innspill både fra veiledere og medstudenter som jeg har tatt med meg videre. Jeg har forsøkt å ringe inn mitt forskningsfelt basert både på egen interesse og mulige kunnskapshull, og har på bakgrunn av dette kommet frem til et forskningsspørsmål som presenteres i etterfølgende kapittel.

#### 1.3.1. Forskningsspørsmål

I det følgende vil jeg presentere avhandlingens forskningsspørsmål, før jeg i kapittel 1.3.2. kommer videre inn på prosjektets underspørsmål.

“Hvilke tanker og erfaringer har pedagoger på 1. - 4. trinn knyttet til lek som tilnæringsmåte til sosial læring for de yngste elevene? Hvilke former for lek virker å være hensiktsmessig i denne sammenheng?”

Dette forskningsspørsmålet er todelt, der jeg på en side vil se på hvordan lek i skolen kan bidra til sosial læring og på den andre siden ønsker å se på hvilke former for lek som trekkes frem i denne sammenheng.

### 1.3.2. Underspørsmål

Jeg har videre formulert noen underspørsmål som vil være nyttig for meg å belyse for å bygge bakgrunnskunnskap og således komme nærmere et svar på mitt forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 25). Disse spørsmålene har jeg forsøkt å besvare i avhandlingens teorikapittel, basert på tidligere forskning på området.

- Hva er lek, hvilke former for lek har vi og hvilken plass har lekbegrepet i skolens styringsdokument?
- Hva er sosial læring, og hva er skolen sitt mandat i forhold til sosial læring?
- Hvilke sammenheng er det mellom lek og sosial læring?



## 2. Teorigrunnlag

I avhandlingens teoridel vil jeg presentere relevant teori knyttet til de to hovedelementene i avhandlingen, lek og sosial læring. I tillegg vil faktorer som rammebetingelser og pedagogens læringssyn og kompetanse være naturlig å inkludere, da disse kan bidra til å hemme så vel som fremme lekens plass i skolen. Avslutningsvis vil jeg belyse teori som knytter lek og sosial læring sammen.

### 2.1. Lek

Lek er et stadig omdiskutert tema som forskere lenge har viet oppmerksomhet (Lillemyr, 2014). Til tross for dette har vi ingen klar definisjon på hva lek er, da dens kompleksitet og flertydighet vanskelig lar seg definere (Øksnes, 2019; Løndal, 2019). Selv om en klar definisjon ikke foreligger, er det likevel en del fellestrekk som virker å gå igjen i ulike beskrivelser av hva lek er. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Lillemyr (2014), som forklarer leken som en allsidig, motiverende og engasjerende aktivitet som har stor egenverdi for barna (s. 41). Videre benytter han Levy sin modell, og forklarer lek ut ifra en helhetlig forståelsesramme for hva lek er. Han beskriver fire ulike perspektiver som han mener bør være til stede i en leksituasjon (Lillemyr, 2014, s. 43-44). Leken bør for det første være indre motivert, noe som betyr at barnet leker fordi det har lyst til å leke. Det andre perspektivet Levy trekker frem som sentralt er suspensjon av virkeligheten. Med dette mener han at barnet legger virkeligheten til side, bruker egen fantasi og lever seg inn i leken. Det tredje perspektivet han beskriver er indre base for kontroll, noe som betyr at leksituasjonene er en situasjon der barnet selv kan føle på å ha kontroll over hva som skjer, og selv er med på å styre leken. Det siste perspektivet som trekkes frem er samspill og kommunikasjon i leken (Lillemyr, 2014, s. 44). Han mener disse må være til stede for å oppnå kriteriene for lek. Disse ulike kriteriene, som går igjen i ulike variasjoner hos ulike forskere, strider på mange måter med lek i et læringsperspektiv. I det følgende vil jeg ta grundigere for meg de ulike perspektivene på lek.

### 2.2. Ulike perspektiver på lek

Fenomenet lek er altså komplekst, og kan som tidligere nevnt både forstås og tolkes på ulike måter. I forhold til skole virker også ulike læringssyn å være begrensende for hvordan leken

kommer til syne. Synet på læring har endret seg opp gjennom tida, både i skole og i samfunnet for øvrig (Eik et.al., 2011, s. 6). I tidligere forskning omtales spesielt et læringssyn som virker være fremtredende i norsk skole. Dette læringssynet omtales som “akademisk og produktorientert”, der det å lære fremstår viktigere enn det å leke. Ifølge Øksnes og Sundsdal (2020) er synet vi som pedagoger har på både lek og skole avgjørende for hvor mye vi legger til rette for lek i skolen.

Midtsundstad (2003) skriver i sin artikkel “Lek som arbeidsmåte i småskolen” om lek ut ifra to ulike forståelsesmåter; lek som en fri aktivitet versus lek som arbeidsmåte. Det samme kommer frem i Nome (2014) sin artikkel, der han beskriver den frie leken og den voksenstyrte leken som to uforenelige perspektiver som vi må være oss bevisste på. Lillemyr (2014) tar også opp samme debatt, der han blant annet stiller spørsmål ved om det er riktig av voksne å blande seg inn i barnas lek, og om det da kan kalles for lek (s. 201). Til tross for dette ser han ifølge Øksnes (2019) likevel nytten av begge perspektiver og mener at dersom vi tar lek på alvor bør vi åpne opp for både fri og styrt lek (s. 92). Diskusjonen rundt lekens formål fortsetter videre med blant annet Øksnes (2019) og Sundsdal og Øksnes (2015), som også problematiserer bruk av styrt lek i den forstand at lekens egenverdi dermed står i fare for å bli “organisert bort”. Maria Øksnes (2019) hevder at mange lekforskere konsentrerer seg for mye om det pedagogiske aspektet ved leken (s. 89-90). Hun får støtte av blant annet Öhman (2012), som mener at det innen pedagogisk forskning fokuseres mye på lek som fremmer akademisk læring (s. 38). Lekbasert læring, lekende læring, lærende lek og veiledet lek er noen av begrepene som blir brukt i denne sammenheng, med andre ord lek som har den hensikt å føre frem til akademisk læring.

Som vi kan se kan de ulike perspektivene på lek virke uforenelige, og kan dermed være vanskelig å forholde seg til i skolesammenheng, da særlig i en skole preget av et akademisk læringssyn. Palm, Becher og Michaelsen (2018) stiller seg i denne sammenheng spørsmålet om det “er mulig å være i denne spenningen og få til begge deler?” (s. 22). I overordnet del av den nye læreplanen (LK20) synliggjøres imidlertid verdien av og kravet om begge perspektiver ved at barna trenger leken både som en trivselsfaktor og for å oppnå meningsfull læring (Saabye, 2020, s. 11). Lekens legitimitet og plass i skolen er nå satt på dagsorden, og forskere og det jobbes mot å utvikle en lekbasert læring der de ulike perspektivene forenes. Dette med hensikt om å skape en mer glidende overgang mellom barnehage og skole (Lillejord, et.al., 2018; Hølland, et.al., 2021).

### 2.2.1. Den frie leken

Leken spiller en sentral rolle i de aller fleste barns oppvekst og liv (Øksnes, 2019, s. 15). Den anses så viktig at barns rett til å leke er nedfelt i FN's barnekonvensjon om barns rettigheter (Broström, 2019, s.43; Nome, 2014). Barnekonvensjonen er en viktig del av menneskerettighetene, og har til hensikt å gi barn og unge et særlig vern (Saabye, 2020, s. 8). FN uttrykker ifølge Øksnes & Sundsdal (2020) en bekymring, som handler om at barn får for lite tid til å leke fritt (s. 26). Her kommer det i artikkel 31 eksplisitt frem at alle barn har rett til å delta i lek tilpasset sin alder (Regjeringen, 1989). Løndal (2011) mener at barns lek spiller en viktig rolle for å kunne gi et godt grunnlag for senere kroppslige handlinger, både alene og sammen med andre. Ved å prøve seg frem, og etablere nye kroppslige erfaringer mener Løndal vi kan se på lek som læring. Han mener videre at det er viktig å også kunne se på leken som en væremåte og som et mål i seg selv, uten at dette nødvendigvis innebærer innlæring av akademiske ferdigheter. Her får han støtte av blant annet Øksnes og Sundsdal (2020) og Sundsdal og Øksnes (2015). For barn er lek nødvendig for trivsel og livsmestring, og noe som "gjør livet verdt å leve" (Løndal, 2019, s. 99). Leken har i stor grad vært "livet" til barna i årene frem mot skolestart, og utfordringen vil være knyttet til hvordan man kan bevare dette også etter skolestart (Eik, et.al., 2011, s. 6). Utfordringene i den norske skole, slik den fremstår i dag, er ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) å finne plass til denne frie leken. I overordnet del av LK20 uttrykkes eksplisitt at den "spontane leken" skal vies plass i skolen (Saabye, 2020, s. 13). Som tidligere nevnt krever den fri leken at den oppfyller en rekke krav for at man skal kunne kalle den fri eller spontan. Dockett, Lillemyr og Perry (2013) mener vi trenger en bredere og mer nyansert forståelse av lek, både når det kommer til barns rett til å leke, perspektiv på lek og voksnes deltakelse/innblanding i leken. Dette støttes av blant annet Hunter og Walsh (2014) som mener at mange lærere er usikre på når elevene bør få leke fritt og når de bør styre eller delta i leken (s. 31). Kanskje bør man ikke henge seg opp i definisjoner, men heller ta utgangspunkt i hva som motiverer barna. I denne sammenheng refererer Øksnes og Sundsdal (2020) til King, som foreslår at vi lytter til barnas stemme når det kommer til hva som er lek og hva som er arbeid (s. 19). Selv om King beskriver dette som et "underutforsket" område kommer det frem at for mange barn vil begrepet "lek" forbindes med alle aktiviteter de synes er gøy (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20). Om man belyser temaet ut ifra et barnlig ståsted, vil hva som er lek dermed kunne variere fra person til person og fra gruppe til gruppe. Målet i min avhandling er ikke å ta side i denne debatten, ei heller

fastslå en dominerende forståelse, men å løfte frem ulike perspektiver på lek som enhver pedagog bør være seg bevisst når en jobber i skolen.

I skolesammenheng stiller styringsdokumentene høye krav til hva elevene skal lære, og det kan som tidligere nevnt være utfordrende for pedagogene å finne rom for fri og spontan lek. Denne typen lek kommer tydeligst til syne i friminutt og SFO (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13). I sin bok *Den viktige begynneropplæringen* refererer Palm og Michaelsen (2018) til Pellegrini, som hever at friminuttene ikke vektlegges nok (s. 40). I internasjonal lekforskning omtales også “friminuttets død”, noe som innebærer at friminuttene stadig blir færre og kortere, og at tid til den fri og spontane leken dermed blir mer begrenset (Sahlberg & Doyle, 2019; Sundsdal & Øksnes, 2021). Videre hevder Sahlberg og Doyle (2019) at til og med leken i friminuttene ofte er preget av organisering. Det tar tid å komme i gang med lek, og komme inn i en flyt der barna “glemmer tid og sted” og ved kortere og færre friminutt vil dermed mulighetene for den frie leken begrenses (Eik, et.al., 2011, s. 32). Samtidig påpeker Sundsdal og Øksnes (2021) i en kronikk at enkelte skoler er flinke til å sette lek på timeplanen, for eksempel gjennom stasjonsarbeid. Dette indikerer at det er store variasjoner fra skole til skole og fra pedagog til pedagog hvor mye tid elevene får til å utfolde seg i fri lek. Disse variasjonene beskrives også i kronikken “Timeplanen til en 6 åring er til å gråte av. Time etter time og fag etter fag” publisert i *Bergens Tidene* i april i år. Der hevder en småbarnsfar, også utdannet pedagog, at barna blir frarøvet leken ved skolestart. Han skriver videre at det virker tilfeldig og opp til hver enkelt pedagog og dens “pedagogiske mot” i hvilken grad man “tør” å benytte av tiden på skolen til lek (Hageland, 2022). Og han er ikke alene. Også kronikkene “Lurt igjen! (Annerstedt, 2021) og “Skolens mangel på mening” (Øksnes & Sundsdal, 2022) vitner om at flere er kritiske til skolens manglende prioritering av lek. Selv om dette ikke er fagfelleverderte artikler, men bidragsyternes subjektive meninger, finnes det faglitteratur som støtter deres utsagn. Blant annet henviser Palm, Becher og Michaelsen (2019) til forskning når de sier at lærere forstår viktigheten av å la barna få leke, men at mange er usikre på når og hvordan de skal benytte seg av lek i skolesammenheng (s. 22).

### 2.2.2. Lek som arbeidsmåte

Et akademisk læringssyn har lenge preget den norske skole, og viser seg å være vanskelig å vike bort fra (Løndal, 2019). Da Reform 97 trådte i kraft var målet å få til en endring i skolen slik at overgang fra barnehage og skole skulle være mest mulig flytende og basert på en

lekbasert pedagogikk (Eik et.al., 2011, s. 7). Det beste fra barnehage og skole skulle forenes, og dette innebar et stort fokus på lek (Haug, 2019, s. 34). Med et stadig økende læringspress i skolen har ikke reformen fungert slik den skulle, og Løndal (2019) mener dette blant annet kan være på grunn av det læringssynet som ligger til grunn for norsk skole. Han får støtte av blant annet Walsh (2019) og Haug (2019, s. 37), som sier at det i overgang mellom barnehage og skole ofte går fra å dreie seg mye om lek til å i hovedsak handle om akademisk læring. Palm, Becher og Michaelsen (2018) refererer også til Biesta som omtaler det han selv kaller for “skjev læring” (s. 23). I dette legger han at det er for mye vekt på det han kaller “kvalifikasjoner”, noe som innebærer mye testing og måling. Han er imidlertid ikke imot læring, men mener at læringen i større grad bør ha en helhetlig tilnærming der det fokuseres mer på danning og mindre på rene akademiske ferdigheter (Palm et.al., 2018, s. 23). Lillejord et.al (2018) drar samme konklusjoner i sin forskningskartlegging, der de hevder at høye krav til testing gjør at undervisningen blir for teoretisk og lekens plass dermed undertrykkes (s. 14). Samtidig hevder Hunter og Walsh (2014) at det finnes mye forskning som anerkjenner en lekbasert pedagogikk, og at de fleste europeiske land har læreplaner som legger føringer i forhold til dette. I forskningskartleggingen gjort av Lillejord et.al (2018) nevnes blant annet Broström og Jay & Knaus som forskere som anerkjenner lek i et læringsperspektiv.

Det kan som pedagog i skolen, være utfordrende å prioritere tid til lek samtidig som man skal forholde seg til alle krav som ligger i bunn i form av ulike styringsdokumenter. Mitt inntrykk er at mange lærere legger leken til side til fordel for mer tradisjonelle undervisning for å være sikret å komme gjennom alle kompetansemål. Dette samsvarer med funn Lillejord, Børte og Nesje (2018) har gjort i sin forskningskartlegging, der de sier at lærerne i skolen oppgir stress knyttet til vurdering og kompetansemål som en grunn til at de velger å holde på den mer tradisjonelle undervisningen (s. 14). Min erfaring tilsier også at det er store variasjoner i hvor mye ulike lærere tyr til alternative undervisningsformer og alternative læringsarenaer, noe som kan handle om pedagogenes kompetanse på området. Dette støttes av Broström (2017), Jay & Knaus (2018) og Palm, Becher og Michaelsen (2018, s. 22), som uttrykker at det må gjøres en innsats for å øke pedagogenes kunnskap og kompetanse når det kommer til bruk av lek i skolesammenheng. De evalueringene som er gjort i etterkant av Reform 97 viser samme tendens, nemlig at lærere finner det utfordrende å kombinere lek og læringsmål i skolefagene (Eik et.al., s. 7). Forskere mener at mange lærere støtter seg til de to ytterpunktene - på den ene siden den frie leken og på den andre side formell læring. Den frie leken på sin side ble i

hovedsak rettet mot avkobling og overganger som for eksempel friminutt, og blir således svære begrenset (Eik et.al., 2011, s. 7).

### 2.3. Faktorer som kan påvirke lekens plass i skolen

I boka *Lekende læring og lærende lek* beskrives ulike faktorer som kan påvirke lekens muligheter og begrensinger i skolen. Her deles faktorene inn i to hovedgrupper, rammebetingelser og faktorer som er mulig for pedagogene å påvirke. Eksempler på rammebetingelser kan være skolestrukturen, sammensetninger innad i personalgruppa, elevgruppa sin sammensetning og tilgjengelige areal. Faktorer vi selv kan råde over beskrives som for eksempel bruk av tid, voksnes holdninger til lek, tilgjengelig utstyr, sosiale forhold i elevgruppa og erfaringsgrunnlaget til elevene (Eik et.al., 2011, s. 31).

Øksnes & Sundsdal (2020) hevder at de voksne sin forståelse av både lek og skole har mye å si for hvilke holdninger de har til lek, og dermed også hvor mye de benytter seg av lek i skolesammenheng. Dette omhandler i stor grad lærings syn, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3.2. Videre sier Øksnes og Sundsdal (2020) at leken er en “blindsone” som ikke er implementert i lærernes utdanningsløp (s. 26). Dette stemmer overens med Jay og Knaus sin forskning, som tyder på at lærernes kunnskap på området er begrenset, og at mange lærere er usikre på hvordan de skal integrere lek i hverdagen (Jay & Knaus, 2018). Likevel vises tendenser til at dette er grepet fatt i, da grunnskolelærerutdanningen for noen år tilbake ble utvidet til en masterstudie. I tillegg ble utdanningen delt i to, som gjør det mulig å velge retning og fordype seg i pedagogikk tilpasset de yngste elevene, skolens begyner opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) bidra til å øke lærerens autonomi og gi større mulighet for fordypning. I tillegg åpnet Utdanningsdirektoratet opp for muligheten til å ta videreutdanning iblant annet begynneropplæring.

Også tid anses som en faktor som i stor grad er med på å påvirke lekens plass i skolehverdagen til de yngste elevene. Mange pedagoger finner planlegging av lekbaserte aktiviteter svært tidkrevende. Samtidig har de læreplaner å forholde seg til, og uttrykker at de er redde for å ikke komme gjennom alle kompetansemål dersom de “bruker opp” tida på lek. Flere lærere mener også at vurderingsarbeidet blir mer tidkrevende ved bruk av lekpregede aktiviteter, da disse aktivitetene er vanskeligere å vurdere. (Jay & Knaus, 2018, s. 123-124)

Skolens fysiske miljø og ressurser kan også virke begrensende når det kommer til utøvelse av lek. Elevenes behov for aktive og lekende læringsformer er stort, spesielt de første årene på skolen (Becher & Høyland, 2019, s. 89), men skolenes areal er ikke alltid tilrettelagt for dette. Ifølge Webster-Stratton (2019) er det gunstig med små lekegrupper, dette spesielt i forhold til å øve seg på kommunikasjon (s. 428). I skolen er det imidlertid færre voksne og ofte større barnegrupper (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3), og forutsetningene er derfor ikke like store for å kunne dele i mindre grupper. I tillegg er elementer som ledige rom sentralt i denne sammenheng. Wainwright m.fl. (2020) påpeker imidlertid hvor viktig bruk av utearealet er i som en naturlig del av skolen. Dette støttes av Løndal (2019) der han i denne sammenheng trekker frem doktorgradsarbeidet til Ingunn Fjørtoft som relevant (s. 99). Her synliggjøres det at aktivitet i varierte uteområder fremmer lek (Ibid.). Jay og Knaus (2018) viser også til Dockett og Perry, som hevder at mange skoler også har for lite ressurser i form av utstyr til lek og lekpreget aktivitet. Dette er også noe som kan begrense pedagogene når det kommer til hvor ofte de tilrettelegger for lekpregede aktiviteter.

### 2.3.1. Lekens plass i aktuelle styringsdokumenter

Pedagogen sin oppgave i skolen handler i stor grad om å sørge for at elevene tilegner seg både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Jensen & Osnes 2009 s. 16). Hva disse kunnskapene, ferdighetene og holdningene innebærer kommer frem av styringsdokumentene, og vil derfor variere i takt med de ulike læreplanverk skolen har stått over for. Lekens plass i den norske skole har variert i takt med de ulike styringsdokumentene vi har hatt opp gjennom tida. Det har vært naturlig for meg å ta utgangspunkt i tida fra innføring av seksårsreformen (Reform 97) og frem til i dag, da vi i denne perioden har vært vitne til store endringer i skolen. Reform 97, LK06 og LK20 er også de læreplanverkene som virker mest omtalt i debatten omkring lekens plass i skolen. Det vil imidlertid være naturlig rette størst fokus mot LK20, som er styringsførende i nåtidens skole.

Etter innføring av seksårsreformen var leken en sentral del av skolehverdagen for de yngste elevene, mens den i LK06 har vært mindre fremtredende (Lillejord et al., 2018, s.2).

Pedagogikken for de minste skulle i tråd med Reform 97 inneholde elementer fra både barnehage og skole, og være tilpasset barnas alder, noe som innebar mye lek (Haug, 2019, s. 34; Hølland, et.al., 2021; Lillejord et.al., 2018). Leken var den gang sentralt, men med et stadig økende læringspress i skolen har ikke reformen «fungert» slik den skulle etter LK06 (Haug, 2019, s. 37). Denne reformen, som åpnet opp for mye lek, fikk noe av skylden for at

norske barn ikke hevdet seg i toppen når det gjelder internasjonale undersøkelser, som for eksempel PISA (Eik et.al, 2011, s. 7; Vingdal, 2018, s. 47). Dette ble bakgrunnen for et ønske om endring, og dermed nok en ny skolereform, LK06. I LK06 ble leken viet markant mindre plass. Mens ordet lek var nevnt 130 ganger i Reform 97 var det i LK06 kun nevnt 4 ganger (Holst, 2020). I senere diskusjoner har det imidlertid kommet frem at leken ikke var ment ekskludert, men at pedagogene etter LK06 derimot skulle ha en større metodefrihet (Haug, 2019, s. 37). På tross av dette resulterte den nye reformen i at leken ble nedprioritert. I denne perioden ble leken i hovedsak assosiert med friminutt og turdager, og en “enten-eller”-holdning rådet med tanke på lekens plass i skolen. Dette innebar at lek og undervisning ble holdt atskilt (Haug, 2019, s. 37; 39) og leken hadde en underordnet betydning (Hogsnes & Moser, 2014, s. 17). Løndal (2019, s. 98) mener at dette blant annet kan være på grunn av det læringssynet som han hevder at har vært fremtredende i norsk skole. Dette læringssynet omtaler han som «akademisk og produktorientert». Han får støtte i Walsh (2019, s. 127) og Hogsnes & Moser (2014) som mener at det i overgangen mellom barnehage og skole går fra å dreie seg mye om lek til å i hovedsak handle om akademisk læring.

I det nye læreplanverket (LK20) inkluderes derimot leken igjen i større grad, og kanskje er vi med dette i ferd med å utfordre det akademiske læringssynet i skolen. En stor del av skolens mandat ligger i å forberede elevene på “livet” og alt det fører med seg (Saabye, 2020, s. 7), og den nye læreplanen legger i denne sammenheng opp til mye praktisk arbeid og samarbeid. Blant de yngste elevene vil det være naturlig å øve seg på samarbeid gjennom lek og lekpregede aktiviteter. At lek skal være sentralt i barnas skolehverdag komme eksplisitt til syne både i overordnet del og i læreplanene for spesifikke fag. I overordnet del kommer det i punkt 1.4. “Skaperglede, engasjement og utforskertrang” tydelig frem at leken både er nødvendig for elevenes trivsel og utvikling, samt gi muligheter også knyttet til læring. (Saabye, 2020, s. 11). Videre uttrykkes det i punkt 2.” Prinsipper for læring, utvikling og danning” at elevene skal møte mange ulike typer aktiviteter, alt fra målrettet arbeid til spontan lek (Saabye, 2020, s. 13). I kompetansemålene tilknyttet de enkelte fag, blir leken nevnt både i norsk (Saabye, 2020, s. 26), matte (Saabye, 2020, s. 34), kroppsøving (Saabye, 2020, s. 42-43), naturfag (Saabye, 2020, s. 63) og engelsk (Saabye, 2020, s. 70-71). Det at lekens verdi eksplisitt kommer til syne i ulike deler av læreplanen kan bidra til å legitimere lekens plass i skolen. Det nye læreplanverkets overordnede del inkluderer også nye tverrfaglige temaer som skal ligge til grunn for skolens arbeid. Selv om leken ikke kommer direkte til syne i denne delen, kan temaet folkehelse og livsmestring ifølge Løndal (2018)



bidra til skolens brede målsetning når det gjelder elevenes helse og trivsel (s. 98). For de yngste elevene vil leken være en trivselsfaktor som således er relevant i denne sammenheng.

### 2.3.2. Helhetlig læringssyn

Det finnes mange ulike teorier knyttet til hvordan vi lærer best, og blant lekforskerne ser spesielt et læringssyn ut til å dominere. Det helhetlige læringssynet bygger på at det kognitive, emosjonelle og sosiale må sees i sammenheng og at vi må bruke hele kroppen og alle våre sanser for å kunne lære på en best mulig måte (Palm et.al, 2018, s. 24; Vingdal, 2018 s. 33). Det kan imidlertid virke som det ikke er en god nok filosofisk kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3-4). Hogsnes og Moser (2014) refererer til Broström da de hevder at utøvelse av denne typen helhetlige læring begrenses av akademiske mål, og at det forventes at barna skal tilpasse seg skolen snarere enn at skolen tilpasser seg elevene (s. 4;11).

Klitmøller og Sommer (2016) er blant forskere som argumenterer for viktigheten av et helhetlig læringssyn, der man ser “hele eleven” med alle dens kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter og utfordringer i sammenheng. Løndal (2019) mener at vi i norsk skole bør tenke mer helhetlig enn vi gjør, og trekker frem ulike teoretikere og deres tenkning når han argumenterer for dette. Han ser blant annet på Merleau- Pontys fenomenologiske filosofi som sentral i forhold til dette. Kjernen i denne filosofien er at barn må få lære med hele kroppen, gjennom allsidig aktivitet som utfordrer dem både fysisk, psykisk og sosialt (Løndal, 2019). Merleau-Ponty var opptatt av menneskers relasjon til verden, og hvordan de kan tilegne seg nye erfaringer og ferdigheter gjennom kroppslig bevegelse, samspill med omgivelser og med andre mennesker. Gjennom bevegelse vil man stadig prøve nye ting, oppleve nye situasjoner og dermed utvide egen horisont. Disse nye erfaringene vil tillegges læring og man vil dermed utvikle seg selv som menneske. Merleau-Ponty mente at dette er den type læring som “setter seg i kroppen” (Ibid.).

Dewey har hatt en stor innflytelse på den pedagogiske tenkningen over store deler av verden, og har således også satt sitt preg på skolereformer i Norge (Hogsnes, 2020, s. 64). Han var opptatt av hvordan barn best kunne lære, og mente at for å skape gode forutsetninger for læring måtte man prøve ut ting i praksis, “learning by doing” (Vingdal, 2019, s. 35). Gjennom samspill med andre vil man gjøre seg erfaringer som man senere vil kunne kjenne igjen og handle ut ifra. Dette er ifølge Løndal (2019) læring som vi husker. Dewey var

tydelig på at det er viktig å ta utgangspunkt i barnas tidligere erfaringer, for deretter utvide og bygge videre på disse (Hogsnes, 2020, s. 64; Vingdal, 2019, s. 35). Det å gjøre aktiviteter man opplever som meningsfulle er ifølge Dewey selve drivkraften bak en aktivitet (Hogsnes, 2020, s. 65). Undervisning handler ifølge Skram (2016) om å legge til rette for læring på ulike måter, og aller helst ved at elevene selv kan være aktive i læringsprosessen (s. 82). Dette samsvarer med Dewey sine tanker knyttet til begrepet “learning by doing”. Barns tidligere erfaringer er svært ulike når de begynner på skolen, men det er grunn til å tro at leken har spilt en sentral rolle hos de aller fleste, og dermed kan anses som et felles ankerpunkt blant elevene.

## 2.5. Sosial læring

Det finnes mange begreper som beskriver det å tilegne seg samt å inneha sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse, sosial- emosjonelle ferdigheter, sosial mestring og sosial læring er alle begreper vi ofte hører. Begrepene er vanskelig å skille, og Ogden (2018) hevder i sin artikkel at de ofte benyttes om hverandre (s. 2). Selv om dette er velkjente begreper lar de seg vanskelig definere (Ogden, 2018, s. 1). Det er likevel mange som har prøvd, og utviklet sine egne definisjoner og forståelsesrammer knyttet til temaet. Siden sosial kompetanse omtales som det overordnede begrepet (Vedeler, 2007) vil jeg ta utgangspunkt i dette, før jeg deretter vil forsøke å forklare hva jeg legger i begrepet “sosial læring” (s. 13). Jeg tar utgangspunkt i Ogden sin definisjon av sosial kompetanse, som lyder følgende:

“Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap” (Ogden, 2018, s. 1)

Sosial kompetanse blir ut ifra denne definisjonen en sum av de sosiale ferdigheter man innehar (Ogden 2018, s.2). Alle trenger sosiale ferdigheter for å fungere i samfunnet, både i barnehagen, på skolen og senere i livet. Det å oppleve mestring i sosiale sammenhenger er ifølge Vedeler (2007) “alfa og omega” for hvordan livet videre vil bli (s.11). Selv om det i skolen legges stor vekt på å forberede barna til voksenlivet, er dette med sosial mestring også svært viktig “her og nå”. Dette handler om at elevene er i en alder der de skal finne sin plass i kameratflokk og bygge relasjoner til sine jevnaldrende (Vedeler, 2007, s. 12). Da relasjoner er bygget handler dette også i stor grad om å opprettholde gode relasjoner (Ogden, 2017, s.

124). Ifølge en studie gjort av Pirskanen et.al. (2019) mangler mange barn grunnleggende ferdigheter som for eksempel evnen til å håndtere motgang når de begynner på skolen. Dette er noe som kan gjøre det vanskelig å tilpasse seg de krav og forventninger de møter i skolen (Pirskanen et.al., 2019). De barna som mestrer det sosiale samspillet godt, vil ha mange fordeler både i skolen og i livet for øvrig. Dette kan handle om ferdigheter knyttet til selvregulering, mestre og opprettholde relasjoner med andre og utvikle gode og positive holdninger (Roland, 2021, s. 80).

Sosiale ferdigheter må i stor grad læres, og utvikles gjennom sosiale oppgaver allerede fra første leveår (Vedeler, 2007, s. 31). Når barna begynner på skolen er det store variasjoner i hvor utviklet deres sosiale kompetanse er, og hva de har med seg av sosiale utfordringer (Vingdal, 2018, s. 38). Utvikling av sosial kompetanse er en dynamisk prosess (Vedeler, 2007, s. 32) og det er som nevnt en del av skolen sitt mandat å bidra til å utvikle denne kompetansen (Saabye, 2020, s. 13). Dette skal foregå gjennom det som i LK20 beskrives som “sosial læring”. Denne sosiale læringen innebærer at vi øver kontinuerlig på sosiale ferdigheter på ulike måter, både i fag og i andre sammenhenger. I denne forbindelse påpeker Öhman (2012, s. 15) og Webster-Stratton (2019, s. 418) viktigheten av å sette av tid til denne øvingen gjennom sosialt samspill med andre (s. 15). Her har imidlertid de voksne også et ansvar utover det å tilrettelegge for situasjoner der sosial læring oppstår. De voksne må ifølge Öhman (2012) også være tett på elevene, observere samspill og elevene i øvingen. På denne måten kan de hjelpe barna i deres utvikling av gode mestringsstrategier (Vedeler, 2007, s. 11). Således kan de voksne på skolen bidra til at elevene lærer sosiale ferdigheter som er nødvendige både for å utvikle og opprettholde relasjoner til sine medelever (Webster-Stratton, 2019, s. 414-415). Selv om de voksne sin rolle er viktig, og barna kan lære mye gjennom samtaler og veiledning, lærer de aller mest gjennom interaksjon sine jevnaldrende (Vedeler, 2007, s. 12). For at denne læringen skal finne sted forutsetter det at de voksne i skolen legger til rette for situasjoner der barna får mulighet til å leke, samarbeide og samhandle med hverandre. Jay og Knaus (2018) henviser i sin artikkel til Whitebread som hever at elevene ikke vil kunne leke tilstrekkelig til å “høste fordeler” om de ikke vies nok tid til lek. Dette samsvarer med Roland (2021) som også er opptatt av at elevene må få mulighet til å øve seg på sosiale ferdigheter i sin skolehverdag (s. 81). Han hevder videre at voksenrollen, den voksnes evne til å bygge relasjoner og den voksnes sensitivitet, er av stor betydning når det kommer til sosial læring. For å legge grunnlag for gode relasjoner anser han blant annet dialog, lek, aktivitet og gode mestringsopplevelser som viktig (Roland, 2021).

Sensitivitet handler om evnen til å “være til stede” og fange opp strømninger i elevgruppa, noe som gjør at en kan være i forkant og raskt sette i gang tiltak ved behov. Dette er sammen med relasjonsbygging helt sentralt for å skape et trygt og godt klassemiljø. Et trygt og godt klasse- og læringsmiljø vil videre fremme muligheten for sosial læring og virke som en buffer mot stress (Rolland, 2021).

#### 2.5.1. Sosial læring i skolen

Fokus på sosial og emosjonell læring har vært økende de siste årene, og er viet oppmerksomhet i Norge så vel som internasjonalt (Ogden, 2018 s. 1). Ogden (2018) refererer i sin artikkel blant annet til stortingsmelding nr. 28, der det eksplisitt kommer frem at skolen vil få større ansvar for dette i fremtiden (s. 1). Dette stemmer godt overens med det nye læreplanverket (LK-20) der skolens mandat i forhold til elevenes sosiale læring kommer tydelig til syne. I kapittel 2.1. “Sosial læring og utvikling” (Saabye, 2020) uttrykkes det at arbeid med sosial læring skal foregå både i faglig arbeid og ellers i skoledagen (s. 13). Ifølge Roland (2021) er det viktig at sosial læring blir stimulert på hverdagslig basis (s. 81). I tillegg anses et inkluderende fellesskap som svært viktig, både for å fremme faglig og sosial læring (Roland, 2021, s. 17). I utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020) sin artikkel “Sosial læring gjennom arbeid med fag” presiseres det at sosial læring må foregå gjennom samspill med andre, og at dette må ligge til grunn når en lærer planlegger undervisningen og tar sine didaktiske valg (s.1). Her vil både arbeidsmåter, hvilke læringsarenaer en velger å benytte, samt hvordan en velger å organisere undervisningen være viktig for elevene sin sosiale læring når det kommer områder som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-6).

#### 2.5.2. Lek og sosial læring

Det er ingen tvil om at leken gjennom barnehageårene har spilt en viktig rolle i barnas liv, både i form av egenverdi og som en arena for å tilegne seg sosiale ferdigheter. Leken krever en gjensidighet barna imellom, og den krever evnen til å forholde seg til hverandre så vel som til felles regler. (Eik et.al., 2011, s. 7; Høigård, 2019, s. 72). Videre utfordres evnen til kommunikasjon, og interaksjon med andre i et samspill preget av forhandlinger, maktforhold og perspektivtaking (Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006). Mens barna i barnehagen har hatt tett oppfølging av voksne i leken, blir de i skolen i større grad overlatt til seg selv, da

voksenteiteten er mindre (Hogsnes & Moser, 2014). For noen barn er det å leke med andre utfordrende, og noe de trenger hjelp til på lik linje som med faglig læring. Høigård (2019) refererer til Olofsson som hevder at de barna som ikke mestrer de ulike "lekekodene" ofte blir stående utenfor leken (s. 67). Dette støttes av Webster-Stratton (2019) som sier at barn med ulike sosiale vansker ofte er usikre på hva som forventes av dem sosialt, feilvurderer ulike situasjoner og kan komme med upassende kommentarer (s. 414). Dette kan potensielt bidra til at de blir utestengt fra leken og det sosiale fellesskapet, noe som igjen fører til mindre sosial samhandling og færre muligheter for å øve på nettopp dette (Webster-Stratton, 2019, s. 414; Öhman, 2012, s. 181). I følge Öhman (2012) er det å sørge for at alle får delta i leken like viktig som å legge til rette for lek (s. 15).

Det å lære å forholde seg til andre i lek, følge felles regler, gi og ta, er viktige egenskaper vi også trenger i andre sammenhenger senere i livet, i arbeidsliv og relasjon til andre mennesker. Dewey sin tenkning bygger på at vi må se skolen i en større sammenheng, og at barna gjennom skolen skal rustes for å møte livets utfordringer (Hogsnes, 2020, s. 67). Livets utfordringer handler ikke bare om akademiske ferdigheter som å lære å lese og skrive, men i stor grad om å kunne skape og vedlikeholde gjensidige relasjoner til andre mennesker. Leken kan bidra til å gi meningsbyggende erfaringer som barnet kan ha utbytte av senere i livet. Gjennom leken er hver og en av dem et subjekt i fellesskapet der det handler om å finne sin plass, lese andre og samhandle med andre på en god måte (Greve & Løndal, 2018, s. 22). I følge Vingdal (2018) er det store ulikheter på barnas sosiale, kognitive og emosjonelle alder ved skolestart, og de utvikler seg i ulikt tempo, akkurat som ved akademisk læring (s. 38). Gjennom ulike typer lek kan barna øve seg og potensielt utvikle emosjonelle, språklige, motoriske og intellektuelle ferdigheter (Eik et. al., 2011, s. 24). Disse ferdighetene beskrives videre som viktige for barnet å ha med seg inn i kommende livsfaser, noe som stemmer overens med Deweys tenkning.

Barnas lek handler i stor grad om kommunikasjon og samspill, og er således en arena der barna har mulighet til å øve seg på nettopp dette (Skram, 2016, s. 59). Gjennom lek øver barna seg på å kommunisere, og lærer blant annet metakommunikasjon, som er sentralt for å mestre konfliktløsning (Skram, 2016, s. 60; Høigård, 2019, s. 71) Skram (2016) viser til Bateson som imidlertid hevder at kommunikasjonen varierer i form ved ulike typer lek (s. 60). Dette støttes også av Høigård (2019). Det vil dermed være ulike måter å kommunisere på og ulike grad av kommunikasjon i styrt lek med faste regler versus i den frie spontane leken (s. 72). Spesielt rollelek nevnes som god trening for å bli bedre til å håndtere konflikt, men

det er viktig å huske på at ikke alle barn klarer dette på egenhånd. Her må de voksne være tett, hjelpe og veilede også i skolesammenheng (Skram, 2016, s. 60). Konflikter i lek kan dreie seg om mange ulike ting, for eksempel uenigheter knyttet til hva som skal lekes, hvem som skal være hva i leken, hvem som skal begynne, være nummer to og så videre. Å håndtere store og små konflikter krever ferdigheter når det gjelder å forholde seg til andre, følge regler og å identifisere seg med leketemaet (Skram, 2016, s. 61). Gjennom lek har en mulighet til å øve på og prøve ut disse ferdighetene under trygge omgivelser der det er lov å prøve og feile, og leken er dermed en viktig del av barnets sosialiseringssprosess (Skram, 2016, s.61). Og høre etter og ta beskjeder er også noe som er vanskelig for enkelte barn og noe de dermed må øve på for å kunne ta del i leken på en god måte (Webster-Stratton, 2019, s. 420). Her nevnes leker som for eksempel "Kongen befaler", der det kreves at man lytter til en beskjed og deretter utfører en handling (Ibid.).

### 3. Metodologi og metode

For å kunne belyse forskningsspørsmålet på en god måte har det vært avgjørende å ha et godt bakteppe når det kommer til metodologi. Metodologien handler om læren om de ulike metodene som benyttes innen vitenskapelig forskning (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 356), og dette bakteppet har jeg dannet meg i løpet av studietiden gjennom deltakelse på forelesninger, i møte med litteratur og gjennom arbeidskrav. Med metodologien i ryggen har jeg jobbet mot å finne den fremgangsmåten jeg mener er mest hensiktsmessig for å besvare mitt forskningsspørsmål, nemlig metoden. Ifølge Krumsvik (2019) er metoden et verktøy for å samle inn data, og han presiserer viktigheten av å bruke riktig verktøy i denne prosessen (s. 162). Temaet «lek» er stort og appellerer til ulike vinklinger, og jeg var lenge inne på tanken å gjøre en litteraturstudie. Dette kunne vært en spennende vinkling, men siden tidligere forskning indikerer «forskningshull» (Lillejord et.al, 2018) var jeg i denne sammenheng bekymret for å ikke finne nok litteratur på det spesifikke området jeg ønsket å undersøke. Jeg kunne endret fokusområde, men følte da at jeg beveget meg bort fra det jeg egentlig ville undersøke. Etter en lang tankeprosess, prøving, feiling, diskusjon og veiledning har jeg kommet frem til et forskningsspørsmål som krever innsamling av empiriske data. Dette gir meg mulighet til å utforske et område jeg finner svært interessant og viktig, samtidig som jeg kan bidra på et forskningsfelt der det er behov for kunnskapsheving (Lillejord et al., 2018; Hølland, et.al., 2021). Jeg har valgt å benytte kvalitativ metode, da jeg gjennom mitt prosjekt ønsker å få et nærmere innblikk i pedagoger sine tanker og erfaringer når det kommer til sammenhengen mellom lek og læring av sosiale ferdigheter i skolesammenheng.

#### 3.1. En hermeneutisk tilnærming

Vår vitenskapsteoretiske posisjon handler om hvordan vi forstår virkeligheten (ontologi) og videre hvordan vi kan gå frem for å få tilgang til denne virkeligheten (epistemologi). (Anker, 2020, s. 47). Gadamer levde på 1900-tallet og kan regnes som grunnlegger av den filosofiske hermeneutikken (Gilje, 2019, s. 147). Han var opptatt av forståelse og hva som ligger til grunn for vår forståelse, noe som er svært relevant i forskningssammenheng (Gilje, 2019, s. 151). I følge Gadamer bygger vår forståelse alltid på en førforståelse, altså de tanker og erfaringer vi har med oss inn i ulike situasjoner (Gilje, 2019, s. 155; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Gadamer mente ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at en tekst er en sekundær

kilde til kunnskap (s. 74). I dette legger han at våre tolkninger alltid spiller inn i en fortolkningsprosess. Dette samsvarer med Creswell (2014) som hevder at informasjon man får ved innsamling av empiri blir "filtrert" gjennom forskeren og hans/hennes bakgrunn. Formålet med hermeneutiske fortolkningsprosesser er å oppnå en allmenn forståelse knyttet til hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). Denne forståelsen kommer man stadig nærmere gjennom en "hermeneutisk sirkelprosess" (Ødegaard & Birkeland, 2001). Dette innebærer at man som forsker har et "frem og tilbake-prinsipp" der man ser på hele teksten, deretter tolker teksten del for del, før man setter sammen til en helhet igjen. Denne prosessen er imidlertid ikke ferdig etter en runde, men fungerer som en spiral der man beveger seg nærmere og nærmere en stadig dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74; Anker, 2020, s. 50).

Etter at jeg hadde samlet inn empiri fra informantene tolket jeg den informasjonen jeg fant i datamateriale. Siden jeg har valgt et tema forankret i egen interesse så vel som i mine erfaringer og tidligere kunnskap vil egen forforståelse kunne påvirke mine tolkninger (Jansen, 2008). Jeg vil på denne måten kunne møte både egne hypoteser og fordommer (Ibid.) som jeg gjennom hele prosessen må møte med kritisk refleksjon (Anker, 2020, s. 54). Det er dermed ikke sikkert jeg tolker dataene på den måten de er ment fra informantene sin side. Jeg vil således alltid stå i fare for å mistolke og misforstå, og dermed tillegge informantene meninger og holdninger (Kvale, 1997, s. 133; Gilje, 2019). Jeg måtte gjennom tolkningsprosessen være bevisst på ulike aspekter i fortellingene; det skriveren mente, det teksten avslører og det jeg selv legger inn i teksten (Fuglseth, 2007 s. 264). Dette er elementer som spiller inn og kan påvirke prosjektets reliabilitet. Videre ble det viktig å lese tekstene gjentatte ganger, da man på denne måten vil forstå teksten på stadig nye og mer nyanserte måter enn man gjør ved første øyekast (Fuglset, 2007, s. 265). En hermeneutisk tilnærming vil på denne måten hjelpe meg i prosessen med å forstå informantenes dypere meninger (Gilje, 2019).

### 3.2. Kvalitativ forskningsmetode

Innen forskning skiller vi mellom kvalitative og kvantitative metoder. Det er forskningsspørsmålet som ligger til grunn for valget av metode (Creswell, 2014, s. 25), og metoden blir således et verktøy for å besvare forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2019.s. 160). Ifølge Krumsvik (2019) preges kvalitative metoder av en nærhet til feltet og er således et godt valg for å belyse avhandlingens forskningsspørsmål (s. 156). Det finnes imidlertid mange veier til målet, også innen kvalitativ metode. I lys av prosjektets forskningsspørsmål finner



jeg det hensiktsmessig å gjennomføre en empirisk studie. En empirisk studie krever innsamling av data (Thagaard, 2018). Mitt forskningsspørsmål søker menneskelige erfaringer og jeg vil i lys av dette benytte skriftlige fortellinger som metode for å hente inn data fra mine informanter. Denne type datainnsamling omtales som narrativ forskning (Sørly & Blix, 2017; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) benytter i sin bok Systematikk og innlevelse begrepet fortelling synonymt med det engelske begrepet narrativer (s. 126). Jeg vil videre i min avhandling støtte meg til dette og benytte begrepet “fortelling”.

### 3.2.1. Narrativ forskning

Innen narrativ forskning finnes mange ulike studier man kan gjøre, som baserer seg på ulike typer empiri (Sørly & Blix, 2017 s. 25). Noen narrative studier tar utgangspunkt i materiale som allerede finnes, som for eksempel bøker, filmer eller blogginnlegg. Andre studier baserer seg på innsamling av egne data, empiri. Dette kan være for eksempel intervjuer der informantene får fortelle sine historier, deltakende observasjon eller innsamling av skriftlige fortellinger der et utvalg informanter blir bedt om å skrive ned sine historier (Sørly & Blix, 2017 s. 25). Det som er felles for alle disse ulike fremgangsmåtene innen narrativ forskning, er at de har til hensikt å få frem en persons fortelling (Sørly & Blix, 2017, s. 25). Innen en rekke fagfelt blir denne type fortelling ansett som en viktig kilde til kunnskap (Sørly og Blix, 2017, s. 47). Denne metoden vies også stadig mer oppmerksomhet innen pedagogisk forskning (Ødegaard & Birkeland, 2001). Ifølge Jansen (2008) kan fortellingene ta to retninger, “den fiktive fortellingen” eller “den sanne fortellingen”.

Fortellingene denne studien baseres på er subjektive erfaringer som jeg i dette tilfelle ønsker at mine informanter skal formidle til meg gjennom tekst. Disse er ikke oppdiktete eller usanne, men en skriftlig fremstilling av et menneske sine opplevelser (Johannessen et. al., 2020, s.99). Subjektiviteten i fortellingene innebærer at informanten også har tolket ulike situasjoner i egen praksis, og tillegger fortellingene sine tanker og meninger (Ødegaard & Birkeland, 2001). Fortellingene kan være alt fra fullstendige livshistorier til kortere fortellinger, og disse fortellingene vil danne grunnlag for empirien i studiet (Sørly & Blix, 2017, s. 22; 25). Jeg har i denne sammenheng forespurt informantene om å skrive en tekst basert på opplevelser og erfaringer de har med lek i skolesammenheng. Videre har jeg oppfordret dem til å inkludere konkrete eksempler fra egen praksis der de har sett at leken bidrar til sosial læring. Ødegaard og Birkeland (2001) refererer til Birkeland som har utviklet en rekke kriterier for det hun kaller en praksisfortelling. Disse omhandler blant annet at

fortellingen er personlig, at fortelleren er engasjert, subjektiv og benytter et dagligdags språk (Jansen, 2008). Fortellingene jeg samler inn kan således inngå i denne kategorien og dermed også kalles praksisfortellinger (Ødegaard & Birkeland, 2001). I følge Sørly og Blix (2017) kan slike fortellinger foregå på tre ulike nivå; makro-, meso-, og mikronivå (s. 47).

Fortellinger på makronivå, er de såkalt store fortellingene, som presenterer hvordan verden er eller burde vært. Disse preges ofte av kollektive “vi-fortellinger” fra dominerende grupper i et samfunn (Sørly & Blix, 2017, s. 48). Denne type fortelling benyttes også innen forskningen for å “gi en stemme” til grupper som ikke er like synlige og tatt for gitt (Sørly & Blix, 2017, s. 48;49). Fortellinger på mesonivå innebærer er fortellinger hentet fra institusjoner eller organisasjoner, der man kategoriserer mennesker og sier noe om hvem som er “innenfor” og “utenfor”. Det siste nivået, mikronivå, omfavner ulike kilder til fortelling, som for eksempel dagbøker, samtaler, blogginnlegg, selvbiografier og brev (Sørly & Blix, 2017, s. 51-52). Dette er “små” fortellinger som ikke gir oss tilgang til en sannhet, men som kan bidra til forståelse knyttet til livserfaring (Sørly & Blix, 2017, s. 55). De fortellingene jeg har samlet inn fra mine informanter, er fortellinger på mikronivå. Ved å analysere fortellingene vil jeg tilegne meg en nærhet til forskningsfeltet (Halmrast et.al., 2013). Dette vil gi meg et innblikk i informantenes tanker og erfaringer, som videre kan bidra til å utvide egen forståelse og belyse avhandlingens forskningsspørsmål.

### 3.2.2. Metodens mulighet og begrensing

I min avhandling ønsker jeg å fokusere på hvordan lek i skolen kan bidra til sosial læring, og hvilke erfaringer pedagoger i begynneropplæringen har med lek i denne sammenheng. Ved å fremstille sine fortellinger skriftlig får informantene god tid på seg i skriveprosessen, og kan dermed komme på elementer de vanligvis ikke husket å inkludere i for eksempel en intervjuprosess. De kan sitte i sine vante og trygge omgivelser, og har anledning til å skrive fortellingen da det passer best for dem. Dette anser jeg som sentralt med tanke på at jeg ønsker konkrete eksempler fra deres praksis, noe som forutsetter at informanten vies tid til å reflektere. En potensiell utfordring ved skriftlige fremstillinger kan imidlertid være at informantene ikke er vant med denne å skrive denne typen tekst, noe som kan påvirke kvalitet og dermed også validitet (Jansen, 2008). Med bakgrunn i dette har jeg gitt informantene stor frihet med tanke på sjanger, og ikke gitt dem kriterier knyttet til dette. I følge (Ødegaard & Birkeland, 2001) bør denne terskelen være lav, slik at informantene fokuserer på innhold i

fortellingen fremfor “å skrive rett” Alle informantene har imidlertid vært gjennom et utdanningsforløp, noe som indikerer at de er vant til å uttrykke seg skriftlig.

En annen ulempe ved en slik metode er at svarene sjelden blir like utfyllende som ved for eksempel et semistrukturert intervju (Anker s. 39). Ved å samle inn skriftlige fortellinger mister jeg som forsker muligheten til å gripe tak i interessante uttalelser fra informantene, og stille oppfølgingsspørsmål underveis. Et intervju kunne også gjort tolkningen enklere, da jeg dermed ville fått mulighet til å oppklare underveis om det var ting jeg ikke forstod. På denne måten kunne jeg redusert antall tolkningsmuligheter. På en annen side unngår jeg fallgruver i forhold til egen rolle i en intervjusetting. Informantene får nå skrive fritt, uten å bli påvirket av forskers tilstedeværelse. Dette innebærer faktorer som språklig formulering, kroppsspråk, avbrytelser, og oppfølgingsspørsmål, som jeg måtte vært bevisst på ved bruk av intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s.195). Jeg ser også at informantene er flinke formidle detaljerike fortellinger, noe som ifølge Ødegaard og Birkeland (2001) kan omtales som “tykke beskrivelser”. Dette legger et godt grunnlag for fortolkningsarbeidet og skaper gode muligheter for refleksjon og drøfting (Ibid.).

Selv om jeg unngår nevnte fallgruver som menneskelige interaksjonen kan skape, vil derimot mine skriftlige formuleringer være svært sentrale i “møte” med informantene. For å få et best mulig utbytte av fortellingene har det vært viktig å gi informantene “knagger”, i form av støttepunkter, som de kan basere besvarelsene sine på. Hvordan disse støttepunktene er utarbeidet vil også spille inn på metodens muligheter, og dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.4.3. Støttepunkt til informantene.

### 3.3. Etiske refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen, og hvilke retningslinjer jeg har forholdt meg til i arbeidet med innsamling og oppbevaring av empiri. Jeg vil også komme inn på de etiske refleksjonene jeg har gjort meg underveis i denne prosessen.

Innsamling og lagring av informasjon som inneholder personopplysninger er regulert av lov (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Dette innebærer både regler knyttet til personvern samt forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene omhandler blant annet ivaretagelse av informantene gjennom hele forskningsprosessen (Anker, 2020, s. 104-105).

Det har gjennom arbeidet med avhandlingen vært viktig å opptre transparent og ryddig, både i forbindelse med informasjon til informantene, men også igjennom skriftlige fremstillinger av deres bidrag. Dette er viktig for å synliggjøre at forskningsetiske regler og retningslinjer er blitt fulgt (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 213).

### 3.3.1. Meldeplikt

Etter at jeg hadde utformet forskningsspørsmål og tatt metodiske valg knyttet til datainnsamling, så jeg at prosjektet ville kreve innhenting og lagring av personopplysninger. Dette innebar en meldeplikt, der prosjektet måtte registreres hos Norsk senter for forskningsdata, heretter omtalt som NSD (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212-213; Anker, 2020, s. 104-105; Thagaard, 2018, s. 22). Prosjektet ble registrert via deres nettportal, der det ble redegjort for hva slags opplysninger det var ønskelig å samle inn, planlagt fremgangsmåte samt hvordan lagring av data ville foregå. Det ble videre redegjort for hvordan informantenes rettigheter og anonymitet ville bli ivaretatt gjennom prosessen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 213). Med bakgrunn i dette ble det utarbeidet et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger knyttet til informantenes rettigheter, og ble lastet opp som vedlegg i min søknad til NSD.

### 3.3.2. Informert samtykke

Informert samtykke omhandler deltakernes rett til å vite hva en deltakelse innebærer for dem. De må informeres om formålet med undersøkelsen, og hva prosjektet går ut på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Asdal & Reinertsen, 2020, s. 213). Dette er et ansvar som alle forskere har ovenfor sine deltakere, og skal bidra til at deltakerne har et godt grunnlag for å selv å vurdere om de ønsker å delta eller ikke (Thagaard, 2018, s. 23). Dette har hele veien vært viktig å uttrykke eksplisitt ovenfor mine informanter, noe jeg som tidligere nevnt har gjort gjennom dokumentet "Informasjonsskriv til informanter". Informasjonsskrivet omtaler fremgangsmåte og informasjon knyttet til personvern, og er utviklet med utgangspunkt i et standardisert skjema fra NSD. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring ble sendt ut sammen med forespørsel om deltakelse i prosjektet, slik at potensielle deltakere fikk anledning til å lese mer om prosjektet før de tok stilling til om de ønsket å delta eller ikke. I tillegg sendte jeg også skjemaet direkte til de som kontaktet meg med ønske om å bidra som informant. Informantene ble oppfordret til å lese informasjonsskrivet og signerte deretter

samtykket. Gjennom dette samtykke tillot de at jeg benyttet informasjon fra deres fortellinger i min masteravhandling, dette med et forbehold om at opplysningene ble anonymiserte. Et skriftlig samtykke er viktig for å kunne dokumentere informantenes frivillige deltakelse (Thagaard, 2018). Informantene returnerte sitt signerte samtykke i forkant eller sammen med sin fortelling.

### 3.3.3. Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkman, 2015; Befring, 2020, s. 33) I denne sammenheng er det viktig at informantene føler seg trygge på hva dataene skal brukes til, og at personopplysninger og data behandles på en sikker måte (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106; Befring, 2020, s. 33). Informantenes fortellinger inneholdt verken navn eller andre personlige opplysninger utover informasjon om deres utdanning og fartstid i skolen. Siden jeg fikk fortellingene tilsendt på epost hadde jeg imidlertid tilgang til informantenes navn og kontaktdetaljer, noe jeg måtte oppbevare på en forsvarlig måte til prosjektet var avsluttet. Navn på informantene ble aldri benyttet i avhandlingen, jeg valgte derimot å kalle informantene “Informant 1”, “Informant 2” (...), for å ivareta deres personvern. Jeg har av samme grunn valgt å omtale informantene som “hun”, uavhengig av om de er kvinner eller menn. Jeg har videre valgt å skrive alle utdrag på bokmål, uavhengig av målform i informantenes fortellinger. Siden jeg har basert utvalget mitt på pedagoger tilknyttet 1-4 trinn i skolen, har jeg tatt utgangspunkt i en svært stor gruppe i hele landet og det vil derfor være vanskelig å spore tilbake til enkeltpersoner. Alle fortellinger, notater og samtykkeskjemaer vil bli slettet etter at avhandlingen er ferdigstilt.

### 3.4. Datainnsamling

Jeg tidligere beskrevet har jeg valgt å samle inn empiri ved hjelp av skriftlige praksisfortellinger fra et antall informanter. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informanter til prosjektet, og hvordan informantene ble valgt ut. Dernest vil jeg komme inn på utforming av støttepunkter til informantene før jeg avslutningsvis gir en kort beskrivelse av informantgruppen.

### 3.4.1. Rekruttering av informanter

I følge Creswell (2014) bør en ta utgangspunkt i at det kan ta tid å rekruttere informanter. I lys av pandemien har mange skoler opplevd utfordringer knyttet til høyt sykefravær og stor arbeidsbelastning blant de ansatte, og rekrutteringsarbeidet har med bakgrunn i dette vært krevende. Det var mange faktorer som måtte reflekteres rundt før jeg sendte ut forespørsler til mulige informanter. Siden datainnsamlingen ikke krevde fysisk oppmøte, var ikke geografisk avstand av betydning. Jeg hadde dermed hele Norge som mulig søkeområde, og har i stor grad benyttet meg av dette. Jeg valgte å sende ut forespørsler "puljevis", da jeg i begynnelsen var usikker på hvor stor responsen ville være. Jeg begynte prosessen med å sende ut forespørsel pr. epost til skoleledere og/eller avdelingsledere for grunnskolene i et utvalg kommuner. Dette var kommuner som lå utenfor bykjernene, med en tanke om at de skolene som ligger i nærhet til en utdanningsinstitusjon allerede får mange forespørsler fra studenter på både bachelor- og masternivå. Da jeg opplevde liten respons, både i form av informanter, men også generelt liten tilbakemelding fra skoleledere, utvidet jeg søket til å omfavne et større antall skoler i stadig flere kommuner. Etter veiledning ble jeg oppfordret til også å ta direkte kontakt med kommunene og forhøre meg om de hadde noen felles plattform for å nå ut til sine pedagoger. Her opplevde jeg at få hadde denne typen plattform tilgjengelig, men at enkelte var behjelpelig med å videresende min forespørsel direkte til sine skoleledere. Andre oppfordret meg til å ta direkte kontakt med hver skole slik jeg tidligere hadde gjort. I en periode fra oktober 2021 til februar 2022 sendte jeg forespørsel til 210 skoler samt 57 kommuner rundt om i landet. Jeg fikk tilbakemelding fra en del skoleleder/avdelingsledere der de var positive til å videreformidle min forespørsel til aktuelle kandidater. Jeg mottok også mange svar som bekreftet mine tanker om en travel tid i skolen. Noen ønsket ikke å videreformidle på grunn av mye sykdom og et allerede høyt arbeidspress blant de ansatte. Andre gav uttrykk for at de fikk svært mange lignende forespørsler og ikke hadde mulighet til å imøtekomme alle, eller at de ønsket å prioritere egne praksisstudenter. Svært mange unnlot også å svare på henvendelsen.

Selv om jobben med å sende ut forespørsler har tatt tid, og responsen har vært begrenset, gav det etter hvert resultater. De som kontaktet meg med ønske om å bidra som informanter var pedagoger tilknyttet 1. - 4. trinn, hvorav flere av dem gav uttrykk for at de selv var svært opptatt av samme tema. I flere tilfeller hadde informantene selv en mastergrad, og gav uttrykk for at de visste at rekrutteringsarbeidet var krevende og således ville bidra. Denne prosessen resulterte i 5 informanter, og jeg hadde dermed ikke et tilfredsstillende antall

informanter. For å kunne ferdigstille min avhandling innen planlagt tidsramme valgte jeg dermed å ta grep i form av å henvende meg direkte til pedagoger i skolen. I denne prosessen tok jeg kontakt med bekjente som jobber i skolen og forhørte meg om de selv var, eller visste om noen i målgruppen som kunne tenke seg å bidra i prosjektet. Det er imidlertid ikke etisk problemfritt å henvende seg direkte til bekjente, og dette var noe jeg måtte ta stilling til og vurdere fortløpende i prosessen. Jeg vurderte det dithen at avhandlingens forskningsspørsmål er av den art at denne fremgangsmåten ville være etisk forsvarlig. Den største etiske utfordringen i denne sammenheng vil kanskje være at bekjente kunne anse det ubehagelig å takke nei til forespørselen. Forespørselene jeg sendte ut var derfor åpne i den forstand at de som ønsket kunne ta kontakt med meg for mer informasjon, mens de som ikke ønsket kunne unnlate å svare på henvendelsen. Dette for at det skal være lav terskel for å si nei til deltakelse, og dermed bevare frivilligheten i størst mulig grad. Jeg valgte av samme grunn å unngå nære personer som kollegaer og venner. Denne prosessen resulterte i ytterligere to informanter og dermed et totalt antall på 7 informanter noe jeg vurderte å være et tilstrekkelig antall. Som et alternativ til å gå via bekjente kunne jeg også benyttet meg av sosiale medier for å nå ut til potensielle informanter, da det finnes mange forum for pedagoger der jeg stadig ser studenter som søker deltakere til ulike prosjekter. Bakdelen med en slik inngangsport er imidlertid at man ikke har noen garanti for at de man rekrutterer faktisk er i den aktuelle målgruppen da dette er vanskelig å etterprøve. Jeg tok derfor det valget jeg redegjorde for i den hensikt å sikre at alle deltakerne tilhørte målgruppen.

#### 3.4.2. Utvalg

Selv om et intervju ville gitt meg mye av det samme datagrunnlaget og samtidig åpnet opp for mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, vil innsamling av skriftlige fortellinger som nevnt tidligere øke muligheten til å inkludere flere informanter. Dette kan bidra til å få frem flere erfaringer innen forskningsfeltet (Halmrast et.al, 2013), noe som vil være verdifullt for å belyse forskningsspørsmålet. Ifølge Krumsvik (2019) er det på masternivå passelig med rundt 7-10 informanter (s. 159). Samtidig presiserer Johannessen et.al. (2016) at antall informanter også må baseres på hva som vil være praktisk mulig å gjennomføre (s. 114). Videre hevder de at antall informanter ofte vil være færre i for eksempel studentarbeider, da rammebetingelser som for eksempel tidsramme her er begrensende (Johannessen, et.al., 2016, s. 114). 7-10 informanter er et antall som i denne sammenheng er håndterbart, men som ved bruka av semistrukturerte intervjuer trolig ville vært for mange innenfor prosjektets tidsrammer.

Grunnen til at jeg anser dette antallet informanter som mer realistisk ved innsamling av skriftlige fortellinger er at jeg her vil få direkte tilgang til informantenes tekst, uten å måtte transkribere intervjuer i forkant. Dette vil spare meg for tid, noe som gjør at jeg innenfor min tidsramme har mulighet til å høre flere sin stemme (Anker, 2020 s. 39). Dette betyr imidlertid ikke at mitt utvalg er stort nok til å kunne åpne opp for en generalisering, men dette vil heller ikke være et mål i dette prosjektet. Dette støttes av Halmrast et.al. (2013) som uttrykker at det ikke alltid er en hensikt å skape en enighet, men heller å kunne åpne opp for større innsikt knyttet til et tema og belyse ulike sider. Formålet med min oppgave er nettopp å få et innblikk i tanker og erfaringer pedagogene har knyttet til temaet, og det har derfor vært hensiktsmessig med et strategisk utvalg av informanter. Dette innebærer å henvende seg til mulige informanter som har best mulig forutsetninger for å besvare mine spørsmål på en god måte (Thagaard, 2018, s. 54). Erfaringsmessig opplever jeg at det benyttes mest lek på de laveste trinnene, og det har derfor vært hensiktsmessig å vie denne aldersgruppen oppmerksomhet i prosjektet. Et strategisk utvalg er i denne sammenheng pedagoger som arbeider med begynneropplæringen, her definert som 1.- 4. klasse (Palm et.al., 2018, s. 25). Alle de 7 informantene faller inn under denne gruppen og er således en del av et strategisk utvalg.

#### 3.4.3. Støttepunkter til informantene

I dokumentet Støttepunkter til informanter (vedlegg 3) beskrev jeg punkter som det var ønskelig at informantene inkluderte i sine praksisfortellinger. Punktene ble formulert så presise som mulig, dette for å sikre at informantene inkluderte informasjon som var relevant i forhold til å belyse forskningsspørsmålet. Samtidig åpnet jeg opp for at de kan stille meg spørsmål i forkant eller i løpet av prosessen om noe er uklart. Ved innhenting av skriftlige data er kvaliteten på spørsmålene viktig (Anker, 2020, s. 39). Jeg har derfor bedt kollegaer som også jobber med begynneropplæringen om å lese gjennom støttepunktene med ønske om deres innspill med tanke på forståelse. Selv om støttepunktene kan styre mine informanter i riktig retning, har jeg vært tydelig på at de har fritt spillerom til å komme med egne tanker og erfaringer de selv mener er relevant, og således beholde fleksibiliteten i studien. Dette gjorde at jeg potensielt kunne sitte igjen med informasjon som kunne dra oppgaven i nye retninger.



#### 3.4.4. Presentasjon av informantene

Med bakgrunn i retningslinjer knyttet til konfidensialitet velger jeg å presentere informantene under ett. Jeg kunne valgt å presentere hver enkelt informant under et pseudonym eller nummer, men vurderer det dithen at dette ikke er relevant i forhold til studien. Det vil imidlertid være hensiktsmessig å si noe om informantene når det kommer til utdanning og arbeidserfaring, noe som videre presenteres. De totalt 7 informantene kommer fra ulike steder i Norge. 3 er utdannet allmennlærere og 3 er utdannet førskolelærere som sin grunnutdannelse. I tillegg har en informant annen bakgrunn med tilleggsutdannelse i praktisk pedagogikk. Alle informantene arbeideider som pedagoger tilknyttet 1. - 4. trinn, hvorav en informant har rollen som spesialpedagogisk koordinator. Flere av informantene har også relevant tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk eller begynneropplæring. Arbeidserfaringen blant informantene varierer fra 2 til 15 år. Innad i informantgruppen er det således en naturlig variasjon når det kommer til geografi, bakgrunn og fartstid i skolen. Dette legger et godt grunnlag for en “flerstemt dialog” preget av ulike tanker og erfaringer (Halmrast et.al., 2013).

#### 3.5. Databehandling

De som tok kontakt med ønske om å bidra i studien fikk tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 1) samt et skriv kalt “støttepunkter til informanter” (vedlegg 3). De ble også oppfordret til å stille spørsmål, enten på epost eller telefon, om det var noe som var uklart. Etter at informantene hadde skrevet sine tekster ble de sendt til meg på epost. Det samme ble et signert samtykke, hentet fra informasjonsskrivet. Etter hvert som jeg mottok fortellinger og samtykkeskjemaer ble disse anonymisert og lagret som passord beskyttede filer i separate mapper på min onedrive-konto tilknyttet NLA. Her kreves totrinns innlogging. Dette var på forhånd avklart med NSD og NLA, og ansett som sikker oppbevaring av opplysninger. Etter at tekster og samtykke var lagret forsvarlig, ble disse fortløpende slettet fra min epost. Som opplyst i informasjonsskrivet stod informantene gjennom hele prosessen fritt til å ta kontakt om de ønsket å trekke seg fra prosjektet. På bakgrunn av dette var det derfor viktig for meg å ha et godt system slik at jeg visste hvilke tekster som tilhørte de ulike informantene. Her valgte jeg å bruke koder for å holde oversikt over hvilken fortelling som tilhørte hvilken informant, samtidig som jeg sikret tilstrekkelig personvern.

### 3.6. Kvalitetsvurdering

Prosjektets kvalitet avhenger av faktorer som validitet, reliabilitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 181). Validiteten beskriver hvor presist jeg har klart å besvare mitt forskningsspørsmål, mens reliabiliteten sier noe om hvorvidt prosjektet er mulig å reprodusere. Overførbarhet på sin side handler om i hvilken grad resultatene kan komme til nytte for andre i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). Jeg er bevisst på at alle valg jeg tar i løpet av arbeidet med min avhandling vil påvirke forskningskvaliteten. Jeg har derfor forsøkt å beskrive og begrunne de valgene jeg har tatt så presist som mulig. I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan disse faktorene har påvirket arbeidet med avhandlingen.

#### 3.6.1. Validitet

Begrepet validitet benyttes for å si noe om forskningens gyldighet, altså i hvilken grad vi har lyktes i å finne svar på det vi ønsket å finne svar på (Skilbrei, 2021, s. 88). Med andre ord sier validiteten noe om hvor presist forskningsspørsmålet besvares (Krumsvik, 2019, s. 191). Det vil alltid være elementer som utfordrer validiteten i et slikt prosjekt, og min oppgave som forsker blir å redusere disse (Krumsvik, 2020, s. 192). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) bør ikke validiteten begrenses til en bestemt del av oppgaven, men bør prege alle faser av arbeidet helt fra oppstart til ferdig produkt (s. 272). Dette handler både om at de ulike valgene jeg gjør underveis og om måten valgene kommer eksplisitt til syne og blir begrunnet i min avhandling. Ved å benytte kvalitativ metode og innsamling av skriftlige fortellinger mener jeg å ha funnet en metode som egner seg godt til å utforske mitt forskningsspørsmål. For å kunne finne så presise svar som mulig vil informasjonen jeg gir til mine informanter være avgjørende. Her må jeg tenke nøye gjennom og presisere punkter jeg ønsker at de skal ha med i sine fortellinger, for å øke mulighetene for at dataene jeg får er egnet for å besvare mitt forskningsspørsmål og på denne måten øke validiteten. Det å bruke tid i forkant på å forberede støttepunktene har vært en viktig del av prosessen.

#### 3.6.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt prosjektet blir utført på en troverdig og tillitsvekkende måte, og at prosjektet skal være mulig å reproduseres av andre forskere (Thagaard, 2018, s. 187; Skilbrei, 2021, s. 87-88). For å sikre høy grad av reliabilitet må jeg være bevisst på at mitt metodekapittel skal være transparent. Selv om jeg gjennom hele prosjektet streber etter å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig, er jeg bevisst på at hermeneutikken

alltid ligger i bunn. Dette handler om at mine tolkninger alltid vil henge sammen med min førforståelse (Anker, 2020 s. 51). Mine tanker rundt temaet henger sammen med mine tidligere erfaringer som jeg har tilegnet med både gjennom utdanning, arbeidsliv, hjem og fritid. Alle disse faktorene bidrar til å danne min “horisont” og kan sette preg på hvordan jeg forstår, vektlegger og tolker fortellingene fra informantene.

Det er også viktig å huske på at utvalget kan spille inn ved en eventuell reproduksjon av undersøkelsen. Hver og en av fortellingene jeg analyserer er subjektiv og basert på informanten sine tanker, erfaringer og førforståelse. Dette gjelder ikke minst eksemplene fra praksis som jeg ønsket at informantene skulle inkludere. Halmrast et.al. (2013) påpeker at bruk av praksisfortellinger ikke er en instrumentell metode som kan reproduseres nøyaktig, og det er derfor ikke sikkert at andre ville funnet de samme tendensene gjennom fortellinger fra andre informanter (s. 25).

### 3.6.3. Overførbarhet

Overførbarheten er knyttet til nytteverdien av mitt prosjekt, og om den forståelsen jeg kommer frem til kan være relevant i andre sammenhenger (Skilbrei, 2021, s. 88). Siden denne studien er basert på et relativt lite antall informanter, behøves det videre forskning for å kunne trekke noen slutninger. Jeg håper likevel at studien vil kunne bidra til å øke lesernes forståelse og bevissthet knyttet til temaet, og at andre med pedagogisk bakgrunn således vil få nytte av avhandlingen.

## 4. Analyse og presentasjon av funn

Denne delen av avhandlingen innledes med en redegjørelse av analyseprosessen, dernest vil prosjektets empiriske funn bli presentert. Skrivet “støttepunkter til informanter” (vedlegg 3) ble utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålet “Hvilke tanker og erfaringer har pedagoger på 1. - 4. trinn knyttet til lek som tilnæringsmåte til sosial læring for de yngste elevene? Hvilke former for lek virker å være hensiktsmessig i denne sammenheng?”

Informantene ble oppfordret til å ta utgangspunkt i disse spørsmålene da de skrev sine fortellinger. Målet med studien har vært å få et innblikk i hvilke tanker og erfaringer pedagoger tilknyttet 1.- 4. trinn har med lek og sosial læring i skolen, og den innsamlede empirien sier noe om nettopp dette. For å kunne gjennomføre gode analyser har det vært av avgjørende betydning å ha en solid teoretisk forankring (Anker, 2020, s. 44) og analysene vil hele veien sees i sammenheng med teori redegjort for i avhandlingens teoridel. Det er ifølge Anker (2020) spesielt to fallgruver knyttet til bruk av teori som man bør bemerke seg (s. 45-46). Teorien kan på den ene siden bli for overstyrende, og der empirien bare knyttes til eksempler og konklusjonen i stor grad er forhåndsbestemt. Den andre fallgraven hun nevner er hvis teorien i for liten grad er relevant og diskuterbar i forhold til prosjektets forskningsspørsmål, og at den således ikke kan bidra til å utforske innsamlede data (Ibid.). Dette støttes av Johannessen et.al. (2016, s. 47) som sier at empiri og teori må integreres og ses i sammenheng med hverandre og Halmrast et.al. (2013) som presiserer viktigheten av å bruke “sterk” teori. Dette er faktorer jeg som forsker må være bevisst på gjennom hele prosessen, for å få et mest mulig valid resultat.

Forholdet mellom teori og empiri kan komme til syne på ulike måter, og Johannessen et.al. (2016, s. 47) og Braun & Clarke (2006) beskriver to ulike tilnæringsmåter, deduktiv tilnærming og induktiv tilnærming. Ved en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i teori på området, og ser deretter om empirien kan bekrefte ulike påstander (hypoteser). Braun og Clarke (2006) omtaler denne tilnæringsmåten som “teoridrevet” (s. 18-19). Ved en induktiv tilnærming begynner man datainnsamlingen uten det samme teoretiske utgangspunktet, og ser derimot etter mønster i de innsamlede dataene som kan gjøres om til en teori. På denne måten går man “fra empiri til teori”. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan denne tilnærmingen beskrives som “datadrevet” (s. 18-19). Selv om forholdet mellom teori og empiri dermed kan

være nærmest knyttet til enten teori eller data, presiserer Johannessen et.al (2016) likevel at de ulike tilnærmingene kan overlape hverandre (s. 47).

Kodene i analysearbeidet ble i hovedsak utviklet på bakgrunn av innsamlet empiri, og jeg var hele veien åpen med tanke på eventuelle nye funn. Denne prosessen hadde således en induktiv tilnærming. På en annen side måtte jeg mot slutten av prosessen gjøre en prioritering med tanke på hvilke kategorier jeg inkluderte og ekskluderte. Her var forskningsspørsmål og underspørsmålene styrende, noe som kjennetegner en deduktiv tilnærming. Mitt arbeid med dataanalyse bærer dermed preg av en vekselvirkning mellom en teoridrevet og en datadrevet tilnærming, og har således en abduktiv tilnærming. Denne tilnæringsmåten innebærer ifølge Thagaard (2018) et gjensidig forhold mellom teori og empiri, der analysen bidrar til forskers utvikling av ny teori, samtidig som det allerede eksisterende teorigrunnlaget bidrar til å utvikle forsker sin forståelse av dataene (s.184).

Braun og Clarke (2006) hevder at fremgangsmåten knyttet til analyseprosessen sjelden kommer godt nok til syne i forskningsarbeid. Videre hevder Sørly (2017) at tematisk analyse ofte blir beskyldt for å være for “enkel”, og at det på bakgrunn av dette er viktig å være transparent i beskrivelse av egen fremgangsmåte (s. 102). Jeg vil derfor beskrive eksplisitt hvordan jeg analyserer mine innsamlede data, noe som ifølge Braun og Clarke (2006) kan bidra til å øke prosjektets validitet. Jeg vil i kapittel 4.1. gå nærmere inn på de ulike trinnene jeg tok innsamlet empiri gjennom i arbeidet med analysen.

#### 4.1. Analyseprosessen

Ifølge Johannessen et.al (2018) er analyse (...)”en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål”. Videre hevder de at denne analyseprosessen (...) starter med at du spør, og slutter når du finner svar” (s. 22). Hovedmålet med analysen i sin helhet vil være å komme nærmere et svar på mitt forskningsspørsmål (Johannessen et.al., 2018, s. 24). For å komme dit er det vanlig å benytte tilleggsspørsmål, analytiske spørsmål (Johannesen et.al., 2018, s. 25). I denne spørsmålsprosessen er det viktig å gå systematisk til verks, og det vil være hensiktsmessig å følge en “oppskrift”. I følge Thagaard (2018) er tematisk analyse en god fremgangsmåte når en ønsker å sammenligne data knyttet til et bestemt tema for alle deltakere som er med i prosjektet (s. 152). Dette vil være relevant i denne sammenheng da det er ønskelig å se på mulige tendenser på kryss av datasettet (Thagaard, 2018, s. 152). Denne metoden benyttes også hyppig innen narrativ forskning, og vil dermed være godt egnet i

denne sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin systematiske gjennomgang av tematisk analyse, som er en mye brukt metode innen kvalitativ analyse. Braun og Clarke (2006) hevder at dette er et godt redskap for “ferske” forskere, da de trinnvis tar oss gjennom prosessen på en forholdsvis enkel og fleksibel måte. Denne fleksibiliteten har vært spesielt viktig i denne sammenheng, der metoden legger til rette for at prosjektet kan ta nye retninger. Analyseprosessen inneholder seks faser der hensikten er å identifisere og analysere temaer og mønstre i innsamlede data (Braun og Clarke, 2006, s. 9). Videre vil jeg gå nærmere inn på de ulike fasene i analyseprosessen, og eksplisitt beskrive fremgangsmåten.

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med datamateriale (Braun og Clarke, 2006, s. 16-17). I denne sammenheng ble mitt første inntrykk av datamaterialet dannet etter hvert som jeg mottok og leste gjennom fortellingene. Dette ble dermed det første “møtet” mellom forteller (informanten) og mottaker (forsker) (Jansen, 2008). Dette gjorde jeg fortløpende, etter hvert som jeg mottok fortellingene. Allerede ved første gjennomlesning dannet jeg meg et bilde av informantens bakgrunn og forhold til temaet. I første steg av analysen kunne jeg allerede begynne å danne meg et inntrykk av hvilke fenomener forskningsdataene kunne gi meg et innblikk i (Thagaard, 2018, s. 151). Siden datamaterialet bestod av skriftlig tekst, trengte jeg verken transkribere eller “luke vekk” store mengder irrelevant tekst, noe som kan være nødvendig i intervjusammenheng. Jeg leste derimot tekstene gjentatte ganger, og så dermed stadig nye aspekter ved fortellingene. Etter hvert som jeg leste noterte jeg stikkord i margene (foreløpige koder) som jeg trodde ville komme til nytte videre i analysearbeidet (Braun og Clarke, 2006, s. 16-17). Jeg brukte i tillegg en loggbok der jeg skrev ned tanker rundt funn og mulig drøfting gjennom hele prosessen, dette for å huske elementer som dukket opp underveis i prosessen.

Fase to omhandler koding, noe som vil si å gå systematisk gjennom teksten og bruke kodeord for å betegne og systematisere utdrag fra teksten fremstår interessante (Braun og Clarke, 2006, s. 18-19; Anker, 2020, s. 75). Kodene jeg brukte sa noe om meningsinnholdet i teksten, og skulle hjelpe meg til å lettere se sammenheng i innholdet, både innad i en tekst og senere fra fortelling til fortelling. Betegnelsene jeg brukte, altså mine “koder” valgte jeg ut ifra hvilke ord/setninger jeg fant mest hensiktsmessig for å beskrive meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 153). I denne prosessen valgte jeg også å bruke ulike farger for hver kode for å gjøre dette lettere synlig i mine tekster. Jeg skrev videre en liste over alle kodeordene jeg valgte å bruke, og organiserte dem deretter i kategorier etter innhold. Jeg var hele tiden bevisst på å

ikke utelate noe, og var åpen for at disse gruppene kom til å endre seg utover i prosessen (Brown og Clarke, 2006, s. 18-19). I løpet av kodingsprosessen ble dataene mer håndterbare, og jeg kunne på denne måten danne meg en oversikt og begynte å se gjentatte mønstre og tendenser på tvers av datamaterialet (Ibid.). Gjennom disse første stegene i analyseprosessen var empirien styrende, og jeg arbeidet således ut ifra en induktiv tilnæringsmåte. Selv om empirien var styrende, ble mine tolkninger til gjennom en hermeneutisk fortolkningsprosess.

Fase tre begynner ifølge Braun og Clarke (2006) når alle dataene er kodet og sortert (s. 20). En kategori er ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) å gruppere noe basert på like egenskaper (s. 125). Jeg fortsatte i denne fasen med sortere dataene i slike kategorier. Hensikten med å dele inn i kategorier er ifølge Braun og Clarke (2006) å fange opp viktige sider av dataene, som videre kan brukes til å se sammenheng på tvers av datagrunnlaget (s. 8). Det er imidlertid ingen fasitsvar på hvor mye data som må til for å kunne opprette en kategori og her kommer mine egne vurderinger og eget skjønn inn i bildet (Braun & Clarke, 2006, s. 8). Braun og Clarke (2006) presiserer videre viktigheten av å beholde fleksibiliteten gjennom dette arbeidet, noe de selv anser som metodens viktigste fordel. Jeg hadde hele tiden avhandlingens overordnede forskningsspørsmål i tankene, da dette alltid bør ligge til grunn for utvikling av kategorier (Ibid.). Videre i arbeidet med kategoriske inndelinger fortsatte jeg å benytte meg av fargekoder, i den forstand at jeg skrev på fargede lapper og plasserte disse i forhold til hverandre for å skape en enda bedre oversikt. Ifølge Braun og Clarke er visuelle presentasjoner nyttig i denne fasen, og ved valg av lapper fremfor for eksempel tankekart eller tabeller, gav dette meg mulighet til å flytte frem og tilbake og prøve meg frem. I denne prosessen så jeg at enkelte kategorier overlappet hverandre, og jeg så behovet for å dele inn i underkategorier. Jeg avsluttet denne fasen da jeg hadde et knippe hovedkategorier og underkategorier som begynte å utkrystallisere seg. Dette var kategorier som jeg anså relevante for å belyse mitt forskningsspørsmål, både direkte samt som bakgrunns teori. Disse ble videre strukturert i tabeller for å få en enda bedre visuell oversikt. Jeg var også i denne prosessen bevisst på å ikke forkaste koder, da jeg på denne måten ville beholde fleksibiliteten lengst mulig.

I fase 4 gikk jeg gjennom alle temaer og undertemaer igjen, med et mål om å finne ut hvilke kategorier som var hensiktsmessig med tanke på å komme nærmere et svar på prosjektets forskningsspørsmål. Noen temaer måtte slås sammen mens andre var det naturlig å dele opp ytterligere. De kategoriene jeg valgte å inkludere kunne også ses i sammenheng med tidligere presentert teori, og jeg hadde således en deduktiv tilnærming i denne prosessen. Ifølge Braun

og Clarke (2006) bør en i denne fasen gå gjennom de kodede dataene på to ulike måter (s. 21). I første omgang handlet dette om å lese alle de kodede utdragene under et bestemt tema, og kontrollere at disse samsvarte med hverandre i den forstand at de dannet et sammenhengende mønster. I de tilfellene dette ikke stemte helt måtte jeg se om det var kategorien i seg selv som var utfordringen, eller om det var datautdraget som ikke passet inn. Der dette var tilfelle, måtte jeg “omklassere” datautdraget. Når jeg til slutt stod igjen med kategorier jeg kunne si meg fornøyd med, gikk jeg videre til neste gjennomgang. Jeg leste deretter gjennom alle datautdrag på nytt, denne gangen for å vurdere gyldigheten til hvert enkelt tema. Her var målet å kontrollere om kategoriene og underkategoriene gjenspeilte datasettet på en god måte. Jeg så også etter om det var data jeg hadde oversett og burde hatt med i analysen, noe jeg fant og dermed måtte plassere. Braun og Clark (2006) påpeker at det er vanlig å måtte kode om og/eller finne tilleggsdata, men sier samtidig at dette arbeidet potensielt kan pågå i det uendelige, og at man på et tidspunkt må si seg fornøyd og gå videre i prosessen (s. 21). Jeg sa meg fornøyd med dette arbeidet da jeg følte at de utvalgte kategoriene dekket dataene på en tilfredsstillende måte og kunne hjelpe meg å belyse forskningsspørsmålet.

I femte fase jobbet jeg videre med å definere og avgrense temaene, og med å foreta en analyse av data knyttet til de ulike temaene. Denne analysen gikk ut på å identifisere hva som er interessant med de ulike dataene, og hvorfor nettopp disse funnene vekker interesse (Braun og Clarke, 2006, s. 22-23). Dette arbeidet hjalp meg videre til å få tak på informantenes tanker knyttet til de ulike kategoriene. En hermeneutisk fortolkningsprosess var gjennom analysearbeidet til hjelp for å øke egen forståelse. Selv om jeg strebet etter å møte empirien med et åpent sinn, er jeg bevisst på at min forståelse av tekstene bygger på min førforståelse i form av tanker og erfaringer (Gilje, 2019, s. 155; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Videre refleksjoner ble knyttet opp mot hvorvidt dataene passer i forhold til avhandlingens overordnede forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 22-23).

Den sjette og siste fasen i analysearbeidet går ut på å presentere funnene på en hensiktsmessig måte, noe som ifølge Braun og Clarke (2006) handler om å videreformidle meningen hentet fra datagrunnlaget på en måte som overbeviser leseren (s. 24). Videre presenteres empiriske funn strukturert i 5 hovedkategorier som utkrystalliserte seg gjennom analyseprosessen.



## 4.2. Presentasjon av funn

Det har vært en utfordrende prosess å gå fra koder til kategorier for videre å gjøre hensiktsmessige utvalg når det kommer til inkludering og ekskludering av funn. Til tross for at analysen er utført grundig og systematisk innebærer denne prosessen både bruk av skjønn og egne tolkninger av datamaterialet (Sørly, 2017). I denne prosessen har egen førforståelse dannet grunnlaget for en hermeneutisk fortolkning av materialet (Kvaale & Brinkmann, 2015). De funn som presenteres er således en konstruert sannhet som bygger på mine egne tolkninger av informantenes skriftlige fortellinger. Informantene har imidlertid vært grundige i sine forklaringer, noe som har bidratt til å lette tolkningsarbeidet. De kategorier og underkategorier som videre belyses er valgt ut for å gjenspeile innsamlet empiri og belyse forskningsspørsmålet på en best mulig måte.

Først presenteres kategori 1: Lekens plass i elevenes skolehverdag. Deretter kategori 2: Faktorer som fremmer og hemmer lek i skolesammenheng med tilhørende underkategorier Tid, Trygghet i lærerrollen, Pedagogens bakgrunn, Kunnskap/læringssyn og Ressurser. Deretter presenteres kategori 3: Når leker elevene? Kategori 4 omhandler forskningsspørsmålets andre del, hvilke former for lek som virker fremtredende: Hva leker elevene? Denne kategorien presenteres med underkategoriene Fri lek og Voksenstyrt lek. Til sist presenteres kategori 5: Sosial læring gjennom lek med underkategoriene Sosial læring gjennom fri lek og Sosial læring gjennom voksenstyrt lek. Under denne kategorien vil funn direkte knyttet til forskningsspørsmålet belyses. Kategoriene er som tidligere beskrevet dannet på bakgrunn av analyser av informantenes tekster, og funn vil bli presentert og senere drøftet i lys av avhandlingens forskningsspørsmål og teoretiske rammeverk.

### 4.2.1. Kategori 1: Lekens plass i elevenes skolehverdag

Før empiriske funn direkte forbundet med forskningsspørsmålet presenteres, finner jeg det hensiktsmessig å presentere empiri som belyser relevant bakgrunnskunnskap. Denne kunnskapen innebærer å tilegne seg en innsikt i hvilken plass leken har i informantenes arbeidspraksis samt hvilke forhold informantene har til lek i skolen. Dette er faktorer som vil påvirke deres fortellinger og dermed også være relevant for min forståelse og videre tolkninger. Gjennom skrevet støttepunkter til informantene (Vedlegg 3) ble informantene oppfordret til å innlede sin praksisforelling med tanker og refleksjoner omkring når elevene deres leker, om leken er sentral og hvorvidt de opplever leken som sentral i elevenes skolehverdag.

Samtlige informanter inkluderer tanker knyttet til dette i sine fortellinger og uttrykker alle at de er positivt innstilt til lek i skolen, både i form av frilek og styrt lek. Selv om flere av informantene eksplisitt uttrykker at deres elever leker ganske mye, er det likevel en felles oppfatning blant informantene om at det lekes for lite i skolens begynneropplæring generelt. Dette kommer til syne ved utdrag som: “Jeg brenner for mer lek i småskolen” (Informant 2) og “Mitt hjertesukk er at det er for lite lek i skolen, spesielt for de yngste elevene” (Informant 4). Selv om flere av informantene som nevnt er bevisst på å gi rom for lek i skolehverdagen opplever de andre holdninger både fra kollegaer og fra samfunnet, noe som blant annet kommer frem gjennom følgende utdrag fra en praksisfortelling: “Satt på spissen mener jeg at mange lærere, foreldre og øvrige deler av samfunnet har en formening om at leken er noe som hører barnehagen til” (Informant 3). Slik det kommer frem gjennom praksisfortellingene løfter alle informantene frem verdien av lek i skolen, og jeg opplever dem positivt innstilt til lek. Noen informanter gir uttrykk for at de lar elevene leke mye, mens andre uttrykker at hvor mye lek de gir rom for begrenses av ulike faktorer. Dette kommer frem i følgende utdrag: “Leken er sentral, men kanskje ikke nok. Grunnene er sammensatt (...)” (Informant 7). Disse grunnene beskrives av Eik et.al (2011) som rammefaktorer, og vil belyses nærmere i kapittel 4.2.2: Faktorer som begrenser lek i skolesammenheng.

#### 4.2.2. Kategori 2: Faktorer som begrenser lek i skolesammenheng

Flere av informantene gir som tidligere nevnt inntrykk av elevene ikke leker så mye som de kunne ønske, og grunnene til dette fremstår sammensatte. Tid, kunnskap, erfaring og ressurser er blant faktorene som trekkes frem blant informantene. Videre vil empiriske funn knyttet til de nevnte faktorene presenteres.

##### 4.2.2.1. Tid

Flere av informantene trekker frem at de opplever hverdagen hektisk, der kompetansekrav knyttet til faglig læring gjør at leken for mange nedprioriteres til fordel for akademisk læring. En informant synliggjør dette gjennom følgende utdrag:

“(....) hverdagen er hektisk, og det er mange krav som stilles til hva vi skal gjennom. Derfor krever det at jeg som lærer må tenke gjennom hva slags leker vi kan bruke i undervisningen, samtidig som vi har fokus på det faglige. Jeg skulle ønske at det var mer tid til lek, men prøver å gjøre det beste ut av det” (Informant 6).

Funnene er likevel sprikende her, da en annen informant fremstiller det annerledes: “Jeg bruker lek mye og har ingen problem med å forsvare det. Elevene mine ligger godt an på kartleggingsprøver” (Informant 2).

Selv om informantene av ulike grunner mener det lekes for lite i skolen generelt, er flere av dem likevel håpefulle for fremtiden på lekens vegne. Til tross for at denne informanten ønsker mer lek skriver hun: “(...) Likevel synes jeg at jeg ser en positiv endring hvor leken i større grad er blitt anerkjent av flere. Denne endringen har jeg sett de ti årene jeg har jobbet som lærer”. Samme informant uttrykker videre at dette også gjenspeiler seg i den nye læreplanen LK20: “I ny læreplan synes jeg det vises at leken har en større plass” (Informant 3).

En annen faktor som trekkes frem som begrensende i forhold til tid er omfanget av planleggingsarbeid og forberedelse knyttet til lekbasert læring. Dette krever ifølge en informant mer planlegging enn ved tradisjonell klasseromsundervisning, og er å dermed å betrakte som “overskuddsundervisning” (Informant 1). Informanten formidler videre at pedagogene på hennes skole liker teorien og tanken bak bruk av lekbasert læring samt de positive effektene dette kan ha med tanke på blant annet klassemiljø og inkludering. Likevel opplever de det utfordrende å få til i skolehverdagen nettopp med bakgrunn i et mer omfattende planleggingsarbeid. Dette opplever de krevende både på generell basis og spesielt ved fravær blant personalet, noe som har vært tilfelle på mange skoler den senere tiden.

#### *4.2.2.2. Pedagogens yrkestrygghet, kompetanse og læringssyn*

En informant beskriver at det som nyutdannet er en utfordring å tørre å gi rom for lek, nettopp på grunn av alle krav i form av styringsdokumenter og en redsel for å ikke innfri i forhold til elevens måloppnåelse. Følgende utdrag fra informantens praksisfortelling er et eksempel på hvordan trygghet i lærerrollen kan spille inn i denne sammenheng:

“(…) som nyutdannet lekte jeg lite med elevene mine. Leken var forbeholdt friminuttene og hvis vi lekte utover dette måtte dette alltid forsvares i et konkret læringsmål. Etersom jeg har fått mer erfaring og har blitt tryggere i lærerrollen har jeg lekt mer med elevene” (Informant 3).

En annen informant med kortere fartstid i skolen sier: “Jeg hadde hele tiden et ønske om mer aktive timer og prøve å leke, men turte ikke ha frie leketimer” (Informant 5). Informanten

formidler videre at dette var på grunn av en krevende klasse preget av kaos og dårlig klassemiljø, og elever som fant det utfordrende å følge spilleregler, som kunne boikotte og ødelegge for de andre i leken. En annen informant støtter denne påstanden ved å si at også hun opplever at mange pedagoger vegrer seg for å bruke lek fordi dette er mer utfordrende med tanke på struktur. En informant trekker også frem pedagogens kompetanse som en faktor som påvirker hvor mye det lekes i skolen. Informanten skriver at “Min erfaring er at mange lærere ikke har nok kunnskap om lekende læring” (Informant 4). En annen informant uttrykker implisitt gjennom sin fortelling at hun selv ikke innehar tilstrekkelig kompetanse på området: “Jeg synes det er vanskelig å få leken inn i selve undervisningen. Målet er å bli flinkere til å bruke lek som en del av skolehverdagen, men trenger å lære mer om det” (Informant 5).

#### 4.2.2.3. Ressurser

Ressurser, både i form av personal, areal og utstyr anses også som begrensende for omfanget lek i elevenes skolehverdag. En informant skriver at “(...) lek og aktivitet ligger alltid som en tanke i planleggingsarbeidet, men dessverre vanskelig å få inn så mye lek som jeg skulle ønske fordi det er mange kompetansemål og få ressurser, både av utstyr og personale” (Informant 4). En annen informant hevder også at lek ofte velges bort til fordel for tradisjonell undervisning på grunn av få voksne, da det å ha lekbasert læring med en stor gruppe alene oppleves utfordrende. For å få til god lek er det ifølge samme informant gunstig med små lekegrupper, noe som i mindre grad er gjennomførbart både med tanke på voksentetthet og areal. Tilgang til utstyr i form av leker kan også være en faktor som potensielt hemmer eller fremmer lek i skolen. En informant påpeker at de hadde flere muligheter i første klasse, da klasserommet lå i umiddelbar nærhet til SFO. Dette kommer til syne gjennom følgende utdrag: “(.....) da var det også naturlig å benytte dukkehus, lekekjøkken og dyr (.....)” (Informant 3).

#### 4.2.3. Kategori 3: Når leker elevene?

Friminutt og avbrekk nevnes av de fleste informantene som arenaer der leken i særlig grad er fremtredende. Flere informanter kaster også lys over fag som uteskole og kroppsøving som sentrale fag der det ofte tilrettelegges for lek. To av informantene skriver at de ofte legger til rette for en ren “lekestasjon” i forbindelse med stasjonsundervisning, der elevene får utfolde

seg i lek. Flere av pedagogene sier at de også har enkelte “leketimer” eller “lekegrupper”, oftest i forbindelse med overgangen barnehage-skole, men også videre i skolegangen. Annerledes dager som for eksempel turdager, skidager og skøytedager nevnes også som gode og naturlige anledninger for å tilrettelegge for lek.

Videre skriver informantene at de benytter en del lek i sammenheng med teoretiske fag som norsk og matematikk, og bruker i denne sammenheng begreper som lekende læring, lærende lek, aktiv undervisning, språklek og lekpreget læring. Ved sistnevnte begrep skriver informanten videre at hun ikke anser dette som lek i ordets rette forstand. En informant skriver også at utover lek i friminutt og faglig sammenheng oppstår leken i situasjoner der “(...) lærerne gir rom for lek lengre enn 15 minutter” (Informant 1).

#### 4.2.4. Kategori 4: Hva leker elevene?

Samtlige av informantene formidler at de ser verdien av både frilek og voksenstyrt lek, og kommer i sine praksisfortellinger inn på tanker og erfaringer knyttet til lek innenfor begge kategorier. Videre presenteres funn direkte knyttet “fri lek” og “voksenstyrt lek”.

##### 4.2.4.1. Fri lek

Når informantene formidler eksempler på fri lek knyttes disse eksemplene i hovedsak opp mot lek på stasjoner eller i leketimer. I disse situasjonene er leken tilsynelatende fri, men innenfor de rammene pedagogen har satt. Med rammer menes her i hovedsak hvilke leker som er tatt frem, hvilke areal elevene har til rådighet samt hvor lang tid som er avsatt til lek. En informant påpeker at elevene ofte får komme med ønsker for lekestasjoner og således har en viss medbestemmelse i denne sammenheng. Lek som blir trukket frem som sentral blant mange informanter er lego, tegning, klosser og spill. En informant beskriver sine observasjoner fra en fri leketime som følgende:

“(....) det utrolig kjekke som skjedde var at ved neste leketime fant noen i klassen på en lek basert på “Mafia” (som klassen tidligere hadde lært). Det var spesielt en gutt, som fort kunne boikotte lærerstyrt lek, som stod i spissen for denne leken. Leken ble utviklet til noe, og ble veldig populær” (Informant 5).

Informanten skriver videre at den nye leken etter hvert blir veldig populær og videreført til friminuttet av elevene selv. Utover dette kommer det ikke frem hva elevene leker i

forbindelse med utetid som friminutt, uteskole og lignende. Til tross for dette blir disse situasjonene løftet frem som sentrale med tanke på den frie leken.

#### *4.2.4.2. Styrt lek*

Styrt lek anses å være sentral i elevenes skolehverdag. I forhold til denne leken benytter informantene mange ulike begreper som lekbasert læring, aktiv undervisning, lekende læring og lærende lek. I kategorien “styrt lek” inkluderes med andre ord lek som er styrt i ulik grad, fra at pedagogen leder leken med faste regler til at pedagogen fungerer mer som en veileder. En informant som gir uttrykk for å ha forhørt seg med sine kollegaer skriver at: “Lærerne synes det er vanskelig å definere hva som er lekbasert læring” (Informant 4). Også en annen informant uttrykker at hun har denne oppfatningen gjennom følgende sitat: “Det blir mye springing og henting, lete eller gjennomføre. Men ikke nødvendigvis det elevene opplever som lek” (Informant 4).

Til tross for at lekbegrepet oppleves diffust, nevner flere av informantene kroppsøving som et fag der den styrte leken står sterkt. En informant kommer med eksempel fra en kroppsøvingstimene, der hun beskriver leken “reven og høna”, som er en lek med faste regler som pedagogen styrer. I tillegg nevnes også leker som pedagogene bruker i klasserommet. Dette er i hovedsak fellesleker brukt som belønning eller i avbrekk, og eksemplene som trekkes frem er 7up, morder og sherrif, hekse hvit, dans og bevegelseskort. I sistnevnte aktivitet trekker elevene kort med små leker/utfordringer som deretter gjennomføres i klassen. Videre nevnes prikkeleken og kongen befaler. Felles for alle disse lekene er at de er styrte leker med faste regler som egner seg godt i en klasseromssituasjon med begrenset areal. Flere av informantene bruker også lek integrert i undervisningen, da med et hovedmål om å oppnå akademisk læring. En informant påpeker at bruk av lekbasert læring i undervisningen bidrar til å skape motivasjon blant elevene på en helt annen måte enn ved tradisjonell klasseromsundervisning. Her nevnes blant annet lekpreget lesing, språklek, spill, “leke butikk”, bruk av forskerfrakker for å skape en lekpreget tilnærming til naturfag og aktiv TL-undervisning. En annen informant trekker også frem klassebamsen som svært sentral i lekpreget undervisning, der bamsen er en innfallsvinkel til både faglig og sosial læring.

#### 4.2.5. Kategori 5: Sosial læring gjennom lek

Alle informantene er samstemt når det kommer til hvorvidt lek i skolen bidrar positivt med tanke på sosial læring, og flere av informantene påpeker at de anser dette som et interessant og viktig tema. I denne sammenheng nevnes lekens potensial i forhold til innlæring av sosiale ferdigheter for enkeltindivider, men også med tanke på utvikling av et godt og trygt klasse- og læringsmiljø. Lek beskrives i tillegg som en god arena for å observere samspill og atferd blant elevene, og på denne måten kunne følge opp enkeltindivider der en som pedagog ser behov. En informant påpeker at det i disse situasjonene er viktig å være tett på elevene, og sier videre at: “Barn er fascinerende, de glemmer fort at jeg er der. Jeg satte meg tett på der jeg ville finne ut for eksempel hvilken rolle de ulike tok i leken og hva som bidro til ulik atferd” (Informant 2). I denne sammenheng presiserte informanten at hun anså det svært viktig at de voksne var tett på, og ikke brukte tiden på for eksempel å rydde klasserom. Dette begrunnet hun i at mye kunne skje i leken, og at det ikke var sikkert at barna lekte så fint som det så ut til ved første øyekast. Det å være tett på og identifisere sosiale utfordringer både hos enkeltindivider og elevene imellom ville ifølge informanten “bidra til å bygge et godt klassesamfunn, der bivirkningen vil bli et godt og trygt læringsmiljø (Informant 5). En annen informant hevder at leken er viktig i sammenheng med å bli kjent med ulike sider ved hverandre. Hun skriver i sin praksisfortelling at “Jeg tror en av styrkene med leken er at elevene får vise andre egenskaper ved seg som kanskje ikke alltid kommer frem i de vanlige klassesetimene”. Dette samsvarer med Öhman (2012) som uttrykker at vi voksne kan oppdage nye sider av barna gjennom leken (s. 250). Også andre informanter gir uttrykk for at de verdsetter lek i arbeid med klassedynamikken, både når det kommer til å bli kjent med hverandre, skape relasjoner mellom elevene og mellom barn og voksne. En informant beskriver blant annet bruk av lek i oppstarten av første klasse som svært viktig for å bli trygge og skape gode relasjoner. Hun sier videre: Jeg observerer nå klasser hvor elevene kan mange navn, de forteller at de har mange venner (Informant 1). Informanten uttrykker også at hun kan se en sammenheng mellom fokus på lek (både voksenstyrt lek og fri lek) og færre aktivitetsplaner (§9a). Hun formidler i forbindelse med dette at: Jeg tror elevene blir tryggere, opplever overgangen fra barnehage til skole som mindre sprikende og blir fortere tryggere på lærerne. Jeg knyttet dette veldig sterkt inn til teorien om Banking time og autoritativ klasseledelse (Informant 1). Dette støttes av Nilsen (2017) som mener det å skape gode relasjoner, både elevene imellom og mellom elever og voksne bidrar til et bedre samhold. Dette ser han videre i sammenheng med opplæringslovens §9A der det synliggjøres at skolen har et ansvar når det kommer til arbeid med det psykososiale miljøet (s. 27). Jeg tolker det

dithen at informanten ser at lek kan være et viktig bidrag i denne sammenheng. Et godt psykososialt miljø vil ifølge Webster-Stratton (2019) kunne bidra til sosial læring så vel som faglig læring (s. 413).

Når det kommer til sosial læring på et individuelt plan verdsetter alle informantene lek høyt, både for elever som strever med det sosiale og på generell basis. En av informantene skriver i sin praksisfortelling at hun "(...) har stor tro på at leken blant elevene er sentral og nødvendig for å øve opp sosiale ferdigheter" (Informant 3). Dette kommer også både eksplisitt og implisitt frem gjennom de andre praksisfortellingene. I tillegg til å skape trygghet og gode relasjoner nevnes leken som sentral i forhold til utvikling av en rekke andre sosiale ferdigheter. I denne sammenheng nevnes blant annet samarbeid, kommunikasjon, øve på konfliktløsning, å følge instruksjoner og felles regler, evnen til å ta valg, evnen til å vente på tur, mestre tap i lek og spill, tåle at andre får oppgaver man helst ønsker selv og lære normer for forventet atferd i ulike situasjoner. En informant oppsummerer med dette utdraget et sentralt poeng som kommer til syne på ulike måter blant flere informanter: "Mange barn trenger å lære seg å følge regler og forstå sosialt samspill, og der tror jeg leken kan hjelpe dem" (Informant 5).

#### *4.2.5.1. Fri lek*

Informantene formidler i sine fortellinger at de ser mye potensial i den frie leken knyttet til sosial læring. I denne sammenheng anser de leken som sentral både i den forstand at de voksne kan lære om enkeltindivider og klassedynamikk gjennom å observere barna i lek. Videre formidler de at leken i seg selv kan føre til sosial læring, selv om dette ikke er hovedhensikten med leken. Arenaer der den frie leken står sentralt er som tidligere nevnt i hovedsak friminutt, uteskole og leketimer samt tur og "annerledes-dager" som skidager og skøytedager. Den frie leken som oppstår i de overnevnte situasjonene, bidrar ifølge informantene til at elevene får viktig øving knyttet til kommunikasjon. En informant sine erfaringer med hvordan tur kan bidra til sosial læring kommer frem i følgende utdrag fra en praksisfortelling:

"Elevene får fine samtaler når de går og leker ute. De finner gjerne sammen med andre elever enn de er med i klasserommet eller i friminuttene. Å gå og snakke ufarliggjør ofte samtalene og en oppdager nye sider med hverandre i andre omgivelser (Informant 4).

Den samme informanten beskriver sosial læring knyttet til friminutt slik:



I friminuttene velger elevene ofte å være sammen med noen de allerede er venner med, og den sosiale læringen er å knytte disse båndene tettere. Om vi ønsker å få nye sosiale konstellasjoner organiserer vi ved behov lekegrupper for friminuttene” (Informant 4).

En informant nevner også lekegrupper med faddere i sammenheng med den frie leken. Her organiseres 3-4 faddere (4. klassinger) og 3-4 fadderbarn (1. klassinger) i lekegrupper. Informanten beskriver hensikten med lekegruppene å bli tryggere i en overgang fra barnehage til skole, og bli kjent med hverandre. Selv om ikke eksempler fra lek kommer frem, fremstår det sentralt at de elevene lærer av de eldre. Informanten skriver at “(...) her har det foregått mye sosial læring under frilek, der fadderne har vært med på å vise implisitte væremåter relatert skole” (Informant 7).

#### *4.2.5.2. Styrt lek*

Informantene kommer i større grad med konkrete eksempler knyttet til den styrte leken. I denne sammenheng er som tidligere nevnt fag som kroppsøving hyppig nevnt. I sammenheng med kroppsøving nevnes eksempler fra “regelleik”. Den sosiale læringen informantene ser i denne typen lek er mange. Dette handler om å øve på å høre etter når beskjeder blir gitt, følge regler, øve på å håndtere tap og nederlag, samarbeid med andre, tåle at andre får gjøre oppgaver de selv ønsket, vente på tur, snakke fint til og oppmuntre medelever i leken. I forbindelse med å oppmuntre medelever, trakk en informant frem kroppsøving og leken “reven og høna”. I denne sammenheng skriver informanten at klassen i en periode hadde hatt fokus på språk, og å snakke fint til hverandre. Dette var et mål som var synliggjort på læreplanen samt noe de hadde fokus på blant annet i kroppsøvingstimene. Her fikk elevene i “oppgave” å rose hverandre og heie på hverandre i leken, da dette ifølge informanten var en lek som egnet seg godt i denne sammenheng. Læreren deltok også i leken og gikk således foran som et godt forbilde i denne sammenheng, både ved å eksplisitt bruke positivt språk og ved å rose de elevene som snakket fint til de andre. En annen informant formidler at gjennom styrt lek opplever hun at elevene har tryggere rammer i den forstand at pedagogen styrer hvem som skal leke sammen og til dels hva de skal leke. Dette fører ifølge informanten til at færre elever leker alene. I tillegg til kroppsøving nevnes lek knyttet opp mot akademisk læring i fag som norsk, matematikk og naturfag. Her beskrives imidlertid faglig læring som hensikten, men informantene er bevisst på at denne type lek også kan føre til sosial læring. Her nevnes kommunikasjon og samarbeid som sentralt. En informant nevner også klassebamsen som svært sentral i arbeidet med sosial læring. Gjennom at bamsen tar del i

ulike sosiale situasjoner kan elevene lære noe om hvilke atferd som er forventet av dem i disse situasjonene, og øve på dette. Situasjoner som nevnes er bryllup, da klassebamsen skulle gifte seg med et annet kosedyr. Her fulgte begivenheten et reelt forløp, der elevene fikk lære hvordan et bryllup kunne foregå og hvordan det er forventet av oss at vi skal oppføre oss i et bryllup. I tillegg nevner informanten mange ulike faktorer som hun ser fører til sosial læring gjennom prosessen. Her nevnes samarbeid, å bli enig, konfliktløsning, kommunikasjon, fordeling av oppgaver, og tåle at andre får den oppgaven du selv ønsket. Dette synliggjøres gjennom følgende utdrag fra informantens fortelling: “Elevene måtte samarbeide med flere forskjellige, både i par og i større grupper, de måtte tåle at andre fikk oppgaver som de selv kanskje hadde ønsket mest, de måtte vente på tur, de måtte ta valg med mer” (Informant 3). Selv om denne typen lek ikke var direkte styrt, var lærer en veileder og/eller deltaker gjennom hele prosessen.

## 5. Drøfting

I følgende kapittel vil avhandlingens forskningsspørsmål drøftes opp mot sentrale empiriske funn (presentert i kapittel 4) og teoretisk rammeverk for avhandlingen (presentert i kapittel 2). Jeg vil starte med å gjenta avhandlingens forskningsspørsmål:

“Hvilke tanker og erfaringer har pedagoger på 1. - 4. trinn knyttet til lek som tilnæringsmåte til sosial læring for de yngste elevene? Hvilke former for lek virker å være hensiktsmessig i denne sammenheng?”

Forskningsspørsmålet vil belyses ved hjelp av teori knyttet til avhandlingens underspørsmål. Drøftingskapittelet vil omhandle de samme kategorier som tidligere ble presentert i kapittel 4: Presentasjon av empiriske funn. Målet er å skape et innblikk i pedagogenes erfaringer og refleksjoner knyttet til lek og lekens potensial med tanke på sosial læring. En hermeneutisk tilnærming har ligget til grunn både gjennom analyseprosessen og videre i drøftingsdelen, og jeg er bevisst på at mine tolkninger og drøfting er farget av min bakgrunn og erfaring knyttet til forskningsfeltet. Tolkninger og videre drøfting bygger på en konstruert sannhet, skapt i møte mellom informant og forsker.

### 5.1. Lekens plass i elevenes skolehverdag

Barns rett til lek er nedfelt i FN's barnekonvensjon (Broström, 2019, s. 43; Nome, 2014), så vel som i styringsdokument tilknyttet den norske skole (Saabye, 2020, s. 11). Hvor fremtredende leken skal være i skolesammenheng har variert i takt med de ulike styringsdokumentene gjennom tidene, og forskningsfeltet er stadig i bevegelse (Lillejord, et.al., 2018; Hølland, 2021). Det har i denne sammenheng vært ønskelig å finne ut mer om informantenes tanker knyttet til “lekens plass” i egen arbeidshverdag. Som tidligere presentert i kapittel 4 viser prosjektets empiriske funn at samtlige informanter er positivt innstilt til lek i skolen, og ser stor verdi av både den frie leken og styrt lek. Flere av informantene uttrykker at deres elever leker ganske mye, noe som kan ha sammenheng med ulike faktorer. Disse faktorene kan for eksempel være pedagogenes positive innstilling til lek, utdanningsbakgrunn, læringssyn, interesser og kunnskaper. Dette kommer blant annet til syne gjennom et utdrag hentet fra en praksisfortelling. Her uttrykker informanten eksplisitt at hennes syn på lek kan være påvirket av hennes oppvekst der egen skolehverdag var preget av variasjon, lek og aktivitet. Dette samsvarer også med Sundsdal og Øksnes (2021).

Selv om flere informanter uttrykker at elevene deres leker ganske mye, har de likevel en felles oppfatning om at det på generell basis lekes for lite i dagens skole. Dette samsvarer også med forskning på området (Lillejord, et.al., 2018; Hølland, 2021) samt FN`s bekymringer knyttet til barns lek (Broström, 2019, s. 43; Nome, 2014). Det er i hovedsak de informantene som oppgir at deres elever leker mye som uttrykker denne bekymringen, noe som er interessant og åpner opp for ulike tolkningsmuligheter. En mulig tolkning i denne sammenheng kan være at informantene erfarer at mange pedagoger finner leken mindre viktig enn dem selv, og at det dermed er et stort sprik i hvor mye ulike elevgrupper leker. Dette samsvarer med Sundsdal og Øksnes (2021) som hevder at pedagogenes syn på lek og skole har mye å si for hvor mye elevene leker. I tillegg støttes dette gjennom en kronikk skrevet av Hageland (2022), der det uttrykkes at det er store variasjoner i hvorvidt pedagogene tilrettelegger mye for lek eller ikke. Informantenes positive innstilling til lek kan også indikere at utvalget informanter ikke er et representativt tverrsnitt av norske lærere, da disse informantene selv har valgt å delta i studiet, og gir uttrykk for en genuin interesse knyttet til temaet. Det er med andre ord grunn til å tro at de som velger å delta i en frivillig studie som dette innehar en interesse for temaet, og mener de har noe å tilføre studien. Dette igjen kan innebære at utvalget informanter inkludert i studien finner leken mer sentral enn mange andre pedagoger i skolen ville gjort. Imidlertid kan det i denne sammenheng også diskuteres hva informantene legger i begrepet “mye lek”. Dette er et diffust begrep, og det kan potensielt være store variasjoner i hva informantene legger i “mye”.

En annen tolkningsmulighet er at til tross for at flere av informantene tillater “mye” lek, anser de leken så sentral og viktig at de fremdeles ønsker å leke i enda større grad. Øksnes og Sundsdal (2020) mener pedagogenes kunnskap og holdninger har mye å si for hvor sentral leken er, noe som ser ut til å stemme godt. Selv om alle pedagogene i studien er svært positive til lek, virker deres kunnskapsnivå og erfaring å være varierende. Dette kommer frem gjennom utdrag fra praksisfortellingene, og gjenspeiler seg også i bakgrunnsinformasjonen informantene gir med tanke på utdanningsbakgrunn og fartstid i læreryrket. Dette stemmer overens med Jay og Knaus (2018) som hevder at kunnskap knyttet til lek i skolen er begrenset, og at mange pedagoger er usikre på hvordan de skal integrere lek i elevenes skolehverdag og når de skal tilrettelegge for lek. Selv om alle informantene er positive til lek virker likevel kunnskap og erfaring å være variabler som påvirker hvor mye de tillater elevene å leke. Det er ut ifra informantenes praksisfortellinger grunn til å tolke det dithen at de fleste ønsker å benytte leken i enda større grad enn de gjør i dag, men at de opplever ulike

faktorer som begrensende i denne sammenheng. Disse faktorene vil drøftes videre i kapittel 5.2. Faktorer som hemmer og fremmer lek i skolesammenheng.

### 5.2. Faktorer som hemmer og fremmer lek i skolesammenheng

Som tidligere nevnt er det flere faktorer som informantene anser hemmende for lekens plass i skolen. Videre vil funn knyttet til faktorene tid, trygghet i lærerrollen, pedagogens bakgrunn, læringssyn og kompetanse samt ressurser drøftes opp mot relevant teori som tidligere ble presentert i avhandlingens teoridel.

#### 5.2.1. Tid

Hverdagen i skolen er hektisk og kravene mange, og dette er noe flere av informantene oppgir som en grunn til at leken nedprioriteres til fordel for akademisk læring. Dette samsvarer med funn gjort av Jay og Knaus (2018 s. 123-124) som tilsier at mange lærere er bekymret for å bruke for mye tid på lek, og dermed risikere å ikke nå alle akademiske mål. Også Palm, Becher og Michaelsen (2018 s. 23), Lillejord (2018, s. 14), Hyvonen (2011, s. 57) og Öhman (2012. s. 11) støtter disse funnene. Flere informanter mener omfattende krav nedfelt i styringsdokumentene gjør at de i stor grad må fokusere på faglig læring. Dette innebærer at den leken de legger til rette for bør kunne legitimeres som en del av arbeidet med faglig måloppnåelse. En informant hevder at til tross for at hun ønsker å gi tid til lek og prioriterer dette høyt, velger hun ofte lek som kan utføres i sammenheng med faglig læring og således har en skolefaglig forankring. På denne måten inkluderer hun lek i hverdagen samtidig som hun ivaretar akademisk læring. Det kan således se ut som at hvilken form for lek som blir benyttet i stor grad bestemmes ut ifra akademiske krav. Ut ifra den samme informantens tekst tolker jeg det dithen at hun også ser at elevene lærer sosialt også gjennom denne type lek. Likevel virker dette å komme i skyggen av akademisk læring og er således en heldig bieffekt heller enn å være selve målet med leken. Grunnen til dette virker imidlertid ikke å være at informanten verdsetter sosial læring mindre, men på grunn av høye akademiske krav elevene forventes å oppnå og mangel på tid. Det kan med bakgrunn i dette virke som om flere av informantene tenker at de må legitimere bruk av lek i den forstand at leken de velger å benytte bør være forankret i faglig læring, dette på grunn av et tidspress i skolehverdagen og behovet for å “komme gjennom alt”. I denne sammenheng faller mye av leken inn under et “læringsperspektiv” der den brukes som et redskap for å oppnå faglig

læring. Det virker mindre legitimt å “tillate seg” å leke “uten mål og mening”, noe som utfordrer debatten rundt den frie leken. I følge Sundsdal og Øksnes (2015) er hovedutfordringen i dagens skole å nettopp å finne plass til den frie og spontane leken. Kanskje er pedagogenes behov for å forankre leken i akademisk læring noe som henger igjen etter forrige læreplanendring, der Reform 97 ble til LK06. Da norske elever etter innføring av seksårsreformen (reform 97) ikke hevdet seg som ønsket i internasjonale målinger som for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment) var det lett å legge skylden på leken som den gang var svært sentral i skolen (Eik et.al., 2011, s. 7; Vingdal, 2018, s. 47; Haug, 2019). Da læreplanen med LK20 igjen er ny og kompetansemålene atskillelig færre skulle det potensielt vært mer tid til lek igjen. Kanskje er informantene i denne sammenheng bekymret for at dette scenarioet med skal gjenta seg. Selv om et nytt læreplanverk rommer lek i større grad virker det ifølge informantene som at høye akademiske krav og stramme tidsrammer fortsatt er begrensende faktorer. En mulig forklaring på informantenes refleksjoner knyttet til dette kan være at et nytt læreplanverk ennå er “ferskt”, og dermed ikke i tilstrekkelig grad er implementert i skolehverdagen. En annen forklaring kan være at selv om styringsdokumentene åpner opp for mer lek er læreplanen for lite presis når det kommer til retningslinjer knyttet til hva og når det skal lekes. Her er det mulig at det ved tydeligere retningslinjer knyttet til tid, sted og form ville vært lettere for pedagoger i skolen å ta seg tid til lek, spesielt den frie og spontane leken som ifølge FN stadig undertrykkes (Broström, 2019, s. 43)

I henhold til faktoren “tid” hevder en informant også at planleggingsarbeidet knyttet til lekbasert læring er mer omfattende enn planlegging av tradisjonell klasseromsundervisningen og dermed kan anses som “overskuddsundervisning”. Dette samsvarer med funn gjort av Jay og Knaus (2018, s. 123-124). Dette kan også henge sammen med lærerens erfaringsbakgrunn og kompetanse, da det er naturlig å tenke at det krever mer tid å planlegge aktiviteter man ikke har tilstrekkelig erfaring med. Jay og Knaus (2018) påpeker videre behovet for en idebank samt muligheten for å lære av hverandre. I denne sammenheng er det nødvendig at kollegiet er samstemt og “drar i samme retning”. I de etterfølgende underkapitlene 5.2.2. Trygghet i lærerrollen og 5.2.3. Pedagogens bakgrunn vil jeg komme videre inn på hvordan pedagogen selv påvirker lekens plass i skolen.

### 5.2.2. Trygghet i lærerrollen

Å gi plass til lek i skolen, både som læringsaktivitet og som en fri og spontan aktivitet krever ifølge informantene en trygghet i egen profesjon. Denne tryggheten knyttet til egen praksis vokser ifølge informantene fram med erfaring. Viktigheten av yrkestrygghet beskrives også av kronikkforfatter Hageland (2022) som hevder at mulighetene de yngste elevene får til å leke “er prisgitt den enkelte lærers pedagogiske mot”. I dette legger han at et akademisk fokus i stor grad preger skoledagene til de yngste, og han anser barna å være heldige hvis de får en lærer som verdsetter lek og bevegelse og som tør å tilrettelegge for dette i stor nok grad (Ibid.). Dette samsvarer også med forskning, som tilsier at mange pedagoger er usikre angående når det er legitimt å gi rom for lek (Palm, et.al., 2018, s. 22; Broström, 2017; Jay & Knaus, 2018). Grunnen til at pedagoger føler seg utrygge i denne sammenheng, kan være flere. Som tidligere nevnt kan en av disse grunnene være en redsel for å “mislykkes” i nasjonale og internasjonale kartlegginger som for eksempel PISA. Om man mangler kompetanse og erfaring i yrket vil det kanskje oppleves “tryggere” å velge klasseromsundervisning, som tradisjonelt sett fører til akademisk læring. Dette motstrider derimot både empiriske funn i dette prosjektet og tidligere forskning som påpeker viktigheten av et helhetlig læringssyn, og å lære på ulike måter og med hele kroppen (Palm et.al., 2018, s. 24; Vigsdal, 2018, s. 33; Løndal, 2019). Jay og Knaus (2018) finner også at pedagoger som legger til rette for lek opplever at deres arbeid ikke verdsettes i tilstrekkelig grad. Dette gjenspeiler seg i lys av en informant som skriver at hun opplever at andre lærere og samfunnet generelt legger for lite til rette for lek. Dette kan gjøre at man trenger nettopp denne tryggheten for å “tørre” å gå egne veier. Det er imidlertid viktig å presisere at styringsdokumentene er i endring, og at leken i LK20 vies en markant større plass enn i den foregående læreplanen (Holst, 2020). Dette kan potensielt bidra til å trygge pedagogene og gjøre det lettere å legitimere at tid blir avsatt til lek. Flere av informantene uttrykker også at de opplever en større aksept for bruk av lek i skolesammenheng med innføring av LK20. Selv om informantene er bevisst på at den nye læreplanen åpner opp for mer lek, tar dette som tidligere nevnt tid å implementere. Dette bekreftes av Lillejord et.al., (2018, s. 18). Videre hevder Lode (2019) at den erfarte læreplanen kan bli noe annet enn den skrevde læreplanen, og det lar derfor vente på seg om endringene i læreplanen vil bli implementert på den måten det er tenkt.

Selv om informantene i studiet har til felles at de alle er pedagoger tilknyttet 1.- 4.- trinn, har de ulik bakgrunn både med tanke på utdanning og erfaring. Dette er noe som gjenspeiler seg i

praksisfortellingene. En informant beskriver at det som ny i et yrke er en utfordring å “tørre” å gi rom for lek i redsel for ikke å innfri mål nedfelt i overordnede dokumenter. Dette ser vi også igjen hos en annen informant som formidler at hun som nyutdannet forbeholdt leken til friminutt og avbrekk og at lek utover dette alltid måtte forankres i konkrete læringsmåter. Det samme synliggjøres også av en tredje informant som sier at hun på grunn av mange krav i hovedsak velger lek som kan bidra til faglig læring. Dette kan som tidligere nevnt henge sammen med et behov for å kunne legitimere bruk av lek. Den samme informanten som uttrykte at hun som nyutdannet lekte lite, skriver imidlertid at hun i takt med økende arbeidserfaring stadig lar elevene leke mer. Dette tilsier at det med økt erfaring og trygghet i lærerrollen blir lettere å “ta seg til rette” og forsvare at tid blir brukt til lek. Dette belyses også av en informant som har lang arbeidserfaring både fra barnehage og skolens begynneropplæring. Hun skriver følgende i sin praksisfortelling: “Jeg bruker mye lek og har ingen problemer med å forsvare det. Elevene mine ligger veldig godt an på kartleggingsprøver”. Samtidig som informanten hevder at hun ikke har noen problemer med å forsvare bruk av lek, sier hun også at elevene ligger godt an på kartleggingsprøvene. Dette velger jeg å tolke dithen at hun ønsker å formidle at hun ser at elevene lærer det som er forventet av dem, til tross for at hun velger å benytte tid til lek. Det kan med bakgrunn i praksisfortellingene virke som at nyutdannede pedagoger har større behov for å forankre leken i kompetansemål og akademisk læring, og i den forstand “gjøre ting rett”. Pedagoger med lenger erfaring virker ikke å bekymre seg for dette i like stor grad. Således kan det se ut som om erfaring og yrkestrygghet er faktorer som henger sammen og som kan påvirke hvor mye leken vektlegges.

### 5.2.3. Pedagogens bakgrunn, læringssyn og kompetanse

Selv om pedagogens læringssyn ikke direkte er et tema hverken i forskningsspørsmål eller i støttepunktene informantene fikk tildelt, kommer dette implisitt til syne i flere av informantenes tekster. Et helhetlig læringssyn innebærer ifølge Palm et.al. (2018 s. 24) og Vingdal (2018, s. 33) blant annet å lære gjennom å bruke kroppen, noe som også kan ses i sammenheng med Deweys “learning by doing” (Hogsnes, 2020, s. 64) og Merleau-Pontys fenomenologiske filosofi (Løndal, 2019). Dewey hevder at man for å oppnå best mulig læring bør ta utgangspunkt i tidligere erfaringer og gjøre aktiviteter som oppleves meningsfylt (Hogsnes, 2020). Det er grunn til å tro at lek treffer på begge disse punktene for en elev i begynneropplæringen. En informant skriver i sin praksisfortelling at “(...) med en tanke om



at det er fysisk vondt for en ung elev å sitte for lenge i ro” og (...) en liten kropp må få bevege seg” og “ (...) det er rom for å lære på ulike måter”. Selv om denne informanten ikke eksplisitt nevner et helhetlig læringssyn, tolker jeg hennes tekst dithen at hun fremmer dette læringssynet i sin undervisning. Øksnes og Sundsdal (2020) hevder at pedagogenes forståelse av lek påvirker deres holdninger til leken og dermed også hvor mye de benytter seg av lek i skolesammenheng. I den samme praksisfortellingen kommer det videre implisitt frem at pedagogen innehar kunnskap om ulike perspektiver på lek, og også verdsetter lekens egenverdi høyt. Informanten uttrykker selv at hun ikke har noen problemer med å forsvare bruk av lek i skolen, verken som læringsaktivitet eller i form av fri lek. Dette kan som nevnt ha både med pedagogens kunnskap, erfaring og bakgrunn å gjøre. Denne informanten er utdannet førskolelærer, noe som tilsier leken har hatt en sentral plass i hennes utdanningsløp og at hun dermed innehar kompetanse på området. Dette er en faktor som kan ligge til grunn for hennes læringssyn og holdninger til lek.

En annen informant, med en mer begrenset fartstid i læreryrket sier hun opplever det utfordrende å implementere leken i selve undervisningen, og heller velger å benytte lek i avbrekk og som belønning. I tillegg beskriver samme informant at hun finner det utfordrende å ha frie leketimer, dette på grunn av et dårlig klassemiljø preget av konflikt og utfordrende atferd. Hennes betenkeligheter med frie leketimer var i forhold til om dette ville øke graden av konflikt og uto ytterligere. En annen informant kaster lys over samme problemstilling, og formidler at flere pedagoger på hennes skole opplever at bruk av lek i undervisningen kan føre til mindre struktur, og at det dermed kan være krevende å gi slipp på forutsigbarheten og våge å leke. Det at informantene opplever en lekbasert undervisning som mer kaotisk enn tradisjonell klasseromsundervisning kan handle om kompetanse på området. Mange pedagoger har en begrenset kunnskap og kommer til kort ved en organisering som skiller seg fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen (Lillejord, et.al., 2018; Jay & Knaus, 2018). Dette belyses også gjennom en praksisfortelling, der informanten ytrer at hun ønsker å benytte mer lek i faglig sammenheng, men trenger mer kunnskap på feltet. Denne informanten har verken lærer- eller førskolelærerutdanning, men bakgrunn fra et annet yrke sammen med årsstudium i praktisk pedagogikk. Dette kan tyde på at informanten ikke har tilegnet seg kompetanse på lek gjennom sitt utdanningsløp, og at dette sammen med begrenset praksis på feltet bidrar til at hun ikke føler seg tilstrekkelig kompetent på området. En annen informant beskriver samme tanker i sin praksisfortelling, der hun uttrykker at hun opplever at mange pedagoger ikke har nok kompetanse når det gjelder lek og lekpreget

læring. Dette stemmer overens med Jay og Knaus (2018) sine funn som indikerer at pedagogenes kunnskap knyttet til lek og lekpregede aktiviteter er begrenset.

Det er også viktig å huske på at selv om et nytt læreplanverk åpner opp for en økt aksept for lek, henger ikke dette uten videre sammen med økt kompetanse blant pedagogene i skolen. Øksnes og Sundsdal (2020) omtaler lekkompetanse som en "blindsoner" i lærerutdanningen, og det blir spennende å se om en ny læreplan vil påvirke innhold i lærerutdanningen på dette området. Kanskje er dette arbeidet allerede påbegynt, med endringer gjort i lærerutdanningen få år tilbake (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg har Utdanningsdirektoratet åpnet opp for muligheten til å ta videreutdanning for eksempel innen begynneropplæring. En informant uttrykker at hun har benyttet seg av dette tilbudet, og at hun anser dette som en kilde til ny inspirasjon, nettopp når det kommer til leken. Det kan i sammenheng med utdanning også diskuteres om det kan være fornuftig å igjen åpne opp for at flere førskolelærere kan tiltre stillinger knyttet til skolens begynneropplæring, nettopp på bakgrunn av deres kunnskap knyttet til lek.

#### 5.2.4. Ressurser

Selv om pedagogens bakgrunn, erfaringer og læringssyn kan virke inn på lekens plass i skolen er også ressurser en faktor informantene anser som sentral i denne sammenheng. Ressurser som nevnes er blant annet utstyr, areal og antall voksne. Informant 1 påpeker at lek ofte velges bort til fordel for mer tradisjonell undervisning på grunn av få voksne tilgjengelig. Dette kommer også til syne i Hogsnes og Moser (2014, s.3) sin artikkel der de hevder at det i skolen er større barnegrupper og færre voksne, noe som gir færre muligheter når det kommer til inndeling i mindre grupper. Dette gjenspeiler seg også gjennom en praksisfortelling der informanten ser at små grupper er positivt for "den gode leken" og for at elevene skal bli godt kjent med hverandre, men at dette sjelden er gjennomførbart nettopp på grunn av rammefaktorer.

I tillegg til voksentetthet omtales også tilgjengelige areal som en medvirkende faktor når det gjelder lek i skolen. Mulighetene til å kunne dele elevene opp i mindre lekegrupper, blir også redusert på grunn av lite tilgjengelig areal. Her vil både antall tilgjengelige rom og hvordan rommene er tilrettelagt ha en innvirkning. Dette samsvarer med Eik et.al. (2011, s. 31) som beskriver dette som rammebetingelser som kan bidra til å fremme eller hemme lek i skolen. En informant beskriver det som gunstig å ha klasserom i umiddelbar nærhet til SFO, da dette

gir flere muligheter når det kommer til antall rom så vel som utstyr i form av leker. En annen informant uttrykker det som en begrensende faktor at det ofte er få ressurser, både av utstyr og personale. Her er man med andre ord prisgitt klasserommets beliggenhet, skolens fasiliteter og kommunens økonomiske rammer. Begrensninger i form av nok rom beskrives også av Becher og Høyland (2019) som mener at skolene ikke alltid er tilrettelagt for hensiktsmessig inndeling av elevgruppa (s. 89). Flere av informantene ser imidlertid verdien av å bruke utearealet, noe Wainwright et. al. (2020) påpeker at er svært viktig.

### 5.3. Når leker elevene?

For å komme nærmere et svar på avhandlingens forskningsspørsmål er det også vesentlig å vite noe om i hvilke sammenhenger leken virker fremtredende i skolen. Prosjektets empiriske funn viser at friminutt og avbrekk er arenaer der leken i størst grad dominerer. Dette kan forankres i teori (Haug, 2019). I tillegg til friminutt og avbrekk nevnes uteskole og kroppsøving av flere informanter som sentrale arenaer for lek. Kroppsøving er et fag der lek eksplisitt kommer til syne i kompetansemålene og er dermed en naturlig arena. Uteskole utøves av enkelte skoler, men ikke alle. De informantene som har uteskole fast på timeplanen oppgir dette som en viktig arena både for frilek og lekpreget aktivitet. Også en informant som jobber ved en skole der uteskolen er mindre sentral påpeker viktigheten av faget og ønsker om å gi faget en større plass. Her uttrykker informanten at det i sammenheng med slike fag er viktig å ikke bare ha læreplanen i fokus, men også ta seg friheten til å leke fritt. Flere av informantene nevner også turdager og ulike aktivitetsdager og som gode og naturlige muligheter for å tilrettelegge for lek. Dette er dager som tradisjonelt sett også er forbundet med leken (Haug, 2019).

To av informantene skriver at de legger til rette for lek ved stasjonsarbeid, gjerne flere ganger i uka. Dette sammenfaller også med teorien der blant annet Øksnes og Sundsdal (2021) hevder at enkelte skoler er flinke til å sette lek på timeplanen, da ofte i forbindelse med stasjonsarbeid. Her er ofte en stasjon en “ren lekstasjon” der elevene får utfolde seg i fri lek innenfor rammer i form av hvilken type leker som er satt frem. Selv om stasjonsundervisning fremstår både gjennom empiri og teori som en god mulighet for å tilrettelegge for lek, er tiden på hver stasjon imidlertid svært begrenset. Eik et.al. (2011, s. 32) hevder det tar tid å komme i gang med lek, og komme inn i en flyt der barna glemmer tid og sted. Stasjonsarbeid innebærer at elevene går fra stasjon til stasjon, og derfor stadig må avbrytes i leken. Det kan dermed drøftes i hvilken grad dette kan kalles for “fri og spontan lek”. På tross av dette

kommer det tydelig frem blant informantene at de anser lek som utøves i forbindelse med stasjonsarbeid har stort potensial med tanke på sosial læring. En informant formidler gjennom sin praksisfortelling at leken oppstår i situasjoner der lærerne lager rom for å være i lek i mer enn 15 minutter. En kan dermed reise spørsmål rundt hvorvidt elevene rekker å komme i gang med leken før de må avbryte igjen. Disse lekestasjonene kan på en annen side være en mulighet for å tilrettelegge for mindre lekegrupper, som informantene tidligere nevnt anser sentralt i arbeidet med sosial læring.

Videre skriver informantene at de benytter en del lek i faglig sammenheng. Her bruker ikke informantene ordet lek, men ulike begreper som “lekende læring”, “lærende lek”, “aktiv undervisning”, “språklek” og “lekpreget læring”. Dette sier noe om at lekbegrepet er komplekst, noe som støttes av lekforskere som blant annet Øksnes (2019) og Løndal (2019). Dette viser også til en usikkerhet rundt bruk av ulike begreper. Enkelte av informantene viser likevel både eksplisitt og implisitt at de er bevisste lekens flertydighet og kompleksitet, noe som kommer til syne gjennom utsagn som “(...) anser ikke dette som lek i ordets rette forstand” (Informant 2). Denne bevisstheten kan som tidligere nevnt være et produkt av pedagogens bakgrunn, utdanning og læringssyn.

#### 5.4. Hva leker elevene?

Som tidligere nevnt vil jeg ta utgangspunkt i to “hovedformer” for lek: fri lek og styrt lek. Mellom disse to ytterpunktene finnes ulike grader av vokseninteraksjon. Et eksempel på dette er veiledet lek, der den voksne fungerer som en veileder. Denne typen lek vil beskrives under “styrt lek”.

##### 5.4.1. Fri lek

Lekforskningen preges av to perspektiver på lek som virker å være uforenlige (Midtsundstad, 2003; Nome, 2014; Lillemyr, 2014). Den frie leken omtales her som “noe fritt og urørt som har egenverdi i seg selv”. Den frie leken, i ordenes rette forstand, virker utfordrende å inkludere i skolesammenheng, og Øksnes (2019) påpeker at lekens egenverdi står i fare for å bli organisert vekk. Selv om denne typen lek virker vanskelig å implementere i skolen, kommer den eksplisitt til syne i læreplanen som en del av skolens mandat. I tillegg er retten til fri lek som tidligere nevnt nedfelt i FN’s barnekonvensjon (Broström, 2019, s. 43; Nome, 2014). Den skal dermed vies plass, men det fremstår uklart i hvilke sammenhenger dette bør

foregå (Palm & Michaelsen, 2018). Samtlige av informantene ser verdien av den frie leken, men benytter denne likevel ikke så mye som de kunne ønske. En forklaring som utkrystalliserer seg blant informantene er tidspress med tanke på forventninger og læringsmål. Som tidligere nevnt virker lekens plass i skolen være avhengig av pedagogens bakgrunn, kunnskap og erfaring. Til tross for at den har en begrenset plass, uttrykker alle informantene at de tillater fri lek, men i noe ulik grad. Arenaene som står sterkest i denne sammenheng og blir nevnt av alle informantene er friminutt. Dette stemmer overens med forskning gjort av Hogsnes og Moser (2014). Selv om friminuttens lengde ikke var et tema i denne sammenheng nevner enkelte av informantene hvor mange og lange friminutt deres elever har i løpet av en dag. Dette virker variere fra skole til skole. I internasjonal lekforskning hevdes det at friminuttene stadig blir både kortere og færre, noe som begrenser mulighetene for fri lek (Sahlberg & Doyle, 2019). Selv om informantene anser friminuttene som sentrale med tanke på lek, kommer det i liten grad frem hva elevene leker i denne sammenheng.

Flere av informantene sier også at de av og til har egne leketimer, i størst grad på 1.trinn men enkelte også videre opp til 4.klasse. Aktiviteter som trekkes frem i denne sammenheng er blant annet lego, spill, tegning, lek med dyrefigurer og lignende. Selv om disse lekene er gitt rammer i form av hvilke leker som er satt frem og hvilket areal som er tilgjengelige omtales de av informantene som frilek. Likevel er det grunn til å tro at denne leken inneholder flere av perspektivene om Levy (i Lillemyr, 2014) legger til grunn for å kunne kalle det fri lek.

I tillegg til leketimer oppgir også flere av informantene at de lar elevene leke i forbindelse med stasjonsarbeid, der elevene har en del arbeidsstasjoner og en stasjon med frilek. Også her blir den frie leken styrt innenfor rammer som tilgjengelig utstyr og areal. Tida er også svært begrenset, noe som kan resultere i at leken må avbrytes. Leken er heller ikke spontan men tilrettelagt for. Hvis vi trekker inn Levys fire perspektiver på hva som er lek inn i denne sammenheng, vil nok mange barn likevel oppleve at alle fire perspektiver er oppfylt, både indre motivasjon, suspensjon av virkeligheten, indre base for kontroll og samspill og kommunikasjon. (Lillemyr, 2014, s. 43-44). Selv om rammene ligger til grunn vil elevene i disse sammenhengene kunne styre leken i den retningen de ønsker og dermed kunne oppleve det som lek. Samtidig vil det kanskje være barn som ikke liker å leke med de bestemte lekene som er satt frem, og dermed ikke oppleve alle perspektivene, som for eksempel indre motivasjon. Andre barn kan oppleve indre motivasjon, men av ulike grunner trekke seg unna de andre i leken og dermed ikke oppnå dimensjonen samspill og kommunikasjon. Her kan

pedagogen imidlertid se an elevene og legge opp til elevmedvirkning med tanke på hva elevene liker å leke med, noe en informant også er inne på i sin praksisfortelling. I følge en annen informant er det også viktig å være tett på for å støtte de elevene som trenger det i leken. Dette viser seg imidlertid være utfordrende, dette med bakgrunn i mangel på ressurser. En kan i denne sammenheng reise spørsmål knyttet til om de elevene som trenger støtte i leken overlates til seg selv leken? Og vil leken da føre til sosial læring?

I henhold til kriteriene på hva som skal til for at leken er fri kan dette virke utfordrende å oppnå i skolen. Det virker derfor fornuftig å lytte til Dockett, Lillemyr og Perry (2013) som mener det trengs en mer nyansert forståelse av lek i skolen, og King (i Øksnes og Sundsdal, 2020 s.19) som mener vi bør lytte til barnas stemme med tanke på hva som motiverer og engasjerer dem og hvilke aktiviteter de synes er gøy.

#### 5.4.2. Styrt lek

Maria Øksnes (2019) hevder at mange lekforskere konsentrerer seg mye om det pedagogiske aspektet av leken, altså lek som har til hensikt å fremme akademisk læring. Dette samsvarer også med Lillejord et.al. (2018) og Hølland (2021) som i sine forskningskartlegginger finner at skolene må bli flinkere til å kombinere lek og læring. Informantene i denne studien virker også fokusere mest på styrt lek, der leken kan bidra til å nå kompetansemål i ulike fag. Ifølge flere informanter er dette for å sikre måloppnåelse i forhold til læreplanen. Dette er lekpregede aktiviteter som kan foregå i ulike teoretiske fag, samt regellek som i hovedsak finner sted i avbrekk eller i kroppsøvingstimer. I tillegg nevnes språklek og lekpreget lesing tilknyttet norskfaget og butikklek tilknyttet matematikkfaget. Spill nevnes også hyppig blant informantene, uten at disse knyttes til et spesielt fag. Selv om dette er lek som kan knyttes direkte til fag, oppgir informantene at disse aktivitetene bidrar til sosial læring blant elevene. Her nevnes at elevene øver på blant annet samarbeid med ulike mennesker, følge med når regler gjennomgås, følge felles regler og kommunikasjon.

Avbrekk mellom aktiviteter i lange timer er en annen arena som virker være sentral med tanke på lekens plass. I denne sammenheng nevner informantene styrte felleleker som tar kort tid, som for eksempel morder og sherrif, hekse kvit, dans, bevegelseskort, prikkelek og kongen befaler. Informantene hevder at dette er lek som bidrar til sosial læring i den forstand at de øver på å forholde seg til andre, så vel som til felles regler.

I forhold til kroppøving nevnes “regeltek” av mange informanter. Dette er lek som styres av den voksne og som har faste regler som elevene må lære og forholde seg til. I tillegg til innlæring av regler nevner en informant spesielt at denne type lek kan være en arena for å øve på positiv kommunikasjon, der elevene øver på å rose hverandre, gi positive tilbakemeldinger til hverandre og heie hverandre frem.

### 5.5. Lekens potensial som arena for sosial læring

En felles faktor som trekkes frem av alle informantene er en grunnleggende tro på at leken er viktig for elevenes sosiale læring. Lekens potensial nevnes i denne sammenheng både direkte knyttet til innlæring av sosiale ferdigheter, men også i stor grad som et bidrag til utvikling av et trygt og godt klassemiljø. Selv om avhandlingen ikke omhandler læringsmiljø direkte, og dette er et stort tema i seg selv, ser jeg viktigheten av at dette nevnes. Både teori og empiri bekrefter at dette henger tett sammen, og dermed er et funn jeg har valgt å presentere og drøfte.

#### 5.5.1. Læringsmiljø

Så vel som å lære seg og øve på sosiale ferdigheter verdsettes leken høyt i arbeidet med å utvikle et godt og trygt læringsmiljø. Leksituasjoner beskrives av informant 1 som en god arena for å observere samspill i en klasse, og dermed kunne støtte elever som trenger det. En annen informant sier at hun opplever leken som en god arena for å bli kjent med sine elever, og at man ofte blir kjent på en annen måte enn ved ordinær klasseromsundervisning. Dette kan føre til at de skaper gode og trygge relasjoner både med andre barn og med de voksne på skolen. Dette stemmer overens med Vedeler (2007), som mener at leken i stor grad handler om barnas mulighet til å bygge relasjoner til sine jevnaldrende. Å observere elevene i lek kan også bidra til at pedagogen lettere identifiserer elevenes sterke sider, og kan spille videre på disse i andre situasjoner. Dette kan være verdifullt blant annet med tanke på tilrettelegging og elevenes motivasjon og mestring. Et godt og trygt læringsmiljø vil igjen skape gode forutsetninger for sosial læring gjennom lek, da elevene i større grad tør å prøve ut ulike sosiale ferdigheter hvis de føler seg trygge i sine omgivelser. Informant 1 skriver i sin praksisfortelling at hun kan se en positiv utvikling på hele skolen ved en felles satsning på mer lekbasert læring, i den forstand at antall aktivitetsplaner er redusert. Dette forklarer hun med at elevene gjennom leken skaper gode og trygge relasjoner både til barn og voksne, og knytter vennskap i større grad enn ved ordinær klasseromsundervisning. Empiri og teori viser

at lek kan bidra til sosial læring, og således vil det være naturlig å anta at enkeltelever også opplever sosial læring i denne sammenheng.

#### 5.5.2. Sosial læring gjennom lek

Det er en felles oppfatning innad i informantgruppen om at sosial læring er et skoleanliggende, noe som bekreftes i skolens overordnede styringsdokument (Saabye, 2020, s. 13). Sosial læring, som er nedfelt i læreplanen, handler om å øve kontinuerlig på sosiale ferdigheter på ulike måter. Informantene uttrykker at de finner leken sentral og nødvendig i arbeidet med å øve opp disse sosiale ferdigheter blant de yngste elevene. For å kunne høste fordeler av leken i denne sammenheng er det viktig at leken vies nok tid (Jay & Knaus, 2018), noe som ifølge informantene er mangelvare. En informant hevder at den frie leken oppstår i situasjoner der de voksne legger til rette for at elevene kan leke i 15 minutter eller mer, og en kan spørre seg hvor mange ganger muligheten til dette byr seg i løpet av en skolehverdag. Dette begrunnes i teorien ut ifra at det tar tid å komme inn i en flyt der barna “glemmer tid og sted” (Eik et.al., 2011). I denne sammenheng virker elevene være prisgitt sin lærers kunnskap, trygghet og bakgrunn og det er dermed grunn til å tro at variasjonene er store med tanke på hvor mye elevene opplever å få leke.

Sosiale ferdigheter handler i stor grad om å kunne omgås andre mennesker på en god måte, både med tanke på å forberede seg til voksenlivet, men også for å finne sin plass her og nå. (Vedeler, 2007). Informantene er bevisst på at elevene kommer til skolen med ulik bakgrunn og ulike ferdigheter når det gjelder sosial kompetanse, og at dette er noe elevene må øve på i ulik grad. Dette samsvarer med funn gjort av Vingdal, 2018, s. 38) som hevder elevenes sosiale, kognitive og emosjonelle “alder” er svært varierende ved skolestart. En informant uttaler at barn trenger å øve seg på å følge regler og forstå sosialt samspill. Videre beskriver informanten en klasse preget av uro, dårlig klassemiljø og der flere elever hadde en tendens til å boikotte og ødelegge enhver lek og hvordan hun gradvis brukte lek i styrte former for å øve opp elevenes sosiale ferdigheter. Informanten formidler videre at Etter et halvt år med denne klassen, har jeg fått enda mer tro på at lek er med på å øke sosial læring (Informant 5). Tilknyttet dette utdraget presiserer informanten hvor viktig leken har vært både med tanke på utvikling av læringsmiljøet i klassen og for sosial læring blant elevene. Informanten har målrettet benyttet lek for å øve opp elevenes sosiale ferdigheter, og føler i henhold til mine tolkninger at hun, på tross av begrenset kunnskap og erfaring, har lykket med dette. Dette bidrar videre til at hun er svært positiv til lek i skolen, og at hun ønsker å lære mer om lek i



denne sammenheng. Viktigheten av denne kontinuerlige øvingen støttes av blant annet Roland (2021) og Webster-Stratton (2019) som mener det bør settes av mer tid til å øve på sosiale ferdigheter i samspill med andre. Ferdigheter som informantene trekker frem som viktige å øve på i denne sammenheng er blant annet samarbeid, kommunikasjon, å følge instruksjoner, følge felles regler, ta egne valg, vente på tur, håndtere tap og nederlag og normer for forventet adferd i ulike situasjoner. Dette støttes også gjennom litteratur, der det å vente på tur, dele, forhandle, bli enig og “lese andre sine signaler” beskrives som en utfordring for mange barn, spesielt de med ulike sosiale vansker (Webster-Stratton, 2019). Ôhman (2012) Webster-Stratton (2019) sier videre at mange barn strever med kommunikasjonen og det å føre en samtale, og dette er også noe informantene opplever svært sentralt i leken. Kommunikasjon nevnes av informantene både i fri lek, for eksempel tur og utedag og gjennom “styrt lek”.

Alle informantene uttrykker som nevnt at de anser leken som viktig for læring av sosiale ferdigheter, og kommer med mange eksempler på lek der de har sett at sosial læring utspiller seg. I etterfølgende kapittel 5.5.2.1. Sosial læring gjennom ulike former for lek vil jeg komme nærmere inn på hvilke former for lek informantene finner hensiktsmessig i forbindelse med elevenes sosial læring.

#### *5.5.2.1. Sosial læring gjennom ulike former for lek*

Empiri fra informantenes praksisfortellinger viser at både den fri leken og styrt lek anses som gode anledninger til å øve på sosiale ferdigheter, noe som videre kan bidra til sosial læring. Selv om begge formene for lek omtales som verdifulle i denne sammenheng får den styrte leken mest fokus i informantenes praksisfortellinger. Dette kan som tidligere nevnt henge sammen med en tanke om at lek i skolen må legitimeres i henhold til læreplanens kompetansemål og faglige krav. Selv om denne typen lek virker å bli benyttet mest i forbindelse med faglig læring, ser informantene likevel at elevene tilegner seg sosiale ferdigheter gjennom leken. Dette virker ikke å være hovedfokus, men heller en heldig bieffekt. Her handler den sosiale læringen i stor grad om å høre etter på beskjeder, følge beskjedene, øve seg på “tap og vinn med samme sinn”, samarbeide med andre, vente på tur. Selv om denne typen lek stiller krav til kommunikasjon, er kravene andre enn i den frie leken. Siden pedagogen i stor grad styrer og er tett på elevene er det grunn til å tro at kommunikasjonen også i større grad er “styrt” og knyttet direkte til innholdet i leken. Her stilles med andre ord mindre krav til elevenes evne til å kommunisere og løse konflikt. Det

kan således være lettere for elever med ulike utfordringer knyttet til det sosiale å delta i denne typen lek. I denne formen for lek sikrer man i større grad at alle får være med, noe som er helt vesentlig når det kommer til å finne sin plass i kameratflokket samt bygge relasjoner til sine jevnaldrende (Vedeler, 2007, s. 12). Samtidig er det mange elever som mangler grunnleggende sosiale ferdigheter når de begynner på skolen (Pirskanen et.al., 2019). Disse elevene kan oppleve det utfordrende å være med i leken, og trenger som tidligere nevnt støtte fra de voksne. Dette kom tydelig til syne i en praksisfortelling der informanten forteller om elever som ødelegger for de andre i leken, nettopp med bakgrunn i at de selv strever med sosiale ferdigheter. Samme fortelling viser også at det nytter å øve, og at denne typen lek er verdifull i denne sammenheng. En annen informant forteller at klassen bruker tid på å "øve på" ulike leker, som de senere kan benytte seg av i friminuttet. Slik blir "styrt lek" utviklet til "fri lek", og det kan være lettere for de som strever sosialt å delta. På en annen side er ikke den voksne lenger like tett på, og det kan potensielt oppstå konflikter som må løses. I tillegg til innlæring av konkrete sosiale ferdigheter omtales også leken som en fin anledning til å øve på forventet atferd i ulike sosiale situasjoner. Her nevner en informant klassebamsen og dens deltakelse i sosiale situasjoner som for eksempel bryllup. Dette er ifølge Greve og Løndal (2018) meningsbyggende erfaringer som elevene kan få nytte av senere i livet. Dette samsvarer også med læreplanens overordnede målsetting om å "åpne dører mot verden og fremtida" i den forstand at de skal mestre livet og delta i fellesskap med andre (Saabye, 2020, s. 7).

Når det kommer til den frie leken beskrives denne også som svære verdifull med tanke på sosial læring. Likevel blir ikke denne formen for lek benyttet i ønsket grad. Selv om lekens egenverdi er viktig, blir denne tilsidesatt på bakgrunn av forskningsspørsmålet som er av pedagogisk karakter og i denne sammenheng fokuserer på sosial læring. Til tross for dette er det grunn til å tro at lekens egenverdi kan ivaretas samtidig som elevene lærer sosialt gjennom leken, bare man gir tid og legger til rette for den. Den frie og spontane leken stiller andre krav til kommunikasjon enn den styrte leken (Høygård, 2019). Høygård (2019) refererer til Olofsson som hevder at elever som ikke mestrer "lekekodene" kan bli stående utenfor leken. Dette støttes av funn i empirien der en informant presiserer hvor viktig det er å være tett på elevene, da de ofte ikke leker så fint som det ser ut til. Dette støttes av Öhman (2012). En annen informant har samme oppfatning, og hevder at når pedagogene deler i mindre lekegrupper og er tett på er det færre elever som leker alene. Ved å være tett på kan man i større grad kontrollere at alle har noen å leke med, noe som ifølge Öhman (2012) er

like viktig som å tilrettelegge for leken. I dette legger hun at noen kan dominere leken mens andre kan bli holdt utenfor. Hvis man ikke er tett på kan dette føre til at barn blir utestengt fra leken og dermed ikke får mulighet til sosial læring og utvikling (Webster-Stratton, 2019; Öhman, 2012). Sett ut ifra dette virker mindre lekegrupper å være gunstig for sosial læring blant elevene. I følge både informanter og tidligere forskning virker dette imidlertid være utfordrende å få til, dette på grunn av skolens rammer. I tillegg er ifølge Øksnes og Sundsdal hovedutfordringen i skolen og finne plass til den frie leken, noe informantene bekrefter. Det er også grunn til å anta, både med tanke på empiri og forskning, at hvis man vier leken plass vil sosial læring oppstå.

## 6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Hensikten med dette studiet har vært å få et innblikk i pedagoger på 1.- 4. trinn sine tanker og erfaringer knyttet til lek i skolen og hvordan leken kan bidra til sosial læring. Det har også være ønskelig å se på hvilke typer lek pedagogene anser som hensiktsmessig i denne sammenheng. For å komme nærmere et svar på forskningsspørsmålet ble det gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt, der empiri ble samlet inn gjennom praksisfortellinger fra 7 informanter. Informantene jobber alle som pedagoger tilknyttet 1. - 4. trinn, men har noe ulik utdanningsbakgrunn, roller og fartstid i skolen. Innsamlet empiri ble tatt gjennom en analyseprosess, der de ble kodet og kategorisert før funnene ble presentert. Videre ble funnene drøftet opp mot teori presentert i avhandlingens teorikapittel.

I dette kapittelet vil avhandlingen oppsummeres og forskningsspørsmålet besvares. Siden studiet er av begrenset størrelse vil det ikke være mulig, ei heller ønskelig, å trekke konklusjoner. Det vil dermed være hensiktsmessig å se på tendenser i datamaterialet og reflektere rundt disse, med et mål om å komme nærmere et svar på forskningsspørsmålet “Hvilke tanker og erfaringer har pedagoger på 1. - 4. trinn knyttet til lek som tilnæringsmåte til sosial læring for de yngste elevene? Hvilke former for lek virker å være hensiktsmessig i denne sammenheng?”

### 6.1. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Empiriske funn viser at informantene verdsetter leken i skolen høyt og opplever både fri lek og styrt lek som viktige arenaer i arbeidet med sosial læring. Imidlertid kan man se tendenser både i empiri og teori som viser at det sosiale læringsbytte man får gjennom leken er noe ulikt gjennom de ulike formene for lek. Gjennom styrt lek fremhever informantene at elevene lærer sosiale ferdigheter som å vente på tur, samarbeide med andre, høre etter på beskjeder og følge beskjeder. Gjennom fri og spontan lek fremheves kommunikasjon og konfliktløsning i større grad som sentralt. Således virker disse formene for lek å utfylle hverandre, og er verdifulle bidrag på hver sin måte. Dette er også i tråd med læreplanverkets målsettinger (Saabye, 2020). Selv om informantene uttrykker at de verdsetter den fri og spontane leken høyt, omtales i størst grad den styrte leken i deres praksisfortellinger. Dette er ifølge informantene lek som lettere lar seg legitimere i skolen gjennom lekpregede aktiviteter knyttet opp til ulike kompetansemål. Det er også lek som lettere lar seg implementere i en

hverdag der kravene til akademisk læring er høye og tiden er knapp. Likevel kommer det frem gjennom empirien at informantene ønsker mer frilek, men er usikre på hvor og når denne kan inkluderes. Dette til tross for at flere av informantene anser den nye læreplanen, LK20 for å åpne opp for mer lek. De arenaene som per i dag er sentrale med tanke på den frie lekens plass, er i hovedsak friminutt og avbrekk. Dette tyder på at det er bruk for tydeligere styring i form av retningslinjer nedfelt i læreplanen knyttet til når og hvor man kan tilrettelegge for fri og spontan lek. Informantene uttrykker også at både kompetanse og erfaring er faktorer de finner sentrale med tanke på hvor mye det legges til rette for lek. Både empiri og teori antyder at mange pedagoger ikke innehar nødvendig kompetanse for å legge til rette for en lekpreget undervisning, noe som støttes av blant annet Jay og Knaus (2018). I denne anledning blir det spennende å følge veien videre med tanke på om lærerutdanningen vil påvirkes av en ny læreplan.

Vi kan også se samme tendenser når det gjelder frilek, der empiriske funn viser at erfaring og kunnskap påvirker hvor trygg man er i egen profesjonsrolle og dermed også hvor mye man “tør” å legge til rette for lek i skolehverdagen. De yngste elevene virker derfor være prisgitt hvilke kunnskaper, erfaringer, læringssyn og holdninger deres lærer innehar. Disse funnene kan også forankres i tidligere forskning gjort av Øksnes og Sundsdal (2020).

Funnene i studien viser at leken har et stort potensial med tanke på sosial læring i skolen, og at der det legges til rette for lek oppstår det også sosial læring. Dette krever imidlertid at det settes av tid til å leke, både i undervisningen og som en fri og spontan aktivitet. Funnene viser også at sosial læring sjelden er et mål med leken i seg selv, men at denne læringen finner sted uavhengig av om hovedmålet er akademisk læring eller lekens verdi i seg selv. Teori og empiri viser videre at hvis elevene skal få mulighet til å komme i gang med “den gode leken” der sosial læring oppstår, må de vies mer tid enn de gjør i dag. Det er grunn til å tro at muligheten for sosial læring gjennom lek ikke utnyttes til det fulle, dette på bakgrunn av overordnede krav og tid. Gjennom begge formene for lek kan elevene øve på sosiale ferdigheter som de vil ha utbytte av senere i livet. Det er imidlertid viktig at de voksne er tett på og veileder der det trengs, for at de elevene som strever i leken også skal oppnå sosial læring. Et nytt læreplanverk legger til rette for mer lek, og det er opp til oss pedagoger å gripe muligheten!

## 6.2. Tanker om videre forskning

Siden denne studien er et studentarbeid og dermed begrenset, kreves mer forskning på temaet for å kunne trekke noen slutninger. Likevel viser studien noen tendenser, som hadde vært interessant å se videre på. Empiri og teori hevder at kompetansen knyttet til lek i skolen må heves (Jay & Knaus, 2018; Lillejord, et.al.,2018). Siden lærerutdanningen for noen år siden ble revidert, tilsier dette at en ny lærerutdanning nå i større grad tilbyr fordyping i begynneropplæringen. I denne sammenheng hadde det vært spennende finne ut mer om hvorvidt en endret lærerutdanning fører til økt kunnskap om lek blant nyutdannede lærer. I tillegg viser både empiriske funn og forskning at det er store variasjoner i hvor mye pedagogene legger til rette for lek, noe som kan ha å gjøre med faktorer som utdanningsbakgrunn, interesser og læringssyn. Både utdanningsbakgrunn og læringssyn er elementer som ville vært nyttig å se nærmere på i denne sammenheng.

Studien viser også at den frie leken er svært sentral i arbeidet med sosial læring blant de yngste elevene. Likevel vies den svært lite tid. Den frie lekens plass i skolen er således et felt som krever videre oppmerksomhet.



## 7. Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Annerstedt, C. (2021, 29. August). Lurt igjen! NRK ytring. [Lurt igjen! – Ytring \(nrk.no\)](https://www.nrk.no/ytring)
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Becher, A.A, Bjørnestad, E. & Hogsnes, H.D. (2019) (Red.). *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H.D (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hognes, H.D. (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Becher, A.A. & Høyland, K (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hognes, H.D (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. (s. 71-92). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Cappelen Damm AS
- Berntesen, E.I. & Håland, A. (2021, 4. oktober). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Lesesenteret. Universitetet i Stavanger*.  
<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplaeringa>
- Blix, B.H. & Sørly, R. (2017). Introduksjon. I Sørly, R. & Blix, B.H (Red.). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. (s. 19-32). Orkana Akademisk.
- Blix, B.H. (2017). Narrativ: store og små, og på ulike nivå. I Sørly, R. & Blix, B.H (Red.). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2). 77-101. ISST 1478-0887
- 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.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hognes, H.D (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education



- Djupedal, E. F. (2022, 26. April). Kampen om barnas tid. *Bergens tidene*.  
<https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/jaEobj/kampen-om-barnas-tid>
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different?  
*Australian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*.  
 Pedlex.
- Eriksen, E. M. (2021, 27. November). Er det rom for mangfold og ulikhet i den norske skolen?  
*Utdanningsnytt.no* [Er det rom for mangfold og ulikhet i den norske skolen? \(utdanningsnytt.no\)](https://www.undanningsnytt.no/er-det-rom-for-mangfold-og-ulikhet-i-den-norske-skolen/)
- Fuglseth, K (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K. & Skogen, K.  
*Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-271). Cappelen forlag AS.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det norske samlaget.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. 2014. *Å undervise i sosial kompetanse*.  
 Universitetsforlaget.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Lek for læring i barnehage og skolefritidsordning.  
 5(19), 1-14. ISSN 1890-9167.
- Hageland, D. (2022, 21. april). Timeplanen til en seksåring er til å gråte av. *Bergens tidene*.  
[Lærer Daniel Hageland: – Timeplanen til en seksåring er til å gråte av \(bt.no\)](https://www.bt.no/lærer-daniel-hageland-timeplanen-til-en-seksåring-er-til-å-gråte-av)
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape  
 sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk  
 tidsskrift*. (Hentet fra Idunn 11.11.2020)
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I Becher, A.A., Bjørnstad, E. &  
 Hognes, H.D (Red.) *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og  
 SFO*. (s. 27-42). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2020). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*.  
 Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). *Forståelse av gode overganger og opplevelse av  
 sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*. *Tidsskrift for nordisk  
 barnehageforskning*, 9(6), 1-24. <https://doi.org/10.7577/nbf.b25>
- Holst, V. (2020) Hva har skjedd med 6-åringen I skolen etter 1997- hvor ble det av «barnets  
 beste»? *Utdanningsnytt*. <https://www.undanningsnytt.no/hva-har-skjedde-med-6-aringen-i-skolen-etter-1997--hvor-ble-det-av-barnets-beste/154886>
- Hyvonen, P. (2011). Play in the School context? The Perspectives of Finnish Teachers,  
*Australian Journal of Teacher Education*. *Australian Journal of Teacher Education*, 36  
 (8), 65-83. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). (red).  
 Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse.  
 En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. Oslo Metropolitan university.

- Jansen, K. (2008). Narrativ og tekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(1).
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1),7.
- Jensen, M. & Osnes, H. (2009). *Kroppen i lek og læring. Sirkus i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Johansson, E. & Samuelsson, I. S. (2009). *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klintmøller, J. & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole – en vision. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 2, 3-32.  
<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I Krumsvik, R.J. (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, J.R. & Røkenes, F.M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten. I Krumsvik, R.J. (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 95-136). Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) (19)? *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave) Gyldendal.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2014). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F., Dockett, S. & Perry, B. (2013). *Varied perspectives on play and learning. Theory and research on early years education*. IAP
- Lindbäck, S. & Glavin, P (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Lode, S.S. (2019). Fagfornyelsen og veien videre fra læreplaner til praksis. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner-siri-skjaeveland-lode/fagfornyelsen-og-veien-videre--fra-laereplaner-til-praksis/173846>
- Lunde, O. & Lindbäck, S. (2020). *Pedagogiske tiltak i skole og barnehage*. Info vest forlag.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I Becher, A.A., Bjørnstad, E. & Hognes, H.D (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. (s. 93-108) Universitetsforlaget.
- Midtsundstad, J, H (2003). Lek som arbeidsmåte i småskolen. *Nordisk pedagogik, Vol.23*, 79-91. ISSN 0901-8050.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.

- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en instusjonalisert barndom. *Barn.nr 4 2014*, 65-78. ISSN0800- 1669.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Helsedirektoratet. Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge - tidliginnsats.forebygging.no*
- Palm, K. & Michalsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Rogero&García, J. (2019). Children's emotions in educational settings: Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417-426.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2004). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practise. 176(1). <http://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Pyle, A, DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A Scoping Review of Research on Play-based Pedagogies in Kindergarten Education. *Review of Education* 5(3), 311–51. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Regjeringen (1989). FN's konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet. [178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](http://www.regjeringen.no/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Saabye, M. (2020). (red). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen. Pedlex.
- Sahlberg,, P. & Doyle, W. (2019). Let the children play. How more play will save our schools and help children thrive. Oxford University Press.
- Skilbrei, M-L. (2021). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, leik og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule*. Det norske samlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*,1. 1-11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2021, 6. september). Hva mener vi med lek i skolen. *Midtnorsk debatt*. [Hva mener vi med lek i skolen? - adressa.no \(midtnorskdebatt.no\)](http://www.adressa.no/midtnorskdebatt.no)
- Sørly, B.H., (2017) Narrativ analyse og innhold. I Sørly, R. & Blix, B. H. (Red.). (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*.
- 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*. Gyldendal Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 26. februar). Femårig lærerutdanning og undervisningskompetanse. [Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.udir.no/utdanningsforbundet.no)
- Utdanningsdirektoratet (2020, 13. Juni). Sosial læring gjennom arbeid med fag. [Sosial læring gjennom arbeid med fag \(udir.no\)](https://www.udir.no/Sosial-l%C3%A6ring-gjennom-arbeid-med-fag)
- Uthus, M. (2017). (red). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Vingdal, I.M. (2018). Lærande kropp i endring. I Palm, K. & Michaelsen (red.). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Wainwright, N., Goodway, J., Whitehead, M., Williams, A., Kirk, D. (2020). Playful pedagogy for deeper learning: exploring the implementation of the play-based foundation phase in Wales. I *Early child development and care*, 190.
- Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hognes, H.D. (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekendetilnærming til skole og SFO*. (s. 127-142). Universitetsforlaget.
- Webster-Stratton, C. (2019). *Utrolige lærere. Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Gyldendal Akademisk
- Weydahl, S. R. (2016). 20 år med 6-åringer i skolen: hva har skjedd? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/skoleutvikling/20-ar-med-6-aringer-i-skolen-hva-har-skjedd/144118>
- Ødegaard, E.E., & Birkeland, L. (2001). Tusen erfaringer søker fortellinger: gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid. <http://hdl.handle/11250/2481595>
- Ôhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. (s. 86-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014). Lek – det som gjør livet verdt å leve! I T. H. Rasmussen (Red.). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 47–66). Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2022, 19. April). Skolens mangel på mening. *Midnorsk debatt*. [Skolens mangel på mening - adressa.no \(midtnorskdebatt.no\)](https://www.adressa.no/midtnorskdebatt.no)

## 8. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere

Vedlegg 2: Forespørsel til skoleleder/avdelingsleder

Vedlegg 3: Støttepunkt til informanter

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Lek og sosial læring i skolen»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt, der formålet er å finne ut mer om hvordan bruk av lek i skolen kan bidra til sosial læring blant elevene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Mitt navn er Astri Brattlid og jeg er masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen. Jeg holder for tiden på med min masteravhandling, som er den avsluttende avhandlingen på min mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Temaet for avhandlingen er lek og sosial læring i skolen.

Formålet med avhandlingen er å finne ut mer om hvilke tanker og erfaringer pedagoger i skolen har med bruk av lek, og hvordan de erfarer at lek bidrar til sosial læring blant de yngste elevene i skolen. I denne sammenheng har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *«Hvordan benyttes lek som pedagogisk tilnæringsmåte til sosial læring for de yngste elevene på skolen, og hvilke former for lek virker å bli brukt i denne sammenheng?»*

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig og alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og slettet når masteravhandlingen er ferdigstilt. Masteravhandlingen er planlagt ferdigstilt innen mai 2022. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn i selve avhandlingen.

NLA Høgskolen i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

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

Med bakgrunn i mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å samle inn praksisfortellinger skrevet av pedagoger som jobber i skolen. Dette informasjonsskrivet blir sendt ut til skoleledere på ulike barneskoler, der målgruppen vil være pedagoger som arbeider på 1-4 trinn. Som mottaker av informasjonsskrivet er du aktuell som informant i prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer dette at du skriver en fortelling der du formidler dine tanker og erfaringer knyttet til bruk av lek i egen skolehverdag og hvordan du erfarer at lek bidrar til sosial læring blant elevene. De som ønsker å delta vil motta mer informasjon samt hjelpemidler knyttet til ønsket innhold i fortellingen. Det er ønskelig at fortellingens omfang er på en side eller mer.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene beskrevet i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å ivareta dine personopplysninger, vil fortellingene jeg mottar på epost anonymiseres fortløpende. Alle data vil bli lagret som passordbeskyttet fil på min OneDrive-konto tilknyttet NLA. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes når avhandlingen publiseres. Det vil kun være meg og min veileder, Anita Nygård, som har tilgang til dine personopplysninger.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Dine personopplysninger slettes når avhandlingen er godkjent, noe som etter planen er innen mai 2022. Informasjonen du har gitt i din fortelling anonymiseres ved bruk i avhandlingen.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål knyttet til forskningsprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Astri Brattlid, tlf: 90 63 82 43, epost: [astri.brattlid@alver.kommune.no](mailto:astri.brattlid@alver.kommune.no)
- Veileder og prosjektansvarlig: Anita Nygård, tlf: 55 54 07 27, epost: [anita.nygard@nla.no](mailto:anita.nygard@nla.no)
- Personvernombud NLA: Monica Skagen, tlf: 55 54 07 00, epost: [monica.skagen@nla.no](mailto:monica.skagen@nla.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper du finner temaet interessant, og at du vil ta deg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt.

Om du ønsker å delta, eller har spørsmål knyttet til prosjektet kan du kontakte meg på epost: [astri.brattlid@alver.kommune.no](mailto:astri.brattlid@alver.kommune.no) eller telefon: 90 63 82 43.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(veileder)

Anita Nygård

Masterstudent

Astri Brattlid

---

## **Samtykkeerklæring**



Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «lek og sosial læring i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at informasjon fra min praksisfortelling anonymiseres og brukes i avhandlingen «lek og sosial læring i skolen».

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ved utgangen av mai 2022.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

## **Forespørsel sendt til skoleledere/avdelingsledere**

Hei!

Jeg vet dere har travle dager, men hadde satt stor pris på om dere har mulighet til å videreformidle min forespørsel til aktuelle pedagoger på deres skole. Mer informasjon om prosjektet finner dere vedlagt.

Mitt navn er Astri Brattlid og jeg er masterstudent i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Jeg holder for tiden på med min masteravhandling, som er en kvalitativ studie om lek og sosial læring i skolen. Formålet med studien er å finne ut mer om hvilke tanker og erfaringer pedagoger i skolen har knyttet til lek, og hvordan de erfarer at lek kan bidra til sosial læring blant de yngste elevene i skolen.

I den forbindelse søker jeg informanter som er pedagoger i skolen og jobber på 1-4 trinn. Hvis du velger å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer dette at du skriver en tekst der du formidler dine tanker og erfaringer knyttet til bruk av lek i egen skolehverdag og hvordan du erfarer at lek bidrar til sosial læring blant elevene. De som ønsker å delta vil motta mer informasjon samt hjelpemidler knyttet til innhold i teksten (se vedlegg). Det er ønskelig at tekstens omfang er på ca. en side.

Jeg håper du finner temaet interessant, og at du vil ta deg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt. Om du ønsker å delta, eller har spørsmål knyttet til prosjektet kan du kontakte meg på epost: [astri.brattlid@alver.kommune.no](mailto:astri.brattlid@alver.kommune.no) eller på telefon: **90 63 82 43**.

Med vennlig hilsen,

Astri Brattlid



## Støttepunkter til informanter

Takk for at du ønsker å bidra som informant i forbindelse med min masteravhandling. Som informant er det ønskelig at du skriver en praksisfortelling som består av to deler. I første del ønsker jeg at du skriver litt om din bakgrunn med tanke på utdanning (er du utdannet førskolelærer, allmennlærer, faglærer, annet) samt hvor lenge du har jobbet som pedagog på 1-4 trinn. Jeg ønsker også å høre om dine tanker og erfaringer knyttet til lek i skolen. Ta gjerne utgangspunkt i punktene under:

- I hvilke sammenhenger leker dine elever? (friminutt, avbrekk, uteskole, kroppsøving, andre fag, annet?)
- Er leken sentral i barnas skolehverdag? Benytter du lek så mye som du skulle ønske (hvorfor/hvorfor ikke)?

I andre del ønsker jeg å høre om dine tanker og erfaringer knyttet til lek og sosial læring i skolen. Jeg ønsker at du beskriver konkrete situasjoner fra praksis, der du mener at leken har bidratt til sosial læring blant elevene. Om du har flere eksempler er det ønskelig at du nummererer disse. Ta gjerne utgangspunkt i punktene under:

- Hva lekte dere/elevene?
- Hvilken rolle hadde du som lærer i leken (var det frilek, veiledet lek eller lærerstyrt lek)
- På hvilken måte bidro leksituasjonen til sosial læring?
- Hva var formålet med leken? (faglig læring, fysisk motorisk læring, sosial læring, leken var målet i seg selv, annet).
- Andre tanker du har knyttet til temaet.

Det er ønskelig at praksisfortellingens omfang er på en side eller mer, og skrives som en mest mulig sammenhengende tekst. Med tanke på personvern er det viktig at du ikke benytter navn og andre opplysninger som kan knyttes til din skole, deg selv, kollegaer eller elever.

Praksisfortellingen kan sendes til meg på epost.

Mvh Astri Brattlid

[astri.brattlid@alver.kommune.no](mailto:astri.brattlid@alver.kommune.no)

## Vedlegg 4

### Prosjekttittel

"Lek og sosial læring i skolen"

### Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anita Nygård, [anita.nygard@nla.no](mailto:anita.nygard@nla.no), tlf: 55540727

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Astri Brattlid, [aststo@hotmail.no](mailto:aststo@hotmail.no), tlf: 90638243

### Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

### Vurdering (3)

21.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.10.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021.

Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at det er ført opp ny veileder/prosjektansvarlig. Det er fulgt opp i informasjonsskriv.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

02.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.02.2021. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

23.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2020. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.



## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)