

CAMILLA BANG

Barns lek på ulike arenaer

En kvalitativ undersøkelse om hva samiske elever i småskolen forteller om lek i tilknytning til fritid og undervisning



Master i pedagogikk:

Studieretning førskolepedagogikk

Pedagogisk Institutt, NTNU

Trondheim, våren 2013

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hva elever i småskolen forteller om lek i forhold til egen fritid og i undervisning på skolen. Oppgavens utgangspunkt har vært lekteori og motivasjonsteori, samt ulike læreplaner med vekt på lek og læring som K'06 og L97. Det presenteres også relevante politiske dokumenter som har betydning for skolens virksomhet. Jeg valgte å fokusere på barn fra en urfolkskultur og min problemstilling for studien er: *Hva forteller fire barn fra en urfolkskultur om lek, og hva de liker å leke med på de ulike arenaene de ferdes i?*

Studien er basert på et empirisk materiale, der datainnsamlingen er kvalitativt forskningsintervju av fire samiske elever på 3. og 4.trinn, ved samme skole. Utfra de fire intervjuene ble det utviklet to kategorier som kjennetegner barnas synspunkter om lek på fritiden og på skolen. De to kategoriene er: *Det elevene forteller om sin lek på fritiden og i friminuttene* og *Det elevene forteller om lek i skolens undervisning*. Den første kategorien i undersøkelsen viser at elevene er engasjerte i sin fritid, de liker å oppleve å uttrykke seg gjennom bevegelse. Den andre kategorien viser at noen av elevene har erfart lek eller spill i skolens undervisning.

Konklusjonen av denne studien er at barna liker å leke både i friminuttene og hjemme, og de vil gjerne erfare lek eller aktiviteter i undervisningen på skolen. Implikasjoner av studien er at lek kan med fordel trekkes mer inn i undervisning i småskolen.

FORORD

Tiden inne for å sette punktum for min masteroppgave i ordets rette forstand! Det har vært en lærerik, slitsom, givende, inspirerende og nysgjerrig prosess, som jeg tror har gjort meg mer observant og nysgjerrig i mitt daglige virke. I prosessen med arbeidet å ferdigstille masteroppgaven har flere personer vært viktige for meg. Jeg ønsker å takke min kjære veileder, Ragnheidur Karlsdottir, for støtte, oppmuntring og gode tilbakemeldinger i forbindelse med arbeidet. Jeg vil også takke Ole Fredrik Lillemyr & Frode Søbstad for at jeg fikk muligheten til og “delta” i deres forskningsprosjekt *“Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. En komparativ studie på barnetrinnet i Australia, Norge og USA”*. Prosessen med transkribering av alle intervjuene, var en slitsom periode, men også lærerik. Jeg vil få takke for at jeg fikk muligheten til å bruke rådata fra den nevnte studien, til mitt masterprosjekt. Jeg skulle naturligvis ha rettet en takk til informantene mine, og håper at takken blir overbragt. Ellers vil jeg takke venner og tidligere medstudenter for gode råd, samtaler og diskusjoner. Tusen takk til moren min som har lest korrektur og har stilt med lyttende ører, og stilt undrende spørsmål.

Trondheim, mai 2013.

Camilla Bang

Innhold

KAPITTEL 1.....	5
INNLEDNING.....	5
Tema og problemstilling	5
Oppgavens oppbygning og innhold.....	10
KAPITTEL 2	11
TEORI	11
Gjeldende problematikk	11
Lekdiskurs.....	12
Fritid og lek.....	13
Motivasjon, selvoppfatning og mestring.....	16
Tidligere forskning på manglende motivasjon for skolearbeid.....	18
KAPITTEL 3.....	20
METODE.....	20
Kvalitativt forskningsintervju	20
Et delprosjekt.....	21
Rollen som forsker.....	22
Informanter.....	22
Presentasjon av informantene	23
Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer	23
Analyse	25
Kvalitetssikring.....	29
KAPITTEL 4.....	31
DET ELEVENE FORTELLER OM SIN LEK PÅ FRITIDEN OG I FRIMINUTTENE.....	31
Empiri og analyse	31
Drøfting	34
KAPITTEL 5	37
DET ELEVENE FORTELLER OM LEK I SKOLENS UNDERVISNING.....	37
Empiri og analyse	37
Drøfting	39
KAPITTEL 6.....	41
Oppsummering, avsluttende drøfting og kommentarer	41
Vedlegg 1: Intervjuguide elever (norsk) 1 av 2	51
Vedlegg 1: Intervjuguide elever (norsk) 2 av 2	52

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Tema og problemstilling

Ethvert samfunn er avhengig av at sentrale kunnskaper og ferdigheter blir ivaretatt og videreutviklet. Kunnskap og kompetanse blir i vår tid fremhevet som betydningsfull for samfunnsutviklingen. Skolens ansvar når det gjelder elevenes læring og utvikling, blir noen ganger betegnet som “*opplæring*” (NOU 2003:16, kapittel 9). Begrepet opplæring reflekterer et syn på læring i skolen som går ut at skolen skal “*tilføre*” ungene kunnskap og kompetanse (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Skolens primære oppgave er læring, det vil si at elevene tilegner seg bestemte kunnskaper og ferdigheter i emner som for eksempel lesing, skriving og matematikk. Det kan være spesielt utfordrende å skape nysgjerrighet, motivasjon og engasjement for elever som har tilknytning til to ulike kulturer. Elevene kan føle at de “kommer i mellom to kulturer”, som vektlegger forskjellige forhold, spesielt i henhold til kultur og sosiale forhold. Forskning har vist at trygghet og sosiale rammer spiller en betydningsfull rolle for læring, gjennom hele skoleløpet. Med utgangspunkt i denne forestillingen har flere forskere lagt vekt på barns følelse av tilhørighet og selvværd (Covington 1998; Deci & Ryan 1994 i Lillemyr 1999). Det er viktig for selvværdet for de elever som tilhører en minoritetskultur at deres kultur inkludert lek, som er en viktig del av barnekulturen, blir vektlagt i undervisningen.

For at elevene skal lære må de være motiverte og lærerne må være i stand til å finne ut hva som motiverer dem. Det å motivere elevene til å lære er en av de største utfordringene skolen i vestlige land har (Anderman & Maehr 1994). For å motivere spesielt de yngste elevene er det mange lærere som bruker lek og læringsaktiviteter, og erfarer at det gir gode resultater og at det er med å skape mestringsfølelse for elevene. Til tross for dette har ofte forskning på motivasjon og læring blant elever i ulike kulturelle grupper, vanligvis ikke vært knyttet til lek. På mange måter synes dette å være underlig siden læring gjennom lek og sammenhengen mellom lek, eksperimentering, humor og kreativitet ble fremhevet i læreplanene (Bjørngen 1997; Søbstad 1997; Lillemyr 2004; Læreplanverket 1997; L97 Samisk).

Blant skolens andre fagområder er det å styrke elevenes selvoppfatning, utvikle sosial kompetanse og utvikle gode sosiale relasjoner en viktig del (Utdanningsdirektoratet 2007). I følge Udirs hefte “*Utvikling av sosial kompetanse*” skal barn og unge utvikle sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barn og unge kan etablere, bevare og videreutvikle positive sosiale relasjoner til andre mennesker, i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet 2007). Det fremheves at:

“Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter og til individets plassering innenfor fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet 2007).

Sosial kompetanseutvikling er sentralt i arbeidet med å skape en inkluderende skole for elever med ulik kulturell bakgrunn. Dette er spesielt aktuelt i dag med et økende antall elever som har røtter i andre kulturer, som kan være ukjent for oss. I Norge finnes det en “urfolkskultur”, som samene tilhører. Det er elever som har fotfeste i begge kulturene, både den etnisk norske og den samiske som er fokus i min undersøkelse.

Skolen skal ruste barn til å møte livets oppgaver, og mestre utfordringer sammen med andre mennesker. Skolen skal tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for nye ferdigheter som trengs når samfunnet endres raskt. Opplæringens mål er å utvide barns evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (K’06, innledningen). Eidsvåg (2004) mener at elevene skal ikke bare lære fagkunnskaper, men også lære å bli hele mennesker. De skal lære også om holdninger og ferdigheter, samt kunnskaper.

Læring kan gi konkrete utslag i atferd, men kan også omfatte skjulte prosesser som tenkning, eller være knyttet til holdninger og følelser. Man kan skille mellom læring som gir utslag i teoretisk kunnskap, og læring som er knyttet til praktisk kunnskap (Bruner 1997). Opplevelse og barns følelser blir også trukket inn i forståelsen av læring som fenomen.

Barns forståelse tar utgangspunkt i deres erfaring, og med en nyvunnet erfaring ser barnet også verdenen på en ny måte. Barn sanser, opplever og oppfatter omverdenen hele tiden, noe som innebærer at de får nye erfaringer hver eneste dag (Dovreborg & Pramling 1996).

Å lære innebærer for barn og unge å skape mening og innhold i ens erfaringer. Hvordan dette innholdet skapes av barnet, avhenger i stor utstrekning av hvordan de voksne i barnets omgivelser handler og gir barnet positiv respons på det, det sier og gjør (Dovreborg & Pramling 1996).

Skolens virksomhet reguleres av Opplæringsloven § 1-2 som legger vekt på at elevens lærelyst skal stimuleres gjennom utholdenhet og nysgjerrighet.

“Skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse, og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Opplæringsloven § 1-2 og læreplanverkets generelle del).

I K’06 Samisk (side 2) står det at opplæringen skal fremme flerkulturell forståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt, identitet og tilhørighet til egen kultur, så vel som respekt og toleranse for andre.

I denne oppgaven ser jeg på læring som et helhetlig begrep. I et helhetlig læringssyn er det naturlig å trekke inn lek. Lek er en viktig aktivitet for elevene, også fordi leken utgjør en viktig del av barnekulturen (Lillemyr & Søbstad 2009). Læringssynet er gjerne sterkt forankret i en verdi – og kunnskapsfellesskap som finnes i den aktuelle kulturen (Nergård 2006). Prinsipper for opplæringen i kunnskapsløftet (2007) Samisk lyder slik:

“Prinsipper for opplæringen skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen og for systematisk vurdering av samisk skole. Den samiske skolen skal med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal styrke og utvikle elevenes identitet ved å ivareta elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og behov, og fremme deres allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Skolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter.” (FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948, ILO-konvensjon nr.169 Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater, FN’s konvensjon om barnets rettigheter, Grunnlovens § 110a og Læreplanverkets generelle del).

Læreplanverket (1997) har følgende ordlyd:

“Opplæringen på småskoletrinnet bygger både på barnehagens og skolens tradisjoner, og vil bidra til god overgang fra barnehage til skole. Opplæringen skal gi plass for barns undring og utforsking gjennom lek og det skal legges vekt på læring gjennom lek og aldersblandede aktiviteter på hele småskoletrinnet. Med utgangspunkt i det kjente skal eleven gradvis bevege seg over i det ukjente” (min utheving).

Det postmoderne perspektivet i de senere års didaktikk (lære) understreker betydningen av læring; at elevene selv føler at de skaper mening (Dahlberg, Moss & Pence 1999). I Kunnskapsløftet (2006:6 *“Det skapende mennesket”*) er ordlyden derimot:

“Barns nyfikenhet er et forbilde for alle som skal utvikle seg og lære, og en del av den barnekultur som har en egenverdi skolen må verne om og gjøre bruk av i opplæringen – fordi barn stort sett lærer av hverandre”.

Jeg vil fremheve ovenfor nevnte sitat *“..en del av den barnekultur som har en egenverdi skolen må verne om...”*; dette sitatet som handler om barnekulturen, barns egen kultur; som for eksempel lek. Den leksituasjonen som utspiller seg mellom barna i friminuttene og på SFO kan videreføres inn i klasserommet, som et ledd i den helhetlige læringen.

Leksituasjonen eller utviklingen av relasjonene mellom barna er viktig å verne om, og pedagogen kan med god samvittighet bruke denne relasjonen til å videreutvikle det faglige og sosiale samholdet i gruppa si.

I L97 finner man at lek betraktes som utfoldelse. Noe som kan forstås som lek for lekens skyld. Trolig ble lek brukt som metode for å oppnå læringsmål eller et annet mestringsnivå. Dette er et felt som barna stort sett mestrer, derfor var det naturlig at L97 ga spillerom for lek og lek-/læringsaktiviteter på småskolen. Leken skulle gjennomsyre all undervisning fra 1.-4.trinn, og det står blant annet at

“... leikprega tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig “ (L97:76).

K'06 nevner ikke lekbegrepet på samme måte som L97. I kapitlet “*Det arbeidende menneske*” står det at

“... opplæringa må tilpasses slik at alle barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst” (K06:10).

K'06 stadfester at opplæringa skal gi rom for elevenes skapende trang, men også vekker deres glede gjennom ulike kunstneriske uttrykk, samt fantasi (K06:3).

Det er allment anerkjent at lek virker motiverende på barn, også for elever i skolen, også for elever på de laveste trinnene i småskolen. For som Djupedal skrev i forordet til Kunnskapsløftet (2006):

“Motivasjon og lysta til å lære kan være avgjerande for om ein lykkast eller ikkje. Derfor må elevane oppmuntrast til aktiv deltaking i sitt og andres læringsarbeid”.

Motivasjon og lysten til å lære kan fremmes ved ulike former for undervisning. Elevene vil profitte på læringsaktiviteter som er lekpreget og som kan handle om ulike typer spill, om turtaking, tall og regning, opplevelse av egen mestring og andres mestring, felles gruppeopplevelse, være hverandre til hjelp, egenvurdering av egen innsats og lære seg å håndtere tap eller å vinne.

Jeg har ved flere anledninger undret meg over hvorfor de som utarbeider læreplaner, ikke tenker at lek og kreativt varierende arbeidsmetoder er viktige egenskaper som barn og unge har behov for å videreutvikle i skoleløpet, både for lekens egen skyld, og som metode/middel for å oppnå flere faglige læringsmål. Hvilke typer lek eller læringsaktiviteter er det sannsynlig at elever på 3.- 4.trinn har på skolen? Elevene selv kan fortelle hva de liker å holde på med, og denne informasjonen kan læreren dra nytte av i arbeidet med de ulike fagene på skolen. Jeg synes det var interessant å se hva barn fra en urfolkskultur sier om dette. Dette blant annet på grunn av det stadig økende antall elever fra andre kulturer som er i den norske skolen. Jeg har på bakgrunn av dette valgt følgende forskningsspørsmål:

Hva forteller fire barn fra en urfolkskultur om lek, og hva de liker å leke med på de ulike arenaene de ferdes i?

Det er viktig å få høre barnas egne synspunkter på forskningsspørsmålet, slik at jeg kan bruke denne informasjonen videre i mitt arbeid som pedagog på småskoletrinnet. Jeg vil finne svar på forskningsspørsmålet gjennom en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode innebærer og utforske menneskelige prosesser (Postholm 2005), i mitt tilfelle hvordan elevenes svar kan gi innsikt i mitt forskningsspørsmål. Jeg valgte å bruke intervju av fire elever på småskoletrinnet.

I forskningsforløpet har det vært viktig for meg å sette fokus på hva det er med leken som kan motivere elevene i læringssituasjoner, og å tolke resultatene i lys av tidligere forskning på helhetlig lek og læring i småskolen.

Oppgavens oppbygning og innhold

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Kapittel 1 er et innledende kapittel hvor valg av tema og problemstilling blir presentert. I kapittel 2 redegjør jeg for diskurser rundt lekteori og aktuelle læreplaner. I kapittel 3 redegjøres det for metodiske valg, med blant annet valg av informanter, analyse og kategorisering. Deretter blir kategoriene presentert i kapittel 4 og 5. Jeg har valgt å presentere empiri og analyse, samt drøfting tilhørende de enkelte kategoriene. Kapittel 4 er den første kategorien for studien. Den har fått navnet *Elevenes lek på fritiden*. I kapittel 5 presenteres den andre kategorien, *Elevenes lek i skolen*. Kapittel 6 inneholder oppsummering, drøfting av metode og avsluttende kommentarer.

KAPITTEL 2

TEORI

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for noen av de etablerte diskursene om lekteori. For det første må man ta hensyn til hvilket perspektiv verden betraktes i, og den gjeldende problematikken innfor lekforskningen. Jeg vil også kort gjøre rede for teorier om motivasjon, mestring og selvoppfatning.

Gjeldende problematikk

“Fra et postmodernistisk perspektiv betraktes verden og vår kunnskap om den som en sosial konstruksjon, og vi er alle, som mennesker, aktive deltakere i denne prosessen” sier Berger & Luckmann (1966, her sitert etter Dahlberg, Pence & Moss 2002:43). Vi deltar sammen med andre mennesker og skaper mening i stedet for å lete etter sannheten; kunnskapens fakta er *“tekstuelle og sosiale konstruksjoner som er skapt av oss i vårt forsøk i å forstå vår egen situasjon”* (Lather 1991:99 her sitert etter Dahlberg m.fl. 2002:43). Verden er vår verden, slik den skapes og forstås av oss selv, ikke isolert, men i fellesskap med mennesker som handler, og gjennom vår aktive deltakelse og interaksjon med andre mennesker i dette fellesskapet (Dahlberg m.fl. 2002). Dette gjør at det å skape kunnskap er bestandig knyttet til en bestemt sammenheng, og et karakteristisk sett av verdier. I følge Dahlberg m.fl.(2002) er det en utfordring til den modernistiske troen på universelle sannheter og vitenskapens nøytralitet. Det postmoderne perspektivet i nyere didaktisk tenkning fremhever betydningen av helhetlig perspektiv og elevens egen, aktive konstruksjon av kunnskapen (Dahlberg, Pence & Moss 2002).

Interessen for Vygotskys sosiohistoriske teori har økt de siste årene, og teorien har utviklet seg i flere ulike retninger. Den ene av retningene er sosiokulturell teori. Dette perspektivet tar utgangspunkt i at læring og utvikling av kunnskap er en sosial prosess, og at kunnskapen må ses i en historisk og kulturell sammenheng. Perspektivet bidrar til en forståelse av hvordan læring forsones gjennom språk, og andre kulturelt utviklende redskaper (Skaalvik & Skaalvik 2005), og i den psykologiske tradisjonen forstår man lek ut fra begrepene lek – opplevelse – læring (Øksnes 2010).

Barns lek synes å betraktes som viktig, så lenge den understøtter barns læring. Barns lek verdsettes noen ganger, uavhengig av pedagogisk virksomhet, og andre ganger som en kvalitet for å oppnå noe annet, spesielt i forholdet til læringsutbytte.

Lekdiskurs

Den nordiske lekforskeren Oloufsson (1993 i Øksnes 2010) skiller mellom positivistisk lekforskning og hermeneutisk lekforskning. Oloufsson forklarer at den hermeneutiske lekforskningen søker å forstå og skape mening. Forskeren bestreber en subjektiv forståelse og en kvalitativ metode (Øksnes 2010). Lekforskeren Sutton-Smith (1997) presenterte en retorikk til lek, *lek som utvikling*. Han mener at barn lærer og utvikler seg gjennom lek. Sutton-Smith (1997) mener at pedagoger har en trang til å knytte leken til noe som har med utvikling å gjøre fremfor glede og fornøyelse. Sutton-Smith hevder i følge Øksnes (2010) at dersom leken skal forstås må vi erkjenne at lek forekommer i ulike former som forvirring, som å ta risiko eller tull og tøys, og andre ganger som om å vinne og tape, og ikke minst om fest og morsomheter. Lek kan i følge Henricks (2006 i Frost 2010) antas å ha en mengde av positive funksjoner på menneskers utvikling. Hans synspunkter har røtter i kognitive studier og fra utviklingspsykologien, der man tenker at barn gjennom lek bygger opp det emosjonelle forsvaret, fysisk-motoriske ferdigheter, sosiale evner og kognitiv kompetanse som kan nyttes av mennesket senere i livet (Henricks 2006 i Frost 2010).

Andre forskere som Huizinga (1963 i Øksnes 2010) mener at menneskets kultur begynte med språk, dans, latter, herming, ritualer og en rekke andre former for lek. Huizinga hevder at man må ta det lekende menneske (*homo ludens*) på alvor, og mener at forsøket på å avskjære det lekende mennesket fra å leke, og snu opp ned på etablerte regler og hverdagspraksis, ikke er akseptabelt for mennesket.

I følge Øksnes (2010) beskriver Gadamer leken som selvframstillende. Gadamer tenker at leken ikke peker på noen bestemt kontekst; den har ingen hensikt utover sin egen kontekst. Han mener at å stille spørsmål ved lekens nytte, er å miste leken av syne. Denne filosofiske tilnærmingen betrakter gjerne lek som kaotisk og ikke verdifull for sin nytte (Øksnes 2010). Innenfor det filosofiske perspektivet kan leken forstås som begrepsrelasjonen lek – erfaring – danning. Øksnes (2010) hevder at Gadamer knytter erfaringsbegrepet tett opptil leken.

Erfaringen er ikke noe vi gjør, men erfaringen kommer til oss på samme måte som leken; det bare skjer, mener Gadamer i følge Øksnes (2010).

Csikszentmihalyi argumenterer for at “*flow*” vil finne sted når det er et optimalt forhold mellom kompetanse og utfordringer. Csikszentmihalyi mener at selv om “*flow*” er sterkt knyttet til lek, kreativitet og estetiske aktiviteter, vil tilstanden kunne forekomme i hvilken som helst aktivitet (Lillemyr 1999). I følge Søbstad (1995) er det når forutsetningene er til stede at barnet kan glemme seg selv, gå ut av virkelighetens verden og inn i lekens verden. Det lekende barnet skaper en verden og en virksomhet etter sitt eget hode. På denne måten blir leken et subjektivt fenomen (Søbstad 1995).

FNs barnekonvensjon, artikkel 31 trekker fram:

“...barnets rett til hvile og fritid, og til å delta i lek, og fritidsaktivitet som passer for barnets alder, og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet” (FNs barnekonvensjon vedtatt i 1989, ratifisert av Norge i 1991).

På samme måte som konvensjonen vil sikre barns rett til trygghet og utdanning, vil den også sikre barns rett til lek og fritidsaktiviteter (Lillemyr 2004).

Grunnlaget for hvordan barndommen er konstruert på har i følge Øksnes (2010) ført til en idyllisering av barndom, fordi i det moderne vestlige samfunnet knytter man barndom til det å være fri fra tradisjonelt arbeid; barn skal leke (James m.fl.1998). Noen mener at mennesket alltid vil ha behov for lek og samhandling (Søbstad 1999). Et viktig kjennetegn ved leken er at den er indre motivert. Indre motivert betyr at barnet betrakter leken som belønning i seg selv. Lekelysten kommer innenfra (Lillemyr 2004).

Fritid og lek

Barna knytter ofte fritid til et tidspunkt på dagen, der de selv kan bestemme hva de skal holde på med, hvor de skal oppholde seg, og med hvem de skal være sammen med. For barn ser fritid ut til å handle om å gjøre akkurat hva de vil hele tiden, nesten. Leken fremheves som noe essensielt ved barns forestillinger om fritid.

Den moderne fritidsdiskursen har knyttet seg tett til leken på grunn av de positive egenskapene som assosieres med den, særlig oppbyggingen omkring forestillingen om frihet (Kleiber 1999). Kleiber (1999) antyder at selv om barn sjelden bruker ordet fritid, vil det når barna starter på skolen trekkes en tydelig skillelinje mellom fritid og skole (Øksnes 2010).

Combs (2000) hevder at barna vet forskjellen på lek og andre aktiviteter som for eksempel det å rydde og vaske rommet sitt, som å spise, bade, legge seg og å sitte stille. I hovedsak ser det ut til at barn knytter lek til det som er morsomt; som å være blant venner, velge fritt og ikke arbeide (Øksnes 2010). Oloufsson (1990) hevder at barna ikke oppfatter alt de gjør som lek. Kibsgaard (1999) sier at barn er et folk ulikt oss voksne – et selvstendig folk med sin egen kultur, sine tradisjoner, sine måter å leve livene sine på, sin måte å gå på, stå og bevege seg. Fulle av overflod, energi og nysgjerrighet på livet rundt seg. Barna både opplever og uttrykker med bevegelse, helst med hele kroppen (Buaas 2002). Buaas (2002) mener at pedagogikk handler i høy grad om liv – om kunstverk og om livskunst.

Begrepet fri lek er tett knyttet opp til den tyske pedagogen Fröbel. I hans pedagogikk er lek ett av kjernepunktene og den naturlige måten for barn å uttrykke seg på (Lindquist 1997). Lek er en viktig aktivitet for barn i førskole – og småskolealderen. Leken har ofte sterk appell til barn og deres engasjement, men det er samtidig en sentral væremåte hos barn (Lillemyr & Søbstad 2000). Fra min voksne synsvinkel og fra pedagogens synsvinkel er det nyttig å være oppmerksom på at lek kan ha forskjellige funksjoner for barns utvikling og læring. Barna liker å leke. De leker fordi det er morsomt (Lillemyr 2004). *Leken er et mål i seg selv*. For barna er leken bare noe som oppstår; en tilstand, en væremåte, en aktivitet. Barn leker for å leke. Leken er sårbar for forstyrrelser og avbrytelser, og krever tilstrekkelig med tid og rom for at den skal kunne utfolde seg, og være mangfoldig (Buaas 2002).

Etterhvert som barna klarer det vil de avgrense tidsperspektivet på leken i friminuttene, eller de fortsetter der de slapp i neste friminutt. Evnen til å vende tilbake til lekverdenen er som oftest godt innarbeidet. Regien er under kontroll. Et annet syn på lek, som noe sentralt, kommer til uttrykk også i offentlige dokumenter om barns fritid. Det vises at lek forbindes med, i følge Øksnes (2010) det vi kan kalle “god” fritid for alle barn. Forskning har også vist at lek og aktiviteter i barnemiljøet har stor læringseffekt, sammenlignet med læring som formidles av voksne (NOU 1984:20).

Lek er en viktig aktivitet i alle førskolebarns liv og har sterk appell til ungers engasjement (Lillemyr 2001). I leken er ungen et hode høyere enn seg selv. Lek er i forkant av utviklingen fordi ungen i leken begynner å tilegne seg motivasjon, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for sosial deltakelse. Leken er avhengig av en intersubjektiv enighet om at man skal leke, og **den** skal få ha fysiske, sosiale og psykiske vilkår som hindrer forstyrrelser – derfor er leken sårbar på lik linje med humoren. Unger har et sterkt behov for lek langt opp i skolealderen (Søbstad 1999).

Hellendorn m.fl. (1994) signalerer i sin drøfting av intervensjoner i lek mot at lek i skolen blir avgrenset til de kognitive sider ved leken, siden det stadig er disse sidene som sterkest forbindes med skolens mål. Det kan da lett bli en *“lek”* som egentlig ikke er lek, men en læringsaktivitet i *“forkledd form”*. Lek har for barn sin unike verdi langt ut over læring av konkrete kunnskaper. Leken er en like viktig som ledd i sosialisering og identitetsutvikling. En studie av Smilansky har vist at intervensjonen i lek kan gi positive effekter både for ferdigheter og egenskaper som er av stor betydning for læring i skolen, i tillegg til at barna blir flinke til å leke (Lillemyr 2004).

L97 understreker at lek gir et naturlig grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringer. Lek er fantasi, utprøving, samhandling og en sentral kilde til læring, spesielt de første skoleårene, var det formulert. Lek utvikler språk, begrepsforståelse og kommunikativ kompetanse (Lillemyr 1999). Klasserommet har etterhvert blitt barnas mest grunnleggende scene og manuskript for *“den nye barndommen”* (James m.fl. 1998).

Vygotskys utviklingsteori beskriver menneskets kulturelle utvikling som en helhetlig bevissthetsprosess, der følelser og tanker ses i sammenheng (Lillemyr 2004). Engen (2001 i Lillemyr 2004) har forsket nærmere på Vygotskys syn på lek og han trekker fram i sin forskning de *“motsetninger”* som man finner i ungers lek. Sett utenfra ser leken ut til å være fullstendig fri og impulsiv, mens den krever at ungen stadig handler mot sine umiddelbare impulser og behov. Selv i frileken vil ungen gradvis lære å innordne seg etter lekens regler. Vygotsky la stor vekt på glede og på regler som viktige kjennetegn ved lek og mente at forhold mellom lek, utvikling og læring er indirekte (Engen 2001 i Lillemyr 2004). Engen mener at dette betyr at leken kan være en svært virkningsfull utviklings- og læringsmekanisme, selv om man ikke kan avlese dens virkninger i språk eller i sosiale og kognitive ferdigheter.

Vygotsky mener at fantasien er viktig, også som middel for å forstå virkeligheten. Han betrakter spesielt opplevelser som grunnleggende i denne sammenhengen (Lillemyr 2004).

De reglene som kommer til uttrykk i leken i følge Vygotsky (1978 i Lillemyr 2004), kommer først gjennom utførelse av “*rollen*”, barnet har i leken, og videre gjennom “*regien*” for leken som barnet deltar i, sammen med andre. På denne måten tar barnet fatt i den *mening* som leken har, og som løsriver leken fra den reelle aktiviteten den er knyttet til (Lillemyr 2004).

Sutton-Smith (1994) og Smilansky & Shefatya (1990) har gjennomført en rekke studier der de har funnet tegn på at leken ikke utvikler seg mot stadig mer virkelighetsoppfatning, men mot imitasjoner og mer fantasi. Leken synes å bygge på stadig flere erfaringer hos det enkelte barnet, noe som gir et stadig rikere grunnlag for bruk av fantasi. Leken blir gradvis mer fantasifull hevder de (Smilansky & Shefatya 1990 i Lillemyr 2004).

Barna er i leken fordi de den gir dem glede, spenning og nye utfordringer. Leken er her og nå. I følge Grindberg (1999) kan leken gi tro på egen mestring og kompetanse. Elevene får erfaring i å kommunisere på flere plan. De lærer å skille mellom hva som er lek, og hva som ikke er lek. De lærer seg å tolke hverandres muntlig språk, kroppsspråk og signaler. Grindberg (1999) sier:

“Barn og bevegelse er et sammenvevd fenomen. Gjennom bevegelse opplever barnet seg selv og omverdenen sin. Barna sanser gjennom kroppen, gjennom å bevege seg. Når de går, løper, hopper, slenger seg, ruller, klatrer, kaster, fanger og berører, opplever både hvordan kroppen posisjonerer seg i omgivelsene og hvordan omgivelsene kan være med på å forme kroppens bevegelsesmønstre”

Motivasjon, selvoppfatning og mestring

Motivasjon er kort sagt alt som influerer oss som aktive og ansvarlige mennesker. Det kan dreie seg om hvordan vi trekkes mer mot noe bestemt enn mot noe annet, hvordan vi utvikler interesse og styrker vårt engasjement, eller hva som gjør at vi mister interessen og lidenskapen for noe (Lillemyr 2006). Motivasjon har stor betydning for hvordan vi utvikler oss som mennesker. Det handler også om hvordan barn og unge ser på selv som mennesker.

Skaalvik & Skaalvik (2005) skriver at motivasjon kan beskrives som en

“...drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet...motivasjon viser seg gjennom de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgavene krever ekstra stor innsats” (Skaalvik & Skaalvik 2005:132).

Det er vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 2005). Ytre motivasjon er atferd som er avhengig av belønning eller oppmuntring etter gjennomført aktivitet eller oppgave. Indre motivasjon er atferd basert på aktiviteter eller oppgaver elevene har interesse for og liker å holde på med, og som elevene utfører selv om det ikke resulterer i noen form for belønning (Skaalvik & Skaalvik 2005). Motivasjon er en grunnleggende drivkraft for alt man foretar seg, og viser seg gjennom de valgene man tar, innsatsen man yter og hvor utholdende man er når man møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik 2005). Deci & Ryan (2000) anser indre motivasjon som den sterkeste formen for motivasjon. Motiverte barn skaper lyst til å lære og utforske, på egen hånd eller sammen med andre barn i en gruppe. Ros fremmer indre motivasjon fordi det gir en følelse av mestring. Følelsen av mestring og kompetanse fremmer barnas indre motivasjon for lek og læring (Deci & Ryan 2000). Indre styrte elever kan utvise selvstendighet og interesse for læringsarbeidet, og kan involvere seg dypt i det de holder på med (Deci & Ryan 1994).

Videre fremhever Skaalvik & Skaalvik (2005) den viktige rollen pedagogen har for å motivere elevene i de enkelte emnene, innenfor de ulike fagområdene. Det er viktig at pedagogen har kjennskap og forståelse for hva som motiverer hver enkelt elev og elevgruppa, samt hvordan pedagogen kan få innsikt i hva ens elever liker å holde på med på fritiden. For eleven er det viktigst å få følelsen av mestring, ros og belønning. Mestring i forhold til faglige og sosiale oppgaver og utfordringer. Undervisning som gir muligheter for mestringsopplevelser, er i tillegg til å være motiverende, det er viktigste for barnas utvikling av selvbilde. Alle har behov for å ha et positivt selvbilde og for å verdsette seg selv. Mestringsopplevelse vil kunne bidra til å styrke barn og unges tro på seg selv, og på en slik måte å styrke deres selvbilde (Skaalvik & Skaalvik 2005). Når man opplever å mestre noe, skaper det en lyst til å gjøre det igjen (Deci & Ryan 2000).

Det å ikke lykkes med en oppgave eller utfordring vil påvirke vår læringsprosess på en negativ måte (Bandura 1986).

Resultatet av å ikke lykkes kan gjenta seg, det blir lagret i hukommelsen, og kan få innvirkning på en senere utførelse av en oppgave eller utfordring (Stipek 2002). Derfor er det viktig at barn opplever å mestre. Banduras sosial kognitive teori bygger på et syn om at mennesket selv er forhandler i sitt eget liv og sin hverdag. Individet er aktivt deltakende i egen utvikling, og individets tro på seg selv har betydning for hvordan individet tar kontroll over sin tanker, følelser og handlinger (Stipek 2002). Hvert menneske er både produsent og produkt i sine egne miljøer og sosiale systemer (Pajares 2002).

I følge Covington (1984) ser små barn på suksess som et resultat av innsats. Økt innsats oppfattes som noe som øker muligheten for å mestre en oppgave, og innsats blir derfor høyt vurdert (Skaalvik & Skaalvik 2005). Etterhvert som individet blir eldre knyttes hans/hennes forventning om suksess mer til evner enn til innsats.

Tilegnelse av god selvoppfatning avhenger av positive erfaringer og opplevelser (Skaalvik & Skaalvik 2005). Med selvoppfatning menes: “... *enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv*” (Skaalvik & Skaalvik 2005:75). Selvoppfatning er et resultat av de erfaringene en tilegner seg i samspillet med ulike miljøer og innenfor sosiale sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Tidligere forskning på manglende motivasjon for skolearbeid

Tidligere forskning har vist at trygghet og sosiale rammer spiller en vesentlig rolle for eksempel for læring, både på høyere trinn og i småskolen. Flere forskere har lagt stor vekt på elevenes følelse av tilhørighet og selvverd, i sammenheng med effektivitet og trivsel i skolen, som i tilknytning til gjennomføring av nye reformer (Deci & Ryan 1994). Både fra praksisfeltet og fra skoleforskningen rapporteres det om lav motivasjon for skolearbeid.

Den internasjonale forskningen sier at motivasjonen for skolearbeid synker med at elevene blir eldre (Skaalvik & Skaalvik 2011). Skaalvik & Skaalvik (2011) undersøkte elevers motivasjon for skolearbeid og registrerte tre ulike mål på elevens motivasjon for skolearbeid, indre motivasjon, innsats, og om elevene ber om hjelp og veiledning når de trenger det. Undersøkelsen gir et lite oppløftende bilde av elevenes motivasjon for skolearbeid. Dette vitner om at skolen har en stor utfordring når det gjelder elevenes motivasjon.

Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver videre at motivasjon har betydning for valg av aktiviteter; den innsatsen en person yter, for personens utholdenhet når oppgavene er krevende, og for valg av strategi i arbeidet med å løse problemer. For elever vil motivasjon for skolearbeidet ha betydning for innsats og utholdenhet. Det vil også ha betydning for om elevene søker hjelp når hun eller han står fast, og ikke forstår lærestoffet, eller ikke orker oppgavene.

Grolnick (1990 i Lillemyr 2004) sier at barns motivasjon fra tidlig skolealder har en tendens til å tape seg sterkt allerede på et nokså tidlig tidspunkt. Hun hevder at de sosiale og affektive sidene har vist seg å ha sterkere virkning på barns motivasjon, på lengre sikt enn forhold som gjelder utelukkende intellektuelle sider.

Læreri lek og lekende læring kan sånn sett være en målsetning, både for arbeidet i barnehagen, og for arbeidet på barnetrinnet i skolen. På den måten blir det ikke spørsmålet om vi kan klassifisere aktiviteten som lek eller læring som blir det viktige, men at aktiviteten gir en god opplevelse (Broström & Veljeskov 1999 i Lillemyr 2004).

Covingtons teori om selvverd utviklet han sammen med Beery (Covington & Beery 1976). Covington er opptatt av hva som kan virke truende på elevenes selvverd, og hvilke konsekvenser trussel mot selvverdet kan få for elevenes motivasjon for skolearbeid. Selvverdsteorien, i følge Skaalvik og Skaalvik (2011), bygger på forutsetningen om at elevene har behov for å *verdsette seg selv*, og at de vil søke å beskytte selvverdet hvis det blir truet.

Skaalvik & Skaalvik (2011) mener at motivasjon kan ikke observeres direkte. Motivasjon er en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver eller situasjoner, for eksempel arbeid med skolefagene. I denne undersøkelsen "*Motivasjon for skolearbeid*" har Skaalvik & Skaalvik (2011) vært opptatt av indre motivasjon; med andre ord elevenes interesse for, og lyst til å arbeide med skolefagene.

KAPITTEL 3

METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre kort for kvalitativ forskningsmetode og kvalitativt forskningsintervju. Deretter beskriver jeg kort det prosjektet denne studien er en del av og for valg av informanter. Videre fremstilles min tilnærming til forskningsprosessen og analysemetoden. Til slutt vil jeg se på studiens kvalitet og de etiske betraktningene og vurderingene i studien.

Kvalitativt forskningsintervju

Målet med kvalitativ metode er å studere et lite utvalg av informanter for så å komme i dybden av det som studeres, og å få frem informantenes synspunkter. For å komme i mål med en kvalitativ studie, har noen teoretikere uttrykt flere kjennetegn for å oppnå dette. Moustakas (1994 i Posthom 2005) beskriver kvalitativ metode som å se på helheten i en erfaring, og å søke mening og essensen i erfaringene. Thagaard (2009) sier at i et kvalitativt forskningsintervju er hensikten å få kjennskap til informantens tanker, følelser og erfaringer, og å få informasjon om andre menneskers opplevelse av hverdagen, livssituasjon, muligheter og synspunkter. Overført til dette forskningsprosjektet betyr det at dialogen mellom forskeren og informantene er avhengig av å være god, i betydning av å få mest mulig informasjon, som jeg senere skal analysere. Thagaard (2009:13) mener at

“... når innsamlingen av data foregår ved en åpen interaksjon mellom forsker og informant, er forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten viktig”.

Det Thagaard mener er at det vil være fokus på et subjekt-subjekt forhold, hvor både forskeren og informanten er med på å prege forskningsprosessen. Det er av betydning at forskeren er engasjert og setter seg inn i informantens situasjon for å oppnå bedre innsikt i det som studeres. Innlevelse skapes ved en god kontakt mellom forsker og informantene, hvor det vil oppstå gode ideer og refleksjon rundt det innsamlede datamaterialet. Samtidig som innlevelse er viktig for interaksjonen mellom forsker og informant, vil den også kunne bidra til en bedre forståelse og innsikt i de sosiale fenomenene i studien (Thagaard 2009).

Postholm (2005) refererer til Fontana & Frey (1994, 2000) om at intervju som metode deles inn i tre kategorier; strukturert, halvstrukturert eller åpent. Ved bruken av strukturert intervju stiller forskeren alle respondentene den samme serien med spørsmål, utformet i forkant av intervjuet (Postholm 2005). I dette forskningsprosjektet har det blitt benyttet halvstrukturert intervju, denne typen samtale innebærer at hovedtemaene er fastsatt på forhånd. Strukturen og rekkefølgen i intervjuene var den samme. Intervjuene ble gjennomført ved en systematisk gjennomgang av intervjuguiden, med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig (Postholm 2005).

I det konstruktivistiske verdenssynet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlige. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosiale samhandlinger. Kunnskapen er stadig i endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon gjenspeiler interaksjonen mellom mennesker og verden som de oppholder seg i, jfr. Vygotskys tanker og ideer (Postholm 2005).

Et delprosjekt

Jeg ble bedt om å bidra i transkriberingsfasen og analysefasen av intervjuene fra en del av et større forskningsprosjekt med tittelen “*Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. En komparativ studie på barnetrinnet i Australia, USA og Norge*” (Lillemyr m.fl., 2004; 2005; 2006; 2007). De sosiokulturelle elevgruppene ble valgt på bakgrunn av at de er urfolksgupper, med felles trekk i sin bakgrunnshistorie, og som på grunn av sine særtrekk og spesifikke urfolksspørsmål også har mye til felles (Lillemyr & Søbstad 2006).

Jeg ble invitert til å delta i den delen av prosjektet hvor kvalitative forskningsintervju hadde vært gjennomført. Min oppgave var å transkribere materialet fra intervjuene og at jeg så kunne bruke deler av dette materialet i min masteroppgave. Det var professorene Lillemyr og Søbstad som ledet prosjektet. Jeg fikk litt bakgrunnsinformasjon fra dem om de ulike skolene i Norge, fikk intervjuguiden og intervjuene på mp3-fil.

I hovedstudien ble intervjuene begrenset til de to største skolene i Kautokeino og Karasjok. Det ble totalt intervjuet 38 elever og 9 lærere.

På forhånd ordnet skolen med tolk, som assisterte Lillemyr og Søbstad med oversetting av spørsmålene til samisk under intervjuene med elevene. Selv om de fleste samiske elever behersker norsk veldig godt, føler de fleste seg mest komfortabel med det samiske språket (Lillemyr & Søbstad 2006; 2009).

Ut fra dette utvalget, valgte jeg ut, i samarbeid med min veileder, data fra 4 intervjuer av samiske elever fra den ene grunnskolen.

Rollen som forsker

Som kvalitativ forsker ønsket jeg å utdype spørsmål og tanker jeg ervervet i transkriberingsprosessen. Det var mange interessante perspektiver og analyser som dukket opp. Jeg ønsket å undersøke et tema ut fra forskningsdeltakerens perspektiv, et tema som de har et nært forhold til. Postholm (2005) sier at forskeren har sin egen teoretiske bakgrunn og forforståelse som er med på å påvirke forskerblikket. Dermed er ikke jeg som forsker fullstendig objektiv. Jeg foretok tolkninger av datamaterialet, noe som igjen påvirket min forforståelse av opplevelse, erfaringer og meninger, som igjen var med på å skape mening i datamaterialet. I følge Thagaard (2009) har jeg som forsker større innflytelse på dataanalysen, enn i datainnsamlingsprosessen.

Informanter

Forskeren må vite hvilket utvalg av informanter som kan gi informasjon, om den menneskelige prosessen forskeren ønsker å undersøke. Kvalitative undersøkelser er ofte basert på at en velger informanter med de kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard 2009). Et mål for kvalitative undersøkelser er å få fram deltakerens perspektiv (Postholm 2005).

I denne studien er den empiriske datainnsamlingen intervju med fire elever fra en grunnskole i Kautokeino, i Finnmark. Jeg ønsket meg data fra 8- og 9-årige elever fra begge kjønn. Med dette i hende ønsket jeg å finne likheter/ulikheter om hva jenter og gutter tenker om lek, både som egen aktivitet og som metode i skolen.

Duke (1984 i Postholm 2005) mener at forskeren bør intervju fra tre til ti personer. I mindre forskningsstudier er mest tjenlige i forhold til omfang og tidsramme å velge færrest mulig respondenter.

Presentasjon av informantene

Som sagt ovenfor ønsket jeg meg data fra barn i begge aldersgruppene og at begge kjønn var representert, derfor valgte jeg ut fire elever; to gutter og to jenter som informanter. En jente og en gutt fra hvert alderstrinn (8 og 9 år), se oversikt i tabell 1. Elevene på 4. trinn sier selv at deres kulturelle bakgrunn er både samisk og etnisk norsk.

Elevene på 3. trinn sier at deres kulturelle bakgrunn er samisk. Det er i varierende grad hvor mye norsk eller samisk elevene snakker hjemme, og på skolen.

Tabell 1 Oversikt over informantene

Informant nr.	1	2	3	4
Kjønn	Jente	Gutt	Jente	Gutt
Alder	9 år	9 år	8 år	8 år
Klassetrinn	4.trinn	4.trinn	3.trinn	3.trinn
Kulturell bakgrunn	Samisk og etnisk norsk	Samisk og etnisk norsk	Samisk	Samisk
Snakker du et annet språk hjemme enn på skolen?	Hjemme: mest norsk og litt samisk. På skolen: Mest samisk og litt norsk.	Hjemme: samisk På skolen: litt samisk	Hjemme: samisk, men også norsk. På skolen: Mest samisk, men også norsk.	Hjemme: norsk og samisk. På skolen: samisk.

Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Det ble brukt en intervjuguide med åpne og lukkede alternativer. Forskerne som ledet det store prosjektet nevnt tidligere var blant annet interessert i å undersøke om elevenes interesse for lek, interesse for kulturelle aktiviteter, og om dette er viktig for deres interesse for læring.

Elevene skulle svare på 20 spørsmål innenfor kategoriene; lek, elevens motivasjon for skolen, nærhet til foreldre/foresatte, selvstendighet på skolen, hvordan vil du at læreren skal være, identitet, kultur, språk og læring (Lillemyr & Søbstad 2006). Jeg har valgt i samarbeid med min veileder, å se nærmere på de spørsmålene som er knyttet opp mot lek både på skolen i undervisning, i friminuttene og hjemme.

Med bakgrunn i studiens hensikt, valgte forskerne (Lillemyr & Søbstad 2006) å benytte seg av halv-strukturerte intervju. En slik samtale innebærer at hovedtemaene er fastsatt på forhånd. Strukturen og rekkefølgen i intervjuene var den samme. Intervjuene ble gjennomført ved en systematisk gjennomgang av intervjuguiden, med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Intervjuene hadde en varighet på mellom ca. 8 - 12 minutter, og alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd (mp3-fil).

Intervjuene i Finnmark ble forberedt ved at forskerne fikk hjelp til å oversette informasjonsbrevet, som ble sendt ut til foreldre/foresatte, til samisk (brevet ble sendt ut både på norsk og samisk). Informasjonsbrevet ble sendt til alle foreldre/foresatte som hadde barn på 3. og /eller 4.trinn. Tillatelse fra skolens rektor, fra lærerne og et tilstrekkelig antall foreldre/foresatte/elever forelå på forhånd, før intervjurunden startet.

Intervjuguiden er utformet slik at det er mange åpne spørsmål, for eksempel:

Spørsmål # 1a: Hva er det du liker og hva liker du ikke på skolen?

Spørsmål # 1b: Synes du det er morsomt på skolen? Liker du deg her?

Spørsmål # 2: Hvilke fag på skolen liker du best?

Spørsmål # 4: Hva liker du å gjøre hjemme, når du har fri?

Spørsmål # 14b: Har dere noen gang lek eller spill i timene?

Spørsmål # 13: Leker du mye? Hjemme? På skolen? Hva er det du leker med? Hvor leker du dette?

(Lillemyr & Søbstad, 2006, se vedlegg 1).

I utformingen av intervjuguiden fulgte Lillemyr og Søbstad (2006) «traktprinsippet» (Dalen, 2008). Basert på dette prinsippet er det viktig at de første spørsmålene er generelle slik at intervjuet får en naturlig start. De første spørsmålene som ble stilt, gikk på informantens alder, klassetrinn og kulturell bakgrunn for eksempel: *Hvor gammel er du? Hva er din kulturelle bakgrunn? Hvilken klasse går du i?*

Når intervjuet var godt i gang, kunne man nærme seg de mer sentrale temaene. På slutten av intervjuet passet det å åpne for generelle forhold igjen.

Lyddopptakene var av god kvalitet, og transkriberingen gikk greit. Det var en tidkrevende prosess, men en fin måte å bearbeide datamaterialet på. På en litt merkelig måte kunne jeg se for meg hvordan disse elevene var, mens jeg lyttet til hva de fortalte til forskeren. Varigheten på intervjuene var ca. 8-12 minutter, litt avhengig av hvor mye informanten hadde å fortelle.

Noen av intervjuene ble ikke tatt opp på lydbånd. Jeg regner med at det var tekniske problemer, så da måtte jeg som skulle transkribere notatene, lage fullstendige setninger av det elevene hadde besvart på spørsmålene. Dette var mer utfordrende enn å lytte til hva elevene sa. Etter at alle intervjuene var transkribert, satt jeg igjen med to A4-sider skriftlig tekst til hvert intervju. En erfaring jeg gjorde meg var at når jeg hørte på intervjuene (i mp3-format), når det gjaldt spørsmål om hverdagslige situasjoner fra elevens egen skolehverdag, klarte de ikke å komme på noe å svare med en gang. Jeg så for meg at de tenkte hardt, og de lurte nok veldig på hva de skulle svare på spørsmålet. Forskeren som utførte intervjuet måtte da stille oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å svare.

Tiden før transkriberingen ble brukt til å lese teori om lek og motivasjon og relevante læreplaner for småskoletrinnet. I følge Postholm (2005) er det å sette seg grundig inn i det emnet som studeres før man entrer forskningsfeltet, en forutsetning for et godt kvalitativt intervju. Mens jeg leste meg opp på teori, utformet jeg noen overordnede temaer som jeg ønsket å finne svar på i mitt transkriberte material. Postholm (2005) skriver at rekkefølgen på de overordnede temaene ikke har stor betydning, så lenge man er innom hvert tema underveis i intervjuet.

Analyse

Det neste stadiet av det innsamlede datamaterialet var analyseprosessen. I følge blant annet Thagaard (2009) starter analyseprosessen tidligere. Fordi prosessen for datainnsamling og dataanalyse foregår parallelt med hverandre, har forskeren mulighet til å tilpasse datainnsamlingen ut fra analysene. Dermed foretar man i realiteten analyser av mottatt informasjon forløpende.

Dette ble ikke aktuelt i mitt tilfelle. Innenfor kvalitativ forskning finnes det ikke noe bestemt tidspunkt for når analysen setter i gang eller tar slutt (Postholm 2005). Postholm hevder likevel at intensjonen til analyse i kvalitativ forskning er at forskeren skal møte analysene med et åpent sinn, uten forforståelse og forutinntatthet før analysearbeidet starter.

Hermeneutikk handler om fortolkningslære, hvor tolkingen av intervjuetekster skjer gjennom dialog mellom forsker og tekst. Ved å tolke elevenes ytringer, skrevet ned som tekst, fikk jeg tak i hva teksten formidler. Fortolkingen skjer ved at man fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det man ser ved første gjennomlesing (Thagaard 2009). Kvale & Brinkmann (2009) beskriver fortolking som en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet, en prosess basert på den hermeneutiske spiral. Man starter med en forståelse av tekstens helhet, deretter fortolkes deler av teksten som så blir satt sammen med helheten igjen. Gjennom å pendle mellom helhet og deler; mellom empiri, teori, utvidet forståelse og tilbake til empiri, oppnår jeg en stadig dypere forståelse av meningen. Tolkingen av empirien foregår ved at jeg veksler mellom undersøkelse av empiri og utvikling av forståelse basert på teori. Jeg som forsker vil intuitivt, men reflektert trekke inn mine egne erfaringer, opplevelser og teorier, for så å prøve å forstå, og skape mening i datamaterialet. Dette innebærer at studien er verdiladet, og som Postholm (2005) beskriver kan aldri en kvalitativ studie være “*verdifri*” eller objektiv (Creswell 1998 i Postholm 2005).

Koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen, og innebærer en grundig gjennomgang av dataene for å finne ut hva det handler om. Målet er å finne noen overordnede kategorier som favner om det mest sentrale og som gir mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen 2008). Jeg startet med å lese gjennom alle de transkriberte intervjuene, for å få klarhet i omfanget. Jeg valgte, slik fortalt ovenfor, ut fire informanter, som kunne gi meg relevant informasjon om temaet som jeg ønsket å drøfte. I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg av *meningsfortetting*. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av informantenes ytringer/svar til kortere formuleringer. Lange setninger forkortes, slik at meningen i ytringen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann 2009).

Analysekategorier

Med bakgrunn i datamaterialet har jeg funnet frem til to kategorier. Den første kategorien er *Elevenes lek på fritiden*, der informantene besvarte spørsmål om hva de gjør på fritiden, hva de gjør i friminuttene og hva de liker å gjøre hjemme når de har fri. Den andre kategorien er *Elevenes lek i skolen*, der informantene besvarte spørsmål om lek/spill i undervisningen, hvilke fag de foretrekker og om læreren gjør undervisningen morsom. I figur 1 gis en oversikt over kategoriene.

Figur 1

Det elevene forteller om sin lek på fritiden og i friminuttene	Det elevene forteller om lek i skolens undervisning
---	--

Figur 1 Overordnede kategorier som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for videre analyse og tolkning.

Etiske betraktninger og vurderinger

Etiske betraktninger er viktig i all forskning, og innebærer refleksjoner omkring forskningsundersøkelsen overholder allment aksepterte verdisyn og at man sikrer personvern (NESH 2009). Under hele forskningsprosessen må det foretas etiske betraktninger og vurderinger. Ved prosjektstart orienterte jeg meg om hvilke godkjenninger Lillemyr og Søbstad hadde innhentet i Norge. Undersøkelsen var godkjent av de aktuelle skolemyndighetene og innmeldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Lillemyr & Søbstad 2006).

Før datainnsamlingen starter er det viktig at informantene, i dette tilfelle kommunene, skolene, skoleledelsen, og foreldre/foresatte ble informert om hensikten med forskningen, og hva som forventes ut fra tid og arbeidsbelastning (Postholm 2005). Under datainnsamlingen er forskeren i nær kontakt med informantene. Dette var ikke slik i mitt tilfelle. Denne relasjonen stiller spesielle krav til det etiske ansvaret hos forskeren både før, under og etter datainnsamlingen (Postholm 2005). Jeg overtok ansvaret når jeg startet transkriberingen av datamaterialet.

Det etiske ansvaret er å gi informantene et informert samtykke, opplyse om konfidensialitet og de eventuelle konsekvensene med å delta i forskningsstudier (Thagaard 2009). Thompson (1978) har uttalt at det kreves “skikkelighet” for å kunne utføre gode intervjuer. Med dette mener han blant annet at forskeren må ha interesse og respekt for mennesker, smidighet i egne relasjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter, og en vilje til å sette seg ned og lytte rolig (Thompson 1978 i Dalen 2004). De etiske spørsmålene handler også om hvordan forskeren fremstiller spørsmålene for informantene.

Thagaard (2009) mener at det er viktig å tilrettelegge intervjuene for å ivareta informantens integritet samt å ta hensyn til informantens vurderinger, motiver og selvrespekt. Det er viktig for meg å ivareta alle etiske hensynene som kreves i en studie, og at jeg fikk lov til å bruke data som allerede var samlet inn. Informantene har jeg dog aldri møtt, men jeg har mp3-opptak fra alle intervjuene. Jeg har prøvd å danne meg et bilde av elevene; hvem de er, hva de heter, og hvordan deres betraktninger (av egen hverdag) påvirker dem.

Jeg ser helt klart utfordringene ved å bruke et datamateriale som er samlet inn av andre forskere, og som er langt mer rutinerte enn meg selv. Men jeg hadde en fordel, det var jeg som transkriberte alle intervjuene, og gjorde noen av analysene for Lillemyr og Søbstad. Med utgangspunkt i dette har jeg gjort et meget begrenset utvalg av de 38 elevintervjuene jeg hadde tilgjengelig. Jeg har valgt fire elever, to jenter og to gutter. I transkriberingsprosessen anonymiserte jeg fortløpende alle navn og opplysninger som kunne spores tilbake til den enkelte skole, i området som ble studert.

Hvis det skal gjøres lydopptak, skal informantene orienteres om hvor lenge lydopptaket blir oppbevart og hvem som skal bruke det. Informantene skal også gis muligheter til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det medfører noen konsekvenser for dem (NESH 2009). Dette var opplysninger informantene hadde fått før intervjuene. Som forsker har jeg i tillegg et ansvar i forhold til å oppbevare datamaterialet på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene (NESH, 2009).

Kvalitetssikring

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om studiens *pålitelighet, gyldighet og overførbarhet* (Postholm 2005). Studiens pålitelighet handler om at forskningen er gjort på en troverdig måte. Dette innebærer at stadiene i forskningsprosessen er grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. Videre er det viktig å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og hvordan relasjonene mellom forsker(e) og informanter kan påvirke kvaliteten i datamaterialet. Studiens gyldighet handler om at det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt (Ringdal 2009).

I tillegg har transkripsjonen jeg gjennomførte betydning for studiens gyldighet. Kvale & Brinkmann (2009) peker på at mye informasjon kan gå tapt i prosessen med å transkribere intervjuet fra talespråk til skriftspråk. Jeg transkriberte i to runder; første skrev jeg ned akkurat det som elevene sa det på Finnmarks dialekt, deretter skrev jeg om til bokmål¹. Dette for å anonymisere elevene, og for å få et mer hensiktsmessig datamateriale. Detaljer som tenkepauser, latter og sukk må angis hvis det har betydning for hvordan datamaterialet forstås. I forhold til min studie vurderte jeg det som ikke viktig å angi tenkepausene og latteren.

Resultatene i min studie kan være til nytte for andre med lignende interesser. Postholm (2005) kaller dette for *naturalistisk generalisering*. Ved å beskrive forskningsfeltet og fenomenet som er i fokus for studien på en grundig måte, kan lesere av min studie kjenne seg igjen og oppleve mine resultater som nyttige for dem i deres situasjon (Postholm 2005). Ved kun å bruke intervjuene fra fire av deltakerne i studien, kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder hele populasjonen av samiske elever i småskolen, i Finnmark. Jeg kan imidlertid si noe om hva elevene i min studie legger vekt på i deres motivasjon for lek.

Det blir opptil lesere av denne studien å vurdere om mine funn kan overføres til andre kontekster og om det har noe relevans for dem (Thagaard 2009).

Validitet er det samme som gyldighet til forskningen og tolkningene i undersøkelsen.

¹ Hovedstudien til Lillemyr & Søbstad (2006) skulle presenteres på ulike konferanser, m.m. og en av grunnene til at jeg valgte å omskrive Finnmarks dialekt til bokmål var fordi det er lettere å omsette bokmål til blant annet engelsk.

Forskeren bør være kritisk til sine egne tolkninger, og være klar over sin egen posisjon i forhold til det en studerer (Thagaard 2009). For min del setter det dagsorden for hva elevene føler er bra for dem, men også utfordringer i forhold til egen jobberfaring og praksis.

Reliabilitet er knyttet til påliteligheten eller troverdigheten på forskningen. Reliabiliteten går ut på hvordan utviklingen av data har foregått. Her skilles det mellom den informasjonen forskeren har fått under datainnsamlingen, og ens egne vurderinger av det innsamlede materialet (Thagaard 2009). Forskerens relasjon til informanten kan få betydning for den informasjonen som blir gitt under intervjuet. I studien har jeg verken møtt eller sett noen av informantene, siden jeg bare har bidratt i transkriberingsfasen. På en litt rar måte føles det som at jeg har møtt elevene. Lydfilene lot meg få være “fluen på veggen” i intervjuet. Jeg har dannet meg et bilde av hvem de er, men kan ikke vite om det stemmer.

Når man bruker data fra andres forskningsmaterialer blir reliabiliteten kanskje ikke svekket, men forskningsmaterialet er utarbeidet for å gi en bestemt type svar, og når man bruker det på en annen måte, leter etter andre synsvinkler som kan knyttes til annen metode, blir resultatet muligens noe annet - om det er mindre troverdig er jeg usikker på. Min “*forskning*” har gitt meg noen interessante svar som jeg kan bruke videre i mitt daglige virke, og på den måten har blir forskningen troverdig for meg.

Forskningsspørsmålene som Lillemyr & Søbstad (2006) utarbeidet er like gjeldende i dag som for noen år siden. Hvordan man velger å gripe fatt i forskningsmaterialet, vil være avhengig av hva man søker å finne svar på, eller hvilken interesse man har for fagfeltet.

KAPITTEL 4

DET ELEVENE FORTELLER OM SIN LEK PÅ FRITIDEN OG I FRIMINUTTENE

I analysen av datamaterialet kom det frem at elevene liker å være i aktivitet. Å være aktive i friminuttene på skolen er viktig for alle elevene. Jeg vil først presentere empiri og analyse, og til slutt en drøfting. Jeg vil presentere datamaterialet både som oppsummering av det elevene har fortalt og som direkte sitater i en tabell.

Empiri og analyse

Elevene forteller at flere av aktivitetene er noen ganger sesongavhengig, mens andre ikke er det. Generelt leker elevene mye i friminuttene og utenfor skolen. Å være aktive i friminuttene på skolen er viktig for alle elever. Å spille fotball kan man like gjerne gjøre om vinteren som resten av året. Siden forskningstidspunktet var på vinteren var det naturlig at elevene svarte hvilke aktiviteter/spill/leker de gjorde akkurat på dette tidspunktet. Samholdet med andre barn er viktig. Flere barn forteller at de helst vil leke eller gjøre aktiviteter som krever at flere barn leker sammen.

Elevene forteller at de jamt over er sammen med venner på sin egen alder på fritiden. Med fritiden menes tiden etter skoletid, det kan derfor både være SFO tid og ettermiddagstid, samt helger og ferier. Alle elevene forteller at de går godt overens med de andre elevene på skolen. Videre forteller informantene at de liker å leke leker som mange barn kan leke sammen, og det er ofte regelleker.

På spørsmål # 3: **“Hva liker du å gjøre i friminuttene og langfriminuttet?”** svarte elevene slik

Informant 1: Jeg liker å leke “sisten”, og å leke i snøen sammen med de andre i klassen.

Informant 2: Jeg liker å spille fotball sammen med de andre barna.

Informant 3: Jeg liker å leke i snøen, og å lage for eksempel snøborg. Jeg liker også å leke “boksen går”.

Informant 4: Jeg liker å leke snøballkrig og lage snødyr. Jeg liker også å sparke ball sammen med de andre barna.

Utfra hva elevene svarte på spørsmål #3 liker de og er mest interessert i leker hvor de er fysisk aktive noe som er i samsvar med Grindberg (1999). Dette er både hensiktsmessig og morsomt. Helt nord i Norge pleier det å være veldig kaldt og snørikt på vinteren, så barna trenger å holde seg i aktivitet for blant annet ikke å fryse. Et område med snø er et uterom med særdeles mange utfordringer og oppgavemuligheter. Ny og gammel snø kan brukes til bygge – og som formingsmateriale. Informant 3 og 4 liker å bygge og forme snøen til ulike “byggverk” som snøborg og snødyr. Snøen i seg selv er et dramatisk element, som umiddelbart stimulerer til eksperimenterende aktivitet (å skape noe sammen med andre). Dette gjenspeiler også hva informant 1 forteller. Hun sier at hun liker å leke i snøen sammen med de andre i klassen. Måten hun forteller om dette minner meg om aktiviteter som er knyttet til fantasi, konkret og abstrakt dramatisering. Barna tar i bruk snøen på sin egen måte. Noen av aktivitetene barna gjør ser ut til å være knyttet til opplevelser, som barna kan viderefordre til vennene sine, og som de igjen kan bruke i leken sin. På denne måten skaper barna sin egen kultur som kan nedarves eller videreføres til de som er yngre.

Fotball er en av få aktiviteter som ikke er sesongavhengig, om man er oppvokst i et land som Norge med mye snø. Underlaget spiller ingen rolle, bare man har en fotball og 4-6 venner som har lyst å spille. Informant 2 og 4, altså guttene forteller at de liker å spille fotball eller å sparke ball sammen med de andre barna. Regelleker er en av de andre aktivitetene som også kan lekes uavhengig av hvilken årstid det er, eller hvor lokalitetene ikke spiller så stor rolle. Informant 1 og 3 forteller at de liker å leke leker som “boksen går” og “sisten”.

Videre vil jeg presentere funnene i tabell 2 for å gi en systematisk oversikt over hva informantene har fortalt om hva de liker å holde på med hjemme og i friminuttene på skolen.

Tabell 2. Hva elevene liker å gjøre hjemme og i friminuttene på skolen

	# 5b: Hvilke aktiviteter driver du på med sammen med foreldre, andre voksne i familien eller nabolaget?	#13: Leker du mye? Hjemme? På skolen? Hva leker du med? Hvor leker du dette?	# 4: Hva liker du å gjøre hjemme, når du har fri?
Informant 1	Jeg går på tur sammen med familien min. På vinteren går vi ofte på skitur.	Ja, jeg leker mye. Hjemme leker jeg mest med data. På skolen (i friminuttene) leker jeg helst "sisten", "boksen går" og i snøen.	Jeg liker å hoppe på trampolinene, spille data og tv-leker.
Informant 2	Vi jobber ute med å måke snø. Jeg hjelper til med stell av reinene. Og vi kjører scooter.	Jeg leker ikke så mye. Når jeg er hjemme så jobber jeg. På skolen leker jeg heller ikke så mye, men det er mest ute.	Jeg liker å spille og leke med datamaskinen.
Informant 3	Vi ser på tv. Vi går på tur i skogen. Vi drar og besøker reinene, for å stelle dem og gi dem mat.	Ja, jeg leker mye. Hjemme kjører jeg mini-scooter, leker "boksen går" og agent (uten pistol). På skolen leker jeg helst ute, da leker jeg "boksen går". Vi sklir på madrasser og akebrett.	Jeg liker å kjøre mini-scooter.
Informant 4	Vi ser på tv sammen.	Ja, jeg leker mye. Hjemme leker jeg helst snøballkrig og jeg liker å klatre. På skolen leker jeg helst ute. Jeg liker å klatre i trærne, og leke "sisten" og "gjemsel".	Jeg liker å slappe av. Og leke med små motorsykler.

Ut fra tabellen (tabell 2) kan jeg lese at det ikke er noen store forskjeller mellom jenter og gutter. De har ulike interesser, men de leker stort sett fysisk aktive leker når de er på skolen, i friminuttene. Informant 1, 3 og 4 forteller at de leker mye, både på skolen og hjemme. Innholdet i svaret til informant 2 sier meg at han må nok hjelpe til en del hjemme. Han forteller forskeren litt senere i intervjuet (spørsmål 5b) at han hjelper familien sin med snømåking, hjelper til med stell av reinene og han får kjøre scooter, når de gjør disse oppgavene sammen. Det samme gjelder for informant 3, hun hjelper også til hjemme, og med stell og mating av reinflokken. Tre av informantene (1, 2 og 4) forteller at de liker å gjøre aktiviteter inne, som å slappe av, leke og spille på datamaskinen og tv-leker.

Alle svarer at de helst liker å leke ute. Barna forteller også følgende om hva de liker å leke:

Informant 1 sier at hun liker å hoppe på trampoline, spille data og tv-leker.

Informant 2 sier at han liker å spille fotball sammen med de andre barna.

Informant 3 forteller at hun liker å skli på madrasser og å ake.

Informant 4 forteller at han liker å leke snøballkrig og å klatre i trær.

Aktiviteter som er knyttet til snø er gjerne preget av fantasi og eksperimentering:

Informant 1 forteller at hun liker å leke i snøen sammen med de andre i klassen.

Informant 2 sier at han liker å spille fotball sammen med de andre barna.

Informant 3 forteller at hun liker å leke i snøen, og å lage for eksempel snøborg.

Informant 4 sier at han liker å leke snøballkrig.

Snø er en trigger for fysisk lek og glede hos barn og unge. Et område med snø er et uterom med særlig mange muligheter og utfordringer. Aktiviteter som er knyttet til snø er gjerne preget av fantasi og eksperimentering.

Drøfting

I dette kapitlet har fokuset vært elevenes lek på fritiden, og hva de leker. Kort oppsummert setter ungene stor pris på fritiden sin. På fritiden får de mulighet til å utvikle seg og leke med jevnaldrende venner, andre barn og å være sammen med familien sin.

Gjennom lek blir barna stadig mer bevisst sine egne handlinger og motiver, og som følge av dette blir språket, sosial forståelse og evnen til å arbeide målrettet utvikles mer og mer (Eik 2003). Lek er for barna meget viktig arena for tilegnelse og utprøving av det de kan. Det gjelder også kompetanse på andre sentrale erfaringsområder for barn i alderen 4 – 8 år. Leken gir barna en unik mulighet til individuell utfoldelse, spesielt fordi barn i lek tør å gå inn i utfordringer som hun/han kanskje ikke tør innlate seg på i “det virkelige liv” (Lillemyr 1999).

Elevene forteller at de ofte leker leker som mange barn kan leke sammen, dette er som oftest regelleker, som alle har fått kjennskap til både gjennom barnehage og skole, samt venner og familie.

Når reglene for leken er bestemt på forhånd, stiller alle barna likt i forhold til kompetansenivå innen regelverk, for eksempel vet alle at i “sisten” er det vanligvis en som har den, og som skal gi den videre. Barna liker å leke. Barna leker for å leke, og fordi det er morsomt.

Barn knytter ofte fritid til at de får bestemme selv hva de skal gjøre, hvor de skal gjøre denne aktiviteten og sammen med hvem. Fritid er en tid som er fri, den tiden du ikke er på skolen og ikke er på SFO. Leken fremheves som noe helt essensielt ved barns forestillinger om fritid. Elevene forteller selv at de liker å være i aktivitet, men samtidig vil de også ha tid til å slappe av. Informant 1 sier at hun liker å hoppe på trampoline. Jeg regner med at trampoline-hopping i Finnmark er sesongavhengig, eller kanskje eleven er så heldig at hun har trampoline innendørs? Finnes det noe morsommere enn å hoppe på trampoline? Elevene knytter lek til det de synes er morsomt (Øksnes 2010). De andre informantene nevnte at de likte å spille fotball sammen med de andre barna, å skli på madrasser og å ake eller å leke snøballkrig og å klatre i trær. De brukte ikke ordet fritid eller ferie for som Kleiber (1999) antyder at selv om barn sjelden bruker ordet fritid, vil det når barna starter på skolen trekkes en tydelig skillelinje mellom fritid og skole (Øksnes 2010).

Sullivan (1971) legger vekt på barn-barn-relasjonene. Han mener at relasjonene korrigeres av jevnaldrende i tidlig barnealder. En indre konkurranse mellom barna preger denne perioden i livene deres. Bestevennrelasjonen er også fremhevende i hele oppveksten, den krever sosial kompetanse, som gir barna en ny erfaring, som igjen utvikles videre. Sosial kompetanse kan ses på som et gode som de aller fleste barn mestrer på forskjellige nivå. *“Er barnet en god lekekamerat?”* Barnet leser lekesystemet, og forstår reglene. Barnet innehar en et gode, som andre barn trakter etter. Barnet bruker din sosiale kompetanse til “å hjelpe” andre barn til å bli gode lekekamerater. Barn-barn-relasjoner er både oppdragende, utestengende, kameratslig, “storebror hjelper deg” (på passende) og lærende.

Med sosial kompetanse kommer mestringsfølelsen. Alle aktivitetene som elevene nevner i forhold til hva de liker å gjøre i friminuttene krever at de kan spillet eller reglene, kan lese lekesystemet, og vite hvordan man samhandler, samarbeider, turtaking og hvordan man er en god lekekamerat.

Elevene forteller om aktiviteter som for eksempel å spille fotball, som sikkert er kjempe morsomt i snøen, om å leke “sisten”/ “boksen går”, og å leke med, i, på snøen.

Regellek krever at barna frivillig underkaster seg lekens regler og er med på å utforme, eller endre dem i samarbeid med de andre barna. Barn i småskolealder er veldig opptatt av regelleker. De forklarer hverandre reglene eller forhandler om hvordan reglene skal være. Denne planleggingsprosessen er en viktig i sosial oppdragelse for alle barna som deltar.

Noen ganger er det nødvendig at pedagogen på forhånd lærer barnet/barna lekens teknikker, slik at de vet hvordan de skal leke den (Eik 2003). Bygglek har alltid hatt en fremtredende rolle for barn. Å bruke et naturmateriale som snø, gir elevene unike muligheter til utfoldelse. Å bygge snøborg krever planlegging og organisering. Elevene blir utfordret på mange plan. Å arbeide i gruppe er et viktig fundament både for sosial virksomhet og problemløsning.

Ved at elevene bygger ulike konstruksjoner, blir de også motivert til å fremstille større “byggverk” som snøborger, snødyr, snølykter, etc. Gjennom bygglek utvikler elevene blant annet uterom oppfatningen, språk, følelse for formgiving, matematiske begreper, samt evne til sosialt samspill (Dovreberg & Pramling 1996). Barna tar snøen i bruk på sin måte, de vasser, går, hopper, løper, ruller, baser og leker sammen med andre barn (Heggemsnes & Naadland 1973).

Det er viktig for barn å få følelsen av mestring, mestring i forhold til oppgaver og utfordringer. Leken synes å bygge på stadig flere erfaringer hos det enkelte barnet, noe som gir et stadig rikere grunnlag for bruk av fantasi. Leken blir gradvis mer fantasifull i følge Lillemyr (2004).

KAPITTEL 5

DET ELEVENE FORTELLER OM LEK I SKOLENS UNDERVISNING

I analysen av datamaterialet kom det frem at elevene likte seg på skolen. De foretrekker praktiske fag og estetiske fag. Først vil jeg presentere empiri og analyse, og så avsluttes kapittelet med en drøfting. Jeg vil presentere datamaterialet både som oppsummering av det elevene har fortalt og som direkte sitater i en tabell.

Empiri og analyse

Elevene forteller at de liker seg på skolen, og synes det er morsomt å være der. De forteller hva de liker best, og hva de ikke liker med skolen. Jeg har valgt å presentere dette i to tabeller, for å gi en systematisk oversikt over informantenes svar for lettere å se helheten i datamaterialet. Som man kan lese ut fra tabell 3 og 4 liker alle elevene aktiviteter der man selv er aktivt deltakende som for eksempel at informant 1 sier at hun liker svømming og gym best, informant 2 at han liker å spille fotball, informant 3 at hun liker svømmetimen best og at informant 4 at han liker å leke, og å klatre i trær.

Tabell 3. Hva elevene forteller om hvordan hun/han har det på i skolen, og hva de synes er morsomt på skolen.

	# 1a: Hva er det du liker, og hva er det du ikke liker med skolen?	#1b: Synes du det er morsomt på skolen?	#1c: Hva ville du like å gjøre enda mer i timene på skolen, slik at det ble enda mer morsomt?
Informant 1	Jeg liker veldig godt svømming og gym. Jeg liker ikke å skrive ikke-samisk.	Ja, noen ganger	Jeg vil male mer.
Informant 2	Jeg liker å spille fotball. Jeg liker ikke at vi må leke i klatrestativet.	Ja, litt	Jeg vil være mer ute.
Informant 3	Jeg liker svømming. Jeg liker ikke matte.	Ja	Jeg vil ha mer svømming.
Informant 4	Jeg liker å leke, og å klatre i trærne. Jeg liker ikke å slåss.	Ja	Jeg vil ha mer lekser.

Begge jentene forteller at de liker svømming. Den yngste jenta (informant 3) vil gjerne ha mer svømming, noe som kan tyde på at de nettopp har startet med svømmeundervisning, og at hun synes at dette er et morsomt og utfordrende fag. Den eldste jenta (informant 1) vil male mer, noe som kan tyde på at dette er en aktivitet som er avtagende jo eldre barna blir. Andre kunstformer innenfor kunst og håndverksfag blir mer prioritert, når elevene blir eldre. Ut fra hva guttene svarer tolker jeg det dithen at de liker friminuttene best når informant 2 forteller at han liker å spille fotball og være mer ute mens informant 4 liker å leke og å klatre i trærne. Han vil også ha mer lekser.

Alle barna er enige om at det er morsomt på skolen, dog i ulik grad:

Informant 1 synes det er morsomt noen ganger på skolen.

Informant 2 synes det er litt morsomt på skolen.

Informant 3 synes det er morsomt på skolen.

Informant 4 synes det er morsomt på skolen.

Tabell 4 viser hvilke fag elevene like på skolen og deres forhold til lek i undervisningen. Tre av informantene (1, 2 og 3) kan bekrefte at de har hatt lek eller spill i timene. Informant 4 mener at i hans klasse har de ikke hatt lek eller spill. Informant 3 (den yngste jenta) forteller at i hennes klasse har de hatt lek eller spill i matematikk, gym og svømming. Informant 1 og 2 kommer ikke med noen eksempler på timer eller undervisningsfag der de har opplevd at det vært slike læringsaktiviteter.

Tabell 4 Elevenes svar i om hvilke fag de liker på skolen og deres forhold til lek i undervisningen

	#2: Hvilke fag på skolen liker du best?	#14b: Har dere noen gang lek eller spill i timene?	#14c: Synes du lek gjør at du lærer bedre, og vil gjøre det slik at det blir morsomt å lære på skolen?
Informant 1	Å lage ting	Noen ganger	Kanskje
Informant 2	Samisk	Ja	Ja
Informant 3	Samisk og gym	Ja, i timer som matte, gym og svømming.	Ja
Informant 4	Matte, gym og svømming.	Nei	Ja

I forhold til det som elevene forteller om hvilke fag de liker på skolen sier informant 1 at hun liker fag der man får lage ting. Jeg skulle tro at hun mener kunst og håndverk, kanskje til og med det samiske faget duodji (er et fag som omfatter all form for skapende aktivitet). I skolesammenheng er duodji blant annet samisk tradisjonelt håndverk, kunsthåndverk og kunst. Faget handler om prosessen fra idé til produkt der kunnskap om tradisjonelle råvarer, materialer og teknikker er sentralt) (L97S). Som tabell 4 viser, forteller informant 2 at han liker samisk, det samme sier informant 3 men sier at hun også liker gym. Denne informanten sier at i timer som matte, gym og svømming har hun opplevd at de har hatt lek eller læringsaktiviteter som spill. Informant 4 forteller at han liker matte, gym og svømming.

Drøfting

Læreri lek og lekende læring kan sann sett være en målsetning, for arbeidet på barnetrinnet i skolen. På denne måten blir ikke spørsmålet om man kan klassifisere aktiviteten som lek eller læring som blir viktig, men at aktiviteten gir en god opplevelse (Broström & Veljeskov 1999 i Lillemyr 2004).

Informantene forteller at de liker ulike fag på skolen. Det kan tolkes slik at de har gode lærere som har evnen til å formidle kunnskap og interesse for fagene, slik at elevene har opparbeidet seg gode opplevelser. K'06 beskriver denne interaksjonen som "*vellykket læring som krever en dobbelt motivering, både hos læreren og eleven*"(K'06:10).

Språket er som kjent viktig for utvikling av identitet, i tilknytning til egen kultur og for en positiv generell selvoppfatning. Språket brukes i mange sammenhenger, i leker, i undervisningen, og på alle arenaer der barn snakker sammen. Språket er en viktig del av vår identitet, den forteller om hvem vi er og hvor vi hører til (Lillemyr & Søbstad 2009).

Grolnick (1990 i Lillemyr 2004) sier at barns motivasjon fra tidlig skolealder har en tendens til å tape seg sterkt allerede på et nokså tidlig tidspunkt. Hun hevder at de sosiale og affektive sidene har vist seg å ha sterkere virkning på barns motivasjon, på lengre sikt enn forhold som gjelder utelukkende intellektuelle sider. Sammenhengen mellom barns lek og indre motivasjon mener Lillemyr (2004) at er helt sentral, og må understrekes som et hovedpunkt når man forsøker å nærme seg opplevelsesdimensjonen i førskolebarns og skolebarns lek. Læring er avhengig av motivasjon, ikke minst sett i forhold til kultur og sosiale forhold.

Læring er avhengig av at elevene er motiverte (Anderman & Maehr 1994). I K'06:32 står:

“Motiverte elever har lyst å evne til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evnen til å arbeide målrettet. Erfaringer med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter”.

Å lære innebærer for barn å skape mening og innhold i ens egne erfaringer (Dovreberg & Pramling 1996). Som jeg skrev i innledningen er det flere som mener at å bruke lek og lekrelaterte læringsaktiviteter gir gode resultater blant de yngste elevene (Bjørngen 1997). Leken har et unikt potensial for å skape glede, engasjement og følelse av tilhørighet, og som igjen kan gi grunnlag for indre motivasjon, mening og ønske om personlig å engasjere seg i læring (Lillemyr & Søbstad 2009). Lek som pedagogisk virkemiddel må innebære at de voksne tar elevenes lek på alvor. Det innebærer at lærere, assistenter og førskolelærere må ha grundig kjennskap og forståelse for elevenes lek, og respekt for leken som “barnas verden” (Lillemyr 2004). Fenomener som lek, humor og kreativitet innebærer engasjement og opplevelse som i mange tilfeller genererer innsats (Lillemyr 2004).

Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Barnet lærer og erfarer på alle arenaer som det ferdes på, og i samspill med andre mennesker, men mest av alt sammen med andre barn. Barnet omsetter disse personlige erfaringene til kunnskap (Skaalvik & Skaalvik 2005). Lærestoffet må i større grad forankres i barnas virkelige liv, det vil si deres kultur med vekt på tradisjoner og identitet må ha større innvirkning i planleggingsfasen (Lillemyr & Søbstad 2009).

Både K'06 og Bandura (1986) er opptatt av at elevene skal være “forhandlere” i sitt eget liv og sin hverdag, det vil si at elevene i stor grad bygger opp sin kunnskap, opparbeider seg ferdigheter og utvikler sine holdninger selv. Arbeidet kan naturligvis oppmuntres og påskyndes av andre. Individet, altså eleven er aktivt deltakende i sin egen utvikling, og elevens egen tro på seg selv har betydning for hans/hennes kontroll over sine tanker, følelser og handling (Stipek 2002).

KAPITTEL 6

Oppsummering, avsluttende drøfting og kommentarer

I dette kapittelet gis det først en sammenfatning av de sentrale funnene i studien. Jeg vil presentere en sammenfattende drøfting av studiens funn. Jeg vil drøfte styrker og svakheter ved valg av metode, før jeg avslutter med en kommentar av studien.

Oppsummering

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hva forteller fire barn fra en urfolkskultur om lek, og hva de liker å leke med på de ulike arenaene de ferdes i?* For å svare på problemstillingen har jeg brukt data fra fire intervju med elever fra en barneskole i Finnmark.

I analysene av datamaterialet fant jeg at elevene liker å holde på med fysisk aktive aktiviteter på alle arenaene i de ferdes i. De foretrekker regelleker og fri lek i friminuttene, samt på fritiden. Barna forteller at de leker ulike ting. Noen av lekene er avhengig at de er ute, og at det er mange barn som vil være med, f.eks. lek i snøen, lage snøborg eller snødyr. Fotball er også en aktivitet som er populær, særlig blant guttene. Det fine med fotball er at det ikke er sesongavhengig, så å spille fotball på snø byr på ingen problemer.

Som jeg skrev i innledningen er skolens rolle å ruste barn til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre mennesker. Skolen skal legge til rette for at elevene også lærer om holdninger, ferdigheter og får muligheten til å styrke sin selvoppfatning gjennom å utvikle gode sosiale relasjoner og sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2007). Elevene skal også utvikle tilhørighet til andre mennesker. Barns opplevelser og følelser blir trukket inni forståelsen av læring.

Jeg siterer Dovreborg & Pramling (1996) fordi de gir en god forklaring på den relasjonen som oppstår mellom barnet og kunnskapen:

“Å lære innebærer for barn og unge å skape mening og innhold i ens erfaringer. Hvordan dette innholdet skapes av barnet, avhenger i stor grad av hvordan de voksne i barnets omgivelser handler og gir barnet positiv respons på det, det sier og gjør”.

Grindberg (1999) mener også at leken kan gi barnet tro på egen mestring og kompetanse. De relasjonene som oppstår mellom barna i planleggingsfasen av en regeltek, er sterkt knyttet til barn-barn-relasjonen (Sullivan 1971). Barn-barn relasjonene er blant annet oppdragende på den måten at de eldre barna lærer opp de yngre i både teknikker, uttrykk, lekeform og tradisjoner. Relasjonene som skapes når mange barn leker sammen preges ofte av “storebror hjelper deg”, utestenging, kameratslig og lærende. Etterhvert som barna blir mer kjent med hverandre og hverandres lekemåte blir relasjonene mer preget av vennskap enn noen annet.

Tre av informantene forteller at de har erfaring med å ha hatt lek eller spill i undervisningen. Informant 3 fortalte at det skjedde mest i timer med fagene matematikk, gym og svømming. Hvorfor akkurat i disse fagene, lurte jeg. Jeg går ut i fra at i disse tre fagene er det naturligvis lettere å tilrettelegge for lek, spill og læringsaktiviteter. Jeg skulle tro at det ville være like naturlig i språkfagene for læringsfremmende lek og aktiviteter, men det forteller ikke elvene noen ting om.

I K'06S fremmes flerkulturell forståelse i forhold til opplæringen. Den flerkulturelle forståelsen skal bidra til utvikling av både selvinnsett, identitet og tilhørighet til egen kultur, så vel som respekt og toleranse for andre. Undervisning som gir muligheter for mestringsopplevelser, er i tillegg til å være motiverende, det viktige for barnas utvikling av selvbylde. Når man mestrer noe, skaper det en lyst til å gjøre det igjen (Deci & Ryan 2000). Lek kan være den grunnleggende drivkraften for å fremme lysten til å lære, lysten til og utforske både på egenhånd og sammen med andre barn. Ros fremmer også indre motivasjon, fordi det gir følelse av mestring. Følelsen av mestring og kompetanse fremmer barns indre motivasjon for lek og læring (Deci & Ryan 2000).

Engen (2001 i Lillemyr 2004) mener at det er ikke tilstrekkelig at skolen legger tilrette for læring gjennom lek. I tillegg må skolen sørge for at barna får utfyllende erfaringer og opplevelser som er virkelighetsbbaserte, nyanserte og varierte, dette mener han er like viktig som å kunne gi tid og rom for lek.

Drøfting av metode

Det kan tenkes at reliabiliteten, altså troverdigheten og påliteligheten i masteroppgaven ikke blir så god som den kunne ha blitt hvis jeg hadde intervjuet elevene selv, og snakket med dem ansikt til ansikt. Men jeg har fått brukt et datamateriale fra intervjuer gjennomført av erfarne forskere. Jeg fikk delta på noen intervjuer som Lillemyr & Søbstad gjorde i Trondheim, så jeg har fått testet meg selv som intervjuer. Jeg måtte lage meg en strategi, og tenke på intervjuet som en samtale, og det gjorde at jeg ble mer trygg på meg selv og mitt oppdrag. En del av intervjusituasjonen er jo å møte informantene, se dem når de svarer på spørsmålene, hvordan er kroppsspråket, hendene, er de urolige, har de mye på hjertet, må du hjelpe dem på veien, i det hele tatt hvordan de fremstår som mennesker. Jeg mangler å erfare den relasjonen som oppstår mellom forsker og informant når de samtaler om et felles tema, i forbindelse med de intervjuene jeg har brukt i denne oppgaven. Jeg har også i noen tilfeller da jeg transkriberte og senere analyserte datamaterialet at jeg kunne ha tenkt meg å stille flere oppfølgingsspørsmål. Jeg savnet det Dalen (2004) sier om at forskerrollen utformes i samspill med informanten:

“... forskerens rolle er en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med med informanten og den aktuelle situasjonen. Både enkelt individet og omstendighetene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. En måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme “forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet” (Dalen 2004:103).

Men som sagt ovenfor følte jeg da jeg transkriberte intervjuene at jeg på en måte ble kjent med informantene.

Dalen (2004) drøfter med flere ulike typer av validitet, blant annet teoretisk validitet i forhold til gjenbruk av data. Grunnlaget for validiteten av datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være at de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretisk forankring. Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad begrepene, mønstrene og modellen forskeren har anvendt, gir en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter.

Avsluttende kommentar

Nå som masteroppgaven er ferdigstilt, ser jeg tilbake på prosessen jeg har vært igjennom med et lettet blikk. Det jeg har lært vil jeg alltid ha med meg, og kunnskapen har en nytteverdi for meg yrkesmessig. Arbeidet med denne studien har vært nyttig og lærerikt. Hvordan kan man fremme lekens betydning for sosial utvikling og motivasjon hos elevene gjennom hele skoleløpet?

De svarene jeg har fått fra elevene ser jeg at jeg kan bruke videre i mitt daglige virke, og utvikle meg som pedagog. En pedagog som ser nytteverdien av lek og læringsutviklende lek i all undervisning, og en voksenperson som har tid til å se, og til å være nysgjerrig sammen med barna.

Flere av spørsmålene i denne undersøkelsen er gode å bruke i forhold til jevnelige elevsamtaler, for å kartlegge hvordan elevene har det på skolen, hva som motiverer dem, hvilke fag de liker og hvorfor, og hva de liker å leke og med hvem. Svarene kan behandles på ulike måter, de kan systematiseres over tid. Kanskje det er behov for jevnlig elevsamtaler for å se nærmere på den sosiale utviklingen i din elevgruppe. Enkelte av spørsmålene er også gode til diskusjon i stor gruppe, der alle elevene kan få sagt sin mening om fenomenet, f.eks. alle undersørsmålene til spørsmål #14, 16, 17 & 1C (se vedlegg 1). Gjennom diskusjon kan vi (jeg som pedagog og elevene) utvikle oss sammen. Elevene vil få en mer aktiv rolle i medvirking av egen skolehverdag. Jeg som pedagog, håper jeg vil utvikle et mer dynamisk forhold til måten jeg underviser på, og hvordan jeg tar med elevene i denne prosessen.

Lek, eller læringsaktiviteter må få større plass i skolensundervisning. Mange pedagoger på min skole bruker stasjonsundervisning (New Zealand modellen), og legger tilrette for læringsaktiviteter og spill på flere stasjoner, men det er ikke nok. Jeg tenker at vi må løfte blikket se hvilken mestringsglede leken gir barnet, som Grindberg (1999) sier at leken kan gi barnet tro på egen mestring og kompetanse, både gjennom lærerrik lek og lekende læring (Broström & Veljeskov 1999 i Lillemyr 2004).

Jeg ser at i mitt virke så bruker jeg mye lek og læringsaktiviteter for de elevene som trenger å nå sine mål ved hjelp av andre metoder enn "vanlig undervisning". Jeg tror jeg aldri har opplevd en slik læringsglede! Jeg undrer meg hver dag, hva var det jeg gjorde i dag som fikk elevene mine til å yte mer enn jeg i utgangspunktet hadde forventet?

Elevene strekker seg stadig etter nye mål for seg selv, og er i utvikling. I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) kan man se på den nærmeste utviklingssonen som en alternativ måte å beskrive “tilpasset opplæring” på. Betydningen av å konsentrere undervisningen om den nærmeste utviklingssonen illustrerer Vygotsky (1978 i Skaalvik & Skaalvik 2005) ved å påpeke at eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting han eller hun ikke kan gjøre på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Vygotsky (1978 i Lillemyr 2004) mente at forholdet mellom lek, utvikling og læring er indirekte. Vygotsky mener at fantasien er viktig, også som et middel for å forstå virkeligheten (Lillemyr 2004). Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden. Menneskelig aktivitet skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger, og læring og lek består for en stor del av overføring av kunnskap og tenking som er utviklet historisk, og som er en del av vår kultur (Skaalvik & Skaalvik 2005).

REFERANSER

- Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994): *Motivation and schooling in the middle grades. Review of Educational Research*, vol. 64(2), 287-309.
- Bandura, A (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bjørngen, I. (1997): *Ansvar for egen læring*. DMMHs publikasjonsserie, nr.1/97.
- Bruner, J. (1997): *Utdanning og kultur*. Oversatt av B. Christensen. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bruner, J. S. (1997): *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press
- Buaas, E. H. (2002): *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Combs, J. E. (2000): *Play world. The emergence of the new ludenic Age*. Westport: Praeger.
- Covington, M.V. (1998): *The will to learn*. New York/London: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1984): The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M.V. & Beery, R.G. (1976): *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston. *Principles of Educational Psychology Series*.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity. Flow the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002): *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oversatt til norsk av M-B Holljen. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Dalen, M. (2008): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1994): Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (1).
- Dovreborg, E. & Pramling, I. (1996): *Mangfoldets pedagogiske muligheter. En metode for utvikling av barns evne til å forstå omverdenen. Intervju som metode*. Oversatt av Reni H. Kaldhol. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Eidsvåg, I. (2004): *Mennesket først! En veiledning om arbeidet med verdier – for lærere*. Udir 2005: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Skolepriser/Menneske-forst/> 30.april 2012.

- Eik, L.T. (2003): *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Revidert utgave, tredje opplag, Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- FNs Konvensjon for *Barnets Rettigheter* (1991): Oslo: Barne – og familiedepartementet.
- Frost, J. (2010): *A history of children's play and play environments*. London: Routledge.
- Grindberg, T. (1999): *Med bevegelsesleken i sentrum*. I: S, Kibsgaard og A. Wostryck (red.) *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Heggernes, A. & J. Naadland (1973): *Barn, trivsel, snø*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. m.fl. (1998): *Theorizing Childhood*. Cornwall: Polity Press.
- Kibsgaard, S. (1999): *Lek som livskvalitet – det lekende livet*. I: Kibsgaard, S. & Wostryck, A.(red.) (1999): *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Det Samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97S)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Fellesskap og tilpasning, en veiledning i det lokale arbeidet med L97 Samisk*. Skoletjenester 06-2001. Læringssettret.
- Kleiber, D. (1999): *Leisure, Experience and Human Development*. Basic Books: New York.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet (K'06)*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Læreplanverket for kunnskapsløftet Samisk (K'06S)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O.F. m.fl. (2007a): *A Comparative Perspective on Learning among Indigenous and Western Students in Primary School*. Paper presented at the 17th EECERA annual conference in Prague, 29th August – 1st September 2007.
- Lillemyr, O.F. m.fl. (2007b): *Play and Learning at School: Focus on Indigenous Students in New South Wales, Arizona and Norway*. Lectures at the AARE annual conference in Fremantle, Western Australia, 25th to 29th November 2007.

- Lillemyr O.F. m.fl. (2004): *Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. Rapport fra en komparativ studie av elever på mellomtrinnet i australske og norske skoler. Rapport 1 – tilbakemelding til deltakende skoler i Norge*. Trondheim: DMMH Publikasjoner.
- Lillemyr, O.F. (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2004): *Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole*. 2.utgave. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lillemyr, O.F. (2001): *Lek på alvor. Førskolebarn og lek – en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (1999): Hvorfor er barns lek så viktig ved overgangen barnehage – skole? I: S. Kibsgaard og A. Wostryck (red.) *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lillemyr, O.F.; McInerney, D.M. & Søbstad, F. (2006): *A Sosial Perspective on Play and Learning. A primary/elementary school comparative study in Australia, U.S.A and Norway. The Socio-cultural Perspective on Play and Learning Project – Outline 2*.
- Lillemyr, O.F.; McInerney, D.M. & Søbstad, F. (2005): *A Sosial Perspective on Play and Learning. Report from a primary school comparative study of students 8 to 10 years old in Australia and Norway. Report no.2*. Trondheim: DMMH Publikasjoner.
- Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (2009): *Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring hos skoleelever i Australia, Norge og USA. Rapport til de deltakende skolene*. Trondheim: DMMH.
- Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (2004): *Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. Rapport fra en komparativ studie av elever på barnetrinnet i australske og norske skoler*. Trondheim: DMMH.
- Lindquist, G. (1997): *Lekens muligheter*. Oversatt av S. Moen. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nergård, J.-I. (2006): *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Oslo: Cappelen Forlag.
- NESH (2009): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus humaniora og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- NOU (2003:16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnpoplæring for alle*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- NOU (1984:20): *Fremtidig organisering av fritidshjem*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lovdata (2008): LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 2. april.2013 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

- Oloufsson, B. (1993): *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pajares, F. (2002): Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy. Hentet 2.april 2013 fra <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2.utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skaalvik; E.M. & Skaalvik, S. (2011): *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Skaalvik; E.M. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stipek, D. (2002): *Motivation to learn. Integrating theory and practice*. (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Sullivan, H.S. (1971): *The Fusion of Psychiatry and Social Science*. U.S.A: Norton Library. W.W.Norton & Company, Inc.
- Sutton-Smith, B. (1997): *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Søbstad, F. (1999): Humor i lekfamilien? I: S. Kibsgaard og A. Wostryck (red.) *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Søbstad (1997): Læring i lek og sosialt samspill. I artikkelsamlingen *Læring i lek og sosialt samspill*. DMMH publikasjonsserie nr.1/97.
- Søbstad, F. (1995): *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, P. (1978): *The voice of the past - oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet 2.april 2013 fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Øksnes, M. (2010): *Lekens flertydighet – om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide elever (norsk) 1 av 2

GUIDE FOR INTERVJU AV ELEVENE

Takk for at du har sagt ja til å være med på intervju i denne lille undersøkelsen vår. Jeg vil nå stille deg noen spørsmål om hvordan du har det her på skolen. For at alle elevene som går her skal ha det så bra som mulig, spør vi deg og flere andre barn om hva som er bra på skolen, hva du liker å gjøre på skolen, og hva du liker å holde på med hjemme. Vi vil også spørre deg litt om hva du synes om lærerne.

Alt det du sier, vil være hemmelig. Ingen andre får vite om hva du svarer. Vi vil gjerne ta opp det du svarer på lydbånd, hvis det er OK? (Hvis ikke, vil vi skrive ned det du sier.), Ingen vil etterpå få vite hva du har svart på spørsmålene. Hvis du vil at jeg skal slå av båndopptakeren, så bare si fra. Hvis du av en eller annen grunn vil at jeg skal stanse intervjuet, slutte med å spørre deg, så bare si fra om det. For deltakelse i intervjuet er helt frivillig. Hvis du synes noen spørsmål er vanskelige, så må du bare si fra at du ikke forstår dem. Hvis du ikke har lyst til å svare på noen av spørsmålene, er det også helt greit. Men prøv gjerne å gi meg et svar. Men ta deg god tid, for dette er ikke en prøve. Det er ikke noen svar som er rett eller galt. Jeg er bare interessert i å høre hva du mener om forskjellige ting, som skole, læring, og lek.

Er du klar ?

Først trenger jeg noen generelle opplysninger.

Jeg merker meg først at du er en gutt/ei jente.

Hvor gammel er du?

Hvilken klasse går du i?

Hvilken kulturbakgrunn har du? Samisk, eller norsk?

Vedlegg 1: Intervjuguide elever (norsk) 2 av 2

SPØRSMÅL TIL ELEVENE

1. a Hva er det du liker og hva er det du ikke liker på skolen? Fortell meg litt om det.
b Syns du det er morsomt på skolen? Liker du deg her?
c Hva ville du like å gjøre enda mer i timene på skolen, slik at det ble enda mer morsomt?
2. Hvilke fag på skolen liker du best?
3. Hva liker du å gjøre i friminuttene og i langfriminuttet?
4. Hva liker du å gjøre hjemme, når du har fri?
5. a I fritiden, på ukedager og i helgene, er du mye sammen med foreldrene dine og andre voksne i familien?
b Hvilke aktiviteter driver du på med sammen med foreldre, andre voksne i familien eller i nabolaget?
6. Er du mye sammen med venner på din egen alder i fritiden?
7. Kommer du godt overens (er du gode venner) med de andre elevene på skolen?
8. a Er du flink på skolen? Og her kan du velge mellom *veldig bra, bra og ikke så bra*.
b Hvordan syns du jenter gjør det på skolen?
c Hvordan syns du gutter gjør det på skolen?
d Hvorfor tror du det er slik?
9. Er du i interessert i det som foregår på skolen?
10. Har du planer om å ta utdanning på en høyskole eller et universitet når du er ferdig med skolen? Hva har du lyst til å bli når du blir voksen?
11. Vil du helst gjøre det selv, eller foretrekker du å bli fortalt hva du skal gjøre av lærere eller andre voksne når du gjør skolearbeid (når du skal lære noe)?
12. Er det viktig for deg å gjøre det bra på skolen? Hvorfor det?
13. Leker du mye? Hjemme? På skolen? Hva er det du leker med? *Hvor* leker du dette?
14. a Gjør læreren din det slik at det blir morsomt å lære?
b Har dere noen ganger lek eller spill i timene?
c Synes du lek gjør at du lærer bedre, og vil gjøre det slik at det blir morsomt å lære på skolen?
d Hvordan vil du at læreren skal være, for at det skal være en god lærer?
15. Liker du lærere som alltid forteller deg hva du skal gjøre, eller vil du helst at læreren skal la deg arbeide på egen hånd og bestemme ting selv?
16. Synes du elevene bør være med å bestemme over det som skal skje i klasserommet?
17. Synes du elevene skal være med å bestemme *hvordan* dere skal arbeide i klassen?
18. Snakker du et annet språk hjemme enn på skolen? Hva snakker du på skolen? Hva snakker du hjemme?
19. Synes du det er viktig å gjøre det bra på skolen? Hvorfor det?
20. Føler du at din bakgrunn og de tradisjoner dere har hjemme, er respektert på skolen? Også av de andre elevene i klassen?

Tusen takk. Det var fint. Er det noe mer du vil fortelle meg? Takk skal du ha! Ha det!