

Sigrid Torgeirsdotter Skaar

# Lekens betydning for fellesskapet

En kasusstudie om lekens betydning for fellesskapet på et førstetrinn

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Kris Kalkman

Mai 2022



Sigrid Torgeirsdotter Skaar

# Lekens betydning for fellesskapet

En kasusstudie om lekens betydning for fellesskapet  
på et førstetrinn

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Kris Kalkman  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven i profesjonsrettet pedagogikk er å undersøke hva lek betyr for fellesskapet på et førstetrinn. Fokuset ligger på elevers og læreres forståelse av og erfaring med lek, og hvordan dette kan ses i sammenheng med fellesskapet. Hva elever og lærere selv tenker om lek og fellesskap, hvordan man kan se dette i praksis og hvilke sosiale mekanismer i lek som kan ha innvirkning på fellesskapet, er utgangspunktet for denne studien. For å belyse disse spørsmålene er det gjort undersøkelser med utgangspunkt i problemstillingen:

*Hva betyr lek for fellesskapet på et førstetrinn?*

Studien er en kasusstudie med 13 elever på førstetrinn og deres to kontaktlærere. Studien er gjennomført ved hjelp av kvalitative observasjoner og intervju av elevene og lærerne på trinnet. Kombinasjonen av metodene har bidratt til innhenting av en mengde datamateriale som belyser lek og fellesskap på dette trinnet, og som gir en forståelse for studiens kontekst. Gjennom analysen ble funn fra intervju og observasjon kategorisert innenfor hovedkategorier som kunne belyse problemstillingen. Funnene er presentert og drøftet i lys av sentral teori på lek, fellesskap, inkludering og barndomssosiologi.

Funn fra studien viser at elever beskriver lek som «å gjøre forskjellige ting», og at de opplever at både elev- og lærerstyrte aktiviteter er lek. Tilgang til og deltakelse i lek er viktig for opplevelsen av inkludering. Funnene viser også at elevers opplevelse av å være inkludert kan ses i sammenheng med hvorvidt man opplever å være en ønsket deltaker av andre. Det Corsaro (2015) betegner som *protection of interactive space*, knyttes til elevers beskyttelse av etablert lek på grunn av risikoen for at leken forstyrres ved andres tilgang. Slik type atferd blir sett på som ekskludering av både elever og lærere. Motstand mot tilgang til etablert lek henger sammen med elevenes tilgangsstrategier. Bruk av feil tilgangsstrategi kan signalisere at man utgjør en trussel mot etablert lek, og dermed føre til at man nektes tilgang. Videre viser funnene at lærerne tilsynelatende ikke ser elevenes tilgangsstrategier, og at kunnskap om tilgangsstrategier kan være viktig for lærerens rolle som veileder i elevers tilgang til etablert lek. På denne måten kan også lærerne motarbeide ekskludering i form av motstand mot tilgang. I denne sammenhengen ser lærerne på egen rolle som veiledende, der de kontinuerlig arbeider for at alle elevene skal inkluderes og ikke utestenges. Funnene viser også at lærerne opplever å være en del av fellesskapet i klassen, og vil gjerne ha mer lek og være med i lek på ulike måter. Elevene ønsker at lærerne skal være med i leken, men opplever i stor grad at lærerne kun ser på deres lek. Videre har lærerne og elevene ulike meninger om «tøysing» i klasserommet er lek. Denne typen aktivitet forstås av elevene som ulovlig lek, mens lærerne er av en oppfatning der dette kan være nødvendig for enkelte elever. Dette åpner opp for inkludering gjennom at alle skal være en del av fellesskapet på tvers av forskjeller.

# Abstract

The aim of this master's thesis in applied pedagogy is to investigate what play means to the classroom environment in Year 1 at the primary level. The focus lies on students' and teachers' understandings of and experiences with play, and how this can be seen in the context of the classroom environment. This study aims to investigate the students' and teachers' own views on play and the classroom environment, how to notice this in school and what social mechanisms in play can impact the classroom environment. To shed light on these questions, surveys have been conducted based on the following thesis' statement:

*What does play mean to the classroom environment in Year 1?*

This study is a case study with 13 students in Year 1 and their two teachers. The study was conducted using qualitative observations and interviews of students and teachers in the school class. The combination of methods has contributed to the collection of large amounts of data material that illuminates play and classroom environment in this school class. This provides an understanding of the context of the study. Through the analysis, findings from interviews and observations were categorized within main categories that could shed light on the thesis' statement. The findings are presented and discussed in light of central theory of play, classroom environment, inclusion and childhood sociology.

The study's findings show that students describe play as "doing different things", and that they experience activities led by both students and teachers as play. Access to and participation in play is important for the experience of being included. The findings also show that students' experience of being included, can be seen in connection with whether one experiences being a desired participant by others or not. What Corsaro (2015) refers to as *protection of interactive space*, is related to students' protection of ongoing play based on the risk for disruption if someone else enters. This type of behavior is seen as exclusion by both students and teachers. Resistance against access in ongoing play is linked to students' access strategies. Use of the wrong access strategies can signal that the student poses a threat to ongoing play, and thus lead to them being denied access. Furthermore, the findings show that teachers seem to not see students' access strategies, and that knowledge of access strategies can be important for the teacher's role as a supervisor in students' access to ongoing play. In this way, teachers can also counteract exclusion in the form of students' resistance to other students' access. In this context, the teachers see their own role as guiders, where they continuously work to ensure that all students are included and not excluded. The findings also show that the teachers experience being part of the classroom environment and would like to have more play and participate in play in different ways. The students want the teachers to be part of play, but experience to a large extent that the teachers only *watch* them play. Furthermore, the teachers and students have different views on whether "fooling around" in the classroom counts as play. This type of activity is understood by the students as illegal play, while the teachers are of a perception where this may be necessary for some students. This opens for inclusion through everyone being part of the classroom environment across differences.

# Forord

Med dette avslutter jeg fem år som student i Trondheim, og skal begynne et nytt, spennende og litt skummelt kapittel som lærer. Det er trist å tenke på at dette er slutten på studentlivet og den hverdagen jeg nå kjenner så godt. Dette semesteret har vært utfordrende, krevende og slitsomt, og jeg er klar for å legge denne emosjonelle berg-og-dalbanen bak meg. Samtidig har det vært lærerikt både faglig og personlig. Etter en sommer på sommer-SFO med svært mye lek, fikk jeg en økt interesse for lek. Da høsten kom og vi skulle velge tema for masteroppgaven, var valget ganske enkelt: jeg ville lære mer om lek. Og slik gikk det. Jeg har lært mer om hvor sammensatt og ulik leken kan være, hvor gøy det er å leke med elevene, og litt mer om hvordan jeg kan være en oppmerksom voksen. Jeg håper dette vil kunne hjelpe meg når jeg nå begynner i jobb.

Først og fremst vil jeg takke elevene og lærerne som har deltatt i studien. Dere tok meg så godt imot, og har vært åpne, ærlige og flotte. Takk for at dere tok dere tid til å ha meg værende hos dere i to uker.

Jeg vil også takke min veileder, Kris Kalkman. Med et hjerte for lek, fant vi umiddelbart en felles interesse og vi har hatt gode diskusjoner underveis. Takk for gode tilbakemeldinger, veiledning og all hjelp du har gitt.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner. Takk til familien for at dere har stilt opp med hjelp, trøst og oppmuntring når dagene har vært tunge. Jeg vet jeg alltid har et hjem å komme hjem til. Takk til alle studievenner. Det har vært lange og sene kvelder på lesesalen. Det har vært slitsomt, men ved å være i samme båt, hjelpe hverandre og samtidig ha det litt gøy, kan gode studievenner være akkurat det man trenger.

Trondheim, mai 2022

Sigrid Torgeirsdotter Skaar





# Innhold

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning .....	2
1.3	Oppgavens struktur .....	3
1.4	Tidligere forskning .....	3
2	Teori og tidligere forskning .....	5
2.1	Barndomsstudier .....	5
2.2	Lek i skolen og lærerens rolle .....	6
2.3	Inkludering og ekskludering som del av et fellesskap .....	7
2.4	Jevnalderskultur .....	8
2.5	Beskyttelse av interaktivt rom .....	9
2.6	Tilgangsstrategier .....	10
3	Metode.....	12
3.1	Forskningstradisjon.....	12
3.2	Kasusstudier.....	12
3.2.1	Observasjon som metode .....	13
3.2.2	Intervju som metode .....	13
3.3	Utvalg og rekruttering .....	14
3.4	Planlegging og gjennomføring av feltarbeid .....	14
3.4.1	Gjennomføring av observasjoner .....	15
3.4.2	Gjennomføring av intervju .....	15
3.5	Analyse.....	17
3.6	Reliabilitet og validitet .....	18
3.7	Etiske betraktninger .....	19
3.7.1	Forskerrollen .....	21
4	Presentasjon og drøfting av funn .....	23
4.1	Elevne i lek .....	23
4.2	Jevnalderskultur .....	25
4.3	Beskyttelse av interaktivt rom .....	29
4.4	Tilgangsstrategier.....	32
4.5	Læreren i lek og fellesskap .....	35
4.6	«Tøysing» i skolen .....	40
5	Avslutning .....	44
5.1	Avsluttende drøfting og svar på problemstillingen.....	44
5.2	Kritisk blikk på egen studie.....	46

5.3 Veien videre .....	47
Referanser .....	49
Vedlegg .....	53

# 1 Innledning

Studiens tema er lek og fellesskap. Min forskningsinteresse er å undersøke hvilken betydning lek har for et klassefellesskap. *Lek* forstås med dette som aktiviteter knyttet til en lekende væremåte, og *fellesskapet* forstås som bestående av både elevene og lærerne i en skoleklasse. Formålet med studien er å få innsikt i lekens betydning for fellesskapet på et førstetrinn og lærerens rolle i dette. Ved å bruke en kasestudie for å innhente kvalitativt datamateriale gjennom intervju og observasjon på et førstetrinn med deres kontaktlærere, ønsker jeg å finne ut hva lek er og betyr for dem, hvordan lek kan ses i sammenheng med fellesskapet og hvordan lek kan ses i lys av inkludering og ekskludering. Dette vil blant annet innebære ulike sosiale og mulige ekskluderende mekanismer i lek og fellesskap. Studien søker å blant annet fremme elevperspektivet.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I opplæringslova nevnes lek kun i forbindelse med skolefritidsordningen (SFO), der SFO skal legge til rette for lek, og arealene skal være egnet for dette formålet (Opplæringslova, 1998, § 13-7). I overordnet del av læreplanen nevnes lek som «nødvendig for trivsel og utvikling» for de yngste barna i skolen, og at lek samtidig gir mulighet til «kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I tillegg skal aktiviteter fra målrettet arbeid til spontan lek gi elevene erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I lærerprofesjonens etiske plattform heter det at etisk bevissthet og høy faglighet er nødvendig for lærere for å skape gode vilkår for lek. I tillegg skal lærere fremme elevers mulighet for lek (Utdanningsforbundet, 2012). Min forståelse av lek henger sammen med Brian Sutton-Smiths (1997) forståelse av at leken er tvetydig. Han skriver at vi alle leker iblant, og vi alle vet hvordan lek føles. Han refererer til lekens tvetydighet, der det finnes uenigheter i hvordan man teoretisk skal definere lek. Ulike former for aktiviteter som ofte ses på som lek innebærer blant annet dagdrømming og tøyning (Sutton-Smith, 1997, s. 1-4). Med dette til grunn vil jeg bruke et lek-begrep som i tillegg til den umiddelbart gjenkjennbare skoleleken, som å leke i sandkassa eller hoppe hoppetau, også inkluderer en lekende væremåte enten alene eller sammen med andre.

Om fellesskap, står det i opplæringslova at «elevene [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I overordnet del av læreplanen vises det til opplæringslova og at læreren skal sikre at hver enkelt elev «ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Min forståelse av fellesskap handler om at både lærere og elever inngår i og bidrar til fellesskapet i klassen. Dette henger sammen med at det i overordnet del av læreplanen står at elevene skal inngå i et inkluderende og mangfoldig fellesskap som fremmer helse og trivsel. Elevene skal samtidig medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, der læringsfellesskapet og de normer og

verdier som preger dette har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Ved at elevene selv bidrar til et godt fellesskap og miljø, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-15).

Med Reform 97, seksårsreformen, ble det ti års obligatorisk skoleplikt, og alder for skolestart ble senket fra syv til seks år. Skolen skulle med denne reformen vektlegge lek, med et førstetrinn preget av det beste fra både barnehage og skole (Haug, 2019, s. 27). Etter den første PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) i 2001, fikk norske elever gjennomsnittlige resultater i lesing og realfag sammenlignet med andre land. Evalueringen av Reform 97 konkluderte med blant annet manglende læring. Dette førte til Kunnskapsløftet i 2006, der leken ble nedprioritert som både pedagogisk virkemiddel og inspirasjons- og motivasjonselement i undervisningen (Haug, 2019, s. 36-37).

Leken, til fordel for faglig læring, ble presset på tidlig 2000-tallet og ble mer eller mindre borte. Leken har lenge vært debattert, og debatten i dag etterlyser mer lek i skolen (Haug, 2019, s. 27-39). Hvilken lek som etterlyses, må derimot klargjøres (Haug, 2019, s. 39; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 66). Øksnes og Sundsdal (2020) hevder at lek tematiseres for lite blant forskere og pedagoger, og barns lek i skolen er «et underutforsket og underteoretisert kunnskapsområde i nordisk pedagogikk» (s. 5). I tillegg peker de på at den ulovlige leken som forstås som forstyrrende for undervisning, er lite forsket på (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 126). Med utgangspunkt i Nergaard (2020) kan lek ses i sammenheng med fellesskapet. Deltakelse i lekfellesskap kan forstås som viktig for inkludering, mens utestengelse fra lek og lekfellesskap kan ha ekskluderende effekter (Nergaard, 2020).

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i en etterlysning av mer forskning på lek og mer lek i skolen, samt lekens og fellesskapets rolle og sammenheng i politiske dokumenter, og også mulige ekskluderende mekanismer i lek som kan ha påvirkning på elevenes deltakelse i inkluderende fellesskap, ønsker jeg å gjøre egne undersøkelser om lek i skolen. Forhåpentligvis vil jeg dermed kunne bidra til å sette søkelys på lek og fellesskap og med praksisnær kunnskap med både teoretisk og empirisk forankring. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er:

*Hva betyr lek for fellesskapet på et førstetrinn?*

En forutsetning for å svare på problemstillingen vil være å utføre studien hos et førstetrinn, med undersøkelser rettet mot lek og lekaktiviteter i ulike skolekontekster. Avgrensninger vil derfor være å observere lek og aktiviteter knyttet til lek gjennom hele skoledager, med unntak av SFO. Intervjuene vil basere seg på samtaler om lek og fellesskap i skolesammenheng med vekt på elev- og lærerperspektivet.

Fra prosjektets start har jeg vært åpen for at problemstillingen min kunne endres. Den veiledende problemstillingen var *På hvilke måter uttrykker fellesskapet seg gjennom lek på et førstetrinn?* I arbeidet med analysen og drøfting av funn fra analysen oppdaget jeg at datamaterialet fortalte en hel del om lærerens rolle i lek og fellesskap. Ved å endre problemstillingen til *Hva betyr lek for fellesskapet på et førstetrinn?* har jeg forsøkt å formulere en problemstilling som kan si noe om lek og fellesskap for elevene, men som også inkluderer lærernes rolle i lek og fellesskap. I denne formuleringen inkluderes *lek*, sett som et vidt begrep som innebærer ulike aktiviteter med lekende preg, og *fellesskapet* inkluderer både elever og lærere. Problemstillingen min, i ulike formuleringer, har vært veiledende gjennom hele forskningsprosjektet.

### 1.3 Oppgavens struktur

Min masteroppgave består av fem kapitler med flere underkapitler. I kapittel 1 har jeg redegjort for valg av tema, studiens formål, aktualisering, problemstilling og avgrensning. Videre vil jeg presentere tidligere forskning på feltet. I kapittel 2 vil jeg presentere teori og begreper knyttet til barndomsstudier, lek, fellesskap, inkludering og ekskludering. Teorien vil brukes for å belyse og drøfte studiens datamateriale og svare på problemstillingen. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for forskningsprosjektets metodiske design, vitenskapsteoretiske plassering, kunnskapstilnærming, forskningsdesign og metoder for innhenting av data og metode for analyse av datamateriale. Videre vil jeg gjøre en vurdering av studiens kvalitet og redegjøre for etiske betraktninger knyttet til studien og min rolle som forsker. I kapittel 4 vil jeg presentere og drøfte funn innenfor de seks kategoriene som kom frem gjennom analysen. Her vil jeg presentere funn og drøfte disse i lys av teori fortløpende. I kapittel 5 vil jeg gjøre en avsluttende drøfting for å besvare og belyse problemstillingen, før jeg retter et kritisk blikk på egen studie og peker på mulig videre forskning.

### 1.4 Tidligere forskning

Doktorgradsavhandlingen *Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill* (Nergaard, 2020), baserer seg på tre mikroetnografiske delstudier av tre barnehagers frilek inne og ute. Datamaterialet er hentet fra blant annet observasjoner av treåringers lek og samspill, og samtaler med barn i alderen 3-6 år. Ett av studiens mål er å bidra med kunnskap om opplevelsen av jevnaldningsavvisninger og utestenging fra lek. Begrepet jevnaldningsavvisninger defineres som «en beskrivelse av sosiale avvisninger fra den jevnaldningsgruppa barna i barnehagen har tilhørighet til og identifiserer seg som en del av, ut ifra strukturelle inndelinger og alder» (Nergaard, 2020, s. 3). Funnene i studien vektlegger lekens betydning for barn. Barn ønsker å leke, og de ønsker å leke sammen med andre (s. 4). Barn får en opplevelse av sosial tilhørighet og intersubjektiv bekreftelse av å være en del av et lekfellesskap. Utestengelse fra lek oppleves sårt og vondt, i tillegg til å skape negative tanker om en selv og egen sosial verdi. Funnene viser samtidig at gjennom kroppslig samhandling og persepsjon, får barn forståelse for hverandres følelser

og intensjoner. Empati kommer til uttrykk som relasjonsbekreftende handlinger og lekinvitasjoner. Barn i barnehagen ønsker sosial og emosjonell støtte av voksne i utestengingssituasjoner, viser funnene. Dette kan de voksne gjøre ved å veilede og støtte barna i forhandlinger i leken. Dette vil også bidra til å fremme empati hos barna og forebygge utestenging fra lek og jevnaldningsavvisninger (Nergaard, 2020, s. 4).

Lillejord et al. (2018) har gjort en forskningskartlegging på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og beskriver kjennetegn ved gode læringsmiljø og læringsfremmende arbeidsmåter for de yngste barna i skolen. I kartleggingen inkluderes 32 fagfellevurderte artikler, valgt etter systematiske søk og deretter ut fra relevans for å belyse forskningsfeltet (s. 2). Tidlig innsats<sup>1</sup> har blitt forstått som at lærerstyrte praksiser må innføres i barnehagen, og derfor konkluderer forfatterne blant annet med at det haster å utvikle en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 2). Videre beskrives det i kartleggingen at det mellom ytterpunktene fullstendig fri eller fullstendig lærerstyrt lek finnes et stort handlingsrom for veiledet lek der barna kan være aktive i egen læringsprosess. Frykt for å ikke nå målene i læreplanen og usikkerhet knyttet til integrering av lek i undervisning kan føre til mer lærerstyrte undervisningsmetoder. Veiledet lek fordrer derfor at lærerne er trygge på egen kompetanse, har kunnskap om lek og læring og har god kjennskap til læreplan. På denne måten kan lærerne tilrettelegge for læring gjennom målrettede aktiviteter. I studiene argumenteres det for at lek og læring ikke skal ses som to atskilte aktiviteter, men som to sider av samme sak (Lillejord et al., 2018, s. 14).

---

<sup>1</sup> Tidlig innsats handler om et godt pedagogisk tilbud fra småbarnsalder, der barnehage og skole skal arbeide for å forebygge utfordringer og umiddelbart sette inn tiltak ved avdekking av utfordringer. Tiltakene kan innebære tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet eller særskilte tiltak (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12).

## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget for studien. Deler av teorien og litteraturen er funnet og brukt fra prosjektets start, og har bidratt til utvikling av problemstilling, intervjuguide og prosjektets retning. Andre deler av teorien er kommet til underveis i prosjektet, både som en del av litteratursøk i tidlig fase og under feltarbeid og i analyseprosessen. Litteratursøket har vært en dynamisk prosess, der noe av litteraturen har vært styrende for mitt blikk og min interesse som forsker, samtidig som at empirigrunnlaget i senere deler av prosessen har vært styrende for valg av litteratur. For meg har det falt naturlig å la teori og empiri påvirke hverandre. Denne gjensidige avhengigheten har hjulpet å bane vei tidlig i prosjektet og tilpasset mitt fokus for hva som er faglig interessant innenfor prosjektets rammer. Samtidig har dette bidratt til å behandle empirien med respekt ved ikke å bare tilpasse empirien til allerede bestemt teori, men ved å velge teori med utgangspunkt i empirien. I det følgende vil jeg innledningsvis presentere teori om lek og lærerens rolle i lek, før jeg redegjør for begrepene inkludering, ekskludering og fellesskap. Videre vil jeg presentere teori om begrepene jevnalderkultur, beskyttelse av interaktivt rom og tilgangsstrategier.

### 2.1 Barndomsstudier

Barndom ses ofte på som en forberedelsesperiode der barn klargjøres for deltakelse i samfunnet. Barn er imidlertid allerede en del av samfunnet ettersom barndommen selv er det. Gjennom å konstruere sine egne kulturer og bidra til produksjonen av den voksne verden, både påvirker og blir barn påvirket av samfunnet (Corsaro, 2015, s. 4). Corsaro (2015, s. 18) kritiserer sosialiseringbegrepet på grunn av de individualistiske og fremtidsrettede konnotasjoner vi assosierer med forberedelse og opplæring av barn. I skolen skal elevene forberedes på demokratisk deltakelse i samfunnet, der både faglig og sosial læring og utvikling er sentralt. Elevene skal imidlertid ikke kun innlemmes i det allerede eksisterende fellesskapet. De er også en del av etableringen og utviklingen av det. Corsaro (2015, s. 18) mener sosiologiske teorier om barndom må løsrive seg fra den individualistiske forståelsen som er på barns sosiale utvikling som en privat internalisering av voksne ferdigheter og kunnskaper. Sosialiseringen handler ikke utelukkende om tilpasning og internalisering, men er også en prosess som handler om tilegnelse, gjenoppfinnelse og reproduksjon. Sentralt for et slikt syn på sosialisering er påskjønnelsen av viktigheten av kollektive, felles aktiviteter der barn forhandler, deler og skaper kulturer med hverandre og voksne (Corsaro, 2015, s. 18).

Ved å forske *med* istedenfor *på* barn, vil man posisjonere barn som sosiale aktører som subjekter fremfor objekter i forskning (Christensen og James, 2017, s. 1). Forskningen vil dermed i større grad fange barns stemmer, perspektiver og interesser (Corsaro, 2015, s.

45). Et barneperspektiv innebærer at barnet selv har bidratt (Halldèn, 2003, s. 14). Barns egne perspektiver bør tas i betraktning (Eide & Winger, 2005, s. 73).

## 2.2 Lek i skolen og lærerens rolle

«Lek og skole er sentrale deler av barns liv og oppvekst» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 12). Øksnes og Sundsdal (2020, s. 125) refererer til Nancy King (1987) for å vise til hvilke typer lek vi kan finne i skolen, der King skiller mellom det offisielle undervisningslivet og den uoffisielle barnekulturelle underverden. Instrumentell lek hører til det offisielle undervisningslivet, og er den leken som har størst innpass i undervisningsdelen av skolen. Den brukes gjerne med utgangspunkt i pedagogiske målsettinger og barns kunnskaps- og ferdighetstillegg. Eksempler på slik lek kan være aktiviteter som å se på film, språklek og å lære å lese, skrive og regne på en lekende måte. Ulovlig lek og rekreasjonell lek hører inn under den uoffisielle barnekulturelle underverden. Ulovlig lek er den leken lærere ofte forsøker å kontrollere og forhindre gjennom klasseledelse. Denne leken forstyrrer undervisningen og preges av klovnestreker, latter og brudd på normer og regler. Lek i friminuttene er eksempel på den rekreasjonelle leken. Dette er lek som ikke kan undertrykkes i skolen, men som ikke skal foregå i klasserommet. Denne ses som frivillig, selvstyrt og fornøydlig (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 125-126).

Øksnes (2010, s. 179) skriver at ifølge Gadamer (1989) foregår leken mellom dem som leker. Det er ikke noe som avhenger av våre subjektive valg og engasjement, eller som finnes i mennesker. Gadamer (1989) viser til at lek er noe som «bare skjer» (i Øksnes, 2010, s. 179). Mange lærere oppfatter fornøydige læringsaktiviteter som lek, og dermed blander lek og læring. For å forstå hva lek er, og hva som er arbeid, kan man spørre barna selv. Bare de som er involvert i aktiviteten kan skille om de selv oppfatter at de leker eller ikke (King, i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 19). Ruud bruker betegnelsen sosial fantasilek om rollelek (2012, s. 5). Slik lek går ut på å late som man er andre mennesker, dyr eller å leke via gjenstander som tillegges ulike egenskaper. Aktiv deltakelse i sosial fantasilek bidrar til utvikling av kompetanse som er viktig for mestring i skole og andre områder i livet. Dette innebærer evnen til å forholde seg til andre, planlegge, samarbeide og utvikle ideer sammen. På tross av lekens nytteverdi, er og bør lek fortsatt være en verdifull del av barnekulturen, ifølge Ruud (2012, s. 10). Hun skriver også at barn skal leke fordi de har glede av det, ikke først og fremst fordi det er nyttig. Et ønske om å leke i tillegg til et behov for å uttrykke seg gjennom lek, er barns egne grunner til å leke. Barna selv er ikke bevisst lekens nytteverdi og læringsutbytte (Ruud, 2012, s. 10). Øksnes (2010) kritiserer et syn på lek der lek kun vurderes positivt så lenge det er et middel for læring og utvikling (i Ruud, 2012, s. 10). Barns lek synes å tillegges verdi når den støtter læring, og verdsettes av andre grunner enn at den er verdifull i seg selv (Øksnes, 2010, s. 26). Ruud (2012) peker på at leken er verdifull i seg selv og har egenverdi, men at det også er mulig å se lekens læringspotensial uten at dette er skadelig for barna. Hun mener leken rommer både en eksistensiell og verdimeessig dimensjon der leken er viktig i seg selv, og samtidig en lærings- og utviklingsmessig dimensjon, og at det derfor er mulig å forene disse to synene (Ruud, 2012, s. 10).



I prosjektrapporten Den norske barnehagekvaliteten (Søbstad, 2002), svarte 90 % av de 112 barna i alderen 4-6 år ja på spørsmål om det var fint at de voksne var til stede i leken. Dette begrunnes blant annet i at voksnes nærvær gjør lek trygt, ved å kunne bidra med hjelp og å gjøre lekingen mer morsom (i Ruud, 2012, s. 64-65). I en intervjustudie av Næs (1995) ønsket derimot barna å leke uten voksnes overvåking. Dette knyttes til begrensning og kontroll av voksnes tilstedeværelse, og kan stamme fra dårlige erfaringer (i Ruud, 2012, s. 65). Ruud (2012) hevder at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom barns ønske om voksnes deltakelse iblant, og andre ganger et behov for å leke for seg selv. Barnas oppfattelse av voksnes deltakelse har sterk tilknytning til tidligere erfaringer av dette (Ruud, 2012, s. 65). Dersom for eksempel voksne kun går inn i leken for å regulere, kan dette føre til at barn forbinder voksne med nettopp dette. Disse barna vil da sannsynlig være negative til voksnes tilstedeværelse i lek. Imidlertid vil voksne som prioriterer tid til lek og er støttende til barns lekeaktiviteter, i større grad inviteres med i lek (Ruud, 2012, s. 66). Å få tilgang til barns verdener er vanskelig. Barn vet og forventer av voksne at de er større, mer sosialt og kognitivt modne og har større makt. Det er ikke enkelt å overkomme disse oppfatningene, og en voksen vil alltid være voksen i barns øyne, uansett hvor hardt de prøver. Ved å være omsorgsfull, tålmodig og utholdende, kan man likevel overkomme disse barrierene og bli sett på som en mer atypisk voksen (Corsaro, 2003, s. 5).

## 2.3 Inkludering og ekskludering som del av et fellesskap

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Ifølge Statped<sup>2</sup> handler inkludering om å tilrettelegge for sosialt og faglig læringsutbytte for alle, fysisk tilgang til klassens og gruppas fellesskap, deltakelse i det sosiale fellesskapet og mulighet til å bidra inn i fellesskapet (Statped, 2020). Uthus (2020) fremhever den subjektive opplevelsen hos den enkelte elev, der inkludering ses på som en positiv opplevelse av tilhørighet og faglig mestring i sosiale fellesskap. Dersom dette ikke oppfylles, er man ikke inkludert (Uthus, 2020, s. 111-112). Tilhørighet handler om å føle seg respektert og anerkjent for egen unikhhet som individ og for de kvalitetene man deler med fellesskapet. Det knyttes også til opplevelsen av mulighet til å delta og bidra (Woodhead & Brooker, 2008, s. 6). På den andre siden av inkludering finnes ekskludering. Dette begrepet har to betydninger: å fortsette å holde noen ute som allerede er utenfor, og å støte ut noen som hittil har vært innenfor. I begge tilfeller er det snakk om utestenging, enten som en aktiv handling ved å støte ut eller en mer passiv handling ved å hindre noen å komme inn (Madsen, 2005/2006, s. 147).

---

<sup>2</sup> Statlig spesialpedagogisk tjeneste er en statlig støttetjeneste for kommuner fylkeskommuner. Statped skal bidra til at barn og elever med ulike utfordringer får utdanningen de har krav til (Statped, 2022).

Det er ikke nok å få del i sosiale fellesskap eller det fysiske rommet, fordi man likevel kan føle man ikke er inkludert. Begrepet sosial inkludering innebærer sosialpedagogiske målforestillinger og prosesser som er karakteriserende for en inkluderende praksis (Madsen, 2005/2006, s. 151). Normalitetsforventninger handler om vurderingskriterier for å skille det normale og det avvikende. I skolesammenheng blir barn møtt med bestemte forestillinger om blant annet ønsket atferd og språk. Dette er innarbeidet i rutiner, normer og verdier som preger barnas hverdag. Disse forventningene handler om at barna skal bli møtt med tydelige forventninger som kan synliggjøres og formidles. Barna skal være bevisst det sosiale handlingsrommet de har til rådighet (Madsen, 2005/2006, s. 90-91). Utviding og differensiering av normalitetsforventninger er en del av målperspektivene for sosial inkludering. Utvikling av sosialt mangfold som en verdi som skal avspeiles i samfunnsinstitusjoner og å skape betingelser for sosial deltakelse for alle, er også slike målperspektiver. Å skape betingelser for sosial deltakelse for alle, handler om at alle skal få tilgang til og deltakelse i fellesskap med jevnaldrende og betydningsfulle voksne. Dette innebærer å motvirke ekskluderende mekanismer og utvikle like adgangsforhold (Madsen, 2005/2006, s. 152).

«Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Arnesen (2020, s. 24) skriver at med dette indikerer fellesskap noe som forener på tvers av ulikheter og som må utvikles og bearbeides i lys av inkludering. I fellesskapet skal alle blant annet bli sett og hørt, der fellesskapet utgjør en sosial arena som sikrer likeverdig deltakelse. Vekt på likhet og en harmonitenkning der alle skal få delta på likt grunnlag kan derimot føre til en nedtoning av forskjeller som er nødvendige å ta hensyn til. Derfor er det viktig at fellesskapet preges av trygghet, der alle kan være seg selv uten å bekymre seg for å bli latterliggjort og uthengt (Arnesen, 2020, s. 24). Regler for fellesskapet betyr ikke lik behandling for alle. Elever vil ha ulike behov i ulike situasjoner eller av ulike grunner. De må derfor lære hverandre å kjenne og lære å ta hensyn til hverandre på tvers av ulikhetene som finnes i fellesskapet (Arnesen, 2020, s. 25). «Fellesskap er ikke noe som er, men noe som må skapes gjennom det vi gjør sammen» (Arnesen, 2020, s. 25).

## 2.4 Jevnalderkultur

Begrepet *peer*, oversatt her til jevnaldrende, viser til den barnegruppen som er sammen på daglig basis. Begrepet *peer culture*, eller jevnalderkultur, defineres som et stabilt sett med aktiviteter eller rutiner, materiell, verdier og interesser som barn produserer og deler i samspill med jevnaldrende. Kulturen er ikke noe barn bærer med seg som veileder for deres atferd (Corsaro, 2015, s. 121-122), men handler om hvordan barna i denne gruppen samhandler og relaterer seg til hverandre (Alvestad, 2015, s. 88). Deling og sosial deltakelse er helt sentralt i barns jevnalderkultur (Corsaro, 2003, s. 37). I tillegg er forsøk på å få kontroll over egne liv og forsøk på å dele denne kontrollen med andre, sentrale temaer i jevnalderkultur (Corsaro, 2015, s. 152). En måte for barn å oppnå en følelse av kontroll på i jevnalderkulturer, er ved å gjøre motstand og utfordre voksnes regler og autoritet (Corsaro, 2015, s. 186). Disse kulturene er et uttrykk for barns sosiale deltakelse og fellesskap innenfor jevnaldrergruppen, og for vennskapet dem imellom. Felles rutiner for kommunikasjon og samspill utvikles gjennom sosiale utvekslinger og interaksjoner, der

barna deler erfaringer med og lærer av hverandre. Disse rutinene danner grunnlaget for vennskap og jevnalderkultur. En sentral verdi i og det jevnalderkulturen bygger på hos små barn er å gjøre ting sammen (Alvestad, 2015, s. 88). Kultur gjelder all sosial handling, og handler om ideer, verdier, moral og kommunikasjon (Gullestad, 1989, s. 14). I kollektive, felles aktiviteter forhandler, deler og skaper barna kulturer med hverandre og voksne (Corsaro, 2015, s. 18). Barn er kollektivt involvert i aktiviteter. Det er ikke bare at de leker (Chin & Philips, 2003, i Corsaro, 2015, s. 219).

Barns jevnalderkulturer er skjøre, og det er ofte vanskelig å få tilgang til etablerte aktiviteter. På grunn av dette utvikler barn gjerne relasjoner med flere lekekamerater for å øke sjansen for å lykkes med tilgang, fremfor å begrense til kun noen få sosiale kontakter (Corsaro, 2015, s. 162). Særlig barnehagebarn signaliserer ofte evnen til å være sammen gjennom verbal referering til vennskap. Dette kan være utsagn som «vi er venner» (Corsaro, 2015, s. 218). I slike utsagn bekreftes barns ønske om å delta, være involvert og være en del av en gruppe (Corsaro, 2003, s. 36). Ifølge Corsaro (2003) har barn ofte en oppfattelse av at de som leker sammen er venner, mens de som ikke leker ses på som en trussel mot vennskap (s. 40).

## 2.5 Beskyttelse av interaktivt rom

Slik jeg forstår begrepet protection of interactive space, som jeg kaller beskyttelse av interaktivt rom, er ikke dette et fysisk eller avgrenset område barna befinner seg i. Det er heller knyttet til et metaforisk område og den situasjonen eller konteksten barna befinner seg i når de deler lek. Beskyttelse av interaktivt rom handler om barns tendens til å beskytte pågående lek mot andres inntrengning. Dette knyttes direkte til jevnalderkulturens skjørhet, de mange mulighetene for forstyrrelse og barnas ønske om å beholde kontroll over delte aktiviteter (Corsaro, 2015, s. 373). Det kan vise seg gjennom at barn motsetter seg jevnaldrendes tilgang til etablert lek (Corsaro, 2015, s. 53). Barn i skolen har stor glede av å gjøre ting sammen, men det er utfordrende å skape delt mening og koordinere lek. Mye tid brukes derfor på å skape, beskytte og få tilgang til aktiviteter og rutiner i jevnalderkulturene. Når aktiviteten først er etablert, ønsker barna å fortsette å dele det de deler, og ser på andre som en trussel mot det fellesskapet de har etablert (Corsaro, 2015, s. 186). Vennskap betyr å skape delte aktiviteter sammen i et spesifikt område og beskytte denne leken mot andres inntrengning (Corsaro, 2015, s. 163). Når barn viser denne type atferd knyttet til deres lekaktiviteter, er andre barns tilgang til leken avhengig av deres tilgangsstrategier (Corsaro, 2015, s. 53).

Når barna beskytter det interaktive rommet de har skapt ved å motsette seg andres tilgang, finner de etter hvert ut at de kan styre egne aktiviteter. Dette gjøres gjennom forhandlinger om hvem som er inne og hvem som er ute, hvem som er en av dem og hvem som ikke er det (Corsaro, 2015, s. 163). Bruk og midlertidig eierskap over leker og annet materiell på skolen som eies i fellesskap, avhenger av forhandlinger. Barna forsøker å etablere delt eierskap over materiell og over leken, i tillegg til å beskytte den delte aktiviteten mot andre. Forankring av eierskap over seg selv og lekekameratene, samt beskyttelse, kan gjøres ved å verbalt markere områder for den delte leken (Corsaro, 2015).

Dette kan for eksempel være utsagn som «vi leker her. Ingen andre kan komme inn». Et resultat av slike forhandlinger er en mer avansert forestilling om eierskap. Barna begynner å forstå at noen objekter kan eies i fellesskap og deles med andre i spesifikke interaktive situasjoner (Corsaro, 2015, s. 126).

Barns beskyttelse av interaktivt rom kan fra et voksenperspektiv ses på som et avslag mot å dele (Corsaro, 2015, s. 53), og det kan fremstå lite samarbeidsvillig (Corsaro, 2015, s. 186). For barna som viser denne type atferd ses det ikke slik, men atferden kommer heller av et ønske om å fortsette å dele det de deler (Corsaro, 2015, s. 186) og beskytte det de har skapt sammen (Corsaro, 2015, s. 159). Det er et forsøk på å bevare og beskytte aktiviteten, som av erfaring er skjør og har lett blir forstyrret og som de har jobbet hardt for å etablere (Corsaro, 2015, s. 53).

## 2.6 Tilgangsstrategier

Det Corsaro (2015) betegner som *access strategies* er ulike strategier barn bruker for å få tilgang til aktiviteter og lek. Jeg velger å bruke begrepet tilgangsstrategier. Disse strategiene er komplekse og designet for å overvinne motstanden til andre barn som forsøker å beskytte deres interaktive rom (Corsaro, 2015, s. 369). Tilgangsferdighetene barn tilegner seg gjennom situasjoner der de må bruke og utvikle tilgangsstrategier, er forløpere til ferdigheter man som voksen bruker i liknende situasjoner for å få tilgang til samtaler eller aktiviteter (Corsaro, 2015, s. 162). Barna som ses på som inntrengere, nektes tilgang og aktivt konfronterer denne motstanden, tilegner seg over tid komplekse strategier som tillater tilgang og deling i lek (Corsaro, 2015, s. 186).

Corsaro (2015) skiller mellom verbale og nonverbale strategier, samt direkte og indirekte strategier. Indirekte tilgangsstrategier kan for eksempel være at et barn ser på fra avstand og dermed forstår lekens natur før han eller hun går inn og bidrar, mens direkte tilgangsstrategier kan være å spørre om tilgang eller å kreve at andre deler leken. Indirekte tilgangsstrategier godtas ofte av elever som beskytter det interaktive rommet, fordi vedkommende som ønsker tilgang viser at de kan leke. Mer direkte strategier møtes derimot ofte med motstand på grunn av de motsatte signalene de sender til elever som viser en beskyttende atferd (Corsaro, 2015, s. 53). En nonverbal strategi kan være når en elev går bort til andre i lek og begynner å leke uten å spørre om lov eller en annen verbal interaksjon, og innebærer ofte observasjon på forhånd. Slike typer innganger kan ses på som en indikator på at eleven er sjenert eller har umodne sosiale ferdigheter. Imidlertid innebærer tilgangsforsøk ofte en rekke strategier som bygger på hverandre, og derfor er det viktig å observere forsøkene i den sosiale konteksten fordi strategiene er ofte flere og bygger på hverandre (Corsaro, 2015, s. 160). Verbale strategier innebærer for eksempel at eleven som ønsker tilgang sier «hei», «hva gjør dere?» eller «kan jeg leke?». Disse inngangene krever direkte respons. Responsen blir ofte negativ fordi slike utsagn signaliserer at den som søker tilgang ikke forstår den pågående delingen og derfor kan utgjøre en trussel mot det interaktive rommet (Corsaro, 2015, s. 161). Slik jeg forstår disse begrepene og strategiene, kan de brukes i ulike kombinasjoner, slik som en nonverbal, indirekte strategi eller en verbal, direkte strategi. I tillegg kan de ulike

strategiene bygge på hverandre og flere kan brukes i en og samme situasjon dersom for eksempel første forsøk ikke lykkes.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med mitt forskningsprosjekt, der fokus er hvilken betydning lek har for fellesskapet på et førstetrinn. I det følgende presenteres valg av forskningsdesign, hvilken forskningstradisjon studien plasserer seg innenfor, hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn, forskningsmetodene som har blitt brukt, utvalg, prosessen frem mot feltarbeid, samt analysestrategi. I tillegg vil jeg diskutere egen forskerrolle, metodenes og prosjektets kvalitet, samt hvilke etiske betraktninger som er sentrale for forskningsprosjektet og min rolle som forsker.

### 3.1 Forskningstradisjon

Epistemologi handler om hvordan man kan utvikle kunnskap om fenomener i samfunnet (Tjora, 2018b, s. 21). Ved å legge et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn til grunn for denne studien, vil jeg forstå virkeligheten som samfunnsskapt og at man kan ha ulike oppfatninger av samme fenomen (Tjora, 2018b, s. 32). Min oppfattelse, forståelse og gjengivelse av funn fra studien vil ikke være den objektive sannhet da kunnskap vil være en konstruering i møtet med deltakerne. Deltakerne vil konstruere virkeligheten i samarbeid med meg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

I denne studien er jeg også inspirert av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, der jeg vil beskrive hvordan deltakerne opplever fenomenet lek og fellesskap, samtidig som jeg vil fortolke disse meningene. En slik tilnærming fremhever at det ikke finnes én sannhet (Nilssen, 2012, s. 72; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Elevenes og lærernes egne beskrivelser av lek og fellesskap vil kunne bidra med viktig kunnskap og forståelse av tematikken. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015), vil jeg ved bruk av intervjuer som fremhever deltakernes stemmer, kunne få en forståelse av fenomenene fra deres perspektiv (s. 45).

### 3.2 Kasusstudier

Ut fra det vitenskapsteoretiske ståstedet denne studien plasseres innenfor, har jeg valgt å bruke en kasusstudie som forskningsstrategi for å belyse problemstillingen. For å utforske betydningen lek har for fellesskapet på et førstetrinn, og hvilken rolle læreren har i lek og fellesskap, vil jeg søke den subjektive betydningen av lek og sammenhengen med fellesskapet ut fra elevers og læreres perspektiver. Jeg har dermed valgt å benytte meg av et forskningsdesign som tillater meg å studere trinnet som en enhet, der målet er å utvikle inngående kunnskap om og en helhetlig forståelse av lekens betydning for

fellesskapet på dette trinnet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) vil bruk av kasusstudie som forskningsdesign kunne rette oppmerksomheten mot en bestemt gruppe der konteksten som spiller en sentral rolle. I min studie vil denne gruppen være et førstetrinn med deres kontaktlærere, der jeg vil beskrive inngående hva som kjennetegner denne gruppen. Kasusstudier kan utføres ved hjelp av ulike metoder, og jeg vil anvende observasjon og intervju som metoder for datainnsamling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63).

Ved å kombinere observasjon og intervju som metode, vil jeg kunne utvikle data om det som utspiller seg i klasserom, friminutt og andre aktiviteter i tillegg til å kunne bruke disse observasjonene i intervju. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at intervjuet kan bidra til å forstå observasjonene ved å få kjennskap til deltakernes meninger om det som er observert (s. 118). Utvikling av en slik helhetsforståelse mellom intervju og observasjon, vil ha sammenheng med den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen jeg henter inspirasjon fra, som legger vekt på fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.2.1 Observasjon som metode

For å innhente data som vil si noe om hvordan elevene leker og inngår i fellesskap, samt lærernes rolle i lek og fellesskap, vil jeg anvende observasjon som metode. Jeg har valgt å bruke det Tjora (2018a, s. 71) beskriver som interaktiv observasjon. Med en slik observatørrolle vil jeg til enhver tid være synlig for deltakerne da jeg vil være til stede i undervisning og friminutt, og ellers der elevene befinner seg i løpet av skoledagen. Som observatør på en skole, ville det være utfordrende å ikke inngå i interaksjon med elevene, da elever gjerne oppsøker og er nysgjerrige på andre, spesielt noen som kommer utenfra. Samtidig som jeg forventer å bli invitert inn i lek og samtale med deltakerne, ønsker jeg denne muligheten. Det vil derfor være vanskelig å skille rollene som deltakende eller ikke deltakende observatør. Ifølge Tjora (2018a, s. 71) vil en sosial interaksjon alltid finne sted mellom observatør og observert. Derfor velger jeg å bruke denne interaktive observatørrollen som beveger seg mellom å være aktiv og passiv.

Observasjonene vil ha fokus på lek og aktiviteter knyttet til lek, fellesskap og lærernes rolle i lek og fellesskap. Som nevnt vil jeg anvende interaktiv observasjon. Med en slik åpen observasjon (Tjora, 2018a, s. 68), vil jeg være tilbøyelig for hva som vil skje innenfor rammene av det bestemte fokuset lek og fellesskap. Observasjonene vil derimot ikke kunne representere en objektiv fremstilling av virkeligheten, med referering til kunnskapssynet som ligger til grunn for prosjektet. Ifølge Postholm (2010, s. 55) vil observasjonene være et resultat av mine utvelgelser i løpet av prosessen, fordi teoretisk bakgrunn og erfaring vil påvirke forskersyn og dermed også observasjoner.

### 3.2.2 Intervju som metode

Formålet med intervjuene er å fremme en forståelse av lek og fellesskap gjennom elevenes og lærernes egne perspektiver. For å gjøre dette har jeg valgt å benytte kvalitative forskningsintervju. Ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide med lek og fellesskap som bestemte temaer, samt forslag til spørsmål, vil dette være intervjuer som minner om dagligdagse samtaler, men med et profesjonelt formål (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 46). Med en fleksibilitet knyttet til struktur vil dette gi mulighet til å følge elevenes og lærernes fortellinger og utdype temaer de trekker frem (Thagaard, 2018, s. 90). Dette vil gi meg mulighet til å tilpasse spørsmål underveis og inkludere spørsmål som ikke er planlagt på forhånd. På denne måten vil jeg dermed sikre at viktige tema for å belyse problemstillingen kommer frem (Thagaard, 2018, s. 91).

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Ettersom problemstillingen min eksplisitt handler om et førstetrinn, var dette et første kriterium for deltakelse. Utover dette var det eneste kriteriet et ønske om og samtykke til deltakelse fra lærerne, elevene og elevenes foreldre/foresatte på dette førstetrinnet. Rekrutteringsprosessen var lite utfordrende for min del, da kontaktlæreren ved den første klassen jeg kontaktet umiddelbart ga tilbakemelding om et ønske om deltakelse. Dette er en lærer og et trinn jeg har kjennskap til fra før, og vi hadde i forkant av prosjektets start snakket om muligheten for samarbeid i løpet av mastergradsprosjektet. Etter bekreftende tilbakemelding fra læreren kunne jeg utarbeide informasjons- og samtykkedokumenter for lærere og elever med foreldre/foresatte, som så ble utdelt til alle deltakerne.

I studien har 13 elever på et førstetrinn og deres to kontaktlærere deltatt. Alle deltakerne har fått fiktive navn, der lærerne kalles Ellen og Tone. Alle data er anonymisert. I studien inkluderes kun elever som selv har ønsket å delta og der foreldre/foresatte har gitt samtykke til deltakelse på sitt barns vegne. Både elever med og uten samtykke har vært til stede i og utenfor klasserom, og jeg har vært i lek og samtale med alle elevene i klassen. Den eneste gangen elever med og uten samtykke ble fysisk skilt fra hverandre var ved gjennomføringen av elevintervjuet, der kun elever med samtykke var til stede.

### 3.4 Planlegging og gjennomføring av feltarbeid

Datainnsamlingen var planlagt å vare i en til to uker for å kunne få nok data ved bruk av ulike metoder til å rekonstruere kasuset. Ved å bruke en kombinasjon av observasjoner og intervju, ville jeg både kunne fremme elevperspektivet og lærerperspektivet og se det i sammenheng med erfaringer fra observasjoner. Jeg var hos klassen i to skoleuker, med totalt 8 observasjonsdager, ett elevintervju med alle 13 elever til stede og ett lærerintervju med begge kontaktlærerne til stede. Intervjuene varte i 32 og 41 minutter, noe som utgjorde henholdsvis 13 og 16 sider i Word etter transkripsjon. Observasjonene inkluderer undervisning i klasserom, kroppsøving i gymsal, bibliotekøkter, utetimer, to utedager og friminutt. Observasjonene utgjorde 49 håndskrevne A5 sider, omskrevet til 19 sider i Word.



### 3.4.1 Gjennomføring av observasjoner

Ettersom min observatørrolle var interaktiv (Tjora, 2018a), skulle mine observasjoner være dynamiske. Fremfor å skape et prosjekt basert på mine forhåndsbestemmelser og la dette skape rammer og påvirke mitt syn og fokus, begynte jeg å observere uten særlig grad av struktur. På denne måten ville jeg kunne ha et åpent blikk og la deltakerne og mine interaksjoner med deltakerne influere prosjektets innhold og retning. Jeg endret strukturen i noen grad senere i prosessen da jeg begynte å forstå hvilke typer situasjoner som var interessante og relevante. I enkelte situasjoner har jeg hatt en viss avstand til både situasjon, aktivitet og deltakere, som for eksempel i kroppsøvingstimene da jeg i stor grad kun observerte uten å delta. I andre situasjoner har jeg deltatt i aktiviteter og samhandling med deltakerne, for eksempel som i friminutt der jeg ofte var deltakende i både lek og samtale med både elever og lærere. Jeg registrerte feltnotater i en loggbok. Her registrerte jeg dato, økt, observasjoner og deltakere, samt eventuelle fortløpende tolkninger eller tanker.

Første dag av datainnsamling ble jeg med inn i klasserommet for å hilse på elevene og fortelle kort om hvorfor jeg skulle være der og hvor lenge. Etter dette begynte jeg å skaffe meg oversikt over elevene med samtykke og deres plassering i klasserommet. Jeg ga hver av elevene et tall fra 1-13 for å anonymisere feltnotatene. Lærerne kalte jeg L1 og L2. I økter i klasserommet plasserte jeg meg stort sett bakerst i klasserommet gjennom hele datainnsamlingen, med unntak av økter med stasjonsarbeid der jeg i større grad bevegde meg rundt i klasserommet. I kroppsøvingsøktene i gymsalen plasserte jeg meg i utkanten av aktivitetene uten å delta. I bibliotekøktene var jeg i større del deltakende og i interaksjon med elevene. Da satt jeg gjerne sammen med en eller flere elever og snakket eller leste sammen. I friminuttene og på utedagene beveget jeg meg i stor grad mye rundt da elevene både befant seg på et større område og forflyttet seg hurtigere og hyppigere. I friminuttene plasserte jeg meg stort sett utenfor situasjonene, men ble ofte aktivt invitert inn i samtale og lek av elevene selv. Også på utedagene ble jeg i stor grad invitert med av elevene, enten for å snakke, leke, ake eller dytte på fart i akebakken.

### 3.4.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg en intervjuguide med forhåndsbestemte tema og forslag til spørsmål for å bruke i de semistrukturerte intervjuene. På grunn av prosjektets tematikk var en samtale om lek og fellesskap utgangspunktet for intervjuguiden. Ut over dette ønsket jeg at deltakerne skulle ha mulighet til å trekke frem det de selv så som relevant for å få innsyn i deres egne perspektiver. Dette fordret at de kunne tale fritt, resonnerer, beskrive og forklare ut fra hva de selv så som naturlig. I tillegg skulle observasjonene kunne brukes i intervjuene, noe som gjorde at intervjuguiden ble endret og utfylt underveis.

Kontaktlærerne og jeg ble tidlig i innsamlingsfasen enige om at intervjuene kunne gjennomføres mot slutten av de to ukene. I tillegg til å få muligheten til å gjøre

observasjoner som kunne brukes i intervjuene, ville dette også gi lærerne mulighet til selv å forberede seg til samtalen, tenke over egne erfaringer og syn, og reflektere over tematikken i tilknytning til klassen. Vi ble også enige om å gjennomføre lærerintervjuet én gang med begge lærerne til stede, og at jeg kunne ta de aktuelle elevene ut av klasserommet for å gjennomføre elevintervjuet med alle til stede. Jeg ønsket å gjennomføre de to intervjuene, med lærerne samlet og elevene samlet, fordi deltakerne på denne måten kunne samarbeide om spørsmål, reflektere og resonnere sammen og bygge på hverandres påstander. Graden av informantinnflytelse, samt at læreren fikk mulighet til å reflektere over tematikken på forhånd, bidrar til å styrke deltakernes autonomi og frivillighet. Dette kan bidra til å minske risikoen for at deltakerne angrer på utsagn eller vil trekke seg. Jeg har gode erfaringer med felles samtaler i klasserommet om både faglige og sosiale temaer der elevene bygger på hverandres utsagn og hjelper hverandre. Dermed så jeg dette som hensiktsmessig for å gjennomføre intervjuet. Tidsperspektivet var også et av hensynene til valget, der jeg ikke hadde tid eller mulighet til å gjennomføre enkeltintervju med hver elev. En samlet samtale kan også være etisk begrunnet, der det kan oppleves tryggere å være sammen med andre medelever. Derimot viste det seg noe utfordrende å gjennomføre et intervju med 13 førsteklasseelever samlet, både med tanke på at noen av elevene ble anonyme da andre tok større plass, og at det var utfordrende å beholde både konsentrasjon og ro i gruppa. I tillegg kan et slikt gruppeintervju med mange deltakere føre til en risiko for deltakerne ikke tør å gi uttrykk for meninger som bryter med flertallet. I ettertid ser jeg derfor at en oppdeling i litt mindre grupper kunne være fordelaktig.

Elevintervjuet ble gjennomført nest siste dag av datainnsamlingen. Jeg ga beskjed til de aktuelle elevene om å møte meg utenfor klasserommet etter siste friminutt. Alle elevene ønsket selv å delta i samtalen. Vi måtte ha en kort samtale om ro og orden, diktafon og samtalens hensikt før vi begynte. I intervjuet brukte jeg intervjuguiden som utgangspunkt (vedlegg 4), samt spørsmål med observasjonene som utgangspunkt. Jeg forsøkte å beholde en turtaking-kultur der ordet ble gitt til elever som holdt oppe hånda. På denne måten ville jeg enklere kunne identifisere hvem som sa hva ved transkribering. Turtakingen ble til noen grad overholdt, men ikke alltid. Flere av elevene hadde stort fokus på samtalen gjennom hele intervjuet, men noen mistet fokus før start, ut i samtalen eller mot slutten. I dette intervjuet holdt jeg meg i stor grad til intervjuguiden, med noen unntak. Jeg måtte tidvis repetere, omformulere eller eksemplifisere spørsmål, samt avbryte avsporinger. I tillegg ble deler av intervjuet preget av uro og noe tid ble brukt på korrigerende. Kontaktlærer Ellen satte seg utenfor grupperommet for å se at elevene ikke lagde for mye uro og i tilfelle noen måtte gå ut.

Lærerintervjuet ble gjennomført siste dag. I dette intervjuet brukte jeg også intervjuguide (vedlegg 5), men hadde i tillegg noen spørsmål med utgangspunkt i observasjonene. Lærerne snakket lenger om gangen enn elevene og bygget gjerne på hverandres utsagn. Her trakk jeg frem deler av elevintervjuet for også å få frem lærernes perspektiv til sammenligning. Jeg ønsket å presisere for lærerne at det ikke var noen fasitsvar på spørsmålene jeg stilte, og at samtalen skulle være samtalepreget. Jeg transkriberte og skrev sammendrag til begge intervjuene i etterkant av gjennomføring. I tillegg fikk hver av deltakerne et fiktivt navn som erstattet tallene jeg hadde brukt gjennom innsamlingsprosessen.

### 3.5 Analyse

Dette prosjektet er en enkelcasestudie med én analyseenhet, der jeg som forsker har fått informasjon fra en begrenset enhet innenfor studien av en skoleklasse og kontaktlærerne som et avgrenset system (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 111). I analysen har jeg arbeidet for å gi en detaljert beskrivelse av kasuset og konteksten for å finne mening i dataene og utvikle forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 157). For å skape mening av den store mengden datamateriale som er innhentet gjennom studien, har jeg hentet inspirasjon fra *Grounded theory*. Denne analysemetoden baserer seg på å identifisere hva som er viktig og å gi det mening, og brukes gjerne i analyse av intervju- og observasjonsdata (Johannessen et al., 2016, s. 182).

Ved å kombinere observasjon og intervju og å utnytte denne kombinasjonen, har jeg brukt en form for det Flick (2015, s. 218) betegner som triangulering. Analyseprosessen har med dette vært preget av sammenligning av data fra de ulike innsamlingsmetodene. Triangulering kan, ifølge Postholm og Jacobsen (2018), styrke forskningens validitet og reliabilitet fordi dataene fra de ulike metodene kan utfylle noen av hverandres svakheter (s. 236). På denne måten har jeg hatt mulighet til å trekke tråder og sammenligne ulik data fra ulike metoder, og se eventuelle likheter eller ulikheter. Bruk av observasjoner i intervju ga større innsikt i observasjonene på grunn av deltakernes egne perspektiver på dette. På grunn av de ulike mulighetene som finnes i datamaterialet har det vært nødvendig å foreta reduksjoner og seleksjoner for hva som skulle få betydning i analysen.

Analyseprosessen begynte tidlig i feltet, da veileder og jeg diskuterte datamaterialet fortløpende. Jeg har samlet informasjon fra ulike kontekster i elevenes skolehverdag for å kunne skape en helhetlig forståelse om lek og fellesskap. Med problemstillingen som veiledende, forsøkte jeg i begynnelsen av analyseprosessen å ha en åpen holdning til hva datamaterialet fortalte, noe jeg tolker som i tråd med en åpen koding (Nilssen, 2012, s. 78). Dette innebar å begynne å lese transkripsjonene og observasjonene gjentatte ganger, ta notater og lage fargekoder. Jeg kunne etter hvert begynne å sortere deltakernes ytringer og handlinger innenfor ulike koder tilknyttet lek og fellesskap. Disse kodene kunne jeg igjen begynne å sortere ut fra hva som kunne høre sammen på et mer overordnet nivå. Eksempler på disse kodene var forhandling, avvising, deling, invitasjoner, lek, lekende væremåte, og lærers rolle. For å komme videre i arbeidet, henvendte jeg meg til teori og stilte spørsmål om hva dette kan være beskrivelser av. Flere av disse kodene kunne sorteres innen kategorier innenfor temaene jeg hadde undersøkt. Disse kategoriene skal gi svar på forskningsspørsmålet (Nilssen, 2012, s. 85). Uten å følge en *grounded theory* metodisk, vil jeg på grunn av kodingen og kategoriseringen som stegvis har ført til mer overordnede kategorier og tema, si at jeg har blitt inspirert av denne analysemetoden (Nilssen, 2012, s. 79). Jeg valgte følgende kategorier fordi jeg mener disse på best måte kan belyse problemstillingen min: 1) Elevene i lek, (2) Jevnalderskultur, (3) Beskyttelse av interaktivt rom, (4) Tilgangsstrategier, (5) Læreren i lek og fellesskap og (6) «Tøysing» i skolen.

Både før, under og etter analysearbeidet har jeg vært bevisst på at det er ulike måter å se datamaterialet på. Det er blant annet derfor jeg argumenterer for å plassere studien innenfor sosialkonstruktivismen, da jeg og deltakerne skaper kunnskap sammen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er samtidig i overensstemmelse med en tilnærming inspirert av hermeneutisk fenomenologi som vektlegger at det ikke finnes egentlige sannheter, men at fenomener kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2012, s. 72).

### 3.6 Reliabilitet og validitet

Ifølge Thagaard (2018) er det nødvendig å gjennomgå en kritisk vurdering av prosjektet for å kunne vurdere om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte, og dermed vurdere prosjektets reliabilitet (s. 187). Reliabilitet refererer til repliserbarhet, muligheten for å oppnå samme resultat gjennom å anvende de samme metodene. Dette er derimot ikke relevant for dette prosjektet ettersom kvalitativ forskning ikke ses som objektiv og utvikling av kunnskap som uavhengig av forskerens deltakelse (Thagaard, 2018, s. 187). Jeg har imidlertid forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent og være konkret og spesifikk i beskrivelsene av metodene for å utvikle data, forskningsstrategi og analysemetoder for å gi en beskrivelse av prosjektet som kan forstås og dermed vurderes av utenforstående. I tillegg er primærdataene fra observasjoner og intervju i kapittel 4 atskilt fra egne tolkninger i den grad det er mulig, der jeg tydeliggjør skillet mellom sitater og observasjoner og egne tolkninger og drøfting (Thagaard, 2018, s. 188).

Involvering av og samarbeid med andre er en måte å styrke påliteligheten. Jeg har derfor samarbeidet med veileder for å ta beslutninger og kritisk evaluere prosjektets fremgangsmåter. I tillegg har veileder bidratt med tilbakemelding og konstruktiv kritikk gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I tillegg har jeg også reflektert over konteksten for datainnsamling og hvordan min relasjon til deltakerne har betydning for utvikling av data, slik Thagaard (2018, s. 188) fremhever som relevant. På bakgrunn av mitt kunnskapssyn og plassering innen forskningstradisjon, der jeg forstår utvikling som kunnskap som subjektiv og som noe som skjer i samhandling med andre (Postholm & Jacobsen, 2018), vil kunnskapen som utvikles i løpet av prosjektet kunne påvirkes av en allerede eksisterende relasjon mellom meg og deltakerne. Det er likevel vanskelig å vurdere om dette har hatt en betydelig innvirkning på dataene. Imidlertid påpekte kontaktlærerne i studien at de selv mener det var en fordel at elevene kjente til meg fra før, at elevene ikke endret væremåte og at det var naturlig å ha meg i klasserommet. Dette stemmer overens med min egen oppfattelse. I begynnelsen av datainnsamlingen opplevde jeg at elevene var opptatt av å spørre hva jeg holdt på med og at jeg opplevde å være et forstyrrende element i undervisning og aktiviteter. Etter hvert opplevde jeg å i større grad bli godtatt som en del av gruppa, der jeg fikk være til stede uten å oppleve at jeg forstyrret eller påvirket i betydelig grad. I tillegg følte intervjuene med både elevene og kontaktlærerne naturlige og var preget av deres mulighet til å tale fritt. Et videre grep jeg tok for å ivareta påliteligheten var å transkribere intervjuene, og i kapittel 4 vil jeg fremstille sitatene slik deltakerne selv uttalte seg.

Validitet handler om en gyldighetsvurdering av de tolkningene forskeren kommer frem til i tilknytning resultatene av forskningen og fortolkningen av data (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) har enkelcasestudier, slik som denne studien, ofte stor intern validitet. Funnene vil si noe om kasuset, og kan være av betydning for deltakerne. Kunnskapen som kommer av denne forskningen, vil derfor kunne oppleves som relevant for deltakerne i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Et tiltakene jeg har gjort for å videre styrke prosjektets validitet er ved å beskrive teorien som ligger til grunn for tolkningene for å vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å kritisk vurdere analysen styrkes validiteten, ifølge Thagaard (2018, s. 189). Veileders aktive deltakelse i analyseprosessen og bruk av en sosialkonstruktivistisk tilnærming er en del av denne kritiske vurderingen. Med utgangspunkt i dette vil denne kunnskapen ikke kunne ses som en absolutt sannhet. Dette kan knyttes til det Kleven og Hjordemaal (2018) betegner som ytre validitet, som knyttes til hvem resultatene er gyldige for og i hvilke situasjoner (s. 113). Ved å stille spørsmål ved hva som kjennetegner akkurat dette kasuset, kan man vurdere grad av ytre validitet og hvordan man kan overføre denne kunnskapen utenfor den gitte konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Denne studien er en kasusstudie som gjelder et utvalg av populasjonen over en bestemt tidsperiode i en gitt kontekst, og resultatene for studien vil derfor ikke kunne direkte oversettes til andre utenfor konteksten. Det kan derimot være mulig å gi funnene overføringsverdi for å styrke den ytre validiteten, blant annet gjennom beskrivelsen av det teoretiske ståstedet. Selv om det vil være unike kjennetegn og faktorer ved dette kasuset, er det også mange fellestrekk som vil kunne gjenkjennes i andre sammenlignbare grupper. Elevene som har deltatt er i alderen 6-7 år, de går i førstetrinn på en norsk skole, leker og inngår i fellesskap og jevnalderkulturer, slik som andre førstetrinnselever. Gjennom inngående beskrivelse av kasuset, vil kunnskapen som fremgår av studien av dette kasuset derfor kunne få betydning for liknende kasus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Kunnskapen vil imidlertid ikke representere en objektiv sannhet eller en garanti om representativitet. På denne måten er det en sammenheng med den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen jeg har til grunn for prosjektet.

### 3.7 Etske betraktninger

For god etisk forskning er vanlig høflighet, tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet grunnleggende krav. I tillegg stilles det høyere krav i samfunnsforskning (Tjora, 2018a, s. 54). Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), skal det i forskning som hovedregel innhentes et forskningsetisk samtykke til deltakelse (2021):

Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart. [...] At samtykket er *frivillig*, betyr at det er gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet. [...] Forskere må sørge for at deltakerne forstår at de har rett til å avbryte sin deltakelse, uten å måtte begrunne det og uten at dette får negative konsekvenser. (NESH, 2021, s. 17).

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) skal alle forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger som kan føre til identifisering av enkeltpersoner, meldes til personvernombudet for forskning (s. 252). Før datainnsamling meldte jeg derfor inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få vurdering og godkjenning av prosjektet og tiltakene for å ivareta personvernet til deltakerne. Behandling av personopplysninger har blitt gjort i tråd med NSD sin godkjennelse for å sikre at informasjon ikke har kommet på avveie eller blitt behandlet uriktig. Etter godkjent vurdering fikk deltakerne skriftlig informasjon om prosjektet og betydning av egen deltakelse. Jeg brukte en mal fra NSD sine nettsider for å utarbeide samtykke- og informasjonsskriv. Et av skjemaene beskriver lærernes deltakelse og det andre beskriver elevenes deltakelse. Lærerne samtykket på egne vegne, men siden elevene er mindreårige, måtte foreldre/foresatte samtykke på eget barns vegne. Kontaktlærerne delte ut skrivene og sørget for innsamling igjen til en avtalt frist. De signerte skrivene ble overlevert til meg for arkivering. Elever som ikke har vært deltakende i studien på grunn av eget ønske eller manglende samtykke har ikke tatt del i intervju, og har ikke blitt medregnet i observasjoner. På denne måten har jeg respektert de forskningsetiske kravene om informert samtykke, som ifølge Postholm & Jacobsen (2018) fordrer at deltakelse skal være frivillig og deltakeren skal være informert om hva deltakelse innebærer. Etter godkjenning fra NSD (vedlegg 1) og innlevering av signerte samtykkeskriv fra elevene med foreldre/foresatte (vedlegg 2) og kontaktlærerne (vedlegg 3), kunne jeg sette i gang med feltarbeidet.

Anonymisering er et av grepene jeg har tatt for å bevare konfidensialitet og beskytte deltakernes rett til privatliv (Thagaard, 2018, s. 205). Selv om jeg i presentasjon av utvalg skriver at jeg har kjennskap til kasuset fra tidligere, har jeg bevisst ikke beskrevet bakgrunnen for denne relasjonen for å hindre identifisering og gjenkjennelse. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne kasuset i studien eller enkeltdeltakere i kasuset. Som nevnt fikk alle deltakerne fiktive navn for å beskytte deltakernes identitet og sikre frivillig deltakelse uten bekymring for identifisering. På denne måten har lærerne og elevene hatt mulighet til å opptre som normalt i løpet av studien uten å bekymre seg for at uttalelser eller observasjoner kan knyttes tilbake til enkeltpersoner. I tillegg forelå det en taushetserklæring som blant annet plikter å hindre at informasjon om personlige forhold deles, og gir mulighet til informasjonsdeling (Forvaltningsloven, 1967, § 13). Kombinert med informasjons- og samtykkeskriv, kunne deltakerne være sikre på at informasjon som ikke skal deles holdes konfidensielt. I tillegg kunne lærerne med dette snakke om elevene med meg uten å bryte taushetsplikten sin.

Alderson og Morrow (2011) presenterer etiske betraktninger i forskning med barn. I møte med barn som forskningsdeltakere, har etiske overveielser vært særlig viktig for meg. Forskere som respekterer barns samtykke og føler seg ansvarlig overfor barna, vil i større grad ta deres synspunkter på alvor, ifølge Alderson og Morrow (2011, s. 120). I løpet av feltarbeidet forsøkte jeg å være var på barnas samtykke. Med dette respekterte jeg dersom elevene ikke ønsket at jeg skulle være til stede, ikke ønsket å snakke med meg eller ikke ønsket å delta i studien. I forkant av intervjuene spurte jeg hver enkelt elev om de ønsket å delta i samtalen med meg for å sikre at de hadde et reelt valg og samtidig opplevde å ha et valg om å delta selv om foreldre/foresatte hadde samtykket på deres vegne. På

denne måten opplever jeg selv at jeg har tatt elevene på alvor og respektert deres samtykke.

### 3.7.1 Forskerrollen

Jeg tror det var en fordel at de visste at de kjente deg fra før. For jeg har ikke merket noen endringer egentlig. Jeg synes ikke de har hengt mye på deg eller vært mye opptatt av at du sitter der. (Ellen)

Jeg tror ikke det har endret noe at du har vært her. Det har virket helt naturlig at du har vært i klasserommet med oss. (Tone)

I overensstemmelse med det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet som ligger til grunn for prosjektet, forstår jeg dette prosjektet dit at jeg og deltakerne konstruerer kunnskapen sammen. På denne måten har jeg også hatt en påvirkning på konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det er en mulighet for at elevene ble mer beskjedne ved å ha meg tilstede, eller lekte og samhandlet på en annen måte enn utenfor konteksten av å være del av et forskningskasus. I forkant av prosjektet og i løpet av studien var jeg bevisst hvordan mitt nærvær kunne virke forstyrrende. Jeg var sensitiv til elevenes reaksjon på min tilstedeværelse, og lot elevene bestemme når de ønsket å snakke eller leke med meg. Sitatene fra lærerene over, støtter min oppfattelse om at jeg i løpet av kort tid ble som en del av klassen. Observasjonene under er eksempler på hvordan min rolle som forsker kan ha vært forvirrende eller utfordrende å forstå for elevene, og hvordan elevene har forsøkt å forstå hvordan min rolle skiller seg fra andre voksnes rolle på skolen. De viser også hvordan min rolle som deltaker i klassen utviklet seg.

Mot slutten av en undervisningsøkt går jeg ut i gangen. Der ser jeg Lotta springe gjennom SFO-området for så å gjemme seg bak veggen når hun ser meg. Hun kikker frem bak veggen. Jeg smiler og vinker til henne. Hun venter litt før hun vinker tilbake. Jeg går så bort til henne og hun forteller at hun leker.

I et friminutt leker Vetle og Nicolas på en snøhaug ute i skolegården. Nicolas ser på meg og spør: «Skal du bare se på oss?» «Ja. Er det greit?» spør jeg. Begge guttene svarer ja i kor før de fortsetter å leke.

I eksempelet med Lotta, tolker jeg hennes atferd som vurderende overfor meg. Hun skulle egentlig hatt undervisning i klasserommet, og slik jeg tolker det vurderer hun min atferd ut fra om jeg skal irettesette henne. I denne situasjonen forsøkte jeg å være bevisst på hva jeg mulig signaliserte. Jeg hadde ikke til hensikt å korrigere atferden hennes eller å få henne inn i klasserommet igjen. Ved å være vennlig og forsiktig selv, virket det som Lotta følte det var trygt å la meg komme bort og snakke med meg om leken hennes. Etter denne situasjonen opplevde jeg selv å overkomme en barriere med Lotta, der hun i mindre grad

unnvek meg og i større grad lot meg være med. Dette kan ses i sammenheng med det Corsaro (2003, s. 5) skriver at man ved en slik tilnærming kan ses på som en atypisk voksen. I situasjonen med Vetle og Nicolas, ble jeg umiddelbart etter Nicolas sitt spørsmål urolig for om guttene oppfattet meg som en inntrenger eller at jeg invaderte deres lek. Jeg spurte derfor om de synes det var greit om jeg kunne se på at de lekte, og ville respektert dersom de sa nei og ba meg om å gå.

Begrepet refleksivitet viser til at forskeren former forskningsprosessen gjennom forforståelse, teorier og begreper (Bergsland, 2021, s. 45). Med utgangspunkt i problemstillingen min og mine ønsker for undersøkelsene i denne studien, vil dette kunne definere og begrense resultatene fra dataene (Bergsland, 2021, s. 45). Med henvisning til det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet til grunn (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2018b), er jeg av den oppfattelse at den kunnskapen som skapes i denne studien er skapt i et samspill mellom meg som forsker og deltakerne, samt at denne kunnskapen ikke representerer en fullstendig sannhet. Dette kan knyttes til en epistemologisk refleksivitet (Bergsland, 2021, s. 45). Som grunnskolelærerstudent med erfaring fra både studier, praksis og vikarjobb, har jeg hatt forforståelser knyttet til blant annet teori og erfaringer som kan påvirke forskningen. Som snart utdannet lærer er jeg, ut fra aktivitetsplikten (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4), pliktig å sikre at alle elever har et godt og trygt psykososialt miljø og gripe inn mot krenking som vold, mobbing, diskriminering og trakassering. I tillegg til denne lovfestede plikten å trygge elevenes psykososiale miljø, er jeg av en oppfatning at elevers lek i skolen henger tett sammen med trivsel, slik som det står i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og et godt psykososialt miljø. Dette kan knyttes til personlig refleksivitet fordi det kan knyttes til egne verdier, erfaringer og målsettinger (Willig, 2001, i Bergsland, 2021, s. 45).



## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte funn fra analysen av datamaterialet. Dette har jeg valgt å ved å først presentere funn fra observasjoner og deretter intervju med sitater, for så å gjøre en drøfting av funnene i lys av teori. Datamaterialet består av observasjoner fra undervisning, leksituasjoner og aktiviteter på førstetrinn, samt intervju med kontaktlærerne og elevene. Gjennom struktureringen av dette kapitlet vil jeg forsøke å tydeliggjøre hvordan kategoriene og funnene henger sammen. Funnene som presenteres er de jeg ser på som mest sentrale for å belyse betydningen lek har for fellesskapet på et førstetrinn. Hvert delkapittel tar for seg presentasjon og drøfting av funn innenfor kategoriene jeg kom frem til i analysen: (1) Elevene i lek, (2) Jevnalderskultur, (3) Beskyttelse av interaktivt rom, (4) Tilgangsstrategier, (5) Læreren i lek og fellesskap og (6) «Tøysing» i skolen. Funnene skal til sammen belyse og besvare problemstillingen:

*Hva betyr lek for fellesskapet på et førstetrinn?*

### 4.1 Elevene i lek

Lek og læring må ikke ses som to atskilte aktiviteter, men som to sider av samme sak, ifølge noen av artiklene Lillejord et al. (2018) har brukt i sin forskningskartlegging. Med utgangspunkt i Øksnes (2010) sin forståelse av lek, kan dette være problematisk da lekens egenverdi tilsynelatende blir nedprioritert og ses som verdifull på grunn av dens potensial for læring og utvikling. I dette delkapitlet vil jeg presentere funn fra intervju og observasjoner knyttet til elevenes lek, lærernes forståelse av elevenes perspektiver, samt elevenes egne perspektiver på lek. Funnene vil drøftes i lys av teori.

Intervjuene belyser elevenes syn på lek gjennom lærernes øyne, og elevenes egne perspektiver på lek. På spørsmål om hva elevene tenker er lek, nevner lærerne frilek og rollelek, og sier at det å velge selv og å være ute er viktig for elevene. I etterkant av styrte leker spør elevene ofte om de ikke skulle leke. Når elevene selv forteller om hva lek er for dem, beskrives stiv heks fra kroppsøvingstimen og «drakonkurransen» fra friminuttet tidligere på dagen. Flere beskriver lek som «å gjøre forskjellige ting», men har delte meninger om hvorvidt tegning og spill er lek.

Jeg tror kanskje at det er frileken som er lek. Jeg tror kanskje mange voksne, eller foreldre, kanskje ikke helt ser viktigheten og at det er bare noe de holder på med.  
(Ellen)

Slik jeg forstår det, tenker lærerne på selvbestemmelse som viktig for elevene i deres lek. Jeg forstår «frilek» som barnestyrt lek, og kan ses i forbindelse med sosial fantasilek (Ruud, 2012) og rekreasjonell lek (King, 1987 i Øksnes & Sundsdal, 2020). I denne leken får elevene bestemme selv. Her er det elevene som bestemmer aktivitetens art og kontrollerer den, noe som kan ses i følgende observasjoner:

I et friminutt ser jeg Ylva, Lotta og Hanna som leker på en liten, islagt dam ute i skolegården. Ylva springer mot meg, holder hendene frem og sier: «Jeg har alle kreftene». Lotta kommer løpende etter, viser meg hendene sine og sier: «Jeg har frys,». «Jeg har vann,» sier Hanna idet hun også har løpt frem til meg, «Se!». De springer tilbake over isen, tramper på den og sklir frem og tilbake.

Vetle og Nicolas leker på toppen av en snøhaug i et friminutt mot slutten av en skoledag. «Vi må fikse dette hullet,» sier Vetle til Nicolas og bøyer seg frem mot en innhuling i snøen. «Vi må finne klumper,» svarer Nicolas. Vetle går til toppen av snøhaugen, og sier «what are you doing?» til seg selv mens han balanserer på toppen av snøhaugen.

Videre kan den styrte leken ses i sammenheng med instrumentell lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), der leken brukes som et pedagogisk verktøy for læring. Likevel forstår jeg lærernes bruk av begrepet «styrt lek» ikke kun som et instrumentelt verktøy med utgangspunkt i pedagogiske målsettinger og kunnskaps- og ferdighetstilegnelse, slik Øksnes og Sundsdal (2020) refererer til Kings (1987) begreper. Jeg forstår bruken av begrepet også som leker og aktiviteter som i større grad kan nærme seg en rekreasjonell lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), men at læreren initierer og bestemmer over aktiviteten. Lærerne virker å være av den oppfatning at elevene ikke ser på styrt lek som lek, da elevene kan etterspørre lek i etterkant av styrte leker. Dette kan ha sammenheng med at lærerne oppfatter selvbestemmelse som viktig i deres lek. Selvbestemmelse vil i mindre grad være aktuelt i lærerstyrt lek. Dette virkes å motstrides i det noen av elevene beskriver, der de blant annet nevner leker i kroppsøving som lek.

Det er bare at vi holder på med ting. (Sander)

Å gjøre forskjellige ting. (Olav)

I dag hadde vi Zippy<sup>3</sup> og gym. Og da lekte vi masse. (Ella)

Elevene kategoriserer ikke lek innenfor fri eller styrt lek, men viser til aktiviteter generelt – det å gjøre noe. Dette kan ses i sammenheng med elevenes ønske om å leke og behov

---

<sup>3</sup> «Zippys venner – livsmestring i skolen» er et program for elever på 1.-4. trinn. Elevene lærer livsmestring gjennom å identifisere og snakke om følelser, støtte andre og mestre utfordringer i dagliglivet. Programmet brukes på rundt 700 skoler i Norge (Voksne for barn, u.å.).

for å uttrykke seg gjennom lek (Ruud, 2012), der elevene syns de leker og får uttrykke seg i ulike aktiviteter, uavhengig av rammene rundt. Elevene er ikke bevisst nytteverdi eller læringsutbytte i lek (Ruud, 2012), og ser muligens alle disse formene som lek fordi de får «gjøre forskjellige ting» eller at de «holder på med ting», slik Olav og Sander forteller. Dette kan også ses i sammenheng med at King (1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020) hevder at kun de som er i aktiviteten kan avgjøre om de selv opplever at de leker eller ikke. Selv om lærerne ikke tror elevene ser på styrt lek som lek, opplever elevene tilsynelatende det slik.

Det som skjer er at vi leker sammen, og så finner vi på ting sammen. Hvordan vi blir enige og sånt (...) når vi leker inne får vi ikke spring og sånn. Da kan vi bare sitte og tegne. Men ute kan vi springe. Det er litt godt (...) du bare begynner å gjøre noe, så har det blitt en lek liksom. (Hanna)

Hanna peker på at de i lek finner på ting og blir enige «og sånt». Elevene inngår i det som kan forstås som kollektive aktiviteter (Chin & Philips, 2003, i Corsaro, 2015; Corsaro, 2015), der de forhandler om lekens regler og rammer, noe som kan ses på som barnas forsøk på å få kontroll over leken og å dele denne kontrollen med andre (Corsaro, 2015). I dette vil elevene lære med og av hverandre, og bidra til å utvikle jevnalderkulturen og fellesskapet (Alvestad, 2015). Lek kan derfor, ut fra elevenes perspektiv, ses på som et vidt begrep for felles aktiviteter elevene inngår i sammen, som er svært sentralt i jevnalderkulturens etablering og utvikling. Hanna fremhever i tillegg det fysiske aspektet ved å leke ute da de kan springe. Dette kan forstås som rekreasjonell lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), der lek ute gir muligheter for aktiviteter som ikke har sin plass i klasserommet. Ved lek inne kan de «bare sitte og tegne». Det kroppslige aspektet, mener også lærerne er verdifullt i barnas lek.

I det forgående har jeg presentert funn relatert til elevenes lek i skolen. Funn fra observasjon viser eksempler på hvordan elevene leker, mens funnene fra intervju belyser syn på hva lek er fra lærernes og elevenes perspektiver. Drøftingen i lys av teori viser hvordan leken kan ses i sammenheng med fellesskapet, og hva deltakernes utsagn kan bety med utgangspunkt i teori. Jeg har forsøkt å vise hvordan lek kan være vanskelig å definere, og underbygge dette med deltakernes utsagn. Selv om lærerne og elevene synes å være noe uenige i hva lek kan være for elevene, later det til at elevene anerkjenner et bredt spekter av aktiviteter som lek. I neste del vil jeg se nærmere på jevnalderkultur.

## 4.2 Jevnalderkultur

Barns jevnalderkulturer består, ifølge Corsaro (2015), av aktiviteter, rutiner og verdier som barna skaper og deler med hverandre. Gjennom felles aktiviteter skapes disse kulturene mellom barn og voksne. Ved å presentere og drøfte funn fra intervju og observasjoner, vil jeg forsøke å gjøre rede for hvordan man kan forstå jevnalderkulturen og fellesskapet på dette førstetrinnet, og hvordan dette kan ses i sammenheng med leken. Observasjonene er eksempler for å illustrere hvordan jevnalderkulturen kommer til uttrykk

på dette førstetrinnet. De er særlig interessante fordi de retter oppmerksomhet mot noen av elevenes mange sosiale handlinger og kollektive aktiviteter i løpet av skoledagene. Observasjonene er hentet fra ulike dager og i ulike situasjoner. Jeg vil innledningsvis presentere funn fra intervju, med en påfølgende drøfting.

Intervjuet med lærerne bidrar til å beskrive jevnalderskulturen i denne klassen. I samtale om hva lærerne legger i begrepet fellesskap, snakker de blant annet om et *vi* og fokus på hele gruppa. De sier at veiledning er viktig, med blant annet samtaler om inkludering. Lærerne nevner eksempler som å snakke med elevene om hva de selv ville følt dersom de eksempelvis ikke hadde fått være med. De sier det er dette elevene kan kjenne mest på, og det derfor kan gjøre at de fleste dermed tenker annerledes. Ellen sier at det derimot er noen som kan si at de ikke bryr seg, men at de fleste responderer positivt på slike samtaler. Lærerne forteller også at det i klassen er noen som skiller seg litt ut ved å muligens måtte trenge ekstra støtte for å bli inkludert. De arbeider for å skape forståelse og aksept for at det er lov å være forskjellige. Selv om lærerne merker at noen elever reagerer på at noen gjør ting annerledes enn seg selv, opplever ikke lærerne at elevene bryr seg noe særlig om det. Det kan derimot være vanskeligere eller mer tydelig for eleven det selv gjelder, sier de. Arbeid med å utvikle en demokratisk skole og det å arbeide med fellesskapet har en sammenheng, sier lærerne. Videre er dette noe av det lærerne sier:

Jeg tenker litt sånn *vi* jeg, da. At man klarer å tenke *vi*, ikke bare *jeg*. At man har noe sammen, at *vi* er en klasse. *Vi* skal helst ha det bra sammen (...) hvis ikke *vi* hadde prøvd eller hvis ikke *vi* hadde jobbet med å få til et godt klassemiljø, at alle forstår at *vi* påvirker hverandre, så blir det jo umulig å få til. Da blir det jo ikke noe bra. Hvis alle skal fortsette å tenke på seg selv, bare seg selv. Så det er noe med samarbeid og forståelse (...) *vi* snakker jo mye om klassen og at *vi* er sammen og at alle skal ha det greit og sånn, ikke sant. (Ellen)

Ja, og hverandres styrker, liksom hva kan man gjøre for hverandre for å løfte hverandre fram som en gruppe (...) *vi* prøver å hjelpe hele klassen til å se at det er lov å gjøre andre ting og være annerledes. (Tone)

Jeg tolker lærernes forståelse av fellesskap som evnen til å tenke *vi*, rom og forståelse for å kunne være ulike og å ha det bra sammen. Lærerne gir uttrykk for å være opptatt av at elevene skal inngå og inkluderes i et fellesskap på tvers av forskjeller. Dette kan ses i sammenheng med at klassen ses som en sosial arena som sikrer likeverdig deltakelse for alle (Arnesen, 2020). De arbeider for å få til et godt fellesskap og klassemiljø, der regler for samhandling og inkludering, rutiner og aktiviteter er skapt og delt i interaksjon mellom elevene og med lærerne. Dette utgjør en jevnalderskultur som ses på som et uttrykk for fellesskapet, der de i samtaler og samhandling deler erfaringer med og lærer av hverandre (Alvestad, 2015). Ut fra det lærerne sier, kan det tyde på at dette arbeidet er kontinuerlig, og noe de må arbeide med over tid. Dette kan ses i forbindelse med at jevnalderskultur ikke er noe barna bærer med seg som en veileder (Corsaro, 2015), men at fellesskapet må utvikles og bearbeides i lys av inkludering (Arnesen, 2020). Gjennom å arbeide for forståelse og rom for at elevene er og kan være forskjellige, vil det kunne skape betingelser

for trygghet, og at alle blir sett og hørt i et fellesskap som alle har plass i (Arnesen, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg vil dette også være del av arbeidet for sosial inkludering, der ekskluderende mekanismer motarbeides gjennom å skape betingelser for sosial deltakelse for alle (Madsen, 2005/2006).

I en kroppsøvingstime i gymsalen sitter alle elevene i ring mens Tone forteller reglene for en aktivitet. Sander ligger med hodet i fanget til Liv, mens Synne og Ella sitter bak og tøyser med ham. De kiler ham litt og de fniser alle sammen, før de to jentene bak trekker seg tilbake. Sander og Liv klemmer hverandre, koser og ler. De holder hender og kjæler, men lager ikke uro for resten av gruppen. Sander ser bort på meg og smiler.

Sosiale handlinger, som kjælingen mellom Sander og Liv, kan ses på som en del av jevnalderskulturen der elevene uttrykker verdier som de deler (Gullestad, 1989). De er snille med hverandre, og både Ella og Synne deltar i en lekende væremåte med Sander. Sanders smil til meg, tolker jeg som et uttrykk for at han liker denne samhandlingen med de tre jentene. Dette kan derfor være et uttrykk for at han har en positiv, subjektiv opplevelse av tilhørighet og dermed føler seg inkludert i denne gruppen og situasjonen (Uthus, 2020; Woodhead & Brooker, 2008). Selv om elevenes handlinger her kan ses som en lekende væremåte, kan det også være et eksempel på at barn ikke bare leker, men er kollektivt involvert i aktiviteter (Chin & Philips, 2003, i Corsaro, 2015). Dette er sosial deltakelse, og en del av deres vennskaps- og fellesskapsutvikling (Corsaro, 2015).

Ylva, Hanna og Lotta sitter i et tre i en skråning litt bortenfor bålet, en stund før lunsj på en av utedagene. De leker at de er ulike dyr, der de må beskytte seg mot mennesker ved å kaste nøtter på mennesker. Jeg står lent opp mot treet og har fått rolle som menneske. De kaster usynlige nøtter og snakker sammen. Ylva stopper litt opp, ser på Lotta og Hanna og sier: «og vi var venner, sant?». «Men ikke med ekorn,» svarer Hanna. «Jo, alle vi var venner,» sier Ylva og Lotta i kor før de fortsetter å leke.

«Og vi var venner, sant» er en verbal referering til vennskap, som kan vise til Ylvas, Lottas og Hannas evne til å gjøre ting sammen (Alvestad, 2015; Corsaro, 2015). I denne uttalelsen, bekrefter Ylva at de tre jentene er venner, de deltar og er en del av en gruppe. Dette viser til at deling og sosial deltakelse er svært viktig i barns jevnalderskultur (Corsaro, 2003). Vennskap betyr også å skape delt aktivitet sammen i et spesifikt område, og på denne måten beskyttes mulig denne leken og dette vennskapet mot andres inntrengning (Corsaro, 2015). Det kan også ses på som en bekreftelse på at Ylva føler seg inkludert. I tillegg til å ha fysisk tilgang til aktiviteten, opplever Ylva å føle tilhørighet og mestring gjennom aktiviteten og vennskapet med de to andre jentene (Statped, 2020; Uthus, 2020). Ylvas utsagn er en relasjonsbekreftende handling, som også kan være uttrykk for empati, ifølge Nergaard (2020).

I et friminutt leker Sander og Synne sammen. De klatrer rundt på en snøhaug og springer så rundt på skolegården, Synne etterfulgt av Sander. Synne roper: «stopp betyr stopp! Stopp betyr stopp!».

Regelen «stopp betyr stopp» virker å være en del av de verdier og regler som utgjør elevenes jevnalderkultur. Synnes bruk av denne regelen kan også være et ønske om kontroll (Corsaro, 2015). Hun vil ikke at Sander skal springe etter henne, og syns tilsynelatende at Sander har gått for langt. For å gjenvinne kontrollen, avbryter hun aktiviteten ved å si stopp. Sander virker å være innforstått med hva dette betyr, og stopper umiddelbart. På denne måten regulerer elevene hverandre, lærer av hverandre og videreutvikler dermed jevnalderkulturen sammen (Alvestad, 2015).

Det nærmer seg slutten av en undervisningsøkt i klasserommet. Noen har begynt å rydde, og Sander har lagt bøkene sine i hylla si. Det sprer seg latter blant noen av elevene i klasserommet når Sander er på vei tilbake til plassen sin. Han gir uttrykk for å bli lei seg og setter seg på stolen sin. «Vi gjør vel ikke narr av noen her? For det hørtes ikke ut som en veldig fin latter. Jeg ser at Sander ikke likte det,» sier Ellen til klassen.

Et annet uttrykk for verdier og regler i jevnalderkulturen vises i denne observasjonen der elevene ler av noe Sander har gjort. Ellen tolker ikke dette som en vennlig ladet latter, men heller en latterliggjøring av eleven. Dette bryter med reglene i klasserommet, og Ellen korrigerer elevene og viser til Sanders opplevelse av latteren. Elevene slutter å le, og dette kan ses i sammenheng med det lærerne trakk frem i intervjuet, der de forsøker å få elevene til å sette seg inn i hverandres situasjon. Ellen forsøker her å arbeide for å skape et fellesskap basert på trygghet uten frykt for uthenging eller latterliggjøring (Arnesen, 2020). Korrigeringen kommer imidlertid mulig fra et voksenperspektiv på fellesskap, og dermed er det ikke nødvendigvis noe elevene selv har produsert og etablert. Dersom dette ikke allerede er en del av deres jevnalderkultur, kan det derimot bli det gjennom lærernes arbeid. Denne latteren kan også mulig ses som en form for ulovlig lek som bryter med de normene og reglene som finnes i klassen (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Læreren forsøker her å kontrollere denne atferden gjennom klasseledelse.

I denne delen har jeg presentert funn relatert til jevnalderkultur og fellesskap, samt drøftet disse funnene i lys av teori knyttet til jevnalderkultur, fellesskap og inkludering. Ved å gjøre dette har jeg forsøkt å belyse hvordan fellesskap og jevnalderkultur kan forstås i denne klassen, hvordan dette kan uttrykkes gjennom lek og aktiviteter knyttet til lek, samt hvordan man kan forstå denne tematikken i lys av inkludering. Lærernes forståelse av fellesskap har betydning for hvordan de arbeider med dette i klassen, og jeg har forsøkt å tydeliggjøre hvilken rolle lærerne har i elevenes utvikling av jevnalderkulturer. I den følgende delen vil jeg se nærmere på beskyttelse av det interaktive rommet.

## 4.3 Beskyttelse av interaktivt rom

Ifølge Corsaro (2015) handler barns tendens til å beskytte interaktivt rom om å skjerme etablert lek og deling fra andre på grunn av muligheten for at aktiviteten ødelegges dersom andre får tilgang. Siden det er utfordrende og tidkrevende å skape og koordinere lek, vil barn som viser slik atferd motsette seg andres tilgang dersom de ikke viser at de forstår og kan bidra i delingen. I dette delkapitlet vil jeg presentere og drøfte funn fra intervju og observasjoner som viser hvordan slik beskyttelse av delt aktivitet kan uttrykke seg i denne elevgruppen, samt hvordan lærerne og elevene forstår slik atferd. Observasjonene viser eksempler på beskyttelse av interaktivt rom fra ulike dager og kontekster. Siden slik atferd knyttes til andre elevers tilgangsstrategier, viser observasjonene også ulike strategier for tilgang og hvordan disse kan mislykkes. Tilgangsstrategiene i observasjonene vil jeg imidlertid gå nærmere inn på i neste delkapittel.

Intervjuene bidrar til forståelse om hvordan denne typen atferd forstås av lærerne og elevene, og erfaringer de selv har i møte med det som kan forstås som beskyttelse av interaktivt rom. I løpet av samtalen spør jeg om mulige utfordringer og muligheter i lek. Lærerne sier at avbrytelse i form av rydding eller vokseninnblanding kan være ødeleggende for elevenes lek. Tone sier at man noen ganger helst ikke skal blande seg, for eksempel dersom elevene er veldig inne i en rollelek eller fantasiverden. Lærerne sier det imidlertid er viktig å følge med på om noen blir utestengt eller ikke kommer seg inn i leken. Selv i frilek må de passe på at alle har det bra, fordi de ser at elevene allerede har begynt å lage avtaler om lek for så å liste seg unna. Avtaler om hvem som skal være hva og hva de skal gjøre i leken i friminutt kan avtales i klasserommet, og da er det noen som ikke blir med på den avtalen, sier lærerne. Ellen sier at elevene vet godt at det ikke er greit å si nei eller å stenge ute. Elevene forteller også at det ikke er lov å si nei til noen som spør om å få være med i leken, og at utestenging kan være sårende.

De liker jo ikke å bli avbrutt. For eksempel hvis de holder på og så skal rydde og sånt. Når de først har begynt så trenger de litt tid. (Ellen)

«Er det ikke plass til de i familien,» kan jeg spørre. «Nei, det skal bare være den og den og den i familien,» kan de svare. (Tone)

Lærerne ser ut til å vise en respekt for leken og det interaktive rommet elevene skaper i lek, da de sier elevene trenger tid til å leke og at vokseninnblanding kan ødelegge leken (Corsaro, 2015). Slik jeg forstår det, ser de imidlertid på dette som utestengning når det er snakk om elever som ikke får tilgang til andre elevers lek. At noen bli utestengt eller ikke får tilgang, kan ses på som ekskludering som både passive og aktive handlinger, ifølge Madsen (2005/2006). Jeg forstår også, ut fra lærernes utsagn, at beskyttelse av interaktivt rom kan begynne allerede inne i klasserommet før friminutt, der elevene kan lage avtaler om å leke før leken begynner. Dette kan være en del av de forhandlingene Corsaro (2015) beskriver, om hvem som er med og ikke, som er en sentral del av jevnalderkulturer og å få kontroll. Elevene og lærerne beskriver sosiale mekanismer som i stor grad kan se ut

som passiv ekskludering, der de utenfor blir utestengt og hindret tilgang (Madsen, 2005/2006). Dette sammenfaller også med de sosiale mekanismene som forekommer i beskyttelse av interaktivt rom, der de utenforstående hindres tilgang på grunn av deltakernes ønske om å beskytte og fortsette å dele det de deler (Corsaro, 2015). Med de synlige, uttalte handlingene som skjer i prosessen av å beskytte interaktivt rom, vil dette kunne tolkes som ekskludering og jevnaldningsavvisninger (Nergaard, 2020). Dette fordi de utenfor blir hindret fysisk tilgang, deltakelse og tilhørighet (Madsen, 2005/2006; Statped, 2020; Uthus, 2020).

Hvis noen stenger ute er det veldig slemt, fordi da kan de bli veldig lei seg og så kan de si ifra til en voksen. (Synne)

Noen ganger spør jeg om å få bli med, men så vil de egentlig ikke ha meg med og sier nei. Jeg tror det kan skje at noen sier noe som er litt skummelt, en skummel lek. Da sier jeg «nei vel da, da blir jeg ikke med» i tilfelle de ikke vil ha meg med. Da sier de en lek som jeg ikke vil være med på, og så leker de likevel noe annet når jeg har gått. (Vilja)

Som Synne sier kan man «bli veldig lei seg» dersom noen stenger ute. Dette viser til den subjektive opplevelsen av å ikke føle tilhørighet, og dermed ikke være inkludert, ifølge Uthus (2020). Jeg tolker Viljas erfaring på samme måte. Slik jeg forstår det, beskriver hun ulike situasjoner som enten har skjedd eller kan skje. Iblant kan andre elever gi en direkte og aktiv form for avslag ved å si nei ved forsøk på tilgang, mens andre ganger kan de si at de leker skumle leker som de tror den som søker tilgang ikke ønsker å være med på. I det andre tilfellet kan det virke som elevene som er i leken gir Vilja et valg om å bli med eller ikke, men ved å si en lek som er skummel så vil hun trolig ikke bli med. Vilja sier at hun valgte å ikke bli med i tilfelle de andre elevene ikke ville ha henne med. Dette kan tyde på at Vilja ikke ville følt seg inkludert dersom hun hadde blitt med i leken, fordi hun opplevde at de andre ikke ønsket å ha henne med. Opplevelse av tilhørighet kan dermed også knyttes til hvordan elevene opplever andres opplevelse av deres deltakelse. Det kan derfor tyde på at Vilja ikke ville oppnådd en positiv opplevelse av tilhørighet på grunn av de andres motvilje mot hennes deltakelse. Dermed ville hun, ifølge Uthus (2020), ikke være inkludert.

I denne klassen har de en regel om at det ikke er lov å si nei til noen som vil være med, og det er ikke lov å stenge ute. Dette ser jeg på som en del av jevnalderskulturens regler og verdier, ut fra Corsaros (2015) definisjon. Det kan også ses på som en del av lærernes arbeid med sosial inkludering og å skape betingelser for sosial deltakelse for alle, slik Madsen (2005/2006) beskriver det. Selv om det kan være tale om beskyttelse av interaktivt rom, mener jeg det samtidig kan være snakk om ekskludering og det Nergaard (2020) betegner som jevnaldningsavvisninger. Det som kan se ut og oppleves som utestengelse, kan for elevene som beskytter det interaktive rommet være et ønske om å beskytte og beholde kontroll og eierskap over delt aktivitet og lekekamerater mot andre som ses på som en trussel (Corsaro, 2015). Elevene virker imidlertid å være svært klare over at en slik atferd forbindes med utestengelse, selv om elevene som utfører



beskyttelsen ikke nødvendigvis bevisst ekskluderer eller ser på det som ekskludering. For elevene som får avslag på tilgang, vil ikke denne intensjonen om å beskytte leken mot inntrengning nødvendigvis være tydelig, og dermed kan det både være og oppleves som ekskludering. Utestengelse kan oppleves sårt og vondt, slik Vilja og Synne beskriver, og barn ønsker ofte i disse tilfellene sosial og emosjonell støtte av voksne (Nergaard, 2020). Lærerne sier de må følge med på om noen blir utestengt eller ikke får være med, noe som tyder på at de er opptatt av å gi denne støtten. Dette gjør de ved å veilede både elevene som ikke får tilgang og elevene som ikke gir tilgang gjennom forslag til hvordan nye deltakere kan få ta del i leken. En slik veiledning samsvarer med hvordan Nergaard (2020) skriver at man kan gi denne støtten.

Fra observasjonen med Hanna, Lotta og Ylva i treet fra forrige delkapittel, svarer Hanna: «men ikke med ekorn» på Ylvas utsagn: «og vi var venner, sant». Dette kan være et forsøk på å beskytte det interaktive rommet de har skapt sammen (Corsaro, 2003). De tre jentene har skapt og deler denne leken sammen, men Hanna forsøker muligens å beskytte den delte aktiviteten mot Lotta, som i denne leken er et ekorn. Selv om de her leker sammen alle tre, er Ylva og Hanna svært mye sammen på skolen. De leker sammen i nesten hvert friminutt, både alene og sammen med andre, og er derfor venner, slik Corsaro (2003) skriver. Selv om Lotta også leker her, er det mulig at Hanna ser på henne som en trussel mot hennes vennskap med Ylva (Corsaro, 2003), og forsøker å beskytte vennskapet ved å ikke inkludere Lotta som deres venn. Lotta og Ylva avkrefter Hannas replikk, og bekrefter med: «jo, alle vi var venner». Ylva og Lotta ser muligens alle tre som deltakere i den delte aktiviteten, de leker og er derfor venner (Corsaro, 2003).

I et friminutt er Liv og Synne i klatrestativet på skolegården der de forsøker å henge opp-ned og snurre rundt synkront. Ella kommer bort, dytter Liv til siden og tar plassen hennes på klatrestativet. «Det er ikke ledig! Slutt,» sier Liv og forsøker å dytte henne bort igjen. «Det var ledig,» svarer Ella og flytter seg ikke. De fortsetter å krangle om hvem som får beholde plassen. Ella gir til slutt opp og går.

Her har Liv og Synne etablert en lek de deler i klatrestativet. Denne situasjonen, eller det interaktive rommet, står i fare for å ødelegges når Ella, uten hensyn til lekens regler, forsøker å få tilgang. Hun møter sterk motstand, der Liv og Synne tilsynelatende ser henne som en trussel. Gjennom å motsette seg Ellas tilgang, forsøker de to jentene å beskytte og bevare aktiviteten de har etablert (Corsaro, 2015). Ella gir seg til slutt og trekker seg tilbake. Dette kan bidra til forståelsen for Liv og Synne om at de kan styre egne aktiviteter og beholde kontroll over delte aktiviteter. I tillegg kan det bidra til deres forståelse om at det er mulig å oppnå midlertidig eierskap over lekemateriell, slik som klatrestativet, og dele det med hverandre i spesifikke interaktive situasjoner (Corsaro, 2015).

Liv, Vilja og Synne går over skolegården, med Sander noen meter bak, og henter et hoppetau. Vilja og Liv begynner å svinge hoppetauet, Synne hopper og Sander står ved siden av. De synger en hoppetauregle, og etter Synne har hoppet en stund, går Sander bort og stiller seg på hoppetauet. Jentene ber ham gå vekk, sparker etter ham og dytter ham. Sander dytter og sparker etter jentene også. Kranglingen

avbrytes ved at Vilja og Synne bytter plass, slik at Synne skal svinge tauet. Sander stiller seg deretter opp for å hoppe. Jentene ber ham gå fordi det er Vilja sin tur til å hoppe. De begynner igjen å sparke og dytte hverandre.

Her ses mye av det samme som i forrige observasjon. I dette tilfellet oppfatter jeg at Sander tror han er en del av gruppen og den delte hoppetau-aktiviteten, mens det imidlertid kan tyde på at Liv, Vilja og Synne ikke er av samme oppfattelse og ser på Sander som en inntrenger. Først bryter Sander inn i leken ved å stille seg på hoppetauet, og blir nektet tilgang også ved neste inngangsforsøk. Ved å avslå Sanders forsøk på å bli med i delingen, beskytter jentene sitt interaktive rom og forsøker å beholde kontroll over den delte aktiviteten (Corsaro, 2015).

På en av utedagene leker Sander og Samuel i en hytte laget av kvister et stykke inn i skogen. De diskuterer hvem som skal bestemme hva i leken og hvilke «verktøy» som skal brukes. Sander synes Samuel har vært for streng. Jeg står «inne» i hytta, litt i utkanten når Sander setter en stor pinne gjennom «døra» og sier: «ingen får komme inn». Sander og Samuel ser på meg og roper: «gå ut».

Samuel og Sander forhandler om pinnene og andre ting de finner i skogen. Dette kan ses på som forsøk på å etablere delt eierskap over materiell og over leken (Corsaro, 2015). I tillegg markerer Sander verbalt området for den delte leken for å beskytte den mot andre ved å si at «ingen får komme inn» (Corsaro, 2015). Slik jeg tolker det, ses min tilstedeværelse på som en inntrengning og trussel mot deres interaktive rom og det eierskapet de har etablert over hytta (Corsaro, 2015). Dette kan tolkes som en motstand mot meg som voksen eller autoritet, slik Corsaro (2015) skriver at barn ofte gjør for å oppnå kontroll. Det kan også ses på som et behov for å beskytte det rommet de har skapt sammen, da jeg ikke var en del av deres lek og kunne forstyrre den (Corsaro, 2015).

I det foregående har jeg forsøkt å belyse hvordan beskyttelse av interaktivt rom kan utspille seg i praksis og hvordan lærere og elever forstår atferd som kan knyttes til dette begrepet. Funnene er drøftet med utgangspunkt i teori for å forsøke å skape en forståelse for hva som kan foregå og hvordan det kan tolkes. Det kommer frem av funnene at denne typen atferd skjer blant elevene i denne klassen, og det er tydelig at både lærerne og elevene ser på dette som problematisk med tanke på inkludering. I klatrestativ- og hoppetausituasjonen er det mulig å diskutere spørsmål om inkludering, noe jeg vil gjøre i neste delkapittel når jeg vil forsøke å belyse tilgangsstrategier.

#### 4.4 Tilgangsstrategier

Barns tilgang til etablert lek avhenger av deres tilgangsstrategier. Disse strategiene er designet for å overvinne motstanden som barn møter ved andre barns beskyttelse av interaktivt rom (Corsaro, 2015). Observasjonen under fant sted noen få minutter før dyreleken til Ylva, Hanna og Lotta, som jeg har beskrevet tidligere. Her illustreres det

hvordan en tilgangsstrategi kan vise seg i praksis. I drøftingen av denne observasjonen vil jeg i tillegg vise tilbake til tidligere observasjoner som bidrar til å belyse ulike tilgangsstrategier, og hvordan strategiene har betydning for barns tilgang. Drøftingen vil også ta for seg de funnene fra intervjuene som jeg presenterer under. Disse funnene beskriver blant annet hvordan lærere ser på elevenes tilgang til lek, og hvordan elevene erfarer egen tilgang til lek.

Intervjuene bidrar til å belyse elevenes tilgang til lek sett både fra lærer- og elevperspektiv. Tone sier at i styrte leker forsøker hun å blande elevene, men at de gjerne trekker ut i faste grupper når de får leke fritt. Hun forteller at andre blander seg mer selv og at det blir med nye her og der. Elevene har ulike meninger og opplevelser av deres tilgang til lek. Flere av elevene sier at det ikke er lett å bli med i leken eller å finne noen å leke med, blant annet fordi det ikke er alltid man har lyst til å leke det andre gjør. Flere av elevene nevner regelen om at det ikke er lov å si nei fordi man da stenger ute, og det er ikke lov å stenge ute. Samtidig sier mange at det er lett å spørre om man kan få være med i leken.

Hvis noen skal være med i en lek som allerede pågår, så trenger de kanskje litt mer veiledning. Jeg går ofte og forslår «kan ikke du være med i leken og være sånn og sånn,» og da prøver de seg kanskje. (Tone)

Slik jeg forstår det, ser lærerne på veiledning som viktig for at elevene skal få tilgang til lek som allerede pågår. Dette kan henge sammen med at Corsaro (2015) skriver at voksne ofte opplever barns beskyttelse av interaktivt rom som lite samarbeidsvillig, og at lærerne dermed ser på veiledning som nødvendig. Funnene i Nergaard (2020) sin studie bekrefter at barn selv ønsker veiledning og støtte i utfordrende leksituasjoner. På grunn av voksnes syn på beskyttelse av interaktivt rom, kan voksne tenke at elever som vil ha tilgang til delt aktivitet trenger hjelp til dette for ikke å møte avslag eller risikere å bli eller føle seg ekskludert. Tone opplever at hennes veiledning kan hjelpe elevene til å få tilgang. Dette kan henge sammen med hvordan Madsen (2005/2006) mener man kan arbeide for sosial inkludering. Utover dette oppfatter jeg en manglene beskrivelse fra lærerne sin side om hvordan elevene tar del i og får tilgang til lek. Lærerne sier blant annet at elevene «trekker ut i grupper», «blander seg», «samles» og «faller ut i lek». Dette kan skyldes manglende kunnskap om tilgangsstrategier og hvordan barn initierer og etablerer lek. Veiledning i lek kan være helt nødvendig for arbeid for inkludering og for å motvirke ekskluderende mekanismer. Likevel er det mulig at dersom mye veiledning kombinert med svake kunnskaper om tilgangsstrategier kan føre til at elevene ikke lærer å bruke og utvikle sine tilgangsstrategier som igjen gjør det mulig for dem å delta i delingsituasjoner.

Det er bare å spørre, så sier alle sammen ja. Det er ikke lov å si nei. For da stenger man ute. (Ylva)

Ylva forteller at man kan spørre, noe jeg forstår som en direkte, verbal tilgangsstrategi (Corsaro, 2015). Denne type strategi møtes, ifølge Corsaro (2015), ofte med motstand, men jeg tolker Ylvas utsagn dit at hun ikke erfarer dette i særlig grad. Alle sier ja, sier

hun. En mulig grunn til hennes opplevelse av at denne strategien er suksessfull, kan komme av klassens regel om at det ikke er lov å si nei. Denne regelen kan dermed være innarbeidet i jevnalderkulturen i den grad at det veier tyngre enn elevenes tendens til å beskytte det interaktive rommet. En annen mulig grunn til at Ylvas strategi tilsynelatende er suksessfull, kan være at elevene selv ofte observerer leken i forkant uten å være bevisst dette og at dette tillater tilgang. Dersom dette er tilfelle, kan det tenkes at elevene har erfart at elever som ber om tilgang ofte viser at de har kjennskap til leken og forstår hvordan de kan bidra, og dermed tillater de allerede deltakende elevene andres tilgang. Dette kan i tilfelle samsvare med en indirekte tilgangsstrategi, som Corsaro (2015) hevder ofte tillater tilgang.

I dag hadde vi drakonkurransen. Vi gikk bort og begynte å ta drakonkurransen (...) Da var det ganske lett å finne noen å leke med fordi jeg ville dra (...) og da stod de og hadde drakamp, og da var det ganske lett. Det var lett å se dem. (Samuel)

Samuel beskriver ikke eksplisitt hva de gjorde for å bli med i denne «drakonkurransen», en lek jeg forstår som tautrekking. Han forteller at de gikk bort og begynte med leken, noe som kan indikere en nonverbal inngang der de ble med uten å spørre om lov (Corsaro, 2015). En slik indirekte tilgangsstrategi kan underbygges av det Samuel forteller om at han så noen elever ha «drakamp», og dermed indikerer at han observerte leken fra avstand, forstod leken før han og de andre elevene fikk tilgang, og da samtidig viste signaler om denne forståelsen som tillot tilgang (Corsaro, 2015).

Jeg går bort til Lotta som sitter i et tre i en skråning like nedenfor bålplassen. Like før så jeg at jentene hun lekte med gikk fra henne, så jeg spør hvordan hun har det. Hun sier hun ikke har noen å leke med, men at hun ikke ville leke med dem. Hun spør så om jeg vil leke med henne. Hun styrer leken, og vi begynner å tromme på treet som et instrument. Ylva og Hanna kommer tilbake gjennom skogen og spør: «kan vi være med?». Lotta svarer ja, og de begynner å leke forskjellige dyr. Jeg trekker meg litt unna og ser på fra siden.

Denne observasjonen er hentet fra samme situasjon jeg har beskrevet tidligere, noen minutter før Ylvas «og vi var venner, sant»-utsagn. Ylva og Hanna bruker, ifølge Corsaro (2015), en direkte, verbal strategi for å få tilgang til leken Lotta og jeg deler, da de spør «kan vi være med?». En slik strategi krever direkte respons, noe Lotta gir. Lottas positive respons kan bety at hun ikke ser på vår deling som et interaktivt rom som trenger beskyttelse, eller at hun ikke ser på Ylva og Hanna som en trussel mot leken, men heller at leken ses på som en delingssituasjon som kan deles med flere. Deres ønske om tilgang gir dermed mulighet til deling og sosial deltakelse, som ifølge Corsaro (2003) er helt sentralt i barns jevnalderkultur. Samtidig er det mulig at Lotta, bevisst eller ubevisst, ser på dette som en mulighet til å videreutvikle sine sosiale relasjoner og vennskap med de to andre jentene for å maksimere egen sjanse for å lykkes med tilgang (Corsaro, 2015).

Klatrestativ-situasjonen, som jeg har nevnt tidligere, illustrerer et mislykket tilgangsforsøk. Ella blir nektet tilgang til aktiviteten Liv og Synne deler. Hun bruker det jeg forstår som en direkte, nonverbal strategi der hun går inn i leken og krever at Liv og Synne deler aktiviteten og lekematerialet med henne (Corsaro, 2015). Denne tilgangsstrategien mislykkes muligens fordi Ella ikke signaliserer at hun forstår lekens natur og reglene for den etablerte leken de to andre jentene har skapt sammen. Ella reagerte med sinne på denne motstanden, da Liv ikke ville la Ella ta plassen hennes. Selv om det for meg ikke er mulig å vite hvordan Ella opplevde avslaget, virket det imidlertid som Ella selv forstod at hennes inngang brøt med reglene og grunnen til at hun ikke fikk tilgang. Det er mulig at Ella oppfattet dette som ekskludering og mangel på inkludering, med utgangspunkt i Statped (2020) der hun ikke fikk fysisk tilgang til aktiviteten eller mulighet til deltakelse. Samtidig er det mulig at denne motstanden kan bidra til utvikling av mer komplekse og effektive tilgangsstrategier for Ella som kan tillate tilgang senere (Corsaro, 2015).

I hoppetau-situasjonen, tror jeg, som nevnt, at Samuel oppfatter seg selv som en del av leken. Dermed er han kanskje ikke bevisst at han ikke allerede har tilgang. Tilsynelatende står han på sidelinjen og venter på sin tur. Dette kan tolkes som en indirekte, nonverbal tilgangsstrategi der han observerer fra avstand uten å si noe. Videre bruker han en mer direkte strategi ved å gå inn i leken og kreve tilgang (Corsaro, 2015). Hans strategier blir, i likhet med Ella i situasjonen over, møtt med sterk motstand. Det kan være ulike grunner til at Sander blir nektet tilgang. En mulig grunn kan være at han ikke viser forståelse for delingen og hvordan han kan bidra. I tillegg kan det jeg tolker som et skifte i hans tilgangsstrategi, signalisere noe av det samme, og dermed oppfatter jentene leken som et interaktivt rom som trenger beskyttelse. Dette skiftet i tilgangsstrategi, kan kobles til at tilgangsforsøk innebærer en rekke strategier som bygger på hverandre (Corsaro, 2015), og at elever utvikler mer komplekse strategier for å overvinne motstand mot tilgang. Denne motstanden virket å være svært sårende for Sander, og det virket svært tydelig at han opplevde dette som en ekskludering (Madsen, 2005/2006; Uthus, 2020), og som en jevnaldningsavvisning fra en gruppe han føler tilhørighet til (Nergaard, 2020). Sander kan imidlertid, som Ella, av denne erfaringen utvikle nettopp mer komplekse tilgangsstrategier som tillater tilgang senere.

I denne delen har jeg presentert og drøftet funn relatert til tilgangsstrategier som viser seg i elevenes lek og aktivitet, samt hvordan lærerne og elevenes perspektiver på tilgang til etablert lek. I dette har jeg forsøkt å illustrere ulike tilgangsstrategier og nyansere effektene av mislykkede tilgangsstrategier i lys av inkludering og utvikling av mer komplekse strategier for tilgang. Tilgangsstrategier er tett knyttet opp til beskyttelse av interaktivt rom, og det er tydelig at elevene har ulike opplevelser av hvorvidt det er lett å bli med i lek eller ikke. I dette forstår jeg at lærernes opplever rollen som veileder som viktig. Videre vil jeg forsøke å løfte frem lærerens rolle i lek og fellesskap.

## 4.5 Læreren i lek og fellesskap

Ifølge Corsaro (2015) er de voksne i skolen en del av elevenes jevnalderskulturer, der elevene deler og skaper kulturer med hverandre og de voksne. Med utgangspunkt i Søbstad

(2002) og Næs (1995), varierer det hvorvidt barn ønsker voksnes deltakelse i lek (i Ruud, 2012). I presentasjonen av funn fra observasjoner og intervju vil jeg forsøke å belyse lærernes roller i lek og fellesskap, og videre vil jeg drøfte dette i lys av teori. De følgende tre observasjonene er hentet fra ulike situasjoner i klasserom og gymsal, som viser eksempler på hvilke roller lærerne har i lek og hva det innebærer.

Intervjuene viser hvordan lærerne selv opplever egne roller i lek og fellesskap i klassen, samt perspektiver på lek. Elevene gir innsyn i hvordan de opplever lærernes roller og deltakelse i lek, og hva de ønsker av lærerne. På spørsmål om hva lærerne selv tenker på som lek, trekker de frem frilek og styrt lek som eksempler. Lærerne sier at de ser ulike typer lek, der slåsseleker og leker basert på dataspill, gjerne ses blant guttene. Samtidig sier de at mange er veldig glad i rolleleker og å leke familie og dyr. Lærerne sier de vet elevene har rett til å leke og ser en verdi i lek i skolen, men at de ikke opplever å ha særlig mye lek-kompetanse, og at det var lite til ingenting om lek i deres utdanning. Tone ser den frie leken som særlig viktig, spesielt for de yngre elevene. Lærerne ser på lek som en sentral del av skolehverdagen, særlig på førstetrinn. Derfor legger de til rette for og setter av tid til lek ved å gå ofte ut, ha lengre friminutt, leke på slutten av skoledagen og ha turdager hver uke med mye lek. Ingen av lærerne tror det kan bli for mye lek, og de tror ikke elevene ville synes det ble kjedelig med mer lek. Begge sier de gjerne ville lekt mer – både fri og styrt. På spørsmål om de ser på seg selv om en del av elevenes fellesskap, sier de at de gjør det, og at de hører til inne i klassen. Deres roller i leken og i fellesskapet varierer, og de har ulike opplevelser av egen rolle i lek. Elevene på sin side er tydelige i at de vil at lærerne skal være med i leken, og sier det er gøy at lærerne leker med dem. De tror derimot at deres definisjoner på lek er ulike, og at de ikke har samme syn på lek som lærerne, men sier de ikke vet helt hvorfor. Flere av elevene sier de tror lærerne selv tenker de leker når de ser på elevenes lek, og at det er vanskelig å vite hva annet lærerne kan gjøre og hvordan de kan leke.

Jeg har ikke noen definisjon, men det har noe med fantasi, synes jeg. I alle fall når barna leker fritt (...) vi har en dag i uka ute, og da holder de på for seg selv, og det blir jo en annen lek når de ikke har legoen eller klossene. Da må de bruke det som er ute – pinner og kroppen sin. Det blir litt annerledes. Kanskje litt mer rollelek (...) De leker jo til og med skole noen ganger, så det er en verdi i lek, ja (...) jeg er kanskje mest veileder, for å snakke for meg selv. Jeg observerer en del. Du kan se ganske mye når de leker. Jeg tror jeg aldri har vært så flink til å bli med i lek. Hvis jeg er med i spill og sånt, så tror jeg ikke de ser på meg helt som en vanlig deltaker i spillet. Jeg er liksom Ellen og læreren uansett. «Å, jeg slo Ellen,» «jeg vant over Ellen». Det blir fort sånn. Det er mulig de er sånn med alle voksne. Men jeg tror at man kan få være med i leken, ja. (Ellen)

De er jo så små, og det er viktig at de får være små og på en måte leke seg til å være sammen, og bearbeide ting som vi har gjort på skolen. Det er viktig at vi også har litt frilek, og ikke bare styrt lek fordi da har vi jo bestemt hva vi skal gjøre (...) det er mange som sier de ikke pleier å leke seg eller å være ute hjemme, og derfor føler jeg kanskje at det er enda viktigere at vi tar oss tid til å gå ut og leke slik at de får øvd seg på det samspillet, og på å bruke fantasien sin og sånne ting (...) vi

rekker ikke å leke for mye. Det er heller at det blir for mye slik at vi føler vi ikke rekker å gå gjennom de fagene vi skal (...) noen ganger så vil de kanskje ha meg med i leken, og det er et monster, og da blir jeg et monster og løper etter dem. Mens andre ganger så prøver jeg kanskje å holde meg litt unna. Noen ganger så går vi inn og er en veileder. Så det varierer egentlig veldig hvilken rolle vi har, både litt på dagen og uka. Jeg synes det er veldig morsomt å være med dem hvis de inviterer til det. Da får jeg liksom komme ned på deres nivå og se de på den måten. Det er mye man ser hvis man først begynner å observere. (Tone)

Slik jeg forstår lærerne, er de enige i at de begge er en del av fellesskapet med elevene. Med dette mener jeg de også bekrefter at de som voksne deltar og bidrar i utviklingen av elevenes jevnalderkulturer. Lærerne opplever imidlertid å ha ulik terskel for å bli med i lek. Slik lærerne påpeker, må de passe på at alle har det bra og blir inkludert i lek. I tillegg forstår jeg det slik at de vurderer egen deltakelse i lek opp mot risikoen for å ødelegge det elevene har skapt. Dette kan ses i sammenheng med elevens beskyttelse av interaktivt rom (Corsaro, 2015), der lærerne tilsynelatende anerkjenner at de kan utgjøre en trussel mot den etablerte leken, selv om de ikke bruker disse begrepene selv. Tone forteller at hun iblant blir med i leken, gjerne som et «monster», noe jeg også selv ofte opplever. Av erfaring mener jeg både rollen som observatør, veileder, «monster» og å gi fart i akebakken er typiske voksenroller i barns lek, noe jeg har erfart i løpet av denne studien. Dette kan ses i sammenheng med det Ellen beskriver, at hun gjerne opplever å være Ellen og «læreren» uansett. Dette kan ses i lys av de barrierene Corsaro (2003) beskriver at voksne må overkomme for å kunne få tilgang til barns verdener. Ellen påpeker også at det er mulig alle voksne har samme opplevelse som hun selv, noe som er i overensstemmelse med barrierene Corsaros (2003) beskriver. På grunn av maktforholdet mellom voksen og barn, og barns viten og forventninger om at voksne er større og mer sosialt og kognitivt modne, vil man alltid være en voksen i barns øyne og det kan være vanskelig å få tilgang til deres verdener (Corsaro, 2003). Ifølge Ruud (2012), vil man i større grad inviteres med i lek dersom man prioriterer lek og er støttende i barns lekeaktiviteter. Samtidig vil man, ifølge Corsaro (2003) kunne overkomme disse barrierene med tålmodighet, omsorg og utholdenhet, og dermed ses som en mer atypisk voksen.

Som nevnt tidligere, forstår jeg lærernes begrep «frilek» som barnestyrt lek, der barna bestemmer. «Styrt lek» forstår jeg, som nevnt, som lærerstyrt lek der lærerne bestemmer over aktiviteten. Lærerne ser på begge disse variantene som lek, men ser forskjeller mellom dem. De fremhever frilek i forbindelse med blant annet rollelek, familieleker og dyreleker, som kan ses på som sosial fantasilek (Ruud, 2012) eller rekreasjonell lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Stiv heks i kroppsøvingstimen og «byen sover» er eksempler på styrt lek. Slik jeg forstår det, ser de det kroppslige og fantasifulle som vesentlig ved lek, og trekker også frem et læringsaspekt ved lek. De trekker frem bearbeiding av kunnskap, bruk av kroppen, utvikling av fantasi, skole-leker og øving på samspill. Dette kan tyde på at lærernes syn på lek kan ses i sammenheng med Ruuds (2012) beskrivelse av sosial lek, der lærerne ser på lek som verdifull blant annet fordi den bidrar til utvikling av kompetanse som er viktig for mestring i skolen. Det er interessant at ingen av lærerne eksplisitt nevner verken faglig læring eller lekens egenverdi. De peker på lekens læringspotensial, men heller av en sosial og kroppslig betydning. Lærernes vektlegging av det jeg forstår som instrumentell lek i forbindelse med sosial utvikling (King,

1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), kan tyde på et verdisyn på lek som stiller seg mellom lek som egenverdi og lek som pedagogisk verktøy. Lærerne synes å eksplisitt formulere et syn på lek som knyttes til pedagogiske målsettinger og tilegnelse av kunnskap og ferdigheter (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), da de fremhever bearbeiding av kunnskap og å øve på samspill. Dette trenger, som Ruud (2012) peker på, ikke være negativt siden det er mulig å både se lekens nytteverdi og egenverdi. Samtidig uttrykker lærerne et ønske om mer lek, men sier de dermed ikke ville «rekke å gå gjennom de fagene» de skal. Lærerstyrte undervisningsmetoder brukes ofte på grunn av lærernes frykt for å ikke nå målene i læreplanen og usikkerhet knyttet til hvordan leken kan integreres i undervisning (Lillejord et al., 2018). Det er derfor mulig at opplevelsen av manglende kunnskap om lek, en frykt for ikke å nå målene i læreplanen og lite tid til lek henger tett sammen.

Jeg tror egentlig at de mener det er lek når de sitter og ser på. At de leker og får elever til å gjøre noe. Altså hvis vi går til ufodissa, så ser Ellen på. (Synne)

De leker ikke. Det er ikke så ofte de leker. De pleier å sitte med kaffe og se på. Det er sikkert deres lek. (Hanna)

Jeg forstår på elevene at de gjerne vil ha lærerne med i lek, og syns dette er morsomt, noe som stemmer overens med det som viser seg i prosjektrapporten til Søbstad (2002, i Ruud, 2012). Dette kan ses i sammenheng med at lærerne tillegger leken verdi gjennom å prioritere, sette av tid til og legge til rette for lek i skolehverdagen, da barn ofte vil ha med voksne som gjør nettopp dette. På denne måten kan lærerne også ses på som støttende til barns lekeaktiviteter, noe elevene muligens også selv oppfatter (Ruud, 2012). Selv om ingen av elevene sier at de ikke ønsker at lærerne skal delta i deres lek, er dette imidlertid ikke nødvendigvis tilfelle for alle elevene i enhver situasjon. I studien til Næs (1995, i Ruud, 2012) ønsket ikke barna overvåking av de voksne, som kan knyttes til negative erfaringer med vokseninnblanding. Samtidig kan barn, ifølge Ruud (2012), ønske at voksne deltar i lek iblant, men andre ganger ha behov for å leke alene. Det er imidlertid interessant at flere av elevene sier at de tror lærerne selv tenker de leker når de ser på elevenes lek, og at Hanna sier de ikke leker, eller ikke leker så ofte. Hun funderer over om det å drikke kaffe og se på lek kan være lærernes form for lek.

Elevene er samlet i klasserommet på morgenen før vi skal være ute hele dagen. Ellen viser en film fra NRK Super om en mann som skal være blind i tre dager for å oppleve hvordan det er. «På bålplassen i dag kan vi også prøve å være blinde og se hvordan det føles,» sier hun til klassen. I garderoben og i friminuttet like etter er det flere av elevene som lukker øynene eller drar lua ned over øynene for å leke blinde.

Når Ellen viser filmen fra NRK Super, foreslår hun at elevene kan prøve å være blinde selv. Dette kan forstås som en instrumentell lek som sikter å utnytte lærings- og utviklingsmuligheter (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Samtidig kan denne leken



også ses i forbindelse med at den er frivillig og fornøyeelig for elevene, og dermed kan bære preg av å være rekreasjonell (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Elevene tar i bruk denne leken i garderoben og i friminuttet. Denne leken ser jeg igjen i andre friminutt i flere dager etter denne observasjonen. Dette kan mulig ses i sammenheng med det Tone i intervjuet sier om at elevene bruker lek for å bearbeide ting de gjør på skolen. Det er mulig at Ellen oppfordret til en slik veiledet, instrumentell lek bevisst, og utnyttet det Ruud (2012) kaller lekens lærings- og utviklingsdimensjon. Denne oppfordringen til lek kan ses på som en form for veiledet lek, ifølge Lillejord et al. (2018), da elevene selv får valget om å bruke denne leken Ellen foreslår, og dermed får mulighet til å lære gjennom lek og kan ses på som aktive i egen læringsprosess.

I en kroppsøvingstime sitter elevene og Tone i en ring på gulvet. Tone forklarer en ny lek der elevene har hver sin ball som de skal føre med seg med beina fra en ende av rommet til den andre, uten at ballen deres blir tatt av en «krabbe». Dersom ballen deres blir tatt, blir de selv en «krabbe» som skal ta ballen til «menneskene» ved å gå som en krabbe langs midten av rommet. «Har vi lov å sparke mennesker?» spør Tone, og elevene svarer nei i kor. «Har vi lov å sparke krabber?» spør hun igjen. Elevene svarer på nytt nei i kor.

«Krabbeleken» i kroppsøvingstimen kan i større grad ses som en lærerstyrt lek sammenlignet med det jeg over ser på som veiledet lek. Lekens lærings- og utviklingsdimensjon er også aktuelt her (Ruud, 2012). Aktiviteten er målrettet, men den er i mindre grad valgfri for elevene, og kan forstås som en instrumentell lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Elevene ses som aktive i egen læringsprosess (Lillejord et al., 2018). Før de begynner leken, bruker Tone tid til å snakke om atferdsregler i leken, noe som kan knyttes til deres jevnalderskultur (Corsaro, 2015). De snakker om at det ikke er lov å sparke mennesker og «krabber». Både lærer og elever er her samstemte om reglene. Dette viser at barn og voksne skaper og utvikler regler i jevnalderskulturen sammen, både gjennom lek og kollektive aktiviteter (Corsaro, 2015).

«Da kan Vilja og Iben komme frem, så tar vi litt byen sover,» sier Ellen på slutten av siste time fredag. De to jentene går frem til tavla, stiller seg ved siden av Ellen og venter til hun slukker lyset og sier: «byen sover». Vilja og Iben begynner å gå rundt i klasserommet, prikker en elev hver på ryggen og går frem til Ellen igjen. «Byen våkner,» sier Ellen og slår lyset på. Elevene som ble prikket på ryggen gjetter hvem av de to jentene som gjorde det.

«Byen sover» er også et eksempel på det lærerne kaller lærerstyrt lek. Selv om elevene tilsynelatende hadde glede av begge de foregående lekene jeg her trekker frem, er mulig «byen sover» i enda større grad lystbetont. Elevene etterspør ofte denne leken, og leken har ikke et uttalt mål annet enn at det er gøy. Læreren styrer leken, men elevene er også aktive og vet lekens regler. Selv om denne leken ikke har et tydelig lærings- eller utviklingsformål, slik som den instrumentelle leken (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), er den heller ikke helt frivillig eller elevstyrt slik som den rekreasjonelle leken (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020).

I denne delen har jeg presentert og drøftet funn relatert til lærernes roller i lek og fellesskap. I dette har jeg forsøkt å belyse hvordan lærerne initierer til og deltar i lærerstyrte leker, samt løftet frem lærernes og elevenes perspektiver på lærernes roller i lek og fellesskap. Lærerne fremhever at de er en del av klassefellesskapet, og har ulike roller i og ulik terskel for deltakelse i lek. Elevene opplever ikke at lærerne deltar i lek i stor grad, men er tydelige på at de ønsker at de skal være med. I neste og siste del av analyse og drøfting vil jeg belyse «tøysing» i skolen.

## 4.6 «Tøysing» i skolen

Tøysing i skolen kan forstås som det King (1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020) refererer til som ulovlig lek. Denne leken ses som forstyrrende, og lærerne korrigerer mye av denne typen lek i løpet av skolehverdagen. I dette delkapitlet vil jeg presentere og drøfte funn fra observasjoner og intervju, der jeg forsøker å belyse hva «tøysing» i skolen kan være, hvordan det forstås av lærerne og elevene, og hvordan det kan forstås i lys av inkludering. Observasjonene under viser ulike uttrykk for ulovlig lek, som innebærer tøys, lekende væremåte eller uro.

Intervjuene bidrar til forståelse for hvordan lærerne og elevene forstår en slik lekende væremåte, eller tøysing, i klasserommet. På spørsmål om lærerne syns tøysing i klasserommet er lek, sier de at det varierer. Hvis en elev tydelig er i en rollelek med blyanter, er det lek, men dersom noen sitter og banker i bordet med vilje eller tygger på viskelæret sitt, syns de ikke det er lek. De syns det er vanskelig å trekke grensene for hva som er lek og hva som er uro. De sier at noen kanskje hører bedre hva lærerne sier dersom de får holde på med ulike ting, men at man ikke kan vite om de er oppmerksomme eller uoppmerksomme. Med tanke på korrigerende av slik atferd, avhenger det også av aktivitet. Dersom alle må høre etter, sier lærerne at kanskje all aktivitet som lager lyd må stoppes. Dersom elevene holder på for seg selv, kan de godta et litt høyere lydnivå. Å holde på med ulike ting kan også være en strategi for å overleve skoledagen, sier lærerne. Skolen er lagt opp på en strukturert måte der alt skal foregå innenfor visse rammer, både knyttet til aktiviteter og atferd. Tone mener førstetrinnselevne er veldig små til å måtte forholde seg til dette. Elevene selv er delt i om de mener tøysing i klasserommet er lek. Noen mener det er det, mens andre ikke. De fleste av elevene er derimot enige i at det ikke er lov å leke eller tøys når læreren snakker. Dette kan resultere i at læreren blir sint, og man kan få kjeft.

Det er jo mange som bare faller inn i en lek hele tiden uten at de vet det. Om det er med stroppen på sekken, eller om det er noe med blyanter og viskelær. Det er kanskje de som fortsatt er mest barnslige som må leke i hver mulighet de får. De gjør alt om til en lek. Går og henter noe i skuffen sin, så er de et eller annet. (Tone)

Ja, så når vi blir kjent med dem så ser du liksom om det er terging da. Altså de sitter jo og kikker inn og gjør ting, ikke sant. Og mot de som faktisk leker, da, som bare faller ut, sånn som du sier, de er egentlig så små at alt blir lek på en måte da. (Ellen)

Det som kan forstås som tøysing, kan være vanskelig å vurdere i klasseromssammenheng, slik jeg forstår lærerne. De sier at noen av elevene stadig faller inn i lek uten å vite det, mens noe atferd ses på som urolighet, eller det som kan forstås som ulovlig lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Som lærerne sier, kan det være vanskelig å skille, men ved å kjenne elevene er det gjerne enklere å vurdere om det er lek, tøys, terging eller teknikker for å overleve skoledagen. Disse teknikkene kan, ifølge lærerne, innebære å forflytte oppmerksomhet over til for eksempel en blyant eller et viskelær, og dermed avlede egen uro og unngå å skape uro i klassen. På bakgrunn av dette kan man se at i denne klassen finnes det ulike behov, personligheter og væremåter. Ifølge Arnesen (2020) betyr ikke fellesskapsregler at alle skal få lik behandling. Enhver i fellesskapet kan ha ulike behov og forutsetninger, og regler kan tilpasses slik at alle får plass i fellesskapet på tvers av ulikheter. For å sikre likeverdig deltakelse for alle er det viktig å respektere og ta hensyn til hverandre på tvers av ulikheter (Arnesen, 2020). Tillatelse av ulike typer atferd, som nevnt ovenfor, kan derfor bidra til inkludering. I arbeid med å skape en inkluderende skole, der alle elever opplever at de har en naturlig plass i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11), kan det samtidig være viktig å arbeide med å utvide og differensiere normalitetsforventningene som finnes i skolen (Madsen, 2005/2006). Slik jeg forstår begrepet normalitetsforventninger, handler det ikke om at det ikke skal finnes forventninger til elevenes atferd i skolen, men at det skal kommuniseres tydelig hvilke forventninger som stilles til barna. På denne måten vet de hva som forventes av dem. For snevre normalitetsforventninger kan bidra til at en større andel elever ikke kan innfri de kravene som stilles. Utviding av disse forventningene kan imidlertid bidra til et romsligere normalbegrep som favner de ulikhetene som finnes i klasserommet. Det kan tyde på at lærerne, ut fra intervjuet, har et vidt normalitetsbegrep, der de godtar mye ulik atferd i klasserommet gjennom å vurdere om det er lek, uro eller teknikker for å avlede uro. Dette kan ses på som arbeid med sosial inkludering. Dette kan også bidra til å motvirke ekskluderende mekanismer ved å skape like adgangsbetaingelser for alle (Madsen, 2005/2006).

Det er jo på en måte lek, men det er ikke lov å gjøre det når læreren snakker. Men det er lov når læreren ikke snakker og syns det er greit. (Liv)

Elevene selv er noe uenige i om tøysing i klasserommet er lek, men synes å være enige i at det ikke er lov i klasserommet, spesielt ikke når læreren snakker. Dette underbygger at dette ses på som ulovlig lek (King, 1987, i Sundsdal & Øksnes, 2020). Dette kan også henge sammen med normalitetsforventningene som er innarbeidet i rutiner, normer og verdier i skolen og i denne klassen (Madsen, 2005/2006). Slik tøysing later til å knyttes til atferd som ikke er en del av de normalitetsforventningene, normene og reglene for klasserommet. Selv om elevene i intervjuet påpeker at det ikke er lov i klasserommet, så viser observasjonene at det også kan være vanskelig å skille ulik atferd og å overholde reglene for atferd i klasserommet.

Tone samler elevene i en ring på gulvet i gymsalen og setter seg mellom to elever. «Skal vi leke en lek?» spør Tone. Flere av elevene lager fjertelyder. «Det der er ganske frekt. Når læreren snakker lager vi ikke fjertelyder,» sier hun. Hun venter til det blir stille, og begynner å forklare leken.

Tone tolker trolig dette som ulovlig lek (King, 1987, i Øksnes og Sundsdal, 2020), fremfor å tolke det som akseptabel tøysing. Dette bryter mulig med de reglene de ønsker å ha for deres klassefelleskap. Disse fellesskapsreglene kan også ses som en del av verdiene i deres jevnalderskultur (Corsaro, 2015). Disse lydene kan derimot også tolkes som et forsøk på å oppnå kontroll, der elevene gjør motstand og utfordrer Tones regler og autoritet, slik Corsaro (2015) skriver. Oppnåelse av kontroll og deling av denne kontrollen, er en sentral del av barns jevnalderskulturer (Corsaro, 2015). Tone korrigerer denne atferden og minner elevene om at slik atferd ikke er akseptert når læreren snakker. Dette samsvarer med hvordan ulovlig lek gjerne blir møtt i skolen (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Imidlertid, som tidligere nevnt, skriver Corsaro (2015) at jevnalderskultur ikke er noe barn bærer med seg som en veileder for atferd. Arnesen (2020) skriver at fellesskapet må skapes gjennom det man gjør sammen, og må utvikles og bearbeides. Dette krever derfor kontinuerlig arbeid. Å skape et fellesskap preget av trygghet og uten frykt for latterliggjøring (Arnesen, 2020), vil også gjelde for lærerne. Det er derfor også viktig at elevene lærer å respektere de voksne, så vel som hverandre, og at de voksne også skal oppleve at fellesskapet er inkluderende for dem.

Vilja sitter på plassen sin og snurrer drikkeflaska si på pulten i en undervisningsøkt på klasserommet. «Flasketuten peker på!» sier Sander og lener seg delvis over pulten til Vilja for å se på. Flere elever kommer bort, ser på og jubler når flaska peker på dem. Tone ser bort på samlingen av elever og ber Vilja legge bort flaska si. Vilja følger beskjeden, og Sander tar opp sin egen drikkeflaske og fortsetter leken selv.

Mot slutten av en skoledag ber Ellen elevene om å rydde og pakke sekkene sine. Flere av elevene hopper, nynner og hinker rundt i klasserommet for å legge bøker i hylla og sette på plass lim og sakser. Lotta kommer inn i klasserommet med en stor søppelbøtte på hjul, og triller den rundt for å samle ark og papirutklipp. «Å, er det søppelbilen?» spør Nicolas. «Ja, det er søppelbilen,» svarer Lotta, og begynner å synge «søppelbilen, vi er søppelbilen» samtidig som hun triller den rundt. Ellen ber Lotta sette søppelbøtta tilbake på plassen sin.

I observasjonen med Vilja og drikkeflaska er det undervisning i klasserommet, og Tone har felles gjennomgang av noe for hele klassen. Slik jeg forstår det, ser Tone på «flasketuten peker på»-leken som forstyrrende for både Vilja og flere elever rundt henne. Leken kan dermed forstås som ulovlig, der Tone gjennom klasseledelse forsøker å kontrollere og forhindre at denne leken får fortsette (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020). Det samme kan gjelde for Lottas lek med «søppelbilen», der Ellen korrigerer atferden og ber Lotta sette søppelbøtta tilbake på plass. Atferden, eller leken, i disse to

tilfellene blir korrigert av lærerne. På den andre siden blir hoppingen, nynningen og hinkingen som skjer samtidig som Lotta triller «søppelbilen» rundt, akseptert av Ellen. Da lek kan ses på som noe som «bare skjer», med utgangspunkt i elevenes utsagn og Gadamer (1989, i Øksnes og Sundsdal, 2020), kan dette være noe av grunnen til at det kan være vanskelig å skille mellom atferd som er akseptert og atferd som ikke er akseptert. Leken utvikler seg uten nødvendigvis å være styrt av den som leker. Derfor kan det være vanskelig for elevene å trekke grenser mellom når man befinner seg innenfor normalitetsforventningene og når man har beveget seg utenfor. Dette kan tyde på at normalitetsforventningene muligens er for snevre, eller at de er underkommunisert. For snevre og underkommuniserte normalitetsforventninger kan virke ekskluderende, da elevene kan oppleve å ikke oppleve tilhørighet og mestring (Uthus, 2020). Arbeid med sosial inkludering, der disse normalitetsforventningene utvides og differensieres, samt tydelig kommuniseres, kan derimot bidra til inkludering (Madsen, 2005/2006). På denne måten vil elevene kunne oppleve å både ha fysisk tilgang og mulighet til deltakelse i det sosiale fellesskapet (Uthus, 2020).

## 5 Avslutning

I denne studien har jeg med utgangspunkt i problemstillingen *Hva betyr lek for fellesskapet på et førstetrinn?* undersøkt førstetrinnselevers ulike lekeaktiviteter, jevnalderkultur som en del av fellesskapet, sosiale mekanismer i lek, lærerens rolle i lek og fellesskap og deltakernes egne perspektiver på lek og fellesskap. Dette har jeg undersøkt ved gjennomføring av en kasusstudie på et førstetrinn ved bruk av kvalitative observasjoner og intervju av elevene og kontaktlærerne på dette trinnet, noe som har gitt en omfattende mengde datamateriale. Gjennom analysen har jeg plassert funn fra datamaterialet innenfor hovedkategorier jeg mener kan besvare problemstillingen. I drøftingen har jeg forsøkt å løfte frem sammenhengen i studiens tematikk, og vise til at funnene kan tolkes, forstås og drøftes på ulike måter, med henvisning til det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet studien plasseres innenfor. Drøftingen løfter også frem hvordan tematikken kan ses i lys av inkludering og ekskludering. Kunnskapen som er blitt skapt i dette prosjektet er konstruert i et samspill mellom meg som forsker og deltakerne i studien. I det følgende vil jeg forsøke å oppsummere studiens viktigste funn for å belyse og besvare studiens problemstilling. Videre vil jeg rette et kritisk blikk på egen studie, før jeg avslutningsvis peker på mulig videre forskning.

### 5.1 Avsluttende drøfting og svar på problemstillingen

Funn knyttet til elevenes lek, tilsier at elevene og lærerne har ulike forståelser av hva lek er. Lærerne mener lek for elevene i størst grad er den frie, barnestyrt leken, der fantasi og kroppslig utfoldelse er sentralt. Elevene selv synes å samtidig ha stor glede av lærerstyrte leker. Elevene beskriver lek som noe spontant uten en klar start: «du bare begynner å gjøre noe, så har det blitt en lek liksom,» «det er bare at vi holder på med ting» og «å gjøre forskjellige ting» var noen av elevenes utsagn. Dette kan man se i sammenheng med Gadamer (1989), der han beskriver lek som noe som «bare skjer», og at leken foregår mellom de som leker (i Øksnes & Sundsdal, 2020).

Mine funn indikerer at enkelte sosiale mekanismer som foregår i barns lek, som beskyttelse av interaktivt rom, kan ses som viktige i barns samspill, da det med utgangspunkt i Alvestad (2015) og Corsaro (2015) kan forstås som viktig i utviklingen av rutiner og verdier i elevenes jevnalderkulturer. Gjennom å beskytte etablert lek forsøker elevene å få og dele kontroll over delte aktiviteter, etablere eierskap over lekemateriell og lekekamerater, samt å beskytte det de har skapt sammen mot andres inntrengning (Corsaro, 2015). Tendenser til å beskytte interaktivt rom begrenser seg ikke til én elev eller elevgruppe, men foregår i ulike situasjoner med ulike elever. Selv om dette ikke nødvendigvis gjøres med en intensjon om å ekskludere, viser studiens funn imidlertid at det oppfattes som ekskluderende av de elevene som blir stående utenfor og nektet tilgang. Elevene i studien beskrev møtet med det jeg forstår som interaktivt rom som sårende, og opplever det som

utestenging. Lærerne oppfatter også denne beskyttende atferden som ekskludering. Dette funnet korrelerer med hvordan Nergaard (2020) beskriver virkningen av jevnaldningsavvisninger. Som nevnt, skjer denne motstanden mot andre elevers tilgang på tross av klasseregelen om at det ikke er lov å si nei til noen som vil være med og leke, da dette ses på som utestenging.

Et annet funn jeg ønsker å trekke frem er hvordan elevenes opplevelse av tilhørighet kan knyttes til den subjektive opplevelsen av andre elever ønske om deres deltakelse. I intervjuet med elevene beskrev en av elevene et scenario der hun ble nektet tilgang til lek av elever som ikke ville ha henne med. Hun fortalte også at elever iblant sier de leker skumle leker som de tror den utenfor ikke vil være med på, slik at vedkommende ikke ønsker å være med. I dette tilfellet sa denne eleven at hun derfor ikke ville være med i leken i tilfelle de andre ikke ønsket å ha henne med. Å være inkludert knyttes, ifølge Uthus (2020) til den subjektive opplevelsen av positiv tilhørighet og mestring i sosiale fellesskap, der tilhørighet handler om opplevelsen av deltakelse (Woodhead & Brooker, 2008). Opplevelsen av inkludering og tilhørighet kan, med utgangspunkt i dette funnet, videre ses i sammenheng med hvordan man selv opplever andres opplevelse av din deltakelse. Dersom man selv opplever å ikke være en ønsket deltaker, slik denne eleven beskrev, kan man derfor anses som ikke-inkludert, selv om man får fysisk tilgang til aktiviteten. Dette korrelerer med Madsens (2005/2006) poeng om at man kan få ta del i det sosiale fellesskapet eller det fysiske rommet, og likevel ikke føle seg inkludert.

Lærernes kunnskap om hvordan elever tar del i og får tilgang til allerede etablerte leksituasjoner og aktiviteter, kan forstås som noe svak. Lærerne bekrefter dette gjennom at de forteller at de har hatt lite til ingen undervisning om lek i egen utdanning. Med funnene fra forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018) som sier at for å kunne drive veiledet lek tilrettelagt for et godt læringsutbytte i undervisning, trengs det kunnskap om lek og læring, god kjennskap til læreplanen og trygghet i egen kompetanse. Selv om dette knyttes til læringsaspektet ved lek, kan dette samtidig knyttes til lek for dens egenverdi. Funnene i studien sier ingenting om lærernes kjennskap til læreplanen eller kunnskap om læring, men synes å bekrefte at de ikke er trygg på egen lekkompetanse eller kunnskap om lek. Dette kan være noe av grunnen til at lærerne opplever det som tidvis utfordrende å veilede i lek og å legge opp til lek som mulig kan gå utover læringsmål.

Utover dette er det samtidig et funn at lærerne tilsynelatende ikke ser elevenes tilgangsstrategier. De sier at elevene «blir med» og peker på at «alle skal bli inkludert», uten å gå nærmere inn på hva dette innebærer eller hvordan det skjer. Som nevnt, forstås beskyttelse av interaktivt rom som ekskluderende av både elever og lærere. Likevel kan manglende forståelse for hvordan elever bruker tilgangsstrategier og hvordan de kan identifiseres, føre til at beskyttelse av interaktivt rom utelukkende ses som negativt og som noe elevene må beskyttes mot. En vurdering i lys av inkludering og ekskludering, med utgangspunkt i Madsen (2005/2006), Statped (2020) og Uthus (2020), vil imidlertid være viktig for å ivareta elevenes rett til å ta del i fellesskapet og oppleve seg inkludert.

Tøysing, eller det som kan forstås som ulovlig lek (King, 1987, i Øksnes & Sundsdal, 2020), forstås av elevene som uakseptabelt når læreren snakker, men at det kan være lov når læreren ikke snakker eller synes det er greit. Lærerne på sin side forsøker å skille ulike former for lek og atferd som kan knyttes til uro, ut fra kontekst og undervisningssituasjon. Funnene tyder på at all ulovlig lek ikke ses som ulovlig i alle undervisningssituasjoner, da lærerne anerkjenner at elevene kan ha ulike behov for lek eller teknikker for å «overleve skoledagen». Ved en slik tilnærming til ulovlig lek, kan det forstås at lærerne, i samsvar med Madsen (2005/2006), har utvidete og differensierte normalitetsforventninger som kan bidra til å skape like adgangsbetingelser for elevene. På denne måten er det mulig at kontaktlærerne på dette trinnet motvirker mulige ekskluderende mekanismer, der ulik type atferd ses som akseptert selv om det kan ses som atferd som i utgangspunktet ikke hører til i klasserommet.

Funn knyttet til lærernes roller i lek og fellesskap, viser at lærerne opplever å være en del av elevenes fellesskap. Samtidig er deres rolle i lek varierende, der lærerne opplever å ha ulike terskel for å bli med i lek. Elevene på sin side er tydelige i at de vil at lærerne skal være med i leken, men opplever gjerne at lærerne kun står og ser på elevene leke. Lærernes rolle i lek og fellesskap ses gjerne som veiledende. Dette innebærer blant annet å passe på at alle får være med i lek og at ingen utestenger eller blir utestengt. Gjennom samtaler i fellesskap i klassen, arbeider lærerne for at elevene skal forstå at egne handlinger har konsekvenser og påvirker andre. Ved å veilede på denne måten, både i leksituasjoner og i samtaler, kan dette, ifølge Nergaard (2020), bidra til å utvikle elevenes empati. Arbeidet med utviklingen av fellesskap, jamfør et sosialiseringbegrep i tråd med Corsaros kritikk (2015), bør imidlertid ikke ses på noe som lærerne alene er ansvarlige for eller kontrollerer. I drøftingen av klassens jevnalderskultur, er det tydelig at elevene i stor grad etablerer og skaper kulturen sammen med hverandre og voksne. Elevene i denne studien har hatt innflytelse på prosjektet, der jeg har forsøkt å ta deres synspunkter på alvor og la deres stemmer komme frem. I arbeidet med utviklingen av fellesskap må også elevene anerkjennes som en del av etableringen og utviklingen av fellesskapet og jevnalderskulturen de inngår i. Gjennom de kollektive aktivitetene i klassen, vil elevene, sammen med hverandre og voksne, forhandle dele og skape kulturer som de vil inngå i (Corsaro, 2015).

## 5.2 Kritisk blikk på egen studie

I denne studien har jeg gjennomført en kasusstudie på et førstetrinn. I dette arbeidet har jeg møtt på ulike utfordringer som kan påvirke studiens kvalitet. Dette gjelder særlig tidsperspektivet og min rolle som intervjuer.

Valget om å betegne denne studien som en kasusstudie kan kritiseres da studien kun har forløpt over to uker. I løpet av prosjektet har jeg ikke hatt mulighet til å peke på forandringer i konteksten, men har forsøkt å gi en inngående beskrivelse av konteksten med vekt på jevnalderskultur. En beskrivelse av konteksten i en kasusstudie er, ifølge Postholm og Jacobsen (2018), helt sentral for å kunne forstå kasuset slik at denne forskningen kan få betydning for liknende kasus. Dersom jeg skulle gjennomført denne



studien på nytt, ville jeg vurdert å enten forlenge feltarbeidet, eller å snevre inn fokuset for undersøkelsen. En forlengelse av feltarbeidet ville imidlertid ført til andre utfordringer, da dette masterprosjektet kun strekker seg over ett semester. Dermed ville en innsnevring av fokuset for undersøkelsen i større grad vært hensiktsmessig. Fokuset for studien har vært bredt, og har ført til en stor mengde datamateriale. Mye av datamaterialet fra intervju og observasjoner er svært interessante, men lever ikke opp til potensialet da det har fått lite til ingen plass i analysen.

Ved transkripsjon av intervjuene og i arbeidet med analysen oppdaget jeg at flere av deltakernes svar var svært interessante, men at jeg i flere tilfeller ikke stilte gode oppfølgingsspørsmål. Formålet med å gjennomføre semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2009/2015) var blant annet å kunne være føyelig til å gå bort fra intervjuguiden og ta tak i deltakernes utsagn eller stille uforberedte spørsmål for å belyse tematikken. En grunn til at deltakernes svar ikke alltid ble utbrodert, kan være at jeg har lite erfaring med å intervju og i situasjonene ikke var erfaren nok til å ta tak i dem. En annen kritikk ved intervjuene, som jeg har pekt på tidligere, er at jeg ville gjennomført særlig elevintervjuet i mindre grupper dersom det skulle gjøres på nytt. Dette for å hindre at noen deltakere blir anonyme til fordel for andre, beholde ro og konsentrasjon i større grad, samt å hindre at samtalen blir konsensuspreget der man sier seg enig med flertallet fordi det er vanskelig å være uenig.

### 5.3 Veien videre

Strategiene barn bruker for å få tilgang til andre barns lek er komplekse og bygger på hverandre (Corsaro, 2015). Selv om motstand mot tilgang til etablert lek kan forstås som ekskludering, vil imidlertid barn som møter slik motstand utvikle tilgangsstrategier som senere kan gi tilgang til lek, ifølge Corsaro (2015). Ved motstand vil elevene utvikle forståelse for hva som tillater tilgang. I min studie har jeg ikke fått mulighet til å si noe om elevens utvikling av tilgangsstrategier. Dette mener jeg vil kunne være interessant å se videre på, da dette kan bidra til økt kunnskap og forståelse for barns etablering av, initiativ og tilgang til lek, samt hvordan læreren kan fungere som en støtte i dette. Dette vil også mulig kunne bidra til bredere kunnskap om hvordan man kan motarbeide mulige ekskluderende mekanismer som kan forekomme i lek.

Videre vil jeg også peke på at mine observasjonsfunn ikke sier noe om lærernes faktiske deltakelse i lek på lik linje som elevene. Funnet fra intervju peker imidlertid på lærernes og elevenes erfaringer med lærernes deltakelse i lek. Elevene er tydelige i at de ønsker at lærerne skal være med i lek, og lærerne uttrykker et ønske om mer lek. For å videre forstå sammenhengen mellom lek og fellesskap, kan det derfor være interessant å undersøke lærerne i lek med elevene. På denne måten kan det være mulig å ytterligere forstå fellesskapsdannelse og hvordan lærerne og elevene leker sammen i skolen.

I arbeidet med denne studien har jeg forstått at lek uttrykker seg på ulike måter. Jeg har funnet det vanskelig å definere lek, da lek kan ses på som flytende mellom det man

umiddelbart forstår som lek og det som heller handler om en lekende væremåte. I enkelte tilfeller er det lett å gjenkjenne hva som er en lek, for eksempel leken der Lotta, Hanna og Ylva leker ulike dyr i treet på en av utedagene. I andre tilfeller, for eksempel der Sander ligger med hodet i fanget til Liv samtidig som Synne og Ella tøyser med ham, er jeg åpen for at det kan diskuteres hvorvidt dette er en lek eller ikke. Jeg har imidlertid valgt å forstå lek som kollektive aktiviteter mellom elevene, der en form for lekende væremåte spiller en rolle. Av erfaring fra denne studien, kan lek være så mangt. Haug (2019) og Øksnes og Sundsdal (2020) etterlyser mer lek i skolen og mer forskning på lek, men viser til at hvilken lek som etterlyses må defineres. I denne studien har jeg forsøkt å belyse hva lek på et førstetrinn kan være, og hvilken betydning lek har for fellesskapet. På denne måten håper jeg at denne studien kan bidra til feltet.

# Referanser

- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2. utg.). Sage.
- Alvestad, T. (2015). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s. 82-100). Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Christensen, P. & James, A. (2017). *Research with children: Perspectives and practices* (3. utg.). Routledge.  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=185c4158-1401-4689-bfe9-b777e907cd26%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Corsaro, W. A. (2003). *We´re friends, right? Inside kids´ cultures*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4. utg.). Sage.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children´ s point of view: methodological and ethical challenges. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children´ s perspectives on early childhood services* (s. 71-89). The Policy Press.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner´ s guide to doing a research project* (2. utg.). Sage.

Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>

Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv – På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1196>

Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.) (3. utg.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).

Lillejord, S., Børte, K. og Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk: Integrering og inkludering i det moderne samfunnet* (O. H. Fosland, Overs). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 2005).

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nergaard, K. (2020). *Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill: En hermeneutisk-fenomenologisk studie* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Nasjonalbiblioteket.  
<https://www.nb.no/search?q=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999920053394302202%22&mediatype=b%C3%B8ker>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek: Kompetanse for livet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Statped. (2020, 13. november). *Hva er inkludering*. Hentet 26. april, 2022 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2022, 15. februar). *Kva er Statped?* Hentet 26. april, 2022 fra <https://www.statped.no/om-statped/kva-er-statped/>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

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

Tjora, A. (2018a). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2018b). *Viten skapt: Kvalitative analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.

Voksne for barn. (u.å.) *Zippys venner – livsmestring i skolen*. Hentet 24. mai 2022 fra <https://vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/zippy/>

Woodhead, M. & Brooker, L. (2008). A Sense of Belonging. *Early childhood matters*, 111, 3-6.  
[https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/enhancing\\_a\\_sense\\_of\\_belonging\\_in\\_the\\_early\\_years/5](https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/enhancing_a_sense_of_belonging_in_the_early_years/5)

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.

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

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave: På hvilke måter uttrykker fellesskapet seg gjennom...](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansenummer**

695378

**Prosjekttittel**

Masteroppgave: På hvilke måter uttrykker fellesskapet seg gjennom lek på et førstetrinn?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektperiode**

01.12.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
08.02.2022	Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

**LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2**

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!



## **Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema for elever og foreldre/foresatte**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Felleskap og lek på førstetrinnet»?**

Dette er et spørsmål til deg som forelder/foresatt til elev(er) på førstetrinn om barnets deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke måter fellesskapet uttrykker seg gjennom lek på et førstetrinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

#### **Formål**

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i sosialpedagogikk for grunnskolelærerutdanningen 1-7 for våren 2022. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lek utspiller seg blant skolestartere og på hvilke måter lek kan ses i sammenheng med fellesskapet på et førstetrinn. I løpet av dette skolehalvåret vil jeg i to til fire uker være til stede på skolen for å observere og snakke med elevene for å finne mer ut om hva lek betyr for dem, om de lærer noe av å leke, hva som skal til for å bli inkludert i leken, og om elevene kan oppleve å ikke bli inkludert i leken. Ved å se på ulike typer lek, både barnestyrt og voksenstyrt, i og utenfor klasserommet, håper jeg å få vite mer om lekens betydning sett fra elevers perspektiv. Selv om prosjektet er for lite til å si noe sikkert og om sammenhengen mellom elevers faglige utvikling og det sosiale fellesskapet, forventes det at elevers egne beskrivelser av lek kan bidra med viktig kunnskap for forståelse av leken på førstetrinn.

Opplysningene vil brukes i min masteroppgave og vil ikke brukes til andre formål enn dette.

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

NTNUs Institutt for lærerutdanning (ILU) er ansvarlig for prosjektet. Førsteamanuensis Kris Kalkman ved ILUs pedagogikkseksjon er hovedveileder for prosjektet.

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

Du får spørsmål om deltakelse fordi du har ett eller flere barn på førstetrinn. Denne henvendelsen sendes til alle foreldre/foresatte for elever på trinnet. I tillegg sendes en henvendelse om deltakelse til kontaktlærerne på trinnet. For å undersøke lek og fellesskap på et førstetrinn, får du spørsmål om å gi samtykke til ditt barns deltakelse i prosjektet. Dette gir meg samtykke til innhenting av informasjon om ditt barn som en del av klassefellesskapet. Denne informasjonen handler om barnets deltakelse i lek og fellesskap.

Henvendelsen sendes i samarbeid med skolen og lærerne på trinnet.

## Hva innebærer det for deg å delta?

I utforming av prosjektet har jeg og veilederen min tenkt nøye gjennom hva det vil innebære for ditt barn å delta. I det følgende vil du få kort informasjon om hvilke opplysninger som innhentes, om metodene som benyttes og om den praktiske gjennomføringen. Det opplyses i tillegg om retten til å se intervjuguide på forhånd, og hvordan forskningen ikke vil gå utover undervisningskvaliteten om du eller ditt barn ikke ønsker å delta. Avslutningsvis vil si jeg noe mer om hva som skjer hvis du eller ditt barn bestemmer for å trekke dere fra deltakelse og hva som gjøres med alt av informasjon om barnet i dette tilfellet.

Jeg kommer til å gjennomføre observasjoner av elevene både i og utenfor klasserommet. Observasjonene vil kun være knyttet til lek og fellesskap. Observasjonsopplysningene vil registreres i egne notater før de transkriberes elektronisk i etterkant. I tillegg ønskes å gjennomføre intervju med både lærere og elever. Intervjuene vil være i form av uformelle samtaler, både individuelle og i grupper, med forhåndsbestemt tema og enkelte spørsmål for å sette i gang samtalen. Her vil det være stor mulighet for medvirkning av deltakerne. Målet med denne metoden for intervju er å få innblikk i egne erfaringer og forståelser rundt lek og fellesskap. Intervjuene vil tas opp på lydopptak før de transkriberes elektronisk i etterkant. Lydopptakene vil oppbevares i henhold til NSD og NTNU sine retningslinjer for lagring og håndtering av data.

Dersom du som forelder/foresatt ønsker, kan du ta kontakt med meg i forkant av samtalen med elevene for å få informasjon om hva samtalen innebærer og for å se intervjuguide.

## Det er frivillig å delta

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

Det er slik at du som foresatt juridisk samtykker på vegne av ditt barn, men **barnet må også ønske å delta**. For at ditt barn skal kunne gjøre seg opp en mening om egen deltakelse skal alle deltakende barn få informasjon som de forstår. Som forsker og lærerstudent er jeg lydhør for om ditt barn kommer til å vegre seg for deltakelse eller om barnet skulle oppleve andre typer ubehag. Ditt barn får dermed informasjon om prosjektet som er tilpasset dets nivå og språklige ferdigheter. Spesielt viktig er informasjon om at de selv velger om de vil være med, og at de når som helst kan stille spørsmål.

Dersom du eller barnet ditt ikke ønsker å delta vil barnet ikke inkluderes i observasjonene. Jeg vil da ikke hente inn informasjon eller opplysninger fra eller om

barnet, verken ved observasjoner eller ved samtale. I dette tilfellet vil jeg legge til rette for at barnet kan ha et alternativt opplegg i løpet av gruppesamtale med andre elever. Uavhengig av deltakelse eller ikke i prosjektet, vil min tilstedeværelse i og utenfor klasserommet ikke påvirke barnets undervisning eller deltakelse i aktiviteter.

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

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

- I tillegg til meg selv, vil veileder Kris Kalkman ha tilgang til opplysningene
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle navn vil bli anonymisert
- Datamaterialet lagres på en kryptert og sikker server i henhold til NSD og NTNU sine retningslinjer

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da all identifiserende informasjon vil anonymiseres.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Personopplysninger som navn og andre identifiserende opplysninger vil anonymiseres tidlig i prosjektet. Lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- NTNUs Institutt for lærerutdanning ved Sigrid Torgeirsdotter Skaar. Sigritsk@stud.ntnu.no eller tlf.
- NTNUs Institutt for lærerutdanning ved Kris Kalkman. Kris.kalkman@ntnu.no eller tlf.
- Vårt personvernombud: NTNU ved Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sigrid Torgeirsdotter Skaar  
(Forsker)

Kris Kalkman  
(Veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Felleskap og lek på førstetrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i intervju
- delta i observasjoner

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema for kontaktlærere**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Felleskap og lek på førstetrinnet»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke måter fellesskapet uttrykker seg gjennom lek på et førstetrinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg som kontaktlærer.

### **Formål**

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i sosialpedagogikk for grunnskolelærerutdanning 1-7 for våren 2022. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lek utspiller seg blant skolestartere og på hvilke måter lek kan ses i sammenheng med fellesskapet på et førstetrinn. I løpet av dette skolehalvåret vil jeg i tillegg til fire uker være til stede på skolen for å observere og snakke med elevene for å finne mer ut om hva lek betyr for dem, om de lærer noe av å leke, hva som skal til for å bli inkludert i leken, og om elevene kan oppleve å ikke bli inkludert i leken. Ved å se på ulike typer lek, både barnestyrt og voksenstyrt, i og utenfor klasserommet, håper jeg å få vite mer om lekens betydning sett fra elevers perspektiv. Selv om prosjektet er for lite til å si noe sikkert og om sammenhengen mellom elevers faglige utvikling og det sosiale fellesskapet, forventes det at elevers egne beskrivelser av lek kan bidra med viktig kunnskap for forståelse av leken på førstetrinnet.

Opplysningene vil brukes i min masteroppgave og vil ikke brukes til andre formål enn dette.

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

NTNUs Institutt for lærerutdanning (ILU) er ansvarlig for prosjektet. Førsteamanuensis Kris Kalkman ved ILUs pedagogikkseksjon er hovedveileder for prosjektet.

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

Du får spørsmål om deltakelse fordi du er kontaktlærer på førstetrinnet. Denne henvendelsen sendes til begge kontaktlærere på trinnet. I tillegg sendes en henvendelse om deltakelse til foreldre og foresatte til elevene på trinnet. For å undersøke lek og fellesskap på et førstetrinn får du spørsmål om å delta i prosjektet. Dette gir meg samtykke til innhenting av informasjon om din rolle som lærer i lek og fellesskap på dette førstetrinnet. Denne informasjonen handler om din initiering til lek, din rolle som lærer i lek og fellesskap, samt dine erfaringer og beskrivelser av lek og fellesskap på trinnet.

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

I utforming av prosjektet har jeg og veilederen min tenkt nøye gjennom hva det vil innebære for deg å delta. I det følgende vil du få kort informasjon om hvilke opplysninger som innhentes, om metodene som benyttes og om den praktiske gjennomføringen. Det opplyses i tillegg om retten til å se intervjuguide på forhånd, og hvordan forskningen ikke vil gå utover undervisningen. Avslutningsvis vil jeg si noe mer om hva som skjer hvis du bestemmer deg for å trekke deg fra deltakelse og hva som gjøres med informasjonen om deg i dette tilfellet.

Jeg kommer til å gjennomføre observasjoner av elevene både i og utenfor klasserommet. Observasjonene vil kun være knyttet til lek og fellesskap, og vil i hovedsak dreie seg rundt elevene, men noen observasjoner vil inkludere deg som lærer. Observasjonsopplysningene vil registreres i egne notater før de transkriberes elektronisk i etterkant. I tillegg ønskes å gjennomføre intervju med både lærere og elever. Intervjuene vil være i form av uformelle samtaler, både individuelle og i grupper, med forhåndsbestemte tema og enkelte spørsmål for å sette i gang samtalen. Her vil det være stor mulighet for medvirkning av deltakerne. Målet med denne metoden for intervju er å få innblikk i egne erfaringer og forståelser rundt lek og fellesskap. Intervjuene vil tas opp på lydopptak før de transkriberes elektronisk i etterkant. Lydopptakene vil oppbevares i henhold til NSD og NTNU sine retningslinjer for lagring og håndtering av data.

Dersom du ønsker, kan du ta kontakt med meg i forkant av intervju for å få informasjon om hva samtalen innebærer og for å se intervjuguide.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- I tillegg til meg selv, vil veileder Kris Kalkman ha tilgang til opplysningene
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle navn vil bli anonymisert
- Datamaterialet lagres på en kryptert og sikker server i henhold til NSD og NTNU sine retningslinjer

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da all identifiserende informasjon vil anonymiseres.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Personopplysninger som navn og andre identifiserende opplysninger vil anonymiseres tidlig i prosjektet. Lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- NTNUs Institutt for lærerutdanning ved Sigrid Torgeirsdotter Skaar. Sigritsk@stud.ntnu.no eller tlf.
- NTNUs Institutt for lærerutdanning ved Kris Kalkman. Kris.kalkman@ntnu.no eller tlf.
- Vårt personvernombud: NTNU ved Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sigrid Torgeirsdotter Skaar  
(Forsker)

Kris Kalkman  
(Veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Felleskap og lek på førstetrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjoner

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



#### Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Emne	Oppvarmingsdel
Presentasjon av meg og prosjektet	Jeg: Studier, hobby og masteroppgave  Kort om prosjektet og hensikten med studien
Det formelle i prosessen	Lydopptak av intervjuet
	Samtale om lek og fellesskap
Opplevelse av, erfaringer med og syn på lek og fellesskap	Hva mener dere er lek?  Hva og hvordan leker dere på skolen? Er det forskjeller i å leke inne og ute, i undervisning og frilek?  Leker dere annerledes når dere er hjemme?  Hva tror dere lærerne mener er lek?  Hva tror dere foreldre mener er lek?  Husker dere om dere lekte mer i barnehagen?  Leker dere annerledes nå som dere går på skolen?  Er det lett å bli med i leken?  Hva gjør dere for å bli med i leken?  Er det lett å finne noen å leke med?  Hva gjør du hvis du ikke har noen å leke med?  Kan dere lære noe i leken, i tilfelle hva?  Hva kan være vanskelig i leken?  Føler dere iblant at dere ikke får lov å bli med i leken? Hva gjør dere da?  Kan leken i friminuttet ha noe å si når dere kommer inn fra friminuttet? Påvirker det konsentrasjon eller samarbeid?

## Vedlegg 5: Intervjuguide kontaktlærere

Emne	Oppvarmingsdel
Presentasjon av meg og prosjektet	Jeg: Studier, hobby og masteroppgave
	Takke for deltakelse, kort om prosjektet og hensikten med studien
Det formelle i prosessen	Lyddoptak av intervjuet og årsaken til det, forsvarlig lagring av data, taushetsløfte og anonymisering
	Frivillighet – du kan når som helst trekke deg uten å måtte si hvorfor
	Signering av samtykke og eventuelle spørsmål
Oppvarmingsspørsmål	Kan du fortelle litt om deg selv? (familie, bosted, hobby, utdanning, etc.)
	Samtale om lek og fellesskap
Opplevelse av, erfaringer med og syn på lek og fellesskap	Hva mener du er lek?
	Hva tror du elever og foreldre mener er lek? Hva mener de og tror om lek i skolen?
	Egen opplevelse av lek-kompetanse, og egen erfaring med lek i skolen?
	Hvilke muligheter/utfordringer finnes det ved lek?
	Hva legger du i begrepet fellesskap og hva mener du det er?
	Ser du noen sammenheng mellom lek og fellesskap?
	Hvilke mekanismer i leken spiller inn i fellesskapet?
	Hva er din rolle i lek og fellesskap som kontaktlærer på trinnet?
	Ditt syn på lek i skolen og lekens rolle i offentlige dokumenter
	Ser du noen sammenheng mellom lek/fellesskap og det å bidra til utvikling av en demokratisk skole?
	Inkluderings spørsmål i tilknytning denne tematikken?
	Mulig å trekke inn mangfoldsspørsmål i denne tematikken?

