

Amalie Tokle

«[...] Språket er selve grunnmuren i leken»

En kvalitativ studie av fire læreres begrunnelser for bruk av lek og lekens betydning for barns språkutvikling

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn:
norskdidaktikk

Veileder: Marit Olave Riis-Johansen

Mai 2022

Amalie Tokle

«[...] Språket er selve grunnmuren i leken»

En kvalitativ studie av fire læreres begrunnelser for bruk av lek og lekens betydning for barns språkutvikling

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn: norskdidaktikk
Veileder: Marit Olave Riis-Johansen
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masterstudien i norskdidaktikk er å undersøke hvordan lærere som er opptatt av lek, begrunner og argumenterer for sine valg når det gjelder lek og språkutvikling. Lek er en viktig del av barns oppvekst og er en arena der de lærer og utvikler seg. Til tross for at lover og læreplaner har en økt oppmerksomhet for barns behov for lek, viser det seg at dette ikke realiseres i praksis av alle lærere. Press om å oppnå gode elevresultat, lærerens kunnskap og skolekultur er avgjørende faktorer for lekens plass i skolen. Gjennom tidligere praksis som lærerstudent har jeg observert lærere som tar i bruk lek og har erfart hvorfor leken er viktig for barnet. Dette har skapt min interesse for å få innblikk i lærerens begrunnelser og refleksjoner om lek og språkutvikling.

Problemstillingen for denne studien er som følger: *Hvordan begrunner et strategisk utvalg av lærere bruk av lek i begynneropplæringen og hvilke refleksjoner har de om lek og språkutvikling?* Studien har videre tre forskningsspørsmål: *1) Hvilke erfaringer har lærere med bruk av lek i begynneropplæringen? 2) Hvorfor bruker lærerne lek i begynneropplæringen? 3) Hvordan forstår lærerne lekens betydning for barns språkutvikling?*

De teoretiske perspektivene i min studie er både tatt fra et norskfaglig og pedagogisk perspektiv. Oppgaven er norskfaglig, men jeg skriver også om lek som vil være relevant for meg som lærer i grunnskolen. Jeg støtter meg på et sosiokulturelt syn og presenterer derfor innledningsvis hva det vil innebære. Deretter gjør jeg rede for barns språkutvikling, barns første møte med språket og hvordan barnet tar i bruk språk. Videre ser jeg på hvordan lek kan forstås og dens betydning for barnet. Avslutningsvis redegjøres det for lærerens rolle i lek.

Studien er blitt gjennomført med kvalitativt forskningsintervju som støttes av en semistrukturert intervjuguide. Videre er studien analysert, tolket og drøftet. Mine hovedfunn i denne studien viser at lærere bruker varierte leker i undervisningen. Lærere legger til rette for lek fordi den har en egenverdi, den gir økt motivasjon og elevene lærer og utvikler språket gjennom samspillet i lek. Et annet sentralt funn er at barns språk og miljø har en tett sammenheng. Lærere ser derfor på deltakelse i lek som viktig for at barn skal få muligheten til å utvikle språket. En begrensning for leken er tidspresset i skolen, lærerens kunnskap om lek, skolekulturen, lærerens rolle og hvordan det fysiske rommet og lekerekvisitter kan utformes for å støtte opp til lek.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate how teachers, who are interested in play, justify, and argue for their choices when it comes to play and language development. Play is an important part of children's childhood and in play there is an arena where they learn and develop. Even though laws and the curriculum have increased awareness of children's need to play, not all teachers use play. Teachers' knowledge and school culture are crucial factors for the play's place in the school. Through previous practice as a teacher student, I have observed teachers who use play and I have experienced why play is important for the children. Because of this, I am interested in gaining insight in the teacher's arguments for using play, and their reflection around play and children's language development.

The thesis statement of this study is: How does a strategic selection-teachers justify the use of play in beginner education and what reflections do they have on play and language development? The study also has three research questions: 1) What experiences do teachers have with the use of play in the beginning of primary school? 2) Why do teachers use play in the beginning of primary school? 3) How do teachers understand the importance of play for children's language development?

The theoretical perspectives in my study are taken from both an academic and pedagogical perspective. This thesis is based on the Norwegian school subject and pedagogics and is therefore relevant for me as a teacher in primary school. I rely on a socio-cultural view which I will present in the introduction. Further in the thesis I will explain the child's language development, the child's first meeting with language and how the child uses language. In addition to this, I look at how play can be understood and how important play is for children. Furthermore, I will describe the teacher's role in play and what the framework says about how teachers should relate to play.

This study was conducted with a qualitative research interview, supported by a semi-structured interview guide. Furthermore, the study has been analyzed, interpreted, and discussed. My main findings in this study show that teachers use varied playful activities in their teaching. We see that teachers in the school uses play because it has an intrinsic value for the pupils. It provides increased motivation, and the pupils learn and develop the language through the interaction in play. Another key finding is that children's language and environment have a close connection. Teachers therefore see participation in play as important for children because they get the opportunity to develop the language. Some of the arguments for not using play in the classroom is the time-pressure in school, teachers' knowledge of play, school culture, the role of the teacher and how the physical space and play props are designed to support play.

Forord

Fem spennende år på lærerstudiet ved NTNU er snart fullført. Det er i et pust i bakken at jeg nå sitter og skriver forordet til min egen masterstudie. Denne reisen har vært lang, til tider krevende, slitsom og ikke minst lærerik. Jeg har utviklet meg både faglig og personlig. Det har vært lange dager med lesing, skriving, lite fritid, og hardt arbeid. I dag ser jeg at hardt arbeid lønner seg. Jeg sitter igjen med økt kunnskap og erfaringer om lek og språk, som jeg kommer til å ta med meg videre inn i læreryrket. Arbeidet har gitt meg kompetanse om hvorfor leken er viktig i skolen og dens betydning for barns språkutvikling.

Jeg vil først og fremst begynne med å takke NTNU og mine medstudenter for fem givende år. Takk til Lisa og Karoline, studietiden hadde aldri vært det samme uten dere to. Takk til min studiepartner og venninne Sofie for motiverende ord. Takk til min bibliotekpartner Ida Emilie for latter, humor og gode samtaler i skrivepausene. Vi kom omsider i mål og nå kan vi endelig feire sammen!

Videre vil jeg takke informantene som deltok i studien. Takk for at dere tok dere tid til å møte meg og dele deres tanker, kunnskaper og erfaringer. Jeg vil også rette en stor takk til min dyktige veileder Marit Olave Riis-Johansen. Takk for ditt engasjement, gode faglige samtaler og veiledningsmøter.

Takk til min venninne Hanna og svigermor Lillian for gjennomlesing av oppgaven. Takk til mamma og pappa for at dere alltid stiller opp og heier på meg. Sist, men ikke minst vil jeg takke min flotte samboer Julian. Takk for at du motiverte meg til å fullføre, til tross for at vi ble småbarnsforeldre oppi det hele. Uten deg på hjemmebane hadde aldri dette gått i havn. Takk til min lille Ludvik for din tålmodighet, ditt blide vesen og forståelse for at mammaen din måtte bruke lange dager til å skrive. Nå gleder jeg meg til en etterlengtet sommerferie sammen med dere.

Amalie Tokle,
mai 2022, Mosjøen

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Bakgrunn og formål.....	11
1.2	Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning	12
1.3	Tidligere forskning	13
1.4	Oppgavens oppbygning.....	14
2	Teoretiske perspektiver.....	15
2.1	Den sosiokulturelle tradisjonen	15
2.2	Barns språkutvikling	15
2.2.1	Det første møtet med språket.....	16
2.3	Hva er lek?	16
2.3.1	Lekens betydning for barn	18
2.4	Språk i bruk.....	19
2.4.1	Språk i rollelek	20
2.4.2	Språk i konstruksjonslek.....	21
2.4.3	Språklek.....	21
2.4.4	Språk og regellek.....	22
2.5	Lærerens rolle i lek	22
3	Forskningsmetode	24
3.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	24
3.1.1	Utvalg og rekruttering av informanter	24
3.1.2	Beskrivelse av intervjuguide.....	25
3.1.3	Pilotering	26
3.1.4	Gjennomføring og transkribering	26
3.2	Dataanalyse.....	27
3.3	Forskningens kvalitet.....	28
3.4	Forskningsetikk	29
4	Analyse	31
4.1	Hva slags type lek legger informantene opp til?	31
4.2	Begrunnelser for bruk av lek	33
4.3	Informantenes refleksjoner om lek og språkutvikling	35
5	Drøfting	37
5.1	Målstyring	37
5.2	Kulturen i skolen.....	39
5.3	Lærerens bidrag i lek.....	40
5.4	Språk og lek	42

5.5	Frilek	43
6	Avslutning	46
7	Litteraturliste	48
8	Vedlegg	51

Tabell

Tabell 1. Presentasjon av utvalg.	25
--	----

1 Innledning

Denne studien handler om lek i begynneropplæringen. Lek er blitt vektlagt i læreplaner siden reform 97 (Palm et al., 2018, s. 16). Ved Reform 97 ble det innført en endring i alderen for skolestart, der alderen ble senket fra syv til seks år. I lærerplanen (L97) skulle det beste fra skole og barnehage prege innholdet og barns behov for lek skulle prioriteres (Palm et al., 2018, s. 15–16). I 2001 ble den første PISA-undersøkelsen publisert. Denne viste at de norske resultatene var middelmådige, noe som førte til diskusjoner om skolens innhold og kunnskaper (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 68–69). De middelmådige resultatene påvirket læreres arbeid i stor grad og skapte en mistillit til læreres kunnskapsbase (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 18). Med bakgrunn i dette ble Kunnskapsløftet 2006 (LK06) utformet med vekt på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter (St. meld. nr.30 (2003–2004), s. 3). Det ble et større fokus på målstyring, som handlet om at myndighetene innførte noen mål som skolene skulle stå til ansvar for (Imsen, 2016, s. 111–112). Resultatfokuset påvirket lærere til å ta i bruk mer tradisjonelle lærerstyrte undervisningsmetoder. Dette utfordret lekens plass de første skoleårene (Lillejord et al., 2018, s. 14).

Lek er igjen blitt aktuell i den nye overordnet delen av lærerplanen (LK20), der opplæringen gjennom lek skal gi muligheter til kreative, utforskende og skapende læringsprosesser. «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7–8). Dette legger føringer for å øke læreres kompetanse om lek og hvordan det kan integreres i begynneropplæringen.

Å utvikle barnas språk er viktig i begynneropplæringen. Språk læres i samhandling med andre (Høigård, 2019, s. 15), og forskning viser at barn lærer best gjennom samspill når aktiviteten stimulerer deres egen fantasi (Lillejord et al., 2018, s. 25). Dette er argumenter for å la leken ha en viktig plass i begynneropplæringen. Lek har et stort potensial i seg, både når det gjelder læring og utvikling av språk (Høigård, 2019, s. 63). Gjennom lek vil barna kunne lære seg språket i samspill med andre, der det er barnets engasjement og interesse som driver leken fremover (Høigård, 2019, s. 15). Lek gir barna gode opplevelser sammen der de får ta i bruk sin egen fantasi og kreativitet til å utforske med språket (Høigård, 2019, s. 63–66). De siste årene er dette blitt mye tematisert i fagbøker, blant annet i bøkene: *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (Høigård, 2019) og *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (Becher et al., 2019).

1.1 Bakgrunn og formål

Det var i praksis gjennom studiet at lek og språk vekket min interesse. Da møtte jeg en praksislærer som var opptatt av å bruke lekende tilnærminger i undervisningen. Praksislæreren la til rette for flere stasjoner med ulike type lek. Jeg ble fascinert over hvordan elevene brukte språket i samhandling med hverandre og gleden de viste ved at alle elevene var engasjerte og deltok i undervisningen. Denne praksiserfaringen ble grunnlaget for min interesse ved å få et innblikk i læreres refleksjoner og tanker om lek, og dens betydning for barns språkutvikling.

Gjennom praksiserfaringer har jeg fått med meg viktigheten av lek i begynneropplæringen, og hvor avgjørende den er for barns språkutvikling. På bakgrunn av dette lurer jeg på hvorfor det fortsatt er lite lek i skolen, og hvordan en kan bryte en slik tendens blant lærere. Ved å intervju fire erfarne lærere som tar i bruk lek i sin undervisning, vil jeg undersøke om de kan hjelpe meg å forstå bedre hvorfor det ikke lekes mer. Dette vil jeg gjøre ved å undersøke hvordan de som benytter seg av lek i undervisningen, begrunner og argumenterer for sine valg.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

På bakgrunn av erfaringer med viktigheten med bruk av lek og dens betydning, ønsker jeg gjennom denne masterstudien å finne svar og refleksjoner rundt følgende problemstilling:

Hvordan begrunner et strategisk utvalg av lærere bruk av lek i begynneropplæringen og hvilke refleksjoner har de om lek og språkutvikling?

Jeg ønsker å belyse problemstillingen ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har lærere med bruk av lek i begynneropplæringen?
2. Hvorfor bruker lærerne lek i begynneropplæringen?
3. Hvordan forstår lærerne lekens betydning for barns språkutvikling?

Dette er ei masteroppgave i et grunnskolelærer-studium. Den skal være og er norskdidaktisk, men samtidig skriver jeg om et tema som er relevant for meg som lærer, ikke bare som norsklærer. Det er en masteroppgave som avslutter en profesjonsutdanning som grunnskolelærer. Studien er avgrenset til å gjelde lærere som jobber på småtrinnet, fordi lek står sentralt for barn i denne aldersgruppen. Lek kan sees innenfor ulike fag og er også relevant innenfor norskfaget. Når det gjelder lek fra et norskfaglig perspektiv, kan en se at det utvikles gode samtaler gjennom samspillet i lek. Samtale er viktig fordi barn lærer seg både språkssystemet og hva språket brukes til (Høigård, 2019, s. 47). Lek kan også skape mulighet for kreativ og utforskende skrive- og leseopplæring, der barn kan få en naturlig interesse for lesing og skriving. Gjennom samhandling i lek tilegner barn seg skriftspråket, der de tester ut sin egen forståelse av hva skrift er og hva den kan brukes til (Høigård, 2019, s. 249). I denne studien har jeg valgt å avgrense oppgaven til å handle om språk og barns språkutvikling.

Jeg vil kort presisere noen sentrale begreper som vil gjenta seg i denne masteroppgaven. Disse er lek, rollelek, barns språkutvikling og begynneropplæring. Dette er en foreløpig begrepsavklaring, da jeg kommer tilbake til disse begrepene i teorikapittelet.

Lek kan defineres på flere måter. Broström (2019) omtaler lek som noe som er frivillig, noe som er indre motivert, preget av fantasi og kommunikasjon (s. 44–46). Den leken som har fått størst plass i studien er rollelek.

Rollelek kan defineres som en lek der barn får muligheten til å gå inn i en annen verden og ta en ny identitet og utforske med språket (Høigård, 2019, s. 66).

Videre er *språkutvikling* et gjennomgående begrep i oppgaven. Begrepet er betegnelse

for det som foregår når barn tilegner seg språk som en grunnleggende ferdighet (Høigård, 2019, s. 16).

Til slutt kan *begynneropplæring* defineres som undervisning i alle fag på de minste trinnene (Palm et al., 2018, s. 13).

1.3 Tidligere forskning

I denne studien støtter jeg meg på studier som omhandler barns språklæring, lek og praksiser i begynneropplæring. I en forskningsgjennomgang om barns språk og språkmiljø i barnehagen, finner Sandvik et al. (2014) at lek innebærer språklig samhandling (s. 6). Jeg benyttet meg av denne studien som faglig grunnlag for å si hva lek er. For at barn skal kunne delta i lek må de ha et språk, samtidig som de tilegner seg språk i lek (Sandvik et al., 2014, s. 6). Stangeland (2018) viser også til at gjennom aktiv deltakelse i lek og samspill gjør barn seg erfaringer slik at språket til barna strykes (s. 97). Forskningen viser at barn med lave språkskårer stiller svakere i lek enn barn med gjennomsnittlige språkskårer (Stangeland, 2018, s. 97). Stangeland (2018) ser videre at språklig mestring kommer tydelig frem gjennom barns deltakelse i lek (s. 98).

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ble det utformet en forskningskartlegging som skulle beskrive sentrale kjennetegn ved læringsfremmende arbeidsmåter, og gode læringsmiljø for de minste elevene i skolen (Lillejord, et al., 2018, s. 2).

Forskningskartleggingen viser at flertallet av barn mestrer overgangen fra barnehage til skole bra, men det er noen som ikke mestrer denne overgangen like godt. Noen barn sliter med å sitte stille og trenger mer tid til å tilpasse seg skolen. Siden det er variasjon mellom barn når de begynner på skolen, tilsier forskningen at disse elevene har et behov for en egen pedagogikk. Forskningen finner at de aller fleste barn i denne alderen trenger læringsaktiviteter som gir rom for barnas egne initiativ slik som de er kjent med fra barnehagen. Det konkluderes med at en elevsentrert undervisning og at lærerprofesjonskompetansen styrkes vil være hensiktsmessig i arbeid med de minste barna i skolen (Lillejord, et al., 2018, s. 2-3).

Videre ser vi i Hølland et al. (2021) sin rapport om overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser at mye av forskningen på overgangen fra barnehage til skole er tatt fra et barnehagefaglig ståsted (s. 71). I de ulike institusjonene fremkommer det ulik forståelse for hva lek og læring er. Det vil derfor være viktig at institusjonene samarbeider og kommuniserer, der de finner ut hva det er som legges i disse to begrepene (Hølland et al., 2021, s. 71). Forskningen påpeker også at en må møte barns forventning om at skole ikke er det samme som barnehage. Barn vet at de skal lære, men er redde for å ikke mestre de skolefaglige aktivitetene. Det kreves at læreren finner gode arbeidsmåter som samspiller både med lek og læring (Hølland et al., 2021, s. 73).

Hølland et al. (2021) hevder at det er behov for mer forskning på feltet, særlig hvordan lek- og læringsaktiviteter i førsteklasse kan brukes som redskap for læring (s. 74). Det er også etterspurt forskning om hvordan klasserommet og det fysiske miljøet kan utformes for å støtte opp lek og læring (Hølland et al., 2021, s. 74). Samtidig etterlyser Lillejord et al. (2018) i sin forskningskartlegging at det er lite forskning på hvordan skolen kan tilrettelegge en best mulig skolestart for de minste barna (s. 4). Med denne studien ønsker jeg å bidra med mer kunnskap om lek og dens betydning. Dette bidrar til forskningsfeltet gjennom å tematisere lekens egenverdi, lekens inspirasjon og

motivasjon, læring gjennom lek, lekende læring og barns språkutvikling. Dette mener jeg er viktig for å inspirere flere lærere til å ta i bruk lek i arbeid med barns språk.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler med flere underkapitler. I kapittel 1 presenterer jeg studiens innledning, bakgrunn og formål, problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning og tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer jeg teoretiske perspektiver som er den sosiokulturelle tradisjonen, barns språkutvikling, lek og dens betydning, språket i bruk og lærerens rolle i lek. I kapittel 3 presenterer jeg det metodiske grunnlaget for studien. Det blir gjort rede for det kvalitative forskningsintervjuet, dataanalyse, forskningens kvalitet og forskningsetikk. I kapittel 4 analyserer jeg hva slags type lek informantene legger opp til, begrunnelser for bruk av lek og informantenes refleksjoner om lek og språkutvikling. I kapittel 5 blir analysen videreført der jeg drøfter tema som målstyring, samarbeidskultur, lærerens bidrag i lek, språk og lek og frilek. Avslutningsvis oppsummerer jeg sentrale funn og videre forskning i kapittel 6.

2 Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet danner grunnlaget for analysen og drøftingen ved å gjøre rede for teorier og fagbegreper. Jeg støtter meg på den sosiokulturelle læringsteorien i denne studien, og presenterer derfor hva et slikt teoretisk rammeverk innebærer innledningsvis. Videre gjør jeg rede for barns språkutvikling, der barns første møte med språket står sentralt. Deretter ser jeg på hvordan lek kan forstås, med fokus på lekens egenverdi, lekens inspirasjon og motivasjon, læring gjennom lek og lekende læring. Jeg vil i tillegg undersøke hvordan barn bruker språket i leken. Jeg presenterer leker som rollelek, konstruksjonslek, språklek og regellek. Avslutningsvis ser jeg nærmere på lærerens rolle i lek.

2.1 Den sosiokulturelle tradisjonen

Denne studien er som tidligere nevnt skrevet ut fra et sosiokulturelt syn. Lev Vygotsky er en sentral bidragsyter i denne teorien. Han la vekt på den nærmeste utviklingssonen som en ramme rundt forståelse av utvikling. Vygotsky hevdet at språklig kompetanse overføres gradvis til barnet (Grøver, 2018, s. 35). Han mente at barns kompetanse og utviklingsnivå ikke kan bli registrert på et bestemt tidspunkt, det må sees fra to ulike sider. Fra den ene siden må en se på barnets utvikling som allerede har tatt sted (det aktuelle utviklingsnivået), og fra den andre siden må en se fremover. Den voksne må dermed kunne vurdere hva som er barnets nærmeste og mulige utviklingsnivå. Senere vil barnet i sin utvikling kunne mestre det alene uten noe form for støtte av en voksen (Lyngseth, 2008, s. 354). Å legge til rette for mediert læring er et viktig metodisk prinsipp ut fra teorien om *den nærmeste utviklingssonen*. Mediert læring handler om at læring skjer i sosial samhandling og overføres og tilegnes mellom individer (Bruner, 1983, Bråten, 1996, sitert i Lyngseth, 2008, s. 354). Jerome Bruner har videreført Vygotsky sin teori og laget uttrykket *støttesystem for språktilegnelse*. Teorien handler om at barn får støtte i sin språkkonstruksjon fra mer kompetente språkbrukere i sitt språkmiljø. Bruner brukte også metaforen *stillasbygging* for å påpeke den betydningen støttende kommunikasjon og samspill har for barnet i utviklingen av språk (Lyngseth, 2008, s. 354). Som vi ser, innebærer et sosiokulturelt teoretisk rammeverk at en forstår språklæring som en sosial aktivitet mellom voksne og barn. Det kan også dreie seg om interaksjon mellom barn, der barn lærer av andre barn som har mer kompetanse enn seg selv.

2.2 Barns språkutvikling

Å utvikle språket er en viktig prosess i et barns liv. Språket hjelper barn å forstå seg selv og verden rundt, og bidrar til at barn klarer å reflektere og forme sine tankeprosesser (Høigård, 2019, s. 15.). «Språket gir identitet og tilhørighet. Språket er avgjørende for den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen» (Høigård, 2019, s. 15). Barn utvikler seg ulikt og det vil variere hvor langt de er i sin språkutvikling (Lyngseth, 2020, s. 29). Språket utvikles gjennom samspill med andre, der det er barnets interesse som er i fokus og som driver leken fremover. Drivkraften springer ut fra behovet om å utfolde seg og gleden over å få være en del av et fellesskap (Høigård, 2019, s. 15). Når et barn har lært seg å bruke språket, erfarer de både hva de bruker språket til og hvordan språket er

bygd opp (Høigård, 2013, s. 15). Høigård (2019) mener at en må ha kompetanse innen begge disse feltene for å utvikle en god språklig kompetanse (s. 15).

2.2.1 Det første møtet med språket

Menneskets språk er ikke noe som er medfødt (Lyngseth, 2020, s. 29). Grunnlaget for barns språkutvikling blir lagt fra den dagen barnet trer inn i verdenen og møter andre mennesker (Høigård, 2019, s. 19). I det øyeblikket barnet blir født begynner de å kommunisere med andre mennesker (Maagerø, 2003, s. 90). De kommuniserer med å gråte og rette hodet mot den de ønsker kontakt med, eller ved å rette hodet bort (Rygvdal et al., 2019, s. 303). De første språklige erfaringene får barn oppleve sammen med sine omsorgspersoner. Før de forstår hvilken mening ordene har, lærer de at språklyd er noe som hører til i alle situasjoner (Høigård, 2019, s. 19). De blir omringet med ord og senere går barns lyder over til språk. De mestrer språket gradvis og erfarer at de gjennom språket kan de ta del i det sosiale på en ny måte. De ser at ordene og lydene deres har en betydning, og de erfarer at de kan påvirke omgivelsene rundt seg ved hjelp av språket (Maagerø, 2003, s. 90).

Barn er født og oppvokst i ulike språkmiljø (Høigård, 2013, s. 16). Ofte når en prater om barns læring, kan diskusjonen ubevisst blir plassert inn i en skolesammenheng (Bjar, 2008, s. 16). Bjar (2008) påpeker at en ikke må glemme at språk og læring utvikles fra fødselen av og at skolen faktisk bare står for en del av barnets utvikling (s. 16). Det språket barn utvikler og tilegnes, kommer fra det livet de lever og de menneskene de omgås (Bjar, 2008, s. 16). Barn som opplever at de kommer fra hjem der de voksne forklarer, grunngir og argumenterer vil ofte utvikle språket raskere enn barn som ikke opplever dette. Barn som kommer fra hjem hvor de voksne forteller, reflekterer, bruker rim og humor vil selv bli engasjert til å bruke språket til dette formålet (Høigård, 2013, s. 16). Høigård (1999) ser at barn som har erfaringer og god kontakt med voksnes aktivitet og kultur, vil kunne ha størst variasjon i lek og vil selvsleke og ta initiativ i rollelek (s. 90). På den andre siden ser man at barn som har få språkerfaringer og et dårligere ordforråd vil være mer ukonsentrert og passive i leken. Noen barn velger til og med å melde seg ut av leken, fordi de ikke mestrer aktiviteten (Høigård 1999, s. 90). Med dette kan vi si at miljøet barnet er vokst opp i kan ha stor betydning når det gjelder barnets forutsetning for både språk og lek. Barn kommer til skolen med varierende språkstimuleringer og erfaringer med å bruke språk i lek. Å ha kjennskap til språk og språkutvikling vil derfor være avgjørende i møte med barn når en skal legge til rette for lek.

Barns språk er så komplekst og det kan ikke fremstilles før en viser til ulike aspekter ved språket (Grøver, 2018, s. 37). Høigård (2019) forteller at en kan se på språket på ulike nivåer (s. 15). Hvert nivå danner et eget delsystem i språket. Vi har *fonologi* som er lydsystemet og *morfologi* som er systemet for hvordan ordene lages og bøyes. Vi har *syntaks* som er systemet for hvordan setningene veves sammen til en tekst og *semantikk* som er betydningssystemet. Barna vil også etter hvert kunne oppdage de ulike delsystemene i språket i samspill med andre barn eller voksne. Dette erfarer de ved å se og høre andre bruke språket og ved å bruke språket selv (Høigård, 2019, s. 15).

2.3 Hva er lek?

For å kunne diskutere lek i arbeid med barns språkutvikling, er det avgjørende å finne en felles forståelse av lek og hva det er som menes med lek. Lillemyr (2020) mener at det er viktig å kunnskap om hvordan lek kan forstås og hvorfor den er grunnleggende

viktig for barnet og deres utvikling (s. 181). Becher et al. (2019) sier at det er mange ulike forståelser og definisjoner når det gjelder lek og læring (s. 15). Dette kan være en grunn for at leken ofte kan bli sett på som mangesidig og sammensatt (Lillemyr, 2020, s. 29). Lek kan ha flere funksjoner og det kan imidlertid være vanskelig å finne en entydig forklaring eller definisjon av lek som fenomen (Lillemyr, 2020, s. 37). For barn kan det også være vanskelig å definere lek. De opplever leken ulikt og det vil variere hvilket syn de har på lek (Øksendal & Sundsdal, 2020, s. 20).

Teoretikerne definerer lek på ulike måter. Øksendal & Sundsdal (2020) omtaler lek som kunnskap, innsikt og det gode liv (s. 95). Skram (2016) hevder at lek er en frivillig handling eller en aktivitet som springer ut fra barnet selv (s. 58). Broström (2019) presenterer tre former for lek: frilek, den lærerike leken og den lekende læringen (s. 44–46). Lillemyr (2020) foreslår tre dimensjoner som kan være de mest sentrale for å beskrive lek som fenomen: lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens inspirasjon og motivasjon (s. 38). I denne delen vil jeg legge vekt på Lillemyr (2020) sin kategorisering av lek. Jeg legger vekt på disse delene fordi de viser til et bredt spekter av hvordan lek kan forstås.

Lillemyr (2020) sin første kategori handler om *lekens egenverdi*, som kan forstås på ulike måter (s. 38). Lillemyr (2020) er opptatt av lekens egenverdi gjennom den sosiale og relasjonelle egenverdien, som legger vekt på kommunikasjonen og samspillet en har gjennom relasjoner i lek (s. 38). Leken har en egenverdi når barn leker fordi det er gøy, og når barn smiler og ler i lek (Öhman, 2012, s. 100). Den har også en egenverdi fordi det er et sted der barn uttrykker seg, der de viser hvordan de ser på verden i dette øyeblikk. I tillegg har den en egenverdi fordi den bidrar til barns trivsel og helse på en rekke områder (Öhman, 2012, s. 100). Lillemyr (2020) fremhever lekens egenverdi gjennom den sosiokulturelle teorien (s. 38). Dette kan vi se i sammenheng med at barn utvikler seg i samspill med andre barn og at de gjennom lek utvikler evnen til å kommunisere. Den filosofiske tilnærmingen er også opptatt av lekens egenverdi. Den ser på betydningen av her-og-nå situasjonen i lek som handler om å være til stede i lek (Lillemyr, 2020, s. 38). Lek gir de voksne informasjon om barns læring, utvikling og sosialisering på ulike områder. Samtidig er lek ikke et mål i seg selv for barnet, det er en naturlig væremåte. Barn leker fordi leken er lystbetont og for at leken er viktig i seg selv. For barnet trenger det ikke å være et middel for noe (Lillemyr, 2020, s. 31).

For å oppnå *læring gjennom lek* vil det være viktig at barn får være aktive og utforskende (Lillejord et al., 2018, s. 49). Lillejord et al. (2018) forteller at læringsforskning og policydokumenter henviser til at en lærer best når man får være i aktivitet, men de viser at dette ikke realiseres i praksis (s. 49). Lillejord et al (2018) konkluderer med «Hvis målet er å gi de yngste barna lærelyst og motivere for livslang læring, er det ikke å anbefale en praksis hvor de store deler av skoledagen sitter i ro og blir undervist» (s. 49). Lek er en måte å unngå en slik passiviserende skolehverdag for elevene. Lillemyr (2020) belyser læring *gjennom lek* ved at den er opptatt av språklig og sosial læring som foregår i leken, som utgangspunkt for kognitiv læring (s. 38). Vygotsky ser også på læring gjennom lek med å henvende seg til lekens relevans for utvikling, spesielt gjennom språklige og sosiale perspektiver (Lillemyr, 2020, s. 38). Barn lærer gjennom leken ved å improvisere og være skapende som er grunnleggende viktig for barn i mange situasjoner (Lillemyr, 2020, s. 38). Öhman (2012) forteller at lek er sted der barn får uttrykke seg selv (s. 15). Den er betydningsfull for å danne et godt selv bilde og en følelse av kompetanse og mestring. Dette vil handle om at barn har en følelse av å

kunne ta eget initiativ og ha kontroll over leken, som viser til at det er viktig at barn får dette handlingsrommet til å leke i skolen (Öhman, 2012, s. 15).

Lekens inspirasjon og motivasjon kan vi se i sammenheng med det som driver og skaper leken og det som motiverer (Lillemyr, 2020, s. 39). Barn motiveres ved å ha en god selvoppfatning og tro på at de selv kan mestre, som de kan erfare i leken. Det som kan drive leken kan komme gjennom barns tidlige lekeerfaringer, som kan gi dem inspirasjon og ideer til å leke. I lek med andre får barn føle på en tilhørighet og et samhold som blir til gjennom leken. Dette vil kunne være den viktigste motivasjonen for barnet. Med andre ord har lekens motivasjon sitt grunnlag i en god selvtilitt og barnets tro på at de selv kan mestre. Den springer ut fra deres følelse av tilhørighet til en gruppe eller et fellesskap (Lillemyr, 2020, s. 39).

Videre vil jeg legge vekt på det Broström (2019) kaller for *lekende læring* (s. 52). Opplæringen i skolen skal ta utgangspunkt i barns ståsted og skal stimulere til lærelyst. Flere av lærerplanene i grunnskolen har kompetansemål som legger vekt på de minste barns behov for å lære gjennom lek, utforskning og praktiske tilnærminger. Kompetansemålet etter 2.trinn i norsk forteller at elevene blant annet skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Ifølge Lillejord et al. (2018) blir barn aktiv lærende når lek integreres i læringsaktivitetene (s. 14). *Lekende læring* er en tilnærming og et verktøy som kan brukes i skolen. Det er en undervisningstilnærming som vil fremme faglig kunnskap gjennom aktiviteter som kan minne om lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). Lillejord et al. (2018) mener at en ikke kan kalle en arbeidsmetode for lekende før den inneholder noen av lekens kjennetegn, som kan være fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon (s. 14). Lærere som skal ta i bruk lek i sin undervisning bør både ha kunnskap om barns utvikling og om sentrale kjennetegn ved lek, og det vil være en fordel med en god delingskultur blant personalet på skolen (Lillejord et al., 2018, s. 14). Likevel ser en at kulturen i skolen har en stor påvirkningskraft av hvordan lek og lekende tilnærminger gjennomføres i skolen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 139).

Broström (2019) ser at lekbasert læring og lekende læring kan virke til dels overlappende siden begge er opptatt av lek og læring (s. 52). Vi kan skille dem ved å se at den lekbaserte læringen tar utgangspunkt i leken og utviklingen av lekens kvalitet, mens den lekende læringen tar utgangspunkt i de faglige målene for å skape leken (Broström, 2019, s. 52). Et eksempel på lekende læring kan være hvis læreren sammen med elevene bygger opp en butikk, der lesing, skriving og regning er utgangspunktet for leken. Som kan være alt i fra å skrive handlelister til å telle penger. Det finnes flere typer lekende læring og jeg viser til konkrete leker i neste delkapittel.

2.3.1 Lekens betydning for barn

I observasjon av barns lek kan det være vanskelig å ikke oppdage betydningen leken har for barnet. Barnet bruker store deler av sin tid til å leke, og leken er derfor en viktig arena (Lillemyr, 2019, s. 62). Lillemyr (2019) forteller at det er ulike oppfatninger av hvorfor leken har så stor betydning for barna (s. 62). Den er viktig for barna fordi den er styrt av dem selv og er en frivillig aktivitet. For at barn skal kunne leke må de ha lyst til å leke, den må være indre motivert. Det skal være gøy å leke, og det er barnets interesser som står i fokus. Når leken kommer fra barns egne opplevelser og erfaringer kan vi si at leken skjer på barnets premiss (Skram, 2016, s. 58). Broström (2019) påpeker viktigheten av at barn får tid og rom til deres egne leker i skolen (s. 47).

Overgangen fra barnehagen til skolen kan oppleves brå for mange barn. De opplever at leken ikke er lik som det den var i barnehagen. Læreren må derfor gi plass og rom i skolehverdagen til den frie leken. Barna må få muligheten til å leke på sine egne premisser uforstyrret uten at den voksne blander seg inn (Broström, 2019, s. 47). Broström (2019) mener at skolens fysiske utforming må innby til flere former for rollelek, hvor barna kan konstruere deres rollelek. Samtidig er det viktig at både skolen og læreren aksepterer at de kroppslige og viltre lekene kan inngå i mange av barns lekerepertoar (s. 47–48).

2.4 Språk i bruk

Høigård (2019) påpeker at å tilegne seg et språk er ikke bare å lære seg ulike ord (s. 37). Det handler også om å lære hva språket brukes til og hvordan det brukes, som også kalles for *pragmatikk* (Høigård, 2019, s. 37). *Kontekst* er et sentralt begrep når vi ser på språklige ytringer fra et pragmatisk synspunkt. Konteksten har den funksjonen at den påvirker hvordan språkbrukeren uttrykker seg og hvordan samtalepartneren tolker det som sies (Høigård, 2019, s. 37). Ifølge Maagerø (2003) foregår all språkbruk i en kontekst og konteksten virker inn på språkbruken. Språkbruken kan også endre konteksten, vi kan dermed si at språk og kontekst står i et dialektisk forhold til hverandre (s. 91). At barn lærer pragmatisk bevissthet, kan vi for eksempel se i rollelek. Barn går inn og ut av roller og endrer raskt hva det er de leker. Plutselig kan de leke sykehus og skifter språket slik som de snakker på et sykehus. I det neste øyeblikket kan de leke skole og skifter språket slik som de snakker på en skole. På denne måten kan vi si at konteksten virker inn på språkbruken barn bruker i leken og at barn i lek aktivt bruker språket for å etablere nye kontekster.

Dialogen er den viktigste språklæringsarenaen, der barn tilegner seg både språksystemet og de pragmatiske sidene av språket (Høigård, 2019, s. 47). Ifølge Høigård (2019) er dialog en sentral arena for å tilegne seg språk, fordi det skjer gjennom et samspill (s. 14). Dette henger sammen med Vygotskys tanker. Han ser på hvordan mennesker lærer i samspill med andre (Lyngseth, 2008, s. 354). Gjennom samspillet i dialog får en både kontakt og nærhet, og lærer mye om seg selv og verden rundt. Et viktig mål i en dialog er å være en god dialogpartner. Målet med en dialog er at samtalepartnerne kan innføre et emne, komme med egne replikker til det de andre sier og deretter videreføre det andre sier (Høigård, 2019, s. 47–48). Høigård (2019) mener at rolleleken er den leken som fremmer best dialog mellom barn (s. 172).

Ifølge Høigård (2019) utvikler barnet alle deler av språket gjennom leken (s. 172). «I leiken tar barna språklige initiativ, de forhandler og forklarer, de argumenterer og begrunner, de kompromisser og løser problemer, de fantaserer, tuller og tøyser og mye annet» (Høigård, 2019, s. 172). Når barn leker sammen med en voksen kan de støtte seg til den voksne der de frigir seg kommunikasjonsansvaret, men de må selv finne metoder for å formidle det de ønsker (Høigård, 2019, s. 172). Grøver (2018) ser kvaliteter ved voksnes lekbaserte samhandling med barn som fremmer språklig læring (s. 120). Følgende kvaliteter blir løftet frem: å respondere med utgangspunkt i barns forutsetninger og interesse, til å fremme lek gjennom spørsmål og til å bruke rik ordbruk i lek (Grøver, 2018, s. 120). Det løftes også frem at leken sammen med andre barn har emosjonelle kvaliteter. Disse kvalitetene påvirker språket som utvikles mellom barn (Grøver, 2018, s. 123). Dette henger også sammen med et sosiokulturelt syn, der barn lærer språk av de som har mer språkkompetanse enn seg selv (Lyngseth, 2008, s. 354).

Forskning basert på Vygotsky sitt arbeid understreker betydningen av at barn får erfaringer med å både høre og bruke språk (Gjems, 2008, s. 364). Alle de språklige erfaringene vil kunne støtte og stimulere barns læring. I ulike studier er det påpekt hvor viktig det er for barn å delta i språklige aktiviteter der de får erfaringer med å både høre og bruke språk (Gjems, 2008, s. 364–365). For at barn skal få en mangfoldig språklig erfaring er det nødvendig at de har tilgang på et bredt lekerepertoar (Høigård, 2019, s. 172). I denne delen løftes det frem sentrale aspekter ved språklæringen i lek. Det legges vekt på Høigård (2019) sine tema for lek som er: rollelek, konstruksjonslek, språklek og regeltekst.

2.4.1 Språk i rollelek

I rollelek trer barna inn i roller og er en annen enn seg selv. De prater og oppfører seg i likhet med den rollen de er i og tar rollene ut fra det de har mest erfaringer fra. Barn tar og lærer bort roller av hverandre i lek (Høigård, 2019, s. 66). I fantasien blir tid, sted, gjenstander og omgivelser forandret til noe annet enn det er i virkeligheten. Barna bruker språket til å skape en fantasiverden som de bytter på å fantasere videre på og selv være inne i (Høigård, 2019, s. 66). Rollelek er ulik de andre lekene i den grad at den styres og drives av barns språk (Høigård, 2019, s. 71). Öhman (2012) mener rolleleken er den aktiviteten som gir mest språkstimulering for barn (s. 154). Maagerø (2003) mener også at den språklige interaksjonen står i sentrum av rolleleken, hvor språket er det bærende elementet i leken (s. 91).

Lek som foregår i en fantasiverden er avhengig av språket for å kunne oppfatte, følge andre initiativ og selv ta initiativ. Barna skaper fortellinger gjennom rollelek der handlingen utvikles underveis i leken. Lek gir barna en god fortellerevne som er sentral for barns språkutvikling (Høigård, 2019, s. 66–67). I rollelek ser vi at barna ofte sier noe i rollen som de er i, som kalles for *rolleytringer*. Gjennom rolleytringene tar barn ofte i bruk lysere stemme eller med et annet tonefall. I tillegg er det vanlig at barn skifter om til østlending når de går inn i en rolle. Vi har også *regiytringer* i rollelek, der barna sier noe om rollene og konteksten for leken. I leken planlegger barna de ulike rollene, hva de skal si og gjøre, og hvordan kontekst leken skal foregå i. *Magiske ytringer* i rollelek er når barna sier noe om hva som skjer eller gjøres i leken (Høigård, 2019, s. 67–68).

Rollelek er viktig både for den emosjonelle, sosiale og kognitive utviklingen. Den er også sentral for utvikling av språket (Høigård, 2019, s. 70). Høigård (2019) viser til språklige gevinster barna får av rollelek (s. 71). I rollelek vil det gjennom samspillet fremme dialog mellom barna, vi kan dermed si at de utvikler *dialogferdigheten* gjennom leken. Rollelek handler også om *løsrielse fra her-og-nå-situasjoner*, der barn går inn i fantasien og lager seg indre bilder av det som foregår i leken. Når barn tar i bruk ord de har hørt tidligere og gjør de videre om til sine egne ord bidrar det til deres egen *begrepsutvikling* (Høigård, 2019, s. 71). Gjennom dialog i rollelek utvikler barna en mottakerbevissthet, der de må sette ord på som er viktig å sette ord på slik at lekepartneren skal forstå. De må også kunne ta hensyn til mottakerens forutsetning og bruke språket til å opprettholde og videreutvikle leken, som også kalles for å *desentrere* (Maagerø, 2003, s. 97–98). De får også tatt i bruk varierte *språkhandlinger*. Barna går inn i en ny identitet, bruker språket på nye måter og leken får dem til å ta i bruk nye ord og begrep. De får også en god *fortellerkompetanse* fordi de lager fortellinger i leken i samhandling med andre. Ikke minst får de *metakommunisert* og en *metaspråklig bevissthet* gjennom rollelek. De språklige kodene i leken er en form for

metakommunikasjon, hvor barna har en holdning til at det de gjør ikke er i det virkelige liv. Gjennom de ulike språkkodene i leken får de også bygget opp den metaspråklige bevisstheten. Videre fremmer rollelek *skriftspråkutviklingen* når barna tar i bruk skriving og lesing i aktiviteten og rekvisitter i leken (Høigård, 2019, s. 71).

2.4.2 Språk i konstruksjonslek

Konstruksjonslek er en lek som går ut på at barn lager forskjellige ting med ulike materialer. De kan for eksempel bygge hus eller tårn med hjelp av klosser, eller så kan de forme og lage ting med ulike gjenstander som kongler, steiner eller papp (Høigård, 2019, s. 65). Høigård (2019) påpeker at det vil være viktig at små barn har tilgjengelig klosser i ulike geometriske former når de skal leke (s. 65). På den måten skal de kunne kjenne igjen de ulike formene som de senere skal møte i matematikken. Da kan mange barn kjenne igjen formene ved å ta og føle på formene med hendene. Hos de minste barna kan konstruksjonsleken bestå av parallelllek og parallelltale, men hos de større barna kan leken være mer fysisk og verbal. Konstruksjonslek kan ofte innby til rollelek, der de leker innenfor den verden de bygger opp (Høigård, 2019, s. 65). I konstruksjonsleken tar barna i bruk flere replikker for å styre sin egen handling, som er det vi kaller for egosentrisk tale (Høigård, 2019, s. 65).

Konstruksjonslek er også verdifull for barns språkutvikling (Høigård, 2019, s. 65). Høigård (2019) forteller at gjennom konstruksjonsleken får barna sine første erfaringer med ulike former, kvaliteter og materialer (s. 65). Det vil være viktig for at de skal bli kjent med de grunnleggende begrepskategoriene som vi bruker i dagliglivet. De gjør seg erfaringer med størrelser, form, farge, vekt, materialkvalitet og overflatekvalitet. De erfarer også likheter og ulikheter mellom materialer. For at barna skal få god nytte av disse erfaringene er det nødvendig at de får ta i bruk ordene til de ulike formene. Det vil være avgjørende at de voksne deltar på barnets premisser og prater med barna om det de leker og lager (Høigård, 2019, s. 65–66).

2.4.3 Språklek

I språklek behersker barnet språket og gjør språket videre om til sitt eget (Høigård, 2019, s. 76). Språklek handler om humor, rim og rytme og tull med tvetydigheter (Høigård, 2019, s. 76). Frost & Lønnegaard (1996) påpeker at formålet med språklek er å stimulere den språklige bevisstheten hos barn (s. 9). Det vil øke barnas erfaringer om det språket de snakker og gjøre dem bevisst over at språket har et innhold og form (Frost & Lønnegaard, 1996, s. 9). Vi kan dele leken i de den *spontane* og *traderte* språkleken. *Spontan* språklek er når barn kan sitte med et ord, der de gjentar ordet eller deler av ordet for seg selv. *Tradert* språklek er når barn lærer språkleker av hverandre i et samspill, som er en sentral del av barnekulturen. Det kan være alt i fra vitser, gåtevitser, luredialoger, ellinger, sangparodier og nonsensstekster (Høigård, 2019, s. 74).

Språklek er sentral for barnets videre språkutvikling og er en viktig del for barnets mestring av språk. Når barnet leker blir språket synlig når det lekes med. Flere av språklekaktivitetene er bygd opp av enkeltord som hjelper barna å skille ut ordet som en språklig enhet, som blir tydelig i lek med homonymer (Høigård, 2019, s. 76). Høigård (2019) hevder at riming er sannsynligvis den viktigste språkleken (s. 76). «Riming hjelper barna til å avgrense ordet som en enhet i språket, samtidig som de gjør den viktige erfaringen at en kan se bort fra innholdet og konsentrere seg om lydstrukturen i ordet» (Høigård, 2019, s. 76). Med dette kan en begynne å ta i bruk den metaspråklige

funksjonen. Språklek gir et godt grunnlag for at de spontane samtalene om språk skal utarte. De voksne har en viktig jobb for å inspirere barna til språklek. Dette krever at den voksne gir tilgang til et rikt aspekt med språkleker (Høigård, 2019, s. 76).

2.4.4 Språk og regellek

Regellek er en lek som handler om at en må følge bestemte regler i leken, som en finner mye av i barnets lekekultur (Høigård, 2019, s. 72). Det kan for eksempel være i alle slags spill som sisten, boksen går, rødt lys, spill, stafett og hoppe paradiset. Regellek følger bestemte regler og rammer som barna må tilpasse seg etter. Det kan være regler som at de må vente på tur og ikke jukse. I regellek er rettferdighet og orden viktig for å kunne styre leken. Når det gjelder språket i regelleken, blir den ofte uttrykt gjennom elling, forklaring og diskusjon og hvilke regler som skal gjelde i leken. På denne måten kan vi også si at regellek forbereder barna til å delta i samfunnet. Ellingene er viktige når barna må fordele oppgaver, for eksempel at noen må stå når de skal leke gjemsel. Gjennom ellingene finner barna ut problemer på en rettferdig måte. Det er rytmen, bevegelsene og det rare innholdet som er det sentrale innholdet i leken (Høigård, 2019, s. 72).

2.5 Lærerens rolle i lek

En lærer kan ha ulike roller når det gjelder barns lek. Det kan være alt fra en støttespiller, medhjelper, deltaker eller observatør. Læreren kan for eksempel være konfliktløser, bidra med lekerekvisitter eller delegerer ut roller (Broström, 2019, s. 48). Når læreren skal legge til rette for lekende læring og ta utgangspunkt i fagkunnskap, kan det tenkes at læreren tar mer styring av leken og delegerer og bidrar med lekerekvisitter. Det kan stå i motsetning til lekbasert læring som handler om at lekens utvikles og blir til gjennom lekens kvalitet (Broström, 2019, s. 52). Som lærer kan det være vanskelig å vite hvilken rolle en skal ta i barns lek. Hvordan læreren tenker om sin rolle avhenger ut fra lærerens syn på leken og dens betydning. Lærerens rolle i lek kan handle om komme med ulike forslag underveis i barns lek, som kan bidra til å utvikle eller fordype leken og sørge for at barna har det de behøver i leken (Öhman, 2012, s. 239). Öhman (2012) ser at observasjon av barns lek er et godt verktøy for lærere å bruke for å kunne se på barns kompetanse og øke respekten for lærende individer (s. 239). Andre kan mene at lærere skal la barna få leke uten noe form for innblanding eller styring av leken (Öhman, 2012, s. 239).

Öhman (2012) mener at læreren har ansvar for å forme et stimulerende lekemiljø og bygge et godt lekeklima sammen med barna (s. 15). Å danne et språkstimulerende lekemiljø dreier seg om å sanksjonere og støtte lek. Det handler også om å ta vare på det barna har erfaringer fra og tilby dem nytt fantasipreget stoff å leke ut ifra. Miljøet handler også om lærerrollen og hvordan en tilrettelegger for lek (Öhman, 2012, s. 15). Det kan eksempelvis være å fortelle spennende fortellinger, få mennesker på besøk eller gå på turer utenfor skolen (Öhman, 2012, s. 15). Lærerens rolle i lek kan også handle om å gi barna lekerekvisitter. Lekerekvisittene kan gi mulighet til å fordype og berike barns lek eller tilføre nye dimensjoner til leken. Ved å tilføre lekerekvisitter viser læreren at de synes barns lek er verdifull og at en aksepterer og respekterer leken (Roberts, 2006, sitert i Öhman, 2012, s. 243). Høigård (2019) påpeker at barn ofte ønsker å ordne til, bygge og innrede før leken begynner (s. 66). Ofte vil tilgang på utstyr og ting som kan brukes i leken inspirere til enda mer rollelek blant barn (Høigård, 2019, s. 66). Når læreren skal legge til rette for lek vil det være viktig å ta utgangspunkt i det som interesserer barna her- og nå og bygge videre på det. Læreren kan derfor spørre seg selv

hva det er barna synes er spennende og observere barns samspill og undersøke hva det er de er opptatt av (Öhman, 2012, s. 243).

Det fysiske miljøet er også en viktig rammefaktor i skolen (Skram, 2016, s. 103). Skram (2016) påpeker at det fysiske miljøet i flere sammenhenger blir ofte kalt for *den tredje pedagog* (s. 103). Å ha tilgang på store fleksible fysiske rom som kan endres, ommøbleres og innredes med ulike kroker tilpasset det barna måtte være interessert i er betydningsfullt for barns lek. Rom med klare forutbestemte funksjoner, for eksempel hopperom eller rolleleksrom kan derimot redusere barns muligheter til å bruke rommet på en kreativ måte i lek (Greve & Kristensen, 2018, s. 166–167). Becher & Høyland (2019) mener at rom med funksjonelle egenskaper gir muligheter for å variere mellom ulike arbeidsformer, for eksempel benker, matter eller puter på gulvet (s. 82). Et rom med slik utforming vil kunne gi mulighet for mer bevegelse blant elevene enn de tradisjonelle læringsarealene (Becher & Høyland, 2019, s. 82).

Tilgang på varierte uteområder i nærhet eller i gangavstand er en viktig forutsetning for å benytte uterommet i arbeid med lek (Unhjem & Frenning, 2019, s. 186). Ved å i bruk uterommet kan barn få allsidige erfaringer med det de lærer og får tatt i bruk sanser og samtidig være i fysisk aktivitet. Med andre ord kan uteskole bidra til at barn får knytte sammenheng mellom kropp og hode, der de får tatt i bruk sanser og prate om erfaringene og det de lærer (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173–175). Lærerens kompetanse og holdninger er derfor viktig når det gjelder organisering av lekens fysiske rom (Becher & Høyland, 2019, s. 82). Det vil være avgjørende at lærere samarbeider og ser på rommenes potensiale og funksjoner, samt undersøker mulighetene de fysiske rommene har (Lillejord, et al., 2018, s. 14). Lillejord et al. (2018) mener at skolen må gi mer plass til leken, rom bør tas i bruk kreativt og fleksibelt og uterommet bør utnyttes (s. 14).

Lærerens rolle innebærer flere ulike roller, den kan derfor omtales som mangfoldig og komplekst (Hermansen, 2018, s. 37). Lærerens rolle handler om å legge til rette for gode lekemuligheter (Öhman, 2012, s. 15). Dette krever at læreren har kunnskap om lek og hvordan de skal undervise i det (Lillejord et al., 2018, s. 43). Når det gjelder kunnskap i lærerprofesjonen, diskuteres ofte forholdet mellom teoretisk og erfarings basert kunnskap (Hermansen, 2018, s. 37). Lærere som støtter seg til den erfarings baserte kunnskapen, støtter seg til praktiske erfaringer gjennom personlige utprøving og refleksjoner rundt egen praksis. Det som står i motsetning til dette er lærere som tar utgangspunkt i teoretisk kunnskap i sin profesjonsutøvelse. Disse lærerne er opptatte av å holde seg oppdaterte på forskning, der de tar utgangspunkt i metoder som er bevist gjennom tidligere forskning i sin undervisning (Hermansen, 2018, s. 39). Lærerens kunnskap bør handle om å veve disse to sammen for å tilpasse spesifikke elevgrupper og undervisningskontekster (Hermansen, 2018, s. 50). Som vi ser, vil det være viktig at lærerprofesjonen baseres både på den teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapen. Dette vil kunne gi gode forutsetninger for å legge til rette for lek i begynneropplæringen.

3 Forskningsmetode

I dette kapittelet beskriver jeg oppgavens forskningsmetode. Innledningsvis forklarer jeg hvorfor jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju og hvorfor metoden passer min studie. Videre gjør jeg rede for rekrutteringsprosessen og gir en kort presentasjon av utvalget. Deretter beskriver jeg utformingen av intervjuguiden, piloteringen og gjennomføringen av intervjuet og transkripsjonen, før jeg presenterer analyseprosessen. I analyseprosessen gjør jeg rede for min tolkning og hvordan jeg har kodet og tematisert funnene. Videre gjør jeg rede for forskningens kvalitet og hvordan jeg har ivaretatt de etiske retningslinjene i studien.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Siden målet med studien er å undersøke hvordan lærere begrunner og reflekterer om lek og språkutvikling, har jeg valgt å bruke kvalitative metoder for å innhente empiri og analysere. Jeg mener kvalitative metoder passer min studie da jeg ønsker å gå i dybden av det teamet jeg har valgt. Dette står i motsetning til kvantitative metoder som går mer i bredden og vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2009, s. 17). Når en skal forsøke å oppnå en helhetlig forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener i samfunnet, i likhet med min studie, er det ifølge Kvarv (2014) snakk om kvalitativ forskning (s. 137). Kvalitativ forskning handler om å karakterisere, hvor ordet *kvalitet* viser til egenskaper ved fenomener. Kvalitativ forskning gir forskeren nærhet til forskningsobjektet. Den gjør det mulig at forsker og forskningsobjekt kan gå i en situasjon som er basert på kommunikasjon og interaksjon. Dette gir forskeren muligheten til å sette seg inn informantenes tanker og erfaringer (Kvarv, 2014, s. 137).

Et intervju er en metode hvor en innhenter data gjennom samtale med en eller flere personer (Neteland, 2020, s. 51). Metoden er godt egnet når en ønsker å finne ut noe om menneskers erfaringer, refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 51). Jeg har valgt å benytte meg av det Kvale & Brinkmann (2015) kaller for et semistrukturert intervju, fordi jeg er interessert i informantenes kunnskaper og refleksjoner (s. 46). Et slikt intervju fokuserer på informantenes opplevelser av temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det er et intervju der forskeren bruker intervjuguiden for å gå inn på bestemte temaer og som gir muligheten for å stille oppfølgings spørsmål underveis. Målet er å innhente beskrivelser fra informantenes egne perspektiver, og deres fortolkninger av det fenomenet som skal undersøkes. Denne formen for samtale ligger nært opp til samtale i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvalitative studier er en prosess som består av ulike stadier (Kvarv, 2014, s. 137). Alt fra rekruttering av informanter til intervju, tolkning, analyse og etiske vurderinger. De ulike stadiene vil jeg gå nærmere inn på i dette kapittelet.

3.1.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Bakgrunnen for utvalget var at jeg ønsket å finne informanter som var engasjerte og dyktige innenfor fagfeltet. Det vil være viktig at informantene har kunnskap om lek og språkutvikling for å kunne besvare problemstillingen jeg har valgt. Jeg ønsket et utvalg

på rundt 3-4 informanter og jeg ville gå i dybden på deres tanker og erfaringer. For å skape bredde i studien forsøkte jeg å rekruttere lærere på to skoler fra to ulike kommuner som arbeidet på småtrinnet. Jeg hadde også et mål om å rekruttere lærere i alle aldre og av begge kjønn. Informantene i denne studien er rekruttert både gjennom eget nettverk og via kontakt med to rektorer.

For å rekruttere informanter til studien benyttet jeg meg av utvelgelsesprosedyren *strategisk utvalg*. Denne metoden handler om å rekruttere informanter strategisk med tanke på at de har de egenskapene eller kvalifikasjonene en trenger for å besvare studiens problemstilling (Thaagard, 2009, s. 55). Den første informanten tok jeg direkte kontakt med. Jeg ble tipset om at hun var interessert i fagfeltet jeg forsket på. Jeg presenterte undersøkelsen for læreren og fortalte at jeg forsket på lek og språkutvikling, og ønsket å finne informanter som har erfaringer med lek i undervisningen. Ut fra dette kontaktet jeg videre rektoren på den tilhørende skolen. Jeg ba rektoren sjekke om det var noen andre lærere som ville delta i forskningen med de samme kriteriene. Slik blir ofte *snøballmetoden* til, der jeg først velger ut noen personer og ber disse igjen om navn på andre personer med de samme egenskapene (Thaagard, 2009, s. 56). Via rektoren fikk jeg tips om andre lærere som jeg kunne kontakte. En utfordring med snøballmetoden kan være at utvalget kan ende opp med å bestå av personer som tilhører samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2009, s. 56). For å motvirke dette og oppnå bredde i utvalget, kontaktet jeg en rektor i en annen kommune og ba om forslag til andre informanter. Til slutt fikk jeg rekruttert fire informanter som kunne stille til intervju.

Det endelige utvalget endte med å være fire lærere som arbeidet på småtrinnet. Informantene representerer to ulike barneskoler. Det var fire damer og alderen varierte mellom 20-60 år. Jeg lyktes ikke med å finne menn som kunne delta i studien. For å ivareta informantenes identitet vil de anonymiseres og de vil derfor få tildelt fiktive navn: Mia, Anna, Tina og Lene. Mia og Anna er begge lærere på 1.trinn på samme skole. På den andre skolen finner vi Tina som er lærer på 2.trinn og Lene som er lærer på 3.trinn. En av lærerne er spesialpedagog, mens de andre er allmennlærere. Det ble variasjon i utvalget når det gjelder antall år i yrket, alder, utdanning og erfaring. Jeg tenker derfor at disse lærerne vil være et godt utgangspunkt for å se på læreres begrunnelser og refleksjoner om lek og språkutvikling.

Tabell 1. Presentasjon av utvalg.

Lærer	Alder	Trinn
«Mia»	20 +	1.trinn
«Anna»	30 +	1.trinn
«Tina»	50 +	2.trinn
«Lene»	30 +	3.trinn

3.1.2 Beskrivelse av intervjuguide

Intervjuguiden er selve planen som forskeren har laget for intervjuet. Å utforme en intervjuguide er en måte å forberede seg på til å møte informanten (Dalland, 2007, s. 150). I intervjuet benyttet jeg meg av en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 2).

Denne guiden inneholder en oversikt over temaer og spørsmål som skal dekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg valgte å benytte meg av denne inndelingen fordi jeg ønsket å ha en mer åpen og fri plan for intervjuet. Jeg var fleksibel når det gjaldt rekkefølgen av spørsmål, som ga meg en god mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Når jeg stilte oppfølgingsspørsmål hadde jeg hele tiden forskningsspørsmålene klart for meg, slik at jeg skulle være sikker på at jeg fikk svar på det som var viktig for å belyse problemstillingen.

Jeg valgte å dele intervjuguiden i en tabell. I venstre kolonne ser vi temaene og forslag til spørsmål. I høyre kolonne har jeg valgt å ha tomme felt for å kunne notere og skrive ned oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuguiden åpner med en introduksjon der jeg forteller om tidligere forskning og hensikten med intervjuet. Som forsker ønsket jeg å være åpen i møtet med informantene. Med tanke på formålet med studien, valgte jeg å presisere noen klare rammer for hva intervjuet handlet om. Dette er et bevisst valg for å få informanten inn på tematikken, og for at informanten skulle vite hva jeg som forsker er opptatt av. Videre er intervjuguiden delt inn i overordnede temaer, med forslag til spørsmål som jeg kan stille under hvert av temaene. Delene er delt inn i tre hoveddeler slik at jeg får svart på forskningsspørsmålene mine. Intervjuguiden består av åpningsspørsmål der jeg ber informanten komme med egne eksempler fra praksis. Kvale & Brinkmann (2015) forteller at slike åpningsspørsmål kan bidra til at informanten beskriver det de mener er viktigst ved det fenomenet som skal undersøkes (s. 166).

Det var store forskjeller når det gjaldt hvor mye informantene fortalte i intervjuet. Det ble derfor variasjon i hvordan jeg benyttet meg av intervjuguiden. I noen av tilfellene hadde jeg god støtte i intervjuguiden, mens i andre tilfeller stilte jeg oppfølgingsspørsmål ut fra det informantene selv sa. Jeg avrundet intervjuet med å spørre informantene om de hadde noen andre spørsmål eller innvendinger. Dette ga informantene muligheten til å ta opp temaer som de hadde tenkt på underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Intervjuguiden var støttende i den grad at jeg skulle huske de temaene som skulle tas opp. Jeg opplevde at jeg ble tryggere i min rolle som forsker etter hvert intervju som ble gjennomført. Dette gjorde at intervjuguiden ble til slutt kun brukt som støtte i intervjuene.

3.1.3 Pilotering

Når en har utviklet intervjuguiden, vil det være viktig å øve på å gjennomføre intervjuet i forkant av møtene med informantene. Dette er en avgjørende del for å sjekke kvaliteten på intervjuet og for å se om materialet kan arbeides videre med i forskningen (Neteland, 2020, s. 61). I et testintervju som også kalles for *pilotering*, kan forskeren undersøke om en stiller for lette/vanskelige spørsmål og hvordan intervjuet kan oppleves. Jeg valgte bevisst å intervjuer en studiekamerat som jeg har en god relasjon med. Testintervjuet hjalp meg å bli tryggere på at intervjuguiden vil kunne fungere i et realistisk intervju. Jeg ble også tryggere i forskerrollen og jeg ble forberedt på at informanten kan komme med tema eller poeng som jeg ikke hadde forutsett. Det vil da være viktig at man er åpen og klar for å stille oppfølgingsspørsmål underveis (Neteland, 2020, s. 61). Etter testintervjuet reviderte jeg noen av spørsmålene og endret måten jeg stilte dem på. Jeg reviderte spørsmålene fordi noen av de var vanskelig å forstå.

3.1.4 Gjennomføring og transkribering

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av februar 2022. Neteland (2020) skriver at stedet en velger å gjennomføre intervjuet på har stor betydning for hvordan intervjuet

blir og oppleves (s. 57). På bakgrunn av dette fikk informantene selv bestemme sted og tid for gjennomføring av intervjuet. Dette fordi at situasjonen skulle oppleves uformelt for informantene. Det eneste kriteriet jeg hadde var intervjuet skulle gjennomføres på et rom hvor vi kunne sitte uforstyrret. Jeg åpnet også for å intervju informantene digitalt på grunn av covid-19. Tre av intervjuene ble holdt fysisk på lærerens skoler, i deres arbeidstid i henhold til smittevernreglene rundt covid-19. Intervjuene ble gjennomført uforstyrret på et grupperom eller i et klasserom. Det siste intervjuet ble holdt digitalt på Teams. Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak og lagret i NTNUs fillagringsområde for skjerming av data NICE-1.

Før jeg startet intervjuet gikk jeg kort igjennom hensikten med intervjuet og forklarte hvordan intervjuet var delt opp. Siden kunnskapen som kommer ut av intervjuet avhenger av den sosiale relasjonen mellom forsker og informant, var jeg bevisst på å skape et rom der informantene kunne snakke fritt og trygt. Det krevde at jeg hadde en balansegang mellom ønske om å innhente interessant kunnskap og min respekt ovenfor informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Fordelen med å møte informanten er at jeg som forsker kan lese kroppsspråket, som kan bidra til å unngå eventuelle misforståelser i intervjuet. I tillegg kan det bli lettere å bygge tillit til informant når en får møtes fysisk, som igjen kan skape ærlige svar. I forskerrollen søkte jeg å være reflektert i min rolle og viste respekt overfor informantene. Jeg begynte intervjuet med å presentere temaene i min masterstudie, og prøvde å lede samtalen på en slik måte at jeg fikk informanten til å fortelle mest mulig fritt med minst mulig påvirkning. Jeg startet intervjuet med noe jeg var sikker på at informantene kunne svare på som krever lite betenkning. Videre styrte jeg samtalen til ulike praksissituasjoner og til mer reflekterende spørsmål. Underveis i intervjuet hadde jeg en positiv holdning, lyttet og viste forståelse, slik at informantene skulle føle seg verdsatt og at intervjuet skulle oppleves trygt.

Da jeg var ferdig med intervjuene, begynte neste etappe i forskningsarbeidet med det innsamlede materialet. Det første jeg gjorde etter hvert intervju var å transkribere. Neteland (2020) forklarer transkripsjon som når det blir notert ned det som ble sagt i intervjuet eller det som er nødvendig for analysen av intervjuet (s. 62). Jeg valgte å transkribere med vanlig norsk ortografi, som er en effektiv metode å transkribere på. I transkripsjon brukte jeg vanlig skrift for å skrive ned hva som ble sagt og hvem som sa det intervjuet (Neteland, 2020, s. 62). Alle informantene snakket dialekt og jeg valgte derfor å transkribere på bokmål for å unngå eventuelle misforståelser. Siden jeg har lite tidligere erfaring med transkribering, brukte jeg omtrent 6-8 timer på å transkribere hvert intervju som hadde en varighet på rundt 35-80 minutter. Transkripsjonen utgjorde til slutt 50 sider i Word.

3.2 Dataanalyse

Datamaterialet i denne studien er analysert ved en tematisk metode, som er en analysemetode som brukes for å identifisere, analysere og oppdage mønstre og tema i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Analyse handler om å ta fra hverandre den store helheten som dataene utgjør. Deretter undersøkes de ulike delene for å finne ut hva det er de handler om og hvordan de kan forstås, før det settes sammen igjen til en helhet. Dette beskrives som en hermeneutisk prosess, som ligger til grunn i min analyse og tolkning av datamaterialet (Kjelaas, 2020, s. 43). Ifølge Kvarv (2014) er det å forstå gjennom tekstlig fortolkning en sentral del av den hermeneutiske arbeidsprosess (s. 73).

I prosessen vil forskeren nærme seg materialet med en viss forforståelse. Gjennom denne forforståelsen gjør en seg opp en foreløpig tanke om det fenomenet som skal undersøkes. Denne tolkningen vil ligge til grunn når en skal undersøke detaljene. Det kan både styrke den foreløpige tolkningen eller føre til en endring av den (Kvarv, 2014, s. 73). På denne måten ser vi at min forforståelse av fenomenet vil være avgjørende for den hermeneutiske prosess og tolkning av datamaterialet.

Det neste steget i analysen innebar å lese transkripsjon opptil flere ganger. Videre begynte jeg prosessen med å dele opp og sortere informantenes utsagn som kunne være relevant for studien. Dette kalles *koding* (Neteland, 2020, s. 62). I kodingen utformet jeg kodeord som ble brukt som merkelapper på utsagnene. Dette gjorde jeg for å skape bedre oversikt over materialet, før jeg begynte tolkningen av utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kodingen var: *utdanning* for utsagn om informantenes egen utdanning, *lek* for utsagn om hvordan informantene begrunner lek, *lek og språkutvikling* for utsagn om hvordan informantene ser på sammenhengen mellom dem og *undervisning* for utsagn om egen planlagt undervisning. Når det gjelder det praktiske lagde jeg kodingen i Word og hadde ulike farger for hver kode. Dette gjorde at jeg klarte å sortere og skape en bedre oversikt i alle utsagnene (Neteland, 2020, s. 63).

Oversikten jeg lagde med kodingen brukte jeg videre som utgangspunkt for å plassere utsagnene i tema. Tematisk analyse handler om å dele teksten inn i en rekke kategorier (Thaagard, 2009, s. 172). Jeg delte de ulike temaene med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål. Dette gjorde jeg for å skape en bedre oversikt over de ulike delene i problemstillingen min. Jeg valgte derfor å dele inn i tema etter det jeg fant i transkripsjon i flere deler. Den første delen heter: Hva slags type lek legger informantene opp til? Tema vi finner her er: *lekpreget stasjonsundervisning, stafett, konstruksjonslek, språklek, rollelek, frilek, lærerens rammer og rolle i lek*. Den andre delen heter: Lærerens begrunnelser for bruk av lek. Tema vi finner her er: *motivasjon, glede, mestring, variasjon, læring, elevenes respons, sosial utvikling og språklig utvikling*. Den siste delen heter: Lærerens refleksjoner om lek og språkutvikling. Tema vi finner her er: *lekens betydning for barns språkutvikling, bruk av språk i lek og observasjon av språk i lek*. Disse temaene vil kunne gi meg en beskrivelse av hva hver del handler om og hva informantene legger i disse temaene. Tematiseringen vil videre bli brukt som utgangspunkt i analysen og drøftingen av forskningsresultatene.

Gjennom tematisk analyse fikk jeg erfare hva den hermeneutiske arbeidsprosess handler om. Jeg gikk hele tiden frem og tilbake mellom å analysere delene og helheten. Jeg vekslet mellom å få oversikt og systematisere utsagnene og å jobbe med å fortolke meningen med utsagnene i forskningsintervjuet. I analyseprosessen tolket jeg både enkeltutsagnene i intervjuet og enkeltutsagnene opp mot hverandre. Her ses intervjuet som en helhetlig mening som kan fortolkes i likhet med den hermeneutiske tradisjonen (Neteland, 2020, s. 64).

3.3 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet er avgjørende for å se om de resultatene jeg har kommet frem til er troverdige. For å gjøre rede for forskningens kvalitet og vise at jeg har gjort alt jeg kan for å kvalitetssikre forskningen, har jeg tatt utgangspunkt i forskningens *reliabilitet, validitet og generaliserbarhet*.

Reliabilitet handler om å kritisk vurdere om forskningen er gjennomført på en pålitelig måte. Reliabilitet tar utgangspunkt i spørsmålet om en annen forsker ville ha kommet frem til de samme resultatene hvis en hadde brukt de samme forskningsmetodene (Thagaard, 2009, s. 198). For å styrke forskningens reliabilitet har jeg gjort forskningsprosessen tydelig og gjennomsiktig. Dette har jeg gjort ved å gi en mest mulig detaljert beskrivelse av forskningsstrategien i studien. I oppgaven har jeg begrunnet teoretiske perspektiv, valg av metode, beskrivelse av intervjuguide, hvordan jeg gjennomførte intervjuet samt. transkripteringsprosessen. Jeg har også gjort rede for analysemetoden, der det blir forklart valg rundt koding, tematisering og hvordan informantens utsagn er tolket. I tillegg mener jeg at oppgavens oppbygning styrker forskningens kvalitet på den måten at oppbygningen viser tydelig forløpet i prosessen. Dette kan bidra til at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn, og på denne måten styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2009, s. 199).

Validitet ligger i tilknytning til tolkning av data og om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til. Ved å legge vekt på at forskningsprosessen er gjennomsiktig, mener jeg at jeg også styrker forskningens validitet (Thagaard, 2009, s. 201). Dette har jeg gjort ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for mine konklusjoner. Det er derfor viktig at jeg er bevisst i min egen forforståelse og tolkning av utsagn. Det vil alltid være en fare for at en fort blir subjektiv i tolkningene sine og at en kan legge mest vekt på det som støtter sine egne meninger (Neteland, 2020, s. 64). Det vil derfor være avgjørende at jeg som forsker går kritisk igjennom analyseprosessen (Thagaard, 2009, s. 202). Gjennom å ha et kritisk syn på mine fortolkninger, uttrykke mitt perspektiv på emnet og legge vekt på gjennomsiktighet, mener jeg at jeg styrker forskningens validitet.

Generaliserbarhet handler om de samme resultatene kan overføres til andre informanter kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Når det gjelder fortolkning av intervjuet, kan ulike fortolkere finne ulike meninger i det samme intervjuet. I den hermeneutiske tradisjonen kan forskerens antagelser gjøre seg gjeldende i de spørsmålene en stiller, som er med på å påvirke analysen. Med andre ord kan et intervju fortolkes på ulike måter og det kan stilles flere spørsmål til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). I kvalitativ forskning er målet å få mer inngående kunnskap om et fenomen og ikke noe som er universelt (Kvarv, 2014, s. 137). Siden forskere kan fortolke funn ulikt og kvalitativ forskning ikke kan generaliseres, vil det være vanskelig å finne frem til de samme resultatene. Resultatene i denne studien kan bare si noe om mitt utvalg og informantens egne tanker og erfaringer. Informantene er valgt strategisk med tanke på at de alle er engasjerte innenfor fagfeltet. I intervjuet hadde informantene flere like oppfatninger og tanker, som kan springe ut fra at de alle har en interesse for temaet. Jeg vil derfor si at denne studien kan representere noen tendenser blant lærere som er opptatt av lek og språkutvikling. Det representerer derfor ikke en endelig sannhet. Det de forteller stemmer god overens med teorier og forskning, som kan bidra til å gi oss mer kunnskap om lek og hvorfor ikke det lekes i skolen.

3.4 Forskningsetikk

Før intervjuet innhentet jeg *informert samtykke*, der jeg informerte informantene om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designene. Jeg sikret meg at informantens deltakelse er frivillig, og informerte om at de kan trekke samtykket når som helst uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Før jeg sendte søknad

til NSD utformet jeg et informasjonsskriv (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet sendte jeg på e-post til informantene som skulle delta i studien. Den neste retningslinjen er *konfidensialitet* i forskningen. Det handler om informantenes anonymisering når dataene av undersøkelsen skal vises frem (Thaagard, 2009, s. 27). Hva som skal gjøres med dataene, ble beskrevet i informasjonsskrivet som informantene har signert i forkant av intervjuene. Siden jeg samler inn data som inkluderer personopplysninger meldte jeg oppgaven til NSD personverntjenester (Vedlegg 3). I studien vil informantene bli anonymisert med fiktive navn og personopplysninger vil bli oppbevart i tråd med NSD sine retningslinjer for trygg oppbevaring.

Som forsker bør en også forholde seg til *konsekvensene* av en kvalitativ undersøkelse. Både med hensyn til mulige skade den kan påføre informantene og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). En av informantene fortalte at hun synes det var fint å få reflektere over tematikken og at intervjuet gjorde henne mer bevisst i sin kunnskap og praksis. En annen informant sa at intervjuet kommer til å gjøre henne mer oppmerksom på tematikken. Å få høre spennende historier og få ny innsikt kan være givende for både forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). På bakgrunn av dette vil jeg si at det finnes fordeler for begge parter ved å delta i undersøkelsen. Til slutt er *forskerens rolle* avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske avgjørelsene som blir til i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg mener at studien viser tydelig at jeg som forsker har søkt å være reflektert i min rolle i møte med informantene, der jeg har hatt klare rammer for intervjuet og vært bevisst på å skape et trygt rom der informanten kan snakke fritt.

4 Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere sentrale funn fra det kvalitative forskningsintervjuet. Som tidligere nevnt er problemstillingen: *Hvordan begrunner et strategisk utvalg av lærere bruk av lek i begynneropplæringen og hvilke refleksjoner har de om lek og språkutvikling?* For å besvare problemstillingen har jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene delt informantenes utsagn inn i en rekke tema. Tematiseringen vil bli presentert i de ulike delene. I analysen vil jeg starte med å se på hva slags lek informantene legger til rette for i begynneropplæringen. Deretter vil jeg presentere informantenes begrunnelser for bruk av lek. Avslutningsvis vil jeg se på informantenes refleksjoner om lek og språkutvikling.

4.1 Hva slags type lek legger informantene opp til?

I denne delen vil jeg gå inn på hva informantene sier de praktiserer av lek i begynneropplæringen. I undersøkelsen kom det frem at informantene benytter varierte metoder når det gjelder lek i undervisningen. Disse vil jeg presentere ytterligere og jeg har delt de inn i følgende tema: lekpreget stasjonsundervisning, stafett, konstruksjonslek, språklek, rollelek, frilek og lærerens rolle og rammer for lek.

I spørsmålet om hvordan informantene legger til rette for lek i undervisningen, nevner alle fire at de bruker *lekpreget stasjonsundervisning*. En nærmere analyse av hva informantene forteller, viser at det snakk om lekende læring og lek som frivillig handling (se kap. 2.3). Informantene forteller at de legger opp til lekende læring for eksempel gjennom å ha spill i stasjonsundervisning, som også Høigård (2019) kaller for regellek (se kap. 2.4.4). At leken skal være frivillig kjennetegnes derimot at det er styrt av barnet selv og det er barnet som bestemmes hva som skal lekes (se kap. 2.3). «Jeg har prøvd på en måte å ha hatt små stasjoner rundt i klasserommet som skal by opp til lek. Det kan være stasjoner med konstruksjonslek, kontor og rollelek» (Lene). Formuleringen «by opp til lek» spiller nettopp på det frivillige i leken- samtidig som læreren har gjort noe for å lede elevens lek i den retningen hun ønsker. Hun legger opp til noe lekbasert på noen faglige mål.

Stafett som en del av leken i undervisningen er noe som nevnes av alle informantene i intervjuet. Både Mia, Anna og Tina legger til rette for bokstavstafetter der elevene får være aktive og arbeide med ord og begrep i samhandling med andre. Mia pleier å ha hentediktat i undervisningen, der elevene skal løpe, hente et ark og deretter løpe tilbake for å skrive ned ordet. Et samlende funn er at informantene begrunner bruk av stafett med å være i fysisk aktivitet, slik blant annet Lillejord et al. (2018) fremhever som viktig for barns læring (se kap. 2.3).

Både Mia, Tina og Lene sier at de bruker *konstruksjonslek* i undervisningen. Lene forteller at hun bruker leken for at elevene skal få bli kjent med ulike former og materialer, som Høigård (2019) også trekker frem som sentral i utvikling av språk (se kap. 2.4.2). Tina og Lene tilhører samme skole og forteller om et madrassrom som kan by opp til konstruksjonslek. Andre konstruksjonsleker som blir nevnt er bygging/utforming med ulike bokstaver og bygging med duploklusser i stasjonsundervisning.

To av informantene forteller at de bruker *språklek* som en del av bokstavinnlæringen. Det blir nevnt rim, regler, sangleker, klappeleker, dagens ord og gjetteleker. Anna mener at de ligger mye lek bak elleregler og alfabetsanger. Lene og Anna eksemplifiserer hvordan språkleken brukes i undervisningen. Anna forteller at når de leker med rimeord leter hun sammen med elevene etter rim til ulike ord. Lene forteller at de rimer tulleord i kor, klapper stavelser og leter etter dagens bokstav med å gi elevene et hint eller at de plukker ut gjenstander. De andre informantene nevner ikke bruk av språkleker i intervjuet.

Rollelek er noe som blir vektlagt i undervisningen til samtlige informanter. Gjentakende leker er: dyrehage, steinalder, åsted, restaurant, butikk, kiosk, kontor, sykehus og tannlege. Tina og Lene bruker rolleleken aktivt i undervisningen og forteller om store prosjekter de planlegger eller har gjennomført med klassen. Tina er i en planleggingsfase av en rollelek som skal være en dyrehage, mens Lene har nylig hatt et prosjekt der de har laget et åsted. Begge har et fokus på skrive- og leseopplæringen når de legger til rette for rollelek. Et samlende funn er at informantene tar tak i det elevene er interesserte i når de skal legge til rette for rollelek, som Skram (2016, s. 58) og Öhman (2012, s. 243) mener kan inspirere til enda mer utforskning. «En stor del av klassen er så enormt opptatt av dyr. Dette tenkte vi at vi skulle gripe tak i, fordi elevene er genuint interessert i det» (Tina). Det kommer frem at det blir enklere for elevene å gå inn i en rolle når det er noe som er kjent. Flere av informantene fremhever at det er viktig at læreren ikke presser elever til å gå inn i roller i rollelek.

Informantene deler et felles syn om at *frileken* er noe som hører barna til, den er frivillig og noe som er initiert av barna. De fire informantene mener det er viktig å sette av både tid og rom til frileken. Flere mener det er viktig at den voksne er tilgjengelig for de elevene som har behov for sosial og språklig støtte i lek. «Frilek er også viktig for de minste. At de ikke får styrt lek, men samtidig er det voksne der sammen med dem, som kan være en støtte for de som kanskje har litt språkutfordringer» (Anna). Alle de fire informantene begrunner bruk av frilek med at overgangen fra barnehagen til skolen ikke må bli for brå. Det understrekes av samtlige informanter at det er vesentlig å ha en trygg overgang, der elevene får leke og bli kjent med skolesystemet. En trygg overgang kan skapes ved å gi plass for det Broström (2019) kaller for frilek, som gir barn mulighet til å møte den leken de er kjent med fra barnehagen (se kap. 2.3). «Jeg synes det er viktig at når de kommer på skolen etter barnehagen at det ikke blir en så brå overgang for elevene. At det ikke blir helt borte. Jeg synes det er viktig at man opprettholder leken her, selv om de begynner på skolen» (Tina).

Lærerens rammer og rolle i lek:

I intervjuet fikk alle informantene spørsmålet om hvilken rolle de tar i leken. Det virker som alle har et positivt syn til barns lek, der de anser det som viktig å være lekende i møte med barna. Alle de fire informantene forteller at den støttende og veiledende rollen i leken er viktig, som Vygotsky kaller støttesystem for språktilegnelse (se kap. 2.1). Det er flere barn som har behov for språklig og sosial støtte, og det er derfor nødvendig med en trygg voksen til stede. Anna forteller at hun ofte går inn i leken med en elev for å støtte opp det språklige. «I leken prøver jeg bevisst å hjelpe eleven med å få ord på ting. Det er ikke lov å si den og den tingen, de skal ha et begrep på det» (Anna). Informanten føler det har en effekt, fordi hun observerer at eleven i lek med andre barn bruker ordene de har jobbet sammen med. Flere av informantene problematiserer lærerens rolle

i lek og mener at det kan være vanskelig å vite hvor stor plass man skal ta i barns lek «Samtidig synes jeg det er viktig å balansere hvor mye jeg skal ta del i leken og hvor mye de skal få lov til å holde på selv. Det er viktig på en måte å ha en balanse der og» (Lene). Lene påpeker videre at det handler om elevgruppen, noen elever synes det er stas når læreren deltar i leken mens andre ikke. Noen ganger observerer hun, veileder eller deltar i leken, alt etter elevens behov.

Informantene er enige om at fysiske ressurser er med på å skape lek, som Høigård (2019) også trekker frem som viktig i tilrettelegging av rollelek (se. kap 2.5). Lene forteller at hun er opptatt av det fysiske miljøet og bruker mye av sin tid til å planlegge og ordne lekerekvisitter til leken. «Leker vi restaurant så skriver vi lapper, og vi finner frem ting som skal være på en restaurant. Vi gjør litt utav det da. Jeg tenker at det setter elevene veldig pris på da. De blir mer dratt inn i leken med en gang» (Lene). De andre informantene forteller også om hvordan de planlegger lek. Tomgods til butikk, klipping og laminering av ordkort og lekemateriell blir blant annet nevnt av informantene.

Lene og Tina forteller om lekens fysiske rom. Informantene er opptatt av elevenes fysiske miljø, og bruker klasserommene til å dele inn i ulike soner som kan by opp til lek. Det begrunnes med at elevene føler seg verdsatt og at de tilpasser seg leken raskere. I 1.klassen hadde både Lene og Tina ulike rom/soner som elevene kunne benytte seg av i leken. De hadde blant annet et madrassrom, et lekerom og en tegne/perleplass. I åstedprosjekt utformet Lene et rom med ulike spor som håndavtrykk, fotspor og politibånd. Tina er den eneste av informantene som forteller at hun tar i bruk uteområdene til å leke. «Elevene er delt i grupper og skulle late som de var steinalderfolk. Da dro vi til skogen fordi vi måtte finne ny plass å bo, fordi det hadde begynt å bli lite mat hvor vi hadde holdt til» (Tina).

Alle informantene forteller at det kan oppstå situasjoner der det kan være vanskelig å prioritere leken i undervisningen. Tina og Anna mener at støyet og kaoset i leken kan medføre at flere lærere velger bort leken i undervisningen. Flere av informantene trekker frem tidspresset på alt de skal igjennom i hvert fag, og at det kan ta litt mer tid å planlegge leken. «Selve leken tar jo ikke så mye tid, men der er alt som må fikses i forkant» (Anna). Samtlige informanter mener at lærerkollegiet er viktig for prioriteringen av leken. De mener det er vanskelig når en er på et team med andre lærere som mener at leken ikke skal prioriteres. «Så fremst du er sammen med noen som brenner og ånder for leken er det ikke vanskelig å prioritere lek» (Lene). Mia forteller at det kan være vanskelig å komme med ideer til hva man kan gjøre. Det kan være i samsvar med at hun ikke kan huske at de har hatt noe om lek i utdanningen. Å ha kunnskap om lek peker Lillejord et al. (2018) som en viktig forutsetning for å kunne tilrettelegge for lek (s. 14). Alle fire informantene er enige om at en god delingskultur kan være et viktig tiltak for å få mer lek inn i skolen. «Jeg tenker den delingskulturen kan være med på å åpne opp og vise muligheter til de som synes det er vanskelig å tenke lek opp mot undervisningen» (Lene).

4.2 Begrunnelser for bruk av lek

I denne delen vil jeg presentere informantenes begrunnelser for bruk av lek. Begrunnelsene til informantene varierer, jeg har samlet dem i følgende tema: motivasjon, glede, mestring, variasjon, elevenes respons, læring, sosial utvikling og språklig utvikling.

I intervjuet forteller informantene hvorfor de prioriterer leken i undervisningen. Det er flere eksempler på at informantene bruker leken fordi den er betydningsfull for elevenes *motivasjon, glede og mestring*, som vi kan se i sammenheng med Lillemyrs tredje kategori *læring gjennom lek* (se kap. 2.3). Samtlige informanter forteller at det motiverer til å gjennomføre og planlegge slik type undervisning. Informantene gir også uttrykk for at leken er vesentlig for å skape *variasjon* i undervisningen, som gir et godt læringsutbytte. Mia og Lene forteller om læringsgleden elevene får gjennom leken, som viser til Lillemyrs første kategori, der lekens egenverdi står sentralt (se kap. 2.3). «Du ser på elevene at de synes det er artig. Du ser at de er glade og liker bedre å jobbe og lære gjennom leken» (Mia).

Anna snakker om at skriveopplæringen er sentralt i begynneropplæringen, og mener at skrivingen kan bli demotiverende for elevene. Flere av informantene legger til rette for lek fordi det kommer fra barnets eget ønske om å leke. Det kom frem flere eksempler på at elevene etterspurte leken i undervisningen. «Når du sier at de skal gå og finne boka så blir ofte negativ respons. Jeg må være den strenge og fortelle at de må finne boka. Får du den responsen ofte, er det vanskelig som lærer å holde gnisten oppe. Men mye av de lekpregede stasjonene vi har gir elevene uttrykk for at de synes det er gøy» (Mia). Dette kan være et eksempel på at lek i stasjonsundervisning også kan begrunnes ut fra at leken har en egenverdi for elevene, ikke ut fra at det er snakk om lekende læring som sådan, der leken er et middel for noe læreren har planlagt (se kap. 2.3).

Å bruke lek i undervisningen begrunnes videre med at leken skaper lystbetont *læring*. Et felles syn er at leken er en naturlig tilnærming til læring og det er noe som er kjent og trygt. Informantene er enige om at elevene lærer best gjennom samhandling. «Jeg føler at elevene husker mer gjennom lekeøktene enn tavleøkten. De glemmer av at de lærer fordi de synes det er så gøy. De lærer ved å kommunisere med hverandre» (Anna). Slik samhandling preges gjerne av den improvisasjonen som Lillemyr (2020, s. 38) fremhever som kjennetegnet for læring gjennom lek (se kap. 2.3).

Elevenes *sosiale utvikling* er en av begrunnelsene for bruk av lek i undervisningen. Både Tina, Anna og Mia har en pedagogisk og utviklingspsykologisk begrunnelse for hvorfor lek er viktig, som handler om det Lillemyr (2020) ser gjennom leken, der en blir kjent med seg selv, bygger selvtillit og identitet (s. 39). Det er kanskje Tina som uttrykker det mest tydelig og faglig forankret i intervjuet. «Gjennom den sosiale samhandlingen så utvikler de jeg-et. Det er helt avgjørende for all læring videre» (Tina).

En annen begrunnelse for bruk av lek er den *språklige utviklingen* gjennom leken. Alle informantene påpeker at leken er en arena der barn får uttrykket språket i samspill med andre, som Vygotsky trekker frem som sentral i den sosiokulturelle teorien (se kap. 2.1). Tina er den informanten som forklarer det nærmere. «Gjennom lek utvikler barna hele seg selv. De utvikler språket, de bruker det i en naturlig sammenheng. Helt fra de er små så hører de på hverandre i leken og tar til seg nye ord og begreper i en sammenheng, slik at de får utviklet språket og ikke minst det sosiale» (Tina). En nærmere analyse viser at dette er snakk om den pragmatiske bevisstheten, som handler om å lære hva og hvordan språket brukes (se kap. 2.4). Anna hevder at minoritetsspråklige elever har en fordel av leken de har med andre «Hvis de kommer fra et annet land så ser jeg at de har god nytteverdi av leken med tanke på å bruke det norske språket mer aktivt, i forhold til språkutviklingen deres og lære begrep igjennom lek» (Anna). Informantenes utsagn om

barns språkutvikling vil jeg utdype videre i de neste temaene som handler om lærerens refleksjoner om lek og språkutvikling.

Oppsummert er det ulike begrunnelser som kommer frem i intervjuet. Leken blir sett på som viktig for barn fordi de skaper relasjoner og vennskap, de motiveres, lærer og utvikler språket. Informantens begrunnelser går særlig på de faglige begrunnelsene om lekende læring.

4.3 Informantenes refleksjoner om lek og språkutvikling

I denne delen vil jeg gå inn på informantenes refleksjoner om lek og språkutvikling. I slutten av intervjuet stilte jeg spørsmål knyttet til deres syn på lek og språk, men samtlige informanter kom inn på tematikken av seg selv i deres begrunnelser for bruk av lek. Lærerens refleksjoner om lek og språkutvikling har jeg delt inn i følgende tema: lekens betydning for barns språkutvikling, bruk av språk i lek og observasjon av språk i lek.

Når det gjelder *lekens betydning for barns språkutvikling*, ser vi at et felles syn er at språket er fundamentalt. «I forhold språkutvikling er leken en naturlig arena for å utforske med språket for de små, prøve og teste ut nye ord. Språket er selve grunnmuren i leken» (Tina). Både Mia, Anna og Lene mener at elevene tilegner seg mer språk i lek enn i annen type undervisning. «Elevene får øvd seg på å bruke språket i samhandling med andre og de vil på denne måten tilegne seg språk raskere enn i annen undervisning» (Mia). Lene påpeker at grunnen til nettopp dette er at leken er et sted som oppleves som trygt for elevene. Elevene vil derfor være mer utforskende, nysgjerrig og kreativ i leken. Med Høigårds (2019) ord (se kap. 2.4) ser vi at barn utvikler alle deler av språket gjennom leken (s. 172). Flere av informantene har observert at det er elever som bruker språket til å si noe om rollen og konteksten for leken, som handler om det Høigård (2019) kaller for regiytringer (se kap. 2.4.1).

I informantenes utsagn om *lek og språk*, ser vi at alle informantene opplever at barn tilegner seg språk gjennom leken. Et felles syn er at informantene mener elevene lærer språk i samhandling med andre, der de tar etter hverandre og utforsker med ord og begrep i leken. Dette kan vi se i sammenheng med sosiokulturelle tradisjonen, der uttrykket *støttesystem for språktilegnelse* blir fremhevet (se kap. 2.1). Et interessant funn var at Anna av og til hører sine egne setninger når en elev leker sammen med andre barn. «Hun har veldig utbytte av den leken hun har sammen med meg. Jeg hører jo noen gang mine egne setninger når hun leker med andre barn. Jeg hører jo at dette har vi lekt før» (Anna). Tina er den eneste av informantene som sier noe om hvordan små barn tilegner seg og bruker det første språket. «Når små barn lærer seg å prate, det er imitering først. Først hører de det tusen ganger også prøver de å si det og til slutt klarer de å si ordet. Det er det med imitasjon først også etter hvert i samspill med andre. Altså at du bruker det og ser at det har en betydning» (Tina). Lene forteller om den språklige kompetansen elevene viser gjennom dialekt endringene i leken. De hermer etter hverandre og blir nordlendinger, trøndere og svensker. I leken ser vi også at elevene tar i bruk det de er hører hjemmefra. «Jeg har en observasjon av min egen datter som leker med dukken sin, da sa hun: 'må du passe på så du ikke faller ned trappa'» (Lene).

Alle informantene mener at leken er et godt verktøy for å *observere barns språkutvikling*. De var enige om at det kan være nyttig å observere hvordan barn bruker språket og hvordan de kommuniserer med hverandre. «Hvis de holder på med konstruksjonslek, bygger klosser, duplo. Da får du sett forståelsen deres, hvis du spør om de kan legge for eksempel to røde klosser oppå den blåe. Du får brukt preposisjonene, du får sett hvor mye i leken alt etter hvordan type lek de holder på med da» (Lene). Flere av informantene sier at de observerer spesielt de elevene som har språklige utfordringer i leken. «Det er jo litt å bruke leken som en observasjon da til å kartlegge for å se hva som er utfordringen. Noen elever har en utfordring med å forstå, mens andre har en utfordring med å få andre til å forstå og få ut det de mener» (Anna).

Det kommer frem flere eksempler på at elevene er ulike hvor langt de er i sin språkutvikling. Flere av informantene forteller at barn med svakt språk stiller dårligere i lek enn barn med godt språk. «For det er så ekstremt forskjell når elevene kommer til skolen på språkutviklingen deres. Frilek har vi jo også mye og det er fint å observere hvordan de bruker språket, hvordan de kommuniserer med hverandre» (Tina). Både Tina og Lene påpeker hjemmesituasjonen som vesentlig når det gjelder barns språkutvikling. Barn som kommer fra ressurssterke hjem har en fordel når det gjelder språkutviklingen. Barns språk og språkutvikling fremhevet Høigård (2013) som avhengig av barnets miljø (se kap 2.2.1). «Det er ikke alle som bruker språket likt hjemme. Det kommer også av i forhold til hvor mye de har lest hjemme, hvor mye ord bruker de også selvfølgelig bakgrunn med tanke på om foreldrene er norske eller ikke» (Lene). Tina mener at det vil være viktig å gå inn i leken i møte med de elevene som har et svakt språk. Hun mener at de voksne kan gjøre mye med å gå inn i leken og støtte de som trenger det. «Så er det jo vanskelig. For du skal jo på en måte ikke være dem som lærer dem språket, for det må skje i samhandling, i en situasjon» (Tina).

Oppsummert fremhever informantene at leken er en viktig arena for barn å utvikle språket. De ser en sammenheng mellom lek og barns miljø og at barn med svakt språk stiller med dårligere forutsetninger i lek. I denne delen ser vi at informantene støtter seg til erfaringsbaserte begrunnelser om lek og språk.

5 Drøfting

I denne studien har jeg søkt å finne ut hvordan lærere som er opptatt av lek, begrunner og argumenterer for sine valg når det gjelder lek i begynneropplæringen. Jeg søker også innsikt i hvordan de ser på sammenhengen mellom lek og språkutvikling. Det er ønskelig å finne noen forklaringer på hvorfor det ikke lekes mer i skolen. For å finne svar på det jeg søker etter, har jeg intervjuet fire lærere som er opptatt av lek som fenomen. Jeg har undersøkt hvordan de begrunner og argumenterer for sine valg når det gjelder bruk av lek i undervisning. I analysekapitlet har jeg presentert hvilke leker informantene legger til rette for, hvordan de reflekterer over sin egen rolle i elevenes lek, hvilke begrunnelser de har for å bruke lek, og hvor bevisste de er på sammenhengen mellom lek og språkutvikling. I dette kapitlet vil jeg samle trådene for å se hva dette kan fortelle oss om hvilke utfordringer og muligheter lærere ser for lek i begynneropplæringen, og hva slags kunnskap lærere kan trenge for å ha et bevisst forhold til hvordan de bruker lek.

I dette kapitlet vil jeg presentere fem tema som omhandler: målstyring, kulturen i skolen, lærerens bidrag i lek, språk og lek og frilek. Alle disse temaene vil ha en innvirkning på hverandre, og de vil derfor bli tatt opp flere steder i drøftingen.

5.1 Målstyring

I analysen blir manglende tid i skolehverdagen pekt på som en utfordring med bruk av lek. Flere av informantene forteller at tidspresset på alt en skal igjennom i hvert fag kan begrense informantenes mulighet til å ta i bruk lek i undervisningen.

Dette kan vi se i lys av målstyring, som medførte et sterkere fokus på elevenes læringsutbytte (Palm et al., 2018, s. 18). Målstyring handler om at myndighetene innfører bestemte læringsmål, som skolene står til ansvar for å komme i mål med. Skolene og lærerne har et handlingsrom til å bestemme hvordan disse målene skal nås, der myndighetene kontrollerer elevene gjennom nasjonale prøver. Siden lærere bestemmer selv hvordan målene skal nås, kan lek være et verktøy for læring. For lærere har målstyring ført til et krevende vurderings- og kontrollsystem, som gjør at deres profesjonalitet blir trukket i tvil (Imsen, 2016, s. 111–113). En utfordring med resultatfokuset kan være at lærere prioriterer å øve på ferdigheter som blir testet i undervisningen. Læreres handlingsrom blir i den grad utfordret og det blir mindre lek de første skoleårene (Palm et al., 2018, s. 18). Dette kan medføre at lærere tar i bruk mer tradisjonelle, kjente og trygge undervisningsformer for å nå de faglige målene (Lillejord et al., 2018, s. 14). Informantene snakket ikke direkte om resultatfokuset, men det er min fortolkning av hvordan de snakket om tidspresset. Jeg kan tenke meg til at tidspresset kan begrense hvor mye lærere tar i bruk lekende tilnærminger i undervisningen. Det økende tidspresset kan skape begrensninger som utfordrer lekens plass i skolen. Informantene viser til at de er opptatt av lek og ser verdien av lek i skolen. Når styringsdokumenter eller ledelse setter verdier og kunnskaper som er sentrale for lærere under press, kan det oppstå spenninger i lærerens handlingsrom. Resultatfokuset kan føre til at lærere opplever at handlingsrommet blir for trangt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37), som risikerer at de ikke får gjennomført den undervisningen de ønsker i skolen.

Hva er det med lek i motsetning den tradisjonelle undervisningen, som gjør at lærere velger det tradisjonelle når de opplever et tidspress? Den tradisjonelle undervisningen kjennetegnes ved at læreren styrer undervisningen (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det er læreren som er leddet mellom elevene og den kunnskapen elevene skal lære. Leken kjennetegnes ved at det er spontant, frivillig og styrt av barnet selv (Broström, 2019, s. 44). Den er frivillig i den grad at barnet bestemmer hva og med hvem de skal leke sammen med (Broström, 2019, s. 44). Dette står i kontrast til den tradisjonelle undervisningen. Noe som kan være en utfordring med lek er at undervisningen ikke blir slik en hadde planlagt på forhånd, fordi lek kan ta nye veier. Funnene i min studie kan tyde på at lærere i skolen støtter seg til lærerstyrte undervisningsmetoder, for å være sikre på at elevene kommer igjennom det som er planlagt. Lek kan bli sett på som en utfordring fordi den er uforutsigbar og kan ta nye veier der handlingen blir til gjennom leken. Barns lek omtales som mangfoldig og kan i det neste øyeblikket skifte karakter av ulike grunner (Lillemyr, 2020, s. 30). Dette kan utfordre den tradisjonelle undervisningen, der veiene er forhåndsbestemte. Når lærere skal legge til rette for lek, står de ovenfor en risiko om å ikke gjennomføre det de har satt som mål. Dette kan medføre at de ikke bruker lek og støtter seg til de tradisjonelle læringsmetodene i undervisningen.

I analysen ser vi at informantene er opptatt av at leken skal ha et faglig fokus. De bruker språkleker som en del av bokstavinnlæringen, konstruksjonslek for å bli kjent med former og materialer og rollelek til å integrere skriving og lesing. Dette kan vi se i sammenheng av det Broström (2019) kaller for lekende læring (s. 52). Det kan tolkes at skolens samfunnsmandat som i økende grad knyttes til forventning om læring og måloppnåelse, kan motivere lærere til å ta i bruk den lekende læringen, fordi den kan vise til fagkunnskap (Broström, 2019, s. 52). I kompetansemålene etter 2. trinn står det som følgende: «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Sett i lys av disse kompetansemålene, blir lek knyttet mot det faglige i skolen, som kan lede til at lærere tar i bruk *lekende læring*. Det kan i min studie tolkes at informantene opplever et press knyttet til dette fagansvaret, som igjen kan føre til at frileken blir fraværende i deres undervisning. Lærerne føler et ansvar for å sørge for at undervisningen dekker alle deler av kompetansemålene, blant annet med bakgrunn i at elevene blir testet på nasjonale prøver. Det kan virke som om informantene har et ønske om å gi barna erfaringer med frilek i skolen, men at det kan oppstå spenninger der de er redde for å slippe kontrollen over undervisningen. Dette kan medføre at lærere tar kontroll over leken, fordi de er usikre om elevene lærer det de skal gjennom frileken (Lillejord et al., 2018, s. 19).

En lærer vil til enhver tid stå ovenfor en risiko om å ikke nå de faglige målene. Hvis læreren ikke anerkjenner denne risikoen, vil en kunne stå i fare for å svekke formålet med selve utdanningen (Becher et al., 2019, s. 23). Det kan hindre at lærere ikke tar i bruk metoder som er tilpasset de minste barna, der de lærer og utvikler seg. Det kan virke som at lek prioriteres høyere når det er planlagt på forhånd, og når lærere har kontroll og er sikre på at leken er i tråd med de faglige målene. I etterkant av studien stiller jeg meg kritisk til min utforming av intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden og introduksjonen blir rettet mot lek i undervisning, noe som kunne påvirke i den grad at lærerne fokuserte kun på den planlagte leken i sine svar. Det kan tyde på at mine informanter er lite bevisste på at barn lærer av hverandre gjennom den spontane leken, styrt av barnet selv. Vygotsky mener at barn lærer i samspill med hverandre og språket

utvikles gjennom dette samspillet (Lyngseth, 2008, s. 354). Spørsmålet vi kan stille er om den lærende leken kan på denne måten stå i veien for frileken i skolen?

Den lærende leken ser ut til å bli prioritert i undervisningen, noe som kan tyde på at informantene ikke er trygge på hvordan de kan legge til rette for frilek. Det kan ligge en usikkerhet på sammenhengen mellom lek og læring, og hvordan barn utvikler språket i lek. Noen av funnene i studien kan tyde på at informantene mener at elevene ikke vil nå de faglige målene gjennom frileken. Lillejord et al. (2018) ser at flere lærere er utrygge for hvordan de skal bruke lek og har en frykt om ikke nå de faglige målene i undervisningen (s. 14). På denne måten kan vi se at leken i begynneropplæringen stiller krav til læreres kompetanse om lek (Lillejord et al., 2018, s. 14). Informantene finner tid til å bruke lek, men det ser også ut til at de bruker frilek i liten grad. Det kan tyde til at lærere har manglende kunnskap om lek og den naturlige læringen som ligger i frileken. Det kan tenkes til at dette fokuset kan være et hinder, som fører til at lærere velger å ikke holde seg oppdatert på kunnskap om lek. Det kan påvirke og utfordre læreres syn på lek og hvordan de skal ta i bruk lek i skolen.

Informantene mener likevel at elevene lærer gjennom den styrte leken. I den sammenheng vil det være vesentlig at lærerne kan sitt fag og har kunnskap om hvordan de skal undervise i det. På den måten kan de ta i bruk fagkunnskap og pedagogisk kunnskap i sin undervisningspraksis (Lillejord et al., 2018, s. 43). Informantenes begrunnelser er konkret og kontekstavhengige, hvor de vektlegger egne erfaringer når de prater om lek. En fordel med dette kan være at reflekterer godt over sin egen praksis. I lærerprofesjonen blir læreres personlige erfaringer sett på som sentrale for videreutvikling av profesjonskunnskap. Ved å ta i bruk forskning og andre teoretiske perspektiver i sitt praktiske arbeid, vil det kunne styrke lærerprofesjonen (Hermansen, 2018, s. 38–39). For at lærere skal sikre at elevene får et godt læringsutbytte, vil det også være sentralt å kunne støtte seg til teori om lek. Dette innebærer teori om lekens muligheter og hvilke arbeidsmåter som passer for de minste barna i skolen.

5.2 Kulturen i skolen

I analysen kommer det frem at en begrensende faktor når det gjelder å ta i bruk lek i undervisningen kan være når en har kollegaer som ikke er opptatt av lek. Informantene er opptatt av en god delingskultur, samtidig var det ingen som ga uttrykk for at det var noe som ble vektlagt på deres arbeidsplass. Det kan tyde på at resultatfokuset og det økte kravet om kunnskap kan utfordre lekens ståsted i skolen (Haug, 2013, sitert i Becher et al., 2019, s. 15). For at lærere skal jobbe målrettet med å integrere lek i skolen, vil det være hensiktsmessig å finne et felles syn på hva lek innebærer og hvordan det kan forstås i skolen (Lillemyr, 2020, s. 181). For å kunne ta i bruk lekende tilnærminger i undervisningen bør læreren ha kunnskap om barns utvikling og sentrale kjennetegn ved lek (Lillejord et al., 2018, s. 14). En god delingskultur blant personalet der de diskuterer hva lek er, hvordan det kan forstås og hvordan en kan tilrettelegge for lek vil være viktig.

På en skole vil en møte kollegaer med ulike verdier og kompetanser når det gjelder lek. Skolekulturen påvirkes i stor grad av hvordan lek gjennomføres på de ulike skolene (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 139). For at lærere skal ta leken i bruk og få kunnskap om det, vil holdninger til lek og hensikter være avgjørende blant personalet i skolen. Det vil derfor være viktig at kollegaer samarbeider og diskuterer ulike sider og utfordringer i

forbindelse med barns lek. Gjennom samarbeid kan en se hva lærere opplever som utfordrende og arbeide sammen i et fellesskap for å finne løsninger. Diskusjoner om hvordan en kan legge til rette for barns lek basert på prinsippet om læring gjennom lek og lekens egenverdi vil spesielt være nyttig (Lillemyr, 2020, s. 181–182). Det kan tyde på at en utfordring kan være at skolene ikke arbeider kollektivt med kompetanseheving om lek og dens betydning. Dette kan påvirke om lærere i skolen opprettholder og videreutvikler sin lekekompetanse. Noen av funnene i min studie kan vise til at det er et behov for erfaringsdeling blant lærere i skolen. Skolekulturen på den enkelte skole vil være en avgjørende faktor for at lærere skal arbeide aktivt med kompetanseheving og deling av erfaringer og syn på lek med kollegaer.

5.3 Lærernes bidrag i lek

I analysen ser vi at rekvisitter er med på å skape mer lek blant elever. Rekvisittene som blir ordnet til leken begrunnes med at elevene føler seg viktige og verdsatt. Lekerekvisitter kan bidra til å fordype og berike leken. Når den voksne tilfører rekvisitter viser man ovenfor eleven at en respekterer og aksepterer leken (Roberts, 2006, sitert i Öhman, 2012, s. 243). Tilgang på utstyr i lek kan dessuten inspirere til enda mer utforskende lek blant elevene (Høigård, 2019, s. 66). Et godt tilrettelagt lekemiljø kan være med på å fremme språkutvikling gjennom leken (Høigård, 2019, s. 174). Lekerekvisitter kan i den grad være viktig for at barnet skal finne nye veier i leken, og læreren kan være en sentral bidragsyter for at dette skal la seg utspille.

På den andre siden kan vi se at det kan ta tid å stille i stand lekerekvisitter. I analysen kommer det frem at det som ordnes i forkant av lek kan gjøre at leken ikke prioriteres i undervisningen. Teori om lek og lekerekvisitter kan antyde at behovet for planlegging av lek kan være overdrevent blant lærere i skolen. I dagens samfunn har barn tilgang på enorme mengder med leketøy. Likevel ser man at barn også leker med andre ting enn kjøpte leker og ferdige miniatyrer (Lillemyr, 2020, s. 43). Pinne og steiner kan være like morsomt i lek som lego og dukker. Det kan vise til at lærerens perspektiv ikke bør gå utover ivaretagelse av barns perspektiv (Lillemyr, 2020, s. 52). Informantene bruker mye tid til å planlegge og ordne til med lekerekvisitter i forkant av rollelek. Når det er sagt, ser vi at barn kan ta i bruk deres fantasi og kreativitet til å bygge opp en egen lekeverden, uten at de har behov for så mange lekerekvisitter.

Informantene finner det tidskrevende å tilrettelegge for lek. Samtidig ser vi at det kommer frem i analysen at det er viktig å ta tak i elevenes interesseområder. I teorien argumenteres det for at elevene kan slippes mer fri igjennom leken (Skram, 2016, s. 58). Informantene ser muligheten med å ta utgangspunkt i det elevene er opptatte av når de skal legge til rette for lek. Å ta tak i det elevene gjør her- og nå kan gjøres uten lekerekvisitter og det kan oppstå spontant. Uten at det nevnes direkte, tolker jeg at informantene ikke ser verdien av den spontane leken. Informantene forteller at de tar tak i barnets interesser og basere leken videre på det. Som lærer er det viktig å være reflektert i hva det er barna synes er spennende og observere barns samspill, og undersøke hva de er interessert i (Öhman, 2012, s. 243). Dette kan tyde på at lærere er opptatt av at leken skal skje på barnets premiss, fordi det er barnets interesser og erfaringer som står i fokus (Skram, 2016, s. 58). På en annen side kan vi se at det kan bli en konflikt mellom didaktikken og den lekende læringen, der leken skal ha et faglig mål (Brostörms, 2019, s. 52). Som lærer vil det være viktig å ta litt risiko og ta tak i det barna gjør her- og nå. For barn er denne opplevelsen av her- og nå som gjør at barn blir

oppslukt av leken, som har en verdi i seg selv og som ikke behøver å være målrettet (Lillemyr, 2019, s. 59).

Videre ser vi i analysen at lekens fysiske rom er betydningsfullt i møte med barns lek. Informantene nevner både ferdigutformet rom og uterom når de forteller om lek. Rom med funksjonelle egenskaper kan skape mer aktivitet blant elevene (Becher & Høyland, 2019, s. 82). Samtidig kan det være en utfordring at lærere utformer ferdige fysiske rom med klare forutbestemte funksjoner. De ferdigutformede rommene kan hindre og begrense elevene i sin utforskning, fordi leken blir allerede *bestemt* ut fra det rommet som er bygget opp (Greve & Kristensen, 2018, s. 167). Elevene må forholde seg til læreres regler og kan ikke utfolde seg fritt slik de ønsker. Dette kan føre til at elevene mister kontrollen og den muligheten til å bruke og kombinere ulike rom og materialer (Greve & Kristensen, 2018, s. 167). Som vi ser, kan det være diskusjoner om hvordan læreren skal utforme lekens fysiske rom. Ferdige rom og lekerekvisitter kan appellere til barn om hva som kan eller bør lekes. Samtidig ser vi at uterommet i leken kan skape det frie og skapende i barnet. Dette kan gi elevene mulighet til å utforske uterommet der de tar i bruk deres fantasi og kreativitet. Uterommet bidrar til at barn får være fysiske og får aktivt bruke sanser og får muligheten til å skape nye erfaringer (Unhjem & Frenning, 2019, s.173).

I analysen ser vi at det bare var en informant som nevnte bruk av uterommet. Det kommer frem nærliggende områder som skog i gjennomføring av uteskole. Beliggenhet, voksentetthet og elevforutsetninger er rammefaktorer som kan være hindringer eller begrensninger for gjennomføring av uteskole (Unhjem & Frenning, 2019, s. 186). Det kan virke som at informanten ikke hadde disse begrensningene, da skogen var i nærmiljøet. Lek foregår både inne og ute. Det at flere av informantene ikke tar i bruk uterommet i tilrettelegging av lek kan være i bakgrunn av utforming av spørsmål i intervjuguide eller skolens beliggenhet. Samtidig kan dette også antyde til at informantene knytter skole til det som skjer innendørs i deres undervisningstimer. Dette kan fortelle oss noe om deres kunnskap og bevissthet om hva slags faglig arbeid de driver med sammen med de minste elevene i skolen. Det kan tolkes som at lærere i skolen er for lite oppmerksomme på hvordan de fysiske rommene og lekerekvisitter påvirker barns lek og den aktive utforskningen. Dette kan hindre at elevene ikke får utfolde seg og skape det frie gjennom leken, som er et av lekens sentrale kjennetegn (Skram, 2016, s. 52). Det krever at lærere samarbeider og diskuterer rommenes potensialer og funksjoner. Samtidig bør en undersøke hvilke muligheter de fysiske rommene har, og hvordan disse kan utnyttes i barns lek (Lillejord, et al., 2018, s. 14).

I analysen blir lærerens rolle i lek diskutert, om en skal delta eller ikke delta i barns lek. Informantene er positive til lek og engasjerte når det forteller om lek. Men noen ganger usikre på i hvor stor grad de skal blande seg inn i leken. Lærerens rolle i lek kan handle om deres syn på lekens og lekens betydning (Öhman, 2012, s. 239). Hvis læreren har en åpen og interessert innstilling til barns lek, kan de bli spurt om å være med i deres lek. De lærerne som imidlertid har en lukket og negativ innstilling kan risikere å ikke bli involvert i leken (Skram, 2016, s. 144). Dersom læreren velger å ikke delta i leken, kan en ikke stå utenfor å stille krav om hva, og hvordan det skal lekes.

Ved å delta i lek kan en sørge for at ingen barn blir ekskludert og læreren kan ha en innflytelse på barns lek. I tillegg kan læreren bidra til at leken får rom for det faglige og koble læring gjennom leken. Læreren kan også løfte det språklige og dialogen mellom

barna i leken (Broström, 2019, s. 49–50). Dette kan vi se i tråd med den sosiokulturelle tradisjon, som vektlegger *støttesystem for språktilegnelse*. Dette handler om at elevene får støtte av en voksen i sin prosess med å bygge opp språket gjennom leken (Lyngseth, 2008, s. 354).

Dilemmaet om den voksne skal delta eller ikke delta i barns lek kan være en evig diskusjon og vanskelig å forholde seg til som lærer. Samtidig ser vi Broström (2019, s. 49–50) og Vygotsky (Lyngseth, 2008, s. 354) ser at det er en fordel med voksne som er til stede for å støtte og veilede barn i lek. Aktive lærere vil være nødvendig for veiledning av elever, for språklig og sosial støtte i lek. Det kan tyde til at informantene blir involvert i barns lek, fordi de er positive til lek og lekende i møte med barna. Dette åpner muligheten for at læreren kan komme tett til barns lek, der de kan ta rollen og støtte og veilede etter barns behov.

5.4 Språk og lek

I analysen ser vi at informantene er bevisste på at det er en sammenheng mellom barnets språk og det miljøet barnet har vokst opp i. Det kommer også frem at barn som er svake språklige har vansker for å tre inn i lek med andre barn. Dette viser også tidligere forskning at barn med et svakere språk stiller dårligere i lek, enn med barn som har et sterkere språk (Stangeland, 2018, s. 97). Barn som har svak språkutvikling, vil påvirke barns evne til deltakelse i lek.

Høigård (2013) trekker frem at hjemmet som arena er vesentlig for barns språkutvikling (s. 16). Sett i lys av den sosiokulturelle teorien lærer barn i samhandling med andre, der andres bidrag er viktig for hva en oppnår (Lyngseth, 2008, s. 18). Barn som kommer fra hjem hvor de voksne snakker og forklarer vil utvikle språket raskere enn de barna som ikke gjør det (Høigård, 2013, s. 16). Det kan være ulikt hvor barn er i sin språkutvikling. Noen barn kan ha spesifikke språkvansker eller mangel på språkstimuli. Grunnlaget for barnets språk legges med andre ord i det miljøet barnet er oppvokst i (Høigård, 2019, s. 15). Ut fra dette kan en se at informantene har kunnskap i at det er et språk i barns språkutvikling når de begynner på skolen. Dette vil kunne ha en stor betydning for barns lek i skolen. Barn som kommer til skolen med et svakt ordforråd og lite språkerfaringer vil kunne være mer passive i lek med andre barn (Høigård, 1999, s. 90). Kunnskap om lek og språk vil derfor være viktig, slik at en kan møte barn der de er i sin utvikling. Som viser til viktigheten av den voksne som *støttende stillas* (Lyngseth 2008, s. 354).

Det at informantene ser en sammenheng mellom miljø og barns språkutvikling, forteller oss hva lærere bør være oppmerksomme på når det gjelder lek og språk. De trekker inn kunnskap om barns språkstimulering og viser at det finnes en sammenheng mellom dette. De ser også på hvordan barn leker, og hvilke språklige gevinster de kan få ved å leke. Noe som også kan fortelle oss om hvilket potensial de ser gjennom leken. For at barn skal kunne utvikle språket, må språklæringen tilpasses barnets interesser og utviklingsnivå. Det kan tyde på at informantene er bevisste på dette og trekker frem at for barn i skolen er deltakelse i lek viktig, spesielt for de barna som opplever lite språkstimulering i sitt miljø. Dette viser at informantene begrunner leken faglig, og ser hva leken i skolen kan bidra med for barnet.

Informantene viser til at deler et sosiokulturelt syn og er i likhet med Vygotsky opptatt av at barn lærer og utvikler seg i samspill med andre barn eller voksne (Lyngseth, 2008,

s. 354). I analysen kommer det frem at informantene mener at elevene tilegner seg språket i leken ved å se og høre hverandres språk. Dette viser at informantene er oppmerksomme på at leken i skolen er viktig for at barn skal lære og utvikle språk. I analysen blir språket beskrevet som grunnmuren i leken. Informantene tar i bruk både rollelek og språklek som lærende lek, der begge disse lekene er den konteksten som best fremmer språk. Gjennom rollelek må barn bruke språket til å ta initiativ, lytte til andre og videreføre det de andre sier for at leken skal kunne drives (Høigård, 2019, s. 71). Med andre ord er det språket som er det bærende elementet i leken. Jeg tolker det slik at det er språket som driver og skaper lek. Uten språket vil leken kunne opphøres. Dette kan tyde på at informantene ser på språket som et viktig element for at leken skal kunne videreutvikles, og for at språket skal kunne læres. Vi kan se det i lys av tidligere forskning som forteller at en må kunne ha språk for å delta i lek, parallelt som en tilegner seg språk gjennom lek (Sandvik et al., 2014, s. 6).

Informantene støtter seg til sine erfaringer når de ser på sammenhengen mellom lek og språk. I teorien i kapittel 2.2 ser vi den spontane språkutviklingen som foregår gjennom lek og de ulike nivåene gjennom språklig bevissthet, både mellom dialog og kontekst og den fonologiske bevisstheten (Høigård, 2019). Det kan virke som at noen av informantene ikke har en høy faglig presisjon på hva det betyr at språket utvikles gjennom leken. De nevner for eksempel ikke de ulike nivåene av språklig bevissthet som står sentralt i barns språkutvikling. Dette kan tyde på at informantene ikke har kompetanse om det språklige aspektet i lek.

I skolen er det mange kompetanser som er konkrete og målbare som for eksempel lesing og skriving. Når det gjelder språkutviklingen, særlig den pragmatiske delen av språket, kan det være vanskelig å konkret måle dette. Selv om analysen viser til at informantene er opptatt av lek, kan det virke som at de ikke ser det i sammenheng med fagkunnskap om språkutvikling. En måte å begrunne sin lekpedagogiske praksis på er å gå til fagkunnskap om barn og lek. Ved å bruke fagkunnskap i sine argumentasjoner viser læreren hvordan en forholder seg til barn og deres lek i skolen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 141–142). Det kan også tenkes at det vil være en trygghet for lærere å støtte seg til teori. Teorien kan bidra til at de blir mer bevisste over hvordan de kan ta i bruk lek som arbeidsmetode for barns språk. For å kunne bruke lek i skolen gjelder det at læreren både praktisk og teoretisk arbeider med å skaffe seg kunnskaper om barn og lek. Læreren må kunne kjenne til hvordan leken kommer til uttrykk og vite hvorfor lek er viktig for barnet og samfunnet (Lillemyr, 2020, s. 181). Det at lærere ikke har en teoretisk forankret begrunnelse i det språklige kan bli sett på som en utfordring. Dersom lærere ikke har fagkunnskap om lek, kan det bli krevende å observere og stimulere språk gjennom lek. Dette kan tyde på at det er et behov blant lærere i skolen for et mer teoretisk og faglig fokus når det gjelder språk i lek.

5.5 Frilek

I analysen kommer det frem at informantene mener at det er viktig å gi både tid og rom for frilek. Det begrunnes med at det er noe som hører barna til, den er frivillig og noe som er springer ut fra barna. Lekens frivillighet kommer til syne når informantene vektlegger at lærere ikke skal bestemme om elevene skal gå inn i en rolle i lek. For at elevene skal ha et ønske om å leke, må de være indre motivert til det (Skram, 2016, s. 58). Frivillighet er ifølge Broström (2019) en sentral del av leken (s. 44). Dersom barna føler seg tvunget til å leke vil leken sannsynligvis stoppe opp. Barn vil som regel ha

kontroll over handlingsforløp, ta egne avgjørelser og kunne bestemme hvilke roller de vil ha (Lillejord, et al., 2018 s. 14). Hvis lærere ikke bestemmer at barn skal gå inn i roller kan det bidra til mer trygghet, som kan gjøre at barn etter hvert vil delta i rolleleken. Lekens egenverdi springer ut fra den gleden barnet viser gjennom leken (Öhman, 2012, s. 100). Hvis den voksne bestemmer leken og rollene i barns lek vil leken kunne opphøre og den tilhører ikke barnet lengre. Det kan tolkes slik at informantene er opptatt av den verdien leken har, og ikke bare opptatt av den *lærende leken*, der leken har grunnlag i et faglig mål (Broström, 2019, s. 52). Med andre ord er informantene oppmerksomme på lekens egenverdi og at det er viktig at den blir ivaretatt og akseptert. Lek i skolen må innebære at lærere tar barns lek på alvor og respekterer deres egne lek i skolen, som er indre motivert og styrt av det de ønsker å leke (Lillemyr, 2020, s. 177).

Det kan virke som at informantene i sine begrunnelser ser på lekens egenverdi, og leken som metode for læring som to ulike ting. Samtidig er informantene opptatt av å ha en balansegang mellom lekens egenverdi og lekende læring, som vil komme til syne gjennom læring i leken. Informantene er opptatt av at leken skal ha et formål slik som det Broström (2019) kaller for *lekende læringen* (s. 52). Dette kan sees i sammenheng med målstyring og lærerens kunnskap om lek. Som lærer er det viktig å være bevisst på at det er en forskjell på egenverdien leken har for barnet og leken som en metode for læring (Skram, 2016, s. 92). Frileken kommer fortsatt til ha egenverdi for barnet og kommer til å leve sitt eget liv, selv om leken som pedagogisk metode får en større plass i undervisningen. I skolen bør det være plass til barnets lek og kultur, uten at lærere skal føle at de må forsvare lekens verdi på en pedagogisk måte (Skram, 2016, s. 93). For barnet er leken viktig i seg selv og leken behøver ikke være målrettet (Lillemyr, 2020, s. 31).

Det kan tyde på at informantene er opptatt av både den lærende leken og frileken. De ser at frileken er viktig for barnet, men det er den lærende leken som får plass i undervisningen. Det kan tyde på at informantene har et bevisst skille mellom lek som pedagogiske metode og frilek. De anser likevel ikke at leken må ha et formål, fordi de anerkjenner lekens egenverdi har for barnet. Samtidig delte ikke informantene bare et syn om at leken skulle ha et formål, fordi de anerkjente verdien leken hadde for barnet. Dette kan fortelle oss at informantene er oppmerksomme at det er flere hensyn her- både leken som arena for læring og verden av den tilsynelatende formålsløse leken. I skolen bør det være plass til begge deler, men for lærere i skolen kan det handle om hva de bruker og prioriterer tiden sin til. Det at informantene kun prioriterer lek med faglig mål, kan vise til mangel på kunnskap om lekens betydning for utvikling, og hvordan barn tilegner seg læring. Dette kan tyde på at informantene kan ha mangel på erfaring på hva lek kan bidra med. Spørsmålet vi kan stille er hvor går skillet mellom frilek og lek som pedagogisk metode?

Videre kommer det frem i analysen at frilek er med på å skape trygge overganger fra barnehage til skole. Flere 1.klassinger kommer til skolen og opplever at leken ikke er lik slik den en gang var (Broström, 2019, s. 47). På den andre siden ser vi gjennom tidligere forskning at det er også viktig å møte de barna som har en forventning om å møte noe annet i skolen (Hølland et al., 2021, s. 73). Det er flere barn som ønsker den tradisjonelle undervisningen som svarer til deres forventninger når de begynner på skolen (Skram, 2016, s. 119). Informantene mine er opptatt av å ta tak i elevenes interesseområder, fordi det blir tryggere å leke når det er noe de har erfaringer med.

Dette kan bidra til å skape en trygg overgang der barna møter noe som er kjent, i motsetning til den tradisjonelle undervisningen som er noe nytt. Når barn kommer til skolen, må de få muligheten til å overføre og bruke sin kompetanse. De fleste barna kommer til skolen med et flere lekeerfaringer, det vil derfor være viktig at barn får leke i skolen (Becher et al., 2019, s. 23). Barn og elevers stemmer er viktig å få frem for å skape en god overgangs praksis i skolen (Hølland et al., 2021, s. 66). Dette innebærer å ta tak i hva barn er opptatt av og legge til rette for lek som barn er trygge og kjente med. Som lærer kan det være en utfordring å stå i disse posisjonene da det både er dilemmaer for å ta i bruk lek eller gi barna den tradisjonelle undervisningen. Det er ulike hensyn som må tas og det kan utfordre lærerrollen. Samtidig viser dette til at informantene har respekt for barnets lek, de er opptatt av å ta tak i det barnet er kjent med som kan bidra til trygge overganger. Dette viser til at informantene ser den verdien at barnet må få leke på egne premisser i skolen (Brøstorn, 2019, s. 47).

6 Avslutning

Mitt fokus i denne studien har vært å undersøke hvordan lærere begrunner bruk av lek, og reflekterer når det gjelder lek og barns språkutvikling. Denne reisen har vært betydningsfull i utviklingen av min lærerrolle. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått erfare viktigheten av at barn får være lekende, og får leke på egne premisser. Det er da samtalene mellom barn utvikles fordi de opplever aktiviteten som meningsfull. Som snart nyutdannet lærer ser jeg frem til å gripe læreryrket med ny lekekompetanse og legge til rette for lekpreget aktiviteter i arbeid med barns språkutvikling. Gjennom å intervju fire lærere har jeg fått erfare viktigheten av å ha et bevisst forhold til lek og språk i skolen.

Med teoretiske perspektiver, kvalitativt forskningsintervju og drøfting av funn har jeg i denne masterstudien forsøkt å belyse problemstillingen: *Hvordan begrunner et strategisk utvalg av lærere bruk av lek i begynneropplæringen og hvilke refleksjoner har de om lek og språkutvikling?* Gjennom å intervju erfarne lærere som er opptatt av lek, har disse fire hjulpet meg på veien for å forstå bedre hvorfor det ikke lekes mer i skolen. Det har jeg gjort ved å undersøke hvordan de bruker lek i undervisningen og begrunner og argumenterer for sine valg. Selv om lærerne ser flere muligheter med lek, kommer det også frem i deres begrunnelser om hva som kan være utfordrende med lek. Min studie er bare gjeldende for de jeg har forsket på, men sett i sammenheng med teori og annen forskning på feltet, kan funnene bidra, være relevante og skape gjenkjennelse for andre lærere. I dette kapittelet skal jeg oppsummere sentrale funn/tendenser og si noe om hva min studie kan danne grunnlag for videre forskning på feltet

Et hovedfunn i undersøkelsen tyder på et behov for mer lekekompetanse blant lærere i skolen. Som lærer er det viktig å ha noe teoretisk å støtte seg til for å kunne veilede og legge til rette for gode lekemiljø. Informantene mine er opptatt av lek og har flere erfaringer med lek i skolen. Rollelek, regellek, språklek og konstruksjonslek er gjentakende funn. Leken blir løftet frem som sentral fordi barn utvikler relasjoner, de motiveres, lærer og utvikler språket gjennom samspeillet med andre. Selv om informantene er opptatt av lekens egenverdi, tolkes det i analysen at den ikke blir prioritert. Slik jeg forstår informantene, er det den lekende læringen som tar utgangspunkt i de faglige målene som de har mest erfaringer med. Her vil jeg påpeke at utformingen av intervjuguiden kunne være førende av de svarene som kom. Spørsmålene jeg stilte fokuserte på lek i undervisningen, noe som kunne påvirke at informantene relaterte dette til planlagt lek. I etterkant av denne studien ser jeg at jeg kunne utformet spørsmålene slik at de handlet om lek generelt i skolen, mer enn bare lek i undervisningen.

Videre ser jeg at tidspresset hindrer at lærere tar i bruk lek i skolen. Det kan synes som at målstyring preger undervisningspraksisen i skolen. Dette kan føre til at lærere tar i bruk tradisjonelle læringsmetoder, noe som bidrar til at de ikke får gjennomført den undervisningen de ønsker. Ut fra det informantene i mitt utvalg sier, kan det tyde på at de ikke har et bevisst forhold til lek, og at de har manglende kunnskap om lek og den naturlige læringen og utviklingen i lek. Jeg kan tenke meg at en utfordring kan være at

skolene ikke arbeider målrettet med kompetanseheving om lek og dens betydning. Det kan også synes som at det er et behov for en god delingskultur der personalet deler lekeerfaringer og finner en felles forståelse for lek.

Et annet sentralt funn er at lekerekvisitter og lekens fysiske rom er viktig i lærerens tilrettelegging av lek. Ifølge mine funn, ser jeg at lærere i skolen er opptatt av å tilføre lekerekvisitter, som bidrar til å fordype og skape mer lek. Samtidig ser vi at lekerekvisitter kan true den aktive utforskningen. Informantene ser at tilrettelegging av lek tar for mye tid, og fører til at leken ikke prioriteres. Samtidig kan det antyde at behovet for planlegging kan være overdrevent, da barn kan omforme leker til noe annet enn det er i virkeligheten. Det kan tolkes som at informantene er for lite bevisst hvordan de fysiske rommene og leker kan påvirke barns lek. Det kommer frem i empirien at lærerens rolle i lek kan diskuteres. Det diskuteres hvorvidt lærerne skal forholde seg til barns lek i skolen. Et sentralt funn er at lærere som er positive og lekende i møte med barna kan bli invitert i barns lek, som gir læreren mulighet til å veilede og støtte barn i lek.

Informantene ser at barn er ulike når det gjelder språkutvikling, og ser på miljøet som barnet er vokst opp i som avgjørende for barnets språk. Barn som har svakere språk stiller dårligere i lek med andre barn. Informantene har kompetanse om at det er ulikt hvor langt barn er i sin språkutvikling når de begynner på skolen. De trekker inn kunnskap om barns språkstimulering og ser potensialet i leken. Samtidig kan det se ut til at informantenes praksis er lite forankret i teori og kunnskap om språk og lek.

Så spørsmålet er, hvorfor lekes det ikke mer i skolen? Det kan tyde på at det er behov for mer teoretisk og faglig fokus blant lærere, når det gjelder lek og språkutvikling i skolen. Den teoretiske kunnskapen kan bidra til mer språklig bevissthet rundt barns lek. Kunnskap om lek kan derfor være en forutsetning for at flere lærere skal kunne legge til rette for det i skolen.

Videre tanker og forskning:

I lærerutdanningen har fokuset vært på den teoretiske kunnskapen om hvordan språket utvikles og om lek i skolen. For å få en helhetlig forståelse hadde det vært et ønske og et behov å observere hvordan barn samtaler med hverandre og hvordan barn bruker språket i lek. Å observere språk kan være krevende fordi det er ikke noe som er konkret målbart. Jeg ser derfor viktigheten av at vi som fremtidige lærere ikke bare har det teoretiske, men også et repertoar av erfaringer om hvordan barn utspiller seg i lek og hvordan barn samtaler. Dette vil være viktig for å kunne se en helhet mellom teori og praksis.

Når det gjelder tanker om videre forskning hadde et interessant bidrag vært å undersøke hvordan lærere planlegger og organiserer rollelek. Hadde studien vært større med mer tid og ressurser, kunne en ha kombinert intervju med observasjon. Å se det hele fra et elevperspektiv og observert hvordan elevene tar i bruk språk i lek kunne også vært et verdifullt bidrag til forskningsfeltet. Et annet bidrag kunne ha vært å gjennomføre med et tilfeldig utvalg av lærere. Da kunne man sannsynligvis møtt på lærere som ikke er like opptatt av lek. Det hadde vært interessant å høre deres tanker og argumenter for hvorfor de ikke bruker lekende tilnærminger i begynneropplæringen. Det hadde også vært spennende å undersøke nærmere forholdet mellom frilek og den lekende læringen i skolen.

7 Litteraturliste

- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A.A, Becher, E. Bjørnstad & H.D, Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Becher, A.A. & Høyland, K. (Red.). (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A.A, Becher, E. Bjørnstad & H.D, Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71–91). Universitetsforlaget.
- Bjar, L. (2008). Språket er huset vi bor i. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 16–24). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A.A, Becher, E. Bjørnstad & H.D, Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43–54). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg.). Gyldendal.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om Lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2008). Voksnes i samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364-375.
- Greve, A. & Kristensen, O. K. (2018). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet – rommets betydning for dramatisk lek. I, S. Seim & K.O. Sæter (Red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*. (s. 161–176). Cappelen Damm Akademisk.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B.K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (Red.). (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. OsloMet.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. (s. 26–46). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket

- for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (Anderssen, T. M. & Rygge, J., overs.) Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I Becher, A. A., Bjørnstad, E & Hogsnes, H. D (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger i skole og SFO* (s. 57–68). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lyngseth, E. J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I E. J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 25–42). Gyldendal.
- Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 352-363.
- Maagerø, E. (2003). Rollelek og språkutvikling. I S. Matre & E. Maagerø (Red.), *Når barn erobrer språket: ulike perspektiver på barns språkutvikling*. Høyskoleforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50–65). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Rygvold, A-L., Garman, N. G., Torkildsen, J. V. K & Næss, K-A.B. (2019). Språkførstyrrelser hos barn. I E. Befring, K-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. Utg, s. 301–329). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, M., Garmann, N.G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, leik og læring: pedagogisk arbeid i barnehage og skule*. Samlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Stangeland, E. B. (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna. En studie av variasjon og sammenhenger* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2690326>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Unhjem, A & Frenning, I. (2019). I A.A, Becher, E. Bjørnstad & H.D, Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173–188). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogiske Forum.

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

8 Vedlegg

Dette er en samlet oversikt over vedleggene til min masterstudie:

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Introduksjon: Vi ser at det finnes en del forskning på hvilken plass leken har i begynneropplæringen og hvordan leken kan bidra til å skape en god skolestart. Siden du er opptatt av lek, vil jeg gjerne høre dine refleksjoner og erfaringer med lek og språkutvikling.

<p>1.Hvilken utdanning har du?</p> <p>a) Hvilke fag underviser du i dag?</p> <p>b) Hvor lenge har du jobbet som lærer?</p> <p>c) Hvor lang erfaring har du med småtrinnet?</p>	
<p>2. Hva slags lek legger du opp til i egen undervisningen?</p> <p>a) Hvordan legger du til rette for lek i egen undervisningen? Kan du gi et konkret eksempel, f.eks. fra sist uke?</p> <p>b) Hva tenker du er verdien i den leken som du nå nettopp har fortalt om? Fortell.</p> <p>c) Hva mener du man kan oppnå ved å la leken være en del av undervisningen?</p>	
<p>2. Hva er det som gjør at du prioriterer leken i undervisningen?</p> <p>a) Opplever du at det kan være vanskelig å prioritere lek? Hva er det som gjør at det er vanskelig? Fortell gjerne hvorfor du opplever det slik.</p> <p>b) Hvis lang erfaring i yrket:</p> <ul style="list-style-type: none">- Synes du leken i begynneropplæringen blir prioritert annerledes i dag enn før? I så fall kan du fortelle hvorfor du opplever det slik?- Har du selv alltid lagt til rette for mye lek? Er det noe som du gjør mer/mindre av nå enn tidligere? Hvorfor tenker du at det har blitt sånn?	

3. Dette er en studie i norskdiraktikk. Jeg er derfor interessert i å se på sammenhengen mellom lek og språkutvikling.

a) En gang jeg var i praksis observerte jeg at noen elever brukte språket mer aktivt i leken enn i lyttekroken. Hva tenker du kan være grunnen til nettopp dette? Fortell.

b) Bruker du av og til lek som en språkstimulerende aktivitet? Kan du gi noen eksempler på det?

c) Er leken noe du har brukt for å få elevene til å ta i bruk lesing eller skriving? Hvilken effekt mener du dette har?

d) Hvilken betydning mener du leken kan ha for språkutviklingen hos dine elever?

e) Dersom du møter en elev som avviker fra normal språkutvikling, på hvilke måter tenker du at man kan bruke lek for å få innblikk i det? Fortell gjerne om du selv har brukt leken til dette formålet.

4. Er det noe som du ønsker å tilføye?

a) Er det noe du tenker som ikke er blitt sagt eller noe du føler som må oppklares?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet? «Lek og språkutvikling»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om lek og språkutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å skrive en masteroppgave der jeg undersøker hvilke erfaringer og tanker lærere på småtrinnet har om språkutvikling i relasjon til lek.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju fire lærere fra to ulike skoler. Du får spørsmål om å delta i mitt masterprosjekt fordi dine tanker, erfaringer, praksis og kunnskaper kan hjelpe meg på veien for å belyse problemstillingen min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju der vi snakker om dine erfaringer og tanker om språkutvikling og lek. Intervjuet vil bli tatt opp gjennom lydopptak og vil videre transkriberes. Lydopptaket vil lagres i NICE-1, som NTNUs fillagringsområde for skjerming av data. Du vil da kunne bli sitert fra samtaleopptak i masteroppgaven, men all slik sitering vil bli anonymisert. Når det gjelder personopplysninger i intervjuet, vil jeg be deg svare på utdanning, antall år i yrket, hvilke fag du underviser i og hvor lang erfaring du har med småtrinnet.

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

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

- Det er kun jeg, og veileder Marit Olave Riis-Johansen, som vil ha tilgang til datamaterialet.
- For at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode. Lydopptakene vil lagres i NICE-1 som er NTNUs fillagringsområde for skjerming av data.
- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon, da all informasjon vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Amalie Tokle. Tlf.: 46961278. E-post: amalit@ntnu.no
 - Veileder: Marit Olave Riis-Johansen, Tlf.: 90635509. E-post: marit.riis-johansen@ntnu.no
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen. Tlf.: 93079038. E-post: 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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Amalie Tokle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek og språkutvikling», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

14.01.2022, 08:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

555386

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om læreres erfaringer og tanker om lek og språk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Olave Riis-Johansen, marit.riis-johansen@ntnu.no, tlf: 90635509

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Amalie Tokle, amalit@ntnu.no, tlf: 46961278

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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/fylle-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.

Lykke til med prosjektet!

