

Kjæret, A. & Lund, Å. med bidrag fra Bekkestad, M. K., Bjerkeset, M. I., Tjernshaugen, K. S., Torvet, S. & Aas, J. M. S. (2026). Lekverden – en lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 177–205). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850508>

Kapittel 8

Lekverden – en lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa

Aud Kjæret og Åse Lund med bidrag fra grunnskolelærerstudentene Maren Karlsen Bekkestad, Martin Ivesdal Bjerkeset, Kasper Steen Tjernshaugen, Sofie Torvet og Jenny Marie Sefring Aas

Sammendrag: Evalueringa av seksårsreformen konkluderte med at det er for lite lek i skolen, og at noe av årsaken kan være læreres manglende lek-kompetanse. Dette var utgangspunktet for studien dette kapittelet bygger på: en studie av lærerstudenters erfaringer med å planlegge og gjennomføre en lekverden for elever på andre trinn i praksis. Lekverden som arbeidsmåte bygger på Gunilla Lindqvists forståelse av lek som et kulturelt fellesskap og Marilyn Fleers Conceptual Playworld, der problemløsning er sentralt for lekens utvikling. Vi har analysert studentenes refleksjoner og identifisert tre kjennetegn på hva som skal til for at lærere skal lykkes med lekverden: 1) Boka og formidlinga må skape engasjement, 2) Oppdraga må skape et lekfellesskap, og 3) Læreren må ha en rolle i leken.

Nøkkelord: Begynneropplæring, lekpedagogikk, fellesskap, bildebok, lærer i rolle

Abstract: The evaluation of the six-year school reform concluded that there is less play in schools, especially inside the classroom, and one of the reasons for this may be teachers' lack of play competence. This was the starting point for the study upon which this chapter is based: a study of student teachers' experiences in planning and implementing a playworld for second-grade students during their professional training period. The method is based on Gunilla Lindqvist's approach to play and culture and Marilyn Fleeer's Conceptual Playworld. We analyzed the students' reflections and identified three key aspects necessary for teachers to succeed with playworlds: 1) The book and the presentation of it must create engagement, 2) The play's problem-solving tasks must create social belonging, and 3) The teacher must play a role within the play.

Keywords: Primary education; play pedagogy; social belonging; picture book; teacher in role

I første akt av lekverden «Den lille prinsen» er klasseromsdøra omskapt til en magisk portal. Den må elevene igjennom før de får høre fortellinga om den lille prinsen. Etter lesestunden får de vite at den lille prinsen har lagt igjen materialer som elevene kan bygge romfartsutstyr med slik at de kan besøke prinsen i verdensrommet. Elevene samarbeider ivrig om å lage arbeidstegninger, romskip, walkietalkies, kontrollpaneler, masker og pustestyr. I andre akt møter elevene kongen og forretningsmannen, som begge har med seg oppdrag til elevene. På planeten til den lille prinsen vokser det en rose han er veldig glad i. I siste akt har studentene med roser som elevene skal gi til den lille prinsen. For å løse oppdraget må elevene finne prinsen ved hjelp av et kart. På veien oppdager en av studentene kondensstriper etter et fly og leder elevenes oppmerksomhet mot himmelen. «Der flyr piloten», utbryter han, og viser til piloten som møter den lille prinsen i boka. Elevene kan ikke skjønne hvordan studentene har fått til dette trikset. Det er ren magi! Den lille prinsen sitter på ei brygge i elva. Han er så sky at det bare er et utvalg elever som får lov til å avlevere rosene. Når oppdraget er utført, sier elevene farvel og går tilbake til klasserommet. Der lager de papirroser, til- og fra-lapper og kort til noen de er glad i. Og de som ikke syntes de fikk sagt ordentlig ha det til den lille prinsen, skriver brev til han og takker for leken.

Innledning

Fortellinga vi innleda kapittelet med, er et eksempel på hvordan ei bildebok kan invitere til lek som en del av undervisninga i begynneropplæringa. Dette skjer i en lekverden, en lekpedagogisk arbeidsmåte som åpner for estetiske læringsprosesser der elevene får mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende i leken som boka inviterer til. Lekverdenen «Den lille prinsen» ble gjennomført av grunnskolelærerstudenter i praksis på andre trinn høsten 2024. Siden studentene deler beskrivelser og refleksjoner om hvordan det var å bruke lek som arbeidsmåte i undervisninga, står de som bidragsyttere i dette kapittelet. Boka de brukte som inngang til lekverdenen, er ei bildebok basert på Antoine de Saint-Exupéry's klassiker *Den lille prinsen*, skrevet av Agnès de Lestrade med illustrasjoner av Valeria Docampo (2021).

Mye har skjedd med norsk skole siden vi fikk skolestart for seksåringer ved innføringa av reform 97. Intensjonen om en førsteklassehverdag som skulle blande det beste fra barnehage og skole, ble forlatt til fordel for kompetansemål og økt læringspress i Læreplanverket K06. Ifølge Haug (2015) er ikke dette så overraskende når to så ulike tradisjoner skal forsøke å møtes, og han forutså tidlig at skoletradisjonen ville «seire» (Haug, 1994). Bekymringene for hvilken betydning denne «seieren» har fått for de yngste elevene i skolen, har blitt stadig mer synlig i samfunnsdebatten. Dette var bakgrunnen for at Stortingets Utdannings- og forskningskomité i 2017 tok initiativ til å få belyst situasjonen for de yngste elevene, noe som blant annet førte til en evaluering av seksårsreformen (Bjørnestad mfl., 2022, 2023, 2024). De viktigste funna i evalueringa er at de yngste elevene møter mange varierte arbeidsmetoder, men at struktur og faglige krav ser ut til å gå på bekostning av lek, særlig frilek og rollelek (Bjørnestad mfl., 2024). I rapporten framheves det at lærere og skoleledere ser betydninga av lek for de yngste elevene, men at leken av ulike årsaker likevel ikke får plass i klasserommet. I rapporten pekes det på tre faktorer som kan bidra til å fremme lekinspirert pedagogikk: lærerens kompetanse, fysiske rammebetingelser og organisering av dagen. Endringene som skal til for å gi leken mer plass i skoledagen til de yngste, må derfor skje på ulike nivåer. I rapporten pekes det for eksempel på lærerutdanningenes rolle. Lillejord med flere (2018) mener at dersom lek skal tas på alvor i skolen, haster det med å utvikle lekbasert pedagogikk for de yngste i skolen. I dette kapittelet gir vi et eksempel på hvordan en lærerutdanning har brukt den lek-pedagogiske arbeidsmåten lekverden for å utvikle studentenes lekkompetanse.

Studentene som bidrar i kapittelet, fikk i oppgave å utvikle en lekverden i forbindelse med praksis på småskoletrinnet. I oppgaven var det presisert at studentene *ikke* skulle planlegge med bakgrunn i kompetansemål i faga. De skulle planlegge en lekverden der barna fikk mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende i leken. Dette er i tråd med det Broström (2019) kaller lærerik lek, der barn og voksne leker sammen i planlagte og iverksatte fellesleker som varer over tid. I den lærerike leken kommer leken først, og læringa er en biefekt av leken. I leken får barna nye lekeerfaringer og utvikler lekekompetanse, men det kan også hende at de blir introdusert for ulike typer faginnhold fordi det er nødvendig for å opprettholde og utvikle leken.

I de faglige diskusjonene om lek skilles det gjerne mellom det Sommer (2020) kaller et lekpuristisk syn, der man er opptatt av lekens egenverdi, og et

didaktisk syn, der lek er kobla til kunnskapstilegnelse. Hvilket syn forskerne har på lek, vil også påvirke hvilken oppfatning de har om læreres deltakelse i leken (jf. Greve mfl., 2023). I den ene enden oppfattes læreres deltakelse som ødeleggende for den frie leken. I den andre enden ses lek som en mulighet for læreren til å styre barnas oppmerksomhet mot bestemte læringsmål. I dette kapittelet beskriver vi en pragmatisk tilnærming til lek som tar utgangspunkt i skolens breie samfunnsmandat. Lekverden er en pedagogisk arbeidsmåte der elever og lærer deltar i meningsskapende lekfellesskap som både gir rom for barns initiativ og gir læreren muligheter til å introdusere faglig innhold.

Når lærerne som intervjues i evalueringa av seksårsreformen peker på manglende lekkompetanse som en av årsakene til at det er for lite lek i klasserommet, kan det tyde på at mange er usikre på hvordan de skal delta i lek. Denne usikkerheten finner vi også i andre studier om voksnes deltakelse i lek (Bjerknes mfl., 2026; Brødikyté, 2022; Greve mfl., 2023). Det som går igjen i disse studiene, er at lærere er redde for å miste kontrollen over situasjonen og ikke ønsker å gå ut av komfortsonen. Og det er ikke lett å leke med barn, innrømmer Brødikyté (2017), men understreker samtidig at det gir så mye glede når man får det til, at det er verdt å prøve. I dette kapittelet ønsker vi å vise hvordan bruk av en konkret arbeidsmåte kan bidra til å øke læreres lekkompetanse. For å undersøke dette stiller vi følgende forskningsspørsmål: *Hva skal til for at lærere kan lykkes med lekverden som lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa?*

Lekverden som lekpedagogisk arbeidsmåte

I doktorgradsavhandlinga *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan* beskriver dramapedagogen Gunilla Lindqvist (1995) de lekpedagogiske arbeidsmåtene som brukes i arbeid med barnelitteratur i en svensk barnehage. Den viktigste konklusjonen i avhandlinga er at man, for å utvikle barns lek, må skape en felles fiksjon, en lekeverden, der de voksne gjør handlinger og karakterer fra barnelitteraturen levende med dramatisering og engasjement. Med dette utfordrer Lindqvist det etablerte synet på lek i svenske førskoler, der lek anses som en del av barns natur og helst skal

være fri fra voksnes innflytelse (Lindqvist, 1995). Denne oppfatninga om lek preger også det norske barnehagefeltet, både i forskning og praksis (Greve mfl., 2023). Lindqvist (1995) så forestillinga om den frie leken i sammenheng med en pedagogikk som først og fremst bygger på utviklingspsykologiske teorier. I kontrast til dette bygde Lindqvist arbeidene sine på kulturhistorisk teori og betrakta leken som en kulturell virksomhet der både barn og voksne er involvert. Det var særlig Vygotskijs ideer om fantasi og tenkning som inspirerte henne til å undersøke hvordan drama og litteratur kan påvirke og berike barns lek.

Et viktig funn i Lindqvists studier (1995) var at en felles lekverden bidrar til å utvikle barns lek fordi den gir barn og voksne en felles kulturell sammenheng å delta i. Hun oppdaga også at leken må ha et innhold som berører og interesserer barna for at den skal utvikle seg. Barnelitterære tekster er gjerne bygd opp rundt grunnleggende konflikter i barns liv, og de viste seg å egne seg godt som utgangspunkt for en felles lekverden. Når de voksne dramatiserte den litterære handlinga ved å gå i rolle som litterære karakterer, bidro dette til å lokke barna inn i fiksjonen. Rollene gjorde de voksne mer interessante for barna å gå i dialog med og kunne gi de voksne frihet til å utfordre de tradisjonelle rollene barn og voksne har i barnehagen, noe Lindqvist beskrev som å forlate «det institutionella språkspel, som hör ihop med lärarrollen i förskola och skola» (Lindqvist, 1995, s. 264).

Lindqvists studie har inspirert forskere og praktikere over hele verden til å videreutvikle lekpedagogiske arbeidsformer (jf. Fleeer, 2020). Det er særlig den australske barnehageforskeren Marilyne Fleeer som har vært toneangivende i disse studiene (f.eks. Fleeer, 2021; 2024), men også i Kina (Wang mfl., 2024), Finland og USA (Hakkarainen & Ferholt, 2013), Litauen (Brèdikytė, 2022), Serbia (Marjanovic-Shane mfl., 2011), Sverige (Nilsson mfl., 2017) og Norge (Bjerknes mfl., 2023; Bjerknes mfl., 2026) finnes det studier som bygger på Lindqvists lekverden. Gjenoppdagelsen av Lindqvists studie skyldes, ifølge Fleeer (2020), at man mange steder er bekymra for at barns lek fortrenses til fordel for mer formell opplæring i tidlig alder, en bekymring mange i Norge også deler (f.eks. Korsvold & Nygård, 2022). For Fleeer (2019) er lekverden derfor et forsøk på å skape en pragmatisk pedagogikk som kan møte myndighetenes krav til læringsutbytte, samtidig som leken ivaretas for barnehagebarna og de yngste elevene i skolen. Med utgangspunkt i Lindqvist har hun utvikla en lekpedagogisk arbeidsmåte som kalles *Conceptual Playworld* (f.eks. Fleeer,

2018; 2020), og som legger særlig vekt på utvikling av naturvitenskapelige begreper i lek.

Lekverdenen vi analyserer i dette kapittelet, bygger på Lindqvists idé om lek som et kulturelt fellesskap der barn og voksne skaper en fiksjon sammen. Samtidig har vi sett til Fleers *Conceptual Playworld*, der problemløsning er sentralt for lekens utvikling. Da studentene skulle planlegge sin lekverden, brukte de et planleggingsskjema som er inspirert av Fleers *Planning a Conceptual PlayWorld in STEM* (Monash University), men som er omarbeida for at det skal passe bedre til norske forhold og formålet med studien¹. Studentenes lekverden skiller seg nemlig fra Fleer på ett viktig punkt: de planla ikke for læring, men for lek.

Bildebøker som inviterer til lek

I læreplanen i norsk slås det fast at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2024). Med dette utgangspunktet bør lærerens valg av skjønnlitteratur bygge på en estetisk lese måte (jf. Rosenblatt, 1994). Utover dette har læreplanen inntil nylig hatt få beskrivelser av hvilke kriterier læreren skal vektlegge i litteraturutvalget. Når det nå kommer en veiledende innholdsliste til læreplanen med et anbefalt litteraturutvalg (Utdanningsdirektoratet, 2026), understreker det betydninga av det ansvaret lærere har for å ta litterære valg på vegne av elevene. Mange barnelitteraturforskere har forsøkt å lage kriterier som kan brukes til å vurdere kvalitet i litterære tekster for barn (bl.a. Birkeland mfl., 2018; Solstad, 2018; Øines, 2017). I dette kapittelet er det særlig ett kriterium vi vektlegger, at boka skal brukes som inngang til lek. For å finne ut hvilke kvalitetstrekk som kan oppfylle dette kriteriet, støtter vi oss først og fremst til Lindqvist (1995) og andre forskere som har latt seg inspirere av hennes lekpedagogiske arbeidsmåte.

1 Skjemaet er tilgjengelig ved henvendelse til forfatterne.

I Fleers (f.eks. 2018; 2019) *Conceptual Playworld* er fortellingenes spenningsoppbygging viktig for å kunne utvikle et problem som skal løses, og som kan utvikles i leken. Derfor anbefaler hun å velge bøker med tydelige narrative forløp som kan engasjere barn og voksne over tid, slik at leken får rom til å utvikle seg. Lindqvists (1995) studie viser også hvor viktig den litterære tekstens dramatiske kvalitet er for utviklinga av leken. Hun konkluderer med at det er de flertydige tekstene, de som gir rike tolkningsmuligheter, som gir mest næring til den dramatiske leken. En form for flertydighet finner man i bøker med doble adressater, dvs. bøker som henvender seg til både en barne- og en voksenleser samtidig (Birkeland mfl., 2018). Sjøl om barn og voksne vil fortolke tekstene ulikt, kan de inspirere til lekeverdener der barn og voksne kan møtes i et fellesskap. Møtet mellom barn og voksne er det flere av lekverdenforskerne som gjør et poeng ut av, og derfor er det også viktig at læreren velger fortellinger de har et godt forhold til (Monash University). Dette kan være et godt utgangspunkt for et engasjement som smitter over på barna. Derfor gir Brødikyté (2017) dette rådet til lærere som skal velge bok til en lekverden: «The story should bring a spark in children's and in adults' eyes and it should resonate to some of the children's and adults' experiences» (s. 16).

For å skape et slikt engasjement bør bøkene på en eller annen måte berøre oss. Dette kan for eksempel skje når karakterene i boka står overfor moralske eller følelsesmessige dilemmaer (Brødikyté, 2017). Fordi karakterene har betydning for om vi blir emosjonelt involvert eller ikke, er det viktig å vurdere kvaliteten på persongalleriet. I barnelitteraturen kan det være et kvalitetstrekk at bøkene har karakterer som barn kan identifisere seg med eller kjenne seg igjen i, men også det fremmedarta og ukjente kan være en kvalitet (Solstad, 2018). Og kanskje er det nettopp de sammensatte og motsetningsfylte karakterene vi skal være på jakt etter i bøker som skal brukes som inngang til lek. For ifølge Lindqvist (1997) er det disse som «egger fantasien og bevarer et åpent rom rundt dem slik at barna selv kan fylle inn etter behov og alder» (s. 91).

Problemløsningsoppdrag setter i gang leken

Problemløsning er en viktig læringsmetode fordi det motiverer elevene til å koble tidligere kunnskap til nye situasjoner, samtidig som de utvikler fleksibilitet og kreativitet i prosessen (Gifford, 2016). Det er viktig at barn ser seg sjøl som vellykka problemløsere som liker en utfordring og kan holde ut når ting blir vanskelig. I Fleers *Conceptual Playworlds* (2021) planlegger lærere ett eller flere oppdrag til elevene med utgangspunkt i en hendelse, en karakter eller et tema i boka. Oppdraga kan bli presentert i et brev, et videogram eller av en lærer i rolle. Karakterene som formidler oppdraga, kan være karakterer fra boka, eller det kan dukke opp nye karakterer i lekverdenen. Felles for oppdraga er at de introduserer et problem som barna skal løse (Fleer, 2021). Når oppdraga presenteres av en karakter, ber den elevene om hjelp til å løse et problem eller oppheve en mangel. Eksempler kan være at elevene skal finne opp noe eller gå på leteaksjon etter noe karakteren har mista. Oppdraga bærer preg av et mysterium som elevene må løse i fellesskap. Elevene må finne ut hva problemet er, hvilke muligheter som finnes, og avgjøre hvordan de ønsker å løse oppdraget. I leken erfarer barna å se ting fra andres perspektiv, å samarbeide og å regulere egen atferd i tråd med gruppas dynamikk (Fleer, 2021).

I en lekverden deltar elever og lærer sammen når de forhandler om mening, løser problemer og bygger narrativ framdrift. Den narrative og lekende ramma gir barn mulighet til å ta initiativ, utforske og samarbeide på egne premisser. Et annet viktig poeng hos lekverdenpedagoger (jf. Fleer, 2019) er at voksne kan bidra til fellesskapet i leken ved å være medlekere som ikke styrer leken, men deltar på lekens premisser. På den måten kan voksne støtte barn i å holde leken i gang, utvikle ideer og inkludere barn i fellesskapet. Brédikytè (2017) hevder at voksnes deltakelse i lek forutsetter at man forstår lekens språk og deltar med ekte engasjement. Det ser ut til å være lettere når læreren er i rolle, fordi de da legger vekk noe av usikkerheten som lærere i noen studier rapporterer om (f.eks. Greve mfl., 2023). Når læreren deltar i lekfellesskapet, kan det vekke interesse hos barna, som igjen forsterker lærerens ønske om å «kaste seg inn i leken» (jf. Greve mfl., 2023).

Lærerens rolle i leken

Ett av de viktigste funna til Lindqvist (1995) var hvor viktig den voksne var for utviklinga av den dramatiske leken. Ikke bare førte deltakelsen deres til mer lek i barnehagen hun undersøkte, men leken ble også mer kompleks og kunne vare over lengre tid. Også Hakkarainen med flere (2013) hevder at leken blir mer avansert når lærere og barn utvikler narrative lekeforløp sammen, men at dette forutsetter lærere som oppdager barnas ideer og klarer å hjelpe dem med å utvikle leken og få den til å vare. Derfor argumenterer de for at deltakelse i lek er en viktig del av læreres jobb. Det finnes også studier som trekker fram hva voksnes deltakelse i lek betyr for vennskap og inkludering, f.eks. Brødikyté (2022), som så at barn som ellers ikke var inkludert i frilek, deltok aktivt i leken når voksne var med. Samtidig finnes det studier som viser at mange lærere er usikre på hvordan de skal delta i lek. Som vi var inne på i innledninga, er mange lærere redde for å slippe seg løs i lek (Bjerknes mfl., 2026; Brødikyté, 2022; Greve mfl., 2023), og noen frykter at de skal ødelegge barns lek om de blander seg for mye, noe Pyle og Daniels (2017) omtaler som «the fear of hijacking children's play». Da er kanskje det tryggeste å observere barns lek fra sidelinja (jf. Kallestad & Ødegaard, 2013). Samtidig viser studier av lærere som tør å «kaste seg inn i leken», at dette gir dem en unik mulighet til å være tett på barna og oppdage engasjementet og kompetansen deres (Greve mfl., 2023). Dessuten er det flere som oppdager at når de først har gjort seg «lekbare» (jf. Greve mfl., 2023), fortsetter barna å invitere dem med i lek (Bjerknes mfl., 2026).

En måte lærere kan gjøre seg «lekbare» på, er å gå i rolle. Når lærere går i rolle i en lekverden, bruker de en tilnærming som Sæbø (2016) kaller *møte med en rollefigur*. Møtet mellom rollefiguren og elevene kan vekke elevenes interesse for boka, eller det kan være rollefiguren som introduserer oppdraget elevene skal løse i leken. Lindqvist (1995) la merke til at rollespill gjorde de voksne mer interessante for barna og ga dem muligheten til å komme tettere på det barna var opptatt av i leken. Interessen for rollefiguren kan forsterkes om karakteren har en spesiell personlighet som læreren lever seg inn i og formidler på en overbevisende måte (Sæbø, 2016). Dette kan bidra til tettere bånd mellom voksen og barn, noe studentene i Bjerknes med flere (2026) også erfarte. Studentene rapporterte at det å delta i en lekverden sammen med barn gjorde dem bedre i stand til å se verden fra barns perspektiv.

Å være nysgjerrig og åpen for barnas innspill er en viktig egenskap når man skal leke med barn. Samtidig må man ha evnen til å improvisere og involvere seg følelsesmessig i leken (Hakkarainen & Brèdikytè, 2018; Greve mfl., 2023). Ifølge Hakkarainen og Brèdikytè (2018) er dette avgjørende for vellykka lekverdener. I deres studie av lærerstudenter var det studenter som var mest opptatt av å følge sin egen plan, og som ikke klarte å ta imot barnas innspill. Dermed klarte de heller ikke å engasjere seg like mye i leken. Med andre ord kan vi si at det er nødvendig med en leken innstilling (jf. Fjørtoft, 2020) for å kunne delta som likeverdige lekere.

Tre kjennetegn på hva som skal til for å lykkes med lekverden som lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa

Studien tar utgangspunkt i en oppgave studenter ved grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn gjennomførte i praksis i et semester som har hovedvekt på begynneropplæring. Før praksis fikk studentene modellert ulike måter å formidle litteratur på, og de deltok i en lekverden sammen med tredjetrinnselever. Faglærerne hadde planlagt lekverdenen, og studentene var deltagere i leken på lik linje med elevene. Denne erfaringa skulle gi studentene ideer til å planlegge en egen lekverden sammen med praksisgruppa si. Praksisgruppene fikk velge ulike bøker som utgangspunkt for lekverdenene sine. Dette kapittelet bygger på erfaringene til fem studenter fra én praksisgruppe som brukte ei bildebok om den lille prinsen som utgangspunkt for lekverdenen. Lekverdenen ble gjennomført med elever på andretrinn i studentenes tredje praksisperiode.

Datainnsamlinga ble gjort under og i etterkant av studentenes praksisperiode og består av observasjoner, skriftlige studentrefleksjoner og et gruppeintervju. Vi observerte alle studentgruppene da de gjennomførte lekverdenene med praksisklassene sine. Under observasjonene la vi merke til at studentene som hadde lekverden om den lille prinsen, inviterte elevene inn i et troverdig fantasiunivers der elevene fikk oppdrag som engasjerte dem. Denne lekverdenen skilte seg fra de andre lekverdenene fordi den i større grad ga rom for

elevenes initiativ og medbestemmelse. Dette gjorde oss nysgjerrige på hva studentene i denne praksisgruppa vektla i planlegginga og gjennomføringa av lekverdenen. Vi valgte derfor å fordype oss i refleksjonstekstene til de fem studentene i jakta på hva som skal til for å lykkes med lekverden. Vi ba om lov til å intervju studentene for å gi dem muligheten til å utdype tankene sine. Intervjuet fant sted på praksisskolen i studentenes neste praksisperiode.

Analysen bygger hovedsakelig på de fem studentenes refleksjonstekster og gruppeintervjuet, og er inspirert av Eggebøs (2020) beskrivelse av en fire-trinns kollektiv kvalitativ analyse: 1) felles gjennomgang av datamaterialet, 2) temakartlegging, 3) temagrupping og 4) disposisjon og arbeidsplan (Eggebø, 2020). Vi begynte med å lese igjennom de fem utvalgte refleksjonstekstene og en transkribering av intervjuet hver for oss, på jakt etter studentenes erfaringer med lekverden som arbeidsmåte. Vi noterte ned interessante funn underveis i lesinga og delte deretter sammendrag av funna våre med hverandre (trinn 1). Denne gjennomgangen danna utgangspunkt for en temakartlegging der vi spurte oss hva studentene var opptatt av i refleksjonene sine (trinn 2).

I datamaterialet fant vi fem ulike fortellinger om gjennomføringa av den samme lekverdenen. Det var allikevel mulig å finne noen fellestrekk i fortellingene som kunne grupperes i tre hovedtemaer (trinn 3). Alle studentene trakk fram hvor viktig det var at boka og formidlinga av den skaper engasjement hos både voksne og barn, men de hadde litt ulike betraktninger om hvordan engasjementet skapes (tema 1). Studentene erfarte også at elevene etablerte nye relasjoner i lekverdenen, og at oppdraga var viktige for å skape et lekfelleskap (tema 2). Lærerens rolle i leken (tema 3) var det temaet der studentenes erfaringer skilte seg mest fra hverandre. Mens noen var opptatt av å delta på barnas premisser, var det andre som syntes dette var det vanskeligste med å bruke lekverden som arbeidsmåte.

Etter å ha navngitt temaene gikk vi igjennom datamaterialet på nytt og fant sitater som kunne brukes som eksempler når temaene skulle skrives fram (trinn 4). Studien er begrensa til én praksisperiode og en liten gruppe studenter som befant seg i en profesjonsdanningsprosess og var i en situasjon der de ble vurdert. Å forske på egen undervisning innebærer noen forskningsetiske dilemmaer, blant annet den ubalansen av makt som skapes når vi forsker på de samme studentene som vi underviser og vurderer. Vi var bevisst denne dobbeltrollen, og var tydelig overfor studentene på at det var frivillig å delta i forskningsprosjektet, og at valget de tok da de ble spurt om å delta, ikke

fikk betydning for vurderingene. Ifølge Gjøtterud (2020) er det viktig å løfte fram studentenes stemmer for å lykkes med forskning på egen undervisning. Studentene ga samtykke til å delta før de gjennomførte lekverden og skrev refleksjonstekstene, og var dermed klar over at praksisobservasjonene våre og tekstene deres skulle brukes til forskning. Da vi valgte å konsentrere oss om den ene praksisgruppas lekverden, ble disse studentene spurt om de ville stå som bidragsyttere i kapittelet. På den måten tydeliggjør vi at det er deres prosjekt dette kapittelet bygger på. Videre i kapittelet presenterer vi temaene sammen med sitater fra datamaterialet, som kommenteres med utgangspunkt i relevant litteratur.

Tema 1: Boka og formidlinga må skape engasjement

Da studentene skulle velge bok for å planlegge en lekverden i praksis, falt valget på ei bildebok basert på klassikeren *Den lille prinsen* av Antoine de Saint-Exupéry (Lestrade & Docampo, 2012). Boka ble introdusert av en av studentene i gruppa, som hadde et nært forhold til den lille prinsen. Det var hennes engasjement for boka som førte til at de andre studentene lot seg overbevise. Når hovedkriteriet for valg av bok er at den skal invitere til lek der både voksne og barn skal delta, kan det være et poeng å nettopp velge bøker som vekker engasjement hos den voksne (jf. Brødikyté, 2017; Monash University). Dette forutsetter imidlertid at man også har barna man skal lese for i tankene, noe en av studentene uttrykker i dette sitatet: «Barna må engasjere seg i boka. Det tror jeg er nesten første prioritet». At *Den lille prinsen* som utgangspunkt for lekverden skulle føre til «stjerner i øynene» (jf. Brødikyté, 2017, s. 16) hos barna, var det nok ikke alle studentene som forestilte seg, noe studenten som introduserte den for gruppa også reflekterer over:

Den lille prinsen er overhodet ikke et åpenbart valg, selv om det kanskje føltes sånn for meg. Den krever tillit. Tillit til verket (det er en grunn til at den er en av verdens mest kjente barnebøker), tillit til barna (er det her for stort og komplekst?), tillit til planen og tillit til oss (klarer vi å skape noe ut av dette?).

Noen studenter stilte seg tvilende til valget av *Den lille prinsen*. De var usikre på om boka var egna til å skape engasjement og danne en inngang til lek-

verden. Studenten som siteres i utdraget, jobba hardt for å overbevise gruppa si. I utdraget vektlegger hun tillit til både boka, barna, planen og seg sjøl. Dette er i tråd med det Brødikyté (2017) beroliger leserne med, at man ikke skal være redd for å velge feil fortelling. Hun oppfordrer lærere til ikke å gi opp og understreker at det beste man kan gjøre, er å lytte til barnas ideer underveis i leken. For studentene var dette et godt råd. For sjøl om det ikke var åpenbart for dem at boka ville engasjere barna og bidra til å skape fellesskap og lek, oppdaga de underveis hvilke kvaliteter boka hadde, som kunne brukes til å skape gode forutsetninger for lek. I utdraget under reflekterer studenten over hvor viktig det er at læreren er oppmerksom på elevenes fortolkninger av boka. Dette kan leses som at studenten har observert noe av det samme som Lindqvist (1995), at flertydige tekster som gir rike tolkningsmuligheter, er gode utgangspunkt for lek.

Boken vi valgte som inngang til lekverden fungerte godt selv om det var en nokså filosofisk bok, hvor litteraturen ikke inneholdt noen utpekt spenningskurve. Dette førte til at elevene i større grad måtte forme spenningen selv, og hvordan vi som studenter måtte rette oppmerksomheten vår til hvilke elementer elevene ønsket å ta tak i og bygge på.

I utdraget reflekterer studenten over bokas fortellerstil. Den lille prinsen har en episodisk struktur med en forholdsvis flat spenningskurve. Dette står i motsetning til Lindqvist (1995) og Fleer (2018), som vektlegger fortellingenes dramatiske kvaliteter og anbefaler å velge bøker med tydelige narrative forløp. Bøker med tydelige narrative forløp har strukturer vi kjenner godt fra eventyr, og de er også mye brukt i barnelitteratur, så det er nok ikke uten grunn at denne typen fortellinger ofte appellerer til barn (Solstad, 2018). Når fortellinga ikke drives fram av et spennende handlingsforløp, krever det mye av både lærere og elever å skape fiksjonen. Dette fikk en av studentene som hadde fått ansvar for høytlesing, erfare:

Boka fungerte fantastisk som inngang inn i lekverden. Jeg tror at det funket såpass bra som en inngang på grunn av innlevelsen jeg hadde når jeg leste, nysgjerrigheten barna satt med, og de ledende, men åpne, spørsmålene jeg stilte rett etter å ha lest. Det skapte et

stort engasjement i hele klassen, og hender fløy opp i været. Når svarene begynte å dø ut litt, så ramset jeg opp alt som var nevnt og spurte et nytt spørsmål, «Men hvordan skal vi lage dette da?», hvor elevene kom med flere innspill. Og da var det bare å slippe dem fri fra samling og la dem bygge det de følte at de selv trengte i verdensrommet. Viktigst av alt så mener jeg at det var engasjementet jeg viste elevene rundt temaet, som ble gjenspeilet, og at det var derfor det gikk så bra som det gjorde.

I utdraget legger studenten stor vekt på sitt eget engasjement i lesestunden, både i formidlinga av den litterære teksten og i overgangen mellom bok og lek. Bokas kvaliteter som inngang til lek kan dermed ikke ses uavhengig av hvordan den presenteres av læreren. Lærerens engasjement i formidlinga må derfor anses som en del av bokas kvalitet når den skal brukes som inngang til lek. Lærerens engasjement er også avgjørende når karakterene i boka skal gis liv i dramatisering, noe som er en viktig faktor i en lekverden.

Den lille prinsen har et rikt persongalleri som egner seg godt til dramatisering. I boka presenteres persongalleriet når den lille prinsen forteller om reisen sin i verdensrommet og alle han møtte på planetene han var innom. Han forteller om den maktsyke kongen, om den grådige forretningsmannen og den forfengelige mannen, som på ulike måter representerer et verdenssyn som tilhører de voksnes verden, og som står i sterk kontrast til den lille prinsens syn på livet. I møtet med karakterene stiller den lille prinsen mange spørsmål ved de voksnes måte å uttrykke seg på. Når den lille prinsen opptrer som et kritisk korrektiv til voksenverdenens egosentriske karakterer, oppstår humoristiske situasjoner som går på bekostning av den voksne. Dette trekket ved boka utnytta studentene i dramatiseringa av karakterene, noe som særlig kom til uttrykk i møtet med kongen. I boka møter vi en allmektig konge som avsløres når den lille prinsen spør om han kan befale at sola går ned. «Jeg må vente til forholdene er gunstige. Det blir i kveld klokka to minutter på åtte, svarer kongen.» Når elevene møter kongen, blir de også bedt om å adlyde han, for han er kongen over alt. Men i likhet med den lille prinsen lar ikke elevene seg lure:

*Det var mye tulling og utfordring når kongen først kom på besøk.
Men når kongen møtte dem igjen, denne gangen veldig lei seg, var*

elevene plutselig veldig varsomme og forsiktige. De var også ivrige på å prøve å hjelpe kongen, den samme kongen som for litt siden opplevdes litt som en skurk.

I rollen som kongen spiller studenten på sårbarheten som den lille prinsen avslører at også finnes i karakteren. Den sammensatte karakteren som spilles ut, bidrar til å «egge fantasien» (jf. Lindqvist, 1997, s. 91) og er en viktig drivkraft når elevene får i oppdrag å lage kroner til kongen. Studentene har med andre ord erfart at det er et kvalitetstrekk når boka har et persongalleri som berører og engasjerer.

På asteroiden som den lille prinsen kommer fra, er det liten plass, men den har plass til det viktigste i livet hans: en vakker, men komplisert rose som den lille prinsen har et ambivalent forhold til. I boka slutter fortellinga når den lille prinsen blir klar over hvor viktig rosen er for han, og i illustrasjonene kan vi se at prinsen steller med rosen på asteroiden han kommer fra. Også i lekverdenen var rosen et viktig element i avslutninga. Elevenes siste møte med den lille prinsen var da de tok farvel ved å gi han hver sin rose. På denne måten binder studentene elevenes emosjonelle engasjement for karakteren i boka til de følelsesmessige dilemmaene den lille prinsen står overfor i relasjonen til rosen sin i fortellinga. Lekverdenen blir dermed et tolkningsfellesskap der barneleseren kan fylle tomromma i teksten med egne fortolkninger, noe som ifølge Lindqvist (1995) kan gi næring til den dramatiske leken. Studentene knytter denne flertydigheten til bokas kvaliteter som inngang til lekverden:

Boka fungerte bra som inngang til lekverdenen. Jeg tror den inneholder ting som vi voksne ikke ser. Jeg kan ikke helt svare på hvorfor den var så spennende for meg som barn, eller hvorfor den var så spennende for barna i klassen. Jeg får mye ut av boka som voksen, men jeg tror ikke det er de samme tingene.

I utdraget gir studenten uttrykk for at hun opplever boka annerledes nå enn da hun var barn. Hun er oppmerksom på at elevene og læreren kan ha ulike opplevelser, men dette er ikke til hinder for at de kan leke i samme verden. Studenten peker her på en type flertydighet vi finner i bøker med doble adresater (Birkeland mfl., 2018). Flertydighet og åpenhet i tekst gir næring til dra-

matisk lek. Dette gir lærere muligheter til å bruke teksten som utgangspunkt for å skape egne fortellinger og utforme lekoppdrag til elevene. I refleksjonene er studentene opptatt av hvor viktig boka er for lekverdenen, og at elevenes engasjement for boka er avgjørende for dannelsen av en lekverden, slik vi kan lese i utdraget under. Samtidig er det ikke bare for elevene boka er viktig. Den ser også ut til å være avgjørende for at læreren skal lykkes med å skape et lekfellesskap der elever og lærer har noe å være sammen om.

Men hvis elevene ikke hadde knyttet seg til boka på den måten de gjorde, så hadde jo hele lekverden nesten falt sammen. Elevene må jo være engasjert i boka, for det er der alt tar plass. Så boka er kjempeviktig. Valg av bok er kjempeviktig.

Tema 2: Oppdraga må skape et lekfellesskap

Utgangspunktet for å introdusere lekverden som arbeidsform for studentene var et ønske om at studentene skulle delta i lek sammen med barn. I lekverden blir elevene introdusert til en litterær verden, og læreren inviterer elevene inn i fiksjonen og gir dem et problem som må løses (Fleer, 2018). I fiksjonen må både elever og lærere bruke fantasien sin til å utforske nye relasjoner og roller (Lindqvist, 1997). Bildeboka, rommets utforming og lærere i rolle inviterte elevene inn i fiksjonen på ulike måter. Studentene hadde klare planer for hvordan rommet kunne iscenesettes for å inspirere elevene til en reise i verdensrommet. De dekorerte med tekstiler og stjerner i taket og på dørene, og en film fra verdensrommet fungerte som en multimodal kulisse. En av studentene fortalte elevene at hun på vei til skolen hadde møtt den lille prinsen, og at han trengte elevenes hjelp. For å kunne hjelpe han, måtte elevene bli med på en reise i verdensrommet. Boka ble delt inn i tre deler med hvert sitt oppdrag: 1) lage utstyr til en reise i verdensrommet, 2) lage kroner som passa til kongens hode og lage stjerner som den grådige forretningsmannen mangla på himmelen, og 3) følge kartet for å finne den lille prinsen og gi han roser. Oppdraga var av ulik karakter, men hadde til felles at de utfordra elevene til å tenke kreativt i problemløsningssituasjoner. Problemet oppstår i lekverden, og i leken løser elevene oppdraget i fellesskap.

I problemløsningssituasjoner utvikler elever og lærere historier som skaper en felles referanseramme for utviklinga av leken (Lindqvist, 1997; Fleer,

2018). Fler (2013) bruker begrepet *kollektiv forestilling* for å forklare hvordan barn sammen bygger opp en fantasiverden i leken. Studentene ble også opptatt av det kollektive i leken i refleksjonene sine.

Elevene opplevde at de var viktige og hadde en svært sentral plass i denne verden vi etablerte sammen, og på denne måten opplevde de deltagelsen sin som meningsfull.

I utdraget forteller studenten at lekverden styrka følelsen av tilhørighet og gjorde det lettere for elevene å erfare seg sjøl som kompetente og meningsfulle medlemmer av fellesskapet. Studentene opplevde at oppdraga ga mening for elevene, og at problemene de stod overfor motiverte dem til å bruke tidligere kunnskaper for å løse oppdraga. De måtte bruke kunnskapene sine om verdensrommet for å lage romskip og ulikt utstyr, slik at de fikk puste og kunne kommunisere med hverandre. De viste målings- og regneferdigheter da de lagde krone til kongen og stjerner til forretningsmannen, og de hadde bruk for romforståelse da de skulle lese kartet som ledet dem fram til den lille prinsen. I en lekverden kan fellesskapet konkretiseres ved at elever og lærer sammen forhandler om mening, løser problemer og bygger narrativ framdrift (Fler, 2018). Den narrative og lekende ramma gir barn mulighet til å ta initiativ, utforske og samarbeide på egne premisser (Lindqvist, 1997). Studentene forteller at de var oppmerksomme på å inkludere alle elevene i fellesskapet som oppsto, og ble opptatt av at leken skapte nye muligheter for flere av elevene.

Lekverden er en unik arena for å inkludere alle elevene, og skape en inkluderende læringsarena hvor elevene opplever mestring og læringsaktiviteter som meningsfylt. Dette er en form for undervisning som fremmer ulike kvaliteter ved elevene som nødvendigvis ikke alltid kommer til syne i ordinær undervisning. Ofte ser man at elever som opplever skolen og lek som noe utfordrende ikke faller utenfor i et slikt undervisningsopplegg, da dette bygger på noe alle har erfart og opplevd, en felles opplevelse.

Studenten i utdraget peker på viktigheten av felles opplevelser for et inkluderende klassemiljø. Oppdraga gir noe å leke sammen om, og elevenes stemmer

kommer til uttrykk på ulike måter. Dermed er de med på å skape et miljø der alle kan oppleve mestring og tilhørighet. I et fellesskap er det viktig å verdsette både egne og andres kompetanser, og å skape meningsfulle forbindelser til andres bidrag. I utdraget beskriver studenten at lekverden gjorde det lettere å legge merke til hva elevene hadde å bidra med i fellesskapet enn i annen undervisning, rett og slett fordi det var flere som deltok.

Da elevene skulle bygge romskip, fikk de beskjed om at de skulle samarbeide med elever ved samme bord, men det tok ikke lang tid før elevene fant nye samarbeidspartnere i leken. Byggematerialene var plassert på et felles utstyrsbord, og det var her leken begynte. Studentene lot elevene leke uforstyrret uten å sende dem tilbake til gruppeborda, og lot dem bruke gulv, vegger og ledige bord i leken. Vi så at studentene innordna seg elevenes leknormer istedenfor å opprettholde klasseromsnormen med én elev per pult. Denne fleksibiliteten førte til nye gruppefellesskap og samarbeid mellom elever som vanligvis ikke lekte sammen, slik studenten beskriver i utdraget under.

Det som var gøy inne hos kongen var at vi kunne se elever som vanligvis ikke samarbeider, gjorde det veldig fint sammen når de skulle lage kroner. Dette tror jeg kom av at alle i klassen hadde et felles mål, og det var å hjelpe kongen med å få flere kroner, slik at han kunne bytte hvis den som ble brukt ble møkkete.

Oppdraga skapte et fellesskap der nye allianser kunne formes. Leken i en lekverden kan forstås som dramatisk lek der elever og lærere spiller ulike roller; leken er på liksom. Å leke dramatisk lek handler om å skape en fiksjon sammen (Greve mfl., 2023). For å lykkes med lekverden er det derfor viktig at også læreren tror på fiksjonen de er med på å skape. Studentene i denne studien hadde ulike erfaringer med å delta i fiksjonen, noe vi skal diskutere i neste del.

Tema 3: Læreren må ha en rolle i leken

Som vi har diskutert tidligere i kapittelet, kan det være lurt å velge ei bok med et persongalleri som egner seg for dramatisering, som utgangspunkt for en lekverden. Da vil det være lettere for læreren å gå i rolle som karakterene og bruke karakterene til å invitere barna inn leken. Dette kan være en uvant

måte å jobbe på for mange lærere, og for noen kan det være langt utenfor egen komfortsone (jf. Bjerknes mfl., 2026; Brødikytè, 2022; Greve mfl., 2023), slik denne studenten uttrykker:

Jeg synes det er vanskelig å leve seg inn i det og ikke bli sjenert. Jeg følte ikke det passet meg. Jeg synes det er vanskelig å leve seg inn i det, fordi det er så fremmed fra det jeg gjør.

Studenten som sier dette, ble tildelt rollen som forretningsmann. Dette var en rolle hun var ukomfortabel i, og i intervjuet fortalte hun om frykt for å mislykkes i rollen. I studentgruppa fordelte de karakterene fra boka mellom seg, men de overlot til den enkelte student å tolke rollen. Det ville vært mindre sårbart for denne studenten dersom rollegalleriet ble utvikla i fellesskap, der de i større grad kunne spilt på hverandre. Ubehaget studenten kjente på når hun måtte gå i rolle som en fiksjonskarakter, kan også fortelle oss at dette er noe lærerstudenter har lite erfaring med, og dermed bør få flere muligheter til å øve på i løpet av studiene. Studenten som fikk rollen som den lille prinsen, hadde også utfordringer med å leve seg inn i rollefiguren og var redd for at han ikke klarte å være i rollen i møte med elevene:

De fikk liksom ikke hilse på han. Men det er for det jeg tror ikke jeg hadde klart å stå i det. Jeg kjente bare når de kommer bak der og sier hei. Jeg skulle prøve å svare, så jeg måtte gjøre til stemmen. Jeg hadde sagt klart og tydelig at de trenger ikke å komme opp til meg. De kan stoppe en meter unna, og jeg kan vinke. Det gikk fint. Da hadde jeg bytta jakke. Da trodde de det var rektor som satt der ute først. Det var gøy.

For han ble løsninga å gi den lille prinsen en personlighet som gjorde at han slapp å snakke med elevene. Han gjorde rollefiguren til en sjenert og utilnærmelig karakter som elevene ikke fikk komme for nær. Da elevene fikk møte prinsen for første gang på skolen, skjulte studenten seg under ei kappe og var taus i møtet med elevene. Han fortalte etterpå at han var redd for at han kom til å begynne å le hvis han begynte å snakke, og løsninga ble dermed å forbli taus. Da elevene fikk i oppdrag å finne den lille prinsen for å gi han roser og ta farvel, spilte studenten videre på dette. Elevene som fikk lov til å overrekke

rosene, ble bedt om å holde avstand til den sjenerte prinsen. Utgangspunktet for prinsens personlighet var studentens usikkerhet i rollen, men det gjorde ikke interessen for rollefiguren mindre. Med den mystiske skikkelsen klarte studenten å skape en troverdig rollefigur som berørte elevene.

Interessen for den lille prinsen var også avhengig av en av de andre studentene i gruppa. Hun spilte ikke en rollefigur, men deltok som seg sjøl i leken. Vi kan allikevel si at hun hadde en viktig rolle i leken fordi det var hun som skapte forbindelser mellom elevenes aktivitet og bokas fiksjonsverden. Det var med andre ord hun som i stor grad bidro til å opprettholde den kollektive forestillinga om den lille prinsens fantasiunivers (jf. Flee, 2013). Dette gjorde hun med improviserte beskjeder fra den lille prinsen. Studentens rolle som budbringer bidro til å øke elevenes interesse for bokas hovedperson. Den første beskjeden fra prinsen inneholdt lekens første oppdrag: «Jeg møtte den lille prinsen på vei til skolen. Han har lagt igjen materialer til oss. Kan vi bruke dem til å komme oss ut i verdensrommet?». Da elevene var godt i gang med bygginga, fikk de en ny beskjed: «Jeg fikk en beskjed fra den lille prinsen. Han har blitt sjuk, så vi må komme oss ut i verdensrommet med en oksygenmaske til han. Men da må dere få romrakettene klare!». Til slutt fikk elevene beskjed om at de måtte skrive et brev til prinsen, slik at han fikk vite at de ville møte han. Til elevenes store begeistring fikk de ønsket sitt oppfylt. Den lille prinsen satt i garderoben da de var på vei ut til lillefri. I studentens refleksjon over rollen som budbringer, og hvorfor hun valgte å trekke den lille prinsen inn i leken, viser studenten at hun har forstått hvor viktig det er å være nysgjerrig og åpen for barnas innspill når man skal leke med barn:

Jeg tror det kom til fordi jeg merka at elevene interesserte seg for kanskje litt andre ting enn det man hadde planlagt på forhånd. Så jeg tror nøkkelen er å se hva elevene sjøl interesserer seg for. Og så tar man det litt deretter også. For man får alltid til noe. Og så var det særlig den lille prinsen som de interesserte seg for helt fra starten. Og da tok jeg på en måte og kjørte dem på det sporet fordi jeg så at det var interessant for dem.

Studenten forteller også om hvordan hun bidro til å skape en kollektiv forestilling ved å introdusere et signal som fortalte at man går ut av fiksjonen: «Jeg ba dem alltid lukke øya, og så forklarte jeg et eller annet som jeg fant på der og da.

Og så klappa jeg skikkelig høyt, og da skvatt alle, så sa jeg: nå er vi ute av leke-verden!». Ifølge studenten bidro dette til å opprettholde et tydelig skille mellom lekverdenen og skolens andre aktiviteter, noe som var med på å bevare magien som oppsto da hun var sammen med elevene i fantasiuniverset. Studentene hadde ikke planlagt for en inngang eller utgang til lekverden, men denne studenten opplevde et behov for å markere et skille mellom virkelighet og fiksjon. Behovet oppstod i leken og ble løst med improvisasjon. Å skape en overgang til leken er i tråd med Fleers modell for planlegging av lekverden (Monash University) ved å signalisere at nå er vi i samme fiksjonsverden.

En annen student oppdaga hvordan han kunne trekke virkelighetens verden inn i fantasiuniverset for å gjøre det «ekstra ekte», som studenten uttrykte. På veien for å møte den lille prinsen oppdaga studenten kondensstriper etter et fly på himmelen og utbrøt: «Der flyr piloten!» Med denne improvisasjonen kobler studenten kondensstripene sammen med en hendelse i boka der en pilot møter den lille prinsen etter å ha kræsjlada i ørkenen. I bokas avslutning er piloten klar til å forlate ørkenen etter å ha reparert flymotoren.

Studenten som gikk i rolle som kongen, skapte et helt annet møte med elevene enn det den lille prinsen gjorde. Kongen var ingen taus rollefigur, men lot elevene bli kjent med karakteren i samtaler og diskusjoner, slik studenten beskriver her:

Voksne kan også være gøyale, de. Særlig når kongen kommer på besøk. Det var interessant å se hvor opptatte de var av å forsøke å kartlegge hva denne kongen faktisk var konge av. Noen var skeptiske til at denne kongen liksom skulle være konge overalt, særlig dem selv. Men alle var med på leken, fordi det var gøy å finne på flere ting kongen kunne skryte av at han bestemte over. Det var også gøy å bytte på om man skulle utfordre kongen litt, med å ikke adlyde. Men det var en slags felles enighet om at man omsider måtte høre på kongen for at leken skulle kunne fortsette.

Studenten som gikk i rolle som kongen, levde seg inn i rollen og formidla kongens personlighet på en overbevisende måte. Ifølge Sæbø (2016) vil dette forsterke elevenes interesse for karakteren og invitere til samtaler og diskusjoner. Studentene forteller om ivrige elever som diskuterte seg fram til flere løsninger på kongens problem.

Studentene hadde ulike forutsetninger for å ta en rolle i leken, og for noen var det en større utfordring enn for andre. I refleksjonene etter praksis skriver alle studentene at de syntes det var morsomt å delta i en lekverden, og dette kan tyde på at de har fått erfaringer som kan gjøre det lettere å ta en rolle i lek med barn neste gang. Slike erfaringer kan være første steg på veien til å gjøre seg «lekbar» (jf. Greve mfl., 2023). Å gå i rolle som noen annen enn seg sjøl kan gjøre det lettere å delta i lek fordi man blir mer interessant for barna (jf. Lindqvist, 1995). I studentenes lekverden vakte rollefigurene som ble spilt av studentene, stort engasjement, til tross for at de hadde ulike måter å møte elevene på. Engasjementet til elevene kan kanskje bidra til at studentene legger fra seg noe av usikkerheten, og klarer å involvere seg følelsesmessig i leken, slik flere av lekverdenforskerne trekker fram som viktig når voksne skal delta i lek med barn (f.eks. Hakkarainen & Brédikyté, 2018). En av studentene påpeker at det er avgjørende med et godt samarbeid mellom lærerne som skal delta, for at man skal tørre å ta en rolle i leken: «Hvis vi ikke er trygge på hverandre, så kan du ikke gå inn i en rolle, tror jeg». Derfor er det nødvendig at hele kollegiet utvikler en leken innstilling (jf. Fjørtoft, 2020), som gir lærerne frihet til å utfordre de tradisjonelle rollene elever og lærere har i skolen, noe Lindqvist beskriver som å forlate «det institutionella språkspil» (Lindqvist, 1995, s. 264), eller som denne studenten uttrykker det, å være litt barnslig:

Og så tror jeg at vi som voksne personer også, selv om vi synes det kan være litt barnslig, at vi klarer å legge oss på samme nivå som barna. At vi ikke skal være det hodet over som bestemmer på en måte, men at vi klarer å ta på oss maska og leke med, tror jeg er veldig viktig. For da tror jeg det er lettere for de å engasjere seg også. At ikke de bare tenker at det her er noe tull og vås vi kommer med, men at vi er med på det. Det tror jeg er lurt. Være litt barnslig.

Lekens muligheter i begynneropplæringa

Overskriften er en hommage til Gunilla Lindqvist. I bøkene *Lekens muligheter* (1997) og *Lek i skolan* (2002) beskriver Lindqvist hvilken plass leken kan ha i undervisninga for de yngste barna i skolen. Lillejord mfl. (2018) etterlyser en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene, og i evalueringa av seksårs-reformen (Bjørnestad mfl., 2024) pekes det på manglende lekkompetanse i skolen. Med dette som bakteppe foreslår vi å hente fram igjen tankegodset til Lindqvist i skole og lærerutdanning.

I evalueringa av seksårsreformen (Bjørnestad mfl., 2024) peker lærere på at en årsak til manglende lek er økt læringstrykk i begynneropplæringa. Økende læringstrykk var også utgangspunktet for Fleer (2020), som har videreutvikla Lindqvists lekpedagogikk til en metode som både ivaretar leken og svarer på myndighetenes krav om formell læring. I vår studie var ikke målet å undersøke hva barn lærer i lek. Det vi var interessert i, var å undersøke hva som skal til for at lærere skal lykkes med en lekpedagogisk arbeidsmåte som åpner for estetiske læringsprosesser, der elevene får mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende i leken. Vi ba ikke studentene om å planlegge undervisninga etter kompetansemål. Isteden fikk de en oppgave etter at de hadde gjennomført en lekverden i praksis: de skulle lete etter forbindelser mellom erfaringene elevene fikk i lekverdenen og læreplanene i norsk og matematikk. Studentene oppdaga at oppdraga i lekverdenen ga elevene muligheter til å jobbe med mange av kompetansemåla i faga, blant annet mål som handler om skriving, regning, telling og måling. Lærere som er redd for at lek i undervisninga skal gå på bekostning av fagas kompetansemål, trenger dermed ikke å bekymre seg. En lekverden gir mange muligheter til for eksempel å iscenesette meningsfulle skrivesituasjoner og målingsaktiviteter, slik det finnes eksempler på i studentenes lekverden om den lille prinsen.

I en lekverden kommer leken før kompetansemåla i læreplanen, noe som krever faglig kompetente lærere som kan reflektere over hva barn lærer i lek. Dette skiller seg fra en målstyrt undervisning, der undervisninga planlegges etter læreplanens kompetansemål. Samtidig gir lekverden som arbeidsform læreren muligheter til å legge til rette for varierte læringssituasjoner der kunnskap utvikles i fellesskap. Når læreren deltar i lek, gir det bedre innblikk i barns tanker og ideer, og i hvordan de argumenterer for ulike løsninger på problemene de står overfor.

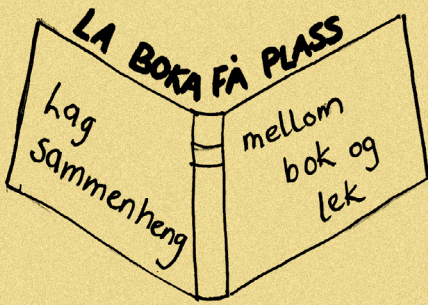
Evalueringa av seksårsreformen (Bjørnstad mfl., 2024) viser også at lek i skolen først og fremst foregår i friminutt og på uteskole, og at den sjelden er en del av undervisninga i klasserommet. Vi mener at lekpedagogiske arbeidsmåter også bør ha en plass i undervisninga. Derfor var formålet med studien å introdusere lekverden som en arbeidsmåte som kan bidra til mer lek i undervisninga for de yngste i skolen. Vi undersøkte lærerstudenters erfaringer med å planlegge og gjennomføre en lekverden for elever på andre trinn. I datamaterialet identifiserte vi tre kjennetegn på hva som skal til for at lærere skal lykkes med lekverden: Boka og formidlinga må skape engasjement, oppdraga må skape et lekfellesskap, og læreren må ta en rolle i leken. Basert på funna i dette kapittelet kan det være lurt å velge ei bok som engasjerer både lærere og elever, planlegge oppdrag som skaper fellesskap, og våge å gå i rolle som litterære karakterer.

Referanser

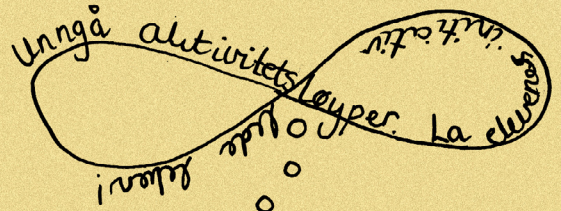
- Birkeland, A., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerknes, A.-L., Lund, Å., Sæterstad, T. & Kjæret, A. H. (2026). Practicing Co-Playing through Playworld in Early Childhood Teacher Education. I B. Isaksen, R. Johansen & J. Madssen (Red.), *Playbased Teaching in Teacher Education*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/s1479-368720260000051004>
- Bjerknes, A.-L., Skalstad, I. & R  pple-Freudenreich, S. (2023). Conceptual Playworld as a Method of Facilitating Learning Beyond Subject Matter in Elementary School. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(2), 53–76. <https://doi.org/10.23865/up.v17.5183>
- Bjørnestad, E., Dalland, C. P., H  lland, S., Myrvold, T. M., Svanes, I. K., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. & H   y, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter. En evaluering av seksårsreformen. Sluttrapport*. OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2024/klasserommets-praksisformer-20-ar-etter/>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & H  lland, S. (Red.). (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. *Delrapport 1*. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., H  lland, S., Andersson-Bakken, E., H   y, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i f  rsteklasserommet – lek, læring og vennskap. Delrapport, 2*. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/830>
- Br  dikyt  , M. (2017). Narrative environments for play and learning (NEPL): Guidelines. *ERASMUS, Programme of the European Union*. Lithuanian University of Educational Sciences. https://www.researchgate.net/publication/323772938_Narrative_environments_for_play_and_learning_NEPL_guidelines_for_kindergarten_and_school_teachers_working_with_3-8_years-old-children
- Br  dikyt  , M. (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 595–609. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og sfo* (s. 43–54). Universitetsforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furun  l. En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Fleer, M. (2013). Collective Imagining in Play. I I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Red.), *Children's Play and Development. Cultural-Historical Perspectives* (s. 73–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6579-5_5
- Fleer, M. (2018). Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353–364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Fleer, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obutch  nie*, 3(3). <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51704>

- Fleer, M. (2020). A tapestry of playworlds: a study into the reach of Lindqvist's legacy in testing times. *Mind, Culture and Activity*, 27(1), 36–49. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1663215>
- Fleer, M. (2021). How Conceptual PlayWorlds in preschool settings create new conditions for children's development during group time. *Learning, culture and social interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100438>
- Fleer, M. (2024). Conceptual PlayWorld for Infant-Toddlers: The Unique Nature of Becoming a Science Learner in the Early Years of Life. *Research in Science Education*, 54, 315–338. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10145-2>
- Gifford, S. (2016). Mathematical problem solving in the early years: developing opportunities, strategies and confidence. University of Cambridge. <https://nrich.maths.org/articles/mathematical-problem-solving-early-years-developing-opportunities-strategies-and>
- Gjølterud, S. (2020). Forsking i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I I. S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 225–251). <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch8>
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Hakkarainen, P., Brødikyté, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hakkarainen, P. & Brødikyté, M. (2018). The Adult as a Mediator of Development in Children's Play. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (s. 457–474). Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. & Ferholt, B. (2013). Creative imagination in play-worlds: Wonder-full early childhood education in Finland and the United States. I I. Egan, C. K., A.I. & G. Judson (Red.), *Wonder-Full Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum* (s. 203–218). <https://doi.org/10.4324/9780203498507>
- Haug, P. (1994). *6-åringane – barnehage eller skule?* Samlaget.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma – Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403–416. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Kallestad, J. H. & Ødegaard, E. E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology*, 9(4), 74–82.
- Korsvold, T. & Nygård, M. (2022). Silence, resistance, and acceptance? An analysis of early childhood education and care policy in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 225–234. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2148406>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>
- Lestrade, A. & Docampo, V. (2012). *Den lille prinsen*. Fortellerforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>

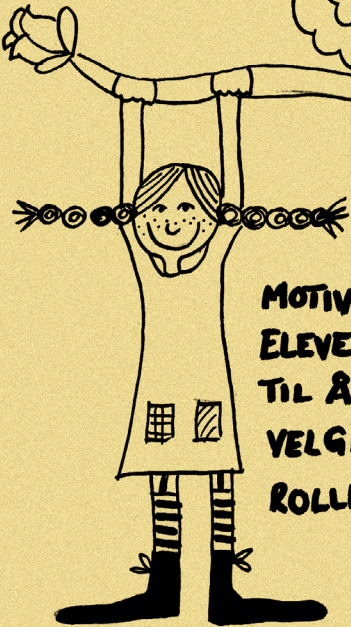
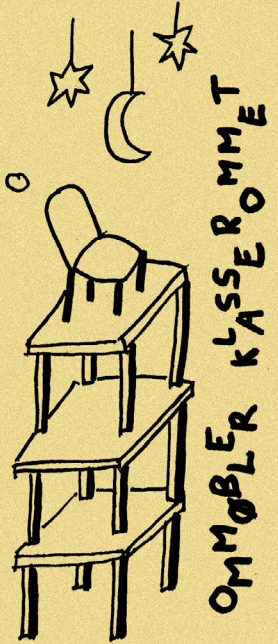
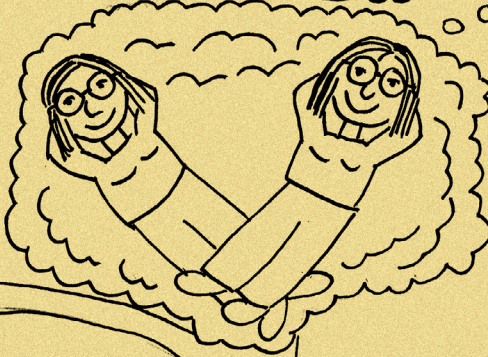
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik: En didaktisk studie om lek og kultur i förskolan*. Forskningsrapport, 95(12), Högskolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Ad notam Gyldendal.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Studentlitteratur.
- Marjanovic-Shane, A., Ferholt, B., Miyazaki, K., Nilsson, M., Rainio, A. P., Hakkarainen, P., Pešic, M. & Beljanski-Ristic, L. (2011). Playworlds – An art of development. In C. Lobman & B. E. O'Neill (Red.), *Play and Performance: Play & Culture Studies*, 11, 3–32. Bloomsbury Publishing.
- Monash University (2026, 20. mai). *Create your own PlayWorld. Fleers Conceptual Playworld*. <https://www.monash.edu/conceptual-playworld/educators/create>
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). The Playing-Exploring Child: Reconceptualizing the Relationship between Play and Learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 1–15. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/1463949117710800>
- Pyle, A. & Danniel, E. (2016). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2020). *Leg: en ny forståelse*. Samfundslitteratur.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2026). *Utkast til veiledende innholdsliste til læreplan i norsk*. <https://hoering.udir.no/hoering/3802?notatId=5437>
- Wang, Y., Ma, Y., Li, L. & Fleer, M. (2023). Conceptual PlayWorld: creating motivating conditions for new kindergarten practices in China to support engineering education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(3), 522–540. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2266784>
- Øines, A. (2017). Hva er bra for barn å lese? I T. Solstad, T. T. Jansen & A. Øines, (Red.). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.



LAG ÅPNE OPPDRAG



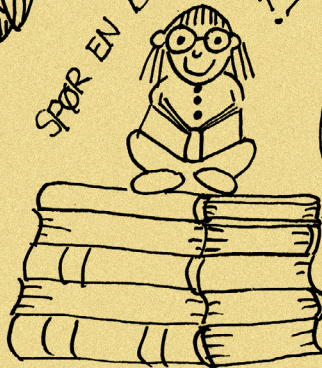
TIPS TIL LÅRER



Hvis alle vil være PIPPI, er det helt greit!



SPOR EN BIBLIOTEKAR!



Våre favoritter:

