

Stene, C. & Unhjem, A. (2025). Jakten på læringsgleden. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.),
Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser
(s. 21–42). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680901>

1

Jakten på læringsgleden

Camilla Stene & Astrid Unhjem

Sammendrag: Studien tar utgangspunkt i et feltarbeid som studenter på master i begynneropplæring gjennomførte i barnehagen, der målsettingen var å observere femåringers læringsglede. Feltarbeidet ble knyttet til undervisning om temaer som lek og læring på første klassetrinn, samt overgangen fra barnehage til skole. I etterkant av feltarbeidet skrev studentene et refleksjonsnotat om læring og læringsglede. I vår studie har vi analysert studentenes refleksjonslogger med tanke på hvilke faktorer studentene beskrev som sentrale for læringsglede hos femåringer i barnehagen, og hvilken betydning denne innsikten hadde for deres tanker om lærerrollen på første klassetrinn. Studentenes refleksjoner viste en helhetlig tenkning omkring læring, der lek, utforsking, medbestemmelse og valgfrihet fremheves som viktige forutsetninger for barns læringsglede. For å legge til rette for dette må det fysiske miljøet åpne for variert aktivitet, og læreren må være fleksibel overfor barns initiativ. Læreren må legge til rette for mestring, samtidig som det gis utfordringer, og vise tillit til at barna kan mestre.

Nøkkelord: læringsglede, flyt-teori, lek, medvirkning, mestring

Abstract: The study is based on fieldwork in a kindergarten conducted by students in the master's programme in early childhood education, aiming to observe the joy of learning in five-year-olds. The fieldwork was linked to teaching on topics such as play and learning in the first grade and the transition from kindergarten to school. After the fieldwork, the students wrote a reflection note on learning and the joy of learning. In our study, we analysed the students' reflection logs to identify the factors they described as central to the joy of learning in five-year-olds in kindergarten, and to examine the significance of this insight for their thoughts about the role of the teacher in the first grade. The students' reflections showed a holistic thinking about learning with play, exploration, co-determination and freedom of choice as essential prerequisites for children's joy of learning. To facilitate this, the physical environment must allow for varied activity, and the teacher must be flexible towards children's initiatives. The teacher must facilitate mastery while also challenging the children and demonstrating confidence in their ability to cope.

Keywords: joy of learning, flow-theory, play, participation, coping

Introduksjon

Dette har fått meg til å tenke over hvor mye læring det faktisk er i lek, ikke bare lek som er igangsatt av lærerne, men også av barna selv så lenge det er satt av muligheter for det. Særlig det engasjementet som barn skaper smitter veldig fort over på de andre. Plutselig har man en stor gruppe barn som er med på leken, og her kommer samarbeid, læringsglede og læring ganske naturlig (1).

En av studentene på master i begynneropplæring skriver dette i sitt refleksjonsnotat etter et feltarbeid, der målsettingen blant annet var å observere læringsglede hos femåringene i barnehagen. I overordnet del av Læreplanverket LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11) legges det vekt på å fremme lærelyst og læringsglede i undervisningen. Det understrekes at dette forutsetter et bredt repertoar av læringsaktiviteter der elevene opplever mestring, men også møter utfordringer. Elevene skal få muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, og særlig for de yngste barna i skolen presiseres det at lek er nødvendig for utvikling og trivsel. Dette forutsetter et helhetlig syn på læring, der barn utvikler seg gjennom et samspill mellom fysiske, motoriske, kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingsområder (Vingdal, 2014, 2018).

I sluttrapporten for evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2024) fremkommer det store ulikheter i læringsmiljø og arbeidsformer i ulike første- og andreklasserom. Mens noen klasserom preges av variasjon og muligheter for lek i løpet av skoledagen, er dette nærmest fraværende hos andre. Fri lek og læring gjennom lekpregede aktiviteter er særlig fremtredende de første månedene av første klasse. Utover i første klasse og på andre klassetrinn preges mange klasserom i økende grad av «tradisjonell» skole, med mer individuelt arbeid og mindre tid og rom for lekpregede aktiviteter.

Sluttrapporten bygger blant annet på Bjørnstad et al. (2022), som identifiserte to ulike tilnærminger til lek i begynneropplæringen. Den første bruker lek som en gjennomgående del av undervisningen, med faglige mål som en del av lekaktivitetene. Den andre vektlegger i større grad tradisjonelle undervisningsformer, der elevene øver på å sitte stille og innrette seg etter skolens regler, og gir mindre tid til lek som en integrert del av undervisningen. Økt kompetanse når det gjelder lek i begynneropplæring blir fremhevet

som en viktig faktor med tanke på bedre tilrettelegging for de yngste elevene (Bjørnestad et al., 2024). Dette må også prege grunnskolelærerutdanningen.

Lærerstudenter som velger begynneropplæring som masterfag, skal bli eksperter i begynneropplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). En sentral del av denne kompetansen er å kunne ivareta lærelyst og læringsglede i overgangen fra barnehage til skole og på første klassetrinn. Innsikt i barnehagens arbeidsmåter kan øke deres kompetanse i å legge til rette for en lekbasert pedagogikk, som ifølge Lillejord et al. (2018) er viktig for å gjøre overgangen fra barnehage til skole så god som mulig.

I studien som presenteres her, har vi undersøkt hvordan et feltarbeid i barnehagen kan bidra til denne innsikten hos lærerstudentene ut fra følgende problemstilling: *Hvilken innsikt har feltarbeidet i barnehagen gitt lærerstudentene, med tanke på å legge til rette for læringsglede på første klassetrinn?*

Slik vi forstår begrepet læringsglede, handler det både om å oppleve glede mens man lærer, og å oppleve glede fordi man lærer. I den første betydningen er selve læringsaktiviteten og hvorvidt den innebærer engasjement og motivasjon sentral. I den andre betydningen handler det om gleden ved å oppleve at man utvikler ny innsikt og mestrer nye utfordringer. Her vil balansen mellom mestring og utfordring spille en stor rolle.

Videre i kapittelet knytter vi studentenes beskrivelser og forståelse av læringsglede i begynneropplæringen opp mot forskning og teori om lek i begynneropplæring, samt teori om flow (heretter flyt-teori). Lek er en viktig del av barns liv og blir av svært mange fremhevet som sentralt for motivasjon, engasjement, utvikling og læring, særlig de første skoleårene (se f.eks. Becher & Håøy, 2022; Lillejord et al., 2018; Lunde & Brodal, 2022). I tillegg har vi valgt flyt-teori som innfallsvinkel til å drøfte studentenes refleksjoner omkring barns læringsglede, da vi mener at dette perspektivet kan bidra med en enda dypere forståelse av hvordan og når barn virkelig trives og lærer på sitt beste.

Lek

Gode muligheter for lek, sammen med fysisk aktivitet og utforskende læring, er sentralt for å ta vare på barns motivasjon og læringsglede (Lillejord et al.,

2018). Lek er viktig og naturlig i barns liv (Becher & Håøy, 2022) og spiller også en sentral rolle i barns læring og utvikling – motorisk, kognitivt, språklig og sosialt (Lunde & Brodal, 2022). Becher et al. (2019) vektlegger lekens rolle for barns opplevelse av kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Lek var også sentralt ved innføringen av skolestart for seksåringer i 1997. Utover 2000-tallet ble lekens rolle imidlertid tonet ned og erstattet med mer stillessittende undervisningsmetoder, noe utformingen av klasserommene også bar preg av (Becher, 2018; Haug, 2019; Palm et al., 2018). Dette kan blant annet skyldes økt læringspress og at lærerne manglet kompetanse i å integrere lekbasert læring i undervisningen (Lillejord et al., 2018).

De siste årene har det likevel vært tendenser til mer bruk av lek på første trinn, særlig de tre første månedene. Uteskole brukes fast, og klasserommene er mindre rigide (Bjørnstad et al., 2022). Økt kompetanse om læring gjennom lek kan bidra til at lærere legger enda bedre til rette for lek gjennom hele første klassetrinn og også videre i skoleløpet.

Det finnes ikke en entydig definisjon av lek, noe som kanskje heller ikke er hensiktsmessig (Becher & Håøy, 2022; Øksnes, 2010). Det er likevel generell enighet om at lek kan karakteriseres som frivillig og ofte spontan ut fra barnets initiativ (Brostrøm, 2019; Lillemyr, 2020), og at lek er lystbetont og meningsfullt for barnet (Øksnes & Sundsdal, 2018). Et annet viktig kjennetegn ved lek er bruk av fri fantasi, der barn som leker ofte beveger seg fram og tilbake mellom lek og virkelighet. Samtidig innebærer lek elementer av gjentakelse som gjør at barn kan repetere og bearbeide tidligere erfaringer (Eik, 2022; Huizinga & Lindtner, 1993). Lek kan også være preget av spenningselementer, for eksempel ved at man utfordres og tar sjanser (Lunde & Brodal, 2022). Konkurransen kan også være en del av spenningen, for eksempel når lek knyttes opp til ulike former for spill (Huizinga & Lindtner, 1993). Det kan diskuteres i hvilken grad alle kjennetegnene må være til stede, men subjektive kjennetegn knyttet til frivillighet, glede og fantasi betraktes som sentrale (Eik, 2022). Det er med andre ord barnets opplevelse av aktiviteten som er avgjørende for om den kan karakteriseres som lek eller ikke.

I et læringsperspektiv kan lek forstås som en kraft og motivasjon til å lære (Lillemyr, 2020). Brostrøm (2019) bruker begrepene *lekende læring*, *lærerik lek* og *fri lek*. I lekende læring har leken en klar målsetting om noe barn skal lære og er forholdsvis lærerstyrt. Til sammenligning vil leken ha hovedfokus

og være mer barnestyrt i lærerik lek, men likevel føre til læring. I den frie leken får barn tid og rom for å konsentrere seg om leken på egne premisser.

Eik (2022) bruker begrepene *lekende læring* og *lærende lek* for å beskrive sammenhengen mellom lek og læring og lærerens rolle i den forbindelse. Lekende læring beskriver lekpregede arbeidsmåter, ofte igangsatt og ledet av læreren. Lærende lek oppstår på barns initiativ og premisser. Da er hovedmålet for barnet å leke, mens lærerens rolle er å tilrettelegge for mer målrettet læring. Oppsummert ser vi at perspektivene inkluderer ulike grader av lærerens involvering i lek, fra en sterk grad av læringsstyring til barnestyrt fri lek. I realiteten vil grensene være flytende og variere etter som leken utvikler seg. I skolehverdagen vil det alltid være en viss grad av voksenstyring. Det sentrale er i hvilken grad læreren har kompetanse til å legge til rette for læring gjennom lek, og ikke minst gjenkjenne og anerkjenne læringspotensialet i ulike former for lek.

Flyt-teori

Flyt-teorien, utviklet av Csikszentmihalyi (1991), beskriver en bevissthetstilstand av «flyt» der mennesker er fullstendig engasjert i en aktivitet, opplever dyp konsentrasjon, glede og engasjement. Dette kan oppleves i alle deler av livet og i prinsippet når som helst og hvor som helst. Flyt kan like godt være knyttet til våre mest strevsomme oppgaver der vi utfører noe vanskelig, men som likevel oppleves verdifullt. Eksempler Csikszentmihalyi (1991, s. 11) gir er folinisten som spiller et utfordrende musikkstykke, barnet som med en skjelvende hånd får satt på den aller siste byggekloss på et tårn som er høyere enn han noensinne har bygget før, eller svømmeren som slår sin egen rekord. Siden tilstanden forklares som positiv og aktivitetsorientert, står det i kontrast til negative tilstander som også kan legge beslag på bevisstheten, som tvangstanker og angst.

Flyt-tilstanden kjennetegnes av flere trekk, hvor en optimal balanse mellom mestring og utfordring er sentral. Dersom utfordringen er for lav sammenlignet med individets ferdigheter, kan det føre til kjedsomhet, manglende engasjement og interesse. Motsatt, hvis utfordringen er for høy i forhold til

ferdighetene, kan det resultere i frustrasjon, angst og en opplevelse av å mislykkes. Flyt oppstår når utfordringene og individets evne til å håndtere dem er balansert, slik at man er i stand til å mestre oppgaven (Csikszentmihalyi, 1991; Jackson & Marsh, 1996).

I skolesammenheng innebærer dette å legge til rette for læringssituasjoner der elevene både opplever mestring og har noe å strekke seg etter. Et annet kjennetegn er at aktiviteten har klare mål, enten ved at målene er definert på forhånd, eller at de utvikles og/eller endres underveis. Ifølge Jackson & Marsh (1996) innebærer dette at man kan oppleve eierskap til aktiviteten som utføres. I skolesammenheng henger dette nært sammen med følelsen av kontroll i læringssituasjonen, for eksempel ved å ta utgangspunkt i elevenes egne interesser i arbeidet med tekstskrivning. I en skriveramme som fungerer som stillas for gradvis å kunne produsere tekst, kan elevenes interesser være tema for teksten, eller de kan selv velge mottaker for teksten. Muligheten til medbestemmelse og innflytelse over aktiviteten bidrar til økt eierskap.

Flyt-tilstanden kjennetegnes også ved at neste steg i aktiviteten oppleves som forutsigbart, selv når man møter utfordringer. For eksempel kan en elev i en konstruksjonsoppgave møte utfordringer når målet er å lage en overgang fra et bygg til et annet, som en bro. Selv om forsøkene mislykkes gjentatte ganger, mister ikke nødvendigvis eleven motivasjonen dersom følelsen av eierskap og forutsigbarhet er til stede.

Det viktigste kjennetegnet, og et resultat av å være i flyt, er en opplevelse av sterk indre motivasjon hvor man blir oppslukt av aktiviteten. Selve aktiviteten får egenverdi, og fokus på tid og sted blir irrelevant (Csikszentmihalyi, 1991; Jackson & Marsh, 1996). I skolearbeid kan dette komme til uttrykk i ulike læringssituasjoner, og felles for disse er at man kan observere at barna er så oppslukt i aktiviteten at de glemmer tid og sted. De er fullt konsentrert, viser driv i aktiviteten og uttrykker engasjement gjennom kroppsspråk eller uttalelser.

Forståelsen av flyt og indre motivasjon i barnehage- og skolesammenheng kan utdypes i lys av selvbestemmelsesteori. Ryan og Deci (2000) peker på tre grunnleggende psykologiske behov av betydning for indre motivasjon: *autonomi, tilhørighet og kompetanse*. Når det gjelder *autonomi*, fant Ryan og Deci at faktorer som valgmuligheter og medbestemmelse økte den indre motivasjonen. I barnehagen legges det stor vekt på barns rett til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2021), med gode muligheter for valgfrihet og

medbestemmelse (Thoresen & Aukland, 2020). På første klassetrinn kan blant annet rutiner omkring oppstart og friminutt medføre større grad av kontroll (Fjell & Olaussen, 2012), noe som kan ha negativ betydning for elevenes opplevelse av autonomi.

Tilhørighet handler om å føle seg inkludert og ha nærhet til andre personer (Deci & Ryan, 2000). Forskning viser at relasjoner mellom elever, og mellom elev og lærer, har stor betydning for elevens faglige utvikling, trivsel og psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017; Uthus, 2017). Ifølge Bjørnestad et al. (2024) er vennskap og relasjoner svært viktig for første- og andreklassingers trivsel og motivasjon på skolen. Wangberg (2020) fremhever at relasjoner utvikles best i ustrukturerte settinger, for eksempel i lek.

Behovet for *kompetanse* har utspring i ønsket om å mestre omgivelsene (Deci & Ryan, 2000), og kan ses i sammenheng med balansen mellom mestring og utfordring som er sentral i flyt-teori. Ifølge Bandura (1997) har forventning om mestring stor betydning for hvordan hver enkelt føler, tenker, motiveres og handler. Den som har god mestringsforventning, går gjerne inn i nye situasjoner med handlekraft og høye målsettinger, mens en med lave forventninger vil forholde seg mer passivt, unnvikende eller negativt. Slik påvirker mestringsforventning handlinger og resultat forholdsvis uavhengig av ferdighetene hos den enkelte (Bandura, 1993, 1997). For å oppleve flyt er det viktig å ha god mestringsstro i møte med reelle utfordringer, og etter hvert oppleve økende mestringsgrad.

Lunde og Brodal (2022) fremhever at barn trenger å kjenne på spenningen ved å utfordre seg selv i møte med omgivelsene. En sentral forutsetning er at lærings situasjonen er så trygg at elevene våger å ta sjanser og utfordre egne grenser. Skaalvik & Skaalvik (2015) knytter dette til et mestringsorientert læringsmiljø, der prøving og feiling er naturlig, og man føler seg trygg nok til å søke utfordringer. Ulstad et al. (2020) understreker at i et mestringsorientert læringsklima rettes fokuset mot den enkeltes mestring og fremgang, heller enn resultater og sosial sammenligning. Dette er avgjørende for å ivareta opplevelsen av kompetanse, samt autonomi og tilhørighet, og bidrar til å fremme motivasjon og selvstendighet.

Flere av karakteristikkene ved flyt-tilstanden sammenfaller med kjenne tegn på lek, slik dette blant annet beskrives av Brostrøm (2019) og Øksnes og Sundsdal (2018). Både flyt og lek innebærer for eksempel dyp involvering, konsentrasjon over tid, frivillighet og indre motivasjon. Ved å anvende flyt-

teorien som teoretisk perspektiv i tillegg til lek, ønsker vi å gå enda dypere inn i verdien av involvering, samt det å legge til rette for at barn får bryne seg på utfordringer som bidrar til utvikling og læring i trygge omgivelser der utfordring balanseres mot mestring.

Metode

Målsettingen for studien var å undersøke hvilken innsikt feltarbeidet i barnehagen ga lærerstudentene, med tanke på hvordan de kunne legge til rette for læringsglede på første klassetrinn. Studentenes feltarbeid i barnehagen ble knyttet til undervisning om seksåringen i skolen, lek og læring på første klassetrinn, og overgangen fra barnehage til skole. Arbeidet munnet ut i en erfaringsdeling der studentene presenterte observasjonene sine. På bakgrunn av dette skrev studentene hver for seg et refleksjonsnotat med fokus på hvordan lek og/eller utforskende læringsaktiviteter kan bidra til læring, og hvordan man som lærer kan legge til rette for læring og læringsglede i første klasse.

Data for vår studie er refleksjonsnotater fra de 11 studentene som ga samtykke til at notatene deres kunne brukes. Siden læringsglede er et begrep som brukes i læreplanen, men som vanskelig lar seg definere, ønsket vi å løfte frem perspektivet til studentene som nå har teorigrunnet og snart skal ut i praksisfeltet for å arbeide. Derfor valgte vi først en induktiv tilnærming til datamaterialet med utgangspunkt i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). De to første fasene i tematisk analyse handler ifølge Braun og Clarke om å bli kjent med datamaterialet og utvikle de første kodene. Vi startet med å lese gjennom materialet hver for oss og markere det som var relevant for problemstillingen, samtidig som vi noterte forslag til foreløpige koder og tema. Eksempler på foreløpige koder og tema var: *fri lek, lærerinitiert lek, engasjement og faglig læring gjennom lek*, som ble samlet i temaet *lek. Læring gjennom spill og lek, lærerens tilrettelegging for utforskning og behov for å lære* ble samlet i temaet *utforskning*. Andre foreløpige temaer var *fysisk læringsmiljø, lærerrollen i første klasse, lærerrollen i barnehagen, mestring, relasjoner samt valgfrihet og medbestemmelse*.

De to neste fasene handler om å utvikle endelige tema, basert på en ny gjennomgang av datamaterialet og kodene (Braun & Clarke, 2012). I denne fasen gikk vi gjennom datamaterialet sammen og justerte koder og foreløpige tema. Vi vekslet mellom å jobbe induktivt med utgangspunkt i datamaterialet, og deduktivt ved å bruke teori om lek og flyt for å gi retning til analysen. Vi endte opp med å samle studentenes refleksjoner omkring hvordan læreren kan legge til rette for læringsglede på første trinn, i følgende tema: 1) lek og utforskning, 2) balanse mellom mestring og utfordring, 3) valgfrihet og medbestemmelse og 4) fysisk læringsmiljø.

Studien bygger på våre tolkninger av studentenes skriftlige refleksjoner over observasjoner. Vi er bevisste på utfordringen ved å bruke refleksjonsnotater som datamateriale, da vi tolker meninger ut fra tekstene uten at studentene får anledning til å korrigere våre tolkninger. Samtidig hviler studien på en antakelse om at tekster alltid er intertekstuelle. Dette betyr noe mer enn å se på tekstene som lineære i kommunikasjonsmodellen der budskap overføres fra sender til mottaker. Det innebærer at mening også konstrueres av leser. Fortolkningene er subjektive og basert på forskernes forutforståelse. Dette viser at det kan finnes ulike måter å fortolke samme tekst på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). For å bidra til transparens omkring egne tolkninger, har vi valgt å presentere forholdsvis mange utdrag fra refleksjonsloggene når vi presenterer og drøfter resultatene.

Presentasjon og drøfting av resultat

Studentene trakk fram tilrettelegging for lek og utforskning, balanse mellom utfordring og mestring, valgfrihet og medbestemmelse samt et læringsmiljø som ga rom for fysisk aktiv læring som særlig relevant med tanke på læringsglede. Videre presenteres og drøftes studentenes refleksjoner innenfor de fire temaene. I sitatene er studentene referert til som hhv. 1, 2, 3 osv. for å ivareta anonymitet.

Lek og utforsking

Lek kan karakteriseres som frivillig og spontan, ut fra barnets initiativ (Brostrøm, 2019; Lillemyr, 2020) og lystbetont og meningsfull (Øksnes & Sundsdal, 2018). Barnets subjektive opplevelse av frivillighet, glede og fantasi er sentralt (Eik, 2022). I refleksjonsloggene beskrev studentene en nær sammenheng mellom det de karakteriserte som lek og utforskende aktivitet. En student skriver:

Barn kan leke hele dagen. Lek og utforskertrang slutter aldri. Her tror jeg at potensialet ligger. Barn er naturlig nysgjerrige og fulle av fantasi og har evnene til å leke. Dette er noe vi som lærere får helt gratis når barn begynner på skolen (7).

Studentene beskrev flere eksempler på hvordan barna selv utviklet utforskende aktiviteter som en del av leken. Her er et eksempel på en aktivitet som utviklet seg omkring sjakkspill:

Underveis i spillet var barna særlig opptatt av å finne ut hvem som ledet, og brukte tid på å telle over de ulike verdiene av brikene som var slått ut av spillet ... barna hjalp hverandre med å forstå på en god måte. Noen kunne for eksempel si: «vi leder med fire poeng!» mens en annen sa «nei, vi leder med bare ett!». Da forklarte de hverandre hvordan de hadde tenkt og ble til slutt enige om hva som var den riktige stillingen (1).

I dette eksemplet knyttes barnas lek og utforsking opp mot spill, slik dette beskrives av Huizinga og Lindtner (1993), og får dermed et preg av konkurranse og spenning. Slik vi tolker beskrivelsen, skapte dette et behov hos tilskuerne for å utforske egne regneferdigheter for å finne ut hvem som ledet spillet. Samtidig ser det ut til at det foregikk innenfor en trygg ramme der de kunne foreslå løsninger uten å være redde for å ta feil, noe som kjennetegner et mestringsorientert læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tråd med dette indikerer studentenes refleksjoner at de oppfatter lek som en arena for å fremme læringsglede, gjennom at barna på eget initiativ utfordret og utviklet egne ferdigheter i samarbeid med hverandre.

Med tanke på hvordan studentene som kommende lærere kunne legge til rette for læring gjennom lek og utforskende aktivitet, hadde de mange gode eksempler på hvordan dette kunne initieres eller videreutvikles av de voksne. En student skriver:

Barnehagelæreren satte seg ned ved et bord og begynte å lage slanger med piperensere og perler. Etter hvert som barna oppdaget det flyttet de seg sakte, men sikkert fra fri lek til den voksenstyrte aktiviteten. Oppgaven ga mulighet for nysgjerrighet og utforsking ... elevene diskuterte blant annet hva som var forskjellene og likhetene mellom de ulike slangene, og hvorfor det tok lengre tid å lage noen slanger enn andre (6).

I denne situasjonen ble leken initiert av læreren, noe som kan beskrives som lekende læring (Brostrøm, 2019; Eik, 2022). Etter hvert tok barna mer styring over lek og utforskning. Leken utviklet seg med andre ord i retning av lærerik lek (Brostrøm, 2019) eller lærende lek (Eik, 2022), der barna har initiativet mens læreren blir tilrettelegger for mer målrettet læring. Dette krever at læreren har kompetanse til å se potensialet i situasjonen og samtidig kunne bidra til læring uten å stå i veien for barnets initiativ.

Studentene beskrev også mange eksempler på læring gjennom fri lek (Brostrøm, 2019), for eksempel konstruksjonslek, rollelek og butikklek. Dette var lek som barna startet på eget initiativ, med utgangspunkt i tilgjengelige rekvisitter. En student skriver: «I en typisk butikklek fikk jeg se hvordan barna kjøpte og solgte varer av hverandre, tegnet mynter og sedler, estimerte priser og telte penger. Dette foregikk på barnas eget initiativ» (8). En annen student som hadde observert samme lek, la til at leken også inkluderte både skrivning og regning. I dette eksemplet trekker barna inn tidligere erfaringer og viderefører dem i leken, noe som ifølge Eik (2022) er et godt bidrag til læring gjennom lek.

Studentene hadde også lagt merke til at når barna ble motiverte gjennom lek, kunne de konsentrere seg over lang tid: «De gangene jeg så at barna var engasjerte i leken virket det som de klarte å opprettholde oppmerksomheten over en lengre tid» (3) og «jeg er imponert over hvor motiverte, effektive og samarbeidsvillige barna var mot hverandre» (1). Slik vi tolker studentenes utsagn, opplevde de at leken var viktig for barns motivasjon og utholdenhet.

Dette kan forklares med at leken var frivillig og lystbetont, noe som ifølge Brostrøm (2019) er sentralt.

Ved å betrakte studentenes eksempler i lys av flyt-teorien, ser vi tydelige tegn på engasjement og konsentrasjon i de lærings situasjonene som beskrives. I alle tilfellene formidles aktiviteter der barna er dypt involvert, deltar, prøver og feiler, og fortsetter med fokus og interesse. Aktivitetene ser ut til å drive seg selv fremover, uten behov for ytre motivasjon, styring eller kontroll. Dette antyder at lærings situasjonene eller aktivitetene har vært godt tilpasset elevenes ferdigheter, og at det har aktivert en indre motivasjon for gjennomføring. Dette er alle sentrale kjennetegn på flyt, slik dette beskrives av Csikszentmihalyi (1991) og Jackson & Marsh (1996).

Oppsummert har studentene observert at det ofte er glidende overganger mellom fri lek og lærerstyrt lek, slik Brostrøm (2019) og Eik (2022) også beskriver. De anerkjenner lekens egenverdi og beskriver hvordan lek bidrar til engasjement og involvering, noe som også kan beskrives som en tilstand av flyt (Csikszentmihalyi, 1991; Jackson & Marsh, 1996). Samtidig reflekterer studentene over hvordan læreren kan videreutvikle læringspotensialet i aktiviteten. De beskriver hvordan læreren noen ganger kan bygge videre på barnas frie lek, mens man i andre situasjoner kan initiere aktiviteter som barna selv kan utvide. Studentene beskriver også hvordan barna stadig veksler mellom lek og utforsking i aktivitetene sine, slik at lek fører til utforsking, og omvendt. Kompetanse om lekbasert læring er sentralt for å gripe disse mulighetene. I tillegg må læreren ha fagdidaktisk kunnskap om begynneropplæring for å se læringspotensialet i de ulike aktivitetene. Innsikt i barnehagens arbeidsmåter kan øke lærernes kompetanse, særlig med tanke på en god overgang fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2018).

Samtidig ser vi utfordringer med å overføre kunnskap fra barnehagen til skolen, fordi skolen har andre rammer og forventninger om læringsutbytte. Dette kan blant annet gi utfordringer med tanke på å gi tid og rom for den frie leken, slik for eksempel Haug (2019) beskriver. Studentenes erfaringer fra feltarbeidet kan bidra til at de står sterkere i denne utfordringen som kommende lærere.

Balanse mellom utfordring og mestring

I observasjonene sine beskriver studentene hvordan det bidrar til læringsglede når barna møter utfordringer og opplever mestring. Flere eksempler viste også hvordan barna aktivt søkte utfordringer på eget initiativ. I eksemplet med sjakkspillet utfordret barna seg selv kognitivt ved å forsøke å regne ut hvem som ledet. I leken omkring plattformene som beskrives nedenfor, utfordret barna sine fysiske ferdigheter gjennom lek. Med utgangspunkt i flyt-teori (Csikszentmihalyi, 1991) ser det ut til at de opplevde en balanse mellom utfordring og mestring som gjorde aktiviteten motiverende og lystbetont:

Barna hadde hentet fram små plattformer i ulike farger og størrelser som de plasserte på bakken i en slags sti. Deretter hoppet de på disse etter tur. Her så vi en god mulighet til å utvide leken. Vi valgte å gi barna oppgaver og utfordringer som å telle, gjengi farger, hoppe med samlede ben, balansere og lignende. Barna kom også på slike utfordringer selv, og uttrykte at de syntes det var gøy (8).

I dette eksempelet hadde ungene utviklet en lek der de utfordret egne fysiske ferdigheter. Ifølge Lunde og Brodal (2022) er leken en god arena for å gi barn muligheten til å oppleve spenningen ved å utfordre seg selv. Eksemplet viser også hvordan lærerne, i samarbeid med barna, utvidet leken med nye kognitive og fysiske utfordringer – noe barna ser ut til å ha satt pris på.

Flere studenter var opptatt av at læreren har en nøkkelrolle i å bidra til barns mestringstro gjennom å balansere mestring og utfordring. En av studentene beskriver voksenrollen slik: «Voksne med en tålmodighet, veiledning og en sterk tro på at barna kommer til å få til det de strever med» (9). For femåringene i barnehagen innebærer mestring blant annet å utvikle selvstendighet i rutinesituasjoner som ved påkledning, opprydning etter måltid, og ikke minst i lek og samhandling seg imellom. Studentene fremhevet verdien av å opprettholde fokus på tålmodighet og veiledning i slike situasjoner, også som lærere på første klassetrinn. Lillejord et al. (2018) fremhever at kultur og tradisjon i skolen kan hindre elevsentrert, aktiv læring. I den sammenhengen pekes det særlig på utforskende læring, men dette er også overførbart til situasjoner som studentene viser til, i rutinesituasjoner og i lek.

Studentene reflekterte også over hvordan man kan gi barn muligheter for nye utfordringer og støtte dem i møte med disse. En student skriver:

Hva er min lærerrolle i undervisning med fri lek og utforskende aktivitet? På den ene siden burde jeg la elevene selv utforske og komme fram til læringsmålet. Samtidig må en anerkjenne at det ikke er alt eleven kan komme fram til selv, og at jeg som lærer burde bygge stillas for å la de nå sin proksimale utviklingssone (4).

Andre studenter trekker fram det å «legge opp til utforskende aktiviteter med enkel inngangsport og muligheten for utvidelse» (6) eller «legge opp til undervisning som legger til rette for at de skal få utforske, undre seg og lære gjennom lek» (9) som innfallsvinkler til å gi barna nye utfordringer de kan mestre. Gode mestringsopplevelser er viktig for mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 1993, 1997; Deci & Ryan, 2000). Studentenes refleksjoner viser at de er opptatt av å gi førsteklasingene disse mestringsopplevelsene, samtidig som de må få noe å strekke seg etter. Et mestringsorientert klima der det er trygt å prøve og feile, er et viktig grunnlag når barna møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Ulstad et al., 2020). I studentenes refleksjonslogger beskriver de blant annet hvor viktig det er å ha tålmodighet og tillit til barna, og hvordan de kan støttes innenfor sin nærmeste utviklingssone. I tråd med Eik (2022) fremhever studentene også at lekpregede læringssituasjoner kan bidra til at barn våger seg på nye utfordringer.

Valgfrihet og medbestemmelse

Studien viser at de fleste studentene trakk fram valgfrihet og medbestemmelse som viktig for barns læringsglede. I feltarbeidet observerte de blant annet at barna fikk være med å bestemme hva de ønsket å gjøre, de skiftet aktivitet etter egen interesse, og de samarbeidet godt og føyet seg etter hverandre sine innspill. Andre studenter ga uttrykk for at valgfrihet og medbestemmelse bidro til eierskap over egen læring, og at barna opplevde tilhørighet til aktivitetene. En student skriver: «I tillegg vil en lettere få aktivitet hos elevene når de er indre motivert, noe en ofte ser kommer med valgfrihet.» (4). Studentenes refleksjoner er i tråd med intensjonene i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021), som legger stor vekt på barns

medvirkning. Ryan og Deci (2000) fremhever også valgmulighet og medbestemmelse som sentralt for motivasjon. Med utgangspunkt i Flyt-teori kan valgfrihet og medbestemmelse bidra til følelsen av kontroll og frihet. Dette gir et dypere engasjement og øker den indre motivasjonen for læring (Jackson & Marsh, 1996). For at eleven skal ha følelse av frihet og kontroll, må læreren gi eleven mulighet til å ta ansvar for egen læring. Dette kan oppnås gjennom selvstyrte læringsaktiviteter hvor de kan ta beslutninger og løse problemer på egen hånd og i samarbeid med andre.

Studentene trekker også fram viktigheten av at barn får følge egen nysgjerrighet og interesse. En student skriver det slik: «observasjonene i barnehagen ga meg et nytt blikk på elevmedvirkning i skolen, og hvor viktig det er at elevene får lov til å ta egne valg basert på egne interesser og nysgjerrighet» (6). Med utgangspunkt i Flyt-teori er nettopp det å fordype seg i egen interesse sentralt, noe som kan føre til opplevelsen av eierskap og kontroll og dermed økt involvering i aktiviteten. Ved oppstart i første klasse møter mange elever tradisjonelle undervisningsformer, der skoledagen i større grad er strukturert omkring forhåndsbestemte aktiviteter (Bjørnstad et al., 2022). Studentenes innsikt fra feltarbeidet kan bidra til at de som lærere velger tilnærminger som gir barnets interesser og nysgjerrighet større spillerom.

Andre studenter knyttet grad av valgfrihet og medbestemmelse opp mot spontanitet, kreativitet og mestring gjennom lek. En student skriver: «... viktigheten av å gi rom for spontanitet og fri lek i undervisningen. Å tillate slike øyeblikk gir barna muligheten til å ta ledelsen i egen læringsprosess, samtidig som de utvikler viktige ferdigheter som samarbeid, problemløsning og kreativ tenking» (5). Spontanitet og fantasi er viktige kjennetegn ved lek (Brostrøm, 2019; Eik, 2022), og har stor betydning for barns læringsglede.

Studentene hadde også observert at valgfrihet bidro til at barn i større grad fikk utnyttet sine sterke sider: «Læregleden blir best skapt av å bruke barn sine sterke sider fra barnehagen, det å leke og det å leke autonomt» (7). Når barn får utnyttet sine sterke sider, har de også større muligheter for å oppleve mestring. Ifølge Bandura (1993, 1997) bidrar dette til å bygge opp under barnets mestringsforventning og trygghet når det gjelder å våge seg ut på nye utfordringer. Med tanke på læringsglede er det å mestre stadig nye utfordringer sentralt.

Fysisk læringsmiljø

Flere studenter reflekterte over hvordan det fysiske læringsmiljøet bidro til barnas læringsglede. En student skriver: «uteskole og naturlige lærings situasjoner gir unike muligheter for å integrere fysisk, motorisk, emosjonell, sosial og kognitiv læring. Et slikt helhetlig lærings syn er essensielt for å møte og støtte elevenes behov» (5). Andre studenter var opptatt av den fysiske tilretteleggingen innendørs: «rommene i barnehagen var veldig godt utformet og tilpasset barna. Lekene og utstyret var i barnas høyde, og det var lagt opp til lek, kreativitet og eksperimentering» (9). En annen student reflekterte over hvordan dette kunne overføres til førsteklasserommet: «et mer innovativt klasserom, med ulike stasjoner, bord og arealer, hvor barna kan få sitte og lære på de måtene de vil. Om barna får sitte mer i tråd med alder, utvikling og konsentrasjon, har jeg tro på mer arbeidsro» (11).

Studentenes refleksjoner viser et helhetlig lærings syn (Vingdal, 2014, 2018), der de ser en sammenheng mellom det fysiske læringsmiljøet og barns muligheter for lek, utforskning, valgfrihet og medbestemmelse, og hvilken betydning dette har for barns læringsglede. Becher (2018) fant i sin studie at mange førsteklasserom i hovedsak ga rom for stillesittende aktivitet lite tilpasset 6-åringenes behov. Tendensen i senere år er mer fleksible løsninger i klasserommene og mer uteskole (Bjørnestad et al., 2022). Studentenes refleksjoner etter feltarbeidet i barnehagen viser at de oppfatter et fleksibelt fysisk læringsmiljø som en sentral rammefaktor som kan bidra positivt til barns læring og læringsglede.

Oppsummerende diskusjon

Studien viser at feltarbeidet i barnehagen har gitt lærerstudentene verdifull innsikt med tanke på å legge til rette for læringsglede på første klassetrinn. Studentene har identifisert faktorer som lek, utforskning, balanse mellom mestring og utfordring, valgfrihet og medbestemmelse samt betydningen av et fleksibelt fysisk læringsmiljø. Disse faktorene peker på en helhetlig tilnærming til læring (Vingdal, 2014, 2018), og samsvarer med intensjonene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020), som vektlegger å fremme lærelyst

gjennom et bredt repertoar av læringsaktiviteter der fysisk aktiv læring, lek, engasjement og utforskertrang står sentralt.

Studentenes refleksjoner omkring lærerrollen sett i sammenheng med læringsglede viser en tydelig sentrering rundt læring gjennom lek og utforskende aktiviteter. Et sentralt poeng er at lærerens rolle omfatter mer enn å tilrettelegge for lek og utforskende aktivitet; læreren må også tilstrebe at eleven opplever et *behov* for å lære. Det tidligere nevnte eksempelet med sjakkspill illustrerer hvordan et læringsbehov kan oppstå: Barna arbeidet med addisjon og subtraksjon fordi de ønsket å finne ut hvem som ledet i sjakkspillet. Et annet eksempel, også nevnt tidligere, er da barna perlet slanger. Her ble det skapt et læringsbehov ved at barna gradvis engasjerte seg i aktiviteten og utvidet den på eget initiativ ved å utforske lengden på slangene. Disse eksemplene viser at studentene ser verdien av ulike innganger der barnas nysgjerrighet og behov for å lære er drivkraften i aktiviteten. Med utgangspunkt i flyt-teori (Csikszentmihalyi, 1991) ser vi hvordan barns eierskap, kombinert med god balanse mellom mestring og utfordring, kan bidra til motivasjon og læringsglede. Gjennom innsikten fra feltarbeidet i barnehagen har studentene fått nye innfallsvinkler til å legge til rette for en skolehverdag der læring skjer naturlig og med glede.

Viktige forutsetninger for lek og læring er et fysisk læringsmiljø som gir rom for variert aktivitet. Når det gjelder klasserommet, peker studentene særlig på elementer fra barnehagen som kunne vært overført til førsteklasse-rommet. De ønsker et fysisk læringsmiljø preget av variasjon, der barn i større grad kan være fysisk aktive og velge læringsaktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger. Studier har vist at mange av dagens førsteklasse-rom er lite tilrettelagt for førsteklasingens behov (Becher, 2018), men at det er tendenser til mer fleksible klasserom (Bjørnestad et al., 2022). Bjørnestad finner imidlertid også at det er store variasjoner, og at det fortsatt er mange klasserom som preges av fokus på stillesittende aktivitet og rutiner. Studentenes refleksjoner viser at feltarbeidet har gitt dem god innsikt i hvordan de kan tilrettelegge for førsteklasse-rom tilpasset skolestarterens behov.

Selv om studentenes refleksjoner peker på mange muligheter, ser de også begrensninger og utfordringer som må tas i betraktning når denne innsikten skal overføres til praksis. Studentene problematiserer blant annet hvilken rolle læreren skal ha i et læringsmiljø tilrettelagt for lek, valgfrihet og medbestemmelse. Hvor går grensen mellom valgfrihet og styring? Overordnede

målsetninger i skolen kan knyttes til både lek og utforskende aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020), men studentenes tanker om at læringsmål ikke nødvendigvis sammenfaller med dette, peker på at rammene for lek og utforskning i skolekonteksten er annerledes enn i barnehagekonteksten. Slik Eik (2022) skriver, må forholdet mellom lek og læring tydeliggjøres og ivaretas på andre måter i skolen enn i barnehagen. For eksempel er skoledagen i større grad preget av timeplaner og læringsmål, og forventningen om progresjon er sterkere. Dette kan bety at forholdet mellom elevens valgfrihet og lærerens styring utfordres. Studentenes refleksjoner signaliserer en usikkerhet rundt hvordan de skal balansere mellom frihet og styring, og hvordan de skal sikre at lekbaserte aktiviteter også bidrar til læring. Dette understreker behovet for at lærerutdanningen i større grad setter søkelys på hvordan lek og utforskning kan integreres i undervisningen på en måte som ivaretar både elevens behov og skolens forventninger.

Konklusjon

Målsettingen for studien var å undersøke hvilke refleksjoner studentene hadde om hvordan de som lærere kunne legge til rette for læringsglede på første klassetrinn med utgangspunkt i et feltarbeid i barnehagen. Ved å anvende lek og flyt-teori som perspektiv på studentenes refleksjoner ser vi at feltarbeidet har gitt dem en innsikt i læringsglede hos femåringen i barnehagen, som de også overfører til seksåringen i skolen.

Studentene trakk fram lek, utforskning, medbestemmelse og valgfrihet som sentrale forutsetninger for barns læringsglede. Det må skapes et behov for å lære, der barna møter utfordringer samtidig som læreren viser tillit og legger til rette for mestring. For å legge til rette for læringsglede må det fysiske miljøet åpne for variert aktivitet, og læreren må være fleksibel overfor barns initiativ. Evalueringen av seksårsreformen (Bjørnestad et al., 2022) viser sprik i hvordan lærere løser oppgaven om ei god begynneropplæring, noe som betyr at vi i større grad må utfordre eksisterende tanker om læring for seksåringene i skolen. Studentenes refleksjoner viser at observasjoner av femåringene i bar-

nehagen har gitt dem økt innsikt i hvordan de som kommende lærere kan bidra til å utvikle læringsmiljø som i større grad ivaretar seksåringenes behov.

I studentenes refleksjoner omkring lærerens tilrettelegging ser vi et helhetlig syn på læring (Vingdal, 2014, 2018), der de beste forutsetninger for læringsglede kan gis gjennom variert aktivitet i et læringsmiljø preget av lek, utforskning og fysisk aktiv læring. Dette samsvarer med overordnet del av LK 20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). En sentral forutsetning studentene trekker fram, er at læreren i større grad må være oppmerksom overfor barnas innspill, samt at læringsmiljøet åpner for variert aktivitet. Dette vil ikke bare fremme læringsglede, men også legge grunnlaget for langsiktige og gode læringsbetingelser som ivaretar skolestarterens behov og fremmer en positiv holdning til læring.

Samtidig viser studien at studentene er oppmerksomme på utfordringer når denne innsikten skal anvendes i førsteklasse rommene. Dette gjelder særlig verdien av å ivareta elevens behov for lek, fysisk aktivitet, valgfrihet og medbestemmelse i møte med skolens rammefaktorer og forventning om progresjon. Dette understreker behovet for at lærerutdanningen i større grad må legge til rette for lærings situasjoner som styrker studentenes kompetanse i å ivareta de yngste elevenes behov, og samtidig legge et godt grunnlag for læring og læringsglede. Å få innsikt i barnehagen som læringsarena er et viktig steg i denne retningen.

Referanser

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–86). Universitetsforlaget.
- 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* (s. 15–26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse–en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 331–344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert fremover? (Delrapport 1). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3036816>
- Bjørnstad, E., Pedersen Dalland, C., Hølland, S., Myrvold, T. M., Krogstad Svanes, I., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. & Håøy, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter – En evaluering av seksårsreformen*. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/klasserommets-praksisformer-20-ar-etter/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (Bd. 2. Research designs). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15–36). Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer–elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186–203). Gyldendal akademisk.
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*, 6(2), 9–31. <https://hdl.handle.net/10642/1458>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 27–41). Universitetsforlaget.

- Huizinga, J. & Lindtner, N. C. (1993). *Homo ludens: Om kulturens opprinnelse i lek* (2. utg.). Gyldendal.
- Jackson, S. A. & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18(1), 17–35.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- 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>
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek – en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: om lek, læring og overganger* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2677264/Ulstad.pdf?sequence=2>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–38). Gyldendal akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse – et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23–44). Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen: å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm akademisk.