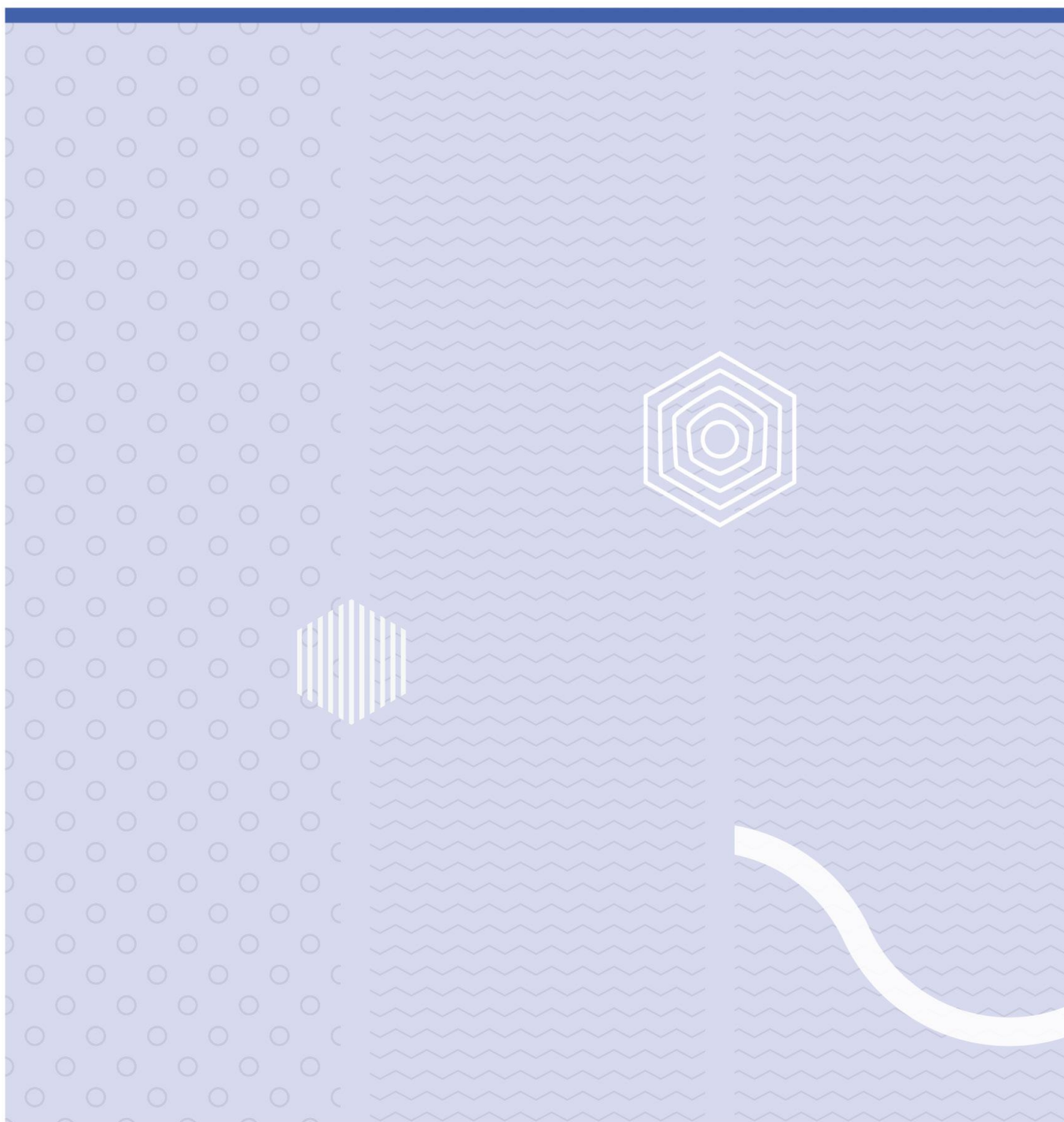


Camilla Hjorteland og Kathrine Mosbron Langåker

Lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen

«Hvordan kan vi leke oss til å lære dette her, eller hvordan kan vi lære gjennom denne leken?». En studie av to førsteklasseleereres praksis.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, Idretts- og Utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Camilla Hjorteland og Kathrine Mosbron Langåker

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Forord

Da var vi her – ved veiens ende. Masteravhandlingen er ferdig. Prosessen med å skrive har vært lærerik og interessant. Arbeidet har til tider blitt oppfattet som svært krevende, men sammen har vi bygd et produkt som vi har oppriktig interesse for og som vi er stolte av. Ved å fordype oss i denne tematikken har vi utviklet verdifull kompetanse som blir nyttig for oss som grunnskolelærere, og spesielt i begynneropplæringen hvor vi kjenner at hjertene våre virkelig hører hjemme. Å få lov til å være med på å forme det nye skole-Norge, hvor leken får være en del av begynneropplæringen igjen, er noe vi håper å få bidra til gjennom lærergjerningen. Etter å ha lest om hvor viktig det er for de minste å oppleve at overgangen fra barnehagen til skolen er så smidig som mulig, håper vi at avhandlingen vår kan være med på å sette lys på hvor viktig leken er de første årene på skolen.

Kathrine beskrev det tidlig som at vi var på en firefelts-motorvei i full fart. Sakte, men sikkert har vi kommet oss på en tofelts riksvei med en kontrollert fart. Uten støtte fra hverandre, familie, venner og veileder Ronny Johansen hadde vi nok fremdeles vært på motorveien. Takk til samboer, kjæreste, barn, familie og venner som har stilt opp for oss, og tålt oss når knekken har tatt oss og tårene presset på. Tusen takk for gode råd, samt lærerike og faglig gode samtaler, Ronny Johansen. Takk til våre informanter som åpnet opp klasserommet, og med glede delte sine tanker og erfaringer rundt det å ha en lekende tilnærming i klasserommet. Vi lærte så mye av å observere og snakke med dere. En ekstra stor takk til Kristine, Therese og Håvard som har hjulpet oss med korrekturlesing og kommet med gode råd i skriveprosessen.

Til slutt vil vi også takke hverandre, for et godt samarbeid og interessante refleksjoner og diskusjoner om et tema som vi begge er så opptatt av. Nå føler vi at vi lander trygt, er blitt rikere og mer kompetente, og er dermed klar til å ta fatt på lærerprofesjonens gleder og utfordringer. Vi er stolte av det vi har produsert og håper resultatene vil bidra til at flere ønsker en mer lekbasert undervisning i første klasse.

God lesing.

Jørpeland/Kopervik, våren 2023

Camilla Hjorteland

Kathrine Mosbron Langåker

Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen som foregår i første klasse. Formålet med studien har vært å se på to læreres erfaringer, kunnskap og bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen. Motivet bak studien var å avdekke ulike perspektiver på hvordan leken kan stimulere til en meningsfull skriving for førsteklasingene. Temaet belyses gjennom følgende problemstilling: **«Hvordan bruker to førsteklasseleerere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen»**. For å kunne besvare problemstillingen, har vi utformet følgende tre forskningsspørsmål: 1) *Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?* 2) *Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?* og 3) *Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?*

Studien bygger på en kvalitativ metode med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til feltet. Empiri er samlet inn ved hjelp av observasjon og semistrukturert intervju av to førsteklasseleerere som er opptatt av lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen.

Funnene viser at informantene har en bred forståelse rundt lekbegrepet, noe som kommer godt frem i deres tilrettelegging av lek og lekende tilnærminger i skolehverdagen. Det gjenspeiles også i intervjuet og observasjonene, hvor metoder som rammelek, hentediktat med lekende vri, lærer-i-rolle og iscenesatte skrivesituasjoner kommer frem. Informantene påpeker viktigheten av at elevene vet formålet med skriveopplæringen. For at skriveopplæringen skal kunne oppleves meningsfull, hevder informantene at lek kan være en inngang til det.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.2	TIDLIGERE FORSKNING	3
1.2.1	LEKENS PLASS I STYRINGSdokumentene	4
1.2.2	FORSKNING PÅ DET LEKTEORETISKE FELTET	5
1.2.3	FORSKNING KNYTTET TIL SKRIVEOPPLÆRING	7
1.3	FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.4	STUDIENS STRUKTUR	8
2	TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1	SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	10
2.1.1	STILLAS OG DEN PROKSIMALE SONEN	10
2.1.2	ET HELHETLIG LÆRINGSSYN	11
2.2	PERSPEKTIVER PÅ LEK	13
2.2.1	DEN FRIE LEKEN	14
2.2.2	DEN LÆRERIKE LEKEN	15
2.2.3	LEKENDE LÆRING	15
2.2.4	LÆRERENS ROLLE I LEKEN	17
2.2.5	LEKENS MOTIVASJONSPOTENSIALE	19
2.3	SENTRALE TREKK I SKRIVEOPPLÆRINGEN	20
2.3.1	EN HELHETLIG SKRIVEOPPLÆRING	20
2.3.2	SKRIVEFORMÅL OG SKRIVEHANDLINGER	21
2.3.3	ISCENESETTELSE AV SKRIVEFORLØP	23
3	METODE	25
3.1	VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT	25
3.1.1	FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING	25
3.2	BEGRUNNELSE OG VALG AV KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	26
3.2.1	OBSERVASJON OG INTERVJU	26
3.3	UTVALG AV INFORMANTER OG KRITERIER	27
3.4	GJENNOMFØRING AV OBSERVASJON OG INTERVJU	28
3.5	BEARBEIDING OG TOLKNING AV DATA	30
3.5.2	SEKSTRINNSGUIDE FOR TEMATISK ANALYSE	31
3.6	METODISKE KVALITETSKRITERIER	35
3.6.1	RELIABILITET OG VALIDITET	35
3.7	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER OG BETRAKTNINGER	37
4	RESULTAT	39
4.1	HVA LEGGER LÆRERNE I BEGREPENE LEK OG LEKENDE TILNÆRMINGER?	39
4.1.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV LEK OG LEKENDE TILNÆRMINGER	39

4.1.2	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	41
4.2	HVILKE MULIGHETER SER LÆRERNE VED BRUK AV LEK OG LEKENDE TILNÆRMING TIL SKRIVEOPPLÆRINGEN?	41
4.2.1	BRUK AV LEK I TILRETTELEGGING FOR ELEVENES AKTIVITETSTRANG	41
4.2.2	BRUK AV LEK GIR EN MENINGSFULL RAMME RUNDT SKRIVEOPPLÆRINGEN	42
4.2.3	BRUK AV RAMMELEK BIDRAR TIL SKRIVING I FRILEKEN	44
4.2.4	BRUK AV AUTENTISKE SKRIVEFORLØP FOR Å SKAPE MENINGSFULL SKRIVING	46
4.2.5	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	48
4.3	HVILKEN LEK OG LEKENDE TILNÆRMINGER BRUKER LÆRERNE I SKRIVEOPPLÆRINGEN?	48
4.3.1	RAMMELEK	48
4.3.2	LÆRER-I-ROLLE	51
4.3.3	MODELLERING OG SAMARBEID I RAMMELEKEN	53
4.3.4	HENTEDIKTAT MED EN LEKENDE VRI	55
4.3.5	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 3	56
4.4	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	57
5	<u>DRØFTING.....</u>	58
5.1	LEK SOM FENOMEN	58
5.2	MENINGSFULL SKRIVEOPPLÆRING VED BRUK AV LEK	61
5.2.1	ET HELHETLIG LÆRINGSSYN	61
5.2.2	LEKENS INNGANG TIL Å OPPLÈVE SKRIFTEN SOM MENINGSFULL	63
5.2.3	NÅR RAMMELEKEN GIR INSPIRASJON TIL EGENINITIERT SKRIVING I FRILEK	65
5.2.4	MENINGSFULL SKRIVING MED ISCENESATTE SKRIVESITUASJONER	68
5.3	EN LEKENDE TILNÆRMING TIL SKRIVEOPPLÆRINGEN	70
5.3.1	LÆRERENS ROLLE I LEKEN	70
5.3.2	STILLASBYGGING I RAMMELEKEN	72
5.3.3	HENTEDIKTAT MED EN LEKENDE VRI	74
6	<u>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....</u>	77
6.1	OPPSUMMERING	77
6.2	TANKER OM VIDERE FORSKNING	78
6.3	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	79
7	<u>LITTERATURLISTE</u>	80
8	<u>VEDLEGG</u>	85
8.1	INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE	86
8.2	GODKJENNINGSBREV FRA SIKT	90
8.3	INTERVJUGUIDE	93

1 Innledning

I denne masteravhandlingen sees det nærmere på hvordan to lærere har brukt lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen. For fem- og seksåringer er det ofte mye nysgjerrighet og spenning knyttet til skolestart. Så - hvordan kan man legge til rette for at nysgjerrigheten opprettholdes og lærelysten ikke forsvinner? Her er lek en vesentlig faktor, både i form av frilek og lek i undervisningen. I den overordnede delen av læreplanen står det: «Lek er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det at lek er nødvendig for barns trivsel og utvikling sier noe om hvor essensielt det er for barn å få *leke*. Barna må få en god skolestart hvor de trives og finner sin plass. Professor Peder Haug sa i et intervju med barnehage.no: «Vi ønsker selvgående elever med god selvfølelse. Men jo tidligere man opplever nederlag, jo lavere blir selvfølelsen» (Jonassen, 2017). Opplevelsen av lav selvfølelse er en av mange grunner til hvor viktig det er å ta barns lek på alvor. I tillegg er barns rett til å kunne leke nedfelt i barnekonvensjonen. I barnekonvensjonen artikkel 31 står det at alle barn har rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv (FN, 1989). I 2013 publiserte FN en forpliktende kommentar til artikkel 31. Kommentaren bunner ut i en bekymring om at leken anses som bortkastet tid, hvorav leken blir sett på som en useriøs og lite produktiv aktivitet uten egenverdi. Læringsarbeid med høyt læringstrykk er det som verdsettes av både foreldre, profesjonelle omsorgsytere og ansatte i offentlig sektor. Lek blir derimot sett på som noe bråkete, forstyrrende og ødeleggende (FN, 2013, s. 11). Elementer av dette kan man også se igjen i delrapporten av seksårsreformen som Kunnskapsdepartementet publiserte i desember 2022 (Bjørnstad et al., 2022). Høyt læringstrykk og negativt syn på lek er til stor bekymring for barna som vokser opp i dagens samfunn. Delrapporten viser til endringer som har skjedd de siste 20 årene. Den største forskjellen er imidlertid lekens posisjon i skolen er svekket. Rapporten viser at det er mindre av den spontane frileken og mer av lærerstyrte aktiviteter (Bjørnstad et al., 2022, s. 169). I tillegg har det vært et økende tidsbruk og fokus på skriftspråkstimulering, bokstavinnlæring og grunnleggende regneferdigheter, som igjen går på bekostning av leken (Bjørnstad et al., 2022).

Lek er en typisk væremåte for barn (Lillemyr, 2020, s. 57). Dermed må også leken være en større del av barnas hverdag, både i fritiden og i undervisningssammenheng. Det å bruke lek i undervisningen kan være en treffende tilnærming for elevene, hvorav undervisningen kan oppleves mer meningsfull. I denne masteravhandlingen skal vi se på hvordan to lærere har brukt lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. I læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 står det

at: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24), og her er lek og en lekende tilnærming en god innfallsvinkel.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er frilek i klasserommet, og to gutter lager hytte av noen pulter, stoler og tepper. Den ene gutten går bort til hyllen hvor blanke tegneark og limstifter ligger. Han begynner å brette arkene før han deretter limer de sammen som en bok. Eleven finner en fargeblyant og begynner å tegne noe som ser ut som dinosaurer. Med store bokstaver skriver han «*DINO*» på fremsiden, før han ser seg rundt i rommet og blikket hans møter mitt. «*Camilla! Kan du hjelpe meg?*», roper han med engasjement i stemmen. Jeg går bort for å høre hva han trenger hjelp til. «*Camilla, kan du hjelpe med å skrive alle bokstavene?*», han peker på et bilde og forteller at her skal det stå «*Saptosaurus. Spiser alle planter. Noen spiser kjøtt*». Han ser fornøyd ut og går bort til pulten for å tegne en ny dinosaur. Den andre gutten ser hva som skjer og kommer også bort til oss. Eleven med *DINO*-boka sier: «*Camilla, vi har lagd et bibliotek, kan du hjelpe oss med å skrive det som skal stå inni bøkene?*». Resten av leketiden går til å forfatte *DINO*-boka, en mini-bok om rever og en prinsessebok som noen av jentene i klassen ville lage.

Praksisfortellingen ovenfor er et fint eksempel på hvordan skriving og lek kan gå sammen som hånd i hanske. Som kommende førsteklasse-lærere håper vi at dette er noe som vil være hverdagslig i våre klasserom. Vi har begge erfaringer fra klasserom med lite lek, hvorav skriveopplæringen har hatt hovedfokuset på bokstavinnlæring og til tider vært svært lite meningsfull. Engasjementet for lekens plass i skolen har vokst i takt med erfaringer fra småskolen, samt kunnskap fra lesing av forskningsartikler og litteratur. Leken vi har observert i klasserom har hovedsakelig blitt brukt som et avbrekk for læreren. Gjerne i form av planlegging til undervisning, besvare e-post og generelle gjøremål. I starten var ikke dette noe vi reagerte på som ferske lærerstudenter, og det er heller ikke noe vi klandrer de vi har observert for å gjøre, ettersom lærerhverdagen er travel og man gjerne tar den tiden man får til ulike gjøremål. Hadde vi kommet inn i disse klasserommene i dag hadde vi likevel kanskje undret oss over hvorfor lekens potensiale ikke blir utnyttet bedre. I første omgang tenkte vi også at lek var litt slik som nevnt ovenfor – et avbrekk fra undervisningen. I vår fordypning på det leketeoretiske feltet ser vi nå flere aspekter ved leken. Først og fremst er det viktig å anerkjenne lekens verdi i seg selv, altså frileken. Leken kan også knyttes opp til undervisningen

og gjøre den mer motiverende og lekende for elevene. Her må man dog ha i minnet at det som vi ser på som «lek» nødvendigvis ikke oppleves som lek for barna. Likevel kan den lekende tilnærmingen være med å gjøre undervisningen mer lystbetont og forhåpentligvis tilføre gleden barn opplever i den frie leken. Lek er nemlig så mye mer enn bare en pause og et avbrekk. Her kan man få informasjon om elevenes relasjoner, sosiale ferdigheter og som observante lærere kan man også bygge relasjoner og tilføre faglig innhold der det passer seg.

De yngste elevene som starter i første klasse er ikke mer enn fem år, og man må møte disse elevene der de er i livet. Deres naturlige væremåte er å være i lek og i bevegelse, det må derfor implementeres som en naturlig del av elevenes skolehverdag, både i form av frilek og en lekende tilnærming til undervisningen. Ønsket om å få frem leken i småskolen igjen er med på å drive vår interesse for feltet. Å få jobbe i en skole hvor leken får lov til å ta plass, hvor vi tilrettelegger for meningsfulle skriveoppgaver, er noe vi begge håper å få til når vi i høst starter som lærere i småskolen. I forskningskartleggingen: De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø (Lillejord et al., 2018), etterlyses det blant annet kunnskap om hvordan skolen kan tilrettelegges på best mulig vis for barna. Kartleggingen påpeker også at de yngste barna lærer best når læringsaktivitetene stimulerer til elevenes fantasi og forestillingsevne, og det kan dermed gjøre det mer meningsfullt (Lillejord et al., 2018, s. 49). Dette sier litt om hvor viktig leken er for de små skolestarterne. Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2020, s. 27) sier det så fint; «Det er viktig å forstå lek fordi barn er opptatt av den – også når de går på skole». På bakgrunn av dette, ønsker vi derfor å belyse dette temaet, hvor vi ser på hvordan to førsteklasselærere bruker lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen.

1.2 Tidligere forskning

For å identifisere litteratur og studier som var relevante for vårt tema, utførte vi litteratursøk i flere forskjellige databaser – som Idunn, nasjonalbiblioteket, Eric og Oria. Her benyttet vi oss av ulike søkeord, som eksempelvis *lek*, *begynneropplæringen*, *skriveopplæring*, *lekende tilnærminger*, *skole*, *frilek* på både norsk og engelsk. I vårt arbeid med litteratursøk rundt temaet, fant vi lite forskning eksplisitt på temaet lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen.

Vi ønsker derfor med denne masteravhandlingen å bidra til å tette kunnskapshull innenfor dette feltet. Ettersom vi ikke fant så mye forskning knyttet til lek i skriveopplæringen, ønsker vi å se på temaene separat, hvorav forskning på leketeoretiske feltet er for seg, og forskning knyttet til skriveopplæringen er for seg. I og med at lek er et vesentlig tema for masteravhandlingen, ser vi det hensiktsmessig å starte med et kort historisk tilbakeblikk på lekens rolle i styringsdokumentene.

1.2.1 Lekens plass i styringsdokumentene

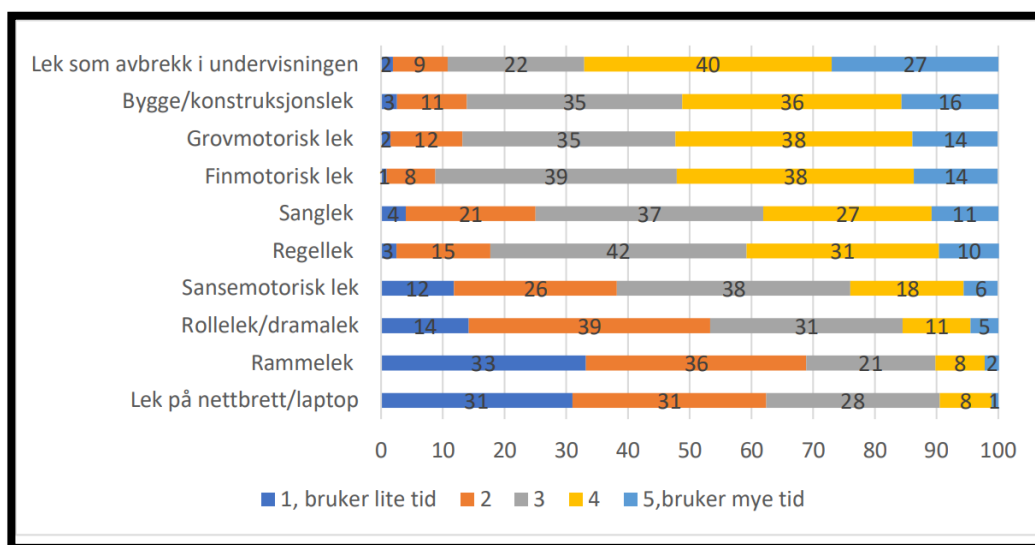
Lek har blitt debattert i flere omganger de siste tiårene, og i dag er lekens plass i skolen blitt aktualisert på nytt. Mange forskjellige styringsdokumenter tar opp lekens betydning for de minste. Vi starter med Reform 97, som trådte i kraft 1. august 1997. Reformen førte til at alderen til skolestartelevene ble senket fra syv til seks år. Intensjonene med læreplanen var at første klasse skulle bestå av lek uten særlig formell lese- og skriveopplæring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). 6-åringene skulle få en skolehverdag preget av lek slik de var vant til i barnehagen. I debatten som utspilte seg på denne tiden, var det klart at det var et ønske om at skolen skulle både være et frigjørende og samtidig et regulerende sted for barns lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 47). Det skulle altså være plass til både frilek og didaktisk lek. Dette ble ikke tilfelle, og istedenfor at skolen skulle være en myk overgang fra barnehagen til skolen, ble det et primært fokus på innlæring og kompetansemål (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 47). Leken fikk seg en kraftig kjepp i hjulet da Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) fikk gjennomslag. I 2003 ble resultatene av PIRLS-undersøkelsen (Progress in International Reading Student Assessment) publisert, og undersøkelsen viste at norske fjerdeklassinger var dårligere enn elever i de fleste andre land til å lese (Senter for leseforskning, 2003, sitert i Haug, 2019, s. 36). I etterkant av PIRLS-undersøkelsene ble den norske skolen sterkt preget av et økende læringstrykk (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54). I L97 var det avsatt 247 timer til fri aktivitet, mens under LK06 ble disse timene fjernet, noe som førte til mer stillesitting og lengre læringsøkter uten øremerkede timer til lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54-55). Det ble mer fokus på læring framfor lek, og det viser seg altså at læring og lek ikke er samme sak.

Med Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) kom leken tilbake i søkelyset igjen. I den overordnede delen til læreplanen står det: «Lek er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Fokuset er å legge til rette for en rekke ulike aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, slik at elevene får en variert og erfaringsrik opplæring

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det fremstilles som at leken er nødvendig for trivsel og utvikling, og leking er en del av denne prosessen mot å bli selvstendige voksne. Videre vil vi se på hva forskningen på det leketeoretiske feltet sier om lekens plass i skolen.

1.2.2 Forskning på det leketeoretiske feltet

Som nevnt i innledningen, la Kunnskapsdepartementet frem den første delrapporten i en evaluering av seksårsreformen i desember 2022 (Bjørnestad et al., 2022). Rapporten skal gi et bilde av hvordan skolehverdagen til seksåringene ser ut i dag i forhold til 2001. Målet med rapporten er å se på hvordan skolen ivaretar intensjonen seksårsreformen hadde. Det som er relevant for oss er hva resultatene sier om lek i første klasse. Det ble sendt ut en spørreundersøkelse til alle kommunale grunnskoler og friskoler som har førsteklasse. Det var 531 førsteklasse lærere som besvarte spørreskjemaet, hvor det var 505 kvinner og 25 menn, samt én som ikke hadde oppgitt kjønn (Bjørnestad et al., 2022, s. 28). Det var ulike temaer som ble tatt opp her, men for vår studie var det interessant å se på hvor mye tid lærerne satt av til lek, og hvilke typer lek som ble brukt i førsteklasse rommet.



Figur 1.1 viser tidsbruk for ulike typer lek tilrettelagt av lærer (Bjørnestad et al., 2022, s. 108).

Funnene fra rapporten viser at det blir satt av mest tid til frilek de første tre månedene i første klasse, men at dette avtar og at det etter hvert er mest frilek i friminutt, uteskole og på utedager. Det viser seg at det brukes lite rammelek og rollelek i skolen, noe som forskerne trekker frem som et interessant funn (Bjørnestad et al., 2022, s. 115). Videre kommer det også frem at lærernes erfaringer og tilrettelegging av leken er av betydning for at den skal få plass i skolehverdagen.

Forskerne tror at dette handler om lærernes kunnskap om lek for aldersgruppen de er lærere for. De oppsummerer delrapporten med at den største forskjellen som har skjedd siden 2001 er at leken har mistet posisjonen den hadde. Og at det ikke finnes så mye rom til den frie leken lenger og den lærerstyrte aktiviteten har økt (Bjørnstad et al., 2022, s. 169).

Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje fikk oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å kartlegge hva som kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 2). Forskningskartleggingen (Lillejord et al., 2018, s. 49–50) konkluderer med at det er behov for et tettere samarbeid mellom barnehagene og skolen for å gjøre overgangen smidigere for elevene. De foreslår at skolene må tilpasse seg barnehagens arbeidsmåter slik at barna kjenner de igjen, og at lærerne må lage undervisning som barna opplever meningsfulle. De skriver også at de yngste barna lærer best når deres fantasi og forestillingsevne stimuleres, og at det skal oppleves inspirerende og gøy å lære. Det trekkes frem at barna skal være medvirkende til læringsaktivitetene som gjennomføres, og at de lærer best når de er sosiale og får lære sammen med andre. Dette kan vi se i den sosiokulturelle læringsteorien om barnas proksimale utviklingssone, som vi vil trekke frem i teorikapittelet vårt.

Et annet forskningsprosjekt vi fant på det lekteoretiske feltet var Agderprosjektet (Størksen et al., 2020). Selv om dette omhandler et førskoleopplegg som ble utført på 5-åringene i 82 førskolegrupper i Agder, barnehageåret 2016-2017, viser det seg å være et viktig prosjekt også for førsteklasingene. Playful learning (oversatt til lekbasert læring i prosjektet) er et begrep som er hentet fra studien til Hirsh-Pasek et al. (2009) og er det begrepet som ble brukt i Agderprosjektet. Studien viser til at barn mellom 5 og 6 år lærer best ved å kombinere veiledet lek og frilek. Gjennom veiledet lek har de voksne tilrettelagt for lekbaserte læringsaktiviteter, og det er den tilnærmingen som ligger til grunn for førskoleopplegget som ble laget i forbindelse med Agderprosjektet (Størksen et al., 2020, s. 2). Forskningen som ligger bak er basert på det som på den tiden var den nyeste forskningen innenfor tidlig stimulering av tallforståelse, språk, selvregulering og sosiale ferdigheter. Opplegget består av ulike lekbaserte læringsaktiviteter innenfor de nevnte feltene, og det står også forklart hvordan læreren skal forberede seg, gjennomføre opplegget og kommentar til selve opplegget.

Med tanke på tidligere forskning innenfor lekteoretiske feltet, ser vi at det kan være en bro mellom leken, lekende tilnærminger og meningsfulle skriveoppgaver. Videre blir det derfor aktuelt å se på forskning knyttet opp til hvordan man kan skape et formål i skriveopplæringen, slik at elevene opplever det meningsfullt.

1.2.3 Forskning knyttet til skriveopplæring

Å finne eksplisitt forskning knyttet til lek og skriveopplæring har som sagt ikke vært lett, men vi vil trekke frem to relevante forskningsprosjekt som ser på viktigheten av at skriveopplæringen er funksjonell – Normprosjektet og FUS-prosjektet. Begge disse prosjektene omhandler skrivingens meningsfulle side, og i denne studien vil vi se på hvordan lek og lekende tilnærminger nettopp kan være med å skape mening i skriveopplæringen.

I Norge har man forskningsprosjektet «*Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*», også kalt *Normprosjektet* (2012-2016), som er en intervensjonsstudie, der 20 skoler integrerte forventningsnormer i skriveopplæringen og vurdering for læring i alle fag (Otnes et al., 2021, s. 153). Utgangspunktet til studiet var å undersøke hva som er rimelig å forvente av skrivekompetansen til elever som går på 3.-4. trinn og 6.-7. trinn. Normprosjektet har et funksjonelt syn på skriving, som handler om «*kva ein kan gjere med skrift, og kva ein kan oppnå gjennom skriving i ulike samanhengar*» (Otnes et al., 2021, s. 14). Videre står det at skriving innebærer at elevene «*aktivt skal kunne handle og samhandle med skrift gjennom å bruke språket på tenlege måtar i ulike samanhengar, og utanfor skulen, for å oppnå ønsket formål*» (Otnes et al., 2021, s. 14). Skrivingen skal altså ha en funksjon i både skolehverdagen og ellers i livet. I Normprosjektet er også *skrivehjulet* et viktig redskap for selve planleggingen og tilretteleggingen av undervisningen. Det er en modell som illustrerer forholdet mellom skrivehandlinger og skriveformål, og på samme tid tar stilling til kultur- og situasjonskontekstens innvirkning på selve skrivingen (Otnes et al., 2021, s. 11-14). Skrivehjulet vil bli mer utdypet i teorikapittelet.

Et annet forskningsprosjekt innenfor skriveopplæringen er FUS-prosjektet (*Funksjonell skriving i de første skoleårene*). Dette prosjektet handler om mye av det samme som Normprosjektet bare at man her ser på funksjonell skriving i begynneropplæringen. Det er en intervensjonsstudie utført av en forskergruppe på institutt for lærerutdanning ved NTNU. Det startet i 2018, og her forskes det på effekten av funksjonell skriving ved skolestart, hvor målet er å styrke kvaliteten på skriveundervisningen og skriveopplæringen i de første skoleårene (Skar et al., 2020, s. 201-202). Skar et al. (2020) hevder at på tross av at skriving har vært definert som nøkkelkompetanse i læreplanen i norsk i halvannet tiår, så har det likevel vært få store norske studier som forsker på skriveopplæringen og vurdert effekten av denne. Skar et al. (2020, s. 203) påpeker at det er behov for forskning og kunnskap om klasseromspraksis der funksjonell skriving fremmes. Det vi håper er at vår forskning skal kunne løfte frem hvordan to førsteklasselærere bruker lek for å skape rom for

funksjonell skriving for elevene. Vi utformet en problemstilling, med tre tilhørende forskningsspørsmål som handler om at lek kan være med på å bidra til et slikt funksjonelt preg på skriveopplæringen.

1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å bruke to læreres erfaringer og kunnskap, meninger og opplevelser til å belyse hvordan lek og lekende tilnærminger kan brukes i skriveopplæringen. Motivene bak studien er å avdekke ulike perspektiver på hvordan leken kan stimulere til en meningsfull skriving for førsteklassingene. Med bakgrunn i vårt ønske om å undersøke dette ble denne problemstillingen utarbeidet:

Hvordan bruker to førsteklasselærere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen?

For å kunne besvare problemstillingen, har vi utformet følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?*
2. *Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?*
3. *Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?*

Vi valgte å avgrense oppgavens omfang ved å ha en forankring i norskfaget, selv om det er mange fag man kunne sett på med tanke på hvordan leken ble brukt i skriveopplæringen.

1.4 Studiens struktur

Oppgaven har seks kapitler. Kapittel 1 består av innledning, en presentasjon av bakgrunn for valg av tema, formål, tidligere forskning på feltet og problemstilling. Kapittel 2 er en presentasjon av det teoretiske rammeverket som vi bruker for å besvare problemstillingen, og bruker for å belyse og drøfte funn i empirien. Vi ser på sosiokulturell læringsteori, ulike perspektiver på lek og sentrale trekk i skriveopplæringen. I Kapittel 3 gjør vi rede for studiens forskningsdesign og hvilken metodisk tilnærming vi har brukt gjennom oppgaven. Vi beskriver her valgene vi har tatt underveis

i prosessen. Kapittel 4 består av analyserte resultater som vi sitter igjen med fra empirien vi har samlet inn. I kapittel 5 drøfter vi resultatene i empirien både i lys av forskning og relevant teori. I det siste kapittelet skal vi sammenfatte våre funn i studien og svare på problemstillingen før vi avslutter med implikasjoner for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Gjennom denne studien søker vi etter å utvikle kunnskap om hvordan to utvalgte førsteklasse lærere tilrettelegger for en lekende tilnærming i skriveopplæringen. Vårt teoretiske rammeverk består av tre delkapitler; 2.1 Sosiokulturell læringsteori, 2.2 Perspektiver på lek og 2.3 Sentrale trekk ved skriveopplæringen. For å kunne forstå hvordan lekende tilnærming kan spille en rolle i skriveopplæringen ser vi det hensiktsmessig å starte med å redegjøre våre valgte teoretiske perspektiver innunder sosiokulturell læringsteori og et helhetlig læringssyn.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv, ettersom vi mener at den sosiokulturelle læringsteorien er mest nærliggende lek og en lekende tilnærming til skriveopplæringen. Sosiokulturell læringsteori bygger nemlig på et konstruktivistisk syn på læring, hvor det legges vekt på at læring foregår i en kontekst og gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Dysthe, 2001, s. 42). Lev Vygotskij (1896-1934) og hans teori om den proksimale utviklingszone (Håland, 2021; Säljö, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2018) vil være en gjengående teori vi støtter oss til i vårt syn på hvordan elevenes læring utvikles.

2.1.1 Stillas og den proksimale sonen

Ifølge Vygotskij konstruerer elevene ny kunnskap i samhandling med jevnaldrende eller voksne som er mer kompetent enn eleven selv (Håland, 2021, s. 44; Wittek, 2014, s. 138). Elevene kan få veiledning fra læreren eller en medelev ved at de stiller spørsmål eller gir hint og antydninger. Om elevene ikke mestrer oppgaven, vil man ut fra Vygotskij sitt syn på læring, ikke si nøyaktig hva de skal gjøre, men heller støtte elevene i læringsforsøket (Säljö, 2002, s. 48). På engelsk kalles dette *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976), som betyr at den mer erfarne personen skaper et stillas som nybegynneren kan støtte seg til (sitert i Säljö, 2002, s. 49). På denne måten kan barnet mestre oppgaver som det ikke klarer alene, og dette samsvarer med Vygotskijs begrep om *den proksimale utviklingssonen*.

Bakgrunnen for denne teorien er at barn har to mentale utviklingsnivåer, hvor det første utviklingsnivået representerer hva som ligger innenfor barnets mestringszone, altså hva barnet kan

klare på egenhånd uten hjelp fra andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Det andre utviklingsnivået er det Vygotskij kaller *sonen for den proksimale utvikling*, som er sonen hvor en voksen eller en medelev bruker språk og imitasjon som hjelpemiddel for å hjelpe eleven med oppgaver som eleven ikke mestrer alene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Den proksimale utviklingssonen indikerer de ferdighetene og innsiktene som en person er i ferd med å utvikle og som er oppnåelige.

Med bakgrunn i Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssone er det i skriveopplæringen nødvendig at læreren bygger stillas for elevene (Håland, 2021, s. 44). I en skriveprosess er det viktig at elevene får ulike verktøy for å mestre skrivingen, som tekster, lærerens veiledning, ordlister med mer. I begynneropplæringen kan det være hjelp til å stave ord eller hjelp til å skrive ned en muntlig tekst som eleven ikke klarer å skrive ned selv. Om elevene har kommet dit i skriveutviklingen at de kan skrive av ord eller setninger, kan det være hensiktsmessig at læreren skriver ordene/setningene elevene ikke kan på en lapp, slik at eleven selv kan skrive det i boka si. På den måten kan eleven kjenne på mestringsfølelse av å produsere egen tekst. I tillegg til skrivehjelp, kan det å bygge stillas også være startsetninger eller modellering hvor læreren gir eksempel på hvordan elevene kan starte eller gjennomføre skriveoppgaven. På den måten vil elevene selv kunne bestemme hvor mye hjelp de trenger eller ønsker å få i skriveprosessen sin, og alle elevene kan få hjelp på sitt nivå. Når elevene skal lære en ny arbeidsform eller mestre en ny lek er det nødvendig for elevene at læreren deltar i interaksjon med elevene. Sett ut fra et sosiokulturelt læringssyn vil det være viktig for elevene at læreren er med i aktiviteten som skal læres for å se, og erfare hvordan læreren utfører det som er nytt for elevene (Witteck, 2014, s. 139). Ved å gjenta samme arbeidsmåte eller lek sammen med klassen og læreren, vil elevene utfordres til å utvide sin proksimale utviklingssone, og læreren vil fungere som ett støttende stillas. I kommende delkapittel gjøres det rede for hva som ligger i et helhetlig læringssyn, og hvordan det kan forstås opp mot lærernes pedagogiske praksis for å skape en lekende tilnærming, noe som vi retter søkelys på i denne avhandlingen.

2.1.2 Et helhetlig læringssyn

Læringsbegrepet har vært i endring de siste tiårene. Den velkjente oppfatningen har vært at læring er indre psykologiske prosesser som ender i en permanent endring av atferd på grunnlag av øvelse eller gjentatte erfaringer (Lillemyr, 2020, s. 60). Denne forståelsen er knyttet til atferdspsykologien. Med tiden kom også endringer i tenkning og opplevelser inn i bildet, og læring ble sett i et

humanistisk og sosialpsykologisk perspektiv. Det ble rettet oppmerksomhet mot vurderinger, refleksjoner og følelser som læringen bringer med seg, og det ble også satt søkelys på at læring ofte foregår i relasjoner eller samspill mellom mennesker. Læring blir dermed sett på som mye mer omfattende og helhetlige prosesser som må ses sammen med individets utvikling. Da blir det naturlig å se sammenhengen mellom læring og personlighet, og være bevisste på at læring angår hele barnet. Dette fører til at læringsbegrepet blir betraktet som mer helhetlig der motivasjon og sosial interaksjon blir sentralt for læringen (Lillemyr, 2020, s. 60).

Dette henger sammen med et helhetlig læringssyn som bygger på det helhetlige menneskesynet som har røtter tilbake til de greske filosofene Sokrates og Aristoteles som mente det var sammenheng mellom tenking og kropp (Vingdal, 2018, s. 34). Dette synet tar utgangspunkt i at barnet lærer med hele seg. Den amerikanske pedagogen, psykologen og filosofen John Dewey (1859-1952) er en sentral representant innenfor dette læringssynet, og han var opptatt av å ivareta elevenes iboende aktivitetstrang og overskudd på energi og bruke det som en drivkraft for læring (Unhjem & Frenning, 2019, s. 176). Førsteklassingene bør med andre ord møte undervisning som består av varierte, aktive og lekende aktiviteter hvor læreren tydelig tilrettelegger for at elevene får bruke egne erfaringer og koble det sammen med teorien. Med en variert undervisning hvor lek og læring kombineres har elevene gode forutsetninger for å føle at «de kan, har kompetanse og blir verdsatt» (Lillemyr, 2011, s. 60). Med et helhetlig læringssyn på lek og læring, er læreren opptatt av at barna skal utfolde seg i fellesskapene på skolen (Hogsnes, 2022, s. 40).

Innenfor det helhetlige læringssynet er ideen at barn lærer med hele kroppen, i samhandling mellom det *kognitive*, det *emosjonelle*, det *sosiale* og det *fysiske* funksjonsområdet (Vingdal, 2018, s. 36). Vingdal (2018, s. 32) beskriver det på en vakker måte når hun sier at elevene ikke bare *har* en kropp, men de *er* kroppen. Det *fysiske funksjonsområdet* innebærer hvordan hele kroppen fungerer sammen, alt fra sansene til både de grov- og finmotoriske ferdighetene som kreves for at elevene skal være i stand til å leke og lære med hele seg (Vingdal, 2014). Dette legger grunnlaget for utviklingen av fysiske egenskaper, motorikk, mulighet til å forstå og tolke sanseintrykk samt å kommunisere med andre. Fysisk aktivitet kan ifølge Vingdal (2018) virke positivt på de andre funksjonsområdene. Som lærer må man ha kunnskap om hvor viktig det er med bevegelse for førsteklassingene. Selvtillit, selvkontroll, frykt, mot, glede og sinne er følelser som hører til innunder det *emosjonelle området*. At elevene får oppleve mestring i aktivitetene de gjør på skolen er med på å legge grunnlaget for hvordan elevene møter nye oppgaver og utfordringer. Når det de siste årene har vært mer stillesitting, også for de minste, viser det seg at dette ikke passer en aktiv liten kropp i vekst (Unhjem & Frenning, 2019, s. 177). Når det kommer til det *kognitive området* så handler det om hvordan elevene bruker erfaringene de har på å tilegne seg ny kunnskap (Vingdal,

2018, s. 37). Sett fra et sosiokulturelt perspektiv vil det være samhandling mellom lærer og elev, og elevsamarbeid som bidrar til å utvide elevens proksimale utviklingszone. Det *sosiale funksjonsområdet* er kompetansen til å samarbeide, vise empati og omsorg, skape relasjoner til andre, kommunisere, ta hensyn og å være en venn (Vingdal, 2018). Disse ulike funksjonsområdene hører ofte sammen, dermed er det viktig i et helhetlig læringssyn å utvikle alle disse områdene ved et menneske. Elever som starter i første klasse, har kropp som er i stor endring på så mange måter. Det vil være hensiktsmessig å legge til rette for en mer aktiv skolehverdag for de skolestarterne. Ved å få en mer lekpreget hverdag vil det kanskje vise seg at elevens motivasjon for skole øker. I de norske klasserommene Becher har studert er pult og stol de dominerende møblene, og hun trekker frem at det er tradisjon for en «stolifisering» (Becher, 2018, s. 78), hvor lærerne ofte bruker mye tid på å få elevene til å sitte i ro, og at det dermed ikke er klasserom med rom til den barnehageaktige leken (Becher, 2018, s. 78). «Stolifiseringen» som foregår i mange norske klasserom, begrunnes med at elevene må ha det rolig for å lære, og at det ikke må være noen form for kaos. Det kan gi dårlig inntrykk av autoriteten til lærerne, og dermed anses det som dårlig klasseledelse (Becher, 2018).

Ved å ha et helhetlig syn på læring i undervisningen viser lærerne at de ser *hele eleven* når de tar med lek og lekende tilnærminger inn i klasserommet. I det kommende delkapittel skal vi se på ulike perspektiver på lek som fenomen, og betydning av lek i første klasse, samt se på hva lærerens rolle i leken kan være.

2.2 Perspektiver på lek

Kommende delkapittel skal gå dypere inn i det leketeoretiske feltet. I vårt arbeid med denne studien har vi erfart at fenomenet er komplekst. Vi vil her forsøke å klargjøre denne kompleksiteten ved å se på hvordan lek kan brukes som et redskap i skriveundervisningen. For å forklare lekbegrepet har vi hovedsakelig tatt utgangspunkt i Broströms (2019) tre former for lek som befinner seg i skolen; *den frie leken*, *den lærende leken* og *lekende læring*. I kommende delkapittel vil det først redegjøres for sentrale kjennetegn ved leken.

2.2.1 Den frie leken

Ifølge Broström (2019, s. 47) er det i den frie leken barna får mulighet til å utvikle selvstendige lekestrategier, etablere relasjoner til andre og tilegne seg god sosial kompetanse. Han påpeker viktigheten av at barna får oppleve frilek i skolehverdagen og at de må få utfolde seg i lek på ens egne premisser, også uten vokseninnblanding (Broström, 2019, s. 47). Ved å verdsette lekens egenverdi og la barn utfolde seg i frilek tilrettelegger man for at barna får utvikle sin sosiale og relasjonelle kompetanse (Broström, 2019). I den frie leken får barnet frihet til å leke på ens egne premisser (Broström, 2019, s. 47; Hogsnes, 2019, s. 111; Lillemyr, 2019, s. 65). Klasserommet må innby til ulike former for rollelek, det bør derfor være ulike gjemmesteder og mindre rom barna kan utfolde seg på. På denne måten kan barna lettere gå inn i selvinitierte leker hvor de forhandler om og velger leketema, samt diskuterer hvilke roller de skal ha i lekeforløpet (Broström, 2019, s. 47).

I lys av vår problemstilling finner vi det naturlig å spørre oss; hva er lek og lekens kjennetegn? Som mange har påpekt før oss, er lek et vidt begrep som vanskelig lar seg definere på en enkel måte (Lillemyr, 2011; Broström, 1995; Öhman, 2012). Ole Fredrik Lillemyr (2011, s. 42) sier at det å karakterisere eller definere lek er utfordrende ettersom leken er et komplekst og mangfoldig fenomen. Likevel påpeker han at «lek engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig indrestyrt måte, og vil derfor være av sentral betydning for både læring og sosialisering. For barn er leken «på likksom», et fristed for oppfinnsomhet og det som er moro» (Lillemyr, 2011, s. 41). Indre motivasjon, frivillighet og det at leken er «på likksom» og lystbetont er viktige momenter for Lillemyr (2011), og dette er det flere teoretikere som stiller seg bak (Olofsson, 1987; Broström 2019). Birgitta Olofsson (1987, s. 14) sier leken tradisjonelt sett karakteriseres som lystbetont, frivillig, spontan og ikke målrettet. Hun hevder at definisjonen man ikke kan unnvære når det kommer til lekens særpreg er lekens «late som-karakter». Det som gjøres i leken gjøres ikke «på ordentlig» (Olofsson, 1987, s. 17). Broström (2019, s. 44) er enig i dette, og sier at lek er en fri og prosessorientert virksomhet der barna er autonome og selvbestemmende.

Når barn blir spurt hvorfor de leker, er svaret ofte «fordi vi vil». Barn leker fordi det er gøy og det er en av lekens egenverdier (Öhman, 2012, s. 100). Det fine med denne dimensjonen er at barna befinner seg i leken som befinner seg «her og nå» (Lillemyr, 2019, s. 65). I den frie leken er det barna som tar initiativ til det de ønsker å leke. En av mange trusler mot lekens egenverdi er å kun fokusere på lek fordi den har en læringsverdi eller å styre leken for å oppnå pedagogiske mål

(Öhman, 2020, s. 102). Som lærer kan man derfor ende med å bli mest opptatt av lekens nytteverdi fremfor dens egenverdi, fordi fokuset blir vektlagt på hvordan leken kan brukes for at barn skal utvikle seg og lære (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64). Derfor bør læreren reflektere over eget syn på lek, hvordan man tilrettelegger for lekens egenverdier og hvordan vi forholder oss til både lek og læring. Det å bruke lek i forbindelse med pedagogiske mål er vi ikke imot, men man må i tillegg verdsette lekens egenverdi slik at elevene også får utfolde seg i frileken. Det gjelder å etterstrebe den gyldne balansen. Videre skal vi se på hva som ligger i den lærerike leken.

2.2.2 Den lærerike leken

I likhet med den frie leken, er selve leken det sentrale i *den lærerike leken*. Her får barna skape lekeforløpet og lærerne står på sidelinjen og inngår i samspill med barna der det er behov (Broström, 2019, s. 50). Her er altså leken det primære mens det faglige stoffet som oppstår underveis er sekundært. Leken er ikke knyttet opp til noe bestemt læringsmål. Formålet med denne leken er at barna hovedsakelig skal få være i leken samtidig som de tilegner seg lekeerfaring, som gjør at de oppnår ny lekekompetanse (Broström, 2019, s. 50).

Forskjellen mellom den *frie leken* og den *lærerike leken* er at den frie leken oppstår uten vokseninnblanding mens i den lærerike leken er de voksne i større grad involvert i lekens utvikling (Hogsnes, 2022, s. 40-41). De voksne kan involvere seg ved å støtte elever som ikke kommer inn i leken, tilby lekemateriell dersom leken stagnerer eller gi elevene felles erfaringer som inspirerer til videre lek (Hogsnes, 2022). Et eksempel kan være lærere som observerer elevenes lek, og tilfører faglig innhold der det er naturlig. I kommende delkapittel skal vi se på hva lekende læring innebærer, som er en tilnærming, dermed kanskje den mest brukte tilnærmingen man ser i skolesammenheng.

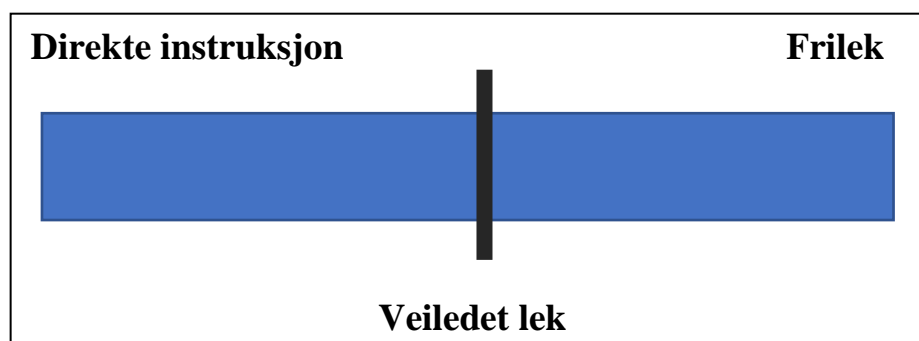
2.2.3 Lekende læring

I den *lekende læringen* rettes fokuset mer mot et faglig undervisningsopplegg med en lekende tilnærming og form (Broström, 2019, s. 52). Her leker elever og lærer sammen, og hovedtrykket ligger på det faglige innholdet. Når vi bruker begrepet lekende tilnærminger, setter vi det synonymt med *lekende læring* (Broström, 2019). Innholdet i en lekende læring skal nå ut til elevene i en lekende tilnærming, samtidig som elementer av lekens kjennetegn skal ivaretas (Broström, 2019, s. 50-53). Eksempler på lekende tilnærminger er rollelek, rammelek, stasjonslek, språklek og sang- og

bevegelseslek (Vatne, 2006, s. 61). Dette ses på som en arbeidsmetode hvor læreren tar initiativ til lek som blir knyttet opp til lærings- eller kompetansemål.

Ifølge Broström (1995, s. 46) er rolleleken en lek som blir satt i gang frivillig av barna på et selvstendig grunnlag, hvor de selv velger tema, forhandler og fordeler roller. I leken skifter barna oppmerksomhetsfokuset sitt mellom fantasi og virkelighet. Når det kommer til rammeleken, så er dette ofte en forlengelse av rolleleken. Broström (1995, s. 93-94) definerer rammelek som en lek der barn og voksne ofte planlegger leken sammen, hvor en gjerne tar utgangspunkt i felles opplevelser og erfaringer. Her bør skriften ha en funksjon og mening i rammeleken (Håland, 2005, s. 15). Man må skape et behov for skriften, og i en butikk-lek kan for eksempel elevene skrive kvittering til kundene. Hvis skrivingen oppleves naturlig og nødvendig er det lettere for elevene å ta i bruk skriving, uten at det forstyrrer elevenes lekning (Håland, 2005, s. 15). Dette kan kalles for en skriftspråksstimulerende lek. I en skriftspråksstimulerende lek har elevene god tilgang på diverse skriveredskaper (Håland, 2005, s. 13, 15). Her er lekemiljøet innbydende, og det er lagt opp til at skriving og lesing skal være en naturlig del av leken. Håland (2005, s. 16) nevner leker som sykehus, flyplass og avisredaksjon som eksempler på dette. En fordel med denne typen lek er at elevene kan ta skriften i bruk på det stadiet de er på i skriveutviklingen. Her kan de skrive alt fra enkle bokstaver, tall eller lekeskrift til rene setninger, alt etter hvilket nivå de er på.

De tre formene for lek som Stig Broström (2019) løfter frem; *den frie leken*, *lærerrike leken* og *lekende læring* er nært beslektet med begrepet lekbasert læring (Størksen et al., 2020). Lekbasert læring har opprinnelse fra Hirsh-Pasek et al. (2009) sitt begrep *playful learning*. Begrepet ble oversatt i forbindelse med Agderprosjektet, som er mer beskrevet innunder tidligere forskning. Begrepet kan deles inn i tre deler: direkte instruksjon på den ene ytterkanten, frilek på den andre ytterkanten, og veiledet lek i midten av disse to. Vi kan tenke oss at det kan se ut som figur 2.1. viser:



Figur 2.1 Lekbasert læring

Den direkte instruksjonen består av lærerstyrt undervisning mens i frileken leker barna fritt og spontant uten vokseninnblanding (Størksen et al., 2020, s. 14), slik som i den frie leken til Broström (2019). I den veiledede leken kan det oppstå hendelser som barna kan kjenne seg igjen i og som de har erfaringer med fra virkeligheten (Størksen et al., 2020, s. 14). I neste omgang drar barna med seg erfaringer fra veiledet lek, inn i den frie leken og på den måten forsterker de to måtene å leke på hverandre. Man kan se veiledet lek opp mot rammeleken som foregår i den lekende læringen (Broström, 2019). Størksen et al. (2020) viser til forskning at barna lærer best når de får være aktive og engasjerte og når de opplever at det de gjør har en mening samtidig som de er i interaksjon med andre. Sett ut ifra et sosiokulturelt perspektiv på læring samstemmer lekbasert læring i stor grad med det, da den fysiske og sosiale konteksten hvor læringen skjer er en del av aktiviteten (Størksen et al., 2020, s. 14).

2.2.4 Lærerens rolle i leken

For elevene i skolen er det viktig at de har lærere som inspirerer og oppmuntrer dem til å leke. I denne oppgaven ser vi på hvordan det tilrettelegges for en lekende tilnærming til skriveopplæringen, og her er lærerens rolle sentral. Lærerens pedagogiske grunnsyn, som består av teoretisk utgangspunkt, menneskesyn og elevsyn, er med på å legge føringer på lærerens pedagogiske praksis. Hvor deltakende læreren er i leken avhenger av hvilket teoretisk utgangspunkt læreren har (Vatne, 2006, s. 56-57). Læreren har mye å si for hvordan leken utvikler seg i klasserommet, på både godt og vondt. Lillemyr hevder det er mange fordeler knyttet til det at læreren går inn i leken med barna, men det må først og fremst gjøres med forsiktighet og respekt (Lillemyr, 2011, s. 216). Hvis ikke er det stor fare for at læreren ødelegger leken for barna. En måte man kan ødelegge leken på er om læreren er en *passiv deltaker* (Öhman, 2012, s. 240). Öhman hevder det er negativt for barnas lekeutvikling, og konsekvensene er blant annet at barna ikke får støtte til å utvikle gode relasjoner. Om man observerer leken er det mye informasjon en kan hente som for eksempel elevenes utvikling, interesser, hvor utholdende de kan være, hvilke venner de har, hvilket mønster leken har og hvilken rytme selve leken har (Santer et al., 2007, sitert i Öhman, 2012, s. 239-240). Observasjon av leken er nemlig et verdifullt verktøy for lærerne, og en kan observere barns utvikling og kompetanse på det faglige og det sosiale (Öhman, 2012, s. 239).

I et klasserom vil læreren mest sannsynlig blande seg inn i elevenes lek på en eller annen måte. For å observere elevene er det ulike lekeposisjoner man kan gå inn i. Med utgangspunkt i Johnson,

Christie og Wardle presenterer Öhman (2012, s. 244-245) tre lekeposisjoner læreren kan innta. *Læreren som observatør* har i oppgave å observere samspill og følge med på barna, noe som er med og gir oversikt på barnas utviklingsnivå. Det kan føre til at læreren tar en mer engasjert rolle i leken ved å legge til noe eller hjelpe barna med å utvikle og utvide leken deres. *Læreren som medleker* er aktiv i barnas lek. Her kan læreren være med å ta en birolle mens barna har hovedrollene. Som en medleker passer læreren på å være smidig og på samme tid tilpasse seg lekens handling og rytme. Barna skal hovedsakelig ha styringen. Læreren har dermed mulighet til å skyte inn lærdom om lekens betingelser og regler. *Læreren som lekleder* er styrende og tar veloverveide valg for å berike og forlenge leken (Öhman, 2012, s. 245). Om leken er på vei til å dale kan læreren være med å få leken i gang igjen slik at spenningsnivået stiger og barna kommer i lek igjen.

En annen måte en lærer kan være med i leken på er å være lærer-i-rolle. Sæbø (1998) kaller det for «lærer-i-rolle-spill». Da går man inn i en rolle med elevene hvor målet er å skape engasjement og innlevelse i fagstoffet (Sæbø, 1998, s. 124). En tilnærming til denne metoden er «møte med en rollefigur» som vil si at læreren er i rolle mens elevene er seg selv. Når læreren anvender «møte med en rollefigur» kan det sammenlignes med å invitere noen på besøk inn i klasserommet hvor det er selve samtalen med elevene som er den mest essensielle delen av dette besøket (Sæbø, 1998, s. 114). Rollefiguren har skapt seg en personlighet som elevene kan knytte relasjoner til, og for å få til dette er det viktig å planlegge rollefiguren med blant annet å gi den et navn (Sæbø, 1998, s. 115). Målet med besøket er å fenge elevenes interesse og skape engasjement for det som kommer. Det er mange goder med å anvende denne metoden, men dessverre er det ifølge Sæbø (2005, s. 25) den minst brukte metoden i norske klasserom. En mulig årsak til at lærer-i-rolle er lite brukt kan være på grunn av den fagdidaktiske og dramafaglige kompetansen som kreves (Sæbø, 2005, s. 25).

Læreren rolle i leken har som sagt mye å si på hvordan leken utspiller seg i klasserommet. En annen måte læreren kan påvirke er hvordan det blir tilrettelagt for lekens rammebetingelser. Riley og Jones (2010, s. 146) påpeker viktigheten av at læreren må avsette nok tid, samt å lage til et klasserom som innbyr til lek, hvor elevene selv kan ta valg og på den måten øke sin mestringstro. Videre mener de at ved å legge til rette for å lage et klassemiljø hvor elevene vil få økt mestringstro så vil dette ha betydning i elevenes liv. De løfter frem at elevene gjennom leken lærer seg å få kontroll over seg selv og omstendighetene rundt seg, og at gjennom å diskutere og samarbeide med andre vil elevenes kunnskap øke. Dette setter de opp mot det sosiokulturelle læringssynet (Riley & Jones, 2010, s. 147). Gjennom å bruke den typen lek hvor elevene må bruke språket for å

kommunisere med hverandre mener Riley & Jones (2010, s. 147) vil hjelpe de videre i sin lese- og skriveutvikling. Dette begrunner de med at de yngste elevene trenger å høre hvordan nye ord og begreper skal brukes i praksis. De fremhever også viktigheten av å ha konkrete tilgjengelig for elevene som for eksempel ark i ulike størrelser og farger, bokstaver, plakater og spill. Ved å ha dette tilgjengelig peker de på at dette kan bidra til å øke elevens lese- og skriveferdighet. I kommende delkapittel skal man se på hva som ligger i lekens motivasjonspotensiale.

2.2.5 Lekens motivasjonspotensiale

Ettersom temaet i denne studien er lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen, er det relevant å se på hvilket motivasjonspotensiale leken har. Lek er en metode som kan brukes til å stimulere og vekke elevenes motivasjon for å lære. Motivasjonen er innlemmet i gleden og mestringsfølelsen som leken gir (Öhman, 2012, s. 186). Lillemyr stiller seg undrende til hvorfor leken er så viktig når vi retter fokus mot læring, og til det hevder han at det er på grunn av *motivasjon og engasjementet* som ligger i lekens natur (Lillemyr, 2011, s. 248). Ved å gjøre undervisningen på en lekbasert måte vil elevene oppleve at lese- og skriveoppgavene i skolen mer motiverende og autentiske. Scully & Roberts mener at hvis elevene opplever lese- og skriveopplæringen gjennom motiverende undervisningsmetoder tidlig i skolegangen, vil de mest sannsynlig få en livslang kjærlighet til lesing og skriving (Scully & Roberts, 2002, s. 93-94).

Den ungarske psykologiprofessoren Mihaly Csikszentmihalyi (1992) har i over tretti år forsket på livskvalitet, og har kommet med begrepet «flow», også kalt *flytsonen* (Öhman, 2012, s. 163; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Når en person er i flytsonen glemmes tid og sted, og det er oppgaven som er i fokus. Barn søker aktivt denne tilstanden, noe som er bra i og med at flyt er som «magnet for læring, ettersom det utfordrer og krever ferdigheter, konsentrasjon, følelser og kreativitet» (Öhman, 2012, s. 163). Csikszentmihalyi trekker frem flere paralleller ved leken og flytsonen. For det første påpeker han at oppgavene i flytsonen ofte er krevende og fordrer ferdigheter, noe som fører til optimal frustrasjon eller en passelig nok utfordring. Disse frustrasjonene og utfordringene skaper barn naturlig når de befinner seg i lek. En annen parallell han trekker frem er at i flytsonen har man full konsentrasjon og fokus på oppgaven, hvorav engasjementet kommer naturlig, noe som også er essensielt i leken. Flytsonen gir også en indre motivasjon, der aktiviteten både er et mål og en belønning. Dette ser man igjen i leken, som vi har vært inne på ovenfor, styres av indre motivasjon. Forskjellen er at det er fravær av tydelige mål, her leker de for lekens egen skyld (Öhman, 2012, s. 163). Lekens motivasjonspotensiale er stort og om barn kan få oppleve å være i flytsonen i løpet av en skoledag – da har man gjort noe rett.

I kommende kapittel presenteres sentrale trekk i skriveopplæringen. Dette er relevant for denne studien, i og med at studien ser på hvordan lek og lekende tilnærminger utfolder seg i skriveopplæringen.

2.3 Sentrale trekk i skriveopplæringen

Det at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull og skjønne hvorfor de skal skrive, er viktige aspekter ved skriveopplæringen. Dette står også nedfelt i læreplanverket for norskfaget: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Skrivning er noe elevene skal gjøre mye av i løpet av skolegangen, og det vil derfor være hensiktsmessig at de får en positiv opplevelse av den første skriveopplæringen.

2.3.1 En helhetlig skriveopplæring

I likhet med helhetlig læring som vi beskrev fra side 11-13 kan vi også snakke om en helhetlig skriveopplæring. Det handler om å sette skrivingen i en større kontekst, slik at skriveforløpet har en *funksjon* (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11). Elevene må vite *hvorfor* de skriver og bli bevisste på at teksten «*fyller et behov, tjener et formål, når en mottaker eller noe annet – noe som gjør at elevene ser poenget med skrivingen*» (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11). Skrivingen skal bestå av noe mer enn bare bokstavinnlæring og det å øve på delferdigheter. Vygotskij var inne på dette allerede i 1930-årene da han hevdet at man måtte skille mellom skriving som mekanisk ferdighet og skriving som språk eller skriftspråk (Nilsen, 2005, s. 82). Han sa at barn først uttrykker seg gjennom tegninger og går deretter over til skrift. Elevene må få møte skriveopplæringen i mange ulike situasjoner og gjerne sammen med andre elever. Barn som skal lære skriftspråket bør gjøre dette ved å delta i skriftspråklige samspill med andre (Høigård, 2019, s. 205). Som lærer kan man oppnå dette ved å tilrettelegge for en lekende tilnærming til skriveopplæringen slik at de kan støtte seg på hverandre.

I en helhetlig skriveopplæring handler det med andre ord om å la elevene få en variert undervisning. En måte man kan oppnå det er å ta i bruk Lise Lunde Nilsens tre ulike skriveroller: *øveskriveren*, *språkforskeren* og *forfatteren* (Nilsen, 2005, s. 82-97). *Øveskriveren* kjennetegnes ved oppgaver som går ut på avskrift, kopiering og utfylling. Det er den tekniske siden av skriveopplæringen som

blant annet går ut på bokstavforming og rettskriving (Nilsen, 2005, s. 88). *Språkforskeren* kan utfolde seg i skriveprosessen og slipper å ta stilling til ulike formelle krav. Her kan eleven være kreativ og skrive i den fasen eleven er i. Hvis en elev fra Stavanger skriver *isje* istedenfor ikke, må man som lærer se på eleven som språkforsker. Da er eleven i den *fonologiske fasen*, hvilket vil si at barna har tatt et stort steg i skriftspråkutviklingen. De har skjønnet sammenhengen mellom fonem (språklyd) og grafem (bokstav), og dermed knekt den alfabetiske koden (Traavik, 2013, s. 49). I denne fasen skrives ordene slik elevene hører dem eller kjenner ordet i munnen i selve uttalelsen. Som lærer bør vi være svært interessert i å se på disse skriveforsøkene som noe positivt, da det er gjennom denne skrivingen vi virkelig ser at barna er språkforskere.

For elevene som er i en tidlig fase i skriveopplæringen vil de være nødt til å ta i bruk forskjellige strategier for å mestre skriften. *Forfatteren* vil skrive på det nivået eleven befinner seg på (Nilsen, 2005). Denne rollen går ut på at elevene skal få kommunisere og formidle med skriftspråket, de skal skape en tekst. Her er ikke fokuset på rettskriving og tegnsetting, men at de skal få skrive i den fasen de er i (Nilsen, 2005, s. 88-89). Elevene trenger en lærer som støtter og veileder. Hvis man som lærer er påpasselig med å variere mellom alle disse tre rollene i undervisningen, tilrettelegges det for en helhetlig skriveopplæring. Hvis man ikke varierer, men kanskje er mest i *øveskriverrollen*, kan det føre til at skriveopplæringen oppleves dekontekstualisert og løsrevet fra sammenhengen, som igjen kan medføre til manglende motivasjon (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33). En annen måte å legge til rette for en helhetlig skriveopplæring er å bruke skrivetrekanten og skrivehjulet, som vil utdypes i kommende delkapittel.

2.3.2 Skriveformål og skrivehandlinger

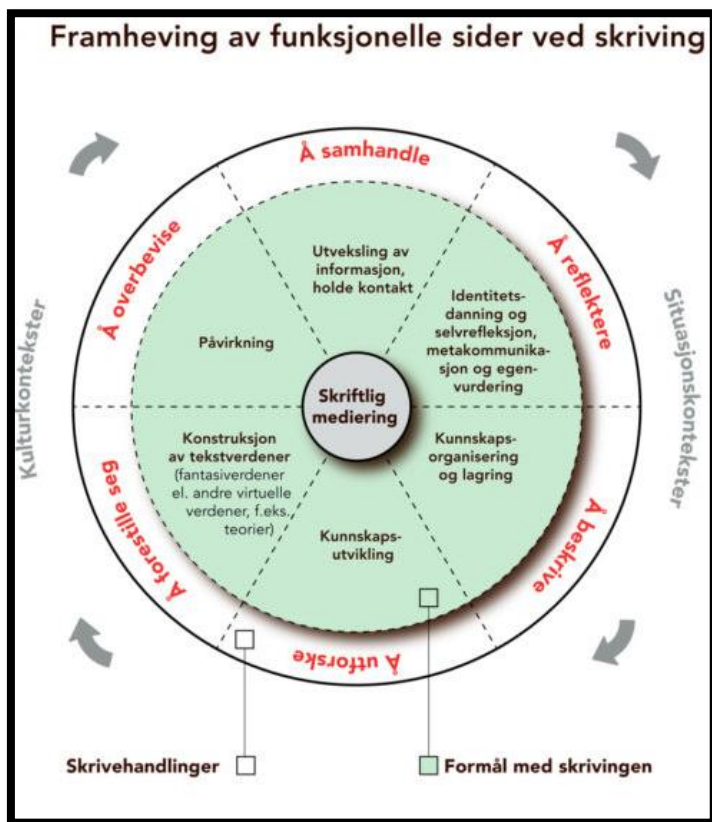
For å bevare elevenes motivasjon i skriveopplæringen er det essensielt å tilrettelegge for en meningsfull skriveopplæring. I vår studie ser vi på hvordan lærerne legger til rette for en skriveopplæring med lek og lekende tilnærminger, derfor vil det være relevant å se på skriveformålet hos lærerne. Her kan skrivetrekanten være et godt stillas i planlegging og tilrettelegging av meningsfulle skriveoppgaver. Ved å tenke gjennom *hva* formålet med skrivingen er – *hvorfor* elevene skal skrive dette, og *hvordan* de skal gjøre det, vil skriveprosessen bli mer meningsfull for elevene. Se figur nedenfor:



Figur 2.2 bilde av skrivetrekanen er hentet fra Skrivsesenteret (2022a) sin hjemmeside.

Ofte har aspektet som går på *hvorfor* man skal gjøre det, selve formålet med teksten, blitt glemt (Iversen & Otnes, 2021, s. 17). Det er jo uheldig, ettersom det er lite meningsfullt å skrive en tekst uten et formål. Det var fagdidaktikeren Sigmund Ongstad (2004) og Jon Smidt (2010) som utviklet skrivetrekanen. I følge Ongstad (2004, s. 16) har alle ytringer «*en fysisk forside, en refererende innholdsside og en handlingsmessig bruksside*».

Hva som er formålet med skrivingen kommer frem i skrivetrekanen, men formålet kommer enda tydeligere frem i *skrivehjulet*. Skrivehjulet er en grundigere modell som også fungerer dynamisk. Det bygger på et funksjonelt syn på skriving. Modellen er delt inn i seks skrivehandlinger: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise*. I tillegg omfatter modellen seks forskjellige formål: *påvirkning, utveksling av informasjon, identitetsdanning og refleksjon, kunnskapsorganisering, kunnskapsutvikling og konstruksjon av tekstverdener* (Iversen & Otnes, 2021). Den innerste delen av hjulet er skriftlig mediering, som innebærer de ressursene vi har for skriving, som blant annet skriveredskaper, språk, tegnsystem, tekststruktur med mer. I denne studien tas det utgangspunkt i den høyre siden av skrivehjulet, som fremhever den funksjonelle siden ved skriving:



Figur 2.3 bilde av den ene siden på skrivehjulet, hentet fra Skrivesenteret (2022b) sin hjemmeside.

Ovenfor står skrivehjulet i grunnstilling, som viser de mest vanlige koblingene mellom handling og formål (Solheim & Matre, 2014, sitert i Iversen & Otnes, 2021, s. 78). Pilene rundt skrivehjulet viser at det kan dreies, dermed kan ulike skrivehandlinger og formål kombineres etter behov.

I forbindelse med nasjonale prøver i skriving ble skrivehjulet laget med mål om å definere ulike skrivehandlinger og skriveformål på tvers av fagene (Otnes et al., 2021). Ifølge Håland (2021, s. 49) viser studier av elevtekster at det oftest skrives fortellende tekster med skrivehandlingen *å forestille seg* og skriveformålet *å konstruere tekstverden*. For å få tilgang til et større mangfold av skriveoppgaver kan skrivehjulet brukes dynamisk og på den måten variere skrivehandlinger og formål med skrivingen.

Både skrivetrekanten og skrivehjulet er relevant for vår studie, da vi ser på hvordan skriveopplæringen kan oppleves meningsfull i kombinasjon med lek. Her vil det være naturlig å trekke inn disse to modellene opp mot lærernes praksiser.

2.3.3 Iscenesettelse av skriveforløp

Som nevnt tidligere skal elevene oppleve skrivingen som meningsfull, og Skar et al. (2020, s. 201) påpeker at forskning (Boscolo & Gelati, 2013) viser til elever som får en bedre skriveopplæring om

man kombinerer bokstavinnlæringen med autentiske skriveoppgaver som er meningsfulle for elevene. Anne Håland (2021) er også opptatt av dette, da hun påpeker viktigheten av at skriveopplæringen ikke bare handler om å gi skriveoppgaver, men også at læreren må lage en kommunikasjonssituasjon rundt skrivingen. Hvilket vil si at elevene skal være bevisst på hvem de er som avsendere, og de vet hvem som er mottakeren av teksten (Håland, 2021, s. 87). Dette kaller Håland (2021) for en *iscenesatt skrivesituasjon*. Det er med andre ord viktig at skriveoppgaven har *subjektiv relevans*, som vil si at skrivingen må iscenesettes på en måte at eleven «kan sette seg inn i rollen som skriver og kjenne på viktigheten» (Håland, 2007, s. 43). Læreren må dermed tilrettelegge for skriveforløp som oppleves meningsfulle og samtidig viktige for elevene.

For å skape en god skriveoppgave, er det som sagt viktig at eleven vet hvem mottakeren er. Å ha en autentisk mottaker av en tekst, vil si at det formidles tekst til ekte mennesker. I en skolesammenheng kan det være rektor, faddere, andre klassetrinn med mer. Det lar seg ikke alltid gjøre å ha autentiske mottakere i skriveopplæringen, men det man kan gjøre er å tenke seg virkelighetsnære, men likevel fiktive skrivesituasjoner og mottakere. Det kaller Iversen og Otnes (2016) for *kvasiautentiske* eller *tilnærmet autentiske oppgaver* (Iversen & Otnes, 2021, s. 45). Det vil si at mottakerne er fiktive, men ikke så fiktive at de ikke kunne vært ekte. Skriveoppgaven blir satt i en realistisk situasjon, som enten er delvis eller helt oppdiktet, hvor elevene skal sette seg inn i en rolle og late som de er i den faktiske skrivesituasjonen (Iversen & Otnes, 2016).

I begynneropplæringen bør målet være at læreren stimulerer elevenes nysgjerrighet til skrivingen ved å introdusere skriveforløp der eleven ser et behov for tekstskaping. Ett eksempel på elevens behov for skriving viste vi i innledningskapittelet hvor elevene lagte bibliotek og trengte støtte for å skrive setninger. I starten av elevenes skriveutvikling vil elevens navn, "til-og-fra-tekster" og diverse lister, som handlelister og ønskelister, være tekster de skriver. Felles for disse skriveforløpene er at de har en funksjon, blant annet gjennom samhandling og relasjonsbygging (Solheim & Falk, 2021, s. 205). Solheim og Falk skriver videre når eleven ytrer seg og uttrykker seg gjennom skrift og får tilbakemeldinger på tekstene vil elevens identitet styrkes, og de vil dermed bli motivert, direkte eller indirekte, til videre skriving. Dette er noe Klæboe og Sjøhelle (2013) stiller seg bak, hvor de påpeker at barnas arbeid skal møtes med respekt og interesse, noe som kan gjøres ved å kommentere og gi respons på skrivingen. Det at de får tilbakemeldinger kan øke motivasjonen for å fortsette å arbeide og til å utvikle seg videre (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 37).

3 Metode

I dette kapittelet gjøres det rede for masteravhandlingens metodiske tilnærming som er brukt for å belyse studiens problemstilling: «*hvordan bruker to førsteklasselærere lek og lekende tilnærminger som redskap i skriveopplæringen?*». Alle metodiske overveielser og valg tydeliggjøres og begrunnes nærmere i kommende underkapitler.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Vitenskapsteoretisk forankring har betydning for hva vi søker informasjon om, og danner i den forbindelse et utgangspunkt for forståelsen som utvikles gjennom forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). Denne masteravhandlingen har dog en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt er en tilnærming som kombinerer både det fenomenologiske – og hermeneutiske perspektivet. Det fenomenologiske perspektivet tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelse og har til hensikt å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Fenomenologien handler om å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til individene som studeres, samt å beskrive omverdenen slik den erfares og forstås av dem (Thagaard, 2018, s. 36). Det fenomenologiske utgangspunktet i denne studien har dermed vært å innhente informasjon om førsteklasselærernes erfaringer og forståelse på fenomenet lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen (Johannessen et al., 2016, s. 78; Thagaard, 2018, s. 36).

I likhet med fenomenologien er også hermeneutikken ute etter å forstå og finne et dypere meningsinnhold. Forskjellen er imidlertid at en hermeneutisk tilnærming ikke legger vekt på at det finnes en egentlig sannhet. I stedet tar hermeneutikken utgangspunkt i at fenomener kan forstås på ulike måter der tolkning av det som blir gjort og sagt ikke er unngåelig. For eksempel kan det stilles mange spørsmål til teksten, hvorav ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger. I tillegg, selv om vi som forskere forsøker å fremheve lærernes perspektiver der deres erfaringer og forståelse på fenomenet lek i skriveopplæringen skal beskrives, betyr det ikke at vi bare skal gjengi og beskrive det forskningsdeltakerne sier og gjør (Nilssen, 2014, s. 72-73). Målet er å gi en «tykk» beskrivelse. En «tynn» beskrivelse» beskriver bare det som observeres. En «tykk» beskrivelse derimot inkluderer også utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger

de gir, og den fortolkningen forskeren har. Således inneholder en «tykk» beskrivelse et meningsaspekt (Thagaard, 2018, s. 37). Dermed må blant annet begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort komme til syne (Nilssen, 2014, s. 72-73). Når det er sagt er viktig å presisere at våre tolkninger vil være preget av historie, personlige erfaringer, ulike trender over tid, i møte med andre, og ikke minst sosiale medier som er særlig aktuelt i dagens samfunn. Å starte med blanke ark blir ikke sett på som realistisk. I motsetning til fenomenologien der forforståelsen skal settes i parentes hevder hermeneutikken at det i seg selv ikke er mulig. Hermeneutikken legger nemlig til grunn at man alltid vil ta i bruk iboende forforståelse for å skape mening. For eksempel er det utfordrende å finne «mening» i tekst eller samspill, ettersom «meningen» ikke er åpenbar for den som leser, hører eller ser. Av den grunn, for at dataene skal gi mening, må de kunne fortolkes (Gilje, 2019; Krogh, 2014; Lindseth & Norberg, 2004). I den forbindelse kan fortolkningene ansees å være av annen grad, ettersom vi tolker en virkelighet som allerede er tolket av informantene. Tolkningene som bygger på hvordan lærerne bruker lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen og lærernes egne erfaringer og forståelse på fenomenet lek i skriveopplæringen, går altså videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler vår forforståelse og teoretiseringer (Thagaard, 2018, s. 38).

Forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen må som nevnt ovenfor sees i sammenheng med den forforståelsen vi tar med oss i studien. I delkapittelet *1.1. Bakgrunn for valg av tema* utdypes vår forforståelse ytterligere. Både tolkning og analyse anses å være to sider av samme sak, ettersom det ikke er mulig å beskrive og kategorisere hendelser og utsagn uten samtidig å tillegge det som observeres og oppfattes i intervjuet en *mening* (Thagaard, 2018, s.33).

3.2 Begrunnelse og valg av kvalitativ forskningsmetode

3.2.1 Observasjon og intervju

Med bakgrunn i formålet med studien, samt masteravhandlingens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål, falt valget på observasjon og intervju som begge er kvalitative forskningsmetoder. Kvalitativ metode ble ansett for å være mest hensiktsmessig ettersom den er godt egnet til å undersøke enkeltindividers erfaringer, meninger og/eller opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av observasjon som metode fikk vi først og fremst mulighet til å undersøke hvilke lekende tilnærminger som brukes i skriveopplæringen. Nærmere forklart ga observasjon oss muligheten til å få et innblikk i hva lærerne spesifikt gjør og hvordan

undervisningsmetodene ser ut til å påvirke elevenes motivasjon og læring i skriveopplæringen (Johannessen et al., 2016, s. 129). I og med at elevene verken blir intervjuet eller snakket med, er det viktig å understreke at elevenes motivasjon og læring baseres på våre antakelser og tolkninger av det som observeres i de ulike situasjonene. Ved bruk av intervju som metode fikk vi derimot mulighet til å drøfte om våre observasjoner var forenlig med lærernes perspektiver og mål med undervisningen (Johannessen et al., 2017, s. 129). I tillegg, som nevnt ovenfor, var intervju som metode nødvendig for å kunne beskrive hva lærerne legger i begrepene lek og lekende tilnærminger og hvilke muligheter lærerne ser ved bruk av lekende tilnærminger i skriveopplæringen. I den forbindelse bidrar både observasjon og intervju som metode til å besvare formålet med studien som var å belyse hvordan lek og lekende tilnærminger kan brukes i skriveopplæringen samt besvare masteravhandlingens overordnede problemstilling: «*hvordan bruker to førsteklasseleerere lek og lekende tilnærminger som redskap i skriveopplæringen?*».

3.3 Utvalg av informanter og kriterier

Antall informanter bør ikke være for stort, ettersom kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved dyptgående og intensive analyser, hvilket både er tids- og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Av den grunn falt valget på å undersøke to førsteklasseleerere, som var opptatt av lek og lekende tilnærminger til undervisningen. Rekrutteringen regnes dermed som strategisk. Strategisk utvalg innebærer et systematisk valg av personer som har de kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske i henhold til masteravhandlingens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

Inkluderingskriteriene i denne studien ble derfor:

- Lærerne skulle jobbe i begynneropplæringen (1.klasse).
- Lærerne skulle være opptatt av lek og ha erfaring med lekende tilnærminger i egen undervisning.

Lærerne jobber i forskjellige kommuner og har ulik timeplanstruktur. For å bevare anonymitet har både skolene og informantene fått fiktive navn. Jenny jobber på Sol skole. Hun er mellom 30 og 40 år, og har 9 års erfaring som lærer. Til tross for 9 år i yrket er det hennes første år på småtrinnet. Maria jobber på Stjerne skole og er mellom 40-50 år. Hun er utdannet førskolelærer og har jobbet mange år i barnehagen. De siste 7 årene har hun jobbet på skolen hvor hun har vært på småtrinnet. Hun har hatt første klasse tre ganger i løpet av årene i skolen.

Stjerne skole følger en timeplanstruktur som er inspirert av «alle med-prosjektet» til Mosby oppvekstsenter (Mosby oppvekstsenter, 2019) som har fokus på lekbasert læring (Størksen et al., 2020). Her er det ikke delt inn i fag, men i *magiske møter*, aktiviteter og temaarbeid. I tillegg starter skoledagen med frilek for at elevene skal pleie og bygge relasjoner med medelever og voksne i klassen. På hjemmesiden til Sol skole så det ut som de hadde en tradisjonell timeplanstruktur som var inndelt i fag. Det viste seg at de også er inspirert av Mosby oppvekstsenter og selv om det ikke framkom tydelig i timeplanen var det framtreddende i måten de organiserte skoledagen i første klasse. Både Sol- og Stjerne skole var inne i sitt første år med «alle med-prosjektet» til Mosby oppvekstsenter.

3.4 Gjennomføring av observasjon og intervju

For å ha tilstrekkelig med empiri valgte vi å ha tre dager med observasjoner på hver av de to skolene. Vi hadde på forhånd formidlet at vi ønsket å observere lek og skrivesituasjoner. Lærerne var flinke til å tilpasse undervisningen slik det ble mulig å se hvordan de jobbet i slike økter. På grunn av avstander, både mellom oss og skolene, ble innsamlingen gjennomført i løpet av tre uker. Vi observerte 1,5 time i 3 dager per skole, og gjennomførte intervjuet etter siste dag med observasjon. Informantene fikk dog tilsendt informasjonsskriv hvor det stod om formålet med studien før vi startet med både observasjoner og intervjuer. Under både intervjuet og observasjonen forsøkte vi å være kritiske til vår rolle som intervjuer og observatør (Svenkerud, 2021, s. 100). I intervjusituasjonen måtte vi være bevisste hvordan vi stilte spørsmålene, hvordan vi responderte når læreren svarte, og være bevisste på ledende spørsmål.

3.4.1 Observasjon

I observasjonssituasjonen hadde vi planlagt å ha en ikke-deltakende observatørrolle slik vi fikk observere en setting så autentisk som mulig (Dalland et al., 2021, s. 138). På den måten var det mulig å tilnærme oss informantenes handlingsprosesser uten å forstyrre dem. På forhånd ble det lagd et observasjonsskjema som skulle være til hjelp under observasjonene, se bilde under:

Type lek og samspill	Skriveforløp	Hvem	Beskrivelse av observasjon
K – konstruksjonslek R – rollelek B – byggelek M – mediabasert lek R1 – regellek L – lærerstyrt lekaktivitet S – samtale ? - elev kontakter voksne ! - kontakter medelever % - konflikt P - passiv	I – iscenesatt skriving F – funksjonell skriving V – veiledet skriving AO – autentiske oppgaver KA – kvasiautentiske oppgaver	F. eks G, brunt hår, blå genser. J, fletter, lyst hår, rosa kjole.	Skriv ned stikkord av observasjon av det vi ser. Hvem er med i observasjonen og hva skjer.

Figur 3.1 oversikt over første observasjonsskjema.

Etter første observasjonsdag erfarte vi tidlig at det ble litt for mye å holde styr på med de ulike forkortelsene i observasjonsskjemaet. Av den grunn ble skjemaet byttet ut med sporadiske feltnotater. Det ble mer hensiktsmessig å skrive ned sporadiske feltnotater for hånd, da vi observerte ulike sekvenser i undervisningsforløpene. Under selve observasjonene noterte vi dermed i en notatbok, og etter hver endt observasjonsøkt satte vi oss ned og renskrev feltnotatene over på våre egne PC-er. Observasjonssekvensene ble deretter plassert etter hvilket tema vi observerte i. På Sol skole hadde de dyresykehus den første dagen. Her var det flere ulike «stasjoner» som for eksempel røntgen, operasjonsbord, resepsjon og undersøkelsesbord. I de renskrevne feltnotatene på PC-en ble alle observasjonssekvensene som befant seg ved røntgen-stasjonen samlet under overskriften *Røntgen*. På begge skolene opplevde vi at elevene ikke gav oss noe særlig oppmerksomhet den første dagen. På dag to og tre derimot, merket vi at flere av elevene tok kontakt med oss og det var ikke lett å avslå de som kom. Planen vi hadde om å ha en ikke-deltakende observatørrolle fungerte derfor ikke helt slik vi hadde sett for oss på forhånd. På dag to og tre ble vi derfor mer delvis deltakende observatører (Dalland et al., 2021, s. 137). Selv om elevene tok kontakt med oss som om vi var ressurspersoner i klassen synes vi ikke dette påvirket observasjonene, ettersom det var læreren som hadde fokuset i vår studie.

3.4.2 Semistrukturert intervju

For å kunne gå dypere inn på tematikken ønsket vi i tillegg til observasjon å ha en-til-en-intervju med lærerne i etterkant av observasjonene. Det ble tatt utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, for å bevare de viktigste temaene og spørsmålene. Ettersom valget falt på semistrukturert intervju hadde vi muligheten til å gå frem og tilbake i temaer underveis i intervjuet. Det ble for vår del en bedre løsning i motsetning til et strukturert intervju hvor tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmål

er forhåndsbestemt (Johannessen et al., 2016, s. 148). I løpet av observasjonene fikk vi flere spørsmål som vi stilte til lærerne på grunnlag av det vi hadde sett når vi observerte. Vi opplevde at dette var med på å skape en god ramme rundt intervjusituasjonen og at det på denne måten ble et mer personlig preget intervju hvor lærerne kunne svare på spørsmål som var knyttet direkte opp til deres gjennomføring eller pedagogiske tanker i skriveopplæringen. Lærerne hadde heller ikke snakket særlig med oss under observasjonsøktene. Derfor ga intervju oss en gylden mulighet til å stille eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Helt bevisst valgte vi å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd. Dette var for å unngå at informantene kunne «øve» på hva de eventuelt skulle svare på de ulike spørsmålene, og for å slippe en unaturlig og stiv intervjusituasjon. I stedet ønsket vi autentiske og spontane svar på våre spørsmål. Erfaringene vi fikk under disse intervjuene var at informantene virket avslappet. De fikk selv velge om en av oss eller begge skulle være med under intervjuet. Dette handlet for vår del om at informanten ikke skulle føle seg i mindretall (Tjora, 2021, s. 167). Begge informantene valgte imidlertid å ha oss begge til stede. En av oss hadde likevel hovedansvaret for å lede samtalen, og sørge for at alle spørsmålene ble stilt. I tillegg til de spørsmålene som var i intervjuguiden, ble det stilt noen ekstra spørsmål om noen av de observasjonene vi hadde hatt i løpet av de timene som ble observert.

Under intervjuene ble diktafonappen som er utviklet av Universitetet i Oslo benyttet. Opptakene ble sendt til et passordbeskyttet nettskjema etter gjennomført intervju (Universitetet i Oslo, 2022). Det første intervjuet transkriberte vi umiddelbart sammen etter endt intervju. De andre intervjuene ble i stedet transkribert av en av oss noen uker etter at intervjuet ble gjennomført.

3.5 Bearbeiding og tolkning av data

For å avgrense analysen er observasjonene som var fra matematikkstasjoner og kroppsøving med matematikkaktiviteter eliminert. I problemstillingen rettes fokuset mot lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, og ettersom det ikke var skriving i nevnte økter ble disse tatt bort.

3.5.1 Tematisk analyse

Etter datainnsamlingen satt vi på mye empiri i form av transkriberte intervju- og feltnotater med flere observasjonssekvenser. I analysen har vi valgt å hovedsakelig å ta utgangspunkt i Braun og

Clarke (2006) sin artikkel «*Using thematic analysis in psychology*» som beskriver en sekstrinnsguide for tematisk analyse. Tematisk analyse blir beskrevet som et verktøy for å identifisere, analysere og oppdage mønster og tema i en empiri (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Metoden har sine fordeler på grunn av dens frihet og fleksibilitet. Blant annet er det ikke forhåndsbestemt hvilken teori man må bruke. Derfor er det mulig å bruke teoretiske tilnærminger som er relevante for å besvare studiens forskningsspørsmål. Friheten og fleksibiliteten som kommer ved en tematisk analyse kan til tider være utfordrende, ettersom teoretiske posisjoner, referanserammer og forskerens egne erfaringer kan ha innvirkning på funnene i de kvalitative dataene. Det igjen, kan føre til at ulike mennesker trekker fram ulike temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 80). I presentasjonen av de forskjellige trinnene i analysearbeidet, kan det virke som om vi har beveget oss lineært fra trinn til trinn. Dog har vi fått erfare at analyseprosessen er en dynamisk prosess hvor vi har beveget oss mellom de ulike trinnene jevnlig. I kommende delkapittel vil vi nå presentere vår stegvise analytiske framgangsmåte basert på Braun og Clarke sin modell.

3.5.2 Sekstrinnsguide for tematisk analyse

Trinn 1: Bli kjent med empirien

Dette trinnet startet allerede første dagen med feltarbeid, hvor vi utførte observasjoner. Da all empiri var samlet inn startet vi med å transkribere de to intervjuene. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør man anvende en ortografisk transkripsjon i intervjuer som vil si eliminering av unødvendige ord og lyder (s. 88). Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for meningsfortetting (s. 232). Under transkripsjonen valgte vi derfor bort ord som «eeeh», «ehm», og diverse andre ord uten særlig betydning. For å sikre at transkripsjonene var korrekte gjengivelser av informantenes utsagn leste vi gjennom de to transkriberte intervjuene samtidig som vi hørte på lydfilen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette førte til at vi hørte gjennom opptaket flere ganger som i sin tur gjorde at vi ble godt kjent med datamaterialet, som igjen gjorde det lettere når vi skulle i gang med analysen.

Etter seks dager med observasjon, var det totalt 88 observasjonssekvenser. Når transkripsjonene av intervju og feltnotater var ferdig, leste vi gjennom materialet flere ganger med ulike hensikter. I første omgang printet vi ut alle notatene og skrev koder sporadisk i margen. Dette var for å gjøre oss kjent med materialet og utheve viktige ord og fraser (Braun & Clarke, 2006). Da vi hadde gått gjennom både intervjuene og observasjonene lagde vi en liste med alle kodene. *Rammelek, frilek og lærer-i-rolle*, var blant noen av punktene på denne listen.

Trinn 2: Lage de første kodene

Trinn 2 begynte når man hadde fått delvis kontroll over empirien. I dette trinnet så vi på interessante funn som utpekte seg, og startet på selve kodingen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 89) bør en kode ha så mange potensielle temaer som mulig, da man aldri vet hva som blir interessant i senere tid. Dette rådet fulgte vi, men noen av kodene ble etter hvert skrotet, ettersom de ikke var relevante opp mot forskningsspørsmålene våre. Forskningsspørsmålene ble brukt for å finne koder, som igjen var et utgangspunkt når vi lagde temaene. Det blir beskrevet nærmere i trinn tre, men forskningsspørsmålene ble konsekvent brukt gjennom hele kodingsprosessen.

Notatene fra transkripsjon og observasjon ble lest gjennom flere ganger. Etter et par gjennomlesninger begynte vi og fargekode empirien med de ulike kodene som hadde dukket opp.

Nye koder ble også tilført. Vi utarbeidet koder på grunnlag av hva vi så på som relevant for det videre arbeidet med empirien. Begge informantene påpekte for eksempel viktigheten av at elevene skulle oppleve skriveopplæringen som meningsfull. Dermed ble «meningsfull skriving» en egen kode som ble fargekodet med grønn. Slik arbeidet vi videre med de ulike kodene for å skape en oversikt over de mulige kodene. Nedenfor er det to tabeller som viser deler av hvordan vi kodet:

Grønn = Meningsfull skriving

Rosa = Flytsonen

Turkis = Hentediktat

Utdrag fra intervjutranskripsjonene	Relevante koder
Jenny: «[...] Så prøver vi å ha litt sånn motiverende oppgaver, skriveoppgaver slik at de kan se hensikten, at det er kult å kunne skrive, for de trenger å kunne skrive navnet på bamsen på ventelisten til bamsesykehuset, liksom».	Flytsonen Meningsfull skriving

Figur 3.2 – Eksempel på hvordan vi gikk fram når vi kodet intervjutranskripsjonene.

Dato: 17.1.23	
Skole: Stjerne skole	
Kategori: Hentediktat - ordjakt	
Observasjonssekvens 2	Relevante koder
<p>To elever kommer løpende fra det ene klasserommet til det andre.</p> <p>Elev 1: Elev 2, følg etter meg. Jeg har en laser (lyser rundt i klasserommet med lommelykt).</p> <p>De går forbi klassebamsen, og elev 1 sier: SE, LEO! Det kan vi skrive. Elev 2 skriver, mens elev 1 holder lommelykt på arket.</p> <p>Elev 1: Vi må huske å se på veggene også (lyser på veggene).</p>	<p>Hentediktat</p> <p>Meningsfull skrivning</p> <p>Flytsonen</p>

Figur 3.3 – Eksempel på hvordan vi gikk fram når vi kodet observasjonssekvensene.

Dette trinnet resulterte i 29 ulike koder som dannet grunnlaget for videre søken etter temaer. Disse kodene har som formål å representere empirien, men vår tidligere teoretiske kunnskap, erfaringer og faglig bakgrunn har likevel vært med og påvirket hvor vi har hatt fokuset og hvilke koder som har blitt valgt. Det er som Braun og Clarke (2006) hevder vanskelig å fristille seg helt fra egne antakelser og teoretiske ståsteder (s. 80).

Trinn 3: Søk etter temaer

Trinn 3 begynte da all empiri var kodet og samlet sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Vi begynte å forme en struktur ved å grovsortere de 29 forskjellige kodene inn i kodegrupper med tematisk sammenheng (Braun & Clarke, 2006). Forskningsspørsmålene ble brukt som overordnede temaer, og her begynte vi å klippe inn kodene som kunne være med på å besvare forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene ble også brukt som en rettesnor igjennom hele kodingsarbeidet:

1. *Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?*
2. *Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek lekende tilnærminger til skriveopplæringen?*
3. *Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?*

Denne fasen opplevdes til tider som en kaotisk og krevende prosess, i og med flere tema gikk over i hverandre. De kodene som ikke virket relevante på dette stadiet ble derimot fargekodet som røde. Rødt representerte usorterte koder. De ble ikke slettet da de likevel kunne bli relevante ved en senere anledning.

Trinn 4: Gjennomgang av temaene

Det var til tider utfordrende å komme frem til overordnede temaer og finne ut hvor kodene kunne bidra til diskusjon. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91), kan det i denne fasen dukke opp temaer som overlapper hverandre eller som må slettes fordi de ikke har nok empiri å støtte seg på. For å få oversikt over alle koder og temaer lagde vi et tankekart som samlet opp alle sammen, som resulterte i 9 koder, se figur 3.4.

Trinn 5: Definere tema og gi dem et navn

I arbeidet med å navngi temaene var det visse kriterier vi måtte forholde oss til. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 66) er det viktig at de har et enkelt fokus, er relaterbare, ikke overlappende og at de står i direkte relasjon til problemstillingen. Etter å ha sammenlignet temaer og koder på tvers av empirien, satt vi igjen med 3 hovedtemaer og 9 koder, som vist i figur 3.4. Temaene og kodene var et hjelpemiddel for oss når vi skulle i gang med resultatkapittelet. Det dannet nemlig en struktur for resultatkapittelet, som er inndelt etter forskningsspørsmål, hvorav hvert funn har hver sin kode. I gjennomlesning av resultatkapittelet er funnene inndelt etter forskningsspørsmålene og kodene. Temaene blir brukt som overskrifter i drøftingskapitlene.

Forskningsspørsmål	Tema	Kategorier
<i>Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?</i>	Lek som fenomen	Forståelsen av frilek og en lekende tilnærming
<i>Hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?</i>	Meningsfull skriveopplæring med bruk av lek	Elevenes aktivitetstrang
		Lek og meningsfull skriving
		Egeninitiert skriving i frilek
		Autentiske skrivesituasjoner
<i>Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?</i>	En lekende tilnærminger til skriveopplæringen	Rammelek
		Lærer-i-rolle og lærer som observatør
		Elevsamarbeid og modellering i rammeleken
		Hentediktat

Figur 3.4 Oversikt over de endelige temaene og kodene.

Trinn 6: Produsere rapporten

Analyseprosessen starter med en uformell skriving av notater og går senere over til å være en mer formell rapportering. Hensikten er å skape en overbevisende og forståelig beskrivelse av empirien samtidig som at rapporten skal besvare problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 69). Den siste fasen består av å legge frem det en har funnet ut gjennom dataanalysen, som vil si presentasjonen av funnene som kommer i kapittel 4 Resultat.

3.6 Metodiske kvalitetskriterier

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Kvaliteten av kvalitativ forskning innebærer at det rettes oppmerksomhet mot forskningens *troverdighet* – hvorav *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og gir dermed et uttrykk for kvaliteten av prosjektet (Marshall &

Rossman, 2016; Silverman, 2014 sitert i Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet knyttes til spørsmålet om hvor vidt forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 188). Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi er kommet frem til, og hvordan vi tolker data (Mason, 2018 sitert i Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Silverman (2014), kan validiteten styrkes ved å legge vekt på teoretisk gjennomslutning (sitert i Thagaard, s. 189). Av den grunn gjøres det rede for masteravhandlingens vitenskapsteoretiske utgangspunkt i kapittel 3.1. Kapitlet beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, samt hvordan analysen gir grunnlag for tolkningene vi har kommet frem til i resultatkapitlet, og våre videre fortolkninger i drøftingskapitlet som gjenspeiler vår forforståelse og teoretiseringer. Når det er sagt, er det ikke mulig å få til en test-retest ved bruk av kvalitative metoder for å styrke studiens troverdighet (Johannessen et al., 2016, s. 232). For å styrke studiens troverdighet, har vi derimot forsøkt å gjøre forskningsprosessen gjennomslutning (Thagaard, 2018, s. 187-188, 200; Johannessen et al., 2016, s. 36), ved å redegjøre for alle delene ved forskningsprosessen. Det gjelder utvikling av studiens problemstilling, valg og begrunnelse for metode, utvalg av informanter og inkluderingskriterier, gjennomføring av observasjon og intervju, samt kontakt og kjennskap til feltet og informantene, og arbeidet med å kategorisere og dra ut funn fra empirien. I tillegg har vi forsøkt å gjøre rede for hva som er “primærdata” og hva som er våre fortolkninger i resultatkapitlet. Dermed skiller vi mellom hva som er utdrag fra intervjusamtalene, og hva som er notater fra observerte hendelser, samt hvordan vi oppfatter og tolker utdragene. Vi valgte også å bruke to metoder for å samle inn empiri, som også kan bidra til å styrke oppgavens troverdighet. Ved å bare bruke en av metodene ville muligens våre funn vært mangelfulle ettersom vi da ikke hadde hatt muligheten til å bruke intervjuet til å spørre informantene om ulike momenter vi var usikre på i observasjonene. På grunn av studiets omfang og tiden vi hadde til rådighet, falt valget på to informanter. For å styrke våre funn ville det kanskje ha lønnet seg med flere erfaringer innenfor feltet. På en annen side er ikke hensikten med denne studien å generalisere funn, men i stedet belyse temaet lek, ved å bruke lærernes erfaringer og kunnskap til å belyse hvordan lek og lekende tilnærminger kan brukes i skriveopplæringen. I følge Thagaard (2018), kan reliabiliteten også styrkes ved at vi er to forskere som deltar i forskningsprosjektet, ettersom vi er flere om å samarbeide og diskutere avgjørende beslutninger (s. 188).

3.7 Forskningsetiske refleksjoner og betraktninger

Som forsker har vi ansvar for å beskytte de vi forsker på og sørge for at vi tar etiske vurderinger i valgene vi tar som omhandler informantene samt egen forskerrolle. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning, som handler om at et forskningsprosjekt ikke kan settes i gang før man har aktiv deltakelse ved at deltakerne er informert og har samtykket. (Tjora, 2012, s. 40). Man kommer som regel langt med vanlig høflighet, men i en forsker-informant-relasjon vil det være nødvendig at vi som forskere eksplisitt informerer om samtykke og informerer om hvordan vi skal oppbevare og bruke empirien vi får fra observasjonene og intervjuene slik at informanten er klar over sin mulighet for å trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt.

Vi formulerte et informasjonsskriv til informantene hvor formålet med prosjektet og beskrivelse av fremgangsmåten ble beskrevet. Før vi sendte dette ut til informantene måtte vi fylle ut en søknad til SIKT, siden vi skulle behandle personopplysninger i vårt prosjekt. I løpet av utfyllingen diskuterte og reflekterte vi over noen forskningsetiske betraktninger, imens noe hadde vi allerede landet på og kunne bare fylle rett inn. Det som var klart på forhånd var blant annet hvem som var valgt, og hvilke metoder vi skulle bruke. Det vi måtte diskutere var hvordan vi skulle lagre personopplysninger, men vi kom frem til at den beste måten ville være å anonymisere både feltnotater ved observasjon og i transkriperingen. På den måten ville vi sikre oss at ikke noen personopplysninger var å finne i dokumentene vi hadde på pc-ene våre. Lærerne som har deltatt i forskningsprosjektet har frivillig valgt å delta etter forespørsel fra oss. Når vi fikk godkjent søknaden vår (vedlegg 8.2) kunne vi sende ut informasjonsskriv (vedlegg 8.1) til informantene, og samle inn underskrift på samtykkeerklæringen.

I intervjusituasjonen tenkte vi at det ville oppstå flere etiske dilemmaer. For det første er det en av oss som har en god relasjon til den ene informanten, som gjorde at vi valgte at den som ikke har relasjon til informanten gjennomførte intervjuet. Den av oss med en etablert relasjon til intervjupersonen var med i samtalen der det var naturlig. Som beskrevet over fikk informantene spørsmål om å gjennomføre med en av oss eller begge. Dette gjorde vi for at ikke relasjonen skulle bidra til at informanten følte seg ubekvem i situasjonen og at vedkommende kunne stille på et nøytralt grunnlag med tanke på maktbalansen mellom deltakerne. For det andre er det etiske dilemma knyttet til presentasjonen der det viktigste var å ivareta anonymiteten i transkripsjonene, slik at det ikke kunne spores tilbake til informanten (Tjora, 2012, s. 159). Ved å bruke diktafonappen fra Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2022) lastet vi lydfilen opp i et sikkert nettskjema og vi hentet deretter ut informasjonen og transkriberte på en måte som lot informantene

beholde sin anonymitet. Alle dokumentene vi brukte i prosessen var lagret på Teams og det er kun vi som har tilgang til kanalen hvor dokumentene ligger. Selv om vi ikke har en problemstilling som er følelsesmessig vanskelig, måtte vi opptre på en profesjonell måte gjennom hele prosessen slik at informantene aldri følte seg uthengt eller ikke god nok i sin lærerprofesjon (Tjora, 2012, s. 161). Det var derfor viktig for oss å ikke sammenligne informantene, da målet for studien vår var å få en bred tilnærming til lek og skriveopplæring.

Gjennom å bruke observasjon og feltnotater som metode var det noen etiske betraktninger som måtte vurderes. Vi måtte i forkant av observasjonene ta stilling til hva, hvor og hvordan vi skulle observere, hvilken hensikt observasjonen skulle ha og hvordan vi skulle bruke og oppbevare feltnotatene. På grunn av relasjonen en av oss har til den ene informanten, måtte vi også tenke over om dette ville påvirke observasjonen. Vi ble enige om at det ville gå greit at begge var med, siden vi ikke var en del av undervisningen og dermed ikke hadde kommunikasjon med læreren i gjennomføringen.

4 Resultat

I dette kapittelet gjøres det rede for masteravhandlingens resultater. Resultatkapittelet er delt inn etter studiens forskningsspørsmål med tilhørende underkapitler som representerer funnene etter tematisk analyse basert på seks trinn av Braun og Clarke (2006). Lærerne og skolene i denne studien er som tidligere nevnt anonymisert. Jenny jobber på Sol skole og Maria jobber på Stjerne skole. Vi har derimot valgt å bruke våre fornavn som intervjuere i utdragene. I utdragene fra observasjonene skriver vi elev 1, elev 2 og så videre. Dette er ikke de samme elevene, men vi bruker elev 1 fra start av i hvert nytt utdrag.

4.1 Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?

4.1.1 Lærernes forståelse av lek og lekende tilnærminger

I starten av intervjuene på spørsmål om hva lærerne la i begrepene lek og lekende tilnærminger - kom det tydelig frem fra både Jenny og Maria at lekbegrepet var vanskelig å definere. Selv om lek var vanskelig å definere, var de likevel samkjørte på at *lek* er viktig for skolestarterne. Etter litt drøfting, ga begge lærerne forklaringer på hva de legger i begrepene lek og lekende tilnærminger. Blant annet svarte Jenny følgende:

Jenny: «[...] Før jeg begynte i første klasse tenkte jeg lek som at det var frilek, sant vel. Helst sånn at vi kunne sitte og drikke kaffe og slikt. Det var liksom det som var min første tanke om lek, men nå når jeg har jobbet litt og satt meg mer inn i det, så tenker jeg på lek som at du kan bruke det til alt. Altså i opplæringen, og ja, du kan bruke det i alle fag og du kan bruke det i alt mulig».

Kathrine: «Har lekbegrepet utvida seg litt, på en måte?».

Jenny: «Ja, det har det. Jeg forstår liksom mer at lek ikke bare er.. At lek ikke er todelt, at *nå har vi fag og nå har vi lek*, men at det kan vær litt sånn at det kan gå inn i hverandre».

På et senere tidspunkt i intervjuet legger Jenny til:

Jenny: «Jeg føler at vi følger en utvikling, og at det har tatt en tid for meg og den andre læreren til å få inn dette her i vår tankegang da. Mens nå føler jeg vi er på en veldig god vei. At vi prøver, at nå skal vi liksom lære noe – hvordan kan vi leke oss til å lære dette her. Eller hvordan kan vi lære gjennom denne leken?».

I første omgang kan det se ut til at Jenny så på leken som et avbrekk, i og med lærerne kunne drikke kaffe mens barna lekte. Hun har tidligere vært 8 år på mellomtrinnet og etter erfaring fra første klasse virker det nå som om hennes forståelse rundt lekbegrepet har blitt utvidet. Med mer kunnskap og erfaring ser Jenny på lek som noe som også kan kombineres med undervisningen. Det virker som om Jenny har fått en ny oppfatning av lekbegrepet, og er nå i en prosess hvor hun prøver å tenke «*hvordan kan vi lære gjennom denne leken?*». Dette vitner om en lærer som nå ser på lek som et godt supplement til undervisningen. Jenny sier også at hun er opptatt av å «*prøve å tilrettelegge for at det blir lystbetont og lekende*». Dette har vi også observert i undervisningsøktene hennes, hvor både fag og lek ble kombinert, blant annet i bamsesykehuset som blir presentert i delkapittel 4.3.1 *Rammelek*. I spørsmål om hva Jenny legger i lek og lekende tilnærminger, prater hun hovedsakelig om lek knyttet til undervisning. Selv om hun ikke sier at hun ser på frileken som viktig, har vi observasjoner som påpeker hennes verdsetting av frileken. Det gjenspeiles i timeplanen, som har frilek hver skoledag, hvilket vi vil gå nærmere inn på i delkapittel 4.2.3 *Bruk av rammelek bidrar til skriving i frileken*.

Når Maria får spørsmål om hva som ligger i begrepene lek og lekende tilnærminger svarer hun:

Maria: «[...] Lek er jo alt i fra den helt frie leken, om det så er å løpe rundt som en dinosaur. Eller kjøre bil oppover veggen, det er jo lek, det. Eller den helt konsentrerte, og den leken hvor vi setter rammene. Da blir det jo mer den rammeleken som er mer konsentrert og setter litt mer krav enn frileken. Det er jo et hinsides stort spekter. Men jeg ser jo på de skriveøktene som vi har hatt to av dagene dere har vært her, altså ikke de som var lekbasert sånn helt konkret, men de oppgavene hvor de skulle ut på jakt, på en måte. Det er jo også en form for lek [...] Det handler jo ikke alltid om å lage svære butikker hver gang. Det kan være lystbetont og at barna syns det er lystbetont og opplever det som lek. Da er det jo lek for dem, selv om det er veldig mye læring i det».

Her viser Maria til en allerede etablert og bred forståelse av lekbegrepet når hun både forklarer hva som ligger i frileken, samt nevner begreper som lekbasert læring og rammelek. Hvilket kan ha sammenheng med at Maria tidligere har jobbet i barnehage før hun startet som lærer. Hun er nå på sitt syvende år i første til fjerde klasse.

4.1.2 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Oppsummerer vi disse to lærerne ser vi at den ene har endret sin forståelse av lekbegrepet mens den andre allerede hadde en bred og etablert forståelse. Jenny virker tydelig opptatt av å ha en lekende tilnærming til undervisningen når hun prøver å tenke «*hvordan kan vi lære gjennom denne leken?*». Maria har bakgrunn som barnehagelærer hvor frileken har stor plass. Dette har kanskje vært med og påvirket hvordan hun ser på lek. Selv om de ser litt ulikt på lekbegrepet ser begge to verdien av å bruke lek som en metode i undervisningen.

4.2 Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?

I dette delkapittelet skal det presenteres funn som er med på å besvare det andre forskningsspørsmålet: «*hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?*».

Funnene vil hovedsakelig være fra intervjuene hvor lærerne forteller om muligheter de ser ved det å ha lek og en lekende tilnærming til skriveopplæringen. Det hender at det anvendes utdrag fra observasjonene for å underbygge informantenes utsagn fra intervjuene. Både Maria og Jenny er inne på det at elevene bør oppleve skrivingen som meningsfull og motiverende, og at en lekende tilnærming til undervisningen kan være en faktor for å få det til.

4.2.1 Bruk av lek i tilrettelegging for elevenes aktivitetstrang

Begge lærerne er opptatt av at undervisningen legges til rette for den unge skolestarteren. Da Jenny kun hadde erfaring fra mellomtrinnet opplevde hun at hverdagen ble noe annerledes enn hun først så for seg at første klasse skulle være:

Jenny: «[...] Da trodde jeg at de skulle sitte mer på stolen, og sitte og skrive og gjøre mer *skoleting*. Så jeg føler egentlig at vi slet litt mer med atferd og sånn. Ingen ville sitte i ro og det var jo ingen som gjorde noe, men da vi snudde oss litt om og hadde litt mer lek så ser vi at de lærer like mye, men bare på en annen måte».

Etter egen erfaring som førsteklasseleærer la hun om undervisningen, som passet mer til de aktive førsteklasingene. Hun prøvde å se elevenes behov, og la deretter om undervisningen fra å være stillesittende til mer lekpreget. I intervjuet med Maria kom det frem at også hun var opptatt av elevenes aktivitetstrang:

Maria: «[...] De skal jo lære seg at alt ikke bare skal være «sjo-ho-fest» hele tiden [...]. Men det er klart, vi har jo stasjoner, vi har rene økter hvor vi faktisk sitter ved pultene og bare repeterer bokstavforming, ikke sant? [...] De vet akkurat når bokstavformingen er, og de vet at det er maks 10 minutter, og de vet at får et klistremerke når de er ferdige, de vet de får skryt uansett. Så det er jo en positiv ting selv om det blir en litt mer firkantet norsk *skolsk* ting da».

I og med at hun begrenser tidsbruken til det som hun ikke anser som «sjo-ho-fest», altså bokstavforming, tyder det på at hun også forsøker å tilrettelegge undervisningen til førsteklasingen. Elevene er klar over at det er maks ti minutter med bokstavforming, og de vet i tillegg når det skal foregå. Videre sier hun at:

Maria: «[...] Det vi ser når vi har en lekende læring, er at det gjør noe med relasjonene i klassen med alle elevene. Det at vi starter dagen med frilek, for eksempel».

Ifølge Maria styrkes både det faglige og det relasjonelle ved å ha en lekende tilnærming til undervisningen, blant annet ved å starte dagen med frilek. Frileken skal vi se nærmere på i kommende delkapittel.

4.2.2 Bruk av lek gir en meningsfull ramme rundt skriveopplæringen

I intervjuet påpeker både Maria og Jenny at skriveopplæringen bør ha et formål og at den må oppleves meningsfull for elevene. Begge lærerne trekker frem lek som en viktig faktor i skriveopplæringen, og at lek kan være en bidragsyter til dette:

Jenny: «[...] Så prøver vi å ha litt sånn motiverende oppgaver, skriveoppgaver slik at de kan se hensikten, at det er kult å kunne skrive, for de trenger å kunne skrive navnet på bamsen på ventelisten til bamsesykehuset, liksom».

Videre sier hun at ved å gi elevene disse skriveoppgavene håper hun at «det oppleves motiverende og lystbetont, og»:

Jenny: «[...] Ikke bare at vi står over dem og tvinger dem til å skrive masse bokstaver som de ikke helt skjønner vitsen med».

Ifølge Jenny er det viktig med variasjon i skriveopplæringen. Det kan gjøres ved å kombinere den mekaniske delen av bokstavinnlæringen med skriveopplæringen hvor elevene får produsere tekst. Maria er også opptatt av å ha skriveoppgaver som elevene opplever meningsfulle:

Maria: «Det skaper glede rundt skriveopplæringen [...]. Det var en eller annen aktivitet som det var en vikar som hadde hatt. Og da hadde han fått spørsmål fra et par, hvorfor gjør vi egentlig dette? *Hvorfor* gjør vi dette? Allerede i første klasse liksom. For at de ikke skal lure på hvorfor, tror jeg blir lettere når vi gjør det gjennom lek».

Det at elevene allerede i første klasse leter etter grunnen til *hvorfor* de skal skrive er et interessant funn. Det påpeker viktigheten av at elevene har et behov for å oppleve skrivingen som meningsfull tidlig i skoleløpet. Maria viser at hun ser dette behovet i kommentaren om at det blir lettere å møte elevene dersom hun bruker lek i skriveopplæringen. Dette gjenspeiles også i utdrag 1, som var en av observasjonssekvensene fra datamaterialet vårt. Utdrag 1 underbygger det Maria og Jenny sier, at de synes leken gir en meningsfull ramme rundt skriveopplæringen. Her ser man et eksempel på utfoldelse i skriftspråket samtidig som elevene befinner seg i rammeleken:

Utdrag 1

To elever sitter i resepsjonen på dyresykehuset, hvor elev 1 er resepsjonist og elev 2 er kunde.

Elev 1: «Hva heter bamsen din?».

Elev 2: «Den heter Delfin».

Elev 1 fyller ut arket som heter «pasientinformasjon», og skriver «navn: DFIN» (delfin).

Elev 1: «Hva har skjedd med bamsen din?».

Elev 2: «Han har brukket foten sin».

Elev 1: «Okey, da må han sikkert få en bandasje på foten». Han skriver: «skade: DANDSE» (bandasje).

Her foregår det både lek og skriving. Elev 1 skriver på det skrivenivået eleven er på, og det virker ikke ut til at skrivingen påvirker selve leken. Eleven skriver ordene slik hun tror er rett uten å dvele mer ved det. Elevene befinner seg i leken hvor de har roller som resepsjonist og kunde.

Skriveforløpet er underordnet leken og kommer som en naturlig forlengelse av selve leken barna befinner seg i. En annen måte å bruke leken på er for å tilrettelegge for elevenes naturlige aktivitetstrang. Hvordan lærerne har valgt å legge til rette for det skal vi se på i det kommende delkapittelet.

4.2.3 Bruk av rammelek bidrar til skriving i frileken

Vi finner det interessant at begge informantene sa at elevene tok med seg rammeleken inn i frileken, og at det også foregikk egeninitiert skriving i disse frilekene. En mulighet ved å ha en lekende tilnærming til skrivingen, er at rammeleken kan stimulere til at elevene skriver i selve frileken. Om dette forteller Jenny:

Jenny: «Når vi har hatt butikklek, har vi tatt med oss mye varer hjemmefra. Det står pris på alle varer, og etter vi hadde hatt butikklek, la vi det tilgjengelig til elevene i frileken. Jeg ser de trekker inn butikkleken i frileken nå, siden vi har gjort det før. Da ligger det matvarer, all mulig emballasje. De både leker og skriver her, for eksempel kvitteringer. Etter vi hadde bamsesykehus, hadde jeg en boks med doktor-ting og journaler. Dette ser jeg også at de bruker i frileken».

Hun opplever at elevene både leker og skriver i frileken, særlig om lekene er tilgjengelig for elevene. Maria fra Stjerne skole forteller at hun også opplever ulike skriveforløp fra tidligere rammeleker i frileken:

Maria: «[...] Når vi hadde hatt butikklek så hadde jeg ikke satt varene frem, men jeg hadde lagt frem kvittering og handleliste, og da kom de og spurte: «*hvor er varene?*» Så måtte jeg gå og hente varene».

Elevene etterspurte varene for å kunne fortsette med butikkleken. På Stjerne skole observerte vi totalt tre økter med ren frilek, hvor elevene hadde frie rammer. I utdrag 2 har elevene frilek og her befinner fem elever seg i butikkleken:

Utdrag 2

Elev 1: «Dette er Normal-butikken» (holder en pose fra Normal).

Elev 2 jobber i kassen og har skrevet *BRINGEBR 3 kr* og *BRUS 5 kr* på kvitteringen.

Elev 3 kommer med en colaflaske som han vil betale.

Elev 2: «Du kan ikke bare kjøpe det samme».

Elev 4 gir en boks med krydder til elev 2.

Elev 2 (tar imot og sier): «PIP (hermer etter lyd fra kasseapparat), det blir 10 kroner».

Elev 4 gir alle kronestykkene hun har.

Elev 2: «Takk. Pose?».

Elev 4: «Ja».

Her kan man se at elev 2 har skrevet to ulike varer med tilhørende pris på kvitteringen. Det foregår skrivning i frileken. Det virker som elevene bruker erfaringene fra tidligere butikkbesøk i fritiden inn i leken. Det kan vi se igjen når de piper varene samt elev 2 som spør om elev 4 ønsker pose.

Når det kommer til hvilke rammer og muligheter frilek hadde i den daglige timeplanen forteller Jenny og Maria følgende:

Jenny: «Vi har satt av en time til dagen til frilek, og så har vi i tillegg nå begynt med at de leker en halvtime på morgenen. Da er det ikke helt fritt, det er mer en slags rolig morgenlek. Vi setter ut et par bokser med ulike leker. De kan spille, lese eller tegne».

Maria: «Vi snakket først om at vi bare skulle gå rett i lek, men så vet jeg av erfaring selv for jeg har vært et stille barn. Og det verste som kunne skje med meg var å komme inn i ett rom hvor det var fri flyt [...]. Så vi begynner ikke der. Vi gjør ikke det. Så da starter vi med en kort samling. Den er maks 15 minutter, alt etter hva vi har».

I løpet av skoledagen har elevene på Stjerne skole en klokke time frilek inne og en klokke time frilek ute. Maria forteller om hennes erfaringer og bruk av frileken slik:

Maria: «Vi bruker også frileken til observasjon og mye veiledning i det sosiale. Man får i tillegg en-til-en tid med elevene. Frileken er gull!».

Det er helt tydelig at både Maria og Jenny har avsatt tid til frilek i den daglige timeplanen i hver sine klasser.

4.2.4 Bruk av autentiske skriveforløp for å skape meningsfull skriving

Dette kapittelet skal belyse noen av de metodene Maria har nevnt som en inngang for å skape en lekende tilnærming til skriveopplæringen. Funnet er supplert med en observasjonsøkt hvor hun hadde laget til en skriveaktivitet i forbindelse med lunsjen, som ble kalt kafélek. Den ble igangsatt 20 minutter før lunsjen startet.

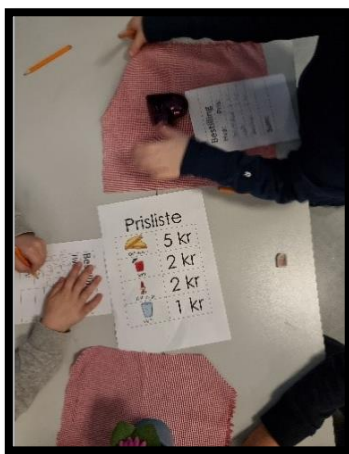
En dag i uken serverer skolen et varmt måltid til elevene. Maria stelte i stand kaféleken, mens elevene var i frilek i klasserommet ved siden av. Hun startet kaféleken ved å si:

Maria: «I dag er det vanskeligere å få mat enn det pleier å være. Dere må skrive bestilling på det dere vil ha, og regne hva prisen blir. Dere har lov til å hjelpe hverandre».

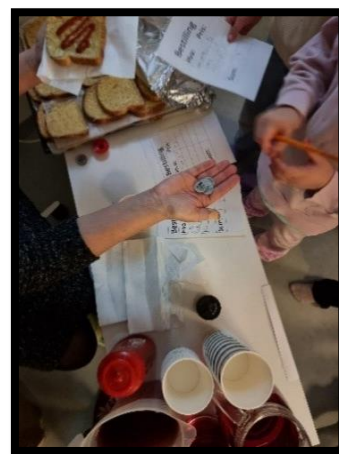
Elevene fikk utdelt et ark som det stod «bestilling: hva, pris og sum». Det lå prislister på bordet. Deretter skulle de gå bort til banken, som var miljøarbeideren i klassen, og hente pengene de trengte. Da de hadde fått penger, tok de med seg bestillingen og gikk bort til kassen. Der satt Maria og tok imot bestillinger, og gav ut maten de skulle ha.



Figur 4.1



Figur 4.2



Figur 4.3

Figur 4.1 er bilde av klasserommet i kaféleken, figur 4.2 er bilde av elevene i leken. Figur 4.3 viser disken hvor Maria tok imot bestillinger og betaling.

Maria forteller også om to eksempler på skriveaktiviteter som hun håper skal oppleves som meningsfull for elevene. Det ene skriveforløpet heter *flaskepost*:

Maria: «[...] Det er rett og slett en bok der de skriver en liten hilsen hjem. De skriver det som et brev, og de hjemme skriver svar på det elevene har skrevet. De har skrevet om det vi har gjort, for eksempel uteskole eller hvis det er noe spesielt som har skjedd».

Videre sier hun at denne skriveaktiviteten gir mulighet for foresatte å få innsikt i elevenes utvikling:

Maria: «Selv om vi ikke har skrivelekse, så får de hjemme også sett litt progresjonen på hvordan de utvikler seg i skriftspråket sitt».

Aktiviteten med flaskepost kan fremstå som en ren skriveaktivitet, og kanskje ikke det som vi ser på som en lekende tilnærming til skrivingen. Det at skriveaktiviteten kalles for flaskepost kan være med å sette et lekende preg på aktiviteten. Grunnen til at det er motiverende kan være for at de ser en mening med skriveforløpet, da de har en autentisk mottaker, altså de hjemme når de skriver flaskepost og læreren i mandagsbrevet som er det andre skriveforløpet som Maria bruker aktivt i sitt klasserom:

Maria: «[...] Vi har en postkasse som vi har laget, en rød postkasse, som står fremme i klasserommet. Hver mandag får de som har lyst mulighet til å skrive brev til meg, der de kan fortelle alt fra hva de har gjort eller spist i helga. Det kan være hva som helst, så da skriver de brev til meg og så ligger det et brev på pulten deres på tirsdagen. Altså et svar fra meg».

Videre forteller hun at hun pynter brevet de får tilbake med klistremerker slik at det skal være litt stas. Aktiviteten er frivillig og det er ofte en del brev som må besvares på tirsdagen, hun opplever det derfor som en motiverende aktivitet for elevene. Hun tilrettelegger her for en skriveaktivitet hvor skrivingen skal ha et formål og at elevene skal kjenne at de har lyst til å skrive. Det som kan være med å krydre denne aktiviteten er at elevene får skrive brev som fysisk legges i en postkasse. De vet at det ligger et brev i fysisk form som et svar på det de har skrevet, noe som kan motivere dem til å skrive brevet.

4.2.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Oppsummerer vi forskningsspørsmål 2 ser vi at lærerne ser ulike muligheter ved lek og en lekende tilnærming. De er opptatt av at meningsfulle og motiverende skriveforløp kan skape mer motivasjon hos elevene. Begge ønsker at elevene skal vite *hvorfor* de skriver, altså hensikten med skriveforløpet. For at elevene skal forstå hensikten peker både Maria og Jenny på at lek og lekende tilnærminger kan være en bidragsyter til det å oppleve skriveaktiviteten meningsfull. De prater begge to om hvordan rammeleken de arrangerte har bidratt til at elevene også tok med seg skriveforløpene og elementer fra rammeleken inn i frileken. Både Jenny og Maria har fokus på at frileken skal ha plass i rommet til førsteklasingene og legger opp til at det også kan foregå skrivning i disse øktene. Maria sitt mandagsbrev er et godt eksempel på dette, i tillegg til at begge har utstyr og skriverammer fra tidligere rammeleker tilgjengelig for elevene i frileken.

4.3 Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?

For å besvare forskningsspørsmålet: «*hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?*» presenterer vi funn fra observasjonene som ble utført på begge skolene. Gjennom de øktene vi observerte så vi ulike rammeleker, hentediktat med en lekende vri og lærerne var også i rolle sammen med elevene. Dette skal presenteres nærmere i de kommende delkapitlene.

4.3.1 Rammelek

Det ble observert rammelek som en lekende tilnærming til skriveopplæringen på begge skolene. Videre vil vi beskrive rammelekene vi observerte.

Bamsesykehus på Sol skole

På Sol skole observerte vi at Jenny tok i bruk en rammelek hvor hun hadde stelt i stand et bamsesykehus. Opplegget foregikk i to undervisningsøkter, 45 minutter per økt. I den første økten bestemte lærerne hvilke roller elevene skulle ha og hvor de skulle være. Alle rullerte på stasjonene slik at elevene fikk være over alt. I den andre økta fikk elevene velge hvilke roller de ville ha og på hvilken avdeling de ville være på. Bamsesykehuset bestod av to avdelinger; dyresykehus, som hadde behandling av syke/skadde dyr, og dyrepleieklinikk, som hadde en ren dyrepleieavdeling. Elevene fikk utdelt roller som dyreeier, resepsjonist, dyrepleier, dyrlege og ambulansesjåfør. Det

var lagt opp til ulike skriveforløp på begge avdelingene og elevene hadde enten en rolle der de arbeidet på avdelingene, eller så var de dyreeier som kom med dyrene sine. Dyreeierne måtte fylle ut pasientinfo-skjema til dyrlegen eller dyrepleieren og når bamsen var ferdig behandlet måtte dyrlegen eller dyrepleieren fylle ut en dyrlegerapport.




PASIENTINFO

INFORMASJON:

Navn på dyr: _____

Navn på eier: _____

BEHANDLING:

 Kontroll	_____
 Syk	_____
 Skade	_____
 Vaksine	_____



DYRLEGERAPPORT

INFORMASJON:

Navn: _____ Vekt: _____

Temperatur: _____ Lengde: _____

UTFØRT BEHANDLING:

 Kontroll	 Medisin	 Sting
 Vaksine	 Røntgen	 Operasjon

NOTAT:

Figur 4.4 og 4.5 viser skriverammene elevene brukte i bamsesykehusleken.

Resepsjonistene på begge avdelingene måtte skrive alle kundene inn i en avtalebok og regne ut prisen på behandlingene de hadde fått.



Figur 4.6 bilde av undersøkelsesbordet på dyresykehuset. Figur 4.7 bilde av resepsjonsbordet i dyresykehusleken.

Butikklek på Stjerne skole

På Stjerne skole observerte vi at Maria organiserte en butikklek som rammelek sammen med klassen. Vi observerte to dager med butikklek. Den første dagen bestemte de hvordan butikken skulle se ut. På smartboarden stod det «BUTIKKLEK – hva trenger vi?» og det var illustrert med bilder av innsiden av en Rema 1000-butikk. På gulvet foran Maria var det korger med limstifter, sakser og reklameblader. Det lå også A4 ark som var delt inn i 6 kvadratiske ruter. Elevene skulle klippe ut «varer» fra reklamebladet, skrive hva det var bilde av og hva det skulle koste. De hadde fått beskjed om at prisen skulle være mellom 1 og 10 kr. I oppstarten av timen har Maria en samtale med klassen mens de satt i samlingsringen:

Utdrag 3

Maria: «Hva trenger vi i en butikk?»

Elev 1: «Mange ting».

Maria: «Ja, det er helt sikkert og visst».

Maria: «Hva skal maten stå på da?» (mens hun peker på smartboarden, som har et bilde av en Rema 1000-butikk).

Elev 2: «Vi trenger hyller!»

Maria: «Kanskje vi kan finne en måte å lage hyller på?».

Maria peker på bildet av kassaparat og sier: «Ser dere noe mer vi trenger?»

Elev 3: «Kassaparat!»

Maria: «Ja, vi må jo kunne betale for varene».

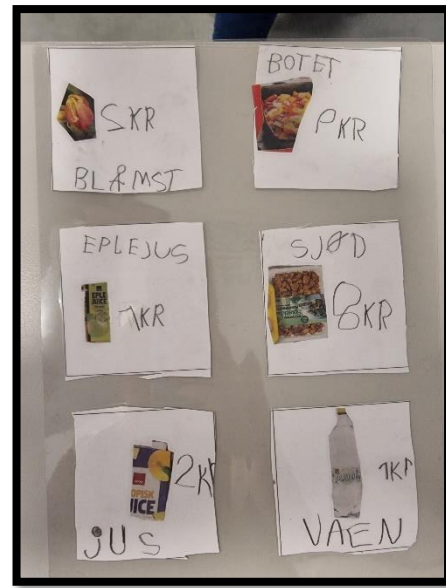
Maria: «Kan pris på varer være greit å ha i en butikk? Jeg har med plakater, så dere kan lage plakater med pris på i dag om dere vil».

Elev 4: «Vi må huske å skrive KR». (Skarrer når han sier kr).

Maria: «JA! (med høy stemme). Hvis ikke vet vi ikke hva for eksempel det er 10 av. Kan jo være 10 biler, eller klokken 10». (Elever og lærer ler).

Her involverer Maria elevene i planleggingen av hvordan butikken kan utformes. Videre i denne økta lagte elevene varene, hvor de klippet ut varer fra reklameblader og skrev navn på varen og prisen. Neste gang vi kom for å observere skulle elevene utfolde seg i butikkleken. Det startet med at Maria gikk i rolle og kledde seg ut som Matematiko, som en oppstart av timen, dette skal vi utdype mer i 4.3.2 *Lærer-i-rolle og lærer som observatør*. Matematiko hadde en samling med elevene og etterpå fikk elevene gå i frilek i lekeklasserommet mens Maria kom tilbake og ordnet til

klasserommet. Hun satte to benker oppå hverandre som hyller og fylte hyllene med «varer».



Figur 4.8 og 4.9 er bilder fra butikkleken på Stjerne skole.

Læreren gikk gjennom arket «handleliste», et blankt ark som elevene skulle skrive varene på. På det andre arket stod det «kvittering», arket var delt inn i to kolonner; varer og pris. Summen av disse varene ble skrevet nederst på arket. De som var kunder, skulle skrive handleliste mens elevene som jobbet i kassen skulle skrive kvittering.

4.3.2 Lærer-i-rolle og lærer som observatør

Både Maria og Jenny var med i leken sammen med barna, på til dels ulike måter. Videre presenteres funn hvor man ser på lærerens rolle i leken. I intervjuet fikk Jenny spørsmål om hun pleide å gå inn i en rolle i undervisningen, og da svarte hun:

Jenny: «Vi kunne vært bedre til det. Av og til setter jeg meg ned og er med og leker frisør, men jeg kunne vært bedre til det å starte opp leken».

Jenny sier selv at hun kunne vært bedre til å være lærer-i-rolle. Ut fra observasjonene våre observerte vi to tilfeller der hun gikk inn i leken sammen med elevene. På første observasjonsdag er Jenny det første som møter oss, da hun løper mot elevene og sier høyt: «RING 113! Vi trenger en ambulanse». Bak henne kommer det en elev som sier «BÆ BU, BÆ BU» og løper med ambulansen (en kasse med hjul). Inne i klasserommet holder en elev hånden til øyret og later som hun prater i

telefon hvor hun sier til Jenny: «Kommer ambulansen nå?». Her gikk Jenny inn i leken med elevene. Et annet eksempel er når hun er i røntgen-rommet. Da hun kom inn i rommet, stod det tre elever i vinduskarmen og kikket ut. Jenny går bort til røntgenbordet:

Utdrag 4

Jenny: «Å, nei!!! Katten har fått en skade i nakken». Hun tar opp røntgenbildet som viser hodet til en katt.

Elevene samler seg rundt røntgenbordet.

Elev 1: «Hvor kan jeg finne bandasje til katten?».

Jenny: «Da må dere gå bort til dyrlegene».

Hun peker på undersøkelsesbordet og de tre elevene går bort hit.

Elev 2 (til dyrlegen): «Hei. Katten vår har skadet hodet sitt, kan du ta bandasje på hodet?».

Elev 3 (som er dyrlege): «Ja, det skal jeg fikse. Jeg tar meg av katten, så kan dere gå og sette dere på venterommet».

Her klarte Jenny å få elevene som hadde sporet av tilbake i leken igjen ved at hun selv gikk inn i rolle. Hun brukte ikke lærer-i-rolle som et didaktisk grep i oppstarten av en timene, men var observant på elevene og gikk inn i rolle der det var hensiktsmessig for å få elevene inn i leken igjen.

Maria brukte lærer-i-rolle som et didaktisk grep til undervisningen. Hun gikk inn i rolle i oppstarten av butikkleken. Mens elevene ryddet og gjorde seg klar for neste økt banket det hardt på døren. Matematiko kommer inn og har på seg hatt, vest og briller, og ulike matematiske gjenstander som klokke, målebånd og smykke med ett kronestykke på.

Utdrag 5

Matematiko: «Halloooo? Er det ryddetid her? Er dere ferdige?»

Elev 1: «Ja!»

Matematiko: «Jeg ELSKER penger! Penger kan man kjøpe ting med. Er det noen her som bruker penger?»

Elev 2: «Ja, det gjør jeg! I helga kjøpte vi billetter til Leos lekeland. Vi gikk også på Cubus og kjøpte en genser».

Matematiko: «Hører dere alt vi kan kjøpe med penger? Brukte du kort eller penger?»

Elev 2: «Kort!»

Matematiko: «For hvordan er det egentlig det fungerer? Kan man riste på kortet så detter det ut penger?».

Mange elever ler.

Elev 3: «Nei, vi skanner kortet på en rar ting».

Matematiko: «Åååå, men hvordan vet man at det er noe på kortet da?»

Elev 4: «Man tømmer kontoen, det er penger på en konto».

Matematiko: «Aaaaah, er kontoen en bro mellom kort og penger? Ah, EN PENGE BRO? (med høy stemme). Vi bruker ofte kort, men jeg synes vi må lære å bruke disse pengene også, så det skal vi øve på i dag [...]».

Ovenfor er Maria i rolle som Matematiko, en rolle som hun jevnlig bruker i matematikkundervisningen. Hun forteller også at hun bruker lærer-i-rolle i flere ulike sammenhenger og at hun for eksempel var dyrlege i oppstarten av dyresykehus som de hadde tidligere i år.

Maria er ofte i rolle, og dette synes hun blant annet er viktig for å kunne være en god rollemodell, noe hun trekker frem i intervjuet:

Maria: «Nei, men det engasjerer jo helt ekstremt. Så er det jo det med å være rollemodell for de små også, og vise de at det ikke er så farlig. Man trenger ikke være så høytidelig alltid. Så ser jeg jo at det å presentere tema gjennom å være i rolle er veldig spennende. Så det ikke alltid det er jeg som står der fremme, du blir jo litt lei av å høre din egen stemme av og til».

Det virker som Maria finner det motiverende for elevene når hun går inn i en rolle, samtidig som dette er med på å gi variasjon i undervisningen. Vi finner det interessant at hun påpeker viktigheten av å være en god rollemodell for elevene. I drøftingen vil vi løfte frem hvordan lærer-i-rolle kan bidra til motivasjon samt hvordan det kan binde leken og skrivingen sammen.

4.3.3 Modellering og samarbeid i rammeleken

I rammeleken observerte vi at elevene på både Sol- og Stjerne skole i flere tilfeller støttet seg til og hjalp hverandre. Elevene samhandlet, og det var flere steder de uoppfordret hjalp hverandre med skrivingen. Rammeleken var en god arena for lærerne til å modellere og hjelpe elevene som trengte

det. Her vil det presenteres funn hvor elevene hjalp hverandre, og funn hvor læreren støttet og modellerte skrivesituasjonen for elevene. I butikkleken hos Maria på Stjerne skole, observerte vi en elev som trengte hjelp for å komme i gang. Eleven var kassemedarbeider:

Utdrag 6

Maria: «Elev 1, hva skal han kjøpe?» Hun peker på elev 2 som er kunde i butikken.

Elev 1: «Brus!».

Maria: «Da skriver du brus her». Hun peker på kvitteringen, og staver ordet.

Maria: «BB-RR-UU-SS».

Elev 1 skriver brus på lappen, ser så på Maria, og sier at han ikke skjønner hva som skal skrives videre. Maria viser varen og peker på prisen.

Elev 1: «Åh, 1 kr!». Han skriver ned prisen.

Her kan det virke som at Elev 1 trengte litt drahjelp for å komme i gang med leken. Maria er i nærheten og modellerer i form av staving av ord helt til eleven klarer seg på egenhånd.

Mens lærerne hjelper elever som har behov foregår det også mye støtte og hjelp mellom elevene. På Sol skole hos Jenny var det flere tilfeller med samarbeid. I kommende utdrag foregår det samarbeid mellom to elever, samt Jenny som er på plass og modellerer for elev 2:

Utdrag 7

Elev 1 kommer med bamsen sin og sier den skal på dyrehotellet.

Elev 2 (som er resepsjonist): «Det koster 10 kroner, og hva heter bamsen din?»

Elev 1: «Brillebjørn».

Elev 2 skriver PILEB (Brillebjørn), og spør læreren: «Hvordan skriver jeg J?».

Jenny skriver *J* på tavlen ved siden av. Elev 2 fortsetter skrivingen og har skrevet *PILEBJO*, mens hun bruker fingeren og leser høyt navnet til Brillebjørn.

Elev 2: «Hva heter bamsen nå igjen? Jeg skriver bare bamsen».

Elev 1: «Skriv Brillebjørn, Thea klarte det».

Elev 2 skriver PILEBJON.

Her er læreren med og modellerer for elevene. Elev 2 trenger veiledning på hvordan *J* skrives, noe Jenny modellerer på tavlen ved siden av. I dialogen mellom elevene ser man at elev 1 ikke «godtar» at elev 2 ikke skriver navnet på bamsen riktig. Elev 2 fortsetter å skrive PILEBJON. Dette

samarbeidet er et eksempel på at elev 2 blir utfordret i en skrivesituasjon som eleven selv synes var utfordrende. Hadde det ikke vært for at elev 1 ville ha rett navn på bamsen sin, hadde elev 2 skrevet «bamsen», som man kan anta er et lettere ord for eleven sammenlignet med Brillebjørn.

4.3.4 Hentediktat med en lekende vri

Hentediktat var en aktivitet som ble observert på begge skolene. Hos Jenny på Sol skole ble hentediktaten introdusert som ordjakt. Det hang lapper med ulike ord som hadde bokstaven *æ* i seg rundt omkring i begge klasserommene. Her var det kun skrift på lappene og ikke bilde av ordene. Elevene var delt inn i par og skrev ordene med tusj på små whiteboard-tavler. Jenny og en annen lærer modellerte hvordan et samarbeid med to stykk kunne foregå før de satte i gang med aktiviteten.

På Stjerne skole observert vi to økter hvor de tok i bruk hentediktat. I den første aktiviteten hang det lapper rundt omkring i klasserommet, med selve ordet og bilde av tilhørende ord. Maria startet timen med å skru av lyset i klasserommet, med smartboarden på i bakgrunnen. Der var det et bilde av en bok og et forstørrelsesglass hvor det stod *detektiv*. Maria samlet elevene på samlingsbenkene og satte seg på gulvet foran dem. Hun sa med hviskende stemme at elevene skulle jakte på bokstavene *R* og *O*. Maria fant frem lommelykter som hadde ulik farge på lyset og demonstrerte hvordan de skulle gjennomføre aktiviteten. Elevene skulle være sammen i par og de måtte dele på lommelykten. Elevene fikk små skrivebrett med hvitt A4 ark festet på, her skulle de skrive ordene de fant. Før elevene fikk starte sa hun med en hviskende stemme; «*Er dere klare til å være detektiver nå? Klar-ferdig-gå!*». Dette så ut til å engasjere elevene, noe som kommer godt frem i utdrag 8:

Utdrag 8

To elever kommer løpende fra det ene klasserommet til det andre.

Elev 1: «Hei du! Følg etter meg. Jeg har en laser».

Elev 1 lyser rundt i klasserommet med lommelykten. De går forbi klassebamsen

Elev 1: «Se, Leo! Det kan vi skrive».

Elev 2 skriver, mens elev 1 lyser med lommelykten på arket.

Elev 1: «Vi må huske å se på veggene også». Han lyser på veggene for å lete etter ord.

Her ser vi to elever som befinner seg i leken samtidig som det også foregår skriving. Man kan anta at denne skriveoppgaven har truffet disse elevene veldig godt i og med at det virker som de er i sin

egen «verden» der lommelyktene har blitt til en laser. Selv om de er i leken går det ikke på bekostning av skriveoppgaven, for de skriver likevel navnet til klassebamsen.

I den andre økten med hentediktat var målet at elevene skulle finne bokstavene de hadde jobbet med frem til nå. Maria startet med å ha elevene i samlingsringen, hvor hun sier:

Maria: «I dag skal vi på bokstavjakt».

Elev 1: «Skal vi være detektiver igjen?».

Maria: «Nei, i dag skal vi gjøre det på en ny måte».

Bokstavene hang rundt omkring i klasserommet og elevene skulle jakte på dem. Når de fant bokstavene skulle disse skrives inn på et A3 ark, og her kunne de velge et bokstavhus som enten hadde tomme linjer, eller bokstavhus som hadde stiplede bokstaver. I utgangspunktet skulle de være alene i denne aktiviteten, men de kunne samarbeide dersom det var ønskelig. Maria forteller:

Maria: «[...] Det var jo gøy for jeg hadde jo ikke prøvd den aktiviteten før. Jeg har jo hatt lignende oppgaver, så jeg vet jo at denne type oppgave engasjerer de, men denne med bokstavhus på A3 ark hadde de ikke jobbet med før».

Det at elevene ble engasjert, observerte vi hos den ene eleven som kom løpende til Maria og sa: “Dette var skikkelig gøy!”, mens han løper videre og leter etter nye bokstaver.

4.3.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 3

Funnene som er presentert ovenfor viser til ulike undervisningsmetoder som har en lekende tilnærming til skriveopplæringen og besvarer forskningsspørsmål 3. Det forekom ulike rammeleker og hentediktater. I tillegg var også lærerne engasjerte ved å gå inn i rolle på ulike vis. I rammelekene som utspilte seg på Sol- og Stjerne skole var det lagt opp til ulike skriveforløp hvor skrivningen hadde et formål i leken. Begge rammelekene er leker som vi kan anta er relativt kjente for elevene fra før. Mange har kanskje vært hos doktoren og vært i butikken utenfor skolesammenheng. Dette kan muligens hjelpe elevene inn i leken og bidra til at alle elevene føler de har noe å tilføre leken. Skriveaktivitetene i de ulike rammelekene besto av forskjellige skriverammer. Det å ha skriverammer i leken kan være et godt verktøy for å få alle elevene med og at skrivningen ikke «krever» for mye av elevene. Rammeleken kan også gi rom for at elevene kan

støtte hverandre, samt frigjør dette tid for læreren til å hjelpe elevene som har behov for ekstra veiledning.

I øktene med hentediktat som utspilte seg på begge skolene la lærerne til rette for en lekende tilnærming til aktiviteten. Det er en aktivitet som i utgangspunktet går på rettskriving og bokstavforming, men her gjorde lærerne flere grep for å få en mer lekende tilnærming til aktiviteten. Begge lærerne introduserte aktiviteten som en ordjakt eller bokstavjakt. Ordet jakt kan være med å stimulere til spenning og motivasjon hos elevene. Maria på Stjerne skole gikk inn i rolle, skrudde av lyset og sa at elevene skulle være detektiver. Lommelyktene elevene fikk, kan være et middel for å få elevene mer inn i leken, og som der igjen kan bidra til at elevene lettere gikk inn i rollen som detektiver. Her er det flere elementer læreren la til, for å skape en lekende tilnærming til skriveopplæringen.

4.4 Oppsummering av hovedfunn

Analysene fra våre funn er i kapittel 4 fremstilt ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene vi har laget for å kunne besvare problemstillingen vi har valgt for studien. Vårt ønske var å finne ut hvordan de to lærerne brukte lek og lekende tilnærminger som redskap i skriveopplæringen. Funnene vår viser at lærerne i studien er opptatt av at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull, og ved hjelp av en lekende tilnærming til skriveopplæringen prøver de å oppfylle dette. De har fokus på at oppgavene elevene får skal være motiverende og bruker blant annet rammelek, hentediktat, frilek og lærer-i-rolle i arbeidet for å få til det.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil studiens resultater drøftes i lys av det teoretiske rammeverket.

Drøftingskapittelet gjenspeiler vår helhetlige fortolkning av lærernes erfaringer, forståelse og bruk av begrepet lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Kapittelet er derfor delt inn i tre hovedkapittel med tilhørende underkapitler, hvorav hvert hovedkapittel belyser det aktuelle forskningsspørsmålet med hvert sitt tema og undertema/koder som ble til ved bruk av tematisk analyse. Sitater som står i kursiv, er små utdrag fra informantenes utsagn fra resultatkapittelet. Kapittel 4.3.1 *Rammelek* blir ikke drøftet isolert, men blir beskrevet i flere av funnene, og blir derfor omtalt innimellom disse. Kommende delkapitler vil totalt sett gi svar på masteravhandlingens problemstilling:

«Hvordan bruker to førsteklasselærere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen?».

5.1 Lek som fenomen

Det å definere begrepet lek er komplekst og dette er det stor enighet om blant ulike teoretikere (Lillemyr, 2011; Broström, 1995; Öhman, 2012). Studiens første forskningsspørsmål er følgende: *«hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?»* Ettersom lek og lekende tilnærminger er et gjennomgående tema for studien, fant vi det hensiktsmessig å belyse hva informantene la i disse begrepene.

Før Jenny fikk erfare hvordan det var å være lærer i første klasse, fortalte hun i intervjuet at hun så på lek som at det var frilek, hvor hun *«kunne sitte og drikke kaffe og slikt»*. Det kan virke som om hun så på leken som noe som kun tilhørte barna, og at leken ble som et avbrekk for lærerne, hvor de kunne ha pause. Om læreren trekker seg bort og hverken observerer eller er med i leken er de ifølge Öhman passive deltakere (Öhman, 2012, s. 240). I den forbindelse, kan det i første omgang, se ut til at Jenny anså leken som et avbrekk hvor hun mulig kunne sette seg tilbake og være en passiv deltaker (Öhman, 2012). Dette var imidlertid hennes første tanke om lek. Videre påpekte Jenny at etter å ha arbeidet i første klasse, og satt seg mer inn i lekbegrepet, ser hun nå på lek som noe som kan brukes i alle fag, og hun *«kan bruke det i alt mulig»*. Dette viser at Jenny endret synet etter hvert som hun fikk erfaring fra lærerrollen i første klasse, og etter å ha satt seg mer inn i lekbegrepet. Dermed fant hun ut at lek ikke var så ensidig som først nevnt, men erfarte i stedet at

lek også kunne brukes som en metodisk tilnærming som kunne brukes faglig. Leken ble ikke lenger sett på som todelt: «*nå har vi fag og nå har vi lek, men at det kan være litt sånn at det kan gå inn i hverandre*». Uten at Jenny brukte begrepet eksplisitt, ser det ut til at hun nå ser nye muligheter med leken; der lek også kan brukes som lekende tilnærming til undervisningen. Begrepet *lekende tilnærming* har vi valgt å sette synonymt med Broström (2019, s. 52) sitt begrep *lekende læring*, som beskriver en tilnærming til faglig innhold hvor lek og lekens kjennetegn blir inkludert. Jenny sier videre at hun er opptatt av å tilrettelegge for at undervisningen blir lystbetont og lekende. Dette tyder på at hun er oppmerksom på å ivareta et av lekens kjennetegn, som at den skal være lystbetont, indre motivert, frivillig og «på liksom» (Lillemyr, 2011; Olofsson, 1987; Broström, 2019). I Jenny sin planlegging av en lekende tilnærming til undervisningen, prøver hun nå å tenke: «[...] *hvordan kan vi leke oss til å lære dette her. Eller hvordan kan vi lære gjennom denne leken?*». Jenny ikke bruker *lekende læring* eller en *lekende tilnærming* til undervisningen, eksplisitt som begrep. Likevel støtter hun seg til disse begrepene i sin beskrivelse av hva hun nå ser på som lek i første klasse. Dette er en fin tilnærming som viser til en stor utvikling av Jenny sin forståelse rundt lekbegrepet. I spørsmål om hva som ligger i lek og lekende tilnærming, prater Jenny hovedsakelig om lek i kombinasjon med faglig innhold. På tross av at hun ikke prater noe særlig om frileken, mener vi likevel hun verdsetter frilekens egenverdi (Öhman, 2012, s. 100). Nettopp av den grunn at Jenny tilrettelegger for frilek hver dag på timeplanen. Dermed rommer også hennes lekforståelse *den frie leken* (Broström, 2019), som er den helt frie leken hvor barn får mulighet til å utvikle selvstendige lekestrategier, bygge relasjoner og tilegne seg god sosial kompetanse (s. 47).

Når Maria får spørsmål om hva hun legger i begrepene lek og lekende tilnærming, er hun raskt ute med å bruke flere kjente fagbegreper som *frilek*, *lekbasert læring* og *rammelek*. At hun har god kunnskap om lek som fenomen har komme av at hun har bakgrunn fra barnehagen. Det kan tyde på at hun ser på leken som tredelt, hvor hun skiller mellom direkte instruksjon, veiledet lek og frilek. Denne forståelsen av lekbegrepet samsvarer med lekbasert læring (Størksen et al., 2020, s. 14), som har direkte instruksjon på den ene ytterkanten, frilek på den andre ytterkanten, mens veiledet lek ligger midt imellom disse to (se figur 2.1). Frileken beskriver hun som: «*den helt frie leken, om det så er å løpe rundt som en dinosaur. Eller kjøre bil oppover veggen*». Barn engasjerer seg i lek fordi det gir dem glede og moro, og dette er en av lekens egenverdier som ikke kan undervurderes (Öhman, 2012, s. 100). Hennes beskrivelse av frileken indikerer at hun er observant på lekens egenverdier. Videre nevner hun «*den helt konsentrerte, og den leken hvor vi setter rammene. Da blir det jo mer den rammeleken som er mer konsentrert og setter litt mer krav enn frileken*». Denne beskrivelsen av lek som hun nytter i undervisningssammenheng, henger godt sammen med begrepet

veiledet lek (Størksen et al., 2020). Det går ut på at en lærer i større grad styrer leken, og barna er aktive i egen læringsprosess, hvor de lærer gjennom utforsking, oppdagelse og å undersøke (Størksen et al., 2020, s. 14). Dette får elevene gjøre i rammeleken. Videre forteller Maria om de skriveøktene som vi observerte, som var to ulike former for hentediktat: «[...] *altså ikke de som var lekbasert helt sånn konkret, men de oppgavene hvor de skulle ut på jakt, på en måte. Det er jo også en form for lek*». I oppstarten av hentediktaten introduserte hun aktiviteten som en ordjakt for elevene, dette ble utdypet i 4.3.4 *Hentediktat med en lekende vri*. Ifølge kommentaren til Maria virker det ikke som at hun ser på hentediktaten som lekbasert læring. Dermed plasserer hun ikke rammelek og hentediktaten i samme kategori, noe som kan tyde på at hun ser på hentediktaten som en mer direkte instruksjon fra læreren. Hun nevner likevel hentediktaten som «*en form for lek*», muligens fordi hun tilfører aktiviteten elementer som kan stimulere til barns lek i aktiviteten. Hun startet aktiviteten med å være i rolle som detektiv, deretter skrudde hun av taklyset og gav elevene lommelykt som de skulle bruke for å lyse etter bokstavene. I skolesammenheng løfter Broström (2019, s. 52) frem begrepet *lekende læring*, som vil si at det faglige innholdet skal presenteres med en lekende tilnærming. Maria tilførte mange ulike, lekende elementer i hentediktatet, som gjør at man kan si at dette var en form for lekende læring (Broström, 2019). På bakgrunn av hennes forklaring av lekbegrepet, virker det som hun har forståelse som særlig samsvarer med lekbasert læring (Størksen et al., 2020).

Som Jenny er også Maria opptatt av at «*barna synes det er lystbetont og opplever det som lek*». Begge løfter frem at de ønsker at barna opplever aktivitetene som lystbetonte, som er en av flere kjennetegn i leken (Lillemyr, 2011; Olofsson, 1987; Broström, 2019). I forskningskartleggingen til Lillejord, Børte og Nesje foreslo de at skolen skulle tilpasse seg barnehagens arbeidsmåter, slik at barna kunne dra kjensel fra barnehagehverdagen (Lillejord et al., 2018, s. 2). Videre sier de at de yngste barna lærer best når fantasi og forestillingsevne blir ivaretatt, og at undervisningen skal oppleves gøy og inspirerende. Dette synes vi er i tråd med Jenny og Maria sin forståelse av lekbegrepet, da det virker som de er tydelig opptatt av å tilrettelegge for en skolehverdag som innebærer mye god lek. Samtidig ser de at lek også kan være med å støtte elevenes læring. De tar barns rett til å leke på alvor, noe som er bra for skolestarterne. I kommende kapitler skal vi se på hvordan de tilrettelegger for lek og lekende tilnærminger på bakgrunn av denne forståelsen. Det neste delkapittelet handler om hvordan de tilrettelegger for en meningsfull skriveopplæring ved bruk av lek.

5.2 Meningsfull skriveopplæring ved bruk av lek

For skolestarterne som kommer rett fra barnehagen og er vant til en hverdag bestående av mye lek, er det viktig at lek også blir en del av skolehverdagen. Leken har fått en ny plass i LK20, og i det nye læreplanverket står det at *«lek er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det at lek kan bidra til en kreativ og meningsfull læring, er noe informantene våre stiller seg bak. Det kan for øvrig være en kunst å kombinere lek og læring, fordi konsekvensen er at lekens egenverdi blir glemt (Lillemyr, 2011, s. 62; Öhman, 2020, s. 119; Øksnes & Sundsdal, s. 2020, s. 64). Som lærer må man passe på at de pedagogiske ambisjonene om læring gjennom lek ikke dominerer for mye. Ifølge Broström (2019), kunne resultatet dermed blitt at man fjernet barns opplevelse av selvbestemmelse og autonomi, som er vesentlige kjennetegn i leken (s. 44). Videre skal vi se på hvordan informantene våre har prøvd å balansere lek og læring i de ulike undervisningsmetodene de har løftet frem i intervjuet. I dette delkapittelet besvares det andre forskningsspørsmålet: *«hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?»*. Her tas det utgangspunkt i hva informantene sa, men det vil forekomme tilfeller der vi supplerer med observasjoner, for å underbygge det som blir sagt.

5.2.1 Et helhetlig læringssyn

I Aslaug Andreassen Becher (2018, s. 78) sin klasseromsforskning, hevdes det at i norske klasserom befinner det seg en tradisjon for «stolifisering». Stolifisering vil si at lærerne skal ha elevene til å sitte i ro – ofte på stolen. Dette står i stor kontrast til lærere som har et helhetlig læringssyn. John Dewey påpekte at med et helhetlig læringssyn, ivaretar man elevenes iboende aktivitetstrang og overskudd på energi, og anvender det som en drivkraft for læringen (Unhjem & Frenning, 2019, s. 176). Som fersk førsteklasseleer fikk Jenny tidlig oppleve konsekvensen av å ikke ivareta elevenes aktivitetstrang og overskudd i undervisningen. Jenny fortalte at hun trodde at elevene: *«skulle sitte mer på stolen, sitte og skrive og gjøre mer skoleting»*, og når hun la opp undervisningen på denne måten sa hun at ingen: *«ville sitte i ro, og det var jo ingen som gjorde noe, men da vi snudde oss litt om, og hadde litt mer lek så ser vi at de lærer like mye, men bare på en annen måte»*. Hun fikk nemlig en litt annen start enn først antatt. Ifølge Becher (2018, s. 78) begrunner lærerne den stillesittende undervisningen med at elevene trenger ro og lite kaos for å lære. I første omgang virker det som at Jenny var en av disse lærerne, men etter erfaringsbasert kunnskap snudde hun om organiseringen av undervisningen, og tillot lek og bevegelse å ta en større

plass. Omorganiseringen av undervisningen tyder på at Jenny muligens har tilegnet seg et mer helhetlig læringssyn, hvor hun nå har en idé om at barna lærer med hele seg. Vingdal (2018, s. 36) stiller seg bak denne tanken, at barn lærer med *hele* kroppen, i samhandling med de *kognitive, emosjonelle, sosiale* og de *fysiske funksjonsområdene*. Jenny byttet ut den stolifiserte skolehverdagen (Becher, 2018, s. 78) med en mer aktiv undervisning, hvor leken fikk større plass. På den måten ivaretar hun blant annet de fysiske funksjonsområdene til elevene, hvor det tas høyde for hvordan kroppen er sammensatt (Vingdal, 2014). Ved å ha en skolehverdag hvor leken implementeres, får elevene i tillegg utfolde seg i følelser som mot, glede, sinne, frykt, selvkontroll og selvtillit, som tilhører det *emosjonelle funksjonsområdet* (Vingdal, 2018, s. 37).

I intervjuet kommer det frem at Maria også tilrettelegger undervisningen til skolestarteren. Hun sa elevene måtte lære seg at alt ikke bare skulle være «*sjo-ho-fest*» hele tiden, men at de også måtte ha litt av den «*skolske*» undervisningen. Ved bokstavinnlæring, sier hun at elevene vet akkurat *når* bokstavformingen foregår og at det er maks ti minutter. Ettersom hun begrenser tidsbruken til aktiviteter som krever stillesitting, kan det tyde på at hun også har et helhetlig læringssyn som ser *hele* eleven og dens aktivitetstrang (Vingdal, 2018), og ikke forventer at de skal sitte i ro over alt i for lang tid. Maria understreker at elevene må få oppleve skrivingen som meningsfull, fordi det «[...] *skaper glede rundt skriveopplæringen*». Hun synes det er viktig at elevene i første klasse ikke sitter og lur på «*hvorfor gjør vi dette?*», i arbeid med skriveaktiviteten. For å unngå det, sier hun at: «*det tror jeg blir lettere når vi gjør det gjennom lek*». Ifølge Maria tror hun det er lettere for elevene å skjønne hensikten med skriveaktiviteten når det gjøres gjennom lek eller med en lekende tilnærming. Dersom man legger til rette for at elevene kan bruke erfaringene de har fra før, til å tilegne seg ny kunnskap, ivaretar man elevenes *kognitive funksjonsområde* (Vingdal, 2018, s. 37). Ettersom lek er en arena som er godt kjent for elevene, legges det til rette for at elevene kan ta med seg tidligere erfaringer inn i leken. Dermed kan man si at Maria prøver å tilrettelegge for en meningsfull undervisning ved å bruke leken. Innenfor det *sosiale funksjonsområdet* får elevene kompetanse i samarbeid, vise empati og omsorg, relasjonsbygging, kommunisere, ta hensyn og være en venn (Vingdal, 2018). Dette er imidlertid kompetanse elevene får i lek eller undervisning hvor det legges til rette for samhandling med medelever, noe Maria påpeker her: «*Det vi ser når vi har en lekende læring, er at det gjør noe med relasjonene i klassen med alle elevene. Det at vi starter dagen med frilek, for eksempel*». De ulike funksjonsområdene - *kognitive, fysiske, emosjonelle* og *sosiale* hører sammen, og i et helhetlig læringssyn må man ta stilling til alle disse områdene ved et menneske (Vingdal, 2018), noe vi opplever at både Maria og Jenny etterstreber å gjøre.

Det fremstår som at både Maria og Jenny ønsker å tilrettelegge for en undervisning som passer til førsteklassingene, hvor lek og læring kombineres. For å besvare forskningsspørsmålet; «*hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?*», fant vi det relevant å belyse det vi mener er lærernes læringssyn. Dette synet er med å legge grunnlaget for hvordan lærerne planlegger og tenker rundt sin didaktiske praksis. Jenny startet skoleåret med en mer stillesittende undervisning, men i hennes refleksjoner viser hun at hun tilpasser seg elevenes behov for bevegelse. Det kan dermed virke som at både Maria og Jenny sitt læringssyn samsvarer med et helhetlig læringssyn. Et slikt syn gir elevene gode forutsetninger for en undervisning preget av bevegelse, lek og lekende tilnærminger, noe som vi vil komme nærmere inn på i kommende delkapittel.

5.2.2 Lekens inngang til å oppleve skriften som meningsfull

Et helhetlig læringssyn henger på mange måter sammen med en helhetlig skriveopplæring. I denne sammenhengen er helhetlig skriveopplæring med på å skape en meningsfylt skrivesituasjon for elevene. For å ha en helhetlig skriveopplæring bør elevene være klar over *hvorfor* de skriver, og være bevisste på at skriften fyller et behov, har et formål og når frem til en mottaker (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11). Det kom godt frem i både intervjuer og observasjoner at Jenny og Maria var bevisste på at elevene skulle vite meningen med skriveoppgavene. Jenny fortalte at hun var opptatt av å tilrettelegge for motiverende oppgaver: «*[...] slik at de kan se hensikten, at det er kult å kunne skrive, for de trenger å kunne skrive navnet på bamsen på ventelisten til bamsesykehuset, liksom*». I utsagnet til Jenny påpeker hun at skriften fyller et behov og et formål (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11), hvor behovet er at bamsen må bli satt på ventelisten. Konsekvensen av at bamsen ikke kommer på ventelisten, er jo at den ikke får behandling. Ved å ha et formål med skriften, kan det hjelpe elevene å forstå hvorfor de gjør det de gjør. En helhetlig skriveopplæring innebærer også, som Vygotskij hevdet på 1930-tallet; at man må skille mellom skriving som mekanisk ferdighet og skriving som språk eller skriftspråk (Nilsen, 2005, s. 82). En lærer som tilrettelegger for en helhetlig skriveopplæring, varierer derfor undervisningen på den måten at elevene får møte skriftspråket på ulike måter. Jenny påpekte videre at elevene skulle se nytten i å skrive, og ønsket ikke at hun som lærer bare skulle «*stå over dem og tvinge dem til å skrive masse bokstaver som de ikke helt skjønner vitsen med*». Ut fra dette utsagnet ser det ut som at Jenny ønsker en varierende undervisning, hvor elevene ikke bare skal drilles på mekaniske ferdigheter.

For å skape en varierende skriveopplæring kan man ta i bruk Lise Lunde Nilsens tre skriveroller som elevene kan være i; *øveskriveren*, *språkforskeren* og *forfatteren* (Nilsen, 2005, s. 82-97). Jenny ønsket ikke at elevene skulle skrive mange bokstaver de ikke skjønnte hensikten med, dermed ser det ut som at hun ikke ønsket elevene *kun* skulle være øveskrivere, som omhandler den tekniske siden av skriften; bokstavforming og rettskriving (Nilsen, 2005, s. 88). Elevene må få oppleve å være i alle de rollene Nilsen (2005) nevner. Et fint eksempel på en elev som fikk være språkforsker, observerte vi hos Jenny på Sol skole, da de hadde rammelek. Klasserommet var omgjort til et bamsesykehus, og det var tilrettelagt for ulike skriveforløp. I utdrag 1 var det to elever som befant seg i resepsjonen, hvor elev 1 var resepsjonist og elev 2 var kunde. Her foregikk skrivingen hos eleven som var resepsjonist. Da han spurte hva navnet på bamsen var, sa elev 2: «*Den heter Delfin*». Elev 1 skrev «DFIN», og spurte så hva som hadde skjedd med bamsen. Da svarte elev 2 at den hadde brukket foten, hvorav elev 1 svarte: «*okay, da må han sikkert få en bandasje på foten*», og skriver «DANDSE» for bandasje. Denne eleven utfolder seg i rollen som språkforsker (Nilsen, 2005). Språkforskeren slipper å ta stilling til de formelle kravene ved skriften, og kreativitet og fri utfoldelse er sentralt (Nilsen, 2005, s. 88), noe man ser tydelig på skrivefasen eleven befinner seg på. Det kan se ut som at eleven har knekt den alfabetiske koden, ettersom han har forstått koblingen mellom fonemer og grafemer (Traavik, 2013, s. 49). Det at han skriver «DFIN» for delfin og «DANDSE» for bandasje, tyder på at eleven er i den fonologiske fasen (Traavik, 2013). Da skrives ordene lydrett, dermed blir de heller ikke alltid grammatisk riktige. Eleven utforsker skriftspråket, hvilket er utelukkende positivt, og dette vitner om en elev som har gjort et stort sprang i skriftspråkutviklingen. Det virker ikke ut som at skriveaktiviteten overskygger leken, men heller at de komplimenterer hverandre på en naturlig måte. For at leken skal være meningsfull for elevene, er det hensiktsmessig å ha et formål med hvorfor man skriver.

For å skape et formål, kan man ta utgangspunkt i både skrivetrekanten og skrivehjulet. I skrivetrekanten reflekteres det over *hva* eleven skal fortelle, *hvordan* de skal si det og *hvorfor* de vil si dette (Iversen & Otnes, 2021, s. 17). Den siste delen – *hvorfor* – er den som er med og skaper mening rundt skrivesituasjonen. Dessverre er det ofte dette aspektet, altså selve formålet med teksten, som blir glemt (Iversen & Otnes, 2021). Maria og Jenny har begge påpekt viktigheten av at elevene bør vite *hvorfor* de skriver. Sett utenfra kan det virke som at de begge har en didaktisk praksis der særlig fokus på funksjonalitet og formål i skriften ivaretas, samtidig som det blir satt i en lekende kontekst. Dette kommer godt frem hos Maria: «*For at de [elevene] ikke skal lure på hvorfor, tror jeg blir lettere når vi gjør det gjennom lek*». I første klasse bør dermed målet til læreren være å skape nysgjerrighet til skrivingen, ved å introdusere skriveforløp der eleven ser

behovet for teksten. Dette var noe begge lærerne la til rette for i de to rammelekene vi observerte, som var butikklek og bamsesykehus. I butikkleken til Maria var det lagt opp til to skriveforløp; skrive kvittering og skrive handleliste. Kvitteringen bestod av to kolonner med varer og pris, mens handlelisten var et blankt ark med linjer. Hvis man ser på disse to skriveforløpene i lys av den funksjonelle siden av skrivehjulet, kan skrivehandlingen være å *samhandle*, hvorav formålet med skrivningen er *utveksling av informasjon og holde kontakt* (Skrivesenteret, 2022b). Eleven som var kassemedarbeider var avhengig av at det kom kunder med varer, for å i det hele tatt ha noe å skrive på kvitteringen. I studier av elevtekster hevder Håland (2021, s. 49) at det oftest skrives fortellende tekster med skrivehandlingen å *forestille seg*, der skriveformålet er å *konstruere tekstverden*. Her ser man at rammeleken er en fin arena for å bryte med disse gjennomgående skrivehandlingene. Ved å bruke skrivehjulet dynamisk, vil man unngå at elevene for det meste har skriveoppgaver som går på å *forestille seg*, og å *konstruere tekstverden*.

Som lærer bør man altså tilrettelegge for en skriveopplæring som elevene opplever meningsfull. Leken er en inngang for å skape meningsfulle skriveforløp, noe som ble eksemplifisert i de ulike rammelekene ovenfor. I samsvar med det helhetlige læringssynet det ser ut som at begge lærerne har, tilrettelegger de også for en helhetlig skriveopplæring. Maria og Jenny er opptatt at elevene skal forstå formålet med undervisningen, og peker på at leken kan hjelpe dem til å forstå det. Videre skal vi se på hvordan rammeleken har vært med på å inspirere elevene til videre skriving på egenhånd.

5.2.3 Når rammeleken gir inspirasjon til egeninitiert skriving i frilek

Som nevnt i innledningen, ble det i desember 2022 publisert en delrapport fra Kunnskapsdepartementet, hvor seksårsreformen ble evaluert. I gjennomlesning av denne rapporten var det oppsiktsvekkende at det kun var 2 prosent av 531 førsteklasselektører som svarte at de brukte mye tid på rammelek (Bjørnstad et al., 2022, s. 108). Kun 5 prosent av tilsvarende gruppe svarte at de brukte mye tid på rollelek (Bjørnstad et al., 2022, s. 108). I motsetning til denne rapporten, så vi imidlertid at rammelek var noe som foregikk hos begge informantene. I tillegg avsatte de tid til frilek hver dag. På timeplanen hadde Jenny en halv time rolig frilek på morgenen og en skoletime frilek i tillegg. Hos Maria var det en klokke time frilek både inne og ute, derav to timer totalt per dag. Dette synes vi er positivt, og her skiller de seg veldig ut fra lærerne i delrapporten. Ettersom at de setter av tid til ulike former for lek, som frilek og rammelek.

Et funn som særlig utmerket seg i vår empiri, var at både Maria og Jenny opplevde at rammeleken fra tidligere undervisningsøkter gjenspeilet seg i elevenes frilek. Her tok elevene med seg skriveforløpene fra rammeleken inn i frileken. Under våre observasjoner så vi at Jenny lagde til rammelek i form av et bamsesykehus, mens Maria hadde butikklek med sine elever.

Rammeleken ble igangsatt av lærerne, og ifølge Broström (1995) planlegges den ofte sammen med elevene, hvor en også tar utgangspunkt i felles opplevelser og erfaringer (s. 93-94). Dette observerte vi at Maria gjorde i forkant av butikkleken. Før Maria sine elever fikk leke butikk, måtte de bestemme hvordan den skulle se ut. Da pratet hun med elevene i samling og spurte: «*hva trenger vi i en butikk?*». Det kom ulike svar fra elevene – alt fra hyller, kassaapparat og prislapper. Elevene kom med forslag man kan anta de hentet fra tidligere butikkturet på fritiden. Det at elevene får være med å sette rammer for leken, kan være en av grunnene til at de har vært motiverte nok til å ta med seg butikkleken inn i frileken. De får en form for eierskap til leken. Innenfor begrepet *lekbasert læring*, har man direkte instruksjon på den ene ytterkanten, frilek på den andre, mens veiledet lek ligger midt imellom (Størksen et al., 2020, s. 14). Den veiledede leken kan minnes om det som ligger i rammelek, i og med at den tar utgangspunkt i hendelser som barna kjenner seg igjen i, og ofte med erfaringer fra virkeligheten (Størksen et al., 2020). I mange tilfeller drar barna med seg erfaringene fra rammeleken eller den veiledede leken inn i den frie leken, og dermed forsterkes disse måtene å jobbe på (Størksen et al., 2020, s. 14). Informantene våre erfarte nettopp dette – at elevene videreførte rammeleken i frileken. I intervjuet forteller Jenny at: «*når vi har hatt butikklek, har vi tatt med oss mye varer hjemmefra. Det står pris på alle varer, og etter vi hadde hatt butikklek, la vi det tilgjengelig til elevene i frileken*». Hun ser at elevene leker butikk i frileken, hvor hun videre sier: «*de både leker og skriver her, for eksempel kvitteringer*». Maria opplever også at klassen trekker inn rammeleken i frileken. Hun fortalte: «*når vi hadde hatt butikklek så hadde jeg ikke satt varene frem, men jeg hadde lagt frem kvittering og handleliste, og da kom de og spurte: «hvor er varene?» Da måtte jeg jo gå og hente varene*». Elevene har latt seg inspirere av rammeleken lærerne la til rette for, og dette vil vi videre se i lys av Broströms (2019) tre former for lek i skolen: *den frie leken, den lærende leken og lekende læringen*.

Rammeleken som Maria og Jenny hadde med klassene sine, kan også plasseres innunder *lekende læring* som innebærer undervisningsopplegg med en lekende tilnærming, hvor også lekens kjennetegn ivaretas (Broström, 2019, s. 50-53). Det vi finner interessant er at undervisningsopplegget som var igangsatt av læreren med faglige mål, nå videreføres til elevenes egne frie lek, hvor også skriveforløpene fortsetter. Da beveger leken seg fra det som i utgangspunktet var en *lekende læring*, til å bli en lek i retning av den *lærerrike leken* og *den frie*

leken, som er mer på barnas premisser (Broström, 2019). I begge disse lekene er barns frie lek det sentrale. Forskjellen er primært at lærerne i den *lærerike leken* står på sidelinjen og observerer og inngår i samspill med barn ved behov (Broström, 2019, s. 50). Elevene er altså ikke helt på egenhånd slik som i *den frie leken*, men læreren skal likevel vise varsomhet når det kommer til å bryte inn i leken. Det er positivt at Maria og Jenny først og fremst har avsatt tid til frileken, men også at de tilrettelegger for rammelek, som tydeligvis er en mangelvare i norske klasserom. Om frileken sier Maria at: «vi bruker også frileken til observasjon og mye veiledning i det sosiale. Man får i tillegg en-til-en tid med elevene. Frileken er gull!». I og med at Maria ser på frileken som en mulighet til observasjon, samt relasjonsbygging en-til-en med elevene, kan man si at hun tilrettelegger for *den lærerike leken* (2019), ettersom hun er «mer til stede» enn hva hun hadde vært i den helt frie leken. Det betyr dermed ikke at det *ikke* finnes tendenser av den helt *frie leken* (Broström, 2019) i klasserommet til Maria. Det er mange fordeler med begge disse lekene. I den *lærerike leken* har man mulighet til å være en ressurs for elever som trenger det. Når Maria er observant ovenfor sine elever, har hun mulighet til å støtte elevene som ikke kommer inn i leken, tilby lekemateriell om leken stagnerer eller tilføre elevene felles erfaringer som kan inspirere til videre lek (Hogsnes, 2022, s. 40-41).

Dagen etter at elevene hadde hatt butikklek, opplevde Maria at elevene som var i frilek, kom og etterspurte varene de hadde brukt i butikkleken. Dette var også noe vi observerte og beskrev i utdrag 2 i resultatkapittelet. Det var fem elever som lekte butikk, hvor elev 1 sa: «*dette er Normal-butikken*», mens han holdt en pose fra Normal. Elev 2 jobbet som kassemedarbeider og skannet inn varene som ble lagt på disken. I denne leksekvensen foregår skriveforløpet hos elev 2, som skrev kvittering til kundene. På den ene kvitteringen hadde eleven skrevet *BRINGEBR 3 kr og BRUS 5 kr*. Når elev 2 mottok varer fra kundene, sa også eleven «*PIP*» for hver vare som ble skannet. Her er det flere momenter som tilhører lekens kjennetegn, blant annet at leken er «på-likksom», den er indre motivert ettersom de setter leken i gang på eget initiativ, og dermed er den også spontan (Olofsson, 1987; Broström, 1995; Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Utdraget er også et fint eksempel på at skriften har en funksjon (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11), hvor elevene har tilgang på nødvendige skriveredskaper, og lekemiljøet har integrert skriving som en naturlig del av leken (Håland, 2005, s. 13, 15). Det at elevene skriver på eget initiativ i frileken, tyder på at rammeleken har fengst elevene. Maria og Jenny har begge lagt til rette for et klasserom som muliggjør skriving i frileken, både med tanke på materialer og tid. Dette er i tråd med Riley og Jones (2010, s. 146) som påpekte viktigheten av at lærere først og fremst må sette av nok tid til lek, samt tilføre klasserommet lekematerialer, slik at elevene selv kan velge hva de vil leke. Lese- og skriveutviklingen blir også

utviklet når barn befinner seg i leken, ettersom de bruker språk i kommunikasjon med andre (Riley & Jones, 2010). Riley og Jones (2010) begrunner det med at de yngste elevene trenger å høre hvordan nye ord og begreper skal brukes i praksis. I butikkleken som utspilte seg hos både Maria og Jenny møter barn ulike begreper som for eksempel kvittering, handleliste og varer. Dette er begreper de kan få en større forståelse for når de møter dem i lek.

Det kan virke som at Maria og Jenny setter av mye tid til både frilek og rammelek i sine klasserom, og med tanke på funnene i delrapporten fra Kunnskapsdepartementet (Bjørnstad et al., 2022, s. 108) ser vi på det som en positiv trend. At elevene også henter elementer fra rammelekene i egen frilek er et tegn på at lærerne finner måter å motivere elevene i egeninitiert lek. Ifølge Öhman (2020, s. 102) er lekens største trussel at læreren kun ser på leken som en mulighet for å oppnå læringsmål. Ovenfor er det presentert funn hvor elevene til både Maria og Jenny tar med seg skriveforløpene fra rammeleken inn i frileken, hvilket tyder på at de ikke kun ser på leken som en mulighet for å oppnå læringsmål, slik som Öhman (2020) påpeker at mange lærere gjør. De finner tid til ren frilek for barna, og dette viser at de tar lekens plass på alvor. I det kommende delkapittelet skal vi se hvordan Maria bruker iscenesatte skrivesituasjoner for at elevene skal skrive meningsfulle tekster.

5.2.4 Meningsfull skriving med iscenesatte skrivesituasjoner

Det finnes utallige måter å tilrettelegge skriveopplæringen på. En faktor som har gått igjen hos Maria og Jenny er at de ønsker skrivingen skal oppleves meningsfull for elevene. Ifølge Skar et al. (2020, s. 201) viser forskning (Boscolo & Gelati, 2013) til at elevenes skriveopplæring blir bedre dersom den blir kombinert med autentiske skriveoppgaver som oppleves meningsfulle for elevene. For at en oppgave skal være autentisk, hevder Anne Håland (2021) at man ikke bare kan gi en skriveoppgave uten å lage en kommunikasjonssituasjon rundt skrivingen (s. 87). Det får man ved å tilrettelegge for en *iscenesatt skrivesituasjon*, som vil si at elevene har bevissthet rundt hvem de er som avsender, samt hvem som er mottakere av teksten (Håland, 2021).

Et fint eksempel på en iscenesatt skrivesituasjon ble observert hos Maria da hun la til rette for kafé med klassen sin. Mens elevene hadde frilek i det ene klasserommet, lagde Maria til kafé i det andre klasserommet. Oppstarten av kaféen begynte med at hun engasjert sa: «*I dag er det vanskeligere å få mat enn det pleier å være. Dere må skrive bestilling på det dere vil ha, og regne hva prisen blir. Dere har lov til å hjelpe hverandre*». Dette er en skriveoppgave som har *subjektiv relevans*, hvilket betyr at skrivingen iscenesettes slik at eleven kan sette seg inn i rollen som skriver og samtidig

kjenne på viktigheten av skriveformålet (Håland, 2007. s. 43). Her gikk iscenesettelsen ut på at elevene nå befant seg på en kafé, hvor de var nødt til å skrive en bestilling på maten og drikken de ønsket, for å få lunsj. For å gjøre det hele ekstra autentisk pyntet hun med duk og blomster på benker som var slått sammen til bord. Når bestillingen var utfylt, skulle de gå til banken som var styrt av en miljøarbeider. Her måtte elevene først regne ut summen på bestillingen, og deretter si til banken hvor mye penger de trengte. Etterpå stilte de seg i kø hos Maria for å hente bestillingen. Skriveoppgaven som gikk ut på å skrive en bestilling, kan kalles en *kvasiautentisk* eller *tilnærmet autentiske oppgaver* (Iversen & Otnes, 2021, s. 45). Da er mottakeren fiktiv, men ikke så fiktiv at den ikke kunne vært ekte. Mottakeren er Maria, men i den iscenesatte situasjonen er mottakeren kassemedarbeideren som tar imot kaféens bestillinger. Elevene hadde roller som kunder på kaféen hvor formålet med skriveoppgaven var at de skulle levere bestillingen for å få spise lunsjen sin.

Maria hadde flere oppgaver som gikk på dette med iscenesatt skrijving, som for eksempel *flaskepost* og *mandagsbrevet*. *Flaskeposten* er et skriveforløp som går ut på brevskrijving mellom eleven og for eksempel foreldre, besteforeldre eller noen andre i elevens omgangskrets. Elevenes tekster blir skrevet i en bok, som blir levert til personen brevet er tenkt til. Da skriver mottakeren et svar i samme bok, og dermed blir det som en brevveksling mellom eleven og den som får brevet. Her skrives det ofte om ulike hendelser fra skolen. Dersom Maria bestemmer at elevene skal skrive brev til de hjemme om hva de har gjort på skolen, har de en autentisk mottaker som er ekte, i og med at det er elevens foresatte. Maria sier videre at det er fint at de hjemme også får sett progresjonen på elevenes utvikling i skriftspråket, siden de ikke har skrivelekser på trinnet. En annen positiv side ved denne aktiviteten er at elevene får et svar av mottakeren de har skrevet til. Det at elevene får tilbakemelding når de har brukt og uttrykt seg gjennom skrift, er noe Solheim og Falk (2021, s. 205) mener bidrar til styrking av elevenes identitet, og videre kan det styrke elevenes motivasjon til videre skrijving. Det sier dermed litt om hvor viktig det er for elevene å få respons på tekstene de produserer. Ved å kalle aktiviteten *flaskepost*, kan det tilføre skriveforløpet en lekende tilnærming, i form av spenningen som ligger i ordet flaskepost. Det forbindes gjerne med en flaske man finner i sjøen, med et spennende brev til den heldige finneren.

Maria har også tilrettelagt for en annen skriveaktivitet, hvor elevene får respons på selve teksten. Det var en aktivitet hun kalte mandagsbrevet, som går ut på at elevene har mulighet til å skrive brev til henne, hvor de for eksempel forteller om hva de har gjort i helga. De kan skrive om akkurat det de ønsker. I klasserommet henger det en rød postkasse som elevene legger brevet i. Brevene blir besvart i løpet av mandagen, og på tirsdags morgen ligger svaret på pulten til elevene som valgte å

skrive brev. Da pynter hun gjerne med klistremerker for å gjøre det litt ekstra staslig. Ifølge Maria er det ofte en del brev å besvare, dermed virker dette til å være en aktivitet som engasjerer og motiverer. Det kan henge sammen med at barnas skriving blir møtt med respekt og interesse av læreren, i form av at det de skriver får en respons og tilbakemelding (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 37). En annen mulig motivasjonsfaktor kan jo være at Maria er mottakeren. Elevene har dermed en autentisk mottaker (Håland, 2021) hvor de vet at Maria både leser og svarer på brevet.

Det er viktig at elevene får en forståelse av hva skriften kan brukes til, og at de har varierende skriveoppgaver. Maria evner å tilrettelegge for ulike skrivesituasjoner som har en lekende tilnærming. I både *flaskepost* og *mandagsbrevet*, foregår det brevveksling. Brevveksling er kanskje ikke den aktiviteten som er vanligst for dagens barn å holde på med. Dermed kan det tilføre skriveaktiviteten spenning og nysgjerrighet. I tillegg skaper Maria en meningsfull ramme rundt skrivesituasjonen, når hun iscenesetter skrivesituasjonene, slik som i kaféleken. I kommende delkapittel skal det tredje forskningsspørsmålet besvares, hvor lærernes bruk av lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen blir belyst.

5.3 En lekende tilnærming til skriveopplæringen

I dette delkapittelet ses det på hvilke lekende tilnærminger lærerne tok i bruk for å lage motiverende skriveforløp. De har begge gitt uttrykk for at de ønsker at elevene skal oppleve skriveopplæringen som lystbetont, og for å klare det er de opptatt av å ha meningsfulle skriveoppgaver som elevene ser hensikten med. Lærerne benyttet seg av varierte undervisningsmetoder som hadde en lekende tilnærming til læringen. Dette setter vi opp mot Broströms *lekende læring* hvor det er det faglige undervisningsopplegget som er fokuset, men med en lekende tilnærming og form (Broström, 2019, s. 52). Dette delkapittelet tar utgangspunkt i funn fra observasjonene våre, hvorav det siste forskningsspørsmålet vil bli besvart: «*hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?*».

5.3.1 Lærers rolle i leken

Læreren har en sentral rolle når det kommer til lek i klasserommet, og det er mange ulike måter læreren kan inngå i både frileken og den lekende læringen (Broström, 2019). En tilnærming er å

være «lærer-i-rolle-spill», hvor læreren starer timen med å gå inn i rolle for å skape engasjement for fagstoffet (Sæbø, 1998, s. 124). I denne oppgaven omtaler vi begrepet som lærer-i-rolle. En innfallsvinkel Sæbø løfter frem innenfor lærer-i-rolle, er «møte med en rollefigur». Det går ut på at læreren er en fiktiv figur, mens elevene er seg selv (Sæbø, 1998, s. 114). Denne innfallsvinkelen observerte vi at Maria inntok. Det banket plutselig veldig hardt på døra, og inn kom Matematiko. Det er en fiktiv karakter som Maria ofte går inn i, hvor hun er utkledd med ulike matematiske gjenstander, som klokke, målebånd og smykke med et stort kronestykke. I tillegg prater hun med en helt annen dialekt og er også ikledd helt andre klær enn tidligere. Det å bruke «møte med en rollefigur» kan for mange oppleves som at klassen får besøk utenfra, og her er det samtalen med rollefiguren og klassen som er det essensielle (Sæbø, 1998, s. 114). I utdrag 5 i resultatkapittelet er samtalen beskrevet, og det sentrale temaet i klassesamtalen er regning med fysiske penger. Hun spurte om det var noen i klassen som hadde brukt penger, hvor en elev svarer at han brukte penger på billett til Leos lekeland og en genser på Cubus i helga. Matematiko spør videre om eleven brukte kort eller kontant, og da eleven svarte kort, skjer det noe artig i samtalen. Matematiko svarer: «*For hvordan er det egentlig det fungerer? Kan man riste på kortet så detter det ut penger?*». Mange av elevene ler. Samtalen ender med at Matematiko sier at de nå skal øve seg på å bruke penger, fordi de fleste bruker kort på dagens handleturer. Målet med dette besøket var å fenge elevene og skape engasjement for butikkleken som kom etterpå, hvor elevene skulle bruke disse pengene. Maria forteller også at i oppstarten av dyresykehus fra tidligere på høsten, hadde hun startet undervisningen med å komme inn i klasserommet som dyrlege. Maria påpeker at det skaper et vanvittig engasjement når hun går inn i rolle, samtidig har hun en gylden mulighet til å være en god rollemodell for elevene, og vise at det ikke er skummelt. Ifølge Sæbø (2005, s. 25) er dette dessverre den minst brukte metoden i norske klasserom, og en mulig årsak kan være at det krever en høy, fagdidaktisk og dramafaglig kompetanse.

Et annet interessant funn vi bemerket oss, var at Jenny fortalte at hun sjelden, men av og til lekte sammen med elevene frileken. Hun forteller videre at hun absolutt kunne vært bedre til å starte opp undervisningen med å være i rolle. Kanskje Jenny kjenner på at hun skulle hatt en høyere fagdidaktisk, dramafaglig kompetanse (Sæbø, 2005), før det blir naturlig å ta fatt på mulighetene som ligger i å være lærer-i-rolle. På tross av at Jenny fortalte at hun sjelden gikk i lek med elevene, har vi flere observasjoner under *bamsesykehuset* på at hun gjorde akkurat det. For å observere leken presenterer Johnson, Christie og Wardle (2005) tre ulike lekeposisjoner læreren kan innta som; *observatør, medleker og lekeleder* (sitert i Öhman, 2012, s. 244-245). I utdrag 4 i resultatkapittelet, var det tre elever som hadde sklidd ut av leken. De befant seg på røntgenrommet, men da Jenny

kom inn på grupperommet (som var omgjort til et røntgenrom), stod disse tre elevene og kikket ut vinduet. Da sier Jenny med en engasjert stemme «Å, nei!!! *Katten har fått en skade i nakken*», mens hun tar opp røntgenbilde av hodet til en katt. Her ble Jenny en *lekeleder*, en lekposisjon som tar veloverveide valg for å berike og forlenge leken (Öhman, 2012, s. 245). Denne posisjonen er hensiktsmessig å gå inn i når spenningsnivået daler, for da kan læreren skape engasjement og få barna inn i leken igjen, noe som vi mener Jenny mestret på en god måte. I en annen observasjon hører vi Jenny si med en engasjert stemme «*RING 113! Vi trenger en ambulanse!*». Bak henne kommer en elev som sier «*BÆ BU, BÆ BU, BÆ BU*», og løper med en kasse med hjul som det står *ambulanse* på. Hun prater i telefon «på-likksom» med en elev, og det virker som at eleven har etterlyst ambulansen. Her har vi ikke sett hele lekesequensen mellom lærer og elever, men en kan anta at Jenny var i lekposisjonen som en *medleker* (Öhman, 2012, s. 245). Da er man aktiv i barnas lek, og *medlekeren* passer på å tilpasse seg lekens handling og rytme. Kanskje Jenny gikk inn i rolle og «tilkalte» ambulansen for å få framdrift i leken. Det er uansett ingen tvil om at Jenny har vært observant under disse to leksequensene nevnt ovenfor. En lærer bør nemlig til enhver tid være observant når barn utfolder seg i både frilek og i undervisning som har en lekende tilnærming. I observasjon av selve leken er det mye informasjon en kan innhente, som elevenes utvikling og kompetanse på både det faglige og det sosiale (Öhman, 2012, s. 239).

I dette delkapittelet er det presentert funn som går på lærerens rolle i det å skape en lekende tilnærming til skriveopplæringen. Disse funnene har ikke sett på elever som befinner seg i direkte skriveforløp. Det å være lærer-i-rolle eller en observatør i barnas lek, kan skape en positiv framdrift i leken, lage gode rammer for å engasjere elevene. Dette kan jo kanskje føre til at de også blir mer motivert til skriveforløpene som læreren legger til rette for i etterkant. Det skaper uten tvil en lekende tilnærming på undervisningen, og forhåpentligvis legger det gode føringer for videre skriving. I kommende delkapittel skal vi se på hvordan elevene og læreren kan være stillas for hverandre i rammeleken.

5.3.2 Stillasbygging i rammeleken

Vygotskij er en pioner innenfor den sosiokulturelle teorien, og han hevdet at elevene konstruerer ny kunnskap i samhandling med jevnaldrende eller voksne som er mer kompetent enn seg selv (Håland, 2021, s. 44; Wittek, 2014, s. 138). Under rammelekene som både Jenny og Maria arrangerte, observerte vi at dette var en god arena for lærerne å modellere for elever som trengte

ekstra veiledning. I en ny aktivitet, vil det i lys av et sosiokulturelt læringssyn, være hensiktsmessig for elevene at læreren er med og modellerer, slik at de får erfare at læreren kan utføre det som er nytt for dem (Wittek, 2014, s. 139). I utdrag 6 i resultatkapittelet hjelper Maria elevene i gang med oppstarten av butikkleken. Maria er med i oppstarten av butikkleken, og hjelper eleven som er kassemedarbeider. Hun sier «*Hva skal han kjøpe?*», og peker på eleven som har rolle som en kunde og står på andre siden av disken. Det får kassemedarbeideren til å se på varen som kunden har med seg. Eleven svarer «*brus*», og deretter peker Maria på kvitteringen, der eleven skal skrive brus. Hun staver ordet for eleven; «*BB-RR-UU-SS*», mens eleven skriver bokstav for bokstav. Etter dette stopper det litt opp for eleven, hvor han ser spørrende på Maria og sier at han ikke skjønner hva han skal skrive videre. Hun peker deretter på prisen på brusen, som var 1 krone. «*ÅÅH, 1 krone*» svarer eleven mens han smiler og skriver det ned på kvitteringen. Ifølge Håland (2021, s. 44) er det nødvendig at læreren bygger et *stillas* for elevene i skriveopplæringen. På denne måten kan elevene havne i *sonen for den proksimale utvikling*, som er sonen hvor en mer kompetent person bruker språket som hjelpemiddel for å hjelpe eleven med oppgaver som ikke er gjennomførbart alene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Maria bygde her et stillas for eleven, hvor hun var tilgjengelig for veiledning når eleven hadde behov for det. Vygotskij hevdet derimot at hvis det var elever som ikke mestret en oppgave, burde man ikke fortelle konkret hva eleven skulle gjøre, men heller støtte dem i læringsforsøket (Säljö, 2002, s. 48). Istedenfor å stave *brus* for eleven med en gang, kunne kanskje Maria startet med å spørre eleven hvordan han trodde ordet skulle staves. På denne måten hadde eleven fått utfolde seg hakket mer i skriftspråket. Likevel spør det om eleven hadde kommet skikkelig i gang, om det ikke var for Maria sin støtte og veiledning av hvordan leken kan foregå. Eleven fikk hjelp i skriveforløpet, og når han var usikker stod Maria klar og modellerte. Man kan tenke seg at denne eleven var i den proksimale sonen, hvor han utfoldet seg med en oppgave som han ikke hadde klart helt på egenhånd.

Mens lærerne modellerte og hjalp elever som hadde behov, foregikk det også mye støtte og hjelp mellom elevene under rammelekene hos både Maria og Jenny. Hos Jenny observerte vi flere tilfeller hvor elevene støttet hverandre, samt Jenny som var til stede og modellerte og støttet der det var behov. I utdrag 7 i resultatkapittelet er det to elever som befinner seg i bamsesykehus-leken. Den ene eleven er kunde og den andre er resepsjonist. Resepsjonisten spør kunden hva bamsen heter, og da svarer kunden «*Brillebjørn*». Deretter skriver resepsjonisten «*PILEB*», stopper så litt opp og spør Jenny som er i nærheten: «*Hvordan skriver jeg J?*». Jenny skriver *J* på tavlen ved siden av, og eleven skriver videre «*PILEBJO*». Eleven fører så fingeren fra bokstav til bokstav, mens hun leser ordet høyt. Deretter spør hun eleven som var kunde: «*Hva heter bamsen nå igjen? Jeg skriver*

bare bamsen». Kunden responderer med «*Skriv Brillebjørn. Thea klarte det*». Eleven skriver til slutt «*PILEBJON*». Dette utdraget er et vakkert eksempel på hvordan stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976, sitert i Säljö, 2002, s. 49; Håland, 2021, s. 44) kan foregå. Her er Jenny på rett sted til rett tid, og istedenfor å skrive bokstaven *J* for eleven, skriver hun den på tavlen som er ved siden av. På denne måten modellerer hun slik at eleven likevel må skrive bokstaven selv. Det virket som resepsjonisten synes navnet Brillebjørn var vanskelig, og ville derfor skrive bamsen, som kanskje var et lettere ord å skrive. Hadde det ikke vært for at kunden ønsket rett navn på bamsen sin, hadde resepsjonisten skrevet «bamse» som sannsynligvis var et ord hun kunne fra før. Istedenfor at eleven tok den «lette løsningen», fikk hun utfolde seg i skriftspråket. Det å få møte skriveopplæringen i forskjellige situasjoner med andre elever, er viktig for utviklingen av skriftspråket, ettersom de lærer av hverandre (Høigård, 2019, s. 205). Det er disse utdragene ovenfor et fint eksempel på.

5.3.3 Hentediktat med en lekende vri

Hentediktat var en aktivitet som ble observert hos både Maria og Jenny. Aktiviteten har fokus på den mekaniske siden av skriftspråket, hvor det er rettskriving av ord som er hensikten. I begge klasserommene hang det lapper med ulike ord på vegger rundt omkring. Elevene fikk bevege seg samtidig som de øvde på rettskriving. Hos Jenny skrev de ordene på små whiteboard-tavler, mens hos Maria skrev de ordene på A4 ark. Tidligere i drøftingskapittelet ble Lise Lunde Nilsens (2005) skriveroller nevnt, og i en slik aktivitet som dette er elevene *øveskrivere*, som går ut på bokstavforming og rettskriving (s. 88). Begge lærerne introduserte hentediktatet som en ordjakt. Bare med å legge til ordet *jakt*, kan man allerede her vekke elevenes nysgjerrighet. Jakt kan oppleves mer lekende og interessant enn ordet *hentediktat*. En aktivitet som i utgangspunktet går på bokstavforming og rettskriving, blir dermed tilført en lekende tilnærming som kan gjøre det hele mer spennende. Dette er i tråd med Scully og Roberts (2002) som hevder at ved å gjøre undervisningen på en lekbasert måte, kan lese- og skriveoppgavene oppleves mer motiverende og autentiske (s. 93-94). Maria løftet aktiviteten en dimensjon høyere ved å tilføre aktiviteten flere lekende elementer. For å bygge videre på ordjakten, la Maria til rette for at elevene skulle være detektiver. Taklyset i klasserommet var avskrudd, og på den digitale tavlen var det et bilde av forstørrelsesglass og ordet «detektiv». Elevene ble delt inn i læringspar, hvor hvert par fikk lommelykt som skulle brukes i søken etter ord som hang på veggene. Like før oppstarten av aktiviteten sier Maria med en hviskende stemme: «*Er dere klare til å være detektiver nå? Klarferdig-gå!*». Ved å skru av lyset, blir elevene faktisk nødt til å jakte etter bokstavene, noe som kan gjøre aktiviteten mer autentisk, i form av at jakten blir «ekte» og nødvendig for å finne ordene.

Dette så ut til å motivere elevene, ettersom flere av dem løp rundt i klasserommet med lommelyktene sine og lyste etter bokstaver. Her har Maria gjort flere valg som har tilført hentediktet en lekende tilnærming.

Det å bruke lek i en læringssituasjon, er noe Lillemyr (2011) hevder som viktig, grunnet motivasjonen og engasjementet som ligger i lekens natur (s. 248). I utdrag 8 fra resultatkapittelet var det to elever som løp fra det ene klasserommet til det andre. Den ene eleven sier: «*Hei, du! Følg etter meg. Jeg har en laser*», mens han lyste rundt i klasserommet med lommelykten. Her, midt i hentediktaten som er en skriveaktivitet som går på rettskriving, oppstår det lek mellom disse to elevene. Lillemyr (2011, s. 41) sier at en av lekens kjennetegn er at den er «på-likesom», moro og samtidig er det en arena for oppfinnsomhet. Her later eleven later som at lommelykten er en laser, og det ser ut til at de både har det morsom og samtidig er oppfinnsomme. Videre i utdrag 8 går disse to elevene forbi klassebamsen som heter Leo. Da sier den ene eleven: «*Se, Leo! Det kan vi skrive*». De jaktet etter ord med *R* og *O*. Da holder den ene eleven lommelykten mot arket, mens den andre skriver klassebamsens navn. Det vakre med dette er at i tillegg til at de befinner seg i leken, foregår det også skriving. Det kan virke som at disse elevene var i *flytsonen* (Öhman, 2012, s. 163; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Da glemmes nemlig tid og sted, og denne tilstanden kan være «magnet for læring», ettersom det kreves ferdigheter, konsentrasjon, følelser og kreativitet (Öhman, 2012, s. 163). Når elevene blir så engasjerte som dette, da har man virkelig truffet med aktiviteten. Det er fint å se hvor små grep som skal til for å tilføre hentediktet med en mer lekende vri.

Vi observerte også en annen økt med hentediktet i Maria sin klasse. I oppstarten av hentediktet sier Maria: «*I dag skal vi på bokstavjakt*». Da responderer en elev med: «*Skal vi være detektiver igjen?*». Maria svarer med at de skal gjøre aktiviteten på en ny måte denne gangen. Prinsippet var det samme, bokstavene hang rundt omkring i klasserommet og elevene skulle «jakte» på dem. Denne gang hadde hun fjernet lommelyktene, og istedenfor fikk de A3 ark med bokstavhus. Her kunne elevene velge bokstavhus med tomme linjer, eller bokstavhus med stiplede bokstaver fra alfabetet. Da kunne elevene som trengte ekstra modellering velge stiplede bokstaver om de følte behov for det. Sammenlignet med hentediktet hvor de fikk være detektiver, er det færre «lekende elementer» i denne økten. Likevel forteller Maria i intervjuet at dette engasjerte elevene, særlig på grunn av at de aldri hadde brukt A3 ark før. Under bokstavjakten observerte vi også en gutt som kom løpende til Maria og sa: «*Dette var skikkelig gøy*», mens han løp videre i jakten på neste bokstav.

Både Maria og Jenny brukte hentediktat som en lekende tilnærming til skriveopplæringen, hvor elevenes aktivitetsbehov ble ivaretatt ettersom de fikk bevege seg. De tilførte begge et lekende preg over aktiviteten ved å erstatte ordet «hentediktat» med «jakt». Maria løftet det enda et hakk ved å skrue av taklyset, gi dem lommelykter samt å gi elevene roller som detektiver. Det er egentlig små grep, som kan være den store forskjellen på om elevene går inn i lek eller ser på det som en ren læringsaktivitet. Ifølge Scully og Roberts (2002, s. 93-94) vil elevene kunne få en livslang kjærighet til lesing og skrivning dersom de får oppleve lese- og skriveopplæringen motiverende tidlig i skolegangen. Det er ikke mulig å trekke konklusjon på om Maria og Jenny sine undervisningsopplegg gir elevene en livslang kjærighet til lesing og skrivning. Ut fra de observasjonene vi har gjort oss, legger de uten tvil til rette for at elevene skal oppleve skriveopplæringen som lekende og motiverende.

6 Oppsummering og avsluttende kommentar

Dette kapittelet starter ved at trådene trekkes sammen gjennom å oppsummere studien. Det gjøres ved å besvare avhandlingens problemstilling. Deretter vil vi se på veien videre innenfor forskningsfeltet. Masteravhandlingen slutter med tanker videre og avsluttende kommentar.

6.1 Oppsummering

I denne masteravhandlingen har vi forsøkt å besvare problemstillingen: «*Hvordan bruker to førsteklasselærere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen?*». Studiens formål var å bruke to læreres erfaringer og kunnskap, meninger og opplevelser til å belyse hvordan lek og lekende tilnærminger kan brukes i skriveopplæringen. Motivet med studien var å avdekke forskjellige perspektiver på lekens mulighet til å skape meningsfull skriveopplæring for førsteklassingene. I den forbindelse ble det sett nærmere på hvordan to førsteklasselærere bruker lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen. I denne studien ble det utført semistrukturert intervju og observasjoner av første klasse-lærerne Maria og Jenny.

For å svare på studiens problemstilling, ble det brukt følgende forskningsspørsmål som støtte:

1. *Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?*
2. *Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?*
3. *Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?*

Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt for den tematiske analysen (Braun & Clark, 2006) av studiens empiri, ble det utformet tre hovedtemaer; *lek som fenomen, meningsfull skriveopplæring ved bruk av lek og en lekende tilnærming til skriveopplæringen*. Temaene illustrerer en fortolkning og teoretisering av funn som er redegjort i drøftingskapittelet.

I desember 2022 kom delrapporten av evaluering av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022). Det hevdes det at leken er svekket, ettersom det er mindre av den spontane frileken og mer av lærerstyrte aktiviteter (s. 169). En annen bekymring er økende tidsbruk på bokstavinnlæring og

grunnleggende regneferdigheter, som tar opp tid og plass til leken. I tillegg peker rapporten på at kun 2 % av 531 førsteklasselærere bruker mye tid på rammelek. 5 % av tilsvarende gruppe brukte mye tid på rollelek (Bjørnstad et al., 2022, s. 108). Dette er bekymringsverdig. I vår masteravhandling har vi fått et innblikk i hvordan Jenny og Maria tilrettelegger for lek og lekende tilnærminger. Ut fra våre funn, mener vi at disse to er med på å motbevise at tallene ovenfor ikke gjelder alle førsteklasserom. Så – hva er det egentlig Jenny og Maria gjør som fungerer så godt?

Gjennom problemstillingen: «*hvordan bruker to førsteklasselærere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen?*», var hensikten vår å belyse hvordan lek og lekende tilnærminger kunne brukes i skriveopplæringen. Jenny og Maria har en vid forståelse av lekbegrepet, og i den forbindelse ser de mange muligheter i leken. De verdsetter både lekens egenverdi, og de er opptatt av å bruke lekende tilnærminger til skriveopplæringen. Dermed har Jenny og Maria et bredt register av ulike former lek, som rammelek, iscenesatte skrivesituasjoner, lærer-i-rolle, hentediktat som er lekpreget. Det at elevene skulle oppleve skriveopplæringen som meningsfull var noe begge fremhevet som viktig. Følgelig ønsket de at elevene skulle forstå *hvorfor* de skriver. Å skjønne hensikten med den eventuelle skriveoppgaven, blir lettere ved bruk av lek, ettersom det også er barns naturlige væremåte (Lillemyr, 2020). Da kan skriveopplæringen oppleves helhetlig og meningsfull, som igjen kan bidra til at elevene tar med seg skrivingen inn i frileken. Ettersom lærerne både bruker frilek og lekende tilnærminger, samt ser verdien av å bruke frilek og lek i kombinasjon av fag – gis det en indikasjon om at lærerne har et helhetlig læringssyn der de ser *hele eleven* (Vingdal, 2014).

For å oppsummere funnene fra denne studien, mener vi at lek kan sette en meningsfull ramme rundt skriveopplæringen. Elevene må få en undervisning som er varierende, hvor de får møte skriftspråket på ulike måter. I tillegg til at lek kan tilføre skriveopplæringen motivasjon, er lekens egenverdi essensielt for elevene.

6.2 Tanker om videre forskning

For å undersøke tematikken lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, ville det vært interessant og løftet frem elevens stemme. Denne studien tok utgangspunkt i lærerne, og selv om vi har observert elever i lek og tolket ulike observasjoner hvor barn har vært med, har vi likevel ikke fått frem stemmen deres. Til veien videre ville det vært særs interessant om elever i første klasse blir forsket på, hvor man fokuserer på hva barna selv oppfatter som lek og eventuelt lytte til barnas

behov for lek. Dette kunne gitt skolen gode pekepinner på hva barn potensielt synes mangler i skolen. Alt i alt synes vi elevens stemme må opp og fram. En ting er om vi som lærere tenker det er lek og lekende tilnærming, men det er faktisk kun eleven som kan definere det.

6.3 Avsluttende kommentar

Som nevnt i innledningen er det mye nysgjerrighet og spenning knyttet til skolestart for fem- og seksåringene. Vi stilte spørsmålet – hvordan kan man legge til rette for at nysgjerrigheten opprettholdes og lærelysten ikke forsvinner? Her mener vi at lek kombinert med en meningsfull skriveopplæring er en vesentlig faktor. Hvilket kommer godt frem i Jenny sitt utsagn: «*Hvordan kan vi leke oss til å lære dette her? Eller hvordan kan vi lære gjennom denne leken?*».

Det å være lærer i første klasse innebærer et stort ansvar når det kommer til implementering av både frilek og lekende tilnærming til undervisningen. Det står nedfelt i læreplanens overordnet del at lek er *nødvendig* for at elevene skal trives og utvikle seg, og at lek på samme tid gir mulighet til å være kreativ og at de skal oppleve læringen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det at leken er *nødvendig* for trivsel og utvikling, sier noe om viktigheten av at den også er en naturlig del av barns hverdag. Dermed er det skremmende og trist at lekens plass i samfunnet svekkes (FN, 2013; Bjørnstad, 2022).

Etter å ha arbeidet med denne masteravhandlingen, sitter vi igjen med en bredere forståelse for hvordan man kan legge til rette for lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen. Lærerens engasjement og kunnskap har smittet over på oss, og det er ikke umulig at våre kommende elever vil få et hyggelig besøk av «Matematiko» til høsten. Vi gleder oss til å ta med oss kunnskapen ut i lærerprofesjonen. Samtidig håper vi flere førsteklasse-lærere følger etter, for å skape en skole hvor leken får den plassen den fortjener, for elevens skyld.

7 Litteraturliste

- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C.P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg*. Systime.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. Hogsnes, D. (Red.), *Lek i Begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson- Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (1989, 20. november). <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barns rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomit/id573909/>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - lekende tilnærminger til skole og SFO* (2. utg., s. 27-42). Universitetsforlaget.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinoff, R., Berk, L. E. & Singer, D. (2009). *A mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting for Evidence*. Oxford University Press.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.

- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen. Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik. & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37 - 60). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling – Muntlig og skriftlig* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerende leik. I R. T. Lorentzen, T. Hoel, L. Engen, L. Helgevold, J. Frost, L. Bøyese & A. Håland (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håland, A. (2007). *Dialogar om tekst*. Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk – korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive – tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Jonassen, T. (2017). *Seksårsreformen 20 år etter: - gi seksåringene førskolen tilbake*.
<https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kunnskapsdepartementet. www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskarlegging*, 1(1), 57.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor. Barns lek – en utfordring for læring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa : forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Mosby oppvekstsenter. (2019). *Alle med*. <https://minskole.no/mosby/underside/18783>
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren? I S. Skjong (Red.), *GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 82-98). Det norske Samlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Riley, J. G. & Jones, R. B. (2010). Acknowledging learning through play in the primary grades. *Childhood Education*, 86:3, 146-149. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523135>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Menneskets og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-58). Cappelen forlag.
- Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, expository writing, and reading aloud: Playful literacy in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 30, 93–99.
<https://doi.org/10.1023/A:1021297001501>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Skar, G. B. U., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201-216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skrivesenteret. (2022a, 11. april). *Skrivetrekanen*.
<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Skrivesenteret. (2022b, 11.april). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Solheim, R. & Falk, D.Y. (2021). Skriveutvikling og skrivekompetanse: Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget.
- Størksen, I., Braak, D. T., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Hundeland, P. S. & Rege, M. (2020). *Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet* (2.utg.). GAN Aschehoug.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen: elevaktiv læring og drama: rapport B*. Universitetet i Stavanger.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1* (s. 39-54). Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1* (s. 71-96). Universitetsforlaget.
- Olofsson, B. K. (1987). *Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek*. HLS Förlag.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Unhjem, A. Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig – erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i*

begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO (s. 173-188).

Universitetsforlaget.

Universitetet i Oslo. (2022, 22. desember). *Nettskjema diktafon-app*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagformyelsen/>

Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet* (s. 55 - 57). Caspar forlag.

Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig syn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Gyldendal Akademisk.

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.

Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 133-148). Cappelen Damm Akademisk.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.

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

8 Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv til informantene

8.2 Godkjenningsbrev fra SIKT

8.3 Intervjuguide

8.1 Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet *Lek i skriveopplæringen*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan førsteklasselærere bruker lek i skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

Formål

Formålet med denne masteravhandlingen er å se på hvordan lekende tilnærming til skriveopplæringen foregår i første klasse. Da vil vi observere hvordan lærere erfarer og bruker lekende tilnærminger til skriveopplæringen, etterfulgt av intervju av lærere som er blitt observert.

Med bakgrunn i vårt ønske om å undersøke hvordan det legges til rette for lek i skolens skriveopplæring, er problemstillingen vår: *Hvordan bruker to førsteklasselærere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen?*

For å kunne besvare problemstillingen, har vi tre forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?
2. Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?
3. Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kathrine Mosbron Langåker og Camilla Hjorteland, studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge i samarbeid med veileder Ronny Johansen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget hentes ved strategisk utvelgelse hvor vi har kriterier om at informanten jobber i første klasse, og er opptatt av å ha en form for lekende tilnærminger i skriveopplæringen sin. Utvalget vil bestå av to førsteklasselærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forutsatt ditt samtykke, ønsker vi å observere tre økter i klasserommet ditt over en periode på to uker. Vi ønsker deretter et intervju med deg etter siste dag med observasjon. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut dette samtykkeskjemaet og stiller klasserommet ditt til disposisjon og stiller til intervju som vil vare opp til 60 minutter. Intervjuet er ment som en dialog, og tiden vil da også variere med utgangspunkt i hvordan dialogen utvikler seg. Under intervjuet vil vi bruke en lydopptakapp som er utviklet av Universitetet i Oslo, som ligger trygt oppbevart i et nettskjema. Vi vil i etterkant transkribere og anonymisere intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kathrine Mosbron Langåker (student), Camilla Hjorteland (student) og Ronny Johansen (veileder) vil ha tilgang til transkribert intervju som ligger i ett Teams-rom som bare Kathrine og Camilla har tilgang til. I transkriberingen vil du få et pseudonym og du vil på ingen måte gjenkjennes i publikasjonen av masteravhandling.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.07.2023, og alt datamateriale vil da slettes fra Teams.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Kathrine Mosbron Langåker (kathrineml.90@gmail.com), Camilla Hjorteland (camillahjorteland@gmail.com) eller Ronny Johansen (ronny.johansen@usn.no)
- Vårt personvernombud: Pål Are Solberg (personvernombud@usn.no).

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige

Kathrine Mosbron Langåker og Camilla Hjorteland

(Veileder Ronny Johansen)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, *Lek i skriveopplæringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i klasserommet i tre økter.
- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Godkjenningsbrev fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

364820

Vurderingstype

Standard

Dato

05.12.2022

Prosjektittel

Lek i skriveopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Ronny Johansen

Student

Kathrine Mosbron Langåker

Camilla Hjorteland

Prosjektperiode

20.08.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

8.3 Intervjuguide

Temaet for denne masteravhandlingen er lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen som foregår i første klasse. Bakgrunnen for interessen av temaet er at vi ser på lek som en essensiell del av barns skolehverdag, og vi ønsker å bli godt rustet til tilrettelegging av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen når vi selv skal jobbe i begynneropplæringen.

Med bakgrunn i vårt ønske om å undersøke hvordan det legges til rette for lek i skolens skriveopplæring, ble denne problemstillingen utarbeidet: *Hvordan bruker to førsteklasse lærere lek og lekende tilnærminger som redskap for skriveopplæringen?*

For å kunne besvare problemstillingen, har vi utformet følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærerne i begrepene lek og lekende tilnærminger?
2. Hvilke muligheter ser lærerne ved bruk av lek og lekende tilnærming til skriveopplæringen?
3. Hvilken lek og lekende tilnærminger bruker lærerne i skriveopplæringen?

Informasjon om oppgaven

Fortelle kort om temaet for oppgaven.

Fortelle om hensikten med intervjuet og hva det skal brukes til.

Forklare taushetsplikt og anonymitet (både enkeltpersoner og skolen).

Informere om opptak, og lagring av data.

Innledende spørsmål

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke læreplaner har du jobbet under?

Hvilken erfaring har du med å jobbe i begynneropplæringen?

Hva liker du best med å jobbe i begynneropplæringen?

Hovedspørsmål

Temaene i intervjuet vil være lekende tilnærming, skriveopplæring og tilrettelegging.

- Hva legger du i begrepene lek og lekende tilnærming?
- Opplever du at undervisningsmetoder har påvirkning for elevenes læring og motivasjon for læring? Hvis ja, på hvilken måte?
- Jobber du bevisst for å få til en mer lekpreget skolehverdag for elevene i første klasse? Hvis ja, på hvilken måte da?
- Bruker du lekende tilnærminger i skriveundervisningen?
- Hvordan tilrettelegges det for lek i skriveopplæringen med tanke på tid, møblering og leker?
- Hvor finner du inspirasjon til skriveoppdrag der du bruker lek i skriveundervisningen?
- Har du noe mer å tilføye om hvordan du jobber med lek i skriveopplæringen som kan være relevant for vår forskning?