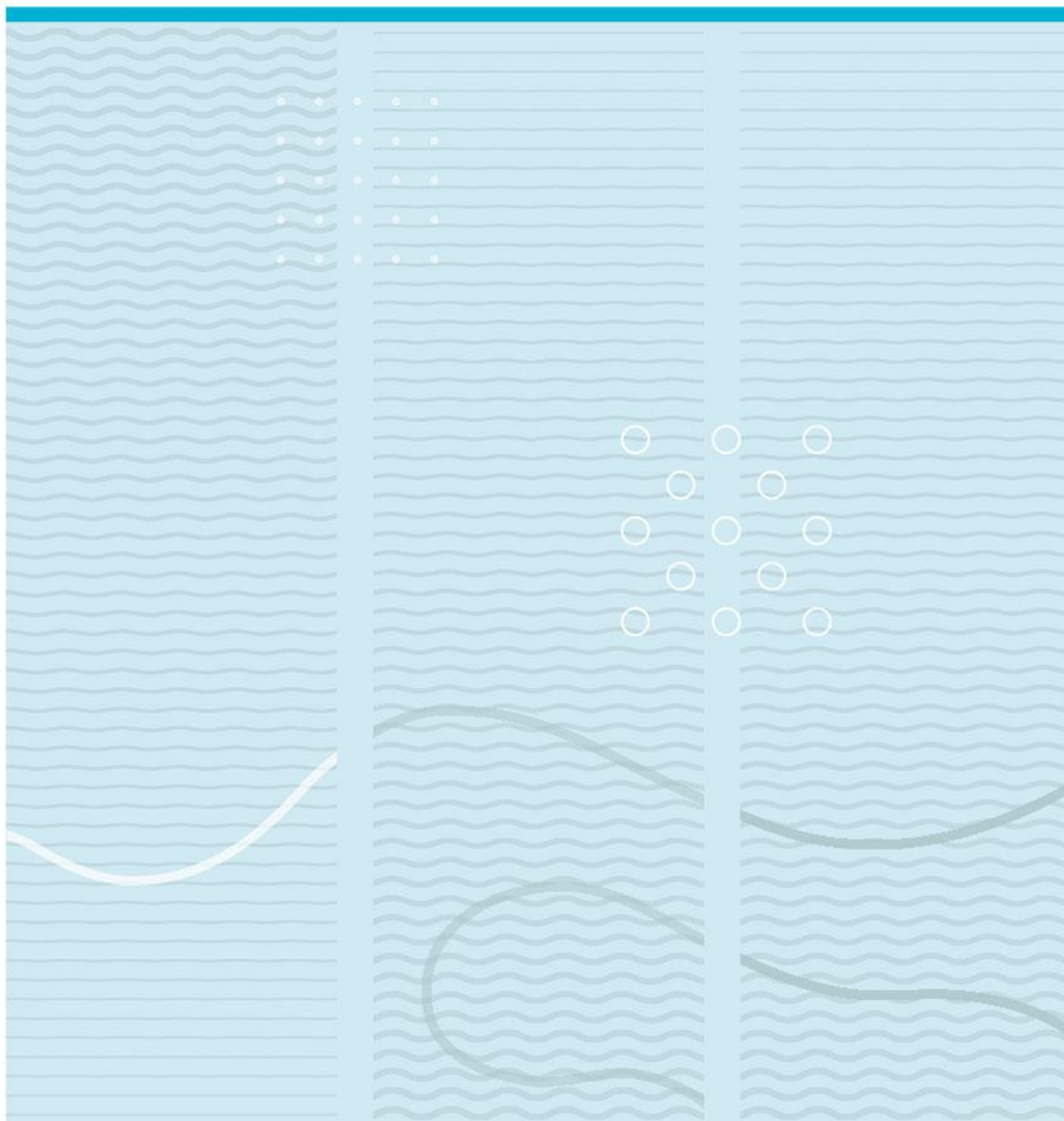


Karoline Lindahl Jonassen & Lina Herland Skalleberg

Lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen

En kvalitativ studie av hvordan lærere praktiserer og argumenterer for lek og lekende tilnærminger, og hva som legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

©2023 Karoline Lindahl Jonassen & Lina Herland Skalleberg

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Med utgangspunkt i lekens betydning for elevene i begynneropplæringen, ønsket vi å undersøke lærernes praktisering av og argumentasjon for lek i skriveopplæringen. Formålet med studien var å tilegne oss kunnskap om, og få innsikt i studiens problemstilling som lyder som følger: *Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?* For å belyse problemstillingen ytterligere innehar denne studien tre forskningsspørsmål: 1. Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen? 2. Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen? 3. Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen? Sammenlagt danner dette avhandlingens innfallsvinkel. Masterstudiets problemstilling utdypes ved hjelp av empiri samlet gjennom en kvalitativ tilnærming, der fire lærere, alle med tilhørighet i begynneropplæringen, har delt sine tanker, erfaringer og opplevelser rundt lek og lekens plass i den første skriveopplæringen.

Studiens teoretiske rammeverk er tredelt, og i første delkapittel gjør vi rede for fenomenene lek og læring, og løfter frem ulike forståelser av lek og presenterer karakteristiske trekk ved leken. I tillegg presenterer vi læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Videre viser vi til teorien om forholdet mellom lek og læring, der vi trekker frem undervisningstilnærmingene lærerik lek og lekende læring. I det andre delkapittelet redegjør vi for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, der vi går nærmere inn på forholdet mellom lek, undervisning og læring. I tillegg presenteres sentrale trekk ved norskfagets første skriveopplæring. I siste delkapittel tar vi for oss faktorer som kan begrense lekens plass i denne opplæringen. I diskusjonskapitlet drøftes informantenes uttalelser opp mot sentral teori og litteratur fra teorikapitlet, der drøftingen tar utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og kategoriene som ble utviklet gjennom bearbeidelsen av empirien.

Et av studiens mest sentrale funn viser at lærerne anvender lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen, mens lek i form av fri lek tilsynelatende anvendes i liten grad i sammenheng med faglig læring i undervisningen. Et annet interessant funn viser at lærerne argumenterer for bruk av lek og lekende tilnærminger basert på elevenes behov for bevegelse og engasjement. Av studiens mest sentrale funn ser vi at informantene opplever at fysiske rammer i form av klasserommets utforming og innredning skaper begrensninger for leken, samtidig som økte krav, forventninger om testing og gode elevresultater medfører at undervisningen blir mindre lekende.

Forord

Fem år ved Universitetet i Sørøst-Norge nærmer seg slutten, og masteravhandlingen skal leveres. Vi har stått ved hverandres side gjennom hele studieløpet, og støttet og hjulpet hverandre til å yte det beste vi kan hele veien. Å avslutte utdanningsløpet sammen føles derfor helt rett. Det siste året har vært en lærerik, men også en svært krevende prosess med mange opp- og nedturer. Det er dermed en sann glede å endelig kunne få presentere vår ferdigstilte masteravhandling om lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. Men aller først er det mange som fortjener en takk i forbindelse med arbeidet. Disse menneskene hadde vi ikke klart oss uten.

Først av alt ønsker vi å takke vår veileder, Elisabeth Hovde Johannessen, for tett oppfølging, oppmuntring, konstruktive tilbakemeldinger, konkrete fremovermeldinger og ikke minst gode råd gjennom hele prosessen. Tusen takk for all veiledning, uten deg hadde dette vært mye vanskeligere.

Tusen takk til våre informanter som har stilt opp i dette prosjektet og delt deres tanker om og erfaringer med lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen med glede og engasjement. Takk for at dere fant tid til å delta i vårt prosjekt. Uten dere hadde ikke denne studien eksistert.

Kjære medstudenter, tusen takk for fem fine år. Dere har vært gull verdt gjennom studieløpet. Takk for gode innspill, tilbakemeldinger og tankedeling gjennom disse årene, også i arbeidet med dette masterprosjektet.

Våre familier må naturligvis også takkes. Tusen takk for at dere alltid er der for oss og støtter oss. Takk for deres oppmuntrende ord og tålmodighet. Når vi underveis mistet troen på oss selv, plukket dere oss opp igjen og ga oss styrke til å fortsette og troen på at dette ville vi få til sammen. Vi er så takknemlig for dere alle. Takk til øvrig familie og venner for forståelse, omtanke og tålmodighet det siste året. En siste takk til alle dere andre som har stått på sidelinjen og heiet. Uten alle dere hadde ikke dette gått.

Stavern, 10. mai 2023

Karoline Lindahl Jonassen & Lina Herland Skalleberg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	7
1.1 Tematikk og bakgrunn	7
1.2 Motivasjonen for studien	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.4 Avgrensning.....	10
1.5 Tidligere forskning.....	10
1.6 Overordnet struktur	11
2 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Lek og læring	14
2.1.1 Fenomenet lek	14
2.1.2 Fenomenet læring.....	15
2.1.3 Forholdet mellom lek og læring.....	16
2.1.4 Forholdet mellom lek, undervisning og læring.....	17
2.1.5 Lekende tilnærminger	18
2.1.6 Lærerik lek og lekende læring	19
2.2 Norskfagets skriveopplæring	20
2.2.1 Den første skriveopplæringen	20
2.2.2 En meningsfull skriveopplæring	23
2.3 Læreren i spenningsforholdet mellom intensjoner	24
2.3.1 Økte krav til testing og lærerdominert undervisning	24
2.3.2 Klasserommets utforming og innredning.....	25
2.4 Oppsummering.....	26
3 Metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	27
3.2 Valg av metode	28
3.2.1 Semistrukturert kvalitativt intervju	29
3.2.2 Informantutvalg.....	30
3.2.3 Intervjuguide	30
3.2.4 Kvalitetssikring gjennom pilotintervju	31
3.2.5 Gjennomføring av intervju.....	32

3.3 Forskerrollen	33
3.3.1 Etske retningslinjer	33
3.3.2 Pålitelighet og gyldighet	35
4 Analyse	37
4.1 Tematisk analyse.....	37
4.1.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet.....	38
4.1.2 Fase 2: Generering av innledende koder.....	39
4.1.3 Fase 3: Generering av innledende kategorier.....	39
4.1.4 Fase 4: Evaluering av overordnede kategorier.....	40
4.1.5 Fase 5: Detaljert analyse	40
4.1.6 Fase 6: Avsluttende analyse.....	41
5 Funn.....	42
5.1 Lærernes begrepsforståelse	43
5.1.1 Lærernes forståelse av lek	43
5.1.2 Lærernes forståelse av lekende tilnærminger.....	44
5.1.3 Relasjonen mellom begrepene	45
5.2 Lærernes argumentasjon for bruk av lek og lekende tilnærminger	45
5.2.1 Elevenes bevegelsesbehov	45
5.2.2 Engasjement	46
5.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen.....	48
5.3.1 Lærernes mest anvendte form for lek	48
5.3.2 Formingsaktiviteter	48
5.3.3 Fysisk aktivitet	49
5.3.4 Lekende skriveoppgaver	51
5.4 Begrensninger for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen.....	52
5.4.1 Fysiske rammer	53
5.4.2 Ressurser	54
5.4.3 Kartlegging, resultater og økt læringstrykk	55
5.4.4 Tidsaspektet	57
6 Diskusjon.....	58
6.1 Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?	58
6.1.1 Lek	58
6.1.2 Lekende tilnærminger	60
6.1.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger.....	62

6.2 Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?	66
6.2.1 Barns behov for bevegelse	66
6.2.2 Engasjement og humor	67
6.2.3 Lek som inspirasjonskilde	69
6.3 Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen?	70
6.3.1 Økte krav, forventinger om testing og gode elevresultater	70
6.3.2 Klasserommets utforming og innredning	73
7 Avslutning	76
7.1 Besvarelse av studiens problemstilling	76
7.1.1 Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?	76
7.2 Forslag til videre forskning	78
Litteraturliste.....	79
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	85
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	87
Vedlegg 3: Intervjuguide	88
Vedlegg 4: Tankekart	90
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	91

1 Innledning

1.1 Tematikk og bakgrunn

Ved innføringen av Reform 97 og senket skolealder, var en av intensjonene at barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter skulle videreføres i skolen (Becher et al., 2019a, s. 15). I tillegg var det en forutsetning om at leken skulle tillegges stor vekt de første skoleårene (Meld. St. 40, (1992-1993), s. 24). Tidlig på 2000-tallet ble det gjennomført en undersøkelse for å innhente kunnskap om hvordan Reform 97 ble gjennomført. En av delstudiene viste at lek som inspirasjons- og motivasjonsfremmende aktivitet var lite fremtredende, at lærere sjeldent deltok og at lek primært ble henvist til pauser og uteområder (Vatne, 2006, s. 81). Politikerne uttrykte med dette bekymring for at intensjonene bak seksåringenes skolestart, ikke var innfridd (Lillejord et al., 2018, s. 2). Mens L97 oppfordret til å legge større vekt på lek og lekende arbeidsformer det første skoleåret, hadde LK06 større vekt på fag, kunnskaper og måling av oppnådde kompetansemål (Becher et al., 2019a, s. 19). Dette førte til at det ble stilt større krav til kunnskap og kompetanse i skolen, som medførte at lekens ståsted kontinuerlig ble utfordret og økt stillesitting for elevene i undervisningen er noe som passer dårlig for en kropp full av energi (Haug, 2013, s. 123; Haug & Lode, 2018; Skjeggestad, 2018, sitert i Unhjem & Frenning, 2019, s. 177). I tillegg ble ikke leken beskrevet som en tilnæringsmåte til læring (Becher et al., 2019a, s. 19). Dette førte til at søkelyset ble rettet mot at seksåringene ikke møtte en skolehverdag som var tilpasset dem (Unhjem & Frenning, 2019, s. 177).

Det er viktig å finne gode måter å integrere lek og lekende tilnæringer i undervisningen, og se hvilket pedagogisk potensial slike tilnæringer til læringsstoffet kan bidra til å øke elevenes engasjement. På den måten kan leken få den pedagogiske anerkjennelsen vi mener den fortjener. Vi ønsker å ta for oss lek og lekende tilnæringer knyttet til skriveopplæringen, fordi dette er en sentral del av begynneropplæringen. Skriveopplæringen varer hele skoleløpet, og det er alltid rom for å forbedre egne ferdigheter i skriving. Derfor er det avgjørende at denne opplæringen oppleves som meningsfull og at elevene er engasjerte allerede fra skolestart. Dette er det lærerne som har ansvaret for, og derfor mener vi denne tematikken er viktig å belyse. Temaet for denne masteroppgaven er lek og lekende tilnæringer i norskfagets første skriveopplæring. I masterfaget *Begynneropplæring* har temaet vært sentralt, og bakgrunnen for interessen for temaet er at vi fikk et annet syn på lek og lekende tilnæringer gjennom arbeidet med dette faget. Vi fikk en forståelse av hvilket pedagogisk potensial dette kan ha for de yngste elevene i skolen. I arbeidet med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 2020 ble det uttalt og hevdet at lek og utforskning skulle

prioriteres blant de yngste elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel har vi erfart at lek og lekende tilnærminger i ulik grad anvendes og ofte ikke får den pedagogiske anerkjennelsen den burde. Dette er til tross for at leken alltid har vært en del av den norske skolen og de norske læreplanene. Vi håper vi oppdager at leken i større grad blir anvendt som en tilnærming til læring, og har en større pedagogisk anerkjennelse hos lærerne enn vi har erfart tidligere.

Gjennomgående siden seksårsreformen ble endret i 1997, har spørsmålene om det er rom for lek, hvilken lek som skal være gjeldende og lekens bidrag til læring stått sentralt i diskusjonene (Becher et al., 2019a, s. 15). Med det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ble det forventet mer lek i skolens begynneropplæring (Becher et al., 2019b, s. 9). Utdannings- og forskningskomiteens medlemmer forventet med dette at de nye læreplanene skulle legge til grunn for at lek ble en naturlig del av elevenes skolehverdag (Lillejord et al., 2018, s. 4). I tillegg skulle overgangen fra barnehage til skole preges av gode sammenhenger, og læring gjennom lek og utforskning skulle vektlegges (Becher et al., 2019b, s. 9). Dette gjelder spesielt i arbeidet med de yngste barna i skolen. Lek omtales i den overordnede delen, både som en verdi og et prinsipp i opplæringen. Dette ser ut til å bli begrunnet i følgende påstand: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet, gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I samsvar med dette beskriver de fornyede læreplanene for grunnskolen lek med ny styrke, men uten at begrepet forklares (Solstad, 2022, s. 72). Hvem som skal definere hva lek er, hvordan lærerne skal tilrettelegge for lek og når leken kan hevdes å være vesentlig for læring, er altså noe lærere må finne ut av selv (Solstad, 2022, s. 73). I lys av dette vekker det bekymring at både lærere og foresatte rapporterer om en tradisjonell undervisning, hvor fokuset er på rask bokstavprogresjon, leseferdigheter, individuelt skolearbeid, stillesitting og lærerstyrt formidling er dominerende (Becher et al., 2019a, s. 20).

1.2 Motivasjonen for studien

Vi har, som nevnt tidligere, valgt å basere vår masterstudie på temaet *lek og lekende tilnærminger* for de yngste elevene i skolen. Dette valget var motivert av vår interesse for begynneropplæring og et ønske om å jobbe i småskolen. Motivasjonen for studien var først og fremst å øke vår egen forståelse av lekens pedagogiske potensial i skriveopplæringen, gjennom å få innsikt i hvordan lærere praktiserer og argumenterer for lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring. Interessen for oppgavens tematikk vokste frem da vi fjerde studieår hadde masterfaget *Begynneropplæring*. Likevel hadde vi begge et ekstra engasjement allerede etter andre

studieår knyttet til norskfaget, etter å ha lært om den første skriveopplæringen og elevenes skriveutvikling. Når vi etter hvert lærte mer om hvordan lek kunne integreres på ulike måter i denne opplæringen, og hvilken verdi dette kunne ha for de yngste elevene var ikke valget om tematikk for masteroppgaven lenger vanskelig.

Vår forforståelse av lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring, bygger på at leken får lite plass i skolens undervisningspraksis, og at det tross for fagfornyelsen er et stort faglig fokus allerede for skolestarterne (Becher et al., 2019a, s. 23). Denne forforståelsen er basert på våre praksiserfaringer som har ført til at vi sitter igjen med et inntrykk av at leken får lite plass for de yngste elevene i skolen. Etter praksisperiodene har vi fått en oppfatning av at det er et stort fokus på struktur, faglig innhold og gode elevresultater, samtidig som leken hovedsakelig blir lagt til friminutt og brukes som et avbrekk i undervisningen. Vi har derfor en mistanke om at leken tidligere ikke har vært prioritert i lærerutdanningen, ettersom vi oppfatter at leken integreres i liten grad i skolens undervisning. En årsak til dette kan være at leken har blitt tillagt minimal vekt gjennom utdanningsløpet, og kan ha medført at lærere mangler lekekompetanse når de starter å jobbe i skolen, som følgelig fører til at lærere unnlater å prioritere leken i sin yrkesutøvelse. På bakgrunn av dette ønsker vi å tilegne oss kompetanse, slik at vi kan integrere og praktisere lek og lekende tilnærminger som en del av vår undervisning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masterstudien er forankret i norskfaget og pedagogikken. Ettersom vi begge interesserte oss forholdsvis tidlig for både den første skriveopplæringen og lek etter hvert som temaene ble presentert for oss, falt beslutningen på å kombinere disse interessene og dermed undersøke første- og andreklasselæreres erfaringer og opplevelser med lek og lekende tilnærminger i norskfaget med fokus på den første skriveopplæringen. For å belyse forskningsprosjektets problemstilling, valgte vi å intervju fire lærere ved bruk av semistrukturert intervju.

Problemstillingen for denne masterstudien er: *Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?* For å belyse problemstillingen ytterligere har vi valgt å fokusere på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?

2. Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?
3. Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen?

1.4 Avgrensning

Av hensyn til prosjektets omfang var det nødvendig å avgrense denne studien. Vi har først og fremst valgt å fokusere på første og andre årstrinn, ettersom vi ønsker å undersøke hvordan lærerne for de yngste elevene i skolen praktiserer og argumenterer for lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring. Derfor var et av kriteriene for å delta i dette prosjektet som informant at de måtte jobbe i enten første- eller andreklasse. Intensjon med denne avgrensningen var at vi så det som avgjørende at lærerne vi skulle intervjuer arbeidet på disse klassetrinnene, slik at vi fikk forståelse for hvordan lek praktiseres i dagens skriveopplæring. Det er nærliggende å tro at det er ulike former for lærerstyrt lek lærerne anvender mest i sin undervisning, har vi valgt å vektlegge lærerstyrt lek i denne masteravhandlingen. Likevel vil det være relevant å belyse lek, og lekens kjennetegn for å kunne definere fenomenet. Selv om vi i utgangspunktet avgrenser oppgaven til lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring, vil det også forekomme eksempler fra informantene knyttet til ulike undervisningsarenaer de benytter i den første skriveopplæringen. Dermed er ikke oppgaven avgrenset til undervisning i klasserommet, men inkluderer også skolens uterom.

1.5 Tidligere forskning

Forskning som er relevant for vår studie, dreier seg om lekens plass og muligheter i form av lekpregede tilnærmingsmåter i undervisningen. Tidligere forskning om barns lek i skolen er i hovedsak internasjonal (Lillejord et al., 2018) eller nordisk, fordi dette er et lite utforsket felt nasjonalt (Hølland et al., 2021). Et gjennomgående trekk i artiklene i forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 2) var at forskningen om lek og læring tradisjonelt har vært todelt. Den ene gruppen var først og fremst opptatt av lekens betydning for barns sosiale utvikling, og argumenterte for at lek må foregå på barns premisser og være *fri*. Den andre gruppen var opptatt av lek og faglig læring, og mente at voksne *må* engasjere seg i barns lek dersom den skal bidra til tilegnelse av kunnskap og utvikling av faglige ferdigheter. Oppsummert konkluderes det med at det haster med å utarbeide en lekbasert pedagogikk for de yngste i skolen.

Forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018) baserer seg i stor grad på internasjonal og nordisk forskning, men viser til få norske studier. Dette tyder på at det er begrenset med studier som har utforsket hvilke pedagogiske praksiser som kommer til uttrykk i norske førsteklasserom i etterkant av evalueringen av Reform 97 (Hølland et al., 2021, s. 7). Derfor ga utdanningsdirektoratet et forskerteam i oppdrag å evaluere Seksårsreformen og gi en beskrivelse av kjennetegn ved dagens skolehverdag til de yngste elevene, med søkelys på norsk og nordisk forskning (Hølland et al., 2021, s. 5). Denne forskningen bekrefter at pedagoger anerkjenner betydningen av lek i barns liv og læring i skolen, men oppfatningen av forholdet mellom lek og læring er imidlertid ulikt. I tillegg viser studien en praksis preget av vektlegging av faglige ferdigheter og tidlig innsats (Hølland et al., 2021, sitert i Becher & Håøy, 2022, s. 342).

Det som imidlertid er interessant er at ingen av de fagfellevurderte artiklene som ble publisert i tidsperioden 2010 til 2021 har et særskilt fokus på lek og lekpreget læring i norske førsteklasserom (Hølland et al., 2021, s. 72). Noen av studiene er riktignok rettet mot lekpregede læringsaktiviteter, men studiene fokuserer opprinnelig på svensk førskoleklasse som ikke er det samme som norsk førsteklasse eller barnehage. Ackesjö (2017, s. 1) fant i sin etnografiske casestudie om lekens posisjon i førskoleklasser at leken alltid ble styrt av læreren, der lekeaktivitetene ofte ble nært knyttet opp mot pedagogiske mål. I tillegg kom det frem at lek hørte til pausene og ble brukt som et avbrekk i undervisningen (Ackesjö, 2017, sitert i Becher & Håøy, 2022, s. 335). En casestudie av Becher og Håøy (2022) om oppfatninger om lek i førsteklasse, ble hovedsakelig utført gjennom fokusgruppeintervju med elever, foresatte og lærere, men også ved observasjon. Det kommer frem av studien at lekforståelsen hos elevene ikke inkluderer lærerstyrt tilrettelegging for utvikling eller læring (Becher & Håøy, 2022, s. 342). Det som imidlertid er interessant for denne masteroppgaven er at omfanget av lek i undervisning er begrenset (Becher & Håøy, 2022, s. 331).

1.6 Overordnet struktur

Opgaven er delt inn syv kapitler, i tillegg til litteraturliste og vedlegg som refereres til i oppgaven.

Kapittel 1: Innledning

I oppgavens første kapittel har leseren blitt introdusert for oppgaven. Vi har presentert oppgavens tematikk og bakgrunnen for dette valget. Deretter har vi presentert motivasjonen for oppgaven.

Videre har vi redegjort kort for tidligere forskning om barns lek i skolen, som er relevant for denne studien. Deretter har vi presentert masterstudiets problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål,

som danner utgangspunktet for dette prosjektet. Følgelig har oppgavens avgrensinger blitt presentert. Til slutt følger en oversikt over sentrale elementer i hvert kapittel, som fungerer som en oversikt over masteroppgavens oppbygning og utforming.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket danner utgangspunktet for den senere diskusjonen. Teorikapitlet er tredelt. I det første delkapitlet *2.1 Lek og læring* gjør vi rede for fenomenene lek og læring, der vi løfter frem ulike forståelser av lek og presenterer karakteristiske trekk ved leken og presenterer læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Videre beskriver vi forholdet mellom lek og læring, og følgelig forholdet mellom lek, undervisning og læring. I dette delkapitlet trekker vi også frem undervisningstilnærmingene lærerik lek og lekende læring. I det følgende delkapitlet *2.2 Norskfagets skriveopplæring* presenterer vi sentrale trekk ved norskfagets første skriveopplæring og viktigheten av en meningsfull skriveopplæring. Til slutt i delkapittel *2.3 Læreren i spenningsforholdet mellom intensjoner* tar vi for oss faktorer som kan begrense lekens plass i skriveopplæringen.

Kapittel 3: Metode

I begynnelsen av metodekapitlet blir det vitenskapsteoretiske perspektivet beskrevet. Deretter blir valget av kvalitativ metode presentert og begrunnet. Videre presenteres forskningsmetoden som vi har anvendt i denne masterstudien, semistrukturert kvalitativt intervju. Følgelig blir metodevalget begrunnet med utgangspunkt i studiens problemstilling. Etterfulgt av dette beskrives metodens sentrale faktorer, deriblant utvalgsstrategien av de fire informantene og utarbeidelsen av intervjuguiden. Videre blir kvalitetssikringen av intervjuene presentert ved en beskrivelse av pilotintervju, og deretter blir gjennomføringen av intervjuene presentert. Til slutt presenteres forskerrollen med fokus på etiske retningslinjer. I tillegg vurderer vi studiens pålitelighet og gyldighet, og muligheten for å generalisere og overføre resultatene fra studien.

Kapittel 4: Analyse

I analysekapitlet gjør vi rede for og presenterer tematisk analyse, som er analyseverktøyet vi har valgt å anvende for å bearbeide intervjudataene i dette masterprosjektet. Vi har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin oppdeling av analyseprosessen, som består av seks faser. Braun og Clarke (2014, s. 3) er begge universitetslektorer, hvor de underviser, veileder studenter og utfører egne kvalitative forskningsprosjekter. Strukturen i kapitlet er organisert etter fasene i

analyseprosessen. I de ulike delkapitlene vil de ulike fasene presenteres, parallelt med beskrivelser av hva vi gjorde under de ulike fasene og valgene vi gjorde underveis i prosessen.

Kapittel 5: Funn

I funnkapitlet fremstiller vi de mest sentrale funnene som har kommet frem av analysen etter intervjuene som er gjennomført. Funnkapitlet er firedelt, og i *5.1 Lærernes begrepsforståelse*, presenteres informantenes forståelse av begrepene lek og lekende tilnærminger, og relasjonen mellom begrepene. Videre vil vi i *5.2 Lærernes argumentasjon for bruk av lek og lekende tilnærminger*, presentere informantenes argumentasjon for å bruke lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen gjennom elevenes bevegelsesbehov og engasjement. Deretter i *5.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen*, presenteres lærernes mest anvendte form for lek og hva lærerne praktiserer av lek og lekende tilnærminger i denne opplæringen. I den siste delen av funnkapitlet, *5.4 Begrensninger for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen*, blir lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til hvordan ulike faktorer kan virke begrensende for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring presentert.

Kapittel 6: Diskusjon

I diskusjonskapitlet drøfter vi informantenes uttalelser opp mot teori og litteratur fra teorikapitlet. Diskusjonskapitlet er delt inn i tre delkapitler, og er organisert med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. I den første delen, *6.1 Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?* drøfter vi lærernes forståelse av lek og lekende tilnærminger, men hovedsakelig hvordan lærerne praktiserer en lekende tilnærming til norskfagets første skriveopplæring, sett i lys av teori om ulike former for lek. I andre del av kapitlet, *6.2 Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?* blir informantenes begrunnelser, tanker og meninger om tematikken drøftet. Til slutt i tredje del av kapitlet, *6.3 Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen?* drøfter vi ulike faktorer lærerne opplever som begrensende for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen med utgangspunkt i teori fra teorikapitlet.

Kapittel 7: Avslutning

Det avsluttende kapitlet er den siste delen i masteroppgaven, der vi foretar en oppsummering av prosjektet, trekker slutninger og presenterer mulige konklusjoner på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Avslutningsvis legger vi frem forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert. Dette vil danne grunnlaget for drøftingen ved å vise til tidligere forskning og teori. Det teoretiske rammeverket er delt inn i tre delkapitler, med tilhørende underkapitler. I delkapittel 2.1 blir fenomenene lek og læring redegjort. Vi løfter frem ulike forståelser av lek og presenterer karakteristiske trekk ved leken, og redegjør for fenomenet læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Videre beskrives forholdet mellom lek og læring, og deretter forholdet mellom lek, undervisning og læring. I dette delkapitlet trekker vi også frem lærerik lek og lekende læring, som er to lekende tilnæringsmåter til undervisningen. I delkapittel 2.2 tar vi for oss norskfagets skriveopplæring, hvor vi ser nærmere på sentrale trekk ved norskfagets første skriveopplæring og betydningen av å skape en meningsfull skriveopplæring. I siste delkapittel 2.3 tar vi for oss hvilke faktorer som kan begrense lekens plass i den første skriveopplæringen.

2.1 Lek og læring

I dette delkapitlet ser vi nærmere på lek og læring hver for seg. Det er nødvendig for å få frem ulike aspekter eller kjennetegn som gjør at vi både kan skille fenomenene og kunne se de i sammenheng (Skram, 2007, s. 51). Å dele opp på denne måten vil også bidra til økt bevissthet knyttet til forholdet mellom lek og læring, noe vi kommer tilbake til i underkapittel 2.1.3. Vi trekker også frem forholdet mellom lek, undervisning og læring for å belyse hvordan lek og lekende tilnæringer kan berike skolens undervisning. I sammenheng med dette løfter vi frem lærerik lek og lekende læring.

2.1.1 Fenomenet lek

Et av de mest sentrale og omdiskuterte begrepene i forbindelse med barns utvikling og læring er lek (Becher et al., 2019a, s. 15). Ulike aktører forstår og definerer lek på ulike måter. Lek er altså et mangfoldig fenomen som flere fremtredende forskere har viet oppmerksomhet til (Løndal, 2019, s. 96). Det har imidlertid vist seg utfordrende å enes om en entydig definisjon av hva fenomenet lek innebærer, og hva det ikke innebærer (Løndal, 2019, s. 96). Samtidig er det en utbredt antakelse om at lek er fullstendig frie og useriøse aktiviteter, noe som tilhører fritiden og benyttes som belønning (Lillejord et al., 2018, s. 13). For at lærerne målrettet skal kunne integrere lek som en del av det pedagogiske arbeidet, er det nyttig å ha en felles forståelse for hva som menes med lek (Broström, 2019, s. 44). Erkjennelsen av at lek er et mangfoldig og komplekst fenomen, har resultert i at man

heller har rettet oppmerksomheten mot karakteristiske trekk ved lek som forskere kan enes om (Eik et al., 2011, s. 11; Olofsson, 1993, s. 141; Skram, 2007, s. 51; Åm, 1984, s. 11).

Det synes å være bred enighet om at lek er en typisk væremåte blant barn, og at den engasjerer og inspirerer barn i aktivitet og til aktivitet (Løndal, 2019, s. 96). At leken er frivillig, indre motivert, stimulerer fantasi og forestillingsevne og forutsetter interaksjon og kommunikasjon, er fire allment aksepterte kjennetegn ved lek (Lillejord et al., 2018, s. 25). Det første kjennetegnet ved lek er frivillighet (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det handler om at leken er en relativt fri aktivitet, hvor barnet er selvbestemmende og autonomt (Broström, 2019, s. 44). Barnet skal vanligvis ha kontrollen over handlingsforløpet, foreta avgjørelser og utforme egne roller og handlinger i leken (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det andre kjennetegnet Lillejord et al. (2018, s. 14) trekker frem er at lek er indre motivert og basert på følelser av glede. Barn leker gjerne fordi de ønsker å leke, og de er avhengig av å oppleve aktiviteten som morsom og meningsfull. Videre forklarer de at målet er å starte en god prosess, og ikke være opptatt av resultatet som ligger utenfor prosessen. Det tredje kjennetegnet er at lek karakteriserer og stimulerer forestillingsevne og fantasi. I lek er det typisk at barn later som og tilskriver handlinger og gjenstander nye meninger og betydninger. Barnet forstår at det som foregår i leken er «på liksom», noe som kan bidra til at leken er en ufarlig arena (Eik et al., 2011, s. 12). Leken gir muligheter til utfoldelse basert på egne forutsetninger, fordi virkelighetens normer og krav ikke gjelder. Det siste kjennetegnet på lek omhandler at lek forutsetter interaksjon og kommunikasjon (Lillejord et al., 2018, s. 14). Lek er sosiale aktiviteter barn benytter for å skape mening, etablere relasjoner til både jevnaldrende og voksne, mellom personer, hendelser og ideer. På denne måten utvikles barns tanke- og forståelsesverden. Becher og Høyland (2019, s. 80) trekker også frem flere lignende kjennetegn. De trekker frem bevegelse i intervall, aktiv, undersøkende læring, fantasi og forestillingsevne og kommunikasjon, interaksjon og språk som kjennetegn på lek og lekende tilnærming til læring for de yngste elevene i skolen. Den pedagogiske tenkningen som Becher og Høyland støtter seg til vektlegger elevenes behov for aktive og lekende læringsformer de første årene i skolen (Becher, 2018; Broström, 2019; Lillemyr, 2019; Vingdal, 2018). En slik tenkning er godt forankret i klassisk pedagogisk teori, som for eksempel Dewey og Vygotskij (Becher & Høyland, 2019, s. 89-90).

2.1.2 Fenomenet læring

På samme måte som med lek, er det ulike syn på og oppfatninger av begrepet læring (Skram, 2007, 58). Grovt sett kan læring deles inn i to grunnsyn. En retning som baserer seg på tanken om at man kan formidle kunnskap til andre gjennom forelesning, samtale, dialog, veiledning og lignende, og

en oppfatning om at barn lærer gjennom sanseerfaringer og ved å være aktive. På denne måten erfarer barn kunnskap og handler basert på det, og de bygger opp eller konstruerer sin egen kunnskap. Et slikt syn på læring ligger nært opp til det som kalles fullstendig eller helhetlig læring. Et rådende prinsipp ved all læring er at den lærende er en aktiv konstruktør i større grad enn en passiv mottaker (Befring, 1997, sitert i Skram, 2007, s. 62). Vi skal se nærmere på det som det karakteriserer sistnevnte grunnsynet.

Et av hovedpoengene til både Dewey og Piaget var at barn lærer gjennom konkrete erfaringer, gjennom å handle og være aktive, som igjen fikk ny aktualitet og anerkjennelse i forbindelse med L97 (Skram, 2007, s. 78). Skram (2007, s. 79) mener at lærere må gi elevene opplevelser og erfaringer som de kan gjennomarbeide og reflektere over gjennom lek, tegning, drama, dans eller skriftlige oppgaver. Ifølge Vygotskij bør lærerne legge til rette for at undervisningen skal være på et nivå over barnet for å utfordre barnets læring (Skram, 2007, s. 81). Dette betyr at lærerne bør legge til rette for en virksomhet der barna gjennomfører idealer og handlinger som de ikke klarer på egen hånd, men som de kan få til i samarbeid med andre barn eller en voksen. Vygotskij kaller dette for den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky & Cole, 1978, s. 86). Den kan forklares som avstanden mellom det aktuelle utviklingssteget som forteller hva barnet mestrer på egen hånd, og det potensielle utviklingssteget som forklarer hva barnet kan mestre med hjelp av voksne eller i samarbeid med andre barn (Skram, 2007, s. 81).

2.1.3 Forholdet mellom lek og læring

Skram (2007, s. 85) hevder at læring er et overordnet og videre begrep enn lek, der lek kun er en av flere veier som kan føre til læring. Lek går derfor inn under læringsbegrepet, men all læring er likevel ikke lek. Lillemyr (1999, s. 100) hevder at lek og læring i utgangspunktet er to ulike fenomener, men at de på samme tid kan gripe sterkt over i hverandre. Han mener derfor at det er avgjørende å åpne opp for sider ved læring som leken kan gi næring til, eksempelvis gjennom bearbeiding, utprøving, eksperimentering og kreativitet (Lillemyr, 1999, s. 101). Samtidig vektlegges personlig engasjement og opplevelser som viktige faktorer i all læring. Öhman (2012, s. 16) mener at lek og læring er to separate fenomener, men hevder likevel at de er umulig å skille fra hverandre i barns liv ettersom fenomenene er tett sammenvevde. Det er fordi hun mener at det er gjennom lek barn utvikler seg og lærer. Det vil si at barnet er i leken og lever seg inn i den, samtidig som barnet er aktivt i egen læring og tilegner seg kunnskaper gjennom leken (Lillemyr, 2002, sitert i Öhman, 2012, s. 16). Det innebærer en tankegang om at barn lærer gjennom lek, og at barn er lekende og lærende på samme tid (Eik et al., 2011; Greve & Lønndal, 2012; Vatne, 2006, sitert i

Becher, 2018, s. 59). Lek og læring er dermed ikke to uforenelige fenomener, og læring foregår best når barna er engasjerte og koser seg (Hirsh-Pasek et al., 2009, s. 3).

Innenfor et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2018, s. 33) er tanken at barn utvikler seg og lærer gjennom et samspill mellom det kognitive, det emosjonelle, det sosiale og det fysiske funksjonsområdet. Funksjonsområdene utgjør en sammenvevd helhet, der helheten er mer enn summen av enkeltdelene (Vingdal, 2018, s. 36). Det kognitive området handler om hvordan man oppfatter og konstruerer kunnskap basert på ulike erfaringer. Erfaringsgrunnlaget ligger i sosiale, emosjonelle og fysiske opplevelser, og derfor kan disse områdene forklares som en grunnmur for det kognitive (Ommundsen, 2014, s. 96-110). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv er Vygotskij og Dewey sentrale i forståelsen av hvordan læring foregår (Dysthe, 2001, s. 43). Med bakgrunn i Vygotskij sine tanker om sosial og språklig samhandling og Dewey sin teori om læring gjennom erfaring og refleksjon, mener vi at lek har et pedagogisk potensial på det kognitive området. Vygotskij var opptatt av hvordan kunnskap blir mediert og utviklet gjennom sosial og språklig samhandling, og la grunnlaget for en pedagogikk som forutsetter aktive lærere og elever (Unhjem & Frenning, 2019, s. 176). Ifølge Vygotskij er det ikke ubetydelig hvordan denne samhandlingen foregår. Utviklingen av teoretiske begreper må knyttes tett til barnas dagligdagse og erfarte begreper. I lek kan språklig samhandling knyttes til kroppslige og emosjonelle erfaringer. Dewey fremhevet barns overskudd av energi og iboende aktivitetstrang som en grunnleggende drivkraft for læring. Dette kommer til uttrykk gjennom ulike former for lek, der barn undersøker, utforsker og eksperimenterer (Vaage, 2001, s. 146). Dewey (1996, s. 59) understrekte at læring må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og aktivitet, men la samtidig vekt på at handling og teoretisk kunnskap må settes i sammenheng gjennom refleksjon.

2.1.4 Forholdet mellom lek, undervisning og læring

En enkel måte å skille mellom begrepene læring og undervisning på, er ved å hevde at læring er prosesser som foregår i det enkelte individet (Samuelsson & Sheridan, 2000, s. 50). Undervisning er derimot noe som blir utført av en annen og er en bevisst pedagogisk handling rettet mot et bestemt mål (Samuelsson & Sheridan, 2000, s. 123). Skram (2007, s. 75) viser til at undervisning er et vidt begrep, og at det blant annet kan handle om å legge til rette gjennom å motivere elevene på ulike måter, helst ved at elevene selv er mest mulig aktive. I et slikt perspektiv kan det å undervise innebære å innta en pedagogisk måte å opptre på, med formål om å få til aktiv læring (Samuelsson & Sheridan, 2000, s. 123). Med en utvidet forståelse av undervisningsbegrepet bør lek kunne integreres som en naturlig del i skolens undervisning. Så langt virker forskjellen mellom læring og

undervisning rimelig klar. Dersom man utvider definisjonen, og hevder at det å undervise innebærer at pedagogen har et bestemt mål for barns læring og skaper situasjoner der barn lærer, eller utnytter situasjoner som spontant oppstår som en anledning til å lære, ser vi at grensen mellom lek, undervisning og læring blir mer utydelig. Det er lett å forstå at lek kan gå inn under en slik utvidet forståelse av undervisningsbegrepet. Hovedforskjellen mellom undervisning og lek er først og fremst hvem som styrer aktiviteten, barnet selv eller den voksne, og om det er læringen som er målet, eller om det er aktiviteten i seg selv som er det overordnede målet (Skram, 2007, s. 107). Med utgangspunkt i dette er det et stort handlingsrom mellom lek og undervisning for lekende tilnærminger. Dette hevder også Skram (2007, s. 113) når han sier at man kan bruke elementer fra leken i undervisningen, for eksempel at undervisningen skal være lystbetont. Når lek integreres i skolens undervisning, må hele spekteret av muligheter som leken gir bli tatt i betraktning (Lillemyr, 1999, s. 101). Barn lærer gjennom opplevelser, undring, eksperimentering og skapende aktiviteter som kan foregå i lek (Lillemyr, 1999, s. 359). Lek kan være en interessant arena for utprøving, bearbeiding og eksperimentering med det elevene har tilegnet seg. Lek og skapende aktiviteter kan gi engasjement og inspirasjon for aktiv læring. Lillemyr (1999, s. 101) hevder også at lek gir grunnlag for engasjement og rike opplevelser. Dermed er det naturlig i arbeidet på småskoletrinnet å se lek, undervisning og læring i sammenheng med hverandre, men med læring som det overordnede målet (Lillemyr, 1999, s. 359). Lek kan altså knyttes til faglige mål gjennom et mangfold av tilnæringsmåter (Eik et al., 2011, s. 25). Mellom den frie leken og tradisjonelle oppgaver og undervisning eksisterer det et stort spekter av mer eller mindre lekpreget undervisning.

2.1.5 Lekende tilnærminger

Det er et bredt spekter av lekpregede tilnærminger i spennet mellom den frie leken og tradisjonell undervisning (Eik et al., 2011, s. 24). Det er viktig å presisere at vi i denne masterstudien vektlegger lærerstyrt lek, og at vi ser denne formen for lek i sammenheng med lekende tilnærminger. Likevel er det viktig å understreke at lekens mangfold skaper muligheter for at både lek og lekpregede aktiviteter i større grad kan være en del av de yngste elevenes skolehverdag i klasserommet på mange ulike måter (Eik, 2022, s. 23). Lek som tilnæringsmåte kan være når lærerne på ulike måter benytter lek som metode eller arbeidsform for læring (Lillemyr, 1999, s. 360). For å benytte lek som pedagogisk virkemiddel benytter lærerne en form for styring, som enten kan være planlagt eller spontan (Lillemyr, 1999, s. 336). Leken må også tilpasses etter en rekke forhold, blant annet etter hvilken type lek som lekes, lekens innhold, antall elever og hvilke elever det gjelder (Lillemyr, 1999, s. 336). Når det gjelder lekende tilnærminger i undervisning, skiller Broström (2019, s. 50) mellom *lærerik lek* og *lekende læring*.

2.1.6 Lærerik lek og lekende læring

Lekende læring er en pedagogikk som betegner lekpregede arbeidsmåter, ofte begrunnet med utgangspunkt i politisk formulerte læringsmål og forventede kompetansekrav og ofte igangsatt av læreren som en del av undervisningen (Eik, 2022, s. 22; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109). Begrepet lekende læring forklares som en undervisningstilnærming som gjerne anvender ulike former for lek som aktiviteter for å fremme kognitiv, sosioemosjonelle og akademisk utvikling (Fisher et al., 2015, s. 341). Det er en undervisningstilnærming som har som formål å fremme akademisk kunnskap gjennom aktiviteter som kan minne om lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). Det er imidlertid ofte lekpregede arbeidsmåter igangsatt av læreren, og dermed kan lekende læring betegnes som en form for styrt lek. I forbindelse med lekende læring blir begrepet akademisk læring betegnet som kunnskap og ferdigheter i språk, matematikk, lesing og skriving. Styrt lek handler altså om å fremme akademisk kunnskap gjennom ulike lekeaktiviteter (Fisher et al., 2015, s. 343). Disse aktivitetene varierer på et kontinuum fra sterk til svak styring avhengig av graden av voksenstyring (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 110). Svak styring innebærer at de voksne på ulike måter beriker læringsmiljøet med materiell som innbyr til erfaringslæring basert på læreplaninnholdet. Sterk styring handler om på hvilken måte læreren er til stede i barnas aktiviteter, eksempelvis gjennom å modellere, kommentere eller stille spørsmål. Lekeaktiviteten forklares som strukturert og tilrettelagt av læreren.

I den *lærerike leken* er det derimot barnas egne lek som er det sentrale, og det er leken som kommer først (Broström, 2019, s. 50). I lærerik lek er det barna som skaper lekeforløpet, og lærerne er i større eller mindre grad i samspill med barna. De er lydhøre overfor barnas lek, og i samsvar med lekens premisser kan lærerne eksperimentere med den uformelle læringen i leken. Gjennom deltakelse i leken har lærerne mulighet til å spisse dialogene og løfte kvaliteten på den verbale kommunikasjonen. I tillegg fremmes barnas skriftspråklige kompetanser, for eksempel når lærerne inspirerer barna til å dra inn bokstaver i rollelek. Mer systematisk forskning av Christie (1991) viser at det oppstår en dobbel gevinst når lese- og skrivematerialer er en del av barnas rollelek. Det innebærer at nye lekekvaliteter tilføyes og at barnas litterasitetskompetanse øker, fordi barna inspireres til å utforske og eksperimentere med skriftspråket (Christie, 1991, s. 36-37). I motsetning til lekende læring er leken det sentrale i lærerik lek, og det faglige stoffet som implementeres underveis, er det sekundære (Broström, 2019, s. 50). Ovenfor lærerik lek kan man stille lekende læring. Det er fordi det fremdeles er tale om en lekende tilnærming, men barna og lærerne retter oppmerksomheten mot et faglig innhold, for eksempel det skriftspråklige. Selv om faginnholdet er

det sentrale, betegnes læringsformen imidlertid som lekende læring fordi det formidles til barna i en lekende form (Broström, 2019, s. 50).

De beskrevne leke-lære-forløpene viser at det er mulig å kombinere lek og læring (Broström, 2019, s. 53). I skolen er det dermed mulig å konstruere lekeforløp med et integrert faginnhold (lærerik lek), og legge til rette for et læringsforløp med lekekarakter (lekende læring). Imidlertid er det avgjørende at lekens karakteristika blir bevart, og at lærerne har lekekompetanse og synes det er morsomt å delta i barnas lek. Det er avgjørende at lærerne har kunnskap om, innsikt i og en positiv holdning til lekende læring, dersom en slik undervisningstilnærming skal bli vellykket (Skram, 2007, s. 85). Slike lærere har forståelse for at læring kan skje gjennom lek, og at lek kan være et viktig element i barns læring. Broström (2019, s. 54) hevder også at lek ikke bare skaper trivsel, men at lek også kan bidra til læring. Det å eksperimentere med, leke med og prøve seg frem er en god fremgangsmåte i arbeidet med det som allerede er lært (Skram, 2007, s. 85). Det kan videre bidra til å øke engasjementet for ny læring (Skram, 2007, s. 85-86). Dermed vil lek bli en arena for læring som gir mulighet for kreative løsninger, og som oppmuntrer til videre og dypere læring.

2.2 Norskfagets skriveopplæring

Det finnes ulike tilnærminger til spørsmålet om hvorvidt lek er legitimt i skolens klasserom, og deretter om hvordan lek i så fall skal trekkes inn i den pedagogiske sammenhengen (Lillemyr, 1999, s. 320). Dokumentet *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, fremhever betydningen av barns lek i skolen (Broström, 2019, s. 43). Det kommer frem at lek i opplæringen som helhet skal gi muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med utgangspunkt i dette vil lek være sentralt også i skriveopplæringen, og bør ha en vesentlig rolle særlig for de yngste elevene i skolen. Slike politiske formuleringer er et legitimerende grunnlag for at lærerne i skolen kan arbeide målrettet for å gi lek og lekende virksomhet plass i skolens undervisning, som inkluderer den første skriveopplæringen (Broström, 2019, s. 43).

2.2.1 Den første skriveopplæringen

Førsteklassingene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger for å lære å skrive, og det er mange av elevene som ikke har automatisert bokstavene ennå (Engen, 2005, s. 48; Myran et al., 2021, s. 16). Alle elevene skal få tilpasset skriveopplæring, som innebærer en skriveundervisning tilpasset deres mestringsnivå (Engen, 2005, s. 48). Dette kan påføre lærerne store pedagogiske utfordringer. Dersom lærerne skal lykkes trenger de kunnskap både om skriving og hvordan

skriftspråklige ferdigheter utvikles. I tillegg må lærerne ha tilstrekkelig kjennskap til elevene, som innebærer kunnskap om hva de mestrer på egen hånd og hva de har mulighet til å mestre dersom de får støtte. For at elevene skal oppleve mestring, bør lærerne vektlegge en utforskende tilnærming til skriftspråket (Myran et al., 2021, s. 16). Lærernes oppgave blir dermed å stimulere og tilrettelegge for ny skriftspråklig utforskning (Engen & Håland, 2005, s. 24). Ifølge Overordnet del av Læreplanverket skal elevene få anledning til å utforske og skape på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Lek åpner for kreative og skapende læringsprosesser, og med en slik tilnærming til læring kan lek bidra til en opplevelse av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole med tanke på pedagogisk tilnærming (Jensen & Osnes, 2019, s. 157). Lek som pedagogisk virkemiddel dreier seg blant annet om å benytte seg av ulike former for lek for å inspirere og engasjere elevene i tilegnelsen av basisferdigheter, som eksempelvis skriving (Vatne, 2006, s. 56).

Å tilegne seg skrivekunsten handler om oppdagelser (Håland, 2005, s. 6). Det å lære seg å skrive omtales ofte som det å «knekke koden» (Myran et al., 2021, s. 7). Å knekke koden handler om at elevene forstår det alfabetiske prinsippet. Det handler om å oppdage at bokstavene representerer språklyder, at det som blir uttrykt verbalt har et visuelt uttrykk i skrift (Håland, 2005, s. 6). Gradvis lærer elevene seg hvordan bokstavene kan kombineres for å skrive ord og setninger. Å utvikle en slik innsikt forutsetter at elevene kan identifisere språklyder i talespråket, at de har kjennskap til bokstavformene og at de kan koble språklyder med bokstaver og omvendt (Engen & Håland, 2005, s. 24). Funksjonell bokstavkunnskap handler først og fremst om å ha kunnskap om bokstavens form, om hva de ulike bokstavene heter og hvilke språklyder de representerer (Engen & Håland, 2005, s. 25). Imidlertid er det som kjennetegner funksjonell bokstavkunnskap å raskt og effektivt kunne koble bokstavene til språklydene og omvendt, på en automatisert måte. Funksjonell bokstavkunnskap er en vesentlig forutsetning for å kunne bruke kognitiv energi til å tolke og gjenskape eget språk med utgangspunkt i bokstavene.

Å undervise elever i skriving handler om å bygge et skrivemiljø, der man støtter elevenes skriving på ulike måter (Håland, 2021, s. 44). Slik støtte blir gjerne omtalt som stillas, eller «scaffolding» på engelsk (Wood et al., 1976, s. 90). Teoriene om «scaffolding» bygger på Vygotskijs teorier om den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky & Cole, 1978, s. 79-91). Vygotskij fremhevet at barn lærer i sosiale kontekster og i interaksjon med andre som gjerne er mer kompetente enn barnet selv. Det eleven kan mestre alene uten noen form for støtte, kaller Vygotskij det aktuelle utviklingsnivået (Vygotsky & Cole, 1978, s. 85). I skolen kan det bety å ha kunnskap om bokstavens navn og

språklyd, men ikke å kunne forme den (Håland, 2021, s. 45). Det utviklingsnivået som elevene har evner og muligheter til å nå, kaller Vygotskij det mulige utviklingsnivået (Vygotsky & Cole, 1978, s. 86). Midt mellom det aktuelle utviklingsnivået og det mulige utviklingsnivået ligger det Vygotskij kaller den nærmeste utviklingssonen. I den nærmeste utviklingssonen har elevene støtte i den kunnskapen de allerede har ervervet seg, og er på vei mot sitt mulige utviklingsnivå. Når elevene begynner å stille spørsmål som «Skal det være to t-er i hatt?», er elevene i sin nærmeste utviklingssone og på vei mot sitt mulige utviklingsnivå (Håland, 2021, s. 45). I den nærmeste utviklingssonen ligger kjernen til læring og nye oppdagelser for elevene. Det at de har fanget interesse for skriving og stiller spørsmål, gir lærerne rom for å støtte elevenes læring og dermed kan bli en del av elevenes sitt mulige utviklingsnivå. I den nærmeste utviklingssonen kan elevene mestre om de får støtte av en mer kompetent person, for eksempel en lærer eller en medelev. Dermed kan stillasbygging forklares som en form for hjelp, men det er likevel en klar forskjell mellom stillasbygging og hjelp (Maybin et al., 1992, s. 188). Hjelp er en direkte instruksjon, som for eksempel «Her mangler det en t» (Håland, 2021, s. 45). Stillasbygging kan derimot defineres som støtten elevene trenger for å utføre en oppgave, og er av en slik art at elevene på lengre sikt vil kunne løse oppgaven uten denne formen for støtte. Lærerne er støttende stillas for eksempel ved å skrive ned ordet eller teksten som elevene lager, og samtidig viser hvordan man fremkaller bokstaver med utgangspunkt i det muntlige språket (Håland, 2021, s. 45). Etter hvert som elevene tilegner seg mer kunnskap og nærmer seg det mulige utviklingsnivået, kan stillaset fjernes. Dersom man bruker eksemplet ovenfor, kan stillaset bli tatt bort når elevene mestrer å skrive sin egen tekst på egen hånd.

Håland (2021, s. 106) løfter frem flere måter å bygge stillas på, og trekker blant annet frem bruken av modelltekster i skriveopplæringen. Å bruke modelltekster er basert på et grunnsyn på læring, som blant annet innebærer imitasjon av tekster. Støtte for en slik tanke er å finne i Vygotskijs læringsteorier, som ser på imitasjon som en måte å lære på (2008 [1934], sitert i Håland, 2021, s. 106). Overført til skriveopplæringen kan det bety at imitasjon av skrevne ord eller tekster er en måte å lære å skrive på. Som nevnt tidligere, er det mange av førsteklasingene som begynner på skolen som ikke har automatisert bokstavene ennå (Myran et al., 2021, s. 16). Imitasjon kan derfor være en viktig metode i arbeidet med utviklingen av elevenes skriveferdigheter. Vygotskij hevder at elevene bare kan imitere det som er innenfor den nærmeste utviklingssonen (Håland, 2021, s. 106). Dersom distansen mellom elevenes utviklingsnivå og det som skal imiteres, er for stor, vil ikke elevene kunne imitere. Samtidig bør imitasjonen ligge i forkant av utviklingen. Imitasjonen må altså verken ligge for langt fra eller for nært elevenes sitt utviklingsnivå (Vygotsky & Cole, 1978, s. 88). Hvis

elevene skriver av ord, altså imiterer, får de anledning til å merke seg ekstra nøye hvordan ordene staves (Lundberg, 2016, s. 94).

2.2.2 En meningsfull skriveopplæring

God undervisning må ta hensyn til det som skal undervises, og forutsetningene til de som skal bli undervist (Skram, 2007, s. 76). For å skape en meningsfull skolehverdag for barn og unge må man derfor ta utgangspunkt i de opplevelsene og erfaringene som hver enkelt har med seg. Det finnes en god del forskning på hvilken type skriveopplæring som ser ut til å fungere i nettopp begynneropplæringen (Myran et al., 2021, s. 9). Et gjennomgående trekk, er at elever i begynneropplæringen lærer best når det å utvikle kodekompetanser kombineres med meningsfulle, kommunikative oppgaver (Hall, 2013, sitert i Myran et al., 2021, s. 9). Det å skrive om noe man er opptatt av og ønsker å formidle, er å skrive i en meningsfull sammenheng (Traavik, 2013, s. 42). Selv om det finnes forskning som peker på at elever lærer gjennom isolerte øvelser, er det viktig å være pragmatisk. Mange elever blir mer motiverte av å skrive for å oppnå et formål enn å bare skrive for skrivingens skyld (Myran et al., 2021, s. 12). Å inkludere arbeid med kodekompetanser i meningsfulle og lekende skriveaktiviteter, kan derfor bidra til å gjøre elevene mer engasjerte for skrivingen. Dette er av stor betydning fordi et sentralt prinsipp i skriveopplæringen er at elevene må få mulighet til å skrive mye (Myran et al., 2021, s. 18).

Uteskole kan ha et stort potensial innenfor begynneropplæringen, der det er et sterkt fokus på erfaringsbasert læring og lekpregede aktiviteter som kan gjøre skriveopplæringen mer meningsfull for elevene (Unhjem & Frenning, 2019, s. 188). Uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 32). Overordnet del av Læreplanverket, poengterer at elevene skal stimuleres gjennom et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek ved å bruke varierte læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Lek og lekpregede aktiviteter krever plass, og inne er det ofte lite av dette (Eik et al., 2011, s. 38). Å flytte undervisningen ut og bruke utemiljøet i større grad kan derfor være en nærliggende løsning. Utenfor klasserommet åpnes det for nye didaktiske muligheter i den grunnleggende skriveopplæringen (Jordet, 2010, s. 312). Elevene får tilgang til helt andre strukturerte ressurser som legger nye premisser for deres læring, enn inne i klasserommet. Uterommet kan gi elevene utvidede muligheter til å lære gjennom bruk av bevegelser, sanser og førstehåndserfaringer (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Dette skaper mulighet for arbeid innenfor skriveopplæringen på flere måter, og innenfor norskfaget vil bokstavene i alfabetet være noe av det første de yngste elevene lærer (Jordet, 2010, s. 312). Elevene kan eksempelvis lage bokstaver med

egen kropp ved å arbeide sammen i gruppe, forme bokstaver av eller i naturelementer ved bruk av blader, småstein, sand og snø, og de kan lete etter naturelementer som ligner på forbokstaven i eget navn. Aktiviteter som dette har kroppslige, utforskende, kreative og sosiale kvaliteter. Å benytte elevenes erfaringer fra aktiviteter utenfor klasserommet som grunnlag for skriving, vil for elevene fremstå som naturlig tilnærming i skriveopplæringen (Jordet, 2010, s. 318). Lærere erfarer ofte at det er enklere å tilpasse skriftspråkopplæringen til den enkelte på uteskole, fordi elevene opplever å få større skriveglede og skrivemotivasjon når tekstene tar utgangspunkt i egne erfaringer. Elevene produserer ofte lengre og bedre tekster, på grunn av at de ønsker å formidle opplevelsene sine. Barn får utløp for eventyrlyst og fantasi, noe lærerne kan videreføre gjennom tegning, skriving og lek når de er tilbake i klasserommet (Unhjem & Frenning, 2019, s. 181). En kombinasjon av aktiviteter i og utenfor klasserommet kan være betydelig for elevenes læring (Unhjem & Frenning, 2019, s. 174). Ved å benytte skolens omgivelser og ved å kombinere læringsaktivitetene ute med undervisningen inne, vil elevene få mulighet til å tilegne seg lærestoff basert på autentiske erfaringer (Jordet, 2010, s. 75; Unhjem & Frenning, 2019, s. 175).

2.3 Læreren i spenningsforholdet mellom intensjoner

Mens lærere hovedsakelig ser ut til å være begeistret for å utvide leken til grunnskolekonteksten, problematiserer forskningsbevis på tvers av en rekke internasjonale fagfelt lekens plass i praksis, og identifiserer begrensninger som blant annet politiske rammer, plass, tid og pushdown-effekten fra lærerplanene (Wood, 2014, s. 5). Disse begrensningene er noen av spenningene som skaper utfordringer for å kunne overføre lek effektivt i klasserommet (Walsh, 2019, s. 127).

2.3.1 Økte krav til testing og lærerdominert undervisning

Norsk skole er preget av et stadig økende læringstrykk (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 60). Dagens skolehverdag er preget av økte krav til kunnskap og kompetanse, som gjør at lekens ståsted kontinuerlig blir utfordret (Becher et al., 2019a, s. 15; Haug, 2013, s. 123). At lærerne står ovenfor økte krav, forventinger om testing og gode elevresultater, er noe som medfører at lærerne benytter mer tradisjonelle undervisningsformer som gjerne er lærerdominerte (Lillejord et al., 2018, sitert i Becher et al., 2019a, s. 24). I denne sammenhengen er det interessant at litteraturgjennomgangen av Hølland et al. (2021) viser en praksis preget av vektlegging av faglige ferdigheter og tidlig innsats. Økte krav til testing og mer lærerdominert undervisning er en av de sentrale faktorene som bidrar til at lekens vilkår forhindres de første årene i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 14). Mange vil si at testing og kartlegginger i stor grad styrer innhold, prioriteringer og fokus i dagens skole (Sjøberg,

2015, s. 8). Elevenes skolehverdag påvirkes også i stor grad av lærernes pedagogiske forståelse av lek, og deres tilrettelegging for lek og lekende tilnærminger i undervisningen (Becher & Høyland, 2019, s. 72). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* formulerer at lærerne skal arbeide målrettet for å gi plass til lek og lekende arbeidsformer i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det kan derimot diskuteres hvordan dette skal tolkes, hvordan lek en ser for seg og hvilken verdi leken skal tilskrives (Broström. 2019, s. 43). En delstudie om lek gjennomført tidlig på 2000-tallet, antydte at det i en del tilfeller virket som om lærerne ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å utvikle god lekende undervisning, som førte til læring (Vatne, 2006, s. 81). Det ble heller ikke satset på å utvikle denne kompetansen. Det understreker hvor avgjørende det er og hvor mye det haster med å utarbeide en lekbasert pedagogikk som er tilpasset de yngste elevene i skolen, slik forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 2) konkluderte med.

2.3.2 Klasserommets utforming og innredning

Tidligere i behavioristiske læringssyn var kunnskap noe objektivt som lå utenfor elevene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 34). Undervisningen handlet dermed om å overføre kunnskap til elevene, noe som ofte skjedde gjennom tradisjonelle undervisningsformer. Dette kalles gjerne for formidlingspedagogikk. Elevene er da passive mottakere, og ikke aktive deltakere, i sin egen læring. Elevene tok altså imot kunnskapen lærerne overleverte til dem. En tradisjonell møblering av klasserommet samsvarer godt med et slikt kunnskapssyn og med en slik undervisningspraksis. En tradisjonell møblering innebærer gjerne at elevene sitter hver for seg uten å enkelt kunne forstyrre hverandre, oppmerksomheten rettes naturlig mot lærerne som gjerne er plassert ved tavla, som forklarer, formidler og lærer bort fagstoffet til elevene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 35). Det er i og for seg ikke noe galt med pulter på rad og rekke, men dagens skole er imidlertid gjennomsyret av og bygget på et annet læringssyn enn det behavioristiske. Læreplanverket, pedagogikken og den didaktiske tenkningen i skolefagene er preget av konstruktivisme og et sosiokulturelt læringssyn. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at elevene selv bygger opp kunnskap basert på erfaring og læring. Et sosiokulturelt læringssyn legger vekt på at læring er noe som foregår i fellesskap med andre mennesker. Lærernes rolle er dermed ikke bare å lære bort, men å legge til rette for elevenes læring (Bjerke & Johansen, 2020, s. 35). Imidlertid er dagens klasserom ofte møblert på en tradisjonell måte, noe som kan skyldes manglende bevissthet både hos lærere, skoleledelse og skoleiere ettersom de ser bort fra hvilken betydning rommets organisering har for elevenes læring (Bjerke & Johansen, 2020, s. 35). Trageton (2003, s. 67) hevder at mange lærere ikke er klar over at de ubevisst har akseptert en rominnredning som strider imot deres eget pedagogiske grunnsyn.

Klasserommets fysiske rom tydeliggjør en markant overgang fra barnehagens mange ulike lekearenaer og lekemateriell over til mer strukturerte undervisningsarealer på skolen (Becher, 2018, s. 84-86; Becher et al., 2019a, s. 21). Den fysiske utformingen gir signaler og muligheter i form av hvilke arbeidsformer som kan gjennomføres og bygger opp under pedagogiske og faglige mål (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Ut ifra undersøkelsene til Becher og Høyland (2019, s. 71) er hovedinntrykket at klasserommets innredning og utforming bare i begrenset grad innbyr til lek og lekende arbeidsformer. Dette tyder på at klasserommene ikke lenger er utformet for lekende tilnærminger til undervisning for de yngste elevene i skolen (Becher, 2018, s. 84-86; Becher et al., 2019a, s. 21). Lærerne må ha forståelse for og tilrettelegge for barns behov for bevegelse og variasjon (Unhjem og Frenning, 2019, s. 178). De yngste elevene har behov for å skifte stilling ofte, og bevegelestrangen må ikke tolkes til å være uro som må disiplineres (Vingdal, 2018, sitert i Unhjem & Frenning, 2019, s. 178). Den pedagogiske betydningen av fysisk utforming og materialitet har de siste 10-15 årene hatt en lite tydelig dimensjon, og pulter og stoler ser ut til å dominere klasserommene også for de yngste barna i skolen (Becher, 2018, s. 84; Becher & Høyland, 2019, s. 72). Dette er i stor grad med på å påvirke arbeidsmetoder og på hvilke måter skolehverdagen gir rom for variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer i undervisningen (Becher, 2018, s. 84-85; Becher & Høyland, 2019, s. 72).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert det teoretiske rammeverket for studien, som danner grunnlaget for diskusjonskapitlet. Vi har gjort rede for fenomenene lek og læring, hvor vi har løftet frem ulike forståelser av lek, karakteristiske trekk ved leken og presentert læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Deretter beskrev vi forholdet mellom lek og læring, og forholdet mellom lek, undervisning og læring. Videre trakk vi frem undervisningstilnærmingene lærerik lek og lekende læring. Vi har redegjort norskfagets skriveopplæring, der vi presenterte sentrale trekk ved skriveopplæringen og betydningen av en meningsfull skriveopplæring. Avslutningsvis presenterte vi spenningsforholdet mellom ulike intensjoner lærerne står i. Dette er teori og tidligere forskning vi mener er relevant for å besvare den overordnede problemstillingen for studien. I det følgende kapitlet 3 *Metode*, vil vi presentere og redegjøre for studiens forskningsdesign og forskningsmetode.

3 Metode

I følgende kapittel vil den kvalitative forskningsmetoden for masterprosjektet bli belyst. Først starter vi med en gjennomgang av vårt vitenskapsteoretiske perspektiv. Deretter blir valget av metode begrunnet. Videre vil sentrale faktorer og bakgrunnen for utvalgsstrategien og utarbeidelsen av intervjuguiden bli presentert. Etterfulgt av dette beskrives gjennomføringen av intervjuene. Under delkapittel 3.3 blir sentrale trekk ved forskerrollen beskrevet, som inkluderer etiske retningslinjer. I underkapittel 3.3.2 tar vi for oss hvilke vurderinger vi har foretatt, med hensyn til pålitelighet og gyldighet, i tillegg til praktiske og etiske avveininger.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Først vil vi beskrive hvor studien kan plasseres med bakgrunn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?* Studien tar utgangspunkt i lærernes meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til lek og lekende tilnærminger. Dermed kan vår studie plasseres innenfor et fenomenologisk perspektiv, ettersom fenomenologi er studiet av fenomener, og handler om hvordan fenomener fremtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv (Tjora, 2021, s. 30). Denne studien har som mål å beskrive hvordan lek og lekende tilnærminger kommer til uttrykk i skriveopplæringen. Et kjennetegn ved fenomenologien er nettopp at den har som mål å beskrive fenomener slik de inngår i bestemte sammenhenger. En metodologisk tilnærming tilknyttet fenomenologien er særlig basert på bruk av dybdeintervjuer, der forskeren ønsker å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår deres verden, hvordan noe er og hvorfor de er slik, ofte i sammenheng med et avgrenset fenomen (Tjora, 2021, s. 30-31). I vår studie vil dette fenomenet være lek og lekende tilnærminger. Dybdeintervjuer egner seg godt for å undersøke menneskers oppfatning av virkeligheten, der en forsøker å få en dypere forståelse av individers tolkninger av sin livsverden og hvordan denne tolkningen er avgjørende for handling og samhandling (Tjora, 2021, s. 32).

I denne studien ønsket vi å få frem informantenes stemmer, noe som ikke var mulig uten tolkning og analyse av deres uttalte opplevelser og erfaringer. Derfor vil også en hermeneutisk posisjonering være gjeldende for dette prosjektet. Hermeneutikk er knyttet til humanvitenskapene, og betegner oppfattelsen om at kjernen i disse vitenskapene er tolkninger av noe som har mening (Kvarv, 2021, s. 83). Tolkningen av intervjutekstene kan beskrives som en «dialog» mellom oss som forskere og

tekstene, hvor vi rettet oppmerksomheten mot meningen teksten formidlet (Thagaard, 2018, s. 37). I den hermeneutiske arbeidsprosessen forsøkte vi å forstå gjennom lesing, det vil si gjennom tekstlig fortolkning (Kvarv, 2021, s. 83). Det er viktig å understreke at en slik prosess ikke begynner uten forutsetninger. Med andre ord nærmet vi oss materialet med en viss forforståelse (Johansson, 2003, s. 96, sitert i Kvarv, 2021, s. 83). Med bakgrunn i vår forforståelse gjorde vi oss en foreløpig tolkning av fenomenene vi skulle undersøke (Kvarv, 2021, s. 83). Denne tolkningen veiledet oss når vi undersøkte detaljene. Tolkningsprosessen besto av en veksling mellom å betrakte helheten og delene av datamaterialet. Dette er en prosess som kalles den hermeneutiske sirkelen (Johansson, 2003, s. 96, sitert i Kvarv, 2021, s. 83).

3.2 Valg av metode

I dette masterprosjektet har vi benyttet oss av kvalitativ metode, fordi vi mener denne metoden egnet seg best til å belyse problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Med et kvalitativt forskningsdesign med intervju som forskningsmetode har vi forsøkt å fange opp lærernes meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen (Dalland, 2017, s. 52; Malterud, 2018, s. 31). Ettersom vi i denne studien ønsket å finne ut hvordan lærerne praktiserer og argumenterer for lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring, ble intervju sentralt for å kunne tilegne oss denne innsikten. En kvalitativ orientert metode ga oss mulighet til å gå i dybden og ha nærhet til feltet vi forsket på (Dalland, 2012, s. 113). Fordelen med en kvalitativ tilnærming var at vi kunne utforske fenomener som er utfordrende å få tilgang til gjennom andre metoder (Silverman, 2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 12). I dette masterprosjektet tok vi utgangspunkt i lærernes meninger og erfaringer, og ønsket å oppnå en forståelse for den enkeltes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Intensjonen med studien var dermed å utvikle mer inngående kunnskap knyttet til lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, der vi har benyttet problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Ved oppstarten av arbeidet med masterprosjektet vurderte vi å anvende en kombinasjon av de kvalitative metodene observasjon og intervju. Det kunne vært en fordel å anvende flere metoder, fordi det gir mulighet til å få et bedre inntrykk av forholdet mellom informantenes praktiske gjennomføring og teoretiske tanker (Malterud, 2018, s. 71). For eksempel kunne vi observert informantene, og deretter gjennomført intervju der informantene hadde fått mulighet til å sette ord på og begrunne sine avgjørelser og praksis i skriveopplæringen. Etter flere vurderinger og

overveielser, kom vi frem til at intervju var den metodiske tilnærmingen som skapte best mulighet for å belyse problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. I tillegg er intervju en metode som vi tidligere har benyttet oss av i forbindelse med forsknings- og utviklingsoppgaven (FoU-oppgave). På bakgrunn av vårt kjennskap til og vår erfaring med metoden var det en fordel å benytte seg av denne, ettersom datainnsamlingen utgjør en elementær del av dette masterprosjektet.

3.2.1 Semistrukturert kvalitativt intervju

Kvalitative metoder inviterer til dybdeundersøkelser som gir nærhet til informantene som man ikke får ved å anvende kvantitativ metode (Kvarv, 2021, s. 165). Formålet med intervjuene var at vi skulle være i interaksjon med informantene, og vi fikk dermed et innblikk i deres meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til studiens tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ved individuelle intervjuer var det mulig for oss å rette all oppmerksomhet mot informantene, da det kun var informanten og oss til stede. Med bakgrunn i dette anvendte vi semistrukturert kvalitativt intervju som metode, som la til rette for en mer samtalebasert intervjuform. Det er viktig å understreke at vi imidlertid ikke kan si noe om hvordan lærerne handler og opptrer i andre situasjoner enn i intervjuet (Anker, 2020, s. 37). Lærernes beskrivelser av hva de praktiserer, samsvarer ikke nødvendigvis med det de faktisk praktiserer i klasserommet. I denne studien undersøkte vi imidlertid ikke lærernes praksis, men deres meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen.

Ved at vi benyttet oss av semistrukturert kvalitativt intervju, fikk vi som forskere anledning til å stille spørsmål med utgangspunkt i den utarbeidede intervjuguiden, samtidig hadde vi mulighet til å utdypende oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Hovedspørsmålene var forhåndsbestemte, og ble stilt i samme rekkefølge til samtlige informanter. Dette gjorde det enklere å sammenligne informantenes besvarelser. Intervjuene ble i ulik grad formet på bakgrunn av informantenes svar, ettersom vi stilte oppfølgingsspørsmål basert på deres uttalelser, der vi opplevde et behov for dette. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer kunne vi på kort tid innhente rik data, fordi vi kunne gå i dybden av informantenes utsagn ved å stille oppfølgingsspørsmål (Malterud, 2018, 137). Intervju var imidlertid en tidkrevende metode, ettersom forarbeid ved utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring og etterarbeid i form av transkribering og analyse krevde mye arbeid (Malterud, 2018, s. 137).

3.2.2 Informantutvalg

Med utgangspunkt i problemformuleringen var den mest naturlige innfallsvinkelen å gjennomføre et strategisk utvalg. Ettersom et strategisk utvalg handler om å systematisk velge enkeltpersoner som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategisk i forhold til problemstillingen, valgte vi informanter på bakgrunn av relevant erfaring og kunnskap om studiens tematikk (Dalland, 2017, s. 74; Thagaard, 2018, s. 54). Derfor var det uaktuelt med et tilfeldig utvalg, selv om denne utvalgsstrategien kunne gitt et mer varierende og dekkende resultat. Ved dette masterprosjektet ser vi ingen umiddelbare utfordringer ved å ha intervjuet informanter med felles interesse for lek og lekende tilnærminger, ettersom det kom frem at deres meninger og praktisering var relativt ulike. Vi undersøkte en rekke barneskolers hjemmesider for å finne mulige informanter. Gjennom dette fant vi frem til flere lærere som arbeidet på første og andre trinn, og tok kontakt over e-post. Ettersom nærmest samtlige takket høflig nei til forespørselen om å stille til intervju, var vi nødt til å fravike egne prinsipper om å ikke ha kjennskap til informantene. Vi kontaktet dermed fire potensielle informanter, som raskt viste interesse for prosjektet og takket ja til å delta i studien.

Utvalget besto av fire lærere vi mente hadde noe å bidra med i denne studien, basert på deres kunnskap, erfaring, interesse og stilling i skolen. Angående utdanning varierer det om informantene har grunnskolelærerutdanning, eller praktisk pedagogisk utdanning (PPU) som videreføring av barnehagelærer eller fullførte fag på universiteter eller høyskoler. To av informantene har fireårig grunnskolelærerutdanning, mens to av informantene har utdanning innenfor barnehage. Enkelte av informantene har etterutdanning eller videreutdanning i enkelte fag. Variasjonen i antall arbeidsår som lærer mellom informantene er om lag under et år til 26 år. Likevel er det viktig å presisere at informanten med minst arbeidserfaring som lærer, har arbeidet i skolen i fem og et halvt år. Alle informantene i dette forskningsprosjektet innfridde kriteriet om å jobbe i første- eller andreklasse, og om å undervise i norskfaget. I tillegg har to av informantene kun arbeidet i småskolen.

3.2.3 Intervjuguide

Arbeidet med å utarbeide intervjuguiden var en mer omfattende prosess enn vi hadde sett for oss. Intervjuguiden besto av en rekke forhåndsbestemte spørsmål, som dannet grunnlaget for intervjusamtalene (Anker, 2020, s. 38). I startfasen skrev vi ned alle tenkelige spørsmål vi mente kunne være interessante i forhold til den overordnede tematikken for studien. Dette resulterte i mange spørsmål som var lite relevant for å belyse problemstillingen, og følgelig begynte det tidkrevende arbeidet med å velge ut spørsmål. Å utarbeide intervjuguiden var en avgjørende del av forskningsprosjektet ettersom grunnlaget for analysen ble lagt allerede i dette arbeidet, fordi vi på

dette tidspunktet hadde tanker om hva vi ønsket å få kunnskap om (Dalland, 2017, s. 87-88). I tillegg skulle informantenes besvarelser på spørsmålene i intervjuguiden bidra til å genere relevante funn og belyse problemstillingen. Hovedsakelig var hensikten med å benytte intervjuguiden å strukturere intervjuene (Tjora, 2021, s. 167). Ettersom vi begge skulle intervjuer var det nødvendig å utforme en relativt gjennomtenkt intervjuguide (Tjora, 2021, s. 169). Fordelen med dette var at intervjusituasjonen ble relativt strukturert, og gjorde at det i etterkant ble enklere å analysere intervjuene (Dalland, 2017, s. 78). I tillegg var det avgjørende at spørsmålene var godt gjennomtenkte, fordi vi mente dette ville øke sjansen for gode intervjuer som igjen ville generere gode data. I utarbeidelsen av intervjuguiden var vi derfor bevisste på hvilke spørreord vi benyttet i spørsmålsformuleringene. Grunnen til dette er at spørreord som for eksempel *hvordan* er effektivt for å få innsikt i informantenes synspunkter, meninger og opplevelser (Malterud, 2018, s. 32). Spørsmål formulert på denne måten åpner for utfyllende og personlige besvarelser, derfor var det viktig for oss å bruke god tid på å formulere spørsmålene.

Med bakgrunn i dette forsøkte vi å utforme åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å gi detaljerte og utfyllende svar. Etter flere runder med revidering, endte den ferdigstilte intervjuguiden med tre overordnede kategorier, og fem underkategorier med tilhørende spørsmål (Vedlegg 3). Vi startet intervjuguiden med det som kan klassifiseres som faktaorienterte spørsmål som er lette å besvare (Dalland, 2017, s. 78). Vi innledet intervjuguiden med spørsmål om utdanning og yrkeserfaring. Dette gjorde vi for å skape en myk overgang til hoveddelen og for å få i gang samtalen, ettersom denne delen går mer i dybden og spørsmålene er mer krevende å besvare. Hoveddelen besto av spørsmål knyttet til de ulike underkategoriene som er: *Lek og lekende tilnærminger*, *Bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen* og *Faktorer som kan begrense lekens plass*. Avslutningsvis i intervjuet kunne informantene selv tilføye det de ønsket (Vedlegg 3).

3.2.4 Kvalitetssikring gjennom pilotintervju

Det var viktig at intervjuene ble gjennomført med relativt lik struktur, ikke bare fordi det gjorde det enklere å analysere intervjuene i etterkant, men også for å skape pålitelighet og kvalitet over arbeidet (Dalland, 2017, s. 78). Intervju omtales gjerne som et håndverk, ettersom det krever øvelse i å gjennomføre gode intervjuer som genererer data av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36, 88). For å kvalitetssikre intervjuene og spørsmålene som skulle stilles i intervjuene, gjennomførte vi to pilotintervjuer. Dette er en type forundersøkelse vi gjennomførte for å forhåndsteste instrumentene som vi tenkte å benytte, og for å utforske hvordan vi opptrådte i

forskerrollen (Høgheim, 2020, s. 165). Denne forundersøkelsen gjorde at vi fikk testet om spørsmålene var åpne nok og om de ville gi oss tilstrekkelig med datamateriale. Pilotintervjuene var også til god hjelp for å revidere uklare spørsmålsformuleringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 183).

Pilotintervjuene gjennomførte vi med to medstudenter som meldte seg frivillig til å stille opp, dersom vi gjorde den samme tjenesten for dem. Etter det første pilotintervjuet viste det seg at spørsmålene ikke ville gi nok datamateriale for å kunne belyse problemstillingen, fordi noen av spørsmålene ikke var så åpne som vi først antok. Medstudenten drøftet spørsmålene med oss, slik at spørsmålene i større grad rettet seg direkte mot studiens problemstilling. Det neste pilotintervjuet ble gjennomført med den andre medstudenten. Vi hadde nå utformet flere spørsmål og revidert spørsmålene som ikke fungerte slik vi ønsket i forrige pilotintervju. Spørsmålene fremsto som mer åpne og ga større mulighet for informanten til å reflektere og beskrive, i motsetning til de tidligere spørsmålene som til en viss grad la føringer for hvilke svar vi ville få. Etter det siste pilotintervjuet var vi fornøyde med intervjuguiden og intervjusituasjonen.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv (Vedlegg 1) og en samtykkeerklæring (Vedlegg 2). Formelt sett virket det fremdeles naturlig å gjennomgå masterstudens formaliteter før vi startet intervjuene. Dette vil vi komme tilbake til i delkapittel, 3.3 *Forskerrollen*. For å lykkes med dybdeintervjuene var en viktig forutsetning å skape en avslappet atmosfære, der informantene følte at det var trygt å snakke åpent om sine meninger og erfaringer (Tjora, 2021, s. 132). For å legge til rette for dette valgte vi å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass (Tjora, 2021, s. 135). Dette ble naturlig ettersom studien er knyttet til informantenes arbeid. Det var viktig å presisere overfor informantene at vi ikke var ute etter å vurdere eller bedømme, men å få en dypere innsikt i deres meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til fenomenene vi undersøkte (Dalland, 2017, s. 81). I tillegg var det viktig å påminne informantene om at vi ville foreta lydopptak, selv om dette ble informert gjennom informasjonsskrivet (Vedlegg 1). Bakgrunnen for å benytte lydopptak var basert på at kvalitative intervjuer er genuine, og ikke lar seg repetere (Dalland, 2017, s. 79). Underveis i intervjusituasjonen valgte vi bevisst å ikke notere, fordi dette potensielt kunne påvirket konsentrasjonen negativt og gått utover vår oppmerksomhet overfor informantene, og ikke minst påvirket informanten direkte (Malterud, 2018, s. 74). Ettersom vi var to masterstudenter som gjennomførte forskningsprosjektet sammen, var det naturlig at begge var med på å gjennomføre alle intervjuene (Dalland, 2017, s. 87).

Dette styrket motivasjonen for prosjektet, siden vi begge fikk med oss inntrykkene som verken notater eller lydopptak kunne formidlet. Selv om begge var med på alle intervjuene, var det imidlertid kun en av oss som hadde hovedansvaret for hvert intervju.

3.3 Forskerrollen

Vår integritet som forskere var nødvendig for kvaliteten på vår kvalitative forskning, og økte i forbindelse med intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Årsaken til dette er at vi som forskere er det mest avgjørende redskapet for å innhente kunnskap. Derfor var det viktig at vi var bevisst vår forforståelse, og gikk inn i forskningsprosjektet med en åpen innstilling og med formål om å tilegne oss nye erfaringer (Malterud, 2018, s. 19). Grunnen til at dette var av stor betydning var fordi våre tolkninger av utsagnene vil være påvirket av våre egne og tidligere erfaringer (Malterud, 2018, s. 41). Med bakgrunn i dette har vi forsøkt å fremstille informantenes uttalelser og beskrivelser så presist, nøytralt og fordomsfritt som mulig (Malterud, 2018, s. 48). Dette går under det etiske prinsippet om å ha respekt for informantene, som innebærer å ikke betvile informantenes uttalelser og beskrivelser (NESH, 2021, s. 8).

3.3.1 Etiske retningslinjer

I forskningsprosessen var det mange etiske prinsipper som måtte ivaretas, og i følgende underkapitlet tar vi for oss informert samtykke, meldeplikt og personvern. Informantene som deltok i masterprosjektet, ble ivaretatt av hensyn til deres sikkerhet, personlige integritet og velferd (NESH, 2021, s. 8). I praksis betydde dette at informantene skulle føle at vi hadde deres beste i tankene, og tok veloverveide valg med utgangspunkt i dette gjennomgående i prosessen. Ettersom all empiri ble anonymisert før vi foretok den tematiske analysen av datamaterialet, var ikke informantenes beskrivelser gjengitt slik at informantene kunne identifiseres (Thagaard, 2018, s. 180). Etter at informantene hadde takket *ja* til å delta i masterprosjektet, ble det oversendt en skriftlig informert samtykkeerklæring (Vedlegg 2). Informert samtykke var et viktig element i dette forskningsprosjektet og handlet om å ta personvernet til hver enkelt informant på alvor. For å oppfylle kravet om informert samtykke redegjorde vi for målsettingen med prosjektet, metoden som skulle anvendes og hvordan resultatene skulle presenteres (Dalen, 2011, s. 101; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I tillegg sikret vi at informantene deltok frivillig, ved å informere om deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten konsekvenser. Dermed ble ingen tvunget til å delta i dette forskningsprosjektet (Nyeng, 2012, s. 160). Etisk sett er kravet om informert samtykke begrunnet med utgangspunkt i personlig autonomi (Nyeng, 2012, s. 161). Det

er et moralsk prinsipp som går ut på at alle har rett til å opptre som selvbestemmende og selvstendige individer, noe som fordrer at informantene får bestemme om de ønsker å delta og få vite hva de er med på.

På tross av at datamaterialet ble anonymisert, var prosjektet meldepliktig (Vedlegg 5). Meldeplikten avhenger av hvordan vi behandlet informantenes personopplysninger fra datainnsamlingen begynte til prosjektet ble avsluttet (Dalland, 2017, s. 237). I denne masterstudien benyttet vi oss av lydopptak, som betegnes som en personopplysning, fordi opptakene kan knyttes direkte til informantene (Norsk senter for forskningsdata, u. å.). I tillegg valgte vi å utelate konkret informasjon om informantenes alder, kjønn og geografisk tilknytning. Et av utvalgskriteriene var likevel at informantene arbeidet på første eller andre trinn, og deres utdanningsbakgrunn var derfor relevant for å få en forståelse for deres syn på lek og lekende tilnærminger. Ettersom en samlet kombinasjon av ulike opplysninger kan knyttes til informantene, ble masterstudien lest flere ganger, også av utenforstående, for å utelukke at informantene kunne identifiseres med bakgrunn i disse opplysningene. Av samme årsak som forklart ovenfor, ble sitater og eksempler informantene trakk frem i intervjuene også anonymisert.

For å få til en god dialog uten forstyrrende elementer, som å notere ned svar, benyttet vi oss av lydopptak under intervjuene. Vi brukte mobilappen Nettskjema-diktafon, som er et verktøy utarbeidet av Universitet i Oslo for å foreta lydopptakene (Universitetet i Oslo, 2022). Ved å bruke dette verktøyet ble opptakene umiddelbart kryptert på telefonen, og av sikkerhetsmessige årsaker kunne vi ikke lytte til opptaket i mobilappen. Personvernet til informantene ble ivaretatt ved at opplysningene ble oppbevart utilgjengelig for andre, der all informasjon og empiri ble anonymisert. I tillegg var det kun vi som forskere som hadde tilgang til materialet. Av hensyn til kravene om personvern valgte vi å anonymisere informantene ved at vi tildelte de ulike koder i form av bokstaver. Ettersom det tidligere har hendt at opplasting av opptak fra diktafon-appen feiler, brukte vi diktafon-appen i kombinasjon med en ekstra enhet for å ta lydopptakene (Universitetet i Oslo, 2022). Vi benyttet oss av en ekstern digital diktafon av merket Sony, med USB-utgang som direkte kunne kobles til datamaskinen. Ettersom vi benyttet oss av en ekstern diktafon brukte vi en egen programvare for lagring av dataene som var kryptert og passordbeskyttet, av hensyn til informantenes personvern. Vi brukte derfor løsningen til Universitetet i Sørøst-Norge i OneDrive, med kryptert diskfil. Ved å bruke lydopptak fikk vi mulighet til å lytte til intervjuet flere ganger og gjengi nøyaktige sitater (Neteland & Aa, 2020, s. 56). I tillegg mener vi at lydopptakene ga et rikere og mer helhetlig datamateriale å analysere, enn om vi kun hadde notert underveis i intervjuene.

3.3.2 Pålitelighet og gyldighet

Mange opererer med validitet og reliabilitet som de viktigste kvalitetskriteriene for et forskningsarbeid (Anker, 2020, s. 108). Spesielt begrepet reliabilitet er omdiskutert knyttet til om det er et godt begrep for kvalitative forskningsprosjekter. Reliabilitet stammer fra kvantitativ metode og dreier seg om at et forskningsarbeid skal kunne etterprøves og dermed få de samme resultatene for å kunne betegnes som reliabelt. For kvalitative prosjekter er ikke dette et mål (Anker, 2020, s. 108). Ettersom pålitelighet og gyldighet er godt innarbeidede kvalitetskriterier på forskning generelt, mener vi det er lite hensiktsmessig å benytte andre begreper i denne masterstudien (Tjora, 2021, s. 159).

Av hensyn til studiens pålitelighet har vi gjort å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig (Silverman, 2014, s. 84). Dette kommer til uttrykk gjennom detaljerte beskrivelser av vår forskningsstrategi og analysemetode (Thagaard, 2018, s. 188). På denne måten kan utenforstående vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. I denne studien har vi gjennomført intervjuer som var strukturert gjennom en nøye gjennomtenkt intervjuguide, som medførte en viss grad av strukturering og standardisering. Dette gikk ut på at vi stilte de samme spørsmålene til samtlige informanter, som kan bidra til å øke studiens pålitelighet og at studien til en viss grad er sammenlignbar (Kvarv, 2021, s. 159). Følgelig var det viktig for oss å kvalitetssikre prosjektet med hensyn til dataenes holdbarhet og nøyaktighet (Nyeng, 2012, s. 115). Vi valgte i denne masterstudien å bruke lydopptak under intervjuene, fordi vi ville sikre at vi fikk med oss alt som ble sagt. Lydopptakene ble også transkribert. Under transkripsjonen var det avgjørende å være nøyaktige, slik at transkripsjonen samsvarte med det som faktisk ble sagt under intervjuene, og at det ikke ble utelatt noe på bakgrunn av lite relevans.

Ettersom vi var nødt til å fravike egne prinsipper om å ikke ha kjennskap til informantene, var vår umiddelbare tanke at dette ville skade forskningsprosessens troverdighet, og dermed påvirke studiens pålitelighet (Tjora, 2021, s. 264). På tross av dette var vi to forskere, som medførte at intervjusituasjonen i større grad ble profesjonell og mindre preget av de personlige kjennskapene. For å hindre at dette skulle få unødvendig betydning valgte vi å intervju informantene vi hadde minst kjennskap til. Selv om vi etterstrebet nøytralitet i prosessen rundt intervjusituasjonen, preget både forforståelsen vår og kjennskapet til informantene forskningsprosessen. Derfor var det avgjørende å kontinuerlig være bevisst dette, og forholde oss saklig til empirien (Dalland, 2012, s. 119). Dette mener vi førte til at bekjentskapet til informantene ikke ble like relevant, og i stedet for å svekke troverdigheten, bidro vår bevissthet i større grad til å etterstrebe nøyaktighet og

etterrettelighet i forskningsprosessen. En fordel for studien kan ha vært at vi var to forskende studenter som sammen gjennomførte alle fasene i prosjektet. Vi samarbeidet om å analysere og tolke datamaterialet, noe som har bidratt til økt nøyaktighet i studiens ulike faser (Høgheim, 2020, s. 216; Silverman, 2014, s. 87).

Begrepet gyldighet defineres som et kvalitetskriterium for om resultatene som er fremskaffet gjennom forskningsprosjektet svarer på det fenomenet vi har forsket på (Jacobsen, 2022, s. 17). Studiens relevans kan evalueres både i forhold til intern og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2022, s. 17). Intern gyldighet fokuserer på i hvilken grad resultatene fremstår som relevante og gyldige for det aktuelle prosjektet (Brottveit, 2018, s. 143; Jacobsen, 2022, s. 17). I praksis betydde dette å avgjøre om datamaterialet var relevant for masterprosjektets tematikk og formål (Brottveit, 2018, s. 142). Derfor var det en vesentlig forutsetning for undersøkelsens gyldighet at vi som forskere stilte spørsmål som kunne bidra til å fremskaffe gyldige og relevante data, som kunne bidra til å belyse studiens problemstilling. Ekstern gyldighet handler om hvorvidt vi kan generalisere resultater til en gruppe som ikke er utforsket (Brottveit, 2018, s. 143; Jacobsen, 2022, s. 17). Etersom vi har foretatt et strategisk utvalg er ikke funnene i denne studien generaliserbare, fordi vårt utvalg ikke er trukket på en tilfeldig måte og kan dermed ikke representerer hele populasjonen (Neteland & Aa, 2020, s. 54). I denne studien har imidlertid ikke målet vært å generalisere forskningsresultatene, men å få innsikt i lærernes meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen.

4 Analyse

I følgende kapittel presenteres tematisk analyse, som er analysemetoden vi har benyttet for å bearbeide intervjudatamaterialet i dette masterprosjektet. Formålet med analysen var å finne ut hva intervjuene hadde å fortelle, der hensikten var å søke etter og tolke informantenes meninger (Dalland, 2017, s. 87-88). I tolkningen søkte vi etter meningen i det som kom frem gjennom intervjuene, som gikk ut på å forklare innholdet eller betydningen av det som ble uttalt (Dalland, 2017, s. 87-88). Slik meningstolkning- og fortolkning er sentralt innenfor human- og samfunnsvitenskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234, 245). Det var viktig å fremstille informantenes utsagn på en så presis måte som mulig, samtidig som vi bevisst skilte mellom informantenes utsagn og egne tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244; Malterud, 2018, s. 75, 78). I det følgende presenteres analysemetoden og valgene som ble tatt underveis i prosessen.

4.1 Tematisk analyse

Analysemetoden tematisk analyse var metoden vi brukte til å identifisere, analysere og oppdage mønstre og temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 76). Ved hjelp av tematisk analyse søkte vi etter temaer på tvers av datamaterialet og vi vendte jevnlig tilbake og undersøke dataene, samtidig som vi var bevisste og vurderte utvalgene av temaene som ble gjort (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Metoden har blitt kritisert for å ha en manglende oppskrift eller modell for selve analysen, som kan medføre utfordringer når man skal vurdere eller sammenligne forskning med andre studier om samme tematikk (Braun & Clarke, 2006, s. 80; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Vi erfarte imidlertid noen fordeler ved metoden som er verdt å trekke frem. Tematisk analyse opplevdes som fleksibel, brukervennlig og i tillegg kom likheter og forskjeller i resultatene tydelig frem (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Ved å anvende denne analysemetoden er det heller ingen regler for hvor ofte noe må nevnes for å kunne defineres som en kode eller et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Et tema eller en kode kan dermed både være noe som nevnes en- eller flere ganger. Det var dermed vår oppgave som forskere å definere hva som fikk status som temaer og koder, noe som gjenspeilet fleksibiliteten ved analysemetoden (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). Friheten og fleksibiliteten som tematisk analyse åpnet for opplevdes likevel også som krevende, fordi vi som forskere både skulle analysere, kode og tematisere datamaterialet og drøfte dette opp mot teori. Dette førte naturligvis til at analyseprosessen ble tidkrevende ettersom vi dekonstruerte datamaterialet i flere omganger.

Det er viktig å påpeke at vår teoretiske posisjon, referanseramme og egne erfaringer kan ha påvirket funnene i de kvalitative dataene. Dette innebærer at andre forskere kunne funnet andre temaer enn oss i det samme datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Den tematiske analysen ble på mange måter drevet av vår interesse for tematikken, som kan ha ført til mindre rike beskrivelser av helheten, men som samtidig kan ha gitt mer detaljerte beskrivelser av enkeltdeler (Braun & Clarke, 2006, s. 84). En årsak til dette kan potensielt ha vært at ved en tematisk analyse søker man å finne underliggende årsaker og begrunnelser. Derfor var det viktig for oss å være bevisste og ikke etterstrebe å *finne* noe som *passet* til våre referanserammer, men derimot å forsøke å se informantenes uttalelser fra ulike perspektiver og vinkler (Malterud, 2018, s. 44-45, 114-115). Dette var krevende, ettersom vi var nødt til å utfordre våre antagelser og vår motivasjon for å besvare problemstillingen. I det følgende vil vi beskrive Braun & Clarke (2006) sin sekstrinnsguide for tematisk analyse. Det er denne guiden vi benyttet for å analysere dataene i denne studien. I de neste underkapitlene presenteres hver fase, og vi beskriver hvordan vi har tatt de i bruk og hvordan vi behandlet datamaterialet i hver av fasene.

4.1.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet

Fase 1 gikk ut på å bli kjent med datamaterialet, som i denne studien er de transkriberte versjonene av lydopptakene av intervjuene. Etter innhenting av datamaterialet var første steg å transkribere, eller mer presist ortografisk transkripsjon (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Forskjellen på transkripsjon og ortografisk transkripsjon er at sistnevnte kun er en ordrett fremstilling av samtalen, men som ikke har med alle ordlyder som *mhm* og *eh*. Av hensyn til informantene ble det også gjort en beslutning om å ikke ta med fyllord, som for eksempel *liksom* og *ikke sant*. Dialektord ble også omskrevet til bokmål, ettersom de kunne virke identifiserende. Beslutningen om å fjerne fyllord og dialektord ses i sammenheng med at de ikke var nødvendige for å besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Samtidig ville de ikke påvirket analysen og kodingsprosessen i dette masterprosjektet.

Årsaken til skriftliggjøringen av intervjuene var for å kunne formidle informantenes tanker, meninger, erfaringer og begrunnelser (Malterud, 2018, s. 78). Ettersom vi arbeidet med verbale data, måtte dataene transkribes til skriftlig form for å kunne gjennomføre den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2014, s. 17). Vi satte oss derfor umiddelbart ned etter intervjuene var gjennomført for å transkribere. Intervjuene var spredd over flere dager over en tidsperiode på to uker, som førte til at vi fikk gjort oss ferdig med å transkribere et og et intervju, mens vi hadde de friskt i minne. Samtidig anonymiserte vi innholdet og informantene ved å gi de bokstaver i stedet for navn.

Fordypningen i dataene innebar også gjentatt lesing av transkripsjonene (Braun & Clarke, 2014, s. 16). Dette gikk ut på at vi leste dataene på en aktiv måte, der vi søkte etter betydninger, mønstre og spenninger. Under arbeidet med denne fasen tok vi notater og merket ideer for koding, som vi senere gikk tilbake til i påfølgende faser.

4.1.2 Fase 2: Generering av innledende koder

Fase 2 gikk ut på at vi genererte innledende koder, der vi pekte på interessante funn (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). I denne delen av kodeprosessen gikk vi åpent ut for å finne merkelapper som vi satt på datamaterialet, mens vi i kategoriseringen systematisk samlet ulike koder under større kategorier (Nilssen, 2012, sitert i Anker, 2020, s. 76). Den begynnende kodingen gjennomførte vi manuelt (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Vi benyttet oss av fargekoder og satte inn kommentarbokser i transkripsjonene. Dette gjorde vi for å gjøre det visuelt, for å systematisere materialet og indikere potensielle mønstre (Anker, 2020, s. 75; Braun & Clarke, 2014, s. 18-19). Dette bidro til at det ble enklere å fordele kodene i ulike kategorier. Vi startet denne fasen med å kode datamaterialet etter ord og begreper hentet fra informantenes uttalelser. Dette endte med mange ulike koder, som gjorde det nødvendig å redusere kodene for å undersøke om de ulike merkelappene kunne samordnes. Samordningen besto av å utforske om flere koder kunne sammenslås under det samme meningsinnholdet (Nilssen, 2012, s. 82, sitert i Anker, 2020, s. 77). Gjennom det systematiske arbeidet dannet vi oss tanker om hvilke temaer vi kunne utarbeide på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Dette kalles for meningskoding, som handlet om å få frem det som allerede lå i de transkriberte tekstene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223). Det gikk ut på at vi brøt informantenes uttalelser opp i mindre meningsbærende koder. Dette bidro til at likheter og forskjeller mellom informantenes uttalelser umiddelbart kom tydeligere frem. Dette førte oss inn i neste fase.

4.1.3 Fase 3: Generering av innledende kategorier

Fase 3 startet etter at vi hadde kodet og sortert alle dataene, og vi hadde en lang liste over de ulike kodene vi hadde identifisert på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2014, s. 19). Denne fasen, som refokuserer analysen, gikk ut på at vi bestemte temaer gjennom å vektlegge bredden av datamaterialet vårt (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Braun og Clarke (2006, s. 89) trekker frem at det hovedsakelig er i denne fasen man begynner analyseringen av koder og hvordan kodene kan skape overordnede kategorier. Først lagde vi overordnede kategorier med utgangspunkt i intervjuguiden, der vi forsøkte å sortere kodene vi hadde utarbeidet i forrige fase innunder disse. Ettersom det anbefales å bruke visuelle representasjoner, benyttet vi oss av tankekart (Vedlegg 4). Tankekartet

viste seg å være nyttig når vi senere skulle utarbeide underkategorier. De første kodene og kategoriene ble videreutviklet og endret underveis i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Tankekartet er ordnet i tre overordnede kategorier med tilhørende underkategorier, som vil bli beskrevet nærmere i neste fase. Fasen ble avsluttet når vi hadde en samling av potensielle kategorier og tilhørende underkategorier, samtidig som alle utdragene av datamaterialet var kodet i forhold til dem. På dette tidspunktet begynte vi å få en følelse av de individuelle kategoriernes betydning (Braun & Clarke, 2014, s. 20).

4.1.4 Fase 4: Evaluering av overordnede kategorier

Fase 4 begynte når vi hadde utviklet et sett med potensielle kategorier (Braun & Clarke, 2014, s. 20). I denne fasen gikk vi gjennom kategoriene og avgrenset dem, der vi sorterte og valgte ut hvilke som skulle være overordnede kategorier og underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Denne prosessen gjorde det tydelig at enkelte av de potensielle kategoriene ikke passet som kategorier, siden det ikke fremkom nok data til å støtte dem (Braun & Clarke, 2014, s. 20). Kategorier som tilsynelatende var to separate kategorier, ble slått sammen og viste seg å utgjøre en kategori. Samtidig måtte andre kategorier deles opp i separate kategorier. På dette tidspunktet var det viktig å definere hva som kjennetegnet hver kategori for å unngå at vi skulle gjenta oss selv (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ved å bruke tankekartet fra forrige fase ble dette visualisert på en god måte. Det var også nødvendig å lese gjennom dataene på nytt, for å fastslå at kategoriene representerte det reelle datamaterialet og for å oppdage at viktige elementer ikke hadde blitt oversett. Basert på tankekartet startet vi å lage en tabell som vil bli presentert i funnkapittelet. De overordnede kategoriene ble de fire kategoriene fra tankekartet, mens underkategoriene ble naturlig kategorisert under hver kategori.

4.1.5 Fase 5: Detaljert analyse

I fase 5 skrev vi detaljerte analyser for hver kategori, der vi arbeidet mot at kategoriene verken skulle være for komplekse eller mangfoldige (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne delen av prosessen definerte og avgrenset vi kategoriene vi ønsket å presentere for analysen, og analyserte dataene i dem (Braun & Clarke, 2014, s. 22). Når vi definerte og avgrenset, identifiserte vi essensen av hva hver kategori handlet om og bestemte hvilket aspekt ved dataene hver kategori omfavnet. Det var også nødvendig å se kategoriene opp mot datasettet som helhet, for å sikre sammenhengen mellom kategoriene og forskningsspørsmålene og for å unngå overlapping og gjentakelser. Den detaljerte analysen kom til uttrykk gjennom beskrivelser av hver underkategori. Bakgrunnen for dette var å presentere analysen på en mest mulig presis måte.

4.1.6 Fase 6: Avsluttende analyse

I den siste fasen avsluttet vi analysen og skrev rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Formålet med denne fasen var å fortelle historien til dataene på en måte som overbeviste leseren om verdien og gyldigheten av analysen vår. Her var det avgjørende å være kortfattet, sammenhengende, logisk, ikke-repeterende og presentere relevante utdrag fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Vi ønsket å frembringe gode utdrag fra datamaterialet, som bidro til å utgjøre funnene i denne studien. Den avsluttende analysen omhandlet dermed å utarbeide det gjenstående av masteroppgaven, gjennom presentasjonen av studiens funn, drøftingen av funnene med bakgrunn i det teoretiske rammeverket og det avsluttende kapitlet.

5 Funn

I følgende kapittel skal vi presentere sentrale funn fra de kvalitative intervjuene. Under den tematiske analysen utarbeidet vi et tankekart (Vedlegg 4) som er utgangspunktet for dette kapitlet. I denne studien har vi ikke kapasitet eller mulighet til å ta for oss alle aspektene som har kommet frem. Vi har derfor tilstrebet å hente ut empiri som kan bidra til å belyse studiens problemstilling: *Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?* Analysen har tatt utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, som synliggjorde noen kategorier. Disse kategoriene presenteres under i tabellen sammen med studiens forskningsspørsmål. Først presenteres kategorien *5.1 Lærernes begrepsforståelse* med de ulike begrepene som underkategorier. Deretter blir kategorien *5.2 Lærernes argumentasjon for bruk av lek og lekende tilnærminger* presentert, der *5.2.1 Elevenes bevegelsesbehov* og *5.2.2 Engasjement* presenteres som underkategorier. Videre presenteres kategorien *5.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen*, der lærernes mest anvendte form for lek og ulike lekeaktiviteter blir presentert som underkategorier. Til slutt presenteres *5.4 Begrensninger for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen*, der ulike faktorer som begrenser lekens plass i undervisningen blir presentert som underkategorier.

Forskningsspørsmål	Temaer
Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?	<p>Kategori: <i>5.1 Lærernes begrepsforståelse.</i></p> <p>Underkategori: <i>5.1.1 Lærernes forståelse av lek, 5.1.2 Lærernes forståelse av lekende tilnærminger og 5.1.3 Relasjonen mellom begrepene.</i></p> <p>Kategori: <i>5.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen.</i></p> <p>Underkategori: <i>5.3.1 Lærernes mest anvendte form for lek, 5.3.2 Formingsaktiviteter, 5.3.3 Fysisk aktivitet og 5.3.4 Lekende skriveoppgaver.</i></p>

Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?	<p>Kategori: 5.2 Lærernes argumentasjon for bruk av lek og lekende tilnærminger.</p> <p>Underkategori: 5.2.1 Elevenes bevegelsesbehov og 5.2.2 Engasjement.</p>
Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen?	<p>Kategori: 5.4 Begrensninger for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen.</p> <p>Underkategori: 5.4.1 Fysiske rammer, 5.4.2 Ressurser, 5.4.3 Kartlegging, resultater og økt læringstrykk og 5.4.4 Tidsaspektet.</p>

5.1 Lærernes begrepsforståelse

I følgende del vil lærernes forståelse av begrepene lek og lekende tilnærminger bli presentert. I tillegg vil vi beskrive hvilket syn lærerne har på relasjonen mellom begrepene, der vi også presenterer deres forståelse av begrepenes likheter og forskjeller.

5.1.1 Lærernes forståelse av lek

Et av studiens forskningsspørsmål etterspør blant annet lærernes forståelse av lek og lekende tilnærminger. Da informantene beskrev og definerte begrepet lek trakk de frem flere karakteristiske trekk, og deres forståelse fremstår som relativt lik. Informant A beskrev lek som noe som skal være fritt, og at det er elevene selv som styrer leken. I likhet med informant C, beskrev også informant D lek som fri lek. I lys av informantenes beskrivelser ser det ut til å være en bred enighet om at lek er noe som skal være fritt. Det forstår vi som at leken skal være styrt av barna, og at barna dermed har kontroll over handlingsforløpet i leken. Dette understrekte informant D ved å hevde at den frie leken skal foregå på barnas premisser. Videre nevnte informant A og B at leken er noe som skal være lystbetont og morsomt. Informant B la også til at lek er noe barna skal ha glede av. Dette tyder på at informantene mener det er avgjørende at barna opplever aktiviteten som lystbetont og morsom, for å kunne omtale det som lek. I tillegg mente informant A at mye av leken skal være «på liksom». Vår forståelse av at leken foregår «på liksom» dreier seg om at barna later som og tilskriver gjenstander og handlinger nye betydninger. På den måten kan lek åpne for bruk av fantasi og forestillingsevne. Informant D trakk også frem at leken er kjempeviktig for læring, og at barna lærer mye gjennom den frie leken. Lek er ofte sosiale aktiviteter som innebærer interaksjon og

kommunikasjon med både jevnaldrende barn og voksne, og derfor antar vi at informanten først og fremst mener læring i form av utvikling av sosiale ferdigheter. Det er tydelig at informantene har en forholdsvis lik forståelse av fenomenet lek, der leken skal være fri, på barnas premisser og at den skal være lystbetont.

5.1.2 Lærernes forståelse av lekende tilnærminger

Ettersom studien etterspør lærernes forståelse av lekende tilnærminger, var det nødvendig å få innsikt i hvordan lærerne forstår dette begrepet. Når informantene skulle fortelle hvordan de forstår lekende tilnærminger, beskrev de det forholdsvis likt. Informant D beskrev lekende tilnærminger som «(...) lek som er voksenstyrt eller aktiviteter som elevene gjør for å lære. Altså den leken vi lærere legger opp til og styrer.» I likhet med informant D mente informant A også at lekende tilnærminger kjennetegnes ved at lærerne i større grad styrer leken. Dette kan tyde på at informantene mener at lekende tilnærminger kjennetegnes ved å være voksenstyrt og at det er lærerne som bestemmer aktivitetens innhold og gjennomføring. Informant B trakk frem at lekende tilnærminger handler om å nærme seg fagene på en lekende måte. Vi forstår denne uttalelsen som at lekende tilnærminger er en lekende tilnæringsmåte til undervisningens faginnhold. Det vil si at faginnholdet som skal læres formidles på en lekende måte til elevene, eller at elevene arbeider med faginnholdet på en lekende måte. I motsetning til informantutsagnene ovenfor, fortalte informant A og C at de ser på lekende tilnærminger som mer praktisk rettede oppgaver. Informant C beskrev:

At de kanskje lærer uten å på en måte tenke at de lærer. At de blir så oppslukt i oppgaven at det på en måte ikke er det samme som å sitte og jobbe med norsk eller matematikk, men nå spiller vi et spill eller nå løper vi rundt i skolegården for å samle bokstaver til et ord, og så er det på en måte mer praktisk enn det er teoretisk.

Informantene mener altså at lekende tilnærminger kan komme til uttrykk i form av mer praktiske aktiviteter, og at dette gjør elevene mer engasjerte til undervisningens innhold. Elevene møter faginnholdet på en lekende måte, ved at de selv er aktive i aktiviteten enten ved å jakte på bokstaver i skolegården eller ved å spille spill sammen med medelever. På den måten forstår vi at praktiske oppgaver og aktiviteter er en lekende tilnærming til undervisningen, fordi den kan få et mer lekpreget innhold. Informant A og D fremstilte lekende tilnærminger som den leken der lærerne bestemmer og styrer leken. Mens informant B trakk frem at lekende tilnærminger er måten man nærmer seg fagene på en lekende måte. Informant A og C trakk frem lekende tilnærminger som mer praktisk rettede oppgaver. I tillegg trakk både informant C og D frem at lekende tilnærminger

er aktiviteter elevene skal gjøre for å lære noe, og at det dermed er et mål knyttet til det faglig ved å ta i bruk lekende tilnærminger.

5.1.3 Relasjonen mellom begrepene

For å få en dypere innsikt i informantenes forståelse av lek og lekende tilnærminger, var det nødvendig å tydeliggjøre deres tanker omkring relasjonen mellom begrepene. Da informantene fikk spørsmål om relasjonen mellom lek og lekende tilnærminger, og hvilke forskjeller og likheter det er mellom dem svarte flere av dem det samme. Informant B beskrev at lek kan være mye, men at lekende tilnærminger er knyttet til det faglige og at man leker seg til læringen. Vår forståelse av informantens uttalelse går ut på at lek er mangfoldig og vanskelig å avgrense, mens lekende tilnærminger handler om å nærme seg faginnholdet på en lekende måte, og lar seg avgrense ved at det har et faglig formål. Informant A mente at likheten mellom lek og lekende tilnærminger er «at det skal være morsomt og fengende for elevene.» Informant D trakk frem noe lignende, nemlig at både lek og lekende tilnærminger skal være lystbetont. Informantenes uttalelser viser at det er et viktig kjennetegn ved lek og lekende tilnærminger at det er lystbetont, og oppleves som morsomt og fengende for elevene. Informant A mente at «forskjellen handler om at lekende tilnærminger i større grad blir mer styrt av de voksne.» Med utgangspunkt i informantens tidligere uttalelser, forstår vi det som at lekende tilnærminger i hovedsak er voksenstyrt, mens lek blir styrt av barna selv. Det kommer frem gjennom informantenes uttalelser at den største likheten mellom lek og lekende tilnærminger er at det skal være gøy, lystbetont og fengende for elevene. Mens den største forskjellen mellom dem er at lekende tilnærminger i større grad er voksenstyrt, og at elevene får mulighet til å leke seg til faglig læring.

5.2 Lærernes argumentasjon for bruk av lek og lekende tilnærminger

I denne delen av funnkapitlet vil vi presentere lærernes begrunnelser for bruk av lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring. Informantene begrunnet bruk av lek som tilnæringsmåte gjennom barns behov for bevegelse og at lek og lekende tilnærminger kan skape engasjement hos elevene.

5.2.1 Elevenes bevegelsesbehov

For å belyse studiens overordnede problemstilling, mener vi det er nødvendig å få innsikt i hvordan lærerne argumenterer for bruk av lek og lekende tilnærming i skriveopplæringen. Bakgrunnen for at dette er helt sentralt, er fordi det forteller noe om hvilken verdi lærerne tillegger lek og lekende

tilnærminger i undervisningen. Det kan være med på å forklare hvorfor lærerne ønsker å benytte en lekende formidling i sin undervisning. Flere av informantene trakk frem at lek bør ha en sentral plass i skriveopplæringen på de minste årstrinnene i skolen. Informant A fortalte frem at lek er «ganske viktig fordi mange av de som begynner i førsteklasse bare er fem år, fem og et halvt år, så det er en ganske stor overgang fra barnehagen og komme her og sitte stille i seks timer for eksempel.» Informant D trakk også frem dette aspektet:

Noen er jo bare fem år når de begynner på skolen. Det er veldig viktig for elevene at når de skal lære bokstaver, at de kan bevege seg samtidig som de lærer, sånn at det ikke blir for mye stillesitting. I hvert fall det første året og deler av det andre også.

To av informantene hevdet at lek er viktig i overgangen mellom barnehage og skole, fordi barna har erfaringer med korte fellessamlinger og mye lek fra barnehagen. Informantene trakk frem at lek kan bidra til mindre stillesitting, noe de ofte ikke har mye erfaring med fra barnehagen. Det kan tyde på at informantene mener at elevene har behov for å være i bevegelse og at dette burde tilrettelegges for også i skriveopplæringen. Dette ble ytterligere poengtert av informant B:

Jeg mener at elevene ikke skal sitte så lenge ved stolene og skrive i førsteklasse. [...] Jeg tenker at det bør være like mye lek i læringen som å bare sitte ved en pult og skrive. For det lærer de ikke så mye av. [...] Så jeg tenker at det bør være lek i nesten alt man lærer i førsteklasse.

5.2.2 Engasjement

Informantene begrunnet bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen på flere måter. Informant A trakk frem at leken er viktig og bidrar til at undervisningen ikke blir så ensformig. Informanten hevdet videre at lek og lekende tilnærminger bidrar til mer spenning i undervisningen og at undervisningen blir mer variert. Denne uttalelsen kan tyde på at lek og lekende tilnærminger kan bidra til variasjon i undervisningen. Informant D fortalte at elevene trives godt med lekeaktivitetene som blir igangsatt, hvor de har variasjon med lek, læring og skriving. Videre hevdet informanten at dette gir elevene mer glede. Dette indikerer at variasjon med lekpreg kan ha en positiv effekt på elevenes engasjement og trivsel i undervisningen. Informant A mente at lek fører til at opplæringen blir mer fengende, spennende og morsom for elevene. I likhet med informant A fremhevet også informant B noe lignende. Informanten mente at lek gjør undervisningen og opplæringen gøy og lystbetont. Informantenes beskrivelser kan forstås som at elevene opplever

undervisning med lekpreg som morsommere og mer engasjerende enn tradisjonelle undervisningstilnæringer, hvor læreren i større grad står i sentrum og formidler faginnholdet til elevene. Konsekvensen av slike tradisjonelle undervisningstilnæringer beskrev informant B «når vi må sette oss ned ved pulten og skrive i boka, når de må sitte rolig, så blir det kjedelig». Dette ble videre poengtert av informant A, som mente at leken «fenger mange flere enn tavleundervisningen vi også har». Informant C uttalte en ytterligere begrunnelse for å anvende lek og lekende tilnæringer i skriveopplæringen:

(...) det er mange som konsentrerer seg bedre, og får produsert mye mer i stedet for å sitte og tenke at det her er slitsomt og tar lang tid, og da spør elevene ofte om når vi er ferdige. Når de er engasjerte, spør de aldri hvor lang tid det er igjen.

Slik vi forstår informantens uttalelse, kan lek bidra til økt engasjement for innholdet i undervisningen. Dette kommer til uttrykk ved at elevene konsentrerer seg bedre for oppgaven de arbeider med, som igjen fører til at de produserer mer tekst. Engasjementet kommer også til uttrykk ved at de ikke spør om hvor lang tid det er igjen, som kan bety at elevene er engasjerte og opplever oppgaven som morsom. Videre hevdet informant C at «Jo mer lek man drar inn i opplæringen, hvert fall i begynneropplæringen, jo mer engasjerte er ofte barna for å skrive.» Informant B trakk frem et viktig aspekt, og fortalte at det «i en klasse er mange forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på, og at lek kanskje treffer aller flest av dem.» Denne uttalelsen kan sees i sammenheng med det informant A fortalte om at lek ofte fører til mye mestring. Informanten begrunnet påstanden ut ifra mulighetene til å tilpasse leken på ulike måter basert på hvilket nivå barnet er på. Med bakgrunn i disse uttalelsene kan det tyde på at lek som undervisningstilnærming kan bidra til å inkludere mangfoldet av elevenes måter å tilegne seg kunnskap på, spesielt når lek åpner for mange tilpasninger. Dette kan indikere at lekpreget undervisning kan føre til at elevene opplever mestring, som igjen kan føre til et større engasjement i skriveopplæringen.

Når informantene argumenterte for bruk av lek og lekende tilnæringer i skriveopplæringen var det flere argumenter som ble trukket frem. Informantene trakk blant annet frem at leken er viktig fordi det er en stor overgang fra barnehagen til skolen, der det forventes mer stillesitting. I den sammenhengen kan lek og lekende tilnæringer bidra til at elevene i større grad kan være i bevegelse og bidra til å skape variasjon i undervisningen. Videre trakk informantene frem at lek bidrar til å gjøre undervisningen lystbetont, mer fengende og engasjerende for elevene. I tillegg mente flere av informantene at leken i større grad bidrar til engasjement og mestring hos elevene,

enn tradisjonell undervisning. Informantene hevdet også at lek og lekende tilnærminger fører til bedre konsentrasjon og som fører til at elevene produserer mer.

5.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen

I følgende del presenterer vi det lærerne sier de praktiserer av lek og lekende tilnærminger i norskfagets skriveopplæring, bestående av formingsaktiviteter, fysisk aktivitet og lekende skriveaktiviteter. Informant A fortalte at «Du kan gjøre så mye gøy i skriveopplæringen. Vi leker jo nesten hver dag, spesielt når vi har bokstavinnlæring.» Informantenes uttalelser og beskrivelser tyder på at samtlige bruker en lekende tilnærming i skriveopplæringen, noe vi vil tydeliggjøre ytterligere i de neste delkapitlene.

5.3.1 Lærernes mest anvendte form for lek

Den overordnede problemstillingen etterspør hvordan lærerne praktiserer lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. Derfor var det relevant å finne ut hvilke former for lek lærerne mener de anvender mest i denne opplæringen. På spørsmålet om hvilken form for lek informantene anvender mest svarer informantene ulikt. Informant A fortalte «Jeg tror nok at jeg bruker mest lærerstyrt lek, men at graden av styring selvfølgelig varierer i forhold til hvilken aktivitet vi har.» Informant B uttrykte at det blir tatt i bruk flere former for lek, men at de bruker mest regellek der leken er styrt av lærerne. Informant C mente at faglig lek er den formen for lek som er mest anvendt. Til tross for at informantene bruker ulike benevninger, kan deres beskrivelser tyde på at samtlige bruker ulike former for lærerstyrt lek i størst grad i undervisningssammenheng. Dette vil komme tydeligere frem i neste delkapittel, der informantenes beskrivelser av hvordan de konkret bruker lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen blir presentert.

5.3.2 Formingsaktiviteter

På spørsmålet om hvordan informantene mener de bruker lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen fortalte informant A at de «[...] maler, kitter, bruker plastelina, skriver og former bokstavene med kroppene våre. Vi former egentlig bokstavene med alt vi har tilgjengelig. Alt fra korker til naturmaterialer.» I tillegg la informanten til at LEGO er veldig fint å bruke i skriveopplæringen og at de tidligere har latt elevene bruke LEGO til å forme bokstavene, som de igjen har brukt til å lage ord og setninger med. Med utgangspunkt i vår forståelse av informantens beskrivelser, ser det ut til at informanten benytter seg av ulikt lekemateriell i undervisningen for at

undervisningen skal få en mer lekende tilnærming. Informanten fortalte at det blant annet blir benyttet LEGO, plastelina og bevegelse i bokstavinnlæringen, noe elevene trolig forbinder med lek. Dette mener vi kan være med på å gjøre undervisningen lekende og mer engasjerende for elevene. I likhet med informant A fortalte også informant B og D at de bruker både naturmaterialer og plastelina til å forme bokstavene. Informanten B la videre til at de også har brukt perlebrett med bokstaver. Slik vi forstår informantenes beskrivelser ser det ut til at de også bruker lekemateriell til å gjøre undervisningen mer engasjerende og lekende, ved at elevene får mulighet til å forme bokstavene på ulike måter med ulikt materiell. Informantene fortalte at de bruker naturmaterialer i bokstavinnlæringen, noe som kan gi uttrykk for at de også benytter seg av uterommet i skriveopplæringen. Dette kan tyde på at informantene opplever at uterommet skaper muligheter for å arbeide innenfor skriveopplæringen på ulike måter, blant annet ved å forme bokstavene med det man har tilgjengelig i naturen.

Da informantene fortalte om hvordan de mener at de anvender lek og lekende tilnærming i den første skriveopplæringen trakk tre av fire informanter frem at de benytter ulike formingsaktiviteter, spesielt knyttet til bokstavopplæringen. Informantene som trakk frem formingsaktiviteter har til felles at de bruker, eller har brukt plastelina i bokstavopplæringen. I tillegg trakk informantene frem andre eksempler på materialer som kan brukes i bokstavformingen.

5.3.3 Fysisk aktivitet

På spørsmålet om hvordan informantene mener de praktiserer lek og lekende tilnærming i den første skriveopplæringen fortalte informant A at de bruker ordstafetter. Videre forklarte informanten at de:

(...) har ulike ord eller bokstaver, som blir klistret rundt i basen eller i klasserommet. Også triller elevene terning og må lete etter for eksempel ordet til plakaten som er nummeret med tallet fire. Da må de løpe rundt å finne ord nummer fire, og deretter lese ordet for så å gå tilbake og skrive ned ordet. Det fenger overraskende mye.

Informantens beskrivelse tyder på at elevene opplever slike stafetter som engasjerende. I slike aktiviteter får elevene mulighet til å være i fysisk aktivitet, samtidig som de arbeider med et faglig innhold. Dette kan tyde på at elevene får anledning til å utvikle sine skriftspråklige kompetanser og ferdigheter sammen med medelever i en lekende form. Vi mener at arbeidet i skriveopplæringen får en lekende form ved at lærerne tar i bruk stafetter der elevene får bruke kroppene sine, være aktive

og konkurrere mot hverandre. I likhet med informant A trakk også informant D frem stafetter. Informant D beskrev at de i norskfaget benytter «hentestafetter», og forklarte at «(...) ordene henger rundt i rommet og elevene skal bort og hente ordet for så å skrive ordet ned.» Vår forståelse av det informantene fortalte, er at en slik aktivitet innebærer fysisk aktivitet. Elevene må fysisk bevege seg rundt i rommet for å hente ulike ord som de skal skrive. På denne måten kan stafettaktiviteter forhindre stillesitting i skriveopplæringen.

Informant B fortalte om en lignende aktivitet, men bruker ikke stafett-begrepet. Informanten fortalte at de har «hatt et ark hvor det står masse ord med store bokstaver, også har vi klippet opp akkurat de samme ordene bare med små bokstaver som vi har lagt i en bunke.» Informanten fortalte videre at oppgaven går ut på at elevene skal løpe frem å finne ordet og legge de ulike bokstavene på riktig sted, og at de da må se hvilke store og små bokstaver hører sammen og plassere de på riktig sted i ordet. Deretter forklarte informantene at aktiviteten fortsetter ved at elevene løper tilbake, og at det er nestemann sin tur. I likhet med de andre informantenes beskrivelser bruker også denne informantene bevegelse og fysisk aktivitet for å engasjere elevene i skrivearbeidet. Det som likevel ser ut til å være ulikt fra de andre informantenes beskrivelser, er måten elevene skriver på i denne øvelsen. Elevene skriver ikke ordet ved å bruke et skriveredskap, men har bokstavkort som de skal plassere på riktig sted i ordet. På den måten får elevene anledning til å øve på å skrive på en annen måte som skaper variasjon i skrivearbeidet, og som i kombinasjon med at det er en form for konkurranse bidrar til å skape et engasjement for skrivingen. Informant B trakk også frem et annet eksempel som blir brukt i den første skriveopplæringen. Informanten beskrev at de:

(...) ikke har kommet så langt at de skriver så mye ennå. Men de skal også ha en økt hvor de løper rundt i klasserommet finner en bokstav, løper til plassen sin og skriver den ned, løper tilbake og finner neste bokstav og løper tilbake til plassen sin igjen. Og til slutt blir det et ord.

I denne beskrivelsen kommer det frem at informant B i likhet med de andre bruker stafetter, der elevene bruker skriveredskaper som blyant til å øve på å forme bokstavene og skrive ord. Når informantene fortalte om hvordan de mener at de praktiserer lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen trakk tre av fire informanter frem at de benytter ulike aktiviteter der elevene er fysisk aktive. Informant A, B og D fortalte at de bruker fysisk aktivitet i form av stafettaktiviteter, der elevene jakter på bokstaver for å skrive ord.

5.3.4 Lekende skriveoppgaver

Når vi stilte informantene spørsmålet om hvordan de mener at de anvender lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen, fortalte informant D om en litt annen måte å bruke lek i skriveopplæringen enn de andre informantene. Informanten fortalte at:

(...) i skrivningen er det viktig at elevene skriver om noe de er interessert i. Og hvis de får vært ute å opplevd, lekt og gjort dette, så er det jo mye mer interessant å skrive om det enn noe som er helt fjernt. Skriver de om et tema som de ikke kjenner til, så stopper det litt opp.

Informanten beskrev dette ytterligere ved å eksemplifisere. Informant D fortalte at «hvis de er ute og har en veldig morsom lek på for eksempel uteskole, og skal inn å skrive om det etterpå, så er det hva de har lekt elevene ender med å skrive om.» Informanten forklarte videre at «De er veldig opptatt av hvem de har lekt sammen med og beskriver leken de har lekt. Og da har de jo mye å skrive om.» For å oppsummere mente informant D at «(...) lek engasjerer barn, og det som engasjerer skriver de også mye om.» Med utgangspunkt i denne beskrivelsen ser det ut til at informanten mener det er avgjørende at elevene får mulighet til å skrive om det som interesserer dem. Lek får plass i skriveopplæringen ved at elevene bruker lek som inspirasjonskilde til skrivningen. Slik informanten forklarte virker det som at dette engasjerer elevene til å skrive, og gjør at de produserer mer tekst enn de hadde gjort dersom de skulle skrevet som noe de ikke har så mye kunnskap om eller interesse for. Informant C fortalte om en annen måte å engasjere elevene til å skrive på. Informanten beskrev:

Bare det å ta med en terning inn i bildet, gjør at det blir mye mer motiverende å skrive. Hver gang jeg drar frem Rull og skriv, for eksempel, hvor de skal trille terning som bestemmer subjekt, verbal og objekt i setningen jubler de. Da kan de skrive tjue setninger, bare fordi det blir rare og morsomme setninger. Så det er jo klart at det engasjerer veldig når man bare vrir litt på måten man gir oppgaven på.

Til forskjell fra informant D, tyder beskrivelsen til informant C på at elevene ikke må skrive om noe de er interessert i for å være engasjerte i skrivearbeidet. Informantens uttalelse viser at det også kan handle om å gi oppgaver som inkluderer et element som vanligvis ikke er en del av skriveprosessen, slik som en terning. Terningen bestemmer hvordan setningen blir oppbygd, og fører til at setningen blir rar og morsom. På denne måten bidrar dette til at arbeidet med skriveaktiviteten er preget av humor og fremstår som lystbetont. Slik informanten beskrev det, er det mye som tyder på at dette

fører til et engasjement som kommer til uttrykk ved at elevene produserer mange setninger. Informant C nevnte også et spill i sammenheng med hvordan lek og lekende tilnærminger blir anvendt i skriveopplæringen:

Krokodille-spillet er en pringlesboks som er dekket med grønt papir, og har øyne og ører og alt sammen så den ser ut som en krokodille. Oppi ligger alle bokstavene i alfabetet, både små og store. I tillegg ligger det også noen lapper hvor det står for eksempel en gang til. Og så spiller man sammen og man skal trekke ut en bokstav, og da kan man tilpasse. Altså hvis elevene øver på alfabetet så kan man si at du bare skal si hvilken bokstav det er, navn og lyd. Er eleven litt lenger så kan du si at eleven skal si et ord som begynner på den bokstaven. Er eleven enda litt lenger så kan du si et ord som har bokstaven inni seg eller i slutten av ordet. Og er du enda lenger, så kanskje man skal skrive et ord på den bokstaven. Så det kan man bruke på veldig mange måter.

Slik informanten forklarte spillet, kan det virke som at det er effektivt å bruke når elevene skal lære bokstavene, men også at det kan benyttes i arbeidet med repetisjon av bokstavene. I tillegg kommer det frem at spillet kan gjøre skriveaktiviteten mer spennende og morsom, ved at det er om og gjøre å løse flest oppgaver riktig. Når informantene fortalte om hvordan de mener at de anvender lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen, fortalte to av fire om hvordan de benytter lek og ulike lekende tilnærminger for å engasjere elevene i ulike skriveaktiviteter. Informant D beskrev at de tar utgangspunkt i lek når de skal skrive tekster, og forklarte at dette fører til engasjement for skriveingen ved at elevene får skrive om det som interesserer dem. Informant C beskrev at det blir benyttet spill og materiell for å gjøre skriveaktiviteten mer engasjerende og morsom for elevene. Begge informantene poengterer at dersom elevene opplever skriveoppgaven som engasjerende, vil elevene også produsere mer.

5.4 Begrensninger for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen

I følgende del vil vi presentere faktorer som lærerne opplever som begrensende for å gjennomføre lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring. Under denne kategorien vil vi presentere lærernes opplevelse av fysiske rammer, ressurser, kartlegging, resultater og økt læringstrykk og til slutt tidsaspektet som begrensende faktorer for lek.

5.4.1 Fysiske rammer

På spørsmålet om hvordan fysiske rammer, i form av klasserommets utforming og innredning, kan skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen svarte informantene relativt likt. Informant A poengterte at klasserommet absolutt skaper mange begrensninger.

Informanten trakk frem at dersom:

(...) klasserommet hadde vært mer formet som en L, så kunne man laget morsomme lekekroker og da for eksempel laget stasjoner hvor de i større grad kunne gått inn i rollen som sykepleiere, lærere, frisører og sånne ting. Her blir det litt begrenset. Hadde klasserommet vært større og hatt en annen form, altså ikke så firkantet, ville man jo hatt mulighet til å ha flere grupper eller stasjoner.

Slik vi forstår informantens uttalelse hadde det vært enklere å ta i bruk lek og lekende tilnærminger i undervisningen, dersom klasserommet hadde hatt en annen form. Informanten ser ut til å mene at det i større grad ville åpnet for en lekende tilnærming til det faglige innholdet, og at muligheten for å dele klassen opp i det vi forstår som lekegrupper eller lekestasjoner ville blitt mer tilgjengelig. Informant D trakk også frem det fysiske rommet som en begrensning for lek og lekende tilnærminger. Informanten forklarte at «et klasserom er jo ikke så veldig egnet for lek.» I tillegg fortalte informant D at utformingen av rommet er firkantet, og i likhet med informant A har heller ikke informant D tilgang til små rom, kroker eller grupperom. Videre mente informant D at «det ikke er lagt opp til at de minste [elevene] skal få lov til å bevege seg altfor mye innendørs.» Vår forståelse av informantens uttalelse er at klasserommet ikke innbyr til bevegelse eller lek, når både innredningen er preget av pulter og stoler som tar store deler av rommet, og at utformingen ikke åpner for å legge til rette for lekpregede stasjoner.

Informant C trakk frem at det ofte er litt trangt i klasserommet på grunn av innredningen. Videre forklarte informanten at lek og lekende tilnærminger i undervisningen ofte krever litt omorganisering, men at dette er noe man tar seg tid til hvis man er interessert nok. I denne sammenhengen er det interessant å vise til det informant C fortalte videre. Informanten forklarte at «Du må på en måte være veldig engasjert som lærer for å holde på med mer praktisk rettede aktiviteter. Fordi det krever en del mer forberedelse, enn når man tar utgangspunkt i for eksempel lærebøker og det mer teoretiske.» Slik vi forstår informantens uttalelser skaper innredningen i klasserommet begrensninger for lekende tilnærminger til undervisningen, fordi det krever omorganisering. Likevel ser det ut til at informanten ikke lar seg påvirke av innredningen, og

hevdet videre at det handler om at man må ønske å benytte lekende tilnærminger og være engasjert for å gjennomføre det. Dette kan tyde på at informanten mener det er lærerne som velger lek og lekende tilnærminger bort, fordi det krever mer forberedelse og tar mer tid å legge til rette for. Informanten hevdet også at lekpregede opplegg krever mer forberedelse enn mer teoretisk rettet undervisning som gjerne baserer seg på lærebøkene. Vi ser denne uttalelsen i sammenheng med omorganiseringen som kreves for å gjennomføre lekpreget undervisning. Undervisning basert på lærebøker tar gjerne utgangspunkt i læreverkets lærerveiledning, som inneholder ideer til hvordan undervisningen kan gjennomføres. Slik vi forstår informantens uttalelser kan det virke som at lærebøkene og tilhørende lærerveiledninger i liten grad legger opp til lekpreget undervisning.

På spørsmålet om hvordan fysiske rammer, i form av klasserommets utforming og innredning, kan skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen svarte to av fire informanter at dette var begrensende for leken. Både informant A og D skulle ønske at de hadde et klasserom med flere kroker og større muligheter for å dele inn i ulike soner. Informant C uttrykte at klasserommet er trangt på grunn av innredningen, og at lek og lekende tilnærminger til skriveopplæringen krever både omorganisering og engasjement hos lærerne.

5.4.2 Ressurser

Når vi stilte spørsmålet om hvordan mangel på ressurser, som voksentetthet, kunne skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen mente samtlige informanter at dette er begrensende, og får konsekvenser for leken og den faglige læringen den kan bidra til. Informant D trakk frem at «elevene er veldig avhengig av voksenoppfølging, og om man skal ha voksenstyrt lek inn mot skriving er elevene avhengig av at vi følger dem opp.» Videre utdypet informant D at «(...) når leken først skal være litt styrt, så må man også ha muligheter til å følge den opp.» Slik vi forstår informantens uttalelse er det avgjørende å ha mulighet til å følge opp elevene i skrivearbeidet, når man legger opp til lekende tilnærminger i skriveopplæringen der målet er at elevene skal få et faglig utbytte av aktiviteten. En annen informant forklarte voksentetthet som begrensende på en annen måte. Informant B beskrev at manglende voksentetthet kan:

(...) ødelegge alt. Fordi jeg kjenner jo på det selv, at hvis det er lite folk på jobb og jeg mangler noen på de som trenger det. Da blir det fort et større ork å gjennomføre. Da er det mye lettere å ha de inne i klasserommet med stramme rammer der alle kan reglene.

Vår forståelse av denne uttalelsen er at det kan være utfordrende å gjennomføre lek og lekende tilnærminger til undervisningen dersom det er mangel på voksentetthet, og at dette kan føre til at lek blir erstattet med en undervisningstilnærming som i større grad preges av kontroll i form av regler og stramme rammer fra lærerne. Dette kom også frem av informant C sine uttalelser. I likhet med informant B poengterte også informant C at dersom man er mange elever og få voksne kan dette være begrensende for å gjennomføre lek og lekpreget undervisning. Informant C fortalte «Noe som er veldig morsomt å gjøre, er å ha stasjoner, der man kan ha flere praktiske oppgaver i løpet av en time. Men det er jo vanskelig å gjennomføre når man bare er en voksen på mange elever.» Dette kan tyde på at mangelen på voksentetthet har som konsekvens at man som lærer velger bort lek og lekende tilnærminger til undervisningen, og heller benytter en undervisningstilnærming preget av kontroll.

Samtlige informanter mente at mangel på voksentetthet kunne skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Informant D trakk frem at elevene er avhengig av voksenoppfølging, og hevdet at mangel på voksentetthet kan føre til at elevene ikke får det læringsutbytte lekende tilnærminger gir mulighet til. Mens informant B og C mente at det er vanskeligere å gjennomføre lek og lekende tilnærming i undervisningen dersom det er mangel på voksne, og at undervisningen derfor blir erstattet av behovet for kontroll.

5.4.3 Kartlegging, resultater og økt læringstrykk

På spørsmål om hvordan nasjonale kartlegginger og et økt læringstrykk skaper begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen trakk informantene frem ulike momenter som kan være begrensende for leken. Informant A mente at «Det er mye mindre lek, fordi det er mye større forventninger fra de der oppe. Man blir på en måte tvunget litt til å ha mye mer teoretisk undervisning enn det man egentlig ønsker.» Videre fortalte informantene at dette får konsekvenser for elevenes læring, ved at det «kanskje ikke blir like gøy å lære for elevene.» Slik vi forstår informantens uttalelser blir lekens plass i undervisningen nedprioritert på grunn av forventninger om bestemte resultater. Denne forventningen ser ut til å prege undervisningen i form av at lærerne legger opp til en mer teoretisk og tradisjonell lærerformidling, for å sikre elevenes læringsutbytte. Dette kan tyde på at informantene har en forståelse for at det er enklere å vise til et bestemt læringsutbytte ved å ta i bruk en mer tradisjonell undervisningsform. Informant D fremhevet også forventninger som en begrensning for leken og sier «(...) det blir jo på en måte et press på at du skal gjøre akkurat det som forventes, og kanskje tenker at vi ikke har tid til å leke eller gjøre det på den måten.» Dette understreker det informant A poengterte. Begge informantenes uttalelser kan

tyde på at forventingen om hvilket læringsutbytte elevene skal oppnå fører til at lærerne velger tradisjonell lærerformidling, fordi det potensielt kan være vanskeligere å «bevise» læringsutbyttet i lekpreget undervisning. Informant C forklarte dette ytterligere:

(...) det er noen som er veldig opptatt av resultater, og sånn vil det være overalt. Og det demper nok litt det lekpregede. For eksempel er det i første klasse et stort fokus på læringsmålene hele tiden. Altså all kartlegging og alt du må dokumentere i løpet av et skoleår. Det setter jo litt demper på andre ting.

Informant A fortalte at «Det er mye på grunn av alt som må gjøres at vi ikke har så mye lek. Prøver skal gjennomføres og alt som må dokumenteres.» Videre fortalte informanten at «vi er på en måte avhengig av at elevene skaper noe og gjør noe som vi kan se tilbake på med tanke på læringsutbyttet.» Vår forståelse av informantens uttalelse er at det er viktig å ha en form for dokumentasjon på at elevene har oppnådd et læringsutbytte av undervisningen. Dette tyder på at informanten har en forståelse av at dette er enklere å oppnå ved å ta i bruk tradisjonelle skoleaktiviteter. Det kan se ut til at informanten opplever at fokuset på læringsmålene elevene skal oppnå, og det faktum at elevene skal testes i disse fører til at lek og lekende tilnærminger til undervisningen blir mindre anvendt. Informant B uttalte at «jeg føler det er veldig mye press da. Det er fint med trykk på nasjonale kartlegginger og sånn, men kanskje for de litt eldre elevene.» Videre ble det forklart at «for de små så er det kanskje negativt med et så stort lærings- og kartleggingstrykk, hvert fall nasjonalt.» Informant B trakk videre frem at «Vi har jo egne interne kartlegginger som vi gjør uten at vi sender det videre for å passe på at alle elevene er innenfor.» Vi forstår informantens uttalelser som at lærings- og kartleggingstrykket kan være begrensende for de yngste elevene, i form av at undervisningen ikke blir preget av lek og lekende tilnærminger. I likhet med informant B hevdet også informant D at kartleggingene kan være begrensende for lekens plass i undervisningen.

Informantene trakk frem ulike momenter som virker begrensende for leken, når de besvarte hvordan nasjonale kartlegginger og et økt læringstrykk skaper begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Informant A, C og D uttrykte at forventinger og et press om å oppnå bestemte resultater fører til at det blir mindre lek, fordi presset om å nå bestemte læringsmål får hovedprioritet. Informant B hevdet at nasjonale kartlegging hos de minste elevene er lite hensiktsmessig, fordi det skaper et stort lærings- og kartleggingstrykk, som ikke er nødvendig når

de har egne interne kartlegginger for å passe på at alle elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte.

5.4.4 Tidsaspektet

Når informantene fikk spørsmål om det var andre ting de mente var begrensende for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen svarte to av fire informanter at tid til å planlegge undervisningsopplegg er begrensende for leken. Informant A trakk frem at:

(...) det som begrenser det er jo absolutt tiden. Man har den ubundne tiden, men det er så mye annet som også skal gjøres. Jeg følte at jeg mistet mye av kreativiteten min da jeg begynte å jobbe, fordi det var så mye annet jeg måtte gjøre og huske på.

Videre beskrev informant A at «Drømmesenarioet er jo å ha tid til å lage masse morsomme undervisningsopplegg.» Informanten fortalte også at det å ha en god bank man kan hente undervisningsopplegg fra og det å ha tid til å opparbeide seg en slik bank, er nyttig for å enklere kunne ta i bruk lek og lekende tilnærminger. I likhet med informant A trakk også informant B frem at plantid er en begrensende faktor for lekens plass i undervisningen. Informanten fortalte at «Jeg savner å ha tid til å være kreativ. Så det syns jeg er litt synd da, at begrensningen ligger der.» Informantenes uttalelser tyder på at de ønsker mer tid til å planlegge kreative og morsomme undervisningsopplegg, som i større grad legger til rette for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Dette understreker på at lærerne opplever at de ikke har tid til å planlegge god lekende undervisning, som fører til læring. De uttrykte at det er mye annet som må prioriteres før dette, som fører til at de ikke får tid eller mulighet til å planlegge lekende undervisning.

Halvparten av informantene mente at tid var begrensende for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Informantene uttalte at de ønsker mer tid til å planlegge kreative og morsomme undervisningsopplegg, som i større grad legger til rette for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. De uttrykte at det er mye annet som må gjøres og at dette går på bekostningen av leken.

6 Diskusjon

I det følgende kapitlet drøftes de mest sentrale funnene som ble presentert i funnkapitlet opp mot relevant teori og litteratur fra teorikapitlet. Diskusjonskapitlet er delt inn i tre delkapitler, og er organisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien. Først vil vi i delkapittel 6.1 drøfte hvordan lærerne forstår og praktiserer lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. I delkapittel 6.2 drøfter vi hvordan lærerne argumenterer for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Deretter vil vi i siste delkapittel 6.3 drøfte hvilke faktorer lærerne erfarer som begrensende for lekens plass i denne opplæringen.

6.1 Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?

I dette delkapitlet vil vi diskutere funnene som vi mener er med på å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvordan forstår og praktiserer lærerne lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?*

6.1.1 Lek

Broström (2019, s. 44) hevder det er en forutsetning at lærerne har en felles forståelse for hva som menes med lek, for at de skal kunne integrere lek målrettet som en del av det pedagogiske arbeidet. Da informantene skulle beskrive og definere begrepet *lek* trakk de frem flere karakteristiske trekk ved lek som støttes av flere forskere (Eik et al., 2011, s. 11; Olofsson, 1993, s. 141; Skram, 2007, s. 51; Åm, 1984, s. 11). Vår studie tyder på at lærernes forståelse av lek, samsvarer godt med de fire allment aksepterte kjennetegnene på lek, som er at leken er frivillig, indre motivert, stimulerer fantasi og forestillingsevne og forutsetter kommunikasjon og interaksjon (Lillejord et al., 2018, s. 25). Dette mener vi er et godt utgangspunkt for å kunne arbeide målrettet for å gi plass til både lek og lekende arbeidsmåter i skriveopplæringen. Til tross for informantenes uttalte forståelse av fenomenet lek, kan det virke som at leken ikke kommer til uttrykk i undervisningssammenheng. Den frie leken får altså tilsynelatende ikke plass i undervisningen. Bakgrunnen for hvorfor informantene ikke benytter mer lek i skriveopplæringen kommer ikke frem av funnene, men deres besvarelser kan imidlertid tyde på at det er den sosiale læringen og utviklingen som er det essensielle ved leken. Det kan dermed virke som at det er vanskelig for informantene å se hvordan lek kan bidra til faglig læring, og at det derfor ikke blir brukt i undervisningssammenheng. Dette kan trolig ha sammenheng med økte krav om tilfredsstillende læringsutbytte og resultater knyttet til

nasjonale kartlegginger. Dette vil vi drøfte nærmere i underkapittel 6.3.1 *Økte krav, forventninger om testing og gode elevresultater*. Flere av informantene hevdet at leken både har verdi for det sosiale og faglige aspektet. Likevel knyttet informantene hovedsakelig sosial læring og utvikling til den frie leken, mens lekende tilnærminger til undervisningen ble knyttet til det faglige aspektet. Som et resultat av dette mener vi det er rimelig å anta at informantene ikke ser noen umiddelbar sammenheng mellom faglig læring og den fri lek. Dette kan antakeligvis være basert på usikkerhet rundt hvordan man som lærer kan legge til rette for at fri lek kan bidra til faglig læring. Det kan virke som at informantene forbinder faglig læring med aktiviteter som er voksenstyrte, og dermed har en forståelse av at den frie leken ikke kan bidra til noe mer enn sosial læring og utvikling.

Vi stiller oss spørrende til om den såkalte frie leken i skolen, virkelig er helt fri. Det er tross alt lærerne som bestemmer når elevene skal leke, hvor lenge elevene skal leke og hva elevene kan leke med. På denne måten setter lærerne både rammer og begrensninger for leken. Vi mener dermed at den frie leken i skolen kan defineres som lærerstyrt lek, fordi den simpelthen blir styrt av lærerne. Dersom man ser på fri lek som en form for lærerstyrt lek, mener vi dette kan bidra til innsikt i hvordan lærerne kan legge til rette for faglig læring gjennom det mange omtaler som *fri lek* i skolen. Vi mener at den frie leken i skolen kan komme til uttrykk gjennom lærerik lek. Det er fordi lærerik lek åpner for at lærerne kan være lydhøre overfor barnas lek, og bidrar til at man i samsvar med lekens premisser kan eksperimentere med den uformelle læringen i leken (Broström, 2019, s. 50). Gjennom deltakelse i leken har lærerne mulighet til å blant annet spisse dialogene og løfte kvaliteten på den verbale kommunikasjonen. På samme måte gir deltakelse mulighet til å fremme barnas skriftspråklige kompetanser, når for eksempel lærerne inspirerer barna til å dra inn bokstaver i rollelek, for eksempel ved lek av skole. Forskning av Christie (1991) viser at det oppstår en dobbel gevinst når skrivematerialer er en del av barnas rollelek. Det innebærer at nye lekekvaliteter tilføyes og at barnas litterasitetskompetanse øker, fordi barna inspireres til å utforske og eksperimentere med skriftspråket (Christie, 1991, s. 36-37). Når lærerne på denne måten legger til rette for ulikt materiell i barnas lek, er lærerne med på å styre leken. Med utgangspunkt i denne forståelse av fri lek i skolen, kan man trolig legge til rette for mer fri lek i undervisningen, fordi man ser denne formen for lek i lys av lærerstyrt lek. For å understreke poenget kan fri lek på denne måten bidra til faglig læring, spesielt i den første skriveopplæringen der elevene skal bli kjent med skriftspråket gjennom å nettopp utforske og eksperimentere. Det er likevel avgjørende at lærerne er deltakende i leken og er bevisste og lydhøre ovenfor barnas lek, slik at mulighetene for å inspirere barna til å trekke inn faglige elementer, som for eksempel bokstavene blir oppdaget og benyttet. Det er viktig å presisere at til tross for vår oppfatning om at den frie leken får lite plass i skriveopplæringen,

benytter en av informantene lek på uteskole som inspirasjon til skriving. Informanten har dermed brukt lek for å skape engasjement for skrivingen i etterkant av uteskole. Dette vil vi drøfte ytterligere i delkapittel 6.4 *Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?*

6.1.2 Lekende tilnærminger

Lillemyr (1999, s. 360) hevder at lek som tilnæringsmåte kommer til uttrykk når lærerne på ulike måter anvender lek som metode eller arbeidsform for læring. I tillegg mener han det er en forutsetning for at lærerne skal kunne benytte lek som pedagogisk virkemiddel, at læreren bruker en form for styring (Lillemyr, 1999, s. 336). Dette samsvarer godt med våre funn, som viser at de fleste av informantene forstår lekende tilnærminger som lærerstyrte aktiviteter. Samtidig kommer det frem at nesten alle informantene mener at lekende tilnærminger er aktiviteter eller oppgaver der elevene skal oppnå læring, og at det dermed er et faglig mål med aktiviteten. Informantenes forståelse av lekende tilnærminger, stemmer overens med vår forståelse av pedagogikken om lekende læring. Lekende læring innebærer lekpregede arbeidsmåter som ofte blir begrunnet med utgangspunkt i politiske formulerte læringsmål og forventede kompetansekrav, som gjerne er igangsatt av lærerne som en del av undervisningen (Eik, 2022, s. 22; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109). En slik undervisningstilnærming har som formål å fremme akademisk kunnskap gjennom aktiviteter som kan minne om lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). Selv om faginnholdet er det sentrale betegnes læringsformen imidlertid som lekende læring, fordi det formidles til barna i en lekende form (Broström, 2019, s. 50). Dette kan knyttes til det flere av informantene uttrykte, om at lekende tilnærminger er en måte å nærme seg fagene på en lekende måte.

Da informantene fikk spørsmål om hvilken form for lek de mener de bruker mest i skriveopplæringen, svarte de forholdsvis ulikt. Likevel kan informantenes beskrivelser av egen praksis tyde på at de fleste informantene anvender ulike former for lærerstyrt lek i størst grad i undervisningssammenheng. Denne antakelsen er basert på innsikten vi har generert gjennom å analysere informantenes uttalelser og ved å sammenligne disse opp mot teori om styrt lek. Fisher et al. (2015, s. 343) hevder at styrt lek handler om å fremme akademisk kunnskap gjennom ulike lekeaktiviteter. Formålet med styrt lek, samsvarer dermed med målet om faglig læring som informantene knytter til lekende tilnærminger. I tillegg tyder flere funn på at informantene forbinder lekende tilnærminger til voksenstyring. En av informantene understrekte imidlertid at graden av styring varierer i forhold til hvilken lekeaktivitet som skal gjennomføres. Dette kan sees i sammenheng med Øksnes og Sundsdal (2020, s. 110), som hevder at voksenstyrte lekeaktiviteter

varierer på et kontinuum fra sterk til svak styring. Svak styring innebærer at voksne på ulike måter beriker læringsmiljøet med materiell som innbyr til erfaringslæring basert på innholdet i læreplanverket. Med utgangspunkt i denne definisjonen, kan svak styring knyttes til lærerstyrt lek i form av lærerik lek, som ble omtalt tidligere i dette delkapitlet. I skriveopplæringen kunne dette eksempelvis kommet til uttrykk gjennom at lærerne legger til rette for at elevene har skriveredskaper og ulikt skriveunderlag tilgjengelig i klasserommet, som de kan benytte seg av i leken. Det kan se ut til at svak styring er forbundet med lærerstyrt lek, fordi lærernes styring kommer til uttrykk i form av å berike læringsmiljøet med ulikt materiell med utgangspunkt i målene i læreplanverket.

Sterk styring handler om hvordan lærernes tilstedeværelse i aktiviteten kommer til uttrykk, og basert på dette blir lekeaktiviteten beskrevet som strukturert og tilrettelagt av lærerne. Med bakgrunn i informantenes beskrivelser av egen praksis, er det rimelig å anta at informantene benytter seg mest av sterk styring i lekeaktivitetene de anvender i sin undervisning. Det kommer tydelig frem gjennom våre funn at lærerne virker å være begeistret over leken, og uttrykte et ønske om å benytte lek og lekende tilnærminger i større grad i undervisningssammenheng. Samtidig tyder våre funn på at lærernes behov for kontroll kan sees i sammenheng med graden av styring i lekeaktivitetene. I lek og lekende arbeidsmåter er det rimelig å hevde at behovet for kontroll kommer til uttrykk i form av styring. Informantenes uttalte opplevelser og beskrivelser, tyder på at de tar kontroll over de lekpregede øktene i frykt for at elevene ikke skal oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen. Behovet for å kontrollere og sikre at elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte, fører til at lærerne praktiserer full styring over planlegging, gjennomføring og utfall. En årsak kan være at sterk styring fører til at lærerne opplever en større trygghet knyttet til at elevene lærer det de skal i henhold til læreplanverket. Vi har forståelse for at lærerne står i et krysspress mellom ulike forventninger og krav som er med på å påvirke deres praksis og prioriteringer. Når lærerne står overfor økte krav, forventninger om testing og gode elevresultater er det forståelig at lærerne benytter seg av undervisningsformer og arbeidsmetoder de erfarer kan bidra til å sikre et tilfredsstillende læringsutbytte (Lillejord et al., 2018, sitert i Becher et al., 2019a, s. 24). Dette vil vi som nevnt tidligere drøfte ytterligere i underkapittel 6.3.1 *Økte krav, forventninger om testing og gode elevresultater*. Det som likevel kommer frem gjennom denne studien er at informantene benytter lekende tilnærminger i mye større grad enn vi antok i forkant av dette prosjektet.

6.1.3 Lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger

Innenfor norskfaget er bokstavene noe av det første de yngste elevene skal lære (Jordet, 2010, s. 312). En forutsetning for å lære å skrive er å automatisere bokstavene, derfor er dette en sentral del av den første skriveopplæringen (Myran et al., 2021, s. 16). Dersom lærerne ikke legger opp til at bokstavopplæringen er variert, kan dette trolig føre til at elevene blir mindre engasjert i arbeidet med å lære bokstavene, som naturligvis får konsekvenser for elevenes skriveutvikling. Det å lære seg å skrive omtales gjerne som å «knekke koden» (Myran et al., 2021, s. 7). Å knekke koden innebærer at elevene forstår det alfabetiske prinsippet, som handler om å oppdage at bokstavene representerer språklyder og at det som blir uttrykt verbalt har et visuelt uttrykk i skrift (Håland, 2005, s. 6). Likevel er det som kjennetegner funksjonell bokstavkunnskap det å raskt og effektivt kunne koble bokstavene til språklydene og omvendt, på en automatisert måte (Engen & Håland, 2005, s. 25). Til tross for at våre praksiserfaringer tydet på at bokstavinnlæringen ofte er ensformig og lite variert, ser det derimot ut til at denne studiens informanter legger opp til en mer lekpreget bokstavinnlæring.

En av informantene uttalte at man som lærer kan gjøre mye gøy i skriveopplæringen, og at de leker nesten hver dag spesielt i bokstavinnlæringen. I arbeidet med bokstavinnlæringen trakk flere av informantene frem at de benytter ulikt formingsmateriell, for eksempel LEGO til å forme bokstavene som de senere bruker til å lage ord og setninger med. I tillegg beskriver flere av informantene at de også bruker annet formingsmateriell som maling, kritt, plastelina, naturmaterialer og kroppene sine til å forme bokstavene. Dette er oppgaver vi mener er med på å berike arbeidet med å automatisere elevenes bokstavkunnskap, som kan bidra til at bokstavinnlæringen blir mer engasjerende for elevene. Det å lære bokstavene og hvordan de ulike bokstavene skal formes er for mange assosiert med stillesittende aktiviteter, som går ut på å spore bokstavene. Slike oppgaver er selvsagt også viktig, fordi elevene etter hvert skal lære seg å skrive lengre tekster for hånd. Likevel er det viktig å variere og gjøre slike øvelser morsomme, slik at de ikke blir kjedelig i lengden. Elevene skal lære seg å forme mange bokstaver, derfor vil det å variere, slik informantene uttrykte at de gjør, trolig være med på å gjøre deler av bokstavinnlæringen mer engasjerende og morsom for elevene. Flere av informantene uttrykte også at uterommet skaper muligheter for å arbeide innenfor skriveopplæringen på flere måter. For eksempel ved at elevene lager bokstaver med egen kropp ved å arbeide sammen i gruppe, forme bokstaver av eller i naturelementer og lete etter naturelementer som ligner på forbokstaven i eget navn (Jordet, 2010, s. 312). Mangfoldet av formingsaktiviteter informantene beskrev tyder på at de har kroppslige, utforskende, kreative og sosiale kvaliteter.

Informantene fortalte om flere lekende arbeidsmåter knyttet til skriveopplæringen. En av informantene fortalte om et spill, som vi ble fascinert over, der elevene får mulighet til å øve på å koble bokstavene til språklydene, og omvendt på en lekende måte. Krokodillespillet går ut på at elevene en etter en skal trekke et bokstavkort fra krokodillen. Læreren bestemmer om elevene skal si bokstavnavnet, bokstavlyden eller finne eller skrive et ord som starter på bokstaven, har bokstaven i seg eller slutter på den. Det er viktig å understreke at vi ikke skal vurdere dette spillet, men ser på dimensjonene ved slike spill. Slike spill kan være en lekende tilnærming til skriveopplæringen, fordi de er morsomme, lærerike og engasjerende. Slik informanten forklarte spillet, får elevene mulighet til å automatisere bokstavene eller repetere de, gjennom det som virker å være et høyt engasjerende spill. I tillegg kom det frem at spillet gjør skriveaktiviteten mer spennende og morsom, fordi det er om å gjøre å løse flest oppgaver riktig. Dette kan trolig føre til et større engasjement og konsentrasjon i skrivearbeidet, fordi det er noe mer enn det å skrive et bestemt ord som er målet. Skriveaktiviteten blir dermed en del av arbeidet mot det overordnede målet om å vinne spillet. Derimot er målet for læreren trolig at skriveaktiviteten skal oppleves som engasjerende og morsom, samtidig som elevene får anledning til å lære seg bokstavene eller repetere de. Ettersom den første skriveopplæringen har som mål å gjøre elevene bevisste på at bokstavene representerer språklyder og at det som blir uttrykt verbalt har et visuelt uttrykk i skrift, mener vi slike spill kan bidra til å engasjere elevene der de også får være aktive og bruke sin nåværende bokstavkunnskap og utvikle den (Håland, 2005, s. 6; Skram, 2007, s. 75). Når det er sagt, er det viktig å understreke at alle elevene skal få tilpasset skriveopplæring, som innebærer en skriveundervisning tilpasset deres mestringsnivå (Engen, 2005, s. 48). Vi mener krokodillespillet åpner opp for tilpasninger til den enkelte elev, ved at man kan fokusere på hvor den enkelte eleven befinner seg i sin skriftspråklige utvikling og tilrettelegge spillet med utgangspunkt i dette.

Studiens informanter ser ut til å være opptatt av å gjøre skriveaktivitetene lekende og engasjerende for elevene. Dette gjør de til tross for at forskning peker på at elevene lærer gjennom isolerte øvelser (Traavik, 2013, s. 42). Det er imidlertid mange elever som blir mer engasjerte av å skrive for å oppnå et formål, enn å bare skrive for skrivingens skyld (Myran et al., 2021, s. 12). Flere av informantene trakk frem at de benytter ulike aktiviteter der elevene er fysisk aktive, når de fortalte om hvordan de mener at de praktiserer lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. Informantene fortalte at de bruker fysisk aktivitet i form av stafettaktiviteter, der elevene jakter på bokstaver for å skrive ulike ord. Slike stafetter er en lekende tilnærming lærerne kan benytte som et verktøy for å fremme elevenes akademiske kunnskap gjennom å øke elevenes engasjement for

skriveoppgaven (Fisher et al., 2015, s. 343). Dette er aktiviteter som innebærer øving i kodekompetanser, men som bidrar til å øke elevenes engasjement for skrivingen, trolig fordi de oppleves som mye morsommere enn tilsvarende oppgaver der de i mye større grad må sitte stille ved pulten og arbeide individuelt (Myran et al., 2021, s. 12). Skram (2007, s. 75) hevder at med en utvidet forståelse av undervisningsbegrepet, kan man inkludere det å tilrettelegge gjennom å motivere elevene på ulike måter, helst ved at elevene er mest mulig aktive. Slik vi tolker denne studiens funn er det mye som tyder på at lærerne som har deltatt i dette forskningsprosjektet har en slik forståelse, fordi de benytter lekende tilnærminger og arbeidsmåter i undervisningen nettopp for å engasjere elevene og for at elevene skal være aktive i læringsarbeidet. Vi mener at måten informantene bruker stafettaktiviteter som en lekende tilnærming til det faglige innholdet i undervisningen, er effektivt i arbeidet med å legge til rette for å øke elevenes engasjement for skrivearbeidet. Ifølge Løndal (2019, s. 96) er lek tross alt en typisk væremåte for barn, og den engasjerer og inspirerer barn i aktivitet og til aktivitet. Selv om stafettaktiviteter ikke er det samme som lek, ettersom de ikke oppfyller alle kjennetegnene på lek, kan det likevel defineres som en lekende tilnærming. Siden stafettaktiviteter innebærer å arbeide med et faglig innhold og dermed har et faglig mål, mener vi det kan betegnes som en lekende tilnærming til undervisningen fordi faginnholdet blir arbeidet med på en lekende måte.

Skram (2007, s. 113) hevder også at man kan bruke elementer fra leken i undervisningen, for eksempel at undervisningen skal være lystbetont. Ved å bruke ulike former for stafetter i skriveopplæringen, uavhengig om det er i skolens ute- eller innerom, mener vi at dette skaper et større engasjement for skrivingen hos elevene. Elevene får mulighet til å være aktive når lærerne legger til rette for slike aktiviteter i skrivearbeidet, i stedet for at det blir en stillesittende aktivitet, som skriving gjerne assosieres med. Som et resultat av dette får de derimot anledning til å utvikle sine skriftspråklige kompetanser og ferdigheter i samspill med sine medelever i en lekende form. Alt i alt virker informantene å være opptatt av at elevene skal være aktive i undervisningen, men hovedsakelig i form av å være fysisk aktive. Vi mener imidlertid at det finnes andre måter å aktivisere elevene på i undervisningen, som kan skape like stort engasjement for skrivingen. Informantene fortalte om aktiviteter der elevene aktiviserer den fysiske kroppen, men nevnte imidlertid ikke sansene. Vi mener at skriveopplæringen parallelt med å lære bokstavene og skrivekunsten, også handler om å legge til rette for opplevelser som elevene kan skrive om. Dette vil vi drøfte nærmere i delkapittel *6.3 Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?* Ved å legge til rette for utforskning og eksperimentering med sansene kan elevene få morsomme og spennende opplevelser gjennom ulike sanseinntrykk. Å

skrive om slike sanseerfaringer mener vi også kan være engasjerende for elevene. Det å aktivisere elevene gjennom sansene åpner for spennende, morsomme og utforskende aktiviteter. Elevene kan for eksempel ha bind for øynene og med utgangspunkt i en av sansene, eksempelvis smakssansen, luktesansen eller ved berøring, finne ut hva de enten smaker, lukter eller tar på. Dette mener vi kan bidra til humor og engasjement. Vi mener at dette vil være med på at skriveoppdraget i etterkant vil være preget av et større engasjement hos elevene, enn dersom de skulle skrevet om noe de ikke har så mye kunnskap om eller erfaring med. En mulig årsak til at informantene i liten grad legger til rette for at elevene skal tilegne seg opplevelser som de senere skal skrive om, kan handle om at elevene ikke har utviklet tilstrekkelig automatisert bokstavkunnskap til å kunne kombinere bokstaver for å skrive ord og setninger. Dersom dette er årsaken mener vi man som lærer kunne tatt i bruk felles tekstskaping som metode, eventuelt kunne elevene også imitert teksten og på denne måten fått mulighet til å øve seg på skriveferdigheten. Dette kommer vi nærmere inn på i neste avsnitt. Informantene viser imidlertid gjennom sin uttalte praksis at lek kan knyttes til faglige mål, gjennom ulike lekende tilnæringsmåter. Informantene bekrefter dermed at det eksisterer et stort spekter av mer eller mindre lekpregede metoder mellom den frie leken og tradisjonelle oppgaver og undervisning (Eik et al., 2011, s. 25).

Det kommer frem av våre funn at å imitere skrevne ord og tekster er en mye anvendt metode i den første skriveopplæringen, ettersom alle informantene trakk frem lekpregede aktiviteter der imitasjon var sentralt. En av informantene forklarte dette ved å fortelle at elevene ikke har kommet så langt i skriveutviklingen ennå, og at elevene dermed ikke mestrer å produsere mye tekst. En slik bruk av modelltekster baserer seg på et grunnsyn på læring, som blant annet innebærer imitasjon av tekster (Håland, 2021, s. 106). Støtte for en slik tanke finner vi i Vygotskijs læringsteorier, der han ser på imitasjon som en måte å lære på (2008 [1934], sitert i Håland, 2021, s. 106). Overført til skriveopplæringen kan dette bety at imitasjon av skrevne ord eller tekster er en måte å lære å skrive. Som nevnt tidligere, er det mange av førsteklasingene som ikke har automatisert bokstavene ennå (Myran et al., 2021, s. 16). Imitasjon er derfor en viktig metode i arbeidet med elevenes utvikling av funksjonell bokstavkunnskap. Når elevene imiterer skrevne ord, får de også anledning til å merke seg ekstra nøye hvordan ordene staves (Lundberg, 2016, s. 94). Et eksempel på dette, er det en av informantene kalte *Rull og skriv*. Denne skriveaktiviteten går ut på at elevene skal trille en terning, der tallet på terningen bestemmer subjekt, verbal og objekt i setningen. Informanten ga uttrykk for at denne aktiviteten engasjerer elevene, og at dette kommer til uttrykk ved at elevene produserer mye tekst. Dette kan tyde på at det ikke skal mer til enn å kombinere en terning og humor med skriveoppgaver for at elevene skal oppleve oppgaven som morsom og engasjerende. Dette

samsvarer med det Skram (2007, s. 113) mener om at man kan benytte seg av elementer fra leken i undervisningen, for at den skal få en mer lekpreget form. Vygotskij hevder imidlertid at elevene bare kan imitere det som er innenfor den nærmeste utviklingssonen (Håland, 2021, s. 106). Det vil si at dersom distansen mellom elevenes utviklingsnivå og det som skal imiteres er for stor, vil ikke elevene kunne imitere. Samtidig bør imitasjonen ligge i forkant av utviklingen. Dermed må imitasjonen verken ligge for langt fra eller for nær elevenes utviklingsnivå (Vygotsky & Cole, 1978, s. 88). Dette understreker viktigheten av å tilpasse skriveoppgavene til elevenes mestringsnivå. Dette forutsetter at lærerne vet hva elevene kan mestre på egen hånd, og hva elevene kan mestre ved hjelp av støtte.

6.2 Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?

I dette delkapitlet vil vi diskutere funnene som vi mener er med på å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvordan argumenterer lærerne for bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?*

6.2.1 Barns behov for bevegelse

God undervisning må ta hensyn til det som skal undervises, og forutsetningene til de som skal bli undervist (Skram, 2007, s. 76). Dette er et viktig poeng, og for elevene er det avgjørende at lærerne er bevisste på dette. Informantene i denne studien viser at de er dette bevisst, når flere av dem trakk frem at lek er betydningsfullt i skolens undervisning. De begrunnet dette med at førsteklassingene tross alt bare er fem og seks år gamle, og at det er en stor overgang fra barnehage til skole, spesielt ettersom skolens virksomhet i mye større grad enn barnehagen forventer at barna skal sitte stille og rolig ved pulten over lengre tid. Becher og Høyland (2019, s. 72) forklarer at førsteklassingene har sin bakgrunn fra barnehagen som i stor grad er preget av lek, kroppen i fri bevegelse og korte felles samlinger. For de yngste elevene i skolen er det en stor overgang fordi barnehagen og skolen organiserer dagen på ulik måte, innredningen og utformingen er annerledes og pedagogikken er ikke den samme. Lek som tilnæringsmåte i skolens undervisning åpner for kreative og skapende læringsprosesser, og en slik tilnærming til læring gjennom lek mener vi kan bidra til å skape en opplevelse av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, spesielt med tanke på pedagogisk tilnærming (Jensen & Osnes, 2019, s. 157).

Med utgangspunkt i informantenes uttalelser virker det som at de ser viktigheten av å bruke lek og lekende tilnærminger i undervisningen, både for å skape kontinuitet i overgangen, men også basert på elevenes bakgrunn og forutsetninger. Det som imidlertid er interessant, er at det de siste årene har vært rettet søkelys mot at seksåringene møter en skolehverdag som er lite tilpasset dem (Unhjem & Frenning, 2019, s. 177). Det er basert på en bekymring om at både lærere og foresatte rapporterer om en tradisjonell undervisning, hvor fokuset er på rask bokstavprogresjon, leseferdigheter, individuelt skolearbeid, stillesitting og lærerstyrt formidling er dominerende (Becher et al., 2019a, s. 20). Det økte fokuset på faglige presentasjoner har ført til mye stillesitting, noe som passer dårlig for en kropp full av energi (Haug & Lode, 2018; Skjeggstad, 2018, sitert i Unhjem & Frenning, 2019, s. 177). De yngste elevene har behov for å skifte stilling ofte, og bevegelsestrangen må ikke tolkes til å være uro (Vingdal, 2018, sitert i Unhjem & Frenning, 2019, s. 178). Dersom denne uroen skal tolkes til å være noe, burde det heller tolkes som et tegn på at undervisningsmetodene ikke er tilpasset forutsetningene til elevene. Informantenes uttalelser kan tyde på at de er bevisste elevenes bevegelsestrang, og derfor legger til rette for lek og lekende tilnærminger til undervisningen. Flere av informantene mente at det er viktig å legge til rette for at elevene kan bevege seg samtidig som de lærer, slik at det ikke blir så mye stillesitting de første årene på skolen. Slike uttalelser tydeliggjør at informantene er bevisste og kontinuerlig ønsker å unngå at elevene skal bli utsatt for mye stillesitting, spesielt når det gjelder de yngste elevene i skolen. Informantene legger altså til rette for at elevene skal få utløp for bevegelsestrangen sin, og med utgangspunkt i det som kommer frem i delkapitlet over, er det rimelig å hevde at deres elever får bevege seg i undervisningen både inne og ute.

6.2.2 Engasjement og humor

En lærer som legger til rette for lek og lekende tilnærminger i undervisningen har forståelse for at læring kan skje gjennom lek, og at lek kan være et viktig element i barns læring (Lillemyr, 1999, s. 101; Skram, 2007, s. 85). Derfor er det viktig at lek og læring ikke sees på som to uforenelige fenomener. Det som imidlertid kommer frem av denne studien, er at informantene i hovedsak ser ut til å se på lek som et viktig element i barns læring. Dette ble ytterligere poengtert når de uttrykte at lek og lekende tilnærminger til det faglige innholdet bidrar til å gjøre undervisningen mer engasjerende for elevene. Med bakgrunn i det informantene fortalte om at lek og lekende tilnærminger bidrar til å gjøre undervisningen mer engasjerende, er det rimelig å anta at de benytter lek som et verktøy for å motivere og engasjere elevene til det faglige arbeidet i undervisningen. Likevel tyder dette på at informantene har en vid forståelse av undervisningsbegrepet, som inkluderer å legge til rette gjennom å motivere elevene på ulike måter (Skram, 2007, s. 75). Lek

som pedagogisk virkemiddel handler dermed blant annet om å benytte seg av ulike former for lek for å inspirere og engasjere elevene i tilegnelsen av basisferdigheter, som for eksempel skriving (Vatne, 2006, s. 56). Når lærerne har en utvidet forståelse av undervisningsbegrepet, som denne studien typer på, bør lek kunne integreres som en naturlig del av undervisningen. Dette mener vi er viktig å se i lys av det Hirsh-Pasek et al. (2009, s. 3) hevder om at læring fungerer best når barna er engasjerte og koser seg. Samtlige informanter argumenterte for å bruke lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, ved å hevde at det fører til at elevene i større grad blir engasjerte og at læringssituasjonen oppleves som mer fengende for elevene. En av informantene uttrykte en opplevelse av at elevene trives godt med lekeaktivitetene som blir igangsatt, hvor lærerne legger til rette for variasjon mellom lek, læring og skriving. Informanten hevdet videre at dette gir elevene mer glede. Vi tolker det som at informantene mener at ved å legge til rette for mer lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, fører til at elevene opplever undervisningen som mer engasjerende og fengende enn stillesittende aktiviteter. Dette understreker at personlig engasjement og opplevelser er noe som bør være en sentral faktor i all læring (Lillemyr, 1999, s. 101). En av informantene hevdet at jo mer lek man drar inn i skriveopplæringen, spesielt i begynneropplæringen, jo mer motiverte er barna til å skrive. Likevel er det viktig å poengtere at barn gjerne leker fordi de ønsker å leke, og derfor er de avhengig av å oppleve aktiviteten som morsom og meningsfull (Lillejord et al., 2018, s. 14).

En av informantene trakk frem et viktig poeng, og fortalte at når elevene må sitte stille og rolig ved pulten og skrive i boka blir det fort kjedelig for dem. Dette kan tyde på at elevene opplever en slik skriveaktivitet som lite meningsfull. Dette understreker viktigheten av at lærerne legger til rette for at undervisningen i større grad tilpasses med utgangspunkt i elevenes behov, forutsetninger og interesser. Det er åpenbart at det er utfordrende å skape engasjement rundt en aktivitet som elevene ikke opplever som meningsfull. En tilsynelatende stillesittende skriveaktivitet, som derimot så ut til å vekke stort engasjement hos elevene, er det en av informantene kalte *Rull og skriv*. Informanten fortalte at hver gang elevene skal arbeide med Rull og skriv jublet de. Aktiviteten, som nevnt tidligere i funnkapitlet, går ut på at elevene triller en terning som bestemmer subjekt, verbal og objekt i setningen som fører til at setningene både blir rare og morsomme. Informanten uttrykte at denne skriveaktiviteten engasjerer elevene, og at dette kommer til uttrykk ved at elevene produserer mye tekst i form av mange setninger og ved at de ikke spør hvor lang tid det er igjen. Dette tydeliggjør viktigheten av humor, og hvilken betydning humor kan ha for elevenes engasjement i undervisningen. Vi mener at undervisningen er viktig, men at det ikke trenger å komme til uttrykk ved at den skal være så alvorlig og seriøs. Elevene kan få et tilfredsstillende læringsutbytte selv om

undervisningen er preget av humor. Er det noe dette funnet antyder er det jo nettopp at elevene er svært engasjerte, men også mer konsentrerte. Slik informanten fremstiller det virker det som at elevene produserer mye mer tekst, enn ved andre mer tradisjonelle skriveoppgaver. Dette understreker hvor avgjørende det er for de yngste elevene i skolen at lærerne legger til rette for at lærings situasjonene både er morsomme og givende. Med utgangspunkt i informantens beskrivelser av elevenes reaksjon når de skal arbeide med Rull og skriv, er det tydelig at dette forårsaker positive følelser hos elevene. At en aktivitet oppleves som morsom og bidrar til latter og glede i undervisningen, er også med på at elevene opplever skriveaktiviteten som meningsfull.

6.2.3 Lek som inspirasjonskilde

Etter hvert som elevenes skriftspråklige ferdigheter utvikles, vil elevene gradvis lære hvordan bokstavene kan kombineres for å skrive ord og setninger (Håland, 2005, s. 6). Når elevene etter hvert utvikler automatisert bokstavkunnskap, vil de i større grad mestre å skrive lengre tekster. En av informantene fortalte at det da er viktig at skriveopplæringen åpner for at elevene får mulighet til å skrive om det som interesserer dem, noe som fører til at skriving blir mer meningsfull for elevene. Skram (2007, s. 76) hevder at et helt sentralt prinsipp for å skape en meningsfull skolehverdag for elevene, er å ta utgangspunkt i elevenes opplevelser og erfaringer. Å skrive om noe man er opptatt av og ønsker å formidle, betegnes som å skrive i en meningsfull sammenheng (Traavik, 2013, s. 42). I samsvar med dette fortalte en informant om at de tidligere hadde vært på uteskole, og at elevene i etterkant hadde fått i oppgave å skrive om det de hadde opplevd på uteskole. Elevene skrev i hovedsak om hva de hadde lekt, hvem de hadde lekt med og beskrev lekeforløpet. Dette understreker at lek engasjerer, og dermed kan brukes som inspirasjon til skriving. Informanten oppsummerte med å hevde at lek engasjerer barn, og det som engasjerer skriver de mye om. Som lærer ønsker man at elevene skal oppleve skriveglede og at de skal være engasjerte i skrivingen. Med bakgrunn i informantens beskrivelser kan det å bruke lek som inspirasjonskilde i skriveopplæringen, være nyttig både for elevene og lærerne. Spesielt når et helt sentralt prinsipp i skriveopplæringen handler om å gi elevene muligheter til å få skrive mye (Myran et al., 2021, s. 18). Dersom målet er at elevene skal skrive mye, vil en slik tilnærming til skrivingen med lek som inspirasjonskilde være en effektiv tilnæringsmåte.

Jordet (2010, s. 318) hevder at elevene opplever å få større skriveglede og skrivemotivasjon når tekstene tar utgangspunkt i deres egne erfaringer. Dermed vil det å benytte elevenes erfaringer fra aktiviteter utenfor klasserommet som grunnlag for skriving, være naturlig og verdifullt i skriveopplæringen (Jordet, 2010, s. 318). Vi mener imidlertid at lek som inspirasjonskilde kan bli

brukt på flere måter, som kan bidra til at elevene også blir engasjerte til å skrive om et faglig innhold. Som lærer kunne man for eksempel i introduksjonen av et nytt tema hatt et rollespill for elevene, som elevene senere kunne skrevet om. Dette er et eksempel som er hentet fra vår egen praksiserfaring. Vi opplevde at elevene erfarte rollespillet som morsomt, spennende og engasjerende. Når elevene senere skulle skrive om det de hadde opplevd, viste det seg at de hadde fått med seg overraskende mange detaljer. Når det kommer frem at det ikke skal mer til for å øke elevenes engasjement for skrivingen, mener vi det er desto viktigere at lærerne tilrettelegger for at elevene kan oppleve større skriveglede og skrivemotivasjon gjennom å få skrive om morsomme opplevelser og erfaringer. Dette forutsetter at lærerne også legger til rette for opplevelser og erfaringer som kan inspirere og engasjere elevene i skrivearbeidet. Ifølge Jordet (2010, s. 318) vil dette bidra til at elevene produserer lengre og bedre tekster, fordi de ønsker å formidle opplevelsene og erfaringene sine.

6.3 Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen?

I dette delkapitlet vil vi diskutere funnene som vi mener er med på å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer erfarer lærerne som begrensende for lekens plass i skriveopplæringen?* Lærerne ser hovedsakelig ut til å være begeistret for å utvide leken til grunnskolekonteksten, imidlertid problematiser forskningsbevis på tvers av en rekke internasjonale fagfelt lekens plass i praksis og identifiserer begrensninger som blant annet politiske rammer, plass, tid og pushdown-effekten fra læreplanene (Wood, 2014, s. 5). Disse begrensningene er noen av spenningene som utgjør utfordringer for å kunne overføre lek effektivt i klasserommet (Walsh, 2019, s. 127).

6.3.1 Økte krav, forventinger om testing og gode elevresultater

Det er ulike tilnæringer til problemstillingen om hvorvidt lek er legitimt i skolens klasserom, og deretter om hvordan lek i så fall kan trekkes inn i den pedagogiske sammenhengen (Lillemyr, 1999, s. 320). Overordnet del av Læreplanverket understreker betydningen av barns lek i skolen, og formulerer at lærerne skal arbeide målrettet for å gi plass til lek og lekende arbeidsformer i undervisningen (Broström, 2019, s. 43; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Lek beskrives altså med ny styrke, imidlertid blir ikke begrepet forklart (Solstad, 2022, s. 72). Dette fører til at lærerne står i en situasjon der de skal gi plass til lek og lekende arbeidsformer i undervisningen, samtidig som styringsdokumentene ikke gir noen retninger eller presiseringer om hvordan dette kan

gjennomføres i praksis. Dette kan trolig være en av årsakene til at lek og lekende tilnærminger til skolens undervisning ikke får den plassen den burde de første skoleårene. Dette kan ha sammenheng med at lek oppleves som et så velkjent og hverdagslig begrep at det ikke er behov for videre forklaring. Hvis dette er årsaken, stiller vi oss undrende til hvordan lek kan omtales som et bærende prinsipp for skolens virksomhet.

I læreplanen for grunnskolen blir lek omtalt i den overordnede delen som omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Solstad, 2022, s. 72). Lek skal dermed både være en verdi og et prinsipp i opplæringen. Dette ser tilsynelatende ut til å begrunnes i følgende påstand: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet, gir lek muligheter til kreativ og meningsfull læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Slike politiske formuleringer bidrar som et legitimerende grunnlag for at lærerne kan arbeide målrettet for å gi lek og lekende virksomhet plass i undervisningen (Broström, 2019, s. 43). Med bakgrunn i en slik påstand vil lek og lekende tilnærminger være sentralt også i skriveopplæringen, og bør ha en vesentlig plass særlig for de yngste elevene. Det hevdes altså at lek gir muligheter for kreativ og meningsfull læring, men hva dette innebærer forklares ikke (Solstad, 2022, s. 72). Vi stiller oss undrende til hvordan lærerne skal kunne arbeide målrettet for å legge til rette for lek og lekende tilnærminger i skolens virksomhet, når lek og lekende arbeidsformer ikke blir definert og det heller ikke blir presisert når lek kan sies å være vesentlig for læring. Læreplanverket forteller heller ikke hvordan lærerne kan legge til rette for lek som tjener faglige formål og fører til læring. Vi mener at dersom læreplanverket hadde vært mer forklarende, ville det vært enklere for lærerne å bruke lek og lekende arbeidsformer i undervisningen. Læreplanverket forteller hva lek kan bidra til, men formidler derimot ikke noe om hva det innebærer eller hvordan lek og lekende tilnærminger kan brukes i skolens undervisning for å bidra til læring.

Delstudien om lek, gjennomført av Vatne (2006, s. 81), antydte at det i en del tilfeller virket som om lærerne ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å utvikle god lekende undervisning, som førte til læring. Vår studie tyder imidlertid på at det ikke omhandler lærernes kompetanse. Informantene fortalte om flere lekende arbeidsformer til skriveopplæringen, som fremstår som god lekende undervisning som trolig kan føre til læring hos elevene. Det informantene imidlertid uttalte er manglende tid til å planlegge slik undervisning. Informantene uttalte at de ønsker mer tid til å planlegge kreative og morsomme undervisningsopplegg, som i større grad legger til rette for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Dersom lek er av så stor betydning for elevene i skolen slik Overordnet del av Læreplanverket hevder, er det urovekkende at lærerne opplever å ikke ha tid

til å planlegge kreative og morsomme undervisningsopplegg slik de uttrykker at de ønsker. Hvis lærerne skal arbeide målrettet for å gi plass til lek og lekende arbeidsformer i undervisningen slik det er formulert i læreplanverket, må de også ha tid til dette.

Informantene fortalte at det er mye annet som må gjøres, og at dette går på bekostning av leken. En av informantene fremhevet at det er mindre lek i skolens undervisning, fordi det er store forventninger til elevresultater som fører til at man blir «tvunget» til å ha mer teoretisk undervisning enn det man egentlig ønsker. Videre fortalte informanten at dette får konsekvenser for elevenes læring, ved at læringssituasjonen ikke blir like morsom for elevene. Det ser ut til at lærerne benytter de tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsmetodene, selv for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, sitert i Becher et al., 2019a, s. 24). Grunnen til dette er at lærerne står overfor økte krav, forventninger om testing og gode elevresultater, noe som medfører at lærerne benytter mer tradisjonelle undervisningsformer som gjerne er lærerdominerte. Dagens skolehverdag med økte krav til kunnskap og kompetanse, gjør at lekens ståsted kontinuerlig blir utfordret (Becher et al., 2019a, s. 15; Haug, 2013, s. 123). Vi stiller oss likevel kritiske til hvorfor dette må gå på bekostning av leken og ikke noe annet. Når leken blir beskrevet med så stor tyngde og betydning i læreplanverket, er det vanskelig å forstå at det er leken som blir utfordret. Dersom lek og lekende tilnærminger til undervisningen bidrar til å øke elevenes engasjement og gjør at læringssituasjonen blir morsom og meningsfull for elevene, burde vel strengt tatt dette bidra til et større læringsutbytte som igjen vil komme til uttrykk i form av gode elevresultater. Dersom dette er tilfellet, burde ikke økte krav, forventninger om testing og gode elevresultater medføre at lærerne bruker tradisjonelle undervisningsformer som er lærerdominerte, men heller bidra til å benytte lek og lekende arbeidsformer i større grad i undervisningen.

En av informantene uttrykte en følelse av stort press, og fortalte videre at det er formålstjenlig med trykk på nasjonale kartlegginger, men at det i hovedsak bør gjelde for de eldste elevene. For de yngste elevene i skolen uttrykte informanten imidlertid at det muligens er negativt med et så stort lærings- og kartleggingstrykk nasjonalt. Vi mener det er naturlig å se dette utsagnet i sammenheng med at nasjonale kartlegginger fører til økte forventninger om gode elevresultater, som fører til at lærerne tar i bruk tradisjonelle undervisningsformer. Dermed vil et stort nasjonalt lærings- og kartleggingstrykk være negativt, fordi det fører til at lærerne i større grad tar i bruk tradisjonelle undervisningsformer som er lærerdominerte. Informantenes uttalelser tyder på en forståelse av at tradisjonelle undervisningsformer bidrar til et bedre læringsutbytte hos elevene. Denne

oppfatningen får vi basert på at informantene fortalte at de blir «tvunget» til å ta i bruk mer tradisjonelle undervisningsformer når forventningene om gode resultater øker.

Likevel kommer det frem gjennom informantenes uttalelser at lek og lekende arbeidsmåter kan bidra til engasjement hos elevene, som fører til at de er mer konsentrerte i læringsarbeidet og at de produserer mer når skriveaktivitetene får en lekende tilnærming. Det er naturlig å tenke at dersom elevene både er engasjerte for og konsentrerer seg bedre i lærings situasjonen når den får en lekende form, at de også vil tilegne seg mer kunnskap og øke sine ferdigheter og dermed lære mer. Med utgangspunkt i det som kommer frem av informantenes uttalelser er det rimelig å hevde at økte krav til testing og lærerdominert undervisning er de mest sentrale faktorene som bidrar til at lekens vilkår forhindres de første årene i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 14). Flere informanter uttrykte at forventninger og et press om å oppnå bestemte læringsresultater får hovedprioritet, og fører dermed til at det blir mindre lek og lekpreget undervisningen. Dette samsvarer også med det Sjøberg (2015, s. 8) hevder, om at testing og kartlegginger i stor grad styrer innhold, prioriteringer og fokus i dagens skole. Vi stiller oss kritiske til hvorfor testing og kartlegginger får påvirke lekens plass i skolens virksomhet i så stor grad. En av informantene påpekte at de har egne interne kartlegginger som de gjennomfører uten å sende resultatene videre, for å kontrollere at elevene har et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen. Hvis lærerne opplever at dette er nok for å vurdere elevenes faglige utbytte av undervisningen, er det utfordrende å forstå hvorfor det legges et så stort press på nasjonale tester og kartlegginger når det går på bekostning av leken. Når faktorene som bidrar til at lekens vilkår forhindres de første årene i skolen er kjent, ville det vært rimelig å hevde at det heller burde gjøres noe for å bedre lekens ståsted (Lillejord et al., 2018, s. 14). Spesielt når leken både skal være en verdi og et prinsipp i opplæringen (Solstad, 2022, s. 72).

6.3.2 Klasserommets utforming og innredning

En annen begrensende faktor for lek og lekende tilnærming i den første skriveopplæringen, som flere av informantene trakk frem, var klasserommets fysiske utforming og innredning. Den pedagogiske betydningen av fysisk utforming og materialitet har de siste 10 til 15 årene hatt en lite tydelig dimensjon, og pulter og stoler ser ut til å dominere klasserommene også for de yngste barna i skolen (Becher, 2018, s. 84; Becher & Høyland, 2019, s. 72). Dette kommer også frem gjennom informantenes uttalelser. De trekker frem at lek og lekende tilnærming i undervisningen ofte krever en del omorganisering, ettersom klasserommene i større eller mindre grad har en tradisjonell innredning. Det innebærer at elevene sitter med pulter på rad og rekke uten å enkelt kunne forstyrre hverandre, oppmerksomheten rettes naturlig mot lærerne som gjerne er plassert ved tavla, som

forklarer, formidler og lærer bort fagstoffet til elevene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 35). Når lærerne skal arbeide målrettet for å gi plass til lek og lekende arbeidsformer i undervisningen, er det avgjørende å inkludere klasserommets innredning i dette arbeidet. Spesielt når dette i stor grad er med på å påvirke arbeidsmetoder og på hvilke måter skolehverdagen gir rom for variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer (Becher, 2018, s. 84-85; Becher & Høyland, 2019, s. 72). Når leken er så viktig i skolens virksomhet er det avgjørende at lærerne gir den plass. En måte å løse problemstillingen om klasserommets «trange» innredning på, kunne for eksempel vært at færre elever hadde egne pulter og stoler. Halvparten av klassen kunne hatt pulter og stoler, mens resten kunne hatt plass på benker. På den måten ville klasserommet åpnet for flere muligheter og det ville trolig vært enklere å legge til rette for lek og lekende arbeidsformer når det ikke er behov for like mye omorganisering i forkant, slik informantene uttrykte. En slik innredning gir rom for både variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer i undervisningen. En tradisjonell klasseromsinnredning med pulter og stoler til hver enkelt elev, vil i motsetning til eksemplet ovenfor, legge opp til en mye større grad av stillesitting for elevene. Dersom man som lærer ønsker å vektlegge lek og fysisk aktivitet i undervisningen er det avgjørende å tenke kreativt, også når det gjelder klasserommets innredning. Ønsker man å tilrettelegge for lek og lekende tilnærminger i undervisningen er man ofte avhengig av plass, og da vil det være nærliggende å gjøre endringer når det gjelder innredningen av klasserommet.

Dagens skole er imidlertid ikke basert på et kunnskapssyn og en undervisningspraksis som samsvarer godt en tradisjonell klasseromsinnredning (Bjerke & Johansen, 2020, s. 35).

Læreplanverket, pedagogikken og den didaktiske tenkningen i skolefagene er preget av konstruktivisme og et sosiokulturelt læringssyn. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at det er elevene selv som bygger opp kunnskap basert på erfaring og læring. Et sosiokulturelt læringssyn legger vekt på at læring er noe som foregår i fellesskap med andre mennesker. Lærernes rolle blir dermed ikke bare å lære bort, men å legge til rette for elevenes læring. Med utgangspunkt i våre funn kan det se ut som at lærerne praktiserer et annet læringssyn enn det de har som ideal. Klasserommets organisering, slik vi får inntrykk av gjennom informantenes uttalelser, har en tradisjonell innredning. En tradisjonell innredning samsvarer godt med et behavioristisk læringssyn. Vårt inntrykk er at lærerne har et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn som ideal, men i praksis ser det tilsynelatende ut til at de praktiserer et behavioristisk læringssyn. Når lærernes praksis, knyttet til klasserommets innredning, viser noe annet, stiller vi oss undrende til om de egentlig har et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. Det kan virke som at lærerne praktiserer noe de i utgangspunktet ikke står inne for. Bjerke og Johansen (2020, s. 35) mener

dagens klasserom ofte er møblert på en tradisjonell måte, og at dette kan skyldes en manglende bevissthet både hos lærere, skoleledelse og skoleeiere fordi de ser bort fra hvilken betydning rommets organisering har for elevenes læring.

Becher og Høyland (2019, s. 72) hevder at den fysiske utformingen gir signaler og muligheter i form av hvilke arbeidsformer som kan gjennomføres og bygge opp under pedagogiske og faglige mål. Flere av informantene uttalte at klasserommets utforming skaper mange begrensninger. En av informantene mener at det ikke er alt som er egnet til å gjennomføre i klasserommet. En annen informant mener at det ikke er lagt til rette for at de yngste elevene skal få lov til å bevege seg inne. Vi mener dette kan sees i sammenheng med innredningen. Dersom klasserommet har en tradisjonell innredning der pult og stoler til hver enkelt elev opptar store deler av plassen i klasserommet, er det naturlig å tenke at det er klasserommets utforming som er begrensende for lek. Likevel er det rimelig å anta at det ikke er klasserommets utforming som er begrensende, men heller innredningen og møbleringen i klasserommet som tar mye plass. Dette fører trolig til at lærerne opplever at det ikke er like gode muligheter for å legge til rette for lek og lekende tilnærminger. Bjerke og Johansen (2021, s. 35) mener at innredningen av klasserommet påvirker arbeidsmetodene lærerne tar i bruk. Med bakgrunn i informantenes uttalelser kan det se ut som at dette stemmer godt med virkeligheten. Til tross for at informantene opplever at klasserommet i varierende grad påvirker i hvor stor grad de benytter seg av lekende arbeidsmåter, uttalte samtlige informanter at de legger til rette for lek og lekende tilnærminger i sin undervisning. Flere av informantene mener likevel at det både krever omorganisering og et engasjement for å benytte lekpregede aktiviteter i undervisningen. I tillegg fortalte informantene at en slik tilnærming til undervisningen krever mer forberedelse, enn ved tradisjonelle undervisningsformer. Med kunnskap om at informantenes klasserom har en mer eller mindre tradisjonell innredning, er det åpenbart at lek og lekende tilnærminger til undervisningen vil kreve omorganisering. For mange vil en slik innredning av klasserommet trolig medføre at lek og lekende tilnærminger ikke blir tatt i bruk i undervisningen. Tilsynelatende lar ikke informantene i denne studien klasserommets innredning sette en stopper for lek og lekende tilnærminger. De begrunner dette i sitt engasjement for å nettopp bruke lek som tilnæringsmåte i undervisningen sin. Likevel opplever de at det begrenser i hvor stor grad det blir tatt i bruk.

7 Avslutning

Innledningsvis viste vi til at det ble forventet mer lek i skolens begynneropplæring med det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Becher et al., 2019b, s. 9). Likevel har lekens plass og elevenes vilkår i skolen blitt påvirket av økte krav om kvalifikasjoner. Dette kan tyde på at leken får lite plass i skolens undervisningspraksis, og at det til tross for fagfornyelsen er et stort faglig fokus allerede for skolestarterne (Becher et al., 2019a, s. 23). Ved oppstarten av vårt masterprosjekt var vi nysgjerrige på spenningsforholdet mellom ulike intensjoner lærerne står i. Vi ønsket å undersøke om dette påvirket lekens plass i deres undervisningspraksis. Studiens overordnede problemstilling ble dermed: *Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger i norskfagets første skriveopplæring, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?* For å kunne besvare problemstillingen har vi samlet inn data fra fire informanter, som jobber i første- eller andreklasse og underviser i norskfaget. Datainnsamlingen ble gjennomført ved å utføre kvalitative semistrukturerte intervjuer, som ga oss rikelig med data som har bidratt til å besvare studiens problemstilling.

7.1 Besvarelse av studiens problemstilling

For å besvare studiens overordnede problemstilling har vi valgt å presentere de mest interessante funnene knyttet til de ulike delene av problemstillingen, samtidig som vi reflekterer over hvordan kunnskapen vi har tilegnet oss vil påvirke oss i vår fremtidige yrkesutøvelse som nyutdannede lærere på småtrinnet. I denne studien er de mest interessante forskningsfunnene knyttet til det andre og tredje forskningsspørsmålet. Det første forskningsspørsmålet var likevel avgjørende for å avklare lærernes forståelse av begrepene og hvordan lek og lekende tilnærminger kommer til uttrykk i skriveopplæringen.

7.1.1 Hvordan praktiserer og argumenterer lærerne for lek og lekende tilnærminger, og hva legger begrensninger for lekens plass i norskfagets første skriveopplæring?

For å konkludere tyder funnene i studien på at lærerne praktiserer lekende tilnærminger, i form av lærerstyrt lek i norskfagets første skriveopplæring. Dette kommer til uttrykk gjennom ulike formingsaktiviteter, stafettaktiviteter og lekende skriveoppgaver, der de bruker elementer fra leken for å skape engasjement for skriveopplæringen. Gjennom masterstudien har vi tilegnet oss kunnskap om og inspirasjon til hvordan lek og lekende tilnærminger kan komme til uttrykk i skriveopplæringen. Våre funn tyder på at lærerne virker begeistret for leken, samtidig har lærerne et behov for å ta

kontroll over den lekpregede undervisningen i frykt for at elevene ikke skal oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte. Som et resultat av dette er det rimelig å anta at lærerne i denne studien ikke ser noen umiddelbar sammenheng mellom faglig læring og den frie leken, men forbinder først og fremst faglig læring med lekpregede aktiviteter som er lærerstyrte.

Arbeidet med denne masterstudien har påvirket vårt syn på lek og lekende tilnærminger, og anerkjennelsen dette bør ha i skolen. I vår fremtidige yrkesutøvelse ønsker vi derfor å bidra til gode vilkår for de yngste elevene i skolen, spesielt nå som vi begge skal arbeide i begynneropplæringen. Studien viser at lærerne argumenterer for at lek og lekende tilnærminger i undervisningen er av stor betydning for de yngste elevene i skolen, både for å skape kontinuitet i overgangen og for å møte elevene med en undervisningstilnærming som er tilpasset dem. Det kommer frem av studiens funn at lærerne argumenterer for at det er viktig å legge til rette for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, slik at elevene kan bevege seg og være aktive når de lærer. Dette tyder på at lærerne er bevisste elevenes bevegelsestrang, og er opptatt av at undervisningen ikke skal bidra til mye stillesitting de første skoleårene. Dette understreker at lærerne ser på lek som et viktig element i undervisningen, og bruker lek som et verktøy for å engasjere elevene i det faglige arbeidet. I tillegg argumenterer lærerne for at lek og lekende tilnærminger kan bidra til at undervisningen blir preget av humor, som skaper engasjement for undervisningen. Studien antyder at dette fører til at elevene konsentrerer seg bedre og produserer mer enn ved tradisjonelle skriveoppgaver. I tillegg viser flere funn at lærerne argumenterer for at lek og lekende tilnærminger kan brukes som inspirasjon til skriving. Et annet funn viser viktigheten av at skriveopplæringen åpner for at elevene får mulighet til å skrive om det som interesserer dem, noe som fører til at skrivingen blir mer meningsfull og kan bidra til større skriveglede og skrivemotivasjon. Oppsummert er et av de viktigste funnene vi tar med oss inn i yrket at lek og lekende tilnærminger bidrar til engasjement i undervisningen. Ved å bruke lek og lekende tilnærminger i vår undervisningspraksis, håper vi å bidra til at undervisningen i større grad er tilpasset elevenes behov, forutsetninger og interesser.

Et av de mest interessante funnene i denne studien er at økte krav til testing og klasserommets utforming og innredning fører til at lærerne benytter lærerstyrt undervisning. Det kommer tydelig frem av denne studien at dette er faktorene som i størst grad bidrar til at lekens vilkår begrenses i skriveopplæringen. Flere funn tyder på at forventinger og press om å oppnå bestemte læringsresultater får hovedprioritet og fører til at det blir mindre lek og lekpreget undervisning. Vi ser dette i sammenheng med et annet interessant funn, som viser at lærerne føler seg tvunget til å benytte tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsformer. Dette tyder på at lærerne har en forståelse

av at tradisjonelle undervisningsformer bidrar til et bedre læringsutbytte hos elevene. Vi har forståelse for at lærerne står i et krysspress mellom ulike forventninger og krav som er med på å påvirke deres praksis og prioriteringer, og derfor benytter seg av undervisningsformer og arbeidsmetoder som de erfarer kan bidra til å sikre et tilfredsstillende læringsutbytte (Lillejord et al., 2018, sitert i Becher et al., 2019a, s. 24). Et annet interessant funn er at lek og lekende tilnærminger i undervisning ofte krever en del omorganisering, ettersom klasserommene er preget av en tradisjonell innredning. Dette har som konsekvens at det begrenser i hvor stor grad det blir lagt til rette for lek og lekende tilnærminger i undervisningen. Et viktig funn i denne studien er imidlertid at lærerne ikke lar klasserommets innredning utelukke bruk av lek og lekende tilnærminger. De begrunner dette i sitt engasjement for å bruke lek som tilnæringsmåte i sin undervisning. Som følge av denne studien har vi opparbeidet oss et godt grunnlag nå som vi er kjent med hvilke faktorer som kan forhindre lekens vilkår, for å kunne møte disse utfordringene og målrettet gi plass til lek og lekende tilnærminger i vår undervisningspraksis.

7.2 Forslag til videre forskning

I denne masterstudien har vi valgt å utgangspunkt i et lærerperspektiv. Studien tar altså for seg hvordan lærerne praktiserer og argumenterer for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen, og hvilke faktorer lærerne opplever som begrensende for leken. For å få en tilfredsstillende forståelse av lek og lekende tilnærminger i skolens undervisning, vil en studie fra elevenes perspektiv være betydningsfullt. En ting er hva lærere praktiserer, men det er elevene som avgjør om aktivitetene de deltar i kan defineres som lek og lekende tilnærminger. Et elevperspektiv ville bidratt til innsikt i hva de mener en lekbasert undervisning kan og bør være. I tillegg mener vi det ville vært interessant å kombinere observasjon og intervju ved en videreutvikling av studien. Gjennom observasjon kunne vi fått mer informasjon om hvordan lek og lekende tilnærminger kommer til uttrykk i skriveopplæringen, og ville gitt oss innsikt i hvilke lekende arbeidsmetoder lærere tar i bruk. Videre tenker vi at vi ville fått et bedre totalbilde av læreres praktisering av lek og lekende tilnærminger ved et tilfeldig utvalg. Ettersom vi i denne studien har foretatt et strategisk utvalg er ikke funnene generaliserbare. Dette er fordi utvalget ikke er trukket på en tilfeldig måte og dermed ikke representerer hele populasjonen (Neteland & Aa, 2020, s. 54). I denne oppgaven ville det vært utfordrende å gjennomføre i praksis på grunnlag av oppgavens omfang og tidsramme.

Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching a Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1-13. <http://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-89). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (2019a). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (2019b). *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-92). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(4), 331-334. <http://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2014, 5. januar). *Using thematic analysis in psychology*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal akademisk.

- Christie, J. F. (1991). Psychological Research on Play: Connections with Early Literacy Development. I J. F. Christie (Red.), *Play and early literacy development* (s. 27-45). State University of New York Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 53-66). Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex.
- Engen, L. (2005). Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres? I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 48-50). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24-27). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. & Berk, L. E. (2015). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (s. 341-360). Oxford University Press.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from Norwegian perspective. I P. Moss (Red.), *Early Childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (112-129). Routledge.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. & Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Oxford University Press.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (Red.) (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *OsloMet Skriftserie 2021, nr. 1*.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>

- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, L. (2005). Skriftstimulerande leik. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, M. & Osnes, H. (2019). Sirkus som pedagogisk tilnærming i begynneropplæringen - Muligheter for kroppslige, kreative og sosiale læringsformer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 157-171). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. [Pressemelding]. https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/?fbclid=IwAR1b4Gc9zkT3_V47EZDycP-SifmzmvJHpY0RTrkfN2fMa--A19SdVgY-nW4
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/nb/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo>
- Lillemyr, O. F. (1999). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole*. Tano Aschehoug.
- 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* (s. 57-70). Universitetsforlaget.

- Lundberg, I. (2016). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning: Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). «Scaffolding», learning in the classroom. I K. Norman (Red.), *Thinking Voices: The Work of National Oracy Project* (s. 186-195). Hodder & Stoughton.
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V. & Skar, G. B. (Red.). (2021). *Skriving i begynneropplæringen: En praktisk innføring*. GAN Aschehoug.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. & Aa, L. (2020). *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (u. å.). *Fyller ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 5. oktober 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: Observasjoner og forskning for barns lek*. Forsythia.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsovingsfaget. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 96-113). Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Samuelsson, I. P. & Sheridan, S. (2000). *Gro bunn for læring: perspektiver og holdninger i læreplan for barnehagen*. Sebu forlag.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Sjøberg, S. (2015). Forord til den norske utgaven: I kjølevannet etter PISA og Hattie. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 7-10). Pedagogisk Forum.
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel: Pedagogisk arbeid i småskulen*. Det norske samlaget.

- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 65-82). Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 40 (1992-1993). ... *vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&s=True>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing*. Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- 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 tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2022, 28. september). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (s. 55-84). Caspar forlag.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Abstrakt forlag.
- Walsh, G. (2019). Towards Playful Teaching and Learning in Practice. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 127-142). Universitetsforlaget.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.

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

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

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: De voksnes rolle*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen»?

Vi viser til tidligere kontakt, og takker for du vil være informant i vår masteroppgave! Formålet med masteroppgaven er å gjennomføre en kvalitativ studie av hvordan lærere integrerer lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen på første og andre årstrinn, og hvilke faktorer som kan begrense lekens plass i denne opplæringen. Dette skrivet vil gi deg informasjon om masterprosjektets mål og hva deltakelsen innebærer for deg.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er førstelektor Elisabeth Hovde Johannesen. Hun har taushetsplikt, og vil ikke få tilgang til personlige opplysninger.

Deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan trekke samtykket tilbake igjen uten å oppgi årsaken. Personopplysningene dine vil da bli slettet. Dersom du velger å ikke delta eller senere velger å trekke deg, vil det ikke ha noen negative konsekvenser. I forkant av intervjuet vil du få tilsendt en intervjuguide, som en forberedelse til intervjuet. Intervjuet vil gjennomføres fysisk og ha en varighet på 30-45 minutter. I tillegg vil det bli tatt opptak av intervjuet. Dette gjør vi for å kunne gjengi det som fremkommer i intervjuet på en nøyaktig måte. Lydopptaket vil kun bli lyttet til av oss som gjennomfører prosjektet, og det er viktig å understreke at lydopptaket blir slettet når dette er avsluttet. I etterkant vil datamaterialet bli transkribert og anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å bli identifisert. Deretter vil du få mulighet til å godkjenne den transkriberte versjonen. Det er fint om vi kan ta kontakt dersom det oppstår eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Personvern – oppbevaring og bruk av opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som blir beskrevet i dette skrivet. Personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med regelverket for personvern og i samsvar med taushetsplikten. Opplysningene vil i tillegg bli oppbevart utilgjengelig for andre. Når masterprosjektet avsluttes 1. juni 2023, blir opplysningene anonymiseres og underskrifter og opplysninger vil da bli slettet og makulert.

Om du har spørsmål til masterprosjektet eller ønsker ytterligere informasjon, ta kontakt med:

Karoline Lindahl Jonassen, 225767@usn.no, 90 58 40 72

Lina Herland Skalleberg, 225768@usn.no, 46 61 45 45

Med vennlig hilsen

Karoline Lindahl Jonassen & Lina Herland Skalleberg

Vennligst signer samtykkeerklæringen dersom du ønsker å delta. Send deretter signert erklæring til en av oss på mail.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Lek i den første skriveopplæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning

Utdanning og yrkeserfaring

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer i begynneropplæringa?
3. Hadde du om lek og lekende tilnærminger i ditt utdanningsløp?

Hoveddel

Lek og lekende tilnærminger

4. Hvordan vil *du* definere begrepene lek og lekende tilnærminger?
5. Hvilke forskjeller og/eller likheter *mener du* det er mellom begrepene?
6. Hvilke tanker gjør *du* deg om forholdet mellom lek og skriving?

Bruk av lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen

7. Hvilke tanker gjør *du* deg om lekens plass i den første skriveopplæringen?
8. På hvilken måte *mener du* at du anvender lek og/eller lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen?
9. Skiller du mellom ulike former for lek, og hvilke *mener du* at du bruker mest i skriveopplæringen?
10. Hvilke muligheter, men også begrensninger *mener du* at lek og lekende tilnærminger kan ha for skriveopplæringen?
11. På hvilken måte *mener du* at lek kan bidra til å skape engasjement for skriving?

Faktorer som kan begrense lekens plass

Hvordan kan fysiske rammer (*klasserom, innredning, antall elever, uteområdet*) skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?

12. Hvordan kan mangel på ressurser (*voksnetthet*) skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?
13. Hvordan kan mangel på materiell (*utstyr, spill, formingsmateriell som f.eks. plastelina, lego, perler osv.*) skape begrensninger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen?

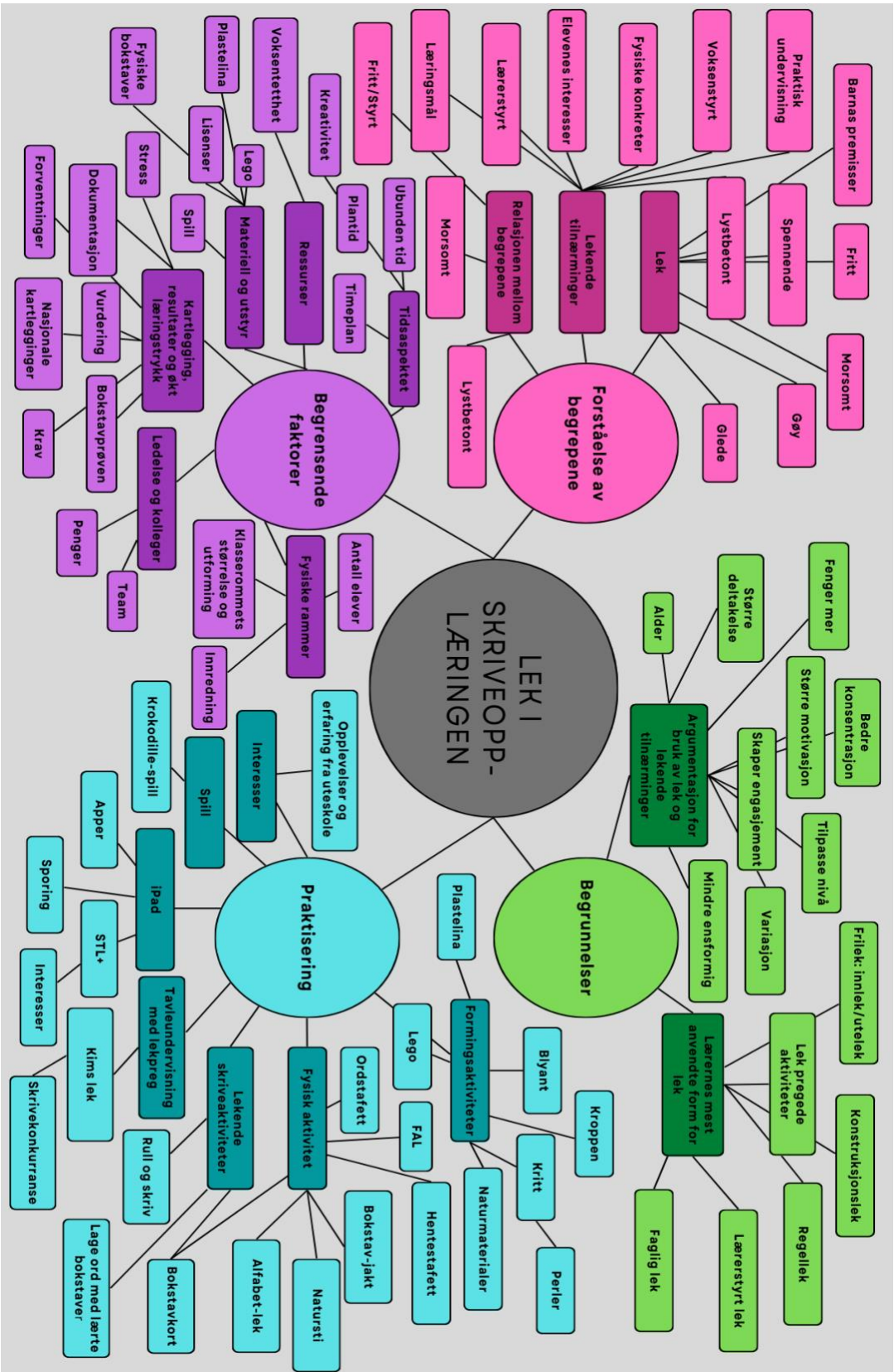
14. På hvilken måte mener du nasjonale kartlegginger og et stadig større læringstrykk skaper begrensinger for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen (*gir det rom for lek og lekende tilnærming eller oppleves det som målorientert*)?

Avslutning

Tilføyinger

15. Er det noe som du ønsker å tilføye, som ikke har kommet frem i det vi nå har snakket om?

Vedlegg 4: Tankekart



Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
860483

Vurderingstype
Standard

Dato
21.09.2022

Prosjekttittel

Lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Elisabeth Hovde Johannesen

Student

Karoline Lindahl Jonassen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.09.2023

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 01.09.2023.

[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

1/2

- 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!