

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i begynneropplæring**

**August 2021**

Lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring

Anniken Fitje Hasle



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

I et historisk perspektiv har alltid lek vært en del av den norske skolen og norske læreplaner, men i variert grad og med ulikt fokus. I masteremne begynneropplæring har lek – og lekende tilnærming vært et helt sentralt emne, men i min tidligere gjennomgåtte lærerutdanning har det vært et lite diskutert tema. Ved utarbeidelsen av fagfornyelsen, den nye læreplanen «Kunnskapsløftet 20» ble det lovet økt oppmerksomhet på de yngste elevene i skolen sitt behov for lek og utforskning. Dette dannet grobunn for min interesse for å få et innblikk i hvordan lekens egenverdi og lekens nytteverdi, samt lekende tilnærminger praktiseres i skolen. Som avgrensning av oppgaven rettes denne studien mot norskfagets begynneropplæring, med fokus på den første lese- og skriveopplæringen.

Problemstillingen i masterstudien lyder som følger, *Hvordan forstår og anvender lærere lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring?* Masterstudien innehar også to forskningsspørsmål 1) *Hva sier lærere at de gjør når det gjelder lek og lekende tilnærminger?* 2) *Hvilke forutsetninger bør være på plass for at lærere gjennomfører mer lek og lekende tilnærminger?*

Det teoretiske rammeverket for denne masterstudien er både norskfaglig og pedagogisk. Den norskfaglige delen innebærer sentrale teorier og litteratur om begynneropplæring, tilnærminger og metoder i den første lese – og skriveopplæringa. Den pedagogiske delen omhandler først et historisk perspektiv på lek – og lekende tilnærminger i den norske skolen. Deretter defineres sentrale begrep og det redegjøres for sentrale teorier og litteratur knyttet til bruk av lek i skolen, helhetlig læringssyn, forholdet mellom lek og læring, samt hva som påvirker læreres bruk av lek. Til slutt redegjøres det for rommet som den tredje pedagog, som er en rammefaktor for gjennomføring av lek – og lekende tilnærminger.

I dette masterstudiet har jeg benyttet forskningsmetoden semistrukturert kvalitativt intervju. Jeg har intervjuet seks lærere som jobber med begynneropplæring på småtrinnet i den norske grunnskolen. Felles for informantene er deres engasjement og interesse for lek, lekende tilnærming og fysisk aktivitet. De begrunner dette blant annet med et helhetlig læringssyn, tilpasset opplæring og at det skal være gøy å være på skolen og lære. Informantene beskrev hvordan de praktiserer lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring, men også i begynneropplæringa generelt. De pekte på rammefaktorer som de opplever skaper muligheter og begrensninger for lek – og lekende tilnærming i skolen.

## Summary

*Title: Play – and playful approach in the initial training of Norwegian*

In a historic perspective the play has always been a part of the Norwegian school and the Norwegian curriculum, but with variations and different focus. Play – and playful approach has been a central part of my master thesis theme “initial training”, but it has rarely been a discussed theme earlier in my teacher education. In the development of the new Norwegian curriculum called «Kunnskapsløftet 20», a promise was made that the youngest school children should be granted more attention and time for play and exploration. Then my interest was growing for how the intrinsic value and the utility value shows in play, and how the playful approach is being practised in the school lessons and the school in general. In this master thesis I will set the limits to discuss play and playful approach in the initial training of Norwegian language, with focus on the first reading – and writing lessons.

The thesis statement for this master study is: *“How can teachers understand and apply play and a playful approach in the initial training of Norwegian language?”*. The study also has two research questions 1) *“What do teachers say about their own approach towards the play and playful approach?”* 2) *“What condition should be in place for teachers to carry out more play and the playful approach?”*.

The theoretical framework in the master study is about a mixed literature and theories of the Norwegian school subject and pedagogy. The Norwegian part involves central theories and literature about the initial training, different approach, and methods in the first reading – and writing training. The pedagogic part involves a historical perspective on play and playful approach in the Norwegian school. Then central concepts will be defined, and central theories and literature about practice of play in the school, the overall learning perspective and the relations between play and learning will be accounted for. Factors and conditions that affect teacher’s ability to use play and playful approach in the lesson will be accounted for. In the last part I will account for the room as the third pedagogue as a central contextual factor to implement play and playful learning.

In this master thesis I have used the research method semi-structured qualitative interview. I have interviewed six teachers who work with the initial training of the youngest school children in the Norwegian primary school. All the informants have the same interest and involvement for play, playful approach, and psychical activity. They state the reason the

reason behind this is the overall learning perspective, adapted education and that it should be fun to be at school and learn. The informants described and gave examples on how they practice the initial training in Norwegian lesson with play and playful approach. They also gave examples on how they practice play and playful approach in general. The informants also reflected on which contextual factors that makes possibilities and limitations to practice play and the playful approach in the school.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Summary .....	2
Forord.....	7
1.0.....	8
1.1 Tema og bakgrunn .....	8
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning .....	8
1.3 Oppgavens oppbygning .....	9
2.0 Teoretisk rammeverk .....	12
2.1 Historisk blick på lek i skolen .....	12
2.1.1 Danning og livslang læring .....	12
2.1.2 Tilpasset opplæring og elevmedvirkning.....	13
2.1.3 Når kom leken inn i skolen? .....	14
2.2 Lek og lekende tilnærming .....	17
2.2.1 Hva er lek? .....	17
2.2.2 Å være lekende .....	20
2.2.3 Forholdet mellom lek og læring.....	22
2.2.4 Ulike typer lek.....	27
2.2.5 Læreres kunnskap – og kompetanse om lek .....	28
2.3 Norsk – den første lese – og skriveopplæringa.....	31
2.3.1 Utviklingsstadier i lesing og skriving .....	31
2.3.2 Viktige faktorer for å knekke lese- og skrivekoden.....	33
2.3.3 Ulike tilnærminger til den første lese – og skriveopplæringa.....	36
2.3.4 Bruk av læreverk og kartlegging.....	40
2.4 Rommet som den tredje pedagog.....	42
2.4.1 Innerom - klasserommet .....	42
2.4.2 Uterommet - uteskole.....	43
3.0 Metode .....	44
3.1 Innledning .....	44
3.1.1 Valg av metode .....	44
3.2 Semistrukturert kvalitativt intervju .....	45
3.2.1 Utvalg av informanter .....	45
3.2.2 Intervjuguide .....	46
3.1.5 Gjennomføring.....	47

3.3 Forskerrollen .....	48
3.3.1 Ethiske retningslinjer .....	49
3.3.2 Validere, generalisere og overføre .....	49
4.0 Analyse .....	50
4.1 Innledning .....	50
4.2 Tematisk analyse.....	50
4.2.1 Sekstrinnsguide for tematisk analyse.....	51
5.0 Resultat .....	54
5.1 Innledning .....	54
5.2 Informantens praktisering av lek – og lekende tilnærming i klasserommet .....	54
5.2.1 Språkleker .....	54
5.2.2 Rollelek.....	55
5.2.3 Frilek.....	56
5.2.4 Lekpreget stasjonsundervisning og spill.....	57
5.2.5 iPad .....	58
5.2.6 Motorikk, konstruksjon og skrivebevegelsen .....	59
5.2.7 Uteskole og fysisk aktivitet.....	59
5.3 Forutsetninger for bruk av lek og lekende tilnærming på skolen .....	60
5.3.1 Lærers kompetanse og holdning .....	60
5.3.2 Fysisk plass .....	63
5.3.3 Ledelse og kolleger .....	63
5.3.4 Elevforutsetninger.....	65
5.3.5 Læreplan .....	68
5.4. Lese – og skriveopplæringa .....	70
5.4.1 Formell bokstavinnlæring .....	70
5.4.2 Læreverk og andre læringsressurser .....	71
5.4.3 Kartlegging .....	73
5.4.4 Ulike metoder.....	73
6.0 Drøfting.....	74
6.1 Innledning .....	74
6.2 Lekens egenverdi vs. lekens nytteverdi .....	74
6.2.1 Lekens egenverdi – frilek.....	75
6.2.2 Lekens nytteverdi – styrt lek.....	75
6.3 Lekende tilnærming .....	77
6.3.1.Lek som tilpasset opplæring .....	78

6.3.2 Deltakelse.....	78
6.3.3 Lek og læring .....	79
6.3.4 Informantenes lekende tilnærminger .....	80
6.3.5 Skriftspråkstimulerende lek .....	81
6.3.6 Andre lekende tilnærminger .....	82
6.4 Rammefaktorer – muligheter og begrensninger .....	85
6.4.1 Lærers kompetanse og holdning .....	85
6.4.2 Læreplaner, målorientering og kartlegging.....	87
6.4.3 Fysisk plass .....	90
7.0 Avsluttende del .....	92
Referanser .....	94
Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	101
Vedlegg 2 Samtykkeskjema.....	103
Vedlegg 3 Intervjuguide .....	104
Vedlegg 4 Tankekart.....	106

## Forord

Fem år ved OsloMet nærmer seg slutten og avsluttes for denne gang med følgende masteroppgave. Motivasjonen for oppgaven har vært å få et innblikk i hvordan skolestartere kan få en mykere overgang til skolen, og møte en skole som er mer tilpasset deres behov for bevegelse, utforskning, kreativitet og lek. Min interesse for dette temaet blomstret da jeg ved masterfaget *Begynneropplæring* fikk et nytt syn på lek. Jeg ser frem til å ta med erfaringer og kunnskap fra min lærerutdanning videre inn i læreryrket. Det siste året har vært en lærerik og krevende prosess med mange opp- og nedturer. Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med dette arbeidet, og som jeg ikke hadde klart meg uten.

Takk til mine veiledere Mette Moe og Aslaug Andreassen Becher for gode faglige diskusjoner, tilbakemeldinger og gode råd. Takk for innspill i prosessen med å komme i kontakt med informanter, finne relevant litteratur og tidligere forskningsstudier. Takk for deres fleksibilitet og tilgjengelighet dette året.

Takk til dere seks informanter som har stilt opp i dette prosjektet, delt deres tanker og erfaringer om lek – og lekende tilnærminger i skolen. Takk for at dere fant tid til å delta i digitale intervjuer i en travel skolehverdag høsten 2020 i en krevende pandemitid.

Takk til mamma og pappa for at dere alltid er der og støtter, og for at du mamma har lest gjennom oppgaven. Takk til Kjersti for all støtte gjennom studietiden og for gjennomlesing av denne oppgaven. Takk Mimmi for oppmuntrende ord og samtaler omkring arbeidet med oppgaven. Takk til øvrig familie og venner for omtanke og tålmodighet det siste året. Takk til kolleger som har stått på sidelinjen og heiet. Takk til medstudenter for gode innspill, tilbakemeldinger og tankedeling.

Ikke minst må jeg takke min kjæreste Kristian. Takk for all din tålmodighet, støtte, motivasjon og kjærlighet. Du er helt fantastisk som har stått rolig og stødig ved siden av meg, og holdt ut i denne perioden. Uten deg hadde ikke dette gått.

Lofoten, 22. juli 2021

Anniken Fitje Hasle



## 1.0 Innledning

### 1.1 Tema og bakgrunn

Tema for denne masteroppgaven er lek – og lekende tilnærminger i norskfagets begynneropplæring. I masteremnet begynneropplæring har dette temaet vært helt sentralt, men ved den tidligere gjennomgatte lærerutdanningen har temaet vært lite diskutert.

Bakgrunnen for interessen for temaet er at jeg har innsett hvor viktig lek er for elevene, men fått forståelsen av- og selv praktisert/opplevd at det gjennomføres i svært ulik grad. Dette til tross for at leken alltid har vært en del av den norske skolen og norske læreplaner. I arbeidet med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 20 ble det uttalt og hevdet at lek og utforsking skulle prioriteres blant skolens yngste elever (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg skrev i etterkant av dette en semesteroppgave om lek – og lekende tilnærminger generelt i skolen, og fikk med dette enda større interesse for temaet. Valg av tema for denne masterstudien var derfor ikke noe utfordrende.

### 1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masterstudien har forankring i norskfaget og pedagogikken. Etter den nevnte semesteroppgaven der jeg tilegnet meg mye teori og litteratur angående lek – og lekende tilnærminger i skolen, ønsket jeg å kunne gå mer i dybden på norskfaget. Til slutt falt beslutningen på å undersøke bruk av lek – og lekende tilnærminger i norskfaget med fokus på den første lese – og skriveopplæringa.

Problemstillingen for denne oppgaven er *Hvordan forstår og anvender lærere lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring?* For å underbygge dette har jeg også to forskningsspørsmål 1) *Hva sier lærere at de gjør når det gjelder lek og lekende tilnærminger?* 2) *Hvilke forutsetninger bør være på plass for at lærere gjennomfører mer lek og lekende tilnærminger?*

Selv om jeg i utgangspunktet avgrenser oppgaven til lek – og lekende tilnærminger i norskfagets begynneropplæring ved lese – og skriveopplæringa, vil det forekomme eksempler fra informantene knytta til andre fag. Dette er blant annet fordi den første lese – og skriveopplæringa ikke bare er norskfaglig. Lekens egenverdi vil også presenteres og drøftes, selv om den ikke direkte kan knyttes til lese – og skriveopplæringa. Likevel har jeg valgt å ta

det med, da det er den viktigste formen for lek for barna selv, og fordi den kan medføre positive faktorer som bidrar til sosial – og faglig utvikling, samt motivasjon.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i sju kapitler, i tillegg til referanseliste og relevante vedlegg som refereres til i oppgaven.

#### **Kapittel 1: Innledning**

I denne førte delen skal leseren introduseres for oppgaven. Jeg presenterer bakgrunn for valg av tema, samt en problemstilling og to forskningsspørsmål som danner utgangspunkt for denne masterstudien. Videre opplyses det om oppgavens avgrensninger. Til slutt følger en oversikt med sentrale elementer i hvert kapittel, som en oversikt over masterens utforming og oppbygning.

#### **Kapittel 2: Teoretisk rammeverk**

Det teoretiske rammeverket danner et utgangspunkt for den senere drøftingen. Teorikapitlet er firedele. Den første delen 2.1 er en pedagogisk del der leken sees i et historisk perspektiv i den norske skolen. I den andre delen 2.2 defineres begrepene lek og lekende tilnærming, og det blir redegjort for sentrale teorier og litteratur tilknyttet de begrepene. Deretter blir det presentert noen sentrale teorier i forholdet mellom lek og læring, og deretter blir det redegjort for læreres kunnskap og kompetanse om tema som skaper muligheter og begrensninger for gjennomføring av lek – og lekende tilnærminger i skolen. Den tredje delen 2.3 omhandler den norskfaglige delen, der det først blir redegjort for utviklingsstadiene innenfor lesing – og skriving. Videre redegjøres det for viktige faktorer for å knekke lese – og skrivekoden, etterfulgt av en presentasjon av ulike tilnærminger og metoder som blir brukt i den norskfaglige begynneropplæringen. Til slutt vil jeg kort redegjøre for bruk av norskfaglige læreverk og kartlegginger som tas i bruk for å følge elevers norskfaglige utvikling. I den fjerde delen 2.4 redegjøres det for rommet som den tredje pedagog, noe som omhandler bruk og organisering av skolens inne – og uteområder.

### **Kapittel 3: Metode**

I metodekapitlet presenteres forskningsmetoden som jeg har tatt i bruk i dette masterstudiet, semistrukturert kvalitativt intervju. Først vil jeg begrunne valg av metoden. Deretter vil jeg presentere metodens sentrale faktorer, deriblant utvalgsstrategien av de seks informantene og utarbeiding av intervjuguiden. Videre vil jeg presentere gjennomføringen av intervjuene. Etterfulgt av dette presenteres forskerrollen med fokus på etiske retningslinjer og vurdering av muligheten for å kunne validere, generalisere og overføre resultater fra denne masterstudien.

### **Kapittel 4: Analyse**

I analysekapitlet vil jeg redegjøre og presentere tematisk analyse, som er analyseverktøyet jeg har valgt å bruke for å bearbeide intervjudataene i denne masterstudien. Strukturen i kapitlet er at jeg basert på Braun og Clarke (2006) sin sekstrinnsguide for tematisk analyse, parallelt beskriver de ulike trinnene og kommenterer hva jeg der har gjort.

### **Kapittel 5: Resultater**

I resultatdelen fremstilles de mest sentrale resultatene som kommer frem av analysen etter intervjuene som er gjennomført i denne masterstudien. Resultatkapitlet er tredelt, i den første delen 5.2 presenteres informantenes praktisering av lek – og lekende tilnærminger. Videre vil jeg i den andre delen 5.3 presenteres informantenes holdninger og meninger som forutsetter og påvirker bruken av lek – og lekende tilnærminger. Til slutt vil jeg i den tredje delen 5.4 presentere informantenes bruk av formell bokstavinnlæring, norskfaglig læreverk og andre læringsressurser, kartleggingsverktøy i norskfaget og ulike metoder i norskfagets begynneropplæring.

### **Kapittel 6: Drøfting**

I drøftingskapitlet vil jeg drøfte informantenes uttalelser opp mot sentrale teorier og litteratur fra teorikapitlet. Drøftingskapitlet er tredelt. I den første delen 6.2 vil jeg drøfte informantenes syn på- og holdning til leken, sett i lys av lekens egenverdi og lekens nytteverdi. Videre vil jeg i den andre delen 6.3 drøfte informantenes holdninger, begrunnelser og praktisering av lekende tilnærminger. Til slutt vil jeg i den tredje delen 6.4 drøfte

rammefaktorer som informantene opplever som muligheter og begrensninger for å gjennomføre lek – og lekende tilnærminger i skolen.

### **Kapittel 7: Avsluttende del**

Den avsluttende delen er den siste delen i masteroppgaven der jeg foretar en oppsummering av oppgaven, trekker slutninger og presenterer mulige konklusjoner av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis har jeg forslag til videre forskning om tema.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Følgende teoridel skal danne grunnlaget for drøftingen ved å vise til tidligere forskning, modeller og teorier, dette kan omtales som leserens orientering av skriverens *referanserammer* (Malterud, 2018, s. 47-49). Referanserammene kan i så måte også fungere som bindeledd mellom beskrivelser og tolkninger av datamaterialet. Det teoretiske rammeverket er tredelt. I delkapittel 2.1 vil jeg presentere et historisk blikk på lek i skolen. I delkapittel 2.2 vil jeg først definere og beskrive begrepene *lek-* og *lekende tilnærming*. Deretter vil jeg definere hva det vil si å være lekende og sentrale trekk i forholdet mellom lek og læring. Videre vil jeg beskrive ulike typer lek som er relevante for resultatdelen, og til slutt noe om læreres kunnskap og kompetanse. I delkapittel 2.3 vil jeg presentere sentrale trekk i lese- og skriveutviklinga, etterfulgt av viktige faktorer for å knekke lese- og skrivekoden. Videre vil jeg presentere relevante tilnærminger til lese- og skriveopplæringa og deretter teori om bruk av læreverk og kartlegging. I delkapittel 2.4 vil jeg beskrive rommet som den tredje pedagog, ved bruk av skolens inne- og uteområder- noe som er sentralt for funn i oppgaven.

### 2.1 Historisk blikk på lek i skolen

I følgende del presenteres hvordan leken har utspilt seg i den norske skolens historie basert på ulike læreplaner og tilhørende dokumenter. Øksnes og Sundsdal peker på at det finnes lite utdanningsforskning med fokus på lekens posisjon i skolen (2020, s. 41). Videre påpeker de at det har vært lite forskning, både pedagogisk og psykologisk, om lekens egenverdi for barna selv – og hva de faktisk leker (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 119). En mulig årsak de legger til grunn for dette er at det har vært lite interessant å undersøke lekens posisjon i skolen, fordi den er en faktor i det uoffisielle skolelivet. Videre viser de til Ørnulf Hodne sin bok «Skolen i gamle dager» (1987) der eldre mennesker legger frem sine barndomsminner fra skolen 1885-1925 (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 41-43). Det de husker best er friminuttene som et fristed fra plikter, og mulighet for å kun leke med andre barn. Dette kan tyde på at det er lekens egenverdi som fester seg best ved barns minne. Nå, i det 21. århundre, ser forskningen derimot ut til å gå i en annen retning, og leken har blitt løftet frem blant annet i arbeidet med den nye læreplanen som var gjeldende fra høsten 2020.

#### 2.1.1 Danning og livslang læring

Skolen er et viktig ledd i barns dannelsingsprosess og livslange læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal lære det som har betydning for dem *her og nå*, i tillegg til å forberede og

utvikle dem mot å bli selvstendige, dannede og samfunnsdeltakende mennesker. Motivasjon nevnes flere ganger i den overordna delen av læreplanen, som eksempel «opplæringen skal fremme elevenes motivasjon», «varierte læringsarenaer... fremmer motivasjon» og «skape motivasjon... et bredt repertoar av læringsaktiviteter...» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette vitner om at motivasjon og mestring er sentralt for å holde motet oppe til å ta del i sin livslange læring og dannelsesprosess. Å leke er en naturlig del av barns dannelse, og kan på flere måter sees på som en forberedelse til voksenlivet. Som eksempel innebærer lek mye forhandlinger, der en kommer med ulike innspill og må forsøke å komme til enighet (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 90). Et annet eksempel er når Skram viser til Erikson (1968) som hevder at lek kan brukes til å ufarliggjøre ulike situasjoner (Skram, 2007, s. 54). Som eksempel kan det være at en leker tannlege eller sykehus for å gjøre barna bedre kjent med institusjonene.

De fleste barn starter utdanningsløpet sitt i barnehagen etterfulgt av skolen, dette krever gode overganger som sikrer god kontinuitet og gradvis utvikling (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20-21). Leken bør derfor være sentral og et naturlig ledd i overgangen fra barnehage til skole – og SFO/AKS. Lek er i stor grad preget av kommunikasjon og samspill, og er dermed også en sentral del av barns sosialiseringssprosess (Skram, 2007, s. 52, 54). Ved å leke lærer barna mer om seg selv, om andre og om verden rundt seg. Lek er et naturlig sted for konflikter og misforståelse, blant annet fordi kommunikasjonen foregår parallelt *i* og *utenfor* leken (Skram, 2007, s. 53). Delvis aktive voksne i leken vil kunne hjelpe til med å sette ord på følelser, og vise hvordan konflikten kan løses. På sikt vil dette bidra til at barna gjenkjenner lignende situasjoner og opparbeider verktøy for hvordan konflikter kan løses.

### **2.1.2 Tilpasset opplæring og elevmedvirkning**

I opplæringsloven §1.3 Tilpassa opplæring står det at «opplæringa skal tilpassast elevane og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Kunnskapsdepartementet, 1998). I den overordnede delen av læreplanverket står det at lærerne skal følge «elevens utvikling tett og gi dem støtte tilpasset deres alder, modenhets – og funksjonsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her kan det nevnes at seksåringers mentale alder kan variere fra fire til åtte år, noe som kan være utfordrende og kreve varierte undervisningsopplegg (Skram, 2007, s. 15). En måte å tilpasse undervisningen til elevene er ved å bruke lek (Skram, 2007, s. 77, 79). Lek kan dermed brukes for å variere undervisningen. Videre står det i den overordna delen at elevene utvikles i «samspill med andre», at elevene har behov for «et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek...» og at «faglig læring kan ikke isoleres fra

sosial læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den overordna delen av læreplanen står det også at «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» (Utdanningsdirektoratet, 2017). En tolkning av opplæringsloven og overordnet del av læreplanen viser et bredt behov for lek – og lekende tilnærminger i skolen. Som lærer er det viktig å være klar over det ubalanserte maktforholdet mellom lærere og elever (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 17). Alle barn har rett til å medvirke i sin hverdag ved å si sin mening, bli tatt på alvor og bli hørt (Barnekonvensjonen, 2003). Det er dermed viktig at lærere tar elevmedvirkning på alvor og lytter til dem.

### **2.1.3 Når kom leken inn i skolen?**

Leken har vært nevnt og vektlagt på ulike måter i alle norske læreplaner, dette vil jeg vise til i følgende del. Med tanke på lekens benevnning siden 1939 hevder Øksnes og Sundsdal at læreplanen i 1997 med skolestartere som seksåringer, ikke var så revolusjonerende for leken som mange fremstiller det som (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 46-47). Samtidig innebærer læreplaner med tilhørende dokumenter mye tolkning, noe som betyr at lek i skolen fremdeles praktiseres ulikt og i variert grad. Tradisjonelt har både skole og barnehage hatt målfokus med vekt på læring og utvikling (Skram, 2007, s. 72). I barnehagen har barnet tradisjonelt hatt rolle som produsent, mens i skolen har barnet tradisjonelt hatt rolle som reproduzent (Skram, 2007, s. 72). Barnehagen har hatt fokus på læring og erfaring gjennom lek, mens skolen har hatt fokus på læring gjennom lærebøker i ulike fag (Skram, 2007, s. 74). Öhman presenterer to tilnærminger til hvordan lek og læreplanmål i rammeplanen tilnærmes i barnehagen ved «*top-down*» eller «*down-top*» (2020, s. 121). Ved førstnevnte finner man et mål og bestemmer deretter aktivitet, mens ved sistnevnte tar man utgangspunkt i barnas egeninitierte lek, bygger videre på leken og knytter det til slutt til et mål. Det er sistnevnte tilnærming som er ønskelig. Overført til skolen bør en ta mer utgangspunkt i elevenes leker- og aktiviteter, og utvikle det til å skape læring. Samtidig er læreplanen et løfte om hva barnet skal lære, og det vil være utfordrende å nå alle mål med kun å ta utgangspunkt i barnets lek. En balanse mellom de to tilnærmingene bør derfor være idealet.

### ***Fra konfirmasjon til pugg til aktivitetsprega***

Industrialiseringen av Norge på 1800-tallet påvirket skolepolitikken, i 1860 ble skoleloven vedtatt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 40). Skolen ble utvidet fra å være en konfirmasjonsskole til å gi elevene samfunnsnyttig, livsnær og praktisk undervisning (Øksnes

& Sundsdal, 2020, s. 40-41). Dette skulle blant annet styrke demokratiet og minske kriminalitet i samfunnet. Videre utover på 1900-tallet ble undervisningspraksis utviklet fra å være puggeorientert til å bli mer aktivitetsprega (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 43).

### ***Normalplanen 1939***

Ved Normalplanen 1939 ble det plass til lek i skoleløpets ulike fag (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 44). Leken fremheves i planen ved at elevene skulle ha *tilstrekkelig tid* til hvile og lek, og at all undervisning og arbeid skulle ta utgangspunkt i at *barn liker å leke*, samle på ting, bevege seg og være virksomme (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1939, s. 17, 64-65). Leken ble presentert som pauseaktivitet og som innholdselement i undervisningen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 44). Leken ble med det sett som både egenverdi og nytteverdi. Gjennomføring av normalplanen og bruk av lek var varierende, og krevde blant annet god klasseledelse og kontroll (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 45). Dette er noe som er gjentakende gjennom historien, og som fremdeles er aktuelt.

### ***Mønsterplanen 1974***

Ved Mønsterplanen 1974 ble leken videreført fra Normalplanen, og skolens mål var et skolesamfunn med felles lek og arbeid (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1974, s. 18). Leken blir under norskfaget, omtalt som en aktivitet som støtter elevenes leseprosess – og utvikling gjennom «samtale, lek, dramatikk, virksomhet og andre samvirksformer» (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1974, s. 123). Det er med andre ord fokus på både lekens egenverdi og lekens nytteverdi.

### ***Mønsterplanen 1987***

Ved Mønsterplanen 1987 blir lekens nytteverdi vektlagt ved å fremstilles som en undervisningsform eller arbeidsmetode (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 46). I norskfaget for 1-3. klasse var en læringsaktivitet at elevene skulle ha «lek med ord og uttrykk» (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1987, s. 140). Samtidig ble lekens egenverdi nevnt som en faktor for å stimulere fantasi og skaperevne; «Gjennom lek, frie aktiviteter og målrettede oppgaver» (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1987, s. 281). Som ved å leke og danse, med og uten musikk. Lekens egenverdi kommer frem under beskrivelse av skolegården og dens funksjon, uteområdet skulle stimulere til lek og rekreasjon (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1987, s. 59).



### ***Læreplanen 1997***

Ved Reform 97 ble det bestemt at skolestarterne skulle være seks – istedenfor sju år, et kompromiss til dette var at de skulle møte det beste fra barnehagen og skolen (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 14). Skolehverdagen skulle være preget av lek, varierte arbeidsmetoder og utforskning. I tillegg skulle det være leseopplæring først i 2. klasse og synlig førskolepedagogikk 1-4. klasse (Palm et al., 2018, s. 14; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 53). Til tross for disse lovnadene var det mange skolebygg – og områder som ikke var klare og tilpasset utforskende seksåringer (Skram, 2007, s. 47). Lek defineres i L97 som «lystbasert aktivitet», og trekkes frem som viktig blant annet for å oppleve mestring og for å utvikle språk og motorikk (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 76). I tillegg presenteres *lekprega tilnærming*, som aktiviteter eller oppgaver som motiverer elevene og gjør undervisninga mer spennende og allsidig (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 76). Under norskfaget skulle elevene i 2. klasse «leike, og lære gjennom leik, leike med ord...» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 118). Lekens nytteverdi er dermed synlig flere steder i læreplanen. Lekens egenverdi ble ivaretatt ved 247 avsatte timer på 1-4. trinn til frie aktiviteter. De frie aktivitetene skulle helst brukes til «leik og aldersintegreerte aktivitetar» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 81-82). Dette ble ikke videreført i de neste læreplanene.

### ***Læreplan for Kunnskapsløftet 2006***

Ved Kunnskapsløftet 2006 ble det innført fem grunnleggende ferdigheter, prinsippet om tidlig innsats og tilpasset opplæring (Palm et al., 2018, s. 19-20). De fem grunnleggende ferdighetene skulle sikre at elevene kunne lese, regne, skrive, ha muntlige ferdigheter og digital kompetanse i alle fag. Prinsippet om tilpasset opplæring *burde* ha medført fokus på lek – og lekende tilnærming, for å tilpasse undervisning til små kropper i vekst. Derimot ble skoledagen mer stillesittende og bestående av lengre læringsøkter, og uten øremerkede timer til lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54-55). Skolehverdagen ble i større grad gjennomført ulikt med begrunnelser som variert kompetanse om lek blant lærere, varierte fysiske rammer og et økende press i mål – test – og resultatorientering (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14; Vatne, 2006, s. 67). I norskfaget nevnes lek en gang for kompetansemål etter 2. klasse, elevene skal «leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I den generelle delen for læreplanen nevnes leken i forbindelse med utvikling av kompetansen til å uttrykke

følelser (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I LK06 er lekens nytteverdi i fokus, mens lekens egenverdi uteblir.

### ***Læreplan for Kunnskapsløftet 2020***

I arbeidet med den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, uttalte daværende kunnskaps – og integreringsminister Sanner i en pressemelding 18.03.19 at det for de yngste elevene skulle vektlegges «utforskning og læring gjennom lek» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I den overordnede delen for læreplanen står leken nevnt, eksempelvis; «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» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Skolen er en viktig del av elevenes livslange læring, blant annet med et mål om at de skal bli dannede mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Blant annet nevnes det at danning skjer gjennom ulike opplevelser og erfaringer i skolehverdagen med aktiviteter «...fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek...» og «...når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre...» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Leken fremstilles som nødvendig for trivsel, utvikling og danning, med andre ord er det å få leke en viktig del av utviklingen mot å bli selvstendige voksne. Dette vitner om at lekens egenverdi er noe tilbake i fokus. Samtidig nevnes leken under norskfaget to ganger for kompetansemål etter 2. klasse, ved at elevene skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek ...» og «leke med rim og rytme...» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som viser at lekens nytteverdi fremdeles er i fokus. Nytt ved LK20 er en *underveisvurdering*, som gir lærere en pekepinn på hva – og hvordan de kan vurdere elevene. Som underveisvurdering oppnår elevene på 1. og 2. trinn kompetansemålene når de «utforsker og bruker språket i lek og samhandling...», i tillegg skal læreren «... stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke...» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å kunne vurdere dette må elevene få mulighet til å leke.

## **2.2 Lek og lekende tilnærming**

### **2.2.1 Hva er lek?**

Öhman hevder at lek er noe som er gøy og spontant, og kan defineres som «oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv» (2020, s. 30, 53).

Broström beskriver leken som noe frivillig, preget av fantasi, indre motivert og innebærer kommunikasjon (2019, s. 44-46). Skram hevder lek er frivillig aktivitet som foregår på barnets premisser, styrt av indre lyster og fantasi (Skram, 2007, s. 51-52). Hva som oppleves

som lek er individuelt og vil derfor variere fra barn til barn (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20). Eksempelvis kan noen synes det er gøy å leke familie, mens andre synes det er morsomt å leke Pokémon. Å leke kan utfra disse definisjonen ikke påtvinges, og det er viktig å huske at det er opp til barna selv å definere om noe er lek. Leken omtales som veien til «kunnskap, innsikt og det gode liv» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 95). Dette kan knyttes til erfaringer barn tilegner seg gjennom leken, eksempelvis sosial kompetanse og språklige ferdigheter. Leking er «et universelt og et kulturelt fenomen» (Öhman, 2020, s. 60). Dette betyr at lek foregår over alt i verden, samtidig vil kultur og historie påvirke synet på lek. På den måten kan en si at lekekultur i stor grad styres og utvikles av voksnes syn på lek (Öhman, 2020, s. 61). Dette betyr at lekekultur ikke bare varierer fra ulike land eller verdensdeler, den kan også variere på ulike avdelinger eller klasser innenfor samme barnehage eller skole.

Lillemyr hevder lek kan fremstilles i tre dimensjoner; *lekens egenverdi, læring gjennom lek og lekens inspirasjon og motivasjon* (2019, s. 64-67). Dette minner om Broström sine tre former for lek, kalt *frilek, den lærerike leken og den lekende læringen*, som han hevder kan ha flytende overgang (2019, s. 50-52). For denne oppgaven ser jeg det mest naturlig å omtale formene for lek som: *lekens egenverdi, lekens nytteverdi og lekende tilnærming*. De vil nå presenteres med utgangspunkt i Lillemyr og Broström sine definisjoner og beskrivelser.

### ***Lekens egenverdi***

Dimensjonen *lekens egenverdi* er den viktigste og mest sentrale dimensjonen for barnet, barn leker fordi det er gøy (Broström, 2019, s. 47-48; Hogsnes, 2019, s. 111,116; Lillemyr, 2019, s. 65). Barn leker for «lekedrift, lekelyst, lekeglede eller et selvmotiverende nevralt motivasjonssystem» (Öhman, 2020, s. 16). Lekens egenverdi kan også omtales som *barneverdi*, dette viser til barnets spontanitet, lykke og glede i leken (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120). «Barn leker for lekingens egen skyld» (Öhman, 2020, s. 87). Lekens egenverdi omhandler med andre ord de gode og positive opplevelsene barnet får ved å leke, erfare, være kreativ, utforske og oppleve glede og mestring (Öhman, 2020, s. 79). «For barn er leiken ei grunnleggjande livs – og læringsform» (Skram, 2007, s. 58). Leken foregår der barna er med de tingene de har tilgjengelig (Öhman, 2020, s. 31). For barnet er leken indre styrt og motivert, frivillig og fantasifull, ofte i kommunikasjon med noe eller noen (Broström, 2019, s. 44-46). Dette er ofte frilek eller rollelek. Öhman (2020) hevder at å verne om leken er å beskytte barns leking «som fenomen og som prosess» (Öhman, 2020, s. 43). Dette innebærer å oppmuntre til lek, sette av tid til lek, hjelper barn inn i leken, opprettholder

leken og være til stede for å veilede. Løndal hevdet at læreren må huske lekens egenverdi – og ikke bare bruke lek som en metode eller tilnærming til læring (Løndal, 2019, s. 96).

### ***Lekens nytteverdi***

*Lekens nytteverdi* innebærer hvilken nytte leken kan medføre, som eksempel er det naturlig ved dimensjonen *læring gjennom lek*, at barnet utvikler seg i samhandling med andre i lek (Eik et al., 2011, s. 24; Lillemyr, 2019, s. 65). Lekens deltakelse kan fremme utvikling av barnets språkkompetanse, sosial kompetanse, emosjoner, motorikk og intellekt. Ved dimensjonen *lek som inspirasjon og motivasjon*, kan lekens nytteverdi være at barnet gjennom lek inspireres og motiveres til å utforske og være aktive (Hogsnes, 2019, s. 96; Lillemyr, 2019, s. 65). Selv om de to nevnte dimensjonene ikke fremstilles som negative for lekens egenverdi, kan likevel et overdrevent fokus på lekens nytteverdi svekke lekens egenverdi. Et eksempel på dette er at lek i læreplanens kompetansemål fremstår som metodiske tilnærminger til å lære (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 69). På den måten kan en si at læreplanen i større grad støtter lekens nytteverdi enn lekens egenverdi. Her kan det også nevnes at voksne fort kan bli mer opptatt av lekens nytteverdi, fremfor lekens egenverdi, ved å fokusere på hva leken kan brukes til for at barn skal utvikle seg og lære (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64).

### ***Lekende tilnærming***

Lekende læring er en tilnærming og et verktøy å ta i bruk i undervisning (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). Det må derfor ikke forveksles med lekens egenverdi. Lekende tilnærming kan beskrives som når barn introduseres for nye ting på en lekende måte, som ved «bearbeiding, eksperimentering, utprøving, kreativitet og humor» (Lillemyr, 2019, s. 58-59) med en tanke om at disse aktivitetene *kan* gjøre at barna lærer gjennom lekende tilnærminger og at faglige mål på den måten oppnås. For å kunne definere en arbeidsmetode som lekende må den «inneholde noen av lekens kjennetegn, som for eksempel fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon» (Lillejord et al., 2018, s. 14). Elevene deltar i meningsfulle aktiviteter og er produsenter istedenfor reproducenter av kunnskap (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). Lekende tilnærming kan også ta utgangspunkt i lekbasert læring som baserer seg på «barnas leking her og nå» (Öhman, 2020, s. 42). Lekbasert læring er spontan ved at en tar utgangspunkt i en aktivitet elevene holder på med og videreutvikler den slik at de lærer. Lekende tilnærming kan i motsetning til dette være planlagt. Vatne presenterer noen eksempler på lekende tilnærminger; «rolleleik, rammeleik,

stasjonsleik, språkleik, song – og rørsleleik» (Vatne, 2006, s. 61). Aktive, varierte og spennende tilnæringer vil kunne motivere og gjøre elevene mer utholdende, noe som skaper et godt utgangspunkt for livslang læring (Eik et al., 2011, s. 69; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 102-103; Lillejord et al., 2018, s. 49). Felles erfaringer og sosial samhandling med medelever vil kunne styrke klassemiljøet og støtte elevene i deres faglige – og sosiale utvikling (Vatne, 2006, s. 60). Å gjennomføre lekende tilnæringer krever kunnskap og kreativitet, og det vil være en fordel med kunnskapsdeling blant personalet på skolen (Lillejord et al., 2018, s. 14, 25). Lærerveiledninger til læreverk har ofte eksempler eller forslag til hvordan en kan tilnærme seg kunnskapen på varierte måter (Eik et al., 2011, s. 25).

### **2.2.2 Å være lekende**

Öhman (2020) beskriver det å *være lekende* som en «beredskap til å involvere seg i lekingens dans og å være i selve lekingen – å være i medvirkning...» (Öhman, 2020, s. 23). Dette betyr at å leke både er kroppslig og sanselig samhandling. Å være lekende kan også innebære at man blir «lekt med av leken selv» (Öhman, 2020, s. 53-54). Dette betyr at en frigjør seg fra sitt virkelige liv og opplever en *flow* der tiden bare går. Det er individuelt hvor ofte, lenge og selvstendig barn befinner seg *i leken*, noen kommer raskt tilbake til virkeligheten, mens andre kan «falle inn i leken» over lenger tid (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 93). Lekende barn kan observeres utenifra, ved at en ser at barnet befinner seg i leken (Öhman, 2020, s. 61). Eksempler på dette kan være barn som bruker hoppetau som hunde- eller hestebånd, eller når vi ser at barn er oppslukt i leken og ikke legger merke til den virkelige verden. Når barn leker sammen blir leken et fellesskap, for å få til dette er det behov for lekekompetanse – og erfaring slik at en klarer å leve seg inn i leken (Öhman, 2020, s. 56). Det vil kunne være nødvendig med veiledning av voksne for å oppklare uklare situasjoner som oppstår.

### ***Lekestyrke og lekekompetanse***

Öhman presenterer begrepet *lekestyrke*, dette omhandler at barn gjennom å være lekende «lever ut, eier og dyrker» leken (2020, s. 133). Mennesker har et medfødt anlegg for å kunne delta i interaksjon med andre gjennom lek, kommunikasjon og samspill (Öhman, 2020, s. 13). Öhman ser på barns evne til å leke, deres lekestyrke og lekekompetanse, som en muskel som kan trenes opp ved å leke (2020, s. 17). Barns lekekompetanse utvikles, utvides og stimuleres gjennom medmenneskelig kontakt, utforskning, erfaringer, opplevelser og ved observasjon av andre (Öhman, 2020, s. 15, 49-52, 71-72). «Lek kan styrke relasjoner og gi gode opplevelser» (Öhman, 2020, s. 54). I tillegg til å utvikle lekekompetanse vil barn gjennom lek, kreativitet

og utforsking kunne utvikle sin kompetanse i problemløsning, forestillingsevne, løsningsorientering og rustes til å takle ulike situasjoner (Öhman, 2020, s. 16, 32,62, 77). Et barns kreative evne til å se lekepotensial i ting eller handlingsmuligheter avhenger av deres tidligere erfaringer og kulturelle bakgrunn (Öhman, 2020, s. 68-69; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 125).

Å leke skal som nevnt være gøy og frivillig, likevel kan barn oppleve lek både som forvirrende, konfliktfylt, aggressivt og tvingende (Öhman, 2020, s. 54). En årsak til dette kan være at det raske tempoet som medfører spontane og uforutsette retninger (Öhman, 2020, s. 84-86). For barn med lite lekeerfaring eller negative opplevelser fra lek kan lek- og lekende aktiviteter være forvirrende og overveldende. En forutsetning for deltakelse i lek er at en føler seg trygg, slik at en våger å utforske og delta i lek med andre (Öhman, 2020, s. 74). Öhman hevder at en ikke skal si at enkelte barn «ikke kan leke» (2020, s. 82). Derimot skal man legge til rette for positive lekopplevelser som gir gode erfaringer gjennom veiledning og støtte. Når barn går inn i en lek vil de ta eller få en rolle som *medleker* eller *lekeleder* (Öhman, 2020, s. 202). Noen barn kan føle seg ekskludert fra leken om de får tildelt uviktige roller eller ikke får være med på å bestemme sin egen rolle (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 10). Barnet kan oppleve å ikke være medvirkende aktør i leken. Det er derfor viktig at voksne ser alle barns mulighet for deltakelse i lek, samt deres utviklingspotensial i lekekompetansen, og sørger for å gi dem gode erfaringer i samhandling med andre barn (Öhman, 2020, s. 96).

### ***Veiledet lek***

Veiledet lek kommer fra det internasjonale begrepet «playful learning», som betyr «lekende læring» og innebærer at barn lærer gjennom frilek og veiledet lek (Lenes & Braak, 2016). Til forskjell fra frilek som i utgangspunktet har null voksenstøtte, vil veiledet lek ha gradert voksenstøtte etter behov. Ved veiledet lek støttes elevenes faglige og sosiale utvikling når de får være aktive i sin egen læring ved å være utforskende med læreren som et støttende stillas (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). Slik sett kan veiledet lek plasseres midt mellom fullstendig frilek og fullstendig voksenstyrt lek, med et mål om å skape en balansegang mellom lek og læring (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). Ved lekbaserte læringsprosesser får barnet være aktiv, skapende og utforskende i sin egen læring. Veiledet lek forutsetter at læreren har kunnskap og kompetanse om sammenhengen mellom lek og læring, slik at de kan skape et klasserom med lekemuligheter som fører til læring (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). Dette kan

eksempelvis gjøres ved en kreativ og fleksibel utnytting av klasserommets areal, som jeg kommer tilbake til senere.

### ***Å leke er en barnerettighet***

Å leke er en barnerettighet, i Barnekonvensjonens artikkel 31 i lyder det at barn har rett «... til å delta i lek...» (Barnekonvensjonen, 2003). *Lek* i barnekonvensjonen er sett fra et barneperspektiv (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 65). Det er lekens egenverdi eller barneverdi som står i fokus, ikke lekens nytteverdi sett fra et voksenperspektiv. En forutsetning for barns deltagelse i lek er tilrettelegging av voksne ved «å skape miljøer uten stress, sosialt utenforskap, fordommer og diskriminering» (Öhman, 2020, s. 46). I barnehagens rammeplan og kjerneelementer er leken synlig, og det kommer tydelig frem at barnet har rett – og skal ha mulighet for å leke for å kunne lære og utvikle seg (Öhman, 2020, s. 33).

FN er kritiske til hvordan akademisk suksess prioriteres fremfor lek i skolen, kommer det frem i FNs kommentar til artikkel 31 (FN, 2013, s. 12). For ordens skyld er ikke denne kommentaren spesielt tiltenkt Norge, men til flere land i verden. FN hevder blant annet at «Utdanning i tidlig barndom er i økende grad fokusert på faglige mål og formell læring, på bekostning av deltakelse i lek og oppnåelse av bredere utviklingsmål» og at «Læreplanen og daglig timeplan mangler ofte anerkjennelse av nødvendigheten av eller rom for lek, rekreasjoner og hvile» (FN, 2013, s. 12). For barn kan leken oppleves som et «fristed» der de opplever «lekeflow» og frihet fra alt annet (Öhman, 2020, s. 96-97). De glemmer tid og sted, og får bare være barn. FN hevder også at «Bruken av formelle eller didaktiske pedagogiske metoder i klasserommet drar ikke nytte av muligheter for aktiv læring gjennom lek» (FN, 2013, s. 12). Videre mener FN at barn begrenses av voksenstyrte aktiviteter, men at deres kreativitet stimuleres av frie aktiviteter (FN, 2013, s. 13). En faktor som trekkes frem for et optimalt miljø er «Tilgjengelig plass og tid til lek, fritt fra voksen kontroll og styring» (FN, 2013, s. 10). Å avsette tid til frilek kan dermed være en tolkning av Barnekonvensjonen. Det er viktig å skape *rom* for lek, eksempelvis ved å gi barn tid til å leke, skape trygghet og inkludering, gi dem nye impulser eksempelvis ved å utforske nye uteområder og gi de nok fysisk plass (Öhman, 2020, s. 122-125).

### **2.2.3 Forholdet mellom lek og læring**

Å lære noe betyr at en gjennom eksempelvis dialog eller samtale får formidlet kunnskap som en gjennom aktivitet og erfaring konstruerer til å bli egen kunnskap (Skram, 2007, s. 58).

Våre erfaringer tar vi med inn i nye situasjoner (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 13). På den måten er mennesket i en konstant utvikling der nye erfaringer og kunnskap medfører ny læring i uendelighet. Pramling & Wallerstedt fremhever at en må skape forutsetninger for at det skal kunne skje læring (2019, s. 13). Samtidig er det først i etterkant av en lek eller aktivitet at en kan vurdere og definere om elever har lært noe (Öhman, 2020, s. 120). Dette betyr at lærere kan planlegge undervisningsopplegg med lekende tilnærminger, men det er først etter gjennomføringen en kan vurdere om elevene oppfattet aktivitetene som lekende og om de har lært noe.

Giert Biesta hevder at det har blitt skapt et nytt *læringspråk* eller definisjon av begrepet *læring* med bakgrunn i politikk og ulike teorier og forskning tilknyttet utdanning (2015, s. 76). Dette er et blant annet et resultat av kritikk rettet mot autoritære undervisningsformer, samt et mål om livslang læring. I det nye læringspråket kan eksempelvis elever sees på som *lærende*, uavhengig av alder, og skolen sees som *et sted for læring* (Biesta, 2015, s. 76). Læreren oppgave er ikke å undervise, men å skape læringsmuligheter, læringsprosesser og åpne for at de lærende skal få læringsopplevelser og erfaringer ved å engasjere barna til deltakelse i felles undervisende aktiviteter (Biesta, 2015, s. 76; Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 14). Samtidig hevder Biesta at det nye læringsbegrepet kan komme i veien for at en faktisk vektlegger det pedagogiske og didaktiske, at fokuset blir for stort på formålet med læringen (2015, s. 76-77). Skram hevder at didaktiske forutsetninger for å oppnå læring er at en må ta hensyn til og fokusere på *hvem* som skal lære, *hva* de skal lære og *hvorfor* de skal lære dette (2007, s. 64, 76). Dette betyr at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger, både hvordan elevene lærer best og basert på hvilke forkunnskaper de har fra før. Barn lærer ved selv å sanse, erfare, utforske og oppleve verden aktivt (Skram, 2007, s. 18, 79). Basert på dette burde elever derfor få være utforskende og aktive i sin egen læring. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom lek- og lekende tilnærminger.

### ***Undervisning og læring***

Forskjellen på *undervisning* og *læring*, er at undervisning skal legge til rette for – og igangsette læringen, mens læring er det som skjer *i* og *med* eleven (Skram, 2007, s. 75). Slik sett kan læreren gjennomføre undervisning uten at elever lærer noe. Pramling & Wallerstedt hevder at undervisning kan sees på som en dialogisk – eller felles aktivitet (2019, s. 14). Dette innebærer at deltakerne, elevene, får være aktive og bruke relevante termer. De hevder også at det nettopp er deltakelsen og aktiviteten som skiller undervisning fra



*instruksjon* (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 14). Instruksjon kjennetegnes ved at noen (læreren) peker eller sier hva noe/noen gjør. Pramling & Wallerstedt hevder at førskolelæreren skal engasjere barna til deltakelse i felles undervisende aktiviteter fremfor å instruere (2019, s. 14). Dette innebærer at barna er aktive i læringsaktiviteter, og ikke sitte passive på plassen sin. Selv om de har skrevet om førskolelærere, kan det nok overføres til skolen med lærere og elever.

### ***Helhetlig læringssyn***

Et læringssyn som støtter lek – og lekende tilnærming er *helhetlig læringssyn*. Sentrale teoretikere er Dewey, Klafki og Arnold, som hevder at mennesker lærer gjennom kroppslige erfaringer og ved å være «fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt» (Vingdal, 2018, s. 35-36). Dewey sin «learning by doing»-teori, Klafki`s teori om kroppslige erfaringer og Arnold sin teori om å lære gjennom bevegelse. Med et helhetlig perspektiv på barnas utvikling innebærer det tanken om at «Utvikling og læring skjer i eit dynamisk og tett samspel mellom fysiske og mentale føresetnader og det miljøet barnet veks opp i» (Skram, 2007, s. 18). Dette betyr at barnet lærer ved å bruke alle sine sanser, utforske og erfare, videre tas tidligere erfaringer med inn i nye erfaringer. Skolestartere er i vekst og det fysiologiske utvikler seg ofte raskt, dette kan medføre klossethet og bevegelsestrang (Vingdal, 2018, s. 38). De har behov for tid til å vende seg til sin «nye» kropp. Et helhetlig læringssyn tar dermed hensyn til barn i vekst, deres behov for varierte arbeidsmetoder, fysisk aktivitet, samhandling og kroppslig tilnærming. Helhetlig læringssyn kan også tolkes som en del av den tilpassede opplæringa, ved at de får undervisning tilpasset egne behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998).

### ***Lek og læring***

Samlet ellet hver for seg?

Øksnes og Sundsdal hevder at det har vært et gjentakende problemstillinger og dilemmaer gjennom historien, eksempelvis om lek og læring skal være felles eller atskilt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 39). Barn er gode selv på å definere hva som er lek og arbeid, ofte opplever de arbeid som voksenstyrte eller forhåndsbestemte aktiviteter (Öhman, 2020, s. 115). Samtidig kan aktiviteter som de først oppfatter som arbeid gå over i lek. Et eksempel på dette, som jeg selv har erfart, er førsteklasinger som har konstruert ukas bokstav med plastelina, deretter har de fått forme fritt. Dette resulterte i at noen fortsatte å forme bokstaver og eksperimentere med å lage ord, mens andre lekte bakeri eller lagde figurer.

«Ingen motsetning»

«Det er egentlig ingen motsetning mellom læring og lek» uttaler Öhman (Öhman, 2020, s. 120). Det samme gjør Skram og begrunner påstanden med at begge deler medfører utvikling, og begrunner dette med at begge deler medfører utvikling (2007, s. 78). Likevel kan barn og voksne tro det er forskjell. Skram viser til de to teoretikerne Dewey og Piaget som begge hevdet at en lærer gjennom å være aktive, handle og erfare (2007, s. 78). Øksnes og Sundsdal viser også til Dewey som har skrevet lek og utdanning (1909, 1916, 1985) (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 99). Blant annet hevder Dewey at læreren ikke skal være bundet til ferdigproduserte formelle opplegg, men være åpen for impulser og innspill fra barna – og ikke minst vurdere hvordan aktiviteter og arbeidsformer vil fremme barnets vekst og utvikling (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 101). Øksnes og Sundsdal viser i tillegg til utdanningsfilosofen Mead sin diskusjon i et essay (1896) om lek i utdanning (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 97-98). Mead hevder at utdanning bør baseres på leken som aktivitetsprinsipp. Dette går ut på at skolen skal tilrettelegge for at barn erfarer og utvikler seg fra eget nivå med støtte i læreren som et stillas som støtter, motiverer og belønner. Barn lærer ikke av å sitte ved pulten og pugge, de har behov for å erfare, gjennomarbeide og reflektere over nye ting (Skram, 2007, s. 79). Bearbeidelse av ny informasjon kan gjøres gjennom aktiviteter som tegning, tekstsaking, bevegelse, muntlighet og lek. Som eksempel kan en ikke lære å lese av å høre noen lese, man må praktisere selv.

«To ulike ting»

En annen tradisjon i skolen er tanken om at lek og læring skal være atskilt, en tanke som har sitt opphav hos filosofen Kant (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 38). Lek ble på et tidspunkt av mange sett på som en pauseaktivitet for å gjøre elevene klare for mer faglig læring (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 39). Øksnes og Sundsdal viser også til den politiske filosofen Arendt sitt essay (1954) der hun er kritisk til at eleven settes i sentrum, og at undervisningen tar utgangspunkt i barnas interesser og evner (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 95). Arendt kritiserte den barnesentrerte pedagogikken og at barn skulle lære gjennom lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 108). Øksnes og Sundsdal hevder at flere pedagoger og forskere har skiftet mening om at leken er pedagogisk verdifull og et didaktisk redskap (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 115). Årsaken til dette kan knyttes til Kants tanker om at leken er viktig og selvstendig, og ikke kan være en undervisningsmetode (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 15, 115). Øksnes og Sundsdal mener dermed at dette kan være bakgrunnen for at flere fremdeles ser leken som sentral for friminutt og pauseaktiviteter, og ikke som en tilnærming til læring.

«En balansegang»

Skram hevder det er viktig at lærere på småskoletrinnet finner en balanse mellom lek og formell undervisning (2007, s. 48). Dette kan gjøres ved at en planlegger og strukturerer skolehverdagen ved å bevisst avsette tid til lek. Dette krever at læreren innehar kunnskap og kompetanse om lek. Det er viktig å være nær barna når de leker, på den måten blir en bedre kjent med elevene, ikke bare inne i klasserommet – men også ute i mer frilek (Skram, 2007, s. 145). Ved veiledet lek med fokus på lekbasert læring er det fokus på den flytende overgangen og balansegangen mellom lek og læring (Lillejord et al., 2018, s. 14).

### ***Lekresponsiv undervisning***

Lekresponsiv undervisning skapes i relasjon mellom voksen og barn, og handler om hvordan de responderer på hverandres handlinger, innspill og uttalelser (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 16-17). Å respondere på hverandre er avgjørende for å kunne delta i felles lek, aktiviteter og undervisning. Lekresponsiv undervisning innebærer en lekbasert didaktikk, der lek sees som en grunnleggende aktivitet der barnas interesser kommer til uttrykk og er styrende (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 18). Ved lekresponsiv undervisning brukes barnas fantasi og forestillingsevne ved at en snakker og handler på andre måter enn i virkeligheten ved å veksle mellom de to dimensjonene «som om» og «som er» (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 12). Eksempelvis kan en late «som om» bamsen er trøtt eller sulten selv om dette ikke egentlig er mulig.

To viktige faktorer som trekkes frem i forbindelse med lekresponsiv undervisning er deltakernes *intersubjektivitet* og *metakommunikasjon*. Intersubjektivitet omhandler at lekedeltakerne danner et fellesskap og har en felles forståelse for lekaktiviteten (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 12). Dette innebærer at de som leker drar i samme retning, tar initiativ og lytter til hverandre. Metakommunikasjon omhandler samtalen om hva som blir sagt og gjort i leken, hva de lekende tenker og mener (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 13). De lekende snakker om hvordan vi kommuniserer i leken, og hvordan vi kan forstå når de lekende beveger seg mellom dimensjonene «som om» og «som er» (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 18). Helt sentralt i lekresponsiv undervisning er at læreren skaper, utvikler og deltar i lek og aktiviteter sammen med barna, hjelper til og veilede dem til å metakommunisere og vandre mellom de to dimensjonene (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 19). Dette medfører at barnet støttes, veiledes og lærer å ta del i leken innenfor dens ramme. Lekresponsiv undervisning har vært kritisert for å defineres som lek, ettersom voksne er aktive,

medskapende og deltakende i leken og aktiviteter med barna (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 19). Mer om voksendeltakelse i barnas lek kommer jeg tilbake til senere.

## 2.2.4 Ulike typer lek

### *Skriftspråkstimulerende lek*

*Skriftspråkstimulerende lek* kan oppstå som rolle – eller rammelek i innbydende lekemiljøer der elevene har rik tilgang på diverse skriveredskaper (Håland, 2005, s. 13, 15). Håland bruker å leke sykehus, flyplass og avisredaksjon som eksempler (2005, s. 16). Denne typen lek har tidligere ikke blitt sett som en del av den «ordinære» skolehverdagen, men har med tiden blitt en fremtredende aktivitet i mange klasserom. Ved skriftspråkstimulerende lek smelter skriving, lesing og lek sammen (Håland, 2005, s. 13, 15). På den måten blir skriften en naturlig del av leken og stimulerer videre til lesing, i tillegg utvikles forståelsen for skriftens – og generelt språkets funksjon. Ved at den voksne er støttende og delvis aktiv vil elevene kunne få tilpasset opplæring, deres lese – og skriveutvikling stimuleres, de bruker språket og leker sammen.

### Rollelek

I rollelek utvikler regler seg etter hvert i leken (Skram, 2007, s. 53). Rollelek kan kategoriseres som lærerik lek, som ble forklart tidligere i oppgaven. Skriving og lesing vil oppstå naturlig underveis i leken (Eik et al., 2011, s. 62). Som eksempel vil barn som leker butikk lage prislapper, skrive handlelister og kvitteringer. Dette betyr at lekens egenverdi er i fokus i rolleleken, samtidig som lekens får en nytteverdi når det oppstår lesing og skriving. Rollelek kan oppleves som en ufarliggjøring av lese – og skrivesituasjonen, fordi vi gjør det som en *rolle i leken* og ikke som *seg selv* (Eik et al., 2011, s. 62). Eksempelvis kan en som *kunde* lage handleliste eller som *lege* skrive journaler.

### Rammelek

Rammelek er som en utvidet rollelek der klassen og læreren på forhånd har bestemt rammene for leken, eksempelvis tema, roller og handlingsrekkefølge (Eik et al., 2011, s. 59). Tema for leken bør være noe elevene har erfaring og interesse for, på den måten kan de bruke relevant kontekstnært språk og utvide ordforrådet (Egeberg, 2012, s. 46; Eik et al., 2011, s. 63; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41-42). Mye brukte temaer for rammelek er butikk, sykehus og politistasjon. Lesing – og skriving vil som nevnt i rolleleken komme naturlig og gjøres i kraft av elevenes rolle.

Temabasert lek

I tidsbegrensede perioder kan en gå utenfor normal timeplan og timeplanfordeling for å fordype seg i tverrfaglige tema – og prosjektarbeid (Skram, 2007, s. 100). Dette skaper mulighet for å stimulere ulike sanser og jobbe med varierte, inspirerende og lekende tilnærminger (Eik et al., 2011, s. 46; Tørnby & Stokke, 2018, s. 327).

### ***Frilek***

En tendens er at frilekens arena er i friminuttet, mens voksenstyrt lek foregår inne (Skram, 2007, s. 108). Her vil det være individuelle forskjeller. Mange vil mene at det ikke foregår samme lek i skolen som tidligere, eksempelvis hauk og due, sisten og gjemsel (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 117). Likevel kan Øksnes og Sundsdal vise til referater der førsteklassinger har slått kneet eller skallet i stolper etter slike leker (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 117). Noe som kan tyde på at frileken foregår likevel, men muligens mest i friminutt. Friminutt kan være frigjørende, sosialt, skape kreativitet og gi barna opplevelsen av lekens egenverdi eller barneverdi (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 132). Samtidig kan det være utfordrende for barn som faller utenfor leken. I friminutt er det voksne ute, mange barn ønsker å kunne trekke seg unna og leke usett uten å overvåkes, en årsak til dette kan være at barn og voksne har ulik forventning til utelek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 136). Barn som får leke usett vil gjerne bruke lekeplassen eller uteområdet på andre måter enn det voksne har tenkt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 136-137). Slik lek kan utenfra oppfattes som voldsom og vill, men for barna være et symbol på lekens egenverdi. Lek kan fort tippe fra morsom til ubehagelig (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 145). Slik sett er det viktig at barn vet hvor de voksne er og at de voksne følger med slik at en kan veilede barn i leken.

### **2.2.5 Læreres kunnskap – og kompetanse om lek**

I følgende avsnitt vil jeg presentere noen sentrale teorier og litteratur når det gjelder læreres kunnskap og kompetanse om lek, og hvordan dette kan påvirke deres praksis.

#### ***Utdanning, pedagogisk praksis og holdning***

Voksne og barn har ulike erfaringer, tilnærminger til – og perspektiv på lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 145). Samtidig er det viktig at voksne som jobber sammen har en felles forståelse for lekens betydning, en felles overenstemmelse – selv om den ikke kan være identisk (Öhman, 2020, s. 174). Gjennom utdanning og skolekulturen ved skolen en jobber på påvirkes den pedagogiske praksisen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 139). Dette inkluderer

også hvordan en utvikler og begrunner sin praktisering av lek i skolen. Mange lærere er likevel usikre på hvordan lekende tilnærming skal organiseres for å støtte elevenes læring, og opplever at mer tradisjonelle undervisningsformer er tryggere med tanke på det målorienterte presset (Lillejord et al., 2018, s. 14). Lekpedagogisk praksis kan begrunnes ved å vise til læreplaner, didaktikk eller fagkunnskaper om barn og lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 140-141). For barn har det stor betydning hvordan skolens ansatte forstår forholdet mellom lek og skole, blant annet fordi de voksne har stor innflytelse på hva slags lekeerfaringer barn tilegner seg (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 141-142). Læreren bør ha en lekende holdning til leken, støtte opp om leken, møte barn i leken, motivere til lek, igangsette lek og veilede lek med fantasi og pedagogisk takt (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 158; Skram, 2007, s. 143). Dette handler om å vise at lek er gøy, å holde seg oppdatert innenfor lek, være positiv og skape en balanse mellom lek og jobbing i klasserommet (Skram, 2007, s. 144-145). For å skape en balanse mellom lek og jobbing, eksempelvis ved at lek kan være et avbrekk i undervisningen, krever tydelig ledelse.

### ***Læreres meninger – hvor mye lek er det i skolen?***

I 2018 ble det på oppdrag av Utdanningsforbundet gjennomført av Respons analyse der 987 lærere i utdanningsforbundet som var lærere i 1. klasse ble intervjuet med formål om å kartlegge 6-åringers tid til lek og fysisk aktivitet i skolen (Utdanningsforbundet, 2018). På et spørsmål om hvor mye tid elevene per dag får bruke til å leke utenom friminutt og SFO svarte 57% 0-30 minutter, 29% 30-60 minutter og 11% mer enn 60 minutter (Utdanningsforbundet, 2018, s. 10). Det kan bemerkes at de som oppga mindre tid hadde lengre friminutt. Lærerne ble også spurt om hvor mye tid elevene brukte på stillesittende arbeid på en dag, hele 51% mer enn 90 minutter (Utdanningsforbundet, 2018, s. 11). En tendens var også at skoledagens lengde ga mer tid med stillesittende arbeid. 84% svarte at de syntes skoledagen for førsteklasinger var for teoretisk og 49% syntes førsteklasingene fikk for lite tid til lek på skolen (Utdanningsforbundet, 2018, s. 12-13). 44% synes læreplanen gir mulighet i liten grad til lek og fysisk aktivitet (Utdanningsforbundet, 2018, s. 17). På spørsmål om de syntes at intensjonen ved læreplanen 97 om at førsteklasse skulle være preget av førskolepedagogikk og lek svarte hele 84% at de var uenige (Utdanningsforbundet, 2018, s. 22). Undersøkelsen tyder på at førsteklasinger sitter mye i ro og har for lite leketid.

### ***Tilstedeværende voksne***

Voksens deltakelse i lek er omdiskutert. Broström hevder at lærerens observasjoner og deltakelse i barnas lek er viktig fordi en får innsikt i elevenes interesser og hvordan relasjoner mellom barn utvikler seg (2019, s. 47-48). I tillegg kan en forhindre ekskludering og utestengelse, eksempelvis ved å være en aktiv rollemodell som inkluderer og viser god oppførsel i lek. Öhman er enig i dette og hevder i tillegg at det er viktig at voksne i skolen observerer barnas lekemønster og lekekultur, «Det er vårt ansvar som voksne å ivareta et positivt lekeklima» (Öhman, 2020, s. 72). For å klare dette må en både være til stede og være observant på barnas lek. Selv som observatør kan det være utfordrende å få med seg lekens flertydige sider og hyppige skifter (Öhman, 2020, s. 23). Leken er kompleks, og selv om en observerer det fysiske og kroppslige, er det ikke sikkert en forstår alt ved den sanselige delen av leken. Öhman nevner at en påvirker leken både ved å være tilstedeværende og ved å fraværende (2020, s. 32). Dette betyr at voksne påvirker det sosiale samspillet mellom barn, og at tilstedeværende voksne er viktig for å unngå negative situasjoner i leken.

Öhman (2020) bruker begrepet *nærværaktører* om voksne som medvirker i barnas lek ved å leke, følge og aktivt være tilstede (2020, s. 42). Dette er positivt for barn og voksne, barna kan oppleve at leken blir verdsatt og den voksne får mye informasjon om barna. Svanes & Andersson-Bakken hevder at læreren kan opptre som et *støttende stillas*, begrepet er utviklet av Wood, Bruner og Ross, og omhandler at elever får støtte frem til de mestrer – da kan læreren trekke seg tilbake (2018, s. 163, 182). Pramling & Wallerstedt og Öhman poengterer at det er sunt og viktig for barn å få leke selv, at den voksne ikke alltid skal være aktiv – men at den likevel bør være i passe avstand slik at en kan hjelpe til og veilede ved behov (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 20; Öhman, 2020, s. 47). Ved å være en lekende voksen kan en også styrke barnas lekenhet, en har mulighet til å bidra til fellesskapet og skape felles referanserammer for elevene i klassen (Öhman, 2020, s. 134-135, 208). Eksempelvis ved å utvide leken, støtte barna og veilede dem i leken (Öhman, 2020, s. 88). Det er likevel viktig å huske at det er barna som *eier* leken, slik at en som voksen ikke tar over styringen av leken.

## 2.3 Norsk – den første lese – og skriveopplæringa

Lese – og skriveformelen er to beskrivelser av hvilke faktorer som må være på plass for å kunne ferdighetene *å lese* og *å skrive*. Formlene har blitt fremstilt og definert på ulike måter, jeg velger å bruke Gough & Tunmer sin leseformel og Hagtvvet sin skriveformel.

Leseformelen ble i 1986 formulert slik; *Lesing = avkoding x forståelse* (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Dette innebærer at en leser må mestre ferdighetene *å avkode skrift*, samt *forstå* innholdet. I senere tid er det flere som også mener at *motivasjon* er en viktig faktor, spesielt for leseopplevelsen. Skriveformelen blir definert slik; *Skrijving = budskapsformidling x innkoding (x motivasjon)* (Hagtvvet, 2004, s. 276). Dette innebærer at en skriver må ha et budskap å formidle, samt mestre teknisk innkoding med penn eller tastatur. Motivasjon er plassert i et parentes, men er avgjørende faktor for mental tilstedeværelse i skriveprosessen (Hagtvvet, 2004, s. 276). Med andre ord kan manglende motivasjon for å lese og skrive påvirke innsatsen, prestasjon og følelsen elevene har under prosessene.

### 2.3.1 Utviklingsstadier i lesing og skrijving

I begynneropplæringa sees lesing som en teknisk ferdighet der eleven skal knekke den alfabetiske koden (Hagtvvet, 2004, s. 160). Dette innebærer å «dele ord i fonem, lære bokstaver og koble fonem og relevant grafem». Frost har laget en modell for elevens leseutviklingsnivå med inspirasjon fra Spear-Swerling og Sternberg (1994), og forklarer parallelt til dette skriveutviklingen (Frost, 2009a, s. 256-257). Modellen vil være et utgangspunkt for den videre redegjørelsen av de ulike stadiene i lese– og skriveutviklinga. Det kan nevnes at Frost hevder at hvert utviklingsnivå vil kunne gi barnet følelsen av frustrasjon, noe som kan true motivasjon og selvbildet (Frost, 2009a, s. 259). Lærerens ansvar er å være oppmerksom på elevens utvikling og avverge avsporinger og vedvarende negative inntrykk av å lese og skrive.

#### *Pseudolesing – og logografisk skrijving*

Første utviklingsnivå er pseudolesing – eller logografisk skrijving (Frost, 2009a, s. 256-257). Barnet kan ikke lese eller skrive, men kan gjenkjenne skriftbilder, etterligne skrift og huske hvordan enkelte ord skrives. Pseudolesing går ut på at de kan gjenkjenne enkelte skriftbilder som logoer og annen kontekstuell støtte, eksempelvis «lego» eller «kiwi». Logografisk skrijving kjennetegnes ved at barnet kan skrive eget navn og enkelte ord som «mamma» og «pappa». I denne utviklingsfasen er noe av det sentrale at en skal få erfaring med skriftlig kommunikasjon (Hagtvvet, 2004, s. 267). Barnet har på dette utviklingsstadiet ikke knekt lese–



og skrivekoden. Som utviklingsaktiviteter videre til neste stadium foreslår Frost språkleker, at elevene prøver å lage ord og setninger (Frost, 2009a, s. 264). Dette kan foregå ved at en skribler, lager ønskelister, logger og pusle eller skrive ord med samme bokstaver (Frost, 2009a, s. 264; Hagtvvet, 2004, s. 267).

### ***Fonologisk utviklingsnivå***

Neste utviklingsnivå er fonologisk lesing og skriving, og etablering av dette (Frost, 2009a, s. 256-257). Fonologisk betyr lydrett, og på dette nivået utvikler barnet for første gang alfabetisk forståelse og ser korrespondansen mellom det fonologiske (lydbildet) og det ortografiske (skriftbildet) språket. Det er dermed i denne fasen barnet knekker den alfabetiske koden, lese- og skrivekoden. Dette går ut på at barnet får en forståelse for at skriftlige symboler (bokstaver) representerer et fonem (lyd), de begynner å forstå at ord som starter på samme lyd også (oftest) starter på samme bokstav – og omvendt. Videre forstår barnet semantikken til språket, den meningsbærende og formidlende funksjonen (Frost, 2009a, s. 259). På dette stadiet er språkleker som å finne første og siste lyd i ett ord hensiktsmessig. Med tanke på lesing vil barnet forsøke å huske ordbildet. I starten av denne fasen foreslår Frost aktiviteter som puslehistorier, brikkestaving, finne ord i ord og skriftlig tekstformulering (Frost, 2009a, s. 264). For videre utvikling mot neste nivå foreslår Frost aktiviteter som leseavtaler, skriftlig tekstformulering, arbeid mot morfologisk bevissthet og helhetslesing (Frost, 2009a, s. 264).

### ***Ortografisk utviklingsnivå***

Det neste utviklingsnivået kalles ortografisk lesing og skriving (Frost, 2009a, s. 256, 259-261). Ortografi betyr rettskriving. Veien fra fonologisk til ortografisk lesing – og skriving skjer ved en gradvis utvikling fra lydrett til rettskrevet tekst og automatisert lesing- og skriving. Dette innebærer hurtighet i ordavkodning – og innkodning (Frost, 2009a, s. 261). En forutsetning for dette er mengdetrening både i lesing og skriving, eksempelvis ved gjentattlesing. Barnet kan på den måten begynne å gjenkjenne ord, og når en leser kan mer energi brukes på forståelsen enn på selve avkodningen. Dette er viktig for leseforståelsen. Frost hevder at ortografiske lesere- og skrivere oftest vil ha god leseforståelse, men bemerker at et unntak kan være barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Frost, 2009a, s. 262). En årsak til dette kan være at de har rask avkodning, men har utfordring med innholdsforståelsen, særlig ved saktekster med hyppig bruk av fremmedord. For videre utvikling fra ortografisk utviklingsnivå foreslår Frost aktiviteter som fortsatt lesetrening, setningsdanning med fokus

på funksjonell grammatikk og trene leseforståelse ved førlesingsfase og lesing av faglige tekster (Frost, 2009a, s. 264).

### ***Proessorientert lesing og skriving***

Siste utviklingsnivå er prosessorientert lesing og skriving (Frost, 2009a, s. 257). Dette utviklingsnivået befinner en seg i når en mestrer det ortografiske (rettskrivingen) og videre utvikler mer avanserte strategier i lesing og skriving. På dette nivået innebærer det å lese faglig litteratur, tilegne flere læringsstrategier, gjennomføre prosesskriving og utvikle personlig arbeidsstil (Frost, 2009a, s. 264). Dette vil si at eleven velger hensiktsmessige strategier, utfra oppgave og kontekst. Det betyr også at eleven utvikles når en bearbeider egen tekst basert på tilbakemeldinger. En vil alltid ha utviklingspotensial innen lesing- og skriving.

### **2.3.2 Viktige faktorer for å knekke lese- og skrivekoden**

Metaspråklig bevissthet omhandler å utvikle en forståelse, tankegang og refleksjon om ords betydning (Hagtvatn, 2009b, s. 223). Hagtvatn hevder at barns metaspråklige bevissthet kan styrkes gjennom samtaler og hverdagsaktiviteter som overgangssituasjoner, måltid eller frilek. Dette kan også gjøres ved at en samtaler med elevene om innholdet knytta til høytlesing, både i forma av ord og innhold (Hagtvatn, 2009b, s. 225). Dette vil kunne utvikle elevenes ordforråd og metakognitiv – eller metaspråklig bevissthet. Metakognitiv innsikt styrkes ved at en stopper opp og spør elevene hva en gjør og hvorfor, de vil da kunne få innsikt i egen læring og kunnskapsutvikling (Hagtvatn, 2009b, s. 213). Overført til metaspråklig bevissthet vil dette kunne omhandle at en spør hvorfor disse ordene starter med stor bokstav eller hva vi gjør når vi rimer. Ved høyere klassetrinn vil en viktig faktor for den metakognitive innsikten være å kunne være klar over og forklare hvilken lesestrategi en bruker, hvordan den brukes og hvorfor den brukes (Brudholm, 2009, s. 306).

For at elever skal forstå innholdet i leste, talte og skrevne tekster er det viktig at en stimulerer deres ordforråd og utvikler deres ordforståelse (Egeberg, 2012, s. 136; Lyster, 2009, s. 232-233). En måte å gjøre dette på er ved å samtale om språkets form og oppbygning, ha *metaspråklige samtaler* med elevene (Randen & Danbolt, 2018, s. 311, 328). Å snakke om språket vil øke deres forståelse og utvikle deres kunnskap om språket. Metaspråklige samtaler er ikke så lekende og tar heller ikke nødvendigvis hensyn til et helhetlig lærings syn. Det finnes likevel flere lekende tilnærminger som elever kan introduseres for, som vil kunne utvikle deres *fonologiske bevissthet*, slik at de får kunnskap om språkets lydelige oppbygning

(Godøy & Monsrud, 2008, s. 27-29; Skjelbred, 2012, s. 94). Eksempler på slike aktiviteter er lek og musiske aktiviteter, rim, regler, klappeleker og sanger (Michelsen, 2018, s. 35; Ulland, 2018, s. 264). Dette stimulerer barns språkutvikling, og er noe mange er vant med fra tidlig i livet. Selv om mange lekende tilnærminger til fonologisk bevissthet er muntlig overført, kan de i klasserommet også gjøres skriftlig. Et eksempel på dette er ved å ha *rimekonkurranse*, en fordel ved dette er at elevene ikke bare hører – men også ser rimet, det lydelige sammenfallet (Michelsen, 2018, s. 41-42).

### ***Fonologisk bevissthet***

Fonologisk bevissthet omhandler å være bevisst lydstrukturene i språket vårt, kunne huske dem og koble til lagrede ord og uttrykk (Lyster, 2009, s. 235). Fonologisk bevissthet utvikles og øves ofte på i førsteklasse ved språkleker (Hagtvet, 2009b, s. 207, 213). Eksempelvis ved rim, klappe stavelser eller lytte ut første – eller siste lyd i et ord. Formålet er å kunne lytte ut og identifisere lyder i språket vårt. De utforskende skrivemetodene *å skrive seg til lesing* eller *eksperimenterende skriving* vil kunne styrke elevenes fonologiske bevissthet (Hagtvet, 2009a, s. 193, 196, 200). De henter frem ord og setninger fra talt språk i hodet og skriver det deretter ned, og vil da smake på språklydene og utforske hvordan fonemet (lyden) og grafemet (bokstaven) korresponderer. På denne måten blir talte språklyder visualisert og vil kunne øke elevens fonologiske bevissthet, noe som er viktig for å kunne avkode ord. En språklek som kan støtte fonologisk bevissthet er at elever kan *pusle puslespill* som blir til ord eller setninger (Godøy & Monsrud, 2008, s. 43, 49). Dette kan gjøres med bokstavbrikker, melkekartongkorker med bokstaver eller med delte ord. En annen språklek er *bokstavjakt* som kan gjøres ved at elevene leter etter bestemte bokstaver eller bokstavkombinasjoner, fysisk eller i teksten (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 99-100). Som eksempel kan de lete etter «ukas bokstav» eller «kj-lyden».

### ***Morfologisk bevissthet***

Morfemer er språkets minste meningsbærende enhet, og omhandler bøyingssystemet i språket (Hagtvet, 2009a, s. 192). Å ha morfologisk bevissthet er viktig for å kunne utvikle seg fra fonologisk til ortografisk utviklingsnivå. Morfologisk bevissthet støtter elever i avkodning og vil bidra til leseflyt (Lyster, 2009, s. 232). Denne morfologiske bevisstheten vil også kunne støtte ordforståelse og utviklingen av ordforråd. Elevene forsøker å bøye ord og skrive de rett og vil i begynnelsen være utforskende, prøve, feile og mestrer (Hagtvet, 2009a, s. 192). Som eksempel vil en kunne erfare at *trygt* ikke skives *trykt*, fordi det kommer av *trygg*. En språklek for å støtte den morfologiske bevisstheten er at elever går på *ordjakt* ved å

eksperimentere med sammensatte ord, ved å bryte ned lengre ord og bygge opp nye ord (Godøy & Monsrud, 2008, s. 49; Skjelbred, 2012, s. 96). Et eksempel kan være ordet «solstråle» som kan bli til «sol-ol-strå-stråle-tråle-åle-le». Elevene får være aktive lesere og skrivere.

### ***Ordbevissthet og syntaktisk bevissthet.***

Denne morfologiske (grammatiske) bevisstheten vil også kunne støtte ordforståelse og utviklingen av ordforråd (Lyster, 2009, s. 232). I det norske språket har syntaks, altså rekkefølgen av ord i en setning stor betydning (Hagtvet, 2004, s. 83). Dette betyr at å omrokere på ord i setninger vil kunne gi meningsinnholdet en annen betydning, eksempelet Hagtvet bruker er «Marius dytter jenta» vs. «jenta dytter Marius». Syntaktisk bevissthet, forståelsen for strukturen i setninger, er blant annet viktig for rask innholds oppfattelse av lest tekst (Frost, 2009a, s. 262). Syntaktisk bevissthet vil sammen med morfologisk bevissthet være viktig for leseforståelsen (Lyster, 2009, s. 232).

### ***Ordforråd, begrepsforståelse og semantikk***

Denne morfologiske (grammatiske) bevisstheten vil også kunne støtte ordforståelse og utviklingen av ordforråd (Lyster, 2009, s. 232). Det er en sammenheng mellom ord vi forstår muntlig og skriftlig, derfor er et godt ordforråd viktig både for lese- og skriveutviklinga (Lyster, 2009, s. 236). Selv om det krever mer å avkode enn å oppfatte muntlig tekst, ettersom mye av den muntlige kommunikasjonen skjer via kroppsspråket. Ordforrådet er avgjørende for en god leseforståelse, å ha rask lesehastighet har ikke så høy verdi om en ikke forstår det en leser (Lyster, 2009, s. 237). Et kjennetegn på gode lesere er at de har et godt ordforråd (Lyster, 2009, s. 246). Dette kjennetegner også gode skrivere. Ordforrådet påvirkes fra starten av livet av barnets miljø – og sosiale oppvekst (Lyster, 2009, s. 234). Dette betyr at omsorgspersoner, barnehagen, skolen, venner og fritidsaktiviteter påvirker barnets ordforråd. Ordforråd som førskolebarn kan ha stor innvirkning på leseutviklingen (Frost, 2009b, s. 24). For å utvikle ordforrådet krever det at vi klarer å lagre fonologiske uttrykk og knytte dem til en kjent mening (Lyster, 2009, s. 235-236). Dette innebærer stimuli som kontekstuell støtte ved at en knytter nye ord og uttrykk til fysiske ting eller bilder. Som eksempel kan en undersøke rumpetroll i en glassbeholder og se bilder eller filmer av et fallskjermhopp.

En språklek som kan utvikle ord- og begrepsapparat er ved at en lager *lotto-spill* der to og to kort passer sammen, og videre spille lotto (Egeberg, 2012, s. 162-163; Lyster, 2009, s. 244-245). Kortene kan kombineres som illustrasjon og ord, ord og forklaring, synonymer,

antonymer og likelyder. Dette vil si at i begynnerfasen kan elevene eksempelvis lage spillkort med ord og illustrasjon, for etter hvert å avansere. Dette er en lekende tilnærming som kan benyttes ved begrepsinnlæring og som en læringsstrategi gjennom hele skolegangen.

### ***Motivasjon***

Noen elever er indre motivert for lesing, de er nysgjerrige, lesing gir dem glede og de er i en positiv spiral der lesing avler lesing (Bülow-Olsen & Madsbjerg, 2009, s. 356). Denne leselysten – og motivasjonen medfører blant annet utvikling av ordforråd, en styrket leseforståelse og raskere avkodning. Samtidig er det også elever som ikke er indre motivert for lesing og som heller er i fare for å havne i en negativ spiral (Bülow-Olsen & Madsbjerg, 2009, s. 356). Dette krever at en forsøker å finne passende litteratur og opplegg som gjør at elever finner leselysten. Før barna knekker lese- og skrivekoden og forstår det alfabetiske prinsippet vil mange «lekeskrive», ved at de hermer etter voksnes skrift (Hagtvet, 2004, s. 311). Videre når barnet får en begynnende forståelse for korrespondansen mellom talt og skrevet språk, vil flere barn kombinere lekeskriving og fonologisk utforskende skriving (Hagtvet, 2004, s. 37, 311). Hagtvet mener ingen barn skal tvinges til å lekeskrive, dersom de er motiverte for å kun bruke alfabetisk skrift. Eventuell tvang kan oppfattes som nedverdiggende for barnet. Samtidig vil mange barn oppleve lekeskrivingen som et stillas, og at skrivesituasjonen ufarliggjøres gjennom lek. I tillegg kan det redusere presset og kravet om å skrive riktig (Hagtvet, 2004, s. 311-312). Ved lekeskriving vil barnet kunne utforske skriftspråket gjennom lek, på sine egne premisser og på den måten motiveres til videre skriving. Videre i skriveutviklingen kan en motivasjonsfaktor være at elevene får benytte den bokstavtypen de ønsker, eksempelvis stavskrift eller løkkeskrift (Hagtvet, 2004, s. 325).

### **2.3.3 Ulike tilnærminger til den første lese – og skriveopplæringa**

#### ***Leseveien: syntetisk – eller analytisk tilnærming***

Tradisjonelt har barn tilnærmet seg skriftspråket gjennom lesing (Hagtvet, 2004, s. 265; Sandvik, 2018, s. 92). Den lesemetodiske veien har vært mye brukt i Norge og Sverige, og målet er at elevene lærer grafem og fonem for å lære å lese (Hagtvet, 2004, s. 373). Det er uenighet om hvilken metode som er mest effektiv, men i Norge har de to ledende metodene vært *syntetisk* eller *analytisk* tilnærming (Traavik, 2014, s. 95-96). *Syntetisk leseopplæring* innebærer at eleven gradvis introduseres for bokstaver som de setter sammen til en helhet (Traavik, 2014, s. 96-97). Ved å kombinere ulike grafem og morfem samt stavelser lager elever ord og setninger, som eksempel I+S=IS. Med utgangspunkt i den tidligere nevnte

leseformelen, blir syntetisk metode kritisert for å ha mest fokus på avkodingsferdighet og mindre fokus innholdsforståelsen (Traavik, 2014, s. 97). Dette kan spesielt være kjedelig og lite stimulerende for elever som har hurtig lese- og skriveutvikling.

*Analytisk leseopplæring* innebærer at en bryter opp tekster, setninger og ord til korrespondansen mellom fonem og grafem (Traavik, 2014, s. 97). Som eksempel IS=I+S. Denne metoden støtter dermed leseformelen på en annen måte enn ved syntetisk metode, ved at elevene både øver på avkodingsferdighet og innholdsforståelse. Traavik trekker frem at en utfordring ved denne metoden er at elever med utfordring i å lydere og sammentrekke ord kan oppleve lite forståelse og stimulering (Traavik, 2014, s. 98). Traavik mener det mest fornuftige er å kombinere ulike metoder og arbeidsmåter med bakgrunn i at en lærer på ulike måter, og dermed har større mulighet for å stimulere – og utvikle alle elevers lese- og skriveutvikling (Traavik, 2014, s. 96).

### ***Formell bokstavinnlæring og bokstavprogresjon***

Bokstavprogresjon, antall bokstaver i uka, er knyttet til syntetisk metode (Bjerke & Johansen, 2020, s. 126-127). Bokstavprogresjon omhandler hvilke – og hvor mange bokstaver elevene skal lære i uka. Det varierer både når en begynner med bokstavinnlæring, og hvor mange bokstaver det ukentlig innføres i. Bjerke og Johansen har intervjuet flere lærere som benytter hurtig bokstavprogresjon med tre-fire bokstaver i uka, for å benytte seg av skolestarternes motivasjon (2020, s. 132-133). Ved Universitetet i Stavanger har forskere sett at innlæring av to bokstaver eller mer i uka medfører at elevene raskere får ta del i «meningsfulle lese- og skriveaktiviteter» (Rongved, 2020). I tillegg er det lettere å fange opp elever som strever med lese- og skriveutviklingen, og gi dem tilpasset opplæring. I forbindelse med fagfornyelsen har Aschehoug laget forslag til årsplaner i tilknytning til sine verk «Nye Zeppelin 1» og «Fabel 1», der de anbefaler innlæring av to bokstaver i uka fra skolestart (Aschehoug, 2020). Basert på de planene vil elevene ha gjennomgått alle bokstavene innen desember i første klasse, men verkene har ulik rekkefølge i innlæringen.

### ***Lesing eller skriving først?***

En samtidig opplæring i lesing og skriving med utgangspunkt i de to gjennomgåtte metodene har vært sentral i Norge, på den måten lærer elevene parallelt å avkode og å innkode bokstavene (Traavik, 2014, s. 98). Samtidig ser en at flere barn skriver seg til lesing, på den måten tilegnes leseferdigheten via skriveutforsking (Hagtvet, 2004, s. 266). Denne metoden, og andre metoder som tar utgangspunkt i skriving er beskrevet nedenfor. Tanken bak at

elevene skal få tidlig kjennskap til skrift ved å lekeskrive er vissheten om at barn lærer best av *å gjøre*, ikke bare bli instruert (Hagtvat, 2004, s. 313).

### ***Skriveveien***

For å forstå innholdet i *ferdigskrevne tekster*, som tekster i lærebøker, krever at elever har kunnskap om konteksten og at de har et relativt godt ordforråd (Hagtvat, 2009a, s. 194). Det kan derfor pekes på flere fordeler ved å jobbe med egenproduserte tekster. Når innholdet er kjent for elever fra før behøver de kun ha fokus på å avkode teksten (Frost, 2009a, s. 260; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 74). I tillegg kan tekstene brukes videre som utgangspunkt for skriftlige-, muntlige- og lesende aktiviteter. Som eksempel kan elevene finne ord med ukas bokstav og skrive dem, eller de kan gjentatt- lese teksten. Gjentatt lesing kan gi god læringseffekt, elevene vil oppdage nye ting etter hvert som de leser teksten flere ganger, ordene blir automatisert og vil være til hjelp i elevens utvikling fra fonologisk (lydrett) til ortografisk (ordrett) lesing (Egeberg, 2012, s. 139; Frost, 2009a, s. 260). En fordel ved skriveveien er dermed at leseren på forhånd *vet* hva som står i teksten. Videre vil jeg presentere tre metoder innenfor skriveveien, eksperimenterende skriving, skrive seg til lesing og lesing på talens grunn.

Eksperimenterende skriving

*Eksperimenterende skriving* eller *utforskende skriving* er når barn bruker skriftlige symboler til å formidle innholdet, dette kan både være ved pseudoskrift og ekte bokstaver (Hagtvat, 2009a, s. 187-188, 191-192). I produksjonen av tekst utforsker de utforming av bokstaver og det vil ofte være en kombinasjon av *hemmelige tegn* og bokstaver. På sikt vil elevene på denne måten gradvis utvikle seg fra å være fonemiske (lydrette) skrivere til å bli ortografiske (ordrette) skrivere. Formålet med eksperimenterende skriving er at elevene får utforske språket, lærerens oppgave blir å være støttendestillas som veileder og responderer på elevenes arbeid (Hagtvat, 2009a, s. 197; Stifoss-Hanssen, 2010, s. 134). Dette krever at læreren er klar over hvilket nivå eleven befinner seg på, og hva som skal til for å utvikle eleven videre. Eksperimenterende skriving kan på den måten sees som en tilpasset opplæring, ettersom alle elevene kan utføre samme aktivitet og formidle noe. Som eksempel kan en skrive brev til klassebamsen eller handlelapp til butikklek. Fokuset er på elevens formidling og produksjon, ikke på *hvor mye* en skriver.

Å skrive seg til lesing (STL og STL+)

Å *skrive seg til lesing* (STL-metoden) gjennomføres ved at elever bruker ord og uttrykk som de selv behersker, til å uttrykke egne meninger (Hagtvedt, 2009, s. 193; Skjelbred, 2012, s. 98). Metoden kan minne om eksperimenterende skrijving, og kan tilnærmes eksempelvis gjennom lekeskriving eller rollelek som butikk – eller sykehuslek. Hagtvet presenterer tre fordeler ved STL metoden; den er spontan og tar utgangspunkt i elevens egne tanker, den er «multisensorisk» ved at barnet får være språklig, motorisk og emosjonelt aktiv og i tillegg blir skrijvingen sosial ved at en formidler et innhold til noen (Hagtvet, 2004, s. 266).

Å *skrive seg til lesing med lyd støtte* (STL+) defineres som når elever bruker digitale verktøy som redskap for å bli kjent med bokstavene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 143; Sandvik, 2018, s. 95). Denne metoden blir hovedsakelig brukt ved skoler som har iPad, nettbrett eller datamaskin 1:1. En fordel ved digital tekstskaping er at flere programvarer har en talefunksjon der elevene kan få opplest egen tekst, på den måte vil de kunne koble korrespondansen mellom skrevet og talt tekst (Berrum, Halmrast, Helle & Lønvik, 2016, s. 2). Dette vil også kunne medføre at elevene ikke behøver å spørre læreren hva de har skrevet, fordi de kan lytte til egen tekst. En annen fordel ved digital tekstskaping er at elever med motoriske utfordringer kan produsere tekst og formidle innhold uavhengig av skriftutforming (Sandvik, 2018, s. 102; Skjelbred, 2012, s. 97). Fordelen ved dette er at elevens motorikk ikke hindrer deres tekstskaping, dette støtter et helhetlig læringssyn som ble nevnt tidligere. Samtidig blir det tidlig fokus på rettskriving, noe som kan være demotivere enkelte elever.

Lesing på talens grunn – felles tekstskaping

*Lesing på talens grunn* (LTG-metoden) handler om at elever leser tekster som er laget i fellesskap, dette er mye brukt i den første lese- og skriveopplæringa (Eik et al., 2011, s. 80). Elevene er i fellesskap forfattere som dikterer teksten, læreren fungerer som sekretær og skriver på tavla eller på noe tilknyttet digital tavle (Frost, 2009a, s. 255). På den måten påvirker ikke elevenes skriveferdigheter deres formidlingsevne. Tekstene vil ofte være forankret i felles erfaring eller opplevelse eksempelvis fra tur, men det kan også være en fantasifortelling som klassen skaper i fellesskap. Når teksten blir synlig på tavla ser de ordene som de sier/hører og får på den måten en synlig korrespondanse mellom muntlig og skriftlig tekst. Formålet med LTG-metoden er at den ferdigproduserte teksten brukes som utgangspunkt for videre utforskning individuelt og i fellesskap. Eksempelvis kan de avkode



teksten, gjentatt -lese, herme-skrive eller markere og skrive ord med ukas bokstav. LTG-metoden presenteres i lærerveiledningen til læreverket «Zeppelin 1» med en analytisk tilnærming med språkleker knyttet til rim, regler og kort tekster (Elsness, 2014, s. 13). Tekstene kan analyseres ved at en lærer nye bokstaver, teller antall setninger og «jakter» etter ord og bokstaver.

### **2.3.4 Bruk av læreverk og kartlegging**

To av informantene nevner aktivt bruk av læreverket «Zeppelin 1». Informantene bruker den gamle Zeppelin leseboka, derfor tar jeg utgangspunkt i lærerveiledningen fra 2014 og ikke 2020. Skaperne av læreverket har på bakgrunn av internasjonal forskning konkludert med å bruke syntetisk tilnæringsmetode, fordi norsk er et språk der det ofte er «lett å se forbindelse mellom fonem og bokstav/bokstavkombinasjon» (Elsness, 2014, s. 14). Det poengteres samtidig at de supplerer med analytisk metode og at det er viktig med variasjon med blant annet språkleker. Varierte tilnærminger vil blant annet kunne motivere og hindre langsom lesehastighet. Lærerveiledningen har som formål å være en støtte for læreren og inspirere til variasjon, men mange norske lærere er erfaringsbaserte og støtter seg til egne og andres erfaringer fremfor lærerveiledninga (Bjerke & Johansen, 2020, s. 179). De to informantene som oppgir å bruke fast læreverk bruker ikke lærerveiledningen, heller ikke de øvrige informantene oppgir å forholde seg til lærerveiledninger. I en undersøkelse der lærere ved barne-, ungdoms- og videregående skoler ble spurt om bruk av læreverk, svarte de fleste at de i stor grad supplerer undervisninga med kopier fra diverse læreverk, nettsider og andre kilder (Wollscheid, Røste & Vaagland, 2019). Nevnte årsaker til supplering og kopiering til undervisninga er for å motivere elevene, tilpasse undervisninga og gjøre undervisninga mer temabasert. I tillegg nevner noen av informantene i undersøkelsen at de opplever at enkelte verk er svake og ikke går nok i dybden. Denne undersøkelsen er i overensstemmelse med mine informanter, der fire av seks informanter ikke føler seg bundet til faste verk. De lager mye selv, kopierer fra ulike verk og bruker digitale læringsressurser.

### ***Kartlegging***

Formålet med kartleggingsprøver er å finne ut hvilke elever som har behov for ekstra støtte og hjelp i sin utvikling og opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Formålet kan derfor også sies å være å sikre den tidligere nevnte paragrafen om tilpasset opplæring, sett i lys av at elever skal støttes i sin læring for videre utvikling. Det finnes ulike typer kartleggingsprøver,

noen er obligatoriske og andre er frivillige. Jeg vil nå på bakgrunn av datamaterialet presentere tre kartleggingsprøver – eller verktøy.

#### Nasjonal kartleggingsprøve i lesing

Nasjonal kartleggingsprøve i lesing er obligatorisk for 1-3. klasse og blir gjennomført på våren (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan nevnes at enkelte elever kan få fritak, dette går jeg ikke videre inn på her. Formålet ved dette er å se en progresjon i elevenes leseutvikling og for at elever som har behov skal få oppfølging og hjelp på best mulig måte. Progresjonen går fra å ha en språklig bevissthet til å ha kunnskap om bokstaver og ord for videre å kunne lese varierte tekster med forståelse og sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lærere vil kunne tilpasse opplæringen til elevene basert på deres resultater og sette ekstra fokus på deres utfordringer. Videre vil jeg presentere to kartleggingsverktøy informantene oppgir å bruke, SOL og iMAL.

#### SOL – Systematisk Observasjon av Lesing

SOL er et verktøy der elevers leseutvikling observeres og følges opp gjennom den obligatoriske grunnskolen (Gjesdal kommune, 2021). Bakgrunnen for at Gjesdal kommune innførte dette systemet i 2006 var at de i 2005 så at 25% av avgangselever fra barneskolen hadde store utfordringer knyttet til lesing. SOL-verktøyet består av en pyramide i 10 trinn der det beskrives normal utvikling innenfor de 10 årene i grunnskolen (Gjesdal kommune, 2021). Det medfølger også en tiltaksplan som iverksettes for å støtte og hjelpe elever som ikke følger normal utvikling, på den måten kan elevene få tilpasset opplæring. Ved bruk av dette verktøyet vil en systematisk kunne følge hver elevs leseutvikling gjennom grunnskolen, den sies å være oversiktlig og informativ for lærere, elever og foresatte.

#### iMAL – kartlegging

Ved iMAL sin video om deres kartleggingsverktøy vektlegges elevenes mestring som helt nødvendig (iMAL, 2020). iMAL står for «Integrert, Multisensorisk, Assosiasjonsbasert, Læring» (iMAL, 2018). iMALs læring går ut på at en skal innkode bokstaver ved å lagre dem i hukommelsen, gjeninnhente fra hukommelsen til lesing og skriving, og vedlikeholde de innkodede bokstavene. iMAL anbefaler å begynne kartlegging når en har gjennomgått 8-10 bokstaver, deretter jevnlig frem til alle bokstaver er innlært (iMAL, 2020). Likevel poengteres det at den jevnlige kartleggingen er mest hensiktsmessig for elever som strever med bokstavinnlæringa, ikke for elever som tydelig mestrer og knekker lese – og

skrivekoden. Kartleggingsmaterialet vil tydelig vise elevers progresjon og ved eksempelvis å bruke ulike fargekoder for hver gang, vil elevenes utvikling visuelt være tydelige. Dette er tydelig for lærere, eleven og foresatte. iMAL anbefaler at en kartlegger elever etter skolestart høsten i andreklasse, spesielt de som er nærme rød kritisk grense på den nasjonale kartleggingsprøven våren i førsteklasse (iMAL, 2020).

## **2.4 Rommet som den tredje pedagog**

I denne siste delen av det teoretiske rammeverket vil jeg presentere de fysiske rammene som elevene møter ved skolestart, skolen inneområdet og uteområdet. Mange skolestartere er fra barnehagen vant med flere små rom (Skram, 2007, s. 104-105). For skolestarterne kan derfor de fysiske rammene med færre og større rom inne, og mer åpne uteområder oppfattes som nytt og uvant. En måte for at disse førsteklassingene skal kjenne tilhørighet til skolens inneområdet kan være ved å pynte klasserommet, eventuelle grupperom og gangene med deres egen kunst (Skram, 2007, s. 104-105). Dette kan både motivere og være med på å skape et godt fysisk miljø. Et begrep for dette er *fysisk kontinuitet* som innebærer at barna opplever en sammenheng i miljøet ved overgangen fra barnehage til skole og SFO/AKS (Hogsnes & Moser, 2014).

### **2.4.1 Innerom - klasserommet**

Tradisjonelle norske klasserom er lite egnet til lek og legger opp til mye sittestilling og individuelt arbeid (Becher & Høyland, 2019, s. 90; Eik et al., 2011, s. 34). Dette strider mot det helhetlige læringssynet som jeg har presentert tidligere, og understøtter lærernes meninger i Respons analysen for Utdanningsdirektoratet 2018. En årsak til dette kan være at tradisjonelle klasserom er for lite egnet til fysisk aktivitet og bevegelse, og at det mange steder er for lite rettet mot skolestarterne (Becher, 2018, s. 84-86; Eik et al., 2011, s. 34). Læreren må forsøke å utforme rommet slik at det er funksjonelt og innbydende for det aktive barnet, eksempelvis ved å ha ulike kroker eller temabaserte områder (Eik et al., 2011, s. 34-36). Ved en nyere Osloskole har rektoren fokusert på pedagogiske prinsipper ved innredning av klasserommene med mål om å støtte elevenes læring, dette har Becher observert og fått begrunnet ved intervju med rektor og lærere (Becher & Høyland, 2019, s. 82-83). Klasserommet hevdes å være preget av et helhetlig læringssyn og elevenes fysiologiske behov ved at elevene har tilgang til bord med ståhøyde og tilhørende krakker, fleksible modulsofaer, yogamatter og benker i tillegg til pulter og stoler. Det bemerkes at det er færre

pulter og stoler enn i «vanlige» klasserom, slik at læreren må legge opp til varierte arbeidsmetoder.

#### **2.4.2 Uterommet - uteskole**

Uteskole kan sees på som et «utvidet klasserom» ved at læringen skjer utenfor det tradisjonelle fireveggers klasserommet og at elevene har mulighet til å lære med hele kroppen i et naturlig samspill og med «problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter ... skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger» (Jordet, 2010, s. 32-33,35). Dette støtter et helhetlig læringssyn, i tillegg til at elevene får andre rammer til å utfolde seg. Eksempelvis vil det være nærmest være ubegrenset med lyd- og plassbruk. Her bør også nevnes at *rammefaktorer* som skolens beliggenhet, voksentetthet og elevforutsetninger kan skape begrensninger for muligheten eller omfanget av uteskole (Unhjem & Frenning, 2019, s. 186).

#### ***Kontekstnær læring***

I tillegg gir uteskolen mulighet for å lære i meningsfulle og rette kulturelle kontekster, eller til å se sammenhenger med det en lærer inne i klasserommet og det som fysisk finnes i naturen (Jordet, 2010, s. 323; Nordstrand & Karsrud, 2014, s. 67; Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Dette gir gode muligheter for begrepsinnlæring i rett kontekst, eksempelvis ved at en lærer om rumpetroll ved vann (Jordet, 2010, s. 314-315). Når en benytter seg av kontekstnær begrepsinnlæring bør læreren også ha rutiner for å videreutvikle forståelsen i kontekstuavhengige situasjoner (Hagtvet, 2009b, s. 213). Dette kan gjøres ved å samtale om opplevelser for deretter å skrive individuelle logger eller ha felles tekstsaking basert på turopplevelsen (Jordet, 2010, s. 316-321). Dette kan foregå tverrfaglig, eksempelvis ved naturfag og norsk eller samfunnsfag og norsk.

#### ***Lek – og lekende tilnærming på tur***

Lekende tilnærminger som natursti og rebus, der elever sammen i grupper løser oppgaver er også godt egnet på uteskole (Jordet, 2010, s. 328-329). For å stimulere elevenes lese- og skriveutvikling kan naturelementer som blader, kongler og steiner brukes for å forme bokstaver, spille spill og dramatisere (Jordet, 2010, s. 312-314). Naturelementene kan tas med inn i klasserommet og brukes både som konkrete og for å fremkalle erfaringer eller hendelser fra turen, eksempelvis under felles tekstsaking. De nevnte aktivitetene kan betegnes som lekende tilnærming, der lekens nytteverdi vektlegges – men uteskole skaper også muligheter for å utnytte lekens egenverdi. Uteskole kan skape spennende kontekster for

at elever kan benytte lekens egenverdi gjennom frilek, dramatisering og rollelek (Jordet, 2010, s. 317).

## **3.0 Metode**

### **3.1 Innledning**

I følgende del vil jeg presentere den kvalitative forskningsmetoden for dette masterstudiet, *semistrukturert kvalitativt intervju*. Først vil jeg begrunne valg av metode. Videre vil jeg i delkapittel 3.2 beskrive sentrale trekk av metoden. Etterfulgt av dette vil jeg presentere sentrale faktorer og bakgrunn for utvalgsstrategi og utarbeidelse av intervjuguide. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuet. presentere metoden og beskrive sentrale faktorer som utvalgsstrategi av informanter og utarbeidelse av intervjuguide. I delkapittel 3.3 beskrives sentrale trekk ved forskerrollen, noe som inkluderer etiske retningslinjer. Videre vil jeg vurdere muligheten for å validere, generalisere og overføre resultater av dette masterstudiet. Litteratur som er benyttet i metodekapitlet er *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (Malterud, 2018), *Metode og oppgaveskriving* (Dalland, 2017) og *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015).

#### **3.1.1 Valg av metode**

I begynnelsen av masterprosjektet vurderte jeg å bruke en kombinasjon av de to kvalitative metodene intervju og observasjon, eller kun intervju. Malterud hevder at en fordel ved å benytte seg av flere metoder er muligheten for å få et bedre inntrykk av forholdet mellom informantens teoretiske tanker og praktisk gjennomføring (2018, s. 71). Som eksempel på dette kan man først observere informanten, så intervju, og deretter gi informanten mulighet til å sette ord på- og begrunne sine avgjørelser i forbindelse med handlinger i klasserommet. Etter flere overveielser og vurderinger i diskusjon med medstudenter og veiledere om hva som kunne gi best mulig resultater for drøfting av problemstilling og forskningsspørsmålene, helte valget mot å kun gjennomføre intervjuer. Dette kjentes også sikrere med tanke på den ustabile koronasituasjonen, som jeg var redd kunne forsinke og hemme datainnsamlingen. Jeg besluttet dermed å gjennomføre digitale intervjuer, noe som kjentes sikkert av smittevern hensyn og som åpnet for muligheten til å innhente informanter fra et større geografisk område. Intervju er en metode som har blitt benyttet flere ganger gjennom min lærerutdanning, både til arbeidskrav og i forbindelse med min bacheloroppgave i 2019. At jeg har kjennskap og erfaring med metoden så jeg som en fordel, da datainnsamlingen er en stor del av dette masterstudiet.

## 3.2 Semistrukturert kvalitativt intervju

Et *semistrukturert kvalitativt intervju* er intervjuer der forskeren stiller spørsmål med utgangspunkt i en intervjuguide, og samtidig har muligheten for å stille spontane og utdypende oppfølgingsspørsmål og fordypningsspørsmål (Kvale et al., 2015, s. 46). En fordel med semistrukturerte intervjuer er dermed at en på relativt kort tid har mulighet til å innhente mye data, særlig fordi en kan gå i dybden av informanternes utsagn ved de spontane spørsmålene (Malterud, 2018, s. 133, 137). Generelt sett benyttes kvalitative metoder når en ønsker å finne ut noe om mennesker «erfaringer, opplevelser, tanker ... mening ...» (Malterud, 2018, s. 31). Et formål ved intervju er dermed at forskeren i interaksjon med informanten, skal få et innblikk i deres tanker, meninger og erfaringer knyttet til spesielle temaer eller emner (Kvale et al., 2015, s. 42, 83-84). Dette vil spesielt være mulig ved individuelle intervjuer, da kun forsker og informant er til stede, og forskeren kan rette all sin oppmerksomhet og fokus mot informanten. Malterud omtaler samtidig intervju som en tidkrevende metode (2018, s. 137). Dette med tanke på forarbeid, gjennomføring og etterarbeidet i form av transkripsjon og analyse. I følgende deler vil jeg komme nærmere inn på disse ulike sidene, faktorene og avgjørelsene en må ta ved bruk av intervju som metode.

### 3.2.1 Utvalg av informanter

De seks informantene i dette masterstudiet er valgt ut ved et delvis *strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg er når en kontakter en spesiell gruppe mennesker som en tror har relevante erfaringer og interesser for deltagelse (Malterud, 2018, s. 58). Årsaken til at utvalget er *delvis* strategisk, er at jeg brukte noe ulike tilnærminger for å komme i kontakt med informantene. Fire informanter kom jeg i kontakt med via mine veiledere, de ble dermed kontaktet i kraft av å ha relevante erfaringer og interesser. Disse kvalifiserer dermed som strategisk utvalgte informanter. De øvrige to informantene meldte seg frivillig etter at jeg postet et innlegg i Facebook-gruppa «førsteklasselærere», der jeg beskrev prosjektet og søkte etter informanter. Disse kvalifiserer som delvis strategisk utvalgte informanter, ettersom de melder seg selv, trolig basert på interesse og erfaring. Med bakgrunn i at et fellestrekk blant informantene er at de alle har interesse i lek, lekende tilnærminger og fysisk aktivitet i skolen, kan gruppa kalles homogen. En homogen gruppe kan medføre utfordringer med å finne variasjoner, motsetninger og nyanser (Malterud, 2018, s. 59). Min intensjon var å snakke med informanter med erfaring og interesse for tema, så tilfeldig utvalg var ikke en aktuell utvalgsstrategi, selv om det kunne gi mer varierte resultater. Ved dette masterstudiet ser jeg ikke noen utfordring

med å intervju en homogen gruppe, da det er flere variasjoner blant informantene. Dette utdypes i følgende del.

### ***Variasjonsbredde***

Malterud hevder at en styrke i datainnsamlingen er å ha en variasjonsbredde som representerer et mangfold (2018, s. 59-60). Informantene i dette masterstudiet kan som nevnt betegnes som homogene, med bakgrunn i yrket og felles interesse for lek, lekende tilnærming og fysisk aktivitet i forbindelse med norskfagets begynneropplæring. Likevel er det en del variasjoner i gruppa, blant annet varierer antall arbeidsår som lærer, der den største variasjonen er på om lag tjuefem år. Dette medfører også en variasjon med tanke på hvilke læreplaner informantene har arbeidet med og hvilke lærerutdanninger de har gjennomført. Angående utdanning varierer det også om informantene har grunnskolelærerutdanning eller praktisk pedagogisk utdanning (PPU) som videreføring av barnehagelærer eller fullførte fag på universiteter. Enkelte informanter har etterutdanninger eller videreutdanninger innenfor enkelte fag og som lærerspesialist. Det er også en geografisk variasjonsbredde som strekker seg over totalt seks kommuner i tre ulike fylker. Den største svakheten ved variasjonsbredden er muligens den manglende kjønnsfordelingen. Samtidig gjenspeiler denne den skjeve kjønnsfordelingen av lærere i norsk grunnskole, der per 22. juni 2021 hele 74,4% er (Statistisk sentralbyrå, 2021).

### **3.2.2 Intervjuguide**

En intervjuguide er en rekke spørsmål danner utgangspunktet for intervjusamtaler (Malterud, 2018, s. 133). Med vekt på *guide*, er det en føring, ettersom semistrukturerte intervjuer skaper mulighet for å stille spontane spørsmål utover de planlagte. Malterud hevder at spørreordene *hva* og *hvordan* er effektive for å få innsikt i informanters meninger og perspektiver, og at gjennomtenkte spørsmål øker sjansen for gode intervjuer og data (2018, s. 32, 133). De nevnte spørreordene åpner opp for personlige og utfyllende svar. Å stille korte spørsmål er ifølge Kvale et.al. sine kvalitetskriterium for intervju, en inngangsport for at informanter kan åpne seg og fritt beskrive sine perspektiver og meninger (2015, s. 194). Med utgangspunkt i dette teoretiske faktum om spørsmål forsøkte jeg å utarbeide gjennomtenkte og korte spørsmål som kunne gi utfyllende og detaljerte svar. Bakgrunnen for temaene i intervjuguiden var en kombinasjon av elementer jeg så som relevant for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mye basert på teorier og litteratur, samt tidligere erfaringer. Dalland anbefaler å starte intervjuguiden med en «oppvarming» bestående av lett

besvarte- og fakta pregede spørsmål, for deretter å gå mer i dybden på spørsmål knyttet til det ønskede tema (2017, s. 78). Med utgangspunkt i dette innledet intervjuguiden med bakgrunns spørsmål om informantenes utdanning, erfaring og klassestørrelse. Videre ble informantene bedt om å definere begrepene lek og lekende tilnærming. Deretter ble informantene bedt om å utdype hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning med praktisering av lek – og lekende tilnærming. Mot slutten ble informantene bedt om å vurdere hva som skaper muligheter og begrensninger for gjennomføring av lek – og lekende tilnærming i skolen. Avslutningsvis kunne informantene selv tilføye mer, se intervjuguide vedlegg 3.

### **3.1.5 Gjennomføring**

Intervju kan omtales som et håndverk på bakgrunn av at det krever øvelse i å gjennomføre gode intervjuer som gir data av god kvalitet (Kvale et al., 2015, s. 36, 88). Dette kan kjennetegnes av at man stiller gode spørsmål, lytter og er oppmerksom på informanten. Det er også viktig å være klar over maktforskjellen som oppstår ved den spørre-lytteorientert strukturen, da makten som oftest vil tilfalle forskeren (Kvale et al., 2015, s. 22-23). Samtidig vil mange se på informanten som en ekspert, og på den måten få et mer balansert maktforhold. Kvale et.al. og Malterud hevder at de første minuttene av et intervju er avgjørende for å skape et trygt rom der informanten føler seg ivaretatt, lyttet til og respektert (Kvale et al., 2015, s. 160; Malterud, 2018, s. 69-70). Dette er dermed en sentral faktor for å skape mulighet for så åpne og ærlige intervjuer som mulig. Konkrete tiltak er å forholde seg rolig, vise interesse og sin fulle oppmerksomhet til her- og nå situasjonen. Jeg startet intervjuene med å takke for interessen for deltakelse til masterstudien. I forkant av intervjuet hadde informantene mottatt informasjonsskriv (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2). Formelt sett virket det likevel naturlig å gjennomgå formalitetene ved masterstudien. Dette kommer jeg tilbake til under forskerrollen. For ordens skyld kan det her nevnes at jeg ved utsatt innlevering av masteroppgaven kontaktet informantene, og endret informasjonen i NSD. Underskrifter og personinformasjon kunne dermed beholdes frem til august, istedenfor juni, slik det står i vedlegg 1.

#### ***Digitalt intervju***

Grunnet den usikre koronasituasjonen og den geografiske spredningen ble alle intervjuene gjennomført digitalt via Zoom. Før intervjuet formelt startet åpnet jeg for spørsmål og forklarte at jeg kom til å notere gjennomgående i intervjuet. Jeg informerte om at jeg ikke foretok lydopptak, slik som nevnt i informasjonsskrivet til informantene. Flere ga uttrykk for



en lettelse for dette, da det kan være skummelt å bli tatt opp. Praktisk sett ble dermed intervjuet gjennomført ved at jeg hadde zoom-vindu og word-dokumentet med intervjuguiden på skjermen. Det var dette dokumentet jeg noterte i, under hvert av spørsmålene, da dette også gjør bearbeidingen enklere. Malterud advarer mot å notere underveis i intervjusituasjonen i fare for at konsentrasjon om notering går utover kontakt og oppmerksomhet til- og på informanten (2018, s. 74). Jeg opplevde ikke dette som noen utfordring, og fikk likevel et stort datamateriell å jobbe med. Jeg fikk heller ikke inntrykk av at informantene opplevde notering som noe hindring, og flere virket lettet over at det ikke skulle være lydopptak. Som nevnt har jeg erfaring med å gjennomføre intervjuer fra tidligere. Jeg har da alltid notert, og ikke brukt lydopptak.

Stipulert tid for gjennomføring av intervjuene var 30-45 minutter, men alle intervjuene ble i realiteten gjennomført på 20-40 minutter. En årsak til dette kan være at informantene var forberedt i kraft av å ha mottatt intervjuguiden i forkant. Dette var en avgjørelse jeg tok i samråd med mine veiledere, for å øke sjansen for at informantene gir gode eksempler og ser helhetsbildet av egen undervisning. En mulig konsekvens av dette kan selvsagt være at informanter leser seg opp i forkant eller forteller det de tenker intervjueren vil høre. Men med grunnlag i at alle informantene som utgangspunkt har et engasjement for lek- og lekende tilnærming, så jeg dette som lite trolig. En annen årsak til at intervjuene tok kortere tid enn forventet er at småpraten før og etter intervju ikke kjennes lite naturlig ved digitale intervjuer. Avslutningsvis takket jeg for deltakelse og samtlige informanter ytret ønske om å motta oppgaven etter innlevering. Kvale et.al. beskriver gode informanter som personer som er kunnskapsrike, motiverte, ærlige, presise og som ikke motsier seg selv (2015, s. 194). Jeg opplevde at samtlige informanter oppfyller denne beskrivelsen.

### **3.3 Forskerrollen**

Malterud hevder at forskere som skal ut i felten må være bevisst sine egne tanker, og gå inn i forskningsprosjektet med åpent sinn og et ønske om å tilegne seg nye erfaringer (Malterud, 2018, s. 19, 21). Dette kan blant annet begrunnes ved å vise til filosofiske forutsetninger fra hermeneutikken, fenomenologien og sosial konstruksjonen, der en tror at tolkninger av andres utsagn alltid vil være påvirket av ens egne- og tidligere erfaringer (Malterud, 2018, s. 41). Dette betyr også at informanters uttalelser og beskrivelser skal fremstilles så nøyaktig, fordomsfritt og nøytralt som mulig (Malterud, 2018, s. 48). Dette støtter det tidligere nevnte, at en skal ha respekt for informantene. I dette inngår det også at en skal unngå å betvile

informanter, selv om det alltid er en risiko for at informanter påvirkes av tema de skal intervjues i (Malterud, 2018, s. 152-153). Eksempel på dette kan være overdrivelser, men som forsker skal en ikke anta- eller trekke slike slutninger om sine informanter.

### **3.3.1 Etske retningslinjer**

Når en holder på med et forskningsprosjekt som masterstudie, må en gjennom hele prosjektperioden være klar over etiske spørsmål- og retningslinjer (Kvale et al., 2015, s. 95, 108; Malterud, 2018, s. 211). Informantene skal føle seg ivaretatt og oppleve respekt hele veien, både under intervjuer og ved senere fremstilling i oppgaven (Kvale et al., 2015, s. 35; Malterud, 2018, s. 112, 211). Dette kan gjøres ved å gjennomføre intervjuene på varm og vennlig måte, uten å bli for personlig. Det innebærer selvsagt også at informantene ikke er redd for- eller opplever å dømmes og kritiseres for sine uttalelser. I forbindelse med dette masterprosjektet måtte det sendes inn prosjektbeskrivelse til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1 og 2). Et informert samtykke innebærer blant annet at informantene orienteres og informeres om formalitetene omliggende prosjektet, hvordan personvern ivaretas og hvordan informasjon lagres (Kvale et al., 2015, s. 104, 106; Malterud, 2018, s. 214). Det informeres også om frivillig deltakelse, og at informantene kan trekke seg fra forskningsprosjektet ved ønske om det. Som nevnt ble dette tilsendt informantene i forkant, slik at de ved behov kunne stille oppklarende spørsmål.

### **3.3.2 Validere, generalisere og overføre**

I forskningsprosjekter må en vurdere hvorvidt prosjektet er relevant og overførbart, om det kan generaliseres og valideres (Malterud, 2018, s. 18, 21, 66). Dette kan være utfordrende. Som eksempel kan det være vanskelig å selv vurdere om prosjektet er relevant og overførbart (Malterud, 2018, s. 66-67). Dette blir ofte avgjort av leseren. Relevansen til dette masterstudiet er likevel tilstede ved lekens rolle i skolen stadig er oppe til diskusjon, og som tidligere nevnt har det vært lite forskning på tema. Med andre ord er tema aktuelt med tanke på hvordan lek er en naturlig tilnærming til læring for de yngste elevene, slik som nevnt ved arbeidet med Fagfornyelsen 2020. Oppgavens gyldighet avgjøres ved å vurdere validitet, overførbarhet og om resultatene er generaliserbare (Malterud, 2018, s. 23-24, 192-193). Dette innebærer å vurdere oppgavens sterke og svake sider. Som eksempel er det sentralt å vurdere om intervjudataene i denne masterstudien er fra et representativt utvalg, som kan sies å speile *alle* lærere i norsk grunnskole. I kvalitative studier der utvalget er lite kan ikke resultater generaliseres (Kvale et al., 2015, s. 200, 224). Likevel kan resultatene si noe om tendenser.

Som nevnt har informantene mange like oppfatninger, som trolig springer ut fra deres felles interesse for temaene lek, lekende tilnærming og fysisk aktivitet. Med det kan resultatene muligens si noe om tendenser blant likesinnede lærere. De ser muligheter, avsetter tid og gjennomfører lek – og lekende tilnærming uavhengig av hva andre mener. Samtidig kan det muligens bety at lærere uten det samme engasjementet og de samme prioriteringene derimot gjennomfører minimalt med lek – og lekende tilnærming. Muligens ville også disse lærerne vektlagt andre faktorer som skaper muligheter og begrensninger. Med dette masterstudiet kan jeg med andre ord ikke påstå at mine informanter kan representere *alle* lærere i norsk grunnskole, men vise til en tendens blant lærere som er opptatt av lek, lekende tilnærming og aktiv læring.

## **4.0 Analyse**

### **4.1 Innledning**

I følgende del vil jeg presentere metoden som er benyttet for å bearbeide intervjudatamateriale i denne masterstudien, analysemetoden *tematisk analyse*. Formålet med intervjuanalyse er å søke etter- og tolke informanters meninger (Dalland, 2017, s. 87-88). Slik meningstolkning- og fortolkning er helt sentral innenfor human- og samfunnsvitenskap (Kvale et al., 2015, s. 234, 245). Det er viktig at en fremstiller informanters utsagn så presis som mulig, samt skiller mellom informanters utsagn og ens egne tolkninger (Kvale et al., 2015, s. 244; Malterud, 2018, s. 75, 78). I følgende del vil jeg presentere analysemetoden og kommentere hvilke valg jeg gjorde. Primærlitteratur for kapitlet er artikkelen *Using thematic analysis in psychology* (Braun & Clarke, 2006). Sekundærlitteratur for kapitlet er *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (Malterud, 2018), *Metode og oppgaveskriving* (Dalland, 2017) og *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale et al., 2015).

### **4.2 Tematisk analyse**

Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere, analysere og oppdage mønster og tema i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ved tematisk analyse søker en etter tema på tvers av datamaterialet og bør jevnlig vende tilbake og undersøke dataene, samt vurdere hvorfor en velger ut de temaene som en gjør (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Metoden er kritisert for dens manglende oppskrift eller modell for analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 80; Kvale et al., 2015, s. 238). Dette kan medføre utfordringer når enn skal evaluere eller sammenligne forskning med andre studier innenfor samme tema. Noen fordeler ved metoden

er dens fleksibilitet, brukervennlighet, samt at likheter og forskjeller i resultater kommer tydelig frem (Braun & Clarke, 2006, s. 97). I tillegg er det ved tematisk analyse ingen regler for hvor ofte noe må nevnes for at det skal kunne defineres som en kode eller et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Et tema eller en kode kan være noe som nevnes en- eller flere ganger. Det er med andre ord forskerens oppgave å definere hva som er tema og koder, dette er noe av det som gjenspeiler fleksibiliteten ved denne analysemetoden (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). Friheten og fleksibiliteten ved tematisk analyse kan være krevende, ettersom forskeren skal analysere, kode og tematisere datamaterialet og drøfte dette med teori. Analyseprosessen kan være tidskrevende ettersom en dekonstruerer datamaterialet i flere prosesser.

Det kan også nevnes at teoretiske posisjoner, referanserammer og egne erfaringer kan påvirke funn i kvalitative data, dette betyr at ulike mennesker kan finne ulike temaer i samme datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Den tematiske analysen kan på flere måter bli drevet av forskerens interesse for området, dette kan gi mindre rike beskrivelser samlet – men samtidig mer detaljerte beskrivelser ifølge Braun & Clarke (Braun & Clarke, 2006, s. 84). En årsak til dette kan være at en ved tematisk analyse ønsker å finne underliggende årsaker eller bakgrunner for innholdet. Det er derfor viktig å bevisst ikke ha på skylapper og forsøke å *finne* noe som *passer* til referanserammene, men heller forsøke å se uttalelser fra ulike vinkler og perspektiver (Malterud, 2018, s. 44-45, 114-115). Dette kan være krevende fordi en som forsker risikerer å måtte utfordre sine antagelser og eventuelt motivasjon for å utforske problemstillingen, en kan med andre ord påvirkes i flere retninger. Ved teksttolkning forsøker en å identifisere mønster i informantens utsagn, som kan tolkes mot relevant teori (Malterud, 2018, s. 43). Derfor er det viktig å jevnlig sjekke notatene sine.

#### **4.2.1 Sekstrinnsguide for tematisk analyse**

Videre vil jeg beskrive Braun & Clarke sin sekstrinns guide eller veiledning for tematisk analyse, og kommenter hvordan jeg har tatt den i bruk. Trinn 1 går ut på å bli kjent med dataene, i dette tilfelle er det notatene etter intervjuene med informantene. Det første møtet innebærer gjentatt lesing av notatene og transkripsjon, eller ortografisk transkripsjon av samtalen (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Forskjellen på transkripsjon og ortografisk transkripsjon er at sistnevnte kun er en ordrett redegjørelse av samtalen, men ikke har med alle ord som «eh» og «mhm». Årsaken til at en skriftliggjøring muntlige samtaler er for å på best mulig kunne formidle informanternes tanker, meninger og oppfatninger (Malterud, 2018, s.

78). Når en ikke har foretatt video- eller taleopptak kan en nøye seg med å renskrive notatene, da er det ikke behov for nøyaktig transkripsjon (Kvale et al., 2015, s. 206). Uavhengig av hva en kaller det vil det å bearbeide datamaterialet medføre en gjenopplevelse av intervjuet, og Dalland hevder at en kan danne seg ideer til fortolkninger allerede på dette stadiet (2017, s. 89). Dette trinnet vil med andre ord medføre tekstbearbeiding og meningsfortetting, der overflødige ord blir kuttet og språket i teksten blir mer skriftliggjort (Dalland, 2017, s. 89; Kvale et al., 2015, s. 232). Med bakgrunn i at jeg ikke har foretatt lydopptak valgte jeg å renskrive eller ortografisk transkribere dataene umiddelbart etter hvert intervju. På den måten var informantens uttalelser friskt i minne. Samtidig anonymiserte jeg innholdet og kalte informantene ved bokstaver.

### ***Begynnende koding***

Trinn 2 er begynnende koding av dataene der en påpeker interessante funn, dette kan foregå manuelt eller ved en programvare (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Manuell koding var det aktuelle for meg, det anbefales at en ved gjentattlesing markerer tekst med ulike fargekoder og lager kommentarbokser for å gjøre det visuelt. Ved systematisk arbeid på dette trinnet vil en kunne danne seg tanker om hva temaer på tvers av datasettet kan være (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Kvale et al. (2015) kaller dette for meningskoding, der en bryter informantens uttalelser opp i mindre meningsbærende enheter eller koder (Kvale et al., 2015, s. 228). Dette bidrar gjerne til at likheter og forskjeller mellom informantene kommer tydeligere frem. På dette tidspunktet merket jeg meg umiddelbare likheter og forskjeller blant informantens uttalelser. Dette førte meg inn i neste trinn.

### ***Begynnende tema***

Trinn 3 er å fokusere på bredden av datamaterialet ved å bestemme temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Først lager man overordnede temaer og sorterer kodene innunder disse, dette anbefales å gjøres visuelt eksempelvis ved et temakart. Et temakart vil være nyttig senere når en skal lage undertemaer. Her påpekes det i artikkelen at de første koder og temaer ofte blir videreutviklet og skiftet ut underveis i prosessen, det kan også lages et tema kalt «diverse» for koder som ikke har noen plass under hovedtemaer (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Jeg begynte å utarbeide et temakart, som kan sees i vedlegg 4. Det er ordnet i tre hovedtemaer og flere undertemaer, som kommer videre på neste trinn.

### ***Over – og undertemaer***

Trinn 4 er gjennomgang av temaer, der en sorterer og velger ut hva som skal være overordnede – og undertemaer, i denne prosessen kan temaer også forkastes, slås sammen eller separeres (Braun & Clarke, 2006, s. 91). På dette tidspunktet bør en nøye definere hva som kjennetegner hvert tema for å unngå at en gjentar seg selv. Ved å bruke temakartet fra forrige trinn vil det kunne visualiseres på en god måte. Det vil også være fornuftig å lese gjennom dataene på nytt, for å fastslå at temaene representerer det reelle datamaterialet og for å se at ikke viktige elementer er oversett (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Basert på temakartet startet jeg å lage tabeller som kan sees i resultatdelen. Overtemaene ble de tre hovedtemaene fra temakartet, mens undertemaene ble naturlig kategorisert under hvert hovedtema.

### ***Detaljert analyse for hvert tema***

Ved trinn 5 skriver en detaljerte analyser for hvert tema, det tilstrebes at temaene verken er for komplekse eller mangfoldige (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Her vil det også være fornuftig å se temaene opp mot hele sammenhengen, for å sikre seg sammenheng mellom tema og forskningsspørsmålet, samt unngå overlapping og gjentakelser. I denne prosessen kan det være at temaer må splittes i flere undertema. Det anbefales å teste seg selv mot slutten av denne fasen ved å beskrive hvert temas omfang og innhold med et par setninger (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Den detaljerte analysen ble beskrivelse av hvert undertema med støtte i flere tabeller. Årsaken til dette var å få det så oversiktlig og presist som mulig.

### ***Avsluttende analyse***

Ved trinn 6 skal en avslutte analysen og skrive rapporten, formålet er at kompliserte historier om dataene skal overbevise leseren om analysens gyldighet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Her gjelder det å være kortfattet, vise sammenheng, være logisk, ikke repetere og presentere relevante og gode eksempler eller utdrag fra teksten. Den avsluttende analysen innebærer dermed utarbeidelse av hele masteroppgaven ved presentasjon av resultat, drøfting og konklusjon, samt det teoretiske rammeverket og bakgrunn for oppgaven.

## 5.0 Resultat

### 5.1 Innledning

I følgende del vil jeg presentere noen sentrale funn fra de kvalitative intervjuene. Ved den tematiske analysen utarbeidet jeg et temakart (vedlegg 4) som er utgangspunkt for resultatdelen. Først vil jeg presentere overtema informantenes praktisering med ulike de ulike leker og lekende tilnærmingene som undertemaer. Videre vil jeg presentere overtema forutsetninger for bruk av lek – og lekende tilnærminger med ulike muligheter og begrensninger som undertemaer. Til slutt vil jeg presentere overtema lese – og skriveopplæringa med de *tradisjonelle* og mer *formelle* faktorene som undertemaer.

### 5.2 Informantens praktisering av lek – og lekende tilnærming i klasserommet

I følgende del vil jeg presentere hva informantene sier de praktiserer av lek – og lekende tilnærminger i klasserommet bestående av språkleker, rollelek, frilek, lekpreget stasjonsundervisning- og spill, bruk av iPad, samt bruk av uteskole og fysisk aktivitet.

#### 5.2.1 Språkleker

Alle informantene hevder å bruke språkleker, fire av informantene eksemplifiserer den praktiske bruken. Gjentakende resultater er rim, regler, sangleker og spill. Informant A sin skole har fokus på systematisk arbeid med språkleker forankret i sin lese – og skriveplan. Informant F hevder å ha spesielt mye språkleker ved skolestart for å danne et godt grunnlag for den senere formelle bokstavinnlæringa.

Informant	Språklek(er)
A	<i>Systematisk arbeid med språkleker gjennom skolens lese– og skriveplan. Mye etter Jørgen Frost.</i>
B	<i>Bruk av rim, regler og sanger, eksempelvis knyttet til ukas bokstav. Bokstavjakt, der elevene i grupper finner bokstaver og deretter lager ord og setninger. Elevene får utdelt bilder og bruker bokstavbrikker til å utforme passende ord.</i>
C	<i>Svarte «alt i guiden» (Språklige leker, rim og regler, rollelek, frilek, sanglek, stasjonsundervisning, spill osv.) som innebærer språklek.</i>

<b>D</b>	Svarte «alt i guiden» ( <i>Språklige leker, rim og regler, rollelek, frilek, sanglek, stasjonsundervisning, spill osv.</i> ) som innebærer språklek.
<b>E</b>	<i>I 1. kl hadde vi mye rim, regler og sangleker. Vi hadde også språklek som memory med liten og stor bokstav.</i>
<b>F</b>	<i>Spesielt mye tidsbruk på språkleker ved skolestart, for å gjøre dem klare for den formelle bokstavinnlæringa. Eksempelvis lytte ut lyder i ord.</i>

### 5.2.2 Rollelek

Fem av informantene utdypet og eksemplifiserte hvordan de bruker rollelek i førsteklasse. Gjentakende temaer er å leke butikk, sykehus og dyresykehus. Informant D bruker bevisst rollelek for å bruke språket i rett kontekst, derfor skulle elevene leke sykehus etter å ha lært om kroppen. Informant C og F påpeker den naturlige tilnærmingen som rollelek skaper for lesing og skriving. Informant F har opplevd flere elever som knekker lese – og skrivekoden ved å være utforskende i rollelek. Informant E eksemplifiserte rollelek uten lesing – og skriving, men med utgangspunkt i handling fra høytlesingsbok. Dermed bruker elevene kreativitet, fantasi og det muntlige språket.

<b>Informant</b>	<b>Bruk av rollelek?</b>
<b>A</b>	<i>Mye rollelek i naturlige settinger, eksempelvis ved butikklek.</i>
<b>B</b>	Nevner ikke noe spesifikt om rollelek.
<b>C</b>	<i>Vi bruker rollelek som butikk- og sykehuslek som en naturlig tilnærming til lesing- og skriving.</i>
<b>D</b>	<i>Ved rollelek får elevene brukt språket på ulike måter og i rett kontekst. Som eksempel har vi nå hatt om kroppen, da gjør vi det i alle fag, og skal straks i gang med sykehuslek. Elevene får roller som leger, pasienter osv., de skriver resepter og leser journaler.</i>



<b>E</b>	<i>I 1. kl. observerte vi at flere av elevene lekte handling fra en bok vi hadde lest. Vi lærere oppmuntret videre til dette, og leste flere bøker fra samme serie. Elevene vekslet på å leke handlingen i bøkene og videreutvikle denne med egen fantasi.</i>
<b>F</b>	<i>Rolleken bidrar til å skape forståelse for hvorfor vi lærer å lese og skrive. For eksempel har vi lekt dyresykehus der elevene lagde journaler og butikk der de har laget handlelister. Jeg har erfart at flere faktisk skriver seg til lesing, fordi de knekker koden når de utforsker skrivingen på denne måten.</i>

### 5.2.3 Frilek

Informant D hevder at frileken påvirker elevens sosiale miljø, og kan skape trygghet i klassen. Informant A, B og E sier de avsetter rom og tid til frilek. Informant B og E trakk frem uteskole som en viktig arena for frileken. Informant C mener frileken foregår mest i friminutt og eventuelt som avbrekk eller pauser i undervisningen.

<b>Informant</b>	<b>Frilek – tid og sted</b>
<b>A</b>	<i>Vi har et bevist rom for frilek, og avsetter både tid og rom til dette.</i>
<b>B</b>	<i>Vi setter av mye tid til frilek på uteskole. I tillegg har de frilek i friminutter, og noe tid inne.</i>
<b>C</b>	<i>Frileken foregår som regel i friminutt og som pauser eller avbrekk.</i>
<b>D</b>	Informanten utdyper ikke noe om frilek, men understreker at leken er viktig for å danne et sosialt klasse miljø med trygghet.
<b>E</b>	<i>Vi har mye frilek på uteskole (4. kl.), elevene vet hvor grensene går og får lov til å leke «i skjul» innenfor dette området. Jeg tror det er viktig at de får leke litt usett.</i>
<b>F</b>	Informanten utdyper ikke noe om frilek.

### 5.2.4 Lekpreget stasjonsundervisning og spill

Ved stasjonsundervisning har tre informanter minst en lekende stasjon, dette i form av for eksempel spill, smartboard, konstruksjon og iPad. Flere informanter lager spill til elevene som bokstavpuslespill, memory og brettspill, de mener elevene i stor grad opplever spill som gøy. Informant A sine elever har tilgang på smartboard der de har språkleker, hvor de eksempelvis skal trykke eller kaste ball på tavla. I tillegg til dette kan de ha en selvgående stasjon med oppgaver på iPad. Informanten mener at elevene virker til å synes både oppgavene på smartboard og iPad som lekende, og som en variasjon. Bruk av konstruksjon på stasjon kommer jeg tilbake til i 5.2.6 Motorikk, konstruksjon og skrivebevegelse.

<b>Informant</b>	<b>Lekpreget stasjonsundervisning</b>
<b>A</b>	<p><i>Vi har alltid en stasjon med lek eller lekende tilnærming. Et eksempel er lekprega spill som bokstavpuslespill. Vi lager mye spill selv. I tillegg har vi en stasjon med iPad, med selvgående oppgaver knyttet til norsk eller matte. Dette oppfatter nok mange elever som lekende.</i></p> <p><i>Vi har også språkspill som vi lager på smartboarden der elevene trykker eller kaster ball på tavla.</i></p>
<b>B</b>	<p><i>Vi bruker mye spill tilknyttet språk ved stasjonsundervisning, eksempelvis ved at elevene spiller brettspill der de må lytte ut lyder. Spillene lager vi selv etter inspirasjon på sosiale medier, og bruker eksempelvis melkekorker som bokstavbrikker.</i></p>
<b>C</b>	<p><i>Utdypet ikke dette annet enn å vise til å bruke «alt i guiden» (Språklige leker, rim og regler, rollelek, frilek, sanglek, stasjonsundervisning, spill osv.).</i></p>
<b>D</b>	<p><i>Utdypet ikke dette annet enn å vise til å bruke «alt i guiden» (Språklige leker, rim og regler, rollelek, frilek, sanglek, stasjonsundervisning, spill osv.).</i></p>
<b>E</b>	<p><i>I l.kl. hadde vi lek og motiverende aktiviteter på stasjoner. Dette kunne for eksempel være spill og pedagogiske spill som memory med liten og stor bokstav, puslespill osv.</i></p>
<b>F</b>	<p><i>Utdypet ikke dette.</i></p>

### 5.2.5 iPad

Fem informanter oppgir å ha tilgang på iPad eller nettbrett til elevene, fire av informantene har iPad 1:1 og en informant har seks iPader. Bruken av iPad varierer, men flere oppgir å bruke den i forbindelse med stasjonsundervisning, eksempelvis til selvgående oppgaver i norsk og matematikk. Dette er noe elevene ofte ser på som gøy. Informant A som har seks iPader bruker den som regel kun i forbindelse med stasjoner. Informant D har ikke iPader i år, men har brukt det med skolestartere tidligere. Informanten uttalte at iPaden ikke er savnet, og ser frem til at elevene ikke skal bruke iPad før ved høyere klassetrinn. Informantene med iPad 1:1 bruker denne på ulikt vis. Informant E benytter programmet skoleskrift i forbindelse med STL+ metodikken. Informanten understreker at iPaden er et verktøy og ikke skal brukes som en belønning. Informant B bruker også programmet skoleskrift og trekker frem fordelene med talesyntesen der elevene kan lytte til sin egen tekst. Informantens elever bruker også Kidspiration, der de kan lage tankekart ved innlæring av ny bokstav. De gjør også selvgående oppgaver på Salaby. Informant C og F sine elever bruker BookCreator der de kan lage bøker, skrive tekst, lime inn bilder og tegne. Informant C bruker det som regel ved innlæring av ny bokstav, og informant F bruker det som regel for å bearbeide ny innlært bokstav. Informant F sin skole benytter også iPad for å lære elevene om nettvett, og fra første klasse får de oppgaver og instruksjoner i spillet Mine Craft. Informanten opplever at elevene synes dette er gøy. Bruken av iPad kan oppsummeres ved at elevene kan synes det å være på iPad i seg selv er gøy, og elevene kan spille faglige og sosiale spill som kan virke lekende.

Informant	Har elevene iPad?	Hva/hvordan brukes iPaden?
A	6 stk.	Stasjonsundervisning
B	1:1	Variert bruk, men oftest: Skoleskrift (skriveprogram med talesyntese) Kidspiration (tankekart) tilknyttet ny bokstav. Salaby – selvgående oppgaver
C	1:1	BookCreator ved innlæring av ny bokstav

D	Nei, ikke i år	---
E	1 kl. har elevene 1:1	STL+ ved skoleskrift iPad er ikke en belønning.
F	1:1	BookCreator: brukes i etterarbeid for å bearbeide gjennomgåtte bokstaver. Mine Craft: nettvett

\*iPad/nettbrett

### 5.2.6 Motorikk, konstruksjon og skrivebevegelsen

Informantene har ulike opplevelser og erfaringer med elevers motoriske ferdigheter ved skolestart. Informant F bruker en del tid ved skolestart til grunnleggende fin- og grovmotoriske aktiviteter, før elevene starter på den formelle bokstavinnlæringa. Informanten opplever at mange elever har behov for å tegne, bygge med lego og klosser, samt holde på med bevegelsesleker for å trene på å koordinere. På den måten brukes lek og lekende tilnærminger for å trene elevenes motorikk. Informanten tror en årsak er at elevene er vant til å kun dra fingrene på skjerm. Informant B opplever at skolestarterne kan mye grunnleggende bokstavforming fra barnehagen, trolig ved at de benytter plastelina for å forme bokstaver. Informanten har derfor de siste åra gått bort fra konstruksjonsaktiviteter der elevene skal forme bokstaver med plastelina. Informant C praktiserer skrivedansen, som var en mye brukt metodikk på 90-tallet i forbindelse med innlæring av løkkeskrift. Formålet med skrivedansen er å trene inn skrivebevegelser ved oppgaver om sporing og mønster, samt parøvelser der for eksempel en instruerer og forklarer, men en annen skal tegne. Informanten mener skrivedansen har vel så stor effekt på generell skriftforming og stavskrift som på løkkeskrift. Elevene virker også til å synes det er gøy.

### 5.2.7 Uteskole og fysisk aktivitet

Flere informanter pekte på uteskole som en bra arena både for fysisk aktivitet, lekende tilnærming og frilek. Flere påpekte også at koronapandemien hadde medført mer uteskole ved bruk av skolens uteområder og nærområder. Informant E mener utforskning av nye uteområder stimulerer elevenes fantasi og kreativitet, og innbyr til ulik lek. Som eksempel vil åpne sletter, skogsterreng og områder rundt et vann skape ulike muligheter for lek. Samtlige informanter avsetter tid til frileken på uteskole. I tillegg kunne flere fortelle om lekende

tilnærminger på uteskole som ved natursti, stafetter, orientering og andre konkurransepregede aktiviteter. Natursti og orientering kan benyttes for å øve på bokstaver, innarbeide lesestrategier eller for å repetere ulike fag. Elevene får samtidig vært i bevegelse og trent seg i samarbeid. Informant E har fremdeles i fjerdeklasse ukentlig uteskole, til stor glede for både lærere, elever og foresatte. Teamet har en oppfatning av at elevene best lærer i aktivitet, og når de opplever flytende grense mellom å leke, være fysisk aktive og lære. Elevene har blitt glad i konkurransepregede aktiviteter, informanten tror at en årsak til dette er at det alltid er lærerne som har satt sammen grupper og lag. Informanten kunne også fortelle at de tar spill og leker som elevene liker og gjør dem mer lærende. Som eksempel har de laget en vri på dansk stikkball, som er slik at en må løse grammatikk eller matematikkstykker for å komme inn i spillet igjen.

### **5.3 Forutsetninger for bruk av lek og lekende tilnærming på skolen**

I følgende del vil jeg legge frem faktorer som informantene så som muligheter og begrensninger for å gjennomføre lek – og lekende tilnærming i skolen. Først med fokus på læreres kompetanse og holdning, så med et syn på den fysiske plassen. Deretter hvordan ledelse, kolleger, elever, foresatte og læreplanen kan påvirke gjennomføring til lek – og lekende tilnærminger.

#### **5.3.1 Lærers kompetanse og holdning**

##### ***Kompetanse og utdanning***

Informantene har lite erfaring med opplæring i lek – og lekende tilnærminger i norskfaget ved sine utdanninger. Dette til tross for at informantene har gjennomført utdanninger på ulike tidspunkter. Flere viser til noe opplæring i lek – og lekende tilnærminger ved fag som matematikk, idrett, musikk og drama. Informant F er opprinnelig barnehagelærer, og knytter sin kompetanse innenfor området til den utdanninga. To informanter som har tatt praktisk pedagogisk utdanning (PPU), informant E hadde om lek – og lekende tilnærming i forbindelse med et fag på universitet, informant D har ikke hatt noe om lek – og lekende tilnærming. Informant A tar nå videreutdanning som lærerspesialist i begynnerfag og har med dette fått et nytt syn og perspektiv på lekbegrepet og lekende tilnærming.

Informant og utdanning	Lek og lekende tilnærming i utdanninga	IKKE lek og lekende tilnærming i utdanninga
<p>A</p> <p>Lærerutdanning og tilleggsfag (90-2000-tallet)</p>	<p>Leker i KRØV (valgfag)</p> <p>Lek- og lekende tilnærming i nåværende utdanning (lærerspesialist i begynnerfag)</p>	
<p>B</p> <p>Lærerutdanning (80-tallet)</p>	<p>Lekende tilnærming i matematikk</p> <p>Lek i musikk og drama (valgfag)</p>	
<p>C</p> <p>Lærerutdanning (2000-tallet)</p>	<p>Lek og lekende tilnærming i matematikk pga. engasjert foreleser.</p>	
<p>D</p> <p>Fag ved universitet og PPU (2000-tallet)</p>		<p>Ikke hatt om lek og lekende tilnærming</p>
<p>E</p> <p>Fag ved universitet og PPU (90-2000-tallet)</p>	<p>Lek i idrett og drama</p>	<p>Verken lek eller lekende tilnærming i norskfaget.</p>
<p>F</p> <p>Førskolelærer, spes.ped og deretter skolefag (90-2000-tallet)</p>	<p>Lekende tilnærming i matematikk (lærer)</p> <p>Lek i førskolelærerutdanninga</p>	

### ***Holdning til lek og lekende tilnærming***

#### Lek

Informantene beskriver lek ganske likt, de fleste skiller i definisjonen mellom frilek og styrt lek. Informant C mener frileken som oftest foregår i friminutt og på uteskole, mens styrt lek er regjerende inne. Informant D mener en bør strebe etter en god balansegang mellom frilek og styrt lek, og på den måten la elever leke gjennom hele skoleløpet for å fremme sosial utvikling og motivere for livslang læring. Informant A poengterer et personlig endret syn på lekbegrepet ved sin nåværende utdanning og beskriver dermed leken, som i frilek ved at den skal foregå på ungenes eget initiativ, frivillig, fantasifull og kreativ på deres egne premisser. Informant E og F understreker at det er elevene selv som definerer og avgjør når de leker- og når de ikke leker, i tillegg til at leken kjennetegnes som lystbetont, indre motivert og preget av innlevelse og fantasi. Disse to informantene trekker også frem den viktige aktive voksenrollen i leken som veiledende, samtidig som elevene skal få rom til å leke i fred. Informant E har en regel om at alle voksne i klasserommet må være aktive og delta i aktiviteter uavhengig om det er veiledere, rektor, assistenter, observatører osv. - «Voksne får ikke melde seg ut av aktiviteter, men må være forbilder og tørre å by på seg selv».

#### Lekende tilnærming

Lekende tilnærminger beskriver de fleste informantene ganske likt. Informant B mener lekende tilnærminger i småskolen er uunngåelig for å skape variasjon og tilpasset opplæring. Informant D mener lekende tilnærminger kan motivere elevene og gjøre læring gøy. Informant A poengterer det faktum at lekende tilnærminger går utover lekbegrepet, «vi lurert på en måte elevene til å lære». Med dette mener informanten at lærere bruker lek som en tilnærming for å skape sosial og faglig læring og utvikling blant elevene. Informant E poengterte at det er elevene selv som avgjør om de leker og har det gøy, og hevder videre at lærere dermed kan planlegge lekende undervisningsopplegg, uten at det oppfattes som gøy og lekende for elevene. Informant C og F hadde ikke hørt begrepet lekende tilnærming tidligere, men reflekterte begge seg frem til hva det kunne være og kom med relevante eksempler. Informant C nevnte rolleleken som en lekende tilnærming til lesing og skriving, samtidig som den ivaretar elevenes lek. Som nevnt tidligere i resultatdelen ble rolleken av flere trukket frem som en sentral lekende tilnærming til lesing – og skriving. Informant F beskrev lekende tilnærming som at en «bruker lek for å introdusere noe nytt .... leker elevene inn i læring». Informanten reflekterte rundt at en kan ta utgangspunkt i et læringsmål og tilnærme seg det ved en lekende tilnærming, eller ta utgangspunkt i en lekende aktivitet og utvikle den til å bli lærende. Som eksempel på sistnevnte skulle informanten introdusere elevene for mønster, de

satt allerede og perlet, og informanten valgte å bruke den aktiviteten som utgangspunkt. Informanten tror i etterkant at dette skapte like god læring, som om de skulle ryddet vekk perlene og funnet frem matematikkboka.

### **5.3.2 Fysisk plass**

Samtlige informanter fortalte om god plass og flere rom i første klasse. Informant D og F bruker grupperom som lekerom for at elevene skal få mulighet til å la leken «stå». Spesielt trekker informant D dette frem som positivt i forbindelse med rolleleken, da rommet kan gjøres om til «sykehus». Informant A har organisert klasserommet slik at det er mye ledig gulvplass, på den måten er det enkelt med raske skrifter og elevene kan «komme ut på gulvet» for å bevege på seg. Informant C mener elevene skal få jobbe der de vil, og har derfor flere kroker i klasserommet ved hjelp av hyller. På den måten kan elevene få lese og skrive i en krok, bak en hylle eller under bordet. Informant B uttrykte bekymring for inneplassen videre oppover i klassetrinnene. Informanten mener at færre rom og mindre klasserom kan skape begrensinger for gjennomføring av lek og lekende tilnærminger inne. Informant E som nå har fjerde klasse kunne fortelle at de i første klasse hadde større frihet til å innrede klasserommene slik som de ønsket.

Informantene beskrev ulike uteområder. Informant C og F har uteområder uten lekeapparater, men sistnevnte har en lekekasse med lekekjøkken. Informant F mener mangelen på lekeapparater krever fantasi hos elevene og uttrykker dette som noe positivt. Informant C mener derimot at noen lekeapparater som huske- og klatrestativ ville vært en fordel, selv om elevene har tilgang på skogsområder. Informant A, B, D og E er fornøyd med uteområdene, selv om informant B poengterer at koronapandemien har medført mer begrenset bruk av skolens uteområder. Flere av informantene trekker frem nærhet til skog, idrettsplasser og vann som en positiv faktor, selv de som betegnes som byskoler. Koronapandemien har medført økt bruk av nærliggende områder for flere informanter, og som nevnt tidligere mener en informant at dette kan stimulere til ny fantasi og kreativitet blant elevene.

### **5.3.3 Ledelse og kolleger**

Flere informanter opplever at ledelsen er positive, støtter og oppmuntrer til bruk av lek. Samtidig påpeker informant B at ledelsen foretrekker styrt lek fremfor frilek. Informant C har erfart at ledelsens bakgrunn og erfaring kan ha mye å si for deres holdninger for lek. Tidligere har informanten hatt leder uten erfaring med lek, mens nå har informanten en leder med bakgrunn fra barnehage. Informanten mener nåværende leder også ser lekens nytteverdi



som en sentral del av elevenes skolehverdag. Informant A mener skolens lese – og skriveplan som inneholder språkleker underbygger skolens positive holdning til lek. Med tanke på den kollegiale støtten har informantene ulike erfaringer. Informant B mener at lek positiv ledelse påvirker personalet positivt. Informant E understreker at felles grunnverdier i teamet er viktig, og trekker frem sitt team med en felles tanke om flytende overgang mellom lek, fysisk aktivitet og læring. Informant F opplever støttende kolleger, men understreker at en ikke kan forvente at alle andre tenker og praktiserer slik som en selv. Informanten trekker også frem samarbeidet med skolens barne – og ungdomsarbeidere som viktig, da dem har mye kompetanse innenfor lek. Informant D tror den varierte gjennomføringen av lek- og lekende tilnærminger blant annet kommer av at leken ikke er timeplanfestet. Informant C har opplevd at nyutdanna og eldre lærere er de som er mest reservert og skeptiske til lek. Informanten trekker frem en mulig årsak til dette er hva en føler seg trygg og komfortabel med, og om en våger å stå i det en tenker er best for sine elever. Uavhengig av hva andre måtte mene og si uttrykte samtlige informanter at de uansett kommer til å fortsette med å gjennomføre lek – og lekende tilnærminger i sin undervisning.

<b>Informant</b>	<b>Ledelse</b>	<b>Kolleger</b>
<b>A</b>	Støtter leken, blant annet er språkleker i skolens lese– og skriveplan på småtrinnet.  Gode rutiner for overgangen barnehage-skole.  Lyttende til informantens kunnskap om lek.	Teamet er gode på å dra i samme retning.
<b>B</b>	Støtter leken, men har et ønske og forventning om styrt lek.  Kritiserer ikke frilek på uteskole.	Støttende i leken, dette kan ha noe med ledelsens positivitet å gjøre.
<b>C</b>	Ledelsens bakgrunn har mye å si for deres holdning. Nå har lederen bakgrunn fra barnehage og skole, og ser dermed viktigheten av lek.	Varierte erfaringer, ofte har jeg møtt skepsis hos nyutdanna eller «eldre» kolleger. Jeg tror dette handler om å være trygg i sin egen undervisning og se elevenes beste.

<b>D</b>	Støtter leken.	Lærerens holdning er avgjørende, og det er viktig at en oppmuntrer hverandre til lek – selv om det ikke er timeplanfestet.
<b>E</b>	Aldri opplevd at ledelsen er negativ til lek.	Teamet har de samme grunnverdiene, dette er viktig. Det er lettere å samarbeide med
<b>F</b>	God støtte til lek	Vi støtter hverandre godt, men det er viktig å være klar over at jeg ikke kan forvente at alle skal gjøre som meg. Det er viktig at vi lærere bruker barne – og ungdomsarbeiderne, og deres kompetanse.

### 5.3.4 Elevforutsetninger

Elevenes engasjement, glede og motivasjon ved lek – og lekende tilnærminger motiverer informantene til å gjennomføre slik undervisning. Informant C mener at læring skal være gøy, og at det ikke skal være nødvendig å kun sitte på plassen sin for å lære å lese og skrive. Informant B mener lek er en naturlig tilnærming til læring for barn. Informant A tror lekende tilnærminger kan skape en variasjon, motivere elevene ved mestring og at de har det gøy, noe som også kan gjøre dem mer utholdende. Informant C tror også at styrt lek og lekende tilnærminger kan ruste elevene til å delta i frilek, fordi det å leke er en kjent kontekst. Informanten jobber ved en fådelt skole, og tror elevene opplever å få medvirke i utarbeidelsen av lekende tilnærminger. Som eksempel kommer elevene i 3-4. kl. ofte med forslag til leker og aktiviteter som kan gjøres sammen med elevene i 1-2 kl. Informantene har ulike erfaringer knyttet til barns lekekompetanse når de kommer fra barnehagen. Informant E mener barnehagen er bedre på lek enn skolen, og at overgangen blir for brå for elevene. Informant F har opplevd mange barn uten lekeerfaring, sett i lys av lekespråket – å late som. Informanten bruker derfor mye tid i starten på å late som, samt bruke fantasien. Informanten forteller at elevene synes det er rart i starten, å late som om de mater fugler eller drikker noe varmt. Samtidig tror informanten evnene til å være kreativ og bruke fantasien danner et grunnlag for å senere kunne produsere kreative tekster.

Selv om lek av informantene trekkes frem som positiv for faglig- og sosial utvikling hos elevene og klassemiljøet, har tre informanter erfart at enkelte elever kan ha utfordring med å ta del i frilek ved skolestart. De trekker frem mulige årsaker som lite positive lekeerfaringer,

manglende lekekompetanse, språklige barrierer, sjenanse, ny tilflyttet eller diagnoser. Konkrete tiltak for å få elevene med i leken har vært å ha fokus på veiledning av eleven og medelever for å inkludere i leken. Informant C har hatt positiv erfaring med selv å bli veiledet av PP-tjenesten til hvordan en kan bidra med positiv utvikling for elevene. Informant E påpeker viktigheten av å være en aktiv og observant voksen som er til stede for å veilede elevene i leken. Informantene hevder at det ved intens opplæring og veiledning kan ta om lag et halvt år før elevene er ordentlig inkludert i leken. Dette vil selvsagt variere. Informant B har opplevd at enkelte skolestartere har en negativ holdning for deltakelse i enkelte aktiviteter, som å være med på BlimE-dansen. Elevene hadde sagt at det var *teit og for pyser*, slike holdninger skaper dårlig stemninger og kan fort spre sperrer for lekenheten, mener informanten. Dette måtte informanten dermed ta tak i og jobbe med.

### ***Foresatte***

Informantene forteller om ulike erfaringer med tanke på foresattes holdninger til lek – og lekende tilnærminger i skolen. Noen har opplevd foresatte som er skeptisk til møblering av klasserom, metodene STL og STL+, samt når elevene forteller at de leker hele dagen. Informantene har erfart at foresatte viser forståelse når de blir informert og forklart med bakgrunn i begrunnelser for valgene lærerne gjør med tanke på de nevnte tingene. Samtlige informanter hevder at nøkkelen til et godt samarbeid er god informasjon og kommunikasjon. Informant F har sett at foreldremøter i forkant av skolestart med forventningsavklaring har god effekt. På den måten mener informanten at en kan avverge at foresatte forbereder elevene på en stillesittende hverdag på plassen sin, der de må rekke opp hånda og får masse bøker. Informant C har opplevd skeptiske foresatte i forbindelse med at elevene forteller at de har lekt hele dagen. Foresatte har da blitt invitert til klasserommet for observasjon og deltagelse i rolleleken, samtlige har da snudde tankegangen når de ser at elevene leser, skriver og regner samtidig som de har det gøy i leken. Informant B opplevde ved skolestart høsten 2020 at flere foresatte var frempå og lurte på hvordan skolen skulle iverksette lek og utforsking i den nye læreplanen. De foresatte var tydelig oppdaterte og engasjerte, men informanten var redd de trodde at det er mer tid til lek enn det i realiteten er. Med andre ord har informantene blandete erfaringer med foresattes forventninger til lek.

Informant	Elever	Foresatte
<b>A</b>	<p>Lek er en god vei til læring, elevene motiveres og blir mer utholdende. De blir på en måte «lurt» til å lære. Som eksempel liker elevene godt språkleker.</p> <p>Informanten ser ingen negative sider ved lek og lekende tilnærming, men poengterer at det er viktig å skape forutsigbarhet og trygghet. Spesielt for elever med atferds utfordringer.</p>	<p>Jeg har ikke opplevd at foresatte er negative til lek. foresatte har derimot vært skeptiske til møblering og STL, fordi de er vant med den mer tradisjonelle lese- og skriveopplæringen. God informasjon og begrunnelser er derfor viktig.</p>
<b>B</b>	<p>For elever er det helt naturlig å leke, de «vet ikke om noe annet enn å leke». Lek og lekende tilnærming kan brukes som variasjon, for å fenge alle og for at elevene skal tilegne og erfare på ulike måter. Lek kan også brukes som avbrekk og pauser.</p> <p>Dette skoleåret er første gang informanten har opplevd at elever har en «sperre» når det kommer til lekenhet. Noen elever mente at BlimE-dansen var teit og «for pyser», dette skaper dårlig stemning.</p>	<p>Ved foreldremøtet i oppstarten denne høsten var foresatte tidlig ute med å spørre om hvordan vi skulle gjennomføre leken og utforskning med tanke på den nye læreplanen. Foresatte er tydelig oppdaterte, men tror kanskje vi har bedre tid til lek enn det vi faktisk har. e på den nye læreplanen. De hadde tydelige forventninger til lek og utforskning, og var tydeligvis oppdaterte.</p>
<b>C</b>	<p>Leken påvirker det sosiale miljøet positivt. Styr lek og lekende tilnærming ruster elevene til å delta i frilek, til å tørre å prøve ut nye ting. Å lære skal være gøy, derfor lar jeg elver lese og skrive der de vil – om det er under bordet eller bak en hylle.</p> <p>Lek og lekende tilnærming kan innebære elevmedvirkning. Informanten jobber på en fådelt skole og har flere ganger opplevd at de eldre elevene kommer med forslag og innspill til aktiviteter som de kan gjøre sammen med de yngre elevene.</p> <p>Elever med utfordring til deltakelse i lek trenger veiledning og tett oppfølging. Jeg har god erfaring med å selv få veiledning fra PPT, for på best mulig måte å hjelpe elevene. Ved intens opplæring og veiledning har ofte skolestarterne tilegnet seg lekekompetanse innen et halvt år.</p>	<p>Jeg har opplevd at foresatte har vært skeptiske når førsteklasingen kommer hjem og sier de har lekt, eks. sykehus, hele dagen. De forstår ikke omfanget og hva det faktisk innebærer. Jeg har derfor invitert foresatte til å delta i rollelek, ved butikk og sykehus. Etter å ha observert hvordan elevene leser, skriver og regner, har de snudd tankegangen sin.</p>
<b>D</b>	<p>Lek og lekende tilnærming motiverer elevene, gjør det gøy å lære og gir dem mestring.</p>	<p>Jeg har ikke hørt annet enn at foresatte er positive til lek. Vi har også delingstimer der halve klassen jobber, og halve klassen leker eller gjør andre kreative aktiviteter med personalet fra AKS. På den måten er</p>

		vi er et felles system og elevene får «ekstra leketid».
<b>E</b>	<p>Ved lek og lekende tilnærming kan en variere undervisningen og treffe alle, elevene motiveres til å lære og kan gjøre læring lystbetont. Det medfører faglig og sosial glede og utvikling. Elevene observerer hverandre og blir kjent med hverandres sterke og svake sider. Vi har hatt mye par- og gruppeøvelser, der vi på forhånd har bestemt sammensetningen basert på styrker og svakheter for å lære hverandre.</p> <p>Vi har erfart at skolestartere som ikke kjenner de andre eller elever med språklige barrierer kan ha utfordring med å komme inn i leken. Det er viktig at voksne fanger opp elever som faller utenfor leken, lære elevene til å inkludere hverandre og hjelpe hverandre inn i leken, og finne passende roller. Eksempelvis var det en elev som fikk tildelt rolle som troll, fordi den bare trengte å si «whæ». Dette var godt ment av medelevene, men ble oppfattet negativt av eleven selv. Derfor er det viktig at vi er aktive voksne, som kan veilede elevene.</p>	<p>Ved oppstart i førsteklasse var foresatte skeptiske til STL+, da dette var ukjent for dem. Ved begrunnelser av metoden ved motorikk, motivasjon og naturlig tilpasset opplæring ble de «roligere». Vi dokumenterte mye av det elevene gjorde ved bilder og film som legges ved på ukebrev og vises på foreldremøter. Dette gjør vi fremdeles i fjerdeklasse, og elevene får se at elevene er fysisk aktive, lekende og har det gøy mens de lærer.</p>
<b>F</b>	<p>Lek og lekende tilnærming påvirker elevenes trivsel og læring.</p> <p>Det er viktig å hjelpe de elevene som ikke kommer inn i leken ved skolestart, ofte er det fordi de er redd sine forslag ikke skal bli anerkjent og hørt, eller sjenanse. Det er også viktig med rutiner i hverdagen, som gjør at elevene ikke må bruke energi på å lure på når de skal få leke.</p>	<p>Foresatte er veldig positive til leken. På foreldremøtet før skolestart ber vi foresatte om å ikke skape forventninger hos elevene til at skolestart innebærer mye bøker, sittestilling og å rekke opp hånda. Vi ønsker at barna skal ha det gøy og lære på egne premisser.</p>

### 5.3.5 Læreplan

Som nevnt har informantene ulikt antall år bak seg i skolen, dette betyr at noen av dem har jobbet med flere læreplaner, mens andre har jobbet med LK06, og nå LK20. Informant B har lengst erfaring og jobbet med flest læreplaner, et savn er den timeplanfestede tiden til lek. Selv om informanten ser det som en fordel at elevene lærer å lese og skrive tidligere enn før, hevder hun at skolen i større grad bør sees som en helhet og med det, at leken naturlig skal gis større plass. Om LK20 sier flere informanter at de nå kan begrunne sine metoder og tilnærminger i læreplanen. Spesielt informant C uttrykte at dette var utfordrende ved LK06,

da den var stor og vid. Derimot skaper LK20 med fokus på tverrfaglighet og utforsking, mulighet til å bruke lek – og lekende tilnærming. Samtidig understreker flere informanter at dette ikke er synonymt med at det faktisk *blir* mere lek og utforsking. Selv om det står nevnt i læreplanen vil det fremdeles variere hvordan- og i hvor stor grad dette gjennomføres. Årsaken til dette er at læreplaner tolkes av hver enkelt lærer, team og skole. Informant E kjenner til flere lærere som har følt- og fremdeles kjenner på at læreplanmål stresser og presser dem. Dette kan medføre at noe bortprioriteres, informant E vet dette ofte kan omhandle leken.

Informant	Læreplanens påvirkning på lek og lekende tilnærming
A	<i>Læreplanen har i stor grad vært målorientert, men jeg har jobbet såpass lenge at jeg gjør litt mer «som jeg vil». LK20 bidrar til å synliggjøre leken mer.</i>
B	<p><i>Jeg har jobbet gjennom flere epoker og læreplaner, fra fokus på frilek og lite målorientert, til den nåværende målorienterte læreplanen. Noe positivt ved utviklingen er at elever tidligere kanskje ikke lærte å lese og skrive før i 3.kl., det er jo ikke helt optimalt. Noe negativt ved utviklingen er da de tidfestede timene til lek utgikk.</i></p> <p><i>Jeg skulle ønske vi kunne finne en balanse mellom frilek og målorienterte aktiviteter, så ikke frileken glemmes – og vi samtidig «sikrer» elevens læring. Det er viktig med helhetsbildet, vi må ikke glemme at elevene skal gjennom nasjonal kartlegging på våren, som er krevende. LK20 trekker frem lek og utforsking, men tiden vil vise hvor mye lek som faktisk kommer inn i skolen, men jeg fortsetter med lek!</i></p>
C	<i>Informanten er for tiden i permisjon, og har derfor ikke jobbet aktivt med den nye læreplanen – men vært med i skolens omstillingsarbeid i forkant. Jeg opplevde LK06 som stor og vid – litt overveldende. Jeg synes det var vanskelig å knytte lek og kompetansemål sammen. LK20 virker til å skape flere muligheter, og åpner opp for tverrfaglighet, som jeg har savnet.</i>
D	<i>Det kan være utfordrende å gjennomføre lek i tunge målstyrte systemer. LK20 gir åpenbart mer tid til lek, når en kan fokusere og jobbe i dybden med enkelte tema og velge bort andre.</i>
E	<i>Jeg er veldig fornøyd med fagfornyelsens vinkling på at det er mer rom for å være lenger i ett tema, ved dybdelæring og tverrfaglighet. Vi har i stor grad brukt dette, men nå kan vi begrunne det med læreplanen. LK20 skaper derfor mer rom for lekende aktiviteter, og er en naturlig innfallsvinkel på småtrinnet i for bindelse med dybdelæring. De tverrfaglige temaene kan også fint læres</i>

	<i>gjennom lek. Samtidig vet jeg mange har vært – og fremdeles er stressa og føler seg presset av alle mål i skolen. Dette kan medføre at lek blir nedprioritert.</i>
F	<i>Jeg er positiv til at lekbegrepet blir mer synlig i LK20, men dette er ikke synonymt med at det blir gjennomført mer lek. Jeg kan nå begrunne undervisninga mi med lek i læreplanen. Læreplanen innebærer mye tolkning, jeg er redd frileken glemmes – den er jo så viktig! Jeg blir skuffet når jeg snakker med lærerstudenter som har vært på lekekurs og kun har hatt aktivitetsbaserte leker.</i>

## 5.4. Lese – og skriveopplæringa

I følgende del vil jeg legge frem informantenes uttalelser i forbindelse med formell bokstavinnlæring, bruk av læreverk, læringsressurser og kartlegging. Jeg vil også legge frem en oversikt over metodene informantene benytter.

### 5.4.1 Formell bokstavinnlæring

Når informantene starter den formelle bokstavinnlæringa varierer, det samme gjør antall bokstaver som introduseres ukentlig. Informant B, C og D starter formell bokstavinnlæring fra skolestart og introduserer elevene for 1-2 bokstaver per uke. Med noen repetisjonsuker har elevene gjennomgått alle bokstavene innen første halvår. Informant A er skeptisk til hurtig bokstavinnlæring fra skolestart, og mener det er misforstått og kan demotivere elever. Informanten pleier derfor å vente med formell bokstavinnlæring til rett før jul i 1.kl. og tar da i utgangspunktet 1 bokstav i uka. Informant E praktiserer metoden STL+, noe som medfører at man ikke har formell bokstavinnlæring før høsten i 2. kl. Informanten mener en fordel ved dette er at elevene allerede da har kunnskap om bokstavene og deres funksjoner, slik at de er mer motiverte, og ikke minst motorisk klare. Informant F er også skeptisk til formell bokstavinnlæring og kunne personlig ventet til 2. kl. Informanten pleier å se an elevenes interesse og modenhetsnivå før de avgjør når de skal starte den formelle innlæringa. Fra skolestart er informantene opptatt av å gjennomføre mye språkleker for at elevene skal bli kjent med språket og ha et bedre utgangspunkt når de starter å lære bokstavene. Ved tidligere kull har dette resultert i at alle elevene tilnærmet samtidig knekker lese – og skrivekoden og følger samme progresjon. Informanten opplevde årets skolestartere som ivrige, og vurderte å starte den formelle innlæringa rett før jul med ukentlig 2 bokstaver.

Informant	Når starter den formelle bokstavinnlæringa?	Antall bokstaver i uka
A	Rett før jul i 1. kl.	Utgangspunktet: 1
B	Skolestart	1
C	Skolestart	2
D	Skolestart	1-2 + repetisjonsuker
E	Høsten i 2. kl.	1-2
F	Varierende, ser an elevene. Årets kull før jul i 1. kl.	Utgangspunkt 2

#### 5.4.2 Læreverk og andre læringsressurser

Fire av informantene forholder seg ikke til et fast læreverk tilknyttet norskfaget, men noen kopierer fra enkelte verk. Informant B og D bruker læreverket Zeppelin, informant B sine elever har leseboka, mens informant D sine elever har både lese – og arbeidsbok.

Informantene benytter i liten grad lærerveiledninga, men vet at det er forslag til lekprega aktiviteter en kan gjøre med elevene. Informantene har innarbeidede tilnærminger som de synes fungerer og kjenner dermed ikke på behovet for å forholde seg til lærerveiledninga.

Informant D uttrykte samtidig et ønske om et oppslagsverk med mer eksempler på leker, lekende tilnærminger og språkleker. Alle informantene benytter ulike digitale

læringsressurser og nettsider som iMAL, Teaching fantastic, Malimo, Salaby og Spireserien.

I tillegg bruker flere nettsider til ulike læreverk og henter inspirasjon til

undervisningsopplegg og til å lage spill i sosiale medier. Ved informant F sin skole ble det for

en stund tilbake enighet mellom personalet og foresatte om å kutte læreverk i norskfaget. De

bruker ressurser fra iMAL og lager i tillegg mye selv, samt en sjelden gang kopiere fra

diverse læreverk. Informant C sin skole har i år testet Cappelen Damm skole – digitale

læringsmidler for fagfornyelsen, så informanten var i permisjon under intervjuet hadde hun

ikke direkte erfaring med dette. Kolleger hadde fortalt om positive opplevelser. Informant A

hevder at en hovedårsak til å ikke benytte et fast læreverk i norskfaget er ønsket om å tilpasse

innfallsvinkelen naturlig til elevene. På den måten kan en jobbe temabasert og eksempelvis



sørge for at elevene har samme tema på skolen og i lekse. Informant E som bruker STL+ metoden lagde i første klasse alle lese – og skrivelekser til elevene. Årsaken til dette var å skape en helhetlig og temabasert læring, i tillegg til å sørge for at elevene fikk differensierte tekster om samme tema og ble eksponert for skrifttyper som de selv jobbet med.

Informant	Bruk av læreverk?	Andre ressurser
A	Nei	Diverse digitale ressurser, også ved bokstavinnlæring. Ønsker en naturlig innfallsvinkel tilpasset elevene.
B	Elevene har Zeppelin lesebok	Bruker diverse læremidler fysisk og digitalt. Leseuniversets nivådelte småbøker Selvgående arbeidshefter Leselekse fra Johnsbråten, eventuelt fra andre verk ved mer utfordring
C	Nei	Bruker diverse læremidler fysisk og digitalt. iMAL Cappelen Damm skole – digitale læremidler for fagfornyelsen
D	Elevene har den gamle Zeppelin leseboka og den nye oppgaveboka.	Bruker ikke lærerveiledningen, innarbeidede rutiner. Digitale ressurser som Malimo, Teaching funtastic og spireserien. Lager mye spill pregede aktiviteter som «lagres» i bokser i klasserommet. Kan brukes som ferdig – og repetisjons aktiviteter.
E	Nei	I 1. kl. lagde vi leseleksene selv, basert på tema. Dette er mindre tidkrevende enn å lete etter passende tekster. Vi kan differensiere tekstene og sikrer at skrifttypen er lik bokstavene elevene skal skrive (eks. Comic sans).
F	Nei	Lager det meste selv. Bruker mye iMAL som inspirasjon. Kopierer en sjelden gang fra læreverk.

### **5.4.3 Kartlegging**

Informant B hevder at den nasjonale kartleggingsprøven i lesing som gjennomføres våren i førsteklasse er krevende for elevene og skaper et press om bokstavinnlæringa, som kan begrense andre aktiviteter og leketid. To av informantene fortalte hvordan de kontinuerlig kartlegger elevenes bokstavkunnskaper. Siden dette ikke var et spørsmål i intervjuguiden, kan det ikke utelukkes av øvrige informanter også gjennomfører lignende kartlegginger.

Informant B benytter SOL-programmet, systematisk observasjon av leseutviklingen, som ble redegjort i teoridelen. Informanten mener denne kartleggingen enkelt medfører tilpasset opplæring i undervisningen. Informant C gjennomfører fra månedlig fra skolestart iMAL-kartlegging som ble redegjort for i teoridelen. Informanten hevder dette er en god måte å kontinuerlig overvåke elevenes utvikling og samtidig skape et godt utgangspunkt for å tilpasse opplæringa.

### **5.4.4 Ulike metoder**

Informantene oppgir å benytte ulike tilnærminger og metoder i den første lese – og skriveopplæringa. Som tidligere nevnt oppgir flere informanter at elevene får en naturlig tilnærming til lesing og skriving ved rollelek. Dette kan kategoriseres som eksperimenterende skriving, som også kan resultere i at elever skriver seg til lesing (STL). Informant A hadde frem til intervjuet i uke 45 kun fokusert på STL og ikke på formell bokstavinnlæring.

Årsaken til dette var at elevene ved STL tilegner seg bokstavene med bakgrunn i at de har brukt for dem. Som utgangspunkt for skrivingen var felles leke opplevelser, høytlesing eller dukketeater. Leken kan her sees som en førskrivingsaktivitet. Informant E praktiserer STL+ metoden, ved bruk av iPad og programmet Skoleskrift. Også informant B sine elever benytter dette programmet, men informanten benytter ikke STL+ metoden, men heller STL. Informant E benyttet i førsteklasse mye av LTG-metoden, ved at elevene dikterte og læreren var sekretær.

## 6.0 Drøfting

### 6.1 Innledning

I følgende del vil jeg drøfte de mest sentrale funnene som ble presentert i resultatdelen opp mot relevant teori og litteratur fra teorikapitlet. Drøftingsdelen er delt inn i tre delkapitler. Først vil jeg i delkapittel 6.2 drøfte hvordan informantene definerer lekbegrepet og skiller mellom lekens egenverdi og lekens nytteverdi. Videre vil jeg i delkapittel 6.3 drøfte hvordan informantene definerer og praktiserer lekende tilnærminger i begynneropplæringen. Til slutt vil jeg i delkapittel 6.4 drøfte sentrale rammefaktorer som informantene hevder skaper muligheter og begrensinger for lek – og lekende tilnærminger i skolen.

### 6.2 Lekens egenverdi vs. lekens nytteverdi

Da informantene skulle beskrive og definere begrepet *lek* skilte de fleste mellom frilek og styrtlek, altså lekens egenverdi og nytteverdi. Informantene beskriver de to formene for lek likt, og peker på at det synes å være mest fokus på lekens nytteverdi, i form av styrt lek, i skolen. Frileken beskrives av informantene som den barnestyrt leken som foregår i friminutt, på uteskole og eventuelt i klasserommet ved avsatt leketid. Dette kan kategoriseres som lekens egenverdi. Styrt lek beskrives av informantene som voksenstyrt lek, der de voksne har faglige eller sosiale mål og hensikter med leken. Dette kan kategoriseres som lekens nytteverdi. Flere informanter hevder at det bør skapes en bedre balansegang mellom frilek og styrt lek i skolen, blant annet for å sørge for at elevene opplever stimuli av lekens egenverdi i skolen. Det er barnet selv som definerer og avgjør om en aktivitet er lek – eller lekende (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20). Å leke er dermed ikke noe som kan påtvinges barn, ettersom leken defineres og beskrives som aktiviteter som foregår på barnas premisser, oppstår spontant, er indre motivert, preget av kommunikasjon og fantasi, og som oppfattes som frivillig og gøy av barnet selv (Broström, 2019, s. 44-46; Skram, 2007, s. 51-52; Öhman, 2020, s. 30, 53). Flere informanter påpeker dette, og understreket også at det derfor vil variere hva elevene opplever som lek og lekende aktiviteter. Det kan være flytende overganger mellom de ulike formene for lek (Broström, 2019, s. 50-52). Dette betyr at lekens egenverdi ved frilek kan utvikles til å omfavne lekens nytteverdi i form av styrt lek, og omvendt. I tråd med teorien uttrykker informantene at det er et poeng og helt sentralt at elevene må synes en aktivitet er gøy for å kunne definere eller omtale den som en lek, lekende aktivitet eller lekende tilnærming.

### **6.2.1 Lekens egenverdi – frilek**

Lekens egenverdi eller barneverdi defineres og omtales som den viktigste dimensjonen av lek for barn selv, nettopp fordi barn leker for å ha det gøy (Broström, 2019, s. 47-48; Hogsnes, 2019, s. 111,116; Lillemyr, 2019, s. 65; Öhman, 2020, s. 16; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120). Dette sier mye om hvor viktig frilek er for barn. Når en snakker om lek er det som regel fra dette barneperspektivet, i kraft av lekens egenverdi. Som eksempel er leken som omtales i FNs barnekonvensjoner, i kraft av egenverdien (Barnekonvensjonen, 2003; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 65). Med bakgrunn i dette har FN kritisert hvordan skoler prioriterer akademisk suksess ved målorientert fokus og formell læring fremfor barns deltakelse i lek (2013, s. 12). Dette innebærer også lærerens og skolens evne til å se muligheter for bruk av leken både som egenverdi, men også som en nytteverdi, ved å lære gjennom lek. I teoridelen viste jeg til flere som hevder at lekens egenverdi bør vernes om ved å sørge for at lekende tilnærminger ikke går på bekostning av lekens egenverdi (Løndal, 2019, s. 96; Skram, 2007, s. 103; Öhman, 2020, s. 43). Konkrete tiltak som ble pekt på er å avsette tid til frilek, oppmuntre elevene til å leke og sørge for at alle inkluderes.

Informantene er på linje med Skram når de peker på at lekens egenverdi i størst grad finner sted i friminutt, mens den voksenstyrte leken dominerer inne i klasserommet (2007, s. 108). Flere informanter trekker frem uteskole som en arena for frilek, og noen avsetter også tid til frilek i klasserommet. Likevel er det flere informanter som innser at frileken i klasserommet ikke alltid blir praktisert fordi læringsaktiviteter og andre utforutsette ting kommer i veien. Som en informant påpekte er det mye elever skal lære på kort tid, dette kan medføre mindre tid til lek enn først planlagt. Dette resultatet, at informantene selv ser at leken bortfaller fordi andre ting tar lenger tid enn forventet, var litt overraskende. Tross i at informantene tilsynelatende er opptatt av frileken, kan det være faktorer som gjør at den bortfaller. Dette kan peke i retning av et behov for å løfte frem lekens egenverdi, slik at den ikke forsvinner i den målorienterte skolen. Dette er trolig årsaken til at flere informanter hevder å avsette tid til frilek på uteskole, på den måten ivaretas på en måte lekens egenverdi.

### **6.2.2 Lekens nytteverdi – styrt lek**

Lekens nytteverdi blir definert og omtalt som hva leken kan «brukes til», altså hvilken nytte den kan medføre for barns læring og utvikling (Eik et al., 2011, s. 24; Hogsnes, 2019, s. 96; Lillemyr, 2019, s. 65; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64). Eksempelvis kan erfaringer fra aktiviteter, utforskning og samhandling med andre bidra til språklig, sosial, motorisk,

intellektuell og emosjonell utvikling. Flere informanter trakk frem disse utviklingspotensialene som nytteverdi av leken generelt, både frilek og styrt lek. Voksne og barn har ulike tilnærminger, perspektiver og erfaringer med lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 145). Slik som egenverdien er den viktigste for barnet, kan nok voksne fort se på nytteverdien som det viktigste. Flere informanter løftet frem lekens nytteverdi som mulighet for å lære gjennom lek, og i en flytende overgang til lekende tilnærminger. Öhman beskriver menneskets lekestyrke eller lekekompetanse som et medfødt anlegg for deltakelse i samhandlende aktiviteter, og som en muskel som kan trenes opp ved å leke (2020, s. 13, 15, 17 49-52, 71-72). På den måten kan deltakelse i styrt lek medføre at barnet utvikler evne til å se lekepotensialet i liknende situasjoner senere, samt at det tilegner seg lekekompetansen som er nødvendig for å initiere til lek (Öhman, 2020, s. 56, 68-69; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 125). En informant påpekte dette ved å se styrt lek som en nyttig forberedelse for elevenes deltakelse i frileken.

Informantene synes å være på linje med lærerne i responsanalysen, om at det er for lite tid til lek i skolen og at skoledagen kan bli for teoretisk (Utdanningsforbundet, 2018, s. 10, 12-13). Dette er noe overraskende da det tross alt er opp til læreren hvor stillesittende og teoretisk skolehverdagen er. Samtidig kan det være at mange føler seg bundet til tradisjonelle undervisningsformer og kjenner på det målorienterte presset. Det kan også være at flere mangler kunnskap og kompetanse om hvordan undervisninga kan gjøres mer lekende og aktiv. Dette virker riktignok ikke til å være en faktor som påvirker mine informanter, som både har kunnskap om og gjennomfører lek – og lekende tilnærminger. Som nevnt er det først i etterkant av gjennomførte lek og lekende tilnærminger at en kan vurdere grad av oppnådd læring (Öhman, 2020, s. 120). Dette betyr at læreren kan planlegge lekende tilnærminger som ikke medfører læring, men det betyr også at læreren kan planlegge lekende tilnærminger som elevene ikke oppfatter som lekende. I så tilfelle kan elevene oppfatte aktiviteten som en ikke-lekende aktivitet. Dette betyr at den målorienterte leken med fokus på lekens nytteverdi kan true lekens egenverdi. Når lek ikke oppfattes som lek, er det ikke lek. Som tidligere nevnt kan ingen tvinges til å leke, for dem som tvinges til å leke vil ikke oppfatte leken som lek.

### 6.3 Lekende tilnærming

Lekende tilnærming kan beskrives som et verktøy eller en arbeidsmetode med hensikt om å gjøre læringssituasjoner morsomme ved ulike aktiviteter, utforskning og kreativitet i samhandling med andre (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2019, s. 58-59; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). To av informantene hadde ikke kjennskap til begrepet lekende tilnærming, men reflekterte og resonnerte seg likevel frem til relevante eksempler som stemmer overens med definisjonen. Som ved at en kan leke elevene inn i læring ved å introdusere nye temaer på en lekende måte eller bruke rolleleken som en lekende tilnærming til lesing og skriving. Rolleleken var noe flere informanter hevdet å vektlegge i sin undervisning, dette kommer jeg tilbake til. Generelt sett oppfattet jeg informantene som positive til lekende tilnærminger, og flere beskrev tilnærmingen som sentral i småskolen for å skape variasjon, tilpasse opplæringa til elevenes nivå og gjøre læring gøy. Samtidig var flere opptatt av at lekende tilnærminger, på lik linje med styrt lek, går utover lekbegrepet i forståelsen av lekens egenverdi. En informant beskrev tilnærmingen som at en på et vis lurte elevene til å lære, dette ble fremlagt på en positiv måte.

Lekende tilnærming vil kategoriseres som lekens nytteverdi og hva læring gjennom lek og i samhandling med andre kan medføre av læring (Eik et al., 2011, s. 24; Lillemyr, 2019, s. 65; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64). I teoridelen eksemplifiserte jeg dette som at deltakelse i lek og samhandling kan bidra til å utvikle barnets språkkompetanse, sosial kompetanse, emosjoner, motorikk og intellekt. Dette er også faktorer informantene trekker frem som positive ved lekende tilnærming og fysisk aktivitet. Selv om en har lekende tilnærminger, er det som nevnt viktig å skille mellom det og barnas egen frilek. Angående planlegging av undervisning med lekende tilnærminger reflekterte flere informanter rundt muligheten for å enten ta utgangspunkt i en aktivitet eller et mål og lage et lekende opplegg. Sistnevnte er nok det vanligste. Likevel kunne en informant fortelle at de har tatt utgangspunkt i flere aktiviteter elevene synes er morsomme og ilagt læring. Som eksempel må elevene løse matematikk- eller grammatikkoppgave for å komme inn igjen i dansk stikkball. Som nevnt tidligere er det barn selv som definerer når de leker, dermed kan det være at en planlegger lekende undervisningsopplegg som ikke oppfattes lekende av elevene.

### **6.3.1. Lek som tilpasset opplæring**

Undervisninga skal ved Opplæringsloven §1.3 og den overordna delen av læreplanen tilpasses elevene (Kunnskapsdepartementet, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017). En måte å gjøre dette på er ved å forholde seg til didaktiske spørsmål om hvem som skal lære hva og hvorfor de skal lære det (Skram, 2007, s. 64, 76). Videre hevder Skram at en måte å tilpasse undervisninga til seksåringer er ved å bruke lek og utforskning, blant annet fordi deres mentale alder kan variere fra fire til åtte år (2007, s. 15, 77, 79). Dette blir på lik linje med dimensjonen av lek som inspirasjon og motivasjon som presentert i teoridelen, der barnet lærer ved å utforske og være aktive (Hogsnes, 2019, s. 96; Lillemyr, 2019, s. 65). Aktiv, variert og spennende undervisning kan også virke motiverende for elevene, gjøre dem mer utholdende og skape et positivt grunnlag for livslang læring (Eik et al., 2011, s. 69; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 102-103; Lillejord et al., 2018, s. 49). Flere av informantene fremstilte lekende tilnærminger på liknende måter, og mener at elevene motiveres til læring. En informant var også tydelig på at en ikke skal kjede og utmatte elevene med stillesittende arbeid, men la de være aktive i sin egen læring.

Det overnevnte støtter også det helhetlige læringssynet, der en tar hensyn til – og utgangspunkt i hele mennesket, og behovet for å bruke alle saner, være fysisk aktive, erfare, utforske og lære i samhandling med andre (Skram, 2007, s. 18; Vingdal, 2018, s. 35-36). I tillegg hevder Vingdal at skolestarteres kropp er i en fysiologisk forandring og utvikling som medfører bevegelsestrang, klossethet og et behov for å kunne bruke kroppen sin (2018, s. 38). For å trekke slutninger her kan lek og fysisk aktivitet benyttes og begrunnes med både tilpasset opplæring, et helhetlig læringssyn og motivasjon, samt knyttes til den overordna delen i opplæringsplanen. Motiverte elever vil ha et bedre utgangspunkt for læring og utvikling enn umotiverte elever, og målet i skolen er at elever skal utvikle seg og bli dannede mennesker.

### **6.3.2 Deltakelse**

Vatne hevder at felles erfaringer og samhandling kan styrke klassemiljøet og bidra til hver enkelt elevs faglige – og sosiale utvikling (2006, s. 60). For å delta i samhandling med andre i lek og andre aktiviteter er det ifølge Öhman helt avgjørende at en føler seg trygg (2020, s. 74). Denne tryggheten er det læreren som skaper. En informant fortalte at alle voksne i klasserommet må være med og delta i fysisk aktivitet, nettopp for å vise at de våger å by på seg selv og ikke melder seg ut. Noen informanter har opplevd at enkelte elever ikke kommer

ordentlig inn i leken ved skolestart, dette kan det være ulike årsaker til. Med veiledning og støtte har informantene opplevd at elevene blir komfortable og deltakende i frileken innen et halvt år. Kun en informant opplever at elever trekker seg unna eller holde seg tilbake i felles leker eller aktiviteter i undervisningen. Samtidig er flere informanter opptatt av at det alltid er de voksne som skal dele inn lag eller grupper, slik at ingen skal oppleve å havne utenfor. At elevene ser ut til å være deltakende og aktive i felles leker og aktiviteter kan tyde på at informantene er gode klasseledere som skaper trygge rammer.

### **6.3.3 Lek og læring**

Lillejord et.al. hevder at mange lærere foretrekker og tyr til tradisjonelle undervisningsformer fremfor lekende tilnærminger, fordi førstnevnte oppleves som trygt å gjennomføre og for at elevene skal nå læringsmål (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det er først i etterkant av undervisningsøkta at en kan avgjøre om elever har lært noe (Skram, 2007, s. 75; Öhman, 2020, s. 120). På bakgrunn av dette vil en uavhengig av om undervisningen er preget av individuelle løste oppgaver på plassen sin eller i form av styrt lek og lekende tilnærminger ikke kunne vurdere læringsutbytte i etterkant. Dermed har en i utgangspunktet ikke grunnlag for å hevde at tradisjonelle undervisningsmetoder sikrer mer læring enn lekende tilnærminger, men læreren kan se det som tryggere metode fordi det er det en har mest erfaring med. Sett i lys av Pramling & Wallerstedt sin teori om at undervisning kan sees som en felles og dialogisk aktivitet, med aktive og deltakende elever, støtter også dette antagelser om behovet for mer styrt lek og lekende tilnærming i undervisninga (2019, s. 14).

Lekresponsiv undervisning og veiledet lek er to tilnærminger som støtter lek og lekende tilnærming, og gjør undervisningen lekbasert. Med en lekbasert didaktikk og med fokus på barnas interesser utvikles undervisninga i samspillet mellom barn og voksne ved bruk av fantasi og vekselvis være i «som er» og «som om» (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 12, 16-18). Avgjørende faktorer for dette er aktive voksne og barn med en felles forståelse for lekaktivitetene en gjensidig respekt slik at alle kan ta initiativ og lytte til hverandre. Flere av informantene påpeker viktigheten av aktive voksne i leken, for å støtte og veilede elever. I styrt eller veiledet lek vil den voksne kunne hjelpe elevene med å styre leken inn i en lærings situasjon. Leken går dermed utenfor lekens dimensjon og egenverdi, men elevene kan likevel oppleve den lekresponsiv undervisningen og veiledet lek som morsom. Denne metodikken har vært kritisert for å defineres som lek ettersom voksne er deltakere og



medskapende i leken (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 19). Jeg kommer tilbake til voksendeltakelse i lek senere i drøftinga.

Samtlige informanter var opptatt av å skille mellom frilek og styrt lek, altså lekens egenverdi og lekens nytteverdi. De var også opptatt av å skape en balansegang mellom de to typene lek. Historisk sett har det gjentatte ganger vært dilemma om lek og læring skal sees på som noe felles eller atskilt, pedagoger og forskere har flere ganger skiftet meninger om dette (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 39, 115). En av hovedårsakene til dette er perspektivet på lek, om det sees som lekens egenverdi eller lekens nytteverdi med en målsetning ved leken. I tråd med Skram hevder flere informanter at det er viktig å skape en balansegang mellom lek og undervisning (Skram, 2007, s. 48). På den ene siden kan lek og læring sees som noe felles fordi begge medfører sosial og faglig utvikling, og det kan oppstå glidende overganger (Skram, 2007, s. 78; Öhman, 2020, s. 120). Likevel kan både barn og voksne tenke at det er to separate ting, spesielt kan barn oppleve voksenstyrte oppgaver som arbeid (Öhman, 2020, s. 115). De voksnes holdninger til leken vil også være avgjørende, om det kun sees på som en pauseaktivitet eller også som en tilnærming til læring (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 39). Kanskje vil barn oppleve lek og læring som noe felles dersom deres spontane innspill blir lyttet til og medberegnet (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 101). Uavhengig av hvor mye styrt lek, veiledet lek eller lekende tilnærminger elevene møter i skolens undervisning bør med andre ord skolens ansatte prioritere og avsette tid til frilek for å støtte og stimulere lekens egenverdi.

#### **6.3.4 Informantenes lekende tilnærminger**

Lekende tilnærming kan være planlagt eller oppstå mer spontant. Den kan være planlagt ved at en tenker ut meningsfulle aktiviteter der elevene skal få være aktive og produsenter, istedenfor tradisjonelle reproducenter av kunnskap (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). Den planlagte leken er den mest brukte formen for lekende tilnærminger blant informantene. Lekende tilnærminger kan også oppstå spontant ved at en tar utgangspunkt i elevenes barnestyrt lek og videreutvikler denne til å bli lekbasert læring (Öhman, 2020, s. 42). Senere eksemplifiserer jeg det ved en informants erfaring. Læreverk kan ofte ha eksempler eller forslag til hvordan læringsaktiviteter kan gjøres mer lekende eller aktive (Eik et al., 2011, s. 25). Informantene bruker i liten grad faste læreverk, og ingen av de som forholder seg til læreverk bruker lærerveiledninga. En årsak til dette er at de informantene mener å ha innarbeidede metoder, en annen årsak er at de heller skulle ønsket et mer funksjonelt oppslag

med lekende tilnærminger. De oppgir at praktiseringen av lek og lekende tilnærminger er inspirert fra tidligere bruk av læreverk, egne og andres erfaringer, samt fra sosiale medier. Tidligere viste jeg til Vatne sine eksempler på lekende tilnærminger ved «rolleleik, rammeleik, stasjonsleik, språkleik, song – og rørsleleik» (2006, s. 61). I følgende del vil jeg presentere og drøfte hvordan informantene uttaler å benytte seg av disse lekende tilnærmingene.

### **6.3.5 Skriftspråkstimulerende lek**

Håland hevder at skriftspråkstimulerende lek som rolle- og rammelek der elevene har tilgang på nødvendige redskaper for å kunne skrive og lese (2005, s. 13, 15). Slik type lek vil både kunne utvikle forståelsen for språket og skriftens funksjon, samt gjøre overgangen mellom lek, lesing og skriving flytende. Med voksenstøtte vil skriftspråkstimulerende lek kunne fungere som støttende stillas og tilpasset opplæring. Håland eksemplifiserer skriftspråkstimulerende lek som å leke sykehus, flyplass og avisredaksjon (2005, s. 16). Rolle-, ramme- og temalek kan kategoriseres som lærerik lek der både lekens egenverdi og nytteverdi er representert ved at lesing og skriving inngår som en naturlig del av leken (Eik et al., 2011, s. 62; Skram, 2007, s. 53). De tre formene for lek defineres utfra lekens tidsramme. Rammeleken beskrives som en utvidet rollelek med forhåndsbestemt tema og rammer, mens temalek vil kunne inngå ved tverrfaglig tema- og prosjektarbeid der en jobber utenfor ordinær timeplan (Eik et al., 2011, s. 59; Skram, 2007, s. 100). Informantene omtalte lek med lesing og skriving som rollelek, selv om de ga uttrykk for at tidsperiodene med leken kunne variere. Samtidig poengterte enkelte at oppover i klassetrinnene er det organisatorisk mer praktisk med temalek, da få har flere disponible rom. For enkelhetsskyld vil jeg videre omtale lek som inkluderer lesing og skriving for rollelek, siden det er dette informantene omtaler det som.

Som nevnt i teoridelen er eksperimenterende skriving eller utforskende skriving og STL-metoden mye brukt. Førstnevnte blir beskrevet som når elever utforsker språket ved å bruke skriftlige symboler til å formidle et innhold (Hagtvet, 2009a, s. 187-188, 191-192). STL er når elevene bruker ord og uttrykk de behersker til å uttrykke egne meninger (Hagtvedt, 2009, s. 193; Skjelbred, 2012, s. 98). Fokuset i begge er dermed ikke hvor mye og hvor riktig det skriftlige resultatet er, men hvordan de gradvis forstår korrespondansen mellom fonem og grafem og får veiledning og respons fra læreren som et støttende stillas. Når en skal ha rollelek bør tema være noe som er kjent for elevene, noe de har erfaring med eller interesse

for (Egeberg, 2012, s. 46; Eik et al., 2011, s. 63; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41-42). På den måten vil det både være enklere for elevene å leve seg inn i leken, samt utvikle ordforråd og bruke et kontekstnær språk.

En informant hadde nylig jobbet med tema «kroppen» i alle fag og skulle i gang med å leke sykehus. Informanten påpekte nettopp fordelene av å kunne praktisere, gjenkjenne og bruke ord og uttrykk de hadde lært inn i leken. En fordel for denne og flere andre informanter er at de har grupperom der leken og lekens utstyr og materiell kan stå, dette kommer jeg tilbake til senere. En fordel ved å bruke rollelek i småskolen er både at elevene får leke og stimulere egenverdien, samtidig som nytteverdien fremkommer gjennom lesing og skriving. Dette kan også bidra til å ufarliggjøre lese- og skrivesituasjonen fordi fokuset er på rollens oppgaver og ikke egne prestasjoner (Eik et al., 2011, s. 62; Skram, 2007, s. 54). Flere informanter fortalte om elever som ved eksperimenterende skriving under lek knekker lese – og skrivekoden, samt skriver seg til lesing. Informantene mener at en mulig årsak til dette er at elevene føler på mindre press når de leker, fordi at elevene kjenner sterkere på lekens egenverdi enn nytteverdi. Informantene trekker også frem at elevene utforsker skrivingen og bruker bokstavene fordi de har brukt for dem. Skriftspråkstimulerende lek kan med andre ord omfatte metodene eksperimenterende – eller utforskende skriving og skrive seg til lesing ved lekende tilnærming gjennom rollelek.

### **6.3.6 Andre lekende tilnærminger**

Vatne hevder at lekende tilnærminger kan fremkomme ved ulike typer lek som «rolleleik, rammeleik, stasjonsleik, språkleik, song – og rørsleleik» (2006, s. 61). Flere informanter forteller om mer eller mindre systematisk arbeid med språkleker. En informant har det som en del av skolens lese – og skriveplan, en annen informant har mye språkleker før den formelle bokstavinnlæringa for å danne et godt grunnlag. Dette er noe som kan være med og utvikle elevenes fonologiske bevissthet (Godøy & Monsrud, 2008, s. 27-29; Michelsen, 2018, s. 35; Skjelbred, 2012, s. 94; Ulland, 2018, s. 264). Det virker som at flere informanter kategoriserer sang og bevegelsesleker som språkleker, ettersom det i stor grad dreier seg om språkets oppbygning, rim og rytme. Flere informanter forteller også om aktive og lekende tilnærminger til lesing og skriving ved bokstavjakt og spill på smartboard.

### **6.2.6.1 Digitale verktøy, motorikk og stasjonsundervisning**

Ved stasjonsundervisning er det flere informanter som hevder å ha lekbaserte stasjoner med spill, iPad og konstruksjon. Lotto-spill er en type språklek der elevene trener på å utvikle ordforrådet (Egeberg, 2012, s. 162-163; Lyster, 2009, s. 244-245). Flere informanter fortalte at de lager lotto-spill og lignende som både kan brukes som en lekende tilnærming, pauseaktivitet eller som repetisjon. De fleste informantene har tilgang på iPad, den brukes litt ulikt. Noen bruker den for selvgående oppgaver på nettsider, dette kan ifølge informantene oppleves som lekende for elevene. Andre benytter den mer som et arbeidsverktøy der elevene bearbeider og jobber med tekstsaking. Flere bruker programmet Skoleskrift som jeg omtalte i teoridelen, men kun en av informantene bruker det i rent forbindelse med tilnæringsmetoden STL+. *STL+* innebærer som nevnt i teoridelen at elever bruker digitale verktøy, ofte ved bruk av programmet Skoleskrift med talesyntese for å bli kjent med bokstaver (Berrum et al., 2016, s. 2; Bjerke & Johansen, 2020, s. 143; Sandvik, 2018, s. 95). En fordel ved slikt skriveprogram er at talesyntesen gjør korrespondansen mellom fonem og grafem tydeligere for elevene (Berrum et al., 2016, s. 2). Informantene som benytter Skoleskrift løftet frem dette, i tillegg til å se fordelene av at elevene produserer tekst basert på sitt eget nivå. Det er mulig at elever også vil se på bruk av digitale verktøy som lekende, at det er morsommere enn å produsere tekst på papir. I tillegg når de kan endre på font, skriftstørrelse og finne bilder på nettet, vil nok flere elever oppleve dette som en variasjon. Med mindre det er slik de alltid jobber.

En annen fordel ved tekstproduksjon på digitale verktøy, er som nevnt i teoridelen, at eventuelle motoriske utfordringer ikke hemmer elevene i å formidle sitt budskap (Sandvik, 2018, s. 102; Skjelbred, 2012, s. 97). Dette kan dermed sees som en måte å tilpasse opplæringen på, om elever har utfordringer med å forme bokstaver. I tillegg vil det kanskje være enklere for elever å huske bokstavene ved hjelp av tastatur. Informantene hadde ulike erfaringer angående elevers motoriske ferdigheter før skolestart. Enkelte opplevde at det var lite behov for å trene finmotorikk, fordi de åpenbart hadde jobbet mye med både bokstavforming og lignende finmotoriske øvelser i barnehagen. Andre opplevde at elever i større grad er vant til å dra fingeren på digitale verktøy, og derfor har behov for finmotoriske øvelser. Informantene eksemplifiserte med konstruksjon av lego og plastelina, sporing av bokstaver og former, koordinasjon og bevegelse. Flere informanter bruker å ha en eller et par slike stasjoner ved stasjonsundervisning. På den måten får elevene et avbrekk fra ren jobbing, og informanter kunne fortelle at mange elever synes det er gøy. Til tross for at legostasjonen

kanskje er basert på instruks som «bygg noe som kan fly», så opplever elevene det som gøy. Dette er en måte å få inn lek, selv om mange kanskje tenker at det ikke kan knyttes direkte opp til lese- og skriveopplæringen.

#### **6.2.6.2 Uteskole**

Det finnes mange lek – og lekende tilnæringsmetoder som kan brukes på tur, blant annet natursti og rebus, bruk av naturelementer for bokstavforming, dramatisering og ikke minst frileken (Jordet, 2010, s. 312-314, 317, 328-329). Informantene trekker frem samtlige av disse aktivitetene. Spesielt hadde en informant mye natursti der elevene øver på ukas bokstav samtidig som de samarbeider og er fysisk aktive. En annen informant opplevde at elevene godt liker konkurransepregede aktiviteter og delte de ofte opp i lag for å gjennomføre aktiviteter som leseorientering, stafetter og naturstier. Dette er aktiviteter som kan benyttes med ulik vanskelighetsgrad oppover i skolen, og kan også brukes som differensiert undervisning. Flere av informantene trekker frem frilek som en sentral del av uteskolen, da er lekens egenverdi i fokus.

Ved uteskole skapes det også mulighet for kontekstnær læring, som blant annet kan støtte begrepsinnlæring og medføre at begreper senere kan brukes kontekstuavhengig (Hagtvet, 2009b, s. 213; Jordet, 2010, s. 314-315, 323; Nordstrand & Karsrud, 2014, s. 67; Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Dette er spesielt å kunne se på, ta på og sanse i kontekst. Spesielt fint kan det være for flerspråklige elever, å knytte begreper til fysisk nære ting. Ingen av informantene trekker frem dette. Jordet hevder at turopplevelser kan være et godt utgangspunkt for felles tekstskaping eller eventuelt individuelle logger (2010, s. 316-321). En av informantene trakk frem dette da de hadde benyttet LTG metoden i stor grad, både basert på turopplevelser, men også etter andre felles opplevelser ved høytlesing og dukketeater. Som beskrevet i teoridelen er LTG-metoden en felles tekstskaping der læreren er sekretær og elevene i fellesskap forfatter teksten ofte med utgangspunkt i en felles opplevelse (Eik et al., 2011, s. 80; Frost, 2009a, s. 255). I tillegg til å være en fellesaktivitet kan metoden også styrke elevenes forståelse av korrespondansen mellom fornem og grafem dersom de ser læreren skriver teksten på digital tavle. Tekstene er også et godt utgangspunkt for videre arbeid, eksempelvis kan elever konsentrere seg om å avkode teksten siden innholdet allerede er kjent (Frost, 2009a, s. 260; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 74). Elevene kan også markere visse ord eller bokstaver i tekstene eller gjentatt lese teksten. Gjentatt lesing er som tidligere

nevnt effektivt i utviklingen mot et ortografisk og automatisert lesing (Egeberg, 2012, s. 139; Frost, 2009a, s. 260).

## **6.4 Rammefaktorer – muligheter og begrensninger**

I følgende del vil jeg presentere rammefaktorer som informantene hevder skaper muligheter eller begrensninger for gjennomføring av lek og lekende tilnærminger i skolen. Først vil jeg drøfte faktorer som omhandler læreres kompetanse og holdning. Videre vil jeg drøfte faktorer innenfor læreplaner, målorientering og kartlegging. Til slutt vil jeg drøfte den fysiske plassen inne og ute.

### **6.4.1 Lærers kompetanse og holdning**

#### ***Utdanning – kunnskap og kompetanse***

Øksnes & Sundsdal hevder at lærerens pedagogiske praksis utvikles, tilnærmes og begrunnes gjennom kunnskap og erfaringer i utdanning og den lokale skolekulturen (2020, s. 139). Informantene har i liten grad hatt opplæring i praktisering av lek og lekende tilnærming, spesielt i norskfaget. Dette til tross for at informantene har utdannet seg i et spenn på om lag tretti år. Det manglende fokuset kan påvirke lek i skolen i negativ retning. Dette støtter det faktum at mange lærere opplever tradisjonelle undervisningsformer som tryggere enn lekende tilnærminger (Lillejord et al., 2018, s. 14). Som eksempel er mange usikre på hvordan lekende tilnærming kan organiseres for å i størst mulig grad «sikre» og støtte god læring. Dette er ikke overraskende at en ikke er trygg på tilnærminger en ikke er opplært i -, har erfaring med – eller har kompetanse om. Samtidig hevder flere at lærerens egentlige oppgave er å skape muligheter for læring ved å engasjere elevene og skape erfaringer gjennom felles aktiviteter (Biesta, 2015, s. 76; Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 14). Også FN hevder at metoder i klasserommet i for liten grad drar nytte av aktiv og lekende tilnærminger (FN, 2013, s. 12).

En informant hadde nylig snakket med lærerstudenter som hadde vært på lekekurs i regi av studiestedet, der de fikk opplæring i styrte leker og lekende tilnærming. Informanten mente det var synd at de ikke erfarte noe om barnestyrt lek og frilek. Det er positivt at lærerstudenter får et innblikk i lekende tilnærminger, selv om jeg er enig med informanten at det da ikke burde kalles lekekurs. Som en av informantene uttaler har hun fått et nytt blikk på lek og lekende tilnærminger etter å ha startet på videre/spesialutdanning. Kanskje viser lekekurset til lærerstudentene at leken er et mer fremtredende tema i den nåværende lærerutdanningen. Dette vil kunne medføre at samtlige grunnskolelærere i fremtiden tilegner

seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om lek, frilek, veiledet lek, styrt lek og lekende tilnærminger.

### ***Skolekultur – en felles forståelse?***

Skolekulturen ved arbeidsplassen påvirkes av i hvor stor grad og hvordan lek – og lekende tilnærminger gjennomføres (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 139). Alle informantene uttrykte at de, uavhengig av hva andre måtte mene og si, alltid vil gjennomføre både lek og lekende tilnærminger. Samtidig kunne flere informanter fortelle om hvordan ledere og kolleger kan påvirke hverandre i positiv eller negativ retning. Öhman og Øksnes & Sundsdal hevder at det er viktig med en felles forståelse for lek for å skape balansegang mellom lek og læring, samt å påvirke elevene positivt (Öhman, 2020, s. 174; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 141-142). En informant trekker frem teamets felles grunnverdi som viktig for godt samarbeid, en annen informant ønsket at skolens barne- og ungdomsarbeideres kompetanse innen lek skulle benyttes i skolen. Det er behov for dypere kompetanse og forskjellige typer kompetanse i skolen. Og ikke minst er det behov for modige lærere som tør å prøve seg frem med ulike slags lek og lekende tilnærminger.

De fleste opplevde ledelsen som støttende og mente at dette påvirker hele personalgruppa. Samtidig mente flere at leders bakgrunn, erfaring og kunnskap om lek har mye å si. Lek kan ha positive konsekvenser for barns erfaringssamling, samt tilegnelse av sosial kompetanse og språklige ferdigheter (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 95). Flere poengterte at ledelsen foretrekker styrt lek fremfor frilek, dette er noe overraskende og går på tvers av hva forskning om lek/frilek viser. Samtidig fortalte flere informanter at de ikke opplever negativitet fra ledelsen når de avsetter tid til frilek på uteskole eller inne i klasserommet. En årsak til at ledelsen foretrekker styrt lek kan være det målorienterte presset skolene har. Den ene informanten mente også at ledelsen er positiv til lek og eksemplifiserte med at det er inkludert språkleker i skolens lese- og skriveplan. En annen informant fortalte at lekpositiv ledelse påvirker til en positiv skolekultur, både for elever og ansatte. Samtidig kunne en informant fortelle om lærere med «sperrer» for lek, ofte nyutdanna eller de eldre lærerne. Dette kan oppstå som en negativ konsekvens av manglende opplæring og kompetanse ved lærerutdanning, samt for lite fokus på det i skolekulturen. Dette støtter også det tidligere nevnte behovet for kunnskapsdeling i personalet, nettopp fordi lek og lekende tilnærminger krever erfaring, kunnskap og kreativitet (Lillejord et al., 2018, s. 14, 25).

### ***Aktive voksne***

Lærers deltakelse i lek viktig for å veilede elevene, unngå ekskludering og øke klassens fellesskap ved å skape felles opplevelser og referanserammer (Broström, 2019, s. 47-48; Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s. 163, 182; Öhman, 2020, s. 42, 47, 72, 134-135). Skolens ansatte bør være aktive ved å igangsette, motivere, veilede og støtte opp om leken med kreativitet, fantasi og pedagogisk grunnlag (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 158; Skram, 2007, s. 143). To av informantene var spesielt opptatt av de voksnes rolle som aktive og veiledende, en av dem praktiserer daglig at alle voksne i klasserommet skal være deltakende. Årsaken til dette er at elevene ikke skal oppleve at voksne melder seg ut, men heller se forbilder som tør å by på seg selv og delta i fysisk aktivitet. Informantene påpeker samtidig at (barnestyrt)lek eies av barna, og at den voksne da kan være aktiv, men følge lekens strøm. Om den voksne styrer for mye kan leken gå utover lekens definisjon.

FN mener barns lek begrenses av voksenstyrte aktiviteter og at elever har behov for å leke fritt blant annet for å stimulere kreativiteten mens frie aktiviteter stimulerer barns evne til kreativitet (2013, s. 10, 13). På den måten kan avsatt tid til frilek tolkes om en del av Barnekonvensjonen. Også Öhman og Pramling & Wallerstedt hevder at det er viktig at barn også får mulighet til å leke selv, uten aktive voksne (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 20; Öhman, 2020, s. 47). Flere av informantene løftet frem at det også er sunt for elevene å kunne leke alene i skjul for voksne, men at de likevel vet at voksne er i nærheten og at dem kan henvende seg ved behov. Forutsetninger for dette må være tydelige voksne som har informert om fysiske grenser, samt observante voksne som holder sansene våkne for eventuelle u hensiktsmessige hendelser som utestengning og grenseoverskridende lek.

#### **6.4.2 Læreplaner, målorientering og kartlegging**

Øksnes og Sundsdal hevder at den lekpedagogiske praksisen kan begrunnes ved å vise til læreplaner, didaktikk og fagkunnskap om lek og barn (2020, s. 140-141). Ut fra resultatene tolker jeg at informantene synes det er lettere å avsette tid til lekens nytteverdi ved styrt lek og lekende tilnærminger, enn lekens egenverdi til frileken. Selv om enkelte informanter sier at de er opptatt av å sette av tid til frileken. Flere av informantene mener at man bør se barnets læring og skolehverdag som en helhet, med naturlig plass til leken. Dette støtter det helhetlige læringssynet som ble presentert i teoridelen. Tradisjonelt har det vært erfaring gjennom lek i barnehagen og erfaring gjennom lærebøker i skolen hevder Skram (2007, s. 74). Bakgrunnen for dette kan muligens være hvilken tilnærming en bruker til læreplanmål, i



teoridelen viste jeg til Öhman sin fremstilling av de to tilnærmingene «top-down» og «down-top» som brukes i forbindelse med lek og mål i barnehagens rammeplan (2020, s. 121). Sistnevnte blir sett på som et ideal, fordi den tar utgangspunkt i barnas egen aktivitet og videreutvikles til læring. Overført til skolen vil det være utfordrende å sørge for at elever når kompetansemålene med hovedvekt på den tilnærmingen, men en kan absolutt strebe etter mer balansegang. En informant kom med et eksempel på dette som egentlig er knyttet til matematikken, elevene satt og perlet som en friaktivitet. Istedetfor å be dem rydde bort perlene satt informanten seg ned og begynte å snakke om mønster. Dette medførte perling av ulike mønster og speiling. Informanten tror dette var mer lærerikt og morsommere enn å tegne i matteboka. Overført til norskfaget kan rolleleken være et eksempel der lesing og skrivning kan bli en naturlig del av leken. Som nevnt i teoridelen har leken alltid vært nevnt i norske læreplaner, men vært vektlagt på ulike måter. Kort oppsummert har lekens nytteverdi blitt sterkere enn lekens egenverdi. Eksempelvis sees leken som en tilnærming i norskfagets kompetansemål etter 2. trinn og innen sosial kompetanse.

Med LK06 ble ikke bare tid til frie aktiviteter uteblivende, hverdagen ble mer stillesittende med lenger læringsøkter og mer testing og måling (Lillejord et al., 2018, s. 14; Vatne, 2006, s. 67; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54-55). For norskfaget ble leken kun nevnt en gang for elever etter 2. kl. ved at en skal leke med språket (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Samtidig står det i den generelle delen at leken er viktig for å kunne uttrykke følelser (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette krever da at lærere avsetter tid til lek, selv om lekens egenverdi ikke vektlegges i læreplanen. Som nevnt flere ganger er det opp til hver enkelt lærer å tolke læreplanen. I den tidligere nevnte responsanalysen svarte 55% at LK06 i liten grad ga mulighet for lek og fysisk aktivitet (Utdanningsforbundet, 2018, s. 17). Mange lærere kjente på målorientert press med tidlig innsats, tilpasset opplæring, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i alle fag (Palm et al., 2018, s. 19-20). Sett i lys av dette og manglende eller svak opplæring og kompetanse i lek og lekende tilnærming er det kanskje ikke så overaskende at mange tyr til mer tradisjonell undervisning, da dette føles tryggere. Selv mine informanter, som tilsynelatende brennende engasjement for lek og lekende tilnærming, kunne fortelle at de opplevde LK06 som stor og vid, samt vanskelig å knytte til leken. I tillegg nevnte flere av informantene at tilpasset opplæring tross alt dreier seg om å tilpasse undervisninga til elevene. Dermed er en tilpasning å gjøre undervisninga mer aktiv og lekende.

I arbeidet med LK20 uttalte daværende kunnskaps- og integreringsminister at læring gjennom lek og utforsking skulle vektlegges for de yngste barna i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette skapte nok forventninger hos mange. I den overordna delen av læreplanen kan det leses at leken er nødvendig for trivsel, læring, utvikling og på veien mot å bli selvstendige og dannede mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6, 8). Sett i lys av dette skulle en tro at lekens egenverdi igjen skulle få en større plass. Under norskfaget nevnes nå lek to ganger for kompetansemål etter 2. kl., nytt nå er at elevene i tillegg til å leke med språket skal kunne bruke lek som et uttrykksmiddel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan tolkes til å bety rollelek eller temalek basert på temaer, litteratur og lignende. Som en undervisningsvurdering for å nå målene skal elevenes motiveres ved lek og deres språk skal observeres i lek (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord krever dette at elevene får mulighet til å leke. Informantene var positive til at LK20 i større grad åpner opp for leken, og flere sa de nå kan begrunne undervisninga med læreplanmål. Tverrfaglighet, temabasert arbeid og dybdelæring ble også trukket frem som positivt. Blant annet fordi informantene nå kan begrunne sin undervisning med å vise til læreplanen. Samtidig viser samtlige skepsis til hvor mye lek som faktisk kommer inn i klasserommet, siden det er så individuelt å tolke læreplanen. En informant kunne samtidig fortelle om ivrige foresatte som før skolestart hadde spurt hvordan skolen skulle legge til rette for lek og utforsking. Slike holdninger vil kunne løfte frem leken og bidra til refleksjon, spesielt om lærere som mottar spørsmålet ikke er så observant på lekes plass i skolen.

## **Kartlegging**

Formålet med kartlegging å finne ut hvilke elever som har behov for ekstra støtte, oppfølging og hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alle informanter må gjennomføre den obligatoriske leseprøven våren i 1. kl. En av informantene mener kartleggingsprøver krever mye av elevene for å få god score, og tror dette kan påvirke prioriteringer i undervisninga. Årsaken til dette er at en ønsker at elevene skal ha bokstavkunnskapene for å mestre kartleggingsprøven. Dette kan medføre at lærere bortprioriterer tid til lek eller lekende tilnærminger, fordi som tidligere nevnt, at en føler tradisjonelle undervisningsmetoder er tryggere. For elevene kan dette derimot bety mer sittestillende og mindre lekprega undervisning, dette kan også medføre mindre læring. Derimot kan kanskje frivillige kartleggingsverktøy, som tre informanter uttaler å bruke, iMAL og SOL, være med på å trygge lærerne på elevenes kunnskaper og skape mer rom for lek og lekende tilnærminger?

På bakgrunn av at dette ikke var et spørsmål i intervjuguiden kan jeg ikke uttale hvordan – eller om ytterligere informanter kartlegger elevenes lese- og skriveutvikling. Men basert på egen erfaring har læreren ulike tester som gjøres, og får sjeldent noen store overraskelser ved nasjonal kartleggingsprøve. Om det er slik at lærere på alternative måter følger opp sine elever og tilpasser opplæringen, vil det kanskje ikke være nødvendig med nasjonal kartleggingsprøve i lesing allerede våren i førsteklasse. På den måten kan en utsette bokstavinnlæringa til man føler elevene er klare, og ikke presse elevene gjennom innlæring fordi en er engstelig for hvordan elevene vil prestere på nasjonale prøver. Selv om prøvene er ment for å «sikre» norske elevers kunnskap, likevel går dette kanskje utover elevenes læring fordi mange lærere føler på et målorientert press og tyr til tradisjonelle – fremfor lekende tilnærminger.

### **6.4.3 Fysisk plass**

I følgende del vil jeg presentere hvordan informantene ser inne- og uteområdenes muligheter og begrensninger for å gjennomføre lek og lekende tilnærminger. Ved innføring av L97 var det ifølge Skram mange skolebygg og skoleområder som var lite tilpasset og egnet til utforskende seksåringer (2007, s. 47). FN hevder at et optimalt læringsmiljø blant annet innebærer god plass (FN, 2013, s. 10). Öhman hevder også at elever må få utforske nye områder og ha nok fysisk plass for lek og aktiviteter (Öhman, 2020, s. 122-125). Norske klasserom er i liten grad egnet for lek og fysisk aktivitet og vitner i større grad om stillesittende arbeid (Becher & Høyland, 2019, s. 84-86, 90; Eik et al., 2011, s. 34-36). Klasserom bør bli utformet mer kreativt og funksjonelt, slik at det innbyr til lek og fysisk aktivitet. Selv om ingen av dem møblerer slik som den eksemplifiserte Osloskolen fra Becher & Høyland (2019), virker det som at informantene tenker helhetlig læring og praktisk møblering. Et eksempel er en informant som forteller om prioriteringen av lett tilgjengelig gulvplass for å kunne ha raske skifter eller avbrekk med en aktivitet på gulvet. Et annet eksempel er en informant som er opptatt av at elevene skal få jobbe der de vil, og derfor har laget skillevegger av hyller og bord i klasserommet.

Flere informanter kunne fortelle at de har tilhørende grupperom til klasserommene som kan fungere som lekerom. Skram hevder at mange barn er vant med flere små rom fra barnehagen, slike grupperom kan dermed fungere som en referanseramme tilbake til barnehagen og innby til lek (2007, s. 104-105). Rommene gir også mulighet for å la leken «stå», slik at rommet kan være sykehus eller butikk over en periode. Dette gjør at det ikke kreves mye organisering

for å kunne leke. Størrelsen på klasserommet og antall rom virker som å være en begrensning og utfordring oppover i klassetrinnene. En mulig årsak er at mange førsteklasser har sambruk med SFO/AKS. Dette vil også kreve mer fysisk organisering i klasserommet for fysisk aktivitet og leker, noe som kan medføre at det blir bortprioritert.

### **Uteområde og nærliggende områder**

Informantene trekker frem uteområdet som en viktig arena for frileken. Informantene er stort sett fornøyd med uteområdene, selv om koronapandemien har satt begrensninger på fri bruk. Enkelte informanter har ikke lekeapparater og ser dette både som en fordel for kreativitet, men samtidig som en utfordring fordi det kan bli ensformig. I tillegg kan lekeapparater innby til annen type lek og være en referanse tilbake til barnehagen. Informantene trekker også frem nærliggende områder som skog, vann og idrettsplasser som positivt og enkelt for gjennomføring av uteskole. Rammefaktorer som beliggenhet, voksentetthet og elevforutsetninger kan være begrensninger eller hindringer for gjennomføring av uteskole (Unhjem & Frenning, 2019, s. 186). Ingen av informantene synes å ha disse begrensningene, en årsak til dette kan være skolenes beliggenheter. Likevel er en av informantene lærer ved en byskole, men den ligger ikke i sentrum. Informanten trakk frem nærheten til skogen som en fordel, og påpekte at det er mindre organisering for uteskole på tur enn ved sentrumsskoler. Det ser ut til at flere informanter har hatt mer uteskole som en følge av koronapandemien. Flere trekker frem fordeler ved ny stimuli, fysisk aktivitet, god plass og frilek. Enkelte gir også uttrykk for et ønske om å fortsette uteskole oppover klassetrinnene. Den ene informant har fjerdeklasse og gjennomfører ukentlig uteskole, til glede for lærere, elever og foresatte. Uteskole synes med andre ord til å støtte det helhetlige læringssynet og flere av informantene ser uteskolen som et utvidet klasserom, slik som vist til Jordet i teoridelen (Jordet, 2010, s. 32-33,35).

## 7.0 Avsluttende del

Med teoretisk forankring, semistrukturerte kvalitative intervjuer og drøfting har jeg i denne masterstudien forsøkt å belyse problemstillingen *Hvordan forstår og anvender lærere lek – og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring?* og forskningsspørsmålene 1) *Hva sier lærere at de gjør når det gjelder lek og lekende tilnærming?* 2) *Hvilke forutsetninger bør være på plass for at lærere gjennomfører mer lek og lekende tilnærming?* Som nevnt er mitt utvalg for lite til å kunne validere resultatene, samtidig kan den homogene informantgruppa vise tendenser blant lærere som har interesser og engasjement for lek – og lekende tilnærming i skolen. Lek beskrives av informantene som frilek og styrt lek. Frileken som representerer barns oppfatning av lekens egenverdi, foregår mest i friminutt og eventuelt på uteskole. Dette til tross for de positive faktorene frileken medfører av blant annet sosial – og språklig utvikling. Det kan virke som at lekengasjerte lærere i større grad avsetter tid både inne i klasserommet og på uteskole for frilek, samtidig uttaler også disse at styrt lek og mer tradisjonell undervisning kan foregå på bekostning av frileken. Dette kan støttes i teorien om at det foregår mer styrt lek enn frilek i skolen.

Informantene ser i stor grad styrt lek og lekende tilnærming som det samme. De begrunner praktisering av lek – og lekende tilnærming som sentral for å variere undervisningen og tilpasse opplæringen til elevene, noe som kan tyde på et helhetlig læringssyn. De kommer med eksempler på språkleker, rollelek og andre lekende tilnærming til lese – og skriveopplæringa. Språkleker er et viktig ledd for å erfare språkets oppbygning og blir av flere informanter sett i forbindelse med sang – og bevegelsesleker. Rolleken skiller seg ut som noe samtlige informanter bruker og begrunnes blant annet av at elevene i roller får eksperimentere med lesing og skriving. Flere har opplevd at elevene på den måten skriver seg til lesing. Samtlige informanter praktiserer på den måten metodene eksperimenterende- eller utforskende skriving og STL, i tillegg er det en informant som benytter STL+ metoden og en informant som praktiserer LTG-metoden i norskfagets begynneropplæring.

Forutsetninger som er avgjørende for gjennomføring av lek – og lekende tilnærming er ut fra denne studien interesse, kunnskap og kompetanse om lek – og lekende tilnærming, i kombinasjon med skolekulturens holdning. Dette betyr at hva lærere tilegner seg i utdanningen kan være en avgjørende faktor for om- og i hvor stor grad de ser mulighet til å praktisere lek – og lekende tilnærming. Samtidig ser det ut til at interesse og personlig engasjement for tema vil være viktig for at en faktisk prioriterer og ser muligheter til

gjennomføring av lek – og lekende tilnærming. Skolekulturen bestående av ledelsens – og kollegers kunnskap, holdninger og interesse for temaet ser også ut til å påvirke læreres gjennomføring av lek – og lekende tilnærming. Dette kan tyde på at leken som egenverdi og nytteverdi i større grad bør komme på dagsorden, og være en del av kompetansehevingen i skolen. Skoler og lærere som ikke ser muligheter ved lek – og lekende tilnærming, og dermed i liten grad praktiserer det, kan satt på spissen bryte med opplæringsloven, FNs barnekonvensjon og læreplanen. Ved å skape en positiv skolekultur for lek, lekende tilnærming og fysisk aktivitet i alle fag vil dette kunne stimulere elevenes utforskende trang, kreativitet og fantasi, samt motivere elevene til deltagelse i det lange skoleløpet.

Tanker om videre forskning vil være å undersøke læreres praktisering av lek – og lekende tilnærming ved et tilfeldig utvalg, for å få et bedre totalbilde av slik praktisering i skolen. Det vil også være interessant å gjennomføre en studie blant lærerstudenter, for å få et inntrykk av hvor mye kompetanse en tilegner seg gjennom studiet. For å komme til kjernen av praktisering av lek – og lekende tilnærming vil en studie fra elevenes perspektiv muligens være det mest relevante. En ting er hva lærere praktiserer, men det er elevene selv som avgjør om de deltar i lekende aktiviteter.

## Referanser

- Aschehoug, u. (2020). Årsplaner til fagfornyelsen 1.-7. Hentet fra <https://aunivers.lokus.no/marked/barneskole/aktuelt/aarsplaner-til-fagfornyelsen-1.-7>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs kovensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller.* . regjeringen.no: Oslo: Barne - og familiedepartementet
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-89). Oslo: Universitetsforl.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 71-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berrum, E., Halmrast, H. H., Helle, M. & Lønvik, K. (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lykket med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese - og skriveopplæring* Senter for IKT i Utdanningen. Hentet fra <https://no.ramboll.com/-/media/files/rno/publikasjoner/rapport-august-2016.pdf?la=no>
- Biesta, G. (2015). What is Education For?: On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European journal of education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse IA. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 43-56). Oslo: Universitetsforlaget.

- Brudholm, M. (2009). Lesing i alle fag. I K. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 293-312). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bülow-Olsen, L. & Madsbjerg, S. (2009). Lesekurs for hele trinn - en felles innsats IK. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 335-358). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, i. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T., Grossmann, K., Fors, K. & skoleinformasjon, P. n. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Elsness, T. F. (2014). *Zeppelin : [1. trinn] 1A og 1B : lærerveiledning* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Aschehoug.
- FN, K. f. b. r. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunsterisk virksomhet (art. 31)\**. Regjeringen.no: FN Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)
- Frost, J. (2009a). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter IK. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 253-269). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Frost, J. (2009b). Språk - og leserveilederen midt i skolens hverdag. I K. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 15-36). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Gjesdal kommune, e. (2021). Hva er SOL? Hentet 27.03.21 fra <https://www.gjesdal.kommune.no/tjenester/barnehage-skole-og->



familie/skole/skolerelaterte-planer-og-reglement/sol-systematisk-observasjon-av-lesing/hva-er-sol/

- Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2008). Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder, 2, 78.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special Education*, 7, 6–10. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>
- Hagtvedt, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling IK. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 185-204). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E. (2009a). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I K. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 185-204). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E. (2009b). Måltrettet klasseromspraksis og intensivt språkstimulering i skolens begynneropplæring. I K. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 205-230). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforl.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Norsk barnehageforskning*, 7/2014. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/forstaelser-av-gode-overganger-og-opplevelse-av-sammenheng-mellom-barnehage-skole-og-skolefritidsordning/>
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerende leik. I R. T. Lorentzen, T. Hoel, L. Engen, L. Helgevold, J. Frost, L. Bøyesen & A. Håland (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. (s. 13-16). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- IMAL, e. (2018). Teorigrunnlaget er forankret i kunnskap om hvordan hjernen lærer. Hentet 28-03 2021 fra <https://imal.no/om-metoden/>

- iMAL, e. (2020). *Lær iMAL-kartlegging på nettkurs* Hentet fra <https://imal.no/fa-imal-kartlegging/>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kirke - og undervisningsdepartementet, i. (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#0>
- Kirke - og undervisningsdepartementet, i. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Kirke - og undervisningsdepartementet, i. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole (90-19)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenes, R. & Braak, D. t. (2016). "Playful learning" på norsk *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/playful-learning-pa-norsk/>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskarlegging, *1*(1), 57. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring IA. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 57-70). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling IK. E. Ellefsen, G. Fredheim & J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 231-251). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Michelsen, P. A. (2018). Lyriske tekstar for barn. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur Introduksjon for lærere* (s. 33-55). Oslo: Universitetsforl.
- Nordstrand, A. W. & Karsrud, F. T. (2014). Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns læring og språkutvikling. *Barn, Nr. 2 2014*, 51-69.  
Hentet fra <https://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn-2014>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den vitkige begynneropplæringen IE. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforl.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning i förskolan. I (Vol. 7, s. 16). *Forskning om undervisning och lärande*
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen IA.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling* (bd. 1, s. 311-335). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rongved, E. (2020). Raske bokstaver er bra for førsteklassingene *Universitetet i Stavanger*.  
Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/raske-bokstaver-er-bra-for-forsteklassingene/1618465>
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese - og skriveopplæringen? I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 91-113). Oslo: Universitetsforl.
- Skjelbred, D. (2012). Lese - og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 89-103). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel : pedagogisk arbeid i småskulen* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Statistisk sentralbyrå, S. (2021). Ansatte i barnehage og skole Hentet 29.06 2021 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>
- Stifoss-Hanssen, A. (2010). Multimodal tekstskaping IE. S. Tønnessen & M. Vollan (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (1. utg., s. 108-134). Kristiansand: Høgskoleforl.
- Svanes, I. K. & Andersson-Bakken, E. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging i lese - og skriveopplæringen IE. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 163-185). Oslo: Universitetsforl.
- Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I H. Traavik & M. E. Frislid (Red.), *Lese, skrive, regne : pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg. utg., s. 83-106). Oslo: Universitetsforl.
- Tørnby, H. & Stokke, R. I. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur Introduksjon for lærere* (s. 325-349). Oslo: Universitetsforl.
- Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur Introduksjon for lærere* (s. 259-281). Oslo: Universitetsforl.
- 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. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 173-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen kunnskapsløftet* Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (Norsk (NOR01-06)). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#137404>
- Utdanningsforbundet. (2018). *6-åringer og lek i skolen*. udir.no: Utdanningsforbundet Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport\\_forsteklassinger\\_juni2018-002.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport_forsteklassinger_juni2018-002.pdf)
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. 55-83). [Bergen]: Caspar forl.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring IE. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Oslo: Universitetsforl.
- Wollscheid, S., Røste, R. & Vaagland, K. (2019). Hvorfor lærere bruker kopier som læremateriell *Bedre skole, 2*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvorfor-larere-bruker-kopier-som-laremateriell/>
- Öhman, M. (2020). Vern om barns lekestyrke. I. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ” Lek – og lekende tilnærming i den første lese – og skriveopplæringa»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan norske lærere sitt syn på lek og lekende tilnærming er. I tillegg ønsker jeg å få et innblikk i hvor stor grad norske lærere bruker lek aktivt i undervisningen, og hvorfor de gjør det. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette prosjektet er å få innblikk i norske læreres syn – og praktisering av lek – og lekende tilnærming i den første lese – og skriveopplæringa. Jeg ønsker også å få et innblikk i norske læreres positive og negative holdninger knyttet til lek og læring.

Min hypotese er at lek – og lekende tilnærming kan brukes som motivasjon for elevene. Derfor er problemstillingen for min masteroppgave «Hvordan kan lek – og lekende tilnærming brukes som motivasjon i den første lese – og skriveopplæringa?».

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Min hovedveileder, veileder i norsk, er førstelektor Mette Moe.

Min biveileder, veileder i pedagogikk, er førstelektor Aslaug Andreassen Becher.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker et utvalg som har interesse og erfaring med lek – og lekende tilnærming i undervisningen. Derfor har jeg etterlyst lærere som er aktuelle, noe som også kan medføre en snøballeffekt, der en finner flere informanter.

Lærerne er hovedsakelig funnet via aktuelle facebookgrupper som «førsteklasselærere» og aktuelle instagramprofiler.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for dette forskningsprosjektet er individuelle intervjuer. Intervjuet vil ha en varighet på 30-45 minutter, og vil kunne foretas digitalt via zoom eller teams. I etterkant av intervjuet er det fint om jeg har mulighet til å kunne kontakte deg for eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Årsaker til at intervjuene vil kunne foretas digitalt er koronapandemien og at jeg har interesse for å intervjuer lærere som har interesse og erfaring for dette tema. Dermed vil jeg kunne intervjuer over større geografiske områder ved å gjennomføre det digitalt.

Med tanke på personopplysninger har jeg naturlig nok tilgang på navn og mailadresse til informantene. Din signatur vil jeg også ha på informasjonsskrivet. I tillegg ønsker jeg å stille noen bakgrunns spørsmål som går ut på utdannelsesforløp, størrelse på skole/klasse og området av landet. Jeg kommer verken til å utføre opptak av lyd eller bilde. Umiddelbart etter intervjuet vil jeg renskrive notatene og anonymisere alle data. Eksempelvis vil lærer 1 kunne bli lærer A på en mindre skole i Nord-Norge og lærer 2 kunne bli lærer B på en større skole på i Midt-Norge. Om ønskelig kan jeg sende deg det anonymiserte notatet for godkjenning.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Kun jeg og eventuelt mine veiledere kommer til å ha tilgang på dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en bokstav.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Underskrifter vil da makuleres.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- OsloMet  
Masterstudent Anniken Fitje Hasle, s310017@oslomet.no.  
Hovedveileder Mette Moe, mette.moe@oslomet.no  
Biveileder Aslaug Andreassen Becher, AslaugAndreassen.Becher@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Jan Engen, jan.engen@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Anniken Fitje Hasle

## Vedlegg 2 Samtykkeskjema

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek – og lekende tilnærming i den første lese – og skriveopplæringa», 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

#### Bakgrunns spørsmål

1. Når og hvor tok du din utdanning – eventuelt videreutdanning?
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
3. Hvilket trinn jobber du på og hvor mange elever har du i klassen?
4. Hvor i Norge er din skole?
5. Hadde du om lek og/eller lekende tilnærming i ditt utdanningsløp?
  - Var det obligatorisk eller valgfag?
  - Er lek og lekende tilnærming noe du oppdaterer deg på jevnlig?  
Hvorfor/hvorfor ikke?

#### Begrepsavklaring

6. Hvordan vil du definere begrepet lek?
7. Hvordan vil du definere begrepet lekende tilnærming?

#### Bruk av lek og lekende tilnærming

8. Bruker du bevisst lek eller lekende tilnærming i den første lese - og skriveopplæringa?
  - Eks. Språklige leker, rim og regler, rollelek, frilek, sanglek, stasjonsundervisning, spill osv.
  - Hvordan?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
    - Eks. Kan det motivere/hjelpe elevene til å knekke lese – og/eller skrivekoden?
  - iPad/PC?
9. Hvilke(t) læreverker bruker dere i den første lese - og skriveopplæringa?
  - Legger læreverket opp til lek eller lekende tilnærming?
  - Bruker du eventuelt andre læreverker eller annet materiell for å hente inspirasjon til undervisningsopplegg mtp lek og lekende tilnærming?
    - Eks. Nettressurser, læreverker, materiell fra idebank eller erfaringer
10. Hvordan bokstavprogresjon har dere på din skole?

### **Muligheter og begrensninger – erfaringer med lek og lekende tilnærming**

11. Opplever du at lek og lekende tilnærming påvirker elevene positivt mtp læring, motivasjon og engasjement?
12. Opplever du at lek og lekende tilnærming påvirker elevene negativt mtp læring, motivasjon og engasjement?
13. Opplever du at ... skaper muligheter eller begrensninger for å bruke lek og lekende tilnærming i undervisningen?
  - Ledelsen (*fokus på ferdigheter? Ser lek og læring som to separate ting?*)
  - Kollegaer/team (*gjennomføre samme undervisning, ulikt undervisingssyn?*)
  - Foresatte (*ser lek og læring som to separate ting?*)
  - Elever (*motiveres, læring, overaktivert?*)
  - Fysiske rammer og uteområdet (*kl rom og antall elever, møbler, plass i gangen, uteområdet, skolens beliggenhet*)
  - Læreplanen og overordna mål (*gir det rom for lek eller er det for målorientert? Føler du deg bundet?*)
    - Hvordan tolker du lek i den nye lærerplanen 2020, har du endret/kommer til å endre lek – og lekende tilnærminger?

### **Informanten tilføyer;**

14. Er det noe annet du ønsker å legge til?

## Vedlegg 4 Tankekart

