

# **MASTEROPPGAVE**

**M1GLU18H**

**Mai 2023**

Lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen

Vitenskapelig artikkel

30 sp oppgave

Ingvild Onstad



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Lek har i alle år, med varierende grad og fokus, vært en del av norske læreplaner og den norske skolen. Den nye læreplanen «Kunnskapsløftet 20» har et økt fokus rundt lek og utforskning for de yngste elevene. De siste to årene i masteremnet «Begynneropplæring», har lek og lekende tilnærminger vært et sentralt tema for undervisningen. Det økte fokuset rundt lek i LK20 har sammen med nyere forskning skapt en interesse som jeg ønsket å utforske. I Bjørnestad (2022), en rapport som ser nærmere på praktiseringen av seksårsreformen, kommer det frem at under halvparten av lærerne i materialet rapporterer at leken får mye plass i klasserommet. Det skrives videre at en forklaring kan være at det er for få voksne i klasserommet, eller mangel på kunnskap rundt lek for de yngste (Bjørnestad, 2022). Hensikten med mitt studie har vært å undersøke hvordan lek og lekende tilnærminger blir tatt i bruk i den første skriveopplæringen. Oppgaven avgrenses ved å rette fokus mot norskfaget, og den første skriveopplæringen. Studien ser på lærernes praktisering av lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen.

Problemstillingen i masterstudien er følgende: *Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning i den første skriveopplæringen, og på hvilke måter tar de i bruk lek og lekende tilnærminger?*

Funnene viser at informantene deler et engasjement og en interesse for lek og lekende tilnærminger. Interessen blir begrunnet med blant annet en økt indre motivasjon hos elevene og at elevene synes det er gøy å lære når leken får plass i lærings situasjonen. Det ble forklart hvordan leken blir praktisert i den første skriveopplæringen, men også generelt om lekende tilnærminger i begynneropplæringen. Informantene opplever at ulike rammefaktorer som eksempelvis fysisk plass, samarbeid med kolleger og personlige forutsetninger skaper muligheter og begrensninger for lek og lekende tilnærminger.

For å undersøke problemstillingen, har jeg tatt i bruk metoden kvalitativ metode – og semistrukturert kvalitativt intervju. Denne metoden så jeg på som hensiktsmessig for å gi meg en helhetlig forståelse av hvordan - og i hvilken grad lærere bruker lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. Mitt datamateriale består av 3 informanter fra 1.trinn.

## Summary

Play has, to varying degrees and focus, been a part of the Norwegian curricula and the Norwegian school for years. The new curriculum "Kunnskapsløftet 20" has an increased focus on play and exploration for the youngest pupils. For the past two years, in the master's course "Initial training" at OsloMet, play and playful approaches have been a central theme of the education. The increased focus on play in LK20, together with recent research, has created an interest in play and playful approaches that I wanted to explore. In Bjørnstad (2022), a report that takes a closer look at the implementation of the six-year reform, it emerges that less than half of the teachers in the material report that play gets prioritized in the classroom. It is further written that an explanation could be that there are too few adults in the classroom, or a lack of knowledge about play for the youngest (Bjørnstad, 2022). The purpose of my study has been to investigate how play and playful approaches are used in teaching writing skills. The assignment is delimited by focusing on the Norwegian subject, and the first training of writing skills.

The thesis statement for this master study is: How do teachers understand play and the meaning of play in the first teaching of writing skills, and in what ways do they use play and playful approaches?

The informants share a commitment and an interest in play and playful approaches. The interest is justified by, among other things, an increased internal motivation among the pupils and the fact that the pupils find it fun to learn when play has a place in the learning situation. It was explained how play is practiced in the first training of writing skills, but also generally about playful approaches in the pupils' early development of writing skills. The informants experience that various contextual factors such as physical space, collaboration with colleagues and personal circumstances create opportunities and limitations for play and playful approaches.

In this master thesis I used the qualitative method - and semi-structured qualitative interview. I saw this method as appropriate to give me a comprehensive understanding of how, and to what extent, teachers use play and playful approaches in their teaching of writing skills. My data material consists of 3 informants who are working in 1st grade.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Summary .....	3
Forord .....	7
1 Innledning.....	8
1.1 Tema og bakgrunn .....	8
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensing.....	8
1.3 Oppgavens oppbygning .....	9
1.4 Tidligere forskning .....	9
2 Teoretisk rammeverk.....	11
2.1.1 Lek gjennom læreplan – et historisk blikk .....	11
2.2 Den første skriveopplæringen.....	13
2.2.1 Funksjonell skriving .....	15
2.2.2 Skrivning som meningsskapning .....	15
2.2.3 Lærerens rolle i skriveopplæringen.....	17
2.2.4 Elevenes rolle i skriveopplæringen .....	18
2.3 Lek og lekende tilnærminger .....	18
2.3.1 Hva er lek? Lekens flertydeligheter .....	18
2.3.2 Lekens egenverdi.....	19
2.3.3 Lekens nytteverdi .....	20
2.3.4 Lekende tilnærming og lekbasert læring .....	20
2.3.5 Ulike typer lek.....	21
2.3.6 Kroppslig læring.....	24
2.3.7 Lærerens forutsetninger – kompetanse og kunnskap om lek .....	24
2.4 Fysiske rammer – plass til lek .....	25
3 Metode.....	26
3.1 Kvalitativt intervju.....	26

3.2	Utvalg av informanter.....	27
3.2.1	Variasjonsbredde.....	28
3.3	Forarbeid.....	28
3.4	Gjennomføring av intervjuene.....	28
3.5	Forskerrollen.....	29
3.6	Etiske retningslinjer.....	29
3.7	Validitet og overførbarhet.....	30
3.8	Reliabilitet.....	30
3.9	Analyse.....	30
3.9.1	Tematisk analyse.....	31
4	Resultat.....	33
4.1	Ulike tilnæringer til en lekende praksis i skriveopplæringen.....	33
4.1.1	Språklek.....	33
4.1.2	Rammelek og rollelek.....	34
4.1.3	Frilek.....	36
4.1.4	Uteskole.....	36
4.2	Forutsetninger for lek – og lekende tilnæringer.....	36
4.2.1	Lærerens bakgrunn og kompetanse.....	37
4.2.2	Holdninger til lek og lekende tilnæringer.....	37
4.2.3	Rammefaktorer.....	38
4.3	Elementer og tilnæringer i skriveopplæringen.....	41
4.3.1	Den formelle bokstavinnlæringen.....	41
4.3.2	Metoder og tilnæringer i skriveopplæringen.....	42
4.3.3	Læreverk og ressurser.....	42
5	Drøfting.....	43
	Innledning.....	43
5.1	Ulike tilnæringer til lekende praksis i skriveopplæringen.....	44

5.1.1	Språklek.....	44
5.1.2	Rammelek og rollelek .....	44
5.1.3	Frilek .....	47
5.1.4	Uteskole.....	47
5.2	Forutsetninger for lek og lekende tilnærminger .....	48
5.2.1	Kompetanse og holdninger til lek og lekende tilnærminger .....	48
5.3	Elementer og tilnærminger i skriveopplæringen .....	54
6	Avsluttende del.....	56
	Referanseliste .....	59
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	63
	Vedlegg 2 Samtykkeerklæring .....	65
	.....	65
	Vedlegg 3 Intervjuguide.....	66
	Vedlegg 4 Godkjenning fra SIKT .....	67

## Forord

Da har min tid kommet for å levere masteroppgave. Dette har vært en krevende, lærerik og spennende prosess. Arbeidet med masterskriving har gitt meg en faglig og personlig utvikling, og jeg sitter igjen med en god innsikt av lekens viktighet i skolen. I mine fremtidige år som lærer skal jeg jobbe hardt for å gi leken en enda større plass i skolen.

Denne masteroppgaven har mitt navn på seg, men det er et flertall av personer jeg må takke for at jeg kom i havn. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Toril Hægeland. Uten deg hadde ikke dette gått. Du har oppmuntret meg hele veien, og ikke tvilt på meg i et sekund. Du har vist en omsorg og forståelse for meg og min lille familie, som jeg overhodet ikke forventet av en veileder. I tillegg har du kommet med gode faglige tilbakemeldinger, diskusjoner, råd og tips. Takk for at alt du har gjort! Vil også takke min biveileder Lise-Merethe Lynum for gode faglige innspill og tilbakemeldinger.

Takk til min samboer Vegard som har trøstet meg og motivert meg. Takk for at du har holdt fortet hjemme, og satt dine behov til side for at jeg skulle få tid til å skrive.

Takk til mamma og Camilla for gode faglige samtaler og innspill, samt korrekturlesning og hjelp når jeg har stått fast. Vil også takke resten av familien for oppmuntrende ord, omtanke, tålmodighet og barnepass det siste året.

Til slutt vil jeg takke Louie, min fine, snille, gode lille gutt. Bare to uker gammel var du med meg på skolen for første gang, og gjennom det siste året har du blitt klassens maskot. Du sprer smil og glede til alle du møter. Takk for at du er verdens snilleste og blideste baby.

Nå gleder jeg meg til å ta fatt på lærerhverdagen som kontaktlærer på 3. trinn, men mest av alt gleder jeg meg til å møte elevene og å leke meg gjennom året.

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Denne masterstudien ser på hvordan lek og lekende tilnærminger blir tatt i bruk i norskfagets første skriveopplæring. Det økte fokuset på lek og utforsking for de yngste elevene i LK20 har, sammen med forskning på feltet, gjort at temaet lek og lekende tilnærminger har fanget min interesse. Et viktig poeng for meg var å forske innenfor et tema jeg kan dra nytte av i min fremtidige jobb som lærer. Tidligere erfaringer fra praksis har gitt mersmak på lekende tilnærminger i undervisningen, og elevene har gitt uttrykk for økt motivasjon og lærevilje. Gjennom lærerstudiet på fem år har jeg skrevet både eksamener og oppgaver om lek og lekende tilnærminger, men synes ikke selv jeg har fått forsket nok på tema. Dette var motivasjonen og bakgrunnen for valg av tema for denne masteroppgaven.

## 1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensing

Det faglige aspektet ved oppgaven er forankret i norsk og pedagogikk. Problemstillingen tar for seg begge aspektene og lyder som følger: *Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning i den første skriveopplæringen, og på hvilke måter tar de i bruk lek og lekende tilnærminger?*

I tillegg har jeg tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærere begrepet lek og lekende tilnærminger?*
2. *Hva kjennetegner ifølge lærerne aktiviteter som inneholder lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen?*
3. *Hvilke forutsetninger mener lærere bør være til stede for å gjennomføre lek og lekende tilnærminger?*

Oppgaven forankres i fagene pedagogikk og norsk, og videre til lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. Det vil derfor bli presentert teori om skriveopplæring og om lek. Den første skriveopplæringen brukes som et samlebegrep for elevenes første møte med tegn og skrift, og veien mot å knekke den alfabetiske koden. Fokuset i denne oppgaven er primært 1.trinn.

Jeg kommenterer også andre faktorer som påvirker praksisen, som rammefaktorer og personlige forutsetninger. I tillegg presenteres og drøftes lekens egenverdi uten å knytte leken til fag, da det er den mest verdifulle formen for lek. Den frie leken har mange positive følger som kan bidra til blant annet sosial utvikling og økt motivasjon.



### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Denne masteroppgaven inneholder 6 deler, i tillegg til innholdsfortegnelse, referanseliste og vedlegg. Vedleggene blir referert til underveis i teksten. I innledningen presenterer jeg leseren for oppgavens tema og bakgrunn. I tillegg blir problemstilling og forskningsspørsmål lagt frem, før det blir presentert sentrale funn fra nyere forskning.

Teorikapittelet starter med et tilbakeblikk på de norske læreplanene der jeg ser på lekens plass i både overordnet del, og norskfaget. Deretter presenteres teori om skriveopplæring og ulike tilnærminger som eksempelvis funksjonell skrivning og skrivning som meningsskapning. Videre i teoridelen presenterer jeg generell teori om lek, før jeg ser på lekens egenverdi, lekens nytteverdi og lekende tilnærminger i fag.

Jeg presenterer deretter kvalitativ metode, som jeg har brukt for å innhente data, før jeg presenterer analysen av dataene og hvordan jeg gikk frem. Etter analysen presenterer jeg funnene mine med temaer og koder jeg kom frem til i den tematiske analysen. Til slutt drøfter jeg funnene i lys av relevant teori, med utgangspunkt i de samme temaene som jeg kom frem til i analysen. Avslutningsvis oppsummerer jeg oppgaven og trekker mulige slutninger av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### **1.4 Tidligere forskning**

Fokuset i dette prosjektet er skriveopplæring, tidlig tekstskaiping og lek. Jeg konsentrerer meg derfor i hovedsak om studier av skrivning og lek i de første skoleårene. Min studie er en intervjustudie, og derfor prioriterer jeg også studier der lærerens holdninger og refleksjoner om skrivning i begynneropplæringen kommer frem. I tillegg til studier presentert i denne delen, blir det gjennom teoridelen (se del 2.2) presentert andre forskningsbidrag, som blant annet Smidt (2011) om Skrivetrekanten, Solheim & Falk (2021) om «FUS-prosjektet» og funksjonell skrivning, Solheim & Matre (2014) om Normprosjektet og Bjørkvold (2020) om lærerens rolle i skriveopplæringen.

«Hit eit steg og dit eit steg – sakte men sikkert framover» er en evaluering av seksårsreformen. Seksårsreformen hadde som hensikt å lette overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019, s. 47). Reformen innebar at skolestarterne skulle være seks år når de begynte på skolen, istedenfor syv. Målet med denne evalueringen er å få informasjon om hvordan skolen ivaretar behovene til de yngste elevene i skolen (Bjørnstad, 2022). Den første delrapporten ser på de pedagogiske praksisene i barnehagen og skolen. Resultatene av delrapport 1 viser blant annet at:

Under halvparten av lærerne i vårt materiale rapporterer at leken har stor plass som arbeids- og aktivitetsform i deres klasserom. En forklaring for dette kan være at det er for få voksne i klasserommet, eller at lærerne har for lite kunnskap om lek for denne aldersgruppen (Bjørnestad, 2022, s. 105).

Frilek benyttes i noe større grad (46%) enn lek som er tilrettelagt av lærer (42%) (Bjørnestad, 2022, s. 114).

Disse funnene kan tyde på at det er for lite kunnskap om lek og lekende tilnærminger i norske klasserom. Med denne rapporten i minnet ønsker jeg i min masterstudie å undersøke nærmere hvordan lærere benytter seg av lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. I tillegg er det interessant å se hvordan lærere tolker føringer for lek i LK20, og hvordan elementene i læreplanen tolkes. Når det blant annet står at elevene skal få en opplæring med utgangspunkt i deres ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2020b), skaper det en viss forventning om at leken får en stor plass i deres hverdag.

«Writing in First Grade» er et forskningsprosjekt som undersøker hvilke skrivemuligheter elever i 1.klasse blir presentert for ved skolestart (Håland et al., 2018). Bakgrunnen for prosjektet er at det finnes begrenset med informasjon om skrivepraksisen for skolestartere. Internasjonal forskning viser at skriving er nesten fraværende i klasserom i begynneropplæringen (Håland et al., 2019). Funnene viser at det skrives lite i norske klasserom, og det var begrensede muligheter for elevene å konstruere egne tekster. Det kommer også frem at tekstproduksjon blir tilsidesatt, og bokstavinnlæring blir prioritert. I studien etterspør de en funksjonell tilnærming til skriveutvikling hvor elevene får mulighet til å eksperimentere med skrift, før alle bokstavlydene er lært. Håland, Hoem og McTigue (2018) etterspør en praksis der det balanseres mer mellom skriving for å kommunisere versus skriving for å utvikle ferdigheter (Håland et al., 2018). Tidlig erfaring med skriving og tekstsikaping kan være med på å gi elevene en positiv start på skriveopplæringen. Håland, Hoem og McTigue (2018) konkluderer med at mangel på kunnskap kan være en faktor til at tekstsikaping og funksjonell skriving ikke blir prioritert (s. 70).

Funksjonell skriving i de første skriveårene («FUS-prosjektet») har som mål å øke kvaliteten på den første skriveopplæringen i skolen. Bakgrunnen for prosjektet er blant annet at forskning viser at det tidvis er lite skriving i begynneropplæringen (Håland et al., 2018, s. 63), og en lovendring på Stortinget som gjør skolene pliktig til å tilby intensiv opplæring, dersom noen står i fare for å bli hengende etter i skriving, lesing eller regning.

Formålet med prosjektet er at elevene skal få oppleve at skrivingen har et formål gjennom funksjonell skriving, og at skrivingen kan være en ressurs ved interaksjoner med andre og en selv (Skar et al., 2020). Ved å tilrettelegge for skriving allerede i 1.klasse, kan lærere påvirke utviklingen av skrivekompetanse (Håland et al., 2018, s. 63). Hvordan lærere tilrettelegger for skriving gjennom lekpregede arbeidsformer, skal jeg undersøke nærmere i denne studien.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere teori som videre danner grunnlag for drøftingen. Funn fra relevante forskningsstudier og teori rammer inn oppgaven ved at jeg i drøftingen binder ulike teorier sammen for å skape en helhet. Teoridelen består av fire deler der del 2.1 er et kort tilbakeblikk på de norske læreplaner, der fokuset er å se på hvordan leken har kommet til syne, både i overordnet del og i kompetansemål fra norskfaget. I del 2.2 presenterer jeg sentrale trekk i skriveopplæringen med fokus på funksjonell skriving og skriving som meningsskaping. I del 2.3 presenterer jeg grunnleggende teorier om lek, før jeg går inn på lekens egenverdi og nytteverdi. Videre presenterer jeg ulike tilnærminger i en lekende praksis, før jeg kommer inn på kroppslig læring og personlige forutsetninger for en lekende praksis. Siste del, 2.4, inneholder teori om fysiske rammer for lek, der rom og plass for lek er fokuset.

### 2.1.1 Lek gjennom læreplan – et historisk blikk

Leken har vært synlig i alle norske læreplaner gjennom tidene, men det varierer i hvilken grad lekens egenverdi og lekens nytteverdi blir vektlagt. En læreplan med tilhørende dokumenter krever tolkning, derfor vil det være ulike praksiser på skolene. Når det kommer til tolkninger av læreplanmål presenterer Öhman to tilnærminger til hvordan læreplanmål kan tilnærmes ved enten «*top-down*» eller «*down-top*» (Öhman, 2020, s. 121). Ved en «*top-down*» tilnærming er utgangspunktet et læringsmål, aktiviteten bestemmes deretter. «*Down-top*» tar utgangspunkt i barnets egen lek, på barnets initiativ, og bygger videre på den før man til slutt ser det opp mot et læringsmål. Disse tilnærmingene brukes i forbindelse med rammeplanmål som angår lek i barnehagens rammeplan. Det er sistnevnte en ønsker å praktisere (Öhman, 2020). Det vil naturligvis være utfordrende å ha denne tilnærmingen til alle mål i læreplanen, men en god balanse bør være målet.

Jeg har valgt å avgrense til de tre siste læreplanene, da det var interessant å se utviklingen etter seksårsreformen. Seksårsreformen kom med L97, og i LK06 fikk leken betydelig mindre plass, noe som resulterte i mye stillesittende undervisning. I LK20 ser vi at leken har fått mer plass igjen.

## Læreplan 1997

I 1997 kom 6-årsreformen, som hadde til hensikt å lette overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019, s. 47). Reformen innebar at skolestarterne skulle være seks år når de begynte på skolen, istedenfor syv. Betingelsene for at dette skulle gjennomføres var at barnas første år på skolen skulle brukes til å la elevene tilpasse seg skolehverdagen og få videreført tradisjonene fra barnehagen til skolen. Målet var mer kontinuitet mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019). I tillegg skulle ikke leseopplæring skje før i 2.klasse. Det var mye skepsis rundt reformen, og kravet om at barnehagetradisjonene skulle bli med over i skolen var ikke så lett å få gjennomført. Det ble etter hvert observert tendenser til at skoletradisjonene heller ble integrert i barnehagen, i tillegg til at man så at skolene ikke var helt klare for å tilpasse seg seksåringene. Seksårsreformen ble derfor ikke gjennomført som forventet (Hogsnes, 2019).

Lek blir i L97 definert som en lystbasert aktivitet, som en viktig kilde til læring. Det står også at *lekpregede tilnærminger* kan være med på å skape motivasjon og interesse, i tillegg til at undervisningen blir mer spennende (Det kongelige kirke- og- utdanningsdepartamentet, 1997, s. 76). I norskfaget under 2.klasse står det at elevene skulle «-leike, og lære gjennom leik, leike med ord...»(Det kongelige kirke- og- utdanningsdepartamentet, 1997, s. 118). Ved at *lekpregede tilnærminger* ble brukt, og leken ble nevnt i forbindelse med norskfaget, blir lekens nytteverdi vektlagt. Det skulle bli satt av 247 timer til fri aktivitet, og da helst lek og tilpassede aktiviteter fra 1.-4.klasse (Det kongelige kirke- og- utdanningsdepartamentet, 1997). Dette viser at lekens egenverdi også ble ivaretatt.

## Læreplan for kunnskapsløftet 2006

I LK06 ble de fem grunnleggende ferdigheter, tidlig innsats og tilpasset opplæring innført. De fem ferdigheter som skulle sikres hos elevene i alle fag er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. LK06 førte til en mer stillesittende skolehverdag med lange økter og ingen avsatte timer der elevene kunne få leke (Øksnes & Sundsdal, 2020). LK06 inneholder en generell del, der leken blir nevnt ved at elevene skal utvikle kompetanse til å uttrykke følelser, og slike følelser kan man oppnå i lek (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I tillegg står det under norskfaget, kompetansemål etter 2.klasse, at elevene skal «leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Lekens nytteverdi blir vektlagt, men ikke lekens egenverdi. Som følge av innføringen av tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter i alle fag og tidlig innsats ble det et mer målorientert press på lærerne. Dette, i tillegg til

manglende kompetanse om lek, gjorde at leken fikk liten plass i skolen (Becher et al., 2018, s. 19-20)

### **Læreplan for kunnskapsløftet 2020**

I LK20 er leken en del av læreplanens overordnede mål: «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, 2020b). Leken blir her fremstilt som en nødvendighet for trivselen, noe som tyder på at lekens egenverdi får mer fokus. Leken kommer frem under flere kompetansemål for norskfaget, for eksempel etter 2. trinn, der elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek ...» og «leke med rim og rytme...» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Leken blir med andre ord fremdeles sett på som nyttig. Underveisvurdering er et nytt punkt ved LK20, og det innebærer ulike retningslinjer på hvordan læreren kan vurdere elevene. En underveisvurdering i 1. og 2. trinn går på om elevene klarer å utforske og bruke språket i leken og i samhandling med andre. I tillegg til dette er det et eget punkt der det står at læreren skal «... stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke...» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dersom læreren skal ha mulighet til å ha denne underveisvurderingen, må elevene få mulighet og tid til å leke.

## **2.2 Den første skriveopplæringen**

Skriving i den første begynneropplæringen er et komplekst fenomen. Målet med den første lese- og skriveopplæringen er at elevene skal knekke den alfabetiske koden, og som med alt annet, er det mange veier til målet. I dette kapitlet kommer jeg inn på den alfabetiske koden, utviklingstrinn i veien mot å knekke den alfabetiske koden, funksjonell skriving, skrivetrekanten, og lærerens- og elevens rolle i skriveopplæringen.

Forskning viser at det skrives for lite i begynneropplæringen, og at det heller legges vekt på den tradisjonelle bokstavinnlæringen og ikke tekstproduksjon (Håland et al., 2018, s. 63). Solheim & Falk (2021) ønsker å løfte frem hvordan skriveopplæringen skal gi en følelse av å kunne utrette noe gjennom skrift (Solheim & Falk, 2021). Det innebærer at skrivingen har en hensikt og et formål. Det kan være motiverende for elevene at det som blir produsert har en hensikt (Solheim & Falk, 2021). For å produsere tekst er det naturlig å tenke at bokstavene er innlært, slik som i syntetisk metode. En syntetisk tilnærming innebærer at eleven blir introdusert for en og en bokstav som settes sammen til en helhet (Traavik, 2014, s. 126). Dette kan også knyttes til bokstavinnlæring som baseres på x antall bokstaver i uka. Forskere ved Universitetet i Stavanger har kommet med en anbefaling på to bokstaver i uka, slik at elevene

kan produsere meningsbærende tekster raskere (Rongved, 2020). I denne oppgaven vil jeg legge frem andre tilnærminger som kan bidra til at elevene kan skrive meningssskapende tekster og formidle et budskap uten å kunne alle bokstavene.

Motivasjon er en del av skriveformelen som er følgende; Skrivning = budskapsformidling x innkoding (x motivasjon) (Hagtvet, 2004, s. 276). Selv om motivasjon er satt i parentes, er det likevel en avgjørende faktor i skriveprosessen. Innkoding kan være på enten tastatur eller med penn. Skriveren må i tillegg ha et budskap å formidle dersom skrivning skal skje (Hagtvet, 2004). Motivasjonen har altså en påvirkning på innsatsen og selvfølelsen under skrivning. Den funksjonelle skrivingen kan støtte opp motivasjonen fordi det gir elevene en grunn til å skrive. Slik jeg tolker *innkodingen* vil ikke elevene oppnå skrivning dersom skriften ikke er på plass. I denne oppgaven sees alle uttrykksformer på som en innkoding og budskapsformidling, selv liksomskrivning, tegning og innkoding med hjelp.

Selv om jeg i denne oppgaven ser på alle uttrykksformer som *innkoding* er det viktig å huske at målet med den første lese- og skriveopplæringa er at barnet knekker den alfabetiske koden. Det innebærer en forståelse for at bokstaver (grafem) representerer en lyd (fonem) – og omvendt (Frost, 2009). I tillegg til Frost sine utviklingsstadier der logografisk skrivning er det første, presenterer Høigård (2019) skriverabling og bokstavutforskning som et forløp for videre utviklingsnivåer (Høigård, 2019, s. 206). Skriverabling innebærer barnets første møte med skriftspråket, og i denne fasen skriver barnet «på liksom». Barnet etterligner skriften som finnes rundt barnet. Bokstavutforskning går ut på at barnet oppdager at skriften er delt i tegn og bokstaver, og det beveger seg fra rabling, til tegn som ligner på bokstaver (Høigård, 2019, s. 206).

Etter Frost (2009), er logografisk skrivning neste utviklingstrinn (Frost, 2009, s. 256). I denne fasen kan ikke barnet skrive, men det kan etterligne hele ord og skriftbilder. I denne fasen er det et poeng at barnet skal skjønne at en kan kommunisere med skrift (Hagtvet, 2004). For å bevege seg mot neste utviklingstrinn foreslår Frost aktiviteter som språkleker som innebærer å lage ord og setninger (Frost, 2009). Eksempler på slike aktiviteter er skriverabling, puslespill med ord eller lage ønskelister (Frost, 2009; Hagtvet, 2004).

I neste utviklingstrinn skal barna etablere fonologisk skrivning. I denne fasen begynner barna å forstå det alfabetiske prinsipp og at det er en sammenheng mellom ortografi (skriftbildet) og fonem (lydbildet), og skriver ned ordene slik de høres ut ved tale. I tillegg begynner barnet å forstå at språket har en formidlende funksjon og at språket er meningsbærende (Frost, 2009, s.

259). I dette utviklingstrinnet foreslår Frost språkleker, som innebærer å høre ut lyder i et ord, og særlig første og siste lyd. For å bevege seg til neste trinn foreslår Frost aktiviteter som formulerer tekst (Frost, 2009, s. 264). I følgende del blir eksempler på skriveaktiviteter som egner seg til å kombineres med lekende tilnærminger presentert.

### **2.2.1 Funksjonell skriving**

Som nevnt viser resultatene til Solheim & Falk (2021) at funksjonell skriving kan øke kvaliteten på skriveopplæringen. Funksjonell skriving er også utgangspunktet for Normprosjektet, der elevene skal kunne handle og samhandle med skrift i ulike sammenhenger, både på og utenfor skolen for å oppnå et ønsket formål (Matre et al., 2021, s. 14). Solheim & Falk (2021) undersøker i FUS-prosjektet om kvaliteten på skriveopplæringa kan bedres ved å integrere funksjonell skriving.

Ved å se på skriving som noe funksjonelt i skriveopplæringen, ser man på språkbruk som noe generelt, og selve skrivingen som en handling med et formål som har flere funksjoner (Solheim & Falk, 2021, s. 201). Med denne tilnærmingen kan skrivingen fylle flere ulike funksjoner, og det åpner opp for at elevene får mulighet til å uttrykke seg på ulike vis, før alle bokstavene er lært. Matre, Solheim og Otnes (2021) hevder at elevene får en opplevelse av at de skaper noe med mening gjennom skrift, ved at de eksperimenterer med skriften (s. 53). Den funksjonelle skrivingen tar i bruk flere modaliteter som ressurser for hverandre. Med det menes at modalitetene som blir tatt i bruk, eksempelvis tegning og skrift, bidrar til å skape og uttrykke en mening. Elevene har mange ressurser, og ved å ta i bruk disse i skrivingen, kan det være til hjelp for elevene ved å gi mening til situasjonen (Solheim & Falk, 2021, s. 200). Et eksempel på funksjonell skriving kommer frem i rapporten fra FUS-prosjektet. Utgangspunktet for økten var en rammelek der det lå til rette for sykehuslek med ulike avdelinger, og de ulike avdelingene inviterte til rollelek, der skrivingen hadde naturlige funksjoner (Solheim & Falk, 2021). Ved et slikt undervisningsopplegg fikk elevene erfare at de ulike skriverollene kunne fylles med mening og de produserte tekster på sine egne premisser. Dette var en positiv erfaring for elevene, og det ble gitt uttrykk for økt motivasjon til videre skriving (Solheim & Falk, 2021).

### **2.2.2 Skriving som meningsskaping**

For å skape mening i skriveopplæringen, kan skrivetrekanten brukes som et verktøy. Skrivetrekanten er en didaktisk modell der hensikten er at elevene skal bevisstgjøres på hva, hvordan og hvorfor de skal skrive (Smidt, 2011). I tillegg fungerer den som et støtte for læreren og elevene for å hjelpe de å se sammenhengen mellom komponentene *innhold, form og*

*formål* (Smidt, 2011). Ved planlegging for skriving bør disse tre komponentene bli vektlagt slik at elevene opplever en mening ved skrivingen. Kvithyld et al. (2014, s. 14) understreker et godt poeng: «Når vi skriver utenfor skolen, skriver vi som oftest ut fra et formål – vi ønsker å kommunisere *noe* til *noen*, eventuelt til oss selv». For elevene vil skrivingen potensielt gi mer mening dersom de har klart for seg hva formålet er. Ved at elevene får et klart formål, vil også innhold og form komme mer naturlig. Innholdet i det som skrives kommer an på hva vi ønsker å formidle, formen på teksten bestemmes ut ifra hva tekstens funksjon er, og formålet kan bestemmes ved å spørre «hva skal denne teksten brukes til?». Ved å ha leken som kontekst for skriving er disse tre elementene ofte selvsagte. I for eksempel sykehuslek vil skrivingen ha et klart formål – ved å skrive resept på medisin, form – læreren kan komme med et eksempel på utforming av en resept, eller så kan elevene prøve seg frem selv, og innhold - hvilken medisin pasienten trenger.

### **2.2.2.1 Eksperimenterende - og oppdagende skriving**

Barn eksperimenterer og utforsker skriftspråket ved å først og fremst imitere voksnes skriving (Hagtvet, 2009). Den eksperimenterende eller utforskende skrivingen er enkelt forklart at barn bruker skrifttegn og symboler for å skape ord og ytringer, enten det er pseudoskrift eller ekte bokstaver (Hagtvet, 2009). Med den eksperimenterende skrivingen er det ingen fasit på hvordan det skal se ut, eller hvordan man skal bruke bokstavene. Når barn utforsker skriving, vil man se at de i tillegg til bokstaver, tar i bruk hemmelige tegn. Målet med denne typen skriving er at elevene skal utvikle seg og tørre å prøve. Hvilken uttrykksform elevene velger, vil gjenspeile deres språklige ferdigheter. Det er barnet selv som styrer hvordan det ønsker å uttrykke seg basert på ferdigheter og kunnskap om skriftspråket (Hagtvet, 2009, s. 187). På grunnlag av denne «friheten» vil denne måten å skrive på være tilpasset opplæring, ettersom hver enkelt elev vil klare å utføre den samme aktiviteten og sitte igjen med et resultat. I tillegg vil også alle klare å formidle noe gjennom tekst. Langsiktig vil dette være med på å ta elevene fra å være fonemiske (lydrette) skrivere, til at de kan skrive ortografisk (ordrett). I denne prosessen har læreren en viktig rolle som stillas, og må veilede og gi tilbakemeldinger (Hagtvet, 2009). Hovedfokuset i eksperimenterende skriving er ikke mengde tekst, men heller elevens formidling.

Oppdagende skriving går ut på at barna eksperimenterer med skriving basert på at de oppdager skriftens lyd-prinsipp, og dette før de har lært seg alle fonemene. Barna oppdager at lydene og ordene i talespråket kan omgjøres til enkeltlyder og skrift (Myran, 2012, s. 17). Denne oppdagelsen kommer gjerne på grunn av barnet sitt ønske om å formidle noe.



Korsgaard et al. (2011) hevder at oppdagende skrijving er en metode som baserer seg på oppfatningen om at elever og barn kan forstå det alfabetiske prinsippet på egenhånd, ved å eksperimentere med ord og skrift (2011). Videre kommer Korsgaard et al. med et forslag på et skriveforløp for oppdagende skrijving. Den oppdagende skrijvingen starter med en opplevelse, etterfulgt av en samtale og modellering fra læreren. Deretter er det elevene som tegner og skriver, før det til slutt er veiledning og publisering (Korsgaard et al., 2011; Myran, 2012, s. 17). Ved denne tilnærmingen vil elevene kunne jobbe på sitt nivå, og det kan i tillegg knyttes til leken ved at leken blir en felles opplevelse, som utgangspunkt for skrijvingen.

#### **2.2.2.2 Å skrive seg til lesing (STL og STL +)**

Skrive seg til lesing blir forkortet til STL. Arne Trageton (2003) utviklet denne metoden rundt år 2000. Metoden er rettet mot begynneropplæringen, og grunntanken med metoden er at elevene skal ta utgangspunkt i tekstskepelse for å lære seg å lese. Bjerke og Johannesen beskriver det som «skriveveien inn i skriftspråket» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 142). I STL-metoden er poenget at elevene skal bruke ord og uttrykk de behersker til å uttrykke meningene sine (Hagtvatn, 2009, s. 193; Skjelbred, 2012, s. 98). Denne måten å skrive på kan minne litt om eksperimenterende skrijving og kan med fordel ha en lekpreget tilnærming som for eksempel rollelek. Et sentralt aspekt ved denne metoden er at elevene tar i bruk PC eller iPad som skriveredskap. Dette mener Trageton at blant annet kan bidra med å styrke samspillet mellom å tale, lytte, skrive og lese (Trageton, 2003, s. 11). Disse ferdighetene er svært sentrale i norskfaget. Utviklingen av denne metoden kom på bakgrunn av to ting: seksårsreformen, som gjorde at 6-åringene kom inn i skolen, og økt bruk av digitale ressurser. I STL er det lagt stor vekt på sosiokulturelt læringssyn og samarbeid. Elevene skal sammen kunne utforme, utforske og eksperimentere sin vei inn i skriftspråket med hjelp av det digitale (Trageton, 2003, s. 81). Den felles tekstskepningen og samtalene rundt skal hjelpe elevene mot fonologisk bevissthet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 142).

Et annet sentralt aspekt ved denne metoden er at opplæringen i håndskrift blir utsatt til 3.klasse (Trageton, 2003, s. 190). Trageton sin tanke bak utsatt opplæring i håndskrift var å eliminere faktorer som tok fokuset vekk fra skriveprosessen, noe håndskrift fort kan bli for elever som synes det er vanskelig.

#### **2.2.3 Lærerens rolle i skriveopplæringen**

Bjørkvold (2020) presenterer en modell som viser ulike roller lærere kan ta på seg under skriveopplæringen (Bjørkvold, 2020). Modellen med ulike roller ble utformet for at elevene

skulle få en mer variert tilnærming til skriveopplæringen. Rollene som blir presentert er læreren som *taskmaster*, *stillasbygger*, *mester* og *regissør* (Bjørkvold, 2020). Læreren som taskmaster innebærer at elevene skal løse en skriveoppgave med liten grad av hjelp. Det er opp til eleven å løse hvordan oppgaven skal utføres. Læreren som stillasbygger hjelper elevene i større grad. Det tilrettelegges for at elevene skriver tekster de ikke ville klart uten hjelp fra læreren. Det blir lagt føringer som skriverammer, struktur, utforming osv. Ved læreren som mester, er fokuset rettet mot eleven og ikke teksten. Læreren inviterer elevene inn i egen skriveprosess og elevene deltar som lærlinger i lærerens skriveprosess. Læreren som regissør innebærer at læreren iscenesetter en situasjon som utgangspunkt for skrivingen. Her står elevene fritt til å velge hvordan de vil skrive, og læreren fokuserer mest på eleven (Bjørkvold, 2020).

#### **2.2.4 Elevenes rolle i skriveopplæringen**

Ut ifra skriveaktiviteten og målet med skrivingen, trer elevene inn i ulike skriveroller (Bjerke & Johansen, 2020, s. 80). Nilsen (2005) presenterer de ulike skriverollene som *øveskriveren*, *språkforskeren* og *forfatteren* (Bjerke & Johansen, 2020, s. 81). Øveskriveren trener på tekniske sider ved skrivingen. Det innebærer delferdigheter som å lære bokstavene, skrive ord med lærte bokstaver, eller oppgaver der elevene skal fylle ut ord som mangler (Bjerke & Johansen, 2020; Håland et al., 2018). Språkforskeren utforsker språk og skrift uten å ta hensyn til formelle krav: det åpner opp for elevens kreativitet fordi de kan utforske skrivemåter uten å bli korrigeret (Bjerke & Johansen, 2020, s. 81). Forfatteren kommuniserer og formidler et budskap med skrift. For en førsteklassing vil det være vanskelig å forholde seg til formelle krav, i tillegg til å formidle tekst. Fokuset må derfor være på formidlingen, og læreren må støtte eleven ved å veilede de gjennom skrivingen. Den vanligste skriverollen en førsteklassing går inn i er øveskriveren, men for å ivareta en helhetlig skriveopplæring er det nødvendig at elevene får prøve ut alle rollene (Bjerke & Johansen, 2020). Ved å ha lekende tilnærminger med varierte tilnærminger til skriving, vil det bli en variasjon i hvilke skriveroller elevene trer inn i.

### **2.3 Lek og lekende tilnærminger**

#### **2.3.1 Hva er lek? Lekens flertydeligheter**

Å komme med en klar og enkel definisjon på lek ser ikke ut til å være enkelt. Leken er et komplekst fenomen, og forskere har flere teorier og forklaringer på lek. Fordi *lek* er et så komplekst begrep, er det vanskelig å ramme det inn. I følgende del skal jeg presentere ulike tilnærminger til fenomenet. Eik, Karlsen og Solstad (2011) refererer til Lillemyr (2004) der

det presenteres noen samlede punkter om lek forskere har kommet frem til. Kort oppsummert er leken en typisk aktivitet for barnet, og det skal være lystbetont, gi glede og fryd. Leken er en frivillig aktivitet, barnet skal selv ønske å delta. Det nytter ikke å tvinge et barn til å leke. I tillegg er lek «på lissom», noe som vil si at det omhandler noe som er utenfor den virkelige verden. Et annet viktig poeng er at leken er et uttrykk for en indre drift (Eik et al., 2011).

Broström skriver at lek skal være frivillig, fantasipreget, samt drevet av en indre motivasjon (Broström, 2021, s. 44-46). Det vil være individuelt hva barn opplever som lek, og dermed varierer det fra barn til barn (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20). Fordi leken må oppstå av egen vilje, vil det være ulikt hva barnet interesserer seg for og synes er gøy. Noen barn vil eksempelvis foretrekke rollelek, andre kan foretrekke å leke med biler. Øksnes og Sundal (2020) hevder at det er gjennom leken du skaffer «kunnskap, innsikt og det gode liv» (2020, s. 95). Dette kan knyttes til noen av fordelene med lek, som at barnet tilegner seg for eksempel sosial kompetanse og økte språkkunnskaper gjennom leken.

Det kan skilles mellom de klassiske teoriene om lek, og de moderne teoriene som har kommet i senere tid (Pramling et al., 2019). De klassiske trekker leken mot barnets energi, som for eksempel avkobling eller «bli kvitt energi» etter en arbeidsøkt. Mellou blir referert av Pramling et al. (2019) der det skrives at de klassiske teoriene om lek, er ifølge Mellou basert på mer filosofisk refleksjon enn empirisk forskning (2019). Øksnes mener derimot det er viktige teorier når vi i nyere tid skal forstå lekens flertydelighet (Øksnes, 2019). Med moderne teorier menes det teorier som er utviklet det siste århundre. Et fellestrekk for flere av disse moderne teoriene er at de stiller spørsmålet hvorvidt leken har en rolle i barnets utvikling, og forholdet mellom lek og læring (Pramling et al., 2019). Jeg skal videre presentere teori som har sett på lek og lekens betydning for barns læring.

### **2.3.2 Lekens egenverdi**

For barn grunner leken i en indre motivasjon om at det er gøy. *Lekens egenverdi* er derfor den viktigste dimensjonen for barnet (Broström, 2019, s. 47; Hogsnes, 2019, s. 111,116; Lillemyr, 2019, s. 65). Lekens egenverdi går ut på de positive opplevelsene barnet får gjennom leken. Öhman skriver at barn sin foretrukne måte å uttrykke seg på, er gjennom lek, og derfor blir leken en viktig del av etablering av selvfølelse av kompetanse og mestring (Öhman, 2020). Lek i samspill med andre barn er positivt for utvikling av relasjoner, og kan dermed gi følelsen av tilhørighet (Lillemyr, 2011). For barnet er det «lekedrift, lekelyst, lekeglede eller et selvmotiverende nevralt motivasjonssystem» leken bunner i (Öhman, 2020,

s. 16). Öhman (2012) hevder barnets utvikling skjer ved utforsking av seg selv og verden, og at leken er prosessorientert, som betyr at leken ikke trenger å ha et mål i seg selv (Pellegrini, 2009; Öhman, 2012). Leken har mye verdi i seg selv, derfor er det viktig å ikke kun bruke lek som en metode i undervisningen (Løndal, 2019, s. 96).

«Lek kan styrke relasjoner og gi gode opplevelser» (Öhman, 2020, s. 54). Et barn med mye erfaring fra lek vil føle seg tryggere når det oppstår uventede situasjoner, og barnet vil klare å håndtere situasjonen og leke videre. Öhman hevdet at det er en forutsetning at barnet føler seg trygg i leken, slik at det er i stand til å utforske og delta i lekaktivitetene (2020, s. 74). I frileken viser det seg at elevene er i stand til å ta andre sitt perspektiv, og dermed i bedre stand til å mestre sosiale relasjoner (Pellegrini & Bohn, 2005).

### **2.3.3 Lekens nytteverdi**

Å se på *lekens nytteverdi* innebærer å se hva leken kan medføre av nytte, og i denne sammenheng er det naturlig å knytte det til dimensjonen læring gjennom lek og at barnet utvikler seg ved å være i samhandling med andre i leken (Eik et al., 2011, s. 24; Lillemyr, 2019, s. 65). Leken kan ha nytteverdi ved flere dimensjoner, og dersom leken skal gi inspirasjon og motivasjon, sies det at lekens nytteverdi er når barnet inspireres eller motiveres til å leke eller være aktiv (Hogsnes, 2019, s. 96; Lillemyr, 2019, s. 65). Leken i læreplanen blir nevnt som en metode for læring, og ved for mye fokus på lekens nytteverdi kan lekens egenverdi svekkes (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 69).

### **2.3.4 Lekende tilnærming og lekbasert læring**

Å ha en lekende tilnærming i undervisningen sees på som en metodisk tilnærming (Øksnes & Sundsdal, 2020). Det er derfor viktig å ikke forveksle det å ha en lekende tilnærming med lekens egenverdi. Ved å ha en lekende tilnærming i undervisningen introduseres nye ting på en lekende måte ved å eksempelvis ha humor, eksperimentering eller kreativitet (Lillemyr, 2019, s. 58-59). Lillejord et al. (2018) hevder at dersom en arbeidsmetode skal bli definert 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). Et vesentlig skille er at elevene skal være deltakende og aktive produsenter, og ikke reproducere kunnskap (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). Å ha lekende tilnærming til undervisningen kan også bety at utgangspunktet for leken er barnets leking slik den skjer her og nå (Öhman, 2020, s. 42).

Det er et skille mellom lekbasert læring og lekende tilnærminger, der lekbasert læring er mer spontan og læring skjer ved å basere seg på en aktivitet elevene har startet på eget initiativ og bygger videre på den slik at læring skjer. På den andre siden er lekende tilnærminger en planlagt aktivitet. Det er viktig at elevene lærer seg utholdenhet og klarer å holde motivasjonen oppe ved å ha aktive, spennende og varierte tilnærminger i undervisningen (Eik et al., 2011, s. 69; Lillejord et al., 2018, s. 49). En må ikke glemme at elevene har mange år foran seg på skolen.

### **2.3.5 Ulike typer lek**

Vi har mange former og varianter av lek. Lillejord mfl. (2018) presenterer en skala der den frie leken er det ene ytterpunktet, og den voksenstyrte, faglige leken, der målet er faglig utvikling og tilegnelse av kunnskap, er på den andre enden av skalaen. Mellom disse ytterpunktene finner vi flere former for lek, blant annet veiledet lek, fagspesifikk lek og skriftspråkstimulerende lek. (2018).

#### **2.3.5.1 Frilek**

Frilek er den spontane, selvbestemte leken, som barna selv har kontroll over (Lillemyr, 2014). Et typisk skille mellom frilek og voksenstyrt lek er at den frie leken ofte skjer ute i friminutt, og voksenstyrt inne (Skram, 2007, s. 108). Dette skille er ikke absolutt, og det vil naturligvis være ulike praksiser. Å få leke fritt i for eksempel friminutt, uten rammer eller en voksen som bestemmer reglene, kan være frigjørende og sosialt for barna. I tillegg vil det være kreativt og barna kan få opplevelsen av egenverdien i leken (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 132).

Pellegrini (2009) hevder at den frie leken i tillegg legger vekt på prosessen i leken, og ikke et sluttprodukt (2009). Med dette menes at selve leken er målet, og ikke et fokus på et læringsmål eller leksikalsk utbytte. Pellegrini mener at dersom leken er resultatorientert, kalles det ikke lek (Pellegrini, 2009). Det vil likevel kunne legges opp til lek i klasserom, men da skal det ifølge Pellegrini ikke ha et bestemt formål.

Forskning viser at elevene som leker i friminuttet, vil være mer mottakelige og oppmerksomme i læringssituasjonen, og i tillegg klare å regulere egen atferd og impulser bedre (Pellegrini & Bohn, 2005). Det kommer frem i studien til Pellegrini og Bohn (2005) at sosiale ferdigheter kan knyttes opp til akademiske prestasjoner. Interaksjonen og leken i friminuttet, vil styrke de muntlige ferdighetene, noe som er med på å styrke prestasjonene i fag (2005). Noe av grunnen til dette viste seg å være at elevene må bruke et mer avansert språk i konflikter og forhandlinger med andre barn.

### 2.3.5.2 Veiledet lek

Begrepet veiledet lek er hentet fra det internasjonale begrepet «playful learning», som oversatt til norsk betyr «lekende læring» (Lenes & Braak, 2016). Lekende læring er at barnet lærer gjennom en veiledet lek og fri lek. (Lenes & Braak, 2016). Læreren kan være med på å bidra med en viss struktur eller orden, og lage rammer og regler for leken. På denne måten kan læreren lede elevene i det vi kaller veiledet lek, og på den måten fungere som et støttende stillas for elevene. (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). Det er ønskelig å skape en god balanse mellom lek og læring (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). En forutsetning for lekbaserte læringsprosesser er at barnet får være aktiv, skapende og utforskende i egen læring, og at læreren har kunnskapen og kompetansen som trengs. Denne tilnærmingen vil være med på å bygge bro mellom barnet sin unike måte å lære på, og et pensum som kan virke svært abstrakt (Scully & Roberts, 2002). Denne linken mellom læring og lek kan gjøre elevene mer motivert og utholdende ved vanskelige oppgaver (Scully & Roberts, 2002). At lek og læring blir satt sammen er altså et kjennetegn på veiledet lek.

### 2.3.5.3 Fagspesifikk lek

Fagspesifikk lek innebærer å *legge til rette for fagets egenart*, og i det legger Bentsen og Håland (2021) at de forskjellige fagene har ulike måter å tilegne seg kunnskap på (2021). En naturviter vil være spørrende og utarbeide hypoteser, mens en historiker vil forsøke å knytte fortid og nåtid sammen. En litteraturviter vil for eksempel heller undersøke, tolke og analysere tekster (Bentsen & Håland, 2021). Med andre ord er det ikke kun innholdet i faget som er ulikt, men også hvordan tilnærming du har. James Paul Gee (2002) hevder at en simulering av en handling slik den skjer i den virkelige verden, vil føre til økt læring (Gee, 2002). Denne simuleringen av den virkelige verden har mange likheter med rollelek. I norskfaget og skriveopplæringen vil det være fagspesifikk lek dersom elevene simulerer forfattere som utgir bøker. Dette kan også kalles for rammelek (Brostrøm, 2002). Læreren må sette de ytre rammene og tilpasse det til det virkelige liv i størst mulig grad. Bentsen og Håland (2021) bruker forfatterlek som eksempel (2021). Når elevene leker forfattere, må læreren sette rammer og retningslinjer, som antall linjer med tekst på hver side. Læreren er forlagssjef og må gi respons på tekstene og godkjenne før publisering. Elevene har nå noe å skrive, i tillegg til at skrivingen får en kontekst.

#### 2.3.5.4 Skriftspråkstimulerende lek

Håland (2005) bruker begrepet skriftspråkstimulerende lek der komponentene skrivning, lesing og lek smelter sammen (s. 13, 15). Denne formen for lek oppstår ofte som rollelek eller rammelek i miljøer eller klasserom der det er tilgang til ulike skriveredskaper (Håland, 2005, s. 13, 15). Håland trekker frem eksempler som sykehuslek og avisredaksjon (2005, s. 16). Denne formen for lek har fått en større plass i mange klasserom, i motsetning til tidligere, der denne typen lek ikke har tatt av den ordinære skolehverdagen. Med skriftspråkstimulerende lek blir skrivning en naturlig del av leken, og forståelsen for skriften og språkets funksjon vil utvikles. De voksne må støtte leken og veilede slik at opplæringen blir tilpasset elevene, og skriveutviklingen blir stimulert.

I rollelek går barnet inn i en rolle og later som det er noe eller noen andre (Ruud, 2011). Dette er noe som skjer naturlig i en lekesituasjon. Barnet bruker fantasien til å gjøre om ting eller gjenstander som trengs i leken (Høigård, 2019, s. 66). Avhengig av hva slags rollelek som lekes, vil skrivning potensielt bli en naturlig del av leken (Eik et al., 2011, s. 62). Rolleleken kan sees i lys av både frileken, og som en del av en rammelek. Rollelek i frilek er på barnets eget initiativ og på deres premisser. (Eik et al., 2011). For å ta rolleleken inn i læringssituasjonen kan voksne og barn sammen planlegge og sette rammer som for eksempel tema for leken (Eik et al., 2011). Selv om barna får være med å bestemme, kan læreren legge noen føringer, slik at leken blir styrt i ønsket retning. Læreren kan også tilrettelegge for ønskede skrivesituasjoner.

Ved å velge et tema for leken som er kjent for barnet og noe de har erfaring med, har barnet allerede et språklig repertoar som kan utvides gjennom rammeleken ved å bruke situasjonstilpasset språk (Egeberg, 2012; Eik et al., 2011). Typiske temaer for rammelek er blant annet butikk og sykehus (Dybdahl et al., 2022). Skrivning vil gjennom denne type lek bli stimulert på en naturlig måte.

For elevene vil det være leken som står i fokus, og dermed blir lekens egenverdi ivaretatt i rollelek og rammelek. Samtidig vil det få en nytteverdi fordi det oppstår situasjoner der elevene må skrive. Et eksempel er butikklek. Her vil det oppstå scenarioer der elevene trenger å skrive. Noen må skrive handleliste, lage prislapper, skrive kvitteringer, reklameskilt osv. Et annet poeng er at når elever er i rolle, utfører de handlinger som andre enn seg selv. Dette vil kunne gjøre skrivesituasjonen enklere og litt mindre skummel (Eik et al., 2011, s. 62).

«Lærer-i-rolle» innebærer at læreren kan gå inn i rolle sammen med elevene, eller møte elevene som en rollefigur (Sæbø, 1998, s. 124). Sæbø (1998) hevder at målet med å benytte seg av denne metoden er å skape et engasjement hos elevene (s. 124). Sett i lys av rollelek og rammelek vil denne tilnærmingen ha som hensikt å stimulere og utvikle eleven- og lærerens evner til å improvisere i en rollelek. Sæbø presenterer noen forutsetninger som bør være til stede for å legge til rette for elevene. Læreren «..må kunne sette grenser og rammer for arbeidet, samtidig som hun må kunne beherske det å spille ulike dramatiske rollefigurer for å motivere for læring (Sæbø, 1998, s. 208). Det er dermed opp til læreren å legge til rette for motiverende læringssituasjoner der skriveingen blir en naturlig del av leken.

### **2.3.6 Kroppslig læring**

Kroppslig læring går under et helhetlig læringssyn som legger vekt på at barnet lærer med hele seg, med alle sanser og kroppslig aktivitet (Vingdal, 2018, s. 33). Elever i 1.klasse vokser og utvikler seg mye, noe som kan føre til rastløshet og en trang til å bevege seg (Vingdal, 2018, s. 38). Sentrale teoretikere innenfor dette læringssynet er Dewey med sin «learning by doing»-teori og Arnolds teori om læring gjennom bevegelse. Ved kroppslig læring ser man på barns utvikling som noe som skjer i et «dynamisk og tett samspill mellom fysiske og mentale føresetnader og det miljøet barnet veks opp i» (Skram, 2007, s. 18). Resultatene av en undersøkelse om kroppslig læring viser at læring ved fysisk aktivitet er mindre kognitivt krevende enn den stillesittende måten å lære på (Schmidt et al., 2019).

### **2.3.7 Lærerens forutsetninger – kompetanse og kunnskap om lek**

I denne delen skal jeg se på sentral teori om hvordan læreren sin kompetanse og kunnskap om lek potensielt kan påvirke praksisen rundt lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. For å utvikle sin pedagogiske praksis og bygge kunnskap, hevder Øksnes og Sundsdal (2020) at den lokale skolekulturen og utdanning er avgjørende (2020, s. 139). Barn har egne erfaringer og tilnærminger som ikke nødvendigvis er lik voksnes tilnærminger (Øksnes & Sundsdal, 2020). Som nevnt påvirker skolekulturen lærerens pedagogiske praksis, og i denne sammenheng påvirkes holdninger og praktiseringen av lekende tilnærminger. Et moment ved lekende tilnærminger som flere lærere er usikre på, er elevenes læring og læringsutbytte. Dette kan gjøre at flere holder igjen, og at de holder seg til den tradisjonelle undervisningsformen. Dette kan muligens også begrunnes i et økt press rundt mål og testing (Lillejord et al., 2018, s. 14). Som lærer er det viktig at du er positiv til leken og har gode holdninger. Du skal støtte, motivere, veilede og møte barna i leken (Pramling et al., 2019, s. 158). Dette bunner i at læreren skal gå frem som et forbilde og vise at leken er morsom og at



det skal være en positiv opplevelse. Det skal også være en balansegang mellom lek og arbeid i klasserommet (Skram, 2007, s. 144), og dette kan oppnås ved at leken for eksempel får plass i skriveopplæringen.

## **2.4 Fysiske rammer – plass til lek**

I siste delen av mitt teoretiske rammeverk, skal jeg se på relevant teori knyttet til de fysiske rammene som inneområdene, klasserom og uteområde. Elevene i 1.klasse er vant til å ha flere små rom til disposisjon fra barnehagen (Skram, 2007, s. 104). Overgangen til større og færre rom kan derfor være uvant og nytt for mange. Fysisk kontinuitet er viktig for barna, og det innebærer at det er en opplevd sammenheng mellom barnehagen og skolen (Hogsnes & Moser, 2014).

I de tradisjonelle norske klasserommene er det lite plass til lek, og mer tilpasset en stillesittende hverdag med mye individuelt arbeid (Becher & Høyland, 2019, s. 90; Eik et al., 2011, s. 34). En slik tradisjonell utforming av klasserommet strider imot et helhetlig læringssyn som jeg presenterte tidligere. Ved å innrede klasserommet slik at det er funksjonelt og gir plass til leken, åpner man opp for leken. Dette kan en gjøre ved å ha ulike soner eller kroker (Eik et al., 2011, s. 34). Becher og Høyland (2019) har observert en nyere Osloskole som hevder de har tilrettelagt for et helhetlig læringssyn ved å for eksempel ha fleksible modulsofaer, yogamatter og ståpulter. Alt dette i tillegg til vanlige stoler og pulter (s. 82-83). Ved at det er færre stoler og pulter enn i et «vanlig»-klasserom, blir læreren nødt til å variere arbeidsmetodene og å bruke hele rommet.

Å flytte undervisningen til utenfor klasserommets fire vegger, kan sees på som et «utvidet klasserom». Dette gir elevene en super mulighet til å ha en kroppslig tilnærming til fagene, og å lære med hele kroppen (Jordet, 2010, s. 32-33). Denne måten å lære på støtter det helhetlige læringssynet, og elevene får variasjon ved nye ytre rammer, og en større plass å utfolde seg på. Dersom man benytter skolegården, eller andre uteområder i læringssituasjonen, er det for eksempel ingen begrensninger på plass - og lydbruk. Det vil likevel kunne være noen begrensninger dersom rammefaktor som nok voksne, beliggenhet og elevforutsetninger kan begrense omfanget (Frenning & Unhjem, 2019, s. 186).

Uteskolen er godt egnet for lekende tilnærminger som for eksempel natursti eller rebus (Jordet, 2010, s. 228). Ved å ta i bruk elementer man finner i naturen, som pinner, steiner eller blader for å for eksempel lage bokstaver eller spille spill, kan skriveutviklingen stimuleres (Jordet, 2010, s. 312-314). Elementene kan også tas med inn i klasserommet og videreføre

aktivitetene og elementene ved å få frem tidligere erfaring under for eksempel en felles tekstsaking i klasserommet. Ved å ta i bruk nevnte aktiviteter, blir lekens nytteverdi vektlagt, men uteskole åpner også opp for lekens egenverdi gjennom eksempelvis frilek eller rollelek (Jordet, 2010, s. 317).

### **3 Metode**

I min masterstudie har jeg brukt metoden kvalitativt forskningsintervju. I følgende del presenteres metoden semistrukturert kvalitativt intervju, og videre kommer jeg nærmere inn på ulike faktorer og avgjørelser jeg har måttet ta underveis. Når det gjelder valg av metode, var det viktig for meg å velge en metode som ville gi meg en helhetlig forståelse av hvordan og i hvilken grad lærere bruker lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen. I den sammenheng var det ikke spesifikke tall eller målbare data jeg var ute etter. Jeg hadde en samtale med veileder og medstudenter der vi diskuterte hvilken metode som ville gi meg mest tilfredsstillende resultat i lys av forskningsspørsmålene. I tillegg er jeg i min masterstudie åpen for, og ikke minst ute etter tidligere erfaringer og tilnærminger informantene har gode opplevelser med. Valget falt derfor på å gjennomføre kvalitative intervjuer. Jeg har tatt i bruk intervju som metode flere ganger i løpet av min studietid, dette er en metode jeg har kjennskap til, og erfaring med. Dette ser jeg på som en fordel.

#### **3.1 Kvalitativt intervju**

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at et kvalitativt intervju er et mer fleksibelt intervju og en god metode dersom man ønsker mer detaljerte og fyldige beskrivelser. (Christoffersen & Johannesen, 2012). I et kvalitativt intervju skal det være et samarbeid mellom partene, men intervjueren må føre samtalen i ønsket retning. I mine intervjuer la jeg opp til å ha overordnede temaer og innledende spørsmål for å sikre at innhentet data inneholdt ønsket informasjon. Samtidig var jeg åpen for at samtalen gikk i andre retninger. David Silvermann (2006) skriver at fordelene med denne type intervju er at intervjueren får et innblikk og et inntrykk av intervjuobjektet sine reelle erfaringer og intervjueren sitter igjen med mer enn kun svar på spørsmålene (Silverman, 2006, s. 123). Dette gjaldt også mine intervjuer. Jeg satt igjen med en følelse av at jeg fikk et helhetlig bilde av informantens praksis, og mange gode og utfyllende eksempler.

Det semistrukturerte kvalitative intervjuet kjennetegnes med at forskeren har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men det er mulighet for å bevege seg frem og tilbake, og stille oppfølgende og oppklarende spørsmål (Kvale et al., 2015). Jeg opplevde at

jeg fikk innhentet mye data på kort tid, da jeg hadde muligheten til å gå i dybden på informantenes uttalelser. I et forsøk på å generalisere metoden, bruker man kvalitative metoder dersom man ønsker å finne ut noe om menneskers «erfaringer, opplevelser, tanker ... mening ...» (Malterud, 2018, s. 31). I mine intervjuer var jeg ute etter nettopp dette, og jeg satt igjen med en god forståelse av informantens tanker, erfaringer, holdninger og tilnærminger til lekende praksis.

### **3.2 Utvalg av informanter**

I dette masterstudie er det 3 informanter som er valgt ut ved *strategisk utvelgelse*. Strategisk utvelgelse vil si at jeg kontaktet lærere jeg trodde hadde relevant kunnskap og erfaring sånn at jeg fikk samlet ønsket data (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Lærerne i utvalget mitt kom jeg i kontakt med gjennom tidligere praksiser i utdanningen min. En av informantene ble jeg tipset om av en bekjent. En fellesnevner er at jeg tok kontakt med lærere jeg trodde hadde den kunnskapen og erfaringene jeg trengte for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. I kvalitative undersøkelser er utvelgelsen av informanter hensiktsmessig, og ikke representativ (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Alle informantene mine har et fellestrekk, som er en interesse for lekende tilnærminger i begynneropplæringen.

Informant A har jobbet 17 år som lærer og tok lærerutdanning på 2000-tallet. Hun har jobbet mye i småtrinnet og har en del erfaring med lek og lekende tilnærminger fra sin tidligere jobb som barnehagelærer. Informant B har jobbet som lærer i 10 år, og tok sin utdanning på 2000-tallet. Hun har jobbet på både mellomtrinnet og småtrinnet, men lengst erfaring fra småtrinnet. I tillegg til utdanning har hun vært på kurs der hun lærte å ta i bruk STL+ i skolen. Informant C har jobbet 8 år som lærer, og tok også utdanning på 2000-tallet. Hun har bare jobbet på småtrinnet.

På bakgrunn av dette, kan gruppa med informanter kalles *homogen*. Et homogent utvalg er en gruppe deltakere som har «svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn...» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Fordelen med et homogent utvalg er at du får belyst disse egenskapene i detalj, men det kan være utfordrende å finne variasjoner og nyanser. Med tanke på min problemstilling var hensikten å hente informasjon fra noen som hadde interesse og erfaring innenfor et visst fagfelt, og jeg så derfor ikke på det som hensiktsmessig å ha et tilfeldig utvalg. Selv om en homogen gruppe kan gi mindre variasjon, så jeg ikke på dette som et problem, da jeg selv så flere variasjoner i gruppen. Dette kommer jeg inn på i neste avsnitt.

### **3.2.1 Variasjonsbredde**

Når det gjelder variasjon i datainnsamlingen, hevder Malterud at det er en styrke å ha variasjon og mangfold (Malterud, 2017, s. 59). På grunn av bakgrunn, yrke og interesse for lek og lekende tilnærminger, kan informantene sees på som homogene. Informantene jobber på ulike skoler, med ulike verdier og fokusområder, noe som fører til variasjon av kunnskap og holdninger. I tillegg er det variasjon i utdanningen de har gått, antall år de har jobbet som lærere og etterutdanning/kurs. Informantene jobber på tre forskjellige skoler, og den geografiske variasjonsbredden strekker seg over to kommuner.

### **3.3 Forarbeid**

Etter at informantene var valgt ut, er det en del forarbeid som må gjøres før innhenting av data. Jeg startet med å skissere en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3) som senere skulle danne utgangspunkt for samtalen. Det startet med at jeg så på forskningsspørsmålene og problemstillingen – og noterte ned hva jeg faktisk ønsket å finne ut av. Ut ifra dette kom jeg frem til noen overordnede temaer i intervjuguiden, med tilhørende forslag til spørsmål. Det var viktig for meg at temaene og spørsmålene ikke overlappet hverandre. I tillegg ga jeg rom for at informanten skulle få muligheten til å uttale seg innledningsvis om hvert overordnet tema, uten at spørsmålene skulle lede i en spesiell retning. Dette i tråd med Thagaard's anbefalinger (2018). Videre strukturerte jeg spørsmålene med en intensjon om å få mer utfyllende svar. Det var i tillegg ønskelig at informantene skulle komme med eksempler fra egen praksis, noe utformingen av spørsmål ga preg av. Thagaard hevder denne kombinasjonen med konkrete svar og beskrivelser av hendelser åpner opp for mye utfyllende informasjon (Thagaard, 2018). I lys av mine forskningsspørsmål kan det eksempelvis være vanskelig for informantene å oppdage om praksisen deres gjenspeiler ønsket eller tenkt praksis. Jeg fikk dermed kunnskap om informantenes forståelse av begrepene, i tillegg til konkrete eksempler fra egen praksis.

### **3.4 Gjennomføring av intervjuene**

Før gjennomføring av intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2). Ved gjennomføring av intervjuene startet jeg alltid med å takke for informantens deltakelse og interesse. Jeg informerte om at jeg tok lydopptak, og hvordan informantens personvern ble ivaretatt gjennom hele prosessen. Jeg opplevde ingen skepsis rundt dette, men heller at lydopptakeren ble litt glemt etter hvert. Jeg tror mye av grunnen til dette er at det ble en god dialog der jeg kunne ha mye blikkontakt uten å måtte stoppe opp for

å skrive, noe som skapte en god flyt. 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). ‘

Et godt gjennomført intervju, med høy kvalitet på innsamlet data krever øvelse (Kvale et al., 2015, s. 36). Med god gjennomføring og høy kvalitet på innsamlet data, menes at det skal stilles gode spørsmål, det skal lyttes og rettes oppmerksomhet mot informanten, og i tillegg være klar over maktforholdet som oppstår mellom informant og intervjuer (Kvale et al., 2015, s. 22). Kvale et al. hevder at makten ofte er hos forskeren (2015, s. 23). På den andre siden er informanten eksperten i en gitt situasjon, og dermed oppstår det et mer balansert maktforhold. Et annet aspekt er at i dette studie er jeg en student som har intervjuet, og har dermed mindre erfaring enn intervjuobjektet. Dette tror jeg også er med på å utligne maktforholdet. De første minuttene av et intervju er svært viktig for at informanten skal få opplevelsen av å bli ivaretatt, respektert og hørt (Kvale et al., 2015, s. 160; Malterud, 2017, s. 69). For å oppnå dette er det noen konkrete tiltak intervjueren kan følge, som å være rolig, vise interesse og gi informanten din fulle interesse.

### **3.5 Forskerrollen**

Som forsker hevder Malterud at du skal være bevisst på egne tanker og gå inn i prosjektet og intervjuene med et åpent sinn (Malterud, 2017, s. 19). Dette utsagnet blir begrunnet i filosofiske forutsetninger fra hermeneutikken og sosial kontraksjon der det uttrykkes at andres meninger og utsagn blir påvirket av egne erfaringer (Malterud, 2017, s. 41). Det er derfor viktig at jeg som forsker fremstiller resultatene så nøytralt og fordomsfritt som mulig. Dette handler også om respekt for informantene og deres involvering i prosjektet (Malterud, 2017, s. 152). Det er alltid en viss risiko for at informanter overdriver eller påvirkes av temaet for prosjektet, men det er ikke opp til meg som forsker å bedømme.

### **3.6 Etiske retningslinjer**

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har som oppgave å godkjenne forskningsprosjekter, ved å blant annet sikre at etiske retningslinjer blir fulgt. Sammen med søknaden sendte jeg også intervjuguiden. Godkjenningen legges ved som vedlegg 4. Ved gjennomføring av forskningsarbeid er det flere etiske vurderinger som må tas hensyn til (Kvale et al., 2015, s. 95; Malterud, 2017, s. 211). Det er spesielt viktig at informantene føler seg ivaretatt og respektert under hele prosjektet, både i forkant av intervjuer, under intervjuene, og ved fremstilling av resultater i oppgaven (Malterud, 2017, s. 112). Å finne en balanse mellom å være imøtekommende og varm, men ikke for personlig, er ideelt. Informantene skal sitte med

en følelse av at de ikke blir dømt eller kritisert ved uttalelser. Som nevnt måtte jeg få prosjektet godkjent av NSD, i tillegg til et skriftlig samtykke fra informantene som inneholdt informasjon om formalitetene rundt prosjekter, og hvordan personvernet deres blir ivaretatt. Alle dokumenter og filer som er knyttet til prosjektet er oppbevart på en forsvarlig måte på en privat datamaskin med passord. Hverken transkripsjonene eller lydopptakene inneholder personlige opplysninger som kan knyttes til intervjuobjektet. Innhentet data og tilhørende blir slettet i etterkant av prosjektet.

### **3.7 Validitet og overførbarhet**

Å stille spørsmål om et forskningsprosjekts relevans og overførbarhet, følger med et hvert forskningsprosjekt (Malterud, 2017, s. 18, 21). Dette kan by på utfordringer, da det ikke er lett å vurderes sitt eget forskningsprosjekt i forhold til validitet og overførbarhet (Malterud, 2017, s. 66). Selv om det ikke er opp til meg å vurdere oppgavens relevans, kan jeg si at lekens rolle i skolen og i begynneropplæringen er svært relevant i dagens skole, og et tema som til stadig er oppe til diskusjon, særlig i arbeidet med fagfornyelsen LK 20. Når det gjelder oppgavens gyldighet, er det viktig å vurdere validiteten og overførbarheten (Malterud, 2017, s. 23, 192). For å gjøre det må oppgavens sterke og svake sider vurderes, eksempelvis om dataene er hentet fra et representativt utvalg, og at utvalget kan representere alle lærere sin praksis i skolen. Dette gjelder ikke denne studien, da utvalget er såpass lite (Kvale et al., 2015, s. 200). Selv om utvalget er lite, kan resultatene fortelle oss noe om tendenser hos lærerne.

### **3.8 Reliabilitet**

Studiens reliabilitet handler om pålitelighet og om andre forskere kan etterprøve dataene (Johannessen et al., 2021, s. 256). I denne studien har jeg beskrevet gangen i prosjektet, med beskrivelser av hvert stadiet i prosessen, for å styrke kvaliteten og sikre reliabiliteten. I metoddelen har jeg redegjort for intervjuene og gjennomføring av dem, samt beskrevet den tematiske analysen, og gangen i den. Det kan være utfordrende å teste studiens reliabilitet i kvalitative studier, da situasjonen kan endre seg dersom andre skal etterprøve resultatene (Johannessen et al., 2021).

### **3.9 Analyse**

Gjennom en tematisk analyse, analyserte og bearbeidet jeg dataene jeg innhentet gjennom intervjuene. Valget falt på tematisk analyse, da denne metoden er anbefalt å bruke dersom du er ny forsker (Braun & Clarke, 2006). Metoden jeg har valgt å benytte, tematisk analyse, har som hensikt å finne og tolke informantenes meninger (Dalland, 2012). I en slik analyse er det vesentlig å skille mellom dine tolkninger av informantens utsagn og dens faktiske utsagn

(Kvale et al., 2015, s. 234, 245). Til å starte med skal jeg presentere analysemetoden og samtidig kommentere valgene jeg har gjort i prosessen

### 3.9.1 Tematisk analyse

Denne analytiske metoden blir brukt for å analysere og finne mønstre og temaer i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). For å finne tema for datamateriale må man bevege seg frem og tilbake i datamateriale og se på tvers av dataene og ta stilling til hvorfor akkurat de temaene er valgt (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Metodens manglende analysemodell har gjort at metoden kritisert for manglende modell for analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 80; Kvale et al., 2015, s. 238). Dette kan gjøre det utfordrende å vurdere og sammenligne forskning med lignende tema, likevel er det en del fordeler med denne metoden. Det er en fleksibel og brukervennlig metode der forskjeller og ulikheter i resultatene vil komme tydelig frem (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Selve analysen har tatt utgangspunkt i Braun og Clark (2006) sin sekstrinns guide som blir presentert under. I tabellen har jeg skissert analyseprosessen i korte trekk.

Fase	Beskrivelse
1) Forskeren blir kjent med dataene	Transkribere intervjuer, notere mulige temaer og reflektere over dataene.
2) Begynnende koding	Kode interessante og relevante data, og danne et system for kodene.
3) Søk etter temaer	Se på bredden, danne mulige tema, og samle koder til disse.
4) Revidere temaer	Revidere temaene og kodene og se at de samsvarer. Danne temakart.
5) Definere og navngi temaer	Navngi temaer og gi dem en definisjon. Temaene skal være meningsbærende for kodene.
6) Skrive ut funnene	Finn sitater, se funnene i lys av teori, produsere rapporten.

Tabell 1: Faser i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

I fase 1 startet jeg med å bli kjent med dataene under transkripsjonen. Ved transkripsjon og gjennomlesninger begynte jeg for eksempel å legge merke til mønstre og interessante funn i materialet. Braun & Clarke hevder at man må lese materialet flere ganger for å se etter mening og mønstre (2006, s.87). Ved gjennomlesning noterte jeg også stikkord til mulige temaer. Etter å ha dannet meg en god oversikt over materialet gikk jeg videre til fase 2.

I fase 2 begynte jeg å kode interessante funn i transkripsjonstekstene. Disse leste jeg flere ganger og merket med ulike farger i teksten for å for å sortere og gjøre funnene mer visuelle og tydelige. I denne fasen begynner du å danne deg noen tanker om potensielle temaer.(Braun

& Clarke, 2006, s. 89). Jeg prøvde flere ulike temaer og kodesett, og prøvde meg frem ved å sette temaer og koder inn i tabeller for å danne en oversikt.

På bakgrunn av funnene i fase 2, jobbet jeg i fase 3 med å se på bredden, og kategorisere funn i relevante temaer. Med denne metoden ble det tydelig å se hva jeg kunne slå sammen og hvordan det var hensiktsmessig å dele opp temaer. Videre plasserte jeg kodene jeg fant i tidligere fase inn under de overordnede temaene. I denne fasen oppdager man om man kan slå sammen eller dele opp temaer (Braun & Clarke, 2006, s.91). Jeg oppdaget blant annet at rammelek og rollelek måtte slås sammen til en kode, da informantene var vage i omtalelse av den type lek, og brukte begrepene om hverandre. I tillegg så jeg at *forutsetninger* kunne deles i *personlige* og *fysiske* forutsetninger.

I fase 4 er det mulig å revidere temaene og sikre at kodene samsvarer. Det er helt greit å forkaste, slå sammen eller skille på temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne fasen begynte jeg å se hva som fungerer som temaer og ikke. Jeg leste over og sjekket at temaene var meningsbærende for kodene, og om noen koder måtte forkastes. Her oppdaget jeg at koden om STL+ var for tynt beskrevet, og valgte å kode om til en generell kode for metoder i skriveopplæringen.

I fase 5 skal temaene navngis og få tydelige definisjoner (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne fasen er det viktig å se temaene opp mot helheten og opp mot forskningsspørsmålene for å sikre at temaene og kodene ikke overlapper eller gjentar hverandre. Jeg skrev et par setninger om hvert tema for å dobbeltsjekke dette. I denne fasen fylte jeg også ut en tabell med temaer og forskningsspørsmål for å sikre at temaene går overens med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I fase 6 skal den vitenskapelige rapporten skrives (Braun & Clarke, 2006). Det innebærer å presentere funnene med interessante sitater, drøfte disse i lys av relevant teori og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Ved fullført analyse sitter jeg igjen med følgende over- og undertemaer:

<b>Overordnede tema</b>	<b>Undertemaer</b>
Ulike tilnærminger til lekende praksis i skriveopplæringen	Språklek
	Rammelek og rollelek
	Frilek



	Uteskole
Forutsetninger for lek og lekende tilnærminger	Lærerens bakgrunn og kompetanse
	Holdninger til lek og lekende tilnærminger
	Rammefaktorer
Elementer og tilnærminger i skriveopplæringen	Metoder og tilnærminger til skriveopplæringen
	Den formelle bokstavinnlæring
	Læreverk og ressurser

## 4 Resultat

I følgende kapittel skal jeg presentere sentrale funn fra de gjennomførte intervjuene, med utgangspunkt i temaene jeg utarbeidet i den tematiske analysen. Funnene blir presentert i følgende rekkefølge: 1) Ulike tilnærminger til en lekende praksis i skriveopplæringen, 2) Forutsetninger for lek og lekende tilnærminger og 3) Elementer og tilnærminger i skriveopplæringen. I første del presenterer jeg de ulike lekende tilnærmingene som ble nevnt under intervjuene. Andre del omhandler hvilke forutsetninger lærerne mener bør være til stede for å gjennomføre lenede tilnærminger. Denne delen er todelt, og forutsetningene for lekende tilnærminger er delt inn i personlige forutsetninger, og rammefaktorer. Siste del viser hvilke elementer og tilnærminger lærerne brukte i skriveopplæringen. Her nevnes blant annet hvilke verktøy og læreverk som brukes- og hvilke metoder de har for skriveopplæringen.

### 4.1 Ulike tilnærminger til en lekende praksis i skriveopplæringen

I det følgende kapittelet skal jeg presentere hvordan informantene praktiserer lekende tilnærminger. Med det mener jeg hva informantene forteller om ulike metoder for lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Tilnærmingene som blir nevnt i intervjuene – som jeg nå skal utdype er språkleker, rollelek, rammelek, uteskole, frilek og uteskole.

#### 4.1.1 Språklek

Informantene tar i bruk språkleker i varierende grad. Informant A forteller at skolen har en skrive – og leseplan som innebærer mye språkleker. Språklekene følger utviklingstrinnene til Jørgen Frost der hvert utviklingstrinn har forslag til språkleker for å møte elevene der de er, og å hjelpe elevene videre (Frost, 2009). Informanten ser at språkleker gir mange fordeler i lys av skriveopplæringen. Informant B forteller at det brukes mye rim og sangtekster i forbindelse med skriveopplæringen og ukas bokstav: *«Å leke seg med språket gjør at elevene kan bruke*

*språket på nye og kreative måter, noe de får igjen for når de blant annet skal begynne å skrive tekster».*

Informant C forteller om «Den magiske boksen» som inneholder mange ulike ord eller bilder der de trekker et ord de jobber ut ifra. Eksempler på dette er at de trekker et kort med et bilde og snakker om hvilken bokstav ordet begynner på, klapper stavelser osv. Hun nevner også «Memory» med små og store bokstaver som et eksempel. Informant C nevnte språkleker i forbindelse med skolestart, og knyttet språkleker til arbeid med det sosiale miljøet, og som en forberedelse til bokstavinnlæringen. Alle tre informantene har språkleker som en tilnærming i skriveopplæringen ved at de systematisk jobber med språk og språkutvikling gjennom språklek.

#### **4.1.2 Rammelek og rollelek**

Informantene var noe vage i sine definisjoner av rammelek og rollelek, som gjør at jeg har valgt å slå sammen disse to formene for lekende tilnærminger. For å avklare forskjellen viser jeg til teori-delen der det kommer frem at rollelek er en del av frileken til barn, og at rammelek kan innebære elever og lærere i roller.

Alle tre informantene er kjent med begrepet «rollelek», og kobler det til ulike eksempler. Informant C sier at rollelek innebærer at elevene går inn i roller og leker som «noen andre enn seg selv». Hun forteller videre rolleleken ofte oppstår ute i forbindelse med frilek. Hun sier også at rollelek i forbindelse med undervisning ofte tar en annen vending enn det hun så for seg, men at det er da elevene får brukt fantasien og kreativiteten på en god måte. Hun sier videre at hun ønsker at rolleleken skal gi elevene mulighet til å oppleve skriving i ulike kontekster. Eksempel med sykehuslek kommer opp her, men det presenteres under som en form for rammelek.

Informant A veksler på hvilke lekende tilnærminger hun tar i bruk, men har god erfaring med rammelek. I rammelek er både lærer og elever i roller som er satt av læreren. Hun gir eksempel på tidligere praksis der elevene gikk inn i roller som forfattere, og læreren gikk inn i rolle som forlagssjef. I tillegg til å gå inn i rolle, endret hun væremåte i klasserommet ved at elevene eksempelvis må opp til hennes kontor, og må stille seg i kø for å komme inn og snakke med henne. Hun legger til at det virker som elevene blir motiverte ved at hun også går inn i rolle med elevene: *«I det jeg kommer inn i klasserommet med briller og dressjakke, så fanger jeg elevenes oppmerksomhet med en gang.»*

Informant B forteller hvordan hun går inn i rolle ut ifra hva elevene skal skrive om. Hun sier at hun oppfatter lærer i rolle som svært engasjerende og gøy for elevene. Bruker både lærer i rolle og rollelek, der elevene også går inn i roller og det blir en rollelek. Elevene engasjerer seg og synes stort sett rollelek er gøy. Hun bruker rollelek og rammelek for å ha en naturlig tilnærming til skriving ved å for eksempel leke butikk der skrivingen kommer frem ved at elevene for eksempel må lage handlelister. Hun legger også til at: *«Elevene som ikke får til å skrive, lager handlelistene ved å tegne varene de skal handle»*

Informant B sa at hun ser stor forskjell på elevene dersom hun er med på leken og de gangene hun melder seg ut. Hun gir eksempel fra en gang de hadde om steinalderen, og elevene skulle gå inn i rolle som mennesker fra steinalderen. Hun forteller at elevene blant annet skulle finne redskaper de kunne bruke for å skrive slik de gjorde i steinalderen.

*«Jeg hadde elevsamtaler og gikk inn og ut av klasserommet, så det endte med at jeg ikke var i rolle da jeg kom inn igjen. Plutselig kom flere av elevene bort til meg og stilte meg spørsmål som ikke hadde med steinalderen å gjøre, og det tok det tid før de kom inn i rolle igjen.»*

Hun forteller også videre at hun ikke burde ha svart på spørsmålene der elevene gikk ut av rolle, for de falt ut av leken og det var også noen som ikke klarte å komme inn igjen i rollen før timen var ferdig. Kort oppsummert har hun merket at både leken og læringen blir bedre dersom alle i rommet er i rolle.

Informant C forteller at elevene blir posisjonert i ulike roller gjennom leken der det gir mening å måtte skrive. Læreren setter rammer og eventuelle føringer for skrivesituasjonen. For eksempel at under sykehuslek jobber noen som leger og må skrive journaler og resepter, pasientene må skrive om seg selv og hvorfor de må til legen, sykepleiere som skriver navnelapp osv. *«Jeg har observert flere ganger at elevene skriver på eget initiativ fordi de selv skjønner at det er hensiktsmessig i den situasjonen eller rollen de er i.»* Informant C forteller at på denne måten kan barna få et inntrykk og innblikk i hvorfor det er viktig å kunne skrive i den utvalgte settingen. Det blir en mening og et formål med skrivingen.

Alle informantene ser ut til å ha en forståelse av at skriving bør oppstå i en naturlig kontekst, og at det bør være et formål med skrivingen slik at elevene får en forståelse for *hvorfor* de må skrive.

### 4.1.3 Frilek

Informant A ser stor verdi av at barna får mye frilek. Hun uttrykker viktigheten av at barna får brukt fantasien. Hun legger til rette for mye frilek både på uteskole, men også frilek som en egen stasjon i stasjonsundervisning dersom det er nok plass eller ledige rom. Informant B trekker frem frilek som noe som skjer i friminuttet. Den spontane leken som oppstår på grunnlag av barnets egne fantasi og engasjement. Informant B sier også at hun kan ta spontane pauser i undervisningen der de får leke fritt, men det er lettere å gjennomføre på sommeren når de bare kan ta på seg sko og gå ut og leke. Det tar fort mye lenger tid på vinteren når det er mye klær som må på/av. I tillegg er det rom for frilek på uteskole. Informant C forteller at hun prøver å la den frie leken være utgangspunkt for læring og læringssituasjoner i klasserommet, noe jeg kommer tilbake til under «holdninger til lek og lekende tilnærminger». Hun legger også til at den frie leken er bra for det sosiale klasse miljøet.

### 4.1.4 Uteskole

Alle tre informantene trekker frem uteskole som en god arena for lek og lekende tilnærminger. I tillegg til dette blir også fysisk aktivitet og frilek nevnt. Informant A mener at kreativiteten blir vekket når hun ta elevene med på nye steder. Det å utforske nye uteområder stimulerer elevene til å tenke nytt og åpner opp for nye og kreative leker. Hun sier også at de ofte ender opp et annet sted enn hva som var planen fordi barna kanskje finner et skogområde de vil leke på. Andre ganger forteller hun at de er avhengig av å gå dit som er planlagt fordi hun har laget et opplegg og en plan for hva elevene skal gjøre. Av planlagte aktiviteter blir natursti nevnt: «Noen ganger er det frilek der de får trent på sosial kompetanse, og andre ganger har vi natursti der de for eksempel må skrive ned ting de ser rundt seg der hvert ord gir ett poeng.»

Informant C forteller om hvordan natursti kan fungere som rammer og utgangspunkt for skriveopplæringen: «Forrige gang vi hadde natursti, måtte elevene lage ulike ord ved hjelp av kroppene sine for å komme til neste post.» Informant B sier at hennes filosofi er at elevene lærer best i bevegelse og når de får være fysisk aktive. Hun nevner også kroppslig læring som noe hun har stor tro på. Hun sier at de eksempelvis har bokstavrepetisjon ute der de finner ting på en bokstav, med gitt antall stavelser, som slutter på en bestemt bokstav osv.

## 4.2 Forutsetninger for lek – og lekende tilnærminger

Informantene mener det er visse faktorer som kan gi både muligheter og begrensninger til å ha en lekende tilnærming i skriveopplæringen. Forutsetningene informantene legger til grunn er

totalt. Det ene er de personlige forutsetningene som lærerens bakgrunn, kunnskap og holdninger. Det andre er rammefaktorer som læreplan, uteområde og skolens - og ledelsens holdninger.

#### **4.2.1 Lærerens bakgrunn og kompetanse**

Informantene har til felles at deres utdanning inneholdt lite lek og lekende tilnærminger generelt, og kun en av tre nevner det som en liten del av begynneropplæringen. Informant B og C har hatt om lek og lekende tilnærming i sin utdanning. Informant B nevner at det ble undervist om lek i faget musikk og drama, som var et valgfag og ikke obligatorisk. Informanten synliggjør ikke gjennom intervjuet at hun har overført denne lekende tilnærmingen fra musikkfaget til norskfaget. Informant C kan ikke huske at det var noe særlig fokus på lekende tilnærminger i norskfaget, men de hadde én bok om lek i pedagogikk. Informant A har tidligere jobbet som barnehagelærer, men har ingen formell utdanning som dette. Lærerutdanningen tok hun som nevnt på 2000-tallet. Informant A tar likevel med seg mye av sin lekerfaring og kunnskap om lek fra sitt tidligere yrke som barnehagelærer. Den eneste informant som har noe form for etterutdanning/kurs er informant B, som har vært på kurs for å lære om hvordan en kan ta i bruk STL+ i skolen. På kurset var fokuset på at det skulle være gøy å lære gjennom lekende tilnærminger.

Informantene har til felles at fokuset på lek og lekende tilnærminger i norskfaget ikke var sentralt i deres utdanning. Alle tre uttrykker likevel at de prioriterer mye lek i 1.klasse. Kunnskapen informantene sitter på når det kommer til lek er lært i ettertid gjennom kolleger, ledelsen, kurs og egeninnsats. Informant A og B uttrykker at det noen ganger er utfordrende å vite hvordan de skal gå frem for at leken skal bli så autentisk som mulig for barna. Informant A sier at hun noen ganger sitter med en følelse av å ikke få praktisert lek og lekende tilnærminger slik hun ser for seg i hodet, men sier videre at i slike situasjoner er gode kolleger gul verdt for å støtte seg på og få tips.

#### **4.2.2 Holdninger til lek og lekende tilnærminger**

##### **Lek**

Med utgangspunkt i spørsmål der jeg ber informantene definere begrepene lek og lekende tilnærminger, kommer det fram små skiller i hvordan disse blir forstått og brukt. Informant A viser til lek som den frie leken i for eksempel friminutt der lærerne ikke legger føringer for leken. Også informant B og C viser til lek som frilek, men informant C legger til at den frie leken er et bra utgangspunkt for læring: «*Med den frivillige spontane leken følger også en god*

*dose indre motivasjon som jeg prøver å utnytte». Informant C forteller at hun noen ganger observerer en type lek i friminuttet og deretter forsøker å ta den med inn i klasserommet. Eksempelvis at flere av elevene hadde lekt bondegård i friminuttet, og i timen etter friminuttet la hun opp til en skriveøkt der elevene skulle skrive noen setninger om hvert sitt dyr. Hun startet med å engasjere alle elevene inn i leken og lot dem få tid til å leke og finne ut hvilket dyr de ville skrive om. Læreren gikk også inn i rolle som en bonde som trengte å vite for eksempel hva hesten likte å spise. Hun avslutter eksempelet med å si: «Elevene synes det er stor stas når jeg anerkjenner deres egeninitierte lek og bygger videre på den i undervisningen, og motivasjonen for skriving kommer ofte ved den anerkjennelsen.»*

### **Lekende tilnærminger**

Alle tre informantene knytter begrepet lekende tilnærming direkte til undervisningssituasjon eller fag. Informant A starter med å si: «*Lek kan være mye. Alt fra lærerstyrt til frilek, men jeg forbinder det med noe gøy.*» Lekende tilnærminger mener hun går under lærerstyrt. Videre legger hun til: «*Uten lekende tilnærming i skolen vil ikke elevene få den variasjonen og motivasjonen de trenger så sårt for å komme seg gjennom alle årene på skolen.*» Informant A nevner også lekende tilnærminger for å bygge opp det sosiale i klassen.

Informant B nevner hvordan lekende tilnærminger er hensiktsmessig for tilpasset opplæring, eksempelvis ved at elevene har ulike roller eller oppgaver i en lek som er tilpasset deres nivå. Hun legger til: «*Jeg varierer jo på ulike roller i leken, men ser god effekt av å gi elevene som synes skriving er utfordrende en rolle som ikke trenger å skrive så mye. Samtidig liker elevene å utforske skriften uten noen krav til rettskriving.*» Informant B trekker frem viktigheten av en aktiv, veiledende og fantasifull voksenperson som kan være med å leve seg inn i leken, men at det er viktig at elevene får rom og mulighet til å leke i fred. «*Lærerens rolle er viktig i den lærerstyrte leken. Det er så viktig at elevene får rom til å leke samtidig som jeg skal være en god veileder.*»

Informant C sier at lekende tilnærminger er viktig å bruke for å kunne ta utgangspunkt i, og hensyn til elevenes iboende kunnskap om lek, og bygge videre på det. Hun forteller at rollelek er noe stort sett alle elevene synes er morsomt, og dermed en god metode for lekende tilnærminger.

### **4.2.3 Rammefaktorer** **Plass i klasserommet**

Alle informantene mener at de har god nok plass til å bruke lek som metode i klasserommene. Informant A forteller om grupperom de kan bruke i tillegg til klasserom og et felles samlingsrom som er til disposisjon til kun 1.klasse. Dette rommet blir mye brukt og elevene setter stor pris på at leken ikke må ryddes bort etter hver gang. Informant A opplever det som en god ting at elevene kan hente opp tråden og fortsette leken i en annen time. Informant B har god plass i klasserommet og har flere «soner». Hun forteller at alle sonene blir brukt daglig, og at det gjør det litt lettere å ha lekende tilnærminger når det er plass til det. Hun har tidligere opplevd at klasserommet setter en stopper fordi det er lite eller for trangt. Det kan da ta mye tid dersom man for eksempel må rydde bort stoler for å gjennomføre en lek. Informant C er også fornøyd med størrelsen på rommet og liker å gjøre om, og ommøblere ofte. Hun liker å teste nye plasseringer av pulter, men også leke litt med ulike soner og plasseringen av disse.

### **Uteområder**

Informantene har ulike fasiliteter når det gjelder uteområder. Informant A viste til stort utearealer med både skog, fotballbane og diverse lekeapparater. Plassen er forbeholdt første til tredjeklasse. Informant B har godt med plass, men ikke fullt så mange apparater. Informant B ser at elevene må bruke mer fantasi og kreativitet når de ikke har tilgang til så mange lekeapparater. Informant A ser at noen apparater krever lite fantasi og kreativitet, mens andre apparater åpner for mer kreativ lek. Hun sier at et klatrestativ med diverse åpninger og «rom» gir en helt annen form for lek enn for eksempel dumpehuska. På dumpehuska er leken mer gitt og fantasien slipper ikke til. Informant C er fornøyd med sine uteområder og sier at spesielt skogområdet blir mye brukt både i friminutt og uteskole.

### **Ledelse og kolleger**

Informantene opplever at ledelsen har positive holdninger til lek og lekende tilnærminger. Informant A informerer om at det er gode rutiner for mye lek i spesielt 1.klasse, og at dette blir godt fulgt opp av nærmeste leder. Det er mye erfaring både i ledelsen og i teamet, og nærmeste leder brenner for at elevene skal få mye lek og lekende tilnærminger i 1.klasse. Det har derfor blitt etablert gode rutiner for mye lek i 1.klasse. Informant A har fått et mye bedre og mer positivt forhold til lek etter at hun startet på denne skolen.

Informant B sier at ledelsen er positiv til mye lek, og at de sammen jobber med hvordan de kan integrere mer lek i skolen. Hun sier videre at ledelsen støtter hennes holdninger, men at

det tidvis oppleves som mangel på kompetanse hos ledelsen ved at det ikke er så mye hjelp å få av for eksempel nærmeste leder. Teamet til informant B har et stort alderssprik og ulike erfaringer når det kommer til lek, men dette ser hun på som positivt. Det er et godt samarbeid i teamet, og de har samme grunnverdier ved at alle ser viktigheten av fysisk aktivitet og lekende tilnærminger.

Informant C sier at ledelsen oppfordrer til mye uteskole og opplever god tilrettelegging rundt uteskole. Rundt skolen til informant C er det et stort skogsområde som ledelsen ønsker at blir brukt. Informant C jobber i et team der det er ulike meninger rundt lekende tilnærminger. Hun understreker at hun likevel står på sitt, som er at barn trenger mye lek og lekende tilnærminger. Informant C sier at hun samarbeider godt med teamet, men noen ganger har de ulike tilnærminger til undervisningen.

### **Elevforutsetninger og inkludering**

At elevene motiveres, viser glede og engasjement under leken og ved lekende tilnærminger er noe alle tre informantene motiveres av. Dette stimulerer informantene til å benytte lek som metode, men i ulik grad. Informant A har en grunntanke om at skolen skal være en morsom plass å være. Hun sier at hennes observasjoner er at stillesittende skrive- og leseundervisning ikke engasjerer elevene i den grad læringssituasjoner med lekende tilnærminger gjør.

Informant B sier at for barn er leken en naturlig tilnærming til mye, og da også læring. Hun sier i tillegg at ved å ha ulike former for lek og lekende tilnærminger er det enklere å skape variasjon i opplæringen og forhåpentligvis motivere elevene. Informant C mener at elevene hennes er mer utholdende i timer der leken får stor plass, kontra timene med mye stillesitting. Hun prøver derfor å unngå at elevene sitter lenge på stolen. Informant A påpeker at elevene har variert lekekompetanse når de begynner i 1.klasse, men hun sier at dette også har mye med personlighet å gjøre. Hun har merket forskjeller som at for eksempel rollelek kan være vanskelig for noen, men at det sjeldent har vært et problem å få disse med i leken. Informant B er klar på at barnehagen inneholder mye mer lek enn skolen og mange barn synes denne overgangen kan være vanskelig. Når det gjelder elevenes lekekompetanse og forutsetninger, sier informant C at hun opplever at noen elever har mindre fantasi og derfor kan streve med å komme med i leken. Mange elever trenger hjelp til å få i gang fantasien eller tørre å slippe seg løs i leken. Det kan være at de skal late som de er noen andre, eller late som at de skal på butikken osv. Informant C legger også til at hun har troa på at en god fantasi kan være med på å produsere gode kreative tekster. Informant B trekker frem noen grunner til at enkelte elever



kan synes det er utfordrende å delta i leken: mangel på lekerfaring, språklige ferdigheter, liten eller ingen vennekrets og diagnoser. Hun legger også til følgende: *«Det skjer ofte at vi må hjelpe elevene i gang med leken, men elevene blir ofte flinkere på frileken utover skoleåret når relasjonene er mer på plass.»*

Hun sier at hun ikke har noen fasit på hvordan hun går frem når det er elever som strever, men at tett oppfølging og veiledning er viktig. Informant A sier at hun har mye fokus på inkludering og fellesskap i klassen ved oppstart, og begrunner det med at alle skal føle seg trygge på å delta i klassemiljøet.

## **Læreplan**

De tre informantene har ulikt antall år med erfaring i skolen, men alle tre har jobbet med LK06 og LK20. Informant A er positiv til LK 20 og sier at hun opplever en bedre helhet i skolen. Hun opplever det som positivt at leken har fått en større plass, og at metodene og lekende tilnærminger nå kan begrunnes i læreplanen. Hun ser ikke den frie leken i læreplanen, og mener at lekens egenverdi ikke har fått plass i LK20. Informant B er fornøyd med utformingen av LK20 og at det åpner for mer utforskning og lekende tilnærminger, men legger også til at det ikke nødvendigvis er mer utforskning og lek i skolen. Informant C sier at lærere tolker LK20 individuelt, noe som fører til ulike praksiser og valg av metoder. Hun sier også at teamet og skolen skal tolke læreplanen i fellesskap, men at det til syvende og sist er opp til læreren.

## **4.3 Elementer og tilnærminger i skriveopplæringen**

I denne delen skal jeg legge frem hvordan informantene praktiserer den første skriveopplæringen. I den tematiske analysen kom jeg frem til følgende underkategorier: 1) Den formelle bokstavinnlæringen, 2) Metoder og tilnærminger i den første skriveopplæringen 3) Læreverk og ressurser.

### **4.3.1 Den formelle bokstavinnlæringen**

Informantene har ulike tilnærminger til den første bokstavinnlæringen. Når de velger å begynne med bokstavinnlæring er også noe ulikt. Informant A praktiserer STL+, som vil si at den formelle bokstavinnlæringen ikke er før i 2.klasse. I 1.klasse er det mer utforskning, og elevene prøver seg frem ved å ha lyd støtte når de skriver. Dette har informant gode erfaringer med, da elevene er godt kjent med bokstavene og deres funksjoner når de setter i gang med bokstavinnlæringen. Hun har også opplevd at elevene får motivasjon av å allerede ha kunnskap om de ulike bokstavene. Informant B og C begynner med bokstavinnlæringen

ved skolestart og progresjonen er i utgangspunktet to bokstaver i uka. Informant B opplever at dette fungerer bra, men at det noen ganger er litt vanskelig for de elevene som ikke er klare eller har motivasjon for den progresjonen. Hun sier videre at det er vanskelig å vite om elevene synes det er bedre med rask bokstavinnlæring, eller om de hadde foretrukket en litt saktere gjennomgang. Hun sier at, ut ifra lest forskning og egne opplevelser, gir det elevene mye at de har mulighet til å skape tekster. Informant C sier at med noen uker til repetisjon og 1-2 bokstaver i uken, blir vi ferdige med alle bokstavene før jul.

### **4.3.2 Metoder og tilnæringer i skriveopplæringen**

I forbindelse med lekende tilnæringer blir pseudoskriving og eksperimenterende skriving nevnt av alle informantene. Informant B forteller at hennes mål for skriveøktene eller læringssituasjoner som innebærer skriftproduksjon, er at elevene produserer noe uavhengig av skriveferdigheter. I det legger hun at «handlelista» godt kan være kruseduller, så lenge det gir mening for eleven. Informant A gir eksempler på fortellinger som er produsert av elever der hun ikke forsto noe av det som var skrevet, men at eleven hadde et langt framlegg om hva fortellingen handlet om. Informant C nevner eksperimenterende skriving ved at elevene som ikke mestrer å skrive alle bokstavene, likevel kan produsere skrift. Hun forteller at noen bokstaver ofte ligner de ekte bokstavene og andre er bare tilfeldige tegn. Hun legger til at tegnene kan virke tilfeldig for de som leser, men at eleven har en mening bak hvert tegn. Dette opplever hun ved at elevene har kontroll på hva de selv har skrevet.

Informantene benytter seg av ulike metoder og tilnæringer i den første skriveopplæringen. Informant B har ulike tilnæringer til skriving, men kan bruke blant annet rim, sang, regler, språkleker, rollelek og rammelek som utgangspunkt for skrivingen. Informant C nevner at skrivingen bør ha en mening eller et formål, og forteller at blant annet rammelek gir gode muligheter til å sette skrivingen i ulike kontekster. Informant A bruker metoden STL+, noe som innebærer at all skriving i utgangspunktet skjer på iPad med lydstøtte. Hun forteller at det innebærer mye utforskning og prøving av tastaturet. Under rollelek, rammelek og andre lekende tilnæringer vil det være naturlig at elevene skriver for hånd, men læreren kan ikke kreve at de gjør det.

### **4.3.3 Læreverk og ressurser**

Informant A bruker *Fabel* til lesetekster, og baserer ofte skriveøktene på disse tekstene. *Fabel* legger opp til én skriveøkt til hver lesetekst. Informanten opplever at lærerveiledningen kommer med forslag på lekende tilnæringer. For eksempel om fokuset er «L» i den leste teksten, så står det ulike ting på bokstaven «L» som elevene må løpe og hente i klasserommet

som en slags stafett. I tillegg til dette bruker hun andre læremidler som «*Teaching fantastic*» og «*Malimo*». Informant B og C bruker begge *Zeppelin*. Informant C sier hun sjekker lærerveiledningen dersom hun ikke kommer på eller har liggende andre relevante opplegg. Informant C sier at det er forslag til lekpregede aktiviteter i lærerveiledningen. Informant B sier at det er tredje gangen hun har 1.klasse, så hun har en del opplegg og materiale liggende som hun benytter seg mye av. Hun husker ikke hvor alt er funnet, men sier at det er en god blanding av lærerveiledninger, opplegg funnet på sosiale medier og andre digitale plattformer og deling fra kolleger.

Av andre ressurser enn læreverk blir læringsbrett/iPad nevnt. 2 av 3 informanter har iPad som ressurs i 1.klasse. Informant A har iPad 1:1 som vil si at alle elevene har hver sin iPad. Informant A bruker applikasjonen skoleskrift i forbindelse med STL+ og skriveopplæringen. I tillegg til skoleskrift brukes også andre applikasjoner som *BookCreator* der du kan lage multimodale tekster med lyd, bilde, skrift, video osv. Informant B har ikke iPad i 1.klasse, noe hun synes er helt greit. Hun forteller at elevene synes det er morsomt med iPad, og at det er et godt verktøy som kan være med på å skape motivasjon og variasjon, men at i skriveopplæringen foretrekker hun at elevene lærer å skrive for hånd først. Informant C oppgir at de har 6 iPader på deling i klassen. iPad blir derfor i hovedsak brukt i stasjonsundervisning. Det er stort sett oppgaver som er selvforklarende eller oppgaver de har gjort før. Informant C nevner blant annet at *Salaby* har gode selvforklarende oppgaver elevene skjønner med lite eller ingen forklaring. Informant A og C nevner også at elevene synes det er gøy å få bruke, og i mange tilfeller tenker ikke elevene at det er læring i oppgavene eller aktivitetene de gjør.

Som andre ressurser tilgjengelig i skriveopplæringen nevnes et tilgjengelig alfabetet, både på pulten og i klasserommet som en ressurs. Informant B har også hele alfabetet laminert slik at elever som ikke har kommet så langt i skriveprosessen kan produsere ord og bli kjent med bokstavene.

## 5 Drøfting

### Innledning

I følgende del skal jeg drøfte sentrale funn jeg presenterte i resultatdelen opp mot teori og empiri fra teorikapittelet. Målet med denne delen av oppgaven er å svare på problemstillingen som er følgende: *Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning i den første skriveopplæringen, og på hvilke måter tar de i bruk lek og lekende tilnærminger?*

I tillegg har jeg tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærere begrepet lek og lekende tilnærminger?*
2. *Hva kjennetegner ifølge lærerne aktiviteter som inneholder lek og lekende tilnærminger i den første skriveopplæringen?*
3. *Hvilke forutsetninger mener lærere bør være til stede for å gjennomføre lek og lekende tilnærminger?*

For å besvare disse på best mulig måte, har jeg delt drøftingsdelen inn i tre deler. Delene tar utgangspunkt i temaene jeg kom frem til i den tematiske analysen. I del 1 vil jeg drøfte de ulike tilnærmingene til lekende praksis i skriveopplæringen, før jeg i del 2 drøfter hvilke forutsetninger informantene mener bør være til stede for å gjennomføre lek og lekende tilnærminger. I del 3 drøfter jeg ulike elementer og tilnærminger informantene bruker i skriveopplæringen.

## **5.1 Ulike tilnærminger til lekende praksis i skriveopplæringen**

### **5.1.1 Språklek**

Språkleker blir nevnt av samtlige informanter som en forberedelse og støtte i skriveopplæringen. Informantene mener språkleker vil ha en positiv effekt på språkutvikling, og dermed skriveutviklingen. Pellegrini og Bohn (2005) viser til funn i sine studier som viser at interaksjonen og leken i friminuttet styrker de muntlige ferdighetene, som igjen styrker prestasjonene i fag (2005). Disse funnene støtter informantenes utsagn og teori om språkleker. Ved å gi elevene muligheter til å utforske språket gjennom språkleker, vil det ha positiv effekt på skriveutviklingen. Pellegrini & Bohn (2005) begrunner dette med at barna må bruke et mer avansert språk i konflikter og forhandlinger med andre barn. En språklek som ble nevnt er «Den magiske boksen», den inneholder mange ulike ord eller bilder der elevene trekker et ord de jobber ut ifra. Eksempler på dette er at de trekker et kort med et bilde og snakker om hvilken bokstav ordet begynner på, klapper stavelser osv. Dette er i tråd med Frost (2009) sin anbefaling om å høre ut lyder i et ord (Frost, 2009). Det er en felles forståelse blant informantene om at språkleker kan styrke elevenes muntlige ferdigheter, som igjen hjelper dem i skriveutviklingen. Informantene gir uttrykk for at de er bevisste på elevenes utvikling og hvordan de kan hjelpe elevene videre ved hjelp av språkleker.

### **5.1.2 Rammelek og rollelek**

Rammelek og rollelek er lekende tilnærminger alle informantene tar i bruk. Lekende læring er at barnet lærer gjennom en veiledet lek og fri lek. (Lenes & Braak, 2016). Rammelek kan

kategoriseres som en form for veiledet lek, mens rollelek forekommer i både frilek og rammelek.

Informantene forteller om hvordan de gjennom rammelek er med på å sette rammer for leken, og hvordan rammene og betingelsene kan stimulere til skriveoppgaver som gir mening, og som elevene mestrer. Veiledet lek og rammelek kan bidra med en viss struktur eller orden, og lage rammer og regler for leken. Læreren kan da lede elevene i en veiledet lek, og fungere som et støttende stillas for elevene i både skrivning og lek (Lillejord et al., 2018, s. 25-26).

Alle tre informantene forteller at de legger til rette for situasjoner i leken som involverer skrivning. Ved å stimulere til skrivning gjennom for eksempel rammer i rammelek, vil det gå under skriftspråkstimulerende lek. Her smelter komponentene skrivning, lesing og lek sammen (Håland, 2005, s. 13, 15). En slik tilnærming vil kunne hjelpe elevene med å bygge bro mellom leken, som allerede ligger integrert i barnet, og et abstrakt pensum. Ved å skape en link mellom lek og læring, kan elevene bli mer motivert og utholdende i møte med utfordrerne pensum (Scully & Roberts, 2002).

I intervjuene ble begrepene *rollelek* og *rammelek* brukt om hverandre, og jeg fikk inntrykk av at informantene ikke hadde et tydelig skille mellom disse begrepene. Rolleleken kan være en del av rammeleken ved at rammene som settes innebærer at elevene og læreren skal innta ulike roller, og late som de er noe eller noen andre (Ruud, 2011). Likevel er det viktig å huske at rollelek er iboende i barna, og det er noe de leker på eget initiativ. Den ene informanten forteller om hvordan rolleleken i friminuttet ble utgangspunkt for en skriveøkt. Læreren har dermed tatt utgangspunkt i elevenes frilek, og lagt til rammer slik at skrivningen fikk en naturlig plass i leken. Skrivning kan få en sentral rolle i både rollelek og rammelek (Eik et al., 2011, s. 62). Rolleleken kjennetegnes som nevnt ved at barna går inn i roller som noen andre enn seg selv, og hvilke roller de trer inn i kan læreren og elevene bestemme ved å sette rammer og tema for leken. Så fort læreren har satt rammer, defineres det som rammelek (Eik et al., 2011).

Den ene informanten forteller at de leker butikklek for å blant annet ha en naturlig tilnærming til skrivning, og forteller at elevene opplever at det å skrive handleliste kan være nyttig for å vite hva du skal handle og hva du har råd til. Solheim & Falk (2021) ønsker å sette et fokus på hvordan skriveopplæringen kan gi en følelse av å utrette noe gjennom skrift ved at skrivningen får en hensikt eller et formål (Solheim & Falk, 2021). Motivasjonen for skrivning er en faktor som blir nevnt ved at elevene vil oppleve at skrivningen ikke er forgjeves. En annen informant

forteller at hun gjennom rollelek har opplevd at elevene har skrevet på eget initiativ fordi de selv har skjønnet at det er hensiktsmessig i situasjonen eller rollen de er i. Begge eksemplene viser praktisering av det Solheim & Falk (2021) ønsker å løfte frem. Samme informant forteller også hvordan hun posisjonerer elevene i ulike roller gjennom lek der det gir mening for elevene å skrive. Ved denne tilnærmingen vil læreren ha en rolle som regissør i skriveprosessen, etter Bjørkvold (2020) sine ulike roller i skriveopplæringen. En regissør iscenesetter en situasjon for elevene de tar utgangspunkt i under skrivingen (Bjørkvold, 2020). Som nevnt innledningsvis vil læreren fungere som et støttende stillas for elevene i veiledet lek, og dette er også en av rollene læreren kan ta på seg i skriveopplæringen (Bjørkvold, 2020).

En av informantene gir eksempel fra sykehuslek der elevene har fått ulike roller, der legene må skrive journaler og resepter, sykepleieren må skrive navnelapp, pasientene må skrive hva som plager de osv. Alle rollene krever skriving i ulik grad, og de har hvert sitt formål. Eksempelvis vil en navnelapp ha en annen form enn en resept skrevet av legen. Denne variasjonen støtter tilpasset opplæring ved at skriveoppgavene varierer i vanskelighetsgrad. Ved å ta i bruk skrivetrekanten i skriveopplæringen, vil de tre komponentene *innhold*, *form* og *formål* styrke elevenes følelse av at det er en mening med skrivingen (Smidt, 2011). Ved å sette rammer for leken vil formålet med skrivingen komme av seg selv, og innhold og form blir bestemt ut ifra formålet.

Lærer i rolle er en metode der læreren går inn i rolle sammen med elevene, eller møter elevene som en rollefigur (Sæbø, 1998, s. 124). En av informantene utdyper dette, og forteller om hvordan hun tidligere har gått inn i rolle som forlagssjef og elevene gikk inn i rolle som forfattere. Sæbø skriver at læreren må beherske å spille ulike roller for å motivere for læring (Sæbø, 1998, s. 208). Informanten forteller at elevene trives med å gå inn i roller, og at hun observerer økt motivasjon hos elevene når hun eksempelvis går inn i rolle som forlagssjef. Det blir en ny måte å tilnærme seg skriving på, noe informanten mener er med på å skape motivasjon både ved at læreren engasjerer, men også med tanke på skriving som meningsskaping (Smidt, 2011; Solheim & Falk, 2021). Ved denne tilnærmingen vil elevene bli posisjonert som forfattere etter Bjerke & Johansen (2020) sine ulike roller elevene kan innta i skriveopplæringen (s. 81). Forfatteren kommuniserer og formidler et budskap med skrift.

At læreren møter elevene i rolle, vil altså kunne motivere elevene. En annen informant forteller at hun ser forskjell på elevenes lek og innlevelse i roller avhengig av om hun er i rolle eller ikke. Hun forteller at det er lettere for elevene å gå ut av rollen dersom ikke læreren er i rolle. Engasjementet Sæbø (1998) hevder man ønsker å oppnå forsvinner dersom læreren ikke går inn i rolle sammen med elevene. En av informantene forteller at noen elever synes det er vanskelig å leke, og grunner det iblant annet mangel på språklige ferdigheter. Et siste aspekt ved rolleleken er at elevene går inn i roller, og dermed møter utfordringer og vanskeligheter som noen andre enn «deg selv» slik Eik et al. (2011) skriver. Dette vil kunne ta bort noen av sperrene elever med lite lekerfaring har ved skolestart.

### **5.1.3 Frilek**

Alle informantene uttrykte at frileken er av stor verdi for barna, og at frileken er noe de bevisst setter av tid til på enten uteskole eller stasjonsundervisning. Som nevnt tidligere er frileken og lekens egenverdi den mest verdifulle for barnet. Ved muligheter for frilek vil elevene være mer mottakelige og oppmerksomme i læringssituasjonen, og i tillegg klare å regulere egen atferd og impulser bedre (Pellegrini & Bohn, 2005). Informantene ytret at den frie leken er med på å styrke det sosiale i klassen i form av fellesskap, men også sosiale ferdigheter. Pellegrini og Bohn (2005) hevder at sosiale ferdigheter kan knyttes opp til akademiske prestasjoner (Pellegrini & Bohn, 2005). En av informantene forteller at der det lar seg gjøre, forsøker hun å bruke elevenes frilek som utgangspunkt for skriving. Eksempelet hun viser til er elevenes bondegårdlek i friminuttet, som ble utgangspunkt for skriveøkten etter friminuttet. Hun forteller at elevene fikk fortsette leken inne før hun integrerte skriving ved at alle dyrene måtte skrive noe om seg selv, for at bonden skal vite hva de eksempelvis liker å spise. Denne metoden kan kalles lekbasert læring, som baserer seg på en aktivitet elevene har startet på eget initiativ. Det blir bygget videre på egeninitiert frilek slik at læring skjer (Eik et al., 2011, s. 69; Lillejord et al., 2018, s. 49). En av informantene sier at leken ofte tar andre vendinger enn hva hun hadde sett for seg, og hun verdsetter dermed prosessen, og lar seg ikke styre av et mål. Pellegrini (2009) understreker at frileken er prosessorientert og ikke målorientert (Pellegrini, 2009). Dersom en ønsker å ta utgangspunkt i elevenes frilek, må ikke leken forsvinne i målorientert læring, men heller la prosessen gå sin gang.

### **5.1.4 Uteskole**

Skolegården er en god arena for frilek, men informantene forteller også at både skolegården og områdene rundt blir tatt i bruk ved uteskole. Fra informantene blir blant annet kreativitet, nye stimuli, kroppslig læring og frilek trukket frem som fordeler ved uteskole. Den ene

informanten tar i bruk materiale og konkreter fra naturen til bokstavutforming, noe Jordet (2010) hevder kan være med på å stimulere skriveutvikling (Jordet, 2010). Samtlige informanter forteller at de har en god blanding av læringsstyrte aktiviteter og frilek på uteskole. Natursti kommer opp som en aktivitet der skrivingen har en viktig rolle. Elevene skulle eksempelvis skrive ned ting de fant i skogen som begynte på en spesifikk bokstav. En annen informant forteller at elevene måtte legge seg ned og forme bokstaver med kroppene. En slik tilnærming til læring som krever at de er i bevegelse samtidig som de lærer, sees på som kroppslig læring, og støttes av både Dewey og Arnold sine teorier om kroppslig læring og «learning by doing». Informantene gir ikke uttrykk for at uteskole er et hinder i skriveopplæringen, heller motsatt, og at det åpner for enda flere muligheter. Lærerens holdninger tror jeg er avgjørende for om uteskole blir en ressurs eller ikke, noe jeg kommer mer inn på i neste del.

## **5.2 Forutsetninger for lek og lekende tilnærminger**

I følgende del skal jeg legge frem og drøfte hvilke forutsetninger informantene mener bør være til stede for å gjennomføre lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Delen er todelt og inneholder først en del som omhandler lærerens personlige forutsetninger som holdninger og kompetanse, og deretter fysiske rammefaktorer som læreplanen, lekeområder og informantenes team og ledelse.

### **5.2.1 Kompetanse og holdninger til lek og lekende tilnærminger**

I følgende del har jeg valgt å slå sammen temaene lærerens kompetanse og lærerens holdninger. Grunnen til det er at kompetansen påvirker holdningene, og positive holdninger kan påvirke kompetansen. Positive holdninger gir økt lyst til å lære mer. Det er dermed naturlig å drøfte disse i lys av hverandre.

Informantene forteller alle at de ønsker å gi elevene motivasjon og lyst til å ville skrive ved å ha lekende tilnærminger til skriveopplæringen. Motivasjonen hevder Hagtvet (2004) er en avgjørende faktor i skriveformelen (276). Informantenes tanker om motivasjon som en viktig forutsetning for skriving, går overens med Hagtvet (2004). Informantene sier også at i tillegg til lekende tilnærminger, er det viktig å tilpasse oppgavene til elevens nivå for at eleven skal ha motivasjon for å skrive. Frost (2009) sine utviklingsstadier legger til rette for å kunne tilpasse skriveoppgavene og aktivitetene til elevens nivå. Det vil være naturlig å tenke at man som lærer bør kunne de ulike stadiene for å tilpasse for elevene i tillegg til å hjelpe elevene videre.



Et fellestrekk blant informantene er at det var liten grad av undervisning om lek og lekende tilnærminger i norskfaget i deres studieløp. At det i mange år har vært mangel på opplæring i lek, kan forklare hvorfor mange lærere har en tradisjonell undervisningsform og opplever dette som trygt (Lillejord et al., 2018). Uten kompetanse og kunnskap kan det være utfordrende å gjennomføre lekende tilnærminger, og likevel oppnå læring. Likevel oppfattes informantene trygge på å gjennomføre lekende tilnærminger, og det fremstår som at det er mye læring for elevene. Lærerne har tilegnet seg kunnskap gjennom blant annet egeninnsats og innspill fra kolleger. Den ene informanten kjenner noen ganger på en følelse av å ikke strekke til ved at hun gjerne vil gjennomføre en aktivitet, men ikke sitter på kunnskapen til å gjennomføre slik hun ønsker. Kompetanse tilegnes og utvikles ifølge Øksnes og Sundsdal (2020) gjennom utdanning og påvirkning fra kolleger og andre i skolekretsen (2020). For gjeldende informanter er det påvirkning fra kolleger og andre i skolekretsen som har hatt størst utbytte for deres kunnskap om lek.

Som nevnt var alle tre informantene positive til lekende tilnærminger, i tillegg til å ha en del kunnskap og positive holdninger. At du har gode holdninger, er positiv, støtter, motiverer og veileder elevene i leken, mener Pramling et al. (2019) er viktig for å kunne gi elevene en positiv opplevelse (s. 158). Som nevnt innledningsvis ytrer informantene gode holdninger, og et par av informantene fortalte også at de hadde sett en økt motivasjon på flere elever ved en lekende tilnærming. Ved at informantene hadde tilsynelatende god kompetanse og gode holdninger til lek og lekende tilnærminger, er det naturlig å tenke at dette er med på å skape motivasjon og positive opplevelser for barna.

Selv om informantene sitter på mye kunnskap om lekende tilnærminger, ble det nevnt av et par informanter at ikke alle elevene er like gode på å leke i starten av skoleåret. Det blir begrunnet i at noen elever har mindre fantasi og kan derfor streve med å komme med i leken. I tillegg blir mangel på lekeerfaring nevnt, noe som er viktig å tenke på. Selv om barn har lek i kroppen har de ulik erfaring med lek, og som med alt annet vil nye ting være skummelt for mange barn. Det er derfor viktig at elevene får tid til å bli trygg i leken, slik at det er i stand til å utforske og delta i lekeaktivitetene (Öhman, 2020, s. 74). Fordi et barn med mye erfaring fra lek vil føle seg tryggere når det oppstår uventede situasjoner, vil det også klare å håndtere situasjoner bedre (2020, s74). Kunnskapen og kompetansen informantene har rundt lek og lekende tilnærminger, vil kunne hjelpe elevene med å bygge bro mellom barnets naturlige måte å lære på, altså leken, og læringsmål som til tider kan virke fjernt (Scully & Roberts, 2002).

## Forståelse av begrepene lek og lekende tilnærminger

I tillegg til at kunnskap og holdninger bør sees i lys av hverandre, sier forståelsen av begreper også noe om holdninger og kunnskap innenfor temaet. I intervjuene ble begrepet *lek* definert med noe variasjon, og informantene hadde ulike tilnærminger til begrepet. Som nevnt er begrepet *lek* et begrep uten en klar definisjon. Det er et komplekst og flertydig begrep (Øksnes, 2019). Det kommer frem at lærerne setter et skille mellom frilek og styrt lek/lekende tilnærminger. En rød tråd i resultatene er at frilek stort sett skjer i friminuttene uten voksenstøtte, og den styrte leken er i forbindelse med undervisning og veiledning fra en voksen. Det ble nevnt av en informant at målet er å skape en balanse mellom frilek og styrt lek, og at den frie leken bør få større plass i undervisningen ved å for eksempel ta utgangspunkt i frileken i klasserommet. Det er barnet som avgjør hva som er lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20), så det er ikke gitt at det læreren ser på som lek, oppleves som lek for barna.

Informantene var enige i at frileken er den barnestyrt leken som ofte oppstår i friminutt, på uteskole eller eventuelt avsatt tid inne. Lekens egenverdi blir ofte sett på som barneverdi, og omtalt som den viktigste dimensjonen av lek, da denne type lek er styrt av en indre drift og motivasjon om at det er gøy (Brodström, 2019, s. 47; Hogsnes, 2019, s. 111; Lillemyr, 2019, s. 65; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120). På lik linje med Skram peker informantene på den frie leken som noe som oftest finner sted i friminutt, mens den styrte leken stort sett foregår inne i klasserommet (2007, s. 108). Den frie leken blir av en informant beskrevet som en aktivitet der prosessen er i fokus, og ikke målet, noe også Pellegrini (2009) og Öhman (2012) påstår. Den frie leken er som nevnt den foretrukne leken, men den kan fort ødelegges dersom voksne blander seg for mye, og leken forsvinner. Lekens kjennetegn er blant annet frivillighet og det aspektet kan bli borte dersom en lærer blander seg inn i leken (Brodström, 2019, s. 49).

Lekens nytteverdi blir brukt for å se hva leken kan medføre av nytte både for utviklingen og elevenes læring. (Eik et al., 2011, s. 24; Hogsnes, 2019, s. 96; Lillemyr, 2019, s. 65; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64). Flere av informantene trakk frem sosial utvikling, relasjonsbygging, språklig utvikling og motivasjon som verdier leken kan være med å utvikle. Disse ble nevnt i forbindelse med både frilek og styrt lek. Fordi voksne og barn ser på leken med ulikt utgangspunkt og perspektiver (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 145), vil det bli skjevheter i hva som blir vektlagt. For barnet er lekens egenverdi den viktigste, mens for voksne kan lekens

nytteverdi bli den viktigste formen for lek. Lekens nytteverdi blir løftet frem av informantene som en mulighet til å lære gjennom lek.

### **5.2.1.1 Rammefaktorer**

#### **Rom og plass for lek**

En viktig faktor for lek og lekende tilnærminger er om elevene har plass og rom for å leke. Jeg skal i følgende del se på hva informantene ser på som muligheter og begrensninger for lek i lys av den fysiske plassen. Utformingen av de norske tradisjonelle klasserommene vitner om mye stillesittende arbeid (Becher & Høyland, 2019), og selv om ingen av informantene har et klasserom som er møblert etter eksempelskolen fra Becher og Høyland (2019), tyder mye på at informantene har møblert klasserommene etter et helhetlig læringssyn, med tilrettelagt for kroppslig læring. Alle informantene rapporterer om «god nok plass» til å leke, men hva de legger i det er uklart. Den ene informanten forteller at det er flere grupperom tilgjengelig som kan fungere som lekerom. Skram (2007) hevder at barna er vant til små rom fra barnehagen, så dette kan være med på å skape fysisk kontinuitet for barna (s. 104-105). I tillegg kan dette by opp til lek ved at det er kjente referanserammer. En annen fordel med tilgjengelige grupperom utenom klasserommet er at leken kan bli stående dersom de skal leke for eksempel rammelek som krever organisering. En annen informant er opptatt av varierte arbeidsmetoder, og viser til et klasserom som byr på ulike soner. I tillegg er det satt av plass på gulvet til lek, noe som gjør at det krever lite organisering å la elevene leke.

I tillegg til klasserommene, har alle informantene fri tilgang til uteområder på skolens områder, og utenfor. Uteområdet blir trukket frem av alle informantene som en viktig arena for frileken, men det kommer også frem at det blir brukt ved uteskole. Uteområdene kan med andre ord stimulere og legge til rette for lekens egenverdi og nytteverdi. Informantene rapporterer om ulike fasiliteter i skolegården, og en informant mener blant annet at det er få apparater i skolegården. Dette trekkes ikke nødvendigvis frem som noe negativt, da det blir uttrykt at det kan fremme kreativitet ved at barna må leke fritt uten at et apparat setter «rammene» for leken. På den andre siden sier en annen informant at noen lekeapparater krever mer fantasi enn andre, og apparatene kan dermed åpne opp for ny kreativ lek. Eksempelvis vil dumphuska by på en mer «satt» lek, enn hva et klatrestativ med ulike åpninger og rom vil gjøre.

Det kommer frem at informantene er gode på å ta i bruk rom og tilgjengelig plass for å få til lek og lekende tilnærminger. Å ha tilgjengelig plass virker som en viktig faktor for

informantene. De forteller at det er enklere å sette i gang lek når de har plass til det uten å måtte ommøblere klasserommet. I tillegg til klasserommet er informantene bevisste på uteområdene og at det brukes aktivt som et ekstra klasserom.

### **Ledelse og kolleger**

Som alle andre, påvirkes også lærerne av andres holdninger og meninger. Og hvorvidt andre lærere eller ledelsen praktiserer eller støtter lekende tilnærminger, påvirker skolekulturen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 139). Mine informanter uttrykker at de uavhengig av hva kolleger og ledelse sier og gjør, gjennomfører lekende tilnærminger, fordi dette er noe de har stor tro på. Samtidig som de uttrykker at det er viktig å stå for sine grunnverdier, fortalte de også at de påvirkes av hva kolleger og team-kolleger mener og gjør. Den ene informanten har fått mye mer kunnskap og engasjement for lekende tilnærminger på grunn av ledelse og kolleger som også ønsker mye lekende tilnærminger i skolen. Öhman hevder at det kan påvirke elevene positivt og skape en god balanse mellom lek og læring, dersom det er en felles forståelse for lek blant de voksne (Öhman, 2020). Den ene informanten uttrykker en følelse av at kompetansen ikke alltid strekker til, men at det da er god hjelp i kolleger.

Ifølge informantene framstår ledelsen på de ulike skolene som positive til mye lek og lekende tilnærminger, og den ene informanten forteller at språkleker er en del av skolens opplæringsplan i skriving. Det blir også fortalt at nærmeste leder er innom klasserommet for å synge eller leke sammen med elevene. Dette ble opplevd som motiverende og inspirerende for informanten. En annen informant uttrykker at grunnverdien i teamet er splittet, og tilføyer at hennes erfaringer er at de eldre lærerne kunne være skeptiske til mye lek. At kolleger møter ideer og forslag om lekende tilnærminger med en negativ holdning, kan forklares med manglende kunnskap og erfaring. Lillejord et al. (2018) hevder at kunnskap, kreativitet og erfaring kreves for å gjennomføre lekende tilnærminger (s. 14), og nettopp derfor er det viktig med kunnskapsdeling i personalet.

### **Læreplaner**

I mine resultater kommer det frem at informantene forsøker, og ønsker, å ta utgangspunkt i elevenes aktivitet som grunnlag for læring, noe Öhman kaller at en «down-top» tilnærming til lekesituasjonen (2020, s. 121). Denne tilnærmingen er i utgangspunktet rettet mot rammeplanen i barnehagen, men har stor overføringsverdi til skolen. Den ene informanten kom med et eksempel der hun observerte frileken i friminuttet og forsøkte å fortsette denne

rolleleken i klasserommet som utgangspunkt for skriving. Det vil ikke være mulig at elevene når alle kompetansemålene med denne type tilnærming, men en praksis det er mulig å praktisere mer av. Informanten opplevde at elevene synes det er gøy når læreren anerkjente og tok leken deres inn i klasserommet. Rollelek og rammelek kan gi skriving en naturlig plass i leken. Leken har som nevnt i teoridelen alltid hatt en plass i norskfaget, men har blitt vektlagt forskjellig gjennom årene. En kort oppsummering er at leken har hatt en nytteverdi gjennom alle planene i form av lekende tilnærminger i norskfaget.

Skolens læreplaner skal danne et utgangspunkt for hva og hvordan elevene skal lære. Det vil derfor være naturlig å tenke at disse danner utgangspunktet for hvordan læreren forstår lek. Etter intervjuene kommer det frem at informantene har jobbet etter LK06 i mange år, der leken kun nevnes i overordnet del. Samtidig er det naturlig å tenke at med endringene som kom i LK20, med et økt fokus på utforskning og lekende tilnærminger, vil dette føre med seg et større fokus på lek. Den ene informanten mener LK20 har resultert i en bedre helhet i skolen, men at leken fremdeles har for liten plass. To av informantene ser ikke at lekens egenverdi kommer frem i læreplanen. Den tredje tolker derimot LK20 som at det er ønsket mer tid på lek, men spesifiserer ikke om det er lekens nytteverdi eller egenverdi hun sikter til.

LK06 førte til en mer stillesittende skolehverdag med lange økter, og ingen avsatte timer til lek (Øksnes & Sundsdal, 2020). I LK06 er ikke lekens egenverdi vektlagt i hverken overordnet del eller som læreplanmål under norskfaget. Informantene forteller at det har vært utfordrende å finne plass til frileken i LK06 fordi det var så mye annet som ble prioritert av de faktiske målene. Funnene til Pellegrini og Bohn (2005) viser også viktigheten og fordelene av at frileken blir vektlagt (2005). Mine informanter hadde alle et engasjement for lekende tilnærminger, men de kunne fortelle at LK06 bød på utfordringer når det gjaldt å knytte leken til undervisning.

I LK20 kommer leken frem i overordnet del: «..nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og i to av kompetansemålene etter 2.klasse: uttrykke tekstopplevelser gjennom lek ...» og «leke med rim og rytme...» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med dette i betraktning skulle lekens egenverdi og den frie leken ha hatt en større plass. For å bruke lek som uttrykksmiddel, tolker jeg det som at rollelek kan brukes. Ved for eksempel sykehuslek vil elevene uttrykke seg skriftlig gjennom leken. Alle informantene bruker språkleker, men den ene knytter det til læreplanmålet om rim og rytme og forteller at

de bruker mye sang og rim for å variere språkbruken. Dette vil elevene få igjen for når de blant annet skal skrive tekster.

Informantene har en positiv holdning til at leken har fått en større plass i LK20, og at det nå var mer naturlig å ta leken inn i undervisningen. I tillegg var de positive til det økte fokuset på tverrfaglighet, og at det nå gjør det lettere å være i fysisk aktivitet og jobbe med flere fag samtidig. Selv om det kom frem at alle informantene er positive til LK20, var det en av de som la til at det ikke nødvendigvis er mer utforsking og lek i skolen etter LK20, og begrunner dette med mangel på kunnskap og erfaring.

### **5.3 Elementer og tilnærminger i skriveopplæringen**

I tillegg til lekbaserte tilnærminger, har informantene ulike tilnærminger til skriveopplæringen og den formelle bokstavinnlæringa. Informantene blir som nevnt drevet av at elevene skal ha motivasjon og lyst til å skrive, og for at de skal skrive må innkoding, budskapsformidling og motivasjon være på plass (Hagtvat, 2004). Det er faktorene *innkoding* og *budskapsformidling* jeg skal drøfte nå. Som utgangspunkt for drøftingen ser jeg på hvilke metode og tilnærminger informantene har til skriveopplæringa, i lys av tilgjengelige læreverk og ressurser.

Samtlige informanter nevner eksperimenterende skriving som en metode for at elevene kan formidle et budskap uten å ha knekt den alfabetiske koden, i tråd med Hagtvat som hevder at barn eksperimenterer og utforsker skriftspråket ved å først og fremst imitere voksnes skriving (Hagtvat, 2009). Barn har en iboende evne til å formidle et budskap, og det er opp til læreren å legge til rette for at elevene skal få uttrykt dette. For de som synes bokstaver er vanskelig, kan de skrive ned tegn som ikke er bokstaver, men som gir mening for barna. Ved å senke lista helt med eksperimenterende skriving vil det være mer motiverende for elevene dersom de vet at de står frie til å uttrykke seg akkurat som de selv vil. Det er også mulig, slik som en av informantene sier, at de som ikke skriver, kan for eksempel tegne handlelista til butikkleken. Det er barnet selv som styrer hvordan det ønsker å uttrykke seg basert på ferdigheter og kunnskap om skriftspråket (Hagtvat, 2009, s. 187). Håland et al. (2018) hevder at det skrives for lite, men ved å ikke sette strenge krav til *innkodingen*, vil det åpne opp for at elevene kan øve seg på budskapsformidling uten å kunne bokstavene.

STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) nevnes som en metode for skriveopplæringen. Før elevene har lært seg bokstavene, skal de prøve seg frem på tastaturet og høre etter hvilke bokstaver som blir lest opp. Fordi elevene ikke får en systematisk gjennomgang av bokstavene før de begynner å skrive på iPad, vil den eksperimenterende skrivingen være

sentral ved denne metoden. Elevene skal sammen kunne utforme og utforske og eksperimentere sin vei inn i skriftspråket med hjelp av det digitale. (Trageton, 2003, s. 81). Informanten som tar i bruk denne metoden, forteller i større grad enn de to andre om aktiviteter som innebærer tekstskaaping. Dette kan være tilfeldig da de andre informantene også ser viktigheten i tekstskaaping, men ifølge Sandvik (2018) kan det å eliminere håndskrift være med på å sikre skriveglede og tekstskaaping (Sandvik, 2018).

Informanten som anvender metoden STL+, forteller at bokstavinnlæringen ikke skjer før i 2.klasse. Det oppleves som motiverende for elevene da de allerede har kjennskap til bokstavene før den formelle innlæringen. Selv om bokstavinnlæringen ikke er før i 2.klasse, betyr ikke det at elevene ikke har kjennskap til bokstavene. Ved STL+ er som nevnt eksperimenterende og oppdagende skriving et viktig element. Fordi elevene får prøve seg frem og etter hvert bli kjent med tastaturet, vil elevene tidlig i skoleløpet, kunne skrive meningsbærende tekster, i tråd med Rongved (2020) sine anbefalinger om å produsere meningsbærende tekster. Informantene som begynner med den formelle bokstavinnlæringen i 1.klasse har stort sett 2 bokstaver i uka, noe Rongved (2020) også anbefaler. Et viktig poeng å ta med seg, er at det er mulig å la elevene oppleve å skrive meningsfullt uavhengig av metoder eller tilnærminger til skriveopplæringen.

Skolens planer, metoder og tilnærminger til skriveopplæringen avhenger av hvilke ressurser og verktøy som er tilgjengelig. Til eksempel vil ikke STL+ være mulig uten iPad 1:1. Informantene bruker ulike læreverker, men ut ifra intervjuene, hadde ikke læreverkene så mye å si når det kom til lek og lekende tilnærminger. Derimot oppfattet jeg at informanten uten læreverker i skriveopplæringen, ble «tvunget» til å være mer kreativ, og finne arbeidsmetoder og inspirasjon andre steder. Det kan være kolleger eller eksempelvis digitale ressurser. Jeg oppfattet under intervjuene at alle tre informantene bruker andre tilgjengelige ressurser i like stor grad som læreverkene. En annen faktor som spiller inn, er hvilke verktøy lærerne har tilgjengelig. Felles for alle tre informantene er at alle har tilgjengelige alfabet i klasserommet og på pulten. Dette vil hjelpe elevene dersom de eksempelvis ikke husker hvordan en bokstav ser ut. Det vil også være til hjelp dersom læreren skal hjelpe eleven med innkoding, eller dersom elevene skal eksperimentere med skriften. Slik Hagtvet (2009) hevder, vil barn som eksperimenterer med skrift, prøve å etterligne ordentlige bokstaver.

Som nevnt tidligere tolker jeg *innkodingen* i skriveformelen som alle uttrykksformer. Enten det er skriverabling, tegning, logografisk skriving, fonologisk skriving, skriving på iPad eller

skrivning med hjelp. Et viktig poeng er at elevene må få mulighet til å formidle et budskap gjennom skrift eller tegn for å skjønne at det er en mening bak skrivningen. Å uttrykke seg med flere modaliteter er også en måte å formidle et budskap. Elevene som har iPad tilgjengelig bruker applikasjonen BookCreator for å lage korte bøker. Det ble nevnt av en informant at det åpner opp for at eleven kan lage en bok, uten å skrive noe, og kun kommunisere gjennom bilder og tegn. Tegnene kan gjerne ligne vanlige bokstaver. Ved denne måten å skrive på, går elevene inn i rolle som språkforsker (Bjerke & Johansen, 2020, s. 81). Kreativiteten styrer, og det er ingen formelle krav, noe som åpner opp for utforskning uten å bli korrigert.

Som en slags konklusjon vil jeg si at læreverk og ressurser er avgjørende for hvilken metode man bruker i skriveopplæringen. Det vil ikke være mulig å eksempelvis bruke metoden STL+, uten at elevene har iPad 1:1. Skolens planer og læreverk spiller også inn. Lærere blir oppfordret til å bruke læreverk skolen har kjøpt, og man kan derfor føle seg bundet til å følge og bruke disse. Samtidig som eksperimenterende skrivning vil være mulig uansett. At elevene formidler et budskap gjennom tegn eller skrift vil være mulig uavhengig av læreverk og ressurser.

## 6 Avsluttende del

I denne masterstudien har jeg gjennom intervjuer, presentasjon av teoretisk rammeverk, metode og resultater belyst problemstillingen: *Hvordan forstår lærere lek og lekens betydning i den første skriveopplæringen, og på hvilke måter tar de i bruk lek og lekende tilnærminger?*

Kort oppsummert viser studien jeg har gjennomført at lærere med en interesse for lek og lekende tilnærminger bruker disse i skriveopplæringen. Likevel viser min studie at lek fortsatt ser ut til å ha liten plass i begynneropplæringen sett i forhold til hva teorien og forskningen jeg viser til sier. Dette gjenspeiles i LK20, der leken fortsatt har liten plass sammenlignet med hva teori og forskning sier om lekene tilnærminger.

Som nevnt i metoddelen er utvalget i denne studien for lite til at resultatene er valide, likevel gir studien et godt innblikk i hvordan lærere med interesse for lek og lekende tilnærming får til lekende tilnærminger i skriveopplæringen.

For å oppsummere ønsker jeg å svare kort på de tre forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis.

*1. Hvordan forstår lærere begrepet lek og lekende tilnærminger?*



Lærerne i min studie forstår begrepet lek som todelt, og deler det i frilek og styrt lek. Lærerne har alle en lekende tilnærming til skriveopplæringen, men i varierende grad og med forskjellige metoder. Lærerne viser til en forståelse for at lekens egenverdi er den viktigste dimensjonen for at elevene opplever lek som lek. Det kommer frem at den styrte leken foregår inne, mens frileken foregår ute. Jeg sitter igjen med spørsmålet om lærerne med fordel kunne sette av mer tid til frilek, og bruke rammelek og annen veiledet lek målrettet i skriveopplæringen, for å oppnå en større bredde i lekende tilnærming.

## *2. Hva kjennetegner ifølge lærerne aktiviteter som inneholder lek og lekende tilnærming i den første skriveopplæringen?*

Mine informanter viser først og fremst til aktiviteter som er motiverende i seg selv, og der skrivingen får en naturlig plass i aktiviteten, uten at skrivingen er hovedfokuset. I lys av teori om skriveopplæring skal skrivingen ha et formål, man skal ikke skrive bare for å skrive. Aktiviteter lærerne er opptatt av er eksempelvis rollelek og leker der lærerne kan legge rammer for at skrivingen kom som en naturlig del av leken. En av lærerne er også opptatt av å ta frileken elevene har i friminuttet med seg inn i klasserommet, som et utgangspunkt for en skriveøkt. Her lar læreren elevene leke videre, før hun legger rammer for leken som innebærer skriveaktiviteter, helt i tråd med presentert forskning.

## *3. Hvilke forutsetninger mener lærere bør være til stede for å gjennomføre lek og lekende tilnærming?*

Blant forutsetningene lærerne i min studie mener bør være til stede, står elevenes engasjement og lekelyst sterkt. Det kommer fram at rammefaktorer som rom og plass påvirker omfanget av leken som metode, sammen med læreverk og andre verktøy. Det samme gjelder kollegers holdninger til lek. Informantene viser til at felles forståelse i kollegiet er viktig og spesielt holdningen innad i teamet. Dette ser ut til å være viktige forutsetninger for å ta i bruk lek og lekende tilnærming i skriveopplæringen. Videre kommer det fram at elevenes forkunnskaper eller lekekompetanse er varierende og påvirkes av lærerens bruk av lekende tilnærming i skriveopplæringen.

Oppsummert ser jeg at min smale studie viser at lærerens forståelse av begrepene lek og lekende tilnærming er avgjørende for hvordan de legger opp til lek og lekende tilnærming i skriveopplæringen. I tillegg er forutsetninger som fysiske rammefaktorer og lærerens og kollegers holdninger til lek i skriveopplæringen viktig. Jeg vil si at lærerne har en god

forståelse for viktigheten av lek som tilnærming og metode i skriveopplæringen. Aktivitetene informantene i hovedsak viser til, er ulike former for veiledet lek som rammelek, i tillegg til noe språklek. Jeg er usikker på om frilek likestilles og blir brukt bevisst på samme måte som eksempelvis rammelek blir brukt i skriveopplæringen.

## Referanseliste Uncategorized References

- 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). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Michaelsen, E. & Palm, K. (2018). Den vitkige begynneropplæringen. I *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforl.
- Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. (Bedre skole). <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplaeringa>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Bjørkvold, T. (2020). Lærerens rolle når elever skriver faglig. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 3-17. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-02>
- Bjørnstad, E. (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert framover? : en systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse : delrapport I (Bd. 2022/7). OsloMet - storbyuniversitetet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (2.opplag utg., s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Brodström, S. (2021). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (2.opplag utg., s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2002). Børns sproglige læring via leg. *Nordisk tidsskrift för specialpedagogik*, 80(2-3), 168-177. <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2002-02-03-13>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke- og- utdanningsdepartementet, i. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb#0>
- Dybdahl, S., Feragen, B. & Nyberg, G. F. (2022). *Håndbok i begynneropplæring L*. Kommune.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T., Grossmann, K. & Fors, K. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Frenning, I. & Unhjem, A. (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). Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2009). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 253-269). Cappelen akademisk forl.
- Gee, J. P. (2002). Learning in Semiotic Domains: A Social Situated Account IC. M. Fairbanks, J. V. Hoffman, B. Maloch, D. L. Schallet & J. Worthy (Red.), *The 51st Yearbook of the National Reading Conference* (Bd. 51, s. 23-32). Oak Creek: University Press.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling IJ. Frost (Red.), *Språk - og leseveiledning - i teori og praksis* (s. 185-204). Cappelen akademisk forlag.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerende lek. I L. Bøyesen, L. Engen, J. Frost, L. Helgevold, T. Hoel, A. Håland & R. T. Lorentzen (Red.), *Leik og læring : grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Korsgaard, K., Solheim, R., Myran, I. H., Matre, S., Thorbjørnsen, K. M., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving : en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lenes, R. & Braak, D. t. (2016). "Playful learning" på norsk. <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 forskningskartlegging. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek*. Fagbokforl.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende*

- tilnærminger til skole og SFO. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- 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). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Matre, S., Hildegunn, Solheim, R., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R. & Developing National Standards for the Assessment of, W. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa : forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Myran, I. H. (2012). Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen. *Bedre skole*, (1), 5. [https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/03/utd-bedreskole-0112-web\\_myran\\_3-2.pdf](https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/03/utd-bedreskole-0112-web_myran_3-2.pdf)
- Pellegrini, A. (2009). *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>
- Pellegrini, A. D. & Bohn, C. M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational researcher*, 34(1), 13-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education* (Bd. 26). Cham: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Rongved, E. (2020, 13.01.2020). *Raske bokstaver er bra for førsteklassingene*. Forskning.no. Hentet 14.10.2022 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/raske-bokstaver-er-bra-for-forsteklassingene/1618465>
- Ruud, E. B. (2011). *Sosial fantasilek : kompetanse for livet*. Cappelen Damm akademisk.
- 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. 92-113). Universitetsforlaget.
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M.-F., Lubans, D. R. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of sport and exercise*, 43, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.017>
- Scully, P. & Roberts, H. (2002). Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93. <https://doi.org/10.1023/A:1021297001501>
- Silverman, D. (2006). Interviews. I *Interpreting qualitative data Third Edition. Methods for Analyzing Talk, Text and Interactions* (s. 109-152). Sage Publications.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 201. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 89-104). Cappelen Damm akademisk.
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel : pedagogisk arbeid i småskulen* (2. utg.). Samlaget.

- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I A. J. Aasen, R. Solheim & J. Smidt (Red.), *På sporet av god skriveopplæring : ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir akademisk forl.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. I. Aa, L. Jølle, A. S. Larsen & H. Otnes (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag : den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. 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). Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-skapande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (Norsk (NOR01-06))*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring *IDen Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Universitetsforl.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1 Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker lekende tilnærming i skriveopplæringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere bruker lek og lekende tilnærminger i skriveopplæringen. Forskningsspørsmålene ser på lærerens forståelse av begrepene lek og lekende tilnærminger, hvordan lek og lekende tilnærminger blir tatt i bruk, og kjennetegn på aktiviteter. Dataene samles inn i forbindelse med min masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslo Metropolitan er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi jeg har gjort et tilfeldig utvalg av skoler og lærere som underviser på første eller andretrinn. Det vil til sammen være 3 informanter.

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

For deg innebærer det å delta på et intervju der jeg ønsker å finne ut mer om hvordan din lærerpraksis er. Jeg kommer til å anonymisere intervjuobjektene. Intervjuene vil bli tatt opp med en lydopptaker, men slettes så fort intervjuene er transkribert.

#### **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.

- Det vil kun være meg og veileder som har tilgang til dataene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, dvs. navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data».

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet ved Toril Hægeland, torheg@oslomet.no, +4792038083

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

- Personverntjenester på epost [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.
- Personvernombud OsloMet epost [ingridj@oslomet.no](mailto:ingridj@oslomet.no)

Med vennlig hilsen

*Ingvild Onstad*



# Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lekende tilnærminger i lese- og skriveopplæring*, 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

1. Når tok du din utdanning- og hvor?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. I hvilken klasse jobber du nå?
4. Var det mye fokus på lekende tilnærminger da du utdannet deg? I så fall husker du mye fra det, eller er det noe du har lest deg opp på siden?

### Definere begreper

1. Kan du definere begrepet lek?
2. Hva legger du i begrepet lekende tilnærming?
3. Begynneropplæring?
4. Skrivning?
5. Tekst?

### Hva legger du vekt på når du skal planlegge en skriveøkt /skriveaktivitet?

- Er det noen arbeidsmetoder du vektlegger mer enn andre? Eventuelt hvilke?
- Hva slags skriveøkter pleier du å planlegge for? Eksempler på skriveoppgaver? (form, innhold og formål). Kjenner du til begrepet oppdagende skrivning?
- Hvilke roller får elevene som skrivere? (øveskriver, skriveforsker, forfatterrolle)
- Hvor mye tid bruker dere på skriveaktiviteter i uka?
- Opplever du at du har nok tid til å gjennomføre de skriveøktene du ønsker?
- Er det forskjell på typen skriveaktiviteter du setter i gang i høstsemesteret og i vårsemesteret i første klasse? Eksempler?

I overordnet del står det «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.»

1. Er lek og lekende tilnærminger noe du bruker bevisst i din klasse? Og da tenker jeg spesielt på den første lese – og skriveopplæringen.
  - a. Har du eksempler på hva og hvordan du bruker lekende tilnærminger i den første skriveopplæringa?
  - b. Kan du si noe om hvorfor du bruker lekende tilnærminger?
  - c. Hvilke muligheter tenker du ligger i en undervisningspraksis som innebærer lekende tilnærminger og skrivning?
  - d. Hvilke verktøy bruker dere i skrivinga? Hva er tilgjengelige ressurser for elevene? Hva bruker de mest?
2. Hvilke læreverker bruker dere i skriveopplæringen?
  - a. På hvilke måter legger læreverket opp til lekende tilnærminger?
  - b. Forholder du deg kun til gitt læreverk, eller finner du inspirasjon i andre læreverker?
  - c. Hvordan arbeider dere med bokstaver og bokstavinnlæring?

Hvordan opplever du at det er tilrettelagt for lek fra:

- Ledelsen? Kolleger/teamet? Foresattes holdninger?

Er det noe annet du ønsker å legge til?

---

# Vedlegg 4 Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i begynneropplæring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
412711

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
07.02.2023

**Prosjektittel**  
Masteroppgave i begynneropplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Toril Hægeland

**Student**  
Ingvild Onstad

**Prosjektperiode**  
01.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Oppdatert informasjonsskriv.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness  
Lykke til videre med prosjektet!