

# MASTEROPPGAVE

## M1GLU18H

### Mai 2023

«Man lærer jo ikke bedre enn når man syns noe er gøy!»

*En kvalitativ studie om læreres erfaringer med bruk av lek i undervisning og deres tanker om lekens betydning for barns grunnleggende lese- og skriveutvikling i norskfaget*

Vitenskapelig oppgave

Fordypning i begynneropplæring

30 sp. oppgave



Line Eriksen Ertzgaard

&

Thea Kristiane Hansen Sandstrøm

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

De siste årene har diskusjonen om lek i skolen fått et økt fokus, spesielt med innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, der det blant annet presiseres at lek er nødvendig for de yngste barnas trivsel og utvikling. Det har også blitt publisert forskning som viser at bruk av lek kan virke positivt på blant annet elevers lese- og skriveutvikling. Men selv om leken formelt er skrevet inn i skolen og på mange måter kan legitimeres, forsvinner den ofte til fordel for mer stillesittende, lærerstyrt undervisning. Vi har derfor stilt oss spørsmålet om det er rom for leken i skolen i dag, og ønsker å få et innblikk i hvordan lærere benytter leken til å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter. På bakgrunn av dette har vi formulert problemstillingen: *Hvordan bruker lærere i begynneropplæringen lek for å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter?* Problemstillingen blir belyst empirisk gjennom kvalitative intervjuer med fem lærere som underviser i norsk på 1. eller 2. trinn, og som bruker lek i lese- og skriveopplæringen. Vi tar utgangspunkt i et sosiokonstruktivistisk vitenskapssyn, og analysestrategien som anvendes er inspirert av Corbin og Strauss (2008) sitt rammeverk som bygger på Grounded Theory.

Studiens teoretiske rammeverk presenterer relevante teoretiske perspektiver knyttet både til sentrale sider ved leken og viktige aspekter ved den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I tillegg presenteres et overordnet sosiokulturelt læringssyn, på bakgrunn av koblingen mellom barns språklige utvikling og lek. De sentrale sidene ved leken utdypes gjennom en flerdimensjonal modell, som til sammen danner et helhetlig perspektiv på lek: *lekens egenverdi, lekens nytteverdi og lekens motivasjonspotensial*. Dermed diskuteres hva som må ligge til grunn for at leken skal integreres i skolens undervisning, og lærerrollens betydning i den sammenheng. Viktige aspekter ved den grunnleggende lese- og skriveopplæringen innebærer blant annet lese- og skriveformelene og sentrale faser i lese- og skriveutviklingen. Det redegjøres også for viktige komponenter for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter. Til slutt kobles lekens verden og lese- og skriveutviklingen sammen, og derav presenteres lekens rolle i lese- og skriveopplæringen. I den forbindelse redegjøres det for lekende tilnærminger til undervisning og skriftspråkstimulerende lek.

De mest sentrale funnene i undersøkelsen knytter seg til leken som et komplekst og allsidig fenomen, og som vanskelig å avgrense og definere. Informantene verdsetter likevel alle lekens dimensjoner og anser leken som positiv for elevenes læring. I samtale med lærerne kommer det frem at de bruker språklek, rollelek og frilek som skriftspråkstimulerende aktiviteter i skolens undervisning, for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. Gjennom

analysen kommer det frem at leken skaper muligheter for utvikling av elevens muntlige ferdigheter og språklige bevissthet, den gir rom for aktiv og variert undervisning, og derav tilpasset opplæring, som alle er viktige faktorer for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. I tillegg trer lekens motiverende potensial frem som et sterkt grunnleggende aspekt, ved at leken skaper interesse for skriftspråket, elevene kan forstå hensikten med skriften og de opplever mestring. Lærerne vektlegger også lekens potensial for å skape trygghet og samhold, som er viktig for elevenes trivsel og læring generelt. Gjennomgående i funnene og diskusjonen står lærerrollen frem som betydningsfull for tilrettelegging av og i leken.

**Nøkkelord:** lek, skriftspråkstimulerende lek, lese- og skriveopplæring, begynneropplæring, norskfaget.

## Abstract

“There’s no greater way to learn than when you’re having fun!”

*A qualitative study about teachers’ experience with the use of play in teaching, and their thoughts about the meaning of play for children’s basic reading- and writing development*

In recent years, the discussion about play in schools has received increased focus, especially with the introduction of the new National Curriculum, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, which emphasizes the importance of play for the well-being and development of young children. Research also show that the use of play can have a positive impact on students' reading and writing development. However, even though play is formally written into the school curriculum and can be legitimized in many ways, play often disappears in favor of more sedentary, teacher-led learning activities. Therefore, we ask whether there is room for play in schools today, and we want to gain insight into how teachers use play to strengthen students’ basic reading and writing skills. Based on this, we have formulated the following research question: *How do teachers in early childhood education use play to strengthen students’ basic reading and writing skills?* The research question is answered empirically through qualitative interviews with five teachers who teach Norwegian in 1st or 2nd grade, and who use play in reading and writing instruction. Our approach is grounded in a socio-constructivist scientific perspective, and the analysis strategy used is inspired by Corbin and Strauss’ (2008) framework based on Grounded Theory.

The theoretical framework presents key aspects of play and important aspects of basic reading and writing development. In addition, an overarching socio-cultural learning perspective is presented, with emphasis on the connection between children's language development and play. The key aspects of play are elaborated through a multidimensional model that forms a holistic perspective on play: *the intrinsic value of play, the utility value of play, and the motivational potential of play*. In addition, what must be the basis for integrating play into school education and the importance of the teacher’s role in this context is presented. Important aspects of basic reading and writing instruction include, among other things, reading and writing formulas and key phases in reading and writing development. In addition, important components for developing good reading and writing skills are explained. Finally, play and reading and writing development are connected, and the role of play in reading and writing instruction is presented. In this regard, playful approaches to teaching and literacy-promoting play are explained.

The most significant findings in the study highlight play as a complex and versatile phenomenon that is difficult to define and delimit. Nevertheless, the participants value all dimensions of play and consider it positive for the students' learning. Through the interviews, it becomes apparent that the teachers use language play, role play, and free play as activities that stimulate literacy skills to strengthen the students' reading and writing skills. Through the analysis, it is evident that play creates opportunities for the development of students' oral skills and linguistic awareness, and it provides space for active and varied teaching, and thus differentiated instruction, which are all important factors for developing good reading and writing skills. In addition, the potential of motivating students through play emerges as a strong justifying factor, as play creates interest in written language, produces realistic situations, enables students to understand the purpose of writing, and fosters a sense of achievement. The teachers also emphasize the potential of play to create a sense of security and unity, which is essential for the students' well-being and learning in general. Throughout the findings and discussion, the teacher's role stands out as significant for facilitating play.

**Keywords:** play, literacy-promoting play, reading and writing instruction, initial schooling, Norwegian language subject.

## Forord

Fem lange og lærerike år går nå mot slutten, og det er med blandede følelser vi leverer inn masteroppgaven som et siste punktum for hele studietiden. Det er vemodig å tenke på at den vante hverdagen som student ved OsloMet straks er over. På samme tid som det både er veldig spennende, og litt skummelt, å tenke på den innholdsrike hverdagen vi har i vente etter sommeren. Disse månedene med masterskriving har vært alt i fra givende til frustrerende, og vi sitter igjen med en mengde gode erfaringer vi kan ta med oss videre inn i både yrkesliv og livet generelt.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerikprosess, og vår interesse for lek i skolen har gitt oss motivasjon til å forske og lære. Selv om vi gjennom studiet har lært mye om lek, har vi likevel hatt et ønske om å få et mer konkret innblikk i hvordan det faktisk blir gjennomført ute i de norske klasserommene. Denne nysgjerrigheten for å lære har vært drivkraften vår gjennom semesteret. Gjennom forskningsprosessen har vårt engasjement for lek vokst seg enda større, og ser frem til å ta med oss alt vi har lært inn i skolen. Vi håper og tror at leken vil få en større plass i elevenes skolehverdag fremover, og vi gleder oss til å bringe våre informanternes gode tanker og ideer inn i våre egne klasserom.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår dyktige og engasjerte veileder, Kristine Høeg Karlsen. Vi er takknemlige for ditt store engasjement og glødende humør, din fleksibilitet og tilgjengelighet, og ikke minst alle gode diskusjoner, tilbakemeldinger og støtte i dette samarbeidet. Din innsats har bidratt til vår kontinuerlige utvikling i denne prosessen. Vi vil også takke vår kloke biveileder, Eli Anne Eiesland, for å alltid stille opp og svare på våre spørsmål når vi har trengt et nytt perspektiv. I tillegg ønsker vi å rette oppmerksomheten mot de fem informantene våre, som har tatt av sin tid, delt erfaringer, tanker og gitt av seg selv i samtalene våre. Vi er takknemlige og ydmyke for at dere har vært villige til å stille opp. Uten dere hadde ikke oppgaven vært den samme.

Vi vil også takke de fine studievennene våre for deres blide åsyn på campus, hvor det alltid har vært rom for å luften frustrasjoner, tanker og spørsmål. Det har vært motiverende å ha en produktiv arbeidsøkt når vi har hatt en hyggelig lunsj med dere å se frem til. Ikke minst vil vi takke våre nære og kjære for deres støtte og tålmodighet, og for at dere har holdt ut med to litt mindre tilstedeværende jenter de siste månedene. Til slutt vil vi takke hverandre for et supert samarbeid som har vært både motiverende, lærerikt og engasjerende. Selv gjennom frustrasjon og utfordringer har vi klart å holde humøret oppe og støttet hverandre. Vi har stått

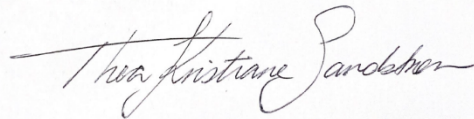
sammen gjennom fem år med studier og lærdom, og er nå klare for å motivere hverandre i starten på et nytt og spennende liv som lekende lærere.

15.05.2023

Line Eriksen Ertzgaard

A handwritten signature in black ink on a light grey background, reading "Line Ertzgaard".

Thea Kristiane Hansen Sandstrøm

A handwritten signature in black ink on a light grey background, reading "Thea Kristiane Sandstrøm".

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Forord</b> .....	<b>vi</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Tema og bakgrunn</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>3</b>
1.2.1 Lek og læring i skolen .....	3
1.2.2 Lærerens rolle i utviklingen av barns lek .....	4
1.2.3 Lekens potensial for autentiske skrivemuligheter .....	5
1.2.4 Sammenhengen mellom lek og språklig utvikling .....	5
<b>1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Den første lese- og skriveopplæringen</b> .....	<b>10</b>
2.1.1 Faser i lese- og skriveutviklingen.....	11
2.1.2 Viktige komponenter for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter .....	11
<b>2.2 Hva er lek?</b> .....	<b>15</b>
2.2.1 Lekens dimensjoner .....	16
2.2.2 Lek i skolen .....	18
<b>2.3 Lekens rolle i lese- og skriveopplæringen</b> .....	<b>19</b>
2.3.1 Lekende tilnærminger.....	19
2.3.2 Skriftspråkstimulerende lek .....	19
<b>3 Metode</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Før gjennomføring</b> .....	<b>25</b>
3.2.1 Utvalg .....	25
3.2.2 Observasjon som pilot .....	26
3.2.3 Intervjuguide.....	26
<b>3.3 Datainnsamling</b> .....	<b>27</b>
<b>3.4 Etter gjennomføring</b> .....	<b>29</b>
3.4.1 Transkribering .....	29
3.4.2 Dataanalyse.....	30
<b>3.5 Kvalitet i forskningsprosessen</b> .....	<b>33</b>
3.5.1 Validitet .....	34
3.5.2 Reliabilitet .....	35
3.5.3 Etske vurderinger .....	36
<b>4 Resultater</b> .....	<b>39</b>
<b>4.1 Fenomenet lek i undervisningssammenheng</b> .....	<b>39</b>
4.1.1 Lek som komplekst og allsidig begrep .....	39



4.1.2 Lærernes tanker om lekens verdi.....	40
<b>4.2 Lek i lese- og skriveundervisningen.....</b>	<b>41</b>
4.2.1 Rollelek.....	41
4.2.2 Språklek.....	42
4.2.3 Den frie leken .....	43
<b>4.3 Lekens betydning for lese- og skriveferdigheter .....</b>	<b>44</b>
4.3.1 Motivasjon .....	44
4.3.2 Muntlighet og begrepsinnlæring.....	46
4.3.3 Bokstavlyd og lydering.....	47
4.3.4 Variert og aktiv undervisning.....	48
4.3.5 Trygghet og samhold.....	49
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1 Lærernes forståelse av fenomenet lek .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2 Lekens nytteverdi .....</b>	<b>54</b>
5.2.1 Leken som arena for muntlig språkutvikling.....	54
5.2.2 Lydering og språklig bevissthet.....	57
5.2.3 Variert og aktiv undervisning.....	58
5.2.4 Lærerrollens betydning.....	60
<b>5.3 Lekens motiverende faktor.....</b>	<b>62</b>
5.3.1 Opplevelse av mestring .....	62
5.3.2 Skriften får mening.....	63
<b>5.4 Lekens egenverdi.....</b>	<b>64</b>
<b>6 Konklusjon og avsluttende kommentarer .....</b>	<b>66</b>
<b>6.1 Oppgavens hovedfunn.....</b>	<b>66</b>
<b>6.2 Implikasjoner, begrensninger og veien videre.....</b>	<b>67</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger.....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 4: Medforfattererklæring .....</b>	<b>80</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Diskusjonen om lek i skolen og undervisning er ikke et nytt fenomen. I 1997 trådte Reform 97, også kjent som seksårsreformen, i kraft og brakte med seg 6-åringene inn i skolen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 47). Den inneholdt blant annet følgende formuleringer: «Opplæringa på småskulesteget skal vere prega av tradisjonane frå barnehagen og skulen, og gi ein god overgang frå barnehage til skule» og «(...) ein må leggje vekt på læring gjennom leik» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Det viser til ideen om at pedagogikken for de yngste barna i skolen skulle bære preg av barnehagepedagogikken hvor leken står sentralt, og leken skulle derfor ha en sentral plass i hele småskolen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 66). Tanken var at det skulle være det beste fra begge verdener. Men i årene etter Reform 97 ble norsk skole stadig mer preget av et økende læringstrykk, spesielt etter at resultatene fra PISA-undersøkelsen kom i 2001, og målbare resultater ble det gjeldende fokuset i skoledebatten (Hogsnes, 2019, s. 17; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54). I 2006 kom *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* med et økt trykk på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, og hvor lekbegrepet var tatt ut (Becher et al., 2019, s. 16). Det førte med seg at lekens posisjon i skolen ble svekket, til fordel for kompetanseutvikling (Lillemyr, 2020, s. 28; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 60).

I nyere tid har leken igjen blitt aktualisert i skolen med innføringen av den nye læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, spesielt i begynneropplæringen (Kunnskapsdepartement, 2017). I læreplanverkets overordnede del står det blant annet at lek er nødvendig for de yngste barnas trivsel og utvikling, og det vektlegges at lek gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Det påpekes også at elevene skal oppleve et bredt spekter av aktiviteter i skolen, derav blant annet spontan lek. Det gjenspeiler læreplanens forankring i Barnekonvensjonen (1989, art. 31), som slår fast at alle barn har rett til lek og understreker at leken er essensiell for barns helse, velvære og utvikling. Ifølge Stig Broström (2019, s. 43-44) legitimerer slike politiske føringer at lærere gir leken og lekende tilnærminger plass i skolens undervisning.

Selv om leken er formelt skrevet inn i skolen og på mange måter kan legitimeres, står den likevel i skarp konkurranse med mer tradisjonelle undervisningsformer, med et fortsatt dominerende fokus på lærerstyrt formidling, «akademisk læring» og stillesitting (Becher et

al., 2019, s. 20; Broström, 2019, s. 43). Lekens posisjon i skolen har sådan hatt noen utfordrende år, også når det gjelder de yngste barna. Det kan skyldes at de økte kravene til kompetanse fortsatt er rådende på bakgrunn av det stadig resultatorienterte fokuset i skolen. I tillegg til frykten for å ikke skulle nå læreplanens mål, finner Lillejord, Børte og Nesje (2018) at lærere er usikre på hvordan de kan integrere lek i undervisningen og at det ofte oppleves kaotisk. Det kan være noen av grunnene til at de tviholder på vektleggingen av den tradisjonelle, lærerstyrte undervisningen. Funnene fra Lillejord et al. (2018) kan minne om erfaringer vi har gjort oss i praksisperiodene igjennom utdanningen, og som er noe av bakgrunnen for valg av tema i denne masteroppgaven. Vi har opplevd praksisskoler hvor ledelsen har vært opptatt av å implementere lek i undervisningen, spesielt på de yngre klassetrinnene, men hvor de erfarte at det var krevende å få lærerne med på laget. Det grunnet nettopp i at de opplevde leken som kaotisk og det ga en følelse av å miste kontrollen i klasserommet, og over læringen. Det kan tyde på holdninger om at lek ikke gir tilstrekkelig læring, til tross for styringsdokumentenes vektlegging av lek som utgangspunkt for meningsfull læring og dens verdi for barns utvikling.

Undervisningen på de yngre trinnene i skolen knytter seg i stor grad til opplæringen av de grunnleggende ferdighetene, hvor norskfaget har et særskilt ansvar for utviklingen av elevenes lese- og skriveferdigheter (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 4-5). Ifølge Greta Hekneby (2011, s. 36) har «det å lære barna å lese og skrive alltid blitt sett på som skolens viktigste oppgave», og det legges derfor mye verdi i å vektlegge denne opplæringen i skolen. På samme tid står leken frem som sentral i norskfaget, blant annet i fagets kjerneelementer hvor det står at elevene skal kunne «leke, utforske og eksperimentere med språket» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 3), og gjennom fagets kompetansemål står det at elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, samtale og andre kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 5). Gjennom læreplanen knyttes lek dermed konkret til norskfagets opplæring. Lek, språk og de grunnleggende ferdighetene, lesing og skriving, står sådan frem som sentrale komponenter i begynneropplæringen.

Med bakgrunn i den igjen økte aktualiseringen av lek i skolen, i kombinasjon med vår opplevelse av læreres holdninger til lek, ble vi nysgjerrige på hvordan leken kan bidra inn i det etablerte norskfagets kultur. Og tema for denne masteroppgaven vil dermed være lekens plass i den første lese- og skriveopplæringen. Dette valget bygger i tillegg til de overordnede betraktningene på egne erfaringer og interesser som har utviklet seg gjennom studietiden. Vi har begge fått økt kunnskap om barns helhetlige læring og lek, og vi har hatt en økende

interesse for begynneropplæringens lese- og skriveopplæring. Spesielt dette med å hjelpe barna med å knekke den alfabetiske koden, og ikke minst hvordan man kan gi opplevelser av mestring og glede, slik at elevene utvikler et positivt læringssyn og lærlyst.

## 1.2 Tidligere forskning

I tillegg til en økt aktualisering av lek i skolens læreplan, har det de siste årene blitt publisert en rekke forskningsartikler på temaet. Flere har undersøkt hvilken påvirkning leken kan ha for elevenes læring, samt hvordan lærere benytter leken i klasserommet. I dette delkapittelet vil vi presentere tidligere forskning på feltet, for å sette vårt masterprosjekt i forskningssammenheng. Ut ifra fire kategorier vil vi i det følgende presentere noe av forskningslitteraturen vi har funnet. Kategoriene er dannet på bakgrunn av at de vil kunne påvirke elevers lese- og skriveferdigheter enten direkte eller indirekte, noe som vil komme til syne utover i oppgaven. Kombinert med det teoretiske rammeverket som blir presentert senere, vil dette danne grunnlaget for drøftingen av resultatene fra datainnsamlingen.

### 1.2.1 Lek og læring i skolen

I litteraturen finnes det flere studier som undersøker og utfordrer tanken om lek og læring som motsetninger, og viser til funn som indikerer at de minste i skolen har behov for en lekpreget hverdag. I sin forskningskartlegging presenterer Lillejord et al. (2018) studier som har undersøkt kjennetegn ved lek og læring, læringsmiljø, og undervisnings- og arbeidsmåter for de yngste barna i skolen. Kartleggingen viser til en økende internasjonal bekymring for at faglige resultater blir prioritert over lekbasert pedagogikk. Det kan skyldes at lærere ikke alltid vet hvordan de skal planlegge lekaktiviteter som støtter elevenes læring, i tillegg til at stadig testing legger press på lærerne, som igjen fører til at de velger tradisjonelle undervisningsformer. Forskningskartleggingen viser til at det som skjer de første skoleårene har langvarig effekt på barns senere læringsutbytte. De henviser Broström (2017) som understreker at barn lærer best gjennom interaksjon og kommunikasjon, når de opplever læringen som meningsfull, og når den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne. Forskningskartleggingen belyser også at det helst skal være inspirerende og gøy å lære, og at læringsaktiviteter er mest læringsfremmende når de er sosiale. Det konkluderes derfor med at lærere må utforme oppgaver som vekker elevenes interesse og nysgjerrighet, og som gir opplevelser av fellesskap og mestring (Lillejord et al., 2018). I et forsøk på å motarbeide de tilsynelatende dikotomiene mellom lek og læring, uformell og formell læring, barneinitierte og voksenledede aktiviteter, konstruerer Walsh, Sproule, McGuinness og Trew (2011) begrepet «playful structure». En «leken struktur» innebærer at man kan beholde en grad av

lekenhet også i læringsaktiviteter som krever en støttende struktur, slik at all klasseromsaktivitet kan preges av lekne egenskaper. De mener at en slik tilnærming vil begrense et upassende faglig press på barn, og heller fremme et høyere nivå av engasjement som anses som en forutsetning for god læring. Det krever at læreren mestrer å opprettholde en følelse av lek underveis i de mer strukturerte aktivitetene. Det mener de kan gjøres ved at læreren er utadvendt, energisk og aktiv i undervisningen, og gir rom for spontanitet. I sin kvalitative studie utfordrer også Wallerstedt og Pramling (2012) det dikotomiske synet på lek og læring. De mener fenomenene heller må ses sammenvevd og at barns lek er avhengig av deres læring, i det at barns spontane og frie lek er avhengig av tidligere erfaringer og de kulturelle verktøyene de har tilegnet eller holder på å tilegne seg. De viser også til at barn ikke slutter å lære utenfor klasserommet eller undervisningens grenser, ved at de leker med det de har lært.

### 1.2.2 Lærerenes rolle i utviklingen av barns lek

Studiene i denne kategorien viser lærerens betydning for utviklingen av og i barns lek, som knytter seg til flere aspekter. Magnusson og Pramling Samuelsson (2019) undersøker i sin studie hvordan skriftspråklige verktøy kommer i spill mellom barn, mellom førskolelærer og barn i lek, og hvordan det støtter barnas symbolforståelse. Studien inngår i et større prosjekt om lekbasert undervisning i skolen, og empirien som er analysert består av videoobservasjoner av butikklek over flere måneder. Både førskolelæreren og barna var deltakende i butikkleken. Funnene viser til førskolelærerens betydningsfulle rolle med å innføre skriftspråklige ressurser i leken. Ved å innføre for eksempel «handlelister» i leken tilbys elevene muligheter til å leke med aspekter av den skriftspråklige kulturen, og kan etter hvert ta over initiativet fra førskolelæreren. Funn fra en intervensjonsstudie av Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula og Munter (2013) bekrefter at voksenrollen kan bidra til å utvikle lekaktiviteten til et høyere, og mer avansert nivå. Men det vises også til at det krever at den voksne er en genuin lekepartner i møte med barna i rolleleken. Av andre studier i denne kategorien indikerer funn fra Colliver og Arguel (2016) at voksne kan påvirke hva barn velger å leke med i egen fri lek, på grunnlag av at barna i pilotstudien viste interesse for lese- og skriveaktiviteter demonstrert av voksne. Resultatene antyder at dette er en måte man kan integrere akademisk læring, som ikke presser barn til å lære, men som trigger deres interesse til å leke med, og lære om, oppgaver voksne møter i arbeidslivet. Indikasjonene i denne pilotstudien kan støttes av funnene fra Walsh et al. (2011) som beskrevet i kategorien om lek og læring.

### 1.2.3 Lekens potensial for autentiske skrivemuligheter

Flere studier har funnet at leken kan bidra til at barn får behov for skriften og dermed tar i bruk skriften på eget initiativ. Breathnach, Danby og O’Gorman (2017) undersøkte hvordan barn ser på lek og arbeid i klasseromsaktiviteter, gjennom observasjoner og samtaler med elever og lærere i en førskoleklasse i Australia. De fant blant annet at barn verdsatte valgfrihet og egenaktivitet i undervisningen, og at barn selv tok initiativ til aktiviteter som de omtalte som «arbeid», som for eksempel skriving, når det var relevant for aktiviteter som de selv satt i gang. En interessant oppdagelse er at barna beskrev skriving som lite morsomt fordi: det tar lang tid, det er for mye skriving og det er for mange grupper. Likevel tok de ved flere anledninger i bruk skriften frivillig under lek, for eksempel ved å skrive navnelapper eller for å skape mer mening i leken. Et relevant funn i studien er dermed at konteksten arbeidet (for eksempel skriving) skjer i, er av betydning. Når elevene får ta egne valg og være aktive i prosessen, opplever de læringen som mer meningsfull enn når de *må* utføre en arbeidsoppgave. Med lignende metode undersøkte Bollinger og Myers (2020) hvordan skriving blir fremmet i to lekbaserte førskoleklasserom. De fant at lærerne verdsatte autentiske og kreative skrivemuligheter i stedet for bruk av oppgaveark og tilføring av akademisk press. Studien presenterte fem lekbaserte stasjoner som ble observert i de to klassene: *Dramatic Play*, *Sistine Chapel*, *Gross Motor*, *Message* og *art station*. Et av eksemplene som ble trukket fram var hvordan barnas skriving ble en naturlig del av den dramatiske leken. Eksempelet fremhever den spontane rollen skriving har i et lekbasert klasserom, ved at elevene tar i bruk skriftspråket fordi de har behov for det i leken. En annen studie som gjorde et lignende funn, selv om fokuset på forskningen dreide seg rundt lærerens rolle, er Magnusson og Pramling Samuelsson (2019), som i samsvar med Breathnach et al. (2017) og Bollinger og Myers (2019) også fant at barna var engasjerte og aktive i å plukke opp skrift og skriftspråklige verktøy i sin lek.

### 1.2.4 Sammenhengen mellom lek og språklig utvikling

Til sist er det flere studier som gjennom sin forskning finner en sammenheng mellom lek og utvikling av språklige ferdigheter. Ved hjelp av video- og lydopptak undersøkte Fekonja, Umek og Kranjc (2005) elevers språkbruk i tre ulike settinger: fri lek, rutinemessig aktivitet (frokostsituasjon) og klassesamtale veiledet av læreren. De fant at barn snakket betydelig mer, og brukte mer komplekse syntaktiske konstruksjoner i fri lek enn i de andre settingene. Funnene viser dermed at lek bidrar til å oppmuntre barnas språkutvikling og metalingvistiske ferdigheter. Stagnitti, Bailey, Stevenson, Reynolds og Kidd (2016) fant mye av det samme da de så på vekst i barns språkutvikling ved bruk av en lekbasert læreplan kontra tradisjonell

læreplan. De fant at barna som hadde en lekbasert læreplan viste betydelig forbedring i både lekekompetanse og narrative språkferdigheter, i tillegg kom det frem at den lekbaserte tilnærming bidro til utvikling av elevenes grammatiske kunnskap. Funnene viser at lekbasert læring legger til rette for muntlig språkutvikling, ved at lek stimulerer språklig samspill mellom elever. Sammenhengen mellom språklig utvikling og lek bekreftes også av Quinn, Donnelly og Kidd (2018) som gjennom sin metaanalyse viser en sterk positiv sammenheng mellom symbollek og utvikling av språk.

### 1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Forskningen presentert over viser til flere måter leken kan påvirke den første lesingen og skriveingen. Likevel ser vi at mye forskning omhandler barnehagen eller «Pre School». Det er få studier som har undersøkt forholdet mellom lek og læring i de første årene på skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13). Vi ønsker derfor å få innsikt i hvordan lærerne mener de første lese- og skriveferdighetene i skolen kan utvikles gjennom bruk av lek, og for å nå dette målet har vi formulert følgende problemstilling: *Hvordan bruker lærere i begynneropplæringen lek for å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter i norskfaget?*

Med denne problemstillingen har vi et mål om å få innsikt i både hvordan og hvorfor lærere bruker lek i den første lese- og skriveopplæringen. For å underbygge problemstillingen har vi utformet tre forskningsspørsmål, som til sammen gir oss et mer nyansert bilde og den innsikten vi trenger for å drøfte problemstillingen:

- 1) *Hvordan fremstiller lærere fenomenet lek i undervisningssammenheng?*
- 2) *Hvordan beskriver lærere bruk av lek i lese- og skriveundervisningen på 1. og 2. trinn?*
- 3) *Hvilken betydning erfarer lærere at lek kan ha for elevenes lese- og skriveferdigheter i 1. og 2. klasse?*

Selv om vi har avgrenset oppgaven vår til lekens betydning for elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter i norskfaget, velger vi likevel gå inn på læreres beskrivelse av fenomenet lek i første forskningsspørsmål. For kunne drøfte hvordan lærere bruker lek og hvilke betydninger leken har for lese- og skriveopplæringen, er det vesentlig at vi har en forståelse for hva lærerne legger i begrepet lek; «Når vi skal gjøre vårt ytterste for å ivareta barns rett til lek, må begrepet lek defineres» (Öhman, 2020, s. 29). En utforsking av ulike definisjoner av begrepet lek vil derfor gå igjen i både det teoretiske rammeverket og i drøftingen. I andre forskningsspørsmål vil vi belyse *hvordan* leken blir tatt i bruk for å få et innblikk i hvilke

former for lek lærerne benytter seg av, mens i tredje forskningsspørsmål søker vi en innsikt i *hvorfor*-delen av problemstillingen.

For å begrense oppgavens omfang har vi måttet gjøre noen avgrensninger. I problemstillingen bruker vi begrepet grunnleggende lese- og skriveferdigheter. I det legger vi de ferdighetene elevene tilegner seg i den første lese- og skriveopplæringen, som vil bli nærmere forklart i delkapittel 2.1. Det vil si at vi ikke går inn på lese- og skriveferdighetene elevene utvikler senere i skoleløpet. Et annet begrep vi bruker i problemstillingen er begynneropplæring. Det er et begrep som har blitt brukt på ulike måter og med ulikt innhold i forskningslitteraturen de siste årene (Hoff-Jensen et al., 2020). Ulike forskere tidfester begynneropplæring ulikt og Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal (2020) beskriver at noen knytter begynneropplæringen til de to første skoleårene, mens andre mener at den kan vare opp til 4. klasse. I og med at vi fokuserer på den første lese- og skriveopplæringen, så ser vi det som hensiktsmessig å avgrense begynneropplæringen til 1. og 2. trinn i denne oppgaven. Ettersom vi forsker på de yngste barna i skolen kunne det vært interessant å se på overgangen mellom barnehagen og skolen, og drøfte hvilken betydning lek har i denne sammenhengen. Men for å avgrense har vi valgt å ikke legge vekt på dette. Det samme gjelder utfordringer ved å bruke lek i undervisningen, da vi ønsker å bruke plassen på å fremme koblingen mellom skriftspråklig utvikling og lek.

Den tidligere forskningen og erfaringene vi har gjort oss gjennom praksis har ført oss inn på en problemstilling som ser på krysningspunktet mellom lek og utvikling av lese- og skriveferdigheter. Vi har sett at leken legitimeres gjennom styringsdokumentene og den tidligere forskningen bekrefter at leken har en verdi i skolen, men er det egentlig rom for lek i den resultatorienterte skolen i dag? Hvilken lek er og skal være gjeldende? (Becher et al., 2019; Øksnes & Sundsdal, 2020). Som nevnt tidligere opplever flere lærere det som krevende å implementere lek i undervisningen, både på grunn av faglig press og følelsen av kaos. Derfor ønsker vi å se på hvordan et utvalg lærere bruker lek i undervisningen, og se på hvilke fordeler disse lærerne ser ved implementeringen av lek. Det er interessant nettopp fordi *hvordan*-spørsmålet i læreplanen er åpent for tolkning og det derfor er opp til den enkelte lærer på hvilke måter de velger å fremme leken i skolen. Tenker lærerne det er mulig å oppnå læreplanens mål ved hjelp av leken?

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler. Vi har nå presentert det første kapittelet, hvor undersøkelsens bakgrunn, tidligere forskning, problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger er blitt fremstilt. I kapittel 2 vil vi redegjøre for det teoretiske rammeverket



som er relevant for forståelsen av oppgavens tema og videre drøfting. Først presenteres et sosiokulturelt syn på læring, som danner grunnlaget for oppgavens læringsyn. Videre vil vi belyse den første lese- og skriveopplæringen, som innebærer både faser i den første lese- og skriveopplæringen og ulike komponenter som er viktig for å utvikle grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Dernest belyser vi ulike perspektiver på lek, med hovedfokus på Lillemyrs (2019; 2020) dimensjoner: *lekens egenverdi, læring gjennom lek og lekens motivasjon*. I den siste delen av kapittel 2 setter vi søkelys på lekens rolle i lese- og skriveopplæringen, der vi redegjør for ulike former for skriftspråkstimulerende lek. I kapittel 3 presenteres oppgavens metodiske tilnærming, som er forankret i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Kapitlet har en tredelt struktur der vi nøye gjennomgår hva som blir gjort før, under og etter datainnsamlingen. Vi drøfter også oppgavens kvalitet og etiske vurderinger. I kapittel 4 vil vi presentere funnene fra datainnsamlingen, der oppgavens forskningsspørsmål danner strukturen. I kapittel 5 drøfter vi funnene i lys av teori og tidligere forskning, med en overordnet struktur som baserer seg på lekens dimensjoner. I det sjette og avsluttende kapitlet oppsummerer vi sentrale funn sett opp mot oppgavens overordnede problemstilling, drøfter begrensninger og implikasjoner, før vi presenterer forslag til videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

For å kunne gjøre en faglig drøfting og analyse av det innsamlede datamaterialet vil det være nødvendig å belyse ulike teoretiske perspektiver om lek og lese- og skriveopplæring. I det følgende vil presentere et overordnet sosiokulturelt syn på læring. Derneft vil vi definere den første lese- og skriveopplæringen og redegjøre for ulike faser i lese- og skriveutviklingen, samt komponenter som er viktige for å utvikle elevenes skriftspråklige ferdigheter. Vi vil videre belyse begrepet lek, hvor vi går inn på ulike dimensjoner ved leken, før vi diskuterer leken i skolen. I den siste delen setter vi fokus på lekens rolle i lese- og skriveopplæringen, og gjør rede for ulike former for skriftspråkstimulerende lek.

Både barn og voksne har best læringsutbytte når de er sosiale og deltar i en kultur (Lillemyr, 2020, s. 19; Lunde & Brodal, 2022, s. 43). Og som læreplanen understreker så kan ikke faglig læring skilles fra sosial læring; «I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 10). Lekens verden er i stor grad *en sosiokulturell verden*, og gjennom leken vokser barnet inn i kulturen og tar i bruk kulturens redskaper (Lillemyr, 2020). Vi vil i denne oppgaven i hovedsak se lek og læring fra et sosiokulturelt syn, som bygger på tanken om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosiale praksiser (Lillemyr, 2020, s. 38). En sentral pedagog i denne teorien er Lev Vygotsky, som kan regnes som selve grunnlaget for sosiokulturell teori (Lillemyr, 2020, s. 109). Vygotsky (1978, s. 102) beskriver lek som meningsfullt for læring, blant annet ved at barnet i leken blir «et hode høyere enn seg selv». Leken fører dermed barnet inn i den proksimale utviklingssonen, som han beskriver som avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået der eleven klarer å løse problemet på egenhånd, og nivået for potensiell utvikling der eleven kan løse problemer med veiledning fra voksne eller mer kompetente jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotsky så også en kobling mellom leken og språket, noe som gjør teorien hans spesielt interessant for vår oppgave. Han legger vekt på at språket og leken samhandler og forsterker hverandre i barnets utvikling. Blant annet ved at språket kan gi barn ord og begreper som de kan bruke i leken, mens leken gir barnet mulighet til å bruke språket på en meningsfull og kreativ måte. I tillegg gir leken barnet mulighet til å eksperimentere med symboler og uttrykk, noe som kan bidra til utvikling av språkforståelse og språkkompetanse. Han poengterer også at lesing og skriving bør være meningsfullt for barna og at den skal vekke et iboende behov hos dem, noe som kan gjøres gjennom lek (Vygotsky, 1978, s. 118).

## 2.1 Den første lese- og skriveopplæringen

For å besvare problemstillingen er det relevant å avklare hvilken del av lese- og skriveopplæringen vi fokuserer på, og hva lesing og skriving egentlig er. Lese- og skriveopplæringen er en stor del av elevenes norskundervisning, spesielt i begynneropplæringen, og den rommer svært mye. Selv om lesing og skriving er store begreper, velger vi likevel å omtale begge deler i denne oppgaven. Grunnen til det er at lese- og skriveutviklingen ikke kan sees på som uavhengige prosesser. De påvirker hverandre på ulike måter gjennom hele utviklingen og beriker hverandre gjensidig (Lyster, 2011; Traavik & Alver, 2008). Noen barn skriver seg til lesing, mens andre leser seg til skriving. For å mestre både lesing og skriving krever det blant annet at man knekker den alfabetiske koden. Vi vil derfor omtale lese- og skriveferdigheter samtidig gjennom hele oppgaven.

I grunnskolen starter lese- og skriveopplæringen i begynnelsen av førsteklasse og utvikler seg gjennom hele skoleløpet. Man kan dele lese- og skriveopplæringen opp i *den første* og *den andre lese- og skriveopplæringen*, og på grunn av begrenset omfang velger vi å kun fokusere på den første lese- og skriveopplæringen. Hekneby (2011, s. 46) beskriver den første lese- og skriveopplæringen som: «den som foregår til elevene har knekt lesekoden og kan avkode ord og lese og forstå enkle ytringer». Målet er at elevene skal oppnå de ferdighetene som skal til for å lykkes med lesing, og at de blir motivert og interessert i å lese (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39). Det er mange ferdigheter som kreves for å «lykkes med lesing og skriving», og dermed mange aspekter som inngår i den første lese- og skriveopplæringen.

Lesing og skriving har både en teknisk komponent, henholdsvis avkoding og innkoding, og en innholdskomponent, henholdsvis innholdsforståelse og budskapsformidling (Traavik, 2014, s. 89). Dette blir fremstilt i de mye brukte lese- og skriveformlene, som søker til å beskrive hva som må ligge til grunn for at lesing eller skriving skal finne sted. Gough og Tunmer (1986) bruker formelen *lesing = avkoding x innholdsforståelse* for lesing, og senere har også *motivasjon* blitt lagt til i formelen (Traavik, 2014, s. 87). Hagtvet (2004, s. 276) bruker en tilsvarende formel for skriving: *skrivning = budskapsformidling x innkoding (x motivasjon)*. Alle faktorene i formlene er viktige, og de er avhengige av hverandre; Hvis den ene faktoren i likningen er lik null, så vil resultatet også bli null (Gough & Tunmer, 1986). Det vil si at dersom for eksempel avkodingen eller motivasjonen er mangelfull, så vil ikke lesing kunne oppstå. Det er verdt å merke seg at Lyster (2011, s. 38) drøfter bruken av begrepet «teknisk» i forbindelse med ordlesing som uheldig. Hun legger frem at ordavkoding ikke er en språkuavhengig delprosess, den er sterkt knyttet til bearbeidningen av språkets

fonologiske elementer. Hun stiller derfor spørsmål til om ordavkoding og forståelse egentlig kan skilles, ettersom leseren stadig vil være på jakt etter meningen i ordet som avkodes.

### 2.1.1 Faser i lese- og skriveutviklingen

Barns lese- og skriveutvikling kan deles inn i ulike faser (Traavik, 2014, s. 88). I takt med at elevene går gjennom disse fasene, oppnår de målet med den første lese- og skriveutviklingen og utvikler ferdigheter i tråd med kompetansemålene i norsk etter 2. trinn, som å kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartement, 2019). Fasene i lese- og skriveutviklingen blir ofte presentert hver for seg, men i og med at utvikling av leseferdigheter og skriveferdigheter går parallelt og om hverandre (Traavik & Alver, 2008), velger vi her å beskrive fasene samtidig.

Den første fasen i barns skriftspråkutvikling kalles pseudoskriving og -lesing. I denne fasen «leser» barnet ord ut ifra kontekst og de etterligner skrift de observerer rundt seg (Traavik, 2014; Traavik & Alver, 2008). Deretter begynner barna med bokstavutforskning. Det er en fortsettelse på pseudoskrivingen, men inneholder også tilfeldige bokstaver barnet er kjent med. Denne fasen går gjerne parallelt med pseudolesing (Traavik, 2014, s. 88). I neste fase leser og skriver barna enkelte ord som ordbilder. De husker ordbildet til ord de har sett ofte eller ord som er viktige for dem, men det er viktig å påpeke at sammenhengen mellom fonem og grafem ikke er forstått enda (Traavik, 2014). Den neste fasen, fonologisk lesing og – skriving, kan regnes som et vendepunkt i barnas lese- og skriveutvikling (Traavik, 2014), og det er overgangen til denne fasen som vil være hovedfokuset i denne oppgaven. Her forstår barna sammenhengen mellom fonem og grafem, og vi kan si at de har knekt den alfabetiske koden. Barna har nå utviklet en relativ god fonologisk bevissthet og skriver ord slik de høres ut (Traavik, 2014; Traavik & Alver, 2008, s. 69). Avkodingen skjer riktig nok ikke helt automatisert og lesing og skriving krever her mye energi, noe som kan gå på bekostning av innholdsforståelsen. Gjennom stadige møter med lesing og skriving vil elevene etter hvert nærme seg ortografisk skriving og lesing, som beregnes som den siste fasen i lese- og skriveutviklingen. Barna vil gradvis skrive flere og flere ord korrekt, og lesingen vil bli flytende (Traavik, 2014).

### 2.1.2 Viktige komponenter for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter

For at elevene skal mestre de grunnleggende lese- og skriveferdighetene, er det en del faktorer som må være på plass. I National Reading Panel (2000) blir ordforråd, språklig bevissthet, fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap trukket frem som viktige områder for å utvikle god leseferdighet, og i og med at lesing og skriving er så tett knyttet opp til hverandre

vil vi legge til grunn at disse områdene også er viktige for å utvikle gode skriveferdigheter. I det følgende vil vi gå inn på disse komponentene. I tillegg vil vi se nærmere på motivasjon, da dette er en viktig faktor for å mestre lesing og skriving, noe som kommer tydelig frem i leseformelene som er presentert tidligere.

#### *2.1.2.1 Muntlig språkutvikling og ordforråd*

God muntlig språkutvikling er den viktigste forutsetning for å utvikle et godt skriftspråk (Traavik, 2014, s. 94). Det muntlige språket legger altså grunnlaget for den skriftspråklige utviklingen, og en viktig del av det å utvikle gode lese- og skriveferdigheter er å aktivt bruke språket i meningsfulle sammenhenger (Traavik, 2014, s. 44; Traavik & Alver, 2008). Det kan for eksempel skje gjennom dialog med andre, men også gjennom språkstimulerende aktiviteter som rim, regler, sang, og ikke minst gjennom lek hvor det kommunikative samspillet står sentralt. Ifølge Høigård (2019) har rolleleken en spesiell mulighet til å fremme dialog mellom barn. Gjennom samtale med andre kan elevenes begreps- og ordforråd utvides (Traavik, 2014, s. 94; Traavik & Alver, 2008, s. 44), spesielt dersom eleven samtaler med en «mer kompetent annen» (Vygotsky, 1978). I tillegg bidrar samtale til forståelse for hvordan språk brukes i ulike situasjoner, og de lærer om språket som system (Traavik & Alver, 2008, s. 44).

Et godt ordforråd gir elevene tilgang til å forstå ordene som avkodes, noe som er nødvendig for å utvikle funksjonelle leseferdigheter (Jean & Geva, 2009, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Et skriftlig ord er ikke nødvendigvis forstått kun ved at eleven har gjort det om til en «lydpakke». Ordet må få en semantisk identitet, en betydning som barna forstår (Lyster, 2011, s. 40), og slik blir ordforståelse sentralt for elevenes leseutvikling (National Reading Panel, 2000). Lundetræ og Walgermo (2021, s. 41) trekker frem at i begynneropplæringen bør arbeid med å øke elevenes ordforråd ta utgangspunkt i elevenes muntlige språk og lytteforståelse, da dette ofte er mer utviklet enn det språket elevene klarer å lese. Forståelsen for ord som blir presentert muntlig og ord som blir presentert skriftlig har en klar sammenheng (Lyster, 2009, s. 236), og et godt muntlig ordforråd er derfor viktig for elevenes lese- og skriveutvikling. Forskning har vist at et utviklet ordforråd er den viktigste enkeltfaktoren for at en skal bli god til å skrive og lese (Traavik & Alver, 2008, s. 43), da leserens ordforråd påvirker både avkodingsferdigheter og leseforståelsen (Lyster, 2009, s. 231; National Reading Panel, 2000). Lyster (2009, s. 238) trekker likevel frem at det hovedsakelig er leseforståelsen som vil bli påvirket av et dårlig ordforråd, og det derfor er viktig å jobbe parallelt med ordforråd og leseopplæring.

### *2.1.2.2 Språklig bevissthet*

En av forutsetningene for å kunne knekke lese- og skrivekoden er utvikling av språklig bevissthet (Traavik, 2014, s. 89; Traavik & Alver, 2008, s. 52). Språklig bevissthet handler om evnen til å se språket utenfra. En må kunne se på både formsiden og innholdssiden ved språket (Frost, 2005, s. 21; Traavik, 2014, s. 89). Det kan sees på som et bindeledd mellom talespråklig kompetanse og lesing og skriving, da språklig bevissthet kan stimuleres i muntlige aktiviteter, men får mest betydning i skriftspråket (Hagtvet, 2004, s. 235). Det er flere former for språklig bevissthet. Traavik (2014, s. 90-91; 2008, s. 53) legger frem fonologisk-, morfologisk-, semantisk-, syntaktisk-, tekst- og pragmatisk bevissthet, som ulike former for språklig bevissthet som alle er viktige for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter. Skolestarteren har et velutviklet lingvistisk system, men er ofte ikke klar over systemets struktur. For å utvikle god lese- og skriveferdighet er det essensielt at elevene blir bevisste på dette systemet (Lyster, 2011, s. 89). Hagtvet (2004, s. 67) trekker frem at det spesielt er bevisstheten om fonemstrukturen i ordet man har i tankene når man snakker om at språklig bevissthet er en forutsetning for å lære å lese og skrive. I en studie gjort av Frost (2005) ble det blant annet vist at barn med høy fonembevissthet var i stand til å anvende bokstavene de lærte til lesing og skriving i større grad enn barn med lav fonembevissthet. Vi vil derfor hovedsakelig fokusere på den fonologiske bevisstheten videre i denne oppgaven.

Fonologisk bevissthet innebærer å forstå at talespråket er satt sammen av ulike språklyder, og å kunne lytte ut lyder og stavelser i ord og setninger (Traavik, 2014, s. 90). Den fonologiske bevisstheten er viktig å vektlegge i begynnelsen av opplæringen, da det å forstå at talespråket er satt sammen av lyder er avgjørende for å knekke den alfabetiske koden (Traavik, 2014, s. 91). Forskning fra National Reading Panel (2000) bekrefter viktigheten av fonologisk bevissthet for elevenes lese og skriveferdigheter. Panelet undersøkte virkningen av undervisning i fonologisk bevissthet, og fant ut at det bidro til å bedre elevenes lese- og staveferdigheter. Et interessant funn er også at de fant at opplæringen i fonologisk bevissthet har mest effekt når det blir kombinert med bokstavinnlæringen. Det vil si at det er en fordel å jobbe med fonologisk bevissthet og bokstavinnlæring parallelt. Lundetræ og Walgermo (2021, s. 44) beskriver at det kan være enklere for elever å bli fonologisk bevisste når de samtidig arbeider med bokstaver, fordi de skrevne bokstavene kan fungere som en visualisering og konkretisering av talespråket og fonemene, og dermed lette abstraheringen. Det er flere måter å arbeide med språklig bevissthet i klasserommet. Før skriftspråkkoden er knekt kan man utvikle elevenes språklige bevissthet ved bruk av muntlige aktiviteter (Traavik

& Alver, 2008, s. 54). Dette kan blant annet gjøres gjennom ulike former for språkleker, som vi kommer tilbake til senere.

### *2.1.2.3 Bokstavkunnskap*

Som nevnt er det avgjørende å kombinere fonologisk bevissthet og bokstavopplæring for at elevene skal få mulighet til å mestre det alfabetiske skriftspråket. Det å ha evnen til å gjenkjenne og forme store og små bokstaver og vite hvilke fonemer som representerer hvert grafem, altså det å ha god bokstavkunnskap, er helt essensielt for å mestre skriftspråket (Lundetræ & Walgermo, 2021; Traavik & Alver, 2008). Dersom barnet ikke kjenner alle bokstavene må de bruke tid og energi på gjetting for å få ordbildet til å gi mening (Traavik & Alver, 2008, s. 56). Det er likevel viktig å huske på at bokstaver i seg selv ikke har noe mening. Det er derfor lønnsomt å kombinere bokstavinnlæring med lese- og skriveaktiviteter som er meningsfulle for barna (Ehri, 2004, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). På den måten kan elevene bruke bokstavene fortløpende, og dermed få en forståelse for meningen bak bokstavinnlæringen (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). Dersom barna opplever det nyttig å lære bokstaver, fordi de har behov for dem for å kunne lese og skrive, så har de fleste forutsetning for å lære bokstavene på kort tid, gjerne flere bokstaver i uken (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 59).

### *2.1.2.4 Motivasjon*

En siste faktor vi vil trekke fram som viktig for elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter er motivasjon. Som nevnt tidligere er motivasjon en av tre grunnleggende aspekter ved både lesing og skriving (Hagtvet, 2004; Traavik, 2014). «Motivasjon er en forutsetning for mental tilstedeværelse under skrivingen, uten engasjement blir teksten uten reell mening for den som skriver den» (Hagtvet, 2004, s. 276). Dersom et barn mangler motivasjon for å skrive eller lese, er det vesentlig at læreren finner mulige årsaker til at motivasjonen mangler. Manglende skrivemotivasjon skyldes ofte at barn er misfornøyde med egne skriveprodukter eller at skriving forbindes med tvang. Det å gi elevene lese- og skrive erfaringer som er utført med lyst og som gir mestringsfølelse kan derfor være en vei til suksess (Hagtvet, 2004, s. 316). Forskning viser at utvikling av faktiske leseferdigheter henger sammen med tro på egne leseferdigheter (Toste et al., 2020, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 57), og det viktigste tiltaket for å fremme mestringstro er å gi elevene følelsen av å mestre lesing (Lundetræ & Walgermo, 2021).

Som vi skal gå nærmere inn på i delkapittelet 2.2.1 om lekens dimensjoner, så rommer leken et stort potensial for motivasjon. En måte å gi elevene en følelse av mestring kan være ved å

la dem lekeskrive. Hagtvet (2004, s. 311) bruker begrepet *lekeskriving* om aktiviteter der barn leker at de skriver uten at de tar i bruk det alfabetiske prinsippet som kobler fonemer til bestemte grafemer. En av fordelene med lekeskriving er at den gir barna mulighet til å øve og feile på egne premisser, på samme måte som i annen lek. Det er ikke like skummelt å feile når man leker, fordi leken er på liksom. Lekeskrivingens ufarlighet kan gjøre det motiverende for elevene å utforske skriftspråket. En annen fordel med lekeskriving er at den gir barnet mulighet til å fortsette tekstsakingen selv om hen ikke husker hvordan en bokstav skrives. Hagtvet (2004, s. 313) beskriver at elever helt opp i tredjetrinn har opplevd det som befriende å få muligheten til å bruke fantasitegn når de glemmer en bokstav. Hun presiserer likevel at det ikke er hensiktsmessig å tvinge barn til å lekeskrive. Dersom barnet er mer motivert for å skrive «ordentlige» bokstaver, bør læreren stimulere for denne utviklingen.

## 2.2 Hva er lek?

For å kunne undersøke bruken av lek i skolen er det hensiktsmessig å ha en grunnleggende forståelse av fenomenet lek. Til tross for at vi alle har lekeerfaringer med oss i livet og de aller fleste intuitivt forstår hva lek er, så har det likevel vist seg å være utfordrende når vi skal forsøke å gi en fullstendig forklaring eller entydig definisjon på hva lek er (Lillemyr, 2020, s. 32; Öhman, 2020, s. 52). Flere har derfor kommet fram til at det er karakteristisk ved leken at den er krevende å avklare, og at den *unndrar* seg våre forsøk på å definere den (Eik et al., 2011; Lillemyr, 2020; Öhman, 2020). Det grunnes at lek er et allsidig og flertydig fenomen, med mange uttrykksformer, som det er vanskelig å skille fra andre fenomener eller aktiviteter (Lillemyr, 2019, 2020; Öhman, 2020); Man kan leke på utallige måter og leken påvirkes av deltakerne som er med i den, den kan arte seg helt ulikt for ett barn enn for et annet basert på lekeerfaringer og interesser, og lekeinnhold og tema kan skifte fra et øyeblikk til et annet (Lillemyr, 2020; Öhman, 2020). Ved at leken har vist seg krevende å avklare og definere, er det heller blitt vist til lekens karakteristiske trekk i forsøk på å forklare den. Slike karakteristiske trekk er for eksempel at lek er barnas verden, det er deres naturlige væremåte og har ikke noe mål utenom seg selv; leken er lystbetont og gir glede; det er en spontan aktivitet som er egenmotivert og frivillig; det er en fri og kreativ tilstand hvor virkelighetens rammer oppheves, altså at det som skjer det skjer «på liksom» og er farget av fantasi; og leken preges ofte av et sosialt samspill, som forutsetter kommunikasjon og interaksjon (Eik et al., 2011; Lillemyr, 2020; Öhman, 2020). En annen måte å karakterisere lek på kan også være å vise til ulike leketyper, slik som for eksempel rollelek, konstruksjonslek, fantasilek, symbollek, frilek og så videre (Lillemyr, 2020, s. 34; Lunde & Brodal, 2022, s. 103).



### 2.2.1 Lekens dimensjoner

På bakgrunn av at leken er kompleks og vanskelig å definere er det også gjort forsøk på å forklare leken ved å gi den egenskaper og dimensjoner. Basert på Joseph Levy (1978) sin flerdimensjonale modell har Ole Fredrik Lillemyr (2019, 2020) forsøkt å gi en forklaring på barns lek ved å trekke frem særlig tre dimensjoner; *lekens egenverdi*, *lekens nytteverdi* og *lekens motivasjon*. Lillemyr (2020, s. 40) presiserer at dette ikke er en definisjon av lek, men et forsøk på å se lek i et helhetlig, dimensjonalt perspektiv. Det er også ulike oppfatninger om hvorfor leken er betydningsfull for barn, noe som gjør det til et verdiladet begrep, som defineres alt ettersom hvilket ståsted man betrakter det fra (Becher et al., 2019, s. 15; Lillemyr, 2019). På bakgrunn av dette og at lek er et komplisert fenomen, mener Lillemyr (2020, s. 71) at en ikke kan belyse lekens kompleksitet med bare én teori. I den forbindelse trekker han blant annet frem sosiokulturelle-, sosialantropologiske- og filosofiske tilnærminger for å belyse leken, basert på at de har et forenlig verdigrunnlag og at de vil kunne utfylle hverandres perspektiver (Lillemyr, 2019, 2020). Selv om Lillemyr poengterer at det trengs flere teoretiske tilnærminger for å belyse leken, velger vi som tidligere etablert å hovedsakelig fokusere på et sosiokulturelt perspektiv.

#### 2.2.1.1 Lekens egenverdi

Den første dimensjonen som trekkes frem er *lekens egenverdi*, som gjerne omtales som et av de viktigste særtrekkene ved leken (Lillemyr, 2019, s. 62). Lekens egenverdi innebærer at leken ses som et mål i seg selv uten å være middel for noe annet (Lillemyr, 2019, 2020; Öhman, 2020). Barna leker fordi det er gøy og lystbetont og for lekingens egen skyld (Lillemyr, 2019, 2020; Öhman, 2020); De krabber på gulvet og bjeffer som en hund, de kjører lekebil over rekkverket og de hopper i den søledammen når det regner. Lekens egenverdi knyttes sådan til at leken er barnas naturlige eller typiske væremåte, og at det på mange måter er deres verden (Lillemyr, 2020). Lekens egenverdi handler med andre ord om en tilstand med verdi i seg selv, ut ifra de opplevelsene det gir, farget av glede, fantasi, kreativitet, selvstendighet, mestring og en opplevelse av å høre til (Lillemyr, 2019; Öhman, 2020). Det er en virksomhet som begrunner seg selv (Broström, 2019, s. 45). Ifølge Öhman (2020, s. 79) innebærer det å respektere lekens egenverdi at man som voksen virkelig setter pris på lekingen, og det krever at man grundig tenker gjennom sitt syn på mennesket, barnet og leken.

#### 2.2.1.2 Læring gjennom lek

Den andre dimensjonen er *læring gjennom lek*, også kalt lekens *nytteverdi*, som omhandler hvilken nytte og læring leken kan gi og bidra til. For selv om barn er «lykkelig uvitende» om

det, handler leken dypere sett om å lære og mestre noe som er av stor betydning for deres liv (Lunde & Brodal, 2022, s. 107). Det handler om at leken kan trene mange funksjoner for barnet, slik som å stimulere til intellektuell-, språklig-, emosjonell-, sosial og fysisk-motorisk utvikling (Lillemyr, 2020; Lunde & Brodal, 2022). Det er også knyttet til at leken er et viktig kultur- og samfunnsfenomen og en viktig del av barnas sosialisering (Lillemyr, 2020, s. 35-36). Det er et kulturfenomen ved at leken er dypt forankret i barnekulturen, og barnekulturen spiller en viktig rolle for barnas sosialisering (Lillemyr, 2020, s. 188). «Leken er barns «klasserom» på den måten at det er i leken barna prøver og øver på den lokale kulturen – den kulturen de selv skal bli en del av, forvalte og ivareta» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 85). Det er nettopp gjennom leken at barna bearbeider og utforsker sine tanker, erfaringer og kunnskap om samfunnet rundt seg (Eik et al., 2011, s. 17). På den måten lærer barnet å kjenne omverdenen, men også seg selv, gjennom erfaringer og opplevelser i leken. Lillemyr (2020) mener at barna senere kan bygge på disse erfaringene for læring og dannelse, og leken danner sådan også en viktig funksjon for storsamfunnets kultur. Å leke krever lekeerfaringer, på samme tid som det gir lekeerfaringer. Med lekeerfaringer og andre ytre impulser utvikles leken videre, og lekens kompleksitet vil da kreve stadig mer avanserte kognitive evner. De kognitive evnene vil på samme tid også utvikles av at barnet er lekende (Öhman, 2020, s. 134). Den sosiokulturelle tilnærmingen og Vygotsky (1978) belyser denne dimensjonen gjennom vektlegging av den språklige og sosiale læringen som leken kan gi. Språket styrer tenkningen, og ettersom språk og kommunikasjon ofte er en sentral del av leken, spiller derfor leken en direkte rolle i barnets kognitive utvikling (Eik et al., 2011, s. 17). Leken innebærer også metakommunikasjon. Det handler om at barna i leken snakker om leken: «nå leker vi», som betyr at det vi gjør nå, er på liksom (Broström, 2019, s. 46; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 22). Dette metanivået i lekingen støtter utviklingen av et tenkende perspektiv (Öhman, 2020, s. 137).

### *2.2.1.3 Lekens motivasjon*

Lekens inspirasjon, motivasjon og engasjement er den tredje dimensjonen som trekkes frem som et særtrekk ved leken. Som vi nå vet er lek en viktig del av barnas liv og utvikling, og de leker fordi det gir glede og fryd, fordi leken i seg selv engasjerer. Det handler både om en slik *indre* motivasjon, lekens evne til å skape engasjement og interesse hos barnet, men også om en *sosial* motivasjon i utviklingen av sosiale relasjoner og vennskap. Det innebærer barnets søken etter sin identitet og utvikling av selvoppfatning, ved at leken representerer en «rik arena for utprøving av følelser og tenkning» (Lillemyr, 2020, s. 160). I tillegg til et behov for

og en opplevelse av tilhørighet, og at de i den sammenheng utvikler sin sosiale kompetanse og får stimulert sin sosiale motivasjon. Den sosiale læringen i leken sies å være viktig for læring generelt ettersom sosial kontekst og sosiale relasjoner «påvirker mestring og prestasjoner på alle områder» (Lillemyr, 2020, s. 160). Vennskapsrelasjoner og opplevelsen av sosial og kulturell tilhørighet har vist seg å virke sterkt inn på både trivsel og læring, og mange mener derfor at sosial motivasjon er grunnleggende for motivasjon generelt (Lillemyr, 2020). Det ligger sådan et stort motivasjonsaspekt i leken, som Lillemyr (2020), og Johansson og Pramling Samuelsson (2009, s. 23-24), mener gir indikasjoner på at leken kan ha et stort pedagogisk potensial.

### 2.2.2 Lek i skolen

Det kan være problematisk av flere grunner dersom leken blir fraværende i begynneropplæringen. Broström (2019, s. 43) knytter dette til de generelle egenskapene ved lek, slik som at leken er barnas grunnleggende væremåte, den bidrar til deres læring og utvikling, trivsel og trygghet, og er en viktig del av deres sosialisering med andre barn. I læreplanen (Kunnskapsdepartement, 2017) står det at elevene skal lære og utvikle seg ved hjelp av blant annet sansing, tenkning og praktiske aktiviteter, og Lillejord et al. (2018, s. 14) påpeker at «når lek integreres i læringsaktiviteten, kan barna bli aktive lærende, slik lovverk og læreplaner forutsetter». En aktiv lærende kropp legger også Vingdal (2018, s. 38) vekt på, som beskriver at barn har et stort behov for mye fysisk aktivitet for å bli komfortable i sin stadig voksende kropp. Det er altså avgjørende at lekens karakteristikk bevares, men det krever lærere som har lekekompetanse og som syns det er gøy å leke med barn (Broström, 2019, s. 53). Og selv om voksne aldri kan leke akkurat som barn, handler det om at de kan være en lekekamerat som er lekende, respekterer barnet og lekens dynamikk, og ser det lærende potensialet i leken (Broström, 2017). Öhman (2020, s. 88) kaller det et *lekebevisst nærvær*, at læreren må «tilby inspirasjon, miljø, materiell og impulser til og innby til leking». Det er også aktuelt i den friere leken, selv om den ofte assosieres med mindre lærerstyrte aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 13). Det kan for eksempel innebære at læreren legger til rette for bruk av skriftspråket ved å gjøre skriftspråklig materiell og -ressurser tilgjengelig for barna. Slik som vi så i det innledende kapittelet med tidligere forskning på feltet, hvor blant annet Magnusson og Pramling Samuelsson (2019) viser til at pedagogens tilrettelegging gir barna inspirasjon, som også utvikler leken videre.

Selv om pedagoger naturlig nok vil tilrettelegge for å nå pedagogiske mål i skolen, påpeker Lillemyr (2020, s. 36) at det ikke bør stå opp mot en verdsetting av lekens egenverdi. For

eksempel vil et overdrevet fokus på lekens nytteverdi; lek lagt opp som læringsfremmende aktivitet, svekke lekens egenverdi; leken som livsutfoldelse og glede. Det vil si at pedagoger må verdsette alle lekens dimensjoner (Lillemyr, 2020). Forskning konkluderer med at elever trenger lærere som forstår verdien av lekbasert læring (Jay & Knaus i Lillejord et al., 2018, s. 19) og Eik et al. (2011, s. 43) viser til at lærerens deltakelse i leken kan gi innsikt og forståelse for elevene på individ- og gruppenivå. Sådan kobles leken til et annet viktig prinsipp i skolen, som er *tilpasset opplæring*. Det innebærer at skolen ved hjelp av variasjon og tilpasninger i undervisningen, skal stimulere den enkelte elevs «motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17). Tilrettelegging for lek i pedagogisk arbeid muliggjør ivaretagelse av den nødvendige pedagogiske differensieringen og tilpasningen til det enkelte barns evner og forutsetninger (Eik et al., 2011, s. 69; Lillemyr, 2020, s. 186).

## 2.3 Lekens rolle i lese- og skriveopplæringen

### 2.3.1 Lekende tilnærminger

Et lekbasert begrep om læring må bygge på tre premisser, som oppsummert handler om at barn lærer gjennom aktivitet, interaksjon og kommunikasjon, når aktiviteten oppleves som meningsfull, og når den stimulerer barnas fantasi og forestillingsevne (Broström, 2017). Dette kan knyttes til begrepet lekende tilnærminger som handler om at lekens mangfold gir muligheter for lekpregede aktiviteter som støtter de yngste elevenes læring, og at lekens karakter ivaretas i møte med undervisningen (Eik, 2022). Et eksempel på en lekende tilnærming til skriving viser seg i Bollinger og Myers (2020) sin forskning, som tidligere nevnt så på hvordan skriving kan fremmes i et lekbasert klasserom. En av klassene de fulgte hadde blant annet en stasjon som het «Sistine Chapel». Det innebar at barna kunne ligge på ryggen, med puter under hodet, og tegne og skrive med tusjer på et papir som var teipet under bordet. På den måten etterliknet de måten Michelangelo malte taket i Det Sixtinske kapell. Stasjonen var ofte populær blant barna, også blant de elevene som vanligvis ikke var så motiverte for å skrive. Stasjonen gir et eksempel på hvordan lekens «ånd» kan integreres med skriveundervisningen.

### 2.3.2 Skriftspråkstimulerende lek

Som vi til nå har sett er leken en viktig læringsarena for alle livsområder, det inkluderer også språket (Høigård, 2019, s. 63). Språk er viktig i mange former for lek (Eik, 2022, s. 23), og som tidligere nevnt viser Vygotsky (1978, s. 118) til at leken kan bidra til eksperimentering og meningsfulle situasjoner med skriftspråket, som begge er viktige faktorer i utviklingen av

elevenes språkforståelse og –kompetanse. Sådan blir lekens rolle når det kommer til utviklingen av de første lese- og skriveferdighetene viktig nettopp fordi den bidrar til utvikling av språklige ferdigheter (Rand & Morrow, 2021, s. 240). I det følgende vil vi redegjøre for to typer skriftspråkstimulerende lek som har stort potensial for å bidra til utvikling av elevenes begynnende lese- og skriveferdigheter; språklek og rollelek. Kombinert med den frie leken gir disse lekformene mange muligheter i norskfagets lese- og skriveopplæring.

### *2.3.2.1 Språklek*

Barn har en genuin glede for språket, og språkleker er viktige for barnets erobring av språket. Som annen lek er også språkleker fylt med humor og glede, og er ikke øving til noe annet. Likevel bidrar språkleker til å synliggjøre språket, noe som har stor betydning for elevenes språkutvikling (Høigård, 2019, s. 76), og som kan være nyttig for elevenes leseopplæring da effektiv ordlesing innebærer evnen til å lese ord i segmenter (Hagtvet, 2004). Hagtvet (2004, s. 259) beskriver at språklekene har en progresjon som går fra det enkle, altså de store segmentene (setninger, ord, rim og stavelser), til fonemer (som er mer komplisert). En naturlig progresjon vil være at barnet først mestrer lytteleker, så rimeleker, deretter leker med stavelser og til slutt leker med språklyder (fonemer).

Lytteleker kan for eksempel innebære at barna har bind for øynene mens læreren lager ulike lyder, så skal barna fortelle hva det er de hører. Slike leker kan bidra til at barna mestrer å skru av den visuelle sansen og utnytte den auditive (Hagtvet, 2004, s. 261). Språkleker som innebærer lek med rimord og regler, bidrar til å konkretisere at språket er bygd opp av språklyder, altså fonemer (Traavik, 2014, s. 91), og er dermed med på å øke elevenes fonologiske bevissthet. I arbeid med rim og regler får elevene erfare at en kan se bort fra innholdet og konsentrere seg om strukturen og de lydmessige forholdene i et ord (Frost, 2005, s. 21; Høigård, 2019, s. 76). Regler kan brukes til å lese i felleskap, eller til å utforske bokstaver, endelser og ord. På den måten blir lesing og skriving koblet sammen med språklig bevissthet og bokstavkunnskap. Regler og rim har en indirekte sammenheng med utvikling av skriftspråket, men de er viktige nettopp fordi de bidrar til utvikling av språklig bevissthet, noe som er «selve inngangen til leseutviklingen» (Frost, 2005, s. 22). I tillegg til rim og regler er «Mitt skip er lastet med» et konkret eksempel på en språklek som kan være med på å øke både elevenes fonologiske- og morfologiske bevissthet (Traavik & Alver, 2008, s. 56). Som vi har nevnt tidligere er det mindre skummelt for elever å feile når det er lek enn når det er på

alvor, og språkleker kan derfor være en god måte for elevene å oppleve mestring (Hagtvet, 2004, s. 259).

### *2.3.2.2 Rollelek og rammelek*

Rollelek er en lekeform der barna trer inn i roller som noen andre enn seg selv og handler i tråd med denne rollen (Solstad, 2014, s. 156). Her må barna forhandle med hverandre om leketema og roller, de må definere situasjonen der rollene utspiller seg, og finne på handlinger i leken (Broström, 1996, s. 93). Denne definisjonen av rollelek kobler Broström (1996) til en friere form for lek, det vil si en elevstyrt eller elevinitiert lek. Mens en mer regissert form for rollelek, altså i større grad styrt av voksne, kaller han for rammelek. I rammeleken er elevene likevel fortsatt i rolle og handler i tråd med rollen sin, og på bakgrunn av at rammelek og rollelek har så mange fellestrekk og derav gir de samme mulighetene for utvikling av elevenes muntlige og skriftlige språk, velger vi videre å omtale de om hverandre, referert til som rollelek.

Som vi tidligere har vært inne på er en av lekens styrker, med tanke på utvikling av elevenes lese- og skriveferdigheter, språket. I rolleleken utvikles elevenes språk ved at den fordrer bruk av språket i samhandlingen mellom rollene. Rolleleken er sådan helt båret av språket: elevene må ta språklige initiativ, de forhandler og forklarer, de argumenterer, begrunner, løser problemer og fantaserer i nye roller. Leken gir dermed barna rom for å ta i bruk ord de har hørt, og begrepsinnholdet i ordene kan bli tydeligere for barna (Høigård, 2019, s. 71). Med andre ord kan rolleleken også bidra til å utvikle elevenes ordforråd.

Vygotsky (1978) trekker frem rollelekens skriftspråkstimulerende mulighet i form av at det er en arena for utvikling av et representerende språk. I det ligger det at i leken kan en gjenstand representere noe helt annet. Graden av likhet mellom leke-gjenstanden og gjenstanden den forestiller er uviktig. En sammenrullet genser eller en pinne kan forestille en baby i leken, fordi man med de gjenstandene kan bruke de samme bevegelsene som når man holder en baby (Vygotsky, 1978, s. 108). Dette kan kobles til skriftspråkutviklingen da skriftspråket også består av en mengde tegn som symboliserer noe annet i den virkelige verden (Hagtvet, 2004, s. 44). I likhet med at barnet forestiller seg at en pinne er en baby i rolleleken, må barnet også forestille seg hva ord og uttrykk representerer (Hogsnes, 2022, s. 96).

I rolleleken kreves det også at elevene går ut av «her og nå»-situasjonen (Høigård, 2019, s. 71; Traavik & Alver, 2008, s. 59), på den måten må de også mestre et dekontekstualisert språk. Det vil si at elevene må klare å bruke språket og kommunisere løsrevet fra konteksten

de befinner seg i (Traavik & Alver, 2008). Å lære å lese og skrive krever at de mestrer nettopp et dekontekstualisert språk, ved at tekstene man leser ofte er skrevet på et annet tidspunkt enn den blir lest, og når vi skriver så er ofte mottakeren på et annet sted enn der teksten blir skrevet (Traavik & Alver, 2008, s. 52). I tillegg til å være kontekstuaavhengig, er språket i rolleleken også mer litterært enn det som preger barnas kommunikasjon utenfor leken. Med andre ord gir rolleleken barna erfaring med språk som ofte er nødvendig i skriftlig kommunikasjon (Høigård, 2019).

Begrepet skriftspråkstimulerende rollelek beskriver leker som omfatter (leke-)skrivning og (leke-)lesing, som for eksempel å leke skole, café, butikk, sykehus eller restaurant. Håland (2005) beskriver et eksempel på en skriftspråkstimulerende rollelek hvor elevene leker sykehus. Hun skriver at elevene i leken lagde medisiner og skrev navnelapper til, lagde skilt som viste «pasientene» hvor de skulle være, og de skrev også ned navnene til alle pasientene på en innskrivingsliste. Her fikk skrivningen et lekent preg og den hadde en nødvendig funksjon (Håland, 2005). Det vil si at en slik rollelek bidrar til at elevene tar i bruk skriften på en meningsfull måte, og får utnyttet og videreutviklet kunnskapen de har om hva skriftspråket kan brukes til (Solstad, 2022, s. 158; Traavik & Alver, 2008, s. 60). I rolleleken skriver ikke elevene fordi de får beskjed om det, men fordi de har behov for skriften i leken. For eksempel ved at en lege må skrive resepter, en kokk må skrive oppskrifter eller en far må skrive handlelister (Solstad, 2022, s. 158). Det er da viktig at skriftspråkstimulerende materiell, som for eksempel papir i ulike størrelser, penner og fargeblyanter, er lett tilgjengelig for elevene, slik at de enkelt kan ta i bruk (leke-)skriften når leken krever det (Håland, 2005, s. 13; Traavik & Alver, 2008, s. 60).

Som nevnt tidligere i avsnittet om bokstavkunnskap, er det viktig å huske på at bokstaver i seg selv ikke har noe mening (Ehri, 2004, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). Å la elevene erfare at de har bruk for skriften er derfor en viktig forutsetning for at de skal bli bevisste på at skrift faktisk har en mening og at det å lære å lese og skrive er nyttig og meningsfullt (Hagtvatn, 2004, s. 319). Skriftspråkstimulerende lek utført på denne måten kan gi elevene en naturlig interesse for lesing og skrivning, og det gir rom for tilpasset undervisning da elevene kan ta i bruk skriften på det stadiet i utviklingen de selv er. For eksempel i sykehusleken beskrevet over tok noen elever i bruk enkle bokstaver, tall og tegn som skulle representere ord, altså en form for lekeskrift (Håland, 2005). Mens andre elever ønsket å skrive ordene riktig med en gang, og hadde da gjerne behov for hjelp av en mer kompetent annen, en rolle som kan fylles av læreren (Håland, 2005).

### 3 Metode

I dette kapittelet redegjør vi for den kvalitative og empiriske, metodiske tilnærmingen til vårt forskningsprosjekt. Vi vil på en systematisk måte gå gjennom valg vi har gjort fra starten av den empiriske fasen, helt frem til analysen av datamaterialet. Det vil si alt som skjedde før, under og etter datainnsamlingen, som vil danne utgangspunktet for strukturen i kapittelet. Det innebærer at vi innledningsvis redegjør for vår vitenskapelige tilnærming og forankring, hvor vi går nærmere inn på begrunnelser for valg av metode og derav det kvalitative forskningsintervjuet. Videre utdyper vi før-fasen, som rommer en kort redegjørelse av vår pilot som ble gjennomført høsten 2022, i tillegg til utvalg- og rekrutteringsprosessen, og utarbeidelsen av intervjuguiden. Deretter presenteres selve datainnsamlingen, som ble gjennomført i form av et semistrukturert intervju. Før vi beskriver fasen etter datainnsamlingen; bearbeidningen av datamaterialet, som består av transkripsjonen av de gjennomførte intervjuene og analysen av de transkriberte dataene. Analysen baserer seg på deler av Corbin & Strauss (2008) sitt rammeverk for analyse i Grounded Theory, og den iterative analyseprosessen vil beskrives grundig. Avslutningsvis vil det gjøres rede for forskningens kvalitet, og hvordan de etiske retningslinjene er ivaretatt igjennom hele studien. Herunder beskrives forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, og det blir belyst etiske aspekter som meldeplikt, informert samtykke, valg av informanter, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne.

#### 3.1 Sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn

I samfunnsvitenskapen studeres den sosiale virkeligheten. Denne virkeligheten er kompleks, og består av uendeligheter med menneskelige samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen et al., 2016, s. 31). I forsøket på å fremskaffe ny kunnskap vil forskeren alltid ha et grunnsyn på det fenomenet han eller hun studerer, et såkalt paradigme (Kuhn, 1962, 1976 sitert i Olsson & Sørensen, 2013, s. 39). På bakgrunn av at vår studie søker til å forstå menneskelige tanker, oppfatninger og erfaringer knyttet til et fenomen, og sådan konstruere kunnskap som baserer seg på menneskelige forståelser, forankres den i samfunnsvitenskapen og et sosialkonstruktivistisk paradigme. Berger & Luckmann hevder i *The Social Construction of Reality* (1966) at menneskers oppfatninger av virkeligheten er sosialt konstruert, og påvirket av kulturelle og sosiale faktorer. Det vil også bety at kunnskap er sosialt konstruert, og at den produseres i samhandlingen mellom menneskene og deres omgivelser. I vår undersøkelse ønsker vi å skape en forståelse for, og bidra til ny kunnskap om virkeligheten i skolen. Den virkeligheten undersøker vi i samhandling med våre



informanter og deres tolkning av den sosiale virkeligheten. Vår forståelse av virkeligheten er sådant et resultat av samhandling og tolkning mellom mennesker i samfunnet.

For å konstruere ny kunnskap om den sosiale virkeligheten må det følges en bestemt metodisk vei til mål. Samfunnsvitenskapelige metoder vil således innebære hvordan en går frem for å få denne kunnskapen, men også hvordan informasjonen analyseres og hva den kan fortelle om de samfunnsmessige forholdene (Johannessen et al., 2016, s. 25). De samfunnsvitenskapelige metodene skilles gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen et al., 2016; Olsson & Sørensen, 2013). Hva man ønsker å finne ut av og vite er avgjørende for metodevalget. På bakgrunn av at formålet med vårt prosjekt er å undersøke hvordan lærere bruker lek for å utvikle og styrke elevenes lese- og skriveferdigheter i løpet av de to første årene på skolen, anser vi det som mest hensiktsmessig å benyttes av en kvalitativ tilnærming (Balsvik & Solli, 2011, s. 18; Olsson & Sørensen, 2013, s. 42). Det begrunnes med at man i kvalitativ forskning tar del i hverandres livsverdener gjennom språket (Olsson & Sørensen, 2013, s. 67), og vi ønsker å få fatt på pedagogenes beskrivelser av egen undervisning og de bakenforliggende tankene og erfaringene deres. Kvantitativ metode ville gitt oss muligheten til å undersøke et større utvalg, og dermed kunne generalisere funnene til å gjelde hele populasjonen. Likevel ser vi kvalitativ metode som mer relevant da vi ønsker å rette fokuset mot hvordan disse individene tolker sin sosiale verden (Bryman, 2016, s. 33), slik at vi kan gå i dybden og utforske informantenes unike opplevelser (Balsvik & Solli, 2011; Olsson & Sørensen, 2013). Det vil si at vi i vår forskning i interaksjon med informantene søker til å få innsikt i deres personlige perspektiver og referanserammer, slik at vi kan danne et så fullstendig bilde som mulig av deres situasjon (Balsvik & Solli, 2011; Olsson & Sørensen, 2013).

For å få et fullstendig bilde av informantenes situasjon vurderte vi å gjennomføre en kombinasjon av kvalitativt intervju og observasjoner. Etter å ha drøftet med veileder og på bakgrunn av masteroppgavens omfang, bestemte vi oss for å bruke kvalitativt intervju som den primære metoden for datainnsamlingen, og heller observere noen av informantene i en pilotstudie. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å stille spørsmål for å få nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden, for så å kunne fortolke betydningen av beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015; Olsson & Sørensen, 2013). På den måten kunne vi gå i dybden og få innsikt i pedagogenes tanker og erfaringer. Kvalitative intervjuer kan gjennomføres med ulik grad av struktur, og vi valgte å utforme et semistrukturert intervju. Et semistrukturert kvalitativt intervju innebærer at forskeren stiller spørsmål med utgangspunkt i

en utformet intervjuguide. Intervjusituasjonen er likevel fleksibel ved at spørsmålene kan tilpasses hver intervjusituasjon, og det er rom for at spørsmål som ikke er inkludert i guiden kan stilles, som oppfølgingsspørsmål eller utdypende spørsmål til informantens svar (Bryman, 2016, s. 468). Utformingen av intervjuguiden til det semistrukturelle intervjuet og pilotstudien vil vi gå nærmere inn på under.

## 3.2 Før gjennomføring

### 3.2.1 Utvalg

Kvalitative intervjuer gir oss en mulighet til å gå i dybden på våre informanternes opplevelser (Olsson & Sørensen, 2013, s. 42), men det krever at vi må tenke nøye gjennom hvor mange og hvem vi skal intervjuer før vi setter i gang med datainnsamlingen. Formålet med forskningsprosjektet vårt er å få kunnskap om hvordan lærere arbeider med lek for å styrke elevenes begynnende lese- og skriveferdigheter. Vi ønsket derfor å intervjuer lærere som arbeider på 1.-2. trinn, altså i begynneropplæringen, ettersom det er disse trinnene den første lese- og skriveopplæringen hovedsakelig finner sted. Vi ønsket også at læreren underviser i norsk, og samtidig aktivt bruker eller har brukt lek og lekende tilnærminger i lese- og skriveopplæringen. Med disse utvalgskriteriene gjennomførte vi det som kalles et formålstjenlig utvalg. Det vil si et strategisk utvalg som oppfyller visse kriterier som gjør at de er formålstjenlige for vår studie og kan bidra til besvarelse av problemstillingen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Bryman, 2016).

På grunnlag av formålet med undersøkelsen, oppgavens omfang og tidsramme ønsket vi å intervjuer fem lærere, som er innenfor det Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) beskriver som vanlig i kvalitative undersøkelser. Gjennomføring og analysing av kvalitative intervjuer er tidkrevende, og en fordel med å ikke ha for mange informanter er at man har mulighet for å gjøre en grundigere analyse av de intervjuene man har utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). For å komme i kontakt med aktuelle informanter kontaktet vi ledelsen ved flere skoler. Via mail beskrev vi forskningsprosjektet og utvalgskriteriene, og spurte om de hadde noen lærere som egnet seg og som ønsket å delta. De skolene vi kontaktet ble valgt på ulike måter. Den første skolen er en skole vi har kjennskap til ved at vi begge har vært i praksis der, i tillegg til at vi nå er ansatt som lærervikarer ved den samme skolen. Via denne kjennskapen visste vi at både ledelsen og lærerne hadde hatt fokus på lekpreget undervisning. De resterende skolene ble strategisk valgt på bakgrunn av deres vektlegging av lek i skolen. Vi undersøkte først hjemmesidene til skoler i Oslo og omegn for å finne skoler som uttrykte fokus på lekpreget undervisning og en verdsetting av lek i skolen, før vi utvidet søket til

Sørøst-Norge da vi kom over en skole utenfor Osloregionen som har stort fokus på lek i opplæringen. I tillegg til å kontakte skoler gjennom ledelsen så kontaktet vi også to lærere fra ulike skoler direkte via mail. Den ene læreren ble vi tipset om av en bekjent, mens den andre læreren er tidligere praksislærer til en av oss. Begge lærerne utfylte utvalgskriteriene, i tillegg til å være spesielt opptatt av lek i begynneropplæringen.

Rekrutteringsprosessen resulterte i fem kvinnelige informanter, fordelt på fire skole i Sørøst-Norge. For å gjøre resultatdelen oversiktlig og lett å lese, men fortsatt beholde anonymiteten til informantene har vi valgt å gi dem fiktive navn. Tre av fem informanter, Linda, Mona og Aila, er i utgangspunktet utdannet som førskolelærere, og de to andre, Kristin og Vilde, er utdannet grunnskolelærere. Erfaringsspennet strekker seg fra et halvt år til 22 år som lærer i grunnskolen. På grunn av utvalgskriteriene og antall informanter kan man si at vi har en relativt homogen gruppe hvor alle har interesse for lek i skolen. Det kan føre til lite variasjon i svarene, men vi tenker likevel at dette ikke er en begrensning i oppgaven, da formålet med undersøkelsen gjør det nødvendig å intervjuere lærere som faktisk bruker lek. Det vil også være naturlige, individuelle forskjeller som vil prege svarene deres. For selv om gruppen er homogen på bakgrunn av yrke, felles interesse for lek, og kjønn, er de likevel ulike i form av arbeidserfaring, lokal kultur innad i skolene, og ikke minst individuelle preferanser.

### 3.2.2 Observasjon som pilot

Som en forberedelse til det kvalitative forskningsintervjuet, gjennomførte vi observasjoner som del av en pilotstudie. Observasjonene gav oss innsikt i temaet vi ønsket å undersøke (Olsson & Sörensen, 2013, s. 33), og erfaringene fra piloten brukte vi for å spisse problemstillingen og intervjuguiden vår. I resultatkapitlet og drøftingen brukes observasjonsnotatene anekdotisk både for å underbygge analysen av informantenes uttalelser og for å skape en bredere forståelse for ulike hendelser. Det er likevel viktig å merke seg at dette er en pilotstudie, og at den ikke er analysert på samme måte som intervjuene.

### 3.2.3 Intervjuguide

I forskning der det brukes semistrukturert intervju, er det vesentlig å ha en godt utarbeidet intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosessen med å utarbeide intervjuguiden var krevende, og vi gikk gjennom flere utkast før vi endte med en intervjuguide vi var fornøyde med (se vedlegg 1). Et semistrukturert kvalitativt intervju innebærer at forskeren stiller spørsmål med utgangspunkt i en utformet intervjuguide, men spørsmålene trenger ikke nødvendigvis å følge den bestemte rekkefølgen som er satt opp, og kan tilpasses hver

intervjusituasjon. For å formulere spørsmålene satt vi oss inn i teori om de ulike aspektene ved tema, både teori om lek og om den første lese- og skriveopplæringen. Vi brukte også observasjonene vi gjorde oss i pilotprosjektet som veiledende og retningsgivende i utformingen av spørsmålene. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene utformet vi sådan noen hovedspørsmål, men la også inn tid og rom for oppfølgingsspørsmål og utdypningsspørsmål der det var formålstjenlig (Bryman, 2016, s. 468).

Intervjuguiden starter med spørsmål om lærerens bakgrunn og interesse. Dette er et bevisst valg for å kunne skape en trygg atmosfære og er en måte å komme inn i intervjusituasjonen på, som også føles komfortabel for informantene. I intervjuguidens hoveddel har vi formulert spørsmål som skal bidra til å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Bryman (2016, s. 470) legger vekt på at spørsmålene må dekke det som kreves for å kunne svare på forskningsspørsmålene fra informantens perspektiv. Vi har fokusert på å bruke et språk som er forståelig og relevant for informantene, noe som er vesentlig for et godt intervju (Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Hoveddelen er lagt opp slik at den begynner med et introduksjonsspørsmål, som oppfordrer informanten til å fortelle om egne erfaringer. Slike spørsmål kan være med på å fremkalle spontane og rike beskrivelser der informanten får presentere noe de opplever som essensielt ved fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Vi har fokusert på spørsmål som skal få informantene til å beskrive hvordan de har arbeidet med lese- og skriveopplæringen, og hvordan de integrerer lek i undervisningen, med formål om å utløse spontane beskrivelser. «Hvorfor»- spørsmål kan føre til spekulative forklaringer for hvorfor noe ble gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163-164). Vi valgte likevel å inkludere spørsmål der informantene må begrunne sine valg og handlinger, da vi ønsket å høre informantenes grunner til bruk av lek i lese- og skriveopplæringen. Men vi stilte bevisst disse spørsmålene etter at informantene hadde fått mulighet til å beskrive sine opplevelser og erfaringer, som er i tråd med det Kvale & Brinkmann anbefaler (2015, s. 165). Intervjuguiden avslutter med å gi informantene mulighet til å tilføye noe om de ønsker, for å sikre at de ikke sitter inne med relevante tanker og erfaringer de ikke har funnet rom til å fortelle om.

### 3.3 Datainnsamling

Selve gjennomføringen av intervjuene ønsket vi å utføre på informantenes arbeidsplass, da dette er en setting informantene er kjent med og føler seg trygge i. Vi hadde da fokus på at intervjuene ble gjennomført i en stille setting, der lyd fra utsiden ikke kunne ødelegge

lydopptaket og der informanten ikke trengte å bekymre seg for å bli overhørt av andre (Bryman, 2016, s. 471). Lydopptak gir intervjueren mulighet til å konsentrere seg om emne og det som blir sagt, uten å bli distraheret av omfattende notatskriving under intervjuet (Bryman, 2016, s. 479; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Vi valgte derfor å ta lydopptak under alle intervjuene, slik at vi fikk en så god og flytende intervjusituasjon som mulig. Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk som beskrevet over, men på grunn av geografisk avstand ble vi nødt til å gjennomføre to av intervjuene over Zoom. Vi opplevde ingen problemer med digital gjennomføring av intervjuene, og opplevde informantene som komfortable med det. Estimert tid for gjennomføringen av intervjuene var på 40 til 60 minutter, noe som i stor grad stemte med den faktiske tidsbruken.

De første minuttene av et intervju er avgjørende da intervjupersonen ofte har behov for en klar forståelse av intervjueren før de legger frem sine opplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Gjennom samtykkeskjema informantene hadde lest og signert på forhånd (se vedlegg 2), fikk de informasjon om prosjektet og godtok bruk lydopptaker. Vi brukte likevel god tid på presentere oss selv og formålet med prosjektet før vi begynte med spørsmålene, for å skape en trygg og hyggelig atmosfære, og åpnet for spørsmål dersom noe var uklart. Bruk av lydopptaker, og tanken på at det man sier blir lagret, kan virke skremmende for noen informanter (Bryman, 2016, s. 481). For å trygge informantene gikk vi derfor gjennom hvorfor vi ønsket å ta opp lyd, og gjentok at all data vil bli anonymisert og at deltakelsen er frivillig, som vil si at de kunne velge å trekke seg fra prosjektet når som helst.

Under intervjuene hadde vi fokus på å skape et miljø som ga informanten rom til å utdype og fortelle. Olsson og Sørensen (2013) poengterer at det er vesentlig å skape et samarbeidsvillig klima, for at intervjupersonene skal gi så gode opplysninger som mulig. Vi hadde derfor fokus på å lytte oppmerksomt, i tillegg til å vise interesse, forståelse og respekt for intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160), og få vedkommende til å føle seg viktig gjennom hele intervjuet (Olsson & Sørensen, 2013, s. 83). Vi var begge til stede ved alle intervjuene, men for å holde en ryddig struktur hadde vi ulike roller. En av oss hadde tydelig hovedansvaret og ledet intervjusamtalen, mens den andre hadde en mer lyttende rolle. Likevel var begge aktive og oppmerksomme på informantens utsagn, slik at vi begge kunne stille oppfølgings-, eller oppklarings spørsmål underveis. Oppfølgings spørsmål er vesentlige i et semistrukturert intervju, og det er som regel ikke noe man planlegger på forhånd (Svenkerud, 2021, s. 96). Det vil si at intervjuprosessen er fleksibel og fokuset legges på hva informanten selv ønsker å vektlegge i intervjusituasjonen, og anser som viktig for å få frem

sine synspunkter (Bryman, 2016, s. 468). På den måten fikk vi mulighet til å gå dypere inn på de temaene der informanten hadde mye å bidra med, og vi kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte informant (Svenkerud, 2021, s. 97). Selv om vi la stor vekt på oppfølgings- og utdypningsspørsmål ble også alle spørsmålene i intervjuguiden stilt, og liknende formuleringer ble brukt i alle intervjuene. Noe som var hensiktsmessig ettersom vi er to intervjuere som byttet på å ha hovedansvaret i intervjusituasjonene, som vil si at vi likevel kunne sørge for en liknende intervjustil i alle de gjennomførte intervjuene (Bryman, 2016, s. 469).

### 3.4 Etter gjennomføring

#### 3.4.1 Transkribering

Transkribering er en viktig fase i forskningsprosessen, og innebærer å føre det muntlige intervjuet over til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når det muntlige intervjuet struktureres til skriftlig form blir det lettere å få oversikt over materialet, i tillegg til at struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen som skal gjennomføres i neste del av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Vi valgte å transkribere to til tre intervjuer hver, da transkribering av intervjuer er en svært tidkrevende prosess (Bryman, 2016, s. 481). Vi vurderte om begge skulle transkribere alle intervjuene for deretter å sammenligne transkripsjonene, for å få en så sikker og nøyaktig transkripsjon som mulig. Men med tanke på formålet med forskningen, hvor fokuset ligger på innholdet i informantenes uttalelser, anså vi det ikke som hensiktsmessig å bruke tid på, da små, eventuelle, variasjoner i transkriberingen ikke vil påvirke resultatet på vår forskning. Transkripsjon kan fort bli sett på som en enkel og uproblematisk oversettelse av muntlig samtale til skrevet tekst, men prosessen er vesentlig for forskningsprosessen og må ikke tas lett på (Bryman, 2016, s. 481). Det innebærer en abstraksjon av intervjusamtalen, der informasjon som stemmeleie og intonasjon forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

I og med at vi delte på å transkribere intervjuene, var vi nøye på å bruke samme skriveprosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Da vår problemstilling ikke krever en detaljert språklig analyse, så vi det ikke som relevant å ta med språklige detaljer. Vi har hatt fokus på å få ned meningen i det som blir sagt, slik at vi kan gjengi en lettlest gjengivelse av informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har derfor valgt å ikke inkludere ting som pauser, følelsesuttrykk, avbrutte ord, innpust, utpust og ord som ikke har betydning for innholdet, som for eksempel «hm» eller «eh», i transkripsjonene. Vi gjennomførte transkriberingen uten transkriberingsprogram, på grunnlag av at vi opplevde en større

kontroll over prosessen ved å transkribere manuelt. Vi satt ned hastigheten på lydopptaket for å enklere kunne skrive ned det som ble sagt, og satt på pause og spolte tilbake dersom det var utsagn vi ikke fikk med oss eller var usikre på om vi hadde notert riktig. Prosessen var tidkrevende, men den ga oss en god oversikt over eget datamateriale. Vi gjorde oss naturlig opp noen tanker rundt emnet underveis, og transkriberingen ble dermed en start på vår analyseprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

### 3.4.2 Dataanalyse

For å kunne kartlegge datamaterialet vi har samlet inn, må vi gjøre en systematisk tolkning (Hjerm & Lindgren, 2011; Olsson & Sörensen, 2013). Analysemetoden anvendt i denne studien er inspirert av Corbin & Strauss (2008) sitt analytiske rammeverk. Rammeverket bygger på Grounded Theory utviklet av Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss (1967), og dreier seg om at man på grunnlag av data «søker til å skape teoretiske begreper som kan forklare sosiale fenomener og prosesser, det vil si teorigenerering» (Olsson & Sörensen, 2013, s. 114). Som sådan gjør det til en induktiv tilnærming, hvor ny teori avledes ut ifra det empiriske materialet. Det vil ikke si at kunnskapen vi konstruerer nødvendigvis skal representere noe nytt, men informasjonen og forståelsen utledet av analysen vår kan likevel regnes som unik ut ifra vår spesifikke og kontekstuelle situasjon (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 112). På bakgrunn av at vi kun støtter oss på deler av Grounded Theory og ikke avviser teoretiske forhåndsopfatninger i møte med analysen blir vår analytiske tilnærming *abduktiv* (Olsson & Sörensen, 2013).

Den analytiske fremgangsmåten har ikke et veletablert norsk navn, men kalles av Glaser & Strauss (1967) *The Constant Comparative Method*, og innebærer at vi har tatt utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og underveis i prosessen kontinuerlig sammenlignet mønstre vi har funnet i transkripsjonene (Glaser & Strauss, 1967). På samme tid har vi i møte med analysen vært farget av både teoretiske perspektiver og tidligere forskning på området, som vi sådan har koblet inn mot empirien underveis. Mønstrene i datamaterialet kom til syne ved at det ble kodet systematisk, det vil si brutt ned og gruppert til betydningsfulle deler, og hevet til et konseptuelt nivå (Corbin & Strauss, 2008, s. 66; Olsson & Sörensen, 2013).

Analyseprosessen var dynamisk og *iterativ*, og innebar at vi gikk igjennom både datamaterialet og kodene flere ganger (Bryman, 2016, s. 23). Denne kontinuerlige sammenlignende prosessen fortsatte til vi opplevde en såkalt *mettethet* (Corbin & Strauss, 2008, s. 149-150): «*Saturation* means that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category» (Glaser & Strauss, 1967, s. 61). Det er

ingen fasit på når noe er mettet, så det krevde vår refleksjon og selvstendige valg i møte med analysen av datamaterialet (Olsson & Sørensen, 2013, s. 116).

#### *3.4.2.1 Åpen koding*

Innenfor Grounded Theory er det vanlig å gjennomføre kodingen i ulike stadier (Bryman, 2016, s. 573; Olsson & Sørensen, 2013, s. 116). Vi har som nevnt valgt å støtte oss på deler av Corbin & Strauss (2008) sitt rammeverk, mer spesifikt *open coding* (oversatt til norsk som åpen koding), i møte med datamaterialet. Åpen koding handler om at vi i gjennomgangen av transkripsjonene ga navn til komponenter som vi anså for å ha potensiell teoretisk betydning, eller som så ut til å være fremtredende innenfor informantenes livsverden (Bryman, 2016, s. 573; Corbin & Strauss, 2008, s. 66). Det krevde at vi i møte med transkripsjonene hadde en åpen tilnærming, slik at vi kunne åpne dataene for de mulighetene som finnes i dem (Corbin & Strauss, 2008; Olsson & Sørensen, 2013).

Analysen ble gjennomført i det digitale analyseprogrammet NVivo, og for å ha en så åpen tilnærming som mulig valgte vi i første omgang å gå igjennom alle de transkriberte intervjuene hver for oss. På den måten kunne vi møte materialet med hver vår tilnærming og uten noe særlig påvirkning fra den andre. På samme tid ga det oss mulighet til å se spesielt fremtredende koder dersom begge hadde lagt vekt på det samme i materialet. Etter at begge hadde gått igjennom alle de transkriberte intervjuene satt vi igjen med totalt 61 koder. Disse kodene var umiddelbare og uorganiserte, og i flere tilfeller overlappende eller hadde blitt kodet med synonymer. Dette er noe av det som kjennetegner en begynnende idémyldrende fase, og bidro til å gi oss et felles språk (Corbin & Strauss, 2008, s. 160). I denne begynnende delen av kodingen tok vi utgangspunkt i informantenes valg av ord for å navngi kodene, såkalte *In-vivo-koder* (Corbin & Strauss, 2008, s. 65). Mens vi i de videre fasene av bearbeidingen abstraherte begrepene i større grad. Eksempelvis ble koden «bokstavlyd», som var informantenes valg av ord, endret og abstrahert ut til «fonologisk bevissthet» i et senere nivå av analyseprosessen.

#### *3.4.2.2 Tematisering*

Etter at vi hadde gjennomgått de transkriberte intervjuene hver for oss valgte vi å gå igjennom alle kodene sammen. Det innebar at vi leste igjennom alt som hadde blitt kodet inn i de ulike begrepene og diskuterte hvorvidt noe skulle flyttes, bli gitt en ny kode, eller eventuelt fjernes (Corbin & Strauss, 2008, s. 46). I tillegg reviderte vi kodenavn, deres innhold og plassering i forhold til hverandre. Det vil si at vi utviklet analyseprosessen videre til *tematisering*, ved å finne betydningsfulle mønstre og forbindelser mellom kodene, også



omtalt som kategorier eller temaer (Hjerm & Lindgren, 2011). Kodingen og tematiseringen fortsatte likevel å skje om hverandre, hvor kodingen handlet om å identifisere «hva er dette?», og tematiseringen knyttet seg til hvor kodene «hører hjemme» (Hjerm & Lindgren, 2011). For eksempel ble koden «fonologisk bevissthet» flyttet som en underkode til kategorien «språklig bevissthet». Tematiseringen innebar sådan at vi så på hvordan de ulike kodene kunne grupperes, ordnes og sorteres i forhold til hverandre, i tillegg til at kategoriene fikk et høyere abstraksjonsnivå, enn de initiale in-vivo-kodene (Olsson & Sörensen, 2013, s. 117). Utover dette lagde vi på dette stadiet memoer til de ulike begrepene. Memo er et notat, som fungerer som en påminnelse for hva som menes med de begrepene som brukes (Corbin & Strauss, 2008, s. 117-119). Det bidrar til at man kan bli oppmerksom på kontraster mellom kategoriene, og det gir en form for refleksjon (Bryman, 2016). Dette var en tidkrevende prosess og til tider opplevde vi det som meningsløst. Men i utviklingen av memoene ble også potensielle misforståelser oss imellom oppklart, ved at vi i noen tilfeller hadde ulike oppfatninger om hva som egentlig skulle legges inn under enkelte koder.

Tematiseringen ga oss en mulighet til å kombinere, redusere og sammenligne data (Corbin & Strauss, 2008, s. 159), og bidro i prosessen med å klargjøre analysens fokus, ved at vi grupperte kodene rundt mønstre vi vurderte som spesielt relevante for vår problemstilling (Hjerm & Lindgren, 2011). I begynnelsen fungerte tematiseringen kun som en sortering av kodene i forhold til hverandre, mens med tiden ble temaene mer utviklet og justert slik at det i større grad reflekterte analytiske ideer (Hjerm & Lindgren, 2011). For eksempel hadde vi en kode navngitt «elevenes opplevelser», som inneholdt lærernes beskrivelser av elevenes opplevelser knyttet til bruken av lek i undervisningen. Den ble gjenstand for diskusjon i tematiseringen ved at vi vurderte den som aktuell for temaet «lekens egenverdi», basert på at mange av kodene handlet om at elevene synes lek er gøy, og at leken derfor har en verdi i seg selv. På samme tid opplevde vi den som aktuell for kategorien «grunner til å leke», basert på at lærerne anså elevenes (her: positive) opplevelser med lek som en grunn til å bruke lek i skolen. Koden endte derfor med å stå for seg selv grunnet dens mulighet for flere plasseringer. Etter hvert utviklet også «mestringsopplevelser» seg som et mønster ut ifra «elevenes opplevelser». De opplevelsene elevene (ifølge lærerne) hadde, dreiet seg i stor grad rundt en opplevelse av mestring, og lærernes begrunnelser for hvorfor mestringsopplevelser er viktig i skolen ble også skilt ut. I en senere del av analysen ble «mestringsopplevelser» plassert under temaet «motivasjon», på grunn av informantenes tette kobling mellom lekens muligheter for opplevelser av mestring, og derav motiverende aspekt (se figur 1). Det viser

hvordan kodene var tentative, og hvordan analyseprosessen dynamisk og iterativt skrider frem i sin kontinuerlige sammenligning (Corbin & Strauss, 2008).

▼ ○ Motivasjon	5	27	27 Feb 2023 at 11:21	LE	30 Mar 2023 at 11:51	LE
○ Forstå hensikten me...	3	6	1 Mar 2023 at 14:14	LE	14 Mar 2023 at 17:35	LE
○ Lekeskriving	2	5	27 Feb 2023 at 14:16	LE	30 Mar 2023 at 11:...	LE
> ○ Meningsfullt	3	3	6 Mar 2023 at 15:49	LE	16 Mar 2023 at 18:51	LE
> ○ Mestringsopplevelse	4	12	28 Feb 2023 at 15:...	LE	14 Mar 2023 at 16:51	LE

Figur 1

Etter at kodene og temaene var revidert, ordnet og sortert gjennom flere runder med diskusjoner og oppklaringer, opplevde vi en form for mettetthet (Corbin & Strauss, 2008, s. 149; Glaser & Strauss, 1967, s. 61). Det grunnes med at det etter flere gangers lesing av materialet ikke førte til noen nye kategorier, men heller som eventuelt fyll i allerede eksisterende kategorier (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 90). På dette punktet valgte vi å organisere kategoriene og kodene med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene våre som overordnet struktur, som også hjalp oss med struktureringen og skrivingen av resultatkapittelet. Det bidro med å tydeliggjøre for oss hva som skulle tilhøre de ulike temaene. For eksempel ble «Elevenes opplevelser» i den forbindelse plassert under forskningsspørsmål tre; *Hvilken betydning erfarer lærere at lek kan ha for elevenes lese- og skriveferdigheter i 1. og 2. klasse?* og ble i den prosessen dermed knyttet til «grunner til å leke», men også «lekens egenverdi», ved at lekens egenverdi i seg selv kan anses som grunner til å bruke lek i skolen. Ikke minst tydeliggjorde denne organiseringen hvilke elementer som eventuelt ikke var like nødvendig å vektlegge i fremleggingen av funnene, for å besvare på den overordnede problemstillingen. For eksempel ble kategorien «begrensninger» med undergreininger som blant annet: «ledelse», «lærerens kompetanse», «ressurser», «testing i skolen», «tid», og «uro i elevgruppa», valgt bort i dette tilfellet. Det begrunnes med at vi i vår vurdering ikke anså det som like relevant for å kunne gi oss svar på hvorfor eller hvordan lærerne velger å bruke lek for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. Vi kunne argumentert for at denne kategorien er relevant da man for å besvare *hvorfor* også bør se på *hvorfor ikke*, men på grunn av oppgavens omfang valgte vi å ikke inkludere det i denne oppgaven.

### 3.5 Kvalitet i forskningsprosessen

Kvaliteten på undersøkelsen er helt avgjørende for om vi kan stole på funnene som blir presentert (Frønes & Pettersen, 2021, s. 200), og for å sikre god kvalitet er det viktig å være bevisst gjennom hele forskningsprosessen. I det følgende vil vi drøfte forskningsprosessens

kvalitet ved å diskutere undersøkelsens mulighet for teoretisk generalisering, før vi ser på vurderinger som har blitt gjort koblet til undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Utvalget i denne studien har ikke som hensikt å være representativt for en populasjon. Funnene i studien kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle lærere, men vi kan likevel gjøre en teoretisk generalisering. Teoretisk generalisering, eller analytisk generalisering som det også kalles (Bryman, 2016, s. 398), innebærer å analysere likheter og ulikheter i tidligere situasjoner og caser (Stake, 1994 sitert i Krumsvik, 2019b, s. 202). En slik generalisering krever høy kvalitet i beskrivelsene av intervjuprosessen og intervjuproduktene, og inkluderer at vi som forskere argumenterer for at våre resultater kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293). Som vi vil komme mer inn på i drøfting- og konklusjons kapitlene, viser resultatene våre samsvar imellom informantenes beskrivelser, og samsvar mellom resultatene i denne oppgaven og tidligere forskning på feltet.

### 3.5.1 Validitet

I samfunnsvitenskapen dreier validitet seg om metoden som blir brukt er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og om funnene våre reflekterer de fenomenene vi ønsker å forske på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke validiteten er det essensielt å ha et kritisk blikk til eget arbeid og stille spørsmål underveis i prosessen (Krumsvik, 2019b, s. 196). Det vi ønsket å undersøke i denne oppgaven var hvordan lærere bruker lek for å styrke elever lese- og skriveferdigheter på 1. og 2. trinn. For å angi gyldigheten av funnene, må undersøkelses innhold og formål komme før valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Vi mener at kvalitativt intervju er en valid måte å undersøke oppgavens problemstilling, da vi ønsker å få et innblikk i læreres tanker og erfaringer, som begrunnet i 3.1. Likevel er vi oppmerksomme på at det kan være forskjell mellom ord og handling (Krumsvik, 2019b, s. 195; Postholm, 2010, s. 170), da informantene både bevisst og ubevisst kan pynte på sannheten eller unnlate å fortelle om noe. Selv om vi har kvalitativt intervju som hovedmetode, har vi som tidligere nevnt også utført et pilotprosjekt med observasjon av lærere i klasserommet. Vi opplever at det vi så under observasjonene i stor grad sammenfaller med resultatet av analysen av intervjuene. Det kan tyde på at informantenes beskrivelser samsvarer med virkeligheten, og er dermed med på å styrke oppgavens validitet (Krumsvik, 2019b, s. 195).

Validitet handler også om hvordan vi har tolket det som kommer frem i intervjuene, og hvordan vi relaterer funnene til teorien (Krumsvik, 2019a, s. 160). Under intervjuene hadde vi fokus på å stille tydelige og relevante spørsmål som bidro til å svare på problemstillingen

vår. Intervjuguiden vår er utformet basert på formålet med undersøkelsen, og ved å bruke den som grunnlag for intervjuene sikret vi at vi holdt oss til tema og fikk informasjonen som var nødvendig. Vi har også vært nøye med å fremstille funnene i konteksten de utspilte seg i, slik at utsagnene kommer frem slik de var ment (Krumsvik, 2019b, s. 196). For å styrke validiteten ytterligere kunne vi gjennomført respondentvalidering, som vil si at informantene får mulighet til å bekrefte eller eventuelt avkrefte beretningene vi har kommet frem til (Bryman, 2016, s. 385). Selv om vi ikke gjennomførte dette, føler vi oss likevel trygge på at det er samsvar mellom informantenes faktiske utsagn og måten det blir framstilt i oppgaven på, da vi var bevisste under selve intervjusituasjonen på å stille oppklarende spørsmål, for å minimere sjansen for misforståelser eller feiltolkninger. Når det kommer til analyseprosessen kan konklusjonene våre verifiseres i form av den iterative tolkningsspiralen. Med det menes at vi ikke stoppet opp ved første konklusjon, men fortsatte å utfordre våre egne tolkninger og oppfatninger i analyseprosessen, ved å blant annet gå tilbake i datamaterialet for å prøve tolkningene igjen (Hjerm & Lindgren, 2011). Vi har også vært nøye på å dokumentere og beskrive analyseringen av funnene gjennom metodekapittelet, slik at leseren skal kunne følge med på hele forskningsprosessen. På den måten kan leseren få et innblikk hva som har blitt gjort til enhver tid (Postholm, 2010, s. 170), og kan være med på å bedømme forskningens troverdighet.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og knyttes ofte opp til hvorvidt et resultat kan reproduseres og gjentas av andre forskere (Krumsvik, 2019b; Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er det verdt å merke seg at etterprøvbarehet ikke så lett lar seg gjøre i kvalitativ forskning (Vettenranta, 2010, s. 169). Det skyldes blant annet fordi det er umulig å gjenta et kvalitativt intervju da informanten ikke nødvendigvis husker det som ble sagt, og fordi informanten kan ha fått økt innsikt i temaet gjennom det første intervjuet (Vettenranta, 2010). I kvalitativ forskning handler reliabilitet om pålitelighet (Krumsvik, 2019b; Vettenranta, 2010).

Reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse kan ses i forbindelse med intervjusituasjonen, transkripsjonen og analysearbeidet (Krumsvik, 2019b, s. 200). I intervjusituasjonen er spørsmålsformuleringene viktig å tenke på. Blant annet kan ledende spørsmål, multiple eller tvetydige spørsmål påvirke resultatenes pålitelighet (Krumsvik, 2019b, s. 200). Vi har gjennom både intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene forsøkt å unngå spørsmål som kan være med på å påvirke informantenes svar. Likevel har vi ved noen anledninger bevisst brukt

ledende spørsmål, for å få frem informasjon som er nyttig for vårt forskningsprosjekt. Til eksempel ble det i samtalen med «Linda» eksplisitt nevnt at språkleker var den eneste formen for lek hun brukte når det kom til utvikling av lese- og skriveferdigheter. Likevel oppdaget vi underveis i intervjuet at hun også så ut til å bruke flere lekeformer i skolehverdagen, da det gjennom hennes utsagn kom frem antydninger til bruk av både rollelek og frilek. Vi opplevde at hun var preget av undersøkelsens formål, og derfor så ut til å unnlate å nevne informasjon som viser hennes forståelse av de skriftspråklige mulighetene som ligger å både rolleleken og frileken. Vi stilte dermed ledende spørsmål for å få henne til å beskrive mer av disse lekeformene, da vi mente at det ville gi oss et mer helhetlig bilde av hennes bruk av lek i lese- og skriveopplæringen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) beskriver at ledende spørsmål ikke alltid reduserer intervjuets reliabilitet, de kan også bidra til å styrke reliabiliteten. Vi opplever at de ledende spørsmålene i denne situasjonen ga intervjuet en retning som bidro til ny, troverdig og interessant informasjon, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 202) beskriver som avgjørende.

For å styrke reliabiliteten i transkriberingsfasen kunne vi valg at begge skulle transkribere alle intervjuene, for så å sammenligne transkripsjonene (Krumsvik, 2019b; Kvale & Brinkmann, 2015). Som beskrevet og begrunnet tidligere valgte vi likevel å dele opp transkriberingen og transkribere noen intervjuer hver, da vi mener det er lite sjans for feilkilder i denne prosessen med tanke på oppgavens formål. Når det kommer til analyseringen derimot, analyserte begge to alle transkripsjonene, for så å sammenligne kodene som beskrevet tidligere. Dette kan fungere som en kontroll på at kodingen er gjort på en reliabel måte (Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Krumsvik, 2019b). Selv om vi har vært bevisste på kvaliteten gjennom hele forskningsprosessen, er det likevel mulighet for at informantene har blitt påvirket av situasjonen eller oss for forskere. For å styrke forskningens pålitelighet har vi derfor beskrevet alle fasene i forskningsprosessen så detaljert og transparent som mulig gjennom hele metodekapittelet, da reliabiliteten kan forsterkes ved å være transparent og vise andre hva vi har gjort (Krumsvik, 2019b, s. 200).

### 3.5.3 Ethiske vurderinger

Ethiske vurderinger er integrert i alle faser av intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97), og er noe vi har tatt stilling til kontinuerlig gjennom hele prosjektperioden. Vi vil i det følgende drøfte valg vi har tatt gjennom dette forskningsprosjektet, fra oppstarten til den ferdige presentasjonen av funnene. Vi vil redegjøre for meldeplikt, informert samtykke, valg av informanter, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. Før

forskningsprosessen startet meldte vi inn prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som gjorde en vurdering om databehandlingen vi hadde planlagt å gjennomføre fyller krav til personvern og etiske retningslinjer. Vi fikk godkjent prosjektet (vedlegg 3), og har gjennom hele prosessen handlet i tråd med det vi beskrev i meldeskjemaet.

I prosessen med å innhente informanter møtte vi på et etisk dilemma. Som nevnt tidligere jobber to av informantene våre på en skole der vi har vært i praksis og der vi nå jobber som lærervikarer. Vi var usikre på om dette var etisk riktig eller ikke, da det kan tenkes at informantene føler seg presset til å delta for å opprettholde et godt kollegialt samarbeid. Etter samtale med veileder valgte vi likevel å gjennomføre intervjuene med disse informantene, da de har vist interesse for lek og dermed kunne bidra med å besvare problemstillingen. Informantene meldte seg selv frivillig, etter forespørsel fra ledelsen på skolen, og for å forsikre oss om at de ikke følte seg presset til å delta var vi veldig tydelige på at det er frivillig å delta, og at det ikke vil få konsekvenser om de ønsker å trekke seg. Basert på en mal hentet fra SIKT/NSD utarbeidet vi også et samtykkeskjema som alle informantene skrev under på før vi utførte intervjuene. I skjema fikk alle fem informantene informasjon om undersøkelses overordnede formål og hovedtrekkene i forskingsdesignet, så vel som informasjon om at deltakelse er frivillig og deres rett til å trekke seg når som helst. Dette ble også gjentatt muntlig før hvert intervju. På den måten forsikret vi oss om at deltakerne hadde tilstrekkelig informasjon for å beslutte om de ønsket å delta, og vi innhentet dermed det som kalles informert samtykke fra samtlige informanter, (Kvale & Brinkmann, 2015; Olsson & Sörensen, 2013; Postholm, 2010). Utvalget vårt endte med å bestå av kun kvinner. Dette var ikke et bevisst valg, men en konsekvens av vårt strategiske utvalg. Årsaken kan tenkes å være en blanding av tilfeldighet og at det av erfaring kan se ut til at det er flere kvinnelige enn mannlige lærere på småskoletrinnet. Vi kan derfor ikke si noe om menn bruker lek på en annen måte enn kvinner, eller om det er kjønnsforskjeller når det kommer til bruk av lek i undervisningen.

Konfidensialitet handler om en enighet mellom forsker og deltaker om hvordan de innsamlede dataene skal behandles, og innebærer som oftest at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene i vår studie ble informert om at vi vil sikre anonymitet og at personopplysninger ikke vil deles med andre. For å sikre trygg lagring av personopplysninger tok vi alle lydopptakene via Diktafon-appen, og lyttet kun til lydopptakene i Nettskjema, som er sikre plattformer vi har tilgang til via OsloMet sine

systemer. Lydopptakene ble dermed aldri lastet ned på private enheter, og vi kunne på den måten sikre at ingen uvedkommende fikk tilgang til opptakene. Transkriberte intervjuer og informantenes ekte navn ble aldri oppbevart på samme plattform, noe som vil si at de transkriberte intervjuene forble anonyme gjennom hele prosessen.

Et siste etisk aspekt vi vil drøfte er forskningens konsekvenser for deltakerne. Forskning som vil skade deltakerne anses som regel som uakseptabelt (Bryman, 2016, s. 126). Vår forskning innebærer lite risiko for å skade deltakerne både fysisk og psykisk. Likevel er det ett aspekt ved forskningsmetoden vår som kan virke skadende for informantene, og som vi derfor velger å diskutere. Noen intervjuforskere glemmer den viktige forskjellen mellom talespråk og skriftspråk, som kan føre til at informantenes verdighet blir såret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Ordrett transkribert muntlig språk kan fremstå usammenhengende og forvirrende, og kan indikere svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Skade kan innebære en rekke ulike aspekter, som blant annet tap av selvtillit (Bryman, 2016, s. 126). For eksempel kan en direkte transkribering av muntlig tale gjøre at informantene føler seg dumme eller fornærmet, og kan dermed gjøre skade på informantenes selvtillit eller selvfølelse. Som nevnt tidligere i avsnittet om transkribering, har vi fokus på å få frem meningen i det som blir sagt, og har ikke inkludert språklige detaljer, som er noe av det som kan virke «fordummende» i oversettelsen fra muntlig til skriftlig språk. Med hensyn til informantene har vi i de presenterte funnene dermed valgt å ikke inkludere uttalelser som er usammenhengende eller som ikke gir mening for en utenforstående leser. På den måten unngår vi å skade informantene, samtidig som vi får en lettlest presentasjon av funnene. Selv om vi av den grunn ikke har en helt ordrett transkripsjon, føler vi oss trygge på at vi har beholdt meningen i det som ble sagt, og at vi er lojale mot både funnene i forskningen og informantenes utsagn.

## 4 Resultater

I denne delen av studien vil vi presentere resultatene fra den iterative analyseprosessen som svar på forskningsspørsmålene i studien, før vi i kapittel 5 drøfter resultatene i lys av teori og tidligere forskning. Vi har valgt denne strukturen for å kunne legge frem resultatene på en tydelig og strukturert måte, og som et grunnlag for en kritisk diskusjon. I dette kapitlet forsøker vi dermed å fremstille funnene uten tolkning i så stor grad det er mulig. Likevel er det viktig å være klar over at resultatene ikke vil være helt fri for våre forutstående holdninger og kunnskap, ettersom det ikke er mulig å gå inn i verken datainnsamlingen eller analyseprosessen uten tidligere referanserammer, som dermed også vil prege fremstillingen av resultatene (Olsson & Sørensen, 2013, s. 115).

### 4.1 Fenomenet lek i undervisningssammenheng

I det følgende vil vi presentere hva lærerne, Vilde, Mona, Aila, Kristin og Linda, legger i begrepet lek og hvilke verdier som kommer til syne i intervjuene. Basert på analysen kommer det frem at lærerne ikke har en klar definisjon av lek, og at de har ulike oppfatninger om hvilke typer aktiviteter som faktisk inngår begrepet. Dette kan tyde på at informantene finner lek som et komplekst og allsidig begrep. Likevel kommer det til syne at lærerne ser stor verdi i leken, både som grunnlag for læring og for lekens egen del.

#### 4.1.1 Lek som komplekst og allsidig begrep

Samtlige informanter omtalte lek som noe positivt og som viktig for elevenes læring og utvikling, selv om de ikke har en klar definisjon av begrepet. Som svar på spørsmålet om hva de legger i begrepet, velger de fleste informantene å eksemplifisere med typer lek, slik som vi blant annet kan se i svaret til Kristin: «Er det rammelek? Er det på en måte voksenstyrt lek? Er det frilek? Det kommer jo veldig an på hva slags lek de skal ha. Rollelek. Alt mulig». I tillegg til dette nevnes det andre leketyper i de ulike intervjuene, som konstruksjonslek, symbollek og fantasilek. Videre kan det virke som lærerne skiller mellom lærerstyrt lek og frilek, hvor det er den lærerstyrte leken de i aller størst grad knytter til undervisning og læring. Et utsagn fra samtalen med Vilde kan brukes som illustrasjon: «Det jeg legger i ordet lek kan være både det at det er styrt lek og fri lek. På skolen og i læringa er det vel ofte styrt lek vi holder på med». Selv om informantenes beskrivelser stort sett samsvarer med hverandre når vi spesifikt spør hva de legger i ordet lek, kommer det gjennom samtalene frem ulike oppfatninger om hva som faktisk inngår i begrepet. Da informantene ble spurt om å gi eksempler på undervisningssituasjoner hvor de har brukt lek i forbindelse med lese- og skriveopplæringen, kom det gjennom analysen frem et sprik i svarene. For Linda, Mona og



Vilde favner begrepet lek et bredt spekter av aktiviteter. Linda nevner blant annet stasjonsundervisning, veiledet lesing og bruk av læringsparter som lek i undervisningen. Mona og Vilde beskriver flere lekende tilnærminger, som for eksempel når Mona forteller hvordan de lærer om bokstaven *M*:

Den uka vi lærer om *M* så henger det masse forskjellige bilder med tekst, *mobilttelefon* under et bilde av mobil, eller tegninger og de kan bygge Lego som begynner på *M*.  
Sånne ting som gjør at det alltid er litt sånn nytt, det er ikke det samme.

Kristin og Aila har begge hovedsakelig fokus på rollelek, men nevner også språkleker. Aila beskriver at grad av voksenstyring er med på å definere om noe er lek eller ikke, noe som ikke blir nevnt av de andre informantene. Hun skiller også i større grad rolleleken og den frie leken fra de lekpregede aktivitetene. På spørsmålet om hun bruker lek i bokstavopplæringen svarer hun «nei», og følger opp med å beskrive at de har «mye stasjonsundervisning, hvor de skriver på et stort ark på gulvet, skriver bokstaver med plastelina, med Lego og på ark. Bare det å skrive med tusj kontra blyant, gjør at det blir litt mer spennende». Dette står i kontrast til for eksempel Mona og Vilde som begge refererte til lignende tilnærminger som lek. Et fellestrekk blant informantene er likevel at alle inkluderer både rollelek og språklek i deres beskrivelser av lek i undervisningen.

Analysene av data viser også at informantene til tider kan oppleve det usikkert med tanke på hva som egentlig favnes under begrepet lek, spesielt for Kristin og Aila. For eksempel viser Kristin til en stasjon hvor elevene får utdelt noen bokstavklosser hvor de skal danne ord med disse bokstavene, men underveis i forklaringen går hun frem og tilbake i sin egen «begrepsavklaring»: «Det er også en type lek, eller ikke lek i den forstand, men det er en helt annen type lek. Men det blir jo litt mer sånn tilnærming. At de må samarbeide og leke litt og ja». Aila beskriver at de har stasjoner med forskjellige opplegg for å introdusere en lek, blant annet å lage plakater, klippe ut penger og lage prislapper til butikklek. Hun forteller at det er en veldig lystbetont aktivitet som hun først så på som en del av butikkleken, men etter å ha snakket med elevene kom det frem at elevene ikke så på det som lek.

#### 4.1.2 Lærernes tanker om lekens verdi

Lærernes tanker om lekens verdi kommer også til syne i intervjuene. Et eksempel kan være når Kristin sier at «alle barn liker jo å leke, voksne også». Og, Mona, som mener at selv om man skal ha faglige mål i skolen, så er det viktig at man også klarer å se leken bare for lekens del. Linda trekker frem leken som spesielt viktig for de minste i skolen. Hun begrunner det

med at «leken er grunnlaget i deres liv, sånn at når de begynner på skolen, så er det viktig at det ikke blir for *skolsk* hele tiden». Hun understreker at leken er viktig for deres «sosiale, språklige, emosjonelle og moralske utvikling, (...), det er jo så viktig å huske på, man glemmer liksom alle nyanser ved lek». I den forbindelse mener hun at leken gir et grunnlag for læring, men poengterer også at hovedmålet med å bruke lek, er for å tilfredsstille barnas behov. Aila viser til at barna gjennom leken bearbeider det de lærer, men at det da er på deres premisser og under deres vilkår. Vilde trekker frem at leken skaper rom for bevegelse og at elevene kan ta i bruk ulike sanser i læringen. Hun mener også at elevene kan få en raskere progresjon med lekende tilnærminger, enn når hun står med ren tavleundervisning og elevene skal herme etter det hun gjør; «Man lærer jo ikke bedre enn når man synes noe er gøy!». Hun vektlegger å gi muligheter for nysgjerrighet, utforskning, kreativitet, bevegelse, sansing og å tilegne seg kunnskap på egne premisser, fremfor å bare jobbe med ferdige ark og i boka.

## 4.2 Lek i lese- og skriveundervisningen

I dette avsnittet vil vi redegjøre for hvordan lærerne bruker lek i den første lese- og skriveopplæringen. I analysen av data kommer det frem at de benytter ulike typer lek, og vi vil i det følgende presentere hvilke leketyper som ble trukket frem, sammen med en kort beskrivelse av hvordan lekene ble organisert.

### 4.2.1 Rollelek

Alle fem informantene beskriver at de bruker ulike former for rollelek. Rollelekene som går igjen på tvers av samtalene er sykehus, butikk og skole. Kristin, Linda og Mona beskriver at de har lekt sykehus, og det blir trukket frem at elevene skriver journaler, resepter og «tar bilde i røntgen-maskinen». Nesten alle informantene trekker frem butikklek. Aila beskriver at de tar seg god tid til å forberede og leke butikk: «Vi bruker mange lek-tilnærmede oppgaver, som er litt lekpreget, men som er ganske voksenstyrte». Hun beskriver at de starter med å forberede butikkleken ved å lage reklameplakater, skrive handlelister og snakke om hva butikk er, hvilke roller og yrker man kan ha i en butikk, hva man gjør i butikken og hvorfor man trenger handlelister. Etter en stund med forberedelser så «slipper vi løs den frie leken». Da bruker de tre til fire dager hvor elevene får leke butikk et par timer til dagen. Aila beskriver:

Da innreder vi et rom, der det da blir den mer frie, lystbetonte leken. Da velger de hvilke roller de skal ha, hvem som skal sitte i kassen, hvem som skal telle pengene og hvem som skal bestemme hvor ting skal stå.

Kristin beskriver en mer lærerstyrt variant av butikkleken: «Da henger jeg for eksempel opp en liste med hva de kan kjøpe og hvor mye det koster. Så må de skrive handleliste før de kan gå i butikken». Kristins butikklek observerte vi i pilotprosjektet vårt. Da hadde hun butikken som en av flere stasjoner i klasserommet. Hun var selv kasserer, mens elevene satt ved pulten sin og skrev handleliste før de gikk bort til kassen og kjøpte det som sto på lista. Både Mona og Aila trekker også frem at elevene leker skole, og begge forteller at den leken har kommet fra barnas eget ønske. Mona beskriver at elevene leker mye skole når det er frilek og påpeker at «alt som er med white-board er stas». Mens Aila beskriver en mer organisert form for skolelek der elevene bytter på å være lærer:

Da har vi bare spurt elevene hvilke rekvisitter de trenger. Da kommer de på selv at de trenger bøker, blyant og papir. Og så har vi også lagt til rette at de har tilgang til kopiark med mattestykker, bokstaver og fargeleggingsoppgaver, og så styrer de selv hvilket fag de har.

Flere av lærerne trekker frem sin egen rolle i rolleleken, og utdyper at deres rolle er å veilede. Aila beskriver det «å være lyttende, styre leken hvis den låser seg og være et «støttende stillas», som hennes oppgaver i leken. Linda kobler sin rolle mer til det norskfaglige: «Det er viktig at du er med inn som lærer, ellers ser de ikke nyttingen av å bruke språket». Hun beskriver at hun er opptatt av at elevene skal være selvstendige, men at hun som lærer samtidig må inn og styre hvis det er behov for det: «For eksempel hvis det er en gruppe hvor det alltid er den samme som skriver, så må vi bytte på. Og hvis de leker bokhandel, hvorfor tar de alltid med seg de enkleste bøkene å lese?»

#### 4.2.2 Språklek

Alle informantene nevner også språkleker, men det er stor forskjell på hvor mye de vektlegger det i undervisningen. Aila nevner at de har brukt språkleker, men går ikke mer inn på det. Kristin og Vilde nevner én språklek, mens Linda og Mona i større grad går inn på flere typer språkleker. Både Linda og Mona refererer til Jørgen Frost sine språkleker. Mona beskriver organiseringen av språklekene slik:

Vi begynner gjerne med en liten historie eller en liten konkret som jeg har med meg, bare for å samle dem og fenge dem. Det kan gjerne gå på rim. Og så er det jo aktiviteter og leker som de er engasjert i. Så der er jo egentlig hele boka (refererer til Jørgen Frost) en oppskrift.

Språkleker som går igjen i flere intervjuer er lytteleker, rim, regler og leker som går ut på å bevisstgjøre elevene på bokstavlydene. For eksempel beskriver Kristin: «Jeg har noen små plakater, som jeg holder her oppe (viser over hodet). Så må de si bokstavlyden, så skal jeg gjette hvilken bokstav det er da». Flere språkleker vil bli beskrevet nøyere i delkapittel 4.3.3 *Bokstavlyd og lydering*, da informantene legger vekt på at språklekene er en viktig bidragsyter til utvikling av disse ferdighetene.

#### 4.2.3 Den frie leken

Alle informantene beskriver at de har frilek fast hver uke. Linda og Kristin har frilek en gang i uka i 1-1,5 time. Aila og Mona har frilek hver morgen, henholdsvis 15-20 minutter og minimum en time. Mens Vilde beskriver at de har frilek i stasjonsarbeid og på slutten av dagen på uteskole. Flere av informantene knytter frileken til lese- og skriveopplæring. Linda beskriver at hun varierer hvordan hun legger opp frileken:

Jeg prøver liksom å få med skrivning og lesing og sånn, så hvis det er jeg som velger aktiviteter, så skriver jeg på tavla *Lego, plastelina, rollelek, tegne, klosser*, og så får de gå og skrive seg på. Da skriver de navnet sitt der de har lyst til å være. Andre ganger får de bestemme helt selv hva de skal gjøre. Og noen ganger er vi ute.

Tre av informantene beskriver at elevene ofte velger en form for rollelek i frileketiden. Mona beskriver at de ikke har styrte lekegrupper, men at der den voksne er, så samles det alltid barn: «Så lenge voksenrollen er å være en lekevenn, og være litt opptatt av rolleleken, så sprer den leken seg veldig fort». Hun beskriver at de har mye rekvisitter og utkleddning som elevene kan benytte seg av. Flere informanter nevner også at aktiviteter som å bygge med klosser, tegning og spilling er populære blant barna i frileken. Kristin og Mona henviser begge to til «de flinke jentene» som aktivt tar i bruk skriftspråket på egenhånd i leken. Mona forteller blant annet at jentene oppsøker steder med skrift, slik som navneskilt i garderoben, hvor de også leker med språket, for eksempel ved å skrive alle navnene baklengs. Dette er en lek som er «kjempegøy», forteller Mona. Å lage egne bøker er også populært hos begge informantene. Kristin beskriver at «de tar A4-ark, så hjelper jeg dem med å stifte, og så lager de bøker selv».

Aila beskriver sin egen rolle som viktig for elevenes frilek:

Det er også litt opp til meg, hva jeg legger opp til dagen før. Hvis vi har eventyr i siste økt, så leker de ofte eventyr i frileken på morgningen. Så det handler om at vi på skolen kan flette inn leken enormt, ved å så frø som de da kan leke videre med.

Hun poengterer at hvis elevene leker den samme leken om og om igjen, så tror hun ikke det inspirerer til lesing og skriving: «Det må være litt styrt, at vi legger noen føringer. Som for eksempel å fortelle eventyr eller lese en bok. Introdusere noe før en lekeøkt. For ellers tror jeg at det er noen som spiller sjakk hele tiden». Mona legger vekt på å se muligheter fremfor begrensninger i barnas lek, og at de voksne har en viktig rolle i så henseende. Hun beskriver en frilek hvor elevene frivillig tok i bruk skriftspråket mens de lekte hytte og brukte tusj for å skrive brev. En kollega hadde da stilt spørsmål ved om elevene skulle få lov til å ha tusjer i hytta. Fremfor å ta fra dem tusjene brukte de øyeblikket til å gi dem en bok de kunne skrive i.

### 4.3 Lekens betydning for lese- og skriveferdigheter

Til nå har vi fått et innblikk i hvordan lærerne tar i bruk lek i lese- og skriveundervisningen på 1. og 2. trinn, og i det følgende vil vi redegjøre for hvilken betydning lærerne erfarer at leken faktisk har for elevenes lese- og skriveferdigheter. Alle informantene trekker frem at lek kan påvirke elevenes lese- og skriveferdigheter positivt på ulike måter, både ved å skape motivasjon, bidra til muntlighet og begrepsinnlæring, og gi elevene erfaringer med bokstavlyd og lydering.

#### 4.3.1 Motivasjon

Samtlige lærere trekker frem at leken bidrar til motivasjon hos elevene, både fordi det er gøy, fordi skriften får en mening gjennom leken, og leken danner rom for mestringsopplevelser. Selv om motivasjon kan knyttes til alle aspekter ved elevenes læring, kommer det her tydelig frem en kobling mellom lekens motiverende faktor og elevenes lese- og skriveferdigheter. Blant annet sier Kristin: «Jeg ser at de blir veldig motiverte når vi har butikk. Til og med de som ikke er så glad i å skrive har lyst til å skrive». Hun legger også til at hvis det ikke er lek så blir de slitne «etter å ha skrevet ett ord», mens de i butikkleken kan skrive åtte ord og har lyst til å skrive mer. Mona nevner også at lek, og da spesifikt frilek, bidrar til at elever som ikke har vist noe interesse for bokstaver, lesing eller bøker, blir interessert i det. Aila trekker frem «engasjement» som en fordel med leken. Hun beskriver at det er lettere å engasjere elevene med lek enn når det ikke er lek, fordi «det er lystbetont og indre motivert på en helt annen måte enn når jeg forteller dem at nå skal du være motivert til å skrive *sol* og *is*». Vilde opplever at elevene blir mer motiverte av leken, fordi det gir dem felles referanser og knagger å henge ting på, som de senere kan bruke når de for eksempel skal skrive. Hun følger opp med at «det er med på å utvikle kreativiteten deres, og jeg opplever at det er med på å motivere dem til å skrive og lese». Linda trekker frem lærerens motivasjon i leken som en viktig faktor for elevens motivasjon: «Du må være motivert og vise at dette synes du er gøy.

Du skal hjelpe dem og være med dem frem til å nå et mål». Dette kommer også frem i Monas intervju. Hun beskriver læreren som en veileder og en lekekamerat som må «gi dem litt ekstra inspirasjon til å finne den tusjen og skrive; *selvfølgelig må vi ha oppskrift når vi skal lage smoothie. Men vi må jo skrive ned hva vi trenger da.* Ikke sant, du gir de små hintene (...)».

Flere informanter trekker frem at leken gjør læringen virkelighetsnær for elevene, noe som fører til at de blir motivert. Det kommer tydelig frem i samtalen med Kristin, som blant annet sier at butikklek er «noe som er veldig nært til det de opplever i det dagligdagse. De er jo med foreldrene sine på butikken, håper jeg. Så det blir på en måte noe de kan knytte direkte til sin hverdag». Både Mona, Aila og Linda trekker frem at leken kan skape situasjoner hvor barna kan lære å bruke skrift på en meningsfull måte. Ved at leken gir elevene en grunn til å bruke skriften, kan det føre til at de forstår hensikten med lesing og skriving. Aila trekker dette frem som en av de fremste betydningene bruk av lek kan ha for elevenes lese- og skriveutvikling:

Jeg tror det å lære ting fordi du selv skjønner hvorfor du skal lære det, er viktig. Det er helt noe annet å lære seg å skrive fordi du skal være lærer når du leker skole, eller fordi du skal skrive en reklameplakat (...), istedenfor å lære det bare for å lære det. Jeg tenker de må ha matnyttighet, de må skjønne hvorfor de lærer ting.

Linda uttrykker at man som lærer kan hjelpe elevene til å forstå viktigheten av skriftspråket gjennom lek, blant annet ved å stille spørsmål:

(...) hvis de skal leke sykehus for eksempel. Hva trenger vi da? Kanskje vi trenger resepter eller kanskje vi trenger noen ark til å lime på dørene? I butikk må vi jo ha handleliste, så da går jeg inn og hjelper dem, sånn at de forstår viktigheten av et skriftspråk, for det skjønner de jo ikke hvis man bare skriver noe på tavlen og sier nå skal du skrive av dette her.

Det kommer også frem at leken bidrar til at elevene føler mestring, noe alle informantene knytter til motivasjon. Aila legger vekt på at mestringsopplevelse er en viktig faktor for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. Hun beskriver det å lære seg å lese som en tung prosess som må jobbes mye med, og at det viktigste i denne prosessen er at elevene er trygge og opplever glede og mestring. Kristin beskriver hvordan butikkleken er med på å gi mestringsfølelse: «De blir så stolte. De spør: *Har jeg skrevet melk her?* Og jeg bare *ja!* Og da blir de så glade. (...) De blir veldig stolte over at de har klart å skrive *melk*». Hun beskriver videre at elevene deretter løper tilbake til pulten sin og prøver å skrive et annet ord på handlelisten, til og med de elevene som til vanlig sliter med å bare holde blyanten eller å lese.

Mona trekker frem lekens potensial for lekeskriving: «de må få lov til å øve på sin måte, og det er lettest når det er lek. Da sitter ikke elevene ved siden av hverandre og sammenligner». Hun beskriver at når barna får lov til å «skrive på sin måte», kan selv de som ikke har kommet til skrivestadiet produsere tekst. Hun setter fokuset på at lekeskriving bidrar til mestringsfølelse og glede for skriftspråket:

Jeg tenker at så lenge du skriver, uansett om det er en kjempestor bokstav, så var den fin. Så lenge vi holder på gleden. (...) Jeg er ikke i tvil om at frileken har mye å si for både leseglede og skriveglede. At de har troa på at de kan skrive hemmelig språk.

#### 4.3.2 Muntlighet og begrepsinnlæring

I datamaterialet kommer det tydelig frem at muntlighet vektlegges av alle de fem lærerne som et viktig aspekt ved å bruke lek i undervisningen. Linda begrunner det blant annet med at talespråk og skriftspråkutvikling påvirker hverandre gjensidig og at det er derfor er viktig å aktivt bruke tid på dette. Vilde påpeker at elevene i større grad ønsker å bruke det muntlige språket i leken i forhold til skriftspråket, og at det da gjerne er de som allerede opplever mestring med skriftspråket som tar tak i det på eget initiativ, «fordi de synes det er gøy». Mona beskriver et eksempel fra «magisk samling», som viser hvordan muntlighet og begrepsinnlæring integreres i en lekpreget aktivitet:

Det kan være at vi har pakka inn tre forskjellige ting: *Hva er dette?* Så er det gjerne at alt begynner på *I*, eller har *I* i seg når vi pakker det opp. Da øver vi inn mye mer enn bare bokstaven; Er det hardt? Er det mykt? Er det langt eller er det kort? Lukter det noe? Kan vi spise det? De øver på å spørre hverandre. De som sitter foran er dagens elever, og resten av gjengen kan rekke opp hånda og stille spørsmål. Der tenker jeg at de får med seg mye muntlighet, med å kunne holde dialog, vente på tur og forstå hva å stille spørsmål er for noe.

Mona viser også til et eksempel med en elev med norsk som andrespråk og påpeker at leken og samtalen med medelever skaper situasjoner hvor denne eleven får prøvd ut sin forståelse av språket. Under en diskusjon i frileken om hvor mange elever som får plass under et bord (i leken: en hytte) gjentok denne eleven ulike fraser som ble uttalt av andre og viste aktivt med kroppen sin det som ble sagt. I forbindelse med at de skulle telle hvor mange som fikk plass under bordet stående, reiste den nevnte elevene seg opp og uttalte «Stå, ja, stå oppe» og ble deretter med på å telle antall elever.

Analysen av data viser hvordan nye begreper kan bidra til å utvikle barnas lek videre, ved at de tar i bruk deres nye begrepsforståelser i leken. Aila forteller at «de leker jo mer og mer avansert også. Jo mer kunnskap de har, jo mer avansert leker de». På spørsmål om hva hun mener med mer avansert svarer hun at de leker mer detaljert, og eksemplifiserer med at elevene tidligere lekte «mor, far og ett barn». Men etter at de har lært om at familierelasjoner ikke nødvendigvis kun består av en slik konstellasjon kunne de like gjerne leke «mor og mor og fire barn», eller «far og far og to barn». Og begrunner det med at:

Det kunne de jo ikke før de hadde kunnskap om at den type familiesammensetning eksisterte. Jeg kunne ikke leke det da jeg var liten, for jeg kjente ingen som hadde mor og mor. (...) Jo mer kunnskap de får inn, jo lettere blir det jo å leke. Du kan ikke leke noe du ikke har opplevd, eller det er hvert fall vanskeligere.

#### 4.3.3 Bokstavlyd og lydering

Flere av informantene uttaler at de fokuserer på arbeid hvor elevene lærer bokstavlydene, som grunnlag for å kunne lære seg å lese- og skrive. «Først, før de kan begynne å skrive og lese, så må de kunne bokstavlydene. Navna er ikke så viktig, det er mer lydene, for da klarer du å knekke lesekoden mye fortere» forteller Kristin. Linda beskriver gjennom sitt intervju flere eksempler på lytte-leker og språkleker nettopp for å øve opp elevenes evne til å lytte, som grunnlag for å kunne lytte ut lyder i språket og videre koble det til bokstavene. Hun forteller: «Hvis en elev kan alfabetet, så er det i og for seg fint, men det er ingen hjelp hvis ikke de kan lyder. (...) Sånn at de må kunne klare å si s-o-l (lydert). Fonemer er det absolutt viktigste».

I arbeidet med bokstavlydene viser lærerne ofte spesifikt til bruken av språkleker. Vilde forteller om en språklek hvor hun lar elevene bytte en mengde bokstavkort seg imellom mens det spilles musikk i bakgrunnen. Når musikken stopper skal alle elevene stå igjen med ett bokstavkort hver. Alle bokstavkortene er i utgangspunktet i par, og elevene må deretter finne sin «venn» som har den samme bokstaven. Det gjøres ved at alle må si sin bokstavlyd høyt til de finner den andre med samme bokstav. På den måten øver de på å si bokstavlyden høyt samtidig som de har den skriftlige bokstaven foran seg. Linda og Mona viser begge til språkleker hvor de lar elevene trekke en gjenstand fra en mengde, som elevene deretter for eksempel må finne første-, midterste- og/eller sistelyden til. I den forbindelse viser de også begge til hvordan det er naturlig å trekke inn blant annet begrepslæring i samme språklek, ved at man snakker om den tingen hver enkelt har trukket. Det kan for eksempel være en



stiftemaskin, en skrutrekker eller et kompass. I tillegg viser Mona til et eksempel på hvordan elevene kan ta med seg noe av det de har gjort i språkleken og lyderingen videre ut i frileken:

Vi lærte *A* i forrige uke, da hadde jeg pakket inn en avis og en ananas i folie. Men den avisen da, den ble jo brukt til å sitte og lese i etterpå, og da ligger han ene ved siden av kompisen som kanskje kan tre bokstaver til nå og han sier: *Den kjenner jeg, det er min bokstav!* At han hiver seg med og blir engasjert, også ligger han andre og lyderer ut de rareste ordene, for det er jo en avis, det er jo ord som de ikke vet hva betyr.

#### 4.3.4 Variert og aktiv undervisning

Gjennom datamaterialet kommer det frem at flere av informantene fremmer aktiv og variert undervisning som viktig for elevenes læring, og kobler i den forbindelse inn leken som mulighet for å skape aktivitet og variasjon i skolehverdagen. Vilde begrunner det med at elevene lærer ulikt og har behov for ulike tilnærminger; auditivt, visuelt og taktilt. I likhet med flere av de andre informantene gir hun eksempler på lekende tilnærminger til bokstavinnlæringen:

La dem få lage bokstavene i plastelina, (...). La dem bruke store bevegelser med hendene. Legg en sånn diger rull med gråpapir og la dem male formen om og om igjen. La dem få se på bilder, og lytte ut første og siste lyd, lyden som er i midten.

Dette mener hun blant annet vil bidra til at elevene «blir kjent med selve bokstavformen, før de må forminske og skrive det i boka». Linda vektlegger også variert og aktiv undervisning og begrunner det med at «en 5-6 åring klarer jo ikke å sitte på en benk i samling i 30 minutter med å bare sitte der», og slår et slag for ulike arbeidsmetoder for de minste. Hun mener at bevegelse «rett og slett er et sånt krav som disse minste har». Flere elever blir deltagende i undervisningen når det er lek, kontra når det ikke er lek, og det blir mindre uro ettersom elevene «allerede» får være i bevegelse, erfarer Vilde. Dette kan gjenspeiles i Kristin sin begrunnelse for at hun ikke ønsker at elevene skal sitte så mye stille «for da blir de så urolige».

Bevegelse og frilek påvirker også elevenes oppmerksomhet i undervisningen, ved at elevene i større grad klarer å kontrollere atferden sin og blir mindre impulsive etter å ha vært i aktivitet, beskriver Linda. Hun mener at leken på den måten blir «en læringsfremmende aktivitet, i forhold til at leken er med på å gi til den gode læringen». Vilde viser også til gode tilbakemeldinger fra foreldre til barn som gjerne synes det er krevende å gå på skolen, som forteller at barna deres kommer hjem så fornøyde og snakker mye om skoledagen. I tillegg

sier hun at elevene selv uttrykker at de ønsker å ha praktiske oppgaver på skolen, og hun mener det fordrer at «vi som lærere må bli enda flinkere til å ha fokus på akkurat den type tilnærming til lek og læring». Mona legger til at:

90% av de som begynner i førsteklasse hadde klart å sitte på pult og skrive i penskriftsboka, men det er jo de 10% resten som du kanskje hadde hatt i garderoben, som nekta å komme inn, som ikke ville delta og som hata skolen allerede kanskje når det var høstferie, det er jo de vi ikke vil miste.

#### 4.3.5 Trygghet og samhold

Flere av informantene understreker at det i de første årene på skolen burde være mindre fokus på læringsmål, og større fokus på samhold og trygghet i skolen. Vi velger å ta med dette ettersom informantene selv påpeker at det er viktig for læringen til elevene, og dermed har en effekt på deres lese- og skriveferdigheter.

På den skolen Mona jobber på vektlegger de lek ikke bare på de yngre trinnene, men kan fortelle at «hos oss skal alle leke» og hver dag starter alle trinn med lek. Hun forteller at de opplever at det gjør elevene klar for skole når leketiden er over og de har fått «landet» gjennom den gode starten. At de får mulighet til å møte venner, kanskje spise litt om man ikke har rukket det hjemme, og får møtt læreren utenfor de tradisjonelle undervisningssituasjonene og da blir sett med «de gode øynene» fra læreren. Hun mener at det er alle disse tingene som gjør det *trygt*. Hun trekker en kobling til hvordan man som lærer ofte starter arbeidsdagen med å ta en kopp kaffe og slå av en prat med en kollega før man går inn i klasserommet, og avslutter med å poengtere at «det trenger de også». Hun viser også til at ved å leke mye så skapes det en trygghet, fordi elevene blir godt kjent med alle i klassen og får gode relasjoner til både medelever og voksne. Hun mener at dette gjør at de lettere tar til seg både språk og sosial kompetanse, og at mangel på trygghet kan være en utfordring som «henger sammen med om du har fått med deg noen bokstaver i det hele tatt i første klasse». Hun er opptatt av at det første året på skolen skal handle om å holde på spenningen, la elevene få dette året til å bli trygge og få troen på at de mestrer skolen. Kristin mener også at det første året hovedsakelig burde handle om å lære å gå på skolen, og mener at hvis elevene kan bokstaver og skrive enkle ord så syns hun egentlig det holder.

Både Linda og Kristin bruker leken som avbrekk i undervisningen når elevene blir slitne. Kristin mener at elevene trenger disse lekepausene for å holde på læringsmotivasjonen, og fremstiller det som en motsats til stort faglig trykk i førsteklasse. Vilde mener at man kanskje

ikke burde ha så stort fokus på læreplanmålene akkurat de to første årene, men at man jobber mest med samholdet i klassen, kombinert med lek og læring. Gjennom pilotprosjektet vårt fikk vi mulighet til å observere en av Vildes lekende tilnærminger hvor hun brukte rollelek/dramatisering i arbeidet med eventyr. I observasjonen fikk vi se at elevene lekte seg med eventyret med bruk av fingerdukker. De gikk rett inn i rolle, lagde stemmer og beveget fingerdukkene slik at de «snakket» sammen. Elevene improviserte og hjalp hverandre med å huske handlingen i eventyret og med valg av ord. Noen av elevene brukte også egen kropp og mimikk, selv om det var dukkene som «snakket». Et par prøvde seg til og med på å bruke en annen dialekt. Etter endt prosjekt fortalte Vilde at elevene hadde uttrykt at de syns det var kjempegøy og flere ville jobbe mer med eventyr, dukketeater og dramatisering. Vilde opplevde at prosjektet skapte et trygt klassemiljø, som ikke bare ga faglig læring, men også god sosial læring ved at «de måtte hjelpe hverandre med å bli den beste versjonen av seg selv».

## 5 Drøfting

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan lærere bruker lek for å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter i norskfaget. Med utgangspunkt i problemstillingen vil vi i dette kapittelet drøfte sentrale funn som ble presentert i resultatdelen, opp mot teori og tidligere forskning. Først drøftes hvordan lærerne i studien forstår fenomenet lek. I analysen kan det se ut til at informantene finner det krevende å definere lek, og at de har ulike oppfatninger av hva begrepet rommer, noe som gjør det interessant å diskutere før vi går inn på hvordan de bruker lek i klasserommet. Deretter drøfter vi funnene i lys av lekens nytteverdi, lekens motivasjon og lekens egenverdi. Gjennom analysen ble det synlig at lærerne i studien har et bevisst forhold til alle tre dimensjonene, og vi vil nå belyse at hver enkelt dimensjon har potensial for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter på ulike måter. En systematisk drøfting av lekens dimensjoner vil dermed gi oss en innsikt i hvilke verdier lærerne ser i leken og hvordan dette kan knyttes opp til styrkingen av elevenes lese- og skriveferdigheter.

### 5.1 Lærernes forståelse av fenomenet lek

I innledningskapittelet gjorde vi rede for at det er nødvendig å ha en forståelse for hva lærerne legger i begrepet lek, for å kunne drøfte hvordan de bruker lek og hvilken betydning de anser leken kan ha for elevenes lese- og skriveopplæring. I det følgende vil vi derfor diskutere lærernes forståelse av fenomenet lek, slik det kommer frem i funnene.

Som presentert i det teoretiske rammeverket er leken vanskelig å avklare og det er krevende å gi en fullstendig definisjon på lek (Lillemyr, 2020). Det skyldes at leken er et allsidig og mangfoldig fenomen, med mange uttrykksformer, og det kan være vanskelig å skille den fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2020; Öhman, 2020). Dette er i overensstemmelse med analysen av våre data, og kommer til syne gjennom informantenes tanker om hva som favnes inn under begrepet. Det kan for eksempel vises ved at informantene raskt henviser til ulike leketyper, som fantasilek eller konstruksjonslek, som kan tyde på at det er krevende å ta tak i eller få fatt på lekens umiddelbare egenskaper. Dette til tross for at alle har lekeerfaringer med seg i livet, og at de fleste forstår når noe er lek eller ikke (Lillemyr, 2020, s. 32; Öhman, 2020, s. 52). Informantenes usikkerhet kan illustreres i uttalelser som: «Det er jo en type lek, eller ikke lek i den forstand, men det er en helt annen type lek. Men det blir jo litt mer sånn tilnærming». Som viser hvordan informanten går frem og tilbake i sine ideer og det skapes tanker om hva som egentlig kan legges inn under begrepet; Hva er *egentlig* lek?

Og hva er lek i pedagogisk sammenheng? Opplever lærerne et lekbegrep som er forenlig i og utenfor skolens undervisning? Ifølge teorien er lek lystbetont og gir glede, det har ikke noe mål utenfor seg selv, det er spontant, egenmotivert og frivillig, det er fantasi, kommunikasjon og interaksjon (Broström, 2019; Lunde & Brodal, 2022; Öhman, 2020). Disse oppfatningene om lek kan kobles til den første dimensjonen i Lillemyrs (2019, 2020) flerdimensjonale modell; lekens egenverdi, hvor leken anses som et mål i seg selv. Det kan derfor tenkes at det oppleves motstridende for pedagogene å si at de bruker lek i skolens undervisning, ettersom det ofte fordrer et mål utenfor leken. Og kan man da kalle det lek? Aila viser for eksempel i sine uttalelser at hun skiller rolleleken og frileken, fra de mer «lekpregede» aktivitetene. Det tyder på at hun skiller lek i sin «reneste form», altså lekens egenverdi, fra andre aktiviteter hvor lekens preg likevel er til stede, men som ofte har et mål utenfor seg selv.

Funnene våre viser at for noen av informantene ser det ut til å være nok med en viss grad av elevaktivitet, mens for andre stilles det større spørsmålsteget ved hva som kan inkluderes som lek. Lekens allsidighet og mangfold kommer sådan til syne ved at informantene favner ulike mengder og typer aktiviteter inn under begrepet. Mona, Linda og Vilde ser ut til å ha et videre syn på hva som kan omtales som lek, enn det Kristin og Aila har. For Aila ser det ut til at grad av voksenstyring er med på å bidra til om noe kan defineres som lek eller ikke. Det kan reflektere en holdning om at leken skal være egenstyrt og så fri for vokseninnblanding som mulig. Det kan tolkes slik at karakteristikker som frivillighet, egenmotivasjon og spontanitet ikke er like fremtredende i den voksenstyrte leken, og at dette kan føre til at hun ikke definerer det som lek. Det ser derfor ut som at dimensjonen lekens egenverdi i størst grad «definerer» lek for Aila. Hun viser likevel at hun verdsetter lekens nytteverdi, ved at hun for eksempel fremmer muligheten for bearbeiding gjennom leken og gir rom for flere lek-tilnærmede aktiviteter i undervisningssammenheng. Forskjellen er at hun da omtaler det som lekpreget og voksenstyrt, i større grad enn de andre informantene. Det kan tolkes som at hun ikke legger de lekpregede aktivitetene inn under definisjonen av lek, men heller anser nytteverdien som en måte å begrunne eller forstå lekens plass i skolen på. Hun anerkjenner altså lek og læring som gjensidig påvirkende på hverandre, og skiller ikke lek fra læring, men hun er mer kritisk til hva som kan defineres som *lek*. De som har et videre syn på hva lek omfatter virker ut ifra funnene til å være mindre preget av graden av voksenstyring for å definere lek. For eksempel uttrykker Vilde at det i skolen ofte er mer styrt lek, men viser ingen tegn til å ikke anse det som en form for lek. Hun viser heller til det som en lek som er tilpasset sitt miljø. Linda ser for eksempel de voksenstyrte aktivitetene stasjonsundervisning

og veiledet lesing som lek. Det kan forstås som at hun i den forbindelse vektlegger det sosiale, samarbeidet og kommunikasjonen i aktivitetene, som grunner til å kalle det lek. Som kan være eksempler på at deler av lekens karakteristikk fremmes, og derfor kan falle inn under lekbegrepet.

Det fører oss over til et lekbasert begrep om læring, også omtalt *lekende tilnærminger*. Broström (2017) mener at slike tilnærminger er avhengig av å innebære aktivitet, samspill, mening og fantasi for at lekens karakteristikk skal bevares i møte med undervisningen. I en slik lekpreget tilnærming ser det ut til at egenskaper ved leken, som for eksempel frivillighet, spontanitet, glede og fryd, er lagt til side. Det kan tolkes som at det er trekk ved leken man ikke kan planlegge for, og det derfor er vanskelig å koble så direkte til skolens undervisning. Det betyr likevel ikke at lek i opplæringen ikke kan være lystbetont eller gi glede for de involverte. Ifølge informantene uttrykker deres elever glede og engasjement når de er i lek, selv i opplæringssammenheng. Det kan for eksempel være når elevene får mulighet til å utfolde seg i frileken sammen med klassekameratene sine, en form for lek som i utgangspunktet ikke har noe mål utenfor seg selv. Likevel kan læreren tilrettelegge for skriftspråkstimulering gjennom leken på en måte som beriker og utvikler leken videre, uten å forstyrre dens dynamikk (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). Det kommer til syne i funnene når elevenes sykehuslek utvikles ved at «legene» må skrive resepter, eller «kokken» må lage oppskrift på smoothie. På den måten respekteres lekens dynamikk, og overstyres ikke av læringsmålet, men elevene får likevel rom til å leke seg med skriftspråket.

Et eksempel på en mer styrt lekaktivitet, og som flere av informantene henviser til, er språkleker. Både Mona og Linda mener at elevene også viser engasjement og glede for slike voksenstyrte lekaktiviteter. I Vilde sitt eksempel på språklek lar hun elevene bytte en mengde bokstavkort mens musikk spilles i bakgrunnen. Dette er ikke en frivillig eller spontan aktivitet som elevene selv har valgt å delta i, det er en voksenstyrt aktivitet med et bestemt læringsmål. Likevel viser den en del av lekens karakteristikk og knytter seg til Broströms (2017) lekbaserte begrep om læring ved at den gir rom for elevaktivitet, det er sansing og bevegelse i takt med musikken, de må samspille og interagere med medelevene sine, og man kan håpe det gir en form for mestring å klare å si sin bokstavlyd høyt. I slike forbindelser benyttes lekens karakteristikk i møte med undervisningen, det er en «playful structure» (Walsh et al., 2011), og er eksempel på hvordan skolens læringsmål og lekens sjel kan leve i forenlighet.

Funnene viser sådan at de fleste informantene verdsetter alle lekens dimensjoner, noe som behøves av alle som skal bruke lek i skolen (Lillemyr, 2020). Det kommer til syne hvordan informantene ønsker å bruke leken for å bidra til å motivere elevene i møte med skolens kultur og mål, og benytter seg av lekens nytteverdi i opplæringen. De understreker likevel lekens egenverdi og anerkjenner at leken er viktig for lekingens skyld (Öhman, 2020). Alt i alt viser samtalene med informantene at leken er et allsidig, mangefasettert og komplekst fenomen (Broström, 2019; Lillemyr, 2020; Öhman, 2020), som vises ved at informantene vektlegger ulike sider ved leken, som også gjør det til et verdiladet begrep (Becher et al., 2019). Ut ifra dette kan man forstå det som at det er opp til subjektet å «definere», ettersom lek er et så stort fenomen. Av disse grunner velger vi i denne oppgaven å omtale alle aktivitetene informantene definerer som lek, som lek.

## 5.2 Lekens nytteverdi

Gjennom analysen har det blitt tydelig at leken er en verdifull ressurs for den første lese- og skriveopplæringen, og for læring generelt. Det ser vi blant annet i utsagn som at barna gjennom leken bearbeider det de lærer på sine egne premisser, og at man lærer best når man synes noe er gøy. Dette kan knyttes opp til det Lillemyr (2020) kaller lekens *nytteverdi* eller *læring gjennom lek*. Informantene trekker frem at leken kan bidra til utvikling av muntlighet og begrepsinnlæring, forståelse av bokstavlyd og lydering, og gir rom for variert og aktiv undervisning, som alle er aspekter som påvirker elevenes lese- og skriveferdigheter. I det følgende vil vi drøfte lekens påvirkning på disse aspektene. I tillegg vil vi drøfte lærerens rolle i leken.

### 5.2.1 Leken som arena for muntlig språkutvikling

Basert på funnene våre ser vi at lekens muntlige egenskap blir trukket frem av alle informantene. Det muntlige språket legger grunnlaget for skriftspråkutviklingen, og god muntlig språkutvikling er den viktigste forutsetning for utvikling av skriftspråket (Traavik, 2014; Traavik & Alver, 2008). Denne koblingen mellom muntlig språk og skriftspråket er Linda spesielt bevisst på, som beskriver at talespråk og skriftspråkutvikling påvirker hverandre gjensidig. Det blir ikke fremmet en like tydelig sammenheng mellom muntlighet og lese- og skriveopplæring hos de andre informantene. Om det er fordi de ikke har en like klar forståelse for muntlighetens påvirkning på skriftspråket, eller om det av tilfeldigheter ikke kom frem i intervjuet er vanskelig å avgjøre. Likevel trekker de frem lekens evne til å utvikle elevenes ordforråd. Blant annet viser både Mona og Linda til hvordan det er naturlig å trekke inn begrepsinnlæring i språklek. Mona trekker også fram et eksempel der en

andrespråkselev via leken får samtale med andre og prøvd ut sin forståelse av språket. Dette samsvarer med Høigård (2019, s. 71), som beskriver at leken gir barna rom til å ta i bruk nye ord og gjøre forståelsen for ordet tydeligere. Ved at denne eleven gjennom leken hører de andre barna bruke begrepet «stå opp», og selv får mulighet til å teste begrepet i en ufarlig situasjon, bidrar det til utvikling av elevens ordforråd og begrepsforståelse.

Selv om informantene ikke selv knytter utviklingen av ordforråd direkte til elevenes lese- og skriveferdigheter, vet vi fra teorien presentert tidligere at et godt ordforråd er nødvendig for å utvikle funksjonelle leseferdigheter, da et velutviklet ordforråd gir elevene tilgang til å forstå ordene som avkodes (Jean & Geva, 2009, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). I analysen kommer det også frem at det ikke bare er leken som bidrar til utvikling av begrepsforståelse, begrepsforståelse bidrar også til utvikling av leken. Det samsvarer med Vygotskys (1978, s. 118) idé om at språket og leken samhandler og forsterker hverandre, og støttes av tidligere forskning (Fekonja et al., 2005; Quinn et al., 2018; Stagnitti et al., 2016). Aila forteller at «Jo mer kunnskap de har, jo mer avansert leker de» og beskriver at elevene hennes har gått fra å leke familie med mor, far og et barn til å utvide leken til også å gjelde andre familiesammensetninger etter å ha fått kunnskap om ulike familiekonstellasjoner. Disse to eksemplene viser at å leke både krever erfaring og gir erfaring, og at nye erfaringer og ytre impulser bidrar til å utvikle leken videre, i tillegg til at det bidrar til utviklingen av barnas kognitive evner (Öhman, 2020, s. 134). Som etablert i teoridelen bør arbeid med ordforråd i begynneropplæringen ta utgangspunkt i nettopp elevenes muntlige språk og lytteforståelse, da det muntlige språket ofte er bedre utviklet enn det skriftlige på dette stadiet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 41). I forbindelse med beskrivelse av en lekpreget aktivitet, forteller Mona at aktiviteten bidrar til at elevene får utviklet sin muntlige kompetanse ved at de får øve på å holde dialog, vente på tur og forstå hva det vil si å stille spørsmål. Vilde trekker også frem muntlighet og poengterer at elevene i større grad bruker det muntlige språket enn skriftspråket i leken. Selv om verken Vilde eller Mona her trekker frem fordelene ved muntlig aktivitet, eller knytter det direkte opp mot lese- og skriveutvikling, kan disse lekpregede aktivitetene bidra til å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter da det muntlige språket legger grunnlaget for den skriftspråklige utviklingen (Traavik, 2014; Traavik & Alver, 2008).

Det er ikke bare de overnevnte lekpregede aktivitetene som bidrar til elevenes muntlige utvikling. I lek står det kommunikative samspillet sentralt, og ifølge Høigård (2019) har rolleleken en spesiell mulighet til å fremme dialog mellom barn. Som det kommer frem i



funnene er dette en leketype som alle informantene benytter seg av i undervisningssammenheng. Eksempelvis trekker nesten alle informantene frem butikklek. Aila beskriver at de bruker god tid på å forberede butikkleken, ved blant annet å snakke om hva butikk er, hvilke roller og yrker man kan ha i en butikk, hva man gjør i en butikk, osv. Gjennom slike samtaler kan elevenes begreps- og ordforråd utvides (Traavik, 2014; Traavik & Alver, 2008), spesielt siden læreren her fungerer som en «mer kompetent annen», som kan bidra til å føre eleven inn i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Etter å ha forberedt elevene på butikkleken, lar Aila elevene tre inn i den frie rolleleken der de selv «velger hvilke roller de skal ha, hvem som skal sitte i kassen, hvem som skal telle penger og hvem som skal bestemme hvor ting skal stå». Elevene må med andre ord forhandle om roller, definere situasjonene der rollene utspiller seg, og finne på handling i leken (Broström, 1996). Slik stimulerer leken til samspill mellom elevene, noe Stagnitti et al. (2016) i sin forskning finner at bidrar til muntlig språkutvikling. Den frie rolleleken, og alle valgene elevene her står overfor, krever at de bruker språket både *i* leken og *om* leken. Leken innebærer på den måten metakommunikasjon; de snakker om leken i leken (Broström, 2019; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). Når elevene skal bestemme hvilken rolle de skal ha eller hva de skal kjøpe i butikken, krever det at de går ut av «her og nå»-situasjonen (Høigård, 2019; Traavik & Alver, 2008), og de må bruke språket i en annen kontekst enn de selv befinner seg i. Her krever leken at elevene bruke et dekontekstualisert språk, som tidligere etablert er en forutsetning for å mestre lesing og skriving (Traavik & Alver, 2008). Dette viser at elevene må bruke et mer avansert og komplekst språk i rolleleken enn i andre situasjoner, noe som samsvarer med funnene til Fekonja et al. (2005) som fant at barna i fri lek snakket mer og brukte mer komplekse syntaktiske konstruksjoner enn de gjorde i andre settinger.

En annen skriftspråkstimulerende mulighet som viser seg i våre funn, er barnas evne til å forestille seg at en gjenstand representerer noe annet i rolleleken enn i den virkelige verden. Mona trekker frem at de har lekt sykehus og beskriver at elevene «tar bilder i røntgenmaskinen». Vi kan anta at de ikke har en ekte røntgenmaskin tilgjengelig i klasserommet, noe som fører oss inn på Vygotskys (1978) tanker om at rolleleken er en arena for utvikling av et representerende språk. I leken erfarer barna at en gjenstand kan symbolisere noe helt annet enn i virkeligheten, noe som kan bidra til forståelsen for at man i skriftspråket må forestille seg hva tegn, altså bokstaver, ord og uttrykk, faktisk representerer (Hagtvet, 2004; Hogsnes, 2022). Denne sammenhengen mellom symbollek og språkutvikling blir bekreftet av Quinn et al. (2018), og vi kan derfor anta at elevene til Mona får et språklig

utbytte av rolleleken. Om lærerne selv er bevisste på koblingen mellom bruken av språket i rollelek og betydningen det kan ha for å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter er vanskelig å si, men det kommer tydelig frem gjennom intervjuene at samtlige lærere bruker rollelek i klasserommet, og dermed har skapt en arena for utvikling av muntlig språk og ordforråd.

### 5.2.2 Lydering og språklig bevissthet

Et aspekt ved lese- og skriveopplæringen som ser ut til å stå sterkt hos flere informanter er utviklingen av språklig bevissthet, og da spesielt fonologisk bevissthet. Det kan vi se gjennom deres fokus på bokstavlyder, som flere av informantene trekker frem som en av de viktigste forutsetningene for å kunne lese og skrive. Fonologisk bevissthet innebærer å forstå at talespråket er satt sammen av ulike språklyder, og å kunne lytte ut lyder og stavelser i ord og setninger (Traavik, 2014). Både Kristin og Linda beskriver at det å kunne bokstavnavnet er bra, men at det ikke hjelper på leseferdighetene dersom elevene ikke kan lydene. Dette kan tyde på at lærerne har fokus på å få elevene over i den nest siste fasen i barnas lese- og skriveutvikling, nemlig fonologisk lesing og –skrivning. Denne fasen kan regnes som et vendepunkt i lese- og skriveutviklingen, da barna her forstår sammenhengen mellom fonem og grafem, og dermed har knekt den alfabetiske koden (Traavik, 2014; Traavik & Alver, 2008). Det er dermed naturlig at dette er et stort fokus hos lærere på 1. og 2. trinn.

Språkleker er en lekpreget måte å arbeide med språklig bevissthet i klasserommet (Traavik & Alver, 2008), som flertallet av informantene benytter seg av. Lytteleker blir trukket frem av både Mona og Linda: elevene trekker en gjenstand fra en mengde, og deretter må de finne første- midterste- og/eller siste lyden i ordet. I denne leken må elevene lytte ut fonemer i ordene, noe Hagtvatn (2004) beskriver som en komplisert form for språklek, der elevene får utviklet sin fonologiske bevissthet. Dette vil kunne bidra til at elevene forstår at talespråket er satt sammen av ulike lyder, noe som er helt avgjørende for å knekke den alfabetiske koden (Traavik, 2014). Selv om muntlige språkleker er en god måte å utvikle elevenes språklige bevissthet (Traavik & Alver, 2008), viser forskning at opplæringen i fonologisk bevissthet har mest effekt når det blir kombinert med bokstavinnlæring (National Reading Panel, 2000). Vilde er en av informantene som benytter seg av dette. Hun beskriver en språklek der elevene må kunne si språklyden, altså fonemet, samtidig som de har den skriftlige bokstaven foran seg. Bokstavene kan her fungere som en visualisering og konkretisering av fonemene, noe som kan lette abstraheringen og dermed forenkle prosessen med å bli språklig bevisst (Lundetræ & Walgermo, 2021). Forskning bekrefter at undervisning i fonologisk bevissthet

bidrar til bedring av lese- og skriveferdigheter (National Reading Panel, 2000), noe som tyder på at informantenes bruk av språkleker i undervisningen kan være med på å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter.

### 5.2.3 Variert og aktiv undervisning

Funnene viser at informantene vektlegger variert og aktiv undervisning som viktig for elevenes læring, og i likhet med Lillejord et al. (2018) trekker de frem leken som en mulighet for å skape aktivitet og variasjon i skolehverdagen. De anerkjenner lekens mangfold og dens muligheter til å skape varierte lekpregede aktiviteter, som støtter de yngste barnas læring (Eik, 2022). Funnene viser at de søker å utforme oppgaver som vekker elevens interesse, nysgjerrighet og som gir opplevelser av mestring (Lillejord et al., 2018). Ifølge Vilde uttrykker barna at de ønsker elevaktivitet og praktiske oppgaver i skolen. Dette kan styrkes av Breathnach et al. (2017), som i sin forskning viser til at barn verdsetter valgfrihet og egenaktivitet i undervisningen, og at de da opplever læringen som mer meningsfull.

#### 5.2.3.1 Aktiv undervisning

Informantene begrunner vektleggingen av aktiv undervisning på bakgrunn av at små barn ikke klarer å sitte stille over for lang tid, de blir urolige og ufokuserte, og bevegelse blir sådant et krav i undervisningen for de minste i skolen. Det kan kobles til Vingdal (2018) som viser til barns grunnleggende behov for bevegelse, ved at en voksende barnekropp har behov for mye fysisk aktivitet for å bli komfortabel. Lærerne opplever i tillegg en økt deltakelse i læringsprosessen når lek er involvert, på grunn av at elevene *allerede* er i aktivitet og at leken dermed tilfredsstillende deres behov for bevegelse. Dette mener informantene står i kontrast til situasjoner hvor det ikke er lek, og deltakelse er mer utfordrende å oppnå. Leken står på den måten frem som en mulighet for tilpasset opplæring, ved at flere elever motiveres og stimuleres til å delta i læringsaktivitetene (Kunnskapsdepartement, 2017). Det kan også støttes opp av Vildes uttalelse om at hun opplever at de aktive og lekende tilnærmingene gir raskere faglig progresjon, enn det oppgaveark og tradisjonell, stillesittende og lærerstyrt undervisning gjør. Undersøkelsen til Breathnach et al. (2017) kan bygge opp under informantenes opplevelser ved at deres funn understreker at konteksten læring skjer i er av betydning, og i deres studie tok flere elever i bruk skriftspråket gjennom leken.

Informantenes beskrivelser viser sådan til at når lek integreres i undervisningen kan barna bli aktive lærende i tråd med læreplanens intensjoner (Kunnskapsdepartement, 2017; Lillejord et al., 2018). Det kan igjen knyttes opp mot Broströms (2017) lekbaserte begrep om læring, som poengterer at barn lærer best gjennom, blant annet, aktivitet.

Linda erfarer i tillegg at elevenes oppmerksomhet blir bedre *etter* at de har vært i lek, ved at de mestrer å kontrollere egen atferd i større grad. Og fordi elevene klarer å være mer oppmerksomme etter aktivitet og lek, mener hun at leken blir en læringsfremmende aktivitet. Elevene har behov for bevegelse (Vingdal, 2018), og Lindas erfaringer kan sådan knyttes til at elevene får utløp for eventuell overflødig energi, og at behovet for bevegelse allerede er dekket i møte med læringsaktivitetene. I kontrast til stillesittende og individuelt arbeid, skaper lekaktiviteter rom for at elevenes sosiale behov stimuleres. Sosiale relasjoner er viktig for både trivsel og læring Lillemyr (2020), og i læreplanen påpekes det at sosial og faglig læring ikke kan separeres fra hverandre (Kunnskapsdepartement, 2017). Aktivitet og lek kan sådan bidra til å gjøre elevene mer mottagelige for læring, ettersom deres sosiale behov og relasjoner stimuleres, i kombinasjon med behovet for bevegelse. Aktivitet kan på den måten også handle om samhandling og kommunikasjon med andre (Broström, 2017). Og fra et sosiokulturelt læringsperspektiv står språk, kommunikasjon og sosial tilhørighet frem som grunnleggende for læring generelt (Lillemyr, 2020; Lunde & Brodal, 2022; Vygotsky, 1978) Informantenes erfaringer bekrefter på den måten forståelsen om at de yngste barna i skolen lærer best når lekens muligheter utnyttes i opplæringen (Broström, 2019; Lillejord et al., 2018). Aktivitet står på den måten frem for informantene som et viktig prinsipp for læring, ved at elevene får mulighet til å være aktive i egen læring, de kan oppleve læringsaktivitetene som meningsfulle, det sosiale samspillet stimuleres, og de får utfolde seg i tråd med egen kropp og egne behov (Breathnach et al., 2017; Broström, 2017; Kunnskapsdepartement, 2017; Vingdal, 2018).

#### *5.2.3.2 Variert undervisning*

Vektleggingen av variert undervisning begrunner Vilde med at elever lærer ulikt og har behov for ulike tilnærminger. Dette knytter seg til prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, som i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon i undervisningen tilpasset elevgruppen, slik at elevenes lærelyst, motivasjon og mestringsstro stimuleres (Kunnskapsdepartement, 2017). Variert undervisning kan gi nye tilnærminger og belyse ulike aspekter, slik at elevene får møte læringsinnholdet på en måte som passer dem. For eksempel vil ikke alle elevene til enhver tid være på det samme stadiet i lese- og skriveutviklingen, derfor vil det være nødvendig med ulike tilnærminger, slik at alle får mulighet til å utvikle seg fra sitt eget ståsted. På samme tid kan variasjon i aktiviteter og tilnærminger bidra til at interessen og engasjementet for læringen kan bevares ved at elevene møter læringsinnholdet på nye måter. Måter å variere undervisningen på kommer for eksempel til syne i Mona sine lekende

tilnærminger til bokstavinnlæring. Hun er bevisst på å variere undervisningen for elevene, og at de ikke skal møte det samme hver gang de kommer inn i klasserommet. Det gjør hun blant annet ved å henge opp bilder som starter på en viss bokstav, pakker inn gjenstander med samme forbokstav, eller lar elevene forme bokstavene med plastelina, Lego eller annet materiell. På den måten gjør hun det interessant og spennende for elevene i møtet med bokstavene ved å skape variasjon. Aila viser til at det ikke skal så mye til for å variere og gjøre det interessant for elevene: «Bare det å skrive med tusj, kontra blyant, gjør at det blir litt mer spennende». Dette er knyttet til et eksempel med stasjonsundervisning hvor elevene skrev bokstaver på et stort ark på gulvet. Andre måter variasjon i informantenes undervisning kommer til syne på er ved at de inkluderer ulike former for lek; rollelek, som kan være alt fra sykehuslek, butikklek og skolelek; frileken med sine uendelige muligheter; ikke minst språklek, som kan gjennomføres på mange måter så lenge det grunnleggende prinsippet eller målet med den spesifikke leken bevares. Det vises blant annet i Vilde og Kristin sine eksempler på språkleker som handler om å bevisstgjøre elevene på bokstavlydene, og hvor de beskriver ulike tilnærminger til det samme læringsinnholdet. Mona mener at dette er aktiviteter og leker som barna er engasjert i, og engasjement gir et viktig grunnlag for læring (Lillemyr, 2020; Walsh et al., 2011).

Dette viser hvordan man ved å variere undervisningen, i tillegg til å åpne opp for elevaktivitet og valgfrihet i undervisningen, skaper rom for elevene til å mestre ut ifra egne premisser. Aktiv og variert undervisning står sådan frem som et viktig bidrag til elevenes opplevelse av mestring, noe som kan bidra til lærelyst, også ved at interessen for læringsinnholdet stimuleres gjennom varierte og engasjerende møter med skriftspråket. Leken kan på den måten muliggjøre den pedagogiske differensieringen som er nødvendig i skolen (Eik et al., 2011; Lillemyr, 2020), ved at elevene i leken kan finne en tilnærming som er passende for deres nivå. For eksempel viser både Vilde og Mona til eksempler på barn som syns skolen kan være strevsom, men som finner sin plass og sin motivasjon ved hjelp av leken.

#### 5.2.4 Lærerrollens betydning

Ovenfor fremstår det på flere måter hvordan og hvorfor leken har en plass i lese- og skriveopplæringen. På samme tid står lærerens rolle frem som betydningsfull for å forsterke lekens nytteverdi. I analysen av funnene fremgår det at informantene betrakter seg både som tilretteleggere, veiledere og lekekamerater. Mona forteller at det ofte samles barn rundt den voksne, og at det krever at den voksne er en lekevenn, og Linda understreker at læreren må være motivert og vise at han eller hun syns det er gøy å leke. Språkleker er et eksempel på en

lek som er avhengig av lærerens rolle for å kunne gjennomføres i det hele tatt. Men flere av informantene påpeker at deres rolle også er viktig for tilrettelegging i både frilek og rollelek. Det illustrerer at de er bevisst på sitt ansvar som voksen, selv i den friere leken. Som kan støttes opp av Broström (2019) og Hakkarainen et al. (2013), som viser til at for at leken skal utvikles så krever det lærere som er villige til å gå inn i leken, som er engasjerte og synes det er gøy å leke med barn; en genuin lekepartner.

Informantene er opptatt av å veilede videre i leken dersom den låser seg, men er bevisst på å ikke forstyrre uten grunn. De tilrettelegger for og inspirerer barna på en leken måte til å utforske det skriftspråklige materialet, både ved å tilgjengeliggjøre det, men også ved å stille spørsmål eller gi oppfordringer i leken; «hva trenger du når du er lege?» eller «selvfølgelig må vi ha oppskrift når vi skal lage smoothie!» På den måten kan de bidra til at elevene utforsker skriftspråket i større grad enn de ville gjort på egenhånd, og inspirere elevene til å lese en avis eller skrive et butikkskilt i leken. Ved å delta på denne måten, bidrar lærerens tilstedeværelse også til at elevene tar i bruk skriftspråket ved at det skapes et reelt behov for skrift i leken (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). Dette kan igjen føre til at elevene forstår brukshensikten med skriften og at skriftspråket blir meningsfullt for dem gjennom leken (Håland, 2005), som vi vil gå nærmere inn på senere. På den måten mestrer informantene å bevare en leken struktur i møtet mellom lek og læring, gjennom sitt engasjement og aktive nærvær i barnas lek (Walsh et al., 2011).

Lærerens deltakelse i leken kan også gi innsikt i og forståelse for elevenes utviklingsnivå (Eik et al., 2011), og på den måten kan læreren tilpasse sin tilnærming for å hjelpe elevene i sin læring. Det gjør informantene blant annet ved å utfordre elevenes roller i leken, de stiller spørsmål og «sår frø» for å bidra til å utvikle leken videre. Aila beskriver at det hun gjør i undervisningen generelt påvirker det elevene velger å gjøre i leken. Hvis hun for eksempel har om eventyr, så velger elevene ofte å leke eventyr i frileken. Det viser hvordan ytre impulser og erfaringer bidrar til å utvikle leken videre, og at barn tar med seg sin kunnskap og sine erfaringer med seg inn i leken og kan bearbeide det de lærer (Colliver & Arguel, 2016; Lillemyr, 2020; Wallerstedt & Pramling, 2012). Det vil påvirke elevenes læring ved at lekens kompleksitet øker, som derav vil kreve stadig mer avanserte kognitive evner (Öhman, 2020, s. 134). Det belyser hvordan leken påvirkes og inspireres av skolens undervisning, på samme tid som elevenes læring gjensidig vil påvirkes av lekens kompleksitet og kognitive stimuli. Som sådan bidrar til å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter.

På disse måter viser informantene det Öhman (2020, s. 88) kaller et *lekebevisst nærvær*, som innebærer å tilby inspirasjon og impulser, leke- og skrivemateriell og invitere til leking med barna. Det gir elevene muligheten til å plukke opp skriftspråket i sin lek, og når muligheten er til stede blir det enklere for elevene å leke med deler av den skriftspråklige kulturen (Håland, 2005; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Traavik & Alver, 2008). Ikke minst heves leken til et høyere og mer avansert nivå (Hakkarainen et al., 2013), og på samme tid kan elevene etter hvert overta initiativet fra læreren (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). Det understreker lærerrollens betydning for elevenes lek, selv i den friere leken, som ofte assosieres med mindre lærerstyrte aktiviteter (Lillejord et al., 2018) (som belyst i delkapittel 5.1 i diskusjonen om graden av voksenstyring). Det handler om at lærerens bevisste nærvær danner rom for å plukke opp på elevenes engasjement, nysgjerrighet og utviklingsnivå, slik at de kan støtte og utfordre til videre utvikling innenfor elevenes proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978).

### 5.3 Lekens motiverende faktor

Motivasjon er et særtrekk ved leken (Lillemyr, 2020) og et grunnleggende aspekt ved både lesing og skriving, noe som blant annet kommer frem i lese- og skriveformelen (Hagtvet, 2004; Traavik, 2014). Motivasjon er vanskelig å måle, og vi har i vårt forskningsprosjekt ikke som formål å faktisk måle elevenes motivasjon. Likevel får denne dimensjonen ved lek et stort fokus hos samtlige informanter, og fremstår som en av hovedårsakene til at flere av informantene bruker lek i lese- og skriveopplæringen. Dette kan vi blant annet se i Mona og Kristin sine uttalelser, som beskriver at leken bidrar til at selv elever som ikke pleier å vise interesse for skriftspråket, blir interesserte og får motivasjon til å skrive og lese. Vi vil derfor i det følgende drøfte elevenes motivasjon for lesing og skriving basert på informantenes utsagn.

#### 5.3.1 Opplevelse av mestring

Elevenes motivasjon for å ta i bruk skriftspråket i leken, kan knyttes til både mestringsopplevelse og trygghet. Skriftspråkstimulerende lek gir rom for tilpasset opplæring, da elevene kan ta i bruk skriften på det stadiet de selv er i (Håland, 2005). Dette kan gi elevene mestringserfaringer, som er en viktig faktor for å skape motivasjon for å ta i bruk skriften (Hagtvet, 2004, s. 316). Kristin beskriver at elevene blir veldig stolte når de mestrer å skrive et ord de har bruk for i leken, for eksempel ordet *melk* på handlelisten, og hvordan elevene løper tilbake til pulten sin for å skrive mer. Dette gir oss en indikasjon på at

opplevelsen av mestring gir motivasjon til å skrive videre. Mona setter fokus på at lekeskriving bidrar til mestringsfølelse blant elevene. Hun trekker frem at leken skaper rom for å skrive «på sin måte», blant annet fordi elevene i leken ikke sitter ved siden av hverandre og sammenligner. Hun poengterer at elevene da kan skrive «hemmelig språk», noe som fører til at også de som ikke har knekt den alfabetiske koden kan produsere tekst. På den måten muliggjør leken nok en gang en nødvendig pedagogisk differensiering, der den enkeltes evner og forutsetninger blir tatt i betraktning (Eik et al., 2011; Lillemyr, 2020). Når elevene skriver hemmelig språk, eller *lekeskriver* som Hagtvet (2004) kaller det, er det ikke like skummelt å feile, fordi det er «på liksom». Leken gir barna mulighet til å erfare i eget tempo, og med trygge rammer, noe som kan gjøre det motiverende for elevene å utforske skriftspråket (Hagtvet, 2004). Bollinger og Myers (2020) fant i sitt forskningsprosjekt at en elev som vanligvis ikke var så motivert for å skrive, frivillig tok i bruk skriften blant annet på den lekpregede stasjonen «Sistine Chapel», som beskrevet i kapittel 2.3.1 *Lekende tilnærminger*. Læreren i studien mente at det som drev elevens motivasjon for å skrive, var at han på den stasjonen var alene under pulten og dermed følte seg trygg nok til å teste ut skriftspråket uten innblanding fra læreren eller andre elever (Bollinger & Myers, 2020, s. 237), noe som samsvarer med Monas utsagn om at elevene i leken ikke sammenligner seg med hverandre.

### 5.3.2 Skriften får mening

Bokstaver i seg selv har ingen betydning, og det er derfor hensiktsmessig å kombinere bokstavinnlæring med lese- og skriveaktiviteter som oppleves meningsfulle for elevene (Ehri, 2004, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021). Våre funn viser at informantene benytter lek for å skape meningsfulle skrivesituasjoner hos elevene, noe som fører til at elevene forstår hensikten med lesing og skriving. Aila beskriver at det er noe helt annet å lære seg å skrive når man har behov for det i leken, enn å lære det bare for å lære det, noe som samsvarer med Broström (2017) som trekker frem at barn lærer best når de blant annet opplever en aktivitet som meningsfull. I denne sammenhengen blir rolleleken trukket frem av flere informanter. Det blir beskrevet at elevene i butikklek har behov for blant annet reklameplakater og handlelister, og at de i sykehuslek skriver både journaler og resepter. På den måten får skrivingen et lekent preg, og den har en funksjon (Håland, 2005). Elevene skriver ikke fordi de får beskjed om det av læreren, men fordi de har behov for skriften i leken (Solstad, 2022), leken bidrar med andre ord til å vekke et iboende behov for å ta i bruk skriftspråket (Vygotsky, 1978). Gjennom funnene våre kommer det også til syne at elevene tar i bruk skriften frivillig i frileken, noe som tyder på at de forstår at skriften har en hensikt og føler



aktiviteten som meningsfull. Breathnach et al. (2017) fant også i sin forskning at elevene tok i bruk skriften frivillig i leken, selv om de i samtale med forskerne uttrykte at det er for mye skriving på skolen og at skriving er kjedelig. Det viser at konteksten skriving skjer i er av betydning, da elevene opplever læringen som mer meningsfull når de får ta egne valg og være aktive. Dette ser vi igjen i Kristin sine beskriver av elevenes skrivemotivasjon. Hun beskriver at hvis det ikke er lek så blir elevene slitne etter å ha skrevet ett ord, mens de i butikkleken kan skrive åtte ord og har lyst til å skrive mer. Det kan dermed se ut til at konteksten skrivingen skjer i, også her har stor betydning for elevenes motivasjon til å fortsette skrivingen. Det kan også skyldes at elevene føler tvang til å skrive når det ikke er lek, noe som ofte er en årsak til manglende skrivemotivasjon (Hagtvatn, 2004).

Det at elevene forstår hensikten med å lære å lese og skrive, og opplever det som en meningsfull aktivitet, fører til at elevene får bruk for bokstavene de lærer fortløpende (Lundetræ & Walgermo, 2021). Det vil kunne bidra til å styrke elevenes bokstavkunnskap, som er helt essensielt for å mestre skriftspråket (Lundetræ & Walgermo, 2021; Traavik & Alver, 2008). Men selv om leken har en unik evne til å tydeliggjøre for barna hva skriftspråket brukes til, kommer det frem i analysen at det krever en aktiv voksenrolle.

#### 5.4 Lekens egenverdi

I funnene våre er det naturligvis et stort fokus på lekens nytteverdi, da vi har som formål å undersøke hvordan leken bidrar til å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. Likevel kommer det til syne at våre informanter også har en forståelse for lekens egenverdi, gjennom uttalelser som at leken er grunnlaget i barnas liv, og at selv om man skal ha faglige mål i skolen, så må læreren også klare å se leken bare for lekens del. Lekens egenverdi omtales gjerne som et av de viktigste særtrekkene ved leken, og innebærer at leken har et mål i seg selv uten å være middel for noe annet (Lillemyr, 2020; Öhman, 2020). I funnene våre kommer det frem at hovedmålet med å bruke lek, er å tilfredsstille barnas behov. Leken er barnas grunnleggende væremåte. Den bidrar til læring, utvikling, trivsel og trygghet, og er en viktig del av barnas sosialisering med andre barn (Barnekonvensjonen, 1989; Kunnskapsdepartement, 2017). Det er derfor problematisk dersom leken uteblir fra begynneropplæringen (Broström, 2019). Selv om lekens egenverdi ikke har en like tydelig sammenheng med lese- og skriveutvikling, som lekens motivasjon og lekens nytteverdi, velger vi likevel å drøfte det i denne oppgaven, da lekens egenverdi indirekte kan bidra til å styrke elevenes lese og skriveferdigheter. Dette kommer blant annet frem i samtalen med

Vilde, der hun beskriver at elevene får raskere progresjon med lekende tilnærminger, fordi man lærer bedre når man synes noe er gøy.

Selv om lærerne må sørge for faglig utvikling hos elevene, og de naturlig nok vil tilrettelegge for pedagogiske mål i leken, er det viktig at det ikke går på bekostning av lekens egenverdi (Lillemyr, 2020). I våre funn ser det ut til at lærerne har en god balanse mellom lekens pedagogiske formål og lek for lekens skyld. Som vi har vært inne på i de overnevnte dimensjonene har lærerne mange pedagogiske grunner til å bruke lek i undervisningen, men det kommer også frem at de legger opp til frilek fast hver uke, der det ikke nødvendigvis er fokus på skriftspråket. Mona forteller at den frie leken gjør elevene klar for skolen om morgningen, og at den skaper en trygghet hos elevene, fordi de blir godt kjent med alle i klassen og får mulighet til å skape gode relasjoner med både medelever og voksne. Selv om fokuset her ikke er på å styrke lese- og skriveferdigheter mener Mona at trygghet «henger sammen med om du får med deg noen bokstaver i det hele tatt i førte klasse». Dette samsvarer med Lillemyr (2020, s. 260) sin beskrivelse om at sosial kontekst og sosiale relasjoner «påvirker mestring og prestasjoner på alle områder». Flere av informantene understreker at det i de første skoleårene burde være mindre fokus på læringsmål, og mer fokus på samhold og trygghet. Observasjonene fra Vildes undervisning med eventyrdramatisering gir eksempel på hvordan en leken tilnærming kan veve sosial og faglig læring sammen, som hun mente bidro til å skape et trygt klassemiljø. Et bevisst forhold til lekens egenverdi kan bidra til å skape både samhold og trygghet, da barna i leken får mulighet til å prøve og øve på den lokale kulturen de selv skal bli en del av (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 85). De får bearbeidet og utforsket sine tanker (Eik et al., 2011, s. 17), og lærer å kjenne seg selv og verden rundt seg. Dette trekker også Aila frem, som poengterer leken gir barna en arena for å bearbeide det de lærer, på barnas premisser og under deres vilkår.

## 6 Konklusjon og avsluttende kommentarer

Innledningsvis stilte vi oss spørsmålet hvorvidt det er rom for leken i skolen i dag. Selv om leken legitimeres gjennom styringsdokumenter og forskning, viser det seg at leken ofte forsvinner til fordel for mer stillesittende og lærerstyrt undervisning (Lillejord et al., 2018). Det kan skyldes et behov for å kontrollere at læreplanens mål blir nådd (Lillejord et al., 2018), og reflekterer en mulig holdning om at disse målene ikke kan oppnås gjennom lek. Det kan også kobles tilbake til at målbare resultater over en lang periode har vært det gjeldende fokuset i skoledebatten, som har ført til en svekking av lekens posisjon i skolen (Hogsnes, 2019; Øksnes & Sundsdal, 2020).

Som følge av vår nysgjerrighet på hvordan leken kan bidra inn i det etablerte norskfagets kultur, har vi med utgangspunkt i en kvalitativ og empirinær tilnærming undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan bruker lærere i begynneropplæringen lek for å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter i norskfaget?* Ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med fem lærere i begynneropplæringen, og analyse av data har vi forsøkt å få frem det mest fremtredende i informantenes livsverden knyttet til fenomenet lek og den første lese- og skriveopplæringen. Kunnskapen vi har konstruert er sådant et resultat av samhandling og tolkning mellom mennesker i en sosial setting, støttet opp av et relevant teoretisk bakteppe og tidligere forskning på feltet. Gjennom en systematisk analyseprosess og kritisk drøfting av funnene har vi dannet oss et bilde av hvordan lærerne i studien bruker lek for å styrke elevens grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Vi vil i det følgende presentere studiens mest sentrale funn, som svar på oppgavens overordnede problemstilling.

### 6.1 Oppgavens hovedfunn

Det ser ut til at lærerne i studien finner det krevende å definere lekbegrepet, og få fatt på lekens umiddelbare karakteristikk. Noe som samsvarer med det teoretiske rammeverket hvor det blir presentert at leken er vanskelig å avklare og definere (Lillemyr, 2019; Lillemyr, 2020). For noen av informantene er det nok med en viss grad elevaktivitet, mens for andre krever det mer før noe kan betegnes som lek. Dette har skapt utgangspunktet for hva som «defineres» som lek i denne oppgaven, da vi har åpnet opp for at alt kan være lek, så lenge informantenes selv oppfatter det som lek. Dette er et viktig funn som dannet grunnlaget for den videre drøftingen, da alt fra elevaktiv samtale til frilek blir omfavnet som lekpregede aktiviteter, og dermed vil prege vårt forsøk på å besvare problemstillingen.

I diskusjonen av funnene fremmes det ulike måter informantene respekterer lekens dynamikk i møte med undervisningen, og det gis eksempler på hvordan man kan veve sammen den påståtte dikotomien mellom lek og læring (Wallerstedt & Pramling, 2012; Walsh et al., 2011). I den forbindelse står lærerrollen frem som betydningsfull. Informantene skaper en leken struktur i klasserommet og styrker lekens potensial for læring (Walsh et al., 2011), ved å være engasjert og tilby impulser, materiell og muligheter til å leke (Öhman, 2020). På den måten kan våre funn støttes av tidligere forskning og teoretiske perspektiver som poengterer betydningen av lærerens lekebevisste nærvær i møtet mellom lek og læring (Colliver & Arguel, 2016; Hakkarainen et al., 2013; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Öhman, 2020). Vår studie viser at lærerne har et bredt spekter av leker og lekpregede aktiviteter for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. I den systematiske drøftingen knyttes det til hvordan hver enkelt lekdimensjon har potensial for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter.

Sett i lys av problemstillingen kan vi konkludere med at lærere på 1. og 2. trinn bruker språkleker, rollelek, frilek og andre lekpregede aktiviteter for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. Lekens potensial for å utvikle elevenes begrepsutvikling, muntlige språkutvikling og språklige bevissthet trekkes frem som konkrete begrunnelser for hvordan leken styrker elevenes lese- og skriveferdigheter. I tillegg vektlegges leken som arena for å skape variert og aktiv undervisning, trygghet og glede, som alle er viktige faktorer for læring generelt, og dermed indirekte vil påvirke elevenes lese- og skriveferdigheter. Selv om vi har få informanter, kan denne studien likevel bidra til forskningsfeltet da våre funn ikke står alene, men gjennom drøftingen bekreftes av tidligere forskning. Det som i aller størst grad skiller disse forskningsartiklene fra vår oppgave er at de er mer omfattende, ofte med et større utvalg og lengre forskningsperioder. At vi likevel kommer frem til mange av de samme funnene, bidrar til å bekrefte og styrke vår studie.

## 6.2 Implikasjoner, begrensninger og veien videre

Målet og håpet vårt med denne oppgaven er å gi inspirasjon til pedagoger ved å tilby konkrete eksempler på hvordan lekens mangfold, allsidighet og dimensjoner kan støtte lese- og skriveopplæringen, og derav styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Støttet av tidligere forskning og andre teoretiske perspektiver bekrefter funnene våre at lekens verden skaper muligheter og danner et viktig utgangspunkt for kreativ og meningsfull læring. Ved å konkretisere hvordan lærere gjennom lek kan gi elever meningsfulle, aktive og engasjerende læringsaktiviteter, kan studien sådan bidra til å utfordre det stadig målorienterte

fokuset i skolen og skoledebatten. Masteroppgaven belyser hvordan lek og læring gjensidig påvirker hverandre og hvordan de kan veves sammen innad i skolens kultur, og slik utfordre dikotomien lek og læring. Elevenes opplevelser de første årene på skolen har langvarig effekt på deres senere læringsutbytte (Lillejord et al., 2018). Det er derfor essensielt å gi dem positive læringsopplevelser som kan styrke deres opprinnelige motivasjon og nysgjerrighet ved skolestart, og dermed bidra til å opprettholde deres lærelyst i videre skolegang.

Selv om forskningen vår gir et godt bilde av hvordan lærere bruker lek for å styrke elevenes lese- og skriveopplæring, er vi klar over at studien også har noen begrensninger. Med unntak av pilotstudien har vi ikke observert hvordan lærerne faktisk bruker lek i klasserommet. Vi har dermed kun innsikt i hva informantene selv mener at de gjør. I tillegg er dette prosjektet det største forskningsprosjektet vi har gjennomført, og som uerfarne forskere kan vi følgelig representere en begrensning i oss selv. Vi har heller ikke testet eller kontrollert om funnene som fremmes faktisk bidrar til å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter. Likevel blir funnene våre styrket gjennom den teoretiske generaliseringen, da vi ser at tidligere forskning i stor grad bekrefter våre oppdagelser.

Det kan være interessant for fremtidig forskning å gjennomføre observasjon av lærere over en lengre periode, for å få et reelt bilde av hvordan leken blir benyttet i den travle hverdagen i norske klasserom. Dette kan bidra til ny kunnskap i form av konkrete eksempler på hvordan man kan bruke lek i undervisningen. Det kan også være interessant å se på bruk av lek i lese- og skriveopplæringen fra elevenes perspektiv. Opplever elevene leken så motiverende som lærerne fremmer? Hva ønsker de eventuelt mer eller mindre av? Avslutningsvis kan det være behov for å undersøke utfordringene og begrensningene leken fører med seg inn i undervisningen. I denne oppgaven har vi valgt å fokusere på potensialet leken har for å styrke elevers lese- og skriveferdigheter, for å tilby inspirasjon og faglig grunnlag for å gi leken en mer fremtredende plass i skolehverdagen til de yngste barna. Likevel kan forskning på utfordringene lærerne opplever være en interessant motpol til denne oppgavens utelukkende positive fremstilling av lek.

## Litteraturliste

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. I. (2021). Innholdsanalyse. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Balsvik, E. & Solli, S. M. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene, bind 2* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality; A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Bollinger, C. M. B. & Myers, J. K. (2020). Young Children's Writing in Play-Based Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48, 233-242. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10643-019-00990-0>
- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). "Are you working or playing?" Investigating young children's perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Broström, S. (1996). Frame play with 6 year-old children. *European Early Childhood Education Research Journal* 4(1), 89-102. <https://doi.org/10.1080/13502939685207861>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Colliver, Y. & Arguel, A. (2016). Following in our footsteps: how adult demonstrations of literacy and numeracy can influence children's spontaneous play and improve learning outcomes *Early Child Development and Care*, 188(8), 1093-1108. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1248958>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3. utg.). Sage Publications, Inc.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=73>
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-35). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Fekonja, U., Umek, L. M. & Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development *Studia Psychologica*, 47(2), 103-117.

<https://www.proquest.com/openview/3d9a1858e8c38b18a6cccea3073dbcb4/1?cbl=75942&parentSessionId=DRfT4yzCGvBSDtV3lm041xqEBu4JfT8gPIwRGPoFYJY%3D&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=aJ0ItFMjifwa9flkWmw9iY7AhjVrjWA0xHG%2Bp6xlCA%3D>

- Frost, J. (2005). Språkleker - bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen IA. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* Aldine de Gruyter
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7(1), 6-10.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104open\\_in\\_new](https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104open_in_new)
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hakkarainen, P., Brødikytë, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive: begynneropplæring i norsk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse* Gyldendal Akademisk
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning* Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen: lekens betydning for barns erfaring med sammenhenger IS. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerende leik. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartement. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. *Kunnskapssenter for utdanning* <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-67). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: Barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et neuro-perspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2. utg., s. 37-68). Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling IJ. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (s. 231-253). Cappelen Akademisk Forlag
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Magnusson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23-43.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2013). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver* Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quinn, S., Donnelly, S. & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review *Developmental Review*, 49, 121-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Rand, M. K. & Morrow, L. M. (2021). The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Solstad, A. G. (2014). Rollelek og bildeskaping - midler til læring og kommunikasjon: Om rollelek og bildeskaping i arbeidet med å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriftlig og muntlig kommunikasjon, særlig i tilknytning til norsk og matematikk. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg., s. 151-178). Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 65-82). Fagbokforlaget.



- Stagnitti, K., Bailey, A., Stevenson, E. H., Reynolds, E. & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language *Journal of Early Childhood Research*, 14(24), 389-406.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1476718X15579741>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg., s. 83-108). Universitetsforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Vettenranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg., s. 159-175). Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Harvard University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice *Early Years*, 32(1), 5-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09575146.2011.593028>
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C. & Trew, K. (2011). Playful structure: A novel image of early years pedagogy for primary school classrooms. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 31(2), 107-119.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09575146.2011.579070>
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke* Pedagogisk forum
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### ***Innledning***

- Takk! – Takk for at du er villig til å stille opp på intervjuet.
- Formålet med intervjuet: Vi ønsker å se på hvordan lærere/du bruker lek i undervisningen for å styrke elevenes ferdigheter i lesing og skriving.
- Databehandling og tillatelser
  - o Informasjonsskriv
  - o Anonymitet - navnet blir kodet
  - o Vi har fått godkjent av NSD å ta opp lyd (det lagres på en låst server) --> men det er viktig at du ikke nevner navn på elever gjennom intervjuet, på grunn av personvern.
- Tid – det vil ta ca. 40-60 minutter

#### ***Lærerens bakgrunn***

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva er din utdanning?
3. Hvilket trinn underviser du på nå?
4. Hva synes du er mest interessant med å undervise i begynneropplæringen?

#### ***Begrepsavklaring***

5. Hva legger du i begrepet lek?
6. Gir begrepet «lekende tilnærminger» andre assosiasjoner?

#### ***Hoveddel***

7. Kan du fortelle om en gang du opplevde at lek bidro godt i lese- og skriveopplæringen?
  - a. Hvordan mener du at leken bidro til lese- og skriveopplæringen i dette tilfellet?
  - b. Da du gjorde det (som du fortalte om) kan du si litt om hvordan du tror elevene opplevde det?
  - c. Er det utfordringer knyttet til det å bruke lek, slik du bruker den?
8. Hva mener du er viktig for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter?

9. På hvilke måter mener du den lekende tilnærmingen kan påvirke elevenes lese- og skriveferdigheter?
  - a. Opplever du noen forskjeller når du bruker eller ikke bruker lek i lese- og skriveopplæringen?
10. Hva mener du er lærerens/din rolle i lek i undervisningssammenheng?
11. Opplever du at det blir gitt føringer fra ledelsen med tanke på bruk av lek i begynneropplæringen?
12. Har fagfornyelsen, LK20, påvirket din bruk av lek i undervisningen? I så fall, hvordan?
13. Er det noe som begrenser deg fra å bruke lek i lese- og skriveopplæringen?
14. Har du flere erfaringer med lek i lese- og skriveundervisningen du vil fortelle om?
15. Har du noe annet du vil tilføye?

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *” Lek i lese- og skriveopplæringen ”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan og hvorfor lærere bruker lek i den begynnende lese- og skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan lærere bruker lek for å styrke lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen, dette vil være utgangspunktet for vår problemstilling.

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

OsloMet - Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget er trukket ut fra visse utvalgskriterier. Vi ønsker å intervjuere lærere som jobber på 1.-3. trinn, underviser i norsk og har brukt lek i lese- og skriveopplæringen. Det er mellom 5-10 lærere som vil få henvendelsen, fordelt på ulike skoler i sørøst-Norge.

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

Å delta i dette forskningsprosjektet vil innebære at du deltar på et intervju. Det vil være ett intervju som gjennomføres i løpet av våren 2023. Opplysningene som samles inn, vil omhandle dine tanker og erfaringer knyttet til bruk av lek i lese- og skriveopplæringen. Det vil også bli samlet inn opplysninger om din utdanning og nåværende yrkesutøvelse. Opplysningene vil samles inn ved hjelp av lydopptak og notater.

#### **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. De som vil ha tilgang til dine opplysninger er veileder for prosjektet, Kristine Høeg Karlsen, og masterstudentene Thea Kristiane Hansen Sandstrøm og Line Eriksen Ertzgaard. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil være lagret på våre OneDrive via OsloMet, som er en sikker og låst server. Du vil anonymiseres i publikasjonen, og kan ikke gjenkjennes.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. juni, etter at oppgaven har blitt godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet 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 – Storbyuniversitetet ved  
Student: Thea Kristiane Hansen Sandstrøm, s334320@oslomet.no  
Student: Line Eriksen Ertzgaard, s334345@oslomet.no  
Veileder: Kristine Høeg Karlsen, krieli@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

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.

Med vennlig hilsen

*Kristine Høeg Karlsen*  
(veileder)

*Thea Kristiane Hansen Sandstrøm og Line Eriksen Ertzgaard*  
(Studenter)

---

## **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2023, 11:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Lek i lese- og skriveopplæringen](#) / Eksport

## Meldeskjema

### Referansenummer

703893

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Arbeidssted, stilling, kjønn, utdanning,

### Prosjektinformasjon

#### Prosjekttittel

Lek i lese- og skriveopplæringen

#### Prosjektbeskrivelse

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan lærere bruker lek for å styrke lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen, og hvilke begrunnelser de legger til grunn for bruk av lek i opplæringen.

#### Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Personopplysningene er nødvendige for å ha en relevant forståelse av informanten som intervjues. Personopplysningene er begrenset til det som er nødvendig for å kunne gjennomføre prosjektet.

#### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektskisse.pdf](#)

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Thea Kristiane Hansen Sandstrøm, s334320@oslomet.no, tlf: 97131034

### Behandlingsansvar

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristine Hæg Karlsen, krieli@oslomet.no, tlf: +4767238157

#### Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

### Utvalg 1

#### Beskriv utvalget

<https://meldeskjema.sikt.no/639b1316-5582-409c-9736-0b3958ac70b0/eksport>

1/3

Lærere i begynneropplæringen

### Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Strategisk utvalg med utvalgsriterier; underviser på 1.-3. trinn, underviser i norsk, har brukt lek i lese- og skriveopplæringen. Rekruttering i eget nettverk og ved å kontakte skoler i Oslo og Viken.

### Alder

22 - 67

### Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Personlig intervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide.pdf](#)

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

## Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv.pdf](#)

## Tredjepersoner

---

### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

---

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Informantene kan trekke seg enten muntlig, skriftlig (papir) eller elektronisk, når som helst i prosessen.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Informantene kan få innsyn i/rettet/slettet personopplysninger ved å be om det. De kan få innsyn via en kopi med personopplysningene, enten elektronisk eller på papir, avhengig av hvilken måte henvendelsen om innsyn ble sendt.

### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

## Tillatelser

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

Ikke utfyllt

## Behandling

---

**Hvor behandles personopplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Flerfaktorautentisering

## Varighet

---

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 26.06.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data slettes (sletter rådataene)

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

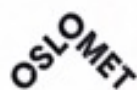
Nei

## Tilleggsopplysninger

---



## Vedlegg 4: Medforfattererklæring



### Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMOS900:

*"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."*

#### **Masteroppgavens tittel:**

*"Man lærer jo ikke bedre enn når man syns noe er gøy!": En kvalitativ studie om læreres erfaringer med bruk av lek i undervisning og deres tanker om lekens betydning for barns grunnleggende lese- og skriveutvikling i norskfagets begynneropplæring*

#### **Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:**

Vi har hatt et tett og godt samarbeid gjennom hele prosessen, helt fra idémyldringsfasen og frem til utarbeidelsen av det ferdige sluttproduktet. Vi har hatt ansvar for ulike deler av det teoretiske rammeverket, men begge har lest igjennom, revidert og godkjent den andres arbeid. På den måten har vi begge eierskap til alle deler av det teoretiske rammeverket. Begge har vært til stede i alle intervjuene, og begge har bidratt i analysen av det innsamlede datamaterialet. Vi har skrevet hver våre delkapitler også innenfor metodekapittelet, men i likhet med arbeidet i det teoretiske rammeverket har begge revidert og godkjent den andres arbeid. Drøftingen har vi foretatt om hverandre og begge har bidratt like mye i drøftingen av funnene. Resterende tekst (forord, sammendrag, innledning, konklusjon) og vedlegg har blitt utformet i fellesskap. Alt i alt vil det si at begge har like mye eierskap og har bidratt like mye inn i den vitenskapelige prosessen.

#### **Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:**

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	<input checked="" type="radio"/> Ja/Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	<input checked="" type="radio"/> Ja/Nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	<input checked="" type="radio"/> Ja/Nei

#### **Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven:**

Line Eriksen Ertzgaard

Thea Kristiane Hansen Sandstrøm

Line E. Ertzgaard

Thea Sandstrøm

(sted)

OSLO

(dato)

9/5-2023