

Lek i lese- og skriveopplæringen

I hvilken grad, og på hvilke måter legges det til rette for lek i den første lese- og skriveopplæringen?

KARIANNE KVÅLE

VEILEDER
Magnhild Selås

Universitetet i Agder, 2022
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Master

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg i hvor stor grad og på hvilke måter leken brukes i den første lese- og skriveopplæringen. På bakgrunn av den gjentatte diskusjonen om lekens plass i skolen og hvordan implementere den ønsket jeg å undersøke hvordan lærere forstår lekens plass, og viktigst av alt, hvordan de bruker den for å legge til rette for skolestarterne. Siden norskfaget omfatter de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlighet ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne la til rette for å bruke leken for å utvikle disse ferdighetene.

Dette er en kvalitativ undersøkelse der jeg kombinerer observasjon med intervju av lærere som jobber og underviser på 1.trinn. Undersøkelsen viser at lærerne i stor grad er bevisst lekens plass og utbytte i skolen, men at skolen også har en vei å gå for å finne lekens eksakte plass i norskfaget og hva den virkelig kan bidra med opp mot grunnleggende ferdigheter.

Summary

In this thesis I have studied the extent in which and what ways play is used in learning to read and write in the first years at school. On behalf of an ongoing discussion about what role the play has in Norwegian classrooms I wanted to check how teachers understand the role and place of the play. Also, most importantly, how they use play in class. I also wanted to find out how they use play in advance to develop the fundamental skills reading, writing and talking.

This is a qualitative study where I combine observation and interview. My selection includes teachers working with 1. Graders. The survey shows that teachers are aware of the quality and advantages of the play. But the survey also shows that there is a road to climb in terms of making use of the advantages play has for language skills.

Innhold

Kapittel 1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for studien	5
1.2 Studiens aktualitet	5
1.3 Problemstilling	6
1.4 Avgrensning	6
1.4.1 Begrepsavgrensning	7
1.5 Oppgavens oppbygging	8
Kapittel 2.0 Teori og relatert forskning	9
2.1 Lek som fenomen	9
2.1.1 Lekens egenverdi	9
2.2 Lek og litterasitet	11
2.2.1 Norsk som redskaps- og dannelsesfag	12
2.2.2 Muntlige ferdigheter	13
2.2.3 Ferdigheter i lese- og skriveopplæringen	15
2.2.4 Lesing og skriving	17
2.3 Forholdet mellom lek og læring	20
2.4 Lærerens rolle i lek	24
2.5 Oppsummering av teorikapittelet	26
Kapittel 3.0 Metode	29
3.1 Datainnsamlingsmetoder	30
3.1.1 Observasjon	30
3.1.2 Kvalitativt intervju	32
3.2 Forberedelser før undersøkelsen	34
3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter	34
3.2.2 Utforming av intervjuguide	35
3.3 Gjennomføring av undersøkelsen	37
3.3.1 Etske betraktninger	38
Kapittel 4.0 Presentasjon av informantskolene	40
4.1 Informantskole A	40
4.2 Informantskole B	41
4.3 Informantskole C	41
Kapittel 5.0 Presentasjon og drøfting av funn	43
5.1 Funn lek som motivasjon i norsk	45
5.1.1 Lek som belønning	45
5.1.2 Lek for å opprettholde motivasjon	46

5.2 Funn lek som avbrekk i norsk	50
5.3 Funn lek som ferdighetstrening i norsk	52
5.4 Funn lærerik lek i norsk	57
5.5 Funn lekende læring i norsk	61
5.6 Funn lærerens rolle	64
5.6.1 Lærerens lekenhet	64
5.6.2 Lærerposisjoner i lek	66
6.0 Oppsummering av funn	71
Kapittel 7.0 Avslutning	74
7.1 Studiens bidrag	74
7.2 Hvilke nye spørsmål er blitt reist av denne studien	74
7.3 Forslag til videre forskning	75
Kapittel 8.0 Referanser	76
Vedlegg	82
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	82
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	87

Kapittel 1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Studien handler om lekens rolle i norskfaget i begynneropplæringen. For å plassere studien i en samfunnsmessig kontekst er det avgjørende å se lekens plass i sammenheng med seksårsreformen (Haug, 2019, s. 27). I gjennomføringen av reformen skulle alder og modningsnivå vektlegges i planlegging av undervisningen for skolestarterne. Dette ble kalt en “overgangspedagogikk”, som skulle prege innhold og arbeidsmåter på de minste trinnene (Vingdal, 2018, s. 47). Skolestarteren skulle på denne måten få oppleve pedagogiske elementer både fra barnehagen og skolen, også omtalt som det beste fra barnehage og skole (Haug, 2015, s. 408).

Intensjonen med Reform 97 ble ikke så gjennomgående i praksis som først ønsket. I etterkant av PISA-undersøkelsen kom det frem at norske barn kun oppnådde middels nivå i lesing (Haug, 2019, s. 36). PISA- resultatene kan beskrives som en “målbar formulering av hvilke ferdigheter og kompetanser som er viktigst” (Klitmøller & Sommer, 2016, s. 7). På grunn av resultatene ble det stilt spørsmål med opplæringen i skolen. Dette førte til politisk press om å endre skolens innhold (Vingdal, 2018, s. 47). Videre bidro det til å sette lekens plass i skolen under høyt trykk.

1.2 Studiens aktualitet

At lekens plass ble satt under press er bakgrunnen når forskningsprosjektets aktualitet videre presenteres. Ofte trekkes det frem at intensjonen med 6-årsreformen ikke ble innfridd (Lillejord et al., 2018, s. 5). Dette kommer blant annet frem i den nylige evalueringen av 6-årsreformen. Evalueringen fremhever lekens betydning, men finner lite forskning på hvordan en kan implementere leken, særlig i norskfaget (Hølland et al., 2021, s. 71). Dette gjør at forholdet mellom lek og læring fortsatt er uklart (Hølland et al., 2021, s. 72).

Studiens aktualitet begrunnes også opp mot Fagfornyelsen, som skisserer et ønske om et sterkere fokus på leken i skolen. For de minste klassetrinnene trekkes leken frem for å skape trivsel, men og som meningsfull inn i læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemål i norsk etter 2.trinn kommer lekbegrepet eksplisitt frem ved at elevene skal “utrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette bygger opp om studiens aktualitet og relevans.

1.3 Problemstilling

Følgende problemstilling er utgangspunkt for forskningsprosjektet:

“I hvilken grad, og på hvilke måter, legges det til rette for lek i lese- og skriveopplæringen?”

For å underbygge problemstillingen formulerte jeg følgende forsknings spørsmål:

- I hvilken grad brukes lek i lese- og skriveopplæringen?
- På hvilke måter brukes leken for å oppnå grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlige ferdigheter i lese- og skriveopplæringen?
- Hvilken rolle inntar læreren ved bruk av lek i lese- og skriveopplæringen?

1.4 Avgrensning

Basert på egen interesse og fagkombinasjon har jeg valgt å avgrense oppgaven til lek i norskfaget. Gjennom praksisperioder har jeg observert at lekbasert læring er et etablert begrep innenfor matematikkfaget. Dette har trolig en sammenheng med Agderprosjektet og den etterfulgte bokutgivelsen *Lekbasert læring* (Størksen et al., 2018). Jeg oppfatter ikke lekbasert læring i norskfaget like utbredt som matematikkfaget. Dette har skapt en lyst til å undersøke hvordan den lekbasert læringen brukes i norskfaget.

På grunn av fordypningsområdet i studie mitt har jeg valgt å avgrense norskfaget til å se på lese- og skriveopplæringen i 1. eller 2.klasse. Det skal presiseres at det kan være vanskelig å skille fagene tydelig fra hverandre nettopp fordi begynneropplæringen omfatter “alt barn møter” på skolen de første årene (Palm et al., 2018, s. 13). Dette gjorde at funn til tider var vanskelig å plassere innenfor fag. Jeg anser likevel norskfaget som hovedansvar for lese- og skriveopplæringen, og velger dermed å avgrense oppgaven på den måten. For å forsøke å bidra med noe nytt til feltet velger jeg videre å sette søkelys på leken inn mot tre av de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving og muntlighet.

Selv om studien er avgrenset til lese- og skriveopplæringen, vil lekens egenverdi også bli presentert og drøftet som en vei til danning. Dette kommer jeg inn på ved at leken kan knyttes til danningperspektivet i norskfaget (Hamre, 2017, s. 15). Lekens egenverdi og fordelene med den er det tidligere gjort flere studier på (Pyle et al., 2017, s. 321). Lekens sosiale fordeler vil dermed ikke bli behandlet fullt ut i denne oppgaven, selv om jeg anerkjenner at de faglige og sosiale fordeler som oppstår i og fra leken er vanskelig å skille (Lillejord et al., 2018, s. 25).

1.4.1 Begrepsavgrensing

Begynneropplæring:

Begynneropplæringen er en helhet av fagspesifikk konsentrasjon om et eller flere fag, for eksempel norskfaget. I tillegg inneholder begrepet utviklingen av den sosiale kompetansen som kreves innenfor rammene av skolestrukturen (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148-149).

Oppgaven legger til grunn forståelsen til Palm med flere som skriver at begynneropplæringen omhandler både det sosiale og det faglige rundt eleven (2018, s. 13). På den måten tas det utgangspunkt i hele barnekroppen (Løndal, 2019, s. 99). Fordi det tas utgangspunkt i hele barnekroppen anses dermed også leken som en naturlig del av barndommen.

Videre stiller jeg meg bak at den første lese- og skriveopplæringen kan defineres frem til elevene har knekt lesekoden (Hekneby, 2011, s. 59). Samtidig er det viktig å presisere at denne oppgaven tar utgangspunkt i at lesing og skriving går hånd i hånd (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 15), og at de to bygger på muntlige ferdigheter (Hekneby, 2011, s. 36). Siden lesing og skriving i praksis kan være vanskelig å skille, behandles disse som sidestilte i den første lese- og skriveopplæringen. Dette selv om jeg er klar over at de to ferdighetene kan ha noe ulik vektning i perioder.

Læring:

Den helhetlige forståelsen av begynneropplæringen legger også grunnlag for læringssynet som preger oppgaven (Vingdal, 2018, s. 34). Jeg støtter meg på teoretikerne Vygotsky og Dewey der samhandlende læringsmiljø og elevaktivitet er sentralt for å konstruere kunnskap (Unhjem & Frenning, 2019, s. 176). Dette er forenlig med den kunnskapen jeg har tilegnet meg om lekens univers og gir derfor grunnlaget for min forståelse av læring her.

Et grunnsyn som tar hensyn til kroppslige behov gir større rom for lekens plass i læringen, nettopp fordi det utdanner alle aspektene av mennesket (Unhjem & Frenning, 2019, s. 175). Slik som blant annet Dewey så vektlegges elevenes erfaringer og viktigheten av kroppslig aktivitet (Vingdal, 2018, s. 35). Med et slikt perspektiv kan leken være en av flere arbeidsmåter for å tilegne seg kunnskap og bidrar dermed til å skape et bindeledd mellom lek og læring. Dette fordi leken i den forstand bidrar til kommunikasjon og samspill både med personer og med omgivelsene (Säljö, 2001, s. 67). Da gir leken læring gjennom konstruksjon, medvirkning, samhandling, samtidig som den tar utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og erfaringer (Dysthe, 2001, s. 43).

Ved å se på læring på denne måten vil lek være en naturlig del av opplæringen, både faglig og sosialt. Elevene vil også være aktive og deltakende i egen læring. Som et naturlig grunnlag for denne oppgaven støtter jeg meg også på Johansson og Pramling Samuelsson som fremhever interesse og engasjement som premisser for læring. Dette er forenlig med at leken preges av nysgjerrighet og utforskning, ofte i samspill med andre voksne eller barn (2009, s. 23).

Lekende tilnærming til læring:

Det eksisterer mange begreper for å definere lekende tilnærminger til læring i skolen.

Eksempler er “lekbasert læring”, “lek for læring” og “veiledet lek”. Formålet med denne oppgaven er ikke å vurdere hvilke begrep som er mest hensiktsmessig å benytte, men snarere å få en forståelse av hvordan lekne tilnærminger i lese- og skriveopplæringen blir praktisert. Jeg støtter meg på at lekende undervisning er å “planleggje leik inn i fag, og fag inn i leik” (Ivsersen, 2019, s. 153). Jeg legger i tillegg til grunn at bruken av lekende tilnærminger til læring i denne sammenheng har et annet formål enn lek som overgangsaktivitet eller avkobling for elevene (Vatne, 2006, s. 62-63). Med dette menes at den lekende tilnærmingen som oppgaven legger til grunn går ut over den leken som kan tas i bruk ved overganger mellom aktiviteter, eller når en har for mye tid til overs.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittelet har gitt bakgrunnen for denne oppgaven. Videre har jeg gjort rede for avgrensningene i oppgaven. Jeg har avgrenset tematikken, og har også i korte trekk avgrenset relevante begreper for å vise min forståelse og oppfatning av begrepene som legger grunnlag for oppgaven.

Videre vil jeg i kapittel 2.0 presentere relevant teori og forskning. Deretter presenterer jeg i kapittel 3.0 de valgte metodene for prosjektet og gjennomføringen av dem. Her vil jeg også legge frem og drøfte metodens reliabilitet og validitet og hvilken betydning de kan ha for funnene i undersøkelsen. I kapittel 5.0 vil jeg presentere funnene og drøfte de i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg kort sammenfatte funn i kapittel 6.0 og foreslå videre forskning på temaet.

Kapittel 2.0 Teori og relatert forskning

2.1 Lek som fenomen

Leken anerkjennes som en betydningsfull del av barns utvikling (Palm et al., 2018, s. 21), og brukes som et særtrekk for å definere barndommen i sin helhet (Nome, 2014, s. 65). På tross av dette er det vanskelig å tydelig definere leken som fenomen. Kompleksiteten ved å definere leken kan skyldes ulike måter å betrakte leken på, samt forholdet mellom lekens egenverdi og nytteverdi (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64).

Mye av litteraturen forsøker seg dermed på å beskrive leken ut fra hva den inneholder og på hvilke måter den kommer til syne. Leken defineres som kompleks og allsidig (Lillemyr, 2011a, s. 32). Samtidig kan det virke som om litteraturen enes om noen grunnleggende kriterier for hvordan leken opptrer, selv om kriteriene vektlegges noe ulikt. På en måte kan leken forstås som den frie leken (Lillemyr, 2019, s. 64). Sett fra et annet perspektiv kan lekbegrepet behandles i kombinasjon med læring og kompetansemål (Palm et al., 2018, s. 22; Lillemyr, 2019, s. 64). Jeg vil her først presentere lekens egenverdi for å knytte den til kompleksiteten ved at elevene leker og lærer samtidig. Videre vil jeg knytte leken nærmere inn mot lese- og skriveopplæringen.

2.1.1 Lekens egenverdi

Lekens egenverdi har stor betydning for barns utvikling, blant annet for tilhørighet og selvutvikling (Lillemyr, 2019, s. 59). Øksnes og Sundsdal beskriver leken som en del av hverdagen, og at leken i seg selv, har egenverdi (2020, s. 64). Sentrale begreper for leken blir da kommunikasjon og samspill. Lillemyr beskriver leken som “mangesidig” og “sammensatt” (2019, s. 61), og påpeker problematikken med å definere begrepet lek fordi det er vanskelig å skille leken fra andre aktiviteter i barns liv. Fordi Broström synes det er vanskelig å tydelig definere leken, presenterer han noen beskrivende trekk ved lek som kan gi en overordnet forståelse. Det er disse trekkene jeg legger til grunn når jeg senere skriver om kriterier for lek. I teorien tar jeg utgangspunkt i Broström (2019) og supplerer med andre henvisninger for å beskrive Broström (2019) sine lekkriterier.

Broström sitt første karakteristiske trekk er at leken er *frivillig*. Han skriver at leken er valgt av det lekende barnet. I leken er barna “autonome” og “selvbestemmende” (2019, s. 44). Barna som deltar i leken velger først lekens form, og velger også hvilke materialer og hvem som deltar i leken (Wood, 2013, s. 6-7). De vil dermed oppleve seg som aktive i samspill med

andre når de bestemmer hva som skal skje og omsetter de planene til handling (Broström, 2019, s. 45).

For det andre beskriver Broström leken som *indre motivert*. Det innebærer at de som leker har lyst til å leke (2019, s. 45). For å kunne si at leken er indre motivert må prosessen være viktigere enn målet i en lekhandling (Broström, 2019, s. 45; Wood, 2013, s. 6-7). Altså at det ikke eksisterer noe mål utenfor selve leken fordi lekprosessen er et mål i seg selv. De som deltar leker for lekens skyld (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 65). Når leken er indre motivert, tar barna utgangspunkt i egne interesser og de inntar lekeroller i leken.

At leken må være indre motivert, henger videre sammen med Broström sitt tredje kriterium for lek. For det tredje skriver Broström at leken må være *preget av fantasi*. Dette er viktig for at barn som leker kan utforske uvirkelige ting i en virkelig verden. De som deltar i leken skaper en “imaginær situasjon, hvor de påtar seg roller og utfører fiktive handlinger” (2019, s. 45). Samuelsson og Carlsson beskriver leken som “improviserte forestillinger” (2003, s. 43), fordi barnet kan oppdage verden gjennom fantasien og dermed ha mulighet til å prøve ut nye ting på egne premisser (Lillemyr, 2011a, s. 38).

Dette er det samme som Broström er inne på med at lekens fantasipremiss gir barna uendelige muligheter til å utfolde seg og forestille seg realistiske og urealistiske situasjoner (2019, s. 45). På grunn av at leken er fantasifull, og kreativ, skapes det lekearenaer som er uforpliktet, og ufarlig, fordi barnet kan veksle mellom virkelighet og fantasi (Lillemyr, 2019, s. 60). Det gjør at i leken kan “virkeligheten utprøves og overskrides” (Öhman, 2011, s. 39).

For det fjerde trekker Broström frem *kommunikasjon* som et særegent trekk for leken. Leken er en “sosial interaksjon”. Dette kommer til syne ved at elevene samhandler i selve leken, når de inntar en spesifikk rolle (2019, s. 46). Slik som Öhman skriver er leken en “arena for å utrykke seg” (2011, s. 15). I tillegg kommuniserer de om leken, metakommunikasjon, når de går ut av leken for å planlegge leken videre, for så å gå inn i leken igjen. Samhandlingen bygger på medbestemmelse, ved at elevene har kontroll over situasjonen og har frihet til å handle (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 51). Dette viser at barnet selv er sentralt for å kunne beskrive hva som er lek. Barnet kan initiere lekens premisser, samtidig som det kontrollerer forløpet i leken.

Disse karakteristiske trekkene for leken er overordnet tilstrekkelig for å favne flere områder av lekens fenomen. Lekskriteriene til Broström (2019, s. 44-46), som det tas utgangspunkt i her, er trekk ved lek som er gjentakende i mye av litteraturen som behandler lekfenomenet slik som, Wood, 2013, s. 6-7; Lillemyr, 2011b, s. 43; Skram, 2007, s. 51; Aranai & Wasanasomsithi, 2016, s. 140; Becher & Høyland, 2019, s. 79; Johansson & Samuelsson, 2009, s. 24. Selv om Broström sine lekskriterier er grundige, har arbeidet mitt vist det nødvendig å legge til et femte og sjette lekskriterium i denne oppgaven. Broström nevner at eleven er sentral i selve leken (2019, s.44). Derfor utdyper jeg ikke det femte lekskriteriet *egenaktivitet* her, men ønsker å ha det med som et kriterium for å tydeliggjøre hvor viktig det er.

Det sjette lekskriteriet som legges til grunn er *fysisk bevegelse*. Becher og Høyland trekker frem dette som et element i deres analyse. De undersøkte skolens rom, som er overførbart her fordi rommene inviterer til bevegelse. De skriver at organiseringen ofte forhindrer fysisk bevegelse. Becher og Høyland fremhever da den fysiske aktiviteten som et godt utgangspunkt for å bruke leken i klasserommet, og norskfaget (2019, s. 81). Med lekskriteriet fysisk aktivitet støtter jeg meg på Vingdal som kaller barnekroppene for «intervallkropper». Ut fra det er fysisk aktivitet sentralt for å beskrive leken fordi de som leker veksling kontinuerlig mellom arbeid og pause (2018, s. 39).

2. 2 Lek og litterasitet

Det finnes en del litteratur om betydningen av lek. Innen pedagogikkfeltet finnes det forskning på å bruke lek for å utvikle sosiale ferdigheter (Johansen, 2021, s. 21). Det finnes også utgivelser som er rettet spesifikt mot lekbasert læring i matematikkfaget, da særlig knyttet til Agderprosjektet. Agderprosjektet var et forskningsbasert førskoleopplegg som fremhevet at læring skjer best gjennom lek i førskolealder og tidlig skolealder. Her inngår matematikk som et av elementene innenfor forståelsen av lekbasert læring sammen med sosial kompetanse, selvregulering og språk (Størksen et al., 2018, s. 8).

Derimot er lek i norskfaget et mindre utbredt område i litteraturen. Eksempelvis skriver ikke den relativt nye boka *Barns lek i skolen* av Øksnes og Sundsdal (2020) noe eksplisitt om leken i norskfaget. Derfor presenterer jeg teori om lekens plass i norskfaget basert på overføringer av generell litteratur om lek, samt noen forskningsartikler fra andre land som er direkte knyttet til lek i lese- og skriveopplæringen.

Et felt som er mulig å overføre bruken av lek sammen med litterasitet er barnehagefeltet. I et barnehageperspektiv er koblingen mellom lek og litterasitet anerkjent. Gjems forklarer begrepet litterasitet med å kunne “beherske skriftsymbolene” (2016, s. 11). Gjems skriver videre at erfaringer med litterasitet begynner tidlig, før skolealder (2016, s. 14). Derfor settes det fokus på lek og utvikling av tidlig litterasitet i barnehagen. Dette er overførbart til den første lese- og skriveopplæringen, siden det kun er en sommer mellom de eldste i barnehagen og de yngste på skolen. Litteratur fra barnehagefeltet vil dermed brukes her med utgangspunkt i at leken er nyttig både for barnets utvikling og akademiske ferdigheter (Weisberg et al., 2013, s. 106-107).

2.2.1 Norsk som redskaps- og dannelsesfag

Norskfaget omfatter særlig tre av de fem grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Innenfor norskfaget er det et særskilt ansvar for å utvikle disse ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I tillegg er norsk det største faget i skolen, noe som gir inntrykk av hvor viktig faget anses.

I forlengelsen av det inneholder norskfaget flere sider med vekt på ulike ferdigheter og kunnskaper (Hamre, 2017, s. 13). Hamre presenterer to perspektiver på norskfaget; redskapsfaget og dannelsesfaget. Redskapsfaget handler om at skolen “skal gi elevane den kunnskapen og kompetansen dei treng for vidare skulegang og studium, for deltaking i arbeidsliv og samfunnsliv” (Hamre, 2017, s. 15). Med andre ord skal opplæringen legge grunnlag for at de ferdighetene som elevene lærer i norskfaget kan brukes som et nyttig redskap senere i livet.

For at norskfaget, og dets tilhørende ferdigheter, skal kunne brukes som et redskap, er kompetanse i lesing, skriving og muntlighet er grunnleggende. Slik som Hamre skriver, må de kunne “lese, skrive og uttrykke seg muntlig” (2017, s. 15). Ferdighetene som Hamre beskriver kan da brukes som et verktøy, både for å kommunisere og uttrykke seg, samt å tilegne seg kunnskap senere i livet (Hamre, 2017, s. 25). Å utdanne elevene til å benytte norskfaget som redskap starter allerede i den første lese- og skriveopplæringen.

Videre trekker Hamre frem norskfagets andre perspektiv. Norsk som dannelsesfag. Dette er på noen måter mindre synlig i opplæringen (2017, s. 15). Samtidig er dette perspektivet særlig interessant opp mot hvilken plass leken har for utvikling av de grunnleggende ferdighetene i

lese- og skriveopplæringen. I norskfaget som danning ligger de “kulturelle, samfunnsmessige og historiske” delene av faget. På den måten ses norsk som danningsfag på en mer overordnet måte. Særlig opp mot lekens plass i lese- og skriveopplæringen ligger danningens “estetiske perspektiv”, der tekster kan være til identifikasjon og innlevelse (Hamre, 2017, s. 16), og på den måten bidra til at elevene blir dannet (Hamre, 2017, s. 29). Dersom leken ses opp mot danningaspektet gir det større rom for lek i lese- og skriveopplæringen, fordi leken kan bidra til å skape medborgere (Eide, 2017, s. 51).

Ofte ses lekens fordeler opp mot sosialiseringaspektet. Sosialiseringen er sentral inn mot lekens utbytte for å skape dannede mennesker, og “utvide horisontene til elevene” (Hamre, 2017, s. 21). Hvis en ser danningaspektet opp mot lekens utbytte kan leken skape bro til læring (Lillemyr, 2019, s. 59). Öhman beskriver leken som forhandling ved at de som leker må forhandle om hvordan leken skal være, hvor den skal være og hvilke roller deltakerne skal ha (2011, s. 139). At leken er forhandling kan overføres til norskfagets danningperspektiv på den måten at det bidrar til å utvikle elevenes muntlige kompetanse og kommutative evner når de må leve seg inn i, og forstå andres synspunkter (Öhman, 2011, s. 140).

Danningen som fordres av norskfaget handler både om at elevene skal realisere seg selv, og bli en del av samspillet i samfunnet. Dette er basert på Biesta sin danningstrekant, som brukes av Eide (2017, s. 52-53). Leken bidrar til utvikling og danning fordi, slik som Øksnes og Sundsdal skriver, så handler leken om å forhandle, argumentere for egne meninger og ble enige med andre (2020, s. 90).

2.2.2 Muntlige ferdigheter

Gjems trekker frem fordelene leken har for utvikling av språk- og muntlige ferdigheter (2016, s. 141). Hun trekker videre frem rolleleken som en viktig arena for tidlig litterasitet. Dette begrunnes med at tilsvarende kognitive prosesser brukes både i lek og litterasitetutvikling. Eksempelvis må elevene i rolleleken “forestille seg hva ordbildene og uttrykkene de hører og bruker representerer” og de må “kategorisere og systematisere objekter, hendelser og personer” (2016, s. 134).

På samme måte må elevene i litterasitetutviklingen lære å overføre bokstaver til lyd, og lyder til ord som representerer et objekt. Denne forestillingsevnen er den samme som elevene bruker i leken (Samuelsson & Carlsson, 2003, s. 43). Ut fra det kan elevene bruke de

erfaringer de har fra leken til å forestille seg bokstaver og ord som symbolske representasjoner (Gjems, 2016, s. 136-137). Videre kan rolleleken knyttes til tidlig litterasitet ved at elevene må transformere og manipulere virkeligheten. Dette gjennom scenarioet de spiller ut, og gjennom de ulike rollene de inntar (Fisher et al., 2010, s. 13). De må forestille seg leksettingene og de må gå ut og inn av lekens univers for å diskutere roller og videre hendelser. I den forstand bidrar rolleleken også til metakommunikasjon, siden elevene må samhandle og argumentere for lekens gang.

Den samme kompetansen, og evnen til metakommunikasjon, kan også oppstå i systematiske språkleker i norskfaget. Språkleker er et velkjent fenomen for å utvikle språklig bevissthet og som grunnlag for lesing og skriving. Språkleker i norskfaget handler om å skape bevissthet rundt språkets lyder, strukturer og mening gjennom å metakommunisere om språket (Hagtvet & Palsdottir, 1992, s. 143). En form for språkleker er å klappe stavelser, for å skille ut og trekke sammen lydene i ord (Hagtvet & Palsdottir, 1992, s. 163; Frost & Lønnegaard, 1996). Rim og regler er en annen form for språklek, for eksempel "Mitt skip er lastet med", der elevene må lytte ut første lyd i et ord (Bjerke & Johansen, 2017, s. 64-65).

Basert på Broström sine lekkriterier, som jeg presenterte tidligere, kan det fremstilles som et paradoks at språkleker kalles for lek. I følge lekkriteriene skal leken være frivillig, indre motivert og preget av fantasi og kommunikasjon (2019, s. 44-46), samt at elevene skal delta aktivt og være i bevegelse. Med det som bakgrunn forstår jeg det som at språkleken inneholder noen trekk som er typiske for leken, særlig kommunikasjon. Dette kommer jeg tilbake til senere i drøftingen.

Selv om det kan stilles spørsmål med om språkleker bør kalles lek, anerkjenner jeg nytten av språkleken. Samtidig er det viktig å påpeke barnas egen språkglede og leken med språket som en naturlig del av språkinnlæringen (Høigård, 2019, s. 76). Språkleken vil utvikle elevenes muntlige kompetanse (Pyle et al., 2017, s. 35). Leken, og dens muntlige karakter, vil da påvirke skrivingen fordi de prosessene foregår parallelt (Hekneby, 2011, s. 36). Dette, i tillegg til at det forstås som en form for lek i norskfaget, gjør at jeg tar med språkleken her. På den måten kan språkleken beskrives som en mer systematisert og organisert lek med språket. Leken med språket, på en systematisert måte, kan fremme senere lese- og skriveferdigheter ved å skape fonemisk bevissthet (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 154).

2.2.3 Ferdigheter i lese- og skriveopplæringen

For å forstå hvilke muligheter det er for å trekke leken inn i lese- og skriveopplæringen vil jeg først legge frem hva som inngår i lese- og skriveopplæringen. I denne oppgaven vil jeg ikke legge vekt på hvilken metode som er mest hensiktsmessig i begynneropplæringen, fordi det ikke betraktes som vesentlig for å besvare problemstillingen. Jeg vektlegger videre utvalgte ferdigheter som er sentrale for å mestre lesing og skriving.

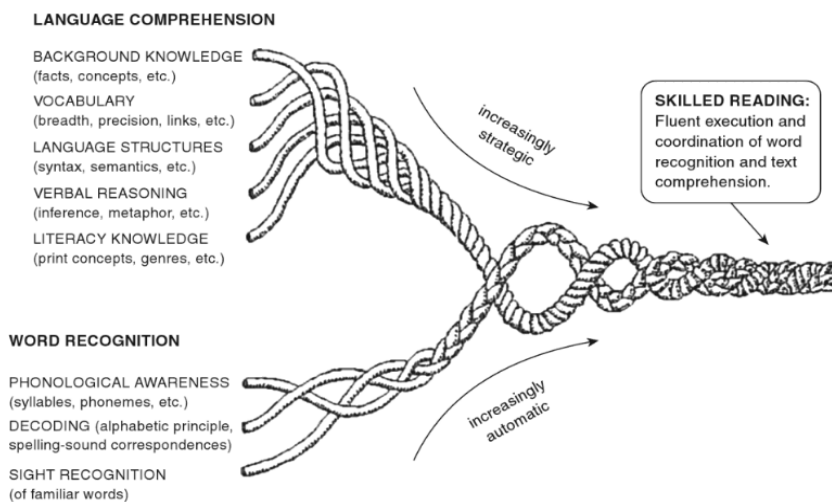
Skolestarteren har vanligvis kommet langt i sin utvikling av muntlige språkferdigheter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15). Her knyttes sosialisering og kommunikasjon til norskfaget ved at det muntlige språket er utgangspunktet for skriftspråket. Videre vil elevenes skrivemodenhet variere. Skrivemodenheten avhenger av i hvilken grad enkeltelevener introdusert for språk og skrift hjemme eller i barnehagen. Begrepet “emergent literacy”, opprinnelig fra Marie Clay (Korsgaard et al., 2011, s. 23), eller tidlig litterasitet, kan brukes om alle lese- og skriveopplevelser før den formelle lese- og skriveopplæringen. Eksempelvis ordforråd, kjennskap til bokstaver, interesse for og erfaringer rundt skriftspråket (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 54).

I prosessen for å lære å skrive er muntlige ferdigheter sentralt. Selv om det primært benevnes som lese- og skriveopplæringen er muntligheten en byggestein for å komme dit og dermed også sentral i lese- og skriveopplæringen. Språklig bevissthet, også kalt metaspråklig bevissthet, er sentralt knyttet til utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Det vil si at elevene trenger å utvikle evnen til å reflektere over språket som system (Hekneby, 2011, s. 38-39). Dette handler om at elevene må utvikle forståelse for at de språklige enhetene i muntlig språk er delt inn i ord, og enda mindre enheter som stavelser og lyder (Hekneby, 2011, s. 40). Den fonologiske bevisstheten handler om å etablere en forståelse av lydene som finnes i talespråket (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43).

Hekneby er en av flere som tar utgangspunkt i stadier for å forklare utviklingen i lese- og skriveutviklingen. Jeg tar her utgangspunkt i hennes “modifisering av Frith sin leseutviklingsmodell” (2011, s. 61). Disse stadiene er ikke bastante, men er nyttige for å adressere hvilke ferdigheter som kreves i lese- og skriveopplæringen. Når elevene har opparbeidet seg fonologisk bevissthet vil de etter hvert få det Hekneby kaller for en “automatisert avkodingsferdighet” som Hekneby (2011, s. 55).

Da kan eleven plasseres innenfor det som kalles for ortografisk stadium. På ortografisk stadium trenger ikke elevene lenger lydere alle ord, fordi noen av de kjente ordbildene blir automatisert (Hekneby, 2011, s. 62).

En annen kjent tilnærming for å vise nyttige ferdigheter for å kunne lese og skrive presenteres av Scarborough. Scarborough påpeker her hvor kompleks og flersidig leseferdigheten er (2009, s. 23). For å illustrere denne sammensatte ferdigheten viser hun et tau (2009, s. 24). Se figur 1.



Figur 1: Illustrasjon om ferdighetene som behøves for å mestre lesing. Hentet fra: Scarborough, 2009, s. 24

Lesetauet illustrer den komplekse sammensetningen av ferdigheter som kreves for å mestre lesing. Elevene trenger avansert kompetanse både på språknivå og ordgjenkjennelse. De ulike elementene i tauet kan defineres som delferdigheter. Innenfor den første tvingningen, ordgjenkjennelse, er det viktig at elevene utvikler fonologisk bevissthet, klarer å dekode, altså har en forståelse av sammenhengen mellom fonem og grafem, lyd og bokstav. I tillegg må de klare å gjenkjenne ord de har sett eller lest før, for å lette leseprosessen (2009, s. 24).

Ordgjenkjennelse inngår i den overnevnte fonologiske bevisstheten for å kunne mestre det alfabetiske prinsippet. Ved fonologisk bevissthet vil elevene forstå hva bokstavene står for og dermed lettere forstå hvordan de brukes (Scarborough, 2009, s. 24). Jamfør Scarborough må en kompetent leser ha arbeidet så mye med ord at det oppstår en automatisk ordavkodning.

Den andre hoveddelen av ferdigheter som tauet illustrerer er språknivået. Elevene må blant annet ha bakgrunnskunnskap for å forstå språket, de trenger å utvikle et bredt vokabular, samt kunnskap om syntaks og semantikk (Scarborough, 2009, s. 24). Med illustrasjonen til Scarborough i bakgrunnen kan det trekkes paralleller til hva leken kan bidra med. Handlinger som elevene utfører i leken kan bidra til å systematisere og forstå språket, både på ordnivå og språknivå. I leken bruker elevene språket. Gjennom språket skapes “samspill med andre mennesker, der språk og handling sammen har en funksjon”, i tillegg til at de lærer språk med å selv bruke språk (Høigård, 2019, s. 80). Det “språklige samspillet” som leken tilbyr er avgjørende for at elevene skal bygge språket sitt (Høigård, 2019, s. 79). I leken benytter de språket og de bearbeider innholdet i begreper med å utføre forskjellige handlinger som å kjøre tog, fly eller kjøpe mat (Høigård, 2019, s. 115).

2.2.4 Lesing og skriving

Wohlwend hevder at lek og litterasitet kombinert styrker hverandre (2008, s. 332). Poenget hennes er at leken og litteraturaktiviteten avhenger av hverandre både ved at elevene leser og skriver for å leke, og at de leker at de leser og skriver (Wohlwend, 2008, s. 333). Barna begynner tidlig å utforske skriftspråket ved at de lekeskriver eller lekeleser ved å imitere de voksnes lese- og skriveaktiviteter i den frie, og den veiledede, leken (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 40). Noe som også er en del av prosessen for å lære å lese og skrive (Hekneby, 2011, s. 70). Dette viser muligheten til å koble lek og litterasitet.

For å koble lek og litterasitet er det sentralt å trekke frem oppdagende skriving. Lundetræ og Walgermo argumenter for oppdagende skriving ved at det legger grunnlag for å fremme lesing gjennom skriving (2014, s. 162). Med andre ord gir oppdagende skriving rom for at elevene kan utforske og oppdage skriftens “kommunikative side” (Korsgaard et al., 2011, s. 13). Korsgaard med flere argumenterer for å bruke oppdagende skriving for å utvikle fonografisk bevissthet, utvikle tekstkompetanse og fremme metaspråklig bevissthet.

Oppdagende skriving utvikler fonografisk bevissthet fordi barn får erfare sammenhengen mellom lyd og bokstav, og opparbeider seg fonologiske strategier. Videre hevder de at den oppdagende skrivingen bidrar i utviklingen av tekstkompetanse. Dette begrunnes med at elevene får erfare at teksten har et budskap. For det tredje påpeker de at oppdagende skriving fremmer metaspråklig bevissthet, når elevene opparbeider seg forståelse av skriften som kommunikativ kan de snakke om skriften ovenfra (Korsgaard et al., 2011, s. 19-20).

Når oppdagende skriving brukes, er det viktig å gi elevene en situasjon med betydning som utgangspunkt for skrivingen (Korsgaard et al., 2011, s. 35). Da kan skrivingen knyttes til leken. Læreren gir derfor mulighet til å benytte meningsfulle skrivesituasjoner helt fra starten i lese- og skriveopplæringen. Den oppdagende skrivingen bidrar til at elevene “skriver seg inn i skriftspråket” (Hekneby, 2011, s. 71), som kan gjøres gjennom et lekunivers. Dette gjør at oppdagende skriving skaper motivasjon for skrivingen (Korsgaard et al., 2011, s. 20; Traavik et al., 2003, s. 43).

Rammelek kan brukes for å gi meningsfulle skriveaktiviteter, samt knytte lek og litterasitet sammen. Med rammeleken settes det en ramme, eller struktur for leken, som kan invitere til lesing og skriving. På denne måten skapes det en fortelling rundt et bestemt miljø (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 52). Selv om rammene er bestemt på forhånd, får elevene være med å drive leken videre på egne premisser (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 156). Dette kan gi grunnlag til skrive- og leseoppdrag innenfor rammene av leken (Bjerke & Johansen, 2017, s. 50).

På denne måten kan leken knyttes til “spesifikke temaer, samtidig som leken går utover den” (Broström, 2017, s. 8). Lesing og skriving benyttes i rammeleken som nødvendige og meningsfulle aktiviteter for å utføre spesifikke oppgaver, som for eksempel skrive handlelister, lese og skrive oppskrifter på restaurant og skriveoppgaver på et kontor. I eksemplene har elevene behov for skrift som er kommunikativ, samtidig som det krever avkodingsferdigheter for å lese det andre har skrevet. De viser på samme tid hvor tett skriving henger sammen med lesing. Når elevene skriver resepter på legekantoret til hverandre krever det også avkodingsferdigheter. På den måten kan det skape bevissthet hos elevene om behovet for skriften i selve leken (Hekneby, 2011, s. 187). Dette gjør at lesingen og skrivingen kan gi større mening for elevene (Korsgaard et al., 2011, s. 13). Ved at lesing og skriving har en hensikt, vil det være lettere å plassere lese- og skriveaktiviteter innenfor lekkriteriene til Broström (2019, s. 44-46).

Håland trekker frem et konkret eksempel med sykehus som en mulig rammelek (2005, s. 14). Ved en slik tilnærming får elevene utfolde seg i lekens univers, samtidig som de oppdager at skriften er meningsbærende, som for eksempel skrive og lese “resepter” (Håland, 2005, s. 14). I eksempelet med sykehus som rammelek brukte elevene lydering og øvde seg på tekniske

ferdigheter i skrivingen (Håland, 2005, s. 15). Elevene deltar aktivt i det fantastiske og kreative, lekvirkeligheten som er “på liksom” (Broström, 2017, s. 12), samtidig som skriving og lesing er en naturlig del av leken. Rolleleken er en type elevsentrert undervisning som kan bidra til å utvikle blant annet leseferdigheter (Lerkkanen et al., 2016, s. 150).

Et annet eksempel som viser implementering av lek i lese- og skriveopplæringen er beskrevet i forskningsartikkelen, “Young Childrens Writing in Play-Based classrooms”, som viser hvordan leken tar plass i klasserommet. Her brukes klasserommet til stasjoner, eller soner, for å engasjere til skriving ved å bruke en lekende tilnærming (Bollinger & Myers, 2019, s. 234). Klasserommet er delt inn i ulike soner som benevnes: “Dramatic Play Station”, “Sistine Chapel Station”, “Gross Motor Station” og “Message Station” (Bollinger & Myers, 2019, s. 236-238).

Noen av sonene i klasserommet var permanente, mens andre ble skiftet ut etter behov. Noen ganger ble også materiale som var tilgjengelig i de ulike sonene skiftet ut. Slik som på “Dramatic Play Station”, ble rekvisitter endret fra togutstyr til hotellutstyr og skjønnhetssalongutstyr (Bollinger & Myers, 2019, s. 236) ut fra elevenes interesser og ønsker. På denne måten inviteres det til lesing og skriving ved å legge til rette for, og utvikle aktiviteter som gir mulighet for interaksjon, oppleves meningsfulle og gir rom for kreativitet og utfoldelse (Broström, 2017, s. 9).

I funnene til Bollinger og Myers presenteres det varierte eksempler på at elevene benytter skriften på eget initiativ, både gjennom å lydere, stave og forme bokstaver og ord (2019, s. 235). Dette er et eksempel der et av lekkriteriene til Broström kommer frem, frivillighet (2019, s. 44). Eksempelvis brukte elevene lyderring for å skrive skilt til skjønnhetssalong, tegne og skrive eget navn og å tegne, skrive og lese tegneserie (Bollinger & Myers, 2019, s. 237-238). Et viktig moment å påpeke er læreren som presiserer at skolen ser utvikling i elevenes ferdigheter, for eksempel knyttet til mer bevissthet rundt lyder og bokstaver (Bollinger & Myers, 2019, s. 238). Læreren legger til rette for rammene, men elevene gis rom til å drive det videre. På denne måten blir også elevene aktive i egen læring (Becher & Høyland, 2019, s. 85).

Dette er direkte overførbart til lese- og skriveaktiviteter i norskfaget ved at organiseringen påvirkes av elevenes interesser og dermed legger grunnlag for skriveaktivitetene. Dette

understrekes også av Johansson og Pramling Samuelsson ved “å ta utgangspunkt i barns perspektiver” ved å bygge videre på erfaringer og forutsetninger som barnet selv har (2009, s. 26). Læreren støtter og gjør konkrete valg for å fostre lesing og skriving i leken, som for eksempel ved å supplere med varierte og mer spennende materialer, eller gjennom å være et støttende stillas. Disse valgene bidro til at elevene deltok i lekende skriveaktiviteter (Bollinger & Myers, 2019, s. 239).

I forlengelsen av disse sonene, som artikkelen til Bollinger og Myers fremhever, viser Hofslundsengen et al andre overføringsmuligheter for å trekke inn lesing i rammeleken. Artikkelen poengterer viktigheten av å legge til rette for et “lesemiljø” for å la elevene utforske og eksperimentere med lesing og skriving (2020, s. 417). Ved å legge til rette for et litteraturmiljø, for eksempel gjennom lekesoner eller rammelek som presentert over, kan det bidra til at elevene bruker bøker både i styrt og fri lek (Hofslundsengen et al., 2020, s. 415). Også oppdagende skriving viser seg nyttig som springbrett til lesingen: Korsgaard med flere påpeker at den oppdagende skrivingen kan være en vei inn i lesingen fordi begge ferdighetene krever samme prosess, men i motsatt rekkefølge. Der elevene i skriving analyserer fonemet, må de i lesing avkode de samme (2011, s. 106).

2.3 Forholdet mellom lek og læring

På bakgrunn av leken som naturlig del av barns hverdag, og at barna tilbringer mye tid på skolen, er det naturlig å oppfatte lek og læring som relativt tette hendelser. Dette forankres av funnene til Hunter og Walsh som gjennomførte en undersøkelse av læreres forståelse av lek i Nord Irland. Resultatene viser at en høy andel av deltakerne er enig i at lek som fenomen kan bidra til utvikling og læring (2013, s. 25). Til tross for enighet om lekens viktighet fremkommer det at implementeringen kan være vanskelig på grunn av uklarheter i begrepene (Danniels & Pyle, 2018, s. 3). Skolens økende press på mål og læring kan føre til at mange lærere føler de ikke har plass til leken, eller at den frie leken ikke kategoriseres som “god nok”, ved at elevene “bare leker”.

Viktigheten av lekens plass i skolen er Skram enig i når han beskriver leken som en av flere måter for læring. Samtidig vil han ikke knytte fenomenene lek og læring fullstendig sammen, på bakgrunn av at begge fenomenene er komplekse og allsidige, samt at all læring ikke kan betegnes som lek (2007, s. 85). Noe av kompleksiteten, og vanskelighetene med implementeringen, knyttes til at barn lærer gjennom leken, både kognitive og sosiale

ferdigheter (Guirguis, 2018, s. 45), samtidig som den frie leken står som noe eget. I en leksituasjon eksisterer det nødvendigvis ikke noe mål utenom selve leken, og dette kan skape splid med skolepraksisen (Lillemyr, 2011a, s. 34-35).

Gnisningen i forholdet mellom lek og læring oppstår dersom ønsket om læringsutbytte tar overhånd over barnas genuine lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64). Dag Øystein Nome omtaler forholdet mellom lek og læring med et kritisk perspektiv. I artikkelen “Men er det egentlig lek?” poengterer han at å forsøke å utnytte lekens “læringspotensial” kan ødelegge for den autonome leken (2014, s. 65). Problematikken rundt sammenhengen mellom lek og læring hevder han oppstår når lekens autonomi møter læringens effektivitet i en målstyrt praksis (Nome, 2014, s. 71).

I den sammenheng skapes en konflikt mellom lekens egenverdi og ønske om lekens nytteverdi i skolen. Artikkelen til Nome er skrevet opp mot skoleperspektiv, men han har tidligere også forsket en del på de minste barna i barnehagen, noe som kan virke inn på hans utsagn. Nome hevder ikke at leken ikke har forbindelse med læring, men han vektlegger sterkt dannelsingsaspektet, og problematiserer ønsket om nytteverdi av leken som kan komme i veien for det (2014, s. 66). Fokus på lekens nytteverdi som problematisk går igjen hos Øksnes og Sundsdal. De kommenterer en manglende forståelse av lekens betydning for glede, lekens egenverdi, fordi fokuset er rettet mot “hva leken kan bidra med, dens nytteverdi” (2020, s. 64).

Dette viser at det er sentralt å skille begrepene, men samtidig er de knyttet sammen fordi læring skjer gjennom lek og lek er viktig for læringsprosessene. Det barn opplever i leken, kan bygges på det som er lært i læringssituasjoner, samtidig som det barna tilegner seg i leken, kan komme til nytte i læringssituasjonene (Lillemyr, 2011b, s. 58). Det betyr ikke at alt som skjer i skolen skal være lek. Likevel viser det at leken kan implementeres og utnyttes i norskfaget, for å skape en variert tilnærming til læring og favne alle elevene.

Også Vatne påpeker at leken kan være en av flere måter for å skape læring (2006, s. 78). For å presisere forholdet mellom lek og læring er Broström sine betegnelser interessante. Han bruker begrepene “lærerik lek” og “lekende læring” (2019, s. 52). Lærerik lek kan forstås ved at leken som egenverdi har størst fokus. Begrepet legger til grunn at elevene lærer gjennom lek, og at det kan tilføres materiale eller støtte i leken som bidrar til læring. Selv om den

lærerike leken inneholder læring, beskriver Broström lekende læring som en igangsatt lek som er mer målrettet mot læring (2019, s. 52). Med andre ord er det hovedvekt på hva elevene skal få ut av leken.

En annen måte å se på forholdet mellom lek og læring er gjennom glideskalaen til Lenes, Størksen og Braak (2015, s. 44). Begrepene “lærerik lek” og “lekende læring” presentert over kan nyansere deres glideskala med fri lek i den ene og styrt lek i den andre. Se figur 2. Illustrasjonen viser nyanser mellom frilek og styrt lek. Med utgangspunkt i de to lekbegrepene presentert over kan da lærerik lek forstås som i sterkere grad styrt av elevene, mens lekende læring kan beskrives som på vei mot styrt lek, men likevel ikke helt styrt (Lenes et al., 2015, s. 44).



Figur 2: Hentet fra: Lenes et al., 2015, s. 44.

En tredje måte å se forholdet mellom lek og læring er med inndelingen til Weisberg med flere (2015, s. 9), som beskriver forholdet mellom lek og læring som at leken enten er fri eller styrt. Se figur 3. Hvis begrepene ses i sammenheng med tematikken og bakgrunnen her forstår jeg inndelingen som verdifull, og nyttig, i forståelsen av ulike lektyper som kan organiseres for og når det kan stilles spørsmål ved om det lenger kan defineres som lek. Det betyr ikke at læring kun er til stede i styrt lek. Her skilles hovedsakelig leken på hvem som initierer, starter leken, og hvem som styrer, driver leken videre. Basert på denne inndelingen skiller de da på ulike typer lek som frilek, veiledet lek, “okkupert-lek” og instruert-lek.

Types of play		
	Adult-initiated	Child-initiated
Adult-directed	Instruction	Co-opted play
Child-directed	Guided play	Free play

Figur 3: Hentet fra: Weisberg et al., 2015, s. 9

Jeg ser nytten av denne måten å tenke på ut fra problemstillingen min. Inndelingen tar utgangspunkt i hvem som initierer og styrer leken, om det er voksne eller barn. Den første kategorien er da frilek. Frilek er behandlet før, så den redegjøres ikke ytterligere for her. Til samsvar med tidligere presentert litteratur viser illustrasjonen til Weisberg med flere at frileken er initiert og styrt av barnet. I artikkelen beskriver de kategorien på en presis måte med at elevene “velger hva og hvordan de skal leke” (Weisberg et al., 2015, s. 9).

En annen kategori, som oppfattes til en viss grad som en motsetning til frilek, er styrt lek. I den styrte leken blir leken som en slags instruksjon, fordi leken er både initiert og ledet av den voksne (Weisberg et al., 2015, s. 9).

En slik beskrivelse kan sammenlignes med lektypen “utdanningslek” til Ackesjö (2017, s. 8). Slik som hun skriver har lektypen til hensikt å kombinere lek og læring, men siden læreren har et bestemt mål, styres aktiviteten bevisst og ubevisst i den retningen. Dette fordi aktiviteten er forkledd med en lekende tilnærming, men har et konkret læringsmål til grunn (2017, s. 9). Dette viser et forhold mellom lek og læring i skolesammenheng, der lekaktiviteter planlegges og gjennomføres basert på kompetansemål fra læreplanen (Ackesjö, 2017, s. 10). Med en slik lektype kan en si at leken styres av “pedagogiske målsetninger”, fremfor leken i seg selv (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 127).

En tredje kategori ut fra illustrasjonen til Weisberg med flere er kategorien som jeg velger å kalle for “okkupert lek”. Denne kategorien omhandler litt av det samme som styrt lek, fordi den også er styrt eller videreført av den voksne, gjerne med en baktanke om lekens nytteverdi for læring og utvikling. Kategorien er startet, initiert av elevene, men blir videreført av den voksne, uten hensyn til lekens autonomi (2015, s. 9). På bakgrunn av et ønske om læring kan det da hende at lek som eget fenomen blir borte fordi “leking ikke møter kompetansemålene” (Hyvonen, 2011, s. 57). Dette sier noe om forholdet mellom lek og læring på den måten at der læreren, trolig med gode intensjoner, styrer eller bestemmer over leken i for stor grad for å sikre læring, og derimot ender opp med å ødelegge leken.

Siste kategori i inndelingen er veiledet lek. I artikkelen fremheves veiledet lek som en passende tilnærming. Dette fordi at det, på samme måte som i frilek, gis autonomi og medbestemmelse til elevene over valg som skal tas. Forskjellen fra frilek er at i veiledet lek setter læreren rammer og kan bidra på elevenes premisser (Weisberg et al., 2015, s. 9). På den måten kan leken forstås sammen med læring ved at elevenes frie lek utfordres på måter som

kan bidra til videre læring, jamfør Vygotskys nærmeste utviklingszone (Lillejord et al., 2018, s. 24).

2.4 Lærers rolle i lek

Lærers rolle er sentral for å plassere lektyper som oppstår i klasserommet. Som lærer i begynneropplæringen må læreren være bevisst, og ha respekt, for lekens egenverdi (Wood, 2013, s. 7). Læreren må kunne skape miljøer som legger til rette for at barn kan bruke fantasien i ulike frie leker (Broström, 2019, s. 47). Samtidig må læreren være i stand til å skape aktiviteter som gir rom for læring på bakgrunn av lekens kjennetegn (Broström, 2017, s. 6). Læreren bør “planleggje lek inn i fag, og fag inn i lek”, og selv ha en aktiv og lekende rolle (Iversen, 2019 s. 153). I tillegg må læreren være i stand til å støtte elevene i de ulike lektypene, slik at de får større utbytte av leken på deres egne premisser (Wood, 2013, s. 7).

Læreren spiller naturlig nok en sentral rolle i hva som skjer i klasserommet, men hvordan en skal kategorisere leken avhenger også av selve rollen til læreren i leken. Hvilken rolle læreren inntar i barnas lek preges også av det grunnleggende pedagogiske synet, i tillegg til hvilken forståelse av lekens betydning som legges til grunn (Lillemyr, 2011a, s. 193-194). Løndal benytter fire didaktiske posisjoner for å beskrive lærers mulige roller i leken. Han skiller mellom posisjonene i forhold til grad av prosessorientering, altså hvor mye læreren styrer eller organiserer i selve lekeprosessen og grad av målorientering i posisjonene (2019, s. 100). Her vil jeg presentere hver posisjon etter tur, og kort kommentere hver posisjon for seg. Se figur 4.

	Høy grad av målintensjon	Lav grad av målintensjon
Høy grad av prosessintensjon	A. Klassisk posisjon Læreren/SFO- arbeideren har en målrettet intensjon med aktiviteten og planlegger og organiserer gjennomføringen etter dette	B. Prosessorientert posisjon Læreren/SFO- arbeideren anerkjenner de selvvalgte aktivitetene barna velger og støtter prosessen, men styrer ikke med en intensjon om å nå et spesifikt mål
Lav grad av prosessintensjon	C. Stedsorientert posisjon Læreren/SFO- arbeideren tilrettelegger stedet med en målrettet intensjon om hva barna skal oppnå, men styrer ikke selve prosessen	D. Kaotisk/kreativ posisjon Læreren/SFO- arbeideren har verken intensjon om å styre mot et spesielt mål eller om å påvirke prosessen i en bestemt retning

Figur 4: Hentet fra: Løndal, 2019, s. 100

Den første posisjonen til Løndal er den klassiske posisjonen. Den klassiske posisjonen beskrives av Løndal med at den voksne har et bestemt mål for aktiviteten og “planlegger og styrer aktiviteter ut fra dette” (2019, s. 100). Når den voksne inntar en klassisk posisjon er det med utgangspunkt i lekens utbytte, for at lekaktiviteten skal stimulere til utvikling og læring (Løndal, 2019, s. 101). Som Løndal videre presiserer blir ikke aktiviteten valgt eller videreført av elevene, på grunn av rammene rundt (2019, s. 102). Om den klassiske posisjonen ses opp mot lekkriteriene til Broström, at leken skal være indre motivert, frivillig, inneholde fantasi og kommunikasjon (2019, s. 45) kommer en slik posisjon trolig til kort fordi den har et sterkt ønske om å utnytte leken til læring.

Dersom aktiviteten derimot har en lav grad av målintensjon, kaller Løndal en slik posisjon for prosessorientert. I en slik posisjon er det ikke noe formulert mål eller intensjon for aktiviteten, men den voksne er til stede som en støtte i elevenes utforskning (2019, s. 100). I en slik posisjon vil læreren anerkjenne lekprosessen som svært viktig. Nettopp fordi lekprosessen anses som viktig har læreren i denne rollen lite innvirkning i og på selve leken. Da ligger hovedfokuset på prosessen som elevene er i (Løndal, 2019, s. 104). Dette er forenlig med å ta hensyn til elevenes autonome lek og utgangspunkt som selvvalgt lek.

Den tredje posisjonen til Løndal er den stedsorienterte posisjonen. I denne rollen har læreren liten innvirkning på lekprosessen, men likevel høy grad av målstyring. Med andre ord har læreren et konkret mål for aktiviteten, men gir samtidig elevene rom for å utvikle prosessen gjennom flere valgmuligheter i gjennomføringen (2019, s. 100). En slik posisjon, eller rolle, i leken vises også av Hyvonen`s resultater ved at læreren inntar rollen som “afforder” (2011, s. 59). Afforder kan oversettes til en “tilrettelegger”. I denne settingen handler det om at lærerens rolle er å sørge for læring gjennom lek. Denne rollen kan gjøres på varierte måter som underviser, motivator, beskytter, observatør, aktiverer og utfordrer, ut fra hvor eleven er og hva han eller hun trenger (Hyvonen, 2011, s. 59; Strauss & Bipath, 2020, s. 3), som bygger opp om den stedsorienterte posisjonen med en lærerrolle som stillas (Lillejord et al., 2018, s. 27; Broström, 2017, s. 5).

Ved at læreren inntar den stedsorienterte posisjonen oppstår en lekende tilnærming som en delt pedagogikk mellom eleven og læreren. Dette ved at læreren bringer lekenhet inn i læringen, samtidig som den voksne opprettholder en viss grad av struktur og kontroll for å

sørge for at læring skjer (Walsh, 2019, s. 131). Gjennom å kommunisere med elevene i leken, men på sidelinja, viser læreren at han eller hun er til stede, og dersom læreren er deltaker på lik linje som elevene, kan den til en viss grad påvirke innhold og arbeidsmåter (Vatne, 2006, s. 58). En stedsorientert posisjon oppfattes som treffende i et lekende tilnæringsperspektiv, fordi den voksne skaper gode betingelser for lekens egenverdi samtidig som leken inndras i undervisningen (Broström, 2019, s. 54). “Den lekende læreren inviterer elevene inn i lekende læringsaktiviteter der elevene opplever rom for valgmuligheter, kontroll og fantasi” (Walsh, 2019, s. 137).

Den fjerde lærerposisjonen til Løndal er kaotisk/kreativ posisjon. I denne posisjonen har ikke den voksne “intensjon om å styre mot et spesielt mål eller om å påvirke prosessen i en bestemt retning” (2019, s. 100). Når den voksne inntar en slik rolle i leken er det ikke bestemte målsetninger som utgår av aktiviteten. Til forskjell fra den prosessorienterte posisjonen, som også har lav grad av målstyring, er det i den kaotiske/kreative også lav grad av prosessorientering. Det vil si at den voksne ikke styrer eller tilrettelegger i lekprosessen, men lar elevene styre leken helt fritt, uten påvirkning fra de voksne (Løndal, 2019, s. 102). På denne måten bevares lekens autonomi. På den andre siden gjør en slik posisjon det også vanskelig å utnytte leken inn i lese- og skriveopplæringen på bakgrunn av manglende struktur.

2.5 Oppsummering av teorikapittelet

Lek som fenomen har vi nå sett er både kompleks og allsidig (Lillemyr, 2011a, s. 32). For å kunne kategorisere en aktivitet som lek legger jeg til grunn at aktiviteten må være indre motivert, frivillig, fantasifull og innebære kommunikasjon (Broström, 2019, s. 44-45). Jeg benever dette Broström sine lekkriterier. I tillegg til de fire lekkriteriene til Broström har jeg valgt å legge til egenaktivitet som et femte kriterium, og bevegelse som et sjette. Som nevnt tidligere kan elevaktivitet til dels favnes innenfor kommunikasjonskriteriet til Broström, men jeg velger å ha det med som et eget punkt for å spesifisere det tydeligere. Disse kriteriene blir viktige i arbeidet med å systematisere klasseromshandlingene i prosjektet mitt.

Samtidig har litteraturen vist at det kan være problematisk å oppnå alle kriteriene på samme tid. Teorikapittelet har vist ulike oppfattelser av forholdet mellom lek og læring. Det har blitt stilt spørsmål med om leken noen gang kan være helt fri i skolesammenheng (Ackesjö, 2017, s. 56). Likevel vil det bidra positivt for elevenes utvikling og læring dersom noen av

kriteriene oppfylles på ulike tidspunkter. Om ikke alt i skolehverdagen er frivillig, eller indre motivert, så kan det likevel legges til rette for at en så stor del som mulig kan være det.

Teorigrunnlaget som er presentert her om lek i norskfaget vil være nyttig for å knytte datamaterialet opp mot hvordan leken brukes i klasserommet. Hvilke funn jeg finner om hvordan leken brukes i lese- og skriveopplæringen vil si noe om lærerens oppfatning av forholdet mellom lek og læring. Særlig har jeg forventninger om at mange lærere anerkjenner sosiale ferdigheter som et sentralt utbytte av leken. På grunn av mindre forskning om leken i norskfaget forstår jeg det som at bruk av leken i lese- og skriveopplæringen oppleves vanskeligere. Rolleleken er trekt frem som sentral for å utvikle ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet. Dette vil da naturligvis prege bruk av teorien i analysen.

Basert på litteraturgjennomgangen er det mindre litteratur og forskning knyttet til lesing, skriving og muntlige ferdigheter med lek. Teorikapittelet viser også at det finnes lite forskning på hvordan leken utspiller seg i skolen med de rammene og rutinene som er satt. Mye av forskningen presentert tidligere i kapittelet viser til at lærere vektlegger betydningen av leken, men av forskjellige grunner synes det er vanskelig å implementere. Dette kan handle om skolen som en målstyrt virksomhet, manglende kunnskaper om lekbegrepet, samt nyansene i begrepene som uklare.

Etter arbeid med teorikapittelet har jeg forventninger om å finne noe om at det trolig er vanskelig å implementere leken i norskfaget i sin fullstendige helhet. Samtidig har jeg forventninger om at lærerne forsøker å implementere noen av lekkriteriene. Jeg bruker da lekkriteriene til Broström (2019, s. 44-46) som utgangspunkt for å definere hvilken plass leken har i klasserommet. Interessant å se, basert på funnene mine, hvordan leken foregår innenfor skolens struktur og rammer og hvordan lærere forstår og utnytter lekens univers i lese- og skriveopplæringen. Jeg bruker videre begrepene lærerik lek og lekende læring, inspirert av Broström (2019, s. 50-52), for å skille mellom nyansene i lekbegrepet. Disse kommer jeg mer tilbake til i kapittel 5.0.

Sist har teorikapittelet tatt for seg lærerens rolle. I arbeidet med teorikapittelet har denne delen vist seg viktigere og viktigere. En beskrivelse av lærerens rolle vil det være svært viktig i å systematisere funnene for å besvare problemstillingen. For det første vil litteratur om lærerens rolle være vesentlig inn mot å definere en aktivitet som lek eller ikke, basert på skalaen om

hvorvidt aktiviteten er initiert eller styrt. Aktiviteten kan, i mine øyne, defineres som lek selv om læreren initierer aktiviteten, men hvem som styrer eller viderefører den er avgjørende for hvorvidt leken oppstår. Det vil si at hvorvidt jeg kan si at det oppstår lek i klasserommene, er avhengig av hvilken rolle læreren har. Teorikapittelet har presentert Løndal sine didaktiske posisjoner (2019, s. 100) og Weisberg med flere sin illustrasjon av lærerrollen ut fra hvem som initierer og styrer aktiviteten (2015, s. 9). Jeg vektet begge disse opp mot lærerens rolle i datamaterialet, og bruker lærerposisjonene til Løndal og Weisberg med flere sin kategorisering i omtalen.

Kapittel 3.0 Metode

I metodekapittelet vil først presentere metodene jeg har brukt i undersøkelsen. Jeg vil presentere valg jeg har gjort før, underveis og etter innsamlingen for å forsøke og belyse problemstillingen på best mulig måte. Dette gjør jeg for å skape det Kjelaas kaller et “metablikk på forskningsprosessen” (2020, s. 32) gjennom å være åpen om valg jeg har tatt. På denne måten får leseren innblikk i mine valg og kan vurdere de kritisk (Dalland, 2017, s. 55). Etter presentasjonen av metodene vil jeg reflektere over styrker og svakheter med de valgte metodene. Til slutt i kapittelet vil jeg trekke frem etiske overveielser som er blitt gjort i forberedelse og innhenting av empiri.

Bakgrunn for valg av forskningsdesign er problemstillingens formulering og hvilken metode som er hensiktsmessig for det den ønsker å studere. Problemstillingen min passer en kvalitativ forskningstilnærming. Dette begrunnes på to måter. For det første fordi jeg skal undersøke et spesifikt fenomen i dybden. For det andre tar problemstillingen til hensikt å finne kunnskap og forståelser om et sosialt fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). Dalland skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder ut fra om forskeren “tolker” eller “teller” datamaterialet (2017, s. 53). Siden jeg ønsker å undersøke lekfenomenet i dybden betrakter jeg meg selv som en “tolker” heller enn en “teller” for å kunne trekke ut relevante data fra innsamlingen.

Innenfor kvalitativ forskning betraktes observasjon og intervju som hensiktsmessige innsamlingsmetoder. Hvilke metoder som regnes som hensiktsmessige for å frembringe kunnskap handler om ontologisk ståsted. Mitt ontologiske ståsted, mitt syn på verden, vil også ha innvirkning på forskningen og fortolkningen (Kjelaas, 2020, s. 31). Studiens virkelighetssyn erkjenner at den sosiale virkeligheten er i konstant endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49) og tar på den måten høyde for en “kompleks virkelighet” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

På den måten kan studien både plasseres i et konstruktivistisk og et sosialkonstruktivistisk perspektiv, fordi kunnskapen om sosiale forhold konstrueres og omkonstrueres (Kjelaas, 2020, s. 31). Lærere vil for det første forstå og praktisere lekfenomenet ulikt, og for det andre vil lekfenomenet utspille seg ulikt fra klasserom til klasserom, nettopp fordi den sosiale virkeligheten påvirkes av gruppesammensetningen i klasserommet. Et klasserom er dynamisk og påvirkes av ulike faktorer både på et eksternt nivå gjennom skolestruktur og klassestruktur, og et internt nivå med lærere og elever (Andresen, 2020, s. 154).

3.1 Datainnsamlingsmetoder

I denne oppgaven har jeg valgt å kombinere to metoder, også kalt metodetriangulering. Ved å benytte metodetriangulering ønsker jeg at studien skal gi en bredere forståelse av det sosiale fenomenet jeg undersøker (Kjelaas, 2020, s. 29). Undersøkelsesmaterialet blir i stor grad basert på kvalitative intervjuer med lærere som informanter. For å underbygge intervjuene benytter jeg observasjon for å få et mer omfattende innblikk. Dette fordi jeg er klar over at teori og praksis ikke alltid stemmer overens.

Observasjon er en foreslått metode i kombinasjon med det kvalitative intervjuet (Neteland, 2020, s. 52). I følge Kjelaas kan observasjon være “hensiktsmessig i en innledende fase” av kvalitative intervjuer (2020, s. 30). Gjennom intervjuet får jeg innblikk i læreres forståelse og erfaringer med lek i lese- og skriveopplæringen, og gjennom å observere vil jeg i større grad se hvordan leken utspiller seg i praksis. Med andre ord bruker jeg observasjon for å undersøke lærerens praksis nærmere (Neteland, 2020, s. 53). Dette gjør metodene komplementære fordi de styrker hverandre opp mot problemstillingen.

3.1.1 Observasjon

Observasjon er godt egnet til å gi informasjon om “praksis i dagliglivet” (Thagaard, 2018, s. 53). Med observasjon som metode er det viktig med naturlige kontekster og relasjoner (Kjelaas, 2020, s. 29-30). På bakgrunn av dette anser jeg det som viktig å observere i en autentisk klasseromssituasjon. Hos samtlige informanter gjennomførte jeg en dag med observasjon innledningsvis til intervjuene. Ved å observere først kunne jeg tilpasse eller utdype spørsmålene i intervjuguiden med å knytte spørsmål og oppfølgingsspørsmål i intervjuet direkte til tidligere observasjoner (Neteland, 2020, s. 52).

Som nevnt tidligere baserer jeg meg på at sosial virkelighet er i konstant endring, derfor er jeg bevisst min egen tilstedeværelse. Min posisjon kan påvirke den naturlige konteksten, og da det sosiale fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 81). Postholm og Jacobsen beskriver ulike observatørroller ut fra hvor stor avstand jeg som forsker har til situasjonen som observeres. Jeg så det hensiktsmessig å plassere meg som en *deltaker-som-observatør*. I den rollen er jeg til stede i klasserommet, men jeg deltar ikke i undervisningen (2018, s. 115). Ved å ikke delta i undervisningen forsøker jeg å la sosial fenomener være så naturlige som mulig (Thagaard, 2018, s. 82). Selv om jeg forsøker å la situasjonen være så naturlig som

mulig var det i noen situasjoner behov for å flytte på meg for å se eller høre bedre. Den valgte posisjonen ga det meg mulighet til det.

Gyldighet og pålitelighet i observasjon

Når jeg bruker observasjon som supplerende metode bidrar den til å styrke metoden fordi den viser praksisen i en tilnærmet naturlig kontekst. På den måten kan jeg observere “brukspraksisen”, og bruke konkrete situasjoner som utgangspunkt i intervjuet for å få et dypere innblikk i hva lærerne har erfart og hvordan de har erfart det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Gyldigheten styrkes da ved at observasjonene kan sammenlignes med intervjufunnene.

En svakhet med observasjon som metode er at det er vanskelig å fange gode funn på kort tid. På grunn av oppgavens begrensninger var det ikke mulig å observere klassene over lengre tid. Dette hadde vært nødvendig dersom observasjon var den eneste metoden min. En annen mulig svekkelse av studiens gyldighet er deltakere og forsker. Når personer er involvert blir det vanskeligere å replikere, gjenskape, resultatene. Dette fordi jeg som forsker og objektene jeg studerer ikke kan være fullstendig adskilt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Studiens gyldighet påvirkes av at jeg som forsker er til stede i klasserommet. Fordi en naturlig kontekst er viktig for å studere sosiale fenomener kan da min tilstedeværelse være en trussel for den autentiske klasseromssituasjonen.

Samtidig påvirkes studien av min situering som forsker i forhold til at jeg er “plassert i en kontekst og påvirka av en rekke faktorer” (Kjelaas, 2020, s. 32). Dette handler om min førforståelse. Førforståelsen bidrar til at jeg bevisst og ubevisst, kontinuerlig vurderer hvilke hendelser som er relevante (Dalland, 2017, s. 58), og hva som er mer eller mindre viktig å notere ned (Thagaard, 2018, s. 84). Min teoretiske situering, som masterstudent i begynneropplæring, vil påvirke hva jeg betrakter som relevant. Også min teoretiske og emosjonelle overbevisning er relevant fordi jeg har satt meg inn i aktuell forskning knyttet til lektematikken.

Dette har innvirkning på metodens reliabilitet og validitet, fordi jeg erkjenner at forskningen ikke er objektiv, men situasjonsbasert (Kjelaas, 2020, s. 33). Med andre ord går jeg inn i forskningssituasjonen med et sett av kunnskaper og erfaringer i tillegg til at forskningssituasjonen i seg selv påvirkes av min tilstedeværelse.

Samtidig er det nettopp denne erkjennelsen som også styrker påliteligheten gjennom å være bevisst min egen førforståelse. Gjennom å være bevisst egne hypoteser og forestillinger kan jeg konkret forsøke å finne funn som avkrefter den (Dalland, 2017, s. 58). Dette styrker metodens pålitelighet. En annen ting som styrker reliabiliteten, er mitt forhold til informantene. Siden informantskolene og informantene er nye for meg, vil det styrke reliabiliteten ved at jeg kommer utenfra og kan se praksisen med nye øyne, jamfør Dalland (2017, s. 61).

3.1.2 Kvalitativt intervju

Neteland beskriver intervju som passende når forskningen har til hensikt å finne ut “noe om menneskelig erfaring”, som for eksempel forståelse og erfaringer knyttet til et spesifikt fenomen (2020, s. 51). Ved et kvalitativt intervju er hovedformålet å studere og skape mening til et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65). Det er også aktuelt å undersøke hvilke erfaringer informantene har med bruk av lek, og hvordan disse kunnskapene påvirker tilretteleggingen deres. Kunnskapen om lekfenomenet skapes da i møtet, samspillet, mellom meg som forsker og de som deltar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Det kvalitative intervjuet i denne oppgaven er et fenomenologisk intervju. I et slikt intervju er erfaringer et nøkkelord. For det første beskriver forskeren erfaringer knyttet til et aktuelt fenomen, altså leken. For det andre krever dette at informantene har erfaringer knyttet til det forskeren ønsker å undersøke. For å skaffe relevante funn om tematikken fordrer det at intervjupersonene som velges ut har erfaringer av temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Videre fokuserer det fenomenologiske intervjuet på erfaringer av selve fenomenet og i hvilke lignende situasjoner og kontekster fenomenet er erfart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). De subjektive erfaringene til informantene etablerer en første-ordensbeskrivelse. Postholm og Jacobsen definerer det som en “direkte beskrivelse av deltakerens erfaring” (2018, s. 118). Erfaringene til informantene legger grunnlag for en felles forståelse av fenomenet lek. I møte mellom meg som forsker og informantene dannes det en andre-ordensbeskrivelse, fordi jeg som forsker tolker deres erfaringene med utgangspunkt i første-ordensbeskrivelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Ut fra informantenes erfaringer bidrar metoden til å finne, og tolke, “meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden” (Dalland, 2017, s. 67).

Gyldighet og pålitelighet i kvalitativt intervju

En styrke med det kvalitative intervjuet er at det går i dybden på et spesifikt fenomen. Metoden tar utgangspunkt i relativt få informanter, men forsøker å skaffe mye informasjon av de få. Dette gir metoden en styrke fordi det er mulig å få tak i holdninger og erfaringer av det bestemte fenomenet (Neteland, 2020, s. 51-52). Til forskjell ville en kvantitativ metode gitt mulighet til å innhente flere data på en målbar måte, mer i bredden enn en kvalitativ metode, men ikke nødvendigvis like dyptpløyende (Dalland, 2017, s. 52-53).

Når den kvalitative metoden gir mulighet til å gå i dybden, vil en slik tilnærming på den andre siden være vanskeligere å replikere. Dette kan svekke validiteten. Validiteten svekkes også ved at når det er få informanter så begrenses muligheten for å generalisere funnene.

Generaliseringsaspektet avhenger av den spesifikke settingen og samspillet i situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Fordi at ingen klasserom er identiske vil lekfenomenet i de tre klasserommene jeg har med i denne oppgaven, samt andre klasserom som ikke er med i studien utspille seg ulikt. Dette gjør det problematisk å generalisere funnene.

Dersom prosjektet hadde vært større, med tid og ressurser, kunne det styrket metoden med å gjennomføre casestudier for større mulighet for generalisering. Det er likevel viktig å påpeke at ved den ontologiske forståelsen som ligger til grunn, er det vanskelig å fremme konstante funn, eller "lover" som er gjeldende over lang tid, nettopp fordi den sosiale virkeligheten endres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Samtidig kan bruk av kvalitativ data være gjenkjennelig for andre i lignende situasjoner og være overførbart med noen individuelle endringer (Thagaard, 2018, s. 200). For å gjøre dette mulig forsøker jeg å gi rike beskrivelser for at sammenhenger og situasjoner skal være gjenkjennelig.

Videre kan selve kommunikasjonsprosessen i intervjuene skape en mulig feilkilde og svekke påliteligheten til studien (Dalland, 2017, s. 60). For å forhindre dette beregnes min rolle som tilnærmet lik for alle informantene. Ingen av informantene har en nær relasjon til meg som person. Alle informantene hadde derimot sett og snakket med meg før innsamlingen fant sted. Dette gir et tilnærmet likt utgangspunkt for min posisjon. Likt utgangspunkt for forventningene til intervjuene styrker reliabiliteten. Siden min relasjon til informantene er lik vil det bidra til at jeg opptrer relativt likt i gjennomføringen av alle intervjuene.

En mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen er forskjellen mellom uttalt praksis og brukspraksis. Det kan være en forskjell mellom hvordan informanten forklarer sine handlinger bevisst opp mot de ubevisste handlingene som virkelig skjer i dagligdagse handlinger (Jensen & Aas, 2011, s. 46). Det kan tenkes at informantene gir beskrivelser eller formuleringer ut ifra hva de tenker jeg ønsker å høre. En fordel her kan være den foreliggende deltakende observasjonen. Dette kan bidra til å skape en tryggere, og en mindre asymmetrisk relasjon til informantene (Kjelaas, 2020, s. 30).

3.2 Forberedelser før undersøkelsen

3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter

Jeg har brukt et strategisk utvalg når jeg valgte informanter i denne oppgaven. Det kan kalles et strategisk utvalg fordi jeg hadde en klar tanke med utvelgelsen av informanter (Neteland, 2020, s. 54). Det vil si at jeg systematisk valgte informanter som kunne ha særskilte “egenskaper eller kvalifikasjoner” å bidra med for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Problemstillingen la klare føringer for utvalget ved at den angir en naturlig gruppe for undersøkelsen: *norsklærere i begynneropplæringen* (Neteland, 2020, s. 53).

Med bakgrunn i det valgte jeg først to informantskoler som hadde profilert seg med et særskilt fokus på lek i begynneropplæringen. Jeg benytter også en tredje informantskole som ikke fronter bruken av lek på samme måte. Det kan tenkes at flesteparten av 1. klasser benyttet lek i større eller mindre grad, jamfør Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor kan jeg ikke si at det er to skoler som har fokus på det og en skole som ikke har. Men forskjellen er at to av skolene fremhever særlig at det er noe de jobber mye med. Da kan det tenkes at det også faktisk vektlegges mer.

På samme tid kan det bety at de som fronter bruken av lek opplever at de har arbeidet mye med lek som metode, og dermed mestrer det og ikke opplever noen kvaler med at jeg skal få innsikt i deres praksis. Dette kan bidra til at utvalget ikke er representativt ved at det blir en “skjevhet” i utvalget (Thagaard, 2018, s. 57). Ved å benytte en skole som ikke har profilert seg forsøker jeg å utjevne denne forskjellen i noen grad, for å skape et mer representativt innblikk i praksisfeltet og på den måten utvide innsamlet datamateriell.

For å rekruttere informantene sendte jeg ut en henvendelse på e-post til rektorene på de tre skolene nevnt over. I e-posten forklarte jeg kort hva prosjektet mitt skulle handle om og ga en

forespørsel om 1. eller 2. klasselærere på deres skole var villig til å delta i dette forskningsprosjektet. Samtlige lærere fra 1.trinn på alle skolene takket ja til å delta i undersøkelsen. At alle jobber på 1.trinn kan bidra til at det skapes en lik arena for innsamlingen, samt lignende erfaringer med skolestartere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). Samtidig er det selvfølgelig å presisere at hver lærer og klasserom er forskjellige. Flere faktorer vil spille inn på bruk av leken og vil på den måten gi ulike erfaringer knyttet til fenomenet. Dersom for eksempel skolestrukturen er sterkt preget av et overordnet fokus på lek, settes det trolig høyere forventninger til lærerne, selv med egen autonomi.

Ved forespørsel om deltakelse ble det avklart at alle informantene hadde erfaring med begynneropplæring og presisert at informantene underviste i norsk. Jeg la som forutsetning at de aktuelle informantene hadde kunnskap og erfaring innenfor lese- og skriveopplæringen. Dette lyktes jeg ikke helt med da det varierte hvilken utdanning og etterutdanning informantene mine hadde. Fellestrekket var likevel at alle informantene jobbet med skolestarterne nå, og også hadde gjort det tidligere år.

Her var det interessant å intervjuere lærere med lang erfaring, særlig i forhold til hvordan de opplevde skifter av læreplanen. Samtidig hadde det også vært interessant dersom jeg hadde fått intervjuere en nyutdannet lærer, fordi det har skjedd mye innenfor begynneropplæringsfeltet de siste tiårene knyttet til hvordan en kan legge til rette for skolestarteren, jamfør Neteland (2020, s. 55). Selv om informantene hadde mange erfaringer fra skolestarterne, kan det være problematisk å kontinuerlig opparbeide nye innlæringsmetoder. I tillegg kan læreplanen gjennomføres ulikt i praksis, og tar tid å implementere fordi den gjennomgår en fortolkningsprosess (Imsen, 2020, s. 559).

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Forskningsdesignet blir basert på et semi-strukturert intervju, der jeg bruker denne tilnærmingen både i forberedelse og gjennomføring av intervjuet. Argumentet for denne strukturen i intervjuene er hovedsakelig å få innblikk i informantenes perspektiver og erfaringer. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å strukturere intervjuene på denne måten tas det høyde for at informantene kan bringe interessante perspektiver på banen som jeg som forsker ønsker å bringe videre der og da. På denne måten gis det rom for relevante spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål som ikke står eksplisitt i intervjuguiden (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 156). Likevel følger jeg spørsmålsstrukturen i intervjuguiden ved å bruke den som en veiledende mal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

I arbeidet med intervjuguiden oppdaget jeg viktigheten av å planlegge intervjuet godt (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg har latt meg inspirere av “tre-med-grener-modellen” til Rubin og Rubin som blant annet Thagaard henviser til (2018, s. 95; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124). Modellen tar utgangspunkt i problemstillingen, som er stammen til treet. Ut fra problemstillingen har jeg dannet tre hovedkategorier som fungerer som grener: *Forståelse av begrepet lek, planlegging/gjennomføring av lek i norskfaget og lærerrollen i lek*. Se vedlegg 1. Med utgangspunkt i hovedkategoriene forsøker jeg å få tilfredsstillende svar på alle spørsmålene med underspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Disse representere de mindre grene på treet jamfør modellen (Thagaard, 2018, s. 97).

Å ta utgangspunkt i modellen er også forenlig med det semi-strukturerte intervjuet fordi hensikten er å stille spørsmål som bidrar til at informanten utdypere sine egne erfaringer knyttet til leken. I arbeidet med å utarbeide intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i tabellen til Neteland ved å danne tre forskningsspørsmål, som jeg videre forsøkte å formulere til flere, hverdagslige og konkrete, intervju spørsmål (2020, s. 59). Å utarbeide formuleringer til de gode spørsmålene kan være en tidkrevende prosess. Jeg opplevde det vanskelig å stille spørsmål som var spisse nok inn mot lese- og skriveopplæringen. Samtidig var det hensiktsmessig at spørsmålene jeg utarbeidet var åpne nok til at informantene fikk plass til å utbrodere sine erfaringer og kunnskaper (Thagaard, 2018, s. 97).

Åpne spørsmål kalles åpne fordi de gir mulighet for flere typer svar, av varierende lengde. Sentralt for å formulere åpne spørsmål er bruken av spørreord (Neteland, 2020, s. 59). På bakgrunn av dette forsøkte jeg å formulere spørsmål ved å bruke de ulike spørreordene. For å forhindre at de åpne spørsmålene ble for åpne og at samtalene ble styrt i en annen retning enn jeg ønsker, hadde jeg klart et variert antall av mulige oppfølgingsspørsmål for å få utdypende svar av informantene. I tillegg hadde jeg også tenkt gjennom mulige formuleringer for å oppfordre informantene til å beskrive nærmere ved å gi noen eksempler. Oppfølgingsspørsmålene gjorde det trolig også enklere for meg i fortolkningen av det informantene sa, fordi de oppmuntret informantene til å beskrive nærmere hva hun eller han mente.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Datainnsamlingen ble gjennomført over en toukers periode i november. Dette var et bevisst valg fordi jeg anså november som en representativ måned til å gi meg mest mulig data fra en vanlig skolehverdag. I forkant av intervjuene observerte jeg en skoledag hos hver informant. Informantene fikk beskjed om å planlegge dagen sin som vanlig, men å legge til rette for norskfaglige aktiviteter dersom det ikke sto på timeplanen den dagen.

Under observasjonsøkten tok jeg utgangspunkt i feltnotatet til Kjelaas med inndeling av kolonner (2020, s. 42). I noteringen brukte jeg kolonneskjema der jeg skrev hva som konkret skjedde i første rubrikken. I andre kolonne noterte jeg konkrete lekfunn. I den siste kolonnen skrev jeg hvem som initierte og styrte leken. I etterkant av observasjonen ble det gjennomført intervju med alle informantene. Med observasjonen som utgangspunkt fikk vi en felles kontekst som grunnlag for intervjuene. Dette bidro til å skape en trygg dialog i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 99). Dette opplevde jeg svært nyttig, fordi jeg kunne trekke frem observasjoner fra tidligere på spesifikke hendelser eller aktiviteter for å få læreren til å reflektere. Dette var lettere når hendelsene var såpass friskt i minne.

I intervjuene brukte jeg diktafon for lydopptak. Bruk av opptaker styrker etterprøvbareheten (Neteland, 2020, s. 56), samtidig som det som forsker ga meg mulighet til å være fullstendig til stede i samtalene. På bakgrunn av bruk av opptak ble det søkt til NSD i henhold til behandling av personvernopplysninger, se vedlegg 2. Under intervjuene tok jeg hovedsakelig utgangspunkt i intervjuguiden. I noen av intervjuene endret jeg rekkefølge, ved at informanten uoppfordret begynte å fortelle om noe som omhandlet senere spørsmålsformuleringer. Da lot jeg informantene fortelle, også omformulerte jeg noen av spørsmålene etterpå dersom jeg opplevde noen mangler i svaret deres. Dette gjorde at innspillene mine ble mer passende og naturlige, og samtalen fikk en bedre flyt.

Selv om jeg endret litt på rekkefølgen sørget jeg for å være innom alle spørsmålene. Som forsker forsøkte jeg å oppføre meg så likt som mulig i alle intervjuene. Siden min posisjon til alle informantene var lik, bidro dette til å gjøre det lettere. Knyttet til tolkingen av informantens utsagn kan det oppstå utfordringer siden noen informanter er mer interesserte i enkelte spørsmål enn andre. Her oppsto en utfordring fordi det var krevende å vite hvordan jeg skulle stille oppfølgingsspørsmålene for å få utdypende nok svar. Dette peker også Thagaard på som en utfordring i gjennomføringen. Det å finne den beste balansen mellom å

lytte, samtidig stille spørsmålene på rett tid, og hvor mye jeg skal tilføre for å bringe samtalen videre, er en erfaringsak (2018, s. 104).

Den ene informantskolen praktiserte tolærersystem. På denne skolen ble det dermed slik at jeg begynte først å intervjuene den ene læreren og deretter samtalte jeg med den andre på siste halvdel av intervjuet. Dette var hovedsakelig fordi den andre læreren jeg snakket med underviste i norsk og opplevde dermed at den kunne tilføye noe mer. På en annen informantskole hadde ikke kontaktpersonen min tid til å snakke med meg i etterkant av skoledagen, derfor ble hovedlinjene i intervjuet gjennomført i kortere tidsrom i løpet av dagen. Dette gjorde at jeg ikke hadde mulighet til å spørre alle de tenkte utfyllingsspørsmålene, men fikk gjennomgått intervjuguiden, og så supplerte informantene med å gi informasjon eller svare på spørsmål underveis i observasjonen i løpet av dagen. I denne situasjonen opplevde jeg styrken ved observasjonen. Selv om informantene ikke ga så utfyllende svar i selve intervjuet, hadde jeg funn som kunne underbygge og utvide det som ble sagt.

I etterkant av innsamlingen lagret jeg kontaktopplysningen i et eget dokument og valgte å transkribere kort tid etter gjennomførte intervju. I transkriberingsprosessen valgte jeg å transkribere med “vanlig skrift og ortografi”, siden fokuset på funnene omhandler meningsinnholdet (Neteland, 2020, s. 62). I transkriberingen tar jeg bort pauselyder og gjentakelser, men forsøker å beholde det muntlige preget i samtalen. I arbeidet kodet jeg først innholdet for å forsøke å trekke ut det som er relevant for min studie, og for å best mulig besvare problemstillingen. Som Neteland beskriver “systematiseres utsagnene fra intervjuet [...] ved å plassere utsagnene i kategorier” (2020, s. 63). For å kode materialet systematiserer jeg dataene i kategorier basert på teori og datamaterialet.

3.3.1 Etske betraktninger

Kvale og Brinkmann illustrerer fire sentrale etiske betraktninger som er viktig å ta med i forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Her vil jeg ta for meg konsekvenser og informert samtykke. Forskerens rolle er blitt behandlet tidligere i oppgaven.

Konsekvenser av forskningsprosjektet omhandler hvilken nytteverdi forskningen kan ha for deltakerne på et senere tidspunkt. Dette er spesielt elementært knyttet til observasjon av en

tredjepart. Siden jeg ikke bruker observasjoner av tredjeparten direkte, men fokuserer på lærerens rolle i klasserommet, er det ikke behov for å innhente samtykke fra tredjepart. Foresatte ble informert om at jeg skulle komme.

Den andre etiske betraktningen verdt å ta med her er informert samtykke. Fra samtlige informanter er det innhentet informert samtykke. For å overholde personvern ved opptak av intervjuene er det søkt til NSD (Neteland, 2020, s. 57). Se vedlegg 2. Forskerens rolle krever en etisk vurdering både underveis og i etterkant av innsamlingen. Forskerens rolle underveis har blitt behandlet tidligere i oppgaven. Det er også en etisk vurdering knyttet til min egen tolkning av resultatene, både i observasjonen og i intervjuene. For det første gir observasjonen en uformell forståelse som danner et førsteinntrykk, som jeg tar med meg inn i intervjuet. For det andre er transkriberingen av intervjuet forskerens fortolkning. Jeg fortolker materialet ut fra egne rammer, med de fortolkningsrammene jeg bærer med meg som menneske. Jeg forsøker å gjengi og utgi informantene og deres utsagn på en redelig måte.

Kapittel 4.0 Presentasjon av informantskolene

De tre utvalgte informantskolene er alle lokalisert på Sørlandet. På bakgrunn av ønske om å gå i dybden på lekfenomenet regnes det som hensiktsmessig å gjøre mindre målbare undersøkelser på færre individer. Det som skiller informantskolene noe fra hverandre er hvordan de selv har omtalt seg i beskrivelse av hvilken plass leken har på deres skole. Primært ut fra denne omtalen ble de aktuelle skolene kontaktet, og jeg ble satt i kontakt med informantene. Alle informantene underviser på 1.trinn. Under vil jeg først presentere informantskolene, og så kort kommentere relevant bakgrunn til hver enkelt informant. Jeg benevner her skolene som informantskole A, B og C, og med oppfunnet navn på informantene for å gjøre teksten enklere å lese.

4.1 Informantskole A

På denne skolen forholdt jeg meg til to informanter, Andrea og Anne, som begge var kontaktlærere i klassen. Informantskole A har en sterk profilering på at skolestartere skal få en best mulig start på skolegangen. Informantene forklarer at skolen har et sterkt fokus på å møte skolestarteren der han eller hun er med tanke på alder og modning. Målet med satsingen er at alle elevene skal lære å lese. I tillegg satte også skolen utvikling av elevenes sosiale kompetanse høyt. I den forbindelse trekkes leken frem som en del av den gode starten for 1.klassingene. Skolen ønsker generelt et større fokus på alder og modning. Leken anses, i følge, informantene, som en naturlig del av skolestarten.

For å gjøre dette har skolen strukturert hverdagen slik de mener er mest gunstig for skolestarteren. Denne strukturen gjelder både på systemnivå for hele skolen, og på klassenivå der jeg var og observerte. Eksempelvis praktiserer skolen lengre friminutt. Dette er et eksempel som trekkes frem av informantene for å skape en gunstig start for elevene. På denne måten sier informantene at elevene får tid til å være fysisk aktive og bevege seg i motsatt til skoler med korte friminutt der elevene kanskje ikke får kledd på seg før friminuttet er over.

Videre sier informantene at de har lagt opp timeplanen etter elevenes kroppslige behov. Før spising har de stasjonsundervisning for at elevene skal få korte arbeidsøkter. Etter spising og langt friminutt har de frilek. Det at skolen hadde to kontaktlærere ble også trekt frem som sentralt for å kunne profilere seg som en skole med særskilt fokus på lek og gunstig skolestart. Årsaken til dette var fordi det var flere voksne tilgjengelige for elevene. Møbleringen i

klasserommet hos informantene på skole A er en lyttekrok fremme i klasserommet i en halvsirkel. Bak halvsirkelen er elevenes pulter plassert i tre og firer-grupperinger.

4.2 Informantskole B

Informantskole B fremhever også seg selv som en skole med fokus på mye lek. På samme måte som informantskole A har også informantskole B fokus på elevenes kroppslige behov som 6-åring. Også de ser på leken som en naturlig del av barns hverdag. Her blir jeg forklart noen av de samme tingene som hos informantskole A, men likevel med variasjoner. På informantskole B startet de hver dag med en klokkeleik. I leken kunne elevene velge mellom etablerte stasjoner rundt i klasserommet. Dette bar det fysiske rommet på informantskolen preg av.

Klasserommet var møblert med ulike lekesoner som butikk, kafe, bilteppe, langbord og lesestol. Her hadde de voksne i elevgruppen møblert klasserommet i ulike lekesoner som var innbydende for elevene til ulike typer lek. Noen av sonene som jeg observerte var lesestol med bokhylle, bygging med klosser på bilteppe, perle, butikk, lage penger eller bankkort, tegne, spille og pusle bokstaver. En av sonene inviterte også til bygging av bokstaver med klosser. Klasserommet hos informant Bjørg hadde ikke rader med pult til hver elev, men langbord uten faste sitteplasser.

Informantskole B har deltatt i et prosjekt for å arbeide med å bedre tilpasse og favne alle elevene i en elevgruppe. Kontaktpersonen min Bjørg, som er kontaktlærer for elevgruppa, var med på det prosjektet. Bjørg har bakgrunn som førskolelærer og hadde jobbet mange år i 1.klasse og i barnehagen med de eldste. Bjørg gikk på rundgang i 1.klasse. Altså fulgte hun elevene et år, før hun begynte med en ny gjeng skolestartere sammen med de lærerne som kom fra høyere trinn. Dette ble gjort for å sette ekstra trykk på den gode starten, og leken i skolen. I tillegg til Bjørg var det to andre pedagoger i klassen, samt en assistent. På samme måte som hos informantskole A trekkes lærertettheten også her frem som en helt sentral del for at skolen har profilert seg med fokus på lek.

4.3 Informantskole C

Informantskole C er en 1-10 skole, og informant Christina er kontaktlærer for 1. klassen. I tillegg var det en faglærer på trinnet. Faglæreren var inne i de fleste timene. I praksis betyr det at det stort sett var to lærere i klasserommet til enhver tid. Til forskjell fra de andre

informantskolene som er presentert tidligere har informantskole C en betydelig lavere bemanning i klasserommet. Informanten Christina fortalte meg at de var helt avhengig av å være to voksne i klasserommet. I den settingen ble det begrunnet med at alle elevene skulle få den hjelpen de trengte. I motsetning til informantskole A og B har ikke informantskole C profilert seg på samme måte i forbindelse med fokus på lek. Det betyr ikke at skolen ikke bruker lek i undervisningen sin, men det er interessant å se om det eksisterer noen forskjeller med de skolene som har en tydelig profilering. Allerede i presentasjonen er det en synlig ulikhet med tanke på bemanning.

På informantskole C organiserte kontaktpersonen min dagen med at elevene fikk komme inn i klasserommet når de kom til skolen. Dette gjorde at de voksne fikk tid til hver enkelt elev før skolestart, samt at elevene fikk litt tid til lek fra morgenen. Informanten beskrev til meg at de alltid startet dagen i lyttekrok. Her fokuserte de på ulike ting. Eksempler som ble trekt frem var muntlighet, eller spesifikke oppgaver de skulle gjøre.

Klasserommet var organisert med en egen lyttekrok med benker og en flyttbar tavle på hjul. På denne måten kunne lyttekroken brukes til flere ting, som var noe informanten selv påpekte. Som regel ble lyttekroken brukt hver dag til morgensamling. I morgensamlingen brukte de mye sanger, rim og regler og hadde gjennomgang av plan for dagen. Andre ganger brukte de lyttekroken som en egen sone. For eksempel i stasjonsarbeid eller jobbing i mindre grupper. På grunn av den flyttbare tavlen ble den et verktøy som ble brukt både i morgensamling eller ellers for å visualisere bedre temaet de holdt på med. I midten av klasserommet sto pultene i en hesteko. I tillegg hadde de møblert klasserommet med et bilteppe, noen store puter og et bokstativ.

Kapittel 5.0 Presentasjon og drøfting av funn

Datamaterialet for en masteroppgave er stort, derfor er materialet som brukes i oppgaven en datareduksjon. Av den grunn så jeg behov for å utvikle noen passende kategorier for å kategorisere, presentere og drøfte funnene mine på en systematisk måte. Denne tilnærmingen kan kalles for en induktiv tilnærming. Altså er det materialet mitt, og teoretisk forankring, som er utgangspunkt for de aktuelle kategoriene (Thagaard, 2018, s. 172). Som nevnt tidligere tar jeg utgangspunkt i Broström sine fire lekkriterier, frivillighet, indre motivert, preget av fantasi og kommunikasjon (2019, s. 44-45) for å utarbeide kategoriene.

I tillegg vektlegger jeg elevdeltakelse og fysisk bevegelse som supplerende kriterier til Broström sine for å kunne definere en aktivitet som lek. Når jeg vektla alle lekkriteriene til Broström for å definere en aktivitet som lek, oppsto det tidlig utfordringer med å systematisere funnene i lese- og skriveopplæringen som lek. Å systematisere lekfunnene i lese- og skriveopplæringen var viktig for å forsøke å besvare problemstillingen. Det kan tenkes at utfordringen med å systematisere handler om at lekdefinisjonen og lekkriteriene ofte omtales for barndommen generelt og fra et barnehageperspektiv (jf. Nome, 2014).

Derfor så jeg meg nødt til å justere hva jeg la til grunn for å definere en aktivitet som lek i denne oppgaven. Jeg la da til grunn at funnene jeg presenterer må inneholde minst et av kriteriene til Broström (2019, s. 44-46), eller et av de to tilleggskriteriene, for å tas med i denne oppgaven. Selv om jeg tar utgangspunkt i Broström sine lekkriterier tar jeg for hver kategori med relevante funn. Derfor er det ikke hensiktsmessig å trekke inn samtlige lekkriterier i alle kategoriene mine.

Ut fra datamaterialet som er innsamlet, og kriteriene lagt til grunn, finner jeg flere situasjonstyper der lek benyttes i lese- og skriveopplæringen. Dette er praksiser jeg opplever som gjentakende i mine informanters beskrivelser, og egen observasjon. Ut fra dette skiller jeg mellom følgende kategorier:

- Lek som motivasjon
- Lek som avbrekk
- Lek som ferdighetstrening
- Lærerik lek
- Lekende læring

Kategoriene er en forenkling av lekfenomenet. På grunn av at kategoriene er en forenkling, oppdaget jeg at det til tider var vanskelig å kategorisere lekfunnene. Innenfor lek som motivasjon behandler jeg også lek som belønning. Dette kunne trolig vært en egen kategori, men jeg velger her å ha den med innenfor lek som motivasjon for å knytte kategorien tettere til norskfaget.

Det kan være flere grunner til at enkelte lekfunn var vanskelig å plassere. For det første kan det handle om at kategoriene er relativt like. Jeg skiller her mellom lærerik lek og lekende læring med en vag nyanse. Kategorien lærerik lek brukes her i stor grad som en form for frilek, men med bevissthet om lekens fordel for lesing, skriving og muntlig ferdigheter. For å trekke linjer til “frileken” i norskfaget har jeg valgt å bruke lærerik lek som en egen kategori. I lærerik lek legger jeg til grunn at lærere eller andre voksne organiserer det vi ofte kjenner som frilek. Glideskalaen til Lenes et al har vist at det er rom for flere tolkninger innenfor begrepet lek (2015, s. 44).

Den lærerike leken er dermed innenfor aspektet frilek, fordi elevene står fritt til å velge selv. Samtidig vektlegger de voksne i lærerik lek den lærende verdi av leken. Dette gir et grunnlag for å legge til rette for en friere lek, fordi det erkjennes at den gir læring i seg selv. Selv om de voksne ikke alltid har direkte innblanding i den lærerike leken, legger jeg i begrepet at lærerne har gjort noen gjennomtenkte valg før de gjennomfører. For eksempel innenfor norskfaget kan leken legge til rette for at elevene skriver, leser eller utvikler muntlig kompetanse på eget initiativ, fordi det er tilgjengelige materialer for å trekke det inn i egen lek. Et eksempel er lesekroken som ble presentert i presentasjonen av skolene hos Bjørg.

Der lærerik lek er en lek i friere form, er lekende læring i større grad initiert av den voksne. I lekende læring legger jeg til grunn at omrisset for leken er bestemt av de voksne, for eksempel i form av rammelek. Dette viser den andre årsaken til at leken er vanskelig å kategorisere; overgangen mellom lekkategoriene kan være glidende. Et eksempel er at en aktivitet kan starte som en av lekformene, men underveis bevege seg over til en annen.

Som drøftingen vil vise, inneholdt materialet også mye funn om hvilken rolle læreren har. Derfor tar jeg også med en egen kategori om lærerens rolle i leken i norskfaget. Denne viste seg å bli viktigere enn først antatt. Naturlig nok fordi det er lærerens forståelse og bruk av leken som vil avgjøre om jeg observerer lek, men også gjennom funn som viser hvor viktig

læreren er for å opprettholde lekenheten gjennomgående i lese- og skriveopplæringen. For å kategorisere funnene opp mot lærerens rolle i leken bruker jeg Løndal sine lærerposisjoner (2019, s. 100) og Weisberg med flere sin inndeling (2015, s. 9). Jeg vil bruke Løndal sine posisjoner for å vise ulike roller som lærerne tar i leken, og bygge opp med Weisberg med flere sin kategorisering av lek for å vise hvordan gjennomføringen og tilrettelegging kan bidra til lek, selv om leken er initiert av voksne.

Videre presenteres hver lekkategori med funn fra både intervjumaterialet og observasjonen på samme tid. Begge typene presenteres med bakgrunn i forskning og teori. Til slutt kommer en oppsummering og konklusjon knyttet til hva studien kan bidra med opp mot den teoretiske bakgrunnen og tidligere forskning.

5.1 Funn lek som motivasjon i norsk

5.1.1 Lek som belønning

Datamaterialet viser funn av praksis der lek i seg selv brukes som motivasjon til lesing og skriving. Funn viser også at leken brukes for å opprettholde motivasjonen underveis. Andrea og Anne bruker “velgetiden” de skal ha på slutten av skoledagen som en motivasjon for norskstasjonene de skal gjennomføre først. Når Anne og Andrea går gjennom dagsplanen sier de at det er elevene som bestemmer hvor mye leketid de får på slutten av dagen. Her beskrives en forventning som settes til elevene før de kan leke. Bak dette ligger det kanskje et ønske om å motivere elevene til å gjøre noe annet først, så kommer “velgetiden” etterpå. Dette kan forstås som at leken brukes for at elevene skal ha noe å se frem til etter at de har gjort det som kan oppleves som mer strevsomt.

Her har jeg valgt å ta dette med som en underkategori av lek som motivasjon, fordi det også setter ord på bruk av lek som en belønning. Lek som belønning kunne trolig ha vært en egen kategori i denne oppgaven, men jeg har valgt å ha den med i denne kategorien, fordi “velgetiden” hos Anne og Andrea sto fast, uavhengig av hvor godt elevene jobbet. Leken er dermed ikke avhengig av elevenes prestasjoner. Utsagnet kan likevel tolkes som at leken blir en slags belønning, som de kan få mindre av, dersom de ikke gjør det de skal. Etter arbeidsøkten er gjennomført får elevene velge mellom ulike aktiviteter som tegning, bygging eller perling.

Anne og Andrea bruker leken etter stasjonene som en motivasjon for å jobbe bra. Også hos Christina finner jeg at leken brukes som en motivasjon. Christina sier at “lek er en ting som jeg opplever at barn og voksne skal ha, og som er en fellesbetegnelse for en måte å ha det gøy på”. Innenfor motivasjonsbegrepet plasseres da “gøy”. Dette er sammenfallende med Broström sitt andre lekkriterium. Han sier at det handler om at de “har lyst til å leke” (2019, s. 45). Med andre ord bruker lærerne leken som en glede, noe lystbetont, i skolehverdagen, for å holde motet oppe til de faglige gjøremålene.

Dette er ikke et direkte funn av leken i norskfaget, men viser hvordan leken brukes, samtidig som lesing, skriving og muntlige ferdigheter også vises i den frie leken. Siden leken som blir lagt opp til er såpass fri, blir det litt opp til elevene hvor mye lesing og skriving som blir brukt. Noen av elevene velger aktiviteter som å tegne, lekeskrive og perle bokstaver, mens andre velger å bygge med PlayMo eller lego.

5.1.2 Lek for å opprettholde motivasjon

Materialet viser også at lekne innslag brukes direkte i lese- og skriveopplæringen for å forhindre at elevene mister motivasjonen. Bjørg er opptatt av at elevene ikke skal miste gnisten for skole og læring. Hun ser på den måten fordelen av å bruke leken som en motivasjonsfaktor for å holde engasjementet oppe.

Jeg prøver å holde de veldig nysgjerrige, slik at de synes det er gøy å lære og har den der, troen på seg selv. Det er noe med å ikke slukke lyset i øynene på en 5-åring. Etter en uke på skolen, at de opplever at dette er ikke noe for meg, jeg kan ikke sitte på den stolen, med beinene ned, og holde en blyant.

Andrea forsøker kontinuerlig å bruke lekne innslag i lese- og skriveopplæringen for å gjøre læringen spennende. Hun prøver altså å opprettholde motivasjonen. Hun sier at: “Fokuset vårt er jo at det skal være tilpasset skolestarten. Så det går alt på sånn, mye sang, vi klapper stavelser og alle de typiske tingene der, men prøver å gjøre det personlig, dra inn navnene deres og sånn”. Materialet viser da at lærerne bruker leken for at elevene skal oppleve læring som gøy, og at de er aktive deltakere i egen læring. Dette var også Bjørg inne på over. Andrea uttrykker det på denne måten:

Leken er jo veldig viktig for at motivasjonen skal være der og så lenge de synes det er gøy så kan vi få lært de veldig mye. Det er jo det å prøve å motivere de og prøve å gjøre læringen gøy.

Sitatet gir inntrykk av at hun bruker leken, i og utenfor lese- og skriveopplæringen, som et verktøy for å opprettholde motivasjonen underveis. Dette viser at leken, som belønning eller pause, anses som viktig for å arbeide. Når Anne får det samme spørsmålet utdyper hun at de prøver å motivere gjennom leken.

Intervjuer: Kan du si noe mer om hva dere ønsker å oppnå med å legge til rette for leken?

Informant: Ja, vi ønsker å gjøre de klare for videre skolegang. At de har en glede, for vi ser det, at mange mister motivasjonen. Og hvis vi kan holde på den motivasjonen så lenge som mulig så kommer vi inn i et spor som gjør det lettere. For de kommer til å møte ei kneik i ny og ne, men da kan vi på en måte lettere fange de inn igjen.

Det lærerne beskriver over underbygges av observasjonene mine. Andrea brukte en skattekiste med en figur inni når de hadde en arbeidsøkt om preposisjoner. Skattekisten med figuren i ble på den måten et virkemiddel, et lekent innslag, for å motivere elevene. På den måten ble økten mer spennende fordi det var noe konkret og annerledes som skjedde. Underveis brukte Andrea kofferten for å plassere figuren “inni”, “over”, “på” og “under”. Med andre ord brukte informanten lekne innslag i lese- og skriveopplæringen for å gjøre opplæringen motiverende og spennende.

Senere i observasjonen brukte Andrea elevene aktivt for å konkretisere preposisjoner. Andrea fikk en og en elev til å komme frem. Hun ga elevene en utfordring. De skulle plassere seg selv i forhold til en stol, ut fra preposisjonen hun gav. I intervjuet er Andrea tydelig på at de “prøver å leke det inn”. Aktiviteten med preposisjonene er et ypperlig eksempel på en praksis der hun gjør nettopp det. Det eksemplifiserer hvordan lekne innslag kan brukes for å motivere til læring.

Aktiviteten med preposjoner kan for det første forankres i lekkriteriet kommunikasjon (Broström, 2019, s. 46). På den måten bygger det lekne innslaget opp om utviklingen av muntlige ferdigheter. Videre underbygger aktiviteten lekkriteriene deltakelse og bevegelse (Vingdal, 2018, s. 39). Hun bruker her det lekne innslaget med stolen for å aktivisere flere elever samtidig. Dette gjennom at hun både aktiviserer eleven som får instruksjonen og de elevene som sitter og følger med. Det gjør hun ved at de må finne ut hvilken preposisjon eleven plasserer seg i, som bygger opp om elevdeltakelsen som er viktig i lek.

En praksis der lekne innslag brukes i lese- og skriveopplæringen for å opprettholde motivasjonen finner jeg også hos Christina. På observasjonsdagen gjennomførte hun “Kims lek”. Elevene satt i lyttekrok, og i midten plasserte hun et bord med et teppe over. Dette plasserer jeg innenfor lese- og skriveopplæringen fordi Christina klappet stavelser og lyderte gjenstandene elevene husket. Aktiviteten i seg selv ligner på Andrea sin tilnærming fordi de begge brukte en leken tilnærming for å motivere elevene til å ta i bruk norskfaglige ferdigheter. I begge observasjonene oppfattet jeg som observatør at elevene var med på dette og ble motivert av det. Samtidig, for å knytte lekkategorien opp mot norskopplæringen, er det et viktig poeng at de arbeidet med å utvikle sentrale ferdigheter for lesing, skriving og muntlighet. Begge eksemplene gav elevene mulighet til å utvikle muntlige ferdigheter og den fonologiske bevisstheten.

I følge Broström sine lekkriterier skal aktiviteten være preget av fantasi for å kunne defineres som lek (2019, s.45). Eksempelet hos Christina viser en fantasifull tilnærming til lese- og skriveopplæringen. Her lot Christina elevene bruke fantasien, til en viss grad, for å finne rimord til objektene fra «Kims lek». Aktiviteten startet med å lytte ut førstelyden i ord og utviklet seg til at elevene skulle finne ord som rimte. Elevene kom med forslag som “saks-laks”, “leverpostei-mevepostei”, “viskelær-siskelær”. Deres forslag i seg selv kan defineres som en lek med språket og som et viktig grunnlag for lesing og skriving. Dette er et eget poeng som jeg kommer tilbake til.

Det kan stilles spørsmål med om jeg kan definere bruk av konkreter som skattekiste, en stol og gjenstander i Kims lek i praksisene over som en lek i lese- og skriveopplæringen. Med utgangspunkt i lekkriteriene lagt til grunn observerer jeg i aktivitetene at elevene kommuniserer og de ønsker, og får lov til, å delta (2019, s. 44-46). I tillegg stimulerer aktivitetene til bevegelse (Vingdal, 2018, s. 39).

Materialet viser på samme tid at praksisene domineres av lærerens rammer. Å knytte leken inn i skolens, og norskfagets, organisering og struktur kan være vanskelig. Følgende er to eksempler der Anne og Christina omtaler det de oppfatter som viktigheten av rammer i klasserommet. Anne sier at:

Så skal vi selvfølgelig lage rammer, og ha den roen som må til [...] Satser på å snevre inn den roen slik at det blir litt bedre etter hvert.

Christina er videre inne på noe av den samme tematikken:

Også er det jo å skape trygghet da, det går det ganske mange uker til, det bruker vi lang tid på. Det går nesten, hvertfall til høstferien, før du begynner å stramme, for å få det sånn som du ønsker at klassen skal være kan du si [...] Og da hvis de ikke klarer å rekke opp hånda så blir det påpekt.

Lærerne påpeker med dette at det er viktig å ha gode rutiner for elevgruppen på plass. Materialet gir dermed et inntrykk av hvordan de planlegger lese- og skriveopplæringen for skolestarteren, innenfor de rammene de har. Det kan være vanskelig å oppfylle lekkriteriene til Broström (2019, s. 44-46) samtidig som rammene for klasserommet opprettholdes. Anne sier at de har “ganske trykk på det faglige fra morgenen av, fordi det er da de er mest mottakelige, da har de mest energi og minst slitne. Og så på en måte slipper vi opp litt etter hvert.”. At de slipper opp utover dagen forstås som at de bruker leken mer fritt. Med å organisere leken på den måten ivaretas den autonome leken i aller høyeste grad, og møter slik kritikken til Nome der han er redd for at høyt læringstrykk kan ødelegge for lekens autonomi (2014, s. 65).

På den andre siden vil en slik praksis separere leken i større grad fra lese- og skriveopplæringen. Da jobber de, også leker de. Lærerne legger til rette for leken, men adskilt fra lese- og skriveopplæringen. Funnene viser at lærerne ser nytten av fokus på leken som motivasjon for norskfaget, men samtidig skiller leken fra selve faget. Dette er et paradoks opp mot teoretisk forankring som viser at det ikke er nødvendig å skille leken og norskfaget.

Det er ikke nødvendig å skille leken fra norskfaget fordi, som tidligere vist, har leken i seg selv en rekke språklige gevinster som er gunstig for lesing, skriving og muntlige ferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 154; Gjems, 2016, s. 141; Høigård, 2019, s. 172). De språklige gevinstene, der barn kan utvikle evnen til å forklare, argumentere, forhandle og begrunne i leken (Høigård, 2019, s. 172) kan argumentere for at leken, både som fri og mer styrt, også kan nyttes mer i norskfaget.

Hamre argumenterer også for at leken ikke trenger å ekskluderes fra norskfaget. Først og fremst fordi norskfaget inneholder både et redskapsperspektiv og et danningsperspektiv (2017, s. 15). Da trekkes særlig danningsperspektivet frem i forbindelse med lekens gunstighet. Innenfor danningsaspektet i norskfaget trekker Hamre frem fortolkning og

raisonnement som sentrale begreper (2017, s. 30). Materialet viser at leken kan legge grunnlag for naturlige forhandlinger og argumentasjoner, samt at lekens sammensatte verdi da kan bidra til å utvikle og forbedre ferdigheter på flere utviklingsområder hos elevene (Pyle et al., 2017, s. 35). På den måten kan leken brukes som et av flere verktøy for å skape, forme og danne (jf. Hamre, 2017, s. 31).

I et forsøk på å strekke ut lekens nytte inn i norskfaget vil jeg forsøke meg på å trekke en linje fra det Hamre argumenterer for knyttet til tekstverdenes indirekte tilgang til selvet (2017, s. 33). Leken gir en uforpliktet og trygg arena for utprøving, feiling og mulighet for selvinnsikt gjennom lekens univers (jf. Lillemyr, 2019, s. 61). Det handler ikke om at tekster med et dannelsingsaspekt skal få mindre plass i lese- og skriveopplæringen, men et forsøk på å åpne lekens vindu enda litt mer inn mot hva den kan tilby, som en supplerende metode og verktøy for danning. I tillegg til at de muntlige ferdigheter, som jeg forstår som en viktig del av veien til danning, kan utvikles i leken. Samt vil de muntlige ferdighetene erfart i leken være gunstig for senere lesing og skriving. Dette baseres på Lillemyr med at leken kan være nyttig i læringssituasjoner (2011b, s. 58), og motsatt, at leken har betydning for senere læring (Klitmøller & Sommer, 2016, s. 3).

5.2 Funn lek som avbrekk i norsk

Den andre kategorien som ble dannet i arbeid med datamaterialet var bruk av leken som avbrekk i norsk. På noen områder kan denne kategorien gå over i lek som motivasjon. Dette fordi behovet for lek som avbrekk, eller en pauseaktivitet, også kan handle om å opprettholde motivasjonen.

Bruk av lek som avbrekk er en praksis som går igjen hos flere av informantene. To eksempler er Bjørg og Christina som forteller at de bruker leken som avbrekk i lese- og skriveopplæringen.

Bjørg: Hos oss får de veldig mange drypp første halvår, på Magisk Møte og med språkleker.

Christina: Vi bruker ofte lekestasjoner, at for eksempel de skal sitte noen ganger og gjøre aktiv lesing eller trening med voksen, også har de to-tre elevstyrte stasjoner.

Hos lærerne ser eller hører jeg bruk av leken i små innslag eller drypp i norskfaget. Settingene over tolkes som at de bruker lekne innslag som avbrekk i løpet av dagen fordi de er opptatt av

variasjon og mestring. I sitatet til Christina kan det tolkes som at leken brukes som et avbrekk fra andre jobbestasjoner. Slik som hun forteller, er lekstasjonen forholdsvis selvstyrt slik at det frigjør voksne for å fokusere på lesing og skriving på de andre stasjonene. Lignende organisering finner jeg hos Anne og Andrea når de gjennomførte stasjoner. En av stasjonene deres var en legostasjon. I den sammenheng kan den ses på som et avbrekk opp mot de andre tre lese- og skrivestasjoner.

Materialet viser at lærerne bruker leken for å legge til rette for elevenes modning. Det gjør de gjennom å skifte mellom pause og arbeid. For det første bruker Bjørg lek som avbrekk for at elevene skal få beveget seg mellom arbeidsøktene. Etter at elevene hadde samling valgte de voksne spontant å synge en sang, med gitar og bevegelser. Om dette funnet ses opp mot lekkriteriene til Broström blir kriteriene indre motivasjon og kommunikasjon ivarettatt (2019, s. 44-46).

På samme tid gjør det musikalske avbrekket at elevene deltar og får beveget seg, som bygger opp under begge de supplerende lekkriteriene: deltakelse og bevegelse (Vingdal, 2018, s. 39). Lignende finner jeg også hos Anne og Andrea der Andrea har hatt en norskøkt om preposisjoner. Etter litt tid ser hun at elevene begynner å bli litt urolige. Da gjennomfører hun leken «Kongen befaler». Leken fungerer her som et avbrekk i norsken fordi hun ser at elevene trenger en pause. Slik hun uttrykker det tar hun hensyn til elevenes intervallkropper, jamfør lekkriteriet om bevegelse (Vingdal, 2018, s. 39). Hun bruker dermed leken i lese- og skriveopplæringen for å gi variasjon og bevegelse.

I tillegg trente Andrea på preposisjoner i leken «Kongen befaler». Dette kan forstås som et ønske om å også knytte noe faglig til bruken av leken. Her er det relevant å trekke frem lekens nytteverdi som en kontrast til lekkriteriene. Leken er et avbrekk fordi elevene trengte en pause, men elevene vil trolig, i større eller mindre grad, også ha noe håndfast å feste preposisjonene på fordi de får brukt flere sanser i aktiviteten. Leken kan derfor på samme tid også bevege seg over i kategorien lek som ferdighetstrening. Dette fordi leken som legges til rette for også har et ønsket læringsutbytte. Jeg har valgt å plassere den i kategorien lek som avbrekk på bakgrunn av et utsagn fra informanten Andrea om at hensikten var en pause. Hun synes da at lek passet ypperlig inn, samtidig som hun også dro inn noe norskfaglig i leken.

Eksemplene viser hvordan lærerne bruker lekne innslag innenfor rammene av norskfaget. Samtidig viser det lekens allsidighet i skolehverdagen. Opp mot Broström sine lekkriterier kan denne kategorien diskuteres i forhold til hvor mange kriterier som oppnås. Et poeng her, som jeg finner hos Ackesjö, er at lekaktiviteten brukes som en overgangsaktivitet eller som en pause fra arbeidet (2017, s. 6). Dette er interessant fordi materialet viser at lærerne er bevisst skolestarteren sin kropp og modning. De bruker systematisk lek, sang og bevegelse for å legge best mulig til rette for modning og behov. På den måten viser det at lekens baktanke er noe annet enn en spontan lek for å utnytte ekstra tid. Samtidig setter det også ord på en spenning knyttet til lekens nytteverdi. Den kan beskrives som en overgangsaktivitet slik som denne kategorien viser, men den har ofte en gjennomtenkt hensikt, enten faglig eller for elevenes beste.

5.3 Funn lek som ferdighetstrening i norsk

Materialet viser også et mønster i lærernes praksis der de bruker leken som ferdighetstrening i lese- og skriveopplæringen. Samtlige informanter sier de bruker språkleker i ulik grad. Anne gir uttrykk for det når hun forklarer hvilke rammer de setter for leken i norskfaget: “Men lek i timen da, det er jo regler og rim”, og forklarer at “stavelsesleker, rim fungerer godt i norsken, både når vi sitter og har en til en og en til mange”. Bjørg forteller at de “braker mye språklek som en del av norskinnlæring, øving av rim, leke med rim og regler og stavelser [...] Så bruker vi mye sang og musikk”.

Videre utdypes praksisen hos Bjørg, som pakker ferdighetstreningen inn i en lekende fremtoning, ved at klassen har forskjellige språkleker på “Magisk Møte” hver dag. “Magisk Møte” er en form for samlingsstund. Underveis i min observasjon av Magisk Møte trakk de blant annet dagens elev. Bjørg trakk fram en bokstav om gangen i navnet på dagens elev og de lyderte sammen før de leste navnet på dagens elev. Bjørg forteller om en hendelse der de brukte dagens elev og en av elevene hadde lært navnet sitt:

Sånn som i dag, når jeg har sittet med han ene som ikke kunne navnet sitt, så når vi har dagens elev kan de velge om de vil skrive første bokstav eller hele navnet sitt. Og da passet jo jeg på at han var bakerst i bunka av navn, han satt og venta spent for han kunne ikke navnet sitt. Også kommer han en dag og sier at nå har jeg lært navnet mitt. Da har han øvd hjemme og fått det til. Da blir jo selvfølgelig han dagens elev dagen etter.

Også praksisen til Christina vektlegger språkleken i lese- og skriveopplæringen. Hos henne bruker de språkhefte til Jørgen Frost (Frost & Lønnegaard, 1996). Hun sier at:

Det blar vi i, også ser vi, riming, så er det et helt kapittel om riming også bruker vi litt ting vi har brukt fra før som er bra [...] Så kommer det til stavelser så tar du med deg de gamle lekene som du er trygg på og vant med, også blar du i heftet for å supplere.

I de to overnevnte funnene beskriver lærerne at de bruker språkleken som en tilnærming for lek i lese- og skriveopplæringen. Av samtlige informanter er språklek noe av det første lærerne nevner når vi snakker om lek i lese- og skriveopplæringen. I språkleken er lekkriteriet kommunikasjon oppfylt, samt kriteriet om fantasi til en viss grad (jf. Broström, 2019, s. 45-46).

Materialet viser også andre tilnærminger der leken brukes som ferdighetstrening. I en av stasjonene hos Anne og Andrea brukte de lek med legoklosser som ferdighetstrening. Elevene skulle bygge bokstaver og ord med legoklossene. På stasjonen var det lagt klar kopiark med maler for hver bokstav i alfabetet. Elevene ble først bedt om å bygge navnet sitt før de kunne bygge valgfrie ord. Knyttet opp mot lese- og skriveopplæringen utfordrer dette elevene først til å lytte ut hvilke fonemer som er i det aktuelle ordet de skal skrive, i tillegg til å ha kunnskap om hvordan tilhørende grafem ser ut.

Funnet viser at legobyggingen ble brukt som et verktøy for ferdighetstrening. Aktiviteten viser en leken tilnærming for å forstå det alfabetiske prinsippet, samt øve på utformingen av bokstaver. Samtidig viser tendenser i materialet at aktiviteten hadde noen lekpregede kjennetegn. Basert på Broström sine lekkriterier (2019, s. 44-46) var aktiviteten indre motivert fordi samtlige elever gikk i gang med stor iver. Aktiviteten kan også knyttes opp mot frivillighet når de etterpå fikk velge fritt hvilke ord eller setninger de ville bygge. I tillegg kan det også argumenteres for at aktiviteten til en viss grad er fantasifull, fordi de selv må være aktive i planlegging og utforming av bokstavene, med tanke på farge og fasong. Jeg velger å plassere funnet her som ferdighetstrening fordi jeg oppfattet lydering og utforming av bokstavene som hovedfokuset. Samtidig viser eksempelet en interessant tilnærming på små grep som kan gjøre lese- og skriveopplæringen mer leken.

På legostasjonen bygde elevene ord, de skrev navnet til hverandre og samarbeidet når de oppdaget at to ord de hadde laget rimte hvis de satte dem sammen. De oppdaget også at de kunne lage nye ord ved å flytte rundt på bokstavene. På den måten ble L-U-R blir til R-U-L.

Det kan beskrives som et eksempel på at barn naturlig leker med språket på eget initiativ (Høigård, 2019, s. 73). Aktiviteten viste barn som lekte og utforsket språket når de byttet ut en bokstav med en annen og dermed fikk et helt annet ord. På den måten gis det større rom for elevenes fantasi og deltakelse i egen læring, samt at de utvikler muntlig kompetanse når de samarbeider. Dette bygger opp under flere av lekkriteriene for oppgaven (Broström, 2019, s. 44-46; Vingdal, 2018, s. 39).

Innenfor kategorien ferdighetstrening i lese- og skriveopplæringen er det sentralt å trekke frem funn rundt bokstavinnlæringen. Samtlige lærere omtaler bokstavinnlæringen og hvordan de organiserer denne rundt leken. Materialet viser at lærerne bruker lekne innslag for å gjøre ferdighetstreningen mer spennende, for eksempel legoklossene i funnet over. Andrea bruker øredobbene sine som et verktøy inn i bokstavinnlæringen:

Jeg er jo kjent for å være læreren med alle øredobbene, så jeg har en liten greie der, med at jeg bruker disse som en måte å få kontakt med elevene på. Sånn som i går hadde jeg bokstaven /g/ i ørene, i dag har jeg grønne druer.

Hun uttrykker en bevissthet når ho bruker øredobbene i lese- og skriveopplæringen. Hun forklarer videre at “det er jo litt sånn en typisk lese- og skriveopplæringsting for meg. Vi må treffe alle, så vi må ha oppgaver som favner alle, samtidig som alle kan mestre”. Andrea bruker øredobbene, et lekent innslag, i bokstavinnlæringen for å bidra til at alle elevene skal føle mestring. Med andre ord viser materialet at lærerne bruker lekenheten som et virkemiddel for å få alle elevene med.

Når Anne og Andrea videre blir spurt hvordan de bruker leken i bokstavinnlæring svarer de:

Vi har et knallhardt regime med to bokstaver i uken. Så har vi litt pauser, og vi har litt repetisjon, også fortsetter vi. Nå er vi akkurat ferdig med halvparten av bokstavene. Det blir på en måte sånne drypp, også har vi de samme type oppgavene for hver bokstav. Og de samme lekene.

Jeg spør videre hvilke oppgaver og leker de bruker, og Anne forteller:

Vi bruker Topstad-serien. Det er en sånn lekbasert læring med dem, fordi der er det ikke farlig å gjøre feil heller, det er blanding. Det er fargelegging, det er knyttet opp mot forskjellige måter å jobbe på, og det skal være lystbetont.

Imidlertid er det en av lærerne som presenterer et noe ulikt perspektiv på leken i lese- og skriveopplæringen, og konkret inn mot bokstavinnlæringen. Bjørg er den eneste som ikke begynner med den systematiserte bokstavinnlæringen før etter nyttår. Hun begrunnet dette med at elevene trenger tid til å leke. Hun bruker likevel ferdighetstrening i leken. Bjørg beskriver høsthalvåret på denne måten:

De begynner å skjønne litt av skriftspråket og lyder og bokstaver. Så leken har stor betydning, og det at vi har tid til å være litt kreative, og la de styre litt med både blyanter i bilkroken og, sant at det er litt sånn fritt, ikke for mange regler den første timen på morgenen. Og at vi har organisert norsk, de synes jo det er så gøy når det står norsk og matte, når vi skriver det er de på skolen. Når vi har lekt masse språkleker og klappet stavelser, så er de fornøyde med det.

Med Bjørg sin forståelse får elevene lese- og skriveopplæringen systematisk i drypp på en leken måte. Samtidig viser sitatet at leken de gjennomfører i løpet av høsten gir elevene et språklig utbytte som er gunstig for lese- og skriveopplæringen. Hun sier også at elevene engasjeres av at det står norsk på dagsplanen. Det bygger opp om en annen forventning fra elevene om hvordan en skolehverdag skal være, skal være faglig innhold, men på en skolestartervennlig måte. Hun forteller videre at “For da føler de jo at det er litt skole og, for det er jo noe med at de er ferdige med barnehagen så må jo passe på at det er en balansegang her, det skal jo være det beste fra skolen, og ikke bare barnehagen”. Utsagnet setter ord på spenningen mellom lek og norskfaget i skolen. Det skal være annerledes på skolen, men tydelig ønske om å ikke kutte på leken.

Et interessant og viktig poeng er presiseringen hennes om at de allerede kan mye før de begynner med dette til våren. Denne presiseringen kan vise lekens betydning inn mot muntlige ferdigheter, samt lesing og skriving. Hun bruker ferdighetstrening i løpet av høsten i leketiden til å kartlegge hvem av elevene som strever ekstra. Bjørg forteller at de bruker tiden i leken til å “leke med bokstaver, sitter med tryllebokser, øver med spill i leketida”. Bjørg beskriver på samme tid her at de utnytter leketiden til å trene på spesifikke delmål, på en lekende måte. “Og at den tida kan du få møte de, veilede de, og vi jobber jo mye med spesped som vi har”. Praksisen gjør at de får smake på det i løpet av høsten, de får for eksempel smake på lyder og bokstaver, men lærerne forventer ikke at de skal kunne det. Alt de gjør er med en leken tilnærming.

Det Bjørg fremhever er Andrea også inne på med at det er hennes jobb å gjøre ferdighetstreningen om til en lek. Andrea forklarer at hun gjennomfører ferdighetstrening med en leken tilnærming.

Leken er så mangt. Det jo på en måte å gjøre det vi skal gjøre, også er det opp til meg å motivere de til å få det til å bli gøy. En tenker kanskje ikke at skriving kan være gøy, men skriving kan være veldig gøy. Hvis vi har hentedikta for eksempel så kan de løpe opp, finne seg et ord og gå ned og skrive ned. Så er det en lek!

Materialet viser tendenser til at lek som ferdighetstrening brukes i norsk både i fri lek og i styrt lek. Christina og Andrea gir to eksempler på bruk av ferdighetstrening i styrt lek i aktivitetene med preposisjoner og rimord. Et eksempel på lek som ferdighetstrening i fri lek er når Bjørg bevisst gjør elevene nysgjerrige når hun inviterer til tryllebokser med bokstaver i selve leketiden. Funnene presentert over viser et gjentakende mønster med bruk av språklek, rim og regler innenfor lek som ferdighetstrening. Funnene gir på den måten inntrykk av at det brukes mye lek med språket i lese- og skriveopplæringen. Dette funnet stemmer overens med teorien som er presentert tidligere, da leken med språket gir en “musisk og rytmisk gjenklang i barn” og at rim og stavelser på den måten oppleves multisensorisk og dermed appellerer svært godt til barn (Hagtvedt, 2002, s. 255-256).

Med utgangspunkt i at elevene leker med språket på eget initiativ viser det både at leken er gunstig for språket og at språkleker på den måten kan være et godt verktøy å trekke inn i den systematiske lese- og skriveopplæringen. I tillegg erfarte jeg også i observasjon at leken som ferdighetstrening, både friere og mer styrt, avlet engasjement og deltakelse. Jeg observerte smil, latter, glede, motivasjon og elevdeltakelse når ferdighetsleker ble brukt hos informantene, jamfør lekkriteriene i denne oppgaven (Broström , 2019, s. 44-46;Vingdal, 2018, s. 39).

På den andre siden brukes leken som ferdighetstrening som et virkemiddel, et verktøy for systematisk trening på en ferdighet i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Materialet viser at lærerne er opptatt av at ferdighetstreningen skal fenge og gir rom for utfoldelse og bevegelse i ulik grad, og dermed bruker leken til det, på ulike måter. Samtidig viser materialet en praksis der lek som ferdighetstrening og blir tilfredsstillt i den frie leken, initiert av elevene og initiert av de voksne som når Bjørg fokuserer på det i selve leketiden.

At lekne tilnærminger brukes i ferdighetstreningen er tydelig i funnene presentert over, men praksisene domineres likevel i stor grad av stillhet og ro når leken brukes som ferdighetstrening i lese- og skriveopplæringen. Bjørg setter ord på dette på denne måten:

For å være helt ærlig, det er ikke så veldig mange lærere som ser helt poenget før de erfarer det. For jeg ser jo at, de jeg jobber sammen med, de er like engasjerte som meg, de ser jo alt av gratisundervisning, men det er jo en veldig kaotisk, i hermetegn, måte å undervise på.

Dette eksemplifiserer noe av spenningen mellom norskfaget og leken. På samme tid som lærerne fremhever viktigheten av leken for skolestarteren, så uttrykker de samtidig et behov for arbeidsro, rammer og rutiner. På en måte står da leken i kontrast, eller står for noe annet enn det. Med å bruke ferdighetslek i lese- og skriveopplæringen får elevene en leken måte å trene på systematiske ferdigheter i lesing og skriving, men de får i den andre enden ikke utnyttet alt det leken har å by på. Et kriterium som ikke utnyttes til det fulle er for eksempel fantasi (jf. Broström, 2019, s. 45).

5.4 Funn lærerik lek i norsk

Materialet viser en praksis der lærerne bruker den frie leken til læring. Bjørg forklarer sammenhengen mellom lek og læring slik:

Ja, jeg ser en veldig stor sammenheng og tenker at det er kanskje den, det å øve blikket til å se hva de faktisk holder på med, også blande seg inn, som en naturlig del og ikke ødelegge det de jobber med, samtidig som at en kanskje kan bevisstgjøre de på hva de faktisk lærer.

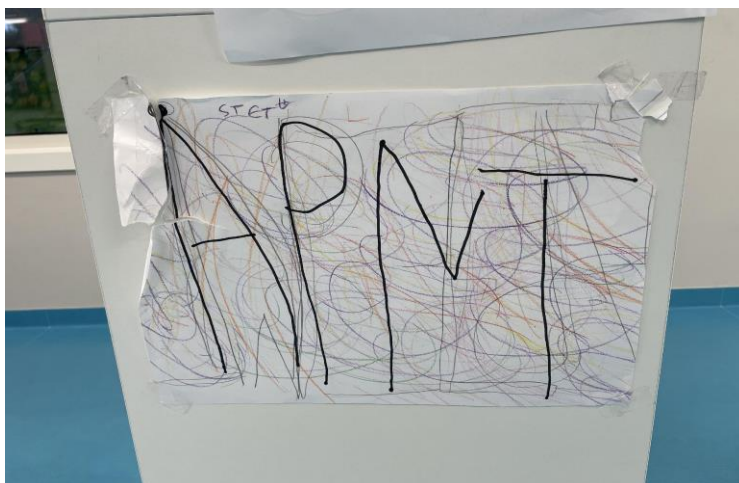
Her gir Bjørg inntrykk av muligheter for norskfaglig læring inn i leken på en naturlig måte. Bjørg sier videre at:

Leken i seg selv er minst like viktig som de lekbaserte læringsaktivitetene som vi gjør i løpet av en skoledag. For den leken de skaper, er jo, den kan nok ikke vi voksne forstå like bra som de, men vi kan bruke den for det den er verdt og være veileder, deltaker og utvider.

Dette kommer frem i hennes praksis med ulike lekesoner fra morgenen. Elevene kommer inn fra garderoben og kan selv velge hvilken sone de vil leke i. At de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlighet naturlig trekkes inn i leken vises på de ulike lekesonene. I klasserommet er det mange valgmuligheter, en "lesehule", bord til klipping og tegning, et

bord til pusling og bygging, en sone med biler, bilteppe og kjøretøy og en sone med butikkapparat og matvarer. Elevene fikk utvikle lekene på deres egne måter og kunne bytte lekesone hvis de ville. Ut fra lekkriteriene lagt til grunn for oppgaven, fantasi, indre motivert, kommunikasjon, deltakelse og bevegelse, bygger lekesonene i seg selv opp om disse kriteriene (jf. Broström, 2019, s. 44-46; Vingdal, 2018, s. 39).

Det er særlig en av lekesonene jeg her vil trekke frem knyttet til lesing og skriving i leken. I sonen med butikkapparat utviklet elevene butikklek. Her nyttet elevene lesing og skriving på eget initiativ. Hendelsen illustrerer det Hekneby beskriver med at leken opptrer som en inngang til skriftspråket (2011, s. 71). Det som gjør denne lekesonen interessant opp mot lekkriteriene, er at mange lekkriterier oppfylles, samtidig som sonen inviterer til og skaper utvikling av lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Underveis i observasjonen oppdaget elevene først behovet for et skilt som fortalte om butikken var åpen eller stengt. Se figur 5.



Figur 5: Butikken er åpen!

Videre behøvde de også en prisliste over hvilke varer de solgte i butikken. Se figur 6.



Figur 6: Prisliste til butikken

Figurene viser elever som har kommet langt i å utforske skriftspråket. De lyderte og viste med det høy fonologisk bevissthet. I tillegg viser begge figurene at elevene oppdaget behovet for skrift i egen lek. Dette er interessant opp mot å besvare problemstillingen. Det var ingen lærere som foreslo eller sa at de skulle lage en prisliste. På den måten kan det tenkes at elevene opplevde at bokstaver og ord var nyttige i leken sin (jf. Hekneby, 2011, s. 187). Observasjonen min av butikksonen bygger opp om det Bjørg sitt utsagn om at de blir nysgjerrige på bokstavene og tar de da i bruk når de opplever behov for det. Dette er et interessant aspekt knyttet opp mot at oppdagende skriving kan bidra til å skape motivasjon for skrivingen (Traavik et al., 2003, s. 43).

På den måten brukes lesing og skriving inn i leken som meningsfulle hendelser (Hekneby, 2011, s. 187). Inn mot norskfaget brukes skriften med utgangspunkt i noe som har betydning for elevene. I butikkleken tok de utgangspunkt i en felles opplevelse der de selv oppdaget behovet for skrift (jf. Korsgaard et al., 2011, s. 35). Med andre ord brukes lesing, skriving og muntlighet når det er nødvendig, innenfor lekens fantastiske univers. Dette er et interessant aspekt i forhold til lekens plass og bruk i lese- og skriveopplæringen. Dette forankres av Hagtvedt ved at lekeskrivingen gir mulighet til å “utforske den nærmeste utviklingssone på skriftspråklig område” (2002, s. 311).

På den måten kan den oppdagende skrivingen bidra til å “knekke den alfabetiske koden” og oppdagende skriving blir dermed en vei til lesing (Korsgaard et al., 2011, s. 106-107). Dette forankres av tidligere presentert forskning av Bollinger og Meyers som presenterte at lekemulighetene viste elever som på eget initiativ brukte skriften fordi de opplevde behov for det i leken (2019, s. 235). Som nevnt tidligere kobler dette tidlig litterasitet, samt lese- og skriveopplæringen, direkte opp mot lekkriteriene som er lagt til grunn for oppgaven (Broström , 2019, s. 44-46; Vingdal, 2018, s. 39).

For å legge til rette for lesing og skriving i elevenes naturlige lek trengs det gjennomtenkte lekesoner. Dette viser materialet som er presentert her. Det trengs gjennomtenkte soner og materiell for at elevene skal ha behov og lyst til å bruke lesing og skriving inn i sin naturlige lek. Dette er tydelig i funn hos Bjørg når hun beskriver hvordan de tenker gjennom hvilke materialer og lekesoner de bruker i klasserommet. Bjørg fortalte tidligere at møbleringen i klasserommet var gjennomtenkt. Bjørg er svært opptatt av at møbleringen i klasserommet har stor betydning for lekens plass i dagens plan. “Vi har jo ikke pulter, det er et bevisst valg, vi

har samling som i barnehagen. Vi har korte samlinger, der vi etterpå deler oss opp i faste grupper”. I tillegg er relevant utstyr tilgjengelig. Dette gir hun uttrykk for med at:

Også er det utstyr. At du må ha gjennomtenkte brettspill, som du lett kan lære, men som samtidig har noe innhold [...] Du må tenke på at du har tilgjengelig sakser og tusjer og sånn, at de kan hente det selv, de tingene der.

Christina har også møblert klasserommet med ulike soner som lyttekrok, bilteppe og bokstativ. Dette kan trolig bidra, på samme måte som hos Bjørg, til at elevene kan ta det med inn, og i større grad gjøre det enda mer innbydende i leken. At elevene har lyst til å ta i bruk skriving og lesing i leken sin fordi det er lekemuligheter som innbyr til lesing og skriving. Andrea er også inne på det ved at hun legger til rette og lytter på hva de ønsker å leke med. Hun forteller at “jeg prøver å lytte, høre hva de ønsker seg. Sånn som nå i dag kunne jeg si at nå har jeg fylt opp hyllen med tegneark”. Når lekesonene planlegges og tilrettelegges på den måten, samt at relevant materiell og utstyr er lett tilgjengelig gir det rom for at elevene skal trekke inn lesing og skriving i leken deres, etter eget valg.

Å implementere leken i en friere grad inn i selve lese- og skriveopplæringen virker likevel å være vanskeligere. Anne uttrykker dette når hun forteller at

Og det er jo sånn, når vi er ferdig med første halvår, så kan vi repetere, også kan vi på en måte gjøre det litt rikere, for i begynnelsen var det jo kjempestrigla, og litt kjedelig opplegg fordi du skal liksom lære å bli elev, du skal lære oppgavene, også kan du begynne å lære for å leke da.

I forståelsen av dette gir informantene uttrykk for at det er flere elementer med skolestart som har innvirkning på hvilken grad og hvordan leken brukes i lese- og skriveopplæringen. Dette kan handle om lærerik lek som en fallgrube i seg selv. Det kan være vanskelig å vurdere hva og hvor mye læring hver enkelt elev får ut fra et gitt tidspunkt i leken (Skram, 2007, s. 75). Dette gjør det problematisk å stadfeste når elevene lærer i leken, samt hva de lærer i og av leken. Anne påpeker alt det grunnleggende som elevene skal kunne med å gå på skolen: “lære seg høflighet, hånda, rutine, ja det skal og sitte”. I den forstand kan det tolkes til at lekens sosiale utbytte vektlegges i form av at elevene skal skape tilhørighet og gode relasjoner i leken, mens leken som brukes i lese- og skriveopplæringen da blir mer styrt av ønsket om å lære dem å lese og skrive, altså lekens nytteverdi (jf. Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 64).

Imidlertid er det kun en av lærerne som direkte setter ord på at å legge til rette for den frie leken gir utbytte for lesingen og skrivingen. Dette finner jeg hos Bjørg ved sitater som: “Så det er jo, altså, det er jo kjempemye læring i lek!” og “det å begynne å leke, bli nysgjerrige på bokstaver, og lese logoer, altså de får så mye gratis når de leker”. Uttalelsen viser at Bjørg ser lekens egenverdi (Lillemyr, 2019, s. 59; Skram, 2007, s. 54), og at hun vektlegger læringsaspektet ved leken i seg selv, uten behov for å knytte leken opp mot læringsutbytte utover det som er naturlig i situasjonen. Dette bygger opp om det Øksnes og Sundsdal påpeker med at lærerne legger tilrette for at elevene kan “leke i klasserommet uten at leken kobles til en eller annen form for læringsutbytte” (2020, s. 127).

De andre kan være inne på det i sitatet til Anne når hun sier at “det muntlige bygger opp under det skriftlige”. Her også inne på dannelsingsaspektet med å koble leken med norsk I sitatet tolker jeg det som at de ser betydningen av leken inn i norskfaget. Selv om fokuset er på et litt annet enn Bjørg sitt. Anne vektlegger her kommunikasjonen som sentral for lesing og skriving. Det kan tenkes at dette er noe av grunnlaget for at Andrea og Anne legger såpass mye vekt på leken etter lunsj, men det blir ikke direkte uttrykt slik som Bjørg gjør.

Den lærerike leken som materialet viser kan på den måten knyttes til norskfaget både som redskap, fordi de får trening i lydering og skrift, og som lærerik lek. Den kan og trekkes parallellt til dannelsingsaspektet og muntlig kompetanse. På samme måte som den lærerike leken presentert over kan gi utvikling av muntlighet som grunnleggende ferdighet, kan og muntligheten være en inngang til danning (jf. Hamre, 2017, s. 50), gjennom at leken er forhandling når elevene argumenterer, setter seg inn i andres perspektiv og fordeler “roller eller regler” som en sentral del av det å være menneske (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 90; Öhman, 2011, s. 142).

5.5 Funn lekende læring i norsk

I forlengelsen av lærerik lek ønsket jeg en kategori som brukte lek spesifikt inn i lese- og skriveopplæringen. Slik som kategorien over viste kan den lærerike leken legge grunnlag for mange opplevelser med lesing og skriving. Jeg ønsket videre å se om materialet viste bruk av lek i selve norskfaget, selv om jeg er klar over at “alt” kan betraktes som lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen. Samtidig er det viktig å presisere at mange av eksemplene som presenteres her også kunne oppstått, og vært plassert i kategorien lærerik lek,

og motsatt. Eksempelvis kunne butikkleken som oppsto i den lærerike leken også blitt lagt til rette for i en lekende lærings situasjon.

Datamaterialet viser rammelek som en form for lekende læring i lese- og skriveopplæringen. Informanten Anne forteller at rammeleker har blitt brukt hos de tidligere i lese- og skriveopplæringen.

Jeg vet av erfaring fra tidligere at vi har brukt, for eksempel sykehus. Da har noen vært leger, noen er sykepleiere, noen er pasienter. Så må du på en måte skrive om sykehuset, det viktigste er at de har forkunnskaper og så kan vi knytte det på også ha enda flere kunnskaper og læring om sykehus [...] Så kan du knytte det opp mot hvordan et sykehus for eksempel fungerer, også kan de sette det ut i praksis. Og da får de jo lekt samtidig.

Anne er vant med å bruke rammeleken som en form for lekende læring, inn i lese- og skriveopplæringen. De utvikler her muntlige ferdigheter, lesing og skriving opp mot hvordan et sykehus fungerer med de ulike rollene på et sykehus. De ulike rollene i leken gir ulike lese- og skriveoppgaver innenfor rammene av leken. Hagtvedt mener at en forutsetning for lesing og skriving er at det oppleves som “nyttig” og “informativt” (2002, s. 319). En slik skriving som Hagtvedt beskriver oppsto også i den lærerike leken presentert over når elevene lekte butikk. På samme måte brukes leken i den lekende læringen her som utgangspunkt for skrivingen. Samtidig oppleves det relevant å innkode og avkode (jf. Hagtvedt, 2002, s. 319) når Anne og Andrea bruker sykehustema som ramme for leken.

I rammeleken velges det et overordnet tema, som ofte de voksne initierer, mens elevene videreutvikler leken innenfor de satte rammene. Anne uttrykker også at rammeleken settes noe til side i norskfaget på grunn av fokus på bokstavinnlæring i starten. Dette ved at hun sier “sånn som i frileken vi skal ha etter spising, der kan vi gå inn og forme leken, ha rollelek eller noe sånn, men sånn som det er nå, så har vi ganske trykk på det faglige fra morgenen av”. Sitatet viser at bruk av leken er gjennomtenkt, og at det også er rom for å utvikle og bruke rammeleken mer direkte i lese- og skriveopplæringen ved en senere anledning. Anne sier også at rammeleken ofte er blitt brukt senere på høyere alderstrinn i forbindelse med norskfaget.

Som nevnt hos Anne og Andrea setter de voksne ofte en felles ramme, men så gis elevene frihet innenfor disse rammene til å utvikle leken videre. Underveis kan det oppleves at

rammene må justeres fordi elevene kommer med andre tilnærminger. Dette uttrykker Christina ved at leken noen ganger utvides på elevenes premisser. “Noen ganger så merker du i lek at elevene har oppfattet det annerledes, og at de utvikler leken faktisk til noe som er mye bedre, og da må vi voksne bare hive oss på”. Her viser det at lærerne er tilpasningsdyktig i forhold til de rammene de har satt, ved at de endrer når elevene på ulike måter utvikler leken i nye retninger. På den måten gis det rom for at elevene kan videreutvikle leken med egne forutsetninger. Da åpner leken for at elevene får bruke kroppene sine, både kognitivt og fysisk, jamfør lekkriteriene fantasi, kommunikasjon, deltakelse og bevegelse (Broström, 2019, s. 45-46; Vingdal, 2018, s. 39).

Materialet viser flere eksempler der lekenheten brukes i lese- og skriveopplæringen for å stimulere fantasien. Bjørg forteller om at hun bruker en leken tilnærming til tekstskaping. Hun bruker her historien om Bitteliten kone i bittelite hus og beskriver det slik:

Bitteliten kone i bittelite hus, også har jeg det lille huset, og da er det jo alltid noe som har tullet seg oppi her [...] Og da får du de veldig med på leken, og fantasi og tenke, det var en gang huset var tomt også og da sa jeg sånn “oi, det er blitt usynlig”, også gikk historien helt over til noe annet, så lagde vi tekstskaping med eventyr med at det faktisk er en ond trollmann som har trylla vekk det som jeg hadde puttet oppi.

Overnevnte gjør at elevene får bruke fantasien, som et av lekkriteriene (Broström, 2019, s. 44-46). De styrer leken, og fortellingen videre, med deres egne innspill. På spørsmål om hvordan Anne og Andrea arbeider med lek inn mot muntlige ferdigheter er svaret knyttet opp mot lesing. De prøver å “finne gøyne bøker, bøker som gjerne hører til temaet. Som for eksempel nå har vi om bokstaven G så i går leste vi Gruffalo”. Dette er sentralt for å gi elevene en helhetlig forståelse rundt den aktuelle tematikken. Imidlertid er det en av informantene som har knyttet høytlesingen til leken på en litt annen måte. Bjørg forteller at de:

Dramatiserer bøker og eventyr, gjerne på tur, tar med seg boka og forteller, gjenforteller, også leker vi det. Lage troll, du kan liksom trekke inn alt mulig. Går ut i skogen og forteller et eventyr muntlig, trenger ikke være et eventyr heller, kan være en skrøne eller en sang, også leker vi “Gubben og katten” eller “Gubben og Gamla”.

Selv om dramatiseringen av fortellinger hos Bjørg ikke direkte viser funn der elevene leser så viser det en måte å ta leken inn i lese- og skriveopplæringen. Selv om ikke direkte funn på lesing inngår det likevel i norskfaget knyttet til muntlige ferdigheter, fordi elevene må

gjenfortelle og dermed også øve seg på å uttrykke seg. Situasjonen som Bjørg beskriver er ikke til å unngå å sammenligne med metoden til Lindquist som Broström referer til, “estetisk lek” (2019, s. 51). Selv om den estetiske leken han beskriver er blitt utvidet i større grad, dras det sammenheng fra Bjørg sin dramatisering av litteratur opp mot “felles litteraturerfaringer” som utgangspunkt for leken (Broström, 2019, s. 51).

Anne og Andrea forteller at de velger bøker etter tematikken, men Bjørg sitt utsagn viser enda flere muligheter og koblinger mellom leken og lese- og skriveopplæringen. Opp mot lekkriteriene danner en slik estetisk lek grunnlag for fantasi, kommunikasjon, deltakelse og bevegelse (Broström, 2019, s. 45-46; Vingdal, 2018, s. 39). Med andre ord viser det muligheten for å koble lek og litterasitet i norskfaget. Ikke minst trekker det dannelsingsaspektet og utvikling av muntlig kompetanse inn i leken.

Samtidig som lærerne er tydelige på at leken gir utbytte i lese- og skriveopplæringen, kan det virke vanskeligere på grunn av mangel på kunnskaper om hvordan en best mulig kan implementere leken i lese- og skriveopplæringen, uten å ødelegge elevenes autonome lek. Dette støttes av forskningskartleggingen til Lillejord med flere som fremhever behov for kunnskap og kompetanse for å tilrettelegge best mulig for leken (2018, s. 14)

Christina er inne på noe av det samme når hun gir uttrykk for at det er vanskelig å bruke “rollespill som lek isolert”. Hun sier videre at hun bruker rolleleken “i små drypp”, men er ærlig på at det oppleves vanskelig å implementere rammeleken på en større måte i norsken. Christina utdyper ikke noe mer om hva som er grunnen til dette, men kan tolkes opp mot en av de andre informantene som uttrykte at norskfaget var mer “oppstilt” enn for eksempel matematikkfaget og derfor opplevde læreren at det var lettere å implementere leken i matematikk. Dette kan ha sammenheng med at matematikkfaget på noen områder er mer utforskende og at det derfor kan virke vanskeligere.

5.6 Funn lærerens rolle

5.6.1 Lærerens lekenhet

Lekfunnene presentert tidligere viser at lærerens rolle er viktig for hvorvidt lek finner sted.

Basert på funn oppfatter jeg at dette gjelder både for lek som er fri eller styrt av voksne. Ut fra lærerens grad av initiering og styring vil deres rolle spille inn på hvilke lekkriterier som oppstår. I presentasjon av funn på lærerens rolle i leken vil jeg ta utgangspunkt i Løndal sine

lærerposisjoner (2019, s. 100) for å beskrive ulike roller, samt Weisberg med flere for å kommentere hvem som starter og hvem som utvikler leken (2015, s. 9).

Før jeg går inn på lærernes posisjoner i leken vil jeg trekke frem funn på lærerens lekenhet som er gjennomgående i hele datamaterialet. Lekenheten kommer gjentakende til syne både i egen observasjon og det jeg oppfatter at lærerne selv forteller. Denne lekenheten som gjennomsyrrer førsteklasserommet hos informantene mine, er noe som jeg har opplevd som svært sentralt. Jeg har observert at lærerens lekenhet spiller en stor rolle for lekens utforming. Lærerens lekenhet påvirker i større grad hva vi betrakter som lek, fordi klasserommet i seg selv kan oppfattes mer lekent. Det kan i noen tilfeller trolig stilles spørsmål med om aktuelle aktiviteter kan defineres som lek, men nettopp på grunn av lærernes lekenhet oppfattes aktiviteten på en helt annen måte.

Lekenheten finner jeg innenfor de fleste av lekkategoriene som er presentert over. Materialet viser at lærerne spiller på seg selv i undervisningen. Anne eksemplifiserer dette på en god måte når hun sier at de “må på en måte spille på elevene. Prøve å gjøre det litt moro for dem. Samtidig må vi ha de med fysisk og aktivt. Så det er jo egentlig, få opp litt humør, litt smil [...] spille på oss foran på tavla”. Uttalelsen viser at lærerne betrakter at humor og gøy er en viktig og sentral del av lese- og skriveopplæringen for at elevene skal henge med, og at de bruker egen lekenhet for å bidra til det. Selv om det ikke er direkte funn på lek, ser jeg funn på lekenheten hos lærerne som sentralt for å skape indre motivasjon og kommunikasjon (jf. Broström, 2019, s. 45-46).

Lekenheten til de voksne bidrar til å gjøre lese- og skriveopplæringen mer engasjerende og meningsfull. Eksempelvis når Andrea bruker øredobber som et lekent innslag i bokstavinnlæringen. Også når Andrea sier at hun gjør skrivingen morsom med en annen arbeidsmetode når hun bruker hentediktat. I forlengelsen av det er det sentralt å trekke frem Iversen sitt poeng om hvilken rolle leken kan ha i norskfaget. Iversen påpeker at en leken rolle i undervisning, og i leken generelt, kan oppleves som uvant fordi den står i kontrast med “den tradisjonelle lærarrolla” (2019, s. 146). Dette gjør at den lekne rollen krever mer av lærerne for å kunne gjennomføre det slik som han beskriver det. Jeg opplever en kontrast mellom Iversens betraktninger og mine datafunn på lærernes lekenhet. Han begrunner med at problematikken med en leken tilnærming handler om mangel på kunnskap om hvordan bruke

leken i fag. Det kan være sammenfallende spesifikt for norskfaget, men knyttet til lekenheten viser datamaterialet presentert her at lærerne er dyktige på lekenhet underveis i alt de gjør.

Det kan være ulike grunner for at funnene viser at samtlige informanter bruker denne lekenheten, bevisst og ubevisst, men motivasjon og trivsel er sentralt. For å opprettholde motivasjonen bruker de som vist lek, men de spiller også selv på lekenhet som når Anne sier at de “på en måte spiller på elevene, prøve å gjøre det litt moro for de”. Lærernes lekenhet i alt de gjør oppfattet jeg som en sentral del i at elevene er indre motiverte, kommuniserer og får delta, som er kriterier jeg legger til grunn for at aktivitetene kan kalles lek (Broström, 2019, s. 44-46). Å se på lærernes grep for lekenhet som en del av leken, vil bidra til å utvide lekforståelsen i skolesammenheng.

5.6.2 Lærerposisjoner i lek

Ut fra dette er det interessant å diskutere lærerrollen i aktuelle lekfunn i lese- og skriveopplæringen opp mot Løndal sine lærerposisjoner (2019, s. 100). Løndal sine lærerposisjoner, klassisk, prosessorientert, kaotisk/kreativ og stedsorientert posisjon (2019, s. 100), er å finne i ulik grad i lekfunnene presentert tidligere. Jeg tar videre for meg hver enkelt posisjon hos Løndal (2019, s. 100) og knytter utvalgte av de tidligere presenterte lekfunn til hver posisjon. Jeg kommenterer og posisjonen opp mot Weisberg med flere (2015, s. 9) i forhold til hvem som initierer og styrer. Hvem som initierer og styrer leken tas med fordi hvem som er aktive, deltar og videreutvikler, er en sentral del i hvorvidt aktiviteten kan defineres som lek.

Den første posisjonen til Løndal som jeg presenterer her, er den prosessorienterte posisjonen (2019, s. 100). Materialet viser eksempel på det som Løndal kaller en prosessorientert posisjon. Andrea sier at “selv om frilek, så prøver jeg å være til stede, jeg prøver å lytte, høre hva de ønsker seg. De styrer leken, også kan jeg sette meg ned å være litt med [...]. Da er det litt på deres premisser føler jeg”. Basert på Løndal plasserer jeg Andrea sin rolle i denne aktiviteten innenfor en prosessorientert posisjon. Innenfor den posisjonen anerkjenner hun elevene sine valgfrie aktiviteter, som hun absolutt gjør med den tilstedeværelsen hun forsøker å ha. Samtidig peker hun også på at hun noen ganger setter seg ned eller er litt med i leken, men det er på elevene sine betingelser. Dette stemmer godt overens med den prosessorienterte posisjonen til Løndal der den voksne ikke styrer leken for å oppnå spesifikt mål (2019, s. 100).

I modellen til Løndal er den prosessorienterte posisjonen forklart med lav grad av målintensjon, samt høy grad av prosessintensjon. På denne måten kan denne posisjonen betraktes som en ettertraktet rolle, eller posisjon, ut fra et lekperspektiv. Dette fordi lekprosessen i seg selv ofte er den viktige, ikke alltid produktet. Opp mot Weisberg med flere sin inndeling passer denne posisjonen med at leken blir videreført og styrt av elevene (2015, s. 9). Posisjonen ser jeg eksempel på i materialet hos Bjørg som sier at hun oppfatter det som viktig å være “god til å gå inn og ut av lek, og se hvor det kanskje trengs ekstra støtte”. I observasjonen av deres leketime på morgenen handlet posisjonen deres om å være veileder, oppmuntrer, samtidig som de holdt enkeltelever med i leken med å selv involvere seg i noen grad. Innenfor rammene til Weisberg med flere er posisjoneringen knyttet til at elevene til en viss grad blir veiledet. De styrer leken, men med varierende grad av tilrettelegging og støtte (2015, s. 9).

Dette funnet forankrer at informantene vektlegger selve lekprosessen, samtidig som at Bjørg bruker skjønn, eller pedagogisk sensitivitet, for å vurdere når det er hensiktsmessig å delta i leken. På den måten blir Bjørg en “afforder” for å bruke Hyvonen sitt begrep (2011, s. 60). Begrepet oversetter jeg her til en som tilrettelegger. Hun er en tilrettelegger fordi hun ikke stiller seg fullstendig utenfor elevenes autonome lek, men omfavner de naturlige mulighetene for intervensjon. Dette viser at hun kontinuerlig forsøker å legge til rette for lesing og skriving i den lærerike leken, både i redskapsperspektivet og dannelsesperspektivet (jf. Hamre, 2017, s. 30).

Samtidig er det verdt å kommentere ytterligere beskrivelsen til en prosessorientert posisjon opp mot læringsmål. I beskrivelsen til Løndal eksisterer det ikke noe mål utenfor selve lekprosessen i en slik lærerrolle (2019, s. 100). Dette er bra i leksammenheng, men kan være en problematisk posisjon opp mot lese- og skriveopplæringen fordi det ofte er en baktanke med aktiviteter som brukes i lese- og skriveopplæringen. Andrea og Christina gir uttrykk for dette.

Andrea sier at: “I den lærerstyrte, og undervisningsdelen, da er leken mer på mine premisser”. Christina bygger opp om det samme når hun sier at hun “må passe på at leken gir de noe som er viktig i forhold til det de skal lære seg”. Sitatene over viser at informantene skiller egen rolle ut fra hvorvidt leken er fri eller styrt. Med andre ord varierer, eller skifter, også lærerne

posisjoner fra rollen de har i leken i den systematiske lese- og skriveopplæringen og deres rolle i den fullstendige frie leken. Dette setter ord på en spenning mellom leken og norskfaget, lese- og skriveopplæringen.

Samtidig gir det behov for å gå videre til Løndal sin klassiske posisjon (2019, s. 100).

Posisjoneringene som sitatene eksemplifiserer kan betegnes som klassiske posisjoner, jamfør Løndal (2019, s. 100). I den posisjonen har lærerne en “målrettet intensjon med aktiviteten og planlegger og organiserer gjennomføringen etter dette” (Løndal, 2019, s. 100). På den måten kan en slik lærerposisjon i lekene som brukes i lese- og skriveopplæringen, gi et sterkere læringsaspekt og læringsutbyttet har større vekt (Hyvonen, 2011, s. 56).

En slik posisjon er gjenkjennelig i flere av funnene i datamaterialet. Eksempler på den klassiske posisjonen i materialet er bruk av “Kongen befaler” som et avbrekk hos Andrea, trekking av dagens elev i “Magisk Møte” hos Bjørg og når Christina jobber sammen med elevene for å finne rimord (jf. Løndal, 2019, s. 100). De lekne innslagene, og lærernes lekenhet, gjorde at elevene hadde det morsomt og de deltok, men aktiviteten hadde en høy grad av målintensjon. På den måten viser materialet at de lekne innslagene i den systematiske lese- og skriveopplæringen er lærerrollen styrende i større grad, jamfør Weisberg med flere sin kategori der leken både er initiert og styres av læreren (2015, s. 9). I en slik situasjonen er læreren mer en tydelig leder. Læreren leder aktiviteten, slik som Andrea er inne på når hun sier at “leken er på hennes premisser” i fag, og elevene følger i stor grad instruksene (Hyvonen, 2011, s. 55).

Ut fra dette tolker jeg det som at den klassiske lærerposisjonen i større grad er til stede i lek som ferdighetstrening enn de andre lekkategoriene. Dette fordi den klassiske posisjonen er mer styrt av læreren (jf. Løndal, 2019, s. 100; Weisberg et al., 2015, s.9). At lærerne generelt vektlegger den frie leken i stor grad, som de andre lekkategoriene viser, kan bety at de ser verdien av den. Da kan det også forstås som at det store fokuset på den frie leken vil påvirke deres posisjon når leken brukes i den systematiske lese- og skriveopplæringen, fordi de kjenner på et læringspress når de ikke har frilek.

En annen årsak til at lærerrollen er mer styrt i den lekkategorien kan være fordi ferdighetslekene i større grad er “oppstilt”, uten så mye rom for utvikling og utvidelse. I de observerte ferdighetslekene, samt utsagn fra informantene oppfattes lærerrollen mer styrende,

naturlig nok, i en ferdighetslek enn for eksempel i lærerik lek eller lekende læring. Samtidig, eksempelvis i øvelsen med rimord hos Christina, får elevene selv komme med egne innspill, som gjør at de får drive aktiviteten videre til en viss grad, selv om læreren initierer og styrer. På samme tid vil det likevel foregå innenfor læreren sine rammer, fordi læreren trolig vil påvirke hva som skjer videre (2015, s. 9).

På den andre siden har jeg tidligere presentert funn som viser at informantene ofte vektlegger den læringen som kommer naturlig fra leken, som for eksempel bokstavlæring, tidlig skriving og muntlige ferdigheter. Dette er jo et viktig prinsipp å ta med. Selv om ikke læreren styrer aktiviteten i en retning for å oppnå et mål, vil det like fullt kunne komme læring ut av den retningen leken naturlig tar, men på elevenes forutsetninger. Et eksempel verdt å trekke frem her er ferdighetstreningen som oppsto i leketiden på morgenen hos Bjørg, der eleven tok initiativ til språklek og lydering med Bjørg når de bakte muffins sammen. Dette viser at ferdighetstreningen både kan være initiert og styrt av læreren, men også av eleven selv (jf. Weisberg et al., 2015, s. 9).

Den tredje posisjonen til Løndal, kaotisk/kreativ posisjon (2019, s. 100), kommer til syne i leken informantene Anne og Andrea organiserte etter arbeidsøkten på slutten av dagen. I denne posisjonen hadde ikke informantene noen spesifikk intensjon verken mot å “styre” eller “påvirke” (jf. Løndal, 2019, s. 100), hvilken lek de gjorde eller hvordan de lekte. I de leksituasjonene oppfatter jeg at informantene deltok med intensjon om å leke. Dette gjelder også for den lærerike leken jeg observerte på morgenen hos Bjørg, der elevene fikk velge fritt hvor de ville leke, og kunne bytte lekesone om de ønsket det. Også i funn av lærerik lek i norsk brukes lærerens pedagogiske sensitivitet for å tilføre læring inn i leken, på de rette premissene.

Bjørg uttrykker dette når hun sier at:

Så det føler jo jeg er styrt lek, og dette kan du jo gjøre når de skal ha innlæring av bokstaver, og så er det jo masse sånn lek som skjer på stasjonene, mens den frie leken da er det jo mer at vi voksne griper muligheten som ungene gir oss, også har vi bevisste valg før vi åpner opp til fri lek med hva som er tilgjengelig. Hva har vi gjort som er spennende, hvis det er rosiner i butikken så ble det plutselig kafe der også, så har du liksom utvida den leken til at det fenger ti flere barn.

En observasjon som underbygger sitatet hennes, så jeg da Bjørg lekte sammen med en elev fordi de skulle bake muffins. Hun skulle dra i butikken for å kjøpe ingredienser og eleven lyderte ordet “melk”.

Som nå da, med å leke butikk begynner å spør: “ja, melk”, også skulle han skrive mel etterpå, for da skrev jeg melk, ikke sant, også kopierte han. Også skulle han skrive mel, det er jo det samme som melk sa han, ja nesten samme, det er bare uten den siste.

Også hos Christina finner jeg eksempler på en slik lærerposisjon. Christina beskriver den når hun sier at “noen ganger så er jeg med de å leker, og ligger på gulvet [...] da er jeg med på de sine betingelser”. Hun forteller videre at elevene synes det er “veldig stas når en voksen leker med de på gulvet for eksempel”. Videre forteller Christina at hun også kan tilføye noe mer til elevenes lek med at hun er “med i leken på de sine betingelser, eller så skaper jeg noen betingelser som de må tenke gjennom, hvis du skjønner, at jeg sier noe som de ikke har tenkt på, også forandrer leken seg, på grunn av at jeg har brakt inn et nytt moment”.

I en slik situasjon kan posisjonen hennes skifte til en mer klassisk eller prosessorientert posisjon, avhengig av hvilket grunnlag, og hvordan læreren veileder og utvikler leken (jf. Løndal, 2019). Her er det likevel elevene som styrer leken videre. Det gir behov for å utvide Weisberg sin inndeling til at selv om frilek, så kan den voksne delta i leken på lik linje som eleven, uten at leken endres til “okkupert” lek (2015, s. 9).

På samme tid kan også lærerposisjonene til Bjørg og Christina presentert over plasseres innenfor Løndal sin fjerde lærerposisjon, en stedsorientert posisjon (2019, s. 100). Informantene hadde en baktanke med de valgmulighetene de ga til elevene i lekesonene, der Bjørg “tilrettelegger stedet der barna oppholder seg, men uten å detaljstyre prosessen” (Løndal, 2019, s. 101). Lekesonene kan plasseres i den posisjonen fordi lærerne initierte og tilrettela, men elevene fikk velge hvordan de ønsker å drive leken videre (jf. Weisberg et al., 2015, s. 9). Også Christina lar elevene leke på egne premisser, men tilføyer elementer eller momenter som kan utvide leken. De to sistnevnte viser at det er mulig å tilnærme seg leken i lese- og skriveopplæringen med en annen posisjon uten å ødelegge for den autonome leken.

6.0 Oppsummering av funn

Funnene presentert over har vist en variasjon i lekrepertoarer i den første lese- og skriveopplæringen. Jeg har presentert og drøftet funnene i fem kategorier: lek som motivasjon, avbrekk, ferdighetstrening, lærerik lek og lekende læring. I tillegg har jeg også drøftet lekfunnene opp mot lærerens rolle og posisjon. Lekfunnene i alle kategoriene har vist et mangfold av muligheter for å trekke leken inn i skolen som helhet. Det gir også muligheter for å koble leken opp mot lesing, skriving og muntlige ferdigheter.

Innenfor lek som motivasjon og avbrekk har drøftingen trekt frem at lærere tar hensyn til skolestartere sin intervallkropp (Vingdal, 2018, s. 39). Funn har vist at de tar hensyn til behovet for pause og arbeid. Lærerne bruker leken både spontant og planlagt for å ta hensyn til elevenes psykiske og fysiske modning. Videre har lek som ferdighetstrening vist seg å være mye brukt. Innenfor ferdighetstrening har språklek blitt trekt frem. Disse funnene har trolig også vært vanskeligst å plassere opp mot lekkriteriene lagt til grunn for oppgaven (Broström, 2019, s. 44-46; Vingdal, 2018, s. 39) fordi det ofte ligger en hensikt bak aktiviteten, et konkret læringsmål. Knyttet opp til lekens egenverdi kan det gjøre at lekprosessen i seg selv mister sin verdi.

I forlengelsen av det har funnene vist at å legge til rette for den lærerike leken kan være gunstig for å utvikle lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Et eksempel er oppdagende skriving der elevene selv oppdager behovet med skriften fordi leken inviterer til lesing og skriving. Særlig har drøftingen trekt frem koblingen mellom leken og dannelsesaspektet i norskfaget. Den gjør leken særlig gjeldende med tanke på de muntlige fordelene leken gir. De muntlige fordelene kan gis mer verdi i lese- og skriveopplæringen. Kategorien lærerik lek kan også utvikles til lekende læring i form av at leken er mer satt, for å sikre lesing, skriving og muntlighet, men i meningsfulle roller eller med en felles opplevelse. Funnene presentert i hver kategori viser leken i lese- og skriveopplæringen på ulike måter, og lærerens rolle varierer med de ulike tilnærmingene.

På samme tid har materialet vist noen spenninger som ligger i koblingen mellom lek og norskfaget. Spenningene viser imidlertid ikke at det ikke er mulig, eller ønskelig, å koble leken sammen med lesing og skriving. De bringer frem noen perspektiver på at alt heller ikke er svart eller hvitt. Under vil jeg forsøke å oppsummere disse spenningene for å nærme meg en avslutning.

For det første viser funnene at det ligger en forventning hos elevene om at skolen er annerledes enn barnehagen. Det er en forventning om læring, om fag, norsk og matte. Sitatet til Bjørg setter så godt ord på dette når hun sier at “de synes jo det er så gøy når det står norsk og matte på dagsplanen, når vi har det på planen da er de liksom på skolen”. På den måten er det et sentralt element å trekke med i vurderingen av hvilken lek som skal nyttes i lese- og skriveopplæringen og i hvilken grad den skal nyttes. På den andre siden viser funnene at et for stort faglig press for tidlig kan påvirke motivasjonen og lærelysten. Dette veier opp for å systematisk arbeide for å trekke lesing, skriving og muntlighet inn i leken på en meningsfull måte. Kontrastene kan bindes opp mot en av spenningene i sammenkoblingen fordi det er forventninger om andre rammer i skolen, samtidig som skolestarteren har behov for lek som del av barndommen.

For det andre viser funnene en spenning i hvordan strukturen og rutinene i skolen skal implementeres ovenfor leken. Der informantene påpeker viktigheten av strukturer og at rutinene må være på plass, skal samtidig leken fremstå som noe fritt og uten påvirkning. Dette skaper en spenning også i lærerrollen, fordi leken på sett og vis står for noe annet enn den “tradisjonelle” lærerrollen. I sammenheng med behovet for struktur og rutiner kan læreren ofte initiere og styre leken.

For det tredje trekkes også den velkjente spenning rundt hvilken fordeler, utbytte, leken bringer med seg. På den ene siden gir leken så mye læring i seg selv, som flere av informantene påpeker. På den andre siden står skolesystemet opp mot et faglig press. På den måten kan lekens fokus være på dens nytteverdi, med at det ligger en baktanke bak lekaktivitetene som legges til grunn. Til tross for at muntlighet er en fordel av leken kan det virke som om muntlighet som en grunnleggende ferdighet glemmes litt bort, eller er litt utydelig opp mot lesing og skriving. Spenningen gir her uttrykk for at muntligheten i seg selv ikke alltid er god nok. Ekskludert opp mot hvordan leken kan brukes i leken kan muntlighet trolig være lettere å oppnå i lekende tilnærming til norskfaget enn å fremme lesing og skriving i lek. Igjen her kan det knyttes en spenning til hva som er tydelig og klart i lese- og skriveopplæringen og hvilket perspektiv av norskfaget, danning eller redskap som vektlegges tyngst.

Jeg oppfatter de presenterte funnene som et signal på at leken brukes i lese- og skriveopplæringen. Informantene er innforstått med at leken gir utbytte. Naturlig nok sosialt, men også faglig utbytte. For eksempel den oppdagende skrivingen hos Bjørg, eller i etterkant av leken fordi det skriftlige bygger på det muntlige språket. Da er det sentralt med et bredt ordforråd, slik Anne og Andrea vektlegger. Her viser funnene at også den muntlige delen vektlegges, men det ligger en spenning rundt det. Samtidig opplever jeg det som en vei å gå knyttet til å tette koblingen mellom lek og litterasitet. Særlig med sammenhengen mellom lekens utbytte for norskfaglige ferdigheter også i den frie leken. Den frie leken er til stede, men det viser samtidig et tydelig behov for å fremme lekende læring i mye større grad i norskfaget.

Her kan spenningen med hvorvidt samtale, kommunikasjon, muntlig ferdigheter betraktes som "godt nok" trekkes inn. Informantene ser utbytte av leken, men er også opptatt av å tillegge den noe mer, noe lærerikt. I den forstand vil den frie leken også gi utbytte til lese- og skriveopplæringen opp mot muntlige ferdigheter. I forlengelsen av det oppfatter jeg på ny viktigheten av å fremme muntlighetens plass i lese- og skriveopplæringen. For å innlemme muntligheten i lese- og skriveopplæringen er leken et ypperlig redskap. Datamaterialet i denne oppgaven viser muligheter, men setter også opp noen paralleller som gjør at det trolig er behov for en annen tilnærming, kanskje til og med et nytt begrep, for lek i skolesammenheng. Det betyr ikke at frie lekformer i norskfaget skal ekskluderes, men at det er behov for å tenke nytt, litt bredere, også i norskfaget, innenfor skolens rammer og struktur.

Kapittel 7.0 Avslutning

7.1 Studiens bidrag

Studien kan bidra til å gi bredere innsikt i hva som teoretisk legges i begrepet lek. Studien gir også innblikk i hvilke oppfatninger lærere har, samt hvordan de implementerer leken i praksis. For å kunne bruke leken er det nødvendig å legge de “riktige” premissene til grunn. Diskusjonen om hva som er lekbegrepets innhold i skolen må tas. Hvorvidt barnehagedefinisjonen eller en egen tilnærming for skolen skal vektlegges er sentralt. Studien viser viktigheten av å være bevisst lekens egenverdi, men samtidig kan leken bidra med å utvikle muntlige ferdigheter, lesing og skriving i og av leken. Dette også utenom styrte former. På den måten viser studien lekens fordeler av seg selv. Leken gir, i sin enkelhet og kompleksitet utbytte i muntlige ferdigheter og dermed også som grunnlag for lesing og skriving. Dette gjør at leken i seg selv er god nok i norskfaget.

Studien kan bidra med å utvikle lekbegrepet og lekforståelsen i skolesammenheng. Etter min mening viser studien at leken ikke kan ha samme stilling i skole og barnehage. Studien viser at informantene er flinke til å ta inn noen trekk for leken, men ikke alltid alle. Kanskje dette er skolens form for lek? Kanskje har det vært feil å forvente at barnehagens egne, frilek, veiledet lek, kan tas inn i lese- og skriveopplæringen når rammene og strukturen for skolen er helt annerledes. Det er grunnleggende å opparbeide en forståelse og en tilnærming til leken i skolen når leken representerer frihet og det ukontrollerbare, i motsetning til skolens faner med orden, ro og kontroll. Likevel forstås kritikken om å kunne kalle det lek. Trolig også derfor blir begreper som lekende tilnærminger brukt. Lærerens lekenhet som et trekk for leken som informantene er særdeles dyktige på. Kanskje dette er noe å fremheve i skolens form for lek.

7.2 Hvilke nye spørsmål er blitt reist av denne studien

Jeg gikk inn i forskningsprosessen og ønsket å utvide lekbegrepet til å ikke bare være naturlig inn mot matematikk, og andre fag, men også inn mot norskfaget. I løpet av prosessen har jeg erfart, og fått enda mer kunnskap om viktigheten av den sosiale, og muntlige, biten av leken. Den sosiale delen av lek faller litt utenfor min oppgave, men jeg har fått øynene opp for at det legger grunnlaget for den faglige innlæringen. Ja, det er helt i orden å ha bokstavinnlæring med sporing og lytte ut lyder, men det viktigste trenger å ligge i bunn. I tillegg har jeg erfart viktigheten av å legge til rette for lekende tilnærminger, både som lek og som lekenhet inn mot aktivitetene. Det er også greit å arbeide mer tradisjonelt, med det viktigste målet i sikte: å ikke “slukke lyset i øynene på 1.klassingene” som Bjørg så fint sa. I tillegg viktigheten av at

muntlige ferdigheter får en sidestilt plass i lese- og skriveopplæringen. Det er nødvendig å igjen trekke frem muntlige ferdigheter som en grunnleggende ferdighet. I tillegg står muntlige ferdigheter sterkt i norskfaget fra et danningsperspektiv. Dette har vist seg gjennom leken ved at elevene må kommunisere i og om leken og argumentere for egen sak.

På en side viser forskningen viktigheten av å bruke både lek og læring, på sett og vis adskilt for å bevare leken i seg selv, men samtidig trekke leken i så stor grad som mulig inn i læringen. På den måten har arbeidet med masteroppgaven vist meg at leken kan, og bør, tas inn i skolen på en annen måte enn i barnehagen. Samtidig viktig å ikke glemme å legge til rette for leken i seg selv. Slik som Øksnes og Sundsdal presiserer så er det rom, også i skolen, “for å leke uten at leken kobles til læringsutbytte (2020, s. 127).

7.3 Forslag til videre forskning

Arbeidet med dette masterprosjektet har gitt noe innblikk i lekens univers i skolen. Det trengs fortsatt mer forskning på hvordan bruke leken i norskfaget. Da kunne det vært interessant med et mer omfattende prosjekt der jeg selv prøvde ut mulige lektilnærminger i lese- og skriveopplæringen. For eksempel hadde det vært interessant å se på lekende tilnærminger sin effekt over tid, med en casestudie. I forkant av prosjektet ønsket jeg om å se på hvordan tilrettelegge for leken inn i norskfaget. Underveis oppdaget jeg gjennom teoretisk forankring og funn viktigheten av å legge til rette for den fri leken, nettopp som grunnlag for norskfaget. Dette fordi den gir mer faglig utbytte. Ut fra det kan leken brukes for å skape interesse og felles opplevelser. Det er noe jeg vil ta med meg videre i egen lærergjerning.

Kapittel 8.0 Referanser

- Ackesjö, H. (2017). Children`s Play and Teacher`s Playful Teaching a discussion about play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1-13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(3), 151-164. https://www.idunn.no/file/pdf/67215981/konflikt_mellom_dannelse_og_kompetansem_aal.pdf
- Aranai, R. C & Wasanasomsithi, P. (2016). Children`s Voices and Positive Affective Outcomes Regarding Play-Based Language Learning. *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* (52), 133-167. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134681.pdf>
- Becher, A.A & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D (Red.), *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-91). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bollinger, C. M. & Myers, J. K. (2019). Young Children`s Writing in Play- Based Classrooms. *Early Childhood Education Journal* 48(2), 233-242. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00990-0>
- 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/https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I Becher, A.A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H.D (Red.), *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal.
- Danniels, E. & Pyle, A. (2018). Defining Play-based Learning *Encyclopedia on Early Childhood Development* <https://doi.org/https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/4978/defining-play-based-learning.pdf>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

- Eide, O. (2017). Norsk munnleg -grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag- og danningfag* (s. 44-65). Samlaget.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341-360). Oxford University Press.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker - Praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, N.N & Oxborough, G.H.O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F-E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing – Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34-62). Gyldendal.
- Gjems, L. (2016). Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår. Fagbokforlaget.
- Guirguis, R. (2018). Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs. *International Journal of Education and Practice* 6(1), 43-49. <https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209975.pdf>.
- Hagtvet, B, E & Palsottir, H. (1992). *Lek med språket!*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B, E. (2002). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademiske forlag.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag- og danningfag* (s. 13-43). Samlaget.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma – om innføring av seksårs alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 15(6), s. 403-416. [*Seksårsreforma - om innføringa av seks års alder for skulestart.pdf](https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030)
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D, Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s. 27-39). Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive-Lese-Skrive: Begynneropplæring i norsk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hoff-Jenssen, 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, 143-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A.-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E. & Heila-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society *Early Child*

- Development and Care*, 190(3), 414-427.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Hunter, T. & Walsh, G. (2013). From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education* 22(1), 19-36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Teacher Education* 36(8), 49-67.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (Red.). (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnegage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (Oslo Met Skriftserie 2021 nr 1: Mars 2021). Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Håland, A. (2005). Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn. *Lesesenteret*. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/cuzsbrDA8zaecFLm5Fb3C6THteh4y1BOoO0JhwF4hxtYwM9MvV.pdf>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann. I A. A. Becher., E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143-155). Universitetsforlaget.
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis - grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Johansen, S. (2021). *6-åringene i skolen* [Masteroppgave, NLA Høgskolen Bergen]. BRAGE NLA. <https://nla.brage.unit.no/nla-xmli/bitstream/handle/11250/2758937/Sandra%20Johansen%2c%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke - Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt IR. Neteland & L. I. AA (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 27-48). Universitetsforlaget.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparete skole - en vision. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 3-32.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17585/ntp.v2.437>

- Klæboe, G. & Sjøhelle, D.K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Dam Akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving - en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
[file:///C:/Users/karia/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/karia/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(4).pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings-intervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Lenes, R., Størksen, I. & ten Braak, D. (2015). “Playful learning” på norsk. *Første steg*.
https://www.researchgate.net/publication/297737872_Playful_Learning_pa_norsk
- Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhoods Research Quarterly*, 36, 145-156.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek- Opplevelse- Læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring IA. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring- å komme på sporet. I K. Lundetræ & F-E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing – Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-168). Gyldendal.

- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. I A.A. Becher, E. Bjørnestad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-107). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 52-67). Universitetsforlaget.
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Norsk senter for barneforskning* 32(4), 65-78.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5324/barn.v33i4.3515>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen - aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2003). *Det lekande larande barnet i en utveklingspedagogisk teori*. Liber
- Scarborough, H. S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. I F. Fletcher-Campbell, J. Soler & G. Reid (Red.), *Approaching Difficulties in Literacy Development* (s. 23- 38). Sage.
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel : pedagogisk arbeid i småskulen* (2. utg.). Samlaget.
- Strauss, A. M. & Bipath, K. (2020). Expanding vocabulary and sight word growth through guided play in a pre-primary classroom. *South African Journal of Childhood Education* 10(1), 1-9. <https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271882.pdf>
- Størksen, I., Braak, D., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Hodeland, P.S. & Rege, M. (2018). *Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet* (2. utg.). GAN Aschehoug.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Traavik, H., Alver, V. & Færevaaag, M. K. (2003). *Skrive- og lesestart : skriftspråksutvikling i førskole- og småskolealderen : teori og metoder*. Fagbokforlaget.
- Unhjem, A & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig. I A.A. Becher, E. Bjørnestad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-188). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. september). *De yngste barna i skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 55-61). Casper Forlag AS.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. . I P. K & M. E (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.
- Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 127-140). Universitetsforlaget.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain and Education* 7(2), 104-112.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. K. & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Kappan Magazine* 96(8), 8-13.
<http://dx.doi.org/10.1177/0031721715583955>
- Wohlwend, K. (2008). Kindergarten as Nexus of Practice: A Mediated Discourse Analysis of Reading, Writing, Play, and Design in an Early Literacy Apprenticeship *Reading Research Quarterly* 43(4), 332-334.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.4.1>
- Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (3. utg.). Sage.
- Öhman, M. (2011). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.
- Øksnes, M & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

- Takk for deltakelse
- Intervjuets formål – Undersøke hvilken grad leken brukes i undervisningen og hvordan den planlegges og gjennomføres. Dette er spennende å se på fordi leken er en naturlig del av barns hverdag og da interessant å se om/hvordan den tas inn i norskundervisningen. Ikke som mål å dømme lærerens praksis. Ingen fasitsvar, kun ute etter dine egne erfaringer og kunnskaper.
- Bekrefte fortsatt samtykke
- Lyddopptak under intervjuet, kun jeg og veileder som har tilgang under forskningsprosjektet. Ved forskningsprosjektets slutt blir det slettet og læreren anonymiseres i masteroppgaven.

Lærerens bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du?
 - a) Har du noen etterutdanning/videreutdanning knyttet til begynneropplæringen?
2. Hvilken stilling i den aktuelle klassen?

Forståelse av lek

1. Beskriv din forståelse av lek? Hvordan vil du definere lek? Kom gjerne med noen eksempler til hvordan du forstår lekbegrepet.
2. Beskriv din forståelse av læring? Hvordan vil du definere det innenfor et begynneropplæringsperspektiv?
3. Hvilken forståelse har du av forholdet mellom lek og læring? Ser du noen sammenheng? Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Hvordan ser du på lekens plass i begynneropplæringen?
 - a) Hvilken betydning faglig sett?
 - b) Hvilken betydning sosialt sett?
 - i) Opplever du noen av de overnevnte som mer/mindre viktig?
 - ii) Opplever du noen av de overnevnte som mer/mindre fokusert på?

- a) Hvilken betydningen/forståelse har du av leken spesielt rettet inn mot norskfaget? (Lese- og skriveopplæringen)
 - i) Hvilken betydning inn mot lesing?
 - ii) Hvilken betydning inn mot skriving?
 - iii) Hvilken betydning inn mot å fremme muntlige ferdigheter?
- 5. Hvilke fordeler ser du/har du erfart med å bruke lek i undervisningen?
 - a) Fortell om den erfaringen, hva opplevde du da?
 - b) Dersom du ikke kan komme på spesifikke erfaringer, kan du likevel tenke deg noen fordeler?
- 6. Ser du/har du erfart noe problematisk med å bruke lek i undervisningen?
 - a) På hvilken måte? (Akademisk press ift. plass?)

Tilrettelegging for lek i undervisningen:

Med utgangspunkt i endring i skolestart ved 6-års reformen, mye diskusjon rundt hvordan begynneropplæringen, og da særlig med leken.

1. Hvordan planlegger du for skolestarteren? Hvilke hensyn tar du i planleggingen?: Fysisk (Intervallbarnet)? Kjønn? Begynnerklasserommet (Møblering, organisering)?
2. Hva legger du til grunn i planleggingen av lese- og skriveopplæringen?
3. På hvilke måter bruker du lek bevisst/ubevisst i planleggingen av lese- og skriveopplæringen?
 - i) Bevisst?- Hvis ja: Hvordan, når, hver gang? (Skjer det at du benytter spontan lek?)
 - Hvordan/på hvilke måter planlegger du for lek inn mot lese- og skriveopplæringen? (eks: språklek, rollelek, temabasert, storyline, utg. i elevenes int.?)
 - ii) Ubevisst?-Hvis nei: Hvorfor ikke? Bruker du lek som pauseaktivitet, frilek?
4. Skiller du mellom ulike "typer" lek? For eksempel lek for lekens egenverdi eller lek for læring? (Vise frem tabellen for å lettere plassere) – Hvilken lek vil du si du planlegger for? Planlegger du likt hver gang?
5. I hvilke situasjoner/når bruker du da de ulike "typene"?

Bruk av lek i undervisning

1. Vil du si at du bruker leken i liten eller stor grad knyttet til begynneropplæringen? (Hver dag? Hver time?) Hvilken plass har leken i begynneropplæringen?
2. I hvilken grad vil du si at du bruker lek spesifikt inn i lese og skriveopplæringen?
3. På hvilke måter bruker du leken i lese- og skriveopplæringen?
 - i) Hvilke typer lek bruker du? (For eksempel rollespill, temabasert?) Beskriv. (Gi eksempel på hva lek i lese- og skriveopplæringen vil si for deg)
 - ii) Hvordan organiseres bruken av lek i lese- og skriveopplæringen? Inne? Ute? Plassering/møblering i klasserommet? Lyttekrok? Stasjoner?
 - iii) Hva ønsker du å oppnå med å legge til rette for leken? Har du noen konkret målsetting? (Langsiktig mål? Resultater?)
 - iv) Dersom vi skulle skille mellom leketyper: Hvilke "typer" lek tenker du er mest hensiktsmessig i norskopplæringen? (Lek for egenverdi eller lek for læring)
-Hvorfor?
4. Hvordan arbeider du med lek inn mot muntlige ferdigheter i norskfaget/lese- og skriveopplæringen?
5. Hvordan arbeider du med lek inn mot lesing?
6. Hvordan arbeider du med lek inn mot skriving?
7. I hvilken grad er det plass til lek i norskfaget? Opplever du norskfaget, lese- og skriveopplæringen som enklere/vanskeligere å implementere lek i enn andre fag i begynneropplæringen? (Presisering: Litt "firkantet" å skille fag, men tenk norskfaglige aktiviteter?)
 - a) Hvorfor?/Hvorfor ikke?
8. Hvilke situasjoner opplever du det lett å bruke lek i lese og skriveopplæringen? Gi eksempler.
 - a) Hvorfor tror du det er slik?
9. Hvilke situasjoner opplever du det vanskeligere? Gi eksempler.
 - a) Kan du utdype mer?

10. Hvilke rekvisitter/ressurser bruker du i gjennomføringen? (Ipad, utkleddning, rekvisitter, rom, uteområdet, organisering)
- a) Hva er baktanken med å bruke rekvisittene?
11. Hvordan bruker dere vurdering i lekesituasjoner? Systematisk vurdering med fastsatte mål? Sosiale mål? Observasjon? (dokumenteres det noe utbytte av leken?)

Læreren sin rolle i leken:

1. Hvordan vil du beskrive din egen rolle i leken?
 - a) Kan du beskrive din rolle i en aktuell lekesituasjon? (Barnestyrt eller voksenstyrt)
 - b) Dersom jeg hadde bedt deg beskrive en annen situasjon (motsatt av det hen beskriver: "frilek" eller "lekbasert læring"), hadde beskrivelsen av rollen din vært ulik om du organiserte frilek eller lekbasert læring?
 - i) Hvilken rolle tar du i de ulike "typene"? Samme rolle i frilek som i lærerstyrt?
 - ii) Hvorfor posisjonerer du deg ulikt? På hvilken måte da? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. I hvilken grad planlegger du/tenker du over din egen rolle i leken når/dersom du gjennomfører lekaktiviteter i forbindelse med lese og skriveopplæringen?
3. Når du planlegger/gjennomfører lek varierer du hvordan leken er initiert og styrt? (Bakgrunn i modellen)
 - a) Hvem oppfordrer/starter leken og hvem "driver" leken videre?
 - i) Hovedvekt lærerstyrt/initiert?
 - ii) Hovedvekt elevstyrt/initert?
 - b) Påvirker hvem som styrer/initierer måten du ser på rollen din som støttespiller i leken? (basert på Vygotskys nærmeste utviklingszone)
 - iii) Eksempler? Hvilke erfaringer fikk du da? Var de ulike?

- **Spørsmål knyttet til relevante observasjoner:**

1. Hvordan vil du beskrive bruken av lek i den aktuelle undervisningsøkten?
 - a) Kan du gi noen spesifikke eksempler på hva du betegner som lek i den aktuelle undervisningsøkten?
 - b) Spesifikke eksempler på hvordan du bruker lek innenfor lese- og skriveopplæring i den aktuelle økten? (Rollespill, språklek osv.?)
2. Hva var bakgrunnen for å legge til rette for disse lekaktivitetene inn mot lese- og skriveopplæringen?
3. Hva er din oppfattelse av læringsutbytte basert på den gjennomførte aktivitetene?
 - i) På hvilken måte sosialt utbytte (danningsaspektet)?
 - ii) På hvilken måte faglig utbytte? Muntlig, skriftlig, lesing? På hvilken måte bidro de aktuelle aktivitetene til utvikling av en eller flere av de grunnleggende ferdighetene?

- **Utgangspunkt i en eller flere aktuelle hendelser.**

- a) Hva tenkte du når dette skjedde?
- b) Hvilken rolle inntok du da?
 - i) Hvorfor gjorde du det? Oppnådde den rollen det du ønsket?
 - ii) Hvilken rolle mest hensiktsmessig?
- c) Hvilken rolle hadde elevene?
- d) Hvem initierte og hvem styrte leken?

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 undersøke i hvilken grad og på hvilken måte leken brukes i begynneropplæringen, med særlig vekt på lese- og skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan leken planlegges og tilrettelegges innenfor rammene av norskfaget. Jeg vil undersøke læreres forståelse av begrepet og hvordan leken planlegges og gjennomføres i undervisningen.

Dette forskningsprosjektet gjennomføres i anledning masteroppgave i begynneropplæring på lærerstudiet ved Universitetet i Agder. I løpet av forskningsprosjektet ønsker jeg å observere en klasse i løpet av en dag eller to, i tillegg til et intervju med aktuelle lærere i etterkant.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Karianne Kvåle, student ved Universitetet i Agder, er ansvarlig for prosjektet. Magnhild Selås er min veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i denne studien fordi jeg har fått kjennskap til at deres skole har et særskilt fokus på lek i begynneropplæringen. På bakgrunn av dette tenker jeg at dere kan ha noen gode erfaringer og kunnskaper knyttet til dette som jeg gjerne vil høre mer om. Deres skole, sammen med to andre utvalgte skoler får samme henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for forskningsprosjektet er observasjon og intervju. På bakgrunn av 6-årsreformen og Fagfornyelsen ser jeg det relevant å forske i 1.klasse. Innhenting av datamaterialet planlegges å gjennomføres i løpet av november 2021.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer på besøk for å observerer klassen din en dag eller noen timer før vi gjennomfører et intervju i etterkant. I observasjonen vil jeg delta i klasserommet og notere underveis. Her vil selvfølgelig ingen av elevene nevnes med navn og det vil heller ikke bli tatt lydopptak i denne sekvensen. Selv om det primært er læreren og lekens fenomen som observeres vil det gis informasjon til foresatte og elever om prosjektet.
- Det påfølgende intervjuet med lærere varer i 45-60 minutter og vil inneholde spørsmål om hvilken forståelse læreren har om begrepet lek og hvordan han/hun planlegger og gjennomfører leken i klasserommet. I tillegg vil det også være spørsmål om hvilken rolle læreren ser det hensiktsmessig å ta i forkant og

underveis av leken. Under intervjuet med læreren tar jeg lydopptak. Jeg spiller inn på en enhet uten nettilgang og opptaket vil bli slettet etter endt forskning. Læreren vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun prosjektgruppa, Karianne Kvåle og veileder Magnhild Selås som vil ha tilgang til opplysningene så lenge forskningsprosjektet pågår.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg i transkriberingen erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra de øvrige dataene. Personopplysninger som er interessante og som vil gjengis i publiserte avhandlingene er kun yrke og stilling, for eksempel at du er “norsklærer på 1.trinn” på en skole på Sørlandet. Siden dette er de eneste personopplysningene som vil brukes vil du ikke kunne gjenkjennes.
- Datamaterialet spilles inn på en egnet diktafon fra Universitetet i Agder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Dette er innleveringsfrist for masteroppgaven. Etter dette vil jeg vente på gradering og deretter vil jeg slette lydopptak, samt anonymisere intervjuet fullstendig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 prosjektansvarlig Karianne Kvåle (kvalekarianne@gmail.com, tlf 90225161) eller veileder Magnhild Selås (magnhild.selas@uia.no, tlf 91615522).

- Vårt personvernombud: Ina Danielsen (ina.danielsen@uia.no, tlf 45254401), Universitetet I Agder
- Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

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

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

Med vennlig hilsen

Karianne Kvåle
(Prosjektansvarlig)

Magnhild Selås
(Professor/Veileder)

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 observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)