

Masteroppgåve

Leik og leikprega aktivitetar i bokstavinnlæringa

Ein kvalitativ studie av lærarar sine meiningar om og
bruk av leik og leikprega undervisning i
bokstavinnlæringa på 1. trinn

Nina Hegna Tenden

Master i grunnskulelærarutdanning for 1-7, norsk
2024

Tal ord: 20 278



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å utvikle kunnskap om korleis lærarar tek i bruk leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæringa på 1. trinn. I arbeidet med seksårsreforma i L97 såg ein at norske skular ikkje lukkas med å inkludere leik hos dei yngste elevane i den grad dei ynskte når denne trådde i kraft (Haug, 2015, s. 408). Også når LK06 blei presentert, såg ein at fokuset på leik blei mindre, og at testing fekk ein større plass i skulen enn tidlegare (Palm et al., 2018, s. 17–19). Etter at det nye kunnskapsløftet LK20 kom på plass, endra no fokuset på leik seg igjen, til det positive (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Etter mange år med læreplanar som hadde lite fokus på leik, viser forskning at lærarar ynskjer å inkludere leik i skulen, men er usikre på korleis dei skal inkludere leik i undervisninga for elevane (Bjørnstad et al., 2023, s. 133). Difor er det viktig å vite noko om korleis lærarane stiller seg til leik i undervisninga, og kva arbeidsmåtar dei vel å inkludere.

Denne studien har eit kvalitativt forskingsdesign. I studien er det nytta ein kombinasjon av observasjon og intervju hos to lærarar i kvar sin 1. klasse, som underviser i norskfaget. Datamaterialet består av observasjonsnotat på høvesvis 90 og 120 minutt med observasjon, og transkriberte intervju av lærarane på 6 og 13 sider. Ved å nytte desse metodane, belyser denne studien følgjande problemstilling:

Kva syn har lærarar på det å bruke leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, og korleis brukar dei leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa på 1. trinn?

Overordna viser studien at lærarane har eit stort fokus på å bruke leik i undervisninga si, og at dei gjer ulikt ved gjennomføringa av dei ulike læringsaktivitetane. Mine funn viser at lærarane synest det er viktig og verdifullt å nytte leik og leikprega aktivitetar i undervisning retta mot bokstavinnlæringa, men at arbeidsmåtane lærarane legg vekt på i intervjuet, skil seg frå arbeidsmåtane lærarane faktisk nyttar i observasjonen. Dei leikprega aktivitetane som er brukt i klasserommet har også ulik grad av lærar- og elevstyring, samstundes som at intervjuet viser at initiativet til leik også kan vere ulikt. Kunnskap om viktigheita med å inkludere leik i eit læringsperspektiv på lik linje som den frie leiken, verkar i denne studien til å vere avgjerande for arbeidsmåtar som blir valt i klasserommet.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to develop knowledge about how teachers use play and play-based teaching in letter learning in 1st grade. In the work on the six-year reform in L97, it was observed that Norwegian schools failed in including play among the youngest students to the extent desired when it came into effect (Haug, 2015, p. 408). Also, when LK06 was introduced, there was a decrease in the focus on play, with testing taking a greater place in schools than before (Palm et al., 2018, p. 17–19). With the implementation of the new curriculum, LK20, the focus on play changed again, this time in a positive direction (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 1). After many years of curricula with little focus on play, research shows that teachers want to include play in schools but are unsure how to incorporate it into student instruction (Bjørnstad et al., 2023, p. 133). Therefore, it is important to understand how teachers perceive play in instruction and what methods they choose to include.

This study employs a qualitative research design. It combines observation and interviews with two teachers in each of their 1st-grade classes, teaching Norwegian language arts. The data consist of observation notes totalling 90 and 120 minutes respectively, along with transcribed interviews with the teachers spanning 6 and 13 pages. By using these methods, this study addresses the following research question:

What are teachers' views on using play and play-based activities in teaching Norwegian, and how do they use play and play-based activities related to letter learning in first grade?

Overall, the study indicates that teachers have a strong focus on incorporating play into their instruction and that they vary in their implementation of different learning activities. My findings show that teachers consider it important and valuable to use play and play-based activities in instruction focused on letter learning. However, the methods emphasized by teachers in interviews differ from those observed in practice. The play-based activities used in the classroom also vary in the degree of teacher and student control, while the interviews indicate differences in the initiation of play as well. Understanding the importance of including play in a learning perspective, like free play, appears to be crucial for the methods chosen in the classroom according to this study.

Forord

Etter fem år på Høgskulen i Volda, sit eg igjen med mykje kunnskap og mange erfaringar som eg ser fram mot å nytte i læraryrket. Eg er stolt og audmjuk over arbeidet som er lagt i masteroppgåva, og eg ser særleg fram til å anvende kunnskapen eg har fått frå dette arbeidet ut i praksis. Arbeidet med denne oppgåva har gitt meg eit nytt perspektiv rundt læraryrket, og gitt meg nye tankar og idear kring arbeidet med elevar. Eg har mange å takke for at eg sit her med ei ferdig masteroppgåve, og eg set stor pris all hjelp og støtte eg har fått.

Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Irene Hareide, for god hjelp og gode tilbakemeldingar gjennom heile prosessen. Dette har vore ei uvurderleg hjelp, som har vore avgjerande for det ferdige resultatet. Samstundes vil eg takke informantane mine, som har vist meg tillit både ved å la meg få observere i klasserommet, men også latt seg intervju slik at dette forskingsprosjektet har vore gjennomførleg.

Eg ynskjer også å takke mine medstudentar Helene Håheim Vike, Birthe Smådal Remøy og Sigurd Aarflot Sundnes for gode råd, samtalar og diskusjonar gjennom heile studiet, og særskild gjennom masterarbeidet.

Ein ekstra stor takk til mamma og kjærasten min, som har stått stødig saman med meg gjennom heile prosessen.

Stryn, mai 2024

Nina Tenden

Innhold

Samandrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og mål for studien	1
1.2 Problemstilling	3
1.2.1 Avgrensingar	3
1.2.2 Omgrepsavklaring	4
1.3 Disposisjon	4
2 Teori og tidlegare forskning	6
2.1 Omgrepet leik	6
2.2 Leik i eit læringsperspektiv	7
2.3 Leiken i overgangen mellom barnehage og skule	9
2.4 Kva kjenneteiknar bokstavinnlæringa?	10
2.4.2 Funksjonell bokstavinnlæring	12
2.5 Rammeleik som metode	12
2.6 Kartlegging i bokstavinnlæringa	13
2.6.1 Statisk kartlegging	14
2.6.2 Dynamisk kartlegging	14
2.7 Læraren sine haldningar og kompetanse til leik.....	15
3 Metode	17
3.1 Kvalitativ forskingsmetode	17
3.1.1 Hermeneutisk fenomenologi	18
3.2 Utval	19
3.3 Datainnsamling.....	21
3.3.1 Observasjon	21

3.3.2 Semistrukturert intervju.....	23
3.4 Databehandling.....	24
3.4.1 Transkripsjon.....	25
3.4.2 Tematisk analyse	26
3.5 Metodiske refleksjonar	27
3.5.1 Reliabilitet	28
3.5.2 Validitet	29
3.5.3 Forskingsetiske vurderingar	29
4 Presentasjon og analyse av funn	31
4.1 Lærarane sine forteljingar om leik og leikprega aktivitetar	31
4.1.1 Lærarane si oppfatning av leikomgrepet	32
4.1.2 Verdien av leiken	32
4.1.3 Bruken av leik og leikprega aktivitetar i bokstavinnlæringa.....	33
4.1.4 Lærarinitiert og elevinitiert leik i klasserommet	35
4.1.5 Lærarstyrt og elevstyrt leik i klasserommet	36
4.2 Observerte læringsaktivitetar i klasserommet	37
4.2.1 «Snøballkrig» - Kim.....	37
4.2.2 «Dyrlege» - Kim.....	38
4.2.3 «Villkatten» - Trude	39
4.2.4 «Beebåt» - Trude	39
4.2.5 Lesekorpset - Kim	40
4.3 Oppsummering av funn på tvers av analysekategoriane	40
5 Drøfting	42
5.1 Tolkinga og synet på leik	42
5.2 Omsynet til dei yngste elevane.....	43
5.3 Arbeidsmetodar i klasserommet.....	45
5.3.1 Formelle og funksjonelle arbeidsmetodar knytt til bokstavinnlæringa.....	45

5.3.2	Initiativ til og styringa av leiken	46
5.3.3	Læraren si oppfølging av elevane i læringsaktivitetane	48
6	Avslutning og vegen vidare.....	49
	Referansar	51
	Liste over vedlegg	56

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og mål for studien

Leik i skulen har hatt ulikt fokus i læreplanane opp gjennom tidene. Når seksårsreforma blei innført i 1997, blei alderen for skulestart senka frå sju til seks år. I tråd med denne reforma auka også fokuset på leik i skulen, der målet var å gje elevane ein god overgang frå barnehage til skule. Det blei difor stilt krav til at det første året på skulen skulle ha eit klart førskulepreg, der ein skulle leggje vekt på læring gjennom leik og utforsking (Veiteberg et al., 1996, s. 73). Likevel har ulik forskning sett at dette ikkje har fungert i praksis, av ulike årsaker.

Resultata av seksårsreforma gav ikkje meir leik i undervisninga, ifølge Haug (2015, s. 408). Fokuset på leik minskja både som pedagogisk verkemiddel, men også som motivasjonskjelde i undervisninga for elevane, skriv Haug vidare (2015, s. 408). Også når Kunnskapsløftet i 2006 blei innført, forsvann leiken gradvis frå klasseromma. LK06 la i større grad vekt på dei grunnleggande ferdigheitene som lesing, skriving og rekning, samtidig som at testing og kartlegging knytt til internasjonale testar som PIRLS, PISA og TIMSS tok stor plass i skulen (Palm et al., 2018, s. 17–19). I utredninga av *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8, s. 8) kom det fram at noko av det som burde bli revidert frå LK06, var å få eit auka fokus på å la elevane utforske og skape. Kompetanse i å utforske og skape kan på ulike måtar bli sett på i samanheng med leik og leiken si betydning for læring. Når Fagfornyninga kom i 2020 (LK20), viste læreplanen eit auka fokus på leik i skulen. I artikkelen *De yngste barna i skolen*, viser det seg at i tråd med læreplanane har ein gjennom dei nye kompetansemåla lagt vekt på dei yngste elevane sine behov for å lære gjennom leik, utforsking og praktiske tilnærmingar (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Vidare skildrar dei også at:

Lek og læring er tett knyttet sammen. Begge områdene er avhengig av hverandre, og fyller barns hverdag med viktig innhold for at barn skal utvikle seg. De beste læringsresultatene oppnås når kognitive og emosjonelle læringsprosesser går parallelt. Læreren må derfor både planlegge for læring og legge til rette for læring i situasjoner som oppstår underveis (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Delrapportane *Hit og dit eit steg – sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse* (Bjørnstad et al., 2022) og *Et blikk inn i*

førsteklasserommet – Lek, læring og vennskap (Bjørnstad et al., 2023) fungerer begge som evaluering av seksårsreforma, samtidig som at dei har eit stort fokus på korleis ein kan arbeide med leik i norsk- og matematikkundervisninga. I den nyaste delrapporten ser dei blant anna på leiken og leiken sin plass i begynnaropplæringa, og ser at lærarar nyttar varierte undervisningsformer særleg knytt til bokstavinnlæringa. Rapporten viser at få lærarar arbeider med rim og stavingar opp mot bokstavinnlæringa, og den gjev i tillegg lite informasjon om kvifor lærarane vel dei arbeidsmåtane dei gjer (Bjørnstad et al., 2023, s. 110). Det er difor vanskeleg å vite kor bevisst lærarane er med å nytte kompetansemåla i val av arbeidsmåtar knytt til bokstavinnlæringa.

I læreplanen i norsk etter 2. trinn skildrar det eine kompetansemålet at eleven skal «uttrykkje tekstopplevingar gjennom leik, song, teikning, skriving og andre kreative aktivitetar» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Dette kompetansemålet viser direkte at læraren skal arbeide med leik i undervisninga, på ulike måtar. Det finst også kompetansemål som skildrar at eleven skal «trekkje bokstavlydar saman til ord under lesing og skriving», og «leike med rim og rytme og lytte ut språklydar og stavingar i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Alle desse måla er relatert til begynnaropplæringa i norsk, og dei kan også direkte eller indirekte knytast opp mot bokstavinnlæringa til elevane. Alle desse kompetansemåla gjev også moglegheit for at læraren kan nytte leik i undervisninga, men det er ingen retningslinjer for korleis det skal utførast.

I boka *leik i norskfaget* skriv Selås og Skattør at norskfaget er det største faget i norsk skule, som skal danne elevane som menneske og gi dei reiskapar til å fungere godt i samfunnet (2023, s. 11). Vidare skriv dei at mange barn slit med å trivast på skulen, og at ein difor treng ei retning som kan bidra til auka læring og meistring blant barna. På bakgrunn av dette argumenterer dei for at leik skal kunne nyttast som eit verktøy til å gje barn gode opplevingar samt ferdigheitstrening. Dei legg også vekt på utfordringane ein kan møte på knytt til leik i norskfaget, nemleg at det er eit uutnytta potensial og at leikomgrepet kan oppfattast på mange ulike måtar (Selås & Skattør, 2023, s. 12). I denne studien vil eg bidra med kunnskap om korleis leik og leikprega aktivitetar blir brukt og kva syn lærarane har på dette.

Til tross for at fokuset på leik fekk ein ny betydning i tråd med seksårsreforma, har vi i dag ein læreplan der betydninga av leik kjem endå tydelegare fram. Dette gjeld både i form av kompetansemål knytt til kvart fag, men også som ein del av den overordna læreplanen. Som framtidig norsklærer er det viktig å vite korleis eg kan nytte leik i undervisninga på ein måte

som kan bidra til å utvikla læringa til elevane, men også for elevane si motivasjon for læring. Særleg er dette viktig knytt til dei yngste elevane for å skape ein god overgang frå barnehage til skule. Difor er målet i denne masteroppgåva å få ei auka kunnskap kring korleis lærarar arbeidar med leik i bokstavinnlæringa på 1.trinn, og korleis lærarane sjølv forstår omgrepet leik. Føremålet med prosjektet er altså å bringe fram kunnskap om korleis lærarar definerer leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, nærare bestemt i bokstavinnlæringa, samstundes å kunne bidra didaktisk ved å drøfte konkrete eksempel på korleis dette blir gjennomført i klasserommet.

1.2 Problemstilling

Tematikken kring leik i bokstavinnlæringa og forskinga som er presentert under *bakgrunn og mål for studien* er bakgrunnen for det eg ynskjer forske på i dette prosjektet. I tillegg til målet for studien, vil eg også sjå på kva måte leiken blir brukt i undervisninga, som til dømes elevstyrt eller lærarstyrt leik, og utifrå dette undersøkje kva rolle denne leiken har for både elevane og lærarane i klasserommet. Forskingsprosjektet skal dermed belyse følgjande problemstilling:

Kva syn har lærarar på det å bruke leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, og korleis brukar dei leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa på 1. trinn?

For å svare på denne problemstillinga er det viktig å undersøkje korleis desse lærarane forstår omgrepet leik, og på kva måte lærarane kan oppleve at leikprega undervisning kan påverke (lære-)motivasjonen til elevane. I forlenging av problemstillinga har eg difor formulert følgjande forskingsspørsmål:

Korleis skildrar lærarane sitt eige syn på leik og leikprega aktivitetar?

Korleis skildrar lærarane bruken av leik og leikprega aktivitetar i norsktimar generelt og i samband med bokstavinnlæringa?

Korleis brukar lærarar leik og leikprega aktivitetar i samband med bokstavinnlæringa, og kva typar av leik og aktivitetar dominerer i denne undervisninga?

1.2.1 Avgrensingar

Føremålet til denne studien er å sjå på lærarane sine meiningar om og arbeidsmåtar når det gjeld leik i bokstavinnlæringa. Difor har eg valt å ikkje legge vekt på elevane sine synspunkt og meiningar om leik i undervisninga. Dette gjeld også i observasjonen i klasserommet, då

målet er å sjå korleis læraren legg opp undervisninga til elevane, og ikkje korleis elevane sjølv arbeider. I tillegg til dette, har eg valt å avgrense forskinga til å berre omhandle lærarar på 1.trinn. Dette først og fremst fordi eg skal fokusere på bokstavinnlæringa, som tek størst plass på 1.trinn. Det er også fordi eg i stor grad vil samanlikne resultata mine med evalueringa av seksårsreforma, som i stor grad presenterer arbeidet til lærarane på 1.trinn, blant anna knytt til bokstavinnlæringa. Dette omfattar særleg delrapporten *Et blikk inn i førsteklasserommet – Lek, læring og vennskap* (Bjørnstad et al., 2023).

Når eg i dette forskingsprosjektet er ute etter både haldningane og arbeidsmåtane til lærarane, var det mest føremålstenleg å velje ei kvalitativ tilnærming, framfor ein kvantitativ tilnærming. Ved å foreta både intervju, observasjon og ettersamtale av lærarane, har eg moglegheita til å gå i djupna kring temaet og dei forskingsspørsmåla som blir stilt.

1.2.2 Omgrepsavklaring

I denne masteroppgåva brukar eg nokre sentrale omgrep som blir mykje nytta i ulike delar av teksten. Dette er omgrep som i andre kontekstar kan forklarast på ein annan måte, og for å unngå uklarheiter i oppgåva vil desse no bli forklart nærmare.

Leikande læring er forklart i avsnitt 2.2, under *leik i eit læringsperspektiv*. Her skil eg mellom tre typar leikande læring, nemleg den lærarstyrte leiken, elevstyrt leik/fri leik og rettleia leik. Dette er alle former for leik som har betydning i ei læringskontekst. Kva betydning desse omgrepa har for elevane si læring, blir nærmare forklart under kapittel 2.2.

Bokstavinnlæringa er eit omgrep som i denne masteroppgåva vil omfatte både formell og funksjonell bokstavinnlæring, som er skildra nærmare under delkapittel 2.4.1 og 2.4.2. Denne masteroppgåva omhandlar bokstavinnlæring og korleis lærarar legg til rette for dette, og desse to omgrepa vil difor vere gjennomgåande aktuelle gjennom heile oppgåva.

Begynnaropplæringa er også eit omgrep som kan ha ulike tydingar. Difor er det viktig å poengtere at begynnaropplæringa i denne oppgåva handlar om den første lese- og skriveopplæringa i norskfaget, der bokstavinnlæringa står sentralt.

1.3 Disposisjon

Denne oppgåva vil vere delt opp i ulike kapittel som omfattar: innleiing, teori og tidlegare forskning, metode, presentasjon og analyse av funn, drøfting og avslutning.

Innleiinga er allereie presentert, med bakgrunn og mål for studien, problemstilling og avgrensing. I teoridelen vil grunnleggande teori som er relevant for denne oppgåva bli

presentert, samt tidlegare forskning på desse områda. Det vil dreie seg om omgrepet leik, bokstavinnlæring, rammeleik, kartlegging og lærarar sine meiningar om leik. I metodedelen vil eg gjere greie for dei forskingsmetodiske vala som er gjort i denne oppgåva, som val av metode, utval, datainnsamling, databehandling og metodiske refleksjonar. I delen som omfattar presentasjon og analyse av funn skal eg presentere dei resultata av den innsamla empirien, før eg i drøftinga vil diskutere funna opp mot teoridelen. Avslutninga vil innehalde avsluttande kommentarar til denne oppgåva, og tankar om vidare forskning.

2 Teori og tidlegare forskning

Funna i denne masteroppgåva er empiristyrte, og empirien blir samla inn gjennom intervju, observasjon av og samtale med lærarar som arbeider på 1.trinn. Denne empiriinnsamlinga fokuserer på lærarar sine meiningar og arbeidsmåtar når det gjeld lek i undervisninga, noko som betyr at eg tek utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Dette er ein teori som er utarbeida av Lev Vygotsky, som var ein psykolog med særleg fokus på utviklingsteori og pedagogikk. Sosiokulturell læringsteori handlar om at elevar lærer i samhandling med andre og i ulike aktivitetar (Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s. 164). Eit viktig moment i det sosiokulturelle læringssynet er det som blir kalla den nærmaste utviklingssona til eleven. Den skildrar avstanden mellom det eleven meistarar på eiga hand, versus det eleven lærer ved å få hjelp av ein lærar eller elev (2018, s. 164). Den sosiokulturelle læringsteorien vil vere relevant i store delar av masteroppgåva, både fordi ein i denne masteroppgåva ser på korleis lærarane legg opp til leikaktivitetar som kan krevje samhandling med både lærar og medelevar, men også fordi det er relevant å vite korleis lærarane arbeider med den nærmaste utviklingssona til elevane. Både i intervjuguiden og i observasjonsmateriale av lærarane, blir arbeidet med dette i klasserommet lagt vekt på.

Lærarane sitt pedagogiske syn vil vise igjen i undervisninga for elevane, og gjennom intervju og observasjon kan ein sjå at lærarar kan ha ulike haldningar og tankar inn mot eit tema om lek og leikprega undervisning. Difor vil eg i dette kapittelet ta utgangspunkt i ulike definisjonar av lek og måtar å utføre lek på, samt å sjå på leiken si betydning inn mot begynnaropplæringa, og særleg bokstavinnlæringa. Det vil også bli sett på leiken si betydning for dei minste elevane, særleg knytt til overgangen mellom barnehage og skule. Eg vil også trekke fram døme på ulike måtar å gjennomføre lek i bokstavinnlæringa, og heilt kort gjere greie for lærarane si kartlegging av elevane. Til slutt skal eg sjå på kva faglitteraturen seier om læraren sine haldningar og kompetanse når det gjeld lek, då dette har stor betydning for arbeidsmåtar som blir valt i undervisninga.

2.1 Omgrepet lek

Lek kan bli og blir definert på mange ulike måtar. Selås og Skattør (2023) skriv at det finst ulike formar for lek, men dei skil mellom den frie leiken og lek i læringsperspektiv. Dei beskriv at den frie leiken inneheld moment som «det sjølvstyrte, det som ikkje har eit tydeleg mål, og det gedefylte» (Selås & Skattør, 2023, s. 20). Det er likevel vanskeleg å kome med

ein god definisjon på leik, slik Lillemyr (2020, s. 15) bekreftar. Han argumenterer for at leik er eit omgrep som har vore og er i endring, innanfor ulike disiplinær og teoretiske retningar.

I denne masteroppgåva vil den teoretiske retninga bli avgrensa til den leiken som skjer på skulen, i eit læringsperspektiv. Det er difor viktig for oss å vite noko om korleis synet er på leik og læring kombinert med kvarandre. Ved å vite noko meir om leiken som skjer i eit læringsperspektiv, vil det vere med på å skilje leik og leik i eit læringsperspektiv frå kvarandre. Det vil også vere relevant for resten av oppgåva, då ein vil referere til desse omgrepa aktivt i oppgåva. I det neste delkapittelet vil vi difor sjå meir på leik i eit læringsperspektiv, meir detaljert enn det generelle leikomgrepet.

2.2 Leik i eit læringsperspektiv

Kva leik i eit læringsperspektiv tyder er sentralt å vite noko om i denne masteroppgåva. Broström (2019, s. 47–53) definerer ulike former for leik i skulen, og dreg også fram den leikande læringa. Det blir fortalt at denne typen leik skal ha læring som mål, og at den leikande læringa skal kunne knytast til skulen sine fag. Det blir også lagt vekt på at det er dei tilsette som har ansvaret for leiken, i denne forma for læring. Dette er også kjent som lærarinitiert og lærarstyrt leik, som Selås og Skattør (2023, s. 43) beskriv.

Den lærarinitierte og den lærarstyrte leiken er mykje brukt i skulen, forklarar Selås og Skattør (2023, s. 43). Her er det læraren som legg til rette for leiken og styrer den, og kan dermed bestemme progresjon og innhald. Vidare argumenterer dei for at den lærarstyrte leiken kan fungere som eit stillas i elevane si læring, fordi sjølv om læraren lagar rammer for leiken og kjem med forslag, kan dei likevel bruke elevane sine innspel til å føre utforskinga vidare (Selås & Skattør, s. 45, 2023). Dette betyr at til tross for at leiken er lærarstyrt, vil elevane ha moglegheit til å påverke leiken, sjølv om den går føre seg i eit læringsperspektiv. Det motsette av lærarstyrt leik er ein elevstyrt leik, der det må det vere rom for elevmedverknad, der elevane får moglegheit til å bidra med blant anna kreativitet, humor og nysgjerrigheit (Selås & Skattør, s. 46, 2023).

Til tross for at Broström (2019, s. 47–53) argumenterer for at leik knytt til læring burde vere lærarstyrt, meiner til dømes Skram at elevane også lærer godt i elevstyrt leik. «Barn og unge lærer ved at dei arbeider med det dei opplever og erfarer i verda rundt seg via sansane sine i leik og alle typar aktivitet» (Skram, 2016, s. 161). Di meir leik elevane møter i form for forestillingsleik, fantasileik og dramaleik i tidleg alder, di betre vil deira utvikling av

litterasitet bli, skriv Selås og Skattør (2023, s. 59). Denne type leik kan også bli sett på som elevstyrt leik eller fri leik, sidan det i desse situasjonane er eleven som styrer leiken.

I tillegg til lærarstyrt leik kan eit tredje perspektiv på leik vere relevant, og det er såkalla rettleia leik. Dette omgrepet blir forklart av Selås og Skattør, der dei fortelt at rettleia leik, eller «guided play» er kombinasjonen av lærarinitiert og elevstyrt leik, der elevane skal arbeide vidare med innspela til læraren (2023, s. 46). Også Edwards fokuserer på dette perspektivet, og fortel at rettleia leik blei sett på som verdifullt for lærarane, fordi dei kunne nytte den type leik til å illustrere omgrep for barna (2017, s. 8). Edwards meiner også at alle dei tre perspektiva på leikprega læring er nyttig for lærarane å fokusere på fordi dei gjev utbytte på ulike måtar til både elevane og lærarane. Ho meiner at lærarstyrt leik, elevstyrt leik og rettleia leik vil saman ha lik pedagogisk verdi for elevane, samstundes som at ho legg vekt på at det er mogleg å nytte ulike typar leik i ulike kombinasjonar for å støtte læring (2017, s. 8).

I forskingskartlegginga *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* (Lillejord et al., 2018, s. 13) viser dei til at det finst avgrensa forskning på leik og læring dei første skuleåra. I den forskingskartlegginga tar dei utgangspunkt i blant anna Broström (2017) sin artikkel, som konkluderer med at leikbasert læring må byggje på tre grunnleggande premisser, nemleg at:

1. «Barnet er aktivt, det lærer mens det samhandler og kommuniserer med andre» (Broström, 2017, s. 9)
2. «Aktivitetene oppleves som meningsfulle og samsvarer med målene for aktivitetene» (Broström, 2017, s. 11)
3. «Læring betraktes som en skapende, produktiv, kreativ og fantasistimulerende aktivitet» (Broström, 2017, s. 11).

Om lærarane har same eller ulik oppfatning knytt til leikbasert læring som desse tre prinsippa, er sentralt å vite noko om for å forstå arbeidsmåtane dei vel. Korleis ein skal gjennomføre leiken i eit læringsperspektiv, er opp til kvar enkelt lærar. Til tross for at forskingskartlegginga *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* viser til avgrensa forskning knytt til leik og læring, skriv Bjørnstad et al. (2023, s. 64) at lærarane nyttar leikprega undervisning i ulik grad, og at særleg stasjonsundervisning er ein metode som blir mykje brukt i tråd med leikprega læring. Dei skriv at dei lærarane dei har intervjuja, ser på stasjonsundervisning som positivt fordi det inkluderer variasjon, samarbeid,

bevegelse, praktiske aktivitetar og læring gjennom lek (2023, s. 64). Dei vektlegg også at ein slik type undervisning gjev elevane rom for differensiering og tilrettelegging av oppgåver, som gjer at lærarane har moglegheit til å møte elevane sine behov og interesser (2023, s. 64). Dette kan vise til at desse lærarane har ei forståing for dei grunnleggjande prinsippa som Broström legg vekt på i leikbasert læring.

2.3 Leiken i overgangen mellom barnehage og skule

I førre kapittel såg ein at Lillejord et al. (2018, s. 13) skreiv at det finst avgrensa forskning knytt til lek og læring i dei første skuleåra. Likevel hadde seksårsreforma som mål om å vektlegge læring gjennom lek og utforsking (Veiteberg et al., 1996, s. 73). Haug hevda også at det viste seg at det var krevjande å vidareføre leiken frå barnehagen til skulen, og at lek som pedagogisk verkemiddel og lek som inspirasjons- og motivasjonselement i undervisninga fekk liten plass (2015, s. 408). I tillegg til det argumenterer Becher et al. (2019, s. 20) for at både lærarar og føresette melder om at det i dag er ein tradisjonell undervisning som er dominerande, med fokus på leseferdigheiter, rask bokstavprogresjon, lærarstyrt formidling, stillesitting og individuelt skulearbeid. Dette vekker bekymring, skriv Becher et al. (2019, s. 20). Likevel er det viktig å vite noko om betydninga leiken har for dei yngste elevane på skulen, og dei eldste barna i barnehagen. Samanhengen mellom desse kan fortelje noko om kva lærarane burde fokusere på i denne overgangen.

I Barnehageloven skriv dei derimot at «Barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang» (Barnehageloven, 2005, § 2 a). I rammeplanen for barnehagen sine oppgåver og innhald kan ein også lese at «De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen» (Forskrift for rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold, 2017). Det står ingenting om kva denne samanhengen inneber, men når ein veit at leiken har ein sentral plass i barnehagen, kan ein anta at det er naturleg at denne blir overført til skulen, for å skape ein god overgang frå å vere barnehagebarn til barneskuleelev.

Becher et al. (2019, s. 17) viser til at all forskning dei har teke utgangspunkt i, argumenterer for at «en kontinuitet mellom ulike utdanningssystemer og en positiv start på skolen bidrar til langsiktige og gode læringsbetingelser for barna både sosialt og kognitivt» (Becher et al., 2019, s. 17). Dette kan på mange måtar bli knytt til lek, sidan dette har så stor plass i både barnehagen og på småskulen. Når seksårsreforma kom, arbeida barnehagelærarane for at dei

skulle ha ei større rolle blant dei yngste elevane i skulen, skriv Haug (2019, s. 38). Han skildrar at det var stor skilnad på korleis barnehagelærarane og lærarane i skulen arbeide med leik i skulen, der det anten blei leik eller undervisning, og barnehage eller skule. Han argumenterer vidare for at tradisjonane i barnehage og skule knytt til leik er såpass ulike at ein må arbeide for å skape ei felles forståing om kva type leik ein skal ha i skulen (Haug, 2019, s. 29). Korleis ein skal få til dette, har forskarar ulike meiningar om.

Skram ser på samanhengen mellom leik og læring for dei yngste elevane. Der argumenterer han for at dersom ein skal lukkast med å få med «det beste frå barnehage og skule», må både barnehagelærarar og grunnskulelærarar ha ei felles forståing for omgrepa leik og læring (2016, s. 92). Utfordringa her er ikkje at pedagogar ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om leik eller læring, men heller om desse omgrepa i eit samla perspektiv. Her understrekar Skram to ting som må ligge til grunn for at leikande læring skal fungere for dei yngste elevane. Det er først og fremst er at læraren må vere bevisst på skilnaden mellom eigenverdien leiken har for barn og leiken som ein metode for læring. Det andre er at lærarane må godta at elevane får møte meir strukturerte læringsaktivitetar utan at læraren må føle at ein må leggje det opp som leik (Skram, 2016, s. 92–93). Dei samanliknar dette med Piaget sine tankar om akkommodasjon og assimilasjon, altså forholdet mellom å erkjenne ny kunnskap og det å bruke, eksperimentere, leike med og arbeide med det erkjende (Skram, 2016, s. 93).

2.4 Kva kjenneteiknar bokstavinnlæringa?

Bokstavinnlæring og bokstavkunnskap er omgrep som omfattar mykje, og er ein grunnleggjande del i samband med lese- og skiveutviklinga til elevane. Engen og Håland (2005, s. 24), beskriv bokstavlæring slik:

Å lære bokstavene dreier seg om å oppdage og bli kjent med det alfabetiske prinsippet, dvs. lære at – og hvordan – språklyder i talespråket kan omsettes til bokstaver. Å utvikle slik innsikt krever at en kan identifisere språklyder i talespråket, at en kjenner bokstavformene og at en kan kople språklyder med bokstaver og omvendt (Engen & Håland, 2005, s. 24).

Vidare blir det også vektlagt at bokstaver må lærast grundig, og det gjeld både bokstaven si form, namn og språklyd (s. 25). Også Jones et al. (2013, s. 81) poengterer at desse elementa ved bokstavkunnskap er essensielt for å kunne lære å skrive og lese. Jones et al. argumenterer også for at det må skje ei endring i bokstavinnlæringa, fordi den tradisjonelle bokstavinnlæringa i skulen ikkje er den mest effektive måten å auke bokstavkunnskapen på,

for alle elevar (2013, s. 81). For å få ei optimal bokstavinnlæring, treng lærarane kjennskap til korleis dei kan utføre denne undervisninga på ein måte som gjev både meistring, læring og motivasjon for elevane. Difor er det også viktig å vite noko om kva funksjonell og formell bokstavlæring er, og kva desse har å bety for elevane si bokstavinnlæring.

Formell bokstavinnlæring har gjennom mange år vore ein tradisjonell måte å undervise i bokstavinnlæringa på i norske skular. Rygg skriv at denne type bokstavinnlæring har ein sterk tradisjon i norsk skule, der ein introduserer elevane for ein ny bokstav i veka, som ein måte å innleie den første lese- og skriveopplæringa på. Denne introduksjonen inneheld ofte tradisjonelle arbeidsmetodar, som forming av bokstavar for hand og med blyant (2016, s. 52). Jones et al. (2013, s. 81) såg på denne tradisjonelle bokstavinnlæringa som problematisk. Dei argumenterte for at denne type bokstavinnlæring var uheldig både for elevar med god og mindre god kjennskap til bokstavane. På eine sida meinte dei at det ville vere unødvendig å bruke 26 veker på ei bokstavinnlæring for elevane som hadde god kjennskap til bokstavane. På ei anna side vil dette vere uheldig då ein i løpet av det første skuleåret vil få lite tid til repetisjon av bokstavane, noko som kan påverke både lese- og skriveferdigheitene til elevane (s. 81).

Også i evalueringa av seksårsreforma, delrapport 2 (Bjørnstad et al., 2023, s. 108–110) ser ein eksplisitt på korleis bokstavinnlæringa går føre seg i ulike klasserom. Resultata viser at bokstavinnlæringa jamt over er svært generell, ofte der dei følgjer opplegg gjeve av lærebøker. Denne ferske rapporten viser at bokstavinnlæringa i klasserommet i dag jamt over kan bli sett på som formell, med lite eller ingen formar for lek knytt til den formelle bokstavinnlæringa.

Også Jeremiassen et al. (2024) kritiserer den formelle bokstavinnlæringa, og argumenterer for at elevane i 1. klasse treng å utvikle bokstavkunnskapane sine på ei meir funksjonell måte, der elevane til dømes nyttar si eiga kunnskap kring skrift og bokstavar i samspel med andre elevar. Her samanliknar Jeremiassen et al. (2024) formell bokstavinnlæring med rask bokstavprogresjon, noko dei ser på som uheldig i forhold til å utvikle elevane sine ulike ferdigheiter. I tillegg til dette vil den formelle bokstavinnlæringa påverke lysbetonte aktivitetar som er meir sentralt knytt til den funksjonelle bokstavinnlæringa, som til dømes ulike former for lek (2024).

2.4.2 Funksjonell bokstavinnlæring

Dersom eit barn skriv med fokus på å skrive på å skrive om noko konkret, vil bokstavane få ein funksjonell dimensjon (Frost, 2009, s. 259). Denne funksjonelle dimensjonen vil styrkast når barnet leikar med ord og språk, som vil bidra til å utvikle eleven si funksjonelle bokstavkunnskap (Frost, 2009, s. 259). Rygg beskriv funksjonell bokstavinnlæring som eit alternativ til den formelle bokstavinnlæringa (2016, s. 52). Funksjonell skriving handlar om at barna kommuniserer gjennom skriving i ein meningsfull kontekst (Rygg, 2023, s. 94). Rygg skriv også at i arbeidet med funksjonelle bokstavkunnskapen, kan leik vere eit godt utgangspunkt for å skape språkutvikling, ytringslyst og skrivekompetanse, særleg dersom elevane får arbeide på ein utforskande måte (2023, s. 93). Solheim et al. (2022), referert i Rygg (2023, s. 94) skriv at dersom fokuset i begynnaropplæringa er for einseitig knytt til bokstavlæring, teknisk innkoding og rettskriving som i den formelle bokstavinnlæringa, kan dette påverke den meningsskapande prosessen til elevane. På same måte beskriv Frost (2003, s. 41) at bokstavkompetanse kan bli funksjonell ved at læraren og elevane arbeider med lesing i ein praktisk kontekst, som til dømes ved å eksperimentere med samanhengen mellom lyd og skrift, med ulike prosjekt som gjev læraren moglegheit til å skape samtalar med elevane kring kva som bør fokuserast på ved lesing.

Funksjonell bokstavinnlæring handlar altså om at lærarane fokuserer på å knytte bokstavinnlæringa mot den første lese- og skriveopplæringa til elevane i ein kontekst som kan vere særleg meningsfull for elevane. Å finne ut korleis læraren kan utføre funksjonell bokstavinnlæring i klasserommet kan difor vere avgjerande for elevane si læring og motivasjon. Rygg har til dømes sett på ulike måtar å utføre leik på i den funksjonelle bokstavinnlæringa, der rammeleik er ein metode som har mykje fokus (2023, s. 98–107).

2.5 Rammeleik som metode

Tidlegare har vi delt inn leiken i to ulike metodar: fri leik og leik i eit læringsperspektiv. I denne masteroppgåva er begge deler relevant, men vi har mest fokus på leik i eit læringsperspektiv knytt til bokstavinnlæringa. I tillegg til dette har vi sett på elevstyrt og lærarstyrt leik, og kva rolle desse har i samband med kvarandre. Korleis ein skal implementere leik i eit læringsperspektiv i klasserommet, kan vere vanskeleg å vite. Ein type leik som er mykje brukt i samband med dette, er rammeleik. «Rammeleik er et eksempel på en språkstimulerende lekesituasjon som legger til rette for skriftspråklig undring og oppdagelse, og som kan være med på å viske ut skillet mellom lek og læring» (Myran & Håland, 2018, s.

53). Broström (2019, s. 51) beskriv rammeleik som ein meir organisert form for rolleleik, der elevar og lærarar planlegg leiken saman, og at leiken varer over tid. Det er ulike måtar å utføre rammeleik på, men Bingham et al. har lagt til grunn tre prinsipp som burde ligge til rette for utføringa av rammeleik knytt til lesing, skriving, og sjølvstendig tenking. Desse prinsippa er å etablere området leiken skal skje, å trekke merksemd til ulikt skrivemateriale, og at læraren er aktiv og deltakande i skrivinga (2018, s. 604–608).

Det finst ulike døme på rammeleik som kan gjennomførast der fokuset ligg på lesing og skriving, og Rygg (2023, s. 98–107) skildrar nokre av dei. Eit døme som er lagt fram er forfattarveke, der ei første klasse skulle lære om Thorbjørn Egner, for så å sjølv vere forfattarar og illustratørar. Læraren laga nokre kriterium for korleis boka skulle vere, som omhandla boka si utforming, illustrasjonar og krav om både digital og fysisk bok (s. 103). På denne måten fekk elevane til dels frie rammer til å sjølv utforske og velje korleis dei skulle ta tak i oppgåva.

Ein anna form for rammeleik, skildra av Bingham et al. (2018, s. 605), gjekk ut på at elevane skulle gjennomføre eit rollespel som handla om å jobbe i blomsterbutikk. Knytt til denne leiken fekk elevane ulike oppgåver, som gjekk ut på å skrive namn på ulike blomster, merke blomsterpotter, og skrive kvitteringar. I denne aktiviteten nytta elevane ulikt materiell som kort, bestillingsskjema, bilete, blomster og namneetikettar til dei ulike blomstrane. I arbeidet med dette hjalp læraren elevane der det var nødvendig undervegs.

I begge desse eksempla for rammeleik såg ein at alle tre prinsippa til Bingham et al. (2018, s. 604–608) for å utføre rammeleik låg til grunn, med å inkludere ein atmosfære som gjer det enklare for elevane å leve seg inn i aktiviteten, nødvendig materiell og lærarretteleing.

2.6 Kartlegging i bokstavinnlæringa

For at lærarane skal vite kva elevane treng å lære i forhold til bokstavinnlæringa, er det nødvendig å ha noko kjennskap til eleven sin progresjon. Ein måte å få kjennskap til dette på, er å kartlegge elevane. Kartlegging av elevane kan gå føre seg på ulike måtar, og ein kan til dømes skilje mellom systematisk og dynamisk kartlegging. Dynamisk kartlegging kjenneteiknast ved at læraren støttar eleven i arbeidet med å løyse oppgåver, medan systematisk kartlegging handlar om at eleven utfører oppgåver utan noko form for lærarstøtte undervegs (Michaelsen, 2018, s. 139). Korleis læraren kartlegg elevane, både statisk og dynamisk, kan ha betydning for korleis lærarane legg opp undervisningsøktene, særskild med tanke på ulike leikaktivitetar. På same måte kan kartlegginga ha betydning for korleis ulike

leikaktivitetar blir gjennomført av elevane, alt ettersom kva rammer lærarane gjev dei. Kartlegginga av elevane vil også ha betydning for korleis læraren legg til rette for leik i undervisninga for enkeltelevar.

2.6.1 Statisk kartlegging

Statisk kartlegging av til dømes leseferdigheiter blir som regel gjennomført ved hjelp av obligatoriske prøver som eleven skal meistre heilt på eiga hand, utan anna hjelp enn læraren sine instruksjonar i heilklasse (Dahle et al., 2016, s. 11). Målet med denne kartlegginga er å avdekke kva eleven meistar og kva eleven treng hjelp med for å utvikle gode leseferdigheiter (Michaelsen, 2018, s. 144). I tillegg til å avdekke kva elevar som treng ekstra støtte i leseopplæringa, har også standardiserte kartleggingsprøver som føremål å informere skulen om korleis det står til med elevane si leseutvikling i eit større perspektiv, skriv Michaelsen vidare (2018, s. 145). Dette er positivt fordi ein kan fokusere på kompetanse og tiltak som ein veit skal fungere, men det kan også føre til at nokre typar læringsinnhald og metodar blir innsnevra (Frost, 2009, s. 272–273). Dette kan gjelde metodar som praktiske, estetiske og kreative arbeidsformer, som igjen kan påverke leik og skapande læringsprosessar, som er nødvendig for trivsel og utvikling samt kreativ og meningsfull læring for dei yngste elevane (Michaelsen, 2018, s.145).

2.6.2 Dynamisk kartlegging

Dynamisk kartlegging byggjer på eit sosiokulturelt lærar- og elevsyn, og har som mål å vise kva eleven meistar aleine og med litt hjelp (Michaelsen, 2018, s. 46). I dynamisk kartlegging skal eleven følgast over tid, ved at læraren gjev eleven støtte på dei nivåa det trengs. Dette skal kunne gi læraren verdifull kunnskap om kvar enkelt elev sitt grunnlag for å lese, og det gjev læraren moglegheit for å tilpasse undervisninga frå skulestart (Michaelsen, 2018, s. 46).

Også i skriveutviklinga til eleven er det ulike måtar læraren kan bidra med dynamisk kartlegging for elevane. Å nytte stillasbygging i elevane sin skriveprosess kan vere særleg givande, altså når læraren støttar elevane der det er nødvendig undervegs i skriveprosessen. Svanes og Andersson-Bakken skriv at læraren sin stillasbygging kan vere eit bidrag til elevane si kognitive utvikling (2018, s. 181). Denne stillasbygginga kan skje ved at læraren utfordrar elevane gjennom spørsmål, slik at læraren byggjer på elevane si sjølvstendige tenking (Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s. 181). Også Bentsen og Håland understrekar viktigeita med stillasbygging og skrivning, særleg knytt til leikprega aktivitetar. Dei skriv at i skrivning knytt til leikprega aktivitetar er det viktig at læraren er aktiv, og hjelp til med

skrivninga der det er nødvendig. Denne hjelpa kan bety at læraren går inn i ei leikande rolle, hjelp eleven med å finne idear til kva som kan skrivast, og hjelpe til med å lytte ut språklydar i det munnlege språket (2021, s. 50).

2.7 Læraren sine haldningar og kompetanse til leik

Korleis lærarane stelle seg til leik har mykje å sei for korleis det blir brukt i undervisninga. I forskingskartlegginga *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* skriv Lillejord et al. at leik ofte blir oppfatta som ein useriøs aktivitet som høyrer til fritida og som gjerne nyttast som påskjøning i skulen (2018, s. 14). Lillejord et al. argumenterer for at utfordringane ofte handlar om at lærarar i skulen ikkje har kunnskap om korleis dei skal planlegge læringsaktivitetar som støtter elevane si læring, og at skulen sine detaljerte læreplanar gjer det utfordrande for læraren å innføre leikbasert læring (2018, s. 14). Også Broström skriv at ein har ein lang veg å gå når det gjeld leik i eit læringsperspektiv. Han skriv også at ein del lærarar er skeptiske til å kombinere leik og læring, fordi dei er usikre på om dette fungerer (2019, s. 54). Kvifor det er blitt slik, kan det vere ulike grunnar til.

At lærarar er skeptiske til å kombinere leik og læring i skulen er kanskje ikkje så rart, når Johansson et al. argumenterer for at: «Gjennom våre erfaringer er vi blitt oppdratt til en todelt tenking der lek og læring blir mer og mer atskilt» (Johansson et al., 2019, s. 18). Vi kan difor tenke at tankane frå dei tidlegare læreplanane heng igjen, til tross for utforminga av ei ny læreplan i 2020 med eit anna fokus på leik enn i LK06.

Læraren sin kompetanse knytt til leik vil naturlegvis også ha ei betydning knytt til korleis dei nyttar leik i klasserommet. Vatne (2006, s. 81) skriv at forskning viser at dei lærarane som har ein kombinasjon av god fagkunnskap og eit stort leikrepertoar, nytta meir varierte undervisningsformer enn dei som ikkje hadde same kunnskap kring dette. Samstundes hadde det stor betydning å kjenne barnet, barnet sin kompetanse når det gjeld leik og læring og å kjenne faget sine moglegheiter (Vatne, 2006, s. 81).

Eit anna aspekt ein ser som spelar inn på korleis lærarane stiller seg til leik, er tidsperspektivet lærarane har. I delrapporten *Et blikk inn i førsteklasserommet – Lek, læring og vennskap* (Bjørnstad et al., 2023) skriv dei at alle 16 lærarar dei har intervjuja påpeiker at leik er viktig, både i form av til dømes fri leik, rettleia leik, rammeleik. Det som hindrar dei i å ta i bruk så mykje leik som dei ynskjer, er tidsramma dei har på skulen. Vidare skriv dei at til tross for at dei er klar over leiken si betydning for trygghet, læring og sosial kompetanse, blir dette ofte prioritert vekk til fordel for det faglege arbeidet, som til dømes i bokstavinnlæringa

(Bjørnstad et al., 2023, s. 63–64). Denne utsegna kan tyde på at lærarane ikkje set av mykje tid til leikprega aktivitetar i det faglege arbeidet, men ser på undervisning og leik som to ulike ting, slik Johansson et al. (2019, s. 18) også skildrar.

3 Metode

Dette kapittelet tar føre seg dei metodiske tilnærmingane eg har valt i dette forskingsprosjektet, for å svare på problemstillinga:

Kva syn har lærarar på det å bruke leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, og korleis brukar dei leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa på 1. trinn?

I tillegg til problemstillinga vil også forskingsspørsmåla ha betydning for den metoden som er valt i denne masteroppgåva, som er følgjande:

Korleis skildrar lærarane sitt eige syn på leik og leikprega aktivitetar?

Korleis skildrar lærarane bruken av leik og leikprega undervisning i norsktimar generelt og i samband med bokstavinnlæringa?

Korleis brukar lærarar leik og leikprega aktivitetar i undervisninga, og kva typar av leik og aktivitetar dominerer?

Det første eg vil starte med er å beskrive valet av den kvalitative forskingsmetoden, for så å sjå på det fenomenologiske perspektivet og den hermeneutiske tilnærminga som er nytta i oppgåva. Vidare vil eg fortelje om korleis utvalet mitt blei valt ut, basert på mi masteroppgåve. Deretter vil eg sjå på korleis datainnsamlinga har gått føre seg, der det vil bli presentert ei oversikt over datamaterialet, før observasjonen og intervjudelen blir forklart. Så vil databehandlinga og behandlingsprosessen bli presentert, før eg presenterer dei metodiske refleksjonane omkring studien sin reliabilitet og validitet og forskningsetiske vurderingar eg har gjort i prosjektet.

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

Dersom ein skal forske på det som skjer i skulen, er det viktig at ein nyttar samfunnsvitskapeleg forskingsmetodar, skriv Christoffersen og Johannessen (2012, s. 16). Vidare argumenterer dei for at målet med å nytte ein samfunnsvitskapeleg metode er å vite korleis ein skal gå fram for å skaffe informasjon om den sosiale røynda, korleis informasjonen analyserast og kva den fortel oss om samfunnsmessige tilhøve og prosessar (Christoffer & Johannessen, 2012, s. 16). Det finst likevel ulike samfunnsvitskapelege metodar å nytte, som har ei betydning for resultatata forskinga vil gje.

Når ein nyttar kvalitative metodar, er intensjonen å forstå og beskrive kva spesifikke menneskje gjer i sitt kvardagsliv, og kva mening desse handlingane har for dei (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 95). Det er også det som er målet ved å undersøkje betydninga av leik i undervisninga ved å nytte observasjon og intervju som metode. Kvalitative metodar er også fleksible, som betyr at dei tillèt ei større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metodar er også som regel induktive, som betyr at forskaren ikkje skal ha nokre bestemte hypotesar på førehand, men berre registrere det som skjer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41).

På bakgrunn av dei forskingsspørsmåla eg har valt å ta utgangspunkt i, har eg valt å nytte ei kvalitativ induktiv forskingsmetode, med ei kombinasjon av observasjon og intervju. Ved å gjennomføre observasjonen før intervjuet, gav det meg moglegheit til å ta med element som var observert inn i intervjudelen. Eit kvalitativt forskingsdesign er gunstig å bruke dersom ein ynskjer ei utforskande tilnærming der ein har moglegheit til å følgje opp uventa spor og spørsmål som kan dukke opp undervegs (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Dette var viktig i mi masteroppgåve, då observasjonen kunne føre til at nokre av intervju spørsmåla som var utforma på førehand blei stilt annleis, basert på den allereie gjennomførte observasjonen. Eg har også valt å nytte få informantar i denne oppgåva, noko som er vanleg i ein casestudie som rettast mot eitt eller fleire individ, ein gruppe, ein skule og liknande (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63).

I tillegg til eit kvalitativt forskingsdesign, vil oppgåva ha eit fenomenologisk perspektiv, med ei hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi skildrast som erfaringar som er knytt til eit fenomen eller ei hending som forskaren er interessert i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), medan ein bruk av hermeneutikk kan bidra til å auke forståinga av ein tekst, som til dømes i eit intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109). Kombinasjonen av dette vil utgjere ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til det kvalitative datamaterialet. Dette vil vere eit aktuelt forskingsdesign å nytte i denne studien fordi eg som forskar ynskjer å forstå korleis lærarane brukar leik og leikprega undervisning og tankar rundt dette, som vil kome fram i intervju og observasjon.

3.1.1 Hermeneutisk fenomenologi

Hermeneutikken er kjend for å fungere som ei tekstfortolking, der ein ser på korleis fortolkaren sine føresetnadar og spørsmål til teksten bidreg til å konstituere meningsinnhaldet i teksta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). I ei slik tilnærming er det vanleg at fortolkaren tolkar meningsinnhaldet i ein djupare kontekst, heller enn å berre tolke det som blir sagt konkret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Denne argumentasjonen blir formulert av Kvale og Brinkmann i ein fagleg kontekst der intervjuet som metode står i sentrum, men det er også

aktuelt i faglege samanhengar som gjeld observasjon som metode. Hermeneutikken kan også her kan bidra til at innhaldet blir tolka djupare og kritisk. I denne oppgåva kan bruken av hermeneutisk fenomenologi i praksis bety til at det er mogleg å trekke slutningar mellom kva som er fortalt av læraren og kva som faktisk blir gjort i undervisningssamanheng, slik at ein får ei større forståing for arbeidsmåtane læraren legg til grunn i si undervisning.

Fenomenologi er ei filosofisk og sosiologisk retning som kjenneteiknast av at ein er oppteken av korleis fenomen og situasjonar opplevast (Tjora, 2021, s. 288). I fenomenologien er det på grunnlag av den teoretiske forklaringa to hovudspørsmål som er særleg relevante, som: (1) kva betyr den sosiale verda for meg, observatøren, og (2) kva betyr denne sosiale verda for den observante aktøren innafor aktøren si verd, og kva meiner aktøren ved sine handlingar i den? (Tjora, 2018, s. 31). I denne samanhengen kan dette knytast mot korleis forskar og forskingsdeltakarane i dette prosjektet handlar og tenkjer som vi gjer, i tråd med våre erfaringar og oppfatningar knytt til dette feltet. For å gjere seg opp nokre tankar rundt dette, er det i ein fenomenologisk studie vanleg å innhente data gjennom intervju som blir transkribert, eller ved å observere og ta i bruk dokument som datakjelde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I fenomenologien ser ein altså på korleis ulike fenomen kjenneteiknast utifrå eit førstepersonsperspektiv (Tjora, 2021, s. 30), og difor er det i ein slik studie viktig å stille nokre kva- og kvifor-spørsmål, for å forstå korleis intervjuobjektet tenkjer og erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Med tanke på at denne oppgåva mellom anna undersøker lærarane sine tankar, meiningar og erfaringar knytt til lek, vil dette vere eit passande perspektiv å nytte.

Van Manen (2016), attgjeve av Postholm & Jacobsen (2018, s. 118) skriv at det i eit hermeneutisk fenomenologisk perspektiv er vanleg at forskaren tek i bruk observasjonar fordi kroppen også oppfattast som ein kjelde til eit fenomen eller ei hending. Å kombinere hermeneutikk og fenomenologi vil vere naturleg i denne oppgåva, då målet er at forskaren skal klare å tolke meiningsinnhaldet i det gjennomførte intervjuet, samtidig som å forstå korleis læraren handlar i klasserommet.

3.2 Utval

Utvalet i denne oppgåva blei gjort ved kriteriebasert utveljing, som var relevant knytt til problemstillinga mi. Når ein er ute etter personar som svarer på visse kriterium, vil desse informantane bli plukka ut basert på eit ikkje-sannsynsutval, eller kriterie-baserte utval (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39; Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 51). Denne

utvalsmetoden er vanleg å nytte i kvalitative intervju, der informantane blir valt ut ved hjelp av strategisk utveljing. I desse tilfella må forskaren tenke gjennom kva målgruppe som må delta for å få samla inn nødvendige data (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50).

Som problemstillinga mi viser, fokuserer eg på lærarar som arbeider med bokstavinnlæringa. Sidan bokstavinnlæringa primært går føre seg i norskfaget i 1. trinn, var det to kriterium som måtte vere oppfylt; ein må vere lærar på 1. trinn og undervise i norskfaget. Dette la grunnlaget for ei kriteriebasert utveljing av to lærarar på to ulike skular (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 51).

Rekruttering av informantar kan vere utfordrande, då ulike ting må ligge til grunn for å få tilgang til informantar. I tillegg til at det skal bli gjeve tilgang til prosjektet, må det også vere praktisk gjennomførleg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Å velje informantar var ikkje like krevjande som først tenkt, og det gjekk relativt greitt. Dette kan ha noko med å gjere at prosjektet ikkje er for tidkrevjande for lærarane, då observasjonen berre skal sjå på om læraren nyttar leik eller ikkje i bokstavinnlæringa, og på kva måte dette blir gjort. Det krevst difor ikkje at læraren skal følgje eit spesifikt opplegg. For å skaffe informantar tok eg kontakt med eit fåtal ulike skular via e-post, utifrå eit strategisk utval. Dette var skular eg allereie hadde kjennskap til på ulike måtar, til dømes tidlegare i lærarstudiet. Dersom eg ikkje hadde hatt ein etablert kjennskap til desse skulane, hadde eg kanskje måtte tatt utgangspunkt i å velje ei anna metode knytt til utvalet, slik Gleiss og Sæther (2021, s. 41) skildrar.

Basert på førespurnaden min, enda eg opp med to informantar. Dette var to lærarar i første trinn på to ulike skular, med ulik klassestorleik. «Kim» hadde ein klasse med 15 elevar, medan «Trude» hadde ein klasse med 25 elevar. Dei som skal observerast, til dømes lærarar og elevar, må gje løyve for å gjennomføre observasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Målet med observasjonen var hovudsakleg å sjå korleis læraren arbeida i klasserommet, og difor trong eg samtykke av lærarane for å gjennomgå observasjon, intervju og samtale. Sidan elevane deltok i aktivitetane og var til stades under observasjonen, måtte ein også ha samtykke frå elevane sine føresette, for å få observere i dei ulike klassane.

Dersom dei føresette ikkje samtykka observasjon av elevane, skulle dei få moglegheit til å ha eit eige undervisningsopplegg medan observasjonen føregjekk. Dette var ikkje nødvendig då alle samtykka til observasjon. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ligg vedlagt (vedlegg 4 og vedlegg 5), der vedlegga viser den informasjonen som vart sendt ut til lærarane og elevane sine føresette.

Kven og kva som er observert, samt tidsrommet for observasjonen, vil påverke informasjonen si overføringsevne (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Vidare argumenterer Postholm og Jacobsen for at dess fleire ein observerer, dess meir overførbar er observasjonen (2011, s. 52). Eg valde å observere to ulike lærarar, for å kunne sjå korleis dei jobba ulikt med det same temaet. På same måte kan ein sjå samanhengar mellom arbeidsmåtane til lærarane. Ideelt sett skulle ein ha observert fleire lærarar, men tidsperspektivet og lengda på masteroppgåva kravde visse avgrensingar. Sjølv om det var andre lærarar til stades i klasserommet, låg fokuset på dei valte informantane.

3.3 Datainnsamling

I dette masterprosjektet er det, som tidlegare nemnt, nytta kombinasjon av observasjon og intervju som metode, der intervjuet blei gjennomført same dag som observasjonen.

Kombinasjonen mellom desse kan skape utfyllande datainnsamlingstrategiar, som kan gje ei større forståing mellom forskar og deltakarar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114–115).

Postholm og Jacobsen forklarar også at når ein føreteik observasjon først så vil det vere moglegheit for å skrive ned spørsmål som kjem opp undervegs, og bringe desse vidare til intervjuet. Dermed kan det som kjem fram under intervjuet hjelpe forskaren til å vidareutvikle forståinga av forkinga sin tematikk.

3.3.1 Observasjon

Observasjon som forskarmetode byggjer på evna til å registrere kva menneskje rundt oss gjer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101), og eignar seg godt når forskaren ønskjer seg direkte tilgang til det som skjer, som til dømes i samhandlingar i klasserommet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Akkurat dette ønskja eg å oppnå i observasjonen i klasserommet, nemleg å sjå korleis læraren samhandlar med elevane i timane, med eit særskild fokus på læraren sin bruk av leikprega aktivitetar i arbeid med bokstavinnlæringa. For å sørgje for å få gjennomført ein observasjon med minst mogleg påverknad utanfrå, hadde eg på førehand valt å nytte ei observatørrolle som observerande deltakar, som engasjerer seg gjennom samtale og intervju, men ikkje som deltakar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52).

Somme gongar hender det at observatøren endrar observasjonsrolla si, av ulike årsaker. Gleiss & Sæther trekk fram at dette kan skje utan at det er planlagt, som i situasjonar der observatøren har planlagt å observere frå sidelinja, men som opplever at elevar stiller observatøren spørsmål fordi dei tildela observatøren rolla som lærar (2021, s. 107). Akkurat

dette hende i min første observasjon i klassa til Kim, der eg gjekk frå å vere ein observerande deltakar, til å få ei rolle som ein deltakande observatør. I tillegg til dette endra observatørrolla mi seg ved å gå frå å vere ein observatør som planlagt skulle sitte på sidelinja og observere, til å gå rundt i klasserommet å observere ulike arbeidsmåtar. Ein deltakande observatør er ei observatørrolle som kjenneteiknast ved at forskaren identifiserast som eit fullverdig medlem av gruppa som dokumenterer og noterer samtalar, observasjonar, kommentarar, åtferd og aktivitetar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). I observasjonen enda eg altså med å nytte både observasjonsrolla som deltakande observatør, og observerande deltakar.

Observasjonen har avgrensa verdi dersom ein ikkje registrerer det som skjer, skriv Gleiss og Sæther. Denne registreringa kan skje i form av til dømes eit observasjonsskjema (2021, s. 113). Ofte er observasjonsskjema på førehand delt inn i ulike kategoriar, som kan kallast ein strukturert observasjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53). I samband med denne observasjonen hadde eg utforma eit observasjonsskjema (vedlegg 1), som gjenspegla problemstillinga mi. Dette skjemaet førte til at eg fokuserte på somme ting, som til dømes kva type aktivitetar som vart gjennomført, i kva grad aktiviteten var leikprega og læraren si påverknad og oppfølging av aktiviteten. Observasjonsskjemaet gav meg moglegheit til å gje ei skildring av aktiviteten, men også utdjupe det som hende i form av vurdering.

Observasjonsnotat kan ikkje oppfatast som ei verdinøytral skildring av det som skjer, fordi notata er basert på det forskaren vel å fokusere på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 55). Difor kan ein ikkje sjå på observasjonsnotata som ein fasit på undervisningssituasjonen, men det er heller ikkje målet med observasjonen.

Forskaren kan på ulike måtar påverke observasjonssituasjonen, skriv Gleiss og Sæther. Det kan skje ved gjennom observatøren sitt kroppslege nærvær i datainnsamlinga, utforming av problemstilling, utval og val av teoretiske perspektiv (2021, s. 111). Samtykket som blei sendt ut til både føresette og lærar i forkant, kan ha påverka observasjonen i noko grad. Dette samtykket inneheldt informasjon om prosjektet, som kan ha ført til eit auka fokus på leikprega aktivitetar i undervisninga. Informasjonen elevane kan ha fått frå dei føresette, kan også ha påverka elevane, til dømes at dei hadde forventningar til at noko skulle skje. Dette kan også ha verka inn på korleis elevane responderte på læringsaktivitetane. Likevel erfarte eg at sjølv om elevane først var nysgjerrige på kva observatøren si rolle var i klasserommet, fall dei raskt tilbake til vanlege rutinar der observatøren fekk lite fokus. I dei tilfella elevane oppsøkte observatøren, hadde dei spørsmål knytt til aktiviteten, eller så skjedde det læraren var oppteken med andre elevar.

3.3.2 Semistrukturert intervju

Same dag som dei ulike observasjonane fann stad, blei det gjennomført semistrukturert intervju av lærarane som hadde blitt observert. I eit semistrukturert intervju blir det skapa kunnskap i møte mellom forskaren og intervjuaren sine synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Vidare skriv dei at det i slike intervju er vanleg å ha klar ein intervjuguide, men at intervjuet kan endrast ved at det blir lagt til ekstra spørsmål der det er naturleg (2018, s. 121). Dette er ein metode som var naturleg å nytte i innsamlinga av empiri, særleg i etterkant av observasjon. Intervjuet ga moglegheit til å trekke inn spørsmål frå observasjonen der det var naturleg, i tillegg til dei spørsmåla som var utforma på førehand. Det gjorde at intervjuguiden som vart utforma i samband med denne masteroppgåva (vedlegg 2) hadde tydelege spørsmål, men likevel med rom for ei viss friheit. Dette fell også under Gleiss og Sæther si forklaring på semistrukturerte intervju, som skildrar at kombinasjonen av struktur og openheit kan gje intervjuet ei ny retning, samtidig som at ein har moglegheit til å følge opp uventa opplysningar, som kan kome fram i observasjonen (2021, s. 80).

Som tidlegare nemnt skriv Van Manen (2016), attgjeve av Postholm og Jacobsen, at hermeneutisk fenomenologisk perspektiv ofte kjenneteiknar at ein tek i bruk observasjonar fordi kroppen oppfattast som ei kjelde til eit fenomen eller ei hending (2018, s. 118). I denne masteroppgåva er føremålet å både sjå korleis lærarar nyttar leik i bokstavinnlæringa, men også å vite noko om lærarane sine erfaringar med å nytte desse metodane i klasserommet. Ved å kombinere observasjon og intervju, fekk eg innblikk både i deira praktiske arbeid, erfaringar og meiningar. Eit semistrukturert intervju kan også legge til rette for at intervjuar med ulike informantar kan samanliknast (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80), noko som er interessant i denne oppgåva, for å sjå likskapar og ulikskapar.

I eit semistrukturert intervju er det normalt at ein har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt i intervjuet, men at spørsmål, tema og rekkjefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). I min intervjuguide (vedlegg 2), har eg delt spørsmåla opp i tre ulike kategoriar: bokstavinnlæring, leik, leik og bokstavinnlæring. I tillegg til dette hadde er også en del 4, som var knytt til spørsmål knytt til observasjon. Denne delen fletta eg inn i dei tre andre delane der det var naturleg, som gjorde at rekkefølga på intervjuguiden kunne bli noko endra. Som Postholm & Jacobsen skriv, er fenomenologien oppteken av å stille spørsmål som får svar på «kva» og «korleis» (2018, s. 118). Slike spørsmål hadde eg i stor grad inkludert i intervjuguiden, til dømes med å nytte spørsmåla:

«Kva læringsmetode nyttar du som lærar i arbeid med bokstavinnlæringa?», og «korleis forstår du som lærar omgrepa «leik» og «leikprega undervisning»?» (vedlegg 2).

Å ta opp intervjuet kan på mange måtar vere fordelaktig. Postholm & Jacobsen skriv at det er tidkrevjande å skrive ned samtalar, og at det kan hindre moglegheita til å vere ein aktiv lyttar og samtalepartner som er viktig for å skape forståing og meining i intervjuet (2011, s. 81). Lydopptak krev derimot samtykke, og det nødvendige av praktisk utstyr (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Etter løyve frå Sikt sende eg ut eit informasjonsskriv med eit samtykkeskjema (vedlegg 3) til dei to informantane som ville delta i forskingsprosjektet, der dei måtte signere på å delta i intervju der lydopptak blei nytta. Ved gjennomføring av intervju nytta eg difor eit diktafonsprogram på iPhone, og konverterte seinare intervjuet i *Nettskjema-diktafon*, som krev FEIDE-innlogging. Etter at opptaket var lasta opp i Nettskjema, blei all tidlegare data frå intervjuopptaket sletta. Dette blei gjort for å unngå at opptaket skulle hamne andre plassar det ikkje høyrte til.

3.3.3 Oversikt over datamaterialet

Eg vil no vise til ei oversikt over det innsamla datamaterialet. I denne tabellen samlar eg observasjonen og intervjuet i begge klassane, og viser dato, metode, datamateriale, tid og omfang. Tabellen som er nytta er inspirert av masteroppgåva til Reda (2020, s. 28–29).

1. KLASSE					
Lærar	Dato	Metode	Datamateriale	Tid	Omfang
Kim	05.02.24	Observasjon	Feltnotat	90 min	4 sider
Kim	05.02.24	Intervju	Transkripsjon	12 min	6 sider
Trude	13.02.24	Observasjon	Feltnotat	120 min	4 sider
Trude	13.02.24	Intervju	Transkripsjon	32 min	13 sider

3.4 Databehandling

Dette forskingsprosjektet er basert på kvalitative innsamlingsmetodar som observasjon og intervju. Innsamling av data må analyserast og tolkast, og dette er ein vesentleg del av samfunnsvitskapleg forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Dette må gjerast for at vi skal kunne forstå meningsinnhaldet i teksta, og sjå samanhengar mellom forskning, intervju og observasjon. For å kunne tolke data må ein først og fremst transkribere intervjuet,

slik at den er eigna til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I dette kapittelet skal eg ta føre meg korleis transkripsjonen blei utført, for å få innhaldet frå tale til tekst. Eg vil også sjå nærare på korleis analysen av dei innsamla data har føregått.

3.4.1 Transkripsjon

Det første som måtte gjerast før det var mogleg å analysere intervjuet, var å transkribere intervjuet slik at analyseprosessen blei enklare. Å transkribere betyr å transformere, å skifte frå ein form til ein annan, og det er i denne prosessen at samtala mellom to personar som er fysisk til stades, blir abstrahert og fiksert i skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205). I mitt tilfelle nytta eg eit word-dokument i transkriberingsprosessen, og valte å transkribere alt via tastatur, utan andre hjelpemiddel som til dømes automatisk transkribering. All transkribering blei gjort like etter intervjuet, noko også Tjora (2021, s. 185) anbefaler etter bruk av lydopptak.

Transkriberinga kan skje på ulike måtar, og både mengda på det som skal transkriberast, samt transkripsjonen si form, avhenger av materialet si natur og føremålet med analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Kvale og Brinkmann skriv også at det i samband med transkripsjon må takast nokre avgjersler, som til dømes kva ein vil ha med i transkripsjonen. Dersom transkripsjonen skal vere ordrett, og ein skal ta med latter og uttrykk som «eh», må ein halde seg til denne typen transkripsjon gjennom alle transkriberingane (2015, s. 208). Tjora (2021, s. 185–186) støttar dette, og argumenterer for at det ofte kan vere ein ide å vere meir detaljert i transkriberingsprosessen enn det ein trur er nødvendig, fordi det kan fortelje noko om usikkerheita til informantane. Samstundes nemner han at det kan vere ein ide å inkludere visse dialektord, sidan desse kan ha ei særeigen tyding (2021, s. 186).

Når transkripsjonane til dette forskingsprosjektet blei gjennomført, valte eg å transkribere teksten så nøyaktig som mogleg basert på intervjuet. Dette betyr at eg la inn pausar med «...», samt at eg inkluderte «eh» og latter. På denne måten blir det enklare for meg å sjå tilbake på korleis informantane uttalte seg kring dei ulike spørsmåla, og kor tydeleg desse svara var. Det kan og gje ein indikasjon på tydelegheita og forståinga av spørsmåla i intervjuguiden. I tillegg til dette valte eg å ta utgangspunkt i nynorsk når transkriberinga føregjekk, men beholdt somme dialektord. Dette var for å sørge for å behalde transkripsjonsmateriale så nøyaktig som mogleg i forhold til intervjuet.

3.4.2 Tematisk analyse

Analyse betyr å skape ein meining gjennom å lage grupperingar av element som har fellestrekk, som til dømes åtferd eller meiningar om eit tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Når eg byrja min analyse, hadde eg rundt 27 sider med feltnotat og transkribering som måtte samanfattast og organiserast, for å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla som var utgangspunktet for studien. For å gjere dette var det nødvendig å kode den innsamla empirien, noko som innebar at eg måtte dele opp intervju, feltnotata og tekstane i færre einingar, for så å gje desse ein kode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I arbeidet med kodinga vil ein oppdage at ikkje all datamateriale vil vere relevant for problemstillinga, noko som betyr at det ikkje er nødvendig å kode alt like detaljert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

Innan hermeneutisk fenomenologi er det vanleg å gjennomføre ei tematisk analyse, som nyttast for å identifisere, analysere mønster og tema i eit datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Denne typen analyse kan oppfattast som ein kompleks prosess, ifølge Van Manen (2016), gjengitt av Postholm og Jacobsen (2018, s. 161). Difor er det viktig å vite kva ulike kodar ein ønskjer å kategorisere datamaterialet sitt på, for å skape ein samanheng i heile empirien. Det kan vere vanskeleg å vite korleis ein skal gå fram for å finne ulike kategoriar i datamaterialet, og difor valde eg å nytte Braun og Clarke sine seks trinn for tematisk analyse (2006, s. 86–93).

Det første trinnet handlar om å bli kjent med det innsamla datamaterialet, som i dette tilfellet er dei notata ein sit igjen med etter intervju og observasjon (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I denne prosessen skal ein også transkribere innsamla data der det er nødvendig, og lese over data fleire gonger for å vere sikker på innhaldet i det innsamla datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Som tidlegare nemnt, valde eg å transkribere intervjua manuelt, noko som gjorde at eg gjennom transkripsjonsprosessen fekk moglegheit til å bli betre kjent med datamaterialet enn eg hadde blitt ved ein automatisk transkripsjon. På denne måten fekk eg også gjort meg opp nokre tankar om sentrale tema i datamaterialet, noko Braun og Clarke skriv er viktig i den første delen av prosessen (2006, s. 87).

Vidare skriv Braun og Clarke at ein no skal starte kodingsprosessen for å oppdage særleg interessante funn, som kan bli gjort manuelt eller ved å nytte ein programvare (2006, s. 88–89). Også her valte eg å nytte ein manuell framgangsmåte, der eg gjekk gjennom datamaterialet og fann fellestrekk ved svara, og såg etter samanhengar mellom desse. I byrjinga fokuserte eg ikkje på å kategorisere temaet i detalj, men heller å sjå kva kodar som

gjekk igjen i datamaterialet, i tråd med det Gleiss og Sæther skriv om tematisk koding (2021, s. 176).

Dei fire siste trinna omhandlar byrjande tema, over- og undertema, detaljert analyse og avsluttande analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 89–93). Desse fire trinna var enkle å følgje etter å ha gått detaljert gjennom trinn 1 og 2, og dei gjekk inn i kvarandre. Når eg byrja på trinn to fann eg fort ut at kategoriane som blei danna hadde mykje fellestrekk med forskingsspørsmåla, og valde difor å sjå relevansen av desse forskingsspørsmåla i intervjuguiden og i observasjonen min når eg skulle kategorisere det resterande datamaterialet. Dei kategoriane som allereie var til stades i form av spørsmål, blei nytta som kategoriar i kodinga. Dette gjorde datamaterialet oversikteleg, og denne type tematisk koding er vanleg å bruke då koden er basert på tema som stammar frå til dømes ein intervjuguide (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

I tillegg til å ta utgangspunkt i forskingsspørsmåla, var det sentralt å sjå på dei spørsmåla og kategoriane som låg til grunn for intervjuet og observasjonen, og bruke desse som undertema i funna. Difor valte eg også å skilje intervjuet og observasjonen frå kvarandre, der eg først fokuserte på læraren sine forteljingar knytt til intervjuet, for så å sjå på det som blei observert i klasserommet. Etter å ha arbeida trinnvis med den tematiske analysen, enda eg opp med desse kategoriane:

- Læraren sine forteljingar om leik og leikprega aktivitetar (4.1)
 - o Verdisynet kring leik
 - o Leik og leikprega aktivitetar i klasserommet
 - o Lærarinitiert/elevinitiert leik og lærarstyrt/elevstyrt leik
- Observerte læringsaktivitetar i klasserommet (4.2)

3.5 Metodiske refleksjonar

I dette kapittelet er målet å få fram styrkar og svakheiter rundt prosjektet, ved å sjå korleis sentrale forskingsomgrep er nytta i dette forskingsprosjektet. *Reliabilitet og validitet* er to omgrep som er sentrale i forskning, og desse fortel noko om prosjektet si pålitelegheit og gyldigheit (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Postholm og Jacobsen skriv at det er to forhold som må takast omsyn til knytt til reliabilitet og validitet, som handlar om kva avgrensingar som er knytt til eiga forskning, og korleis ein gjennom sin måte å gjennomføre forskinga kan ha påverke dei endelege resultata (2018, s. 222). I tillegg til dette er også forskningsetiske vurderingar viktig å seie noko om, for å sjå kva val som er blitt tatt i løpet av

forskningsprosjektet. Ethiske refleksjonar må også takast jamt gjennom heile prosessen frå start til slutt, frå planlegging av utviklingsarbeidet til det ferdige resultatet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om at vi skal kunne stole på at forskaren har gjort teke gode val i samband med undersøkinga, slik at undersøkinga er til å stole på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129; Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Ein kan ikkje gje ein full garanti på at prosjektet er av god reliabilitet, men for å oppnå god reliabilitet må forskaren kunne reflektere over problem som kan vere knytt til forskinga (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129).

Postholm og Jacobsen skriv at det særleg er to faktorar som er viktig knytt til forskinga si reliabilitet, der den eine handlar om at forskaren må reflektere over eiga påverknad (2018, s. 224). Postholm og Jacobsen skriv også at det i ein forskingsprosess kan førekome at forskaren kan bli freista til å samle inn data som støttar egne meiningar, og at forskaren dermed kan høyre/sjå det som sjølv er ønskeleg (2018, s. 224). I innsamlinga av mitt empiri hadde eg på førehand utforma eit observasjonsskjema med spørsmål, som skulle hjelpe meg i å føre opp det som var mest relevant for masteroppgåva mi. I det observasjonsskjemaet skulle eg vurdere alle aktivitetane i klasserommet likt, men også notere til dømes om aktiviteten var leikprega eller ikkje, og i kva grad den eventuelt var det. Ved å ha inkludere slike spørsmål om grad av leik i aktiviteten, var det ikkje mogleg å ekskludere dei aktivitetane som eventuelt ikkje bar preg av leik. På den måten blei alle aktivitetane sidestilte, noko som har betydning for gyldigheita av studien.

Den andre faktoren Postholm & Jacobsen skriv om, er om forskaren gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den (2018, s. 224). Her understrekar dei at reliabilitet og pålitelegheit er eit resultat av dialogen mellom forskaren og andre som er interessert i resultata av forskinga (2018, s. 224). For å sørge for god reliabilitet knytt til dette punktet, har eg fokusert særleg på å få fram korleis eg har arbeida for å samle inn empirien, og for å samanfatte forskingsresultat. Dette er gjort ved å vise til dei ulike metodane som er brukt, korleis eg har valt ut informantar, og ved å legge til dato, tid og omfang knytt til empiriinnsamling. Dette kan ha betydning korleis også andre oppfattar reliabiliteten kring masteroppgåva.

3.5.2 Validitet

Validitet kan definerast som kvaliteten på datamaterialet, og forskaren sine tolkingar og konklusjonar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Det finst to former for validitet, som kan beskrivast som indre og ytre validitet. Den indre validiteten fortel noko om samsvaret mellom den verkelegheita vi påstår at vi studerer og analyserer, og den teorien vi nyttar for å beskrive denne verkelegheita (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Den ytre validiteten handlar om i kva for grad funn kan overførast frå ein kontekst til ein annan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

I mi masteroppgåve har eg valt å nytte ein kombinasjon av to metodar, intervju og observasjon. I tillegg til dette har eg også valt å samanlikne to lærarar, som kan auke validiteten ved at det er mogleg å generalisere funna frå ein kontekst til ein annan. Det kan forklare den ytre validiteten i masteroppgåva (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Å samle inn empiri på denne måten var gjort for å ha moglegheit til å sjå på funna i samband med kvarandre, men også for å ha moglegheit til å skilje lærarane sine tankar og læringsmetodar frå kvarandre. Postholm og Jacobsen (2018, s. 236) argumenterer for at det å nytte triangulering ved å kombinere datainnsamlingsmetodar og datakjelder er ein måte å styrke både pålitelegheita og gyldigheita i masteroppgåva på.

Denne studien si overføringsevne kan målast på ulike måtar. Naturalistisk generalisering er noko av det som er vanlegast å inkludere i ei kvalitativ undersøking, som i denne samanhengen betyr at overføringsevna er knytt til om situasjonen er gjenkjenneleg for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette kan bli gjort ved at forskaren skriv på ein måte som gjer at lesaren opplev at den blir invitert inn i den gjennomførte forskingsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien har eg forsøkt å gjere arbeidet transparent ved å skildre innsamling og analyse av empiri på ein konkret og presis måte.

3.5.3 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetikk omfattar blant anna å sørge for å oppnå fri, god og forsvarleg forskning (NESH, 2021, s. 5). NESH skriv også at innanfor forskningsetikk er ein oppteken av å ta i bruk ulike normer knytt til eit forskingsprosjekt, som til dømes sanningsnorm og metodologiske normer som er fokusert på knytt til validitet og reliabilitet (2021, s. 5). Utanom dette finst det også andre forskningsetiske vurderingar som er viktige å inkludere i eit slikt forskingsprosjekt.

Fordi mi masteroppgåve inneheldt ein kombinasjon av observasjon og intervju av lærarar der elevar var til stades under observasjonen, var det nødvendig å sende inn prosjektet til SIKT

for godkjenning (vedlegg 3). For å få godkjent prosjektet, var det viktig å legge til eit samtykkeskjema til både lærarar og føresette, der det var viktig å inkludere dei fire hovudkomponentane kompetanse, frivilligheit, full informasjon og forståing (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247–248). I tillegg til dette er det ulike forskningsetiske vurderingar som må takast omsyn til i intervjusituasjonen og observasjonssituasjonen.

Som sagt er eit informert samtykke viktig å få klart i ein intervjusituasjon, då dette skal bidra til å «sikre deltakernes personlige integritet og rett til selv å bestemme om de vil delta» (NESH, 2021, s. 20). Til tross for at dette skal ligge til grunn, skriv Gleiss og Sæther at ein likevel må vere merksam på forskningsetiske utfordringar som kan oppstå i løpet av intervjuet (2021, s. 92). Det informerte samtykke inneber blant anna at personar skal ha moglegheit til å trekke seg når dei vil i studien, utan å måtte grunngje dette (NESH, 2021, s. 20). I arbeidet med masteroppgåva var det difor viktig for meg å informere om retten til å trekke seg samt frivilligheita kring deltakinga før intervjuet blei gjennomført, i tillegg til i informasjonsskrivet. Dette gjorde eg fordi informantane ikkje skulle føle seg pressa eller tvunge til å delta, noko som Postholm og Jacobsen (2018, s. 248) fortel kan førekomme.

Også i ein observasjonssituasjon kan det oppstå uventa utfordringar. Gleiss og Sæther skriv at ei slik utfordring kan oppstå dersom dei som er til stades i situasjonen som observerast, ikkje har gjeve samtykke til å bli observert (2021, s. 115). Eg møtte på ei slik uforutsett utfordring som handla om at eg berre hadde sendt ut samtykkeskjema til ein av lærarane i kvar klasse, utan å rekne med at det var fleire lærarar eller fagpersonar som var til stades i klasserommet. Å la vere å notere informasjon kan vere vanskeleg, fordi ein opplever ei samhandling mellom dei som har gjeve samtykke og ikkje (Gleiss & Sæther, 2021, s. 115). For å sørge for å følgje dei forskningsetiske normene og reliabilitet i masteroppgåva, var det likevel viktig å unnlate denne informasjonen i observasjonsskjemaet.

4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil eg ta føre meg resultatata frå observasjonen og intervjuet med dei to lærarane i første klasse, og presentere det på bakgrunn av den gjevne problemstillinga:

Kva syn har lærarar på det å bruke leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, og korleis brukar dei leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa på 1. trinn?

Desse resultatata vil bli presentert i tre overordna temaa, samt fleire undertema, basert på kategoriane frå datamaterialet. Resultatet av desse tema vil kunne gje ein breiare forståing av korleis lærarane tenkjer og arbeidar knytt til leik og leikprega aktivitetar på 1. trinn i bokstavinnlæringa.

I klasserommet tok lærarane i bruk ulike læringsaktivitetar som omfatta både den formelle og den funksjonelle bokstavinnlæringa, på ulike måtar. Alle desse aktivitetane omfatta enten skriving, lesing, rammeleik, spel, lytting, rim og bevegelse. Felles for aktivitetane var også at alle var i tråd med begynnarpplæringa i norskfaget, med mål om å utvikle skrive- og leseferdigheitene til elevane.

Denne delen masteroppgåva vil bli brukt til å presentere funna frå intervjudelen, som handlar om lærarane sitt syn på leik og leikprega undervisning, samt korleis lærarane skildrar bruken av dette i norsktimar generelt, og i samband med bokstavinnlæringa (4.1). Vidare vil eg presentere funn frå observasjonsdelen, der eg blant anna vil presentere dei aktivitetane som er observert, korleis desse aktivitetane er brukt i samband med bokstavinnlæringa, og kva type leik/aktivitet som dominerer (4.2). Til slutt vil eg samanfatte dei viktigaste momenta frå funndelen, som vil vise kva som blir drøfta i den siste delen. Presentasjon og analyse av funn består av utdrag frå transkripsjon og feltnotat.

4.1 Lærarane sine forteljingar om leik og leikprega aktivitetar

I arbeidet med intervjuet kom det fram ulike tankar og syn på korleis lærarane arbeider med leik og leikprega undervisning i klasserommet. For å få svar på problemstillinga, er det viktig å sjå på desse tankane og arbeidsmåtane på ulike måtar. Difor vil eg først inkludere lærarane si oppfatning av leikomgrepet, då dette har betydning for dei arbeidsmåtane dei vel. Eg vil også drøfte kva type leik lærarane fortel at dei brukar, i forhold til om denne leiken er lærarinitiert/elevinitiert, lærarstyrt/elevstyrt. I tillegg til det, vil eg samstundes sjå på korleis dei ulike typene leik er lagt opp, knytt til frileik, rammeleik og leikprega aktivitetar.

4.1.1 Lærarane si oppfatning av leikomgrepet

Som tidlegare nemnt, er leikomgrepet eit breitt omgrep som er vanskeleg å definere. På grunnlag av dette er det opp til kvar enkelt å definere dette omgrepet. Å vite noko om kva lærarane si oppfatning av dette omgrepet er, er svært relevant då det fortel noko om kunnskapen og kjennskapen lærarane har til dette omgrepet. For å få eit svar på dette, var eit av spørsmåla i intervjuguiden utforma slik: *Korleis forstår du som lærar omgrepa «leik» og «leikprega undervisning»? med underspørsmålet: Oppfattar du «leik» og «leikprega undervisning» som to ulike omgrep, eller føler du at desse kan gli over i kvarandre? Særleg underspørsmåla gav somme føringar for kva svar eg var ute etter, nemleg å sjå på leikomgrepet i to ulike settingar. Begge lærarane var nokså samstemte i svarea sine, men la vekt på ulike faktorar, som ein kan sjå nedanfor:*

Utdrag frå intervju med Kim, 05.02.24

Leik, då tenkjer eg litt sånn, at då er det frileik, eigentleg. Eeh, at dei får lov til å gjere eigentleg slik som dei vil. Men leikprega, det ser eg er litt slik, der vi på ein måte har meir retta dei inn på ting då. For eksempel den doktorleiken, at dei hadde det skjemaet sitt, eller den der dei skulle fylle ut og skrive litt på. Dei følte jo, mange der føler jo at dei får bestemme sjølv, men at vi styrer det på ein måte litt, spissa det litt inn slik at dei liksom nyttar litt bokstavar og ja, tal og litt slik dei har brukt.

Utdrag frå intervju med Trude, 13.02.24

Ja, i utgangspunktet så tenkjer eg leik meir som frileik. Eeh, at det ikkje er veldig styrt. (...). Vi synest at det er ein verdi å ha frileik. (...). Så er eg litt sånn, eg tenkje at vi har meit leikprega undervisning når vi vil at dei skal lære noko spesielt. At vi lure det inn i spel. (...). At det er vi som har planlagt noko fordi vi vil at dei skal øve på ting.

Utifrå transkripsjonane kan ein sjå at både Kim og Trude oppfattar leik som frileik, der elevane skal få moglegheit til å styre leiken på eiga hand, utan påverknad frå læraren. Med terminologien som eg presenterte i teoretikapittelet kan vi seie at lærarane oppfattar «leik» som elevstyrt og elevinitiert, medan leikprega aktivitetar blir oppfatta som lærarstyrt og lærarinitiert.

4.1.2 Verdien av leiken

Kim vektlegg at leik er eit mykje større fokusområde enn tidlegare, særleg for dei yngste elevane. Kim fortel at dei har gått frå å ha lite fokus på leik i første klasse tidlegare, til at leiken er svært sentral for elevane. Dette er ifølge Kim eit resultat av mange ulike faktorar,

men ho fortel at LK20 er ein av desse faktorane. For elevane er leiken svært viktig, og prioritering av leik gjer av elevane er meir fokusert og motivert til den faglege læringa, ifølge Kim. Også Trude hevdar at fokuset på leik har endra seg etter at LK20 blei innført. Trude legg særleg vekt på at fokuset på fri leik har auka, men også leikprega aktivitetar i faga.

Å ha eit særleg fokus på leik kan ha mange fordelar med seg, også når det kjem til det sosiale. Dette vektlegg Trude, som fortel at når barna leiker får dei moglegheita til å øve seg på å utvikle dei sosiale ferdigheitene sine, til dømes ved å ha eit særskild fokus på reglar, språk og samspel i ei meir naturleg setting for barna. Særleg drog ho fram spelet «Villkatten» då ho snakka om dette, der Trude gav elevane moglegheit til å endre reglar og framgangsmåte om det var fordelaktig for elevgruppa. Samstundes fortel også Trude at det å prioritere ulike type leik er viktig for dei yngste elevane, for at overgangen mellom barnehage og skule ikkje skal bli for stor. Ho fortel at det er viktig å møte elevane der dei er, og at det er viktig å ta omsyn til dei ulike behova elevane har når det kjem til å utvikle sine sosiale ferdigheiter.

Kim fortalde også at i arbeidet med leik og leikprega undervisning, blei det sett på som ein verdi at elevane fekk kombinere læringsaktivitetar og bevegelse, og meinte at dette også påverkar elevmotivasjonen i større grad enn ved aktivitetar der elevane sit ved plassane sine gjennom heile aktiviteten. Likevel kom det fram i intervjuet at nokre gonger skjer det aktivitetar der dei sit passivt på plassane, og at ein kombinasjon mellom dette er naturleg i eit klasserom.

I desse refleksjonane frå lærarane, viser det at begge lærarane ser verdien av leik, og kvifor dette bør fokuserast på i klasserommet. I tillegg til verdien leiken har for elevane, fortel Trude at ho har eit inntrykk av at foreldre er opptekne av leik både i og utanfor undervisninga, og at dette spelar ei rolle for læraren sine val knytt til dette.

4.1.3 Bruken av leik og leikprega aktivitetar i bokstavinnlæringa

I tillegg til problemstillinga mi, omhandlar to av forskingsspørsmåla bruken av leik og leikprega aktivitetar i klasserommet, nærmare bestemt:

Korleis skildrar lærarane bruken av leik og leikprega undervisning i norsktimar generelt og i samband med bokstavinnlæringa?

Korleis brukar lærarar leik og leikprega aktivitetar i undervisninga, og kva typar av leik og aktivitetar dominerer?

På bakgrunn av dette var det sentralt å spørje lærarane om kva for læringsmetoder dei nytta i arbeidet med bokstavinnlæringa, og korleis dei nytta leik og leikprega aktivitetar i klasserommet. Målet var å finne ut om lærarane sjølv meinte at dei nytta mykje leik og leikprega aktivitetar i klasserommet, og å sjå om lærarane la vekt på den funksjonelle eller formelle bokstavinnlæringa.

Ved spørsmål om kva arbeidsmetodar dei nytta i bokstavinnlæringa, verka det først som at dei hadde eit særleg fokus på den formelle bokstavinnlæringa, utan særleg grad av leikprega aktivitetar i tråd med dette. Kim la til dømes vekt på arbeidsmetodar som inkluderte læreverket *Salto*, ark frå iMAL¹ som dei nyttar til å øve på å forme bokstavane, og *Lesekorpset*. Seinare i intervjuet fortalde Kim at dei seinare på året brukte andre arbeidsmetodar, men at dei formelle arbeidsmetodane hadde særleg fokus i byrjinga.

Til tross for at begge lærarane verka til å inkludere leik i liten grad når spørsmålet om arbeidsmetodar blei stilt, endra dette svaret seg når eg spurte spørsmålet: *Korleis nyttar du leik og leikprega undervisning i dine norsktimar?*

Både Trude og Kim legg vekt på at dei gjev rom for fri leik også i sine norsktimar, gjerne i samband med stasjonsundervisning. Trude fortel at dei har valt å ha eit hovudfokus på norsk og matematikk i timeplanen i 1. klasse, og at det difor også er naturleg å sete av tid til fri leik i norsktimane. Kim viser også til eine aktiviteten som blei gjennomført under observasjonen, som omhandla ein leikprega aktivitet som fokuserte på rammeleik som metode, med målet om å inkludere både lesing og skriving samtidig som leikaktiviteten tok plass. Kim fortel at slike leikprega aktivitetar blir mykje brukt i norskfaget, og grunngjev det med at det er viktig å inkludere arbeidsmetodar som er motiverande og interessante for elevane, for å oppnå læring.

I intervjuet verkar det til at både Trude og Kim nyttar ein kombinasjon av formelle og funksjonelle bokstavinnlæringsmetoder, med varierende bruk av leik. Kim viste også at det blei lagt mest vekt på formelle bokstavinnlæringsmetoder i den første bokstavinnlæringa, før Kim gjekk over på å nytte meir funksjonelle bokstavinnlæringsmetoder. Ved spørsmål om arbeidsmetodar kan det verke som at begge lærarane la meir vekt på formelle arbeidsmetodar enn funksjonelle, men ein såg likevel at begge lærarane var opptekne av å inkludere leik på ulike måtar, også i norsktimane.

¹ iMAL er eit digitalt læremiddel som skal bidra til at alle elevar lærer seg bokstavane, og kjem i gang med lesing og skriving (iMAL).

4.1.4 Lærarinitiert og elevinitiert leik i klasserommet

For å vite noko om korleis leiken går føre seg i klasserommet, er det sentralt å vite noko om kven som tek initiativet til leiken. Dette gjeld hovudsakleg den leiken som lar seg definere som leikprega undervisning, men også fri leik. Det betyr at det inkluderer både leikprega undervisning, men også leik som ikkje er retta mot undervisinga, men som skjer i klasserommet. Intervjuet viste at leiken ikkje alltid er lærarinitiert, men at det også hender at den er elevinitiert. Det er likevel viktig å påpeike at dette spørsmålet er retta mot leik i undervisningssamanheng, og at det difor ikkje er teke utgangspunkt i leik som tek plass utanom undervisningstimane, som til dømes i friminutta.

I Intervjuet var spørsmålet utforma på følgjande måte: *Er det du som lærar som tek initiativ til leik i samband med bokstavinnlæring, eller hender det at elevane tek initiativ til leik som du følgjer opp?* Til dette spørsmålet, såg ein at Kim hadde opplevd at den leiken som i utgangspunktet hadde vore lærarinitiert, gjekk over til å bli elevinitiert etter kvart.

Utdrag frå intervju med Kim, 05.02.24

Det har i utgangspunktet vore eg som lærar som har tatt initiativet til det.. ved at eg har lagt opp til det. (...). Likevel såg eg jo at, til dømes i førre veke, når vi hadde lagt opp til leik, at elevane tok initiativet til sjølve leikaktiviteten. Vi opna dørene til alle klassane, og då leika dei klasserom, der dei hadde ei whiteboardtavle og arbeida med tal og bokstavar, og leika lærarar. (...). Også har dei etterspurt å få gjennomføre leiken med bamsane og leika doktor.

I dette intervjuet kom det altså fram at aktivitetar som elevane tidlegare hadde blitt introdusert for av lærarane og som hadde vore lærarinitiert, no blei overført til å bli leikar som hadde blitt satt i gang på initiativ frå elevane. Akkurat denne leiken omhandlar «Dyrlege», som blir beskrive seinare. Til tross for at sjølve leikestunda knytt til fri leik var satt i gang av lærarane, var det elevane som hadde bestemt akkurat denne leikaktiviteten. Dette viser at leikaktivitetane som i denne samanhengen også blei knytt til bokstavinnlæringa, blei valt av elevane på eiga hand. Det er også eit eksempel på at rammeleik som ofte blir sett på leik som ofte er lærarinitiert også kan skje i situasjonar der det er lagt opp til fri leik. Sjølv om ikkje Kim nemner spesifikt i intervjuet at ho ser ein kombinasjon av lærarinitiert og elevinitiert leik, viser ho ved dette svaret at ho er bevisst på påverknaden av lærarinitiert leik. At Kim også nemner at spørsmålet blei møtt med eit positivt svar, viser også at Kim er oppteken av at elevane skal få utfordre og utfolde seg sjølv, utan for mykje innblanding frå læraren.

På same måte som at Kim fortalde at leikinitiativet frå elevane knytt til bokstavinnlæringa kom frå aktivitetar elevane allereie var kjende med, bekrefta også Trude dette. Ho fortalde at i dei situasjonane ho kom på at det hadde skjedd, var når elevane hadde lært ei leik i lærarstyrt undervisning som dei hadde eit ynskje om å leike igjen. Dette føregjekk ofte i samlingsstunder, der lærarane ofte gjev rom for at elevane skal få kome med ynskjer om aktivitetar dei vil gjennomføre. Desse aktivitetane var gjerne knytt til gjetteleikar der elevane skulle seie eit ord dei tenkte på, ved å mime ordet, og gje dei andre elevane eit hint om ein bokstav i ordet. Denne bokstaven kunne vere i starten av eit ord, i midten, eller mot slutten. Å gjennomføre aktiviteten på denne måten, gjorde at elevane sjølve måtte tenkje gjennom bokstav, bokstavlyd og bokstavplassering.

4.1.5 Lærarstyrt og elevstyrt leik i klasserommet

Til tross for at lærarane fortel at dei ofte legg opp til leiken til elevane, ser ein gjennom intervjuet at det også forgår elevstyrt leik i klasserommet, eller ein kombinasjon mellom den lærarstyrte og elevstyrte leiken. I spørsmålet i intervjuguiden knytt til om leiken er lærarstyrt eller elevstyrt, kjem Trude med ulike eksempel på elevstyrt leik i klasserommet.

Utdrag frå intervju med Trude, 13.02.24

Vi har en sånn arbeidsblomst, der kronblada viser kva dei skal gjere. Kanskje tre kronblad. Også at på stilken, der er det ulike val. Så då kan dei styre innanfor ei ramme. (...). Ja, det er val, men at vi set nokre rammer. (...). Så arbeidsblomst har vore veldig okei. I og med at dei veit at dersom dei har fokus og arbeidar godt, så er det ting dei kan vere litt fri til. Til dømes å teikne, nokre av elevane er jo veldig glade i det.

Dette dømet viser ei viss grad av elevstyrt leik, innanfor eit lærarstyrt opplegg. I desse tilfella er det læraren som tek initiativ og ansvar for at arbeidet skal bli gjort før leiken kan skje, men at det i sjølve leiken er ope for at elevane skal styre seg på eiga hand. Også Kim fortel at det ofte blir nytta ein kombinasjon av lærarstyrt og elevstyrt leik i klasserommet, og fortel at dette varierer med føremålet med leiken. Kim trekk fram stasjonsundervisning som eksempel, der det ofte er ein kombinasjon av elevstyrt og lærarstyrt leik.

I situasjonar med stasjonsundervisning legg lærarane ofte opp til ulik grad av sjølvstendigheit, basert på dei oppgåve elevane får, fortel Kim. Kim har også erfart at for mykje lærarpåverknad i gjennomføringa av aktivitetar kan påverke læremotivasjonen til elevane, til det negative. Difor fortel ho at stasjonsundervisning er ein god moglegheit til å legge til rette

for sjølvstendig arbeid, sidan aktivitetane endrar seg ofte. Kim fortel også at i stasjonsundervisning er det ofte stasjonar med fri leik, som i større grad er elevstyrt. Dette betyr at sjølv om stasjonsundervisning i utgangspunktet er lærarstyrt med tanke på tidsramme på stasjonane og innhaldet på stasjonane som læraren har bestemt, er det likevel også ein grad av elevstyring på nokre av stasjonane. Til tross for dette, fortel Kim at sjølv om ein leikssituasjon er lagt opp til elevstyring, kan det oppstå situasjonar der det er nødvendig med rettleiing frå læraren. Dette kan sjåast i samanheng med Trude si utsegn om at nokre elevar treng meir rettleiing frå læraren, for å utvikle dei sosiale ferdigheitene på best mogleg måte.

4.2 Observerte læringsaktivitetar i klasserommet

Under observasjonsdelen observerte eg ulike læringsaktivitetar i begge klasseromma. Desse aktivitetane var ulike på fleire måtar, både når det gjaldt den formelle og funksjonelle bokstavinnlæringa, grad av leikpreg, grad av lærarstyring versus elevstyring og grad av lærarstøtte. Desse aktivitetane, og korleis dei er utført av læraren er viktig å vite noko om, fordi dei dannar mykje av grunnlaget for korleis lærarane tenkjer og går fram når dei vel aktivitetar som skal fremje lese- og skriveferdigheitene til elevane, gjerne i kombinasjon med leikpreget i aktivitetane.

I intervjuguiden omhandla eit av spørsmåla kor langt elevane var kome i bokstavinnlæringa, der Kim fortalde at dei var ferdige før jul, medan Trude fortalde at dei var godt over halvvegs, men ikkje ferdig. Desse svara gjer det enklare for meg å fortolke observasjonen på ein betre måte, og at eg betre kan forstå dei aktivitetane som no blir presentert som ein del av ein større prosess i bokstavinnlæringa.

4.2.1 «Snøballkrig» - Kim

I den første aktiviteten «snøballkrig», var målet at elevane skulle øve seg på å både lyde ut og skrive ord. Aktiviteten gjekk ut på at Kim i forkant av timen hadde skrive eit ord på kvar lapp, med eit tilhøyrande bilete. Denne lappen blei forma som ein ball, og kvar lapp blei plassert på ulike plassar i klasserommet. Elevane skulle då gå rundt i klasserommet, finne lappane, og skrive orda i skriveboka si. At det var bilete av gjenstanden som tilhørde ordet, sikra at elevane kunne arbeide sjølvstendig då dei fekk ei lesestøtte, og dermed betre moglegheit til å forstå ordet. Dette er ein aktivitet som kunne vore formell ved at læraren skreiv eit og eit ord på tavla og ba elevane om å skrive ned det same, men som blei gjort funksjonell med små endringar.

Denne aktivitetar er leikprega, fordi den innehaltdt moment som gjorde det spennande og motiverande for elevane å utføre oppgåva. Fordi elevane sjølve måtte finne lappane på ulike plassar i klasserommet og oppdage nye stader, bidrog til at elevane var motiverte til å finne flest mogleg ord. I denne aktiviteten såg ein også ein kombinasjon mellom lærarinitiert leik og elevstyrt leik, fordi til tross for at læraren la opp til leikaktiviteten, hadde elevane ei viss valfriheit med tanke på kva lappar dei skulle velje, antal lappar, og hurtigheit på utføringa.

4.2.2 «Dyrlege» - Kim

I denne læringsaktiviteten var målet å fylle ut informasjon, men ved bruk av eigne tankar og kreativitet. Alle elevar får utdelt eit ark kvar, der dei skal fylle inn til dømes temperatur, vekt, lengd og medisinsbehov. Det er ulike stasjonar i klasserommet med ulike føremål, der elevane får tilgang til bamsar, sprøyter, bandasjer, stetoskop, «røntgen», og skal sjølve finne ut kva som skal stå i dei ulike felta. Her får elevane læringsstøtte frå lærar i større grad enn i førre aktivitet, då dette er ein aktivitet som kan vere omfattande for somme elevar. Dette er ein aktivitet elevane er kjend med frå før, men som krev stor grad av deltaking for å få gjennomført. Aktiviteten kan gå under rammeleik, fordi det er ein aktivitet der det finnes ulike rammer for læring, og det er til stades prinsippa Bingham et al. fokuserer på for at det skal kunne vere ein rammeleik, som ein aktiv og deltakande lærar, merksemd til ulikt skrivemateriale og etablering av området leiken skal skje på (2018, s. 604–608).

I observasjonen såg ein at læraren som ei støtte for elevane undervegs i læringa, i ulik grad. I kva grad læraren inkluderte seg i å hjelpe elevane fram, såg ut til å variere knytt til forhold som kunnskap, ferdigheiter, språk og utvikling hos dei ulike elevane. I denne aktiviteten som omhandla «dyrlege», kom dette særleg fram. Her trong nokre elevar mykje støtte, medan andre jobba heilt sjølvstendig. På eksempel på korleis læraren følgde opp elevane, viser feltnotatet følgjande:

Utdrag feltnotat 05.02.24, Kim

Læraren sit med elevane og spør kva dei vil skrive, og medan dei skriv orda/setningane. Læraren skryt av eleven når eleven sjølvstendig skriv ordet. Dersom eleven slit med å skrive ut ordet ber læraren eleven om å lyde ut ordet først, for at eleven sjølv skal forstå kva bokstavar som skal nyttast. Læraren rettar ikkje på eleven dersom eleven skriv orda feil, men gjev skryt og stadfesting for at eleven skriv ordet så godt som mogleg. Læraren kjem somme gonger med døme på kva eleven skal skrive, men let eleven prøve å skrive ordet på eiga hand.

Knytt til denne aktiviteten som framstår som rammeleik, er det stor grad av både leikpreg og elevstyring, då det finst mange ulike stasjonar eleven kan velje mellom. Eleven står heilt fritt til å velje stasjon sjølv, og læraren set ingen krav til kva stasjonar elevane må innom. Likevel er det læraren som tek initiativet til leiken, noko som viser at denne type rammeleik går under rettleia leik, som er ein kombinasjon mellom lærarinitiert og elevstyrt leik (Selås & Skattør, 2023, s. 46). Kim hadde eit særleg fokus på den dynamiske kartlegginga i denne leikaktiviteten, som var nødvendig for nokre elevar for å meistre delen av leiken som var knytt ti utvikling av ferdigheiter innafor lesing og skriving.

4.2.3 «Villkatten» - Trude

Villkatten er ein læringsaktivitet som i utgangspunktet er forma som eit spel. Her hadde Trude laga til ulike lappar med ord, som samstemte med gjenstandar som var avbilda på brettet. Etter tur skulle kvar elev lese ein lapp, med lærarstøtte ved behov. Målet var å finne riktig gjenstand, som gav eit poeng. I denne aktiviteten er målet at elevane skal lyde ut bokstavane i ordet, eller lese det rett fonologisk dersom elevane meistrar dette.

I denne aktiviteten såg ein også at det var større behov for rettleiing for nokre elevar undervegs. Dette gjaldt ikkje berre å fungere som stillasstøtte når elevane skulle lyde ut orda, men også for at aktiviteten skulle kunne skje på ein god måte med mest mogleg læring, også knytt til den sosiale læringa. Den største oppgåva til Trude var kanskje å sørge for at aktiviteten var gjennomførleg for alle elevgruppene som var innom denne, og tilpasse den på den måten som fungerte best for den aktuelle elevgruppa. Som tidlegare nemnt lot ho også elevane kome med forslag om tilpassingar, for at elevane skulle få vere med å medverke på ein god måte. Til tross for at denne aktiviteten bar preg av lærarstyring for nokre av gruppene, såg ein også at andre grupper kunne gjennomføre denne aktiviteten utan noko grad av lærarstøtte, slik at den berre var elevstyrt. Det viser at i dette tilfellet hadde ulike elevgrupper ulike føresetnadar for gjennomføring av aktiviteten, som Trude også var bevisst på i gjennomføringa.

4.2.4 «Beebåt» - Trude

Beebåt er ein aktivitet som ein kombinasjon av formell og funksjonell bokstavinnlæring. Fokuset på aktiviteten er å kjenne igjen bokstavane, og klare å kjenne igjen same bokstav i liten og stor bokstav. Elevane skal i denne aktiviteten trekke ein bokstav, og deretter programmere roboten til å treffe denne bokstaven på bokstavbrettet. Elevane må dermed telje

seg fram til antal steg roboten skal ta (til dømes 2+3), og prøve igjen om ikkje roboten treff rett bokstav, eller dersom stor og liten bokstav ikkje samstemmer.

Dette er også ein aktivitet som er leikprega, sjølv om den kanskje ikkje er leikprega i like stor grad som dei andre aktivitetane. Elevane får moglegheit til å utforske og prøve ut sjølv, og aktiviteten krev lite lærarstøtte. Aktiviteten er difor elevstyrt i stor grad.

4.2.5 Lesekorpset - Kim

Lesekorpset er ein nettressurs som tek for seg ein og ein bokstav, der elevane sit og følgjer med. Dette er i utgangspunktet ein formell bokstavinnlæringsmetode, då elevane kan sitte passivt utan å delta. Likevel er det moglegheit for å engasjere seg i ulike delar av filmen, svare på spørsmål som blir stilte og syngje med der bokstaven er i fokus. Denne aktiviteten krev ikkje lærarstøtte, då elevane får klare instruksjonar kring oppgåvene undervegs i filmen. Instruksjonane dei fekk var å lyde ut bokstaven og orda, finne ord som rima, samt å gjenta etter videoen.

Dette er ein aktivitet som eg i utgangspunktet ikkje tolka som leikprega, men som eg endra syn på undervegs i filmen. Filmene verka først til å vere mest preg av ei formell bokstavinnlæringsmetode, før ein såg at dei også inneheldt funksjonelle bokstavinnlæringsmetoder som viste til ulike leikprega aktivitetar som elevane deltok i, med mål om auka bokstavkunnskap. Sjølv om aktiviteten var lærarinitiert og ikkje lærarstyrt, kan ein sei at filmene fungerte som ei lærarstyring for elevane.

4.3 Oppsummering av funn på tvers av analysekategoriane

I samband med intervjuet og observasjonen, ser eg ulikheiter frå det lærarane fortel at dei gjer i klasserommet med tanke på val av arbeidsmåtar, og det som faktisk blir gjort. I intervjuet var begge lærarane samstemte i at dei hadde fokus på leik i klasserommet, men dette var hovudsakleg retta mot fri leik. I observasjonen kjem det fram at alle arbeidsmetodane lærarane har valt, ber preg av leik i ulik grad, men heller knytt til leik knytt til læringssituasjonar. Samstundes fortalte lærarane at dei nytta formelle metodar knytt til arbeidet med bokstavinnlæringsmetoder, medan observasjonen viste kun bruken av funksjonelle arbeidsmetodar.

For å forstå desse skilnadane, er det viktig å vektlegge tidsperspektivet til lærarane. Intervjuet tek utgangspunkt i at elevane er ferdig med første halvdel av første klasse, og svara frå lærarane vil difor også inkludere denne perioden. I den perioden var det naturleg at lærarane også hadde eit fokus på den formelle bokstavinnlæringsmetoden, då dette var det første møtet med

arbeidet kring bokstavinnlæringa til mange av elevane. Når observasjonen føregjekk var klassane godt i gang med bokstavinnlæringa, som kan forklare at arbeidsmåtane var annleis enn dei la vekt på i intervjuet.

Noko som ein såg at begge lærarane fokuserte på i intervjuet var at dei var bevisste på at dei arbeidsmåtane dei val å nytte skulle vere motiverande og spennande for elevane. At lærarane fokuserte på å nytte fleire ulike læringsaktiviteter på eit kort tidsspenn slik det kom fram i observasjonen, bekrefta dette fokusområdet. Dei læringsaktivitetane som kom fram under observasjonen viste også at lærarane varierte knytt til initiativet og leikstyringa, då aktivitetane ofte bar preg av lærarinitiativ, men også i stor grad elevstyring.

På bakgrunn av funna er det naturleg drøfte leikomgrepet si betydning, ved å sjå om lærarane i denne studien har same tankar om leik og lærande leik som blir vist i kunnskapsgrunnlaget. Det er også viktig å drøfte dei aktivitetane eg har observert i klasserommet, med type aktivitetar og framgangsmåtar som er presentert i teorien. Å skilje mellom det lærarane fortel og det som er vist at dei faktisk gjer i klasserommet, er også relevant å drøfte.

5 Drøfting

I drøftingsdelen av masteroppgåva skal eg sjå på dei mest sentrale funna frå empirien og forskingsarbeidet, og drøfte desse i samband med tidlegare forskning. Dette gjerast for å kunne svare på problemstillinga:

Kva syn har lærarar på det å bruke leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, og korleis brukar dei leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa på 1. ,trinn?

5.1 Tolkinga og synet på leik

Eit svært viktig poeng i denne masteroppgåva, er at leik kan vere eit vanskeleg omgrep å definere, med fleire ulike tydingar (Lillemyr, 2020, s.15). Nettopp difor var det svært relevant å vite kva informantane vektla i desse omgrepa.

Resultatet frå begge intervjua viser at begge lærarane skil mellom omgrepa «leik» og «leikprega undervisning». Leikomgrepet blir knytt til frileik, der elevane sjølve skal få styre leiken, og som skil seg frå ein læringskontekst. Dette samsvarar med Selås og Skattør si oppfatning av den frie leiken, der dei skriv at den frie leiken er noko som skal opplevast som noko gledesfylt for elevane, og som ikkje skal ha noko bestemt mål. Samstundes argumenterer dei også for at den frie leiken skal vere styrt og bestemt av elevane, for at det skal kunne bli kalla «fri leik» (2023, s. 20).

Når det gjeld lærarane sin tolking av leikprega undervisning, er dei samstemte om at dette er eit omgrep som inneber ein type leik som er lærarstyrt, der målet er å oppleve læring. Dette var ifølge lærarane aktivitetar som var lærarstyrt, med klare instruksar og mål. På same måte som lærarane, er Broström oppteken av at den leikande læringa skal ha læring som mål, som kan knytast opp mot skulen sine fag (2019, s. 47–53). Haldningane lærarane i intervjuet har til at den leikprega undervisninga i hovudsak skal vere lærarstyrt, kan også forklare det Selås og Skattør fortel, nemleg at den lærarstyrte leiken blir brukt mykje i skulen, der læraren også legg til rette for dette (2023, s. 43).

Leiken blir ofte oppfatta som ein useriøs aktivitet som høyrer til fritida, og som ofte nyttast som påskjøning i skulen, skriv Lillejord et al. (2018, s. 14). I begge intervjua som er gjennomført i samband med dette forskingsprosjektet, viser det at lærarane ikkje har same haldninga knytt til at leik blir sett på som ein useriøs aktivitet, heller tvert i mot. Likevel ser ein eksempel på at lærarane også kan nytte leik som påskjøning, slik det er lagt opp i arbeidet med arbeidsblomst, som Trude skildrar. Lærarane fortel at dei vektlegg leik i skulen i større

grad enn tidlegare, og er blitt særleg bevisste på dette etter innføringa av LK20. Dette viser at desse lærarane har eit større fokus på leik enn andre, og at dei ikkje deler same syn som Haug si utsegn om at lærarar er skeptiske til å kombinere leik og læring, fordi dei er usikre på korleis dei skal utføre dette (2019, s. 54). At lærarane er bevisste på viktigheita av å nytte leik i undervisningssamanheng, slik som Kim uttrykkjer når det blir fortalt at fokuset på eleven sin leik syner igjen også i den faglege læringa, viser at leik i undervisning er eit fokus ho har hatt over lenger tid. Dette fokuset kan også seie noko om at Kim har prøvd ut ulike metodar for leik og læring, og dermed kan ha sett den positive effekten dette hadde på elevane.

Til tross for at Kim legg vekt på eleven sin leik i eit læringsperspektiv, kjem det også fram at Kim hovudsakleg nytta formelle bokstavinnlæringsmetodar i innlæringa av alfabetet, før ho gjekk over til ei meir funksjonell innlæringsmetode. Å bruke ei slik tilnærming kan vere uheldig, det ein-sidede fokuset knytt til bokstavinnlæring, teknisk koding og rettskriving kan påverke den meiningsskapande prosessen for elevane, skriv Solheim et al. (2022), referert i Rygg (2023, s. 94). Likevel kan det vere forståeleg at Kim vektlegg den formelle bokstavinnlæringa framfor den funksjonelle i byrjinga, for at elevane skal få kjennskap til bokstavane gjennom ei systematisk tilnærming før dei arbeider med desse på andre måtar. Dette kan også sjåast i samanheng med Piaget sine tankar kring akkommodasjon og assimilasjon (Skram, 2016, s. 93), då elevane får lært nok via den formelle bokstavinnlæringa, til å kunne eksperimentere og bruke den kunnskapen i tråd med den funksjonelle bokstavinnlæringa. Det kan også tenkast at elevane i arbeidet med enkelte bokstavar ikkje har arbeida med dette i så lang tid at det vil påverke den meiningsskapande prosessen til elevane. Det at Kim gjekk over frå ei formell tilnærming til ei meir funksjonell tilnærming, viser også at Kim er oppteken og bevisst på val av arbeidsmåtar for elevane

Det at lærarane sine tolkingar kring frileik og leikprega undervisning i stor grad er i samsvar med forskingslitteraturen på dette feltet, viser at lærarane er bevisste på, og opptekne av dette området. Også det at kompetansen deira er god nok til at dei veit korleis dei skal nytte leik i undervisninga, viser at det er grunnar til å tru at dette er noko dei arbeidar aktivt med. Dette vil også kunne forklare val av arbeidsmåtar dei har nytta i tråd med bokstavinnlæringa.

5.2 Omsynet til dei yngste elevane

Korleis leiken blir prioritert for dei yngste elevane, spelar på fleire samansette faktorar. Først og fremst handlar det om korleis lærarane tolkar leikomgrepet, som eg allereie har sett på. I tillegg til dette, spelar også ei stor rolle for korleis grunnskulelærarane forstår omgrepa leik og

læring i fellesskap. Noko som er avgjerande her, er om læraren er bevisst på skilnaden mellom eigenverdien leiken har for barn, og leiken som metode for læring (Skram, 2016, s. 92). Kim viser at ho ser eigenverdien leiken har for elevane, når ho uttrykkjer at leiken har fleire fordelar for elevane, som til dømes fokuset som syner igjen i den faglege undervisninga ved bruk av leik. Trude ser også på verdien leik har for elevane, særskild når det gjeld den sosiale utviklinga elevane får av leiken, samstundes som viktige ferdigheiter som utviklinga av språk og samspel i ei naturleg setting. Slik som Becher et al. (2019, s. 17) skriv, vil «en kontinuitet mellom ulike utdanningssystemer og en positiv start på skolen bidrar til langsiktige og gode læringsbetingelser for barna både sosialt og kognitivt» (Becher et al. 2019, s. 17). Her ser ein at lærarane har same tilnærming som Becher et al. kring dette, der fokuset på leik for dei yngste elevane på skulen vil ha betydning for elevane si utvikling, både fagleg og sosialt.

Leik som pedagogisk verkemiddel og leik som inspirasjons- og motivasjonselement har lite plass i undervisninga hos dei yngste elevane, skreiv Haug (2015, s. 408). I intervjuet med begge lærarane i denne masteroppgåva ser ein at desse ikkje stiller seg bak dette, men at dei tvert i mot har eit gjennomgåande fokus på å nytte leik for å møte elevane sine behov. Dette kjem tydeleg fram i dei leikprega aktivitetane elevane møter i desse klasseromma, noko som betyr at dei ikkje har vanskeleg for å inkludere leik i undervisninga, slik Bjørnstad et al. skildrar lærarane ofte har, fordi dei ikkje veit korleis dei skal få fram med dette (2023, s. 133). I tråd med seksårsreforma, var det eit krav at ein skulle leggje vekt på læring gjennom leik og utforsking (Veiteberg et al., 1996, s. 73). Til tross for at dette lukkast i desse klasseromma i dag, fortel Kim at ho først dei siste åra har fokusert ekstra på leik i klasserommet, og at dette ikkje var noko ho la særleg vekt på tidlegare. Dette kan tyde på at Kim har fått ei anna forståing for dette dei siste åra, særleg i tråd med refleksjonane kring seksårsreforma.

På ein arena som skulen kan det vere lett å tenke at det faglege fokuset overskygga leiken, slik Johansson et al. også fortel at ein er oppdratt til å skilje mellom leik og læring (2019, s. 18). Dette, i kombinasjon med til dømes det auka fokuset på grunnleggjande ferdigheiter, testing og kartlegging som Palm et al. (2018, s. 17–19) beskriv, kan vere grunnen til at leiken har fått lite fokus i skulen og hos dei yngste elevane. Når Trude likevel fortel at ho er bevisst på at både den frie og den faglege leiken er viktig for elevane, og særskild knytt til overgangen mellom barnehage og skule, fortel dette noko om omsynet Trude tek til elevane sin alder og behov.

5.3 Arbeidsmetodar i klasserommet

Ulike typar lek kan nyttast i ulike kombinasjonar for å støtte læring, skriv Edwards (2017, s. 8). I kapittelet knytt til presentasjon og analyse av funn, såg ein at begge lærarane hadde nytta ulike leikprega arbeidsmåtar i undervisninga si, for å auke elevane sitt læringsutbytte knytt til bokstavinnlæringa. Begge lærarane brukte ulike arbeidsmetodar i ei økt, eller fordelt på fleire økter, og hadde ulikt fokus på bokstavinnlæringsmetodar, kven som styrte leiken, og oppfølginga av elevane undervegs i undervisninga.

5.3.1 Formelle og funksjonelle arbeidsmetodar knytt til bokstavinnlæringa

Ved å nytte funksjonell skriving, kommuniserer barna gjennom skriving i ein meningsfull kontekst, skriv Rygg (2023, s. 94). Særleg har Kim eit fokus på den funksjonelle skrivinga, når ho tek i bruk rammeleik i undervisninga si, i form av «dyrlegeleiken». Rygg (2023, s. 94) skriv også det er viktig å legge til rette for meningsfulle skrivesituasjonar som kan skape motivasjon, bidra til yringslyst og meistringstru hos elevane. I ein skrivesituasjon som denne, legg læraren til rette for akkurat dette. Ved utføringa av denne aktiviteten la læraren til rette for at elevane skulle få moglegheita til å velje og utforske på eiga hand, på same tid som at elevane skulle øve på utvikle skriveferdigheitene sine. Det at Kim la vekt på at ho såg ein verdi av at elevane fekk kombinere læringsaktivitet og bevegelse på denne måten, og drog fram at resultatet av dette ville påverke elevmotivasjonen positivt, viste at Kim er bevisst på val av arbeidsmetodar for å oppretthalde motivasjonen og arbeidslysta til elevane. Myran & Håland la vekt på at rammeleik som metode er eit eksempel på «en språkstimulerende lekesituasjon som legger til rette for skriftspråklig undring og oppdagelse, og som kan være med på å viske ut skillet mellom lek og læring» (2018, s. 53). Ved å gjennomføre rammeleik på denne måten vil det bidra til å påverke både elevane sin motivasjon og læring, som viser noko om kunnskapen Kim har knytt til leiken si betydning for elevane.

I observasjonen såg eg at Kim viste ein film frå *Lesekorpset* som inneheldt bokstavinnlæring. Med første augekast bar filmen preg av ei formell innlæringsmetode, fordi elevane i utgangspunktet sat passivt, og ikkje deltok. Dette endra seg undervegs i filmen, og sjølv om elevane sat ved pultane sine, deltok dei i tråd med instruksar som blei gjevne filmen, slik at elevane fekk betre kjennskap til bokstaven si form, lyd og namn. Å ta i mot instruksar på denne måten, der elevane blir oppfordra til å vere med på song og rim, kan også bli sett på som leikaktivitet. Om ein ser på kompetansemålet i læreplanen i norsk som omfattar 1. og 2. trinn, skildrar dette at elevane skal «leike med rim og rytme og lytte ut språklydar og

stavingar i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Å arbeide på ein slik måte kan vere ein god metode å repetere bokstavane på. Engen og Håland understrekar viktigheita rundt dette arbeidet med bokstavinnlæringa, ved å poengtere at det er viktig at bokstavar må lærast grundig, som gjeld både kring bokstaven si form, namn og språklyd (2005, s. 25). Også Trude nytta arbeidsmåtar der bokstaven si form, namn og språklyd blei fokusert på, både i utføringa av «Villkatten» og «Beebåt».

Til tross for at observasjonen viser at begge lærarane i stor grad har brukt funksjonelle bokstavinnlæringsmetodar med fokus på å inkludere leik, skildrar dei i intervjuet at fokuset i den første bokstavinnlæringa har vore på meir formelle opplæringsmetodar. Særleg Kim fortel at dette har blitt vektlagt, ved å nemne arbeidsmetodar som iMAL-ark og læreverket *Salto*, som ber preg av formelle innlæringsmetodar. Sjølv om desse arbeidsmåtene i svært lite grad er knytt opp mot leik, må elevane også møte meir strukturerte læringsaktivitetar utan at læraren må føle at ein må leggje det opp som leik, slik Skram (2016, s. 92–93) skriv. Sjølv om Skram skriv om dette i ei generell kontekst, kan ein sjå på den formelle bokstavinnlæringa som slike læringsaktivitetar, som går ut på å forme bokstavar ved hjelp av iMAL-ark, og følge læreverket *Salto* sin bokstavprogresjon. Det betyr at lærarane ikkje alltid må strekke seg etter å nå funksjonelle metodar, men at dei også kan nytte formelle metodar der det er naturleg.

Som ein kan sjå i observasjonen, nyttar lærarane ulike typar leik i gjennomføringa som kan bli sett på som funksjonelle for elevane. Til dømes ser ein eit eksempel på rammeleik på «dyrlege»-leiken, som skildrast ved at lærarane inkluderer ein atmosfære som gjer det enklare for eleven å leve seg inn i aktiviteten, nødvendig materiell og lærarrettlegg (Bingham et al., 2018, s. 604–608). Dei andre leikaktivitetane ein ser i gjennomføringa er leikprega aktivitetar med fokus på bokstavinnlæringa, som har ulik grad av lærarinitiativ, elevstyring og lærarstyring. I intervjuet får vi også høyre om leik som blir inkludert som også inneheld elevinitiativ.

5.3.2 Initiativ til og styringa av leiken

Ofte når det gjeld læringsaktivitetar, er dette aktivitetar som er styrt og lagt opp av læraren, med klare ramar for mål og læring. Broström (2019, s. 47–53) beskriv den leikande læringa slik at det er dei tilsette som har ansvaret for leiken. I tråd med observasjonen og feltnotata ser ein at alle desse aktivitetane er lærarinitierte, der lærarane sjølv legg opp til, og forklarar framgangsmåten og rammene for leiken. At Trude og Kim nyttar dette i arbeidet med bokstavinnlæringa, gjev meining på mange måtar. Dei fleste elevar, og særskild dei yngste,

treng klare rammer og instruksjonar, når målet er læring. Difor er det naturleg at den lærarinitierte og lærarstyrte leiken blir brukt i stor grad i skulen, slik Selås og Skattør skriv (2023, s. 43). Dei skriv også at sjølv om læraren lagar rammer for leiken, har elevane likevel moglegheit til å påverke leiken, samstundes som at leiken skjer i eit læringsperspektiv. Dette såg ein eksempel på i klasseromma, særleg under Trude sin aktivitet «Villkatten».

I leikbasert læring er det eine prinsippet som blir lagt til grunn for at det skal fungere, at «barnet er aktivt, det lærer mens det samhandler og kommuniserer med andre» (Broström, 2017, s. 9). Det betyr at det i ein læringssamanheng er viktig at også den elevstyrte leiken blir lagt vekt på, slik at elevane sjølve kan øve på å kommunisere med kvarandre, utan for mykje lærarrettledning. Når elevane er 1. klassingar, kan det tenkast at elevane har ulike kunnskap og ferdigheiter om dette, der utviklinga av desse ferdigheitene er sentralt for å lære seg å samarbeide med andre på ein god måte. I ein læringskontekst som er leikbasert, vil elevane gjerne møte andre utfordringar enn i fri leik, og difor vil ein slik arena vere bra å bruke for elevane. Ved aktiviteten «Villkatten», som Trude nytta, såg vi eit eksempel på dette, der leiken somme gonger gjekk frå å vere lærarstyrt, til å vere elevstyrt i stor grad. Det betyr at sjølv om leiken i utgangspunktet hadde klare rammer, var Trude open for endringar undervegs i spelsituasjonen. Trude argumenterte for å utføre leiken på denne måten fordi ho hevda at dette er ein god moglegheit til å utvikle elevane sine sosiale ferdigheiter, der dei må diskutere og kommunisere for å bli enige om reglar og framgangsmåte. Ein slik spelsituasjon legg dermed til rette for at elevane både skal kunne utvikle ferdigheiter innafor bokstavinnlæringa, samstundes som fokuset også ligg på utviklinga av sosiale ferdigheiter. Det er sagt at denne type leik ber preg av ei miks mellom lærarstyrt og elevstyrt leik, men her er det også mogleg å inkludere Edwards (2017, s. 8) sitt perspektiv på rettleia leik, fordi det i denne type leik er mogleg å illustrere ulike omgrep for elevane der det er nødvendig. På same tid kan ein i denne type leik fokusere på elevane si medverknad.

Når elevane arbeider med leik i eit læringsperspektiv, er det naturleg å tenke at denne leiken blir satt i gang på initiativ frå lærar. Når eleven tek initiativ til elevstyrt leik, er det ofte i form av forestillingsleik, fantasileik og dramaleik, noko Selås og Skattør påpeikar viktigheita av knytt til utviklinga av elevane si litterasitet (2023, s. 59). Slike typar fri leik kan utvikle seg til å bli rammeleik, slik Kim skildra i intervjuet. I ein leiksituasjon der lærarane la til rette for fri leik, ynska nokre av elevane å gjennomføre ein leik som allereie var nytta i undervisninga, nemleg «Dyrlege». Då ser ein altså at den læringsaktiviteten læraren hadde teke initiativet til i klasserommet, no blei igangsett ved initiativ frå elevane. Dette tyder på at leiken har fungert

godt i klasserommet, og vore både motiverande og engasjerande for elevane, då dei ynskjer å ta i bruk denne i etterkant. Når Edwards (2017, s. 8) skriv at ulike typar leik kan nyttast i ulike kombinasjonar for å støtte læring, kan ein i dette tilfellet sjå på kombinasjonen mellom den frie leiken og leiken som skjer i eit læringsperspektiv, som Selås og Skattør skil mellom (2023, s. 20).

5.3.3 Læraren si oppfølging av elevane i læringsaktivitetane

For å få svar på korleis lærarane brukar leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa, er det sentralt å sjå på korleis lærarane følgde opp desse elevane undervegs for å oppnå læring. Å vere ein stillasbyggjar for elevane var eit fokusområde både Trude og Kim hadde, noko som kom tydeleg fram under observasjonen av dei ulike leikaktivitetane. Kim viste under observasjonen av «Dyrlege» at ho fungerte som ei støtte for dei elevane som trong det, men at ho i stor grad lot elevane få prøve seg fram på eiga hand, og hjelp dei heller på veg til å tenkje sjølvstendig då dei etterspurde hjelp. I forhold til det sosiokulturelle læringssynet må ein sjå samanhengen mellom det eleven meistarar på eiga hand, og det eleven meistarar ved å få hjelp og støtte av ein lærar (Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s. 164). Den dynamiske kartlegginga byggjer på dette forholdet mellom lærar- og elevsyn (Michaelsen, 2018, s. 46), som er sentral i denne leikaktiviteten. I ein slik situasjon vil altså Kim vere til hjelp der det er nødvendig, for å sikre forståing og kunnskapsutvikling for eleven. Likevel argumenterer Kim for at for mykje lærarpåverknad kan påverke læremotivasjonen til eleven, særskild i ei slik læringsaktivitet der målet er å utvikle lese- og skrivegleda ved å ta i bruk leikprega læring der kreativitet og refleksjon er i fokus.

Noko anna som blir lagt vekt på i forhold til oppfølginga av elevane, er dei ulike elevføresetnadane i klasserommet, som Trude fortel. I aktiviteten «Villkatten», såg Trude at behovet for lærarstøtte endra seg, basert på elevsamansetninga. Bentsen og Håland (2021, s. 50) understrekar knytt til skrivning at det kan vere avgjerande at læraren er aktiv, og går inn i ei leikande rolle for å rettleie elevane. Bentsen og Håland skriv at dette blant anna kan gjerast ved å hjelpe til med å lytte ut språklydar i det munnlege språket (2021, s. 50). Til tross for at dette blei poengtert knytt til ein skrivekontekst, kan ein overføre dette til konteksten i dette spelet, der lesing var i fokus. Ved at læraren hjelp elevane til å lyde ut bokstavar og ord der det var nødvendig, gjorde det enklare for somme å gjennomføre aktiviteten. Lærarstøtta nokre av elevane fekk kunne også ha betydning for leiken sin verdi, då mangel på lærarstøtte kunne resultert i manglande motivasjon og vilje til å utføre leiken.

6 Avslutning og vegen vidare

Føremålet med denne masteroppgåva var å bevisstgjere lesarar og lærarar kring det å ta i bruk leik i den første bokstavinnlæringa, på ulike måtar. Samanfatta viser denne studien at begge lærarane som er intervjuet og observert brukar leik aktivt i undervisninga. Korleis desse lærarane fokuserer på leik, kjem fram på ulike måtar. Fokuset syner igjen i val av bokstavinnlæringsmetode, haldningar til leikomgrepet, måten leik blei utført på, og kartlegginga til elevane, både i og utanfor leikaktivitetar. På bakgrunn av funna som er gjort, har eg forsøkt å drøfte desse områda knytt til forskingslitteraturen. Det har blitt gjort for å kunne svare best mogleg på problemstillinga:

Kva syn har lærarar på det å bruke leik og leikprega aktivitetar i norskfaget, og korleis brukar dei leik og leikprega aktivitetar knytt til bokstavinnlæringa på 1. trinn?

I tillegg til dette, har eg også forsøkt å svare på forskingsspørsmåla i denne oppgåva:

Korleis skildrar lærarane sitt eige syn på leik og leikprega aktivitetar?

Korleis skildrar lærarane bruken av leik og leikprega aktivitetar i norsktimar generelt og i samband med bokstavinnlæringa?

Korleis brukar lærarar leik og leikprega aktivitetar i samband med bokstavinnlæringa, og kva typar av leik og aktivitetar dominerer i denne undervisninga?

Noko av det resultatet viser, er at det å inkludere leik i undervisninga på ulike måtar var noko lærarane var opptekne av. Særleg var dei oppteken av den frie leiken si betydning for dei minste elevane, men det synte også at dei la stor vekt på å nytte varierte leikprega undervisningsmetodar med føremål om å utvikle lese- og skriveferdigheitane til elevane. Samtidig som at målet var å utvikle dei faglege ferdigheitene til elevane, var også dei sosiale ferdigheitene eit viktig fokusområde for lærarane. Målet med den faglege og sosiale utviklinga synte også igjen i oppfølginga undervegs i læringsaktivitetane, med fokus på dynamiske kartleggingsmetodar, lærarstøtte og stillasbygging undervegs.

Noko anna studien viser er at arbeidsmåtane lærarane sjølve skildrar, ikkje er samstemt med det som blir gjennomført. I intervjuet kom det fram at lærarane hovudsakleg fokuserer på ei formell bokstavinnlæring, og at dei la vekt på typisk formelle arbeidsmetodar. Dette er motstridane av det som synte igjen i observasjonen, og lærarane la lite vekt på å forklare funksjonelle bokstavinnlæringsmetodar i intervjuet. Ein såg også at det var ein variasjon av

leikprega undervisningsmetodar som var nytta av lærarane. Dette kan tyde på ulike ting. Eit svar på at lærarane la vekt på formelle læringsmetoder i intervjuet, kan vere at den sterke tradisjonen knytt til formell bokstavinnlæringsmetodar i norsk skule fører til at lærarane ynskjer å halde på dette, sjølv om dei nyttar funksjonelle bokstavinnlæringsmetodar i undervisninga si. For sjølv om lærarane nemnte at dei brukte formelle metodar for å til dømes øve på å forme bokstavane, såg ein at elevane fekk denne øvinga også gjennom dei funksjonelle aktivitetane. Kanskje veit ikkje lærarane nok om fordelane ved å nytte funksjonelle arbeidsmetodar til at dette er noko dei sjølv er klar over at dei bruker mykje tid på i tråd med bokstavinnlæringa, og kanskje i større grad enn arbeidet med formelle bokstavinnlæringsmetodar. Ein anna grunn til dette kan vere at lærarane kanskje skil mellom leik og læring i noko grad, som også synte igjen der lærarane fortalde at dei hovudsakleg forstod omgrepet leik som fri leik. Dette er nok ein også såg i forskingslitteraturen, som kan vise til kvifor leik og læring ikkje er noko lærarane bevisst ser samanhangen mellom når dei snakkar om arbeidsmåtar i bokstavinnlæringa.

Denne studien viser at lærarane aktivt vel arbeidsmetodar som er leikprega, som skal vere motiverande og engasjerande for elevane. Samstundes viser studien at lærarane fortel om ei meir formell bokstavinnlæring når dei introduserer bokstavane. Det som kunne vere interessant å sett meir på, er arbeidsmåtar lærarane nyttar i det første halvåret i førsteklasse. Ved å også inkludere det, ville ein også kunne sjå i kor stor grad det første halvåret inkluderer arbeidsmåtar som er leikprega. Det ville vere i tråd med seksårsreforma og LK20 sine intensjonar for overgangen mellom barnehage og skule. Å forske på dette, samstundes å gjere lærarar bevisste på eigne arbeidsmåtar, vil kunne vere avgjerande for dei arbeidsmåtane lærarane vel framover i arbeidet med bokstavinnlæringa, samt graden av leik og leikprega aktivitetar i denne undervisninga.

Referansar

- Barnehageloven. 2005. *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64).
Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. | A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021, nr.3). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Bedre skole* (s. 47–51).
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? *OsloMet Skriftserie 2022 - DELRAPPORT 1*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). Et blikk inn i førsteklasse rommet – Lek, læring og vennskap. *OsloMet Skriftserie 2023*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. | A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende. Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching : Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. | A. Håland (Red.), *Leik og Læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn* (s. 24–28). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. https://www.uis.no/sites/default/files/2020-10/UIS_Leik_og_1%C3%A6ring.pdf
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2009). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. | J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning i teori og praksis* (s. 253–269). Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2009). Å måle effekt av leseopplæringen. | J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning i teori og praksis* (s. 271–291). Cappelen Akademisk Forlag.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, P. (2015). Seksårsreforma – Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 403–416.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. | A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27–39). Universitetsforlaget.
- Imal. Imal – enkel bokstavlæring. <https://imal.no/>

- Jeremiassen, M-K., Rygg, R. F., Windju, S. A. (2024, 26. februar). *To bokstaver i uka som den «norske sannhet»*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/leseopplaering-lesing-mette-kristine-jeremiassen/to-bokstaver-i-uka-som-den-norske-sannhet/390389>
- Johansson, E., Dahl, H., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek – en utfordring for læring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. | K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 139–162). Universitetsforlaget.
- Myran, I. H. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1) (s. 51–55).
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

- Palm, K., Becher, A, A. & Michaelsen, A. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. | K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen – En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO.
<http://hdl.handle.net/10852/79811>
- Rygg, R. F. (2016, nr. 4). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole* (s. 52–57).
- Rygg, R. F. (2023). Funksjonell bokstavkunnskap og tekstkompetanse gjennom lek. | M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 93–107). Fagbokforlaget.
- Selås, M. & Skattør, T. H. (2023). Leiken og skulen. | M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 17–34). Fagbokforlaget.
- Selås, M. & Skattør, T. H. (2023). Leik, danning og litterasitet. | M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 53–68). Fagbokforlaget.
- Skram, Dag. (2016). *Barns utvikling, leik og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3. utg.). Det Norske Samlaget.
- Svanes, I. K. & Andersson-Bakken, E. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging i lese- og skriveopplæringen. | K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 163–186). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Vatne, B. (2006). Leik. | P. Haug (Red.). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 55–84). Bergen: Caspar forlag.

Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, & Nasjonalt læremiddelsenter. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning frå SIKT med handsaming av personopplysningar

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærar

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Skildringar	Vurderingar
Oppstart av timen:	
Aktivitet 1:	
Kort skildring av aktiviteten:	
Er aktiviteten leikprega? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Delvis	
Kva type bokstavinnlæring? <input type="checkbox"/> Funksjonell bokstavinnlæring <input type="checkbox"/> Formell bokstavinnlæring	
Kva type aktivitet? <input type="checkbox"/> Lærarinitiert <input type="checkbox"/> Elevinitiert <input type="checkbox"/> Lærarstyrt	

<input type="checkbox"/> Elevstyrt	
Kort skildring av oppfølging av elevane undervegs:	
Kort skildring av elevane si deltaking:	
Avslutning av aktiviteten (og/eller av timen):	
Aktivitet 2:	
Kort skildring av aktiviteten:	

Er aktiviteten leikprega? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Delvis	
Kva type bokstavinnlæring? <input type="checkbox"/> Funksjonell bokstavinnlæring <input type="checkbox"/> Formell bokstavinnlæring	
Kva type aktivitet? <input type="checkbox"/> Lærarinitiert <input type="checkbox"/> Elevinitiert <input type="checkbox"/> Lærarstyrt <input type="checkbox"/> Elevstyrt	
Kort skildring av oppfølging av elevane undervegs:	
Kort skildring av elevane si deltaking:	

Avslutning av aktiviteten (og/eller av timen):	
Aktivitet 3:	
Kort skildring av aktiviteten:	
Er aktiviteten leikprega? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Delvis	
Kva type bokstavinnlæring? <input type="checkbox"/> Funksjonell bokstavinnlæring <input type="checkbox"/> Formell bokstavinnlæring	
Kva type aktivitet?	

<input type="checkbox"/> Lærerinitiert <input type="checkbox"/> Elevinitiert <input type="checkbox"/> Lærarstyrt <input type="checkbox"/> Elevstyrt	
Kort skildring av oppfølging av elevane undervegs:	
Kort skildring av elevane si deltaking:	
Avslutning av aktiviteten (og/eller av timen):	

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

I dette intervjuet ynskjer eg å stille spørsmål som kan gje meg svar på følgjande problemstilling: «Korleis arbeider lærarane med leik knytt til bokstavinnlæringa på 1.trinn?». Medan lydopptakaren er på, vil eg ikkje stille spørsmål som kan vere personidentifiserande. Det kan kome nokre endringar kring intervju spørsmåla, men førebels er dei formulert slik:

Del 1: Bokstavinnlæring

- Kor langt har de kome i bokstavinnlæringa?
 - o Har elevane gått gjennom alfabetet? Korleis blei dette utført: t.d ein og ein bokstav i veka..
- Kva læringsmetodar nyttar du som lærar i arbeid med bokstavinnlæringa?
 - o Kan du gje eksempel på læringsaktivitetar som vert nytta?
- Kartlegger du elevane sine ferdigheiter kring bokstavinnlæringa?
 - o Dersom ja, på kva måte?

Del 2: Leik

- Korleis forstår du som lærar omgrepa «leik» og «leikprega undervisning»?
 - o Oppfattar du «leik» og «leikprega undervisning» som to ulike omgrep, eller føler du at desse kan gli over i kvarandre?
- Korleis nyttar du leik og leikprega undervisning i dine norsktimar?
- Har den nye læreplanen (LK20) ført til at du vektlegg leik i undervisninga i større grad enn tidlegare?
- Opplever du at leikprega undervisning kan påverke læremotivasjonen til elevane? Og i så fall, i kva grad?

Del 3: Leik og bokstavinnlæring

- Nyttar du leik eller leikprega aktivitetar i bokstavinnlæringa?
 - o Dersom ja, på kva måte?
- Er det du som lærar som tek initiativ til leik i samband med bokstavinnlæring, eller hender det at elevane tek initiativ til leik som du følgjer opp?
- Når det gjeld styringa av leik eller leikprega aktivitet i samband med bokstavinnlæring, er det du som lærar som styrer leiken eller den leikprega aktiviteten, eller kan det skje at elevane sjølve styrer utviklinga av aktiviteten?

- Har du døme på dette?

Del 4:

- Spørsmål knytt til observasjon
 -

Vedlegg 3: Godkjenning frå SIKT med handsaming av personopplysningar



Vurdering av behandling av personopplysningar

Referansenummer
762322

Vurderingstype
Standard

Dato
23.01.2024

Tittel
Masteroppgave norsk - leikbasert undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Irene Hareide

Student
Nina Tenden

Prosjektperiode
01.01.2024 - 01.08.2024

Kategorier personopplysningar
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

SAMTYKKE: ALMINNELIGE

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærar

Informasjonsskriv til lærar

Vil du delta i eit forskingsprosjekt om korleis lærarar brukar leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæringa på 1.trinn?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå korleis lærarar stiller seg til og jobbar med leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæringa på 1.trinn. Dette er blant anna for å sjå om lærarar arbeidar i tråd med den gjevne læreplanen (knytt til leik). I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltakinga vil innebære for deg.

Føremål

I dette prosjektet er målet å studere korleis lærarar nyttar leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæringa. Dette vil skje ved å gjennomføre intervju, observasjon og ettersamtale med to ulike lærarar som underviser i norskfaget på 1.trinn. Målet er å kunne sjå kva lærarane tenkjer om leik i opplæringa, korleis lærarane arbeider med dette i undervisninga, og til slutt kva tankar som ligg bak gjennomføringa (observasjonsdelen).

Basert på dette målet har eg formulert følgjande problemstilling: «Korleis arbeider lærarane med leik knytt til bokstavinnlæringa på 1.trinn?», med ulike forskingsspørsmål som omfattar til dømes korleis læraren oppfattar omgrepet leik i undervisning, haldningar til dette, og korleis det blir nytta aktivt i undervisninga.

Dette er eit forskingsprosjekt som skal inngå i ei masteroppgåve i norsk i grunnskulelærarutdanninga 1.-7.-trinn ved Høgskulen i Volda.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du passer til dei kriteriana som er lagt til grunn for utval, nemleg at du arbeider som norsklærar på 1.trinn. Det vil i utgangspunktet vere to lærarar som

får denne førespurnaden, og dei er valt ut på grunnlag av samarbeidet Høgskulen i Volda har med ulike skular i området på Søre Sunnmøre.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg vil nytte ulike metodar i dette forskingsprosjektet, både intervju, observasjon og samtale. Intervjuet er basert på forskningsspørsmål knytt til leik i undervisninga. Her vil det også bli nytta lydopptak, slik at det enklare kan transkriberast skrifteleg i ettertid. Observasjonen skal skje over to ulike økter med bokstavinnlæring, der eg vil notere ned den informasjonen som er aktuell for mi oppgåve i eit skjema. Etter observasjonen vil det igjen vere ein kort samtale, for å snakke om korleis og kvifor undervisninga blei utført slik den vart. Også her vil det bli nytta lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dei som vil ha tilgang om opplysningane dine, er eg som gjennomfører prosjektet (student), og min rettleiar for dette prosjektet.

Det vil ikkje vere mogleg å kjenne att deltakarane i dette forskingsprosjektet, då alle opplysningar om deg vil bli anonymisert/ erstatta av fiktive personar (alder, namn, kjønn, namn på arbeidsplass).

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1.august 2024. Dei lydopptaka som er tekne i intervju og i ettersamtale vil bli sletta, slik at det ikkje er mogleg å leite dette fram etter denne datoen.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved *Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør* vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda ved student, Nina Tenden på ninatenden@hotmail.com eller rettleiar, Irene Hareide på irene.hareide@hivolda.no
- Vårt personvernombod v/ Høgskulen i Volda: Cecilie Røeggen på cecilie.roeggen@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg
Irene Hareide

Student
Nina Tenden

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet kring korleis lærarar arbeidar med leik knytt til bokstavinnlæringa på 1.trinn og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju, observasjon og ettersamtale

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema føresette

Informasjonsskriv til føresette

Vil du delta i eit forskingsprosjekt om korleis lærarar brukar leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæringa på 1.trinn?

Dette er eit spørsmål til deg som føresett, om du ønskjer at barnet ditt skal delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå korleis lærarar stiller seg til og jobbar med leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæring på 1.trinn. Dette er blant anna for å sjå om lærarar arbeidar i tråd med den gjevne læreplanen (knytt til leik). I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

I dette prosjektet er målet å studere korleis lærarar nyttar leik og leikprega undervisning i bokstavinnlæringa. Dette vil skje ved å gjennomføre intervju, observasjon og ettersamtale med to ulike lærarar som underviser i norskfaget på 1.trinn. Målet er å kunne sjå kva lærarane tenkjer om leik i opplæringa, korleis lærarane arbeider med dette i undervisninga, og til slutt kva tankar som ligg bak gjennomføringa (observasjonsdelen).

Basert på dette målet har eg formulert følgjande problemstilling: «Korleis arbeider lærarane med leik knytt til bokstavinnlæringa på 1.trinn?», med ulike forskningsspørsmål som omfattar til dømes korleis læraren oppfatar omgrepet leik i undervisning, haldningar til dette, og korleis det blir nytta aktivt i undervisninga.

Dette er eit forskingsprosjekt som skal inngå i ei masteroppgåve i norsk i grunnskulelærerutdanninga 1.-7.-trinn ved Høgskulen i Volda.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi du har barn i den klassen prosjektet skal utøvast. Difor må du som føresett samtykke til at eg kan utføre observasjon i klasserommet, der barna er til

stades. Dette er eit forskingsprosjekt som omfattar læraren sine haldningar og arbeidsmåtar. Barna vil vere inkludert i prosjektet på den måten at det er dei som skal leike og lære under observasjonen. Sjølv om barna vil bli observerte, er det læraren som står i fokus i dette forskingsprosjektet, og det er berre læraren som vil bli intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Elevane får også informasjon om prosjektet, og dei vil få velje sjølv om dei vil ta del i undervisningsopplegget som vil bli observert. Det vil bli eit alternativt undervisningsopplegg for dei elevane som av ulike årsaker ikkje ønskjer å delta, eller der foreldra ikkje har gitt samtykke til elevane si deltaking.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane kring ditt barn

Studenten som leiar prosjektet kjem til å notere undervegs i observasjonen. Dette vil bli gjort utan å nytte namn eller anna som kan vere personidentifiserande. Barnet ditt vil difor ikkje kunne bli gjenkjent i sjølve prosjektet.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om barnet ditt basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved *Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør* vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda ved student, Nina Tenden på ninatenden@hotmail.com eller rettleiar, Irene Hareide på irene.hareide@hivolda.no
- Vårt personvernombod v/ Høgskulen i Volda: Cecilie Røeggen på cecilie.roeggen@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Irene Hareide

Student

Nina Tenden

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet kring korleis lærarar arbeidar med leik knytt til bokstavinnlæringa på 1.trinn og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at student Nina Tenden observerer i klasserommet til mitt barn

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)