



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Lek på barns egne premisser?

En studie av lek i norskfagets begynneropplæring

Julie Solbakken Wille & Ingvild Rushfeldt Ittelin

Masteroppgave i lærerutdanning 1. – 7. trinn, LER-3911, mai 2024

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for forskningsprosjektet	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	2
2	Teoretisk rammeverk.....	3
2.1	Forskning på feltet	3
2.2	Historisk perspektiv i norskfaget	5
	Seksårsreformen	7
2.3	Begynneropplæring	8
	6-åringens språkutvikling og begrepsinnlæring	8
	Den tidlige lese- og skriveopplæringen.....	10
2.4	Hva er læring?	11
2.5	Estetikk	12
	Estetiske læringsprosesser i norsk.....	12
2.6	Lek og lekende tilnærming i norskfaget	14
	Hva er lek?	14
	Lekbasert læring	17
	Ulike tilnærminger til lek i norskfaget	18
	Lærernes kompetanse innenfor lek i norskfaget	22
2.7	Inne- og uterom	24
	Innerom	24
	Uterom.....	25
3	Metode.....	26
3.1	Valg av metode.....	26
3.2	Kvalitativ forskning	26
	Observasjon.....	26
	Semistrukturert intervju.....	28

3.3	Analyseprosessen.....	31
	Transkribering av intervjuene	31
	Analyse av observasjonene	31
	Koding.....	32
3.4	Forskerrollen.....	33
	Forskningsetikk	33
3.5	Studiens kvalitet	35
	Validitet, reliabilitet og generalisering.....	35
4	Empiri og diskusjon	38
4.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår informantene begrepet «lek»?.....	39
	Begrepet lek.....	39
	Ulike typer lek.....	43
	Observasjon av lekaktiviteter i norskfaget.....	44
4.2	Forskningsspørsmål 2: Hvilken erfaring har informantene med lekbasert læring i norskfaget?	53
	Erfaringer med lek i begynneropplæringen i norskfaget.....	53
	Krever lekbasert undervisning spesielle ressurser?.....	57
	Språkutviklingen og den tidlige lese- og skriveutviklingen.....	61
	Sosial kompetanse	67
4.3	Forskningsspørsmål 3: Hva kan norsklærere i skolen dra nytte av når det gjelder barnehagepedagogikken?	68
	BLU og GLU.....	68
5	Sammenfatninger og refleksjoner	74
6	Forslag til videre forskning	78
	Referanseliste	79
	Vedlegg 1	87
	Vedlegg 2	88
	Vedlegg 3	91

Vedlegg 4	93
-----------------	----

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over informanter	31
---	----

Figurliste

Figur 1: Kodingstabell	33
------------------------------	----

Forord

Et fem år langt studieløp ved UiT, både i Tromsø og Alta, nærmer seg slutten, og vi avslutter det med denne masteroppgaven. Det siste året har vært en lærerik og utfordrende reise, preget av mange oppturer og nedturer. Sammen har vi arbeidet med denne oppgaven, og vi er takknemlig for å ha hatt hverandre som støtte gjennom hele prosessen. Skrivningen av masteroppgaven har bidratt til vår faglige og personlige utvikling, og vi har fått en dypere forståelse av lekens rolle i skolen. Vi ser fram til å anvende erfaringene og kunnskapene fra vår lærerutdanning i praksis som lærere.

Vi ønsker å takke hverandre for den uforglemmelige reisen vi har delt sammen, og for det fine vennskapet vi har utviklet gjennom denne tiden. Vi vil også benytte muligheten til å takke våre familier, som har støttet oss, oppmuntret oss og brukt tid på gjennomlesning av oppgaven vår. Videre retter vi en takk til våre medstudenter for deres bidrag, gode råd og faglige samtaler. Takk til informantene våre som generøst delte sine tanker, perspektiver og erfaringer. En spesiell takk til vår veileder Carola Kleemann og vår hovedveileder Silje Solheim Karlsen for deres tilbakemeldinger og støttende ord. Alle deres konstruktive tilbakemeldinger har vært uvurderlige og til stor hjelp. Til slutt ønsker vi å takke UiT, avdelingene Tromsø, Alta og Kirkenes, for mulighetene og tilretteleggingene som har gjort det mulig for å oss å balansere studiene med familielivet.

Kirkenes, mai 2024

Julie Solbakken Wille & Ingvild Rushfeldt Ittelin

Sammendrag

Lek har gjennom historien hatt en sentral plass i den norske skolen, men graden av vektlegging har variert over tid. Med de nye læreplanene (LK20) har leken fått en mer framtrekkende posisjon sammenlignet med tidligere læreplaner som for eksempel LK06. Imidlertid har lek og lekbasert tilnærming vært et underbelyst tema i masteremnet norsk. Våre observasjoner, i tillegg til egne erfaringer fra praksis og arbeid, bidro til å vekke interesse for temaet. Denne mastergradsavhandlingen fokuserer på temaet lek i begynneropplæringen innenfor norskfaget. Problemstillingen som danner grunnlaget for oppgaven, er «*Hva slags tilnærming har barnehagelærere og grunnskolelærere til lek og lekbasert begynneropplæring?*». Dette blir utforsket gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår informantene begrepet «lek»?
- Hvilken erfaring har informantene med lekbasert læring i norskfaget?
- Hva kan norsklærere i skolen dra nytte av når det gjelder barnehagepedagogikken?

Studiens formål var å undersøke barnehagelæreres og grunnskolelæreres tilnærminger til lek og lekbasert læring i begynneropplæringen. I denne masteroppgaven valgte vi en kvalitativ tilnærming, og for å belyse vår problemstilling, gjennomførte vi observasjoner og intervjuer med to barnehagelærere fra ulike barnehager og to grunnskolelærere fra forskjellige skoler. Vår konklusjon er at informantene har ulike forståelser av begrepet lek og ulike tilnærminger til lek og lekbasert læring. Alle vektlegger en lekbasert tilnærming til læring, og det virker som frileken har blitt noe nedprioritert. Vi fant også forskjeller i utdanningspraksisen mellom barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningen (GLU). Videre antyder våre funn at 6-årsreformen og dens prinsipper ikke lenger har like stor plass.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet

I den overordnede delen av læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 under Skaperglede, engasjement og utforskertrang står det følgende: «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Basert på dette og våre erfaringer fra arbeid med begynneropplæring i skolen, ser vi behovet for å inkludere mer lek i undervisningen.

Overgangen fra barnehagemiljøet som er preget av mye lekebasert læring, til skolehverdagen der elevene ofte må sitte stille ved pultene sine, kan etter våre observasjoner medføre redusert konsentrasjon, uro og begrenset læringsutbytte. Våre erfaringer og observasjoner støtter tanken om at tradisjonelle undervisningsmetoder har begrensninger, og dette har motivert oss til å utforske alternative tilnærminger.

I tråd med det som står i den overordnede delen i læreplanen kan leken i skolen vise seg på to ulike måter. For det første gjennom frilek der elevene får mulighet til å utfolde seg fritt og kreativt (Broström, 2019, s. 43-44). For det andre gjennom at den faglige læringen blir beriket og får nye uttrykksformer og læringsmuligheter gjennom leken. Ved å integrere lek i undervisningen kan skolen bidra til å skape et mer engasjerende og inspirerende læringsmiljø for elevene. Øksnes & Sundsdal (2020, s. 61-62) legger fram at mange politikere, lærere og foreldre ser på frilek som noe som forstyrrer undervisningen og ikke bidrar til faglig læring. Derfor foretrekkes ofte styrt lek i undervisningen, hvor lærerne enklere kan styre leken mot et bestemt læringsmål. I dagens skole har både den lærerstyrte leken og frileken fått mer oppmerksomhet (Broström, 2019, s. 54). Selv om det er optimisme blant lærere, er det fortsatt barrierer å overvinne, som manglende forståelse for lekens betydning i skolen og utfordringer knyttet til å integrere lek med skolefaglig innhold. Nøkkelen for å gi og bevare leken som en viktig rolle i skolen, er å ha en aktiv tilnærming (Broström, 2019, s. 54).

Dette temaet interesserer oss, og vi ønsker å utforske dette nærmere for å utvide vår kunnskap. Som fremtidige lærere ser vi på lek og lekende læring som viktige elementer vi ønsker å integrere i vår egen praksis i skolen.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Dette forskningsprosjektet tar sikte på å undersøke både implementeringen og opplevelsen av lek og lekende læring som en pedagogisk metode i begynneropplæringen blant barnehagelærere og lærere. Vi vil se på konkrete eksempler på tilnærminger som lærerne bruker, samtidig som vi ønsker å utforske deres tanker og erfaringer knyttet til lek og lekbasert læring. Ut ifra dette har vi utarbeidet denne problemstillingen «*Hva slags tilnærming har barnehagelærere og grunnskolelærere til lek og lekbasert begynneropplæring?*».

For å avgrense og strukturere undersøkelsen, og svare på problemstillingen har vi utformet noen forskningsspørsmål. For å få innsikt i informantenes forståelse av lek, har vi utformet det første forskningsspørsmålet slik:

«Hvordan forstår informantene begrepet «lek»?»

Videre ønsket vi å undersøke informantenes forståelse og erfaring av lekbasert læring i norskfaget. Med bakgrunn i dette utformet vi det andre forskningsspørsmålet følgende:

«Hvilken erfaring har informantene med lekbasert læring i norskfaget?»

Det siste forskningsspørsmålet tok utgangspunkt i våre ønsker å utforske om lærere i begynneropplæringen kunne dra nytte av noe i barnehagepedagogikken. Spørsmålet ble dermed formulert slik:

«Hva kan norsklærere i skolen dra nytte av når det gjelder barnehagepedagogikken?»

Masteroppgaven er innenfor norskdidaktikk og vi velger å avgrense undersøkelsen til hvordan informantene jobber med lek og læring i norskfaget. Grunnet det brede omfanget av begynneropplæringen, som strekker seg over flere aldersgrupper og fagområder, har vi valgt å avgrense vårt fokus til førskolegruppen i barnehagen og 1. klasse, med fokus på norskfaget.

2 Teoretisk rammeverk

Denne delen av oppgaven vil legge grunnlaget for diskusjonen som kommer i empiri og diskusjonsdelen, der vi vil referere og diskutere tidligere forskning og teorier opp mot empirien vi har innhentet. Denne delen av oppgaven kan betraktes som en veiledning for leseren. Det å lese andres forskning rundt temaet du selv ønsker å forske på, er ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 257) den beste måten å få veiledning om hvordan ens eget forskningsprosjekt skal gjennomføres. I den teoretiske delen av mastergradsavhandlingen vår vil det bli presentert og diskutert ulike begreper som vil være relevant for forståelsen av temaet oppgaven innehar. De ulike begrepene vi har valgt å ta i bruk er gjennomgående i hele oppgaven, og vil derfor være nødvendige å forklare med tanke på leserens forståelse, samt drøfting og analysen av funnene våre.

Vi vil trekke inn den fungerende læreplan LK20 (fagfornyelsen) i de ulike delene av teorikapittelet i oppgaven vår. Bakgrunnen for dette er at vi ønsker å se på de ulike teoridelen gjennom læreplanen. LK20 er av sentral relevans for oppgaven vår, ettersom det er det overordnede styringsdokumentet som skolene skal følge når det gjelder gjennomføring av undervisning.

2.1 Forskning på feltet

I dette avsnittet vil vi presentere relevant forskning om lek i skolen, både nasjonal og internasjonal. Denne forskningen vil danne grunnlag for videre drøfting av problemstillingen og funnene i våre undersøkelser. I kapittelet «Lek og lekende perspektiver i skolens første år» skrevet av Becher et al. (2019, s. 16) i boken «Lek i begynneropplæringen» blir sentrale perspektiver på lek i de første årene av skolegangen skissert. Lekens betydning i skolen har fått økt oppmerksomhet de siste årene, men innledningsvis i kapittelet påpeker Becher et al. (2019, s. 16) at det er begrenset nasjonal forskning på nettopp dette feltet.

Tidligere nasjonal forskning vi har valgt å vise til er relevante studier og tidligere masteroppgaver knyttet opp mot temaet. I boken «Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen» (Breive et al., 2022) bygger mange av kapitlene på forskning og empiri fra feltet. Kapitlene i boken utforsker lekens rolle i å skape sammenheng i skolehverdagen, og de ser på forskjellige former for lek og undervisning med lek i fagene norsk, matematikk, naturfag, og kunst og håndverk. Flere av deres studier og teorier er integrert i teoridelen.

Den første studien vi ønsker å trekke fram er Tuva Schanke & Maria Øksnes' (2022) forskningsartikkel «Barns lek som deltakelse i skolehverdagen». Forskningsspørsmålet som artikkelen tar sikte på er: Hvordan erfarer barn lek som deltakelse i skolehverdagen i 1. klasse? Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med barn som har gått i 1. klasse de siste tre årene, ble barnas erfaringer med skolelivet utforsket. Målet med studien var å øke forståelsen for hvordan barn opplever mulighetene for lek i skolen og deres syn på skolen som en arena for lek. Artikkelens konklusjon peker på at det ikke synes å være mye rom for lek i skolen, slik det ble framstilt av barna i intervjuene. De fant at læring og undervisning ofte blir sett i sammenheng, og dette kan føre til at barn oppfatter skolehverdagen som en tid for å lære mye gjennom voksenstyrte undervisningsmetoder, oppgaver og lekser.

I Freyja Hansen-Turner & Mali M. B. Sivertsens (2022) masteroppgave ble læreres forståelse av lekbegrepet i læreplanen (LK20) undersøkt i forhold til et spesifikt kompetansemål. Studien avdekket ulike tolkninger blant lærerne av begrepet lek, og hvordan dette påvirket deres undervisningspraksis. Observasjoner og intervjuer av lærerne viste at de med barnehagebakgrunn hadde en annen tilnærming enn de med skolebakgrunn. Mens de med skolebakgrunn hadde fokus på å dekke hele kompetansemålet, hadde de med barnehagebakgrunn fokus på måloppnåelse gjennom lek. Det ble konkludert med at noen av informantene manglet evnen og kompetansen til å knytte kvalitetsmessig lek til læring. Thea Emilie Bakke & Therese Kleppes (2023) mastergradsavhandling undersøkte læreres erfaringer, undervisningssituasjoner og forståelser av lekende læring i begynneropplæringen. I likhet med Hansen-Turner & Sivertsen (2022) gjennomførte Bakke & Kleppe (2023) intervju av lærere, og konkluderte med at lærerne hadde noenlunde lik forståelse av hva som går under begrepet lekende læring og hvordan dette kan praktiseres i skolen. Anniken Fitje Hasle (2021) skriver i sin masteroppgave om hvordan lærere forstår og anvender lek- og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring. På samme måte som Hansen-Turner & Sivertsen (2022) konkluderte hun med at lærernes utdanning og kompetanse hadde innvirkning på i hvilken grad de så verdien av å bruke lek i undervisningen. Det ble konkludert med at lærernes bruk av lek i norskundervisningen ble påvirket av skolekulturen, som består av ledelsens og kollegenes kunnskap, holdninger og interesse for emnet. Hasle (2021) pekte også på hvordan lærere som var engasjert i lek, i større grad ga rom for frilek både i og utenfor klasserommet, og de som ble intervjuet var enige om at å bruke lek var avgjørende for å variere og tilpasse undervisningen.

Thelma Hunter & Glenda Walsh (2014) har skrevet i artikkelen «From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland» at forskning på internasjonalt nivå viser at flere land nå legger større vekt på lek i skolen og læreplanene. Dette har resultert i at det er blitt gjort omfattende forskning på lekens betydning for barns læring. I en internasjonal artikkel skrevet av Ingrid Pramling Samuelsson & Camilla Björklund (2022), har de undersøkt empiri knyttet til lek og læring over en periode på 40år. Artikkelen diskuterer Early Childhood Education and Care (ECEC) og kan sammenlignes med det vi kaller for begynneropplæring i Norge. De beskriver hvordan lek og læring har blitt forstått og endret seg over tid basert på annen forskning, politiske påvirkninger, og teoretiske studier innen utviklingspedagogikk. Samuelsson & Björklund (2022) konkluderer med at forskningsmiljøet er enig i at lek spiller en viktig rolle i barns utdanning.

I artikkelen «Responsive play: Creating transformative classroom spaces through play as a reader response» skrevet av Toril K. Flint (2020) har hun studert hvordan lek og leserespons påvirker førsteklasinger i USA. Hun beskriver hvordan leserespons ble integrert i leseaktiviteter gjennom lek i en stasjonsbasert tilnærming. Elevene ble organisert i grupper på to til fire elever, og på lesestasjonen ble de oppfordret til å reflektere og respondere på boken de hadde lest ved å bruke lek og ulike rekvisitter. Selv om det var visse regler som skulle følges for å unngå forstyrrelser, hadde elevene frihet til å uttrykke seg på sin måte. Resultatene viste at leseresponderende lek skapte rom for forståelse og læring ved å la elevene dele og demonstrere sin kunnskap. Flint (2020) understreket viktigheten av å gi elever muligheten til å reagere på tekster gjennom lek, da det bidrar til å bygge forbindelser, skape mening og fremme leseferdigheter.

Som gjennomgangen viser, har forskning på feltet fokusert på lek og lekende læring generelt i alle fag, mens Hansen-Turner & Sivertsen (2022) har fokusert på et spesifikt kompetansemål innenfor norskfaget i LK20. Vi ser behovet for å fokusere på å undersøke hvordan tilnærminger barnehagelærere og grunnskolelærere har til lek og lekbasert begynneropplæring.

2.2 Historisk perspektiv i norskfaget

Norskfaget er et fag som har utviklet seg over lang tid, og det vil alltid være i forandring så lenge det er mennesker i det norske samfunn. Studentene og lærerne som arbeider med dette faget, har et ansvar for å bidra til at fagets utvikling er i tråd med kompetansen barna som lever i samfunnet har behov for (Bjerke, Jansson & Skjelbred, 2014, s. 13). Selv om

norskfaget har lang fartstid, er det mulig å si noe om hva norskfaget kan være selv om det stadig er i endring. Ifølge Bjerke et al. (2014, s. 13) kan man forklare det slikt: «Norskfaget omtales både som et ferdighetsfag, et identitets-, danning- og kulturfag, et estetisk fag, et kommunikasjonsfag og et tekstfag.» (Bjerke et al. 2014, s. 13).

Da læreplanen L97 ble innført i den norske skolen, utløste det en stor debatt om en av de største endringene, nemlig at 6-åringene skulle begynne på skolen (Bjerke et al., 2014, s. 19). Debattene dreide seg om balansen mellom skoleaktiviteter og lek, samt omfanget av systematisk lese- og skriveundervisning i det første skoleåret. Ifølge L97 skulle undervisningen og aktivitetene elevene hadde på skolen være preget av lek. Det sto lite om leseopplæringen til elevene i begynneropplæringen (Bjerke et al., 2014, s. 20). Målene i L97 beskrev hva faget skulle inneholde, og hvordan elevene skulle arbeide med dette i praksis: «I opplæringa skal elevane leike og eksperimentere med ord, lydar, rim og rytme, bruke ellingar, songleikar, mellom anna enkle samiske rim og regler, framføre dikt, songar og barneregler, gjette gåter og fortelje vitsar» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 117). I motsetning til dette fokuserte Kunnskapsløftet 2006 (LK06) i større grad på læringsutbyttet og den kompetansen elevene skulle sitte igjen med etter arbeidet, gjennom kompetansemålene (Bjerke et al., 2014, s. 20). En annen betydelig forskjell mellom L97 og LK06 var strukturen i læreplanene. Mens L97 inneholdt kunnskapsmål etter hvert trinn fra 1. til 10. trinn, ble det i LK06 utformet kompetansemål etter 2., 4., 7., og 10. trinn for å gi rom for lokal tilpasning. Lærerne hadde også større frihet til å velge metoder for å nå kompetansemålene i LK06. I tillegg introduserte LK06 begrepet grunnleggende ferdigheter i læreplanen, noe som ikke hadde vært nevnt i L97. Disse grunnleggende ferdighetene, som inkluderte muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter, skulle integreres i alle fagene på skolen. Her hadde norskfaget et spesielt ansvar for å utvikle lesing, skriving og muntlighet hos elevene (Bjerke et al., 2014, s. 20-21).

Måten vi underviser i norskfaget har utviklet seg gjennom ulike læreplaner opp gjennom årene, men det er visse sentrale temaer som gjentar seg i dem alle. Dette inkluderer lesing, skriving, muntlig kommunikasjon og arbeid med litteraturen. Noen nye emner har blitt lagt til, mens andre har blitt fjernet. Læreplanene skal tilpasses samfunnet og være til nytte for barna som vokser opp i det moderne samfunnet (Bjerke et al., 2014, s. 28-29). I løpet av perioden 2017–2021 ble læreplanene fra Kunnskapsløftet 2006 gjennomgått og revidert som en del av Fagfornyelsen LK20. Det ble vurdert at læreplanen fra 2006 var for omfattende med hensyn til antall mål. I fagfornyelsen LK20 var det et mål å integrere fagene på tvers samtidig

som det skulle være en tydelig progresjon i læringen innenfor hvert fag (Sivesind & Burner, 2024).

Seksårsreformen

For å få en bredere forståelse rundt temaet lek i begynneropplæringen i norskfaget, vil vi se nærmere på seksårsreformen. Seksårsreformen ble innført i Norge i 1997 (Regjeringen, 2022). Grunnskoleforløpet ble utvidet fra ni til ti år, og alderen for skolestart ble senket fra det året barnet fyller syv til det året barnet fyller seks år. Beslutningen om å starte skolegangen for seksåringer ble tatt med den hensikt å tilby alle barn et pedagogisk forberedende tilbud for skolen, uavhengig av deres geografiske plassering eller sosioøkonomiske status. Det skulle også vektlegges lek i undervisningen for de yngste elevene. Hensikten var at det skulle bli et overgangsår mellom barnehage og skole slik at barna skulle få en mykere start på skolehverdagen med en blanding av faglig innhold og lek (Bjørnestad et al., 2022, s. 1-2).

Stortinget la fram en innstilling om behovet for en evaluering av seksårsreformen, hvor fokuset var på om skolen ivaretar behovene til de yngste elevene (Bjørnestad et al., 2022, s. 1). Dette oppdraget ble tildelt Oslo Metropolitan University (OlsoMet) våren 2020 av Utdanningsdirektoratet, og skulle evaluere seksårsreformen i perioden fra 2001-2021. Evalueringen tar utgangspunkt i data fra tre separate spørreundersøkelser rettet mot skoleeiere i 114 kommuner, skoleledere ved 381 skoler og 1041 førsteklasselærere. Videre har det vært gruppeintervjuer med elever og individuelle intervjuer med lærere. To av tre delrapporter foreligger, mens sluttrapporten skal være klar i løpet av 2024 (Bjørnestad et al., 2022, s. 1-2).

Den første delrapporten viser til at noen av de største forskjellene mellom førsteklasse i 2001 og 2021 er at det var større fokus på bokstavinnlæring, mer lærerstyrt lek, mer varierte arbeidsformer og mer bruk av uteskole i 2021 (Bjørnestad et al., 2022, s. 2-3). Et annet hovedfunn handler om at arbeidet med overganger mellom barnehage og skole er mest etablert på ledernivå, og kan oppfattes som utfordrende på lærernivå. For lærerne tyder resultatene på at grunnen er at det er utfordrende å etablere et godt samarbeid mellom barnehage og skole når det er mange ulike barnehager å samarbeide med (Bjørnestad et al., 2022, s. 4-5).

Andre delrapport er basert på observasjonsdata fra 15 klasserom og intervjuer med elever, lærere, skoleledere og skoleeiere (Bjørnestad, et al. 2023, s. 1-4). Hovedfunnene som er fremhevet, viser at flertallet av barna, men ikke alle, ønsker mer leketid i skole. Det kom fram

at etablering av vennskap er avgjørende for elever når de begynner på skolen og barna deltok aktivt i undervisningen og ble hørt. Andre sentrale funn var betydningen av trygghet for barna, samt hvor viktig bokstavninnlæring var for lærere i begynnelsen av førsteklasse. Lærerne som ble intervjuet fortalte at å skape et trygt og godt lærings- og klassemiljø, sammen med bokstavninnlæring og lek, er det viktigste de vektlegger det første halvåret i førsteklasse. Det kommer også fram at de ønsker mer tid til frilek. Forskerne fikk inntrykk av at flertallet av elevene viser stor motivasjon for å lære bokstaver, lese og skrive gjennom ulike aktiviteter i klasserommet (Bjørnestad et al., 2023, s. 1-4). Samtidig påpeker de at det intense fokuset på bokstavninnlæring kan føre til begrenset tid til andre aspekter ved norskfaget. Forskerne peker på et potensial som kanskje ikke blir utnyttet fullt ut, spesielt når det gjelder høytlesing og skriving i norske førsteklasser.

2.3 Begynneropplæring

I løpet av de første leveårene har barn i stor grad mestret menneskets viktigste redskap, nemlig språket. De har opparbeidet seg betydelig kunnskap om verden rundt seg, og om seg selv gjennom aktivt samspill med voksne omsorgspersoner og andre barn. Læringen har i stor grad vært basert på bruk av kroppen og sansene. Videre har lek vært en sentral del av deres liv så langt, og har fungert som en form for samvær, kulturell aktivitet, bearbeiding av opplevelser og læring. Veien videre etter barnehagen, skal skolen som skal ta over ansvaret for å ivareta og videreutvikle barnas kompetanse ved skolestart (Eik et al., 2011, s. 6).

Begynneropplæring er en pedagogisk prosess som tar sikte på å gi elever i begynnerfasen av sin opplæring, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter innen et spesifikt fagområde (Haug, 2006, s. 26). Hovedformålet er å introdusere elevene for nøkkelprinsipper og konsepter som vil legge grunnlaget for deres videre læring og utvikling. Begynneropplæringen kan omfatte ulike områder som språkopplæring, lese- og skriveopplæringen, matematikk, musikk, idrett og lignende. Metoder og innhold i begynneropplæringen varierer avhengig av alder, ferdighetsnivå, fag og pedagogisk tilnærming (Aske, 2023, s. 74).

6-åringens språkutvikling og begrepsinnlæring

Overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for noen elever, mens andre takler det fint. Ved skolestart har skolestarterne ulike språkferdigheter og kunnskapsnivå. Barnas språkutvikling utvikler seg i et dialogisk samspill hvor barnet deltar aktivt, og dette starter helt fra fødselen og utvikler seg gjennom livet. Fra de er født vil barna oppfatte språket som er rundt dem, og de vil plukke opp hva vi bruker språket til, altså de pragmatiske sidene ved

språket, intonasjon, talerytme og lydkvaliteter i språket (Høigård, 2015, s. 15). De vil fortsette den språklige utviklingen når barnet når skolealder, og deres ordforråd vil hele tiden utvides slik at barna oppnår en bedre ferdighet i å delta i en samtale over en viss tid. Det er viktig å tenke på at ikke alle barna følger denne utviklingen, noe som kan tyde på at en kan ha språkvansker (Haugen, 2017, s. 145-146). Aske (2023, s. 82) presiserer viktigheten av at lærere i begynneropplæringen starter å arbeide med språklige strukturer helt fra starten av, slik at barna får mulighet til å bygge et godt språklig grunnlag. Ifølge Høigård (2015, s.15) er språkopplæringen til barn sammensatt av forskjellige språksystemer som grammatikk og ordforråd. Dette handler om at barna lærer seg hvordan språket er bygd opp når de lærer seg å snakke, og denne kompetansen vil utvikle seg med alderen. Dette omhandler å fremme bevisstheten om språklige strukturer, som for eksempel forståelsen av at en bokstav har en bestemt lyd og hvordan denne lyden uttales (Aske, 2023, s. 82). Språkutviklingen handler altså om at de skal kunne snakke om selve språket og utvikle tekstkompetanse, også kalt metaspråklig bevissthet (Høigård, 2015, s. 15-16).

Ifølge Høigård (2013, s. 26) innebærer ordbevissthet å være klar over at språket er sammensatt av ord, å forstå grensene mellom ordene i en setning, samt evnen til å fokusere på ordets form eller uttrykk i stedet for bare dets betydning eller referanse. Hun forklarer også at fonologisk bevissthet refererer til en bevissthet om at ord er sammensatt av stavelser og lyder, samt evnen til å kunne diskutere disse elementene.

Språkmiljøet som er rundt barna når de vokser opp, er med på å forme barnets språkutvikling. Hvis man vokser opp i et hjem hvor det er vanlig å diskutere og argumentere, så er det stor sannsynlighet for at barnet vil ta i bruk disse språkhandlingene som er rundt dem tidligere enn de som ikke opplever det i like stor grad. Det samme gjelder for bruken av ulike begreper. Hvis miljøet rundt barnet aktivt tar i bruk ulike begreper, vil disse begrepene sannsynligvis bli en del av barnets ordforråd (Høigård, 2015, s. 16). Førskolebarna og førsteklassingene er veldig fantasifulle og liker ofte å fortelle om noe de har opplevd, eller noe de skulle ønske å oppleve. De har ikke på dette stadiet i livet kommet over i realismens verden og det er ofte derfor mange barns fortellinger er en blanding av virkelighet og fantasi (Høigård, 2015, s. 16).

I LK20 er muntlighet ett av kjerneelementene i norskfaget, og det legges stor vekt på at elevene skal få muligheten til å få oppleve å uttrykke seg muntlig som noe positivt. Evnen til å lytte, fortelle og ha en samtale med andre mennesker er noe av det muntlige ferdigheter innebærer i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3 og 4). Ifølge Selås & Skattør

(2023, s. 60) har norskfaget et særskilt ansvar for den grunnleggende ferdigheten muntlig kompetanse, og det vil være viktig å vekke elevenes interesse for å uttrykke seg muntlig. Gjennom å ha en lekende tilnærming til språket, kan barnas interesse for språket skapes, og det kan bidra til å utvikle den metaspråklige bevisstheten til barna. Dette får de ofte gjennom å tulle med ordene, undre seg over dem, og snu og vende på dem, både skriftlig og muntlig. Dette er et område barna ofte mestrer godt. Her kan man som lærer arbeide med de nye begrepene ved å knytte de opp mot konkreter som de kan se, smake, ta og føle på, altså arbeide med ordene multisensorisk (Aske, 2023, s. 85). Konstruksjonslek, i likhet med bruk av konkreter, bidrar til å styrke barnas begrepsforståelse. Dette oppnås når barna skaper noe basert på en forestilling, bruker ulike materialer enten etter bestemte mønstre eller basert på egen fantasi (Eik et al., 2011, s. 71). I denne prosessen introduseres flere begreper, og når en pedagog deltar i leken ved å sette ord på handlingene, stille spørsmål og gi kommentarer, kan barnet tilegne seg ordene knyttet til de ulike delene.

Den tidlige lese- og skriveopplæringen

Vi finner en form for skrift nesten over alt hvor vi snur oss i verden i dag, og barna blir tidlig nysgjerrige på denne skriften. Barna i barnehagen har ofte et ønske eller en forventning om å lære seg å lese og skrive når de begynner på skolen. For at de skal kunne oppnå dette er de nødt til å knekke den alfabetiske koden (Traavik, 2013, s. 41-42). Traavik (2013, s. 39) forklarer den alfabetiske koden slik: «Å knekke den alfabetiske koden vil seie å forstå sammenhengen mellom språklyd og bokstav(ar), også kalla fonem og grafem, og å kunne trekke dei saman til morfem, altså stavingar og ord.» (Traavik (2013, s. 39). Når barna oppnår denne forståelsen kan de avkode, som er et viktig steg for å kunne utvikle funksjonelle skrive- og leseferdigheter (skriftsspråksferdigheter), men er ikke avgjørende for å kunne lese og skrive funksjonelt. I tillegg spiller innholdsforståelse og motivasjon inn på ferdigheten lesing (Traavik, 2013, s. 40).

I LK20 under rammeverk for grunnleggende ferdigheter finner man blant annet lesing og skrivning. Lesing omhandler blant annet å skape mening fra tekst, uansett format. Den skal gi innsikt i andre menneskers erfaringer og meninger, som er vesentlig for livslang læring og samfunnsdeltakelse. Lesing innebærer forståelse, refleksjon og engasjement for ulike typer tekster, inkludert ord, illustrasjoner og symboler. For å oppnå effektiv lesing er det viktig å kjenne til ulike teksttyper og deres funksjoner. Skrivning handler kort om å uttrykke seg tydelig og kommunisere effektivt. Det er også et verktøy for å utvikle egne tanker og læring.

Å mestre skriveferdigheter er avgjørende for deltakelse i samfunnet og livslang læring. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Utviklingen av disse og de andre grunnleggende ferdighetene vil være essensielle gjennom hele opplæringsløpet, hvor grunnlaget blir satt fra den første lese- og skriveopplæringen. Norskfaget vil ha et større ansvar for å utvikle for eksempel lesing og skrivning. Det samme gjelder for matematikk hvor regning vil være i større fokus. Men det er viktig å huske på at alle de ulike ferdighetene også skal ses i sammenheng med hverandre på tvers av alle fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Traavik, Ulland & Bjørkvold (2013, s. 72-73) forklarer at det er viktig å planlegge den første skrive- og leseopplæringa på en slik måte hvor elevene kjenner på mestring, glede, motivasjon og nysgjerrighet rundt det å lese og skrive. De første årene på skolen handler som tidligere nevnt om at elevene skal knekke den alfabetiske koden og automatisere ferdighetene innkodning og avkodning. Innkodning når det gjelder skriving og avkodning når det gjelder lesing. For å beherske skriftspråket fullt ut, må barna kunne utføre både analyse, det vil si å identifisere bokstaver, ord og setninger fra større tekstdeler, og syntese, altså å kombinere lyder og bokstaver for å danne ord og større tekstdeler (Traavik, et al., 2013, s. 73).

2.4 Hva er læring?

Det finnes flere ulike perspektiver og synspunkter på begrepet læring. Ifølge Skram (2016, s. 65) kan vi generelt sett identifisere to grunnleggende tilnærminger. Den ene baserer seg på ideen om at kunnskap kan formidles til andre gjennom samtaler, dialog, veiledning, fortellinger, forelesninger og lignende. Den andre tilnærmingen ser læring som en prosess der barn lærer gjennom sanseerfaringer og ved å være aktive deltakere. De opplever kunnskap og handler i samsvar med den, dermed konstruerer de sin egen forståelse (Skram, 2016, s. 65). Dette synet på læring ligger tett opp til det som kalles helhetlig eller fullstendig læring, som her omtales samlet.

En tradisjonell oppfatning av de ulike arenaene i skolen er at undervisningen foregår i læringens arena, mens friminutt og SFO er arenaer for lek. Et mer helhetlig syn på læring utfordrer denne todelte tankegangen (Hogsnes, 2022, s. 39). Hvordan vi ser på lekens rolle i barns læring avhenger av vår forståelse av læring generelt. John Dewey (1974) mente at lek er nært knyttet til barns interesser og kreativitet, og han argumenterte for at undervisningen i skolen i større grad bør styres av barnas interesser, noe han illustrerte ved hjelp av lek. Barn er kreative av natur, og skolen bør derfor søke å utnytte og videreutvikle disse naturlige ressursene istedenfor å undertrykke dem. Dewey hevdet at lek kan være en viktig del av

læringen og at skolen bør legge til rette for lek som en metode for å oppmuntre barns kreativitet og læring (Dewey, 1974). Dette henger sammen med hans kjente slagord «learning by doing», der han mente at aktivitet og kunnskap er tett knyttet sammen (Lillejord, 2013, s. 198).

Lev S. Vygotsky (1978) delte mange av de samme tankene som Dewey når det kom til undervisning og læring. Han mente at undervisningen måtte unngå teknisk drill og heller fokusere på å inspirere barna til å lære fordi de selv ønsket det. Det kan for eksempel gjøres ved å inkludere barnas interesser slik Dewey mente. Nøkkelen til forståelsen av menneskelig utvikling og læring var ifølge Vygotsky (1978) språket. Vygotsky (1978) hevdet at utvikling skjer i to steg, først sosialt og deretter individuelt. Dette mønsteret gjelder også for læringsprosessene. Først lærer vi gjennom samhandling med andre, og deretter blir vår tankevirksomhet satt i gang som et resultat av de sosiale erfaringene vi har hatt. Med denne tilnærmingen mente han at undervisningen kunne bli mer effektiv og meningsfull for barna.

2.5 Estetikk

Begrepet estetikk er mangfoldig og kan ikke beskrives med ett enkelt ord. Kjær (2018, s. 19) understreker at estetikk alltid er knyttet til følelser, sanser og opplevelser. Estetisk praksis er knyttet til både det visuelle objektet og barnets interaksjon med kulturen og naturen, i tillegg til barnets estetiske oppfatning av verden. Hun beskriver en forståelse av estetikk som er relevant for aktiviteter rettet mot barn i alderen null til seks år. Estetisk praksis handler ifølge Kjær (2018, s. 19-24) om de erfaringsmulighetene som det estetiske kan åpne for, og er en viktig og spesiell tilnærming til pedagogisk arbeid. Denne typen praksis innebærer sanselige opplevelser, skapende uttrykk og læring basert på sansning og følelser, og kan være gunstig å inkludere i undervisningssammenheng for blant annet barna i begynneropplæringen. Barna får mulighet til å utfolde seg gjennom sin naturlige måte å være i verden på, som er å utforske verden ved å ta i bruk kroppen og sansene sine (Kjær, 2018, s. 42-43).

Estetiske læringsprosesser i norsk

Estetiske læringsprosesser er en pedagogisk tilnærming som har som mål å innlemme kunstnerisk og kreativ utforskning i læringsmiljøet. For å engasjere elevene og støtte deres kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling, benytter disse prosessene ulike kunstformer som musikk, dans, drama, visuell kunst og litteratur (Austring & Sørensen, 2019, s. 271-272). Improvisasjon, rollespill, gruppearbeid, opplesning, visuell fremstilling og bevegelse er ulike metoder og teknikker som også inngår under estetiske læringsprosesser. Slike prosesser

utfordrer elevene til å utforske og kommunisere ideer, tolke og analysere informasjon, ta kreative beslutninger, samarbeide og reflektere over sin egen læring. Gjennom å utforske litterære tekster, tolke bilder og analysere film, utvikler elevene evnen til å se verden på nye måter å tenke kritisk.

Denne tilnærmingen vektlegger også personlig utvikling og forståelse (Austring & Sørensen, 2019, s. 271-272). Estetiske måter å lære på kan forsterke elevenes motivasjon, kreativitet, empati, kritisk tenkning, samarbeidsevner og uttrykksevner. Ved å inkludere kreativitet og sanselige opplevelser, kan estetiske tilnærminger bidra til dypere læring og økt engasjement blant elever. Å la elevene bruke sin egen kreativitet og skape egne tekster og uttrykk, vil kunne bidra til å styrke deres språklige kompetanse, skriveferdigheter og evnen til å uttrykke seg på ulike måter (Kjær, 2018, s. 101-103). Å utforske bruken av naturen, estetisk læring og lek i begynneropplæringen i norskundervisningen kan avdekke innovative tilnærminger til undervisning.

Vygotsky (referert i Eik, 2022, s. 30) betraktet lek som en indikator på kreative prosesser. Barn utforsker sine omgivelser og baserer leken sin på det de har observert og hørt. Mens de gjensker erfaringer og inntrykk, blir disse samtidig underlagt en fri og kreativ bearbeidelse. Vygotsky forsto forholdet mellom fantasi og virkelighet gjennom fire perspektiver (Zacharisen, 2002, referert i Eik, 2022, s. 30-31). For det første er fantasien avhengig av en bred og variert base av erfaringer for å blomstre. Disse erfaringene gir næring til fantasien og leken. For det andre fungerer fantasien som et middel for å utvide og berike de konkrete erfaringene. Gjennom rollelek får barn erfaringer fra ulike miljøer og situasjoner, også fra fortellinger, litteratur, faglige emner og medier, som gir dem muligheten til å leve seg inn i nye forhold. Det tredje vinklingen handler om forholdet mellom fantasien og følelser, et gjensidig forhold ifølge Vygotsky. Den fjerde vinklingen er at fantasien kan være kilden til å skape helt nye ting, som nye lekformer, kombinasjoner og oppfinnelser (Eik, 2022, s. 31). Vygotskys syn på lek som kreativ aktivitet understreker viktigheten av det estetiske og skapende i lek og læring. Nysgjerrighet og fantasifulle uttrykk må næres gjennom kreative læringsprosesser.

2.6 Lek og lekende tilnærming i norskfaget

Hva er lek?

I oppgaven er det lekbasert læring vi er opptatt av, et kontroversielt og viktig begrep knyttet til elevenes utvikling og læring. Barnekonvensjonen (1989, artikkel 31) sier at alle barn har rett til lek og fritidsaktiviteter som er tilpasset barnets alder. Diskusjoner om tilstedeværelsen av lek i skolen og dens potensiale for å fremme elevenes læring er av sentral betydning (Becher et al., 2019, s. 15). Som nevnt tidligere i delkapittel 2.2 har debattene om lek i skolen pågått siden endringene i læreplanen i 1997. Lek er igjen blitt et omdiskutert tema, spesielt nå i forbindelse med overordnet del i læreplanen der det understrekes at en lekende og skapende tilnærming til læring er en nødvendighet for elevenes dannelse, utvikling og læring (Iversen, 2019, s.143).

I dag er det ingen universell definisjon av hva lek faktisk er. Selv i læreplanen eller overordnet del er det ingen konkret beskrivelse av begrepet. Lillemyr (2020, s. 30) hevder at lek har vist seg å ha mange forskjellige funksjoner for både barn og voksne, og det er derfor utfordrende å skulle gi en entydig definisjon av lek. Det finnes utallige perspektiver og tolkninger av hva lek innebærer, og vi vil nå presentere noen av disse perspektivene.

I sin beskrivelse av lek, understreker Lillemyr (2020, s. 29-31) viktigheten av denne allsidige aktiviteten som en kilde til både engasjement og motivasjon hos barnet. Han mener at leken har en betydelig innvirkning på barnets sosialisering og læring, da den gir rom for utforskning, kreativitet og oppfinnsomhet i en imaginær verden. Birgitta Olofsson (1987) påpeker at lek er en mental tilstand, en opplevelse av at det man gjør her og nå bare er fantasifullt. Lek er en aktivitet utført med mål om å oppnå moro, glede, underholdning eller læring. Den utgjør en spontan og frivillig handling som ofte involverer fysiske bevegelser og kreativitet. Leken kan være både individuell og felles, og den kan inkludere lek med leketøy, spill, sport, rollespill eller andre aktiviteter som gir glede og engasjerer deltakerne. Øksnes & Sundsdal (2020, s. 20, 77) hevder at leken er barns naturlige væremåte og vurderingen av hva som oppfattes som lek er unikt for hver enkelt person, og derfor vil den variere fra ett barn til et annet. Leken blir ofte beskrevet som et karakteristisk trekk ved det å være et barn (og et menneske). Dette innebærer også at leken blir sett på som et ideal eller et mønster for hvordan et barn skal være. Skram (2016, s. 58) legger fram at lek er når et barn velger å engasjere seg i en aktivitet ut ifra deres egne ønsker og interesser. I likhet med Olofsson (1987) mener Skram (2016, s. 58) at leken er frivillig og at den i tillegg baseres på barnets indre motivasjon. Barn

kan ikke tvinges til å leke, de må ha lyst til det. Leken er en indre handling som barnet utfører med en åpen og eksperimenterende holdning. Det viktigste for barnet er å ha det gøy og leken fokuserer på deres egne interesser – det er basert på barnets egne opplevelser og erfaringer. Skram (2007, s. 57) sier at barna tolker omverden og deres erfaringer og opplevelser gjennom leken. Leken gir dem muligheten til å bearbeide de nye inntrykkene og kunnskapen de møter, som gir dem ny kompetanse og større selvinnsikt. Lek er kommunikasjon og samspill der barn lærer hvordan de skal samhandle med andre. Dette medfører at barna også lærer noe om seg selv (Skram, 2016, s. 59). Broström (2019, s. 44-46) mener slik som Skram, at leken er frivillig, indre motivert, preget av fantasi og sosial interaksjon. Ifølge Eik (2022, s. 18) er leken en unik tilværelse med egne regler. Selv små barn kan skille mellom tull og virkelighet. Leken kan være både moro og seriøs, men har begrensninger i tid og rom. Den begynner, og før man vet ordet av det, er den over.

Både Broström (2019, s. 47-53) og Lillemyr (2020, s. 37) trekker fram tre dimensjoner av lek. Broström (2019, s. 47-53) argumenterer for at lek kan sees i tre former: frilek, den lærerike leken og den lekende læringen. På den andre siden legger Lillemyr (2020, s. 37) fram tre dimensjoner for lek: lekens egenverdi for barn, lærende lek (læring gjennom lek) og lekens inspirasjon og motivasjon. I denne oppgaven har vi hovedsakelig valgt å ta for oss Lillemyr (2020, s. 37) sine tre dimensjoner og diskutere disse, men det vil også forekomme andre kilder og tilnærminger.

Lekens egenverdi kommer fram gjennom ulike lektilnærminger som sosiokulturelle, filosofiske og antropologiske perspektiver, og belyser lekens sosiale og kulturelle verdi, dens verdi i seg selv, og dens verdi for samspill med andre. Barns viktigste og mest sentrale opplevelse av lek er dens egenverdi, da de leker fordi det bringer glede (Lillemyr, 2019, s. 65; Hogsnes & Storli, 2019, s. 111). Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120) beskriver lekens egenverdi som en barneverdi, noe som reflekterer barnets umiddelbarhet, glede og lykke under lek. Den frie leken som Broström (2019, s. 47) beskriver kan ses i sammenheng med lekens egenverdi. Den frie leken er initiert av barn selv, der voksne ikke blander seg inn, og som kan bidra til å utvikle egne lekestrategier, relasjoner til andre barn og sosiale ferdigheter. Leken består av elementer som selvstyring, fraværet av et konkret mål og glede. Den er underholdende, fleksibel og valgfri, uten behov for å oppnå annet enn leken i seg selv (Eik, 2022, s. 16). Barn leker fordi de har en naturlig drift og lyst til å leke, og leken gir dem glede og motivasjon. Leken er en grunnleggende livs- og læringsform for barn, der de kan være kreative, utforske

og oppleve mestring (Skram, 2016, s. 65). Lekens egenverdi handler mye om å oppnå glede rundt leken, og barna oppfatter og oppnår ofte glede i frileken.

Læring gjennom lek er ofte forklart med vekt på språklig og sosial læring som grunnlag for kognitiv utvikling (Lillemyr, 2020, s. 38). Den lærende leken dreier seg om fordelene som lek kan ha for barnets utvikling. For eksempel, gjennom lek lærer barnet å samhandle med andre, noe som kan bidra til å styrke deres språkferdigheter og sosiale ferdigheter (Lillemyr, 2019, s. 65). For eksempel har Vygotsky (1978) fremhevet betydningen av lek for utvikling, spesielt med fokus på språklig og sosial utvikling. Han illustrerer dette med eksempler som to søstre som lærer om og utforsker «søsterskap» gjennom rolleleker hvor de inntre i rollen som søstre, og dermed får innsikt i dynamikken i et søskenforhold. Sosialantropologiske tilnærminger vektlegger kommunikasjonen barn tilegner seg gjennom lek, samt utviklingen av vennskap og relasjoner (Lillemyr, 2020, s. 38). Den lærerike leken gir elevene større kontroll over leken, hvor lærerne deltar på deres premisser. Dette kan fremme språklig, matematisk og kommunikativ kompetanse hos barna ved at pedagogen hjelper til og inspirerer barna til å for eksempel innhente bokstaver og tall i leken (Broström, 2019, s. 50). Filosofiske tilnærminger understreker hvordan barn gjennom lek lærer å forholde seg til her-og-nå situasjoner, noe som innebærer å være kreative og improvisere innenfor en gitt kontekst. Selv om noen foretrekker å omtale dette som dannelse heller enn læring, kan det likevel betraktes som en form for læring i vid forstand. Lillemyr (2020, s. 38-39) presiserer at barn må lære å håndtere lekens øyeblikk, improvisere, reagere på andre barns initiativ i leken og lignende.

Flere tilnærminger til lek har påpekt det engasjementet, lysten og inspirasjonen som kjennetegner leken. Filosofiske teorier har framhevet lekedriften som viser lekens karakter som inspirasjon og det som motiverer barna i leken (Lillemyr, 2020, s. 39). Sosiokulturelle betraktninger har fokusert på den inspirasjonen leken gir gjennom fantastiske opplevelser, som styrker barns selvoppfatning og bygger deres selvtillit og tro på egen mestring, samtidig som det utvikler deres relasjoner og sosiale motivasjon. På ulike måter og i ulike varianter finner vi lekens motivasjon, spesielt den indre motivasjonen, som ofte er basert på en rimelig god selvoppfatning og barnets tro på egen mestring, samt en følelse av tilhørighet til en gruppe, et miljø eller en kultur (Lillemyr, 2020, s. 39). En sunn selvtillit, tro på egen mestring og følelse av tilhørighet gir en unik mulighet til å utnytte sitt potensiale, og dette skjer ofte naturlig i leken. Drivkraften og ideene til leken hentes gjerne fra gode lekopplevelser og –

erfaringer som er bygd opp over tid i sosiale kontekster barnet føler seg tilknyttet og tiltrukket av.

Lekbasert læring

I barnehagepedagogikken har leken en sentral plass. Det kommer klart fram i *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) at leken skal være en arena for barns utvikling og læring. Overgangen til skolen skal være noe nytt for elevene, samtidig må innholdet i begynnelsen av skoleløpet tilpasses til barnas erfaringer og forutsetninger. Barn som starter på skolen har ofte flere års erfaring fra barnehagen, der lek har en stor og viktig rolle. Det er viktig med en smidig overgang fra barnehage til skole, med tilpassede utfordringer og kontinuitet, for å legge grunnlaget for et vellykket skoleløp (Becher et al. 2019, s. 17-18). Det er avgjørende for barns langsiktige trivsel og læring. I denne overgangen kan lek være en viktig faktor for å skape sammenheng og utfordringer som er tilpasset de yngste skolebarnas behov (Becher et al., 2019, s. 17-18; Hogsnes & Moser, 2014). Diskusjonen om barnehagen bør forberede barna for skolen eller om skolen bør tilpasses barna, er gjennomgående (Becher et al., 2019, s. 17). En studie (Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010) i Danmark og Island fremhevet betydningen av lek og gode relasjoner for barns trivsel i utdanningsinstitusjoner. Vennskap, egenaktivitet og gode relasjoner til pedagoger ble indentifisert som avgjørende for et positivt læringsmiljø. Greve (2015, s. 51) understreker også viktigheten av vennsapsrelasjoner blant barn og peker på at å ha venner er avgjørende for barns trivsel. Vennskap utvikles gradvis over tid gjennom felles aktiviteter og innebærer gjensidighet og en følelse av intimitet, der venner ønsker å være sammen (Engdahl, 2015, s. 147). Vennskap spiller en betydelig rolle når barn skal starte på skolen. En slik overgang kan utløse en rekke følelser, både positive og negative, som nervøsit, redsel og ensomhet, i likhet med glede og forventning. Broström (2003, s. 60) forteller at overgangen fra barnehagen til skole eller fra SFO til skole stiller nye krav og forventninger til barna, og det å ha et solid vennsapsnettverk kan bidra til å håndtere disse endringene på en bedre måte. I tillegg er det ifølge Skram (2016) viktig at undervisningen tar hensyn til barns erfaringer, også fra barnehagen, for å møte barna på en helhetlig måte.

Lærere uttrykker usikkerhet om hvordan de kan integrerer lek i undervisningen, og de bekymrer seg for at lek kan hindre dem i å oppnå målene i læreplanen (Lillejord et al., 2018, s. 14). I tråd med Broströms (2019, s. 52–53) dimensjoner, kan aktiviteter som er initiert av elevene eller styrt av læreren karakteriseres som lekende læring. Denne tilnærmingen

anerkjenner betydningen av lek for barn og hvordan den påvirker deres utvikling. Selv om barna får muligheten til å leke, blir leken veiledet av læreren for å sikre at den fremmer læringsmålene for faget og trinnet.

Lek og læring er gjensidig påvirkende roller. Gjennom lek får barn muligheten til å utforske, eksperimentere, utvikle sin identitet og danne egne meninger (Lillemyr, 2011, s. 40-41). Disse ulike tilnærmingene spiller en vesentlig rolle i barns utvikling og læringsprosesser, og de utfolder seg både i barnehagemiljøet og skolesettingen. En sentral felles faktor for både barnehagelærere og grunnskolelærere er at deres holdninger til lek og læring har innvirkning på resultatene av barns utvikling. Det samme gjelder barnets egne holdninger. Lek fungerer som en støtte for barnet i læreprosessen, og bidrar til at barnet kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Jensen & Osnes (2009, s. 73-80) hevder lek spiller en viktig rolle i barns utvikling ved å bidra til å styrke deres kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale ferdigheter. Å håndtere utfordringer under lek bidrar til at barnet utvikler bedre mestringsevner i ulike situasjoner og styrker sin sosiale kompetanse. De erfaringene og opplevelsene barnet oppnår gjennom leken blir verdifulle i andre sammenhenger og i senere livsfaser (Lillemyr, 2011, s. 58-59).

Barn tilegner seg kunnskap gjennom lek, og en effektiv tilnærming til dette er å basere undervisningen på barnas lek og formidle lærestoffet i direkte tilknytning til deres interesser (Skram, 2016, s. 113). Dette bidrar til å utvide barnets erfaringsverden, noe som samsvarer godt med Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingssonen. En slik tilnærming representerer det Tom Tiller (1995) beskriver som det didaktiske møtet, der elevenes erfaringer møter skolens definerte kunnskap. Tiller (1995) understøtter viktigheten av at dette møtet faktisk skjer, ikke at elevene er engasjert i én ting mens skolen fokuserer på noe annet.

Ulike tilnærminger til lek i norskfaget

Noe som kan ligne på Broströms (2019, s. 47-50) tre former for lek, er Lillejord et al. (2018, s. 2) beskrivelse av ulike typer lek. De tre formene er lærerstyrt lek, veiledet lek og frilek, der lærerstyrt lek og frilek blir sett på som to ytterpunkter, med veiledet lek som en mulig mellomting. Lillejord et al. (2018, s. 14) presiserer at veiledet lek gir elevene mulighet til å være aktive i sin egen læring, med forutsetninger som et lekemulig klasserom og at lærere har den kompetansen de trenger. Leken kan bidra til nysgjerrighet og utforskning av ideer og tanker blant elevene (Weisberg et al., 2015). Under vil vi gi en oversikt over de forskjellige typene lek, hvor den lærerstyrte leken har blitt delt inn i ulike underkategorier.

Språklek og muntlige aktiviteter

Skolestarterne er i en blomstrende tid for å utforske språket gjennom tull og tøys. Det er her barna leker med språket blant annet gjennom vitser, rim, tulleord og leker med språket. På dette stadiet i språkopplæringen vender ofte barna seg mot jevnaldrende og de utveksler mye språk mellom hverandre, og lærer mye av hverandre på denne tiden. En viktig faktor for utviklingen av metaspråklig bevissthet er språklek og språkglede (Høigård, 2013, s. 17). Metaspråklig bevissthet handler om forståelsen av språket, og består av flere komponenter som alle er knyttet til ulike aspekter med språket. Disse komponentene er fonologisk-, morfologisk-, ord-, syntaktisk-, semantisk-, tekst- og pragmatisk bevissthet. De viktigste komponentene for begynneropplæringen er ordbevissthet og fonologisk bevissthet.

En av de viktigste aktivitetene lærerne kan sette i gang i førsteklassene er ifølge Aske (2023, s. 82) aktiviteter som omhandler rim og rytme. Gjennom å ta i bruk rim og rytme i aktiviteter som barna er en del av, kan de oppnå bedre fonologisk bevissthet som er vesentlig for at barna skal knekke lesekode. Dette mener hun er godt forankret i all forskning om leseopplæring som har funnet sted de siste tretti årene. Et barn som har tilegnet seg fonologisk bevissthet, er i stand til å diskutere språkllyder, lytte ut lyder, danne rim og identifisere bokstaver. Dette indikerer at barnet har begynt å oppdage lydstrukturer (Aske, 2023, s. 82). Rimord kan være utfordrende for barn som ikke har forstått lydstrukturen i ordene, og det vil derfor være gunstig for barnet å få muligheten til å utforske og oppdage dette.

Ved arbeid med innkoding og avkoding av ord i lesing og skriving er nettopp stavingsstrukturen i ordene viktig. Å klappe stavelser er en vanlig aktivitet som kan bidra til å fremme fonologisk- og ordbevissthet hos barnet, gjennom dette flytter vi oppmerksomheten på betydningen av ordet til det språklige uttrykket. Høigård (2015, s. 28) trekker fram et kjent eksempel hvor barna blir spurt om å si et langt ord, hvor de ofte kan svare med et ord som referer til noe som er langt i virkeligheten, for eksempel ordet tog. Ordet lokomotiv kan bli oppfattet som kortere enn ordet tog. Når barna teller hvor mange klapp det er i ordene, kan de oppdage hvor langt eller kort ordet faktisk er. Å klappe stavelser er en ganske vanlig klasseromsaktivitet, men man kan også arbeide med stavelser ved hjelp av hoppetauregler eller ellinger, hvor barna enten peker eller hopper i takt med det de sier.

Ifølge Selås & Skattør (2023, s. 62-63) møter barna ofte nye ord og begreper gjennom ulike typer lek. Det er her de møter nye ord og uttrykk i nye situasjoner. Disse ordene kan bli en del av barnas aktive ordforråd, som et ord de aktivt vil ta i bruk og forstår. Eller så kan det bli

en del av det passive ordforrådet, som omhandler ord de vet hva betyr, men ikke velger å bruke aktivt. Derfor vil det være gunstig å la barna leke nye leker som krever et annet språkbruk, slik at de får muligheten til å ta i bruk ordene og begrepene i andre situasjoner. Dette er med på å øke deres ordforråd, og er viktig når de skal lære seg betydningen av ord og hvordan ordene skal brukes.

Rollelek

Rollelek er en kreativ lek der deltakerne tar på seg ulike roller og later som de er noen andre. I denne typen lek er det ingen faste regler, men heller regler som blir laget der og da av de som deltar (Skram, 2016, s. 60). Dette fører til at kommunikasjonen i rolleleken blir mer avansert og kompleks. For å kunne holde leken i gang, må deltakerne kontinuerlig tolke hverandres budskap. Dette gjør at barna får trening i å løse konflikter og samarbeide på en ny måte. Noen ganger kan barna trenge hjelp fra voksne for å kunne navigere i rolleleken.

Evnen til å skille mellom lek og virkelighet, ta til seg regler, identifisere leketemaer og akseptere endringer underveis er viktige ferdigheter som barn må ha for å kunne delta i rolleleken (Skram 2016, s. 60). Noen barn er flinkere til å krysse grensene mellom lek og virkelighet enn andre, og det er viktig å støtte og oppmuntre barna i å utvikle og styrke disse ferdighetene.

Ifølge Høigård (2006, s. 82) er gullalderen for rollelek 6-årsalderen. Det er her de får muligheten til å utfolde seg språklig gjennom fantasiverden deres i leken, derfor bør «Lærere i første klasse og i skolefritidsordninga leggje til rette for at elevane kan få tid og rom for rolleleik. I tillegg til gleda leiken gir, styrker han også språket til barna på ei rekkje område» (Høigård, 2013, s. 99). Gjennom den fantastiske fantasiverden barna skaper i rolleleken prøver de ut utallige språkhandlinger, gjerne som tilhører den voksnes verden. Det er imidlertid ikke alle barna som får utviklet språket sitt like mye ved å leke rollelek. Det er ofte de barna som har mange varierte erfaringer og som er mye i kontakt med de voksnes kultur og aktiviteter som får styre leken, og de andre barna blir ofte “hengende” etter.

Rammelek og veiledet lek

Ifølge Skram (2007, s. 84) tar rammeleken utgangspunkt i rolleleken, men her planlegger voksne og barn leken sammen, og her er *alle* i klassen/gruppen med på å bestemme tema og roller i leken. De voksne skal støtte og utvide leken til hvert enkelt barn, veilede, men ikke dominere. De erfaringene og opplevelsene barna og de voksne har gjort seg gjennom et tema

legger ofte grunnlaget for hva de blir enige om de skal leke, altså hvilken ramme og innhold de har i leken. Tema kan for eksempel være sykehus, hvor barna da skal leke rundt dette. De kan for eksempel være leger, sykepleiere eller pasienter, hvor det kanskje skjer en ulykke og de må hjelpe til der. Sammen med de voksne styrer barna leken i en bestemt retning, hvor de får diskutert roller, regler og lekens miljø. Gjennom å planlegge leken sammen, vokser rammene stadig fram.

Noe som kan ligne rammelek er veiledet lek. Veiledet lek er en lek som er initiert av voksne og som styres av dem. Voksne veileder og støtter barnet underveis samtidig som det autonome barnet blir ivaretatt (Weisberg et al., 2015). Tilrettelegging og oppmuntring av barnet vil da være den voksnes rolle. I veiledet lek får barna velge hva de skal gjøre, og av den grunn at de skal kunne kontrollere hva de vil teste ut og hvordan. Samtidig vil det være viktig å vurdere mulighetene for å la elevene ta flere selvstendige valg (Karsrud, 2023, s. 114).

Sommer (2004) legger fram at ikke alle barn har samværskompetanse som gjør det mulig for dem å tolke andres intensjoner og forhandle på en balansert måte. Det finnes barn som er maktfylte og lite oppmerksomme på andres behov, barn som ikke klarer å sette grenser for seg selv, og barn som konstant tilpasser seg til de andre. Det er viktig for voksne å være gode rollemodeller som barna kan lære av. Når lærerne viser interesse for barnas frilek og eksperimenterer med ulike nivåer av deltakelse, tar han eller hun det første skrittet mot å utvikle et pedagogisk forløp hvor leken står sentralt (Sommer, 2004).

Frilek

Det er viktig at barn i 1.klasse får muligheten til å leke og utforske på egne premisser (Broström, 2019, s. 47). Dette gir dem rom til å utvikle sin egen barnekultur, skape selvstendige lekestrategier og å bygge relasjoner med andre barn (Corsaro & Eder, 1990; Andersen & Kampmann, 2002, referert i Broström, 2019, s. 47). Overgangen fra barnehagen til skolen kan være utfordrende, da barn plutselig opplever at det er mindre tid og rom for lek. Derfor er det avgjørende at lærere legger til rette for perioder der barna kan leke uforstyrret og konstruere sin egen lek uten vokseninnblanding. Dette bidrar til at barna får venner, styrker sin sosiale kompetanse og trives bedre i skolesammenheng.

Frilek er en form for lek der barna selv tar initiativet, og som foregår på et inspirerende og fantasifullt plan. I frileken skapes det en historie hvor utfordringer dukker opp underveis og

må løses av barna (Broström, 2019, s. 46). Selv om frilek hovedsakelig er drevet av barna, betyr det ikke nødvendigvis at de voksne må holde seg helt unna (Rygg, 2023, s. 97). De voksne kan gjerne involvere seg når leken begynner å bli ensformig og gjentakende, når noen barn ikke klarer å komme seg inn i leken, når det er mangel på sosial samhandling eller når enkelte barn dominerer leken. Det er viktig å balansere mellom å gi barna frihet til å utforske sin kreativitet og fantasi, samtidig som voksne tilbyr støtte og veiledning ved behov. På denne måten kan frilek bli en berikende og lærerik opplevelse for barna (Rygg, 2023, s. 97).

Lærernes kompetanse innenfor lek i norskfaget

I overordnet del av læreplanen innenfor «verdier og prinsipper for grunnopplæringen» fremheves betydningen av barnas lek i skolen slik; «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Slike politiske formuleringer danner et viktig grunnlag for at lærerne i skolen kan jobbe målrettet med å skape rom for lek og lekende aktiviteter i undervisningen. Voksne og barn har ofte ulike perspektiver og tilnærminger til lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 145). Selv om de kan ha ulike erfaringer og syn på lek, er det essensielt at de voksne som jobber med barn har en felles forståelse for betydningen av lek i undervisningen. Lillejord et al. (2018, s. 14) forteller at mange lærere kan være usikre på hvordan de skal organisere lek for å støtte elevenes læring, og foretrekker mer tradisjonelle undervisningsformer på grunn av det målorienterte presset.

I 2018 gjennomførte Respons analyse på oppdrag av Utdanningsforbundet en undersøkelse blant 987 lærere i Utdanningsforbundet som underviste i 1.klasse (Utdanningsforbundet, 2018). Formålet var å kartlegge hvor mye tid 6-åringene hadde til lek og fysisk aktivitet i skolen. Resultatene viste at 57% av elevene fikk 0-30 minutter til å leke per dag, 29% fikk 30-60 minutter og 11% fikk mer enn 60 minutter. Dette var uavhengig av friminutt og SFO, og det ble også presisert at de som hadde mindre tid til lek i undervisningen (Utdanningsforbundet, 2018, s. 10-13). Over halvparten av elevene brukte mer enn 90 minutter på sittesittende arbeid daglig, og skoledagens lengde så ut til å påvirke mengden stillesittende arbeid. Mange lærere mente at skoledagen for førsteklasingene var for teoretisk og at de fikk for lite tid til lek og fysisk aktivitet. (Utdanningsforbundet, 2018, s. 22).

En australsk studie gjennomført av Nolan & Paatsch (2018) undersøker hvordan innføring av lekbasert pedagogikk i undervisning påvirker lærernes praksis i første klasse på en australsk barneskole. Studien viste at lærerne opplevde spenninger i forbindelse med å endre

klassemiljøet og undervisningsmetodene sine for å inkludere mer lek. De var positive til lek, men var usikre på hvordan balansere lek og læring. Forskerne konkluderte med at det er behov for mer kompetanseutvikling for lærere som praktiserer lekbasert pedagogikk (Nolan & Paatsch, 2018).

Som nevnt tidligere i kapittel 2.2, mangler den nye læreplanen en klar beskrivelse av begrepet lek og gir ingen retningslinjer for hvilken type lek som bør brukes. Dette kan føre til ulike oppfatninger blant lærere om hva lek egentlig innebærer. Lærernes forståelse av lek kan variere basert på hvilke beskrivelser og teoretikere de støtter seg til, samt deres egne erfaringer med lek. For at det skal være enklere for lærerne å ta i bruk lek i skolen, kan det være nyttig å ha en felles forståelse av begrepet (Broström, 2019, s. 44). Dette er enklere sagt enn gjort da det er en del uenighet om akkurat det.

For å få et bredere perspektiv på lærernes kompetanse innenfor lek i norskfaget, har vi valgt å se noe nærmere på praksisforløpet i både barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningen (GLU). Vi ønsker å undersøke hvordan praksisperiodene er strukturert i de to studieretningene, og om studentene har praksisopphold både i barnehager og skoler, eller om de kun har praksis i en av disse institusjonene.

Praksisperiodene er en viktig del av utdanningen, og praksisplassen er en definert læringsarena der studentene får mulighet til å anvende teorien i praksis, samt få veiledning fra en profesjonsutøver. Dette gir studentene et innblikk i yrkeslivet som enten barnehagelærer eller lærer. Ifølge rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4) skal barnehagelærerstudentenes praksis legges i barnehager, men også fokusere på overgangen barnehage og skole.

Da rammeplanen for den nye femårige masterutdanningen for lærere ble innført høsten 2017, var en av endringene lengre og mer variert praksisperioder for studentene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 står det følgende: «Praksisstudiet skal bestå av minst 110 dager veiledet, variert og vurdert praksis og være en integrert del av utdanningen. 105 dager skal gjennomføres i grunnskolen og fem dager skal vektlegge overgangen barnehage–skole, og bør derfor legges til barnehage.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Denne bestemmelsen ble senere fjernet etter en korreksjon av rammeplanutvalget i april 2023. Etter korrigeringen ble den setningen tatt bort: «105 dager skal gjennomføres i grunnskolen og fem

dager skal vektlegge overgangen barnehage–skole, og bør derfor legges til barnehagen.»
Forsknings- og høyere utdanningsminister Ola Borten Moe begrunnet dette i en pressemelding der han uttalte at universiteter og høyskoler skulle få mer tillit, fleksibilitet og frihet til å utvikle de beste utdanningstilbudene for studentene (Regjeringen, 2023).

Vi har valgt ut fem tilfeldige universiteter og høyskoler som tilbyr grunnskolelærerutdanning 1-7 for å se hvordan deres praksis er lagt opp. Disse er: Universitetet i Tromsø (UiT), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Oslo Metropolitan University (OsloMet), Høgskulen på Vestlandet (Hvl) og Universitetet i Stavanger (UiS). Universitetene tilbyr alle en femårig grunnskolelærerutdanning der praksis i skolen er sentralt. Universitetet i Stavanger (UiS) skilte seg imidlertid ut med tanke på at de var de eneste som ga studentene mulighet for å tilbringe en liten del av praksisperioden sin i overgangen barnehage-skole.

2.7 Inne- og uterom

De fysiske rammene som møter elevene, kan være med på å skape muligheter og begrensninger for innholdet i skolen (Breive et al. 2022, s. 195). I en undersøkelse av det fysiske miljøet rundt de yngste elevene i skolen, drøfter Breive et al. (2022) hvordan inne- og uterom kan gi muligheter for lek og lekpregede arbeidsformer. Konklusjonen var at et tilpassningsdyktig fysisk miljø både innendørs og utendørs kan ha betydelig innvirkning på elevenes læring, og at lærerens kompetanse og evne til å skape og utnytte muligheter er avgjørende for funksjonaliteten til det fysiske miljøet både innendørs og utendørs.

De fleste 5-6-åringene som begynner på skolen, har med seg flere års erfaring fra barnehagen, der lek, samhandling, utforskning og selvvalgte aktiviteter har vært sentrale elementer i hverdagen. En kunnskapsoversikt om overgangen fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2015) konkluderer med at det kompetente barnet kan «forsvinne» når det møter en lærerstyrt formidlingspedagogikk i skolen. Derfor vil det være viktig at de rommene elevene oppholder seg i er tilpasset deres naturlige behov for fysisk aktivitet, lek og utforskning.

Innerom

Det ble gjennomført en undersøkelse i sju fylker året etter læreplan L97 ble innført, som allerede da visste hvordan klasserommene til de yngste elevene hadde endret seg (Germeten, 1999). Med den gamle læreplanen var klasserommene fylt med kriker og kroker, hvor barna hadde mulighet til lekpregede aktiviteter, sitte i ring og på gruppebord. Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ser ut til å ha medført mer tradisjonelle klasserom, med mindre rom

for fysisk aktivitet for de yngste elevene (Vatne, 2006, s. 55-83). Etter hvert som det har oppstått nye læreplaner, har også skolens fysiske miljø endret seg. Arkitekter har utformet skoler ut ifra hva som vektlegges i læreplanen, samt kommunens/skolens økonomi. Eik et al. (2011, s. 30-37) hevder at læreren bør forsøke å utforme klasserommet på en slik måte som virker innbydende for de aktive elevene, og se til at det er funksjonelt. Det kan for eksempel være en lesestol eller områder som er temabasert.

Ifølge Becher & Høyland (2019, s. 72) har den pedagogiske betydningen av skolens fysiske utforming og materialitet vært en mindre fremtredende dimensjon i pedagogikken de siste 10-15 årene. Klasserommene preges av stoler og pulter, selv blant de yngste elevene. Dette fenomenet, som Becher & Høyland (2019, s. 72-73) beskriver som en «stolifisert» læringsdiskurs, innebærer at de fleste aktiviteter gjennomføres mens barna sitter på stolene sine. Dette begrenser mulighetene for variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer i undervisningen.

Uterom

Ifølge Jordet (2010, s. 31) blir klasseromsundervisning ofte karakterisert som stillesittende aktiviteter foran tavlen, der lærere og elever forholder seg til tekstbaserte representasjoner av virkeligheten. Her domineres aktivitetene av muntlig kommunikasjon, skriving, lesing og digitale ferdigheter. Det er viktig å påpeke at klasseromsundervisning ikke begrenser seg til denne formen, og den påvirkes av lærer- og elevpreferanser, rammefaktorer og lokale kulturer. Den gjennomgår kontinuerlige endringer og inneholder derfor et bredt spekter av praksis- og undervisningsformer.

På samme måte som beskrevet ovenfor fungerer utendørsundervisning som en overordnet betegnelse for læringsaktiviteter utenfor klasserommet, i både fysiske og sosiale omgivelser. Uteskole representerer ikke bare en bestemt arbeidsmetode eller tilnærming, men omfatter mangfoldige praksisformer. Det er en tilnærming der skolens innhold tas i bruk, der elever og lærere utnytter lokalsamfunnet og nærmiljøet som ressurser i undervisningen, ofte som et supplement til den tradisjonelle klasseromsundervisningen (Jordet, 2010, s. 30-32). Mygind et al. (2019) forteller at forholdet mellom lærer og elev blir styrket gjennom de felles opplevelsene og de uformelle samtalene uteskolen bringer med seg. De mener også at elevene oppnår mer motivasjon og økt læringsutbytte gjennom at de får mulighet til å ta i bruk sansene sine, være i fysisk aktivitet og skape nye sosiale relasjoner når de har uteskole. Det har også positive følger ved elevens sosiale trivsel, psykiske og fysiske helse.

3 Metode

I denne delen av oppgaven skal vi redegjøre for den metodiske tilnærmingen vi har benyttet oss av i forskningsarbeidet vårt. Formålet med dette studie var å få innsikt hvordan tilnærminger fire pedagoger, i form av lærere og barnehagelærere, har til lek og lekbasert begynneropplæring. Vi valgte å benytte oss av to kvalitative forskningsmetoder for å få innsikt i dette, og disse er observasjon og semistrukturert intervju. I starten av dette kapittelet skal vi ta for oss kvalitativ metode og hvorfor vi valgte å benytte oss av den. Videre skal vi gå nærmere inn på valget av semistrukturert intervju samt observasjon, begrunne hvorfor vi valgte disse metodene, og hvordan vi gjennomførte disse. I neste omgang vil vi presentere analyseprosessen, transkriberingen av intervjuene og kodingsprosessen. Videre blir forskningsetikken presentert før vi avslutter med studiets kvalitet. Vi vil gi en nærmere forklaring på bakgrunnen for våre valg i dette kapittelet.

3.1 Valg av metode

For å oppnå studiets formål, var det essensielt for oss å velge den metoden som var mest egnet for vår masteroppgave. I begynnelsen av dette masterprosjektet vurderte vi de to kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju, men også gjennomføring av undervisning, såkalt aksjonsforskning eller aksjonslæring. Vi var også usikre på om vi ønsket å gjennomføre både observasjon og intervju, eller kun intervju. Etter grundige refleksjoner og diskusjoner mellom oss forskere, medstudenter og veiledere om hvordan man kunne innhente best mulig data, som kunne svare på problemstillingen vår, ble beslutningen tatt om å gjennomføre både observasjon og intervju. Postholm & Jacobsen (2018, s. 114-115) peker på at i en kvalitativ studie vil ikke observasjon alene være den optimale metoden, men når observasjon brukes sammen med intervju, vil de utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier. Dette gjør det mulig å konstruere en intersubjektiv kunnskap og forståelse mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Ved bruk av flere metoder åpner det opp for en dypere innsikt i sammenhengen mellom informantenes teoretiske refleksjoner og deres konkrete utførelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

3.2 Kvalitativ forskning

Observasjon

For å oppnå en mer helhetlig forståelse av pedagogenes tilnærming til lek i norskundervisningen, valgte vi å gjennomføre observasjon som innledende metode, etterfulgt

av intervju med informantene. Observasjon er en metode som tillater oss å samle og analysere informasjon ved å observere mennesker. Ved å være til stede, enten direkte eller indirekte, under planlagte eller spontane hendelser, kan observatøren samle nødvendig data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61-62). Angrosino & Pérez (2000) beskriver observasjon som en naturlig situasjon der forskeren fanger opp menneskelig adferd, handlinger og aktivitet. Ved å anvende observasjon som metode økte vi vår forståelse av hvordan informantene integrerte lek i norskundervisningen. Vi observerte fire ulike undervisningsøkter hvor to av de var i førskolegruppen i to forskjellige barnehager, og de to andre var i en førsteklasse på to forskjellige skoler. Alle våre observasjoner forgikk inne på læringsrommene der én av observasjonene varte en halvtime mens de tre andre varte en klokke. Vi ønsket å få innsikt i pedagogenes tilnærming til bruk av lek i norskundervisningen gjennom våre observasjoner. Vi valgte derfor å gjennomføre strukturert observasjon og brukte et observasjonsskjema for å strukturere og dokumentere våre observasjoner. Ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 113) vil de observasjonene vi gjør ha en begrenset verdi dersom dette ikke blir registrert. Det er vanskelig å huske alle detaljene fra hver eneste observasjon. Derfor valgte vi begge å dokumentere det vi observerte for at vi skulle få større forståelse av observasjonen og de ulike perspektivene.

3.2.1.1 Observasjonsskjema

Før vi gjennomførte observasjonen utformet vi et observasjonsskjema. Dette skjemaet skulle gjøre det enklere for oss å vite hva vi skulle se etter, og for at vi enkelt kunne se tilbake på notatene og huske hva vi hadde observert. Christoffersen & Johannessen (2018, s. 71) poengterer at et observasjonsskjema er et nyttig verktøy for å registrere og dokumentere observasjoner på en strukturert og systematisk måte. Vi valgte å utforme skjemaet med forhåndsbestemte kategorier som vi skulle observere og registrere, slik at vi kunne få en detaljert oversikt over hendelsene i en gitt setting på en detaljert og systematisk måte (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 71). Skjemaet startet med en illustrasjon av den settingen som skulle observeres, og deretter ble det notert de handlingene og hendelsene vi bemerket oss i løpet av økten i forhåndsbestemte bolker. Dette gjør det enklere og mer effektivt å følge med på hva som skjer, uten å måtte skrive ned lange setninger. I kraft av at vi var to som skulle observere og dokumentere det samme, noterte begge ned observasjonene på forskjellig observasjonsskjemaer. Etter hver observasjon gikk vi igjennom skjemaene og diskuterte det vi hadde observert under økten. På denne måten klarte vi så langt det lot seg gjøre å få med oss de fleste detaljene. Her så vi det positive med å være to forskere under

observasjonene, med tanke på at vi hadde lagt merke til forskjellige ting, og kanskje hadde ulike oppfatninger av hva som hadde skjedd. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2018, s. 71) kan forskeren, ved å bruke symboler for å representere handlinger, raskt og nøyaktig registrere observasjonene mens de skjer. Dette gjør det mulig å fange opp viktige detaljer og mønstre i adferden til personene i settingen, og å analysere dataene på en mer strukturert måte. Vi benyttet oss av for eksempel «L» for lærer/barnehagelærer og «B» for barn for å ikke bruke for lang tid med notatene. Vi syntes dette gjorde det mer effektivt, og det var enkelt å skjønne etterpå, ettersom vi hadde avtalt disse symbolene på forhånd.

Semistrukturert intervju

Vi valgte observasjon som innledende metode for å få innsikt i og oversikt over noen praksiser som ble gjennomført både i skolen og barnehagen. Observasjon er imidlertid ikke egnet til å få innsikt i læreres tanker, begrunnelser og pedagogiske plattform, derfor valgte vi å følge opp med en kvalitativ metode som tillater oss å få denne innsikten. Vi benyttet oss av semistrukturert intervju fordi dette gir oss som forskere et større spillerom til å stille spørsmålene ettersom hvordan samtalen i intervjuet flyter. Gleiss & Sæther (2021, s. 80) påpeker at semistrukturert er en blanding mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer, hvor spørsmålene er utformet på forhånd, men kan variere fra intervju til intervju med tanke på rekkefølge på spørsmålene, måten spørsmålene blir stilt på og hvilke spørsmål som stilles. Vi valgte å stille noen tilleggs spørsmål underveis i intervjuet for å få informanten til å utdype eller konkretisere ulike elementer som vi kunne oppfatte som uklare eller interessante. Ved å gjennomføre disse intervjuene fikk vi som forskere muligheten til å ha en samtale med informantene om deres tanker og syn på temaet. Dette kan ifølge Christoffersen & Johannessen (2018, s. 77) medføre at vi oppnår en mer detaljert og dekkende beskrivelse av tankene deres, som igjen kan gi oss en bredere forståelse av hva informantene faktisk ønsker å formidle.

I vårt intervju valgte vi å være begge to til stede som forskere sammen med informanten. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 81) forklarer at det kan være positivt for intervjuet at man er to personer, en som stiller spørsmål og en som noterer eller har ansvar for diktafonen. Det kan i likhet med observasjon være positivt å være to med tanke på at man har noen å diskutere hva som har skjedd og tolkningen i ettertid av intervjuet. Noe som kan svekke intervjuet når man er to er at informanten kan føle seg i mindretall, og kanskje føle seg litt angrepet eller kjenne på ubehag. Her er det viktig at man har opparbeidet seg en god relasjon

og tillit til informanten på forhånd og under intervjuet, hvis man ikke har kjennskap til de fra før av. Informanten bør føle seg trygg og ivaretatt under hele undersøkelsen (Christoffer & Johannssen, 2012, s. 81). Det var veldig viktig for oss at informantene følte seg trygge og ivaretatt.

Vi har også benyttet oss av diktafon i alle intervjuene for å sikre at ingen viktige detaljer går tapt, og det gir oss muligheten til å sitere informanten direkte i det ferdige forskningsarbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77).

3.2.1.2 Intervjuguide

Vi utformet en intervjuguide, hvor spørsmålene gir deltakerne rom til å utdype og dele egne erfaringer knyttet til deres tilnærming til lek og lekbasert begynneropplæring. Deltakerne fikk utdelt spørsmålene på forhånd på bakgrunn av at vi ikke ønsket at det skulle være for stivt og formelt for deltakerne under intervjuet, samt at de fikk muligheten til å reflektere over noen av spørsmålene som kom under intervjuet i forkant.

Vi tok utgangspunkt i Christoffersen & Johannessens (2012, s. 80) utforming av intervjuguide, hvor spørsmålene til intervjuguiden vår ble sortert tematisk med fullstendige setninger, som et hjelpemiddel for å huske hvilke temaer vi ønsker å ha med i intervjuet. De første spørsmålene var det Christoffer & Johannessen (2012, s. 80) kaller for introduksjonsspørsmål, hvor vi ønsket å danne et tillitsforhold til informanten, og ikke stille krevende eller provoserende spørsmål som kunne skremme informanten. De første spørsmålene handlet om deres erfaringer med arbeid i begynneropplæringen. Ettersom vi intervjuet to forskjellige grupper i begynneropplæringen, barnehagelærere og lærere, var det viktig for oss at spørsmålene var utarbeidet på samme måte, og nesten kunne stilles på samme måte til hver av dem. Videre utarbeidet vi noen overgangsspørsmål som ifølge Christoffer & Johannessen (2012, s. 80) den logiske forbindelsen mellom introduksjonsspørsmålene og neste steg som er nøkkelspørsmålene. Her får informanten dele personlige erfaringer og sin forståelse av lek og lekbasert tilnærming. Nøkkelspørsmålene er ofte å betrakte som kjernen i intervjuguiden, og det er her ting kommer fram og kan ha behov for utdyping.

Vi har prøvd å unngå å ha sensitive og kompliserte spørsmål for å unngå at informanten skulle føle seg ukomfortabel under intervjuet. For oss var det deres erfaringer, og tanker rundt temaet lek i begynneropplæringen i norsk som var viktig å få fram. Vi valgte å avslutte intervjuet med følelsesmessige nøytrale spørsmål, slik at det ble en rolig og behagelig

avslutning på intervjuet. Det var viktig for oss at vi ga informanten beskjed om hvor mange spørsmål som var igjen mot slutten, slik at de kunne gjøre seg forberedt på det, og eventuelt komme med avsluttende kommentarer eller uklarheter avslutningsvis. Med tanke på at dette er et semistrukturert intervju ble det selvfølgelig noen tilleggsspørsmål inn imellom de som var utarbeidet i intervjuguiden, disse kommer fram i empiridelen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

For at vi skulle kunne få en god flyt og en god samtale i intervjuet, var det viktig å formulere åpne spørsmål til informanten. Vi ønsket at informanten skulle fortelle om egne tanker og erfaringer, kunnskap og observasjoner de hadde gjort seg gjennom deres tid som barnehagelærer eller lærer i begynneropplæringen. Gleiss & Sæther (2021, s. 83) legger fram at det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som legger styringen for spørsmålene som er med i intervjuet, men at disse ofte fungerer dårlig som intervju spørsmål. Vi som forskere ønsket at informanten skulle kunne snakke fritt og med god flyt, og det ville derfor være gunstig for intervjuet å tenke ut spørsmål rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.2.1.3 Utvalg av informanter

Studiet vårt handler som tidligere nevnt om informantenes tilnærminger til lek og lekbasert begynneropplæring i norskfaget, og her var det viktig for oss å finne informanter som var relevant for de områdene vi ønsket å få innsikt i. Vi som forskere fant noen kriterier som informantene måtte oppfylle med tanke på at de kunne passe inn under temaet. Kriteriene handlet i hovedsak om at informantene skulle være barnehagelærere eller lærere i begynneropplæringen på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført, og deltakerne skulle også ha tidligere erfaringer fra arbeid i begynneropplæringa i norskfaget. Grunnen til at vi valgte både barnehagelærere og lærere handlet om å få undersøkt og sammenlignet pedagogenes bruk av lek i læringsarbeidet i barnehage og skolen.

Ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 32) er det nødvendig å avgrense utvalgsstørrelsen i masteroppgaven slik at prosjektet blir gjennomførbart. Derfor valgte vi i denne undersøkelsen å kontakte to lærere vi har kjennskap til og som arbeider i 1. klasse. De underviser i norsk i begynneropplæringen. Vi valgte også å kontakte to barnehagelærere som jobber i barnehager vi har kjennskap til. De arbeider i det de kaller førskolegruppa, de har også tidligere erfaringer med barn som gjør seg klare til skolestart. Informantene var av begge kjønn, i forskjellige aldre, med forskjellig utdanning, erfaring og deres fartstid innenfor yrket var varierende. Det

var viktig for oss at informantene var litt forskjellig og hadde forskjellige utgangspunkt med tanke på å kunne skaffe et bredere utvalg av informasjon til forskningsprosjektet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 243). Når forskere utarbeider egen empiri poengterer Gleiss & Sæther (2021, s. 186) at det er vanlig å gi forskningsdeltakerne fiktive navn for å opprettholde anonymiteten deres. Vi har derfor valgt å gi informantene våre fiktive navn for å nettopp beskytte deres anonymitet.

Jon	Barnehagelærer i førskolegruppen
Kari	Barnehagelærer i førskolegruppen
Sofie	Kontaktlærer 1. trinn
Bernt	Kontaktlærer 1. trinn

Tabell 1: Oversikt over informanter

3.3 Analyseprosessen

Transkribering av intervjuene

Å transkribere et intervju innebærer å oversette talespråk til skriftspråk, og er en viktig del av bearbeidingen av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjuer er direkte sosial interaksjon der tempoet, stemmen og kroppsspråket er synlig for de som er til stede, men ikke for de som leser transkripsjonen senere. Vi tok noen notater underveis om observasjoner vi gjorde oss, som for eksempel kroppsspråk, tonefall og ironi, slik at vi hadde dette tilgjengelig om vi skulle trenge det. Vi valgte å transkribere intervjuene rett etter at de var gjennomført, slik at situasjonen var ferskt i minnet vårt. Transkripsjonen er derfor en forenklet gjengivelse av det som ble sagt, uten den kontekstuelle informasjonen fra samtalen. Vi sørget for at lydopptakene var av god kvalitet slik at vi kunne være sikre på at transkripsjonen var nøyaktig. Ved å strukturere intervjuene skriftlig, blir det enklere å analysere materialet, og denne struktureringen er begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207). Vi anonymiserte navn og annen identifiserende informasjon om informanten og skolen, samt transkriberte intervjuene til bokmål for å skjule informantenes dialekter.

Analyse av observasjonene

For å sikre at vi fikk med oss tilstrekkelig med data etter observasjonene, og at vi gjennomførte dette på en hensiktsmessig måte, tok vi i bruk Gleiss & Sæthers (2021, s. 115-116) metoder for tilrettelegging for analyse. Under observasjon benyttet vi oss av

observasjonsskjema og skrev ofte i form av stikkord og små notater fordi det var knapt med tid til å skrive mer utfyllende. For å sikre at vi fikk med oss det meste av de som skjedde i øktene vi observerte, var det vesentlig for oss å fylle ut stikkordene og notatene vi hadde gjort oss kort tid etter observasjonene ble gjennomført. Dette etterarbeidet med feltnotatene handlet om å fylle ut direkte observasjoner og renskrive dem.

Koding

Koding er en måte å analysere datamaterialet man har innhentet, og gir deg som forsker mulighet til å komme nærmere innpå det. Dataene våre er innhentet fra intervju av pedagoger og notater fra observasjonene vi har hatt. Vi valgte å kode datamaterialet inn i mindre enheter og ga enhetene en kode i form av et ord, slik at det ble lettere å få en helhetlig oversikt i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173-174). Vi valgte å bruke en abduktiv tilnærming for analyse hvor vi utviklet noen koder på forhånd basert på forskningslitteraturen og teorien, og utformet noen koder etter å ha sett på datamaterialet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 171).

Vi tok hovedsakelig utgangspunkt i metodene meningskondensering og kategorisering, inspirert av Kvale & Brinkmann (2023, s. 226-233), for å analysere de transkriberte intervjuene og observasjonene. Meningskondensering er en type kategorisering som foregår på bakgrunn av de transkriberte intervjuene, og observasjonene som er gjennomført. Disse analysemetodene kan minne om det Thagaard (2018) beskriver som temasentrert analyse. Meningskondensering og kategorisering innebærer å forkorte informantens utsagn og observasjonsnotater til kortere formuleringer og hendelser, for å få essensen i datamaterialet. Det handler i tillegg om å kartlegge og kategorisere det i sammenheng med teori.

Til å begynne med forsøkte vi å kode ved hjelp av et tankekart. Vi laget et tankekart for alle kodene som først dukket opp og kategoriserte disse i kategorier. Underveis i prosessen fant vi ut at det ble for utfordrende og uoversiktlig, og vi valgte derfor å bytte til en tabellmetode utarbeidet og hentet fra Bakke & Kleppes (2023) masteroppgave, for enklere gjennomføring og større oversikt (se figur 1). Tabellen har fem kolonner, hvor den første kolonnen inneholder spørsmålene som ble stilt til informanten, og kategoriene i observasjonsskjemaet. Den andre kolonnen inneholder rådataen fra transkripsjonene. Deretter begynte vi kodingsprosessen ved å identifisere sentrale temaer fra rådataen og lage kodene som representerte disse temaene. Den siste kolonnen viser de overordnede kodene vi utviklet. Vi kodet individuelt og sammenlignet kodingen etterpå for å sikre påliteligheten i datamaterialet.

Intervju med Kari

Spørsmål	Svaret til informanten	Sentralt tema	Kode	Overordnet kode
Hvordan forstår du begrepet lek?	Lek er viktig for trivsel og utvikling. Leken bygger også på de sosiale spillereglene. Det er morsomt å leke og samtidig få erfaringer som legger grunnlaget for læring, vekst og utvikling. Barn er formbare og får de leke og samtidig lære at det er veien å gå. Jeg tror at mer lek i skolen kan være med på å redusere negativ adferd og at flere barn med ulike utfordringer kan delta og mestre på sin måte. Språket utvikler seg i leken. Lek er på barns egne premisser.	-Lek, viktig for trivsel og utvikling - Bygger på sosiale spilleregler - Læring gjennom lek, oppnå erfaringer, legger grunnlag for læring, vekst og utvikling - Lek reduserer negativ atferd - Barn med utfordringer kan delta, mestre på sin måte - Språkutvikling - Lek er på barns egne premisser	Viktig for trivsel og utvikling Sosial kompetanse Læring gjennom lek Positive sider med lek Språkutvikling Lek er på barns egne premisser	Begrepet lek

Figur 1: Kodingstabell

Våre koder ble knyttet til forskningsspørsmålene for å få en dypere forståelse av dataene. Ved å plassere informantenes svar og våre observasjoner under relevante temaer kunne vi identifisere likheter og forskjeller. Vi var bevisste på utfordringene med å kategorisere data, og merket utsagn som kunne være nyttige for å svare på problemstillingen, selv om de ikke passet inn under de valgte temaene. Den tematiske analysen ble gjennomført av oss begge som forskere for å kunne se uttalelsene fra ulike perspektiver og øke vår evne til å tolke og drøfte resultatene.

3.4 Forskerrollen

Forskningsetikk

I løpet av et forskningsprosjekt, er det viktig å være bevisst på etiske retningslinjer som omhandler forskningsetikk. Det er avgjørende å behandle deltakerne med respekt og arbeide mot positive konsekvenser, samtidig være klar over potensielle uheldige utfall. Dette kan oppnås ved å gjennomføre intervjuene på en vennlig og empatisk måte samtidig som man opprettholder en profesjonell distanse. Dette betyr at informantene må føle seg trygge og respektert, uten å frykte for å bli dømt eller kritisert for det de deler (Christoffer & Johannssen, 2012, s. 81).

Vi meldte inn prosjektbeskrivelsen til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) for å registrere forskningsprosjektet vårt. Vi tilpasset samtykkeskjemaet fra Sikt og utviklet et eget samtykkeskjema som inneholdt relevant informasjon for prosjektet vårt. Et informert

Samtykke er avgjørende i ethvert prosjekt der informantene *kan* identifiseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Samtykkeskjemaet ble sendt til informantene i forkant av observasjon og intervju, slik at de var informert før vi oppsøkte dem. Informantene ble grundig informert om alle aspektene ved prosjektet, hvordan personvernet deres vil bli ivarettatt, hvordan informasjonen de gir vil bli lagret, og at deltakelsen deres er frivillig. De ble også informert om at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen. Når vi gjennomførte intervjuene to vi i bruk taleopptak gjennom diktafon, samt noen notater underveis. Her var det flere hensyn vi måtte ta høyde for i forhold til lagring av denne type data, hvor universitetet hadde egne retningslinjer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 48). Vi valgte å følge Universitetet UiT Norges Arktiske Universitets egne retningslinjer for lagring av data. Gjennom universitet fikk vi tilgang til skytjenesten Office 365, med SharePoint og OneDrive. Vi fulgte deres anbefaling om at forskningsdataen skulle legges på SharePoint, slik at forskningsdataen var tilgjengelig for oss, sikret mot utilsiktet og urettmessig endring og at den var utilgjengelig for uvedkommende. Dette var i henhold til ledelsessystem for informasjonssikkerhet (Forskningsdataportalen UiT, 2023).

Vårt forskningsprosjekt benytter observasjon som metode for å samle empiri i klasserommet. Vi ønsker å presisere at ingen detaljer om elever vil bli brukt i vår analyse. Problemstillingen vi har valgt setter søkelys på den voksne pedagogen, og derfor har vi ikke funnet det nødvendig å innhente samtykke fra elevenes foresatte. Vi og de voksne pedagogene har taushetsplikt, og vi vil ikke nevne noen barns navn eller andre personlige opplysninger hverken i observasjonsnotatene eller i intervjuene vi gjennomfører. Dette er viktig for å respektere personvernet til barna og opprettholde tilliten til forskningsprosessen.

For å beholde anonymiteten til informantene våre valgte vi å sitere de på bokmål. Når det gjelder utvalg av informanter til intervjuet er det noen forskningsetiske ting vi må tenke på. Det er blant annet hvilken relasjon man som forsker har til informanten. Relasjonen mellom forsker og informant er med på å påvirke samtalen, som i likhet med alle andre samtaler mellom forskjellige mennesker. Her vil også hvem de er som person spille inn på hva og hvordan samtalen går. Informanten sitter ofte på kunnskap og erfaringer som forskeren ønsker å få innsikt i. Vår tolkning av hva informanten forteller vil i intervjuet være farget av oppgavens formål, teoretiske perspektiver, problemstillingen og hvilken plan vi har for intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). I denne oppgaven har vi vært i kontakt med informanter vi kjenner eller har kjennskap til. Hvis man som forsker ikke kjenner informanten på forhånd blir denne relasjonen som er nevnt ovenfor etablert og utviklet gjennom selve

intervjuet. Ettersom vi har kjennskap til og kjenner noen av informantene våre har det vært viktig for oss å være oppmerksom på det Blikstad-Balas & Dalland (2021, s. 40) sier om hvordan relasjon mellom forsker og informant kan påvirke oppgaven. Hvis man har kjennskap/relasjon til informanten kan man risikere at informanten kan stille seg positiv til prosjektet man skal gjennomføre, og at de på mange måter prøver å hjelpe til med å svare på det de tror vi ønsker å høre. Vi valgte likevel å ha tillit til at våre informanter var mer interessert i å bidra med noe som var relevant for oppgaven vår. Det er ikke sikkert at vi hadde fått like mye igjen etter intervjuene ved å snakke med noen man ikke har en relasjon til, med tanke på tillit og at det ofte er enklere å kommunisere med noen man kjenner fra før av (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40-41).

3.5 Studiens kvalitet

I forskningsprosjekter er det viktig å nøye vurdere om prosjekter er relevant, pålitelig og om det kan generaliseres. Dette kan være en utfordrende oppgave, spesielt når det kommer til å vurdere ens egen forskning. Det er ofte leseren som avgjør om prosjektet er relevant og pålitelig, og om det kan generaliseres.

Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet, også kalt gyldighet, brukes til å vurdere kvaliteten på datamaterialet og de fortolkningene og konklusjonene forskeren bærer på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). For å styrke validiteten i oppgaven vår har vi blant annet valgt ut fire ulike informanter. Som tidligere nevnt er det to av hvert kjønn, de er alle i ulik alder, de har ulik erfaring med arbeid i begynneropplæringen, de har forskjellig utdanning og arbeider alle på forskjellige steder. Dette mangfoldet gir oss muligheten til å inkludere et bredt spekter av perspektiver, noe som igjen kan bidra til at dataene er mer troverdige og representative for virkeligheten, enn hvis vi hadde valgt ut informanter med mindre forskjeller og et færre antall. Gyldigheten i kvalitativ forskning kan forstås ved å vurdere om forskerens tilnærming og funn reflekterer formålet med studien og gir en nøyaktig fremstilling av virkeligheten. Det er noen teknikker som kan brukes for å sikre at resultatene er troverdige, og dette kan etablere tillit til forskingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205-206). For det første er det viktig for oss å være bevisst på vår egen innflytelse på studie, og være åpen for å reflektere over hvordan våre egne erfaringer, perspektiver og verdier kan påvirke datainnsamlingen. Dette har vi gjort gjennom refleksivitet og bevissthet om vår rolle og eventuelle forutinntattheter. Vi har vært kritisk og selvbevisst med tanke på vårt ståsted, og vi har gått inn for å identifisere eventuelle forutinntattheter eller

skjevheter som kan påvirke studiets gyldighet og pålitelighet. Dette kan bidra til å sikre at forskningsprosessen er transparent og at resultatene er så objektive og pålitelige som mulig. Validiteten kan også styrkes ved å sammenlikne egne forskningsfunn med tidligere studier på samme felt. Dersom man finner sammenfallende resultater på tvers av ulike undersøkelser, vil dette bidra til å underbygge validiteten til de konklusjonene man trekker.

Meningskondensering kan være en annen teknikk for å styrke troverdigheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236-237). Dette innebærer å bruke ulike metoder, for eksempel observasjon og intervju, for å få et mer helhetlig bilde. Vi gjennomførte observasjon og avsluttet med intervju for å validere resultatene og sikre kvaliteten på våre funn. På denne måten kunne vi styrke troverdigheten ved å tilbakeføre resultatene til informantene for bekreftelse.

Kombinasjonen av observasjon, intervju og sammenlikning med tidligere forskning kan bidra til å øke validiteten og reliabiliteten i studier av pedagogenes undervisningspraksis. Bruk av diktafon, transkribering og koding er andre metoder for å sikre at informasjonen blir gjengitt mest mulig korrekt.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Den sier noe om kvaliteten på forskningsprosessen, om undersøkelsen er til å stole på og om den kan gjenskapes av andre forskere ved en senere anledning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-202). Ved å være bevisst at informantene kunne påvirkes av vår tilstedeværelse som forskere, hvordan spørsmålene ble stilt i intervjuene, og hvordan datamaterialet ble kodet kan man redusere disse effektene. Under observasjonene våre er det en sannsynlighet for at deltakerne har blitt påvirket av at vi har sittet i bakgrunnen og fulgt med på hva de har gjort i undervisningen, og derav kan undervisningen deres ha blitt annerledes enn normalt. I likhet med dette er det også en mulighet for at lærerne har blitt påvirket til å legge til lek i undervisning etter de så hva vi skulle observere i klassen deres. Det er viktig å lage gode spørsmål og være åpen for å diskutere og justere tilnærminger for å unngå misforståelser. Å kode datamaterialet med flere forskere kan hjelpe til med å skape en felles forståelse, selv om det ikke nødvendigvis forventes i en masteroppgave (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Først kodet vi datamaterialet hver for oss, og deretter sammenlignet vi kodene for å sikre påliteligheten i dataene. Denne prosessen med å først kode individuelt og deretter sammen tillot oss å få nye perspektiver og betraktninger som vi kanskje ikke hadde oppdaget på egenhånd.

Generalisering handler om at forskningen er overførbar. Det tar sikte på i hvilken grad funn fra en kontekst eller situasjon kan generaliseres til andre kontekster eller situasjoner som ikke er blitt studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Vi kan ikke si at vår forskning er generaliserbar. Forskningsprosjektet forteller kun om to barnehagelærere og to læreres erfaring og arbeid med lek og lekbasert aktivitet i begynneropplæringen i norskfaget. Derfor vil ikke denne studiens informanter representere alle lærere og barnehagelærere i begynneropplæringen i Norge. Likevel kan den si noe om hvilke tanker og erfaringer som finnes blant noen lærere og barnehagelærere som er opptatt av lek og lekbaserte tilnærminger i begynneropplæringen. Kunnskapen vi har utviklet gjennom prosjektet kan likevel være relevant for videre forskning på samme tema.

4 Empiri og diskusjon

I løpet av lærerstudiet og arbeid i skolen, har vi lagt merke til at det er store forventninger om at lek skal bli brukt i undervisningen, samtidig som det er mange forskjellige synspunkter på akkurat det. Vi har observert at leken ikke får stor plass, spesielt i norskundervisningen. Våre oppfatninger har gjentatte ganger blitt bekreftet gjennom teori. For eksempel så påpeker Becher & Høyland (2019, s. 72) at klasserommene er preget av pulter og stoler som opptar all plass og som begrenser muligheten for lek. Derfor ønsker vi å undersøke hvordan tilnærminger barnehagelærere og grunnskolelærere har til lek og lekbasert begynneropplæring, med hovedfokus i norskfaget, og hva lærere kan dra nytte av barnehagepedagogikken når det gjelder lek.

I følgende del vil vi presentere og diskutere funnene våre fra observasjonene og de kvalitative intervjuene vi har gjennomført, og analysere empirien i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Funnene vi legger fram tar utgangspunkt i problemstillingen vår «*Hva slags tilnærming har barnehagelærere og grunnskolelærere til lek og lekbasert begynneropplæring?*». Denne delen er tredelt, der hver del har ett av våre forskningsspørsmål som overskrift. Forskningsspørsmålene kapitlet er delt inn i er:

- Hvordan forstår informantene begrepet «lek»?
- Hvilken erfaring har informantene med lekbasert læring i norskfaget?
- Hva kan norsklærere i skolen dra nytte av barnehagepedagogikken?

Nedenfor presenteres og diskuteres de mest sentrale funnene fra empirisk data knyttet opp mot forskningsspørsmålene. I kapittel 4.1. presenterer vi informantenes forståelse av begrepet lek, deres forståelse av ulike typer lek, og observasjonene av lekaktiviteter i norskfaget. Gjennom å undersøke disse faktorene oppnår vi en helhetlig forståelse av informantenes syn på lek. I kapittel 4.2. gjør vi rede for våre funn om informantenes erfaringer med lekbasert læring i norskfaget i begynneropplæringen, om lekbasert undervisning krever spesielle ressurser, språkutviklingen og den tidlige lese- og skriveutviklingen samt den sosiale kompetansen. Til slutt i kapittel 4.3. legger vi fram deres refleksjoner rundt utdanningsforløpene BLU og GLU, samt deres erfaringer med overgangen barnehage-skole. Vi ser også på hva informantene mener norsklærere i skolen kan dra nytte av barnehagepedagogikken.

Som nevnt tidligere har vi blant annet observert førskolegrupper i to forskjellige barnehager og intervjuet barnehagelærerne i etterkant. Gjennomgående i intervjuene har barnehageinformantene beskrevet økten de har med førskolegruppen som en undervisningstime. På bakgrunn av dette har vi i likhet med barnehageinformantene valgt å betegne denne økten i likhet med skolen som undervisning i denne diskusjonsdelen.

4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår informantene begrepet «lek»?

Et av målene våre var å undersøke hvordan lærerne forstår begrepet lek, samt hvordan de forstår og benytter seg av ulike tilnærminger til lek i norskundervisningen. Dette kapittelet er delt inn i tre deler. Første del er «Begrepet lek», her fokuserer vi på informantenes forståelse av lekbegrepet. Andre del omhandler «Ulike tilnærminger til lek», der vi retter blikket mot informantenes forståelse av ulike tilnærming til lek og hvordan de anvender dette i norskundervisningen. Tredje del er «Observasjon av lekaktiviteter i norskfaget», her legger vi fram og diskuterer observasjonene vi har gjennomført av de ulike undervisningene.

Begrepet lek

For å finne ut av informantenes forståelse av lekbegrepet valgte vi å stille følgende spørsmål «Hvordan forstår du begrepet lek?». Nedenfor er noen sitater av pedagogenes forståelser av begrepet. Resultatene fra dataene viste at de fire informantene hadde forskjellige perspektiver på og forståelser av lek. Sofie svarte følgende på dette spørsmålet:

«Jeg vil definere lek som en fysisk eller psykisk aktivitet som har et mål. Elevene trenger ikke nødvendigvis å vite at det ligger et større mål bak, kanskje de tror det bare er en lek uten et eksplisitt mål. Det er det beste, for da er det indre motivert.»

Dette sitatet gir en interessant innsikt i en lærer sitt perspektiv på begrepet lek, og vektlegger hvordan lek kan ha et innebygd mål uten at elevene nødvendigvis er klar over det. Her definerer informanten Sofie lek som en aktivitet, enten fysisk eller psykisk, som har et mål. Flere pedagoger, deriblant Øksnes & Sundsdal (2020, s. 120), hevder at lek består av elementer som fraværet av et konkret mål, selvstyring og glede. Sofie tolker lekbegrepet inn i en læringskontekst med en gang. Gjør hun dette fordi hun blir intervjuet til en masteroppgave om lek og læring, eller mener hun at all lek, generelt sett, har et mål? En kan tenke at utsagnet viser at i konteksten hun arbeider, ser hun på lek som en del av læringsarbeidet, og kanskje

ikke som noe som er spontant og fritt. Sofie peker på at elevene ikke nødvendigvis trenger å være klar over at det ligger et større mål bak leken de deltar i.

Informanten hevder at det beste er når leken er indre motivert. Dette tolker vi slik at elevene deltar i leken fordi de selv ønsker det, ikke fordi de føler seg presset av ytre faktorer som for eksempel belønning eller forventninger. Der tenker vi at dette understøtter betydningen av å skape et miljø som er med på å fremme barns naturlige nysgjerrighet, kreativitet og utforskning. Dette kan ses i tråd med det Skram (2016, s. 58) og Broström (2019, s. 44-46) belyser om at leken baseres på barnets indre motivasjon, noe Skram påpeker kommer av at deres egne ønsker og interesser blir tatt inn i leken.

Det kan virke som at læreren Sofie ikke definerer eller tolker begrepet lek generelt i sitt svar, men heller tolker det inn i en læringskontekst, og da som et virkemiddel og ikke som noe med egenverdi. Sofie vektlegger at det er et mål, og da er det ikke lenger «bare lek». Ved å inkludere et bestemt mål i leken, kan den voksne pedagogen styre lekaktivitetene opp mot bestemte læringsmål eller ferdigheter som ønskes utviklet hos barna (Broström, 2019, s. 52-53). Dette åpner opp for en mer målrettet tilnærming til lekbasert læring, hvor leken ikke bare er en form for underholdning, men også en strategi for å fremme læring og utvikling.

På det samme spørsmålet svarte informanten Kari følgende:

«Lek er viktig for trivsel og utvikling. Leken bygger også på de sosiale spillereglene. Det er morsomt å leke og samtidig få erfaringer som legger grunnlaget for læring, vekst og utvikling. Barn er formbare og får de leke og samtidig lære at det er veien å gå. Jeg tror at mer lek i skolen kan være med på å redusere negativ adferd og at flere barn med ulike utfordringer kan delta og mestre på sin måte. Språket utvikler seg i leken. Lek er på barns egne premisser.»

Kari flekterer over flere aspekter ved lek og dens betydning. Den understreker at lek er en viktig kilde til barns trivsel, læring og utvikling. Videre formidler Kari at leken gir barn muligheten til å lære og praktisere sosiale spilleregler og ferdigheter. Dette oppnår barna ifølge Skram (2016, s. 58-59) gjennom samhandling med andre barn i leken, og de kan lære seg å kommunisere, løse konflikter, samarbeide og forstå de sosiale normene som er rundt dem. Kari antyder at mer lek i skolen kan bidra til å redusere negativ adferd og inkludere flere barn med ulike utfordringer. Broström (2019, s. 47) trekker fram at viktigheten med frileken er at barn får muligheten til å leke og utforske på egne premisser, og at de kan bygge

relasjoner gjennom samhandling med andre barn, som kan styrke deres sosiale kompetanse. Videre trekker informanten fram at språket utvikler seg i leken. Dette tolker vi som at leken kan bidra til å stimulere barnas språkutvikling. Høigård (2006, s. 82) presiserer at gjennom å delta i rollelek får de muligheten til å utforske språket gjennom deres fantasiverden. I likhet med Lillemyr (2011, s. 40-41) mener vi lek bør være en vesentlig del av skolehverdagen til førsteklasingene, ikke nødvendigvis som en del av undervisningen i norsk, men fordi leken i seg selv fører til læring. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys syn på lek og læring (referert i Eik, 2022, s. 31). Informanten trekker fram at leken er på barns egne premisser. Dette kan tolkes som at leken foregår på barns egne forutsetninger, og er tilpasset deres ferdigheter, interesser og behov. Dette er i likhet med det Øksnes & Sundsdal (2020, s. 20, 77) forteller om at leken er barns naturlige væremåte, og barns oppfatning av hva som er lek er unikt for hver enkelt person. Derfor vil det variere med tanke på at hvert barn er individuelt. Basert på dette kan en se betydningen av å tilrettelegge for fleksible og varierte muligheter for lek som tar hensyn til individuelle forskjeller blant barna.

Avslutningsvis viser sitatet til Kari hvordan lek er en fundamental del av barns liv og læring. Ved å la barn leke og samtidig lære at dette er en viktig del av deres utvikling, kan barna få muligheten til å mestre ulike utfordringer på sin egen måte.

På spørsmålet om «Hvordan forstår du begrepet lek?» svarte Bernt:

«Lek er en fysisk og psykisk aktivitet hvor barna bruker sine egne erfaringer og fantasi i samspill med andre. Det kan også skje alene. Barna får bevegde kroppen sin samtidig som de lærer å håndtere sosiale situasjoner.»

Bernt påpeker at lek er en fysisk og psykisk aktivitet hvor barn kan bruke sine egne erfaringer og fantasi i samspill med andre, eller alene. Dette indikerer at lek involverer både mental utfoldelse og bevegelse. Barn tar ikke bare i bruk kroppen sin, men også tankene og fantasien sin når de leker. Lek er en helhetlig opplevelse som kan stimulere både kropp og sinn hos barna (Eik et al., 2011, s. 6). Når Bernt forteller at lek skjer i samspill med andre, legger han vekt på det sosiale aspektet ved leken. Barn som leker sammen, kan ta med seg sine livserfaringer og kunnskaper inn i leken. Ved å dele disse erfaringene sammen med andre barn får de muligheten til å utveksle ulike perspektiver og ideer som igjen kan berike leken. Dette er i likhet med det Kjær (2018, s. 19-24) sier om at estetisk praksis i form av lek og bevegelse, fokuserer på hvordan det estetiske kan åpne opp for at barna tilegner seg og deler

ulike erfaringer med hverandre. Bernt er den eneste av informantene som trekker fram at leken kan foregå alene. Dette kan ses i sammenheng med det Olofsson (1987) fremhever med at leken kan gjennomføres individuelt eller samspill med andre. Ifølge Vygotsky (1978) foregår også utvikling i to trinn: først sosialt, deretter individuelt. Han mente at vi først tilegner oss kunnskap gjennom samhandling med andre, og deretter formes vår tankevirksomhet som et resultat av disse sosiale erfaringene. Dette prinsippet understreker betydningen av sosial interaksjon i barns utvikling. De erfaringene barna får gjennom samspill med andre påvirker deres individuelle aktiviteter.

Vi har nå betraktet tre ulike forståelser av begrepet lek. Vi besluttet å ekskludere informanten Jons respons på spørsmålet «Hvordan forstår du begrepet lek?» fra dette kapittelet, siden svaret var noe vagt og uklart. Imidlertid fikk vi igjennom intervjuet og observasjonen et helhetlig inntrykket av at Jon hadde en dyp forståelse av og en sterk tilnærming til lek. Til slutt har vi konkludert med at informantene tolker og forstår begrepet lek på ulike måter. Som tidligere nevnt i kapittel 2.6.1., påpekte Lillemyr (2020, s. 30) at lek er et komplekst begrep som er vanskelig å definere. Dette stemmer overens med de funnene vi har gjort. Kari sin forklaring var tydelig og omfattende, hun virket selvsikker og viste nøyaktig hva hun skulle svare da hun presenterte sin tolkning av lek. De andre informantene var mer kortfattede og vage i sine svar, men likevel ga de uttrykk for sine tanker om emnet. Vi tenker at Kari sin selvsikkerhet kan ha noe med hennes yrkesrolle og erfaringer å gjøre. Vi tror barnehagelærere har et mer avklart og definert forhold til lek som egenverdi og ikke kun som et middel til læring.

Informantene svarte forskjellig på spørsmålet, med forskjellige definisjoner. Det kan virke som om informantene har hatt utfordringer med å formidle sin forståelse og tolkning av lek på grunn av deres korte svar. Sofie sitt svar skiller seg ut ved at det kan se ut som hun kobler lek til læring, noe som kan tyde på at hun tolker intervjuet inn i en skole- eller læringskontekst. Om hun ikke gjør det, skiller hennes svar seg fra den allment vedtatte definisjonen av lek som ellers er gjengs i samfunnet. Svarer hun slik fordi hun er lærer? Oppsummert ser vi at svarene omhandler lek som fysisk og mental aktivitet, som viktig for barns utvikling og læring, som en viktig del av sosialt samspill, men også som noe som kan gjøres alene. Målet med spørsmålet var at vi skulle få innsikt i informantenes forståelse av lekbegrepet, som et nyttig bakteppe til den øvrige diskusjonen.

Ulike typer lek

Ved å stille spørsmålet «Det finnes mange ulike typer lek, vi har blant annet frilek, voksenstyrt lek og veiledet lek. Hva legger du i de typer lek og har du noen erfaringer med disse?» ønsket vi å få et innblikk i hva informantene legger i disse begrepene og deres erfaringer rundt bruken av disse typer lek. Som beskrevet i kapittel 2.6.3 presenterer Lillemyr et al. (2018, s. 14) frilek og voksenstyrt lek som to motpoler, mens veiledet lek befinner seg et sted mellom disse. Informantene våre peker alle på veiledet lek som en form for lek som ligger mellom frileken og den voksenstyrte leken, og vi valgte derfor å utelate deres beskrivelse av veiledet lek. Gjennom å undersøke deres syn på de ulike typene lek, fikk vi en dypere forståelse av deres tolkninger av lekbegrepet. Svarene til informantene var i stor grad like, vi valgte derfor å kun fremheve tolkningene til Jon og Kari fordi de inneholdt noen små forskjeller som vi mener er relevant å trekke fram.

Informanten Jon forklarte hvordan han tolket frilek og voksenstyrt lek:

«Jeg vil si at alt er lekbasert, alt fra frilek til voksenstyrt. Gjerne sett den voksenstyrte først, så går resten gjerne av seg selv i frileken. Frilek er jo en lek som er fritt, hvor barna kan gjøre nesten hva de vil. Lek som er voksenstyrt, har mer rammer og et eller annet mål som skal oppnås.»

Jon beskrev frilek som en ustrukturert form for lek der barna har frihet til å utfolde seg, mens voksenstyrt lek innebærer mer struktur og definerte mål. Broströms (2019, s. 47) beskrivelse av frileken harmoniserer med Jons forklaring, der Broström fremhever at leken inneholder elementer som selvstyring, glede og mangelen på et spesifikt mål. Barna har muligheten til å styre leken selv uten at voksne nødvendigvis trenger å blande seg inn. Han fremhever at all aktivitet kan ha et element av lek, fra frilek til voksenstyrt lek. Dette kan tolkes som at leken kan brukes i det meste bare man tilpasser det etter eventuelle rammer.

I likhet med Jon beskriver Kari også frilek som noe der barna selv har styringen i leken:

«Frilek for meg betyr at barna tar styringen over leken selv. De voksne kan heller være en observatør for å se hvordan det går. Voksenstyrt lek er for eksempel når barnehagelæreren bruker lek som en del av undervisningen.»

Sitatet til Kari gir et tankevekkende synspunkt som fokuserer på barnas deltakelse i frileken, men også den voksnes rolle. Vi anser dette som en interessant observasjon, da det

understreker betydningen av både barnas uavhengighet i frileken, men og den voksne tilstedeværelsen for å gi veiledning når nødvendig. Mens frilek ofte gir barna muligheten til å leke uforstyrret, kan det også være verdifullt for den voksne å observere og reflektere over barnas aktiviteter. Dette gir en mulighet til å intervensere eller veilede barna på en hensiktsmessig måte hvis det er behov for det. Det understeker viktigheten av en balansert tilnærming der den voksne både gir barna frihet til å utforske og er tilgjengelig for støtte når det trengs. Det er nettopp dette Rygg (2023, s. 97) trekker fram, at voksne kan involvere seg i leken når for eksempel enkelte barn sliter med å delta, når det er mangel på sosial interaksjon mellom barna, når leken begynner å virke repetitiv eller ensformig, eller når noen barn tar over og dominerer leken. En annen ting som blir lagt fram av Sommer (2004), er at voksne fungerer som gode rollemodeller som barna kan se opp til og lære av, og når voksne viser engasjement for barnas lek og er villig til å eksperimentere med ulike nivåer av deltakelse, legger de grunnlaget for å utvikle pedagogiske tilnærminger der leken er i fokus. Vi kan stille spørsmål ved hvorvidt det er frilek, hvis de voksne aktivt deltar i leken og veileder de.

Videre uttrykte informanten at voksenstyrt lek innebærer lek som en del av undervisningen. Dette utsagnet peker på en interessant tilnærming der frilek ses som lek for lekens skyld, mens voksenstyrt lek ses som en del av undervisning og læring. I likhet med Jon antyder det at barnehagelærerne i læringssituasjoner tar en aktiv rolle i å strukturere leksituasjonen for å oppnå bestemte pedagogiske mål. Det kan være en nyttig tilnærming for å integrere lek som en læringsstrategi.

Informantene har en felles forståelse av de forskjellige typene lek. Mens voksenstyrt lek kan være nyttig for å introdusere bestemte konsepter eller ferdigheter, kan det også hende at det begrenser barnas kreativitet og spontanitet sammenlignet med frileken. Spørsmålet blir kanskje hvorvidt en balanse mellom voksenstyrte lekaktiviteter og mer frilek kan ha en innvirkning barnas motivasjon, engasjement og læring?

Observasjon av lekaktiviteter i norskfaget

Vi har hatt muligheten til å observere i både barnehager og skoler, og vi har lagt merke til forskjellige tilnærminger til bruk av lek i undervisningene. Først vil vi presentere og diskutere observasjonene hver for seg, før vi til slutt diskuterer fellestrekkene ved alle observasjonene.

Presentasjon av observasjon gjort i barnehage av Kari i januar 2024:

Barna kommer inn på det de kaller puterommet, her er det lagt ut puter barna kan sitte på i en halvsirkel. Disse barna er i det de kaller for førskolegruppa, og skal i løpet av den neste timen ha undervisning i form av teater. Barnehagelæreren forklarte oss i forkant av økten at hun bevisst har valgt å kalle denne økten for undervisning fordi den er lagt opp på en slik måte som skolen ofte gjør, faglig innhold først og oppgaver eller lek etterpå. Hun sa også at hun ikke likte å bruke pulter og stoler, men puter de kunne sitte på. Barna syntes også det er kult å si til de andre at de skal ha skoletime eller undervisning. Undervisningen eller skoletimen som de kalte det begynte med at hun plinget i en triangel og barna satt seg rundt henne på putene. Barnehagelæreren startet med å høre om det var noen som husket hva eventyret Bukkene Bruse handlet om. De gikk igjennom eventyret, hvilke rolle de ulike barna hadde og hva de skulle gjøre. Det ble rigget opp en scene hvor de skulle fremføre dette eventyret for de yngre barna i barnehagen. Gruppen hadde øvd en gang tidligere denne uken, så de visste hva de skulle gjøre. Barna tok i bruk kostymer og rekvisitter i form av instrument, bord og stoler. Barnehagelæreren leste opp eventyret som forteller, mens barna var de ulike rollene. Barna brukte både ord, uttrykk, instrumenter og kroppen til å formidle eventyret. De brukte triangel for å illustrere den lille Bukken Bruse, en tamburin til den mellomste og en stor tromme for å være den store Bukken Bruse. Det var to minoritetsspråklige barn, som hadde vært 3 måneder i Norge, med i forestillingen. De brukte lyder og instrument for å være med. Det var mye støy og litt kaos, men veldig artig å se hvor gøy de syntes det var. Barna fikk etter at de hadde ryddet, lov til å leke fritt inne på puterommet. Her la vi merke til at flere lekte eventyret, og lagde en stor hule til trollet av putene. Noen av jentene lekte prinsesser og troll fra andre eventyr. Barnehagelæreren fortalte også at de hadde laget «billetter» til teateret selv, som de skulle gi ut til de andre barna i barnehagen.

Denne observasjonen gir et interessant innblikk i hvordan barnehagelæreren integrerer undervisningsprinsipper fra skolen i barnehagemiljøet. Kari velger å kalle økten for «undervisning» og har satt opp en struktur som ligner på skoleundervisning, med faglig innhold først og deretter aktivitet og lek. Kari understrekte at hun bevisst valgte å kalle økten «undervisning» eller «skoletime» med bakgrunn i at barna skulle bli vant til organiseringen og rammene før de begynte på skolen. Hun trakk fram at dette kunne være motivasjon for dem med tanke på at de syntes det var kult å si til de andre barna i barnehagen at de skulle ha skoletime. Det er viktig å understreke at det ikke er alle barnehagelærere som vil bruke ordet undervisning for økten de har med førskolegruppen. Barnehagelæreren velger å bruke puter i

stedet for pulter og stoler for å skape en mer avslappet atmosfære og som appellerer til barnas interesse og behov. Her har nok skolen noe å lære av barnehagen med tanke på det Eik et al. (2011, s. 30-37) sier om at læreren bør gjøre klasserommene mer innbydende for elevene, og kanskje mest for de aktive elevene. Kunnskapsoversikten fra Kunnskapssenter for utdanning som omhandler overgangen barnehage til skole (Lillejord et al., 2015) konkluderte med at det kompetente barnet kan «forsvinne» i møtet med en for lærerstyrt formidlingspedagogikk i skolen, samt at de fysiske rammene rundt elevene burde være tilpasset deres naturlige behov for fysisk aktivitet, utforskning og lek. Dette er med på å styrke Karis tankegang med å droppe pultene og stolene. Det er en brå overgang å gå fra rom i barnehagen som er tilpasset barnets naturlige behov for fysisk aktivitet til klasserommene hvor stoler og pulter dominerer. Det kan for mange barn være destruktivt, og på mange måter svekke motivasjon og kreativiteten hos dem.

Det er tydelig at barna var engasjerte og entusiastiske, og de så ut til å glede seg over å delta i den såkalte «skoletimen» og teaterøvelsen. Gjennom teaterøvelsen fikk barna muligheten til å delta aktivt i fortellingen, bruke ulike uttrykksformer som ord, instrumenter og kroppslige bevegelser. De samarbeidet også med de andre barna og de voksne for å formidle eventyret. Selv de minoritetsspråklige barna som nesten ikke kunne norsk ble inkludert, og de bidro med lyder og instrumenter. Dette kan ses i tråd med det Austring & Sørensen (2019, s. 271-272) forteller om bruk av estetikk som en pedagogisk tilnærming. Her blir barna utfordret til å utforske, tolke, analysere informasjon, de får muligheten til å ta kreative beslutninger, samarbeide og reflektere over sin egen læring, gjennom følelser, sanser og opplevelser. Dette kan ifølge Austring & Sørensen (2019, s. 271-272) forsterke barnas motivasjon, empati, samarbeidsevner, kritisk tenkning og uttrykksevner. Barna får gjennom det estetiske opplegget til Kari muligheten til å bruke sin egen kreativitet og skape egne uttrykk som ifølge Kjær (2018, s. 101-103) kan bidra til å styrke deres språklige kompetanse.

Til tross for støy og kaos, virket det som at barna hadde det gøy og opplevde denne typen lek som noe positivt. Etter teaterøvelsen og ryddingen fikk barna muligheten til å leke fritt inne på puterommet, og vi som observatører la merke til hvordan de fortsatte å engasjere seg med eventyret i bakhodet ved å leke ut ulike scener og karakterer. Denne observasjonen gir et interessant perspektiv på frilek i barnehagen, da den viser hvordan barna selv tar initiativ til lek og fortsetter å engasjere seg selv etter en strukturert aktivitet som teateret. Dette viser hvordan den frie leken ikke bare er en form for fritidsaktivitet, men også en mulighet for barna til å utforske og bearbeide inntrykkene de har med seg fra tidligere aktiviteter, som i

dette tilfellet er teateret. Dette kan ses i tråd med det Skram (2007, s. 57) sier om at barnet tilegner seg ny kunnskap og kompetanse ved å bearbeide de nye inntrykkene gjennom leken. Det demonstrerer også barnas evne til å være kreative og fantasifulle i sin lek, og hvordan de tar med seg læringsopplevelser og nye ideer fra den lærerstyrte aktiviteten inn i frileken.

Denne observasjonsøkten gir oss et innblikk i hvordan teateraktiviteter kan være en effektiv måte å integrere læring, sosialt samspill og kreativitet, samtidig som det gir barna muligheten til å uttrykke seg og utforske på ulike måter. Observasjonsøkten illustrerer også hvordan estetiske læringsprosesser, spesielt gjennom veiledet lek i form av teater og drama, kan være effektivt i undervisningssammenheng. Kari oppmuntrer barnas fantasi og kreativitet ved å gi dem «billetter», som også gjorde de engasjerte. Dette viser hvordan estetiske elementer som dramatisering kan fungere som et attraktivt verktøy for læring og utforsking (Austring & Sørensen, 2019, s. 271-272).

Samlet sett viser denne observasjonen hvordan veiledet lek i form av drama ikke bare er underholdende, men også en effektiv måte å integrere læring, kreativitet og sosialt samspill på. Barna får muligheten til å uttrykke seg på ulike måter gjennom kropp, sanser, instrumenter, lyder og ord, samtidig som de lærer seg begreper og viktige ferdigheter gjennom å ha en aktiv deltakelse i teateret og frileken. Dermed viser denne «skoletimen» hvordan estetiske læringsprosesser og veiledet lek i form av drama, kan være en berikende og engasjerende del av barnehagen og skolens pedagogiske praksis.

Presentasjon av observasjon gjort i barnehage av Jon i januar 2024:

Barnehagelæreren har gjort klart alt av materiell som skal tas i bruk i løpet av økten. Det er fylt opp en gjennomsiktig balje med vann, satt fram forskjellige gjenstander på et bord og satt benker rundt baljen. Barna kommer inn til økten og setter seg på benkene. Vi ser at de er veldig spente og gleder seg til å holde på med vann. Barnehagelærer spør «Hva tror dere vi skal gjøre i dag?», alle barna rekker opp en hånd og alle får muligheten til å svare. De skal ha undervisning om flyt og synk, og disse begrepene forklarer barnehagelærer før de går i gang med utprøving. Jon spør alltid barna hva de tenker før han legger en ting i vannet, «flyter den, eller synker den, hvorfor eller hvorfor ikke». Barna er veldig engasjerte, og kommer med mange forskjellige påstander og tanker. De får til slutt muligheten til å teste ut dette selv. Da blir det mye søl av vann, men vi observerte at barna virkelig koste seg. Jon plinger i en bjelle som betyr ryddetid. Da spilles ryddesangen av, og barna rydder raskt opp

etter seg. Nå er det tid for litt frilek på slutten av økten. Vi la merke til at barna trakk inn temaet flyt og synk inn i frileken. En av guttene lagde en øy av en bilbanematte, hvor sjøen var utenfor bilbanematten. De andre barna kjørte utstyr til et stort godsskip, men det var viktig å huske på at man ikke måtte sette på for mye, for da sank båten fortalte en av barna. Jon var kranfører, og løftet tingene barna kom med ombord i båten.

I likhet med Kari observerte vi at Jon utformet undervisningsrommet i forkant, slik at det var funksjonelt og innbydende for barna (Eik et al., 2011, s. 30-37). Rommet bestod av en balje med vann, benker og et bord med ulike gjenstander som de skulle ha i vannet. Vi la merke til at Jon hadde lagt benker rundt den gjennomsiktige baljen slik at alle barna fikk mulighet til å se hva som skjedde. På denne måten sikret han at de fleste barna fikk mulighet til å delta i læringsaktiviteten. I løpet av observasjonen så vi betydningen av å ha mindre grupper av barn. Vi observerte at alle barna fikk mulighet til å delta aktivt i undervisningen, både muntlig og fysisk. Det gav større spillerom til deres medbestemmelse med tanke på at det ikke var for mange som hadde egne meninger, og han som barnehagelærer fikk muligheten til å lytte og snakke med alle barna. Vi fikk inntrykk av at det var et godt og trygt læringsmiljø i gruppen, og at barna var trygge på læreren deres. Vi tenker at grunnen til at barna føler denne tryggheten kan være at han som barnehagelærer tør by på seg selv, og faktisk er med og leker sammen med barna.

Vi la merke til at Jon tok seg god tid til å forklare begrepene og trekke det ned på et slikt nivå at alle barna klarte å relatere seg til det. Han tok i bruk konkrete slik at barna fikk en bredere forståelse av begrepene. Det er nettopp dette Aske (2023, s. 85-86) trekker fram som en viktig del av å gjøre ordene forståelig for barna. Jon lar barna få muligheten til å utforske ordene ved å prate om de, se og føle på konkretene som tilhører ordene. Det er dette Aske (2023, s. 85-86) forklarer som å arbeide med ord på en multisensorisk måte. Ved at barna også får muligheten til å utfolde seg gjennom frileken på slutten av økten, tar de faktisk inn de nye ordene de har lært i løpet av undervisningsøkten. De tester ut ordene i nye sammenhenger, og utforsker hvordan de skal brukes i språket. Selås & Skattør (2023, s. 62-63) har som tidligere nevnt skrevet at ved å la barna få utforske og teste ut ordene i ulike sammenhenger i leken, er dette med på å gi de forståelse av ordet. Her vil barnet enten ta det inn i sitt aktive ordforråd eller la det aktiveres i sitt passive ordforråd.

Gjennom observasjon av Jon i en undervisningstime av førskolegruppen, fikk vi et mer omfattende inntrykk av hvordan han integrerer lek i undervisningen. Denne observasjonen, i

tillegg til intervjuet, bidro til å gi oss et mer helhetlig bilde av strukturen og tilnærmingen til undervisningssesjonene, samt hvordan han som barnehagelærer underviser barn i denne alderen. I undervisningene vektlegger han leken i dens mange dimensjoner for å møte barna på deres premisser, slik at de kan sitte igjen med et godt læringsutbytte.

Presentasjon av observasjon gjort i skole av Sofie i januar 2024:

I forkant av økten fortalte læreren Sofie at de voksne hadde samarbeidet med å planlegge dette undervisningsopplegget. Sofie hadde sammen med elevene gjort klasserommet klart til dyreklinikken dagen før. Hun hadde tatt med og kjøpt inn noe ekstra materiell som elevene ikke visste om, og lagt de ut på de ulike stasjonene. Elevene kom stille inn i klasserommet og satte seg i den pedagogiske trappen de har i klasserommet. Sofie starter økta med å stille spørsmål om dagen, og forklarer hva som skal skje og hva de skal gjøre. Barna var utkledd som leger og hadde med seg en bamse eller en figur som var «syk» eller «skadet». Elevene hadde laget klart dagen før de ulike stasjonene med plakater som forklarte hva de skulle gjøre. De hadde 4 stasjoner: Undersøkelse, skrive epikrise, apotek og sykehuskafeen. Før de går i gang med å leke bamsesykehuset fordeler Sofie elevene inn i grupper som hun tilfeldig trekker framfor dem. Hun tar de med rundt til de ulike stasjonene og viser fram de nye materiellene hun har tatt med. Her forklarer hun hva det er og hvordan man bruker dem. Som for eksempel en sprøyte, desilitersmål og bandasje. Hun og en annen lærer går mellom de ulike stasjonene, her veileder og observerer de elevene. Sofie er norsklærer og brukte derfor mest tid på de stasjonene som omhandlet skriftspråk og muntlighet, spesielt røntgenstasjonen. Den andre læreren var mattelærer og brukte mye tid på apotekstasjonen hvor elevene skulle ta i bruk blant annet måleredskaper. Når alle elevene hadde vært innom alle stasjonene, fikk de lov til å leke fritt. De tok med seg den nye kunnskapen de hadde lært inn i frileken, og ut i friminuttet.

I denne observasjonen gjennomførte Sofie et undervisningsopplegg med navn bamsesykehuset. Dette undervisningsopplegget er en rammelek som er hentet fra Skrivesenteret (2022), og har som mål å skape engasjement rundt skriving, samt være med å bidra til et positivt klassemiljø ved at læreren blir bedre kjent med elevene og at elevene blir bedre kjent med hverandre. Sofie fortalte oss i forkant av økten at selv om dette undervisningsopplegget var utformet på forhånd, hadde hun og noen andre voksne gjort sitt eget preg på den sammen med elevene. Hun understrekte at det var viktig å la barna få være med på å bestemme slik at de også kunne kjenne på litt eierskap til undervisningen. Dette er i

sammenheng med det Skram (2007, s. 84) legger fram om rammeleken. Her skal både de voksne og barna planlegge leken sammen. Alle barna skal være med på å bestemme tema og roller i leken, mens de voksne skal i likhet med det Sofie og de andre pedagogene gjorde i denne observasjonen veilede, støtte og utvide leken til hvert barn. Barna fikk i denne sammenhengen være med på å bestemme blant annet at de skulle ha hvite klær på, hvor de ulike stasjonene skulle være i klasserommet, samt lage plakater med instruksjoner. Dette tenker vi er en fin måte å samhandle med elevene på, slik at de også får muligheten til å kjenne på å ha bidratt til denne fellesaktiviteten.

I motsetning til de andre informantene kjøpte Sofie inn mye av materiellet hun brukte selv. Dette kommer vi tilbake til i 4.2.2 hvor vi ser på om lekbasert undervisning krever spesielle ressurser. På den andre siden brukte Sofie i likhet med Kari og Jon en del tid på å forberede de fysiske rammene i forkant av økten. Hun skapte et miljø som oppmuntrer elevenes kreativitet og deltakelse ved å organisere klasserommet som et bamsesykehus. Eik et al. (2011, s. 30-37) understreker viktigheten av å uforme klasserommet på en slik måte som virker innbydende for elevene, og det er nettopp det Sofie gjør før denne økten. Hun snur opp ned på klasserommet, og omroterer pulter og stoler slik at klasserommet er utformet på en slik måte som virker engasjerende for elevene. Det ble utformet et fysisk læringsmiljø som var temabasert, og som inviterte til kreativ utforsking. Her strider hun imot det fenomenet som Becher & Høyland (2019, s. 72-73) beskriver som en «stolifisert» læringsdiskurs. Aktiviteten barna gjennomførte var lekpreget og de fikk muligheten til å utfolde seg i et elevaktivt klasserom, som igjen har positiv innvirkning på elevenes læring.

I starten av økten veiledet Sofie elevene gjennom de ulike stasjonene ved å beskrive oppgavene og forklare konkretene og hvordan de skulle brukes. Gjennom å utforme ulike stasjoner fikk elevene praktisert språkferdigheter både skriftlig og muntlig, samt at de fikk utforsket nye begreper ved å ta i bruk konkreter og bruke de muntlig og skriftlig. Sofie og den andre læreren veiledet barna mens de lekte, noe som kunne hjelpe barna med å utvikle sin forståelse og anvende de nye faglige begrepene som kom fram. Barnets ordforråd utvikles gjennom å være i miljøer hvor de aktivt tar i bruk ulike begreper, som i dette tilfellet vil være i klasserommet, de nye opplevelsene og konkretene de har møtt på i denne undervisningsøkten (Høigård, 2015, s. 16).

Etter den strukturerte delen av aktiviteten fikk elevene lov til å utforske og leke fritt. Her observerte vi i likhet med Kari og Jon at barna tok med seg den strukturerte leken inn i den

frie leken. De får muligheten til å bearbeide den nye kunnskapen de har tilegnet seg i leken de leker sammen med andre. Dette viser hvordan lek kan være en effektiv måte å integrere læring i norskfaget, samtidig som det engasjerer elevene (Aske, 2023, s. 85-86).

Gjennom å organisere klasserommet som et sykehus, klarte Sofie å skape et engasjerende læringsmiljø for elevene. Hun integrerte praktisk aktivitet og lek i undervisningen for å oppnå læring i blant annet norskfaget. Denne observasjonen viser hvordan lek kan være en effektiv pedagogisk tilnærming til å fremme språklæring og engasjement i norskfaget.

Presentasjon av observasjon gjort i skole av Bernt i januar 2024:

Lærer, to assistenter og elever sitter rundt et stort bord i klasserommet og deltar i stasjonsarbeid. Læreren innleder oppgaven for elevene og introduserer skriveaktiviteten som skal utføres på stasjon med å si at de skal ha om skriving. Noen av elevene reagerer umiddelbart med tegn til kjedsomhet, og noen uttrykker dette verbalt med uttrykk som «ååh». Imidlertid, når læreren fortsetter å forklare detaljene om hva som skal gjøres i skriveøkten, endrer elevenes holdning seg, og de viser større interesse og engasjement. Hver stasjon varer i 30 minutter, og på denne stasjonen drar elevene i tur og orden inn i et annet rom for å trekke en melkekartongkork med en bokstav på før de så går tilbake på plassene sine rundt bordet. Bokstaven de trakk skriver de ned i boken sin og skriver ned ord som begynner med denne bokstaven. Når de har skrevet så mange ord de klarte å komme på, kunne de stille seg i køen igjen for å gå inn å trekke en ny bokstav. Underveis observerte vi at de fleste elevene løp mellom rommet og bordet, og at støynivået var noe høyt. En av elevene meldte seg ut ved å legge seg i sofaen som var ved siden av, og ytret at det var vanskelig. Den ene assistenten satt på korkrommet, mens læreren og den andre assistenten gikk rundt bordet og hjalp elevene med å løse oppgaven.

I denne observasjonsøkten hadde Bernt på forhånd gjort klart klasserommet til stasjonsarbeid. Bernt startet undervisningsøkten med å gi elevene klare instruksjoner på hva de skal gjøre de neste tretti minuttene. Han innledet dette med å si at de skulle ha om skriving, hvor responsen til samtlige elever var verbale uttrykk som «ååh», og ga tegn til kjedsomhet. Elevene ble imidlertid mer engasjerte når Bernt forklarte at de skulle løpe og trekke ulike bokstaver fra det andre rommet og skrive de ned i boken sin. Denne observasjonen mener vi kan vitne om at elevene kanskje syntes vanlig klasseromsundervisning er kjedelig ettersom de da vanligvis

sitter i ro ved pultene sine. Her fikk de mulighet til å bruke kroppen mens de løp og kreativiteten gjennom å finne ord basert på de bokstavene de hadde innhentet.

Denne stasjonen omhandler å hente bokstavkorker, skrive bokstavene i boka si, skrive så mange ord som de klarer som begynner på denne bokstaven og hente ny bokstav igjen. Her blir barnas bokstavinnlæring utfordret med tanke på at de skal være bevisste på enkelte språkstrukturer, som forståelsen av at bokstaven har en bestemt lyd, og hvordan lyden høres ut (Aske, 2023, s. 82). Hvis barna ikke har oppnådd denne kompetansen vil de ikke kunne gjennomføre denne aktiviteten. Det vil være vanskelig å finne ord til en bokstav hvis man ikke vet hvordan lyd bokstaven har. Det kom fram på slutten av økten at den eleven som trakk seg unna i undervisningen ikke hadde kontroll på alle bokstavene enda, og syntes denne læringsaktiviteten var vanskelig. Når barna knekker den alfabetiske koden handler det om at de forstår sammenhengen mellom språklyd (fonem) og bokstav(er) (grafem), og at de kan trekke dem sammen til morfem, altså stavinger og ord (Traavik, 2013, s. 39-40). Et viktig steg for at barnet skal kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter er når de har oppnådd denne kunnskapen, og de vil da kunne avkode. Vi mener det vil være viktig for den eleven som trakk seg unna at den får oppfølging, muligheten til å kjenne mestring, motivasjon, glede og nysgjerrighet for å lære seg å lese og skrive (Traavik et al., 2013, s. 72-73). Det er tross alt i den første lese- og skriveopplæringen grunnlaget for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving settes. Her har norskfaget og norsklæreren et større ansvar, og det vil derfor være meningsfullt å planlegge undervisningen på en slik måte som fenger elevene på det nivået de er på (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Denne undervisningsøkten kan kalles for en lærerstyrt aktivitet i norskfaget, fordi Bernt bestemmer hva det er elevene skal gjøre denne timen og han holder orden og dirigerer elevene i riktig retning. Når vi ser på dette opp mot læring knyttet til lek i norskfaget i begynneropplæringen, kan vi reflektere over hvordan lekbaserte aktiviteter kan bidra til å styrke læringen til elevene. Som tidligere nevnt handler førsteklasingenes norskundervisning i hovedsak om bokstavinnlæring og utvikling av den metaspråklige bevisstheten (Traavik, 2013, s. 40-43). Gjennom lek kan disse øves og utforskes på gjennom en naturlig og engasjerende måte. Den fysiske aktiviteten og de litt utradisjonelle oppgavene elevene fikk i Bernts undervisning kan indikere at lekbaserte tilnærminger i norskundervisningen for begynneropplæringen ikke bare engasjerer urolige elever, men også fremmer læringen ved å tilby en mer variert og dynamisk undervisningsform.

Samlet sett ser vi at informantenes forståelser og tilnærminger av lek var ulikt. Grunnskolelærerne tolket lekbegrepet i en læringskontekst og noe som kan relateres til bevegelse. På den andre siden, hadde barnehagelærerne en bredere forståelse av leken. Informantenes tilnærminger var mer lekbaserte, men den frileken så ikke ut til å ha like stor plass i grunnskolen som i barnehagen. Vil deres forståelse av lekbegrepet kunne påvirke måten de utøver yrket sitt på? Også Hansen-Turner & Sivertsen (2022) fant forskjeller i forståelsen av begrepet lek mellom barnehagelærere og grunnskolelærere. I likhet med våre funn hadde lærerne med skolebakgrunn en annen tilnærming til lek enn de med barnehagebakgrunn. De med skolebakgrunn hadde fokus på å dekke hele kompetansemålet, mens de med barnehagebakgrunn hadde fokus på måloppnåelse gjennom lek. Våre funn viste også at grunnskolelærerne i stor grad vektla den lekbaserte tilnærmingen som var målstyrt, mens barnehagelærernes tilnærminger handlet mer om måloppnåelse gjennom lek og der frileken ble vektlagt på slutten av undervisning økten. Ulikt fra våre funn var at Hansen-Turner & Sivertsen (2022) fokuserte på et spesifikt kompetansemål i norskfaget, mens vår oppgave omhandlet informantenes generelle forståelse og tilnærming til lek og lekbasert undervisning i norskfaget.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilken erfaring har informantene med lekbasert læring i norskfaget?

Med dette forskningsspørsmålet hadde vi som mål å undersøke informantenes forståelse og erfaring av lekbasert læring i norskfaget. Følgende del er delt inn i fire deler. Den første delen er «Erfaringer med lek i begynneropplæringen i norskfaget», som fokuserer på læreres forståelse og erfaring av lekbasert læring. Den andre delen er «Krever lekbasert undervisning spesielle ressurser?», som omhandler ressursbruk i lekbasert undervisning. Tredje del er «Språkutviklingen og den tidlige lese- og skriveutviklingen», og fokuserer på informantenes tanker om hvordan leken kan bidra til å fremme språkopplæring og lese- og skriveferdigheter. Den siste delen «Sosial kompetanse», handler om hvordan informantene mente leken var inkluderende og viktig med tanke på sosial kompetanse.

Erfaringer med lek i begynneropplæringen i norskfaget

Vi ønsket å utforske informantenes tanker og erfaringer knyttet til fordeler og ulemper ved bruk av ulike typer lek i begynneropplæringen. Gjennom å basere spørsmålene på informantenes personlige erfaringer, håpet vi å få innsikt i deres tilnærming til undervisning med bruk av lek i begynneropplæringen. Formålet med spørsmålet var å undersøke om lek ble integrert i deres undervisning, og i så fall hvordan og hvorfor det blir gjort, eller hvorfor ikke.

På spørsmålet «Har du merket deg noen spesifikke fordeler eller utfordringer knyttet til bruk av lek i begynneropplæringen?» var informantene veldig engasjerte og svarte følgende:

Jon: *«Jeg ser jo egentlig bare fordeler fordi du har det jo morsom med å introdusere nye temaer gjennom lek som voksen. Som voksen kan du ofte formidle til barna på en kjedelig måte. Men gjennom lek, og by på deg selv er det enklere å involvere og motivere deltakerne til å komme på egne ideer og tanker i forhold til teorien. Det er absolutt fordelen.»*

Her trekker Jon fram noen av hans egne positive erfaringer knyttet til bruk av lek. Han legger fram viktigheten av å by på seg selv, og tørre å være i leken med barna. Da opplever han at det er enklere å motivere og engasjere elevene, og det ser han på som en absolutt fordel. Dette er i tråd med det Sommer (2004) sier om at det er essensielt at voksne fungerer som positive rollemodeller som barna kan se opp til og lære av. Når lærerne viser interesse for barnas frilek og utforsker ulike måter å delta på, tar de det første steget mot å utvikle en pedagogisk tilnærming hvor lek er sentral.

Jon forteller også om erfaringer han har som kan ses på som utfordringer. *«Utfordringer, sånn som vi har det i dag er det veldig enkelt å ikke ha utfordringer, fordi vi er så mange voksne og kan ha ungene i små grupper. I gode gamledager så hadde man store grupper, og da la man opp til mer statisk metode, istedenfor sånn som vi har det nå, dynamisk. Før kunne man ikke hoppe inn og ut og gi rom for medbestemmelse i undervisningstiden.»* Her nevner Jon at for store grupper av unger kan føre til begrensninger i undervisningen, at den blir mer statisk altså mer lærerstyrt. Dette kan føre til at barna ikke får muligheten til medbestemmelse og heller ikke samme mulighet til å delta like aktivt i undervisningen. Dette kan tolkes som at Jon mener det er enklere å inkludere barna og la dem være med å bestemme, fordi det i dag er større muligheter for å ha barna i mindre grupper.

Etter at Jon hadde svart på spørsmålet over la vi til ett tilleggsspørsmål *«Du er ikke redd for uro og bråk?»*. Her svarte han kjapt *«Nei, er ikke redd for uro. Det er viktig å være sammen med barna og la de få utfolde seg. Er det stille, da er det noe som er galt.»* I barnehagearbeidet vil Jon ofte møte på litt bråk og uro blant barna når de får lov til å utfolde seg i leken. Dette er en naturlig del av barns måte å være på, og dersom man har problemer med uro, er barnehage kanskje ikke det rette stedet å arbeide på, da leken spiller en stor og sentral rolle der. Ifølge Øksnes & Sundsdal (2020, s. 20, 77) utgjør leken en naturlig måte for

barn å utfolde seg på, og dette vil derfor variere fra ett barn til et annet. Leken blir også ansett som et ideal eller en modell for barns oppførsel. Med denne forståelse bør man erkjenne at uro og bråk er en naturlig del av barns lek. Dette tar opp en viktig utfordring for pedagoger når det gjelder å håndtere uro og bråk både i barnehage og skole. Det peker på behovet for å akseptere og forstå at leken, selv om den kan være støyende og kaotisk, er en avgjørende del av barns utvikling og trivsel. Å skape et miljø som balanserer behovet for ro og struktur med barnas behov for frihet og utfoldelse i leken, er en viktig oppgave for pedagoger i barnehager og skoler.

Kari sitt svar på det samme spørsmål lyder som følger:

«De lærer seg hvordan de skal være sammen med andre og hvordan man kommuniserer. De får nye erfaringer og kan dele erfaringer, grense – hva fungerer og ikke fungerer.»

Det Kari forteller er at hennes erfaringer med leken i førskolegruppa i barnehagen er at den fremmer sosiale ferdigheter, og kommunikasjonsferdigheter. Når barna får muligheten til å delta i lekbaserte aktiviteter, får de muligheten til å praktisere og utforske språket, og lære seg hvordan man samhandler med andre og kommuniserer på en god måte. Det er ofte gjennom leken barna lærer seg å forstå sosiale normer og regler, å samarbeide og løse konflikter som kan oppstå. Her får de muligheten til å lære gjennom egne erfaringer, samt dele disse med andre og lære av andres. Dette kan sees i sammenheng med det Skram (2016, s. 59) sier om at leken fungerer som en form for kommunikasjon og samspill der barn får lære hvordan de skal interagere med andre, og at barn gjennom denne prosessen også lærer noe om seg selv. Dette kan bidra til at barnet utvider deres sosiale forståelse. Ved at barna får eksperimentere gjennom ulike leker og rolleleker kan de oppnå verdifull erfaring når det gjelder blant annet grensesetting, som igjen er essensielt for å utvikle respekt, empati og god sosial kompetanse.

Bernt: *«Vi har prøvd å finne lek der det har vært mulig, slik som plastelina og lego, og lage bokstavene i det [...] Synes det er vanskelig å få inn lek når elevene f.eks. skal lære om bokstavene»*

Dette gir et innblikk i hvordan lek kan tilpasses og integreres i begynneropplæringen, spesielt på bokstavinnlæringen. Selv om det har vært mindre tid til friere lek, har Bernt likevel forsøkt å inkludere lekelementer hvor det har vært mulig, som for eksempel gjennom å bruke plastelina og lego til bokstavforming. Å bruke disse til å forme bokstavene kan gjøre det

lettere for elevene å forstå og huske bokstavene. Dette handler både om å lære gjennom å gjøre, å lære gjennom praktisk erfaring, som kan knyttes til Deweys (1974) kjente slagord «learning by doing», hvor han understreket den nære forbindelsen mellom aktivitet og kunnskap. Her har nok Bernt knyttet leken opp mot konkrete læringsmål som bokstavinnlæring, og ved å gjøre dette kan han som lærer skape en balanse mellom strukturert undervisning og lekbaserte aktiviteter. Det er likevel interessant at Bernt synes det er vanskelig å leke i bokstavinnlæringen, ettersom det finnes en masse god faglitteratur om hvordan en kan gjøre dette, både inne og ute. Kanskje handler det om at han ikke har hatt det i sin utdanning, kanskje handler det om en tradisjonell oppfatning av at bokstavlæring er typisk puggestoff? Hvordan læreverkene legger opp til bokstavinnlæring? Tester og nasjonale prøver? Uansett: kan man tenke seg at barn kan lære bokstaver uten at man driver med bokstavinnlæring slik man tradisjonelt gjør det?

Videre forteller Bernt om hans positive erfaring knyttet til det nye prosjektet skole hans tester ut på 1. klassingene «*Det vi har sett med det kullet i år, er at de som har litt uro i kroppen slipper den der å konstant sitte i ro da de får vært med å bevege seg enn å bare sitte i ro. Vi får de også med der noe skal gjøres hvis vi får gjort det mer lekbasert.*». Det Bernt forteller her indikerer en observasjon av at elevene som har en tendens til å være urolige eller uoppmerksomme i klasserommet, har en bedre mulighet til å kanalisere denne energien hvis undervisningen innebærer lek og bevegelse. Ved å ikke kreve at elevene skal sitte konstant stille, kan lærerne oppleve at disse elevene blir mer deltagende i undervisningen når den er tilrettelagt på en lekbasert måte. Dette kan vi se i lys av observasjonen vi presenterte av undervisningen til Bernt i kapittel 4.1.3, der de hadde utformet klasserommet med et stort bord i midten hvor alle elevene skulle sitte mens de gjennomført skriveoppgaven. Resten av plassen var reservert til å bevege seg inn på det andre rommet for å trekke en melkekartongkork. Vi la som nevnt merke til at elevene virket engasjerte og ivrig etter å gjøre det som var planlagt for undervisningen. Som tidligere nevnt peker en kunnskapsoversikt fra Kunnskapssenteret for utdanning om overgangen fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2015), på at det kompetente barnet kan miste noe av sitt aktive engasjement når det møter en lærerstyrt pedagogikk i skolen. Det er derfor avgjørende at skolens miljø og klasserom tilrettelegges for å imøtekomme elevens naturlige behov for fysisk aktivitet, lek og utforskning. Det er dette Bernt både forteller om i intervjuet og utfører i praksis gjennom våre observasjoner.

Sofie svarer slik på det samme spørsmålet:

«Lek er en naturlig del av barns hverdag. Ved å implementere læring gjennom lek, møter vi barna på deres arena. Det kan være i form av lærerstyrt eller frilek. Det tror jeg har stor betydning for deres læring i skolen.»

Sofies svar reflekterer Sofies bevissthet om betydningen av lek i barns læring og forteller om viktigheten av å tilrettelegge undervisningen slik at den tar hensyn til barnas naturlige lekearena. Hun sier at lek er naturlig for barn og at det er deres naturlige arena. Ifølge Skram (2016, s. 65) er leken en læringsform der barna kan utforske, være kreativ og føle mestring. Gjennom å ta i bruk leken i undervisningen får barna muligheten til å utfolde seg på deres naturlige måte, som igjen kan bidra til motivasjon og engasjement. Ved å implementere lek og læring sammen, anerkjenner læreren barnas behov og interesser, og søker å skape en undervisning som er mer engasjerende og meningsfull for dem. Når vi ser på det Sofie forteller opp mot spørsmålet om fordeler og utfordringer knyttet til bruk av lek i begynneropplæringen, ser vi at læreren tydelig anerkjenner fordelene ved å integrere lek i undervisningen. Ved å møte barna på deres arena, enten det er gjennom lærerstyrt eller frilek, åpner hun opp for en mer helhetlig tilnærming til læring som tar hensyn til barnas behov, interesser og utviklingstrinn (Dewey, 1974). Dette kan bidra til å øke barnas motivasjon, engasjement og læringseffektivitet.

Krever lekbasert undervisning spesielle ressurser?

I løpet av intervjuet fikk informantene spørsmålet «Krever lekbasert undervisning spesielle ressurser, materiell eller opplæring for å kunne gjennomføres?». Målet med dette spørsmålet var å få innsikt i hvordan informantene praktiserte lekbasert undervisning, og om ressurser, materiell eller opplæring kunne være en eller flere faktorer som påvirket valget for å ha denne type undervisning. Felles for det informantene la fram var at de brukte det de hadde av ressurser og materiell rundt dem, både inne og ute, men lengtet etter muligheten til å anskaffe mer fysisk materiell og flere ansatte rundt barna.

På spørsmålet svarte informanten Jon følgende:

«Alt ettersom aktivitet eller planlagt tema. Vi hadde jo flyt og synk i dag som vi like gjerne kunne gjort i vasken. Man kunne dratt i fjæra om det va bedre vær. Men vi har det bassenget som man kan fylle opp, og man kan se igjennom hele. Noe materiell er alltid fint å ha. Bruk tid for å finne ut hva materiellet du har passer til, og vær kreativ.»

Det morsomste er å ha lekbasert læring ute, for der bruker man det man har rundt seg. Det trenger ikke stå på noen budsjetter osv., vi bruker det treet som står der, og de steinene som ligger der. Budsjett er jo alltid en stopper for innkjøp av nytt materiell hos oss.»

Her belyser Jon betydningen av å bruke uteskole som en stor ressurs i skole- og barnehagehverdagen. Han fokuserer på viktigheten av å være kreativ og utnytte ressurser som er tilgjengelig for å gjennomføre lekbasert læring, spesielt utendørs. Eksempler han kommer med er trær og steiner, og at det ikke nødvendigvis krever spesifikt materiell og store budsjetter for å legge til rette for dette. På samme måte som tidligere forklart, fungerer utendørsundervisning som en bred betegnelse for læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet, både i fysiske og sosiale omgivelser (Jordet, 2010, s. 30-32). Uteskole representerer ikke bare en spesifikk metode eller tilnærming, men inkluderer en rekke ulike praksisformer. Det er en tilnærming hvor skolens lærestoff tas i bruk, hvor elever og lærere benytter seg av lokalsamfunnet og nærmiljøet som ressurser i undervisningen, ofte som et supplement til den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Når man er ute kan man benytte seg av naturens egne ressurser og materiell, og det finner man som regel om man vet hvor man skal gå. Han trekker fram at det alltid er fint med noe materiell, ikke bare selvlagde eller kun bruk av naturen. Her understreker han at det alltid vil være lurt å tenke over hva man kan bruke de materiellene man allerede har til, og om de kan ha flere bruksområder.

En kan tolke det Jon forteller som at ingen lekaktiviteter nødvendigvis er avhengige av spesifikke ressurser eller materiell så lenge man har tilstrekkelig kreativitet. Frileken, som barna selv initierer og utvikler, fokuserer på deres utforskning og bruk av fantasi (Broström, 2019, s. 46-47). Dette kan bety at frileken ikke alltid krever spesifikke ressurser eller materiell, da barna kan bruke sin egen fantasi og improvisere med det de har tilgjengelig. På samme måte gjelder dette for lærerstyrte aktiviteter. Med tilstrekkelig kreativitet trenger ikke læreren å være avhengig av spesifikke ressurser eller materiell. Selv om ekstra materiell eller ressurser kunne vært nyttig, er det ikke avgjørende for å gjennomføre lekbasert undervisning hvis man har tilstrekkelig kreativitet.

Bernts svar på det samme spørsmålet var som følger:

«Det krever en del ressurser med tanke på tid, og innkjøp av materiale, så for å være super kreativ krever det en del. Av og til flere lærerressurser også. Når det kommer til

opplæring så tenker jeg at alle kan ha lek i undervisningen. Man trenger ikke så mye opplæring i det, men skulle ønske det var lettere å få tak i inspirasjon til aktiviteter som vi gjerne kan styre. Skulle ønske penger til innkjøp av materiale var øremerket i budsjettet. Det hadde gjort det lettere å gjennomføre lærerstyrt undervisning. Nå må vi finne på kruttet selv ...»

Bernt peker at tid er en utfordring når det gjelder planlegging og gjennomføring av lekbasert undervisning. Vi forstår dette som at Bernt mener at lekbasert undervisning krever mer tid å planlegge sammenlignet med en tradisjonell undervisning. Hvorfor krever lekbasert undervisning mer tid å planlegge? Er det fordi lærerne må etablere tydeligere rammer for å unngå for mye uro og støy? Er det på grunn av barnas økte frihet og utfordringene med å integrere læringsmål? Tar det lenger tid fordi man må utvikle grundigere struktur for lekbasert undervisning sammenlignet med en mer statisk sitte-og-lytte-tilnærming? Når man planlegger undervisning med lekelementer, må man også vurdere utfordringer som mulig uro og støy. Men vil dette være mer krevende enn å planlegge tradisjonell undervisning som også innebærer faste elementer som for eksempel læringsmål?

I likhet med Jon er innkjøp av materialet også noe Bernt trekker fram som en utfordring, med tanke på at mange skoler og barnehager i Norge har et stramt budsjett, og kun kan ta seg råd til det som er lovpålagt. Dette medfører at mange lærere og barnehagelærere er nødt til å planlegge undervisningen ut ifra hva de har tilgjengelig av materiell, eller lage materiellet selv. Som for eksempel å laminere spill eller konkreter. Han legger fram sitt ønske om at innkjøp til materiell skulle vært øremerket i kommunens budsjett til skolen. Han argumenterer med at det vil bli lettere å få gjennomført undervisning, samt at det vil være tidsbesparende siden man ikke alltid må finne på kruttet selv.

Bernt påpeker også at mangelen på lærerressurser kan være en faktor å ta hensyn til når man gjennomfører lekbasert undervisning. Vi tolker det slik at Bernt antyder at lekbasert undervisning noen ganger krever flere lærerressurser for å bli gjennomført på en tilfredsstillende måte. Grunnen til dette kan være at enkelte elever trenger ekstra veiledning, eller det kan være behov for en-til-en-assistanse. Det kan også være nødvendig med flere lærerressurser for å opprettholde tilstrekkelig tilsyn med elevene, spesielt hvis den lekbaserte undervisningen foregår over et stort geografisk område eller innebærer flere aktiviteter som krever veiledning fra lærerne.

På spørsmålet om lekbasert undervisning krever spesielle ressurser svarer Sofie slik:

«Elevene har som regel god fantasi og lever seg inn i lek – selv med få ressurser. Men vi bruker ofte å være ute i naturen. Skolen vår ligger jo midt i smørøyet i forhold til naturen som er rundt oss. Vi har skog, fjell, elv og sjø rett utenfor skolegården nesten, så det tar vi i bruk ofte. Gratis er det også. Vi kan se at behovet for flere voksne er ofte større når vi er inne, enn når vi er ute. Elevene får mer plass å spille på, så det blir lettere for de å trekke seg unna om det skulle oppstå konflikter. Det er det mye mindre av når vi er ute.»

Sofie trekker, i likhet med Jon, fram naturen som et rom som er gunstig for lekbasert undervisning. Naturen er rik på naturlige ressurser som for eksempel skog og steiner, og er gratis å ta i bruk. Hun forteller videre at skolen hun arbeider på har rikelig med naturområder rundt skolen, som de er flittige å ta i bruk. I motsetning til de andre informantene har Sofie kjøpt inn mye av materiellet hun har med selv. Basert på våre erfaringer i skolen ser vi nytten av å bruke ressursene vi allerede har, og være kreative. Det blir kjøpt inn lite nytt utstyr og materiell på grunn av dårlig økonomi. Hun legger fram at skolen gjerne skulle hatt flere lærere når de er inne, men at behovet ikke er like stort når de er ute i naturen. Dette gjelder ofte i form av konflikthåndtering og veiledning hvis det skulle oppstå en uoverensstemmelse mellom noen elever.

Kari: *«Nei, man må by på seg selv og egne erfaringer. Man kan lese og bruke nett/kolleger for nye ideer. Det kan være lurt å være flere voksne med tanke på barn med vedtak. Barn kan leke, og klarer alltid å finne på noe selv om det er lite fysisk materiell å leke med.»*

Informantene peker på at selv om ressurser og materiell kan være nyttig, er det ikke avgjørende for en vellykket implementering av lekbasert læring. Dette perspektivet er viktig fordi det fremhever lærerens og barnas evne til å improvisere og bruke det som er tilgjengelig for å skape meningsfulle læringsopplevelser. Samtidig reiser det spørsmål om tilgjengeligheten til ressurser og materiell, og hvordan dette kan påvirke implementeringen av lekbasert undervisning i ulike skolemiljøer. Dersom man kjøper flere ting, blir det mer lek eller mer undervisning av dette?

Språkutviklingen og den tidlige lese- og skriveutviklingen

Som tidligere påpekt er skolestarterne i gullalderen for språkutvikling og utforskning av språket (Høigård, 2006, s. 82). Barna viser ofte tidlig interesse for skrift rundt seg og ønsker å utforske dens betydning. Informantene gjentok gjennom hele intervjuet hvor viktig lek er i begynneropplæringen med tanke på språk-, lese- og skriveutviklingen for barna. Vi var interessert i å få innsikt i hvordan informantene mente lek kunne bidra til å fremme språkutviklingen og lese- og skriveferdigheter. Spørsmålet vi stilte de lød som følger: «*Hvordan mener du lek kan fremme språkopplæring og lese- og skriveferdigheter?*».

I kapittel 4.1.3 presenterte vi observasjon av Jons undervisning. I økten vi observerte virker Jon å ha et bevisst forhold til dette med språklæring og begrepslæring. Dette inntrykket forsterkes gjennom intervjuet der han utdyper sitt syn på lek og språklæring da vi stilte spørsmålet «*Hvordan mener du lek kan fremme språkopplæring og lese- og skriveferdigheter?*»:

«Det er jo i leken vi utvikler språk rett og slett. Gode gamle rolleleken for eksempel, når du er yngst så får du gjerne de rollene med minst språk, kan være alt ifra hund til baby. Så etter hvert og så lenge du er med på leken, fanger du opp språket og vil bli oppgradert til for eksempel store søster eller bror eller mamma. Det går veldig naturlig i forhold til utvikling av språket. Bygging og konstruksjonslek. Kan du finne den røde firkanten og sette den opp på den blå. Bruke masse begreper. Det er viktig at den voksne er bevisst på alle de situasjonene som oppstår i en hverdag, og er oppmerksom på sitt eget språk.

Sofie svarte på samme spørsmål følgende:

«Leken er viktig fordi barna kommuniserer på sin egen måte, på deres eget nivå. Språknivået deres kan utvikle seg gjennom leken, ved at de snakker med andre som kan bruke andre ord og begreper.»

Jon svarte på dette spørsmålet med å nevne spesifikke eksempler som rollelek og bygge- og konstruksjonslek som spesielt egnet til å utvikle språket gjennom. Gjennom disse ulike formene for lek, får barn muligheten til å eksponeres for å utforske språket på en naturlig måte. I rolleleken mener Høigård (2006, s. 82) at barna blir eksponert for ulike roller og språk som hører til, og utvikler gradvis et mer komplekst språkmønster gjennom deltakelse i leken. Jon nevner bygge- og konstruksjonslek som et eksempel, det gjorde også barnehagelæreren

Kari i sitt svar «... kan være med å styrke lese- og skriveutviklingen. Det kan også konstruksjonslek der dem bygger, former og klipper ...». Her blir språket brukt aktivt i kommunikasjonen rundt oppgaver og instruksjoner, slik som å finne og plassere bestemte farger eller former. Dette harmonerer med det Eik et al. (2011, s. 71) sier om at i en slik kontekst blir mange begreper introdusert. Når en pedagog engasjerer seg i leken ved å sette ord på handlingene, stille spørsmål og gi kommentarer, kan barnet tilegne seg ordene knyttet til de forskjellige elementene. Vi mener bruk av konkreter kan henge sammen med dette. Aske (2023, s. 85) trekker fram at konkreter er meget gunstig med tanke på at barna får tatt i bruk sansene sine gjennom visualisering, føling og høre begrepene. Dette er med på å gjøre det lettere for barnet og huske hva de ulike begrepene faktisk betyr.

Jon tydeliggjorde i sitt svar på dette spørsmålet hvor viktig han synes det er at man som voksen er bevisst på hvilke ord og uttrykk man velger å bruke foran barna. Det er viktig å tenke på at språket er tilpasset deres nivå, og gjerne bruk konkreter eller bilder som er forklarende for enkelte begreper. Sofie svarte i likhet med Jon at språket utvikler seg gjennom leken, ved at de samhandler med andre som kan bruke andre ord og begreper. Høigård (2015, s. 16) forklarer nettopp dette med at barns språkutvikling blir formet av det språkmiljøet som er rundt de når de vokser opp. Barna vil sannsynligvis ta i bruk de språkhandlingene de utsettes for i større grad enn de som ikke blir utsatt for det. Vi mener at som voksen er det spesielt viktig å være bevisst på ordvalg og valg av begreper fordi vi har en betydelig innflytelse på språkutviklingen til barna. Ved å være bevisst kan vi hjelpe barna å utvikle sine kommunikasjonsevner og gi de muligheten til å utvide sitt ordforråd. Vi tenker også at barn som leker sammen med jevnaldrende også blir eksponert for nye ord og uttrykk de ikke har kjennskap til, og får her muligheten til å adoptere de nye ordene og begrepene. Det er akkurat dette Høigård (2013, s. 17) framhever ved å forklare at barn på dette stadiet i språkopplæringen ofte søker kontakt med jevnaldrende og utveksler mye språk med hverandre, og de lærer mye av denne samhandlingen. En vesentlig bidragsyter til utviklingen av metaspråklig bevissthet er språklek og glede ved språk.

På spørsmålet «Hvordan mener du lek kan fremme språkopplæring og lese- og skriveferdigheter?» svarte Kari slik:

«Lek er ord og uttrykk ... Det er fint å tulle litt med ordene, rim og regler er alltid en hit hos oss ... orientering, klasseroms bilder med symboler, tegne, lese fra tavlen, plakater, utelek og lignende kan være med å styrke lese- og skriveutviklingen.»

Det Kari sier her gir et interessant perspektiv på hvordan lek kan bidra til å fremme språkutviklingen. Kari nevner at lek er ord og uttrykk, noe som kan tolkes som at barnet eksperimenterer med språket gjennom lek. Dette kan innebære rollespill, historiefortelling, eller andre former for verbalt samspill som styrker bevisstheten rundt språket og utviklingen av vokabularer. Hun trekker også fram at å tulle med ord, rim og regler er noe barna syntes er artig å gjøre hos dem. Ordlek, rim og regler er lekaktiviteter som ofte oppmuntrer til eksperimentering av språket, og som igjen kan bidra til å utvikle barns språkforståelse, fonologiske bevissthet og ordforråd. Gjennom denne typen aktivitet kan barnet utforske med lyder, ord og setninger på en morsom og engasjerende måte, noe som kan være med på å utvikle deres fonologiske bevissthet. Denne bevisstheten er vesentlig for at barnet skal knekke lesekode (Aske, 2023, s. 82).

Sitatet beskriver også hvordan informanten mener at ulike former for lek kan bidra til å styrke lese- og skriveutviklingen. Informanten nevner ulike aktiviteter, både innendørs og utendørs, som kan være nyttig for å fremme disse ferdighetene. Dette tolker vi som at Kari mener lek knyttet til lesing og skriving ikke bare trenger å foregå inne på klasserommet, men også ute i naturen. Ifølge Jordet (2010, s. 30-32) kalles dette for uteskole, og er en tilnærming som tar i bruk skolens innhold og utnytter lokalsamfunnet og nærmiljøet som ressurser i undervisningen. Dette gjøres da ofte som et tillegg til den mer tradisjonelle klasseromsundervisningen. Fordelene med uteskole inkluderer styrking av forholdet mellom lærer og elev gjennom felles opplevelser og de uformelle samtalene, som påpekt av Bølling & Barfod (2019). Videre opplever elevene økt motivasjon og forbedret læringsutbytte ved å engasjere sansene sine, delta i fysisk aktivitet og etablere nye sosiale relasjoner under uteskole. Dessuten kan uteskole bidra positivt til elevens sosiale trivsel, samt deres mentale og fysiske helse. Gjennom den nevnte orienteringen vil elevene bli eksponert for både lesing og skriving utendørs, i tillegg til å delta i bevegelse og sosialt samspill. Vi mener at mange av aktivitetene som utføres innendørs, også kan gjennomføres utendørs, det handler i stor grad om tilpasning.

Her kan vi stille oss spørsmålet om ordlek, rim, regler, orientering, klasseromsbilder, tegning, tavlelesing og plakater egentlig er lekaktiviteter, eller om det er vanlige tradisjonelle norskfaglige aktiviteter?

Informantene Sofie og Bernt svarte følgende på spørsmålet:

Sofie: «Når vi lærer bokstavene sier vi de høyt og de får muligheten til å forme bokstavene med ulike ting som kvister og plastelina.»

Bernt: «Når det kommer til lese- og skriveferdigheter, er det at man gjør det litt mer gøy og motiverende for elevene hvis man har en annen type undervisning enn bare å sitte og skrive. Kan koble de mye fortere på, slik som i dag når jeg sa vi skulle ha skriving. Da ble de først skikkelig «huffete», men når de fant ut hvordan de skulle skrive ble de mer interesserte og engasjerte.»

Dette sitatet demonstrerer hvordan Sofie mener lek i undervisningen kan utvikle lese- og skriveferdigheter hos elevene. Sitatet til Sofie er kort og enkelt, men sier fremdeles noe om både klasseromsundervisning og undervisning underdørs. Ved å lære bokstavene gjennom å si dem høyt og forme dem med ulike materialer som kvister og plastelina, engasjerer elevene flere sanser samtidig. Denne multisensoriske tilnærmingen til læring kan ifølge Aske (2023, s. 85) bidra til å styrke koblingen mellom lyd og symboler, noe som kan forbedre bokstavgjenkjenning og leseforståelse. Dette gjør de ved å bruke sansene å se, smake, ta og føle på. Samtidig oppmuntrer aktiviteten til kreativitet og utforskning, noe som kan øke motivasjon og interesse for læring. Som tidligere nevnt påpeker Traavik et al. (2013, s. 72-73) viktigheten av å organisere den innledende lese- og skriveopplæringen på en måte som oppmuntrer elevene til å føle mestring, glede, motivasjon og nysgjerrighet i forhold til lesing og skriving. Dette opplegget kan gjennomføres både innendørs og utendørs, og elevene trenger ikke å sitte på pultene sine å skrive bokstaver på tradisjonelt vis.

Sofie svarte videre på dette spørsmålet med «Vi bruker å klappe eller hoppe stavelser til nye ord vi lærer, slik at de kan få et inntrykk av hvor langt ordet er og hvilke bokstaver ordet har». Aktiviteten å klappe stavelser er ifølge Høigård (2015, s. 28) effektiv for å utvikle metaspråklig bevissthet, og styrker barnets oppmerksomhet opp mot stavelser og ord. Ved å fokusere på stavelsekulturen i ordene, kan barna utvikle fonologisk- og ordbevissthet, som igjen er en viktig ferdighet i starten av lese- og skriveopplæringen. Ved å klappe eller hoppe stavelser til ord får barna muligheten til å oppdage hvor mange deler ordene består av og hvor langt ordet er.

Det informanten Bernt sier understreker viktigheten av å gjøre lese- og skriveaktiviteter mer engasjerende og motiverende for elevene ved å innføre varierte undervisningsmetoder, som for eksempel gjennom bruk av ulike lekaktiviteter. Lillemyr (2020, s. 29-31) understreker at

lek er en kilde til både engasjement og motivasjon. Han bemerker at elevene reagerte positivt da skriveoppgaven ble introdusert på en mer dynamisk måte, og deres interesse og engasjement økt når de forsto oppgaven bedre. Dette samsvarer også med våre observasjoner av undervisningsøkten der elevene til å starte med hadde en negativ holdning til skriveøkten, men etter hvert som detaljene kom fram økte interessen og engasjementet hos elevene. Vi oppfatter at elevene ble mer interessert, engasjert og motivert i undervisningsøkten så snart de innså at den involverte fysiske aktivitet og bruk av materiale de allerede var kjent med og hadde erfaring med, som for eksempel bevegelse og melkekartongkorker. Det var ikke bare vanlige papirlapper som ble brukt. Denne tilnærmingen legger til rette for en interaktiv og engasjerende læringsopplevelse, der elevene deltar aktivt i oppgaven og samtidig utvikler lese- og skriveferdigheter. Tidligere i oppgaven har vi diskutert flere kilder som har fremhevet betydningen av motivasjon og engasjement knyttet til erfaringsbasert lek. Basert på det Bernt forteller i intervjuet og observasjonen vi har gjort, kommer det fram at Bernt bruker lekbaserte, varierte og estetiske tilnærminger i undervisningen si, og han mener dette kan bidra til å fremme lese- og skriveferdighetene hos elevene. Gjennom å ta i bruk varierte undervisningsmetoder og lekbaserte aktiviteter kan lærere skape et mer dynamisk læringsmiljø som stimulerer elevenes interesse og motivasjon for å lære.

Sitatet under presenterer Jons tanker om bruk av lek i didaktisk arbeid. Den utforsker en spesifikk form for lek, nemlig dramatisering og teater med konkrete. Den reflekterer over hvordan denne typen lek kan være sentral i barns erfaringer gjennom leken.

«Drama! Dramatisering og teater med konkrete. Det er det jeg forbinder med lek. Mye av leken barna gjennomfører er rollespill.»

Informanten Jon knytter lek opp mot drama, rollespill og teater med konkrete, og viser sitt sterke engasjement for dramatisering når det gjelder bruk av lek i undervisning. Dette understreker at lek kan skje i mange former og at barnas fantasi og kreativitet kan utfolde seg gjennom ulike aktiviteter. Austring & Sørensen (2019, s. 271-272) nevner blant annet dans og drama som prosesser for å engasjere og støtte barnas emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling. Dramatisering og teater kan gi barn muligheten til å uttrykke seg kreativt, utforske ulike perspektiver og utvikle empati gjennom å leve seg inn i andres roller. Ved å inkludere konkrete i dramatisering og teater, blir leken mer taktil og virkelig for barna.

På slutten av intervjuet med Sofie trakk hun fram ulike lekbaserte aktiviteter hun brukte i norskundervisningen for å stryke språkopplæringen og lese- og skriveutviklingen i 1. klasse. Hun forklarte det slik:

«Ha-med-dag» er en leketime vi har hver fredag i 1.time, der elevene får ta med seg en leke eller en gjenstand og leker med den. Under bokstavinnlæringsperioden skulle elevene ha med seg en ting på ukas bokstav(er). De presenterte muntlig foran klassen hva de hadde med seg, og hvorfor. Seinere bruker vi dette til å skrive en tekst om denne tingen de har hatt med. Klassebamse med dagbok i helgene er også en aktivitet som er spennende for elevene da de hver sin tur får ta med seg en bamse hjem i helgen og skal skrive en dagbok om hva bamsen har gjort i helgen.»

Sofie beskriver her ulike lekbaserte aktiviteter som hun mener kan være med på å utvikle barnas språkopplæring samt lese- og skriveferdigheter. Gjennom opplegget «ha-med-dagen» får elevene mulighet til å utforske og uttrykke seg gjennom lek med ulike gjenstander, samtidig som de praktiserer muntlig aktivitet når de presenterer hva de har med seg og hvorfor. Dette opplegget kan bidra til å fremme formidlingsevne, sosial- og språklig kompetanse. Etter som muntlighet er et av kjerneelementene i norskfaget i LK20, og det vektlegges at barna skal få muligheten til å uttrykke seg muntlig som noe positivt (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 3 og 4). Det er derfor viktig å la barna få utforske og øve seg på å fortelle hva de tenker. Norskfaget har ifølge Selås & Skattør (2023, s. 60) et særskilt ansvar for den grunnleggende ferdigheten muntlig kompetanse. Gjennom dette opplegget kan barnas interesse for å uttrykke seg muntlig vekkes, med tanke på at de får lov til å velge selv hva de skal ta med, og hva de skal fortelle til de andre. I likhet med de andre aktivitetene hun nevnte i dette spørsmålet så får barna muligheten til å lære seg bokstavene, forståelsen av at en bokstav har en bestemt lyd og hvordan denne lyden uttales (Aske, 2023, s. 82).

Opplegget «klassebamse med dagbok», handler om at en av elevene får ta med seg bamsen hjem i helgene, og skal skrive et referat om hvem, hva og hvor de var i dagboken, som de igjen skal presentere framfor klassen etter helgen. Høigård (2015, s. 16) sier at førskolebarna og førsteklassingene er veldig fantasifulle, og liker å fortelle om hva de har opplevd. Ettersom de enda ikke har kommet over i realismens verden, lager de ofte en fortelling blandet med fantasi og virkelighet. Barna får i oppdrag å passe på klassebamsen, og ta den med på det de skal gjøre i løpet av helgen. Her får barna mulighet til å bruke kreativ utforskning gjennom lek, og de får mulighet til å fortelle om deres opplevelse med bamsen. Sofie svarte på

tilleggsspørsmålet «skriver de selv i dagboka?» følgende «*Alle i denne klassen skriver hvert fall 3-4 ord selv, og får ofte hjelp av en voksen til resten. De forklarer ofte bildene de har tegnet.*». Barna på dette stadiet av lese- og skriveopplæringen får ofte hjelp av en voksen til å skrive i dagboka, og legger gjerne med noen tegninger som kan beskrive noe de har gjort. På denne måten produserer elevene tekst etter deres eget nivå og kompetanse.

Sosial kompetanse

Det var gjennomgående at informantene satt av mye tid til lek, både fri og lærerstyrt lek for å styrke den sosiale delen. På spørsmålet «Har du noen tanker om hvordan lek kan bidra til sosial kompetanse og inkludering?» la de fram følgende:

Bernt: «*Når de er små handler det mye om at de er venner og sosial inkludering, og jeg synes lek er veldig fint til det. Vi har jo de som ikke mestrer skole på lik linje med andre og da synes jeg det er fint at de finner til hverandre i leken. Lærer litt selv om grenser og hvordan man snakker til hverandre uten at lærerne nødvendigvis er til stede. Vi har også «Jeg vet» som er en nettressurs som fungerer som voldsforebyggende og livsmestringsfremmende undervisning til barn fra barnehagen til de er ferdig på skolen. Den er med på å gjøre de bevisst på handlingene sine og det at vi skal ta med alle inn i leken.»*

Sofie: «*Ungene møtes på sine premisser gjennom lek, og finner ofte en fin måte å inkludere og kommunisere med hverandre på. Selv om barna har forskjellige språk, eller språkvansker så finner de alltid en måte å kommunisere på. Det er ofte ikke så farlig å utforske disse tingene gjennom lek, for det er liksom på lek uansett.»*

Kari: «*De lærer seg hvordan de skal være sammen med andre og hvordan man kommuniserer. De får nye erfaringer og kan dele erfaringer (grense, hva fungerer og ikke fungerer).»*

Jon: «*Leken er jo premisser for ungene. Det er det de kan.»*

Bernt trekker fram at leken er betydningsfull for barna med tanke på sosial inkludering. De barna som ikke mestrer skolen like godt, har en tendens til å finne hverandre i leken. Han forteller også at barna lærer seg om grensesetting. Lek er ifølge Skram (2016, s. 59) blant annet samspill og kommunikasjon med andre, hvor barn lærer seg de sosiale kodene, og lærer noe om seg selv. Bernt trekker fram nettressursen «Jeg vet», som handler om

voldsforebyggende og livsmestringsfremmende undervisning for barna fra barnehagealder til de er ferdige med skolegangen. Denne nettressursen sier han er med på å gjøre barna i grunnskolealder bevisste på handlingene sine, og setter fokus på inkludering av alle inn i leken.

I likhet med Bernt og Kari fremhever Sofie lekens kraft som et inkluderende verktøy som lar barna møtes på deres egne premisser, uavhengig av språklige forskjeller eller eventuelle språkvansker. Barn får muligheten til å finne måter å kommunisere med hverandre på gjennom leken, når leken ofte er på «liksom», tørr de å utforske i større grad. I lekens frie og uformelle natur blir barna oppmuntret til å være kreative og utforsker ulike måter å samhandle på, uten at språklige barrierer eller andre vansker begrenser dem (Vygotsky, 1978). Barna kan gjennom lek oppleve mestring, aksept og tilhørighet, som er viktig for deres trivsel og utvikling. I tillegg til å fremme inkludering og sosial kompetanse, kan leken være et verktøy for å utvikle språkutvikling og kommunikasjonskompetanse hos barn med spesielle behov. Her kan for eksempel rollelek være en lekbasert aktivitet som kan bidra til å styrke barnas språkforståelse og evnen til å uttrykke seg (Broström, s. 50).

Informantenes tanker rundt dette spørsmålet er med på å understreke viktigheten med å integrere lekbaserte tilnærminger i undervisningen og sosiale aktiviteter for å fremme et inkluderende og mangfoldig læringsmiljø.

4.3 Forskningsspørsmål 3: Hva kan norsklærere i skolen dra nytte av når det gjelder barnehagepedagogikken?

Leken spiller en viktig rolle i livet til barn i barnehagen, som tidligere påpekt i avsnitt 2.6.2. Samme gjelder for elevene i begynneropplæringen, der leken kanskje ikke har fått like stor plass som i barnehagen. Med dette som utgangspunkt, ønsket vi å undersøke hvordan praksisen til utdanningene BLU og GLU er lagt opp, samt hva norsklærere i begynneropplæringen kan dra nytte av når det gjelder barnehagepedagogikken.

BLU og GLU

I intervjuet ble informantene spurt om «Hvordan var opplegget for praksisperiodene under studiene dine? Hadde du praksis både i barnehage og skole, eller kun en av delene? Hva er dine refleksjoner og tanker om dette?». Hensikten med dette spørsmålet var å få innsikt i informantenes erfaringer med praksisopplegget og deres refleksjoner rundt dette.

Informantene Kari og Jon svarte slik på spørsmålet:

Kari: *«Vi på barnehagelærerutdanningen da jeg gikk, hadde praksis både i barnehage og skole. Det synes jeg egentlig var veldig greit. Jeg fikk sett hva de gjør i 1.klasse, hvor mine barn skal sendes. Da kunne jeg se ordentlig hva barna må kunne før de skal i skolen. Det tenker jeg mye på når jeg lager undervisningsopplegg.»*

Jon: *«Jeg som førskolelærer hadde praksis i skolen, og med det så tenkte jeg at mine barn i barnehagen skal opp i skolen etter hvert, og hva kan jeg gjøre for å forbedre dem til det på best mulig måte. Det jeg tenkte underveis i studiet var at jeg ikke bare trenger fag, men også kunnskap om sosialisering og lek. Barna skal inn i et miljø, dem skal være med å forme det miljøet, og da må dem være forberedt. Jeg tenker derfor at lærerstudenter 1-7.trinn absolutt burde hatt fast praksis i barnehagen, for at dem skal vite mer om hvilke barn dem får inn i 1. trinn og hva dem kan forvente.»*

Disse sitatene gir et innblikk i informantenes erfaringer med praksisperiodene under barnehagelærerutdanningen og understreker viktigheten av å ha praksis både i barnehage og skole. De gir også et interessant perspektiv på hvordan praksisperiodene har påvirket deres forståelse av overgangen mellom barnehage og skole, hvordan erfaringene deres fra praksis i skolen har fått dem til å erkjenne viktigheten av å forberede barn i barnehagen til skolestart. Kari uttrykker at det var veldig greit å ha praksis i begge settingene. Ved å observere undervisningen i 1. klasse fikk begge informantene innsikt i hva barna må kunne før de begynner på skolen. Dette har igjen påvirket hvordan barnehagelærerne tenker når de lager undervisningsopplegg i barnehagen, da de tar hensyn til hva barna allerede har blitt eksponert for og hva de forventes å kunne. Det viser at Kari og Jons erfaringer med å ha praksis både i barnehage og skole var positivt og nyttig.

Som nevnt i kapittel 2.6.4 under læreres kompetanse innenfor lek i norskfaget, var det tidligere et avsnitt i forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 (Kunnskapsdepartementet, 2017) som inkluderte at fem dager av praksisperioden skal vektlegge overgangen mellom barnehage og skole, og at den *bør* legges til barnehage. Den ble senere fjernet på bakgrunn av at universitetene og høyskolene selv skulle kunne bestemme hva som var best for deres utdanningstilbud (Regjeringen, 2023). Ved å ha denne kombinasjonen av praksis fikk Kari et helhetlig bilde av barnas utvikling og læring gjennom overgangen fra barnehage til skole. Når et slikt avsnitt i rammeplanen blir fjernet er det ikke

lenger et krav for universitetene og høyskolene å inkludere dette i praksisen på lærerutdanningen. Det vil innebære at universitetene og høyskolene får større frihet til å strukturere praksisen på den måten de mener passer best for deres utdanningstilbud. Dette fikk vi sett da vi i kapittel 2.6.4 så på praksisplanen til fem tilfeldige universiteter og høyskoler i Norge. Blant de fem vi studerte, var det bare Universitetet i Stavanger som innførte et krav om at fem dager av praksisperioden vil vektlegge overgangen mellom barnehage og skole og at disse kan gjennomføres i barnehage. I deres praksisplan sto det tilsvarende som tidligere i rammeplanen, at en del av praksisen *kan* legges i barnehage. I både den tidligere rammeplanen og praksisplanen til Universitetet i Stavanger, bruker de ordene *bør* og *kan*. Disse ordene indikerer at grunnskolelærerutdanningen ikke er forpliktet til å inkludere praksis i barnehagen, men at de har muligheten til å gjøre det hvis de finner det hensiktsmessig og nødvendig for sitt praksistilbud. For å sikre at alle universitetene inkluderer praksis i barnehage for grunnskolelærerutdanningene, kan det være nødvendig å revidere avsnittet i rammeplanen som omhandler dette og erstatte ordene «bør» eller «kan» med «skal».

Jon reflekterer over behovet for kunnskap om sosialisering og lek, og hvordan disse aspektene er viktig for barnas tilpasning til miljøet i skolen og deres rolle i å forme det. Dette henger sammen med det Greve (2015, s. 51) sier om betydningen av vennskapsforhold blant barn for deres trivsel. Vennskap mellom barn utvikles gradvis over tid gjennom å gjøre noe sammen, som for eksempel å leke. Engdahl (2015, s. 147) fremhever at vennskap spiller en viktig rolle når barn skal begynne på skolen, da overgangene kan vekke en rekke følelser, både positive og negative. Vi kan anta at lærere vil dra nytte av å ha kunnskap og kompetanse i å forstå hvordan lek og vennskap kan påvirke barnets overgang til skolen og etablering av nye relasjoner. Det kan derfor være nyttig at lærere tar hensyn til dette når de tar imot nye elever i 1. klasse.

Videre svarte Sofie og Bernt på det samme spørsmålet:

Sofie: *«Vi hadde bare praksis i skolen. Jeg har ikke hørt at man bruker å ha praksis i barnehage. Skulle ønske jeg visste mer hva ungene gjorde i barnehagen før dem kommer til oss i første klasse, slik at vi vet hva som forventer oss.»*

Bernt: *«Jeg hadde alle mine praksiser på skoler. Der og da tenkte jeg ikke noe over at det kunne vært lurt og hatt praksis i barnehager også, men nå i etter tid når jeg har*

jobbet litt i skolen ser jeg verdien av det. Litt vanskelig å vite hva de gjør i barnehagen.»

På samme måte som Kari og Jons kommentarer, bringer dette opp spørsmål om mangel på bevissthet eller fokus på overgangen fra barnehage til skole i lærerutdanningen. Det Kari og Jon snakket om dreide seg om å forberede barna på overgangen til skolen, mens Sofie og Bernts uttalelser handler mer om hvordan man kan forberede seg på når barna begynner i 1. klasse. Både Sofies og Bernts svar reflekterer en erfaring der praksisperiodene i studiene kun omfattet skolen, uten involvering av barnehagepraksis. Sofie sier at hun kun hadde praksis i skolen og uttrykker en manglende kjennskap til praksis i barnehagen. Jon reflekterer at han ikke tidligere hadde vurdert betydningen av å ha praksis i barnehager, men etter å ha arbeidet en stund i skolen, erkjenner han nå verdien av det. Bernt deler at det er utfordrende å få full forståelse av hva som foregår i barnehagen. Dette kan tolkes som at Bernt, i ettertid, ser verdien av å ha praksis i barnehagen for å utvikle en bedre forståelse av barnehagens praksis og de barna som senere skal begynne på skolen. Dette kan påvirke lærernes forventninger til elevene når de begynner i første klasse. Slik som tidligere nevnt understreker Becher et al. (2019, s. 17-18) betydningen av kontinuitet i barnas læringsmiljø. Involvering av både barnehage og skole i lærerutdanningen kan bidra til å styrke denne kontinuiteten. Sofie reflekterer over viktigheten av å vite hva barna gjør i barnehagen før de starter på skolen. Å ha praksis i både barnehage og skole vil kunne gi lærerstudentene en bedre forståelse for barnas utvikling i barnehagen, lekemønster og læringsbehov, noe som gjør dem mer forberedt på å møte elevenes behov når de begynner i skolen. Det kan være vel så viktig å forberede barna i barnehagen på hva de vil møte i skolen, som det er for lærerne å tilpasse undervisningen til de nye elevene, for å sikre en mer smidig overgang. Å forberede barn til skolestart, kan knyttes til Eik et al. (2011, s. 6) som forteller at barn tilegner seg mye kunnskap og ferdigheter mens de er i barnehagen. De lærer om seg selv, om verden rundt seg og ikke minst språket, som betraktes som menneskets viktigste verktøy.

Videre innenfor dette temaet ønsket vi å få et innblikk i informantenes tanker og refleksjoner rundt overgangen fra barnehage til skole, og hva de tenker norsklærere i begynneropplæringen kan lære av barnehagepedagogikken og ta med seg inn i undervisningen. Vi valgte derfor å stille spørsmålet «Hva tenker du norsklærere i begynneropplæringen kan dra nytte av fra barnehagen og deres pedagogiske praksis?». Informantene svarte følgende på dette:

Bernt: «Da jeg studerte selv og når vi skulle skrive bachelor, var det veldig fokus på lek og variert undervisning. Dette skoleåret startet vi et nytt prosjekt på 1. trinn, der leken skulle ha mye mer plass enn tidligere. Og det tenker jeg er en veldig sentral ting. Når det kommer til opplæring så tenker jeg at alle kan ha lek i undervisningen, trenger ikke så mye opplæring i det. Syns det er vanskelig når de kommer fra barnehagen der de er vant med lek og samhandling til skolen hvor de skal sitte i ro på en stol. Tenker flere skoler burde ha slik at det blir en mykere overgang fra barnehage til skole.»

Kari: «Det meste, det vi gjør i barnehagen bør videreføres til 1.trinn. Mer utveksling mellom barnehage og skole. I skolen bør man kanskje jobbe med basis fagene og de andre fagene på et lettere nivå eller ta det bort.»

Sofie: «Jeg tenker skolen kan lære mer om å ta inn mer lek og fysisk aktivitet inn i undervisningen. Ta tilbake 6års-reformen og la overgangen mellom barnehage og skole bli enklere.»

Tre av informantenes synspunkter peker på viktigheten av å ta med seg det beste fra barnehagens pedagogikk inn i skolen for å skape en mer helhetlig og tilpasset læringsopplevelse for barna. De trekker i hovedsak fram integreringen av mer lek og fysisk aktivitet i undervisningen på skolen. Bernt svarer nokså vagt på det spørsmålet som ble stilt. Samtidig klarer vi å trekke noen refleksjoner ut av det Bernt sier. Informanten reflekterer en observasjon om at overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for barn, spesielt når det gjelder endringen fra en lekbasert tilnærming til en mer strukturert og stillesittende skolehverdag. Han peker videre på at det var en betydelig vektlegging på lek og variert undervisning under studiene, og at de i første trinn på hans skole har gått i gang med et nytt prosjekt som inkluderer mer lek i skolen. Målet med dette prosjektet utdyper Bernt under et annet spørsmål «... vi prøver å se hvordan leken kan være med på å skape en generelt bedre skolehverdag for de yngste elevene, for å unngå at motivasjonen deres drepes i det de trør føttene inn på skolen ...». Dette kan være et godt utgangspunkt for å prøve å bevare den pågangsmoten og motivasjonen barna kommer med fra barnehage og inn med i skolen. Lek er ofte koblet sammen med motivasjon og læring da barna kan ta i bruk sine egne erfaringer og kreativitet i leken. Dette skriver også Lillemyr (2020, s. 29-31) i boken sin *Lek på alvor*, der han forteller at leken utgjør en kilde til både engasjement og motivasjon hos barnet. Den har

en betydelig innflytelse på blant annet barnets læring, da den tilrettelegger for utforskning, kreativitet og oppfinnsomhet i en fantasifull verden.

Kari understreker viktigheter av å vurdere hvilket nivå fagene bør undervises på i skolen. Hennes synspunkt tolker vi som at lærere bør tilpasse undervisningen ved å forenkle fagene og muligens integrere dem på tvers av fagområdet. Kan denne tankegangen være influert av hennes erfaring fra barnehagemiljøet, hvor tverrfaglig tilnærming er vanlig? Det reiser spørsmål om behovet for en mer helhetlig tilnærming til undervisning på skolen, der fagene tilpasses barnas behov og utviklingsnivå, samtidig som det legges til rette for en mer variert og engasjerende læringsopplevelse.

Noe av det Sofie fremhevet var 6-årsreformen og ideen om å gjeninnføre dens prinsipper for å lette overgangen fra barnehage til skole. Vi tolker dette som at første trinnet på hennes skole ikke følger prinsippene fra 6-årsreformen, og at hun ønsker å implementere dem igjen. Det hun sier peker på behovet for en mer helhetlig tilnærming til læring som inkluderer både akademiske og praktiske aktiviteter. Bakgrunnen for 6-årsreformen var, som tidligere nevnt, å gi 6-åringer en mykere overgang fra barnehage til skole, og få en blanding av faglig innhold og lek (Regjeringen, 2022; Bjørnstad et al., 2022, s. 1-2). Skolehverdagen skulle ikke være preget av fullt så mange læringsmål. Den siste delrapporten indikerer at flertall av barn ønsker mer tid til lek på skolen. Lærerne legger vekt på å skape et trygt og godt lærings- og klasse miljø, samt bokstavinnlæring og lek, som de viktigste prioriteringene det første halvåret i første klasse. De uttrykker også ønske om mer tid til frilek. Basert på Sofies uttalelser og det som er observert og sagt tidligere ser vi behovet mer frilek og mer lekbasert tilnærming i undervisningen.

5 Sammenfatninger og refleksjoner

Til å begynne med, hadde vi et ønske om å utforske og skaffe oss kunnskap om lek i norskfagets begynneropplæring og hvordan det ble implementert i undervisningen. Vi hadde erfart at lek ofte ble undervurdert i skolen og på bakgrunn av oss som er fremtidige lærere ønsket vi derfor å gjennomføre dette. Målet med denne mastergradsavhandlingen er å utforske implementeringen og opplevelsen av lek og lekbasert læring som en pedagogisk metode i begynneropplæringen blant barnehagelærere og lærere. Vi ønsket å analysere konkrete tilnærminger som disse lærerne benytter seg av, samtidig som vi ønsket å utforske deres tanker og erfaringer knyttet til lek og læring. Som et resultat av dette ble problemstillingen formulert som følger: «Hva slags tilnærming har barnehagelærere og grunnskolelærere til lek og lekbasert begynneropplæring?». For å adressere denne problemstillingen, ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår informantene begrepet «lek»?
2. Hvilken erfaring har informantene med lekbasert læring i norskfaget?
3. Hva kan norsklærere i skolen dra nytte av når det gjelder barnehagepedagogikken?

Vi har funnet ut at det er forskjell i svarene til barnehagelærerne og grunnskolelærerne. Lek er et komplekst begrep som er utfordrende å definere, og våre funn indikerer at informantene hadde ulike forståelser omkring begrepet lek. Vi la merke til at deres forståelser ble påvirket av deres yrkesbakgrunn. Basert på vårt helhetlige inntrykk av observasjonene og intervjuene fant vi ut at grunnskolelærerne i større grad forbandt begrepet lek i en læringskontekst, mens barnehagelærernes forståelse var mer rettet mot lekens egenverdi.

På linje med Hansen-Turner & Sivertsen (2022), observerte vi også forskjeller i tilnærmingen til lek mellom barnehagelærerne og grunnskolelærerne. Deres funn baserte seg på at grunnskolelærerne hadde større fokus på kompetansemål i undervisningen, mens barnehagelærerne la lekt på måloppnåelse gjennom lek. I motsetning til deres avgrensning med fokus på et spesifikt kompetansemål, har vi sett på informantenes generelle forståelse og tilnærming til lek i norskfaget. Vi har funnet ut at alle informantene ønsker å bruke varierte, praktiske opplegg i sin undervisning som kan innbefatte lek og estetiske tilnærminger. De mente det ligger mye viktig læring i lek, spesielt språklig utvikling, sosial samhandling, og at mange planlegger for opplegg der dette er målet (f.eks. Rammelek). Vi har imidlertid funnet ut at mange av aktivitetene informantene nevner, egentlig ikke kan sies å være lek ut ifra

Skrams (2016, s. 58) definisjon i kapittel 2.6.1. Våre funn baserer seg på at informantene i mindre grad snakker om den helt frie leken, men ofte om lærerstyrt lek. Er det da lek? Grunnskolelærerne beskrev lek som en lærerstyrt og bevegelsesorientert aktivitet, og som ikke er spontan. Eksempler på lekaktiviteter som informantene har nevnt er blant annet å tegne, lese på tavlen, springe fra et klasserom til et annet, og forme bokstavene med ulike ting som kvister og plastelina. Det virker som det er lek for dem fordi det inneholder bevegelse og noe annet enn tradisjonelle aktiviteter som for eksempel lesing og skriving i boken. Dette mener vi er ulike aktiviteter som allerede foregår i tradisjonelle norskfaglige undervisninger. Vi kan stille spørsmål om hvorvidt lekbasert undervisning kan sies å fremme den frie lekens positive sider, som at den er indre motivert og drevet av rein lyst og glede. For at grunnskolelærerne skal kunne gjennomføre lek i undervisningen har vi oppfattet at de mener leken må knyttes opp mot ulike kompetansemål eller bestemte læringsmål. Ut ifra våre funn tror vi dette handler om presset om måloppnåelse. Det virker som at de ikke bare kan leke for å leke. Bakgrunnen for dette kan også være det Øksnes & Sundsdal (2020, s. 61-62) trekker fram om at mange politikere, lærere og foreldre ser på den frie leken som et forstyrrende element i undervisningen, og ikke bidrar til faglig læring. Barnehagen derimot forholder seg kanskje mer til den spontane leken? Vi oppfatter at barnehagelærerne vektlegger den frie leken i større grad enn grunnskolelærerne. De uttrykker at den frie leken er verdifull med tanke på barnas utvikling av de sosiale og språklige ferdighetene.

Generelt sett legger flertallet vekt på en lekbasert tilnærming til læring, og det virker som om frileken har blitt noe nedprioritert, samtidig som barnehagelærerne vektlegger dette i større grad enn grunnskolelærerne. Dette kan ha en sammenheng med vår masteroppgaves formål og muligheten for at informantenes synspunkter kan påvirkes av dette, og derfor i større grad knytter lek til en læringskontekst.

Våre funn er at det er forskjell i utdanningspraksisen mellom barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningen (GLU). BLU inkluderer praksis i både barnehage og skole, men GLU kun inneholder praksis i skolen. Barnehagelærerne understreket viktigheten av deres skolepraksis for å bedre forberede barna i barnehagen til skolen. Grunnskolelærerne derimot påpekte en mangel i deres praksis, da de ikke hadde muligheten til å få erfaring fra barnehagen. Det virker som om barnehagen har en dypere forståelse for overgangen barnehage - skole, som grunnskolelærere ikke har. De uttrykte interesse for å få innsikt i hvordan barnehagelærerne håndterer det pedagogiske arbeidet og se hvilke barn som kommer opp til skolen. Ville det å inkludere barnehagepraksis gå på bekostning av skolepraksisen for

grunnskolelærerne? Kan en kortere periode, for eksempel en uke, med barnehagepraksis gi grunnskolelærerne bedre innsikt i barnehagens pedagogiske praksis? Forsknings- og høyere utdanningsminister Ola Borten Moe (Regjeringen, 2023) begrunnet rammeplanutvalgets fjerning av bestemmelsen om fem dager med overgangspraksis mellom barnehage og skole ved at universitetene og høyskolene skulle få større frihet til å tilpasse etter deres utdanningstilbud. Av de fem universitetene og høyskolene vi undersøkte, tilbyr kun én av dem studentene muligheten til å gjennomføre fem dager med praksis i barnehagen. Ville det vært mer hensiktsmessig for studentene hvis universitetene og høyskolene fastslo en standardisert periode med praksis i barnehage?

Et annet funn omhandlet en grunnskolelærers bekymring angående fraværet av prinsippene fra 6-årsreformen, og hennes ønske om å legge større vekt på å gjøre overgangen barnehage - skole enklere for barna. Basert på våre observasjoner og intervjuer, virker det som om formålet med 6-årsreformen har blitt tilsidesatt, og at kompetansemål og tester har overtatt den myke overgangen som 6-årsreformen fremmet. Ville lærerne ha prioritert prinsippene i 6-årsreformen hvis de også hadde hatt praksis i barnehagen? Kanskje ville dette ha bidratt til å bevare essensen av 6-årsreformen og dens vektlegging av lek på en bedre måte? På grunn av det omfattende presset lærerne i begynneropplæringen opplever med hensyn til å oppfylle kompetansemålene i LK20 og gjennomføre alle testene, kan det være vanskelig for dem å prioritere prinsippene i 6-årsreformen på samme måte. Derfor kan dette være et område som bør adresseres på systemnivå for å gjøre det gjennomførbart.

I motsetning til den tidligere forskningen på feltet som vi har presentert, skiller vår oppgave seg fra de andre ved at vi har undersøkt hva informantene mener norsklærere i begynneropplæringen kan dra nytte av barnehagepedagogikken. Våre funn baserer seg på overgangen barnehage-skole og 6-årsreformens betydning i skolen i dag.

Avslutningsvis kan vi konstatere at pedagogene i begynneropplæringen har ulike forståelser av begrepet lek, og dette kan være formet av deres yrkesbakgrunn. Som det fremgår av våre funn, teorier og tidligere forskning, er vår generelle konklusjon at den lekbaserte tilnærmingen er fremtredende, mens frileken ser ut til å ha blitt noe nedprioritert. Norsklærere i begynneropplæringen kan dra nytte av å integrere mer lek i skolen og vektlegge kontinuitet mellom barnehage og skole for å støtte barnas utvikling og læring på en effektiv måte. Det er viktig å understreke at vår studie kun involverer fire informanter, og derfor kan vi ikke med

sikkerhet påstå at resultatene er generaliserbare. Likevel har studien en viss grad av overførbarhet til kontekster og kan bidra med verdifull innsikt (Skovholt et al., 2021, s. 92).

6 Forslag til videre forskning

Basert på våre drøftinger og funn, er det flere aspekter som vekker interesse og som vi gjerne ville utforsket nærmere. I podkasten «Rekk opp hånda!» i episoden «Begynneropplæring med lek på timeplanen på Fåvang skole» diskuteres det hvordan lærerne i 1. klasse på Fåvang skole har valgt å fjerne pulter og stoler for å gi mer rom til lek. Klasserommet er organisert i ulike stasjoner som fokuserer på lesing- og skriving, tall i en eller annen form, omvendt undervisning, lekende læring og frilek. Dette konseptet virker svært interessant, og vi er nysgjerrige på om det er flere skoler som praktiserer lignende undervisningsmetoder og hvordan dette påvirker barnas læring og motivasjon til skolen. Det ville også vært interessant å undersøke om barn lærer mer effektivt i mindre grupper eller ved bruk av stasjonsbasert læring.

Ved å observere Jon i førskolegruppa fikk vi innsikt i hvordan det er å undervise for barn i små grupper. Det kom tydelig fram at alle barna fikk delta aktivt og som barnehagelærer klarte Jon å engasjere dem alle. Med en gruppe på ikke mer enn ni barn, hadde hver enkel mulighet til å være aktivt involvert i læringsaktiviteten. På bakgrunn av denne observasjonen og i likhet med eksemplet om Fåvang skole ville det vært interessant å få undersøkt om barna tilegner seg mer kunnskap i mindre grupper.

I vår studie fokuserte vi på lærerens rolle gjennom observasjoner og intervjuer. Dette tillot oss imidlertid ikke å innhente barnas perspektiv, noe som kunne vært verdifullt når det gjelder å forstå lekens rolle i norskfaget. Gjennom vår forskning kan vi kun beskrive hvordan barn responderer på lekbaserte aktiviteter i norskundervisningen, slik vi har observert det. Å inkludere barn i forskningen og høre deres meninger kunne bidratt til å gi et mer helhetlig bilde av betydningen av lek i norskundervisningen i begynneropplæringen.

I lys av funnene om utdanningenes praksis, kunne det vært interessant å utforske om det ville være hensiktsmessig for grunnskolelærerstudenter å ha praksis i barnehagen for å bedre forstå overgangen barnehage-skole.

Referanseliste

Alver, B. & Skre, I. B. (2024, 21. Mars). Lek (aktivitet). Store norske leksikon.

https://snl.no/lek_-_aktivitet

Angrosine, M. V. & Pérez, K. A. M. (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 673-702) (2.utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Aske, J. (2023). Leik i begynnaropplæringa – korleis ta vare på stjerneblikket?. I M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 73-87). Fagbokforlaget.

Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaper glede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-277). Universitetsforlaget.

Bakke, T. E. & Kleppe, T. (2023). *Lekende læring i begynneropplæringen: Analyse av tre læreres erfaringer* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>

Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-24). Universitetsforlaget.

Becher, A. A & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-91). Universitetsforlaget.

Bjerke, C. B., Jansson, B. J. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I B. J. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 13-29). Universitetsforlaget.

Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S., (2022). Evaluering av seksårsreformen - delrapport 1: Hva har skjedd i norske førsteklasse rom mellom 2001 og 2021?. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/>

Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). Evaluering av seksårsreformen – delrapport 2: Et blikk inn i førsteklasse rommet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2023/et-blikk-inn-i-forsteklasserommet/>

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–46). Universitetsforlaget.

Breive, S., Eik, L. T., Sanne, L. & Skalstad, I. (2022). Rom for lek?: Om å skape et fleksibelt fysisk miljø inne og ute på skolen. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 195-231). Fagbokforlaget.

Broström, S. (2003). *Farvel børnehavn - hei skole: Undersøgelser og overvejelser*. Århus: Systime.

Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerstudentene*. Abstrakt forlag.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Dreyer.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. Natur & Kultur.

Eik, L. T. (2022). Hva er lek?: Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-34). Fagbokforlaget.

Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Engdahl, I. (2015). Att stödja barns vänskapsbyggande. I M. Øksnes & A. Greve (red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s. 134-159). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flint, T. K. (2020). Responsive play: Creating transformative classroom spaces through play as a reader response. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20 (2), 385–410. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798418763991>

Forskningsportalen UiT. (2023). *Sikker lagring, innsamling og bearbeiding*. UiT Norges arktiske universitet. https://uit.no/forskning/forskningsdata/art?p_document_id=729150&fbclid=IwAR2ALdPdBO7fe1rWwoKK6CGRukv_iTByTIK6IXKfNRIQx4kH0YOBXPF0AIY

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s. 41-60). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hansen-Turner, F. & Sivertsen, M. M. B. (2022). *Lek i norskfagets begynneropplæring* [Masteroppgave]. Nord universitet.

Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag A/S

Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm.

Hasle, A. F. (2021). *Lek- og lekende tilnærming i norskfagets begynneropplæring* [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitetet.

Hogsnes, H. D. (2022). LEK I SKOLEHVERDAGEN: Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37-60). Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-24. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.625>

Hunter, T. & Walsh, G. (2014). From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1), (s. 19-36). DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>

Høigård, A. (2015). Frå barnehage til skole. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. Utg., S. 15-37). Universitetsforlaget.

Høigård, A. (2006). *Barns utvikling: Muntlig og skriftlig* (2. Utg.). Universitetsforlaget.

Høigård, A. (2013). *Barns utvikling: Muntlig og skriftlig* (3. Utg.). Universitetsforlaget.

Håkensen, S. T. S. & Talgø, K. H. (2023). Evaluering av seksårsreformen: *Barna ønsker seg mer lek i klasserommet*. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/evaluering-seksarsreformen-barn-onsker-mer-lek>

Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann – studentaktive, tverrfaglege og leikande læringsformer i lærerutdanninga. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143-155). Universitetsforlaget.

Jensen, M. & Osnes, H. (2009). *Kroppen i lek og læring: sirkus i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2015) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm AS.

Karsrud, F. T. (2023). Pappesker, romskip og levende mus-pedagogikk: Undervisningsformer for en lekende tilnærming. I M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 109-128). Fagbokforlaget.

Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis: Sanser, væren og læring* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk.

Kragh-Müller, G. & Einarsdóttir, J. (2010). Børneperspektiver på gode læringsmiljøer. I G. Kragh-Müller, F. Ø. Andersen & L. V. Hvitved (red.), *Gode læringsmiljøer for barn*. København: Hans Reitzels forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/530/2023/03/3.-GLU-1-7-17-april-2023.pdf>

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*. Kunnskapssenter for utdanning.

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s. 177-206). Fagbokforlaget.

Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Mygind, E., Bølling, M. & Barfod, K. S. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2018.1513544>

Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education* 26 (1), (s. 42-55). DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>

Olofsson, B. K. (1987). *Lek for livet*. HLS forlag.

Postholm & Jacobsen (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen. (2022). *Mer fag for førsteklassingene, men fortsatt mye lek*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/evaluering-av-seksarsreformen/id2950959/>

Regjeringen. (2023, 04.07). *Mer faglig frihet og mindre detaljstyring – regjeringen endrer kravene til lærerutdanningene*. Hentet 7. april 2024 fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-faglig-frihet-og-mindre-detaljstyring-regjeringen-endrer-kravene-til-larerutdanningene/id2989269/>

Rygg, R. F. (2023). Funksjonell bokstavekunnskap og tekstkompetanse gjennom lek. I M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 93-107). Fagbokforlaget.

Samuelsson, I. P. & Björklund, C. (2022). The relation of play and learning empirically studied and conceptualized. *International Journal of Early Years Education* 31 (1), (s. 309-323). DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>

Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic studies in education* 42 (4), (s. 361-357). DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>

Selås, M. & T. H. Skattør (2023). Leik, danning og litterasitet. I M. Selås & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 53-68). Fagbokforlaget.

Sivesind, K. & Burner, T. (2024, 14. Mars). Kunnskapsløftet. Store norske leksikon.

<https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>

Skrivesenteret. (2022, 17. oktober). *Bamsesykehus*. NTNU Skrivesenteret.

<https://skrivesenteret.no/ressurs/bamsesykehus/>

Skram, D. (2016). *Barns utvikling leik og læring: Pedagogisk arbeid i barnehage og skole* (3.utg.). Det Norske Samlaget.

Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 65-81).8 Fagbokforlaget.

Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologiske facetter*. Systime Academic.

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet – et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. Praxis forlag.

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive og leseutviklinga. I B. J. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.

Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I B. J. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 71-96). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Utdanningsforbundet. (2018). *6-åringer og lek i skolen*.

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport_forsteklassinger_juni_2018-002.pdf

Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 55-83). Caspar forlag.

Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13. <http://doi.org/10.1177/0031721715583955>

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Observasjonsskjema

Hva observeres	Notater
Bruker læreren lek i undervisningen? Hvilken form for lek?	
Er det en hensikt med leken?	
Er læreren deltakende i leken?	
Hvilken type aktivitet er det?	
Må dette rigges til eller har læreren materialet tilgjengelig?	
Kan de minoritetsspråklige være med det?	

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lekens betydning i norskfaget i begynneropplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvor mye lek blir tatt i bruk i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvor mye lek blir tatt i bruk i klasserommene i begynneropplæringen i norsk. Vi skal intervjuere lærere og barnehagelærere ang. deres tanker og erfaringer rundt bruk av lek i undervisningen. Dette er en masteroppgave der problemstillingen til oppgaven er: *«Hvordan kan bruken av lek bidra til læring i norskfaget i begynneropplæringa?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å spørre fire personer, to barnehagelærere og to lærere. På bakgrunn av din erfaring med arbeid med barn har vi valgt å spørre deg om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om lekens betydning i norskfaget i begynneropplæringa. Deres erfaringer og tanker rundt dette temaet. Dine svar fra intervjuet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene vil være UiT – Norges Arktiske Universitet og Ingvild R. Ittelin og Julie S. Wille. Navn og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Vi lagrer datamaterialet innelåst. Dine personopplysninger vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges Arktiske Universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

UiT – Norges Arktiske Universitet ved prosjektansvarlig Carola Kleemann, e-post:

carola.b.kleemann@uit.no

Studenter: Ingvild R. Ittelin, e-post: Ingvildittelin@hotmail.com og Julie S. Wille, e-post: Juliesolwil@hotmail.com

Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk, e-post: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Carola Kleemann

Ingvild R. Ittelin og Julie S. Wille

(veileder)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lekens betydning i norskfaget i begynneropplæringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Semistrukturert Intervjuguide

Informasjon:

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen. Vi setter stor pris på at vi får bruke av tiden din til å få innsikt i temaet vårt. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet. Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 1 time. Det er ikke satt av tid til pause.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning

Vi er to studenter ved UiT- Norges Arktiske Universitet, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til vår masteroppgave i norsk. Temaet er lekens betydning i begynneropplæringen i norskfaget.

Introduksjon:

1. Kan du fortelle meg litt om din erfaring som lærer/barnehagelærer i begynneropplæringen/førskolegruppen?
2. Hvordan har din tilnærming til undervisning utviklet seg over tid?

Lek og lekbasert undervisning i norskfaget:

1. Hvordan forstår du begrepet «lek»?
2. Hva er din oppfatning av lek og læring i norsk?
3. Hvordan mener du lek kan fremme språkopplæring og lese- og skriveferdigheter?
4. Det finnes mange ulike typer lek, vi har blant annet frilek, lærerstyrt lek og veiledet lek. Har du noen erfaring med disse typer lek?

5. Kan du beskrive ulike typer lekaktiviteter eller metoder du har brukt i undervisningen for å fremme læring?
6. Hvordan har barna reagert på lekebaserte tilnæringer i undervisningen?
7. Har du merket deg noen spesifikke fordeler eller utfordringer knyttet til bruk av lek i begynneropplæringen?
8. Krever lekbasert undervisning spesielle ressurser, materiell eller opplæring for å kunne gjennomføres?
9. Hvordan tilpasser du lekbasert undervisning for å møte behovene til barna med ulike morsmål, evner og læringsstiler?
10. Har du noen tanker om hvordan lek kan bidra til sosial kompetanse og inkludering?
11. Hva ser du som de største utfordringene knyttet til bruk av lek i begynneropplæringen?
12. Ser du potensial for ytterligere forskning eller utvikling av lekbaserte undervisningsmetoder i begynneropplæringen?
13. Hvordan var opplegget for praksisperiodene under studiene dine? Hadde du praksis både i barnehage og skole, eller kun en av delene? Hva er din refleksjon og tanker om dette?
14. Hva tenker du norsklærere i begynneropplæringen kan dra nytte av fra barnehagen og deres pedagogiske praksis?

Avsluttende spørsmål:

1. Har du noen tilleggskommentarer eller råd knyttet til lekens betydning i norskfaget i begynneropplæringen?

Takk for at du har stilt opp og delt av dine erfaringer. Det betyr mye for oss.

Ha en fortsatt fin dag!

Vedlegg 4



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
249289

Vurderingstype
Automatisk

Dato
02.05.2024

Tittel

Mastergradsoppgave – Lekens betydning i norskfaget i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Carola Kleemann

Student

Ingvild Rushfeldt Ittelin

Prosjektperiode

01.12.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. c) niktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

