

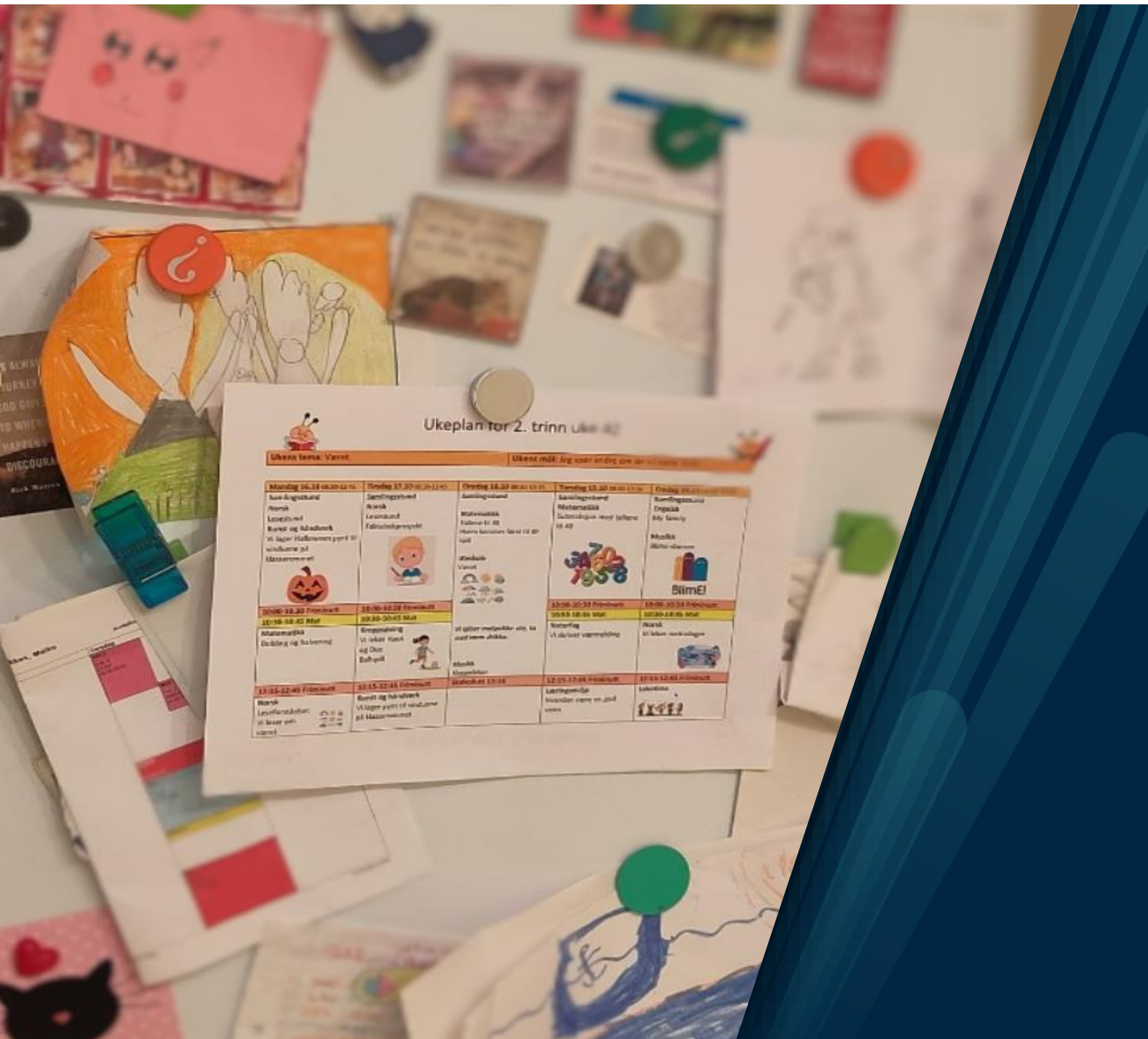
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lek, kreativitet og uteskole i begynneropplæringen

En kvalitativ studie om hvordan arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole kommer til syne på et utvalg ukeplaner til 2.trinn

Maïke Fokkes og Hanne Sandør

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning for 1.- 7.trinn, LER-3908-1, mai 2024



Sammendrag

Denne studien undersøker tre arbeidsmetoder innfor begynneropplæring, lek, kreativitet og uteskole, på et utvalg ukeplaner fra 2.trinn. Vi ønsket å se hvordan disse arbeidsmetodene kommer til uttrykk på ukeplanene helhetlig, og som en del av norskfaget, da vi mener at arbeidsmetodene er gode grunnpillarer i begynneropplæring da de ivaretar hele barnet, og verdsetter deres erfaringer og lekende natur. Problemstillingen for studien er: *Hvordan kommer arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole fram i et utvalg ukeplaner for 2.trinn?* Forsknings spørsmålene er som følger:

- 1) Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene?
- 2) Hvordan viser ukeplanene at elevene får delta kreativt i sin skolehverdag?
- 3) Hvordan kommer arbeidsmetoden uteskole til uttrykk på ukeplanene?
- 4) Hvordan kommer arbeidsmetodene i de valgte ukeplanene til syne som en del av norskfaget i begynneropplæringen?

Analysen omfatter 12 ukeplaner som er samlet inn fra tre ulike skolars 2.trinn over en fireukersperiode. Basert på innholdsanalyse undersøkes ukeplanene gjennom fem analyseprosesser som har tatt for seg de tre arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole og hvordan de framkommer på ukeplanen, med særlig fokus på norskfaget. Metodene i studien inkluderer metode for datautvalg, innsamling og analysemetode. Vi har brukt et strategisk, ikke-sannsynlighets utvalg og innhenting av ukeplaner fra skolenes hjemmesider, analysemetodene er summative og teoridrevet innholdsanalyse.

Analysene viste at de tre ulike skolene i ulik grad uttrykte arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole på ukeplanene, og i ulike sammenhenger. De ulike skolenes ukeplaner hadde ulike styrker, og utfra ukeplanenes utforming virker det som at lærerne/skolene har ulike fokusområder. I første omgang forekom det betydelig mer lek på en av skolene. Vi gjennomførte derfor en teoridrevet analyse der vi fant flere tilfeller av lek og lekpregede aktiviteter ved alle tre skoler. De teoridrevne analysene fikk oss til å stille spørsmål om det vi klassifiserte som lekpregede aktiviteter vil oppleves som det samme av elevene som deltar. Med ulike blikk og ulike syn kan ting bli tolket ulikt. Selv om noe kan klassifiseres som lek utfra ukeplanens framstilling eller annen teori, betyr det ikke at leseren av ukeplanen eller de som utfører aktiviteten vil si at det er lek.

Resultatet i denne studien viser at det er viktig at skolen/læreren er bevisst hva og hvordan innholdet er utformet og formidlet på ukeplanen og om det er i tråd med dens formål, budskap og mottaker. Både i form av ukeplanens modaliteter og tekstmengde, men også dens hensikt.

Ukeplaner er et dokument som blir hyppig brukt i skolen og det er derfor viktig å forstå hvordan utformingen har innvirkning på praksis og mottakeren av ukeplanen. Det finnes begrenset forskning på selve ukeplanen, men ukeplaner har vært med som datamateriale i ulike studier. Vi ønsker at denne studien skal være med på å bidra til at flere ledere, lærere, pedagoger og assistenter i skolen skal tenker over sitt bruk og andres bruk av ukeplanen som dokument i skolen.

Nøkkelord: begynneropplæring, ukeplaner, norsk, holistisk læringssyn, lek, kreativitet og uteskole.

Forord

En overlevelsesguide til masterløpet for de kommende studentene som kanskje pløyer gjennom referanselisten vår i håp om å finne fagfellevurderte forskningsartikler:

- Skriv masteren sammen med noen tåler tullet ditt, da blir mastertilværelsen litt lysere.
- Gå tur, GÅ tur, GÅ TUR! Ta dere en gåtur for å få frisk luft, slippe ut frustrasjoner, tull og tøyse og for å planlegge hvilke kunstverk dere skal stjele med dere.
- Ta ett kappløp eller to i gangene, for det er alltid gøy!
- Kaffe og bakverk fra Mix eller kaffebaren varmer en sliten sjel
- Når sammenbruddene blir regelmessige og over ting som ikke gir mening er masteren snart ferdig. Hold ut!

Til våre vanlige lesere:

Vi vil si takk til alle lærerne som stoppet opp og pratet med oss i gangene, vi kommer til å savne dere. Vi vil også takke veilederne, uten dere hadde dette ikke gått like bra.

Maike vil si:

Roser er røde, fioler er blå, Maike er blitt lærer nå! 

Hanne vil si:

Takk til mine venner og familie som har støttet meg gjennom masterløpet: med heiarop, uforventede meldinger, klemmer, middager, påminnelser om å legge meg å sove/dusje/spise og spørsmål om masteren, meg, jobbtilbud og om jeg skal på UiT I MORGEN OGSÅ?! Veien ble mye bedre med alle dere langs den. Takk til Emil, Mamma, Pappa og Andrea, som alle har hjulpet meg på hver sin måte. Oppgaven dedikeres til min Far Leif, som gjerne skulle vært her litt lengre.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
1 Innledning	2
1.1 Bakgrunn for studien	2
1.2 Styringsdokumenter – Lærenes grunnfeste	4
1.3 Tidligere forskning på ukeplaner	7
1.4 Problemstilling	9
1.5 Oppbygging	10
2 Teori	11
2.1 Sosiokulturell læringsteori	11
2.2 Et holistisk læringssyn	14
2.3 Hva er begynneropplæring?	16
2.4 Lek	18
2.5 Kreativitet	24
2.6 Uteskole	27
2.7 Oppsummert	29
3 Forskningsdesign	31
3.1 Den formidlede meningen	32
3.2 Utvalg og datainnsamling	34
3.3 Innholdsanalyse	38
3.4 Vurdering av studiens kvalitet	40
3.4.1 Forskningsetiske vurderinger	43
3.4.2 Vår forståelseshorisont	44
4 Funn og drøfting	47
4.1 Skolenes særegne preg på ukeplanen	47
4.1.1 Blå skole	48
4.1.2 Grønn skole	48

4.1.3	Oransje skole	49
4.2	Arbeidsmetodene	50
4.3	Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene?	50
4.3.1	Eksplisitte tilfeller av lek.....	51
4.3.2	Gjennomgang av teoridrevet analyse	53
4.3.3	Forekomst av Lillemyrs lekkategorier	55
4.3.4	Broströms forståelse av lek	58
4.3.5	Sansemotorisk lek	58
4.3.6	Rollelek	63
4.3.7	Regellek.....	65
4.3.8	Bevegelseslek	67
4.3.9	Konstruksjonslek.....	68
4.3.10	Oppsummering av det første forskningsspørsmålet.....	70
4.4	Hvordan viser ukeplanene at elevene får delta kreativt i sin skolehverdag?.....	71
4.4.1	Hvordan kommer kreativitet fram i norskfaget.....	80
4.5	Hvordan kommer arbeidsmetoden uteskole til uttrykk på ukeplanene?.....	83
4.5.1	Uteskole i norskfaget.....	89
4.6	Implikasjoner for forskning	91
5	Avslutningsvis.....	93
6	Bibliografi	96
	Vedlegg og tabeller	102
	Infoskriv: Informasjon om forskningsprosjektet.....	102
	Teoridrevet analyse av lek – leseanvisning for tabell	106
	Teoridrevet analyse av lek - tabell uke 41.....	107
	Teoridrevet analyse av lek - tabell uke 42.....	108
	Teoridrevet analyse av lek - tabell uke 43.....	109

Tabelliste

Tabell 1 Olafsson og Gulliksen (2018, s. 251-254), kreativitetsnivåene i begynneropplæringen.	26
Tabell 2 Oversikt over ukenumrene på de valgte ukeplanene til hver skole.....	37
Tabell 3 De fem prosessene i analysen av ukeplanen.	39
Tabell 4 Eksplisitte tilfeller av lek og spill på ukeplanen.	52
Tabell 5 Forekomster av Lillemyrs lekkategorier i uke 44/45.	57
Tabell 6 Registrerte tilfeller av kreativitet på Grønn skole.	73
Tabell 7 Registrerte tilfeller av kreativitet på Blå skole.....	76
Tabell 8 Registrerte tilfeller av kreativitet på Oransje skole.....	78
Tabell 9 Totalt antall registrerte tilfeller av kreativitet i norsk faget.	80
Tabell 10 Registrerte tilfeller av uteskole på alle tre skolene.	84
Tabell 11 Tabell over hvordan skole har forholdt seg til de fire kriteriene av Unhjem Frenning (2019, s.173).....	88

Figurliste

Figur 1 Vygotskys modell av den proksimale utviklingssonen -----	12
Figur 2 Vingdals (2018, s.36) modell av faktorene innenfor et holistisk læringssyn. -----	15
Figur 3 Skalaen fra fri lek til lærerstyrt lek. -----	19
Figur 4 Broström fire dimensjoner for lek. -----	21
Figur 5 Modell av Jagtøien definsjon av sansemotorikk. -----	23
Figur 6 Sammenhengen i forskningsprosessen. Illustrert av Jacobsen.-----	32
Figur 7 Hermeneutikken. Illustrasjon av forholdet mellom tekstens budskap, mediet det formidles på og mottakerens oppfatning. -----	33
Figur 8 Den hermeneutiske spiralen. -----	38
Figur 9 Søylediagram, Forekomst av Lillemyrs lekkategorier. -----	55
Figur 10 Modell av Broströms dimensjoner. -----	58

Bildeutsnitt fra ukeplanen

1 Torsdag uke 41 Blå skole.	48
2 Torsdag uke 41 Grønn skole.	48
3 Baksiden av ukeplanen til Grønn skole uke 41.	49
4 Torsdag uke 41 Oransje ukeplan.....	49

5 Stasjonsarbeid.....	53
6 Vi skriver dikt.....	53
7 Ballaktiviteter i gymsalen.....	53
8 Mitt valg	54
9 Tilfelle av kroppsøving.. ..	56
10 Lesekvart Blå skole.	60
11 Lesekvart Grønn skole.	61
12 Koselese.	61
13 Lesestund med lesevenn.....	62
14 Stavskrift.	62
15 Leke i vennegruppene	64
16 Kroppsøving.	65
17 Språkleker.....	66
18 Språklek, "Finn lyden".	66
19 Samarbeidsøvelser.....	68
20 Vi lager værmelding.....	69
21 Skrivning.	69
22 Mitt valg.	69
23 Fargelegging i stasjonsarbeid.	74
24 Dobling og halvering.....	74
25 Arbeidstre.	75
26 Aldersblanding med 1.klasse.....	75
27 Tallene til 40.....	76
28 DKS forestilling.	77
29 BlimE dansen på Blå skole.....	79
30 BlimE- dansen på Oransje skole.. ..	79
31 Vi danser Halloween-danser.	79
32 Skriveoppgave til utviklingssamtalen.	81
33 Vi skriver dikt.....	81
34 Stavskrift.	82
35 Språkleker Blå skole.....	82
36 Språklek Oransje skole.....	82
37 Uteskole Oransje skole.....	84
38 Uteskole Blå skole.....	84

39 Uteskole på Blå skole.....	84
40 Uteskole Oransje skole.....	85
41 Uteskole Blå skole.....	86
42 Uteskole Grønn skole.....	87
43 Info om uteskole på Grønn skole.....	87
44 Forarbeid til uteskole på Oransje skole.....	88

1 Innledning

I denne masteroppgaven skal vi undersøke arbeidsmetoder knyttet til begynneropplæringen som den er framstilt på ukeplanen til et strategisk utvalg av ukeplaner for 2. klasse fra tre ulike skoler, over en fireukersperiode. Ukeplanene er analysert ved hjelp av en rekke innholdsanalyser. Denne studien tar for seg begreper som lek, kreativitet, uteskole, norsk og begynneropplæring. For å forstå hvorfor vi har valgt denne tilnærmingen, med dette utvalget og disse begrepene, må vi dokumentere bakgrunnen for forskningen vår. Rekkefølgen i dette kapittelet blir slik: bakgrunn for studien, videre til styringsdokumenter, tidligere forskning på ukeplaner, problemsstilling og til slutt oppbygging av studien.

1.1 Bakgrunn for studien

En undersøkelse fra 2006 om tidlig læring, har identifisert to tilnærminger til utdanning for unge barn (Broström, 2017, s.3-4; Engel et al., 2015). Den sosialpedagogiske retningen som brukes i Norden og deler av Europa, og en akademisk rettet tilnærming. Innenfor den sosialpedagogiske retningen står barnet i sentrum, sammen med et holistiske (helhetlig) læringssyn. Innenfor denne retningen står omsorg, lek, relasjoner, aktivitet og utvikling sentralt og barn ses på som aktører i egen læring. I undersøkelsen som Broström (2017) og Engel et al. (2015) viste det seg at alle de nordiske landene som bruker denne tilnærmingen til begynneropplæring scorer ganske lavt på PISA undersøkelsen, som tester ferdigheter innenfor lesing, matematikk og naturfag, utenom Finland (Broström, 2017, s.4). I 2006 endret Norge sin praksis til å bli mer akademisk rettet da Norge fikk inn læreplanen om kunnskapsløftet (LK06). Den førte til at leken og varierende arbeidsmetoder ble borte fra skolens praksis. I nyere tid med fagfornyelsen i 2020 har Norge søkt tilbake til å en praksis der barnet står i sentrum.

Den manglende plassen til lek og varierte arbeidsmetoder i skolen har skapt både nasjonal og internasjonal debatt, samt bekymringer (Lillejord et al., 2018; Alcock, 2013; Hyvonen, 2011). Da seksårsreformen kom i 1997 (Hølland, 2021, s. 2) var intensjonen at aktivitetene og undervisningen skulle tilrettelegges barna, og at leken skulle videreføres inn i skolen (Thoresen & Aukland, 2020, s.24). Denne læreplanen (L97) fikk derimot kort levetid da det store Pisa-sjokket kom på 2000-tallet og gjorde innvirkning på skolepolitikken. Resultatet var at leken ble borte og den norske skolen fikk læreplanen LK06 som hadde fokus på kunnskap, ferdigheter, fag og på internasjonale og nasjonale prøver (Becher et al., 2019; Thoresen &

Aukland 2020). Dette gjør oss nysgjerrig på hvordan skolepraksisen er i dagens skole med tanke på arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole.

I 2018 ble det gjennomført en kartleggingsundersøkelse av Kunnskapscenter (KSU) for utdanning på vegne av Kunnskapsdepartementet (Lillejord et al., 2018, s. 4). De ble bedt om å kartlegge forskning knyttet til de yngste barna i skolen som omhandlet arbeidsmåter, lekens betydning og læringsmiljøer som skal fremme god læring. Politikerne ønsket å bruke denne undersøkelsen da de utarbeidet den nye læreplanen som kom i 2020 (LK20). Komiteen understreker viktigheten av at opplegget i skolen er basert på kunnskap om hvordan de yngste barna lærer, og at skolen vet hvilke erfaringer barna kommer med (Lillejord et al., 2018, s. 4-5). Eva Michalsen og Kirsten Palm som er skoleforskere, mener at mye av skolens virksomhet ikke tar utgangspunkt i de minste elevene og tar lite hensyn til barnas behov for bevegelse og variasjon (Ridar & Ertesvåg, 2018, sitert i Thoresen & Aukland, 2020, s 27). Siden det nå er fire år siden den nye reformen kom, ønsker vi å undersøke hvilke arbeidsmetoder som kommer til uttrykk i begynneropplæring.

Begynneropplæring er et begrep som er vist til i viktige styringsdokumenter for læreinstusjoner og er en del av skolens praksis. «På tross av den sentrale rollen begynneropplæring har fått de senere årene, både i politiske dokumenter og i forskningslitteraturen, er begynneropplæring i liten grad definert og avklart, både som begrep (forestilling/idé) og som fenomen (praksis)» (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 2). Siden det etter vårt inntrykk, og i samsvar med Hoff-Jenssen, er en lite tydelig definert en felles forståelse av hva begynneropplæring er og hva den skal inneholde, tenkte vi å undersøke hvilken forskning som finnes om begynneropplæring.

Etter å ha orientert oss innenfor nyere forskning om begynneropplæring og funnet ut hva begynneropplæring består av, fordypet vi oss i skolens planleggingsdokumenter for å se hvilke metoder som tas i bruk i begynneropplæringen. Vi forstår begynneropplæringen slik som Palm et al. (2018) gjør: “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn”, men også de samfunnsmessige og politiske sammenhengene som skolen og barna er en del av (s. 13). Dette gjør at vi ser begynneropplæring som noe som ligger til grunn i alt av læring som skjer på småtrinnet. Selv om vi er enige med Palm et al. (2018) så tar vårt strategiske utvalg hensyn til at vi har erfart at flere oppfatter begynneropplæring som noe som skjer i første og

andre klasse. Derfor har vi valgt å ta for oss ukeplaner på 2.trinn, se 3.2 for utdypende begrunnelse.

1.2 Styringsdokumenter – Lærenes grunnfeste

Vi har valgt tre arbeidsmetoder innenfor begynneropplæringen: lek, kreativitet og uteskole. Vi mener disse arbeidsmetodene er viktige å ha i begynneropplæringen, da de imøtekommer barnets behov, trivsel og utvikling. Disse arbeidsmetodene er ofte noe barna synes er betydningsfulle og er kjent med fra barnehagen. Vi skal redegjøre for hva læreplanen (LK20) sier om lek, kreativitet og uteskole, og hvorfor læreplanen sier det er viktig. Deretter vil vi kort redegjøre for læreplanen i norsk og hva faget består av slik at vi kan forstå norskfagets innhold og rammefaktorer. Vi vil også redegjøre for hvorfor disse arbeidsmetodene er viktig ut ifra forskning i kapittel 2.

Læreplanen er noe alle skoler er lovpålagt å følge og er et styringsdokument som sier noe om faginnholdet skolen skal følge. Det er derfor viktig å redegjøre for hva den inneholder. Den inneholder en overordnet del, tildeling og læreplan i fag. Læreplanen skal gi retningslinjer for hva undervisningen skal inneholde, men lærerne har metodefrihet til å velge de metodene som passer. I Norge er tradisjonen at myndighetene bestemmer det meste av faginnholdet i skolen, mens lærerne har frihet til å bestemme metodene selv (metodefrihet) (Imsen, 2021, s. 83). Likevel inneholder læreplanen også anvisninger om hvordan undervisningen kan legges til rette (Imsen, 2021, s. 299).

I LK20s overordnede del står det i delkapittel 1.4, skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette kapitlet legger grunnlaget for vår argumentasjon for lek og kreativitet som del av begynneropplæringen. Læreplanen slår fast viktigheten av å leke, spesielt det å inkludere lek i undervisningen i begynneropplæringen. Den sier: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lekmuligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Leken er altså viktig både for barnas trivsel og utvikling. Læreplanen fastslår at lek gir mulighet for å bedrive meningsfylt læring. Dette vil vi senere utdype i teorikapitlet om lek.

For kreativitet og skaperglede argumenteres det: «i et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Samfunnet trenger skapende, utforskende og kreative mennesker, folk som tenker nytt, entreprenører og innovatører. Samfunnet trenger innovasjon,

men verdigrunnet til LK20 tar høyde for barnas natur. Den sier: «Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Delkapitlet legger også til rette for hvordan barna skal få mulighet til å utvikle engasjement og utforskertrang, de fastslår: «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Vi vil også si at skaperglede, engasjement og utforskertrang legger opp til at elevene får gjøre praktiske aktiviteter, men også at de får erfare og oppleve ulike kulturelle og estetiske uttrykk. Læreplanen slår fast at: «Elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette kan gjøres via å dra på forestillinger, konserter og lignende.

I LK20s delkapittel 1.5, respekt for naturen og miljøbevissthet legger vi grunnlaget for vår argumentasjon for uteskole som arbeidsform. Opplæringens verdigrunnlag fastslår at: «Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Elevene skal oppleve naturen ofte nok til at de selv kan se nytten, gleden, helse og læringen som naturen er kilde til, samt respekten naturen fortjener. Det vil tilsi at elevene jevnlig tas med i naturen gjennom utdanningsløpet. Respekt for naturen og miljøbevissthet kan kombineres med flere fag, noen av dem er: naturfag, samfunnsfag og norsk.

Nå skal vi fortsette videre i læreplanen og studere det som skrives om norskfaget, hvilke utdrag fra læreplanen som er knyttet til hvilke arbeidsmetoder (lek, kreativitet og uteskole) vil komme fram i drøftingsdelen av studien. I læreplanen for norsk (NOR01-06) under fagets relevans og sentrale verdier står det: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget norsk er et viktig fag for danning av barnet og identitetsutvikling. I fagbeskrivelsen står det at: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette betyr at lærerne må legge til rette for at barna kan uttrykke seg skapende, som støtter seg til den overordnede delen om skaperglede, engasjement og utforskertrang sier. Vi mener at å arbeide kreativt er en givende arbeidsmetode. Videre i studien vil vi referere til å bruke kreativitet som en arbeidsmetode.

Norskfaget skal ikke bare legge til rette for spesifikke opplevelser, men har også et særlig ansvar for at elevene skal mestre flere viktige ferdigheter. Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene muntlighet, skriving og lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Begynneropplæringen har et særlig fokus på å tilnærme seg de grunnleggende ferdighetene, og derfor vil norskfaget ha stor betydning i begynneropplæringen. Begynneropplæring er et vagt begrep og skal utdypes i 2.3. I begynneropplæringen vil muntlige ferdigheter bli utviklet gjennom samhandlingen mellom lek og faglige aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Her vil vi fremheve at i begynneropplæringen utvikles muntlige ferdigheter gjennom lek og det er derfor viktig å inkludere i opplæringen. Utvikling av skriving og lesing vil i begynneropplæringen bestå av grunnleggende skriveopplæring og grunnleggende leseopplæring, som kommer til syne i et mylder av ulike språklige aktiviteter. Disse språklige aktiviteter kan være i form av lek, kreativitet og uteskole.

Læreplanen sier også noe spesifikt om hva barna skal ha oppnådd etter 2.trinn og hvordan de skal utvikle og oppnå denne kompetansen. Dette er spesielt viktig å se nærmere på, da studien vår omhandler å analysere et bestemt utvalg av ukeplaner til 2.trinn. Læreplanen sier: «Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Dette legger føringer for at læreren legger opp til lek i norsk undervisningen. LK20 konstaterer flere føringer til hvordan man skal jobbe med norskfaget i skolen. Den angir at:

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine. Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6)

Dette sitatet legger til rette for alle arbeidsmetodene som vi mener er viktige grunnpilarer i begynneropplæringen og burde derfor bli inkorporert i undervisningspraksisen. Det er ingen hinder å gjøre dette som en del av uteskole.

1.3 Tidligere forskning på ukeplaner

I vår søken etter tidligere forskning på ukeplaner, teori om lek, kreativitet og uteskole brukte vi flere søkemotorer og ulike taktikker for å innhente informasjon. Dette vil vi kort redegjøre for her. Vi har utnyttet søkemotorene Google Scholar og Oria da vi søkte etter informasjon, ofte har vi gjort søket i begge motorene. Vi har tatt i bruk verktøy som anførselstegn da vi søkte etter forskning som inneholdt begrepene: «ukeplan» begynneropplæring og «arbeidsplan» begynneropplæring. For å få fram resultater som inneholdt nøyaktig det vi søkte etter, og for å sikre at begrepet begynneropplæring ikke overskygget de resultatene som inneholdt ukeplaner eller arbeidsplaner. Vi har tatt i bruk databaser, spesielt Idunn.no, har vært svært hjelpsom. Vi har også etter beste evne prøvd å føre en oversikt over søkene våre i et Excel-regneark ved hjelp av nyttige kategorier som dato og søkeord. Bortsett fra denne oversikten har vi i stor grad tatt i bruk snøballeffekten. Da vi søkte oss fram til relevante fagfelleverderte artikler, gjorde vi flittig bruk av forfatterens referanseliste til å spore opp annen relevant forskning. Vi har ved enkelte tilfeller tatt i bruk Google Scholars forfatter oversiktsverktøy, for å se etter andre verk skrevet av samme forfatter. I tillegg har veiledere og medstudenter vært hjelpelige ved å sende artikler og andre nyttige dokumenter vår vei. Vi går nå videre til begrepsavklaring av begrepet ukeplaner, før vi utdyper om tidligere forskning.

Rambø og Tønnessen (2018) forklarer at ukeplanen fungerer som en type funksjonell sakprosa som er veldig utbredt (s. 2). Vi støtter oss til det de sier, da dette stemmer overens med vår egen erfaring fra praksisen vi har fått gjennom studiet. Klette (2007) definerer ukeplaner som: «et dokument som beskriver forventede aktiviteter (læringsoppgaver og innleveringer) som elevene skal utføre innenfor et gitt tidsrom og eller en periode» (s. 347). Det Klette sier stemmer overens med vår erfaring med ukeplaner. For utenom ukeplanens utbredelse støtter vi oss også til det Klette sier: «Arbeidsplaner er et av de viktigste verktøy og virkemidler norske lærere har til disposisjon for å realisere rådene pedagogiske intensjoner» (Klette, 2007, s. 345).

Siden denne studien er basert på å analysere ukeplaner har vi sett på om vi kan finne tidligere forskningslitteratur på ukeplaner. Dette har vi opplevd som utfordrende, da det finnes lite forskningslitteratur som kun tar for seg ukeplaner. Den lange letingen er knyttet til at begrepet ukeplan og arbeidsplan er synonyme av hverandre. Klette (2007) sier: «Ukeplaner, arbeidsplaner og periodeplaner er alle begreper som brukes mer eller mindre overlappende»

(s. 347). Vi oppdaget at ukeplan og arbeidsplan er begreper som eksisterer innenfor flere fagfelt enn utdanning, blant annet i dokumenter om arbeidere, familie, ledelse og økonomi. Det kom fram at ukeplaner og arbeidsplaner benevnes i artikler og avhandlinger som ikke spesifikt forsker på dem, men har det som en liten del av sitt datasett. I tillegg til dette er arbeidsplan et tvetydig begrep. I teorien kan en arbeidsplan dekke forventede aktiviteter for en enkelt skoledag (integreert dag), en uke (ukeplan) eller en lengre læringsperiode, eksempelvis to uker (arbeidsplan) (Klette, 2007, s. 347). I denne studien vil vi videre bruke begrepet ukeplan siden det er mest dekkende for planene som brukes på 2.trinn.

Det er verdt å poengtere at det ikke er vanlig at hver lærer finner opp kruttet på nytt igjen hver uke. Det er ofte en fast mal som fylles ut med den gitte ukes innhold, lekser og beskjeder. «Hvordan meningsklyngene plasseres inn i en helhetlig komposisjon, kan også være styrt av innarbeidete vaner og konvensjoner» (Rambø & Tønnessen, 2018, s. 9). «En klynge («cluster») kan bestå av ulike semiotiske ressurser som er gruppert sammen ved hjelp av innramming eller avstand til andre elementer på arket» (Rambø & Tønnessen, 2018, s. 9). En meningsklynge kan bestå av en sammensetning av ulike tegn som bilde, tekst, tegninger, diagrammer, tabeller, logoer og andre meningsbærende tegn er gruppert sammen ved hjelp av avgrensing og avstand til andre meningsklynger. Eksempelvis pleier ukeplanens mål å være en meningsklynge, mens informasjon er en annen. Malen læreren følger kan være styrt av lærerens vaner eller konvensjoner fra skolen. I vår studie har vi brukt meningsklynger bevisst da vi analyserte. Spesielt da vi så på sammenhengen mellom verbaltekst og illustrasjoner for å tyde innhold i undervisning og andre aktiviteter.

Annerberg (2016) analyserte svenske gymnaslærere sin skrivepraksis ved bruk av kritisk diskursanalyse, hun trekker inn digitalisering av samfunn og skole. Annerberg viser til at lærerne bruker like tekstrammer og maler i digital skriving. Gjenbruken av tekstmaler er sammenhengende med at lærerne trenger å være effektive og legitime i sin praksis. Måten de oppnår legitimitet på er å låne autoritet fra skoleverket, ved å bruke deres tekstmaler og å behandle elevene likt, slik at læreren kan vise til en mer profesjonell praksis (s. 283-284). Selv om Annerbergs doktorgrad omhandler svenske gymnaslærere vil vi argumentere for at norske lærere også gjenbruker maler for å være effektive og etterstreber legitimitet i deres praksis.

Det finnes lite eksplisitt forskning på ukeplaner, og hvordan ukeplaner formidler informasjon. Derimot har vi sett at ukeplaner ofte har vært del som datamateriale i større studier. Forsknings som bruker ukeplanen som stor del av sitt forskningsmateriale er Rambø og Tønnensen (2018) som har undersøkt hvordan ukeplaner blir brukt som kommunikasjon mellom hjem og skole. De har sett på hvordan ting er utformet på ukeplanen i form av meningsklystrer. Indirekte har vi Annerberg (2016) som ikke direkte nevner ukeplaner, men presentere lærenes bruk av maler for å være effektiv og legitimere deres praksis.

1.4 Problemstilling

Studiens problemstilling er som følger:

- *Hvordan kommer arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole fram i et utvalg ukeplaner for 2.trinn?*

For å operasjonalisere problemstillingen har vi valgt å ha en tematisk analyse av arbeidsmetoder i begynneropplæring i norsk. Masterprosjektet vårt avgrenses til at vi skal foreta innholdsanalyse av ukeplanene. Vi avgrenser oss til å si at vår hensikt er å se hvordan tre av arbeidsmetodene innenfor begynneropplæring blir presentert på ukeplanene. Utfra denne hensikten og arbeidet med datamaterialet vårt har problemstillingen blitt utarbeidet, justert og avgrenset gjentatte ganger. Med vår valgte metode er det naturlig at problemstillingen er dynamisk og kan endres i løpet av studien. Vi har utarbeidet fire forskningsspørsmål som skal hjelpe oss med å besvare problemstillingen.

1. Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene?
2. Hvordan viser ukeplanene at elevene får delta kreativt i sin skolehverdag?
3. Hvordan kommer arbeidsmetoden uteskole til uttrykk på ukeplanene?
4. Hvordan kommer arbeidsmetodene i de valgte ukeplanene til syne som en del av norskfaget i begynneropplæringen?

For å kunne besvare disse forskningsspørsmålene vil vi bruke innholdsanalyse som analyseverktøy. Dette vil utdypes i metodekapitlet. Målet med studien er å øke bevisstheten på hvordan arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole i begynneropplæringen uttrykkes på ukeplanene.

Vi har allerede skrevet hvilken forståelse av begynneropplæring vi støtter oss til, det kan være fordelaktig å gi en slik begrepsavklaring for ukeplaner også. Vi bruker denne definisjonen på ukeplanen, og forsøker med det å forklare hvordan ukeplanen fungerer i praksis etter vår forståelse. Ukeplanen er et dokument som lages av læreren for å kommunisere til elevene og foresatte hva som skal skje for den kommende uken. Det er viktig å understreke at ukeplanen er en tenkt plan som viser intensjonen til læreren for hva som skal skje for uken, og er ikke nødvendigvis det som faktisk blir gjennomført. Mye kan komme i veien for den planlagte undervisningen, som fører til at den ikke blir gjennomført. Etter vår erfaring er det vanlig på småtrinnet at ukeplanen lages sammen med sitt trinnteamb, slik at innholdet i planen gjelder for hele trinnet.

1.5 Oppbygging

Denne studien er delt inn i fem kapitler: innledning, teori, metode, funn og drøfting og avsluttes med oppsummering. Kapittel en omhandler bakgrunn for forskning og problemstilling. I tillegg blir det en litteraturgjennomgang av tidligere forskning på ukeplaner og LK20 presentert. Kapittel to omhandler teoridelen av oppgaven. Her vil vi presentere den sosialpedagogiske læringsteorien som vi vil anvende i studien vår og annen relevant teori på begynneropplæring, lek, kreativitet og uteskole. Teorikapitlet danner bakteppet for presentasjon av funn og drøftingen senere i oppgaven. I kapittel tre vil vi gjennomgå vår forskningstilnærming og datamaterialets kvalitet. Vi vil beskrive kvalitativ metode og hermeneutisk forskningstilnærming som er vår tilnærming i utførelsen av metoden innholdsanalyse. Deretter skal vi kortfattet presentere vårt datautvalg og de forskjellige analysene som vi har gjennomført, med hovedvekt på den summative analysen og de teoridrevne analysene. I kapittel fire vil vi presentere studiens funn som vi har kommet fram til i analyse-prosessene. Disse er delt inn i tre underkapitler med forskningsspørsmålene som tittel. Funnene vil bli presentert og drøftet fortløpende. Delkapittel 4.6 omhandler vår forsknings implikasjoner for praksis, teori og videre forskning. Avslutningsvis er studiens siste kapittel studien oppsummeres ved dens hovedfunn og drøfting, studiens begrensninger og våre siste refleksjoner.

2 Teori

I teorikapittelet skal vi nå gjennomgå relevant teori for å kunne drøfte problemstillingen. Vi skal presentere ulike forståelser av begynneropplæring og hvilken av disse vi støtter oss til. Vi har valgt ut tre arbeidsmetoder som vi mener er viktige «grunnpillarer» for å ha en god begynneropplæring. Disse pilarene er lek, kreativitet og uteskole og vi bruker dem i analyse av ukeplanen og drøfting av problemstillingen. Hvorfor vi tenker at akkurat disse er viktig skal vi utdype lenger ned i teksten under hvert sitt underkapittel lek (2.4), kreativitet (2.5) og uteskole (2.6). Vi mener disse arbeidsmetodene har grunnfeste i læringsperspektivene sosiokulturell læringsteori av Vygotsky og et holistisk læringssyn. Derfor skal vi aller først presentere disse læringsteoriene slik at vi får en forståelse for hvorfor disse arbeidsmetodene ble valgt.

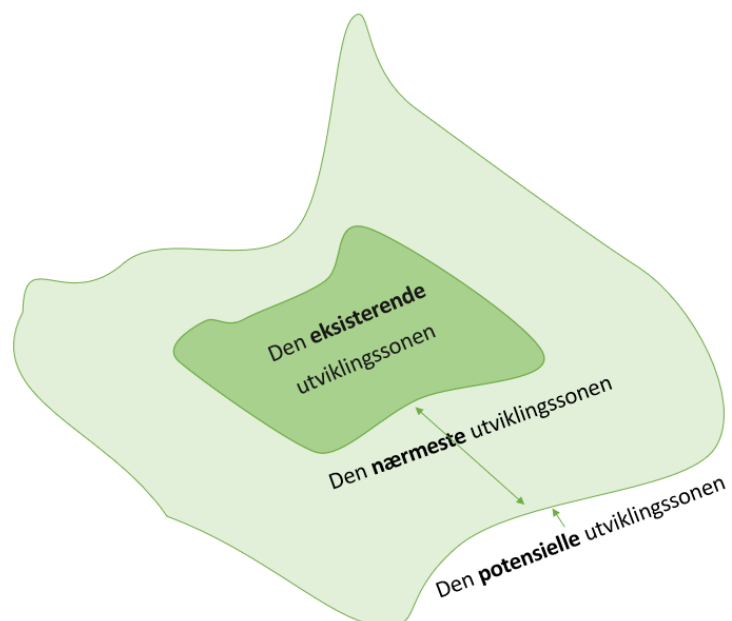
2.1 Sosiokulturell læringsteori

Vår oppfatning er at sosiokulturell læringsteori omhandler at kunnskap skapes mellom mennesker i sosial sammenheng, det er viktig for vår studie fordi praksisen i skolen drives av møtet mellom mennesker som lærer av hverandre. Det er ukeplanen en indikator på, at mennesker møtes for å lære, samhandle og arbeide. Sosiokulturell læringsteori er forbundet med konstruktivisme. Konstruktivisme er en kunnskapsteori som sier at kunnskap er noe som mennesker mentalt konstruerer utfra egen kunnskap og erfaringer (Imsen, 2020, s.45). Sosiokulturell teori innebærer at menneskers kunnskap konstrueres innenfor en sosial sammenheng som er betinget av den kulturen de er del av. «Kunnskap er ikke bare noe som er knyttet til menneskets kognitive system. Kunnskap er en del av kulturen [...]» (Imsen, 2020, s. 46). Lev S. Vygotskys tenkning hører til innenfor sosialkulturell teori. Lev S. Vygotsky (1896-1934) fra Hviterussland har hatt stor betydning innenfor sosiokulturelle læringsteori. Hans teorier og bidrag kom til vesten på 1960- tallet og har fortsatt stor betydning for den pedagogiske praksisen som skjer i barnehagene og skolene i dag. «Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkingen er sosialt betinget og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker» (Imsen, 2020, s.196). Barna lærer når de har sosiale samhandlinger med andre og danner kognitive strukturer. Gjennom lek, kreativitet og uteskole kan vi legge til rette for sosiale samhandlinger som vil danne læring.

For å forstå en læreprosess må vi undersøke aktiviteten, men også redskapene som blir brukt i aktiviteten (Kouzlin, 1986, sitert i Wittek, 2021, s. 159). Vygotsky understreker at de redskapene, også kalt de medierende midlene, ikke bare er hjelpemidler som vi benytter i menneskelige samhandlinger, men er en del av det vi foretar oss (Wittek, 2021, s.159). Når de (medierende midlene) inngår i vår handling vil det påvirke måten vi handler på og hvordan vi tenker om det. Vygotsky var opptatt av at språk var det viktigste medierende midlet. Språk ligger som et bakteppe i alle handlingene vi foretar oss og er kulturelt forankret i kulturen. Gjennom språk kan man uttrykke seg og gjør at tankene kan bli tilgjengelig for andre.

Fordi norskfaget har et spesielt ansvar for språk, skal vi se på det i sammenheng med Vygotsky. Norskfaget i skolen gjør elevene bevisst på bruk av språk, i tillegg til å forstå språket, kulturen rundt språket og individets plass i språket (se delkapittel 1.2 om læreplanen). Fordi språk er viktig i alt det vi gjør vil vi si at norskfaget er en ressurs i alle fag. Spesielt siden norskfaget i skolen har et særegent ansvar for de grunnleggende ferdighetene skrivning, lesing og muntlighet. Vygotsky sier noe om at fag kan påvirke andre fag, det ser vi i dette Vygotsky sitatet: «Vygotsky tar til orde for at undervisningen i et spesielt fag også kan ha avgjørende betydning for de høyere mentale funksjonene generelt. Altså har undervisningen i ett fag også betydning utenfor dette spesielle fagets grenser» (Wittek, 2021, s. 167). At undervisningen i norskfaget, med spesielt ansvar for lesing, vil påvirke leseferdighetene i alle fag og dermed kunnskapen relatert til andre fag.

Vygotsky presenterte begrepet den nærmeste utviklingszone, også kalt den proksimale utviklingszone. Den omhandler det vi kan utføre på egen hånd og det vi kan oppnå med hjelp og samspill av mer kompetente andre (Wittek, 2021, s. 164). Den mer kompetente andre kan eksempelvis være en lærer, foresatt eller medelev. Innenfor teorien om den proksimale utviklingszone fant Vygotskiy det: «nødvendig å skille mellom to



Figur 1 Vygotskys modell av den proksimale utviklingssonen

utviklingsnivåer: *det eksisterende utviklingsnivå*, som gjelder den utviklingen som er fullført [det eleven klarer], og det *potensielle utviklingsnivå*, som gjelder den utviklingen som er i ferd med å komme til.» (Lillemyr, 2020, s.111). Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom den eksisterende sonen og den potensielle sonen. Ved veiledning fra voksne (den kompetente andre), eller i samarbeid med andre barn som er kommet lengre i utviklingen, kan læring utvikles fra den eksisterende til den potensielle sone. Derfor burde undervisningen legges opp på en slik måte. Dette kan gjøres via lek, kreativitet og uteskole.

Vygotsky fremhever fire aspekter for fantasi og kreativitet, og hvordan det assosieres til virkeligheten og er en viktig egenskap i livet og ikke bare for gøy (Vygotsky, 1967/2004, s.7). Disse aspektene er spesielt sentralt for arbeidsmetodene lek og kreativitet. De fire aspektene er:

- Fantasi og kreativitet som er bygget på egne erfaringer.
- Fantasi og kreativitet som er bygget på andres erfaringer.
- Fantasi og kreativitet som oppstår av følelser eller motsatt.
- Fantasi og kreativitet som blir til virkelighet.

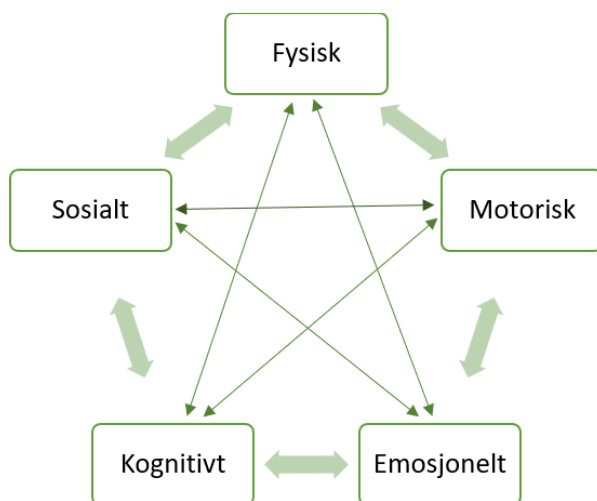
I det første aspektet er forestillinger basert på kunnskap og i den andre erfaringer basert på forestillinger (Vygotsky, 1967/2004, s.11). Det første aspektet handler om at det man forestiller seg har elementer fra den virkelige verdenen. Den er bygget på erfaringer man selv har. For eksempel hvis man leser et eventyr, kan aspekter som vinger og katt være fra den virkelige verden, men man kan forstille seg at det er en katt med vinger. Det andre aspektet omhandler at man kan bli fantasifull via noen andre sine erfaringer, dette er blant annet det å ha kunnskap om historiske hendelser, kunnskap om dyr, naturlandskap og annet. (Vygotsky, 1967/2004, s.11). Hvis ingen hadde fortalt hvordan noe var, fungerte eller så ut er det vanskelig for oss å forestille det. Denne formen for forestillingsevne blir derfor en viktig funksjon i menneskelig oppførsel og utvikling, fordi individets erfaringer blir større da den kan oppleve noe som man aldri direkte har opplevd, ved at språk brukes som medierende middel. Det tredje aspektet omhandler at fantasien kan bli påvirket av følelser og motsatt (Vygotsky, 1967/2004, s.12). Eksempelvis kan et barn bli redd for et monster som bor i klesskapet, da har fantasien påvirket barnets følelser. Det siste aspektet handler om fantasi som blir til en realitet. (Vygotsky, 1967/2004, s.14). Eksempelvis var ostehøvelen først en fantasifull ide hos noen før den ble oppfunnet og skapt.

I vår studie er Vygotskys sosiokulturelle læringsteori relevant fordi læring er noe som skjer i samspill med andre. Vi mener Vygotskys teori legger grunnlaget for at aktivitetene/arbeidsmetodene som brukes i skolen skal legge opp til læring innenfor sosialt samspill med andre, slik at elevene kan nå sin proksimale utviklingszone. Dette mener vi arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole legger godt til rette for. Vygotskys teori legger grunnlag for at vi kan se språk som et medierende middel som ligger til grunn for våre handlinger. Fordi språk er viktig i alt vi gjør vil vi si at norskfaget er en ressurs i alle fag. Vi kan dermed være på utkikk etter hvordan norskfaget implisitt inkluderes i all lek, kreativitet og uteskole, selv innenfor andre fag enn norsk siden kommunikasjon og språklig formidling forekommer på norsk i alle fag unntatt engelsk. Vygotskys fire aspekter ved kreativitet hjelper oss å assosiere kreativitet og fantasi til virkeligheten og se på det som et verktøy for undervisning.

2.2 Et holistisk læringssyn

Et holistisk læringssyn (helleskapelig læringssyn) ser på eleven som helhet. Barna kommer til skolen og har erfaringer med lek, kreativitet, det å være ute og dra på utflukter med barnehagen. Derfor er disse gode arbeidsmetoder å inkludere i begynneropplæringen.

De kjente greske filosofene Sokrates og Aristoteles hadde et holistisk læringssyn, og mente at kropp og tenkning var knyttet sammen (Vingdal, 2018, s. 34). Alle mennesker oppdager verden via kroppen, vi tar, føler og erfarer verden rundt oss ved å bruke kroppen. Det er derfor viktig å anse barna som en helhet. Et holistisk læringssyn kan kobles til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. «Det er med kroppen vi er til stede i verden og er i kontakt med tingene og livet selv, og det er som kropp vi snakker, erkjenner og blir til den bevissthet eller sjel, som tror den er noe i seg selv» (Merleau-Ponty, 1994). Vi forstår det som at Merleau-Ponty påstår i likhet med et holistisk læringssyn at individet er til stede i verden gjennom kroppen og erfarer via den. Barn er hele individer som har flere sider ved seg: «Ut fra eit helleskapelig læringssyn fungerer, lærer og utviklar barn seg fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt» (Vingdal, 2018, s. 36). Vingdal har laget en modell som ser sammenhengene av disse:



Figur 2 Vingdals (2018, s.36) modell av faktorene innenfor et holistisk læringssyn.

Vi ser i modellen ovenfor at alle sidene ved barnet har påvirkning og innvirkning på hverandre. Eksempelvis et barn skal lære om bokstaver (kognitivt) kan det være lurt å aktivisere andre felt også som å samarbeide med andre (sosialt) og å forme bokstavene med kroppen (motorisk). Gjennom arbeidsformene lek, kreativitet og uteskole kan vi inkludere alle disse faktorene inn i læring.

Den amerikanske pedagogen John Dewey, mente at individet lærer ved å være en aktiv medvirker i læringsprosessen (Imsen, 2020, s. 45). «Utdanning skjer ikke først og fremst direkte (gjennom overføring), men indirekte i kraft av hva slags miljø det er man bidrar til å skape» (Sætra, 2021, s. 336). Dewey ser ikke på læring som en primær overføring mellom pedagog og barn, men at læring skjer i et felleskap. Læring skjer når individet forstår sammenhengen mellom handlingen som gjøres og resultatet av den (Imsen, 2020, s. 45). Dewey var opptatt av at læring måtte ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og bruke metoder som integrerte teori og praksis (Vingdal, 2018, s. 35). Dette støtter også Wolfgang Klafki som sier at det er viktig at skolen legger til rette for kroppslige erfaringer (Vingdal, 2018, s. 35).

Dewey presentere to prinsipper, kontinuitetsprinsippet og interaksjonsprinsippet, som er fundamentalt for både individet og felleskapet. Interaksjonsprinsippet omhandler de objektive

faktorene (det ytre miljøet), som er det pedagogene kan gjøre noe med (Sætra, 2021, s. 339). Interaksjonsprinsippet omhandler de ytre faktorene som er det lærerne kan kontrollere. Lærerne kan velge hvilke arbeidsmetoder som blir brukt i klasserommet og kan slik påvirke læringen til elevene. Kontinuitetsprinsippet er i enkle trekk sammenhengen mellom elevenes tidligere, nåværende og fremtidige erfaringer (Sætra, 2021, s. 338). «Kontinuitetsprinsippet retter oppmerksomheten mot hvordan noe fra en situasjon tas med over i en annen.» (Sætra, 2021, s. 339). Kontinuitetsprinsippet handler om at det er en sammenheng med barnas tidligere erfaringer og erfaringene barna får nå, disse erfaringene vil påvirke fremtidige erfaringer. Det barna kommer med fra barnehagen, hjemmet og tidligere sosiale interaksjoner vil påvirke deres læring. Disse prinsippene fungerer i samspill med hverandre. Klafki beskriver noe lignende som Dewey om barnas tidligere erfaringer. Felleskapet skal være åpen for individets bidrag slik som individet skal være åpent for felleskapet og kulturen den er en del av (Tholin, 2013, s. 70).

Ved å være klar over hvilke erfaringer barna kommer med kan lærerne tilpasse undervisningen slik at den er mer tilpasset barnet. Vi må se på deres kontinuitetsprinsipp slik at vi kan tilpasse interaksjonsprinsippet. Slik vi forstår det påpeker både Klafki og Dewey viktigheten av at skolen bruker barnas erfaringer i undervisningen.

2.3 Hva er begynneropplæring?

Det finns mange ulike oppfatninger av hva begynneropplæring er. Vi vil derfor i dette delkapitlet først gjennomgå en rekke ulike oppfatninger av begynneropplæring som eksisterer blant ulike forskere og lærere. Vi vil ta opp begrepene helhetlig, smal og vid begynneropplæring. Vi vil avslutningsvis vise til definisjonen av begynneropplæring til Palm et al. (2018) som vi støtter oss til.

Forskriften for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn sier at ferdigutdannede lærere «har inngående kunnskap om begynneropplæring» og at «Alle fag skal omfatte begynneropplæring» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1.-7., 2016, §2 og §3). Dermed tilhører ikke begynneropplæringen kun norsk og matematikk, men alle skolens fag. Begynneropplæring skal foregå i alle skolens fag og kan foregå tverrfaglig. «På tross av den sentrale rollen begynneropplæring har fått de senere årene, både i politiske dokumenter og i forskningslitteraturen, er begynneropplæring i liten grad definert og avklart, både som begrep (forestilling/idé) og som fenomen (praksis)» (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.2).

Vi stiller oss bak det Hoff-Jenssen sier, begrepet har fått oppmerksomhet, aktelse og posisjon uten at det har blitt eksplisitt definert av de som omtaler begrepet.

Begynneropplæring er et begrep som er relativt nytt. Ofte blir begrepet brukt uten å redegjøre for hvordan forfatteren forstår begrepet, enten det måtte være institusjoner, forskrifter eller forskere (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.144). Det er etter vår oppfatning ulik oppfatning blant pedagoger og forskere om hva begrepet begynneropplæring omfatter og hvor lenge begynneropplæringen foregår. Det er lite felles forståelse om hva begynneropplæring er» (Hoff-Jenssen, 2023, s.2), som støtter opp vår oppfatning. Haug henviser til andre begreper som skolestart, innskoling, den første lese- og skriveopplæringa som brukes i starten av barns skoleløp (Haug, 2006, s.7).

Begynneropplæring kan betegnes som smal og vid begynneropplæring (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.154). Smal og vid forståelse av begynneropplæringen referer til ulike deler av begynneropplæring, til sammen utgjør de en helhetlig begynneropplæring (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.154). Smal begynneropplæring konsentrerer seg om opplæringen i fag. Vid begynneropplæring handler om at barnet lærer å være elev og knyttes til klassemiljø med mer.

Hoff-Jenssen et.al. (2020) intervjuet 37 1.-4. klasselærere om hvordan de forstår begynneropplæring: “De fleste av informantene våre tidfestet begynneropplæringen til første skoleår” (s. 148). Lærerne i Hoff-Jenssens studie knytter begynneropplæringen til skolestarten, og aktivitetene som hovedsakelig skjer i første klasse. Samtidig er det forskere som tidfester begynneropplæringen til første og andre klasse (Tønnessen & Vollan, 2010; Unhjem & Frenning, 2019). Selv om vi kan være enige om at begynneropplæring skjer fra første klasse av er det forskjellige oppfatninger om hvor lenge den varer. Det er vanskelig å si når begynneropplæringen avtrer (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.148).

Palm et al. (2018) hevder at begynneropplæringen strekker seg fra overgangen fra barnehage til skole og de første fire årene i skolen (s. 13). Det betyr at begynneropplæringen strekker seg lengre enn begrep som skolestart, innskoling, den første lese- og skriveopplæringen gjør. Begynneropplæringsbegrepet kan avgrenses tidsmessig til hendelsene som skjer rundt tidspunktet for skolestart, men kan også trekkes videre i tid og innhold til den fullstendige virksomheten innenfor de tre til fire første skoleårene (Haug, 2006, s. 7).

Mange kobler begynneropplæringen til lese- og skriveopplæringen som skjer i norskfaget (Bjerke& Johansen, 2017; Hidle & Krogstad, 2019; Håland & Hoel, 2016; Klæboe &

Sjøhelle, 2013; Runestad, 2018). Smal forståelse begrenser begynneropplæringen til den første opplæringen i fag (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Smal tilnærming legger fokus på å utvikle ferdigheter som bokstavinnlæringen, lek med språket og grunnleggende skrive-, lese- og regneferdigheter samt tallforståelse (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.148-149). Noen av informantene til Hoff-Jenssen et al., (2020) så på begynneropplæring i lesing som faguavhengig, fordi det er en ferdighet som er nødvendig i alle fag (s.149).

Vid forståelse betegner begynneropplæring som mer enn opplæringen i fag, som det å lære å være elev (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.149). Vid begynneropplæring relateres til skolens doble samfunnsmandat; danning og utdanning av elever (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.154). Skolens dannende funksjon er sammenhengende med å lære barna å være elever og samfunnsborgere. “Vid begynneropplæring ble sett på som en forutsetning for smal begynneropplæring” (Hoff-Jenssen et al., 2020, s.148). Eksempelvis ved at læreren jobber for å bygge et godt klassemiljø, at læreren sammen med elevene øver på regler og rutiner for skolen og å være elev, som å rekke opp hånda, vente på tur og å bevege seg på skolen.

Palm et al. (2018) betegner begynneropplæring som “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn”, men også de samfunnsmessige og politiske sammenhengene som skolen og barna er en del av (s.13). Palm et al. (2018) hevder at begynneropplæringen strekker seg fra overgangen fra barnehage til skole og de første fire årene i skolen (s.13). I vår studie blir det vår forståelse av begynneropplæringen som vises. Til en viss grad vil også lærerne som lager ukeplanene sitt perspektiv komme til syne og kan mulig tale for skolene de er en del av. Vi støtter oss til det Palm et al. (2018) sier om begynneropplæringen.

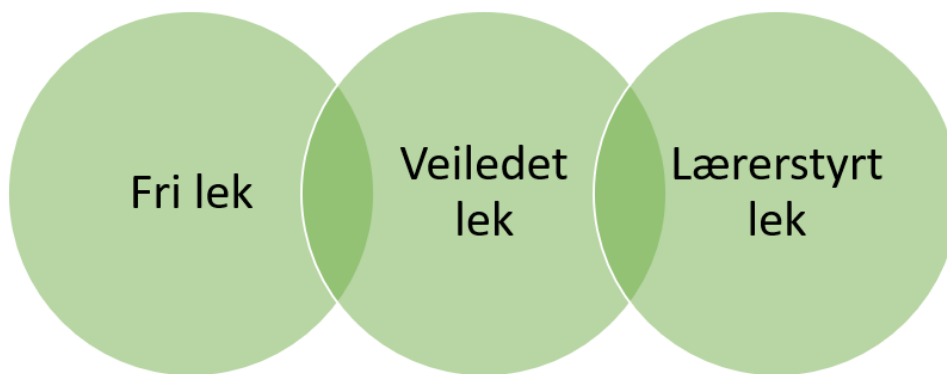
Innenfor de neste tre delkapitlene vil vi gjennomgå teori om lek, kreativitet og uteskole. Som tidligere opplyst vil vi koble hver arbeidsmetode opp mot Vygotskys sosiokulturelle teori og et holistisk læringssyn (delkapittel 2.1 og 2.2). Vi vil presentere lek først, og inkludere ulike måter å forstå lek på. Deretter presenterer vi kreativitet. Dette er tett knyttet opp til Vygotskys aspekter for kreativitet. Til sist vil vi gjennomgå teori om uteskole.

2.4 Lek

For å forstå hvorfor lek er en egnet arbeidsmetode i begynneropplæringen er det viktig å skjønne hva lek er. Dermed skal vi gå inn på ulike syn på lek, for å illustrere lek som det mangfoldige begrepet det er. Lek kan sees på mange ulike måter, i denne studien arbeidet vi

først utfra begreper som fri lek, veiledet lek og styrt lek. Der vi antok at det antagelig foregikk mest styrt og veiledet lek innenfor fag, mens fri lek dominerte i friminutt og pauser. Vi vil derfor presentere dette først. Deretter ser vi på lek i lys av Vygotskys sosiokulturelle teori og et holistisk læringssyn. Vi går videre over til Broströms (2017) fire dimensjoner som er en måte å forstå lek på, og vil gjøre seg gjeldende for drøfting av analysen. Til slutt presenterer vi Lillemyrs (2020) lekkategorier som ble gjeldende i vår analyse av ukeplanene.

I forskningskartleggingen «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» kommer det fram tre hovedformer for lek: fri lek, veiledet lek og lærerstyrt lek (Lillejord et al., 2018, s.14). Hvis lek er en skala så er den frie leken og lærerstyrte leken to ytterpunkt, mens den veiledete leken gir mulighet for barna å være med i egen læringsprosess. Lek er altså et vidt begrep med to ytterpunkter, derfor mener vi at lek er en god arbeidsmetode da den kan tilpasses til ulike formål. Den frie leken og den veiledete leken kan også forstås som to ulike forståelser av hva lek er for noe (Bentsen & Håland, 2021, s.47-51).



Figur 3 Skalaen fra fri lek til lærerstyrt lek.

Den frie leken kan forstås som den filosofiske forståelsen, og den veiledete leken kan forstås som den psykologiske forståelsen (Bentsen & Håland, 2021, s. 48). Den filosofiske forståelsen handler om hvordan man forholder seg til verden, denne type lek kan ikke kontrolleres eller planlegges (Bentsen & Håland, 2021, s. 48). Denne forståelsen kan bli støttet av Piagets sin læringsteori som mener at lek assimileres og skaper ikke nye kognitive strukturer (Broström, 2017, s.7). Jean Piaget tilhører innenfor konstruktivisme, men ikke innenfor sosiokulturell teori. Piagets teori tar for seg individets konstruksjon av kunnskap, teorien er løsrevet fra den sosiale konteksten som læring gjerne skjer innenfor i sosiokulturell læringsteori.

Ved den psykologiske forståelsen er læringsaspektet sentralt, i denne typen lek har barn mulighet til å teste ut nye ferdigheter og imitere voksne (Bentsen & Håland, 2021, s.48). Dette støttes av Vygotskys sosialpedagogiske læringsteori som sier at gjennom lek kan nye ting skapes og kan skape nye kognitive strukturer (Broström, 2017, s.7). Disse ulike læringsperspektivene kan skape en forståelse av hvorfor lek er viktig i begynneropplæringen. I både sosiokulturelt og holistisk læringssyn er det samspillet i felleskap som skaper læring. Derfor kan vi ikke si at leken i seg selv skaper læring, men kan være med på å danne læring. Palm et al. (2018) sier «Greve og Løndal (2012) tar til orde for at lek befrukter læring, og læring befrukter lek i et gjensidig interaktivt forhold» (Greve & Løndal 2012, sitert i Palm et al., 2018, s.22). Ved å benytte Vygotskys teori kan leken bli brukt til å utvide elevenes utviklingszone og nå ut i elevenes proksimale (nærmeste) utviklingszone (Vatne, 2006, s.80-81). Dette ble nærmere beskrevet i 2.1. Hvis man veileder barnet, kommer med forslag på hvordan man kan løse problemet så vil utviklingssonen deres bli forlenget og man kan nå den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86). Dette kan gjøres via lek. Vygotsky fremhever at lek er en fremtredende faktor i utviklingen til barnet (Vygotsky, 1978, s. 101). Leken kan danne muligheter for å nå den proksimale utviklingszone da barnet leker over sitt nivå (Vygotsky, 1978, s. 102). Derfor er lek en egnet arbeidsmetode da barna vil utfordre seg lengre enn de ville ha gjort i det virkelige liv. De ville teste og utforske nye ting som de ikke ville ha fått mulighet til.

Lek kan altså bli brukt til et verktøy for videre læring, som vi skal se videre mener noen pedagoger at lek er en del av barnas særegne natur. Det er derfor viktig at skolen bruker dette som en arbeidsmetode. Dette er en del av et holistisk læringssyn som ble presentert i delkapittel 2.2. Forskerne Bennett et al. (1997) har forsket på lek-preget undervisning og forteller noe om fordelene av å leke (s. 32). Det de fant ut var at å leke er noe barna instinktivt kan og noe de kjenner at de har eierskap til, som gjør at det er lettere å delta i læringen. Å leke skaper selvtillit og er betryggende, da barna synes det er gøy, men også fordi det ikke finnes rett eller galt i leken som gjør at de kan utfolde seg selv (Bennett et al., 1997, s. 32-33). Det har også vært en lignende undersøkelse i Norge som ble gjennomført på 2000-tallet. Becher et al. (2019) refererer til denne undersøkelsen, [Vatne (2006)] denne undersøkelsen som skjedde på klasseromsnivå og som skulle ta stilling til endringene etter seksårsreformen. Undersøkelsen viste betydningen av det å kjenne barnet og deres kompetanse innenfor lek og læring og hvilken mulighet det gir. Det kom fram at leken ble i liten grad tatt frem som et

virkemiddel for inspirasjon- og motivasjonsfremmende aktiviteter, og ble ofte benyttet til observasjon (s.19).

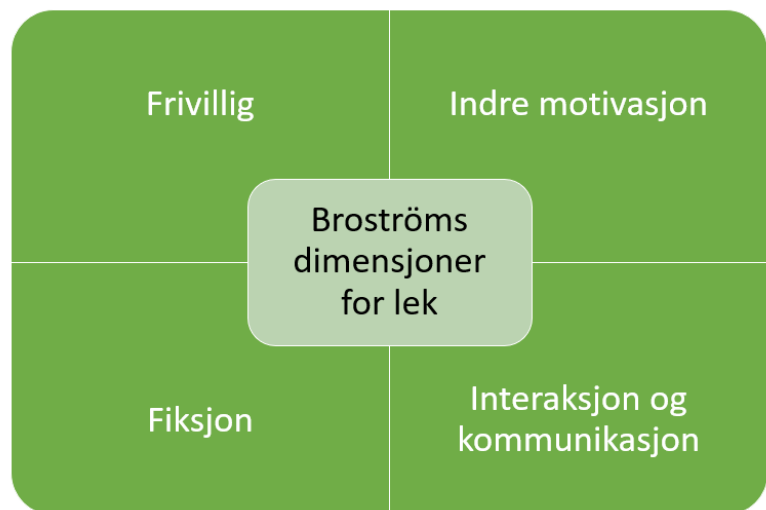
Det ligger mange muligheter i den kroppslige læringen og leken som barna deltar i (Palm et al., 2018, s.22). Dette samsvarer med et holistisk læringssyn, se 2.1. Vi kan derfor si at lek er viktig i begynneropplæringen fordi det er noe barna kjenner til og er betryggende for dem. Av den grunn burde lærer legge opp til lek i skolehverdagen og det er derfor vi ser etter lek på ukeplanene.

Det er én ting å vite hva lek er og hvorfor det er viktig, men det er også viktig å forstå hva lek innebærer. Å definere begrepet lek er vanskelig, da det er et veldig bredt og åpent begrep, samt at det er komplekst og mangfoldig (Vatne, 2006, s. 55; Lillemyr, 2011, s. 42). «[...] det

er typisk for lek at den unndrar seg våre forsøk på å definere den» (Lillemyr 2020, s. 34). Vi skal derfor betrakte lek fra et annet perspektiv. Broström (2017) presenterer fire ulike dimensjoner eller kriterier for lek som kan brukes for å definere hva lek er for noe (s.7-9). Disse fire dimensjonene kan ikke ses på som en definisjon, men kan likevel

skape en helhetlig forståelsesramme

for lek (Lillemyr, 2011, s.44). Ved å betrakte disse dimensjonene kan vi få en helhetlig forståelse av hva lek innebærer. Her skal vi gjennomgå dimensjonene slik vi har forstått dem utfra Broströms (2017) presentasjon (s. 7-9).



Figur 4 Broström fire dimensjoner for lek.

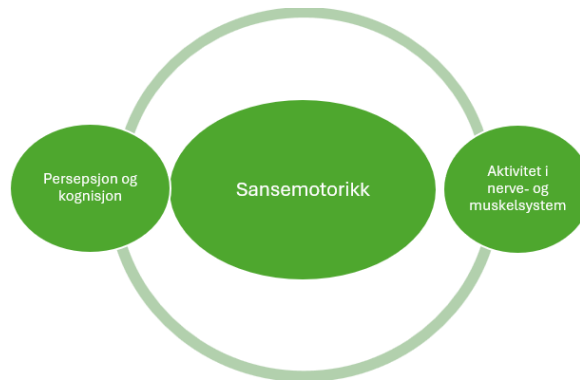
Dimensjonene som blir presentert er: frivillig (spontan og uavhengig), indre motivasjon (meningsfull), fiksjon (kreativt og fantasifull) og interaksjoner og kommunikasjon. Den første dimensjonen handler om barnets frivillighet. Det er viktig at barna som deltar i leken føler på at den er frivillig og uavhengig, de må kjenne at de har en viss kontroll og ikke kjenne på tvang i leken (Broström, 2017, s. 7). Indre motivasjon er den andre dimensjonen. Det er

veldig viktig at barna kjenner på en indre motivasjon når de deltar i leken, noe som også blir bekreftet av Vygotsky som ser på motivet for lek som en prosess i seg selv, leken må være meningsfull (Broström, 2017, s. 7). Tredje dimensjon er fiksjon. Leken er ofte en kreativ aktivitet da barna ofte tenker at de er et annet sted eller at de er en annen karakter, de lager nye meninger til handlinger og objekter, derfor er fiksjon en viktig dimensjon i leken (Broström, 2017, s. 8). Dette omhandler Vygotskys teori om de fire kreative aspektene som er presentert i 2.1 Sosiokulturell læringsteori. Den siste av Broströms fire dimensjoner om lek er interaksjoner og kommunikasjon. Lek er en sosial aktivitet hvor barna skaper meningen og handlinger ved å kommunisere med hverandre (Broström, 2017, s. 8). Det er vanskelig å benytte Broströms dimensjoner for å analysere ukeplanene siden de vektlegger barnets individuelle perspektiv på lek, men vil være et nyttig verktøy for drøfting av funn.

Vi vil derfor benytte Lillemyrs lekkategorier når vi analyserer. Lillemyr (2011, 2020) har prøvd å kategorisere lek innenfor seks ulike lekkategorier: *Sansemotorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek, og databasert lek* (Lillemyr, 2011, s.43, 2020, s.34). Vi vil definere de fortløpende ved hjelp av Lillemyrs (2011, 2020) definisjoner, vi supplerer med Jagtøien og Hansens (2000) og Broströms (2019) definisjoner og egne eksempler. Vi kommer til å utdype lekkategoriene sansemotorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek og konstruksjonslek da det er de vi skal drøfte. Sansemotorisk lek er et begrep vi brukte lenger tid på å avklare, da det hadde en vag definisjon og vil derfor få en lengre utdypelse.

«Sansemotorisk lek eller funksjonslek forekommer særlig i småbarnsalderen og viser seg ved at barn gjentar handlinger bare fordi de liker selve funksjonen» (Lillemyr, 2020, s.34). Vi tolker dette som at leken forekommer oftest i småbarnsalderen, men kan forekomme etter også, slik som vi ser med lekkategoriene i de kommende avsnittene. Hvilke typer handlinger er det snakk om at barna gjentar bare fordi de liker selve funksjonen? Vi tenker oss at et barn likte å forme bokstaven A og dermed skriver bokstaven A flere ganger etter hverandre. Den fysiske eller sansemotoriske lek kan variere i form, men har ofte vært neglisjert (Lillemyr, 2020, s.34), på hvilken måte leken kan variere i form og hvordan den har vært neglisjert oppgis ikke. Lillemyr utdyper ikke definisjonen av sansemotorisk lek, derfor er det nødvendig å se til andre. Jagtøien og Hansens (2000) definerer sansemotorikk på følgende måte: «Vanligvis blir sanseintrykk også mottatt og bearbeidet (persepsjon og kognisjon) før vi setter i gang bevegelser, og samspillet mellom persepsjon og kognisjonen på den ene siden og

aktiviteten i nerve- og muskelsystemet på den andre siden kalles sansemotorikk» (Jagtøien & Hansen, 2000, s.54). Vi har forsøkt å illustrere dette i figuren under:



Figur 5 Modell av Jagtøien definsjon av sansemotorikk.

Bevegelsene vi får til ved hjelp av sansemotorikken er utallige, en kjent inndeling er grovmotorikk og finmotorikk: «Grovmotoriske bevegelser som å krabbe, gå, løpe, hoppe også videre og finmotoriske bevegelser med hender og føtter er karakteristiske for alle mennesker» (Jagtøien & Hansen, 2000, s.54). Vi inkluderer både finmotoriske og grovmotoriske bevegelser når vi forstår begrepet sansemotorikk og sansemotorisk lek. Slik kan sansemotorisk lek forklares:

[...] er aktiviteten et mål i seg selv, og den følges av gleden av å mestre. Den gir grunnlag for å si at å øve seg, å holde på, er viktig for å få tak i hva vi kan og hvordan vi kan anvende ferdigheter og kunnskap. [og] Denne typen lek kan være både iherdig utforskning av ganske nye erfaringsområder og en ganske spenningsfylt lek med fysiske utfordringer som setter krav til egne motoriske grunnteknikker. (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 150)

Sansemotorisk lek knyttes da til den kroppslige utforskningen av aktiviteter, der man øver på for å utvikle ferdighetene sine. Som for eksempel å øve på å balansere på en fot mens en hopper paradisi (grovmotorikk) eller å øve på å klippe papir med saks (finmotorikk). Det er en ganske spenningsfylt lek med fysiske utfordringer som setter krav til barnets egne motoriske grunnteknikker. Vi mener at spenningsfølelsen er opp til individet (barnet) å avgjøre om de kjenner på, om de gjentar handlingen for moros skyld eller fordi læreren sier at de må.

Ifølge Lillemyr (2020): «utspiller [rollelek] seg særlig klart i tre-åtteårsalder, for så å utvikle seg mot dramatisk lek noe senere» (s. 34). Rollelek skjer på småtrinnet og kan utvikles videre

etter hvert som barna blir eldre. Rollelek omhandler at barna tar på seg en bestemt rolle og gjøres ofte i samspill med flere barn, som for eksempel å leke dyr, familie og doktor. «De kan «late-som-om» de er en annen enn seg selv, [...]» (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 150).

Samtidig som barna later som (leker rolleleker) har de også en kommunikasjon med de andre de leker med. «[...] at barn både kommunikerer direkte i legen (spiller rollene) og samtidig trøder et skritt tilbake og taler (kommunikerer) om legen» (Broström, 2019, s.46). Rollelek stiller altså krav til å kunne kommunisere godt med de andre man leker med.

Regellek er lek der regler er sentrale, gjør seg gjerne gjeldende i sju til tolvårsalderen, men kan vise seg før og etter denne alderen (Lillemyr, 2020, s. 35). Bevegelse og vilter lek forekommer spesielt i 6-15-årsalderen, en type bevegelseslek er knuffelek (Lillemyr, 2020, s. 34-35). Bevegelseslek og regellek kan til tider overlappe. Forskjellen på bevegelseslek og regellek, er at reglene det mest sentrale i regellek, mens i bevegelseslek er bevegelsen det mest sentrale. La oss bruke «rødt lys» som eksempel, denne leken er en regellek der det er regler for hvordan en skal leke med at en «står» og de andre kun kan bevege seg når den som «står» har ryggen til, men må stå stille når den som «står» ser på dem. Eksempler på bevegelseslek er for eksempel kappløp, dansing og lekeslissing.

Konstruksjonslek finnes fra 3-15-årsalderen, men endres mye med alder (Lillemyr, 2020, s. 35). Konstruksjonslek kan være eksperimentering med gjenstander, bygging med treklosser (Lillemyr, 2020, s. 35). Vi tolker konstruksjonslek til også å tegne oppfinnelser og å bygge ting (tårn, putefort, oppfinnelser, hytter, snøbyer/huler med mer). Konstruksjonslek er en lek med materialer: En kan bygge og forme inne, ute i naturen, med materialer og med hverandres kropp (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 151).

2.5 Kreativitet

I vår studie er kreativitet som arbeidsmetode sentralt og har en del sammenkoblinger med lek. I dette delkapittelet skal vi gjennomgå teori om hva ordet kreativitet betyr og kreative uttrykk i form av estetiske uttrykk. Slik som lek så bygger kreativitet seg på Vygotskys (1967/2004) fire aspekter av fantasi og kreativitet. Disse er: fantasi og kreativitet som er bygget på egne erfaringer, fantasi og kreativitet som er bygget på andres erfaringer, fantasi og kreativitet som oppstår av følelser eller motsatt, og fantasi og kreativitet som blir til virkelighet (Vygotsky, 1967/2004, s. 11-14). Vi har skrevet mer om de i delkapittel 2.1 sosiokulturell læringsteori. I dette delkapittelet skal vi definere begreper som kreativitet og estetiske læringsprosesser.

Deretter skal vi presentere Olafsson og Gulliksen (2018) modell med fire kreativitetsnivåer big-c, pro-c, little-c og mini-c (s. 250-258). De siste to nivåene er de som er mest relevant for vår studie og vil derfor få større plass i studien.

Kreativitet kommer fra det latinske ordet «creare» som betyr «å bringe til verden», det å bringe til verden handler om å skape noe nytt (Haabesland & Vavik, 2000, s. 207). Dette kan være alt fra en ny oppfinnelse til et maleri, vi kan derfor si at kreativ kan bety skapende. Skapende aktiviteter inngår i den estetiske læringsprosessen.

Ramton (2022) betegner den estetiske læringsprosessen som eksperimenterende, kroppslig og sansebaserte prosesser (s.4). Hun beskriver at disse prosessene kan komme til syne i klasserommet ved at elevene former et estetisk uttrykk basert på sin forståelse av en faglig utforsking. Eksempelvis at de former dyr som tilhører en bondegård etter at de har lært om bondegårder. Ramton (2022) tar opp en rekke uttrykksformer, arbeidsmåter og virkemidler innenfor estetiske læringsprosesser: regler, rytmer, sang, musikk, fargelegging, tegning, maling, forming, dramatisering, rollespill, dans, bevegelsesglede og lek, samt litteratur og poesi (s.5). Hun har kategorisert sansebaserte/estetisk uttrykk i tre kategorier: visuelle, auditive og kroppslige uttrykk. Vi vil nå presentere disse med tilpasninger til denne studien. Visuelle uttrykk inkluderer: tegning, fargelegging, maling og forming, eksempelvis å lage modeller, leire, keramikk, pappmasje og mye mer. Auditive uttrykk er: regler, rytmer, sang og musikk. Man kan synge, lage podkast, spille musikk og lignende. Vi plasserer poesi og litteratur i kategorien for både visuelle og auditive uttrykk. Til sist, kroppslig uttrykk er dans, dramatisering, rollespill, bevegelsesglede og lek med mer. Disse begrepene var nyttige å anvende da vi utførte en analyse basert på teori om kreativitet og vil tas opp igjen i delkapittelet 4.4.

Kreativitet er i likhet med lek et mangfoldig begrep. Du vil få ulike svar på hva som er kreativt utfra hvem du spør. «Et nærliggende eksempel er den dagligdagse benevnelsen «kreative skolefag», som gjerne rommer kunst og håndverk, musikk, dans og drama. Benevnelsen indikerer at noen fag er kreative, altså har kreativitet som noe av sitt faginnhold, mens andre ikke er det» (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 249). Vi er enige i at dette er kreative fag, i form av at en arbeider med og gjennom estetiske uttrykk. Kreativitet eksisterer ikke utelukkende innenfor disse fagene, barn ønsker å være kreative, å skape og kan være kreative på mange måter og innenfor alle fag.

Nyere forskning innenfor kreativitet har delt kreative uttrykk i to nivåer: fremragende kreativitet (big-c) som omhandler genier og hvordan de har påvirket omgivelsene sine, og hverdagskreativitet som omhandler det å løse hverdagsproblemer (little- c) (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 251). Likevel mener en del forskere at dette ikke er en tilstrekkelig beskrivelse, Olafsson og Gulliksen (2018) beskriver en fire-delt modell om hvordan man kan bruke kreativiteten i begynneropplæringen, basert på Kaufman og Beghetto (2009). Denne modellen består av big-c, pro-c, little-c og mini-c, hvor de siste to nivåene mini-c og little-c kan brukes for å identifisere elevers arbeid (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 254). De har laget en oversikt over kreativitetsnivåene og hvordan det kan se ut i begynneropplæringen.

Kreativitetsnivå		Hvordan de kan se det i begynneropplæring?
Big-c	Fokus på det kreatives bidrag til domene som blir husket i historiebøkene. Her kommer de store kunstnere inn som Van Gogh, Nikola Tesla, Isaac Newton.	Dette kan brukes som eksempler og inspirasjon i undervisningen.
Pro-c	Fokus på det kreatives bidrag som gjør at feltet utvikles, men personen blir ikke husket. For eksempel ingeniører.	Dette kan brukes som eksempler og inspirasjon i undervisningen.
Little-c	Har fokus på hvordan det kreative bidraget kan ha betydning i løsning av hverdagsproblemer på en ny og bedre måte.	Bygges på bakgrunner av mange mini-c. For eksempel når man lærer om standardiserte måleenheter og anvender de.
Mini-c	Har fokus på det som er meningsfull og erfaringsrik i et individs utviklingsprosess.	For eksempel når man knekker lesekoden og å forstå hvordan en tråd blir til en maske. Resultater ikke nødvendigvis i et produkt.

Tabell 1 Olafsson og Gulliksen (2018, s. 251-254), kreativitetsnivåene i begynneropplæringen.

Vi vil nå som tidligere poengtert utdype mini-c og little-c, siden de er relevant for denne studien. mini-c ser på forholdet mellom utviklings- og læringsprosesser og hvordan det utvikler individets evner på en meningsfull måte (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 253). Derfor kan noe bli regnet som kreativt for ett individ, mens ikke kreativt for noen andre. Mini-c legger vekt på prosessen i en læringsprosess, der ny innsikt oppstår (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 253). Disse innsiktene kan bli nyttige i andre sammenhenger. Eksempler på mini-c er å lære noter, akkorder og hvordan sammenhengen av det kan danne musikkstykker (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 255). For å tydeliggjøre begrepet mini-c viser Olafsson og Gulliksen (2018) til dette sitatet av Vygotsky: kreativitet oppstår «regardless of whether what is created

is physical object or some mental or emotional construct that lives within the person who created it and is only known to him» (Vygotsky, 1967/2004, s.7). Dette viser til at den kreative prosessen er individuell og kan skje uten at det lages ting, det kan være en mental eller emosjonell konstruksjon som skapes, eksempelvis å lære et konsept. Dette gjør at kreativiteten som oppstår hos et individ er ikke alltid er synlig for de som er rundt dem.

Little-c omhandler hverdagskreativitet og kan være dekorering av kort, løse en hverdagsoppgave som gjøres til vanlig på en ny måte, pakke kofferten på en ny måte og lignende (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 253). Little-c starter med en fantasifull og personlig tolkning av mini-c og som blir anvendt på en annerledes og ny måte. Derfor blir grensen mellom mini-c og little-c ganske utydelig, som kan gjøre det vanskelig å tolke når det er mini-c og når det er little-c (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 255). Dette kan kobles til det vi innledningsvis presenterte av Vygotskys (1967/2004) fire aspekter av kreativitet og fantasifullhet. Eksempelvis ved å få mange mini-c opplevelser enten ved å selv erfare ting eller ved å lære om andres erfaringer (å holde en blyant, å tegne og å lære om dyr i Afrika) kan det dannes ny innsikt, eller little-c (å tegne et dyr fra Afrika), dette omhandler Vygotskys første to aspekter.

2.6 Uteskole

Vi skal nå presentere uteskole, vi vil først redegjøre for utbredelsen av fenomenet i norske skoler, hva uteskole er og hvordan det jobbes med. Når vi referer til Bentsen et al. (2009) er det med vår egen oversettelse fra dansk. Gjennom delkapitlet argumenterer vi for å ha uteskole. Dette er knyttet opp mot et holistisk læringssyn der den helhetlige kroppslige læringen står i sentrum. Til sist kobler vi lek og uteskole sammen, spesielt med tanke på fri lek.

Uteskole er en arbeidsmetode som allerede ofte blir brukt i begynneropplæringen. I Norge ble det i 2004 undersøkt hvor stor utbredelsen av uteskole er i norske klasserom. Undersøkelsen fant at 90% av Norges førsteklasinger og 78% av andreklassinger hadde uteskole en halv dag i uken eller mer. Andelen av uteskole sank for hvert skoletrinn, syvende klasse hadde minst med omtrent 10% (Mjaavatn & Skisland, 2004). Om mengden uteskole har endret seg de siste årene har vi ingen sikker kunnskap om, men trolig foregår det ved et flertall av norske grunnskoler, i større eller mindre grad (Jordet, 2010, s. 55).

«Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet, der skolens nærmiljø og lokalsamfunnet brukes som ressurs. Uterommet gir barn utvidede muligheter til å lære gjennom aktiv bruk av alle sanser, bevegelse og førstehåndserfaringer» (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Regelmessig og målrettet aktivitet vil tilsi at uteskole er noe som prioriteres i lærerens planleggingsarbeid og skolen legger opp til. Uteskole er en mangfoldig arbeidsform, det er fantasien og nærmiljøet som setter grenser. Dette gjør at uteskole kan by på mange muligheter for å oppnå læring i begynneropplæringen. Eksempler på læreres og elevers uteskoleaktiviteter kan være arbeid innenfor spesifikke fag og målområder, eksempelvis matematikk ved å måle høyde og volum til trær, språkfag ved å skrive dikt i og om naturen, eller historie eller religionsfag ved å besøke historisk viktige steder, men er veldig ofte også på tvers av læreplaner og tverrfaglige aktiviteter (Bentsen et al., 2009, s. 32). Uteskole kan med dette kobles opp mot ethvert fag eller på tvers av flere fag etter de målområdene som lærerne benytter seg av.

Uteskole kan likevel ikke stå for seg selv, den må stå i samspill med klasseromsundervisningen. Jordet (2010) forklarer hvordan lærere planlegger uteskole med tre følgende hovedelementer: forarbeid inne, uteaktivitetene og bearbeiding inne (s.46). Under forarbeidet inne legges teoretisk grunnlag og forberedelse for uteaktivitetene ute, slik at elevene kan jobbe målrettet ute. Uteaktivitetene: det som var planlagt gjennomføres. Elevene jobber med praktiske aktiviteter, får aktivert sansene, gjøre fysiske aktiviteter, samarbeider og utforsker omgivelsene (Jordet, 2010, s. 46). Bearbeidingen inne tar gjerne sted kort tid etter aktivitetene ute, slik at de kan settes i kontekst med undervisningsmaterialet. Via arbeidsmetoden uteskole kan vi veilede barnet til å danne ny kunnskap, mens de får utfoldet seg utendørs. Dette kan forstås i sammenheng med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen som ble presentert delkapittelet 2.1.

Et argument for å ha uteskole kommer fra Vingdal (2014) som sier at «Gjennom fysisk aktivitet har en bevisst lærer gode muligheter til å påvirke til et godt læringsmiljø. Læreren får anledning til å se andre sider av eleven enn i klasserommet, og blir bedre kjent med hele eleven» (s. 38). Elevene og lærer får mulighet til å bli kjent med hverandre utenfor klasserommet og vise fram andre kvaliteter ved en selv. I tillegg er uteskole en annen arena for læring, det største klasserommet er alltid ledig og gir rom for erfaringsbasert læring i skolens uterom (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Gjennom å ha uteskole kan en lære og utvikles i andre omgivelser enn klasserommet, som igjen kan komplimentere undervisningen i

klasserommet. «Å lære ved å være i bevegelse, kan motivere og gjøre læring mer konkret for elevene» (Vingdal, 2014, s.38). Ved å ha uteskole som arbeidsmetode i begynneropplæringen skaper det rom for at lærere kan legge til rette for kroppslige erfaringer, som et holistisk læringssyn peker på, presentert i 2.2.

Det er noen forskere som har sett mer grundig på hvilken pedagogisk sammenheng uteskole har i begynneropplæringen. Unhjem og Frenning (2019) sier at «uteskole gir gode muligheter for helhetlig og erfaringsbasert læring på de yngste elevenes premisser» (s.173). Det er dermed gunstig for lærere i begynneropplæringen å bruke uteskole med sine elever. Lærere som regelmessig og målrettet driver med uteskole er gjerne entusiaster, har ofte god erfaring med friluftsliv (Bentsen et al., 2009, s. 36). Arbeidsmetoden uteskole gir mange muligheter, i delkapittelet 2.4 redegjorde vi for viktigheten av lek og dens verdi, uteskole gir flere mulighet for å inkludere lek i undervisningen.

Lek i uteskole er det stort rom for, både for faglige leker og for fri lek. «Fri lek utendørs legges ofte inn som et fast innslag i uteskole, ofte i pauser for nettopp for å stimulere barna til å være fysisk aktive» (Jordet, 2010, s. 78). Det er god plass ute for å leke og elevene holder seg også varme av leker med bevegelse i. «Det finnes også stort repertoar av styrte leker [...] som lærere kan bruke, og som fungerer særlig godt utendørs fordi landskapet gir rom for den frie livsutfoldelsen som slike leker stimulerer til, noen ganger også med løping, latter og høy stemmebruk» (Jordet, 2010, s. 79). Lekens funksjon er ikke bare sansemotorisk stimulerende, den hjelper også til sosialt samspill, utviklingen av et godt klassemiljø og har en funksjon i den faglige læringen siden den kan knyttes til alle fag og har ingen aldersbegrensninger (Jordet, 2010, s. 79). Derfor kan uteskole som arbeidsmetode legge til arbeidsmetoden lek.

2.7 Oppsummert

Nå har vi trukket fram aktuelle teorier som vi mener kan danne grunnlaget for å belyse forskningsspørsmålene i studien. Vi skal kort gjengi de viktigste poengene fra dette kapittelet, i rekkefølgen de først ble presentert.

Vygotsky er teoretikeren bak teoriene innenfor sosiokulturell læringsteori (2.1). Den sier at gjennom samspill med mer erfarne (barn eller voksne) så kan barn nå sin nærmeste (proksimale) utviklingssone. Vygotskys fire aspekter for kreativitet hjelper oss å konkretisere hvordan kreativitet og fantasi kan assosieres til virkeligheten.

Et holistisk læringssyn (2.2) hjelper oss å se at mennesker er til stede ved og erfarer verden med kroppen sin.. Barna lærer best hvis man ser de som et helhetlig individ som lærer, utvikles og fungerer kognitivt, motorisk, fysisk, emosjonelt og sosialt. Det er viktig å inkludere elevenes erfaringer i undervisningen.

Begynneropplæring (2.3) er et uavklart begrep, som brukes av forskere, lærere og institusjoner. Denne studien bruker Palm et al. (2018) sin forståelse av begynneropplæringen “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene [...]”(s.13). Palm et al. (2018) hevder at begynneropplæringen strekker seg fra overgangen fra barnehage til skole og de første fire årene i skolen (s.13).

Lek (2.4) er vanskelig å definere og er noe som forklares forskjellig utfra ulike teoretiske perspektiver. Lek er noe barna kan, kjenner til og har eierskap til. Man kan tolke lek ut fra handlingen som skjer (Lillemyrs lekkategorier) eller utfra individets opplevelse av handlingen (Broströms dimensjoner). Lillemyrs lekkategorier (2011, 2020) er som sagt: sansemotorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek. Broströms dimensjoner (2017) er: frivillig, indre motivasjon, fiksjon, og interaksjon og kommunikasjon.

Kreativitet (2.5) er skapende. Kreativitet vises innenfor estetiske læringsprosesser som eksisterer innenfor en rekke uttrykksformer (visuell, auditiv og kroppslig). Kreativitet er noe som skjer inni individet og er ikke alltid synlig for andre siden det ikke trenger å resultere i et produkt, det kan være et mentalt konsept som skapes hos individet.

Uteskole (2.6) er målrettede og regelmessige aktiviteter som tar i bruk skolens uteområde og lokalmiljø som ressurs. Uteskole krever planlegging med forarbeid, gjennomføring av uteskole og oppsummerende avslutning.

3 Forskningsdesign

Til nå har vi gjennomgått relevant teori som ligger til grunn for vår studie, og skal gjøre rede for metodene som er brukt i innsamling, utvalg og analyse av datamateriale. Metodene er valgt ut fra problemstillingen: *Hvordan kommer arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole fram i et utvalg ukeplaner for 2.trinn?*

I dette kapitlet skal vi beskrive hvordan vi har besvart forskningsspørsmålene, det vil si hvordan vi har gått fram for å innhente data til studien, hvilke data som er innhentet og hvordan vi har analysert dem.

Studien vår bygger på et kvalitativt forskningsdesign med utgangspunkt i en hermeneutisk forskningstilnærming. Gjennom en hermeneutisk forskningstilnærming har vi gjennomført flere analyseprosesser og tolkninger av det som blir formidlet på ukeplanene. Vår kvalitative tilnærming til forskningsprosjektet har latt oss være åpen i møtet med materialet som gjorde det mulig å la datamaterialet lede oss. Vi har dermed analysert teksten flere ganger med ulike fokusområder utfra det vi oppdaget da vi analyserte. Denne åpenheten i møte med datamaterialet gjorde at vi kunne endre fokus, hente fram nye teorier og forskning å studere de i løpet av prosessen. I det kommende delkapitlet 3.1 vil vi redegjøre grundig for vårt forskningsdesign.

I det påfølgende delkapitlet 3.2 utvalg og innsamling, redegjør vi for metoden for utvalg og metoden for datainnsamling. Vi vil også kort presentere skolene som vi har utvalgt.

Vi vil deretter gjennomgå metode for analyse. Vi gjennomgår analyseprosessen vår, redegjør for de ulike analysene vi gjennomførte. Det er innholdsanalyse som er analysemetoden som er brukt i studien vår, utdypet i delkapittel 3.3.

I arbeidet med studien har vi støtt på utordringer i løpet av utvalget, datainnsamlingen og analysene. Noen utfordringer omhandlet etiske vurderinger dette utdypes i delkapittel 3.4.

Studien er basert på vår tolkning av ukeplanene, siden studien ikke tar for seg intervju av lærerne bak ukeplanene. Derfor er studien i en stor grad påvirket av oss som forskere, siden vi tolker materialet. Det er derfor viktig å si noe om vår forståelseshorisont, vår erfaring og

perspektiver. Siden vår tolkning har mye å si for analysen vil vi avslutte ved å utdype vår forståelseshorisont i delkapittelet 3.4.2, før vi går videre til funn og drøfting.

3.1 Den formidlede meningen

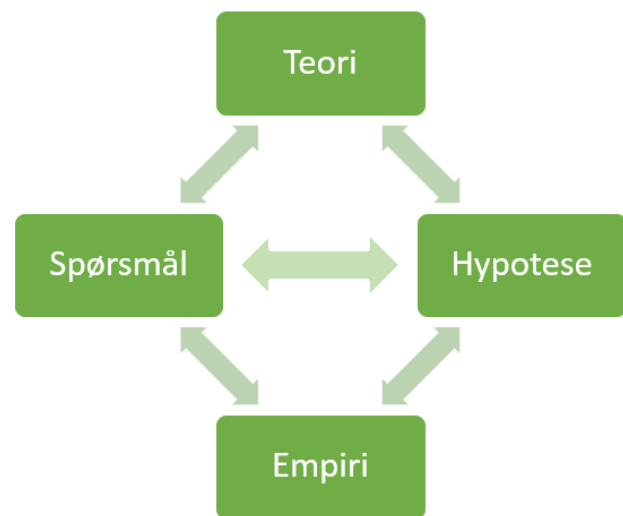
I dette forskningsprosjektet ønsket vi å undersøke hvordan et utvalg av arbeidsmetoder, som er til stede i begynneropplæringen, kommer fram på et begrenset utvalg ukeplaner. Innenfor de kvalitative forskningsrammene har vi muligheten for å være åpen i vår tilnærming til datamaterialet. Kvalitative forskningsprosjekter har lav grad av forhåndsstrukturering og er langt mer fleksible og åpen enn kvantitative forskningsprosjekter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Vi har funnet kategorier i datamaterialet vårt samtidig bruker vi kategorier som er utviklet på grunnlag av teori og forskningslitteratur. «Ofte kombinerer forskere en induktiv og en deduktiv analysemåte, ved at de både finner kategorier i datamaterialet, men også bruker kategorier som er utviklet på grunnlag av teori og forskningslitteratur. Dette kalles gjerne for en abduktiv analysemåte» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Vi fant kategorier i materialet som vi videreutviklet i samsvar med teori. Vi fant at for å forstå materialet og kunne analysere skikkelig måtte vi grundig lese litteraturen, for så å anvende litteraturen i analysen.

Denne prosessen ble gjentatt for lek, kreativitet og uteskole. «Abduksjon er altså en kontinuerlig veksling mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang. Snarere sees forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes»

(Postholm & Jacobsen, 2018, s.103). Vi gjenkjenner oss i det Postholm og Jacobsen

(2018) beskriver, slik har forskningen for oss vært en pågående prosess der vi veksler mellom teori og empiri, der funn leder til nye undringer og spørsmål som igjen må undersøkes. Dette er illustrert i figuren til høyre (Jacobsen, 2015, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018).

Ved å bruke en kvalitativ tilnærming kunne vi få fram skolens særegne preg på ukeplanene, og se på helhetene og delene til hver ukeplan. I tillegg ønsket vi å undersøke fenomenet ved

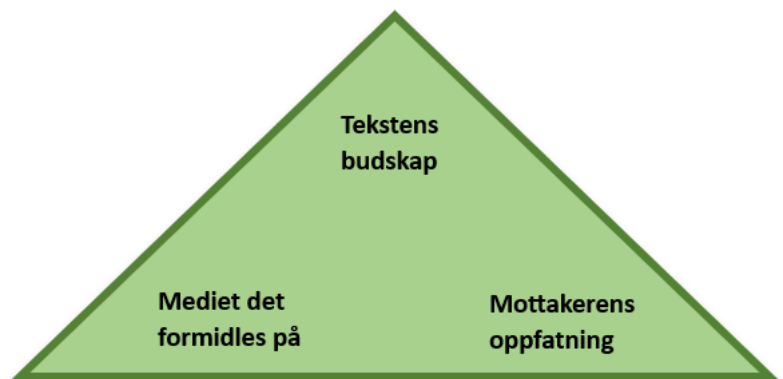


Figur 6 Sammenhengen i forskningsprosessen. Illustrert av Jacobsen.

ukeplaner og prøver å få en detaljert forståelse av hvordan og hvilke arbeidsmetoder blir presentert. Dette er noe en kvalitativ studie vil legge til rette for. Kvalitativ metode vil undersøke et problem og vil prøve å få en detaljert forståelse av et sentralt fenomen (Cresswell & Guetterman, 2021, s.40). Studien har en vitenskapelig forankring i den hermeneutiske tradisjonen.

«Den hermeneutiske tradisjonen er dominerende innenfor enkelte fagområder der arbeidsmaterialet for forskningen er formidlet mening – og uten ambisjoner om generaliserbare forskningsresultater» (Kvarv, 2021, s.233). Arbeidsmaterialet i hermeneutikken er det som er språklig formidlet. I vårt forskningsprosjekt er ukeplanene mediet som inneholder det som er språklig formidlet. Vi tolker det som er språklig formidlet som en sammensetning av verbaltekst, bilder og illustrasjoner. Vi benytter oss dermed av meningsklyster slik Rambø og Tønnessen (2018) har definert det i sin studie, se 1.3. Ukeplanene er et multimodalt planleggingsdokument som beskriver arbeidsmetoden eller tema de aktuelle lærerne ønsker å jobbe med. Dette kan bli beskrevet veldig utfyllende eller veldig enkelt.

Hermeneutikken bryr seg om forholdet mellom tekstens budskap, mediet det er formidlet på eller med, og hvem som hører eller leser budskapet (Kvalsvik, 1990, s. 67). I illustrasjonen til høyre har vi forsøkt å formidle forholdet mellom tekstens budskap, mediet det er formidlet på eller med, og hvem som hører eller leser teksten. Tekstens budskap er det forfatteren forsøker å formidle, forfatteren prøver å tilpasse teksten til tenkt mottaker. Mediet det formidles på legger føringer for hvordan forfatteren kan uttrykke seg og hvordan mottaker forholder seg til budskapet. Til sist, mottakerens oppfatning påvirkes av det som er skrevet og mediet som budskapet formidles på.



Figur 7 Hermeneutikken. Illustrasjon av forholdet mellom tekstens budskap, mediet det formidles på og mottakerens oppfatning.

Forskningsmaterialet i denne studien er ukeplanene. Dette dokumentet bruker læreren for å formidle hva de gjør på skolen. Det er derfor viktig at vi i denne studien er klar over hvordan

budskapet er formidlet og hvem dette dokumentet er tiltenkt for: elever, foresatte, lærere, vikarer og eventuelt andre pedagoger som er innom klassen.

Fordi vi ser etter det som blir språklig formidlet, blir tolkningsarbeidet sentralt i denne studien. «Tolkningsprosessen krever at tolkeren forstår sitt materiale på forhånd – allerede før personen nærmer seg sitt materiale.» (Kvarv, 2021, s.234). Det er ikke alltid innlysende hvilke arbeidsmetoder læreren prøver å formidle på ukeplanen, og da kommer vår tolkning inn. Vi er to masterstudenter som går siste året på lektor 1.-7. trinn og har derfor tidligere erfaringer med skolens praksis og med utarbeiding av ukeplaner. Dette har noe å si for vår fortolkning av datamaterialet. I delkapittel 3.4.2 utdyper vi fordelene og ulempene dette har for denne studien.

Ukeplanens format krever at lærere er konsise både når det gjelder mengden tekst og informasjon som kan inkluderes, men også i klarhet slik at det blir gitt nok informasjon. I tolkningsprosessen kan vi mistolke det språklige som blir formidlet i ukeplanene.

«Tolkningsproblemet oppstår ved at mediet formar både måten avsenderen av budskapet har høve til å uttrykke seg på, og måten budskapet vert oppfatta av mottakaran» (Kvalsvik, 1990, s. 67). Det er derfor vesentlig for oss å analysere og tolke materialet flere ganger, noe som er en vesentlig del av hermeneutikken. Det er gunstig for denne studiens kvalitet at vi er to personer som analyserer datamaterialet, diskuterer funn og drøfter datamaterialet. Vi har i analysearbeidet brukt den hermeneutiske sirkelen, den er et nyttig verktøy for å tolke datamaterialet flere ganger. Den hermeneutiske sirkelen utdyper vi innenfor punkt 3.3 innholdsanalyse.

3.2 Utvalg og datainnsamling

Forskningsmaterialet til denne studien består av 12 innsamlede ukeplanene, fire ukeplaner fra tre ulike grunnskoler, som består av en baseskole, en tradisjonsskole og en byskole. Vi vil redegjøre for hvordan vi har valgt ut skole og valg av ukeplan i den rekkefølgen i de følgende avsnittene. Vi presenterer det i denne rekkefølgen fordi den samsvarer kronologisk med hvordan vi gjennomførte det i studien.

Studien er en masteroppgave i begynneropplæring norsk og vi har derfor valgt å forske på et utvalg fra 2.trinn. Dette er innenfor begynneropplæringens varighet siden det faller innenfor 1.-4.trinn. Utvalg betyr å velge ut enhetene man skal samle inn data om (Gleiss & Sæther, 2021, s.38). Som fastslått tidligere forstår vi begynneropplæring som Palm et al. (2018) sin

beskrivelse, at begynneropplæringen strekker seg fra overgangen barnehage til skole og de første fire årene i skolen. De betegner begynneropplæring som “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn”, men også de samfunnsmessige og politiske sammenhengene som skolen og barna er en del av (2018, s.13). Vi støtter oss til denne definisjonen. Det er ulike oppfatninger blant forskere og lærere for hvor lenge begynneropplæringen strekker seg. Grunnet de ulike oppfatningene om begynneropplæringen har vi valgt å ta for oss ukeplanen til andre trinn da dette blir et middepunkt mellom de ulike synene, se 2.3. På andre trinn har ungene vent seg til livet på skolen, men er fortsatt i den tidlige lese- og skriveopplæringen.

Neste steg i forskningsprosessen var å bestemme antall skoler og hvor mange ukeplaner som fikk plass i studien vår. Fordi dette er en kvalitativ studie må vi begrense oss til få enheter, fordi vi skal innhente mye informasjon av hver enhet. Dette bekrefter Grønmo (2004) «(...) Kvalitative studier må begrense seg til forholdsvis få enheter, fordi de omfatter så mye informasjon om hver enhet» (s. 91). For å bestemme antall måtte vi foreta metodologiske vurderinger og en ressursmessig betraktning. For hvis vi ikke klarer å foreta analyse av det som er metodologisk forsvarlig er det ikke grunnlag for å gjennomføre denne studien. «Enkelt sagt er metodologiske vurderinger avgjørende for hvor stort utvalget må eller bør være, mens ressursmessige betraktninger avgjør hvor stort utvalget kan eller skal være.» (Grønmo, 2004, s.91).

Vi tok en metodologisk vurdering og var enige om at vi minimum måtte ha 10 ukeplaner, men at vi ressursmessig kunne klare å analysere 12. På antall skoler kom vi fram til at vi minimum måtte ha to skoler og ressursmessig kunne klare fire skoler. Ut ifra dette foretok vi en ny vurdering av vår valgte metode og hvilket utvalg som best samsvarte med den. Ut fra en etisk vurdering måtte vi ha tre skoler, dette er utdypet i 3.4.1. Da gjensto valget mellom tre eller fire skoler. Ut fra de ressursmessige vurderingene kunne vi totalt ha 12 ukeplaner. Hvis vi valgte å inkludere tre skoler ble det fire ukeplaner fra hver skole og hvis vi skulle inkludere fire skoler ble det tre ukeplaner. Ut fra en metodologisk vurdering syntes vi at tre ukeplaner var for lite fra hver skole, da det ikke nødvendigvis gir oss en forståelse for hvilke praksiser skolene har. Spesielt siden det i løpet av året kan forekomme «annerledes» uker og vi dermed ville ha stått igjen med to ukeplaner av «normale» uker. For å få en bedre forståelse av skolens praksis som ligger til grunn i ukeplanene, var det viktig å ha flest mulige ukeplaner

fra hver skole. Derfor ble forskningsmaterialet vårt bestående av fire ukeplaner fra tre ulike skoler, som til sammen ble til 12 ukeplaner.

Skolene i denne studien ble plukket ut via et ikke-sannsynlighetsutvalg, nærmere bestemt et strategisk utvalg. Strategiske utvalg bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter som utfra teoretiske og analytiske formål er mest relevant å inkludere i en gitt studie (Grønmo, 2004, s.425). Et ikke-sannsynlighetsutvalg betyr at enhetene i utvalget ikke er tilfeldig valgt ut, dataene fra et ikke-sannsynlighetsutvalg er ikke mulig å generalisere til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Det samme vil gjelde for data fra vår studie. Vi kan likevel finne en del indikasjoner for videre forskning eller for å bekrefte tidligere forskning. Vi samlet ikke inn et tilfeldig utvalg. Vi valgte strategisk utfra egne utvalgsriterier som skulle sikre tilgangen til det vi tenkte var tre ulike skoler sine ukeplaner.

Utvalgsriteriene innebærer blant annet hvilke typer skoler vi ville inkludere, tilgang til skolens ukeplaner, hvilken kjennskap vi hadde til skolene, samt skolens beliggenhet.

Utvalgsriteriene vi dannet var disse:

- Tre skoler som kunne tilhøre kategoriene byskole, tradisjonsskole, distriktskole og baseskole.
- Skolene er ikke fådelt.
- Ukeplanen er tilgjengelig på skolens nettside
- Vi har ikke kjennskap til skolene fra før av.
- Skolen ligger ikke i nærheten av hverandre.
- Skolene er ikke i direkte samarbeid med hverandre.

De første utvalgsriteriene vi valgte var at vi ville ha skoler som kunne tilhøre innenfor kategoriene byskole, tradisjonsskole, distriktskole og baseskole. Disse kan overlape, eksempelvis i vår studie er baseskole og byskole samme skole. Årsaken til at vi ville ha ulike skoler var for å se om det var en forskjell eller ikke basert på hvilken skole det var. Vi ønsket å se om rammene rundt skolen kunne påvirke ukeplanen. Vi bestemte oss også for at en av skolene skulle være en baseskole. Vi syntes dette kriteriet var viktig for at vi kunne se planlagt praksis som ikke var tilrettelagt innenfor klasserom, men heller som åpent landskap eller baseskole. En baseskole har flere elever som helhet fordelt på basene enn en klasseinndelt skole som har færre elever per parallell klasse. Poenget med å utelukke fådelte skoler handlet

om at vi ville sikre oss at ukeplanen vi fikk se var lagd for elever i samme aldersgruppe og klassetrinn.

Det tredje kriteriet var at ukeplanen måtte ligge åpent på skolens nettside uten passordbeskyttelse eller på en annen lukket plattform. Med dette kravet sikrer vi oss at vi får de ukene vi på forhånd valgte ut, og ikke de læreren er mest stolte av eller tror vi vil se.

Ved at vi ikke har kjennskap til skolene fra før, prøver vi å sikre at vi ikke dømmer skolene i lys av eller basert på forhåndskunnskap. Det stopper oss også fra å utfylle ukeplanens sparsomme informasjon og kontekst med vår kunnskap om skolens drift, arbeidsmetoder og vaner. De to siste kriteriene var vanskeligere å innfri: at skolene ikke ligger i nærheten av hverandre og at de ikke er i direkte samarbeid med hverandre. Faktum er at to av skolene som vi valgte ligger nærmere hverandre enn vi først trodde, og elevene fra de to skolene har møtt hverandre opptil 2 ganger i løpet av denne fire ukes perioden, som vi vet om. To av skolene er dermed i kontakt med hverandre, vi er usikre på hvilken innvirkning dette har på de individuelle lærernes praksis. Vi vet at dette har påvirket vår tolkning i analysen, dette utdypes i delkapittelet 3.4.2.

Utfra disse tenkte utvalgsriteria som vi har presentert, dannet vi åtte mulige kombinasjoner for skoler og landet på de tre vi ville ha med i studien. Vi har kalt dem Blå skole, Grønn skole og Oransje skole. Disse tre navnene er tilfeldig valgt og har ikke noe med skolens lokasjon å gjøre.

Vi valgte å hente ut fire ukeplaner fra hver skole, slik at det ble 12 ukeplaner til sammen.

Utvalgsriteriene for hvilke ukeplaner var: etter skolestart, men før det nærmer seg jul og avslutning. I tillegg til disse kravene ville vi ikke ha uker med fridager, men heller femdagersuker uten planleggingsdager og ferier. Vi valgte ukene som i prinsippet kunne klassifiseres som alminnelige uker.

Blå Skole	Grønn skole	Oransje Skole
Uke 41	Uke 41	Uke 41
Uke 42	Uke 42	Uke 42
Uke 43	Uke 43	Uke 43
Uke 45	Uke 44	Uke 44

Tabell 2 Oversikt over ukenumrene på de valgte ukeplanene til hver skole.

Vi fant fram femdagersukene via

kommunale oversikter over skoleruten og

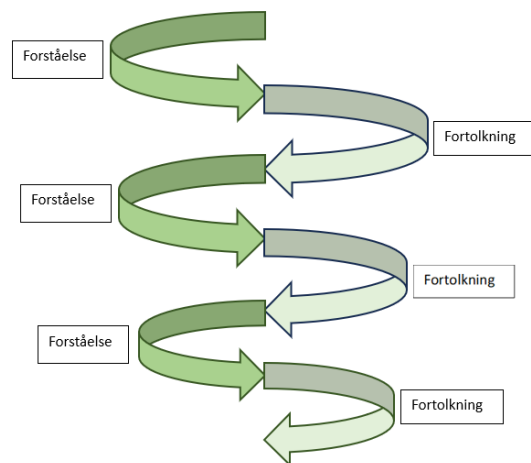
fridager. Det var mange uker vi kunne velge mellom, men for å kunne se kontinuitet gjennom ukene og få et sammenhengende tidsperspektiv, ville vi ha fire alminnelige konsekutive femdagersuker på høstterminen. Derfor hentet vi ut ukeplaner for ukene 41-44. Vi ville ha de

samme ukene for hver skole, slik at vi kunne se om det var noe som skjedde på tvers av skolene i dette tidsrommet. Det må påpekes at den Blå skolen ikke hadde lagt ut noen ukeplan for uke 44 og vi valgte derfor å bruke uke 45 i stedet. Hvordan ukeplanen er utformet, strukturert og deres særegne preg blir utdypet i delkapittelet 4.1. Da de ulike ukeplanene har sine fordeler og ulemper i analysen.

3.3 Innholdsanalyse

Arbeidet med analysen startet med en åpen tilnærming hvor vi underveis fant relevante teoretiske begreper. Ettersom vi har sett på ukeplanene har vår metode vært en type tekstanalyse, da ukeplanene er et dokument lærere bruker. Vi er interessert i å se etter arbeidsmetodene som forekommer på ukeplanen og vi vil derfor undersøke innholdet som ukeplanen formidler. Analysemetoden vår ble derfor tekstanalyse i form av innholdsanalyse. Fordelen med innholdsanalyse er at det ikke er en definert analysemetode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Den gir oss derfor større frihet i analyseprosessen og gir oss fleksibilitet underveis. Dette gjorde at vi underveis i prosessen kunne se nærmere på ting vi stoppet opp ved og kunne analysere ukeplanene fra forskjellige vinkler.

Her har vi brukt den hermeneutiske sirkelen som et bilde på prosessen av analyseringen. Den hermeneutiske sirkelen er et vekselspill mellom forståelse og erfaringer, mellom del og helhet, mellom teori og praksis (Thuren, 2022, s. 131). I prosessen har vi sett på ukeplanen som helhet, vi har sett på hver arbeidsmetode lek, kreativitet og uteskole. Vi har gått inn, tolket og forstått, for å så repetere prosessen, dette kan også ses på som en spiral måte å arbeide på. Thuren (2022) bruker begrepet spiral i stedet for sirkel.



Figur 8 Den hermeneutiske spiralen.

«Spirallignelsen minner om at flere erfaringer gir bedre forforståelse, som igjen gjør at man oppfatter finere nyanser» (2022, ss. 131-132). Her viser han til at spiral tilsier at en kommer tilbake til teksten gjentatte ganger for å oppnå dypere forståelse av teksten. Vi har brukt denne måten aktivt i analysearbeidet, hvor vi i flere omganger har analysert samme ukeplan på nytt igjen for å få en helhetlig forståelse. Vi har hatt fem prosesser:

1) Åpen tilnærming	En åpen tilnærming hvor vi gikk inn uten kategorier.
2) Summativ analyse	Se hvor mange ganger lek og spill, uteskole og temaer som gikk igjen.
3) Teoridrevet analyse på lek	Analysere ukeplanene utfra Lillemyrs lekkategorier og drøfte utfra Broström sine dimensjoner.
4) Teoridrevet analyse på kreativitet	Analysere ukeplanene utfra teori om kreativitet.
5) Teoridrevet analyse på uteskole	Analysere ukeplanene utfra teori om hva uteskole er for noe.

Tabell 3 De fem prosessene i analysen av ukeplanen.

Den første omgangen av analysen var en ganske åpen analyse hvor vi bare ville se hva som snakket til oss da vi leste ukeplanene. Vi startet med en pilotanalyse av alle ukeplanene til Grønn skole hver for oss og så diskuterte vi hva vi hadde funnet. Her så vi på ukeplanen sin helhet, både framsiden og baksiden. Ut fra det delte vi funnene i sju kategorier: generelt, lek, uteskole, tverrfaglighet, norsk, mål og utforming. Disse etablerte kategoriene brukte vi videre i analyse av de resterende ukeplanene for Oransje og Blå skole. Underveis i analyseringen av Oransje skole observerte vi at de har mye fokus på det sosiale, og la det derfor til som en ekstra kategori. Vi la også merke til at Blå skole hadde mye fokus på musikk og la dermed det til som en ekstra kategori. Alle disse kategoriene er ikke diskutert videre i studien, men det var et fint utgangspunkt for oss til å finne ut av hva vi ville se nærmere på i ukeplanene og danne en problemstilling.

I analysen oppdaget vi at ukeplanene har likheter, og er utformet på en viss måte. Likevel er det forskjell på hvordan skolene har valgt å utforme dokumentet og hvordan de har valgt å presentere budskapet (se 4.1). I studien har vi i hovedsak sett at framsiden av ukeplanene ofte er rettet mot barna, mens baksiden ofte er rettet til foresatte. Det blir ofte brukt bilder for å representere arbeidsmetoder eller temaer som det skal jobbes med på skolen, i tillegg til tekst. Vi har erfart at det ofte er en del likheter i hvordan ukeplanene blir utformet. Generelt sett blir det ofte brukt bilder sammen med tekst, et tabelloppsett med oversikt for den kommende uken, ukenummer, klassetrinn og skolenavn på ukeplanene, mens kontaktinformasjon til lærer og informasjon til foresatte og barn står oftest på baksiden. Utenom disse generelle trekkene er det likevel noen forskjeller. Vår erfaring tilsier at skolene følger ulike maler og at malene er fastlagt av tradisjoner, normer, skolen eller læreren selv. Dette samsvarer med doktorgraden til Annerberg (2016), se 1.3.

Videre har vi brukt to ulike tilnæringer til kvalitative innholdsanalyse som Fauskanger og Mosvold (2014) har brukt i sin studie; summativ og teoridrevet innholdsanalyse. «I summativ innholdsanalyse har en fokus på hvordan ord eller innhold forekommer i en bestemt kontekst. En slik analyse kan for eksempel ta utgangspunkt i antallet forekomster av et bestemt ord» (s. 130). I denne delen av prosessen så vi eksplisitt på de tilfellene det ikke kan nektes at det forekom lek, spill (som vi teller som lek) og uteskole. Disse «eksplisitte» tilfellene beskriver vi nærmere i neste kapittel funn og drøfting, se 4.3.1 (lek) og 4.5 (uteskole).

De resterende prosessene besto av en teoridrevet innholdsanalyse, som er «de analytiske kodingskategoriene utviklet fra eksisterende teori [...]» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Etter at vi hadde foretatt en summativ analyse begynte vi å lese oss opp på teori om begynneropplæring. Hvor vi da innså at vi måtte inkludere kreativitet i studien. Her fikk vi også lest oss opp på teori om lek og uteskole og det ble derfor foretatt en ny analyse ut fra teori. I forhold til den teoridrevne analysen av lek brukte vi Lillemyr (2011, 2020) sine lekkategorier, noe som var problematisk, da det ble registrert tilfeller av lek som ikke ville vært akseptert som lek, av allmenheten. Derfor skal vi bruke Broström (2017) sine dimensjoner i lek når vi presenterer og drøfter funnene av den teoridrevne analysen av lek.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

Gjennomgående i denne studien har vi måttet ta valg for å ivareta den forskningsetiske og den kvalitetsmessige siden. Vi skal nå gjennomgå valgene vi har tatt i datainnsamlingen og analysen og evaluere kvaliteten til forskningsprosjektet. Dette skal vi gjøre ved å bruke begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet), dette skjer fortløpende.

Reliabilitet omhandler kvaliteten på forskningsprosessen og hvor vidt den kan stoles på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-202). Dette omhandler hvor vidt datamaterialet har blitt påvirket i måten den ble samlet inn på og analysert. Vår rolle som forskere vil påvirke datamaterialet og det er derfor viktig å se hvordan det har hatt innvirkning på prosjektet vårt.

Underveis i studien har vi oppdaget utfordringer med metoden vi har valgt og mulige feilkilder som har skjedd i prosessen, her kommer begrepet validitet inn. Validitet innebærer kvaliteten på datamaterialet, og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Når vi videre drøfter studiens validitet skal vi bruke de tre punktene som er

presentert hos Kleven og Hjordemaal (2023): innholdsvaliditet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet (s. 108).

Kleven og Hjordemaal (2023) eksemplifiserer innholdsvaliditet slik «Ved en eksamen er det viktig at eksamensoppgavene vektlegger ulike deler av innholdet og ulike oppgavetyper på en måte som samsvarer med vektleggingen i læreplanen for faget» (s.108). Om lærerne og skolen bak ukeplanene deler vår oppfatning av begynneropplæringens innhold er ikke gitt, dette spiller inn på hvilke resultater vår analyse av ukeplanen gir. Vår oppgave tar ikke høyde for begynneropplæringen i matematikk og nedprioriterer den smale tilnærmingen til begynneropplæringen. Da vi ser på arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole som helhetlige og i norskfaget på ukeplanen. Vi vil likevel si at vårt forskningsprosjekt har innholdsvaliditet da vi ser etter deler av begynneropplæringens innhold i et dokument. Dokumentet viser tenkt praksis for en tidsperiode som skal inneholde begynneropplæring, nettopp 2.trinn.

Begrepsvaliditet er definert som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det, det er ikke mulig å estimere begrepsvaliditet gjennom en korrelasjonskoeffisient eller et annet enkelt tallmessig uttrykk. Vi må ta i bruk rasjonale vurderinger, og supplere disse vurderingene med empiriske data. (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 109)

Hvordan er begrepet definert og hvordan operasjonaliseres det i analysene våre av ukeplanene? Lek er et av begrepene det er relevant å løfte fram begrepsvaliditeten til. Som vi har påpekt, i teorikapitlet om lek (2.4), så er lek vanskelig å definere. Vi har prøvd å supplere med Broströms (2017) sine dimensjoner ikke som definisjon, men som forståelsesramme. (se 2.4). Disse kategoriene tar for seg subjektets mening om hva lek er, hvis disse dimensjonene oppfylles for individet så kan vi si at det er lek. Vårt datasett gir oss ikke tilgang til elevenes subjektive mening om hver aktivitet som gjøres eller lek som lekes.

Vi har operasjonalisert begrepet lek i to ulike analyser. Den første er begrenset til hver gang ordet lek, spill eller gjenkjennbare leker anvendes. Den andre følger Lillemyrs kategorier. Her må vi dra fram sansemotorisk lek spesielt, siden dette utløste en diskusjon mellom oss som forskere. Vår diskusjon handlet om sansemotorisk lek kunne innebære aktiviteter som lesing og skriving. Vi prøver å vurdere om de elementene som registreres gjennom måleinstrumentet [analysene våre], er representative for begrepet, dette gjøres ved hjelp av rasjonale

vurderinger (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.109). Vi måtte dermed vurdere om det var viktige sider av begrepet som ikke ble fanget opp av analysen og om analysen fanget opp hvert begrep for seg og ikke en blanding av begrepet med noe som ikke samsvarer med begrepet. Her vil definisjonen av begrepet ha en avgjørende rolle. Tilbake til sansemotorisk lek og lesekvart¹, for å finne ut om sansemotorisk lek kunne innebære aktiviteter som lesing og skriving måtte vi se nærmere på begrepene sansemotorisk lek og Lillemyrs (2011,2020) begrep sansemotorisk lek. Vi så begrepet sammen med Broströms (2017) dimensjoner for lek og gjorde et tankeeksperiment med hypotetiske elever som kunne beregne lesekvart som lek. Dette hjalp drøftingsdelen av studien, ved at vi fikk diskutert begrepet og utforsket det grundigere.

Ved vurderingen av indre validitet i vår studie stilte vi spørsmålet om seleksjon eller manglende likhet blant skolene kunne være en trussel mot indre validitet i vår studie? I vårt forskningsprosjekt gjorde vi et strategisk utvalg der vi ville ha tre ulike skoler, en baseskole, en tradisjonsskole, en byskole og en distriktskole for å se hvordan et utvalg faktorer fra begynneropplæringen kom fram på hver av de tre skolenes ukeplaner. Siden vi ønsket tre ulike skoler, ble det dermed ikke en faktor at skolene skulle være lik. Skolenes ulike merkelapper ble tatt delvis med videre inn i analysen av ukeplanene og i drøftingen av resultatene. Vi kunne ikke se tegn av tradisjonsskole eller distriktskole ved Grønn skole og det ble derfor ikke tatt med videre i drøftingen. Ved Blå skole derimot så vi tegn på at det var en baseskole i ukeplanene og det ble dermed inkludert videre i drøftingen.

En potensiell trussel mot studiens indre validitet er historie. «Med historie menes andre hendelser eller innflytelser som elevene er under påvirkning av samtidig med at undersøkelsen foregår» (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.109). Ved andre hendelser eller innflytelser som kan påvirke hver skoles ukeplan praksis referer vi til de planlagte møtene mellom to av skolene som skjer i løpet av fireukersperioden, men kanskje også ellers i løpet av året. De to skolene det gjelder har fremdeles ulike individuelle preg på ukeplanen i utforming, oppsett så vel som annen praksis.

¹ Lesekvart – er mye brukt i norsk skole og forekommer på ukeplanene i datasettet vårt. Vi ser på lesekvart som korte planlagte lesestunder der elevene leser prosa eller skjønnlitteratur i form av bøker, blader, aviser og tegneserier. Lesekvart er kort for lese kvarter.

Til slutt skal vi ta stilling til de forskningsetiske sidene av prosjektet.

3.4.1 Forskningsetiske vurderinger

Som alle andre har også vi som masterstudenter forskningsetiske prinsipper å forholde oss til. Det er i hovedsak tre sentrale prinsipper: «1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Forskningssubjektet skal gi sitt samtykke om sin deltakelse i forskningsprosjektet og skal ha mulighet til å trekke seg når de vil. Det som er unikt med dette prosjektet er at vi foretar en analyse av ukeplaner som ligger offentlig ute på skolens hjemmesider. Likevel påpekes det av Gleiss og Sæther (2021) at det er viktig å vurdere om teksten kan regnes som offentlig eller privat (s. 141). Fordi vi selv var usikker sendte vi inn prosjektet til Sikt² å spurte om veiledning fra dem. Her var de enig om at dokumentet lå ute offentlig og kunne regnes som et offentlig dokument. Vi trengte derfor ikke å hente inn samtykke. Likevel stilte de spørsmål om hvorfor vi ikke skulle informere skolene vi hentet ukeplanene fra. Vi lagde derfor et infoskriv, som ble tilsendt alle skolene som vi ville inkludere i prosjektet. Vi tok kontakt med rektor ved hver skole ved å sende dem en e-post med infoskrivet (ligger som vedlegg). Valg av skolene er presentert i 3.2.

Det er ikke krav til at vi må anonymisere skolene som er forskningsdeltakere i prosjektet. Ukeplanene er offentlige og skal ikke inkludere sensitive opplysninger. Vi har likevel valgt å anonymisere skolene som et ekstra sikkerhetstiltak da vi oppdaget at enkelte skoler har skrevet elevenes fornavn, eller kontaktinformasjon til foreldrekontakten på ukeplanene. Vi inkluderte derfor i infoskrivet hvordan vi ville behandle eventuelle personopplysninger, disse vil bli oppsummert her: Vi vil behandle de opplysningene som står der med største forsiktighet. Lærernes og evt. andres kontaktinformasjon vil ikke være en del av vår analyse eller prosjekt som helhet, og vil anonymiseres. Personopplysningene på ukeplanene som navn, e-post og tlf-nummer blir anonymisert fortløpende, før ukeplanene lagres på en server som er beskyttet med to-faktor autentisering og fysiske kopier av ukeplanene vil være

² Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør er organisert som et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Sikt støtter opp kunnskapssektorens arbeid i forskning, utdanning, innovasjon og entreprenørskap, med blant annet å tilby innovasjon, fellestjenester, god informasjonssikkerhet og godt personvern.

innelåste når de ikke er i bruk. Ved masterens publikasjon vil skolens navn, dens lærere og kommunetilhørighet være anonymisert. Alle personopplysningene vil slettes fullstendig i løpet av juli 2024.

I tillegg til å anonymisere personalia, har vi også valgt å anonymisere skolene som et ekstra sikkerhetstiltak slik at de ikke skulle oppleve noen negative konsekvenser av å være med i prosjektet. Spesielt siden noen av ukeplanene forklarer grundigere hva de gjør på skolen, og kan derfor virke som at de har langt flere tilfeller av lek, kreativitet og uteskole som arbeidsmetoder innenfor begynneropplæringens, i sin undervisningspraksis. Selv om det kanskje ikke er sannheten. Et annet tiltak vi foretok for å unngå negative konsekvenser var å velge tre skoler til å være forskningsdeltakere i stedet for bare to. Dette fordi vi tenkte at kun to skoler legger opp til å sammenligne, slik at vi kunne stå i fare for å favorisere den ene ovenfor den andre.

3.4.2 Vår forståelseshorisont

Vi starter vårt forskningsprosjekt med tilsynelatende sammenlignbar forståelseshorisont som ukeplanforfatterne, lærerne. «Det stilles krav til at vedkommende starter sitt prosjekt med en viss språklig, så vel som kulturell, forståelse. En slik for-forståelse består av et visst antall antakelser som vi kan sammenfatte til forståelseshorisont» (Kvarv, 2021, s.234). Vi stammer fra samme samfunn, lever i samme tidsepoke. Vi har språklig og kulturell forforståelse for yrket fra lærerstudiet som er samme felt som lærerne vi har hentet inn data fra. Selv om vi ikke har lik erfaring og kanskje ikke samme fagkrets som lærerne, så vil deres forståelseshorisont være overførbar til vår. Samtidig er vel ingen forståelseshorisont lik, vi som prosjektpartnere har ulike meninger, erfaringer og forståelse for begreper, da må jo det samme kunne sies for hver av lærerne i prosjektet.

Forskere «har allerede fra første stund med seg en mengde forutinntatte meninger, de har en forforståelse» (Thuren, 2022, s.75). I dette forskningsprosjektet er vi to forskere, det er en fordel da vi begge som tidligere opplyst har ulike erfaringer og meninger som gjør at vi kan tolke ting ulikt, men også supplere hverandre. Likevel er det viktig å poengtere at vi begge har en forståelsesramme som preges av at vi begge har vært i praksis i norsk skole, et slags innenfor perspektiv, vi har lærerbrillene på nesen. Dette påvirker hvordan vi ser på ukeplanene og vi kunne ha tolket ting annerledes hvis vi ikke hadde denne erfaringen som praksisstudenter, vikarlærere og i Maikes tilfelle som lærer. Vi begge har samme

fagkombinasjon av norsk, matematikk, pedagogikk, engelsk og kunst og håndverk. Hanne er 25 år og er oppvokst i Tromsø. Hun har fullført et årsstudium i engelsk, og hatt fag som historie, examen philosophicum og facultatum ved Universitet i Tromsø før hun begynte på grunnskolelærerutdanningen 1.-7., i 2019. Av erfaring i skole har hun hatt praksis integrert i studiet og vært vikar i løpet av de tre siste studieårene. Maike er 24 år og er oppvokst på en øy utfor Harstad (Bjarkøy). Hun begynte på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. ved UiT, i 2018. Hun tok et pauseår fra studiet der hun jobbet fulltid på en skole i Tromsø, og har dermed mer erfaring fra skolen enn Hanne.

I vårt prosjekt kom vi over begrepet «mitt valg» på ukeplanen, satt opp som et fag. En av oss hadde hørt om dette faget før og hadde en vis aning om hva det inneholdt. Her kommer spor av vår subjektivitet som forskere fram og handler om reliabilitet til prosjektet. Det er en fordel at en av oss hadde hørt om faget på forhånd dette ga oss en bredere forståelseshorisont. Likevel kan det hende at vi har fortolket det og at det som skjer i det faget ikke innebærer kreativitet selv om vi har tenkt dette.

I prosessen med innsamling av data hadde vi laget kriterier slik at det ikke skulle være noen partiskhet over skolene vi valgte. Vi ble ganske fort enig om at vi ikke skulle inkludere skoler som vi hadde direkte kunnskap om og kjennskap til deres praksis forutfor dette prosjektet. Dette for å unngå å la vår forutinntatte mening om skolens praksis farge vårt forskningsresultat, noen skoler hadde vi en positiv formening om og andre hadde vi en negativ formening om, som kunne påvirket analyse prosessen. Dermed ble disse skolene ekskludert. For som Gleiss og Sæther (2021) sier så vil forskningen alltid være påvirket forskerens subjektivitet (s. 203), men vi ønsket at analysen skulle starte med et så nøytralt eller ikke forutinntatt blick som mulig. I utgangspunktet var det også bestemt at skolene ikke skulle ha direkte samarbeid med hverandre, likevel ble det oppdaget under analysen at to av skolene samarbeidet. Dette er noe som kan ha vært med på å bidra til at vi har analysert og trukket noen konklusjoner ubevisst og bevisst i analysen. Eksempelvis sto det på en av ukeplanene at de skulle møte to skoler og leke ute sammen med dem, mens på den andre ukeplanen sto det bare at de skulle treffe skolene og øve på en dans. Dette gjorde at vi enten kunne tolke det som lek på begge skolenes ukeplaner, eller vi kunne bare telle det med for den skolen som eksplisitt nevnte det på ukeplanen. Vi lot hver skole tale for seg selv. Dette handler om at våre perspektiver som forskere påvirker reliabilitet til forskningsprosessen.

4 Funn og drøfting

Vi skal nå presentere funnene og gjennomgående drøfte underveis. Funnene blir presentert slik: først blir funnene til lek presentert og drøftet, deretter kreativitet og til slutt uteskole. Funnene fra analysen blir presentert i tabeller og deretter utdypet og forklart under hver tabell. Hvordan de ulike tabellene skal leses er redegjort for under den tilhørende kategorien, men det som er gjennomgående i alle tabeller er at «X» står for ingen funn. For ordens skyld er det alltid funnene til Blå skole som blir presentert først, deretter Grønn og til slutt Oransje skole. Rekkefølgen er tilfeldig. Ytterligere har vi valgt å først presentere særskilte funn fra hver enkelt skole, slik at man kan få en forståelse av hver skole og deres ukeplaner.




4.1 Skolenes særegne preg på ukeplanen

Første analyse ga oss en helhetsforståelse for hver enkelt ukeplan. I den analysen oppdaget vi at hver skole har forskjellig fokus på hvordan ukeplanen blir brukt og hvem den er formidlet til. Dette har gjort at noen av ukeplanene hadde en fordel i dette prosjektet, mens andre ikke hadde det. Grønn skole hadde et veldig bevisst fokus på målformuleringen som aktiviserte eleven i læringsprosessen, eksempelvis i norskfaget: «Jeg kan lage rimord. Skriv [...] ord som rimer på kaker, is, brus. Eksempel: kål-mål-nål», dette kommer ikke særlig godt fram i vår studie. Oransje skole skriver ofte opp hvilke arbeidsmetoder og leker som blir brukt i løpet av uken og bruker bilde som modalitet sammen med verbaltekst, dette gir oss som tolkere et tydeligere bilde av hva den gitte aktiviteten inneholder. Derfor har Oransje skole et bedre utgangspunkt for fordelaktige resultater basert på hvilke kategorier vi analyserer etter, hadde vi hatt fokus på målformuleringer og hjem-skole samarbeid så hadde resultatene av studien vist noe annet. Det er derfor viktig at vi kaster lys på hver skoles særegne preg på ukeplanen, fordi det gir et ærligere bilde på hver skoles fokusområder, særegenheter og de normene som skolen og lærer følger i sin tekstskaping. Vi formidlet tidligere om skolers og læreres tekst normer i delkapittel 1.3 og 3.3 (relatert til vår erfaring). Når vi presenterer skolene, vil vi begynne med en presentasjon av ukeplanens utforming for deretter gå over på særegne funn relatert til den gitte skolen.

4.1.1 Blå skole

Ukeplanen til Blå skole er liggende A4 format og bruker fargen Blå for å markere utetid, mat, lesekvart og lekse. Framsiden av ukeplanen er dedikert til timeinndeling og lekse, mens på baksiden står informasjon og ukens mål. Ukeplanen bruker bilder aktivt på fremsiden med gjennomsnitt tre hver dag. Den oppgir ofte tema for timene, men svært sjelden arbeidsmetode som gjør at det er mye tolkning mellom linjene utfra tema og bilde som blir brukt.

En av de særegne funnene for Blå skoles ukeplaner er at vi fant mye musikk. Noe av musikken kommer i løpet av solidaritetsuken de har i uke 43, samt den kulturelle skolesekken og andre spesielle arrangementer som foregår i uke 42-43 som inneholder musikk og dans. I tillegg til spesielle arrangementer så er det faste innslag med musikk hver fredag med en annen type morgensamling enn det som er resten av uka. (Dette ser vi på noteillustrasjonen i feltet for fredagssamlingen). Klassen har også tredeling og todeling i uke 41, 43 og 45, der musikk er ett av fagene som er del av disse delingene.

Torsdag 12.10
Samlingsstund Tredeling: Musikk/ kroppsvøving/matte 
Norsk Bondegården
Utetid
Mat
Lesekvart
K&H Høst 
Utetid
NSM/KRLE 

1 Torsdag uke 41 Blå skole.

4.1.2 Grønn skole

Ukeplanen til Grønn skole er også utformet i liggende A4 format og bruker fargen Grønn for å markere dag, spising, avslutning på dagen på framsiden og mål som står på baksiden. Framsiden på ukeplanen inneholder timeinndelingen, lekser og informasjon, som står øverst. På baksiden av ukeplanen står mål for uken. Det er ofte skrevet tema for timene, men nesten aldri arbeidsmetode. At arbeidsmetode ikke er skrevet på ukeplanen gjør at vi må tolke mellom linjene, noe som blir mer komplisert når ukeplanen også anvender få bilder.

Et særegent funn ved ukeplanen til Grønn skole er at de har stort fokus på ukas mål. Hele baksiden blir brukt til mål hvor de opplyser om målet og hvordan de oppnår dette målet på skolen, alltid i form av å jobbe med gitte sider i læreboken. Unntaket er ved sosiale mål da oppgis det ikke hvordan de oppnår det. Målene blir alltid presentert i denne

Torsdag 12.10
Eng/musikk: Here is my room
Spising
Ut
Norskstasjoner Veiledet lesing Salto arb. s. 41 Ipad Koselese Ark
Tema: Noahs ark

2 Torsdag uke 41 Grønn skole.

rekkefølgen matematikk, norsk, engelsk, og til sist sosialt eller tema³. Dette kan være fordi de er tilfeldig skrevet opp i en rekkefølge og ikke blitt endret i senere maler, det trenger ikke bety at målet i matematikk og norsk er viktigere enn de sosiale målene. Vi ser at målene alltid er knyttet til temaet som blir presentert på framsiden av ukeplanen og det de jobber med på skolene.

Fag	Læringsmålet er:	På skolen:
Matte	Jeg kan dele tosifret tall i tiere og enere. Vis i E-boka hvordan du deler opp 38, 25 og 12 Eksempel: $36 = 30 + 6$	Multi s. 49-51
Norsk	Jeg kan lege rimord. Skriv i E-boka ord som rimer på kaker, is, brus Eksempel: Kål-mål-nål	Salto arbeidsbok s. 40-42 Salto elevbok s. 58-61
Engelsk	I can say something that I can do. (Jeg kan si noe jeg klarer å gjøre) Write in your E-book: I can _____	Explore s. 24-26
Tema	Jeg kan fortelle hva en god venn er. Fortell til en voksen hvorfor det kan være godt å prate med en venn	Skolestudio.no/refleks/samfunn sfog

3 Baksiden av ukeplanen til Grønn skole uke 41.

4.1.3 Oransje skole

Ukeplanene til Oransje skole er utformet i stående A4 format og bruker fargen Grønn for å framheve dag, mattid og lekser. I tillegg bruker de fargen Oransje for å markere utetid og SFO. På ukeplanens forside står timepinndelingen og oversikt over dagene, informasjon fra SFO og lekser. Oransje skole omtaler ofte tema og arbeidsmetode for hvert fag/time, som gjør at arbeidsmetode kommer tydeligere frem på ukeplanen.

Ut fra vår tolkning virker det som det sosiale aspektet av ukeplanen til Oransje skole er sterkt representert. Oransje skole har ikke satt sosiale mål, slik som vi har sett hos de andre to skolene. I stedet for lærings/holdningsmål har Oransje skole fokusområder, som er begrenset til fag og inneholder tema for uken. Det sosiale kommer derimot sterkt fram på forsiden av planen. De har skrevet opp samling hver morgen, slik som ved Blå skole. I tillegg til samlingsstunden, anvender de ofte lek, lesing med lesevenn, klassens time hver fredag, og lek i vennegruppe. Dette er noen av de sosiale aspektene som kommer fram ved Oransje

TIRSDAG 10.10
08:30 – 13:00
Samling
Norsk: Språklek
Vokaler og konsonanter, Salto arbeidsbok s. 26 og 27.

MAT: 10.
UTETID: 10.
Lesestund
Matematikk:
Spill: Gjett tallet mitt
Perlesnor og tallinje, Multi øvebok s. 18-19

SFO
Samling / Mat
Draugen: Halloween bordaktiviteter og lek
Gymsal: Fisken i det røde hav / Stikkball

4 Torsdag uke 41 Oransje ukeplan

³ Tema er et fagnavn/timenavn som inkluderer temaer innenfor naturfag og samfunnsfag. Dette har vi erfart at småtrinnet bruker tema i stedet for naturfag og samfunnsfag.

skole sin ukeplan. Dette tolker vi som at den Oransje skolen har et bevisst fokus på det sosiale aspektet av begynneropplæringen.

En annen ting som utpeker seg med Oransje skole sine ukeplaner er at den skiller seg ut ved at den inkluderer SFOs aktiviteter i ukeplanene. Hadde vi telt med disse hadde vi hatt flere tilfeller av de ulike arbeidsmetoden. Siden vi ville vurdere begynneropplæringen fra de tre skolene på likt grunnlag, ble det valgt å ikke telle med disse tilfellene. Det finnes teoretikere som sier at begynneropplæring er alt det eleven møter, inkludert det som skjer på SFO. Dette er noe vi støtter oss til, likevel ville det bli en skjev framstilling av skolene ved å inkludere SFO aktivitetene på Oransje skole og ikke de andre to skolene. Derfor ekskludere vi SFO delen til Oransje skolens ukeplan.

4.2 Arbeidsmetodene

I de neste tre delkapitlene vil vi gjennomgå funnene fra analysene vi har gjort opp mot forskningsspørsmålene som omhandler lek, kreativitet og uteskole. Forskningsspørsmålet om norskfaget vil bli drøftet underveis i lek kapittelet når funnene fra lekkategoriene Lillemyrs (2011, 2020) blir presentert, og avslutningsvis i kapittelet til kreativitet og uteskole. Det første kapittelet omhandler lek og er dedikert mest plass, den krever derfor sin egen oppsummering. I hvert kapittel blir funn presentert fortløpende og drøftet opp mot teori for å besvare forskningsspørsmålet.

4.3 Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene?

I denne studien har vi gjennomført flere analyser, vi viser tilbake til delkapittel 3.3 for listen av analyser. To av disse analysene undersøker lek. Den første analysen vi presenterer gir oss en helhetlig oversikt over lek som blir nyttig i drøfting. Den andre analysen vil ha et mer norskfaglig fokus. I dette delkapittelet vil det ikke være ett eget norsk kapittel slik som i 4.4 og 4.5. Her vil vi drøfte begge forskningsspørsmålene om hverandre.

Den første lekrettede analysen er en summativ analyse som teller antall tilfeller av lek. Den vil bli presentert først. Videre skal vi presentere den andre lekrettede analysen. Det var en teoridrevet analyse som vi tok i bruk for å utfylle den første analysen. Teorien anvendt i analysen er Lillemyrs (2011, 2020) lekkategorier, som vi har forsøkt å anvende til å studere hva som kan være lek på ukeplanen. Fordi Lillemyrs lekkategorier er problematiske å anvende alene uten å drøfte de opp mot annen teori, velger vi å presentere de mest sentrale

funnene fortløpende for så å gå dypere inn på dem. Dette fordi de tilfellene vi har kategorisert som lek ifølge Lillemyrs definisjon vil ikke nødvendigvis være lek for det barnet som gjør aktiviteten. Funnene fra analysen blir dermed ganske fortløpende presentert, for så å bli drøftet opp mot Broströms (2017) dimensjoner for hva lek kan inneholde. Broströms dimensjoner skal bidra til å se tilfellene vi har telt som lek i den teoridrevne analysen fra elevens perspektiv. Dette er ikke fra en enkelt elevs perspektiv, men heller ulike tenkte elevers perspektiv. Vi vil drøfte funn opp mot teori om holistisk læringssyn og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori.

4.3.1 Eksplisitte tilfeller av lek

Den første lekrettede analysen vi gjorde, var en summativ analyse. Analysen skulle hjelpe å besvare forskningsspørsmålet: «Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene?» I analysen telte vi opp tilfeller av lek og spill. Derfor vil første tabell omhandle den summative analysen og vil kun ta for seg de eksplisitte tilfellene der det ikke kan nektes for at lek og spill forekommer. For at vi skulle telle noe som lek måtte det enten stå «Vi leker», «lek», «spill» og lignede, eller andre gjenkjennbare leker slik som «hauk og due» og «sisten». Begge forskerne anerkjenner at «hauk og due» og alle navnevarianter av «sisten» er lek, de er kjente leker i store deler av Norge og er tatt i bruk på flere skoler. Vi teller «sisten» og «hauk og due» som leker, selv om det ikke eksplisitt står ordet «lek» på ukeplanen, fordi vi har kjennskap til disse lekene. Vi sier at det er lek fordi vi bruker å omtale «sisten» og «hauk og due» som leker når vi beskriver dem, derfor har vi telt det med som lek i tabellen.

Vi skiller delvis mellom lek og spill, i den grad at vi lister de opp hver for seg i tabellen under. Vi tolker spill som en bror av leken fordi de deler karakteristikker. Vi som forskere kan se likheter mellom spill og lek: frivillighet, indre motivasjon, interaksjon og kommunikasjon, og til en viss grad fiksjon, konkurransepreget og strategi. Noen av disse likhetene er en del av Broströms (2017) dimensjoner for lek, som er redegjort for i teorikapitlet lek, 2.4. Vi vil likevel skille dem fordi vi beskriver aktivitetene ulikt. Vi ville sagt «vi spiller ludo» ikke «vi leker ludo». Når noen sier spill i form av ludo og slikt regner vi ofte med at det er en stillesittende aktivitet som bruker konkrete terninger, kort, brikker eller brett.

Forutsetningene for lek er forskjellig fra spill, da vi vil anta at å leke kan kreve bruk av hele kroppen og større plass å til å utfolde seg på. Likevel kan spill forekomme i form av ballspill som krever bruk av hele kroppen og et større område.

I tabellen under ser vi antall ganger lek og spill er satt opp på timeplanen, delt inn etter ukenummer og skole. Den leses bortover for hver uke, og nedover for hver enkelt skole. Under hver skole står det i venstre kolonne antall ganger lek forekommer og i høyre kolonne står det hvilke typer lek eller spill det er som forekommer. Den siste raden i tabellen er den totale opptellingen av antall ganger lek og spill samlet forekommer på ukeplanen.

	Blå skole		Grønn skole		Oransje skole	
Uke	Antall	Sort	Antall	Sort	Antall	Sort
41	2 leker	Språkleker (norsk)	3 spill	Ballspill (gym), spill og Yatzy (matematikk)	5 leker 2 spill	Språklek, ord i hatten (norsk), sanglek (musikk), sykehussisten (gym), leke i vennegruppen (gym), gjettt tallet mitt, først til mål (matematikk)
42	X	X	X	X	5 leker 2 spill	Sanglek (musikk), språklek, ord i hatten (norsk), hauk og due (gym), vi leker sammen ute (intet fag), «Spill: partalls og oddetallsduell», «Vi spiller partall eller oddetall» (gym)
43	X	X	1 spill	Spill (matematikk),	4 leker 1 spill	Hauk og due (gym), Språklek (norsk), Leke i vennegruppe (læringsmiljø), «Vi leker», «Vi spiller duell med terninger» (matematikk)
44 (45)	2 leker	Språkleker (norsk),	1 lek	I forbindelse med uteskole.	2 leker 1 spill	Språklek (norsk), Leke i vennegrupper (læringsmiljø), «Spill: lag plusstykker» (matematikk)
Total	4		5		22	

Tabell 4 Ekspisitte tilfeller av lek og spill på ukeplanen.

Tabellen ovenfor maler et distinkt bilde av at den Oransje skolen har mer lek enn den Blå og den Grønne sammenlagt, men her må vi se under overflaten. Vi må la flere analyser og tolkninger få medvirke. I tillegg må det sies at utformingen til den Oransje ukeplanen er bedre egnet for tabellen vi har utformet. Dette på grunn av at den Oransje skolen skriver mer detaljer om hva som skal gjøres hver dag, dermed får vi automatisk flere ting å telle. Nærmere beskrevet i 4.1.3. Oransje skole hadde totalt 22 tilfeller av lek og spill, mens Blå skole hadde

fire tilfeller og Grønn skole hadde fem tilfeller. Alle tilfellene på Blå skole er lek, men Grønn skole ble det brukt fire ganger ordet spill og engang ordet lek.

Den Blå skolen kommer kanskje dårlig ut i denne tabellen, men det vil ikke automatisk si at skolen ikke leker. Den Blå ukeplanens utforming er preget av at den for hver time kun lister fag og tema, med unntak av de gangene de har en annen inndeling enn normen; stasjonsarbeid og tredeling. Slik bildet til høyre viser. Dette tror vi delvis er fordi at de er en baseskole, og trenger at informasjonen som listes må gjelde for alle elevene. De meddeler ikke hvilke arbeidsmåter de bruker eller hva som skal skje i timen, selv ikke ved bruk av stasjoner oppgir de hvilke stasjoner de har. Enkelte ganger kan bildene supplere med hva som skal skje i timen, andre ganger er de mer til hjelp i tolkningen. Et eksempel er bildet til høyre, der står det «vi skriver dikt», det står ikke noe om tema for diktet. Hvis vi ser bildet sammen med verbalteksten kan vi tolke at diktene skal handle om bondegård. Dette gjør samlet sett at den leken som tar mindre tid enn en time, men ellers foregår, ikke vil komme tydelig fram på Blå skoles ukeplan.



5 Stasjonsarbeid.



6 Vi skriver dikt.

Den Grønne skolen har ett eksplisitt tilfelle av lek på ukeplanen i løpet av fireukersperioden.

De Grønne ukeplanene sin utforming er et sted mellom den Blå og den Oransje i tekstmengde. De skriver ned arbeidsmetoder og eller tema for hver time. Da tenker en kanskje at de burde kommet bedre ut i tabellen ovenfor. Grunnen til at de ikke gjør det er at de bruker sjeldent ordet lek. De bruker ord som aktiviteter eller spill i gymsalen. Eksempelvis ballaktiviteter i gymsalen, se bilde til høyre.



7 Ballaktiviteter i gymsalen.

Vi ser at lek og spill forekommer hovedsakelig i tre fag på tvers av skolene: matematikk, gym og norsk. På Oransje skole finner vi i tillegg lek i musikk og læringsmiljø.

4.3.2 Gjennomgang av teoridrevet analyse

Ved hver gjennomført analyse har vi analysert alle fire uker. Den teoridrevne analysen er intet unntak, men for denne analysen har vi valgt å kun framheve en av de fire ukene i drøftingen.

Vi har valgt å gjøre dette for å gjøre prosjektet mer konsist for leseren. Vi har valgt å fremheve uke 44(45) fordi den representerer det vi vurderer som en normal uke for de tre

ulike skolene. Eksempelene som vi drar frem i den teoridrevne analysen og dens tilsvarende drøfting er dermed hentet fra uke 44(45). Tabellene som vi brukte for å strukturere dataene i den teoridrevne analysen for uke 41-43, er tilgjengelige i studiens vedlegg.

Vi foretok en teoridrevet analyse, der vi analyserte ukeplanene ut fra Lillemyrs lekkategorier for å se om det ville forekomme flere forekomster av lek. Særlig siden det var mange flere forekomster av lek på Oransje skole, enn på Blå og Grønn skole. Lillemyrs (2011, 2020) lekkategorier er: *Sansemotorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek, og databasert lek*, (delkapittel 2.4).

Vi analyserte ut fra bilder, illustrasjoner, teksten som er til stede på ukeplanen og våre tidligere erfaringer, som vi har skrevet i delkapittelet 3.4.2. I analysen var det noen aktiviteter vi analyserte til å inkludere karaktertrekk fra flere lekkategorier. Vi har valgt å plassere disse aktivitetene på en av lekkategoriene ut fra hvilke handlinger vi tenker har størst sannsynlighet for å forekomme. Dette er for å gjøre tabellen lettere å lese.

Eksempelvis hadde Blå skole noe som de kalte for «mitt valg».

Vi hadde hørt om temaet tidligere og vet at det ofte forekommer en aktivitet som inneholder konstruering av et slag, som for eksempel å bygge med Lego. I tillegg ble det brukt ett bilde til dette tema som hadde symboler som saks, fargeblyanter, ark og klosser. Vi plasserte dette under konstruksjonslek fordi vi tenkte



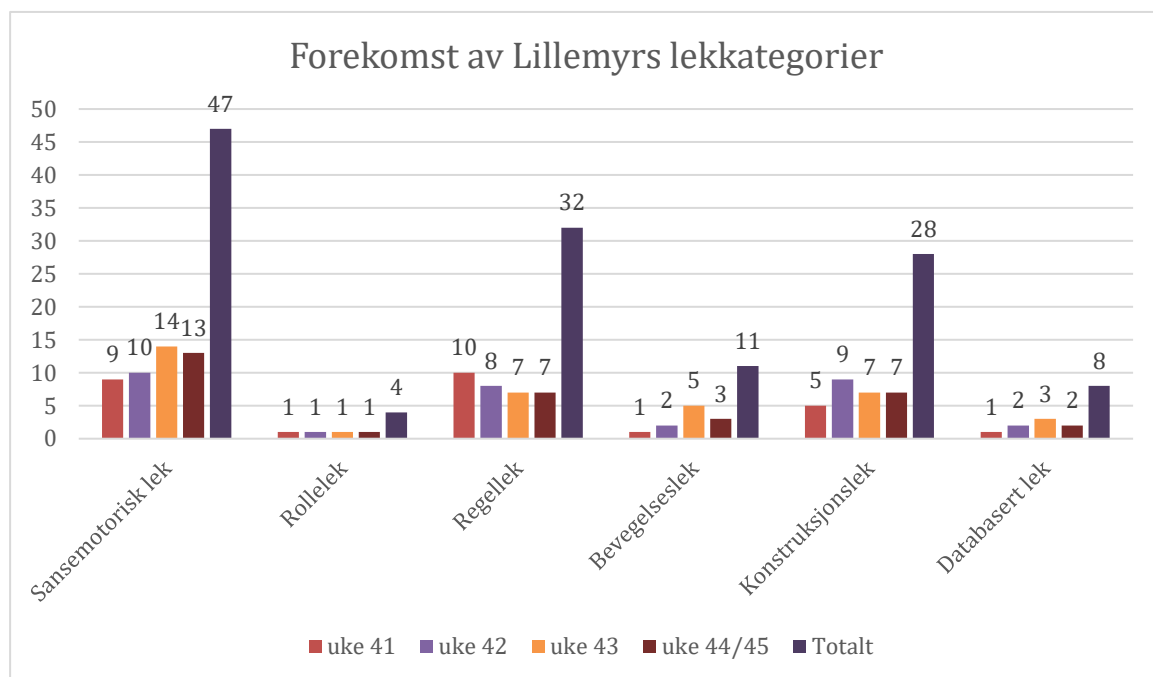
8 Mitt valg

at det var lekkategorien som var mest sannsynlig å forekomme i denne aktiviteten.

Analysen vår tilsier ikke automatisk at enhver oppføring i tabellen er lek eller føles som lek for elevene som deltar på det. Elevene er forskjellige individer med ulike personligheter, de mestrer ulikt og liker forskjellige ting. Dermed vil elever tenke ulikt om hvilke aktiviteter i undervisningen som er motiverende, givende og oppfattes som lek. Enkelte elever finner mye glede og motivasjon i lesing og sluker alt av skrift rundt dem, mens andre tar svært lite interesse i det. For å belyse dette bruker vi Broströms (2017) dimensjoner innenfor hver enkelt lekkategori, for å drøfte om enkelt elever kan oppleve en gitt aktivitet som lekpreget.

4.3.3 Forekomst av Lillemyrs lekkategorier

Diagrammet nedenfor er en oversikt over antall ganger lek forekommer på ukeplanutvalget vårt. Antall ganger lek forekommer er delt inn etter Lillemyrs (2011, 2020) kategorier for lek og etter uke. Vi har også valgt å ta med det totale antall ganger hver type lek forekommer i løpet av de fire ukene. Dette er for å fremstille dataene på en visuell måte. Diagrammet tar for seg de tre skolenes samlede lektilfeller over fireukersperioden.



Figur 9 Søylediagram, Forekomst av Lillemyrs lekkategorier.

Vi ser at det er veldig stor variasjon mellom de ulike lekkategoriene. Hyppigst har vi sansemotorisk lek, deretter regellek og konstruksjonslek. De lekkategoriene som forekommer færrest ganger er bevegelseslek, databasert lek og aller minst på tellingen vår er rollelek. Sansemotorisk lek forekommer oftest, men det er ikke underlig når mesteparten av antallet er aktiviteter som lesestund, koselese, stavskrift og lignende. Dette kan være problematisk og skal utdypes 4.3.5.1.

Det som er interessant ved å bruke Lillemyr sine lekkategorier er at den ser på leken fra et handlingsperspektiv og prøver å plassere den i kategorier. Hvilken kategori av disse lekkategoriene som er lek, kommer an på hvilket aspekt i leken som er mest fremtredende og synlig i leken. For å plassere noe på bevegelseslek måtte bevegelsen være den mest fremtredende for leken, mens i regellek må reglene være det mest dominerende. Svakheten ved å bruke denne måten å se lek på, samt velge om noe er lek eller ikke, er at den ikke tar i

betraktning individets oppfatning av lek. Derfor er det en svakhet at selv om vi ville sagt at noe oppfyller kriteriene til en lek innenfor Lillemyrs lekkategorier så er det ikke sikkert at andre som leser ukeplanen eller elevene som skal gjøre aktiviteten vil oppfatte det som lek.

På ukeplanen til Blå skole står det kroppsøving og det ikke meldt om tema, arbeidsmetode eller aktiviteter. Dette gjør det vanskelig å kategorisere da det ikke er noe mer utfyllende informasjon vi kan tolke, som et bilde. Fordi disse kan inneholde en eller to av lekkategoriene har vi valgt å markere dette med parentes rundt ordet

(Kroppsøving) i tabellen. Slik at vi kan velge å telle dem med eller ikke i total kolonnen. Da vil det bli markert slik at i

noen av totalradene vil det stå 0 (1). Det betyr at hvis vi teller med den aktiviteten som vi tenker kan forekomme som lek så

er det 1, hvis ikke så er det 0. Dette gjør vi fordi vi kan ikke være helt sikker på om handlingen i aktiviteten, kan regnes som lek ut fra Lillemyrs lekkategorier.



9 Tilfelle av kroppsøving..

Tabellen leses slik: Skolene er delt inn i hver sin farge, som tilsvarer navnet på skolen. Første vannrette rad er ukenummer. Rad nummer to er delt inn i Lillemyrs lekkategorier. Man leser lekkategoriene vannrett bortover og kolonnen nedfor hver kategori sier hvor mange ganger denne kategorien av lek forekommer. De vannrette radene med navnet *total* har fargen til den skolen den tilhører og teller det totale antall ganger lek forekommer i de ulike lekkategoriene for den skolen.

Uke (45)/ 44						
Lekategorier	Sansemotorisk	Rolle	Regel	Bevegelse	Konstruksjon	Databasert
Blå skole	Lesekvart (5)	X	(Kroppsoving) Språkleker	(Kroppsoving)	Mitt valg Brette frosker	X
Total	5	X	1 (2)	X (1)	2	X
Grønn skole	Lesekvart (3)	X	Aldersblanding Uteskole	Aktiviteter i gymsalen	Lage oppfinnelser	X
Total	3	X	2	1	1	X
Oransje skole	Lesestund (3) Stavskrift Lesing	Leke i vennegruppe	Språklek, finn lyden Lage pluss stykker Løko ¹	Samarbeidsøvelse Vi danser Halloween danser	Lager spøkelses Lage forskjellig vær Lager værmelding Skriving	Nettbrett (2)
Total	5	1	3	2	4	2

¹Løko består av et brett med brikker og oppgavehefter. Oppgavene finnes i ulike vanskelighetsgrader og fag. De kan brukes til differensiert undervisning der hver elev får øve på oppgaver som er tilpasset sitt nivå. Mer info om Løko finnes forlagets nettside: <https://www.skolebokforlaget.no/hva-er-loko>

Tabell 5 Forekomster av Lillemyrs lekkategorier i uke 44/45.

Etter analyse av første uken i datasettet med Lillemyr sine lekkategorier, oppdager vi at det blir registret mer lek på Blå og Grønn skole. Totalt så vi at det forekommer mer lek på begge skolene enn det gjorde totalt over alle ukene i den forrige analysen. I den forrige analysen var det fire tilfeller ved Blå skole og fem tilfeller ved Grønn skole. I motsetning til en enkelt uke i den teoridrevne analysen, eksempelvis for uke 44(45) har vi ført opp 7 tilfeller av lek for Blå skole og 7 for Grønn skole. Tabellene for uke 41-43 er tilgjengelig i studiens vedlegg.

4.3.4 Broströms forståelse av lek

I delkapittelet 2.4 presenterte vi Broström (2017) sine fire dimensjoner: frivillig (spontan og uavhengig), indre motivasjon (meningsfull), fiksjon (kreativt og fantasifull) og interaksjoner og kommunikasjon (s. 7-9). Disse kan brukes

for å prøve skape en forståelsesramme for lek og tar større utgangspunkt i individet som utfører handlingen i leken. Ved å benytte Broström sine dimensjoner så vil noe kunne bli sett på som lek, mens andre ting ikke ut ifra hvert enkelt individ sitt perspektiv. Vi som lærere kan tenke at det å hoppe alfabetet er lek, men lille Per på seks år vil ikke tenke det. Innenfor dette prosjektet må vi



Figur 10 Modell av Broströms dimensjoner.

tenke oss fram til om barn ville si om det er lek, eller ikke, vi kan dessverre ikke spørre dem. Med det går vi over til å drøfte Lillemyrs (2011, 2020) lekkategorier opp mot Broströms (2017) dimensjoner, vi vil supplere og refererer til Vygotsky, annen relevant forskning samt læreplan og styringsdokumenter. Rekkefølgen til lekkategoriene er som følger: sansemotorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek og konstruksjonslek. Vi har valgt å ekskludere databasert lek, da vi synes disse tilfellene var minst relevant i drøftingen opp mot det fjerde forskningsspørsmålet. Sansemotorisk lek får størst plass da forekomstene av sansemotorisk lek var mange, og uten å se de i lys av Broström kan det være problematisk. Vi trenger derfor mer plass for å drøfte disse tilfellene.

4.3.5 Sansemotorisk lek

En av årsakene til at det plutselig ble registrert mer lek på ukeplanene til Blå og Grønn skole i den teoridrevne analysen var at det ofte forekom lesekvart eller koselesing på ukeplanene. Lesekvart/ lesestund er en aktivitet som vi har funnet på alle tre skolers ukeplaner. Stavskrift har vi funnet kun på Oransje skoles ukeplan. Dette er en aktivitet vi har kategorisert i og tolket som kategorien sansemotorisk lek. I fireukersperioden har vi registrert 47 tilfeller av sansemotorisk lek.

I sansemotorisk lek er aktiviteten et mål i seg selv, og den følges av gleden av å mestre (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 150). Sansemotorisk lek handler dermed om gleden ved å holde på med noe og mestre det. Det står i samsvar med Broströms (2017) dimensjoner om at lek

bør være frivillig og drevet av en indre motivasjon. Spørsmålet blir da om aktivitetene lesing, lesekvart og skriving er drevet av en indre motivasjon og om den er frivillig. Dette skal vi drøfte nærmere i delkapitlet 4.3.5.1. Vi skal først forklare hvorfor vi har sagt at noe er sansemotorisk lek og hvilke sansemotoriske leker vi har dokumentert.

Jagtøien og Hansen definerer sansemotorikk på følgende måte: «Vanligvis blir sanseintrykk også mottatt og bearbeidet (persepsjon og kognisjon) før vi setter i gang bevegelser, og samspillet mellom persepsjon og kognisjonen på den ene siden og aktiviteten i nerve- og muskelsystemet på den andre siden kalles sansemotorikk» (2000, s. 54). Etter fem år på lærerstudiet har vi en forståelse av at lesing er sanseintrykkene som fås inn via synet: bokstavene som former ord på siden (persepsjonen) og kognisjonen som kreves for å forstå.

I forhold til sansemotorisk lek har vi hovedsakelig sett på det finmotoriske innenfor sansemotorisk lek og ekskludert det grovmotoriske. Det grovmotoriske har blitt forskjøvet inn i kategorier som regellek og bevegelseslek. Sansemotorisk lek har vært neglisjert (Lillemyr, 2020, s.34), det har vi kanskje vært med på å gjøre ved å se bort fra det grovmotoriske ved sansemotorisk lek. Grovmotoriske bevegelser er bevegelser som å krabbe, gå, løpe, hoppe også videre (Jagtøien & Hansen, 2000, s.54). Vi har rettet den sansemotoriske leken mer inn mot akademisk rettede aktiviteter som tar for seg finmotoriske bevegelser som skriving.

Finmotoriske bevegelser med hender og føtter er karakteristiske for alle mennesker» (Jagtøien & Hansen, 2000, s.54). Dermed vil sansemotorisk lek i vårt prosjekt rette seg mot aktiviteter som lesing, skriving og fargelegging som komme til syne, men ikke samarbeidsøvelser i kroppsøvingsfaget, de er registrert innenfor bevegelseslek. Dette er til dels fordi vi har forsøkt å rette denne kategorien og dette prosjektet til dels opp mot norskfaget, men samtidig betrakte begynneropplæringen som fenomen og se hele eleven. I forhold til norskfaget, som har et særlig ansvar for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene: muntlighet, skriving og lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). I begynneropplæringen vil muntlige ferdigheter bli utviklet gjennom samhandlingen mellom lek og faglige aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Utviklingen av ferdigheter som lesing og skriving kommer til syne gjennom et mylder av språklige aktiviteter, de faglige aktivitetene kan gjerne ha et lekende preg.

4.3.5.1 Er lesing og skriving lek?

For uke 44(45) er det aktiviteter som lesekvart, lesing og stavskrift som er de som er mest framtrepende i denne kategorien, men i hvor stor grad passer de inn under sansemotorisk lek. Jagtøien, som vi tidligere refererte til, sier om sansemotorisk lek: «Denne typen lek kan være både iherdig utforskning av ganske nye erfaringsområder og en ganske spenningsfylt lek med fysiske utfordringer som setter krav til egne motoriske grunnteknikker» (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 150). Lesing og skriving er preget av utforskning av nye erfaringsområder og utfordringer som setter krav til ens egne leseferdigheter. En kan si at lesing ikke er særlig motorisk, det er en relativt stillesittende aktivitet, samtidig bruker barna flere sanser og noe finmotorikk når de leser.

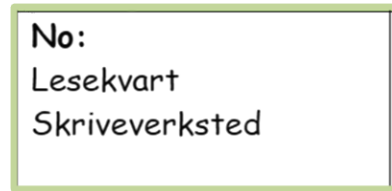
«Vanligvis blir sanseintrykk også mottatt og bearbeidet (persepsjon og kognisjon) før vi setter i gang bevegelser, og samspillet mellom persepsjon og kognisjonen på den ene siden og aktiviteten i nerve- og muskelsystemet på den andre siden kalles sansemotorikk» (Jagtøien & Hansen, 2000, s.54). Vi må dra det sansende inn i det sansemotoriske, følelsen av en bok mellom hendene, å bla forsiktig fra side til side, å stryke fingeren under bokstavene. Å se bokstavene bortover linjene som danner ord og kognisjon til å forstå bokstavene og ordene de danner.

Broströms første dimensjon er at leken er frivillig (spontan og uavhengig). Som vi sa tidligere: det er viktig at barna som deltar i leken føler på at den er frivillig og uavhengig, de må kjenne på at de har en viss kontroll og ikke kjenne på en tvang i leken (Broström, 2017, s.7). Kan aktivitetene lesing, lesekvart og skriving oppleves spontan og uavhengig når de er oppsatt på ukeplanen? På ukeplanene er det gjerne spesifisert hva man skal gjøre og når man skal gjøre det. Frivillighet er noe som er vanskelig å uttale seg om. Læreren kan legge opp til at elevene skal mestre skoleoppgavene sine og håpe at de gjør det de skal av fri vilje. Læreren kan samtidig ikke tvinge elevene til å gjøre det de ikke vil. Alle tre skolene bruker lesekvart eller lesestund alt fra 3-5 ganger i uke 44(45). Det er antagelig ikke en følelse av spontanitet som medfølger rutinen lesekvart er på ukeplanene. Når det kommer til lesing, avhenger frivillighet av om eleven har lyst eller er villig til å gjøre det og

10.00-10.30	Utetid
10.30-11.05	Mattid
	Lesekvart

10 Lesekvart Blå skole.

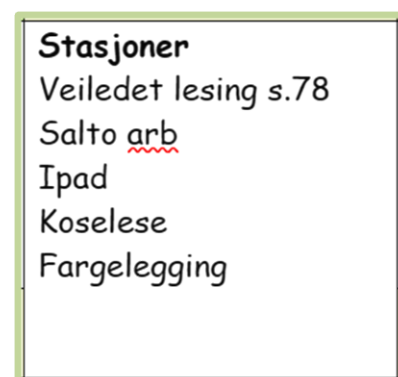
tar initiativ til det. Lesekvart er kanskje en innarbeidet rutine som elevene kjenner til, elevene trenger dermed kanskje ikke å bli fortalt at de skal finne fram bøkene sine. Samtidig er det de elevene som vegrer seg for å lese eller er avhengig av beskjeder fra læreren om at de må ta opp boka si. Frivillighet handler i denne konteksten om lesing og lesekvart er noe som hver enkelt elev gjør av fri vilje, eller ikke, dette kan avhenge av mange faktorer.



11 Lesekvart Grønn skole.

Her kommer Broströms dimensjon om indre motivasjon inn. Viktigheten av at barna kjenner på en indre motivasjon når de deltar i leken er også bekreftet av Vygotsky som ser på motivet for lek som en prosess i seg selv, leken må være meningsfull (Broström 2017, s.7). Vi har tenkt på at elever er forskjellige, og at de har ulikt forhold til lesing og skriving. Kan eleven oppfatte lesing som lek? Eleven som liker å lese, lesehesten som sluker alt av bøker og skrift, er de elevene som opplever en indre motivasjon når de får dukke ned i en bok. De opplever det som meningsfullt å lese om det er tegneserier, bildebøker, faktabøker, skjønnlitteratur som fenger mest er opp til eleven. Men tett opp til bøker ligger den tredje dimensjonen til Broström, nemlig fiksjon. Leken er ofte en kreativ aktivitet da barna ofte tenker at de er et annet sted eller at de er en annen karakter, de lager nye meninger til handlinger og objekter, derfor er fiksjon en dimensjon i leken (Broström, 2017, s.8). I forhold til lesing så kan elevene leve seg inn i historiene og fiksjonen de leser, de kan tenke at de er en karakter i et fantasiland med uante krefter. Det de leser kan stimulere til fantasi, kreativitet og annen lek. For den siste dimensjonen interaksjoner og kommunikasjon så er lesing ikke alltid en stille aktivitet. Om lek og dimensjonen interaksjon og kommunikasjon: Lek er en sosial aktivitet hvor barna skaper meningen og handlinger ved å kommunisere med hverandre (Broström, 2017, s.8).

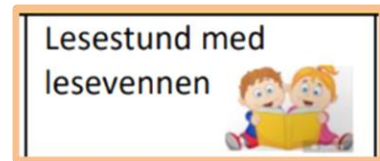
Dette kan gjøres i aktiviteter som lesing ved at elevene leser høyt for hverandre, samtaler om bøkene de leser og dikter videre på historiene de leser, for å nevne noen. Dette er i samsvar med at elevene skal få litterære opplevelser, slik at den lesingen de gjør blir brukt til å stimulere til et positivt forhold til å lese. «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende»



12 Koselese.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2) Vi tror ikke dette skjer i alle lesekvartene, leseøktene

eller for alle elevene. Men det kan skje for noen. Det kommer an på lærerens praksis knyttet opp mot lesekulturen i klassen og elevenes relasjoner til lesing. Et forhold som legger til rette for dette kan være tilfellene med koselesing som vi ser på ukeplanene til Grønn skole i uke 43, og «lesestund med lesevennen» som skjer på ukeplanene til Oransje skole i uke 44.



13 Lesestund med lesevenn

Vi skal nå drøfte stavskrift opp mot Broströms dimensjoner. I sansemotorisk lek «[...] er aktiviteten et mål i seg selv, og den følges av gleden av å mestre. Den gir grunnlag for å si at å øve seg, å holde på, er viktig for å få tak i hva vi kan og hvordan vi kan anvende ferdigheter og kunnskap» (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 150). Stavskrift i seg selv er å øve finmotorikk noe som krever sansemotoriske bevegelser. Sansemotoriske bevegelser som samspillet mellom persepsjon og kognisjon sammen med nerve- og muskelsystemet (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 54). Persepsjonen for å korrigere at bevegelsen som muskel og nervesystemet gjør for å forme de utvalgte bokstavene opp mot linjene på arket slik at det gir ønsket resultat. Det kan selvfølgelig finnes de elever som synes stavskrift er motiverende og meningsfullt for å lære seg å skrive.



14 Stavskrift.

Finmotorikken som kreves for å skrive, som å holde en blyant og få den til å forme uvante bevegelser, er utfordrende for barn. Det er kanskje flere elever som kjenner på motvilje ved å gjøre noe som er vanskelig, som strever for å få det til, for dem er antagelig ikke aktiviteten stavskrift drevet av en indre motivasjon.

Vi kan ikke påstå at vår erfaring med stavskrift er helt forenelig med Broströms dimensjon fiksjon. Men det er skapende slik som ordets opprinnelse tilsier. Kreativitet kommer fra det latinske ordet «creare» som betyr «å bringe til verden», det å bringe til verden handler om å skape noe nytt (Haabesland & Vavik, 2000, s. 207). Elevene finner ikke opp noe nytt når de bedriver stavskrift, men de skriver og vi vil si at å skrive er en skapende aktivitet. Dette kommer vi tilbake til når vi drøfter konstruksjonslek litt senere i dette kapitlet. Vi vil også si at etter vår erfaring bruker lærere av og til fantasifullt språk når de demonstrerer hvordan bokstaver skal formes for elevene. Eksempelvis: B er en rett linje, med to mager, en liten

mage øverst og en stor mage under. For den siste dimensjonen kommunikasjon og interaksjon vil vi si at vi ikke tror den er til stede, eller er til stede i svært liten grad innenfor aktiviteten stavskrift, mest i form av instruksjon.

Stavskrift kan kanskje ikke sies å være en lekende aktivitet, men den kan gjøres lekpreget. Elevene kan skrive stavskrift via å tegne på ryggen til den andre eller i sand. Stavskrift tas opp igjen i delkapittelet 4.4.1.

4.3.5.2 Sammenfattede tanker om sansemotorisk lek

For å oppsummere, flertallet av elever i en gitt klasse vil antakelig ikke synes at lesing, lesekvart og stavskrift klassifiseres som lek, (inkludert de andre aktivitetene vi har plassert innenfor sansemotorisk lek i uke 41-43, slik som fargelegging). Det vi har forsøkt å vise til er at lesing og skriving kan brukes som elementer i lek, at lesing til en viss grad er sansemotorisk og at skriving helt klart er det. Lesing og skriving kan brukes som verktøy i veiledet lek og gjøres mer lekpregede.

Eksempelvis hvis elevene skal leke «sykehus». Læreren gir roller og oppgaver som utføres på et lekende sett. Elevene er resepsjonister, leger, pasienter og apotekteknikere. Resepsjonistene skriver ned navn og slikt. Noen er leger og finner ut hva som er galt med pasienten og skriver beskjed til apoteket. Apoteket skriver instruksjoner til pasienten om hvilken behandling de får. Her får vi inn lesing og skriving på en lekende måte for flere elever. Dette er en måte å kombinere det sansemotoriske med rollelek innenfor veiledet lek. I delkapittel 2.1 om Vygotskys teori presenterte vi den proksimale utviklingssonen. Den omhandler det vi kan utføre på egen hånd og det vi kan oppnå ved hjelp og samspill av mer kompetente andre (Wittek, 2021, s.164). I undersøkelsen til Bennett et al. (1997) fant de ut av at det å leke er noe barna instinktivt kan og synes det er betryggende (s.32). Her kan barna utfolde seg selv. Via leken kan læreren veilede barnet innenfor lesing og skriving i en trygg setning. I tillegg til å hjelpe eleven til å nå sin proksimale sone.

4.3.6 Rollelek

I en fireukersperiode har vi registrert fire tilfeller av rollelek, noe som er svært lite. Vi ser for oss at det kan forekomme rollelek i friminuttet, utetiden, pauser SFO tid eller utetiden, men vi ser ikke noe av dette på ukeplanen. Vårt fokus har vært å analysere det som skjer i skoletimene. Innenfor skoletimene ser vi et tilfelle hver uke hos Oransje skole, nemlig å leke i vennegrupper. Dette tenker vi oss kan inneholde rollelek.

Rollelek er noe vi tenker barn i stor grad tar initiativ til selv, og at den dermed er frivillig. På ukeplanen er den riktignok satt opp innenfor et bestemt tidsrom i tillegg til at hvem som leker sammen er forutbestemt. Dette setter en viss stopper for det spontane og uavhengige. I rollelek later barna som om de er en annen enn seg selv (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 150).

Hvem barna later som om de er, er noe de avgjør mellom seg.

Hvert barn kan ta på seg en rolle som de ønsker. «[...] at barn både kommunikerer direkte i legen (spiller rollene) og samtidig trøder et skritt tilbake og taler (kommunikerer) om legen»

(Broström, 2019, s.46). Det er enkelt å se at kommunikasjon og interaksjon står sentralt i denne lekkategorien. Barna forhandler i

leken om hvilke roller de skal ha (hvem eller hva de skal være) og hva de skal leke, samtidig eller vekselvis mens de leker leken og prater som om de er rollene sine. Å bedrive rollelek er med andre ord god trening av muntlige ferdigheter.

I begynneropplæringen vil muntlige ferdigheter bli utviklet gjennom samhandlingen mellom lek og faglige aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4). Rollelek utspiller seg særlig klart i tre-åtteårsalder (Lillemyr, 2020, s.34), 2.klassinger er innenfor denne aldersgruppen for å bedrive rollelek. Lærere burde legge til rette for rollelek innenfor veiledet lek, der en både leker og til en viss grad kan bedrive faglige aktiviteter. Dette står i samsvar med et holistisk læringssyn: «Ut frå eit heilskapelig læringssyn fungerer, lærer og utviklar barn seg fysisk, motorisk, emosjonelt, kognetivt og sosialt» (Vingdal, 2018, s.36). Barna får rom til å utvikle seg og til å lære på flere måter gjennom å bedrive rollelek innenfor fag. Dewey mente at individet lærer ved å være en aktiv medvirker i læringsprosessen (Imsen, 2020, s.45).

Med rollelek kan vi se at Broströms dimensjoner oppfylles en etter en, barna deltar etter egen vilje, og melder seg ut hvis de ikke vil leke dette lenger, det innebærer dimensjonen frivillighet og indre motivasjon. Dimensjonen fiksjon er til stede i rollelek ettersom barna later som om de er noe eller noen annen, objektene rundt dem blir også gjort om til de objektene leken trenger. Eksempelvis kan noen steiner og blader bli mat i en restaurant.

Oppsummerende for rollelek så har vi observert lite skriftlig eksplisitt rollelek over de fireukersperioden. Det er synd fordi denne leken kan brukes til mye i mange fag, særlig norskfaget, der det stimulerer til muntlighet.

Læringsmiljø:
Leke i
vennegruppene

15 Leke i vennegruppene

4.3.7 Regellek

Regelleker (32 tilfeller i fireukersperioden) er noe som både kan skje på barns eget initiativ og i skolesituasjoner innen ulike fag, i uteskole, i pauser, friminutt og i SFO-tiden. Regellek er lek der regler er sentrale og gjør seg gjerne gjeldende i sju til tolvårsalderen, men kan vise seg før og etter denne alderen (Lillemyr, 2020, s.35). Det vil si at andreklassingene er i perfekt aldersgruppe for å drive med dette, og de er nok kjente med mange ulike regelleker. Reglene er som sagt det mest sentrale i regelleker. Regelleker har blitt brukt litt ulikt på de ulike skolene. Over de fire ukene ser vi at Blå skole bruker regelleker hovedsakelig i kroppsøvfaget. Grønn og Oransje skole bruker begge regelleker i kroppsøving, men de bruker det også i andre fag som: norsk og matematikk. Grønn skole har regellek trolig innenfor uteskole og aldersblanding. Vi vet at de leker i uteskolen, da det skrives eksplisitt. Oransje skole bruker regellek ganske ofte i løpet av de fire ukene, spesielt innenfor fagene kroppsøving, norsk, matematikk, musikk og stasjoner. Vi har valgt å dra frem uke 44(45) og å drøfte tilfellene av lek fra denne uka som er relevant innenfor norsk, i denne uken forekom det 7 tilfeller av regellek.

Blå skole utdyper sjeldent hvilke aktiviteter de har innenfor et fag eller tema, derav blir drøftingen basert på vår erfaring fra skolens praksis samt sammensetningene av ukeplanens modaliteter. Etter vår erfaring foregår det ofte regelleker i kroppsøvfaget på småtrinnet. Enten som oppvarming, eller som trening i løpet av timen. Regellek slik som «sisten», «hauk og due» og mange flere er etter vår erfaring vanlig å bruke. Fordi elevene liker lekene, er deltagelsen deres basert på at elevene er motiverte for å delta og være den som har «står» eller har den. Siden vi ikke vet med sikkerhet at det er regelleker som faktisk blir gjennomført i denne gymtimen, er det vanskelig å vite om det som gjøres i gymtimen er bestemt av læreren på forhånd eller om elevene får være med på å bestemme hvilken aktivitet det skal være. Dette vil ha innvirkning på om leken er noe som er valgt spontant av elevmangfoldet eller om læreren tar valget av hvilken av to gitte aktiviteter som velges. Regelleker kan ofte ha et element av fiksjon i seg, men trenger ikke nødvendigvis å ha det. Noen leker krever at barn tror de er andre roller enn de er, eller at de følger gitte regler for å unngå konsekvenser som å bli tatt, å bli omgjort til noe annet eller bli fryst. Som for eksempel i «haien kommer», barna velger gruppevis hvilket sjødyr de skal være: alt fra gullfisk til enhjørningsfisk. De svømmer



16 Kroppsøving.

så ut av skjulestedet sitt etter å ha blitt ropt ut og rundt haiens hule, når haien kommer må de svømme tilbake til skjulestedet for å ikke bli gjort om til hai. For dimensjonen interaksjon og kommunikasjon er det ulikt mellom barna som avgjøres av hvilken lek som lekes og hva den krever.

Språkleker er noe som lekes på Blå og Oransje skole. På Blå skole vet vi ikke hvilken språklek de leker, men på Oransje skole gjør vi det. Språklekene som er navngitt, er vi ikke kjente med og må dermed tolke hva leken innebærer. Vi drøfter derfor begge språklekene samlet her. Språklekene er plassert innenfor faget norsk.

Språkleken «finn lyden» vil antakelig innebære at elevene identifiserer lydene i ulike ord og stavelser.

Språklekene har et faglig innhold. Lekene stimulerer elevenes metaspråklige bevissthet og muntlige ferdigheter,

de stimulerer også elevene til å bruke sansene i form av hørsel. I læreplanen står det at:

«Læreren skal [...] stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6). Du kan ikke ha en språklek uten kommunikasjon og interaksjon mellom deltakerne. Det står: «Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Vi antar at språklekene gir rom for at elevene får være kreative og fantasifulle ved å leke med språket og dets syntaktiske meninger. Det er gøy å få tøyse og tulle med språket noe som gjør at det antakelig oppleves meningsfullt for elevene å drive med dette. Vi kommer tilbake til dimensjonen frivillig siden den er svært vanskelig å bedømme. Vi vet etter egen erfaring at barn tøyser og tuller med språket i denne alderen. Siden de kan gjøre slike språklige sprell uavhengig av at læreren arrangerer språklek, så er det ikke utenkelig at barna frivillig deltar i språkleker.

For Grønn skoles ene tilfelle av uteskole, får vi vite at det blir lek og arbeid med oppgaver. Vi har brukt ulike lekkategorier som vi tolker som trolig for hvert tilfelle av uteskole. Dette er fordi at uteskole i likhet med klasseromsundervisning kan struktureres på ulike måter. Forskjellen mellom Grønn skole og Oransje skoles tilfeller av uteskole er at Oransje skole organiserer leken i mindre grupper (lekevenn). Grønn skole gir oss ingen informasjon om noe

Norsk
Språkleker
SNO
Avslutning

17 Språkleker

Norsk:
Språklek, «Finn
lyden»

18 Språklek, "Finn lyden".

slikt, dermed tolker vi det som at hele klassen leker sammen, kanskje nettopp ved å leke en regellek, enten den er startet av barnas frie initiativ eller at læreren styrer leken. Det kan være de leker bevegelsesleker i stedet for regelleker. «Det finnes også [et] stort repertoar av styrte leker [...] som lærere kan bruke, og som fungerer særlig godt utendørs fordi landskapet gir rom for den frie livsutfoldelsen som slike leker stimulerer til, noen ganger også med løping, latter og høy stemmebruk» (Jordet, 2010, s.79) Samtidig er det god mulighet for at barna får leke fritt.

4.3.8 Bevegelseslek

I løpet av fireukersperioden har vi 11 tilfeller av bevegelseslek, tre av disse i uke 44(45). Det er ingen direkte eksempler av bevegelseslek i norskfaget. Likevel skal vi kort drøfte hvorfor bevegelseslek er viktig og ta fram noen eksempler av bevegelseslek på ukeplanen. Da vi mener bevegelseslek er noe som også burde inkluderes i norskfaget.

Bevegelse og vilter lek forekommer spesielt i 6-15-årsalderen, en type bevegelseslek er knuffelek (Lillemyr, 2020, s. 34-35). Bevegelseslek og regellek kan til tider overlappe hverandre. Forskjellen på bevegelseslek og regellek, er at reglene er det mest sentrale i regellek (eksempel «rødt lys», se 2.4), mens i bevegelseslek er bevegelsen det mest sentrale. Eksempler på bevegelseslek kan være kappløp, dansing og lekeslåsing.

Lillemyrs definerer bevegelseslek slik: Bevegelse og vilter lek forekommer spesielt i 6-15-årsalderen, en type bevegelseslek er knuffelek (Lillemyr, 2020, s.34-35). På ukeplanene til skolene ser vi ingen tilfeller av vilter lek eller knuffelek, men dette er kanskje forventet å finne i kroppsøvningsundervisning, uteskole og friminutt. Dette er kanskje lek som lærere bevisst unngår å bruke, mulig grunnet dens voldsomme natur.

Overordnet del av læreplanen fastslår viktigheten av lek da den er nødvendig for trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). For å ivareta hele eleven er det nødvendig at kroppen får bevegelse, strekt seg og øvd på motoriske ferdigheter, det får man gjennom bevegelsesleker. Ut fra et heilskapelig(holistisk) læringssyn fungerer, lærer og utvikler barn seg fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Vingdal, 2018, s.36). Disse fem måtene å utvikle seg og lære på påvirker hverandre. Dermed tenker vi at det er godt for barna å bevege seg og være i fysisk aktivitet jevnlig siden dette påvirker evnen deres til å fungere kognitivt, motorisk, emosjonelt og sosialt. Elevene er hele vesen, ingen side av dem kan neglisjeres.

Ved å se tilfellene av bevegelseslek opp mot Broströms dimensjoner kan vi tenke at elevene gjerne deltar frivillig (spontan og uavhengig) i bevegelseslekene, så lenge de er i god form, uskadet, uthvilt og mett, og selvsikker på sine egne motoriske ferdigheter. Vi tenker også at barna kan oppleve indre motivasjon knyttet til bevegelseslekene så lenge de synes det er gøy eller meningsfullt å holde på med. Samarbeidsøvelsene på Oransje skole kan føles som meningsfulle siden de bygger på



19 Samarbeidsøvelser.

fellesskapsfølelsene, samtidig kan de være vanskelige eller frustrerende for dem som ikke får det til, at de ikke forstår hvordan det gjennomføres (kognitivt), eller enes med de en samarbeider med (sosialt/emosjonelt), eller ikke får til bevegelsene (fysisk/motorisk).

Videre over til den neste dimensjonen: fiksjon. Det er mulig at fantasifulle elementer og kreative framgangsmåter er en del av bevegelsesleker. Innenfor bevegelsesleker kan dette være å leke «gulvet er lava» som handler om at barna må kreativt unngå gulvet ved å bevege kroppen sin når det blir ropt ut «gulvet er lava!», som kunne ha vært aktiviteten i kroppsøving eller i aktiviteten i gymsalen hos Blå skole. Innenfor tilfellet av «Halloween danser» kan barna late som de er skjeletter, hekser og varulver med dansebevegelsene de gjør. For den siste dimensjonen interaksjoner og kommunikasjon, tenker vi at samhandling og kommunikasjon kreves for de fleste tilfellene av bevegelseslek. I særlig stor grad for samarbeidsøvelsene og for å bli enige om dansebevegelser hos Oransje skole.

4.3.9 Konstruksjonslek

Vi har mange eksempler på konstruksjonslek (28 tilfeller i fireukersperioden) fra ukeplanene. Den er til en viss grad lettere å få øye på siden det er en lek med materialer. En kan bygge og forme inne, ute i naturen, med materialer og med hverandres kropp (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 151). Vi ser at det gjøres i flere fag på de ulike skolene gjerne som en del av tverrfaglige prosesser. Vi vil drøfte eksemplene vi har fra uke 44(45) her.

Konstruksjonslek finnes fra 3-15-årsalderen, men endres mye med alder (Lillemyr, 2020, s.35). Konstruksjonslek kan være eksperimentering med gjenstander, bygging med treklosser (Lillemyr, 2020, s.35). Vi tolker konstruksjonslek til også å innebære: å tegne oppfinnelser og å bygge ting (tårn, putefort, oppfinnelser, hytter, snøbyer/huler med mer). Det er registrert tilfeller av konstruksjonslek på Grønn og Blå skole, dette var i ukene 41-44, dette var blant

annet innenfor tverrfaglige prosjekter, som inkluderte norskfaget, samt konstruksjon av oppfinnelser og å lage bøker. Disse eksemplene skal vi ta opp igjen i 4.4.

I forhold til skriving som konstruksjonslek har vi to tilfeller i uke 44(45). Disse tilfellene er vi lager værmelding i naturfag og skriving som del av stasjonsarbeid. Begge disse er fra Oransje skole. Vi skal drøfte disse eksemplene opp mot Broström sine dimensjoner. Første dimensjon handler om at leken skal være frivillig, barna skal kjenne at det de gjør ikke er tvang, men at de kan være med på å bestemme. Da kan aktiviteten skriving kanskje være mer tilrettelagt for at eleven kan kjenne på medbestemmelse enn aktiviteten lage værmeldinger. Det er fordi aktiviteten skriving ikke virker å ha forhåndsbestemt hva elevene skal skrive, hvilke innhold eller format det skal være. Likevel så kan elevene kjenne på medbestemmelse i det vi tolker er å skrive værmelding da de selv kan få velge været de skal skrive om. I tillegg til å kjenne på medbestemmelse så er det viktig at barna kjenner på en indre motivasjon når de deltar i leken, barna må kjenne at leken er meningsfull, tekstens formål vil ha innvirkning på elevens motivasjon. Å skrive krever at barna dikter frem det de vil skrive eller er fantasifulle. Det kan være krevende å skrive, dermed kan det innvirke på om barn finner det indre motiverende. Dimensjonen interaksjon og kommunikasjon vil være en del av enhver skoletime: instruksjon om hva som skal skrives og hvordan, idemyldring om hva elevene vil skrive, eksplisitt instruksjon og samarbeid mellom elevene. Skriving er også kommunikasjon.

«Mitt valg» og «elevens valg» er synonymer av hverandre, og finnes i fireukersperioden både på Blå og Oransje skole. Vi tolker mitt valg som å kunne være konstruksjonslek, basert på illustrasjonen som står sammen med teksten, se bilde til høyre. Det virker da som et valgfag der elevene har mulighet til å velge innenfor flere fag, blant dem kunst og håndverk, derav kan konstruksjonslek være noe de kan velge her. I og med at det heter «mitt/elevens valg» så tenker vi at Broströms dimensjon frivillighet er til stede, i form av at eleven enten får medvirke til valget eller velge selv hvilken aktivitet de vil gjøre. Dette vil også ha innvirkning på dimensjonen indre motivasjon ved å gjøre aktiviteten de velger mer meningsfull for eleven.

Vi spiser vanlig matpakke ute, ta gjerne med noe varmt å drikke og sitteunderlag.
Vi lager værmelding

20 Vi lager værmelding.

Norsk:
Stasjonsarbeid

- Lesing
- iPad
- Løko
- Skriving

21 Skriving.



22 Mitt valg.

Vi vet ikke om fiksjon er innblandet i konstruksjonsleken innenfor «mitt valg», men kreativitet kan være det i form av at det er en lek med materiale der en lager noe.

4.3.10 Oppsummering av det første forskningsspørsmålet

Tilbake til forskningsspørsmålet: *Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene?* I første analyse ser vi at ukeplanen til Oransje skole hadde mange tilfeller av lek da det sto eksplisitt på ukeplanen, mens Grønn og Blå hadde få tilfeller da det sto lite på ukeplanen. Dette kan indikere at Oransje skole har en bevisst tanke på lek. I den første analysen ble det registrert lek i norsk faget på både Blå og Oransje skole i form av språkleker.

I andre analyse forekom det mer lek på ukeplanen til Grønn og Blå skole. Likevel har vi stilt spørsmål til om alt kan oppfattes som lek, om noe er lek er knyttet opp til subjektets følelser og hva de oppfatter som lek. Totalt ser vi at Oransje skole har flest forekomster av lek, deretter Grønn skole, og Blå skole har minst. Blå skole har gjennomgående i alle ukene mest forekomster av sansemotorisk lek i form av lesekvart. Grønn skole bytter litt hvilke lekkategorier som forekommer oftest, i uke 41 var det regellek, uke 42 konstruksjonslek, uke 43 og uke 44 sansemotorisk lek. Oransje skole har gjennomgående flest forekomster av regellek unntatt i uke 44 da er det flest forekomster av sansemotorisk lek. Over fireukersspennet for alle tre skolers samlede ukeplaner ser vi at sansemotorisk lek forekommer hyppigst, deretter regellek og konstruksjonslek. De lekkategoriene som forekommer færrest ganger er bevegelseslek, databasert lek og aller minst rollelek. Lek kommer altså i forskjellige grader til syne på ukeplan både eksplisitt og mindre eksplisitt.

I forhold til forskningsspørsmålet: *Hvordan kommer arbeidsmetodene i de valgte ukeplanene til syne som en del av norskfaget i begynneropplæringen?* ser vi at lek til en viss grad er del av norskfaget, både eksplisitt i form av språkleker, men også som lekpregede aktiviteter. Det er vanskelig å si om elevene oppfatter tilfellene av skriving og lesing som lekpregede aktiviteter. I noen tilfeller vil barnet kanskje være enig i at en aktivitet er lek hvis alle dimensjonene til Broström oppfylles for dem. Likevel kan ikke vi som lærere påstå at skriving og lesing er lek. Vi kan derimot planlegge rammefaktorene rundt lesing og skriving til å bli mer lekpreget, og inkludere lesing og skriving inn i leken. Som ved å drive veiledet lek der vi trenger rekvisitter som vi må lage til lesing i form av skilt til butikken, handlelister og lignende.

Vi kan til en viss grad si at all lek på ukeplanen er en del av norskfaget, gitt at elevene samhandler og kommuniserer på norsk, som er med på å hjelpe deres muntlige ferdigheter. I delkapittel 1.2 presenterte vi læreplanen i norsk som sier at: norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene muntlighet [...] [og at] i begynneropplæringen vil muntlige ferdigheter bli utviklet gjennom samhandlingen mellom lek og faglige aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5).

4.4 Hvordan viser ukeplanene at elevene får delta kreativt i sin skolehverdag?

Vi skal nå gå videre til det andre forskningsspørsmålet, som omhandler kreativitet. I dette delkapittelet har vi valgt å bytte plass på Blå og Grønn skole slik at rekkefølgen blir: Grønn, Blå og til slutt Oransje. Dette fordi noen av funnene på Blå og Oransje skole er like og noe vi vil drøfte sammenhengende.

I noen sammenhenger er vi som samfunn ganske enig om hva kreativitet er. Hvis vi går ut på gaten og spør hvilket fag i skolen er kreativt ville mange ha svart kunst og håndverk. Dette er noe vi som forskere også er enig i og vil derfor plassere både musikk og kunst og håndverk innenfor kreativitet, i og med at de er praktiskeestetiske fag. Samtidig er det ofte uenigheter om hva som er kreativt og hva som ikke er det. I likhet med lek er kreativitet vanskelig å plassere da dette også inngår på individets oppfatning av hva kreativitet er. Mye av kreativiteten som foregår er synlig kun for individet som fantaserer, tenker og skaper. Dette medfører at vi ikke kan måle all kreativitet som foregår i et klasserom eller i en klassesstime. I dette prosjektet må vi se og tolke utfra ukeplanen. Vi ser om ukeplanene legger opp til at elevene skal få være kreative, ofte i form av å skape eller oppleve ting.

Funnene vil bli presentert innenfor to kategorier: kreativitet og potensiell kreativitet. Kategorien kreativitet inneholder: kreative arbeidsmetoder, prosesser eller uttrykk i undervisningen. Her plasseres innholdet på ukeplanene der det klart brukes kreative arbeidsmetoder, prosesser eller uttrykk i undervisningen. For at noe skal være innenfor kreativitets kategorien må elevene delta i kreative prosesser og estetiske læringsprosesser. Dette er fordi vi forstår kreativitet som det å delta i kreative prosesser og estetiske læringsprosesser. Praktisk estetiske fag havner ofte innenfor denne kategorien. I delkapittelet 2.5 presenterte vi estetiske læringsprosesser som eksperimenterende, kroppslig og sansebaserte prosesser som kommer til uttrykk visuelt, auditivt eller kroppslig i likhet med

Ramtons (2022) forståelse. For at vi skulle skrive opp noe som kreativt var det dette vi så etter. Vi forstår estetiske læringsprosesser som et tydelig tegn på kreativitet. Kreativitet blir ofte assosiert med at noe blir skapt.

Kategorien potensiell kreativitet er for ukeplanens innhold som mulig kan inneholde kreativitet, men ikke nødvendigvis gjør det. Vi inkluderer kategorien potensiell kreativitet i studien for å vise hvor vanskelig det er å tolke hva som skjer på skolen ut ifra ukeplanen. Kategorien potensiell kreativitet er med for å vise at vi kan forestille oss at kreativitet forekommer innenfor disse timene ut fra egen erfaring som vi snakket om i delkapittelet 3.4.2, men også om vi tenker at individet kan få en kreativ opplevelse. Den kreative prosessen er noe som skjer individuelt og det kan derfor være vanskelig å vite om individet har hatt en kreativ opplevelse. I delkapittelet 2.5 presenterte vi en modell av Olafsson og Gulliksen (2018). Modellen presenterer nivåene little-c og mini-c. Little-c er bygget opp av mange mini-c som vil bli anvendt på en ny måte. Eksempelvis når man lærer om standardiserte målingsenheter og anvender de (Olafsson & Gulliksen, 2018, s.251-254). Dette er en kreativ prosess da man anvender kunnskap på en ny måte. For å få en little-c opplevelse må man ha mange mini-c opplevelser. Mini-c er eksempelvis når man knekker lesekoden og når en forstår hvordan en tråd blir til en maske, det resulterer ikke nødvendigvis i et produkt (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 251-254). Da vi valgte å analysere ukeplanen ut fra om det potensielt kunne være kreativt, måtte vi se for oss om barnet kunne få en kreativ opplevelse av den aktiviteten eller handlingen.

Vi vil etter hver tabell redegjøre for det vi har registrert i tabellene og drøfte funnene. I noen tilfeller vil vi vente med å drøfte funnene til den neste skolen er presentert. Dette er for å kunne drøfte funnene på tvers av hverandre. Eksempelvis skrives det grundig om hvorfor kunst og håndverk settes opp under kreativitet under den første tabellen, mens under de neste to tabellene henviser vi tilbake til det vi skrev om kunst og håndverk.

Tabellene har tre kolonner og leses bortover, først leses ukenummer, kreativitet og til slutt potensiell kreativitet. Totalt har tabellen sju rader, første rad presenterer skolen, andre rad kategorien for de tre kolonnene, tredje til sjette rad presenterer en uke, og den siste raden presenterer totalt antall ganger det forekommer kreativitet og potensiell kreativitet. Enkelte steder i tabellen står det 2x, dette er for å markere at et fag eller et tema skjer 2 ganger i løpet av en uke.

Grønn Skole		
Uke nr.	Kreativitet	Potensiell kreativitet
41	Skriveverksted (norsk), vi skriver dikt (norsk), tegneoppgave fra elevrådet (K&H), musikk.	Aldersblanding med 1.klasse, vennskap (tema), ha det bra! (tema), Noahs ark (tema), here is my room (engelsk), addisjon (matematikk).
42	Tegne oppfinnelser (norsk), Vi lager katapult (tema), tegne oppfinnelser (K&H), skriveverksted (norsk), musikk.	2x subtraksjon til 40 (Matematikk), here is my room (engelsk), barns rettigheter (tema), aldersblanding med 1.klasse, arbeidstre.
43	Vi lager katapulter (tema), lage oppfinnelser (K&H), fargelegging (norsk).	Refleksen (tema), barns rettigheter (tema), matteark (matematikk), doble og halvinger (matematikk), aldersblanding med 1.klasse, numbers (engelsk).
44	Skriveverksted (norsk), vi lager oppfinnelser (K&H), musikk.	Uteskole, here is my room (engelsk), dyr (tema), barns rettigheter (tema), dobling og halvering (matematikk).
Total	15	23

Tabell 6 Registrerte tilfeller av kreativitet på Grønn skole.

Grønn skole har 15 tilfeller av kreativitet. Innenfor kategorien kreativitet har vi listet opp: kunst og håndverk, musikk og norsk. Kunst og håndverk og musikk er to av de praktisk estetiske fagene i skolen. Undervisningen som foregår i de fagene, er nærmest utelukkende kreativ. Kunst og håndverk byr på skapende aktiviteter der visuelle og taktile uttrykk lages, faget er rikt på sansebaserte og eksperimenterende prosesser. Musikk byr på lik linje skapende

aktiviteter og sansebaserte og eksperimenterende prosesser, der majoriteten av uttrykkene er auditive. Vi har satt opp norsk som kreativt da vi ser at skriving kan ses som en skapende prosess (utdypes i 4.4.1).

I analysen så vi at Grønn skole har ett tverrfaglig prosjekt som tar for seg oppfinnelser og katapulter, innenfor fagene norsk, tema og kunst og håndverk. Innenfor dette tverrfaglige prosjektet finner vi at de starter med oppfinnelser i norsk, de begynner med «vi lager katapult» i tema, før de begynner i norsk stasjoner og senere kunst og håndverk med å tegne oppfinnelser. Uken etter fortsetter tema med «vi lager katapult», mens kunst og håndverk begynner «å lage oppfinnelser» og fortsetter med det neste uke.

Norskfaget har skriveverksted nesten hver uke, i uke 41 er det diktskriving på skriveverkstedet. Vi skal drøfte nærmere om kreativitet i norsken etter at alle funnene fra alle skolene er presentert. I delkapittelet 2.5 er fargelegging et visuelt uttrykk og kan derfor sies å være kreativt. Fargeleggingen som forekommer i norsktimen i uke 43 er som del av stasjonsarbeid. Dette er etter vår erfaring vanlig å inkludere som en pauseaktivitet på en av stasjonene i stasjonsarbeidet. Om fargeleggingen samsvarer med en annen oppgave de har denne uken eller om det er å fargelegge kopiark er ikke noe vi kan fastslå.

Stasjoner
Veiledet lesing s.78
Salto arb
Ipad
Koselese
Fargelegging

23 Fargelegging i stasjonsarbeid.

For kategorien potensiell kreativitet har vi 23 tilfeller. Seks av disse tilfellene er innfor faget matematikk. Årsaken til at matematikk står på potensiell kreativitet er at faget kan inneholde kreative metoder i undervisningen. Elevene kan være oppfinnsomme i matematikk ved å lage egne strategier.

Matematikk kan legge til rette for bruk av kreative metoder for problemløsning og strategier, men mye avhenger av læreren.

Likevel kan det være problematisk å si at matematikk kan være kreativt. For det er ikke alle elevene som vil si at de deltar i en kreativ prosess når de har matematikk. I 2.5 presenterte vi sitatet fra Vygotsky som sier at kreativitet oppstår uansett om det er fysisk eller mentalt, men det skjer inni et individ. Dette sitatet ble presentert i kombinasjon med modellen til Olaffson og Gulliksen (2018). Kreativitet er noe som er individuelt. Vi ser for oss at de tilfellene av matematikk som kommer under potensiell kreativitet lager rom for å lære konsepter (innenfor mini-c) som for individet kan skape en kreativ prosess ved at de kan anvende disse konseptene til noe annet (little-c). Det kan være at

Ma:
Dobling og halvering
Multi s. 60-63

24 Dobling og halvering.

de lærer dobling og halvering (Grønn skoles ukeplan), og bruker det senere i løsningen av en praktisk oppgave. Vi kan derfor si at matematikk kan romme kreativitet, men at det kommer an på individets oppfatning.

Aldersblanding med 1.trinn er fortsatt uklart for oss, om det er lek, tegning, drama eller noe annet er ikke mulig for oss å si. Vi kan se for oss mange anledninger til kreativitet i uteskole, men det er heller ikke mulig å si noe om utfra teksten. Derfor er det plassert under kategorien potensiell kreativitet. I likhet med Blå skole har vi en del timer som kun refereres til med fag og tema for timen, eksempelvis: here is my room (engelsk), dyr (tema) og refleksjonen (tema). Til sist har vi arbeidstre, som antakeligvis er en ferdigstillings-økt eller en time der eleven kan velge hva de skal jobbe med, noe som kan by på anledningen til å være kreativ. Her kan de eksempelvis ha aktiviteter som inneholder tegning.



26 Aldersblanding med 1.klasse.



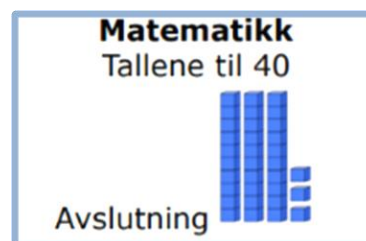
25 Arbeidstre.

Blå Skole		
Uke nr.	Kreativitet	Potensiell kreativitet
41	K&H, musikk, landskapssamling, 2x vi lager faktabok (norsk), mitt valg.	2x tallene til 40 (matematikk), at the farm (engelsk), bondegård (norsk), språklek (norsk), familie (samfunnsfag).
42	K&H, vi skriver dikt (norsk), faktabok om bondegård (norsk), landslagssamling, mitt valg.	Perlesnor og tallinje (matematikk), partall og oddetall (matematikk), who lives on the farm (engelsk), bondegård (norsk), sansene (naturfag), familie (samfunnsfag), 2x «vi øver på BlimE-dansen».
43	Musikk, landskapssamling, Sang om barnas rettigheter og appell.	BlimE-dansen, DKS forestilling, partall og oddetall (matematikk), vokaler og konsonanter (norsk), familie (samfunnsfag), family trip (engelsk).
45	Musikk, landskapssamling, mitt valg, brette frosker/dyr (K&H).	2x addisjon og subtraksjon til 40 (matematikk), språkleker (norsk), creepy crawlies (engelsk), dyr (norsk), 2x dyr med supersanser (naturfag), barn før og nå (samfunnsfag).
Total	18	28

Tabell 7 Registrerte tilfeller av kreativitet på Blå skole.

Blå skole har 18 tilfeller av kreativitet og 28 tilfeller av potensiell kreativitet i løpet av fireukersperioden. Siden vi gikk gjennom fag som kunst og håndverk og musikk ovenfor, skal vi ikke drøfte det videre her. På Blå skole ser vi at norskfaget er representert i begge kategoriene. Som sagt ovenfor skal dette drøftes i delkapittelet 4.4.1.

Innenfor kategorien potensiell kreativitet finner vi mest de fag som bare har listet tema, uten arbeidsmåte slik som: familie (samfunnsfag), bondegård (norsk), at the farm (engelsk). Dette er fordi vi ikke kan konkludere med at det skjer kreative prosesser eller arbeid med estetiske uttrykk fordi det ikke er spesifisert på ukeplanene hvilke arbeidsmetoder de bruker. Her som hos Grønn skole finner vi matematikk i potensiell kreativitet. De jobber med lignende tema som Grønn skole, vi plasserer de dermed likt. Matematikk er også representert i denne kategorien med tema som perlesnor og tallinje og partall og oddetall,



27 Tallene til 40

addisjon og subtraksjon tall til forekommer også noe som heter språkleker, siden vi ikke vet hvordan leken lekes er det vanskelig å si med sikkerhet at den er kreativ. Vi kan forestille oss at språklekene enten leker med språket på en tulle måte, eller manipulerer språkregler eller krever kreativitet og oppfinnsomhet. Dette kommer vi tilbake til i delkapittelet 4.4.1. I denne kategorien har vi også inkludert kreative uttrykk som DKS-forestilling (den kulturelle skolesekken⁴) og «BlimE-dansen⁵». Vi skal foreta oss tema DKS-forestilling her, men «BlimE-dansen» skal vi drøfte nærmere etter presentasjon av funnene på Oransje skole.

Den overordnede del av læreplanen sier: «Elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Dette tilsier at kreativitet er ikke bare det elevene selv skaper, men også de kulturelle uttrykkene de blir utsatt for og får delta i. Kreativitet er ikke noe som alltid må skapes, men kan også oppleves. I modellen til Olafsson og Gulliksen (2018, s.254) presentert i delkapittelet 2.5 har de også nivåene Big-c og Pro-c. I begynneropplæringen kan disse nivåene være med på å gi eksempler eller som inspirasjon i undervisningen. DKS-forestillingen Blå skole har på timeplanen inneholder kreative uttrykk og kan derfor være med på å inspirere. Vi vet dessverre ikke om elevene ser på en oppsatt DKS-forestilling eller deltar i en DKS-forestilling. Har elevene vært med på en estetisk læringsprosess ved hjelp



28 DKS forestilling.

⁴ DKS – Den kulturelle skolesekken er regjeringens satsing på at elever i norske skoler får erfare profesjonell kunst og kultur, innenfor blant annet musikk, scenekunst, film, litteratur, kulturarv og visuell kunst. DKS har pågått siden 2001.

⁵ BlimE-dansen er et initiativ fra NRK Super. Hvert år lanseres en ny BlimE-dans til en ny BlimE-låt som oppfordrer barn til å ha omsorg, være en venn og å være med. Dette er populært i norske skoler.

av ulike uttrykk, mest sannsynlig ja enten de er observatører til en forestilling som de senere har tekstopp-gaver til eller er del i å utøve de estetiske læringsprosessene.

Oransje skole		
Uke nr.	Kreativitet	Potensiell kreativitet
41	Skriveboka (norsk), skriveoppgave til utviklingssamtale (norsk), sanglek (musikk), tegning fra skolehverdagen	Meet my family (engelsk), tiere og enere (matematikk), nabotall og telling (matematikk), perlesnor og tallinje (matematikk), stavskrift (norsk), vokaler og konsonanter (norsk), språklek (norsk).
42	Krøllebilde (k&h), skriving (norsk), skriveboka (norsk), sanglek (musikk)	Stavskrift (norsk), språklek (norsk), partall og oddetall (matematikk), skyer og nedbør (naturfag), elevenes valg,
43	Skriving (norsk), skriveboka (norsk), vi lager vindmølle (uteskole, naturfag),	Stavskrift (norsk), språklek (norsk), meet my family (engelsk), elevenes valg, BlimE-dansen
44	Skriving (norsk), skrivebok (norsk), vi lager spøkelse (K&H), vi danser halloween danser (musikk), vi lager forskjellig vær (uteskole, naturfag), lag plusstykker (matematikk), meet my family – vi begynner å skrive familiebok (engelsk)	Stavskrift (norsk), språklek (norsk), addisjon til 40 (matematikk), elevenes valg
Total	18	21

Tabell 8 Registrerte tilfeller av kreativitet på Oransje skole.

Oransje skole har 18 tilfeller av kreativitet og 21 tilfeller av potensiell kreativitet. Innenfor potensiell kreativitet ser vi fagene: engelsk, matematikk, norsk, naturfag og «mitt valg». Kreativitet på Oransje skole inkluderer mange fag: kunst og håndverk, musikk, norsk, uteskole, naturfag, matematikk og engelsk. Dette er flere fag på kreativitet enn på de andre to skolene. Dette er fordi Oransje ukeplan ofte beskriver hvordan de jobber med temaer som ved å si «vi skriver», «vi danser», «vi lager», «vi begynner å skrive familiebok» og lignende. Vi kan derfor tolke at de holder på med estetiske læreprosesser og lager estetiske uttrykk. På

Grønn og Blå skole har vi satt matematikk under potensiell kreativitet, mens på Oransje skole står det både under kreativitet og potensiell kreativitet. Dette er fordi at i uke 44 står det på ukeplanen at elevene skal skape sine egne plusstykker og som vi fastslo tidligere assosierer vi kreativitet med at noe blir skapt.

Musikk på denne skolen inneholder sangleker og «Halloween danser». Vi skal nå ta opp hvorfor vi har plassert «Halloween dans» i kategorien kreativitet, mens «BlimE-dansen» er i potensiell kreativitet.

Både Blå og Oransje skole har «BlimE-dansen», (de er også de skolene som møtes for å danse «BlimE-dansen»). Disse tilfellene er plassert innenfor kategorien potensiell kreativitet.

Dette er fordi dans inneholder et kroppslig uttrykk. Men som vi har sagt så assosieres kreativitet med å skape. Dette er en

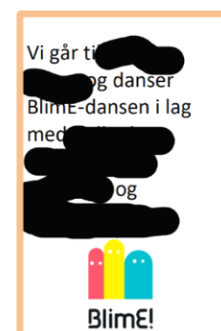
dans som antakeligvis er godt kjent av barna, Blå skole har to tilfeller der barna

«øver på BlimE-dansen» i forkant av at de møter den andre skolen. Vi tenker at dansen preges i større grad av en følelse repetisjon, enn av at det er en skapende aktivitet. Likevel så har «BlimE-dansene» et godt moralsk budskap og bevegelsene i seg selv har verdi, selv om den er mindre nyskapende enn neste eksempel vi kommer med.

Det andre eksempelet på dans fra Oransje skole er et tydeligere eksempel på kreativitet, der de danser «Halloween danser». Vi mener den i større grad kan virke mer kreativt enn «BlimE-dansen», fordi «Halloween dansene» er noe nytt, knyttet opp mot en uke av skoleåret, i stedet for noe som varer et helt år. Vi vet ikke nøyaktig hva dansene innebærer, men kan inneholde alt fra danser som finnes på Youtube⁶, eller Halloween inspirerte bevegelser og dansetrinn som elevene og læreren lager sammen. Utfra det andre eksemplet mener vi det er tenkelig at elevene får være med på å lage dansebevegelser og danser selv. Utfra Vygotskys kreativitets aspekter tenker vi at to kreativitetsaspekter er til stede her, kreativitet basert på egen kunnskap og basert på andres erfaringer. Hvis elevene lager selv så er det basert på egen kunnskap og



29 BlimE dansen på Blå skole.



30 BlimE- dansen på Oransje skole..



31 Vi danser Halloween-danser.

⁶ Youtube - En global videoplattform der brukere fra hele verden kan laste opp, se og vise videoklipp. Youtube er eid av Google.

erfaring med dans og Halloween, hvis det er basert på andres erfaringer kan det være ved at elevene blir inspirert av hverandre, læreren eller eksempler som læreren tar frem i undervisningen. Det er iallfall en estetisk læringsprosess som er sansebasert og eksperimenterende som vises i form av et kroppslig uttrykk.

4.4.1 Hvordan kommer kreativitet fram i norskfaget

I forbindelse med problemstillingen laget vi forskningsspørsmålet *Hvordan kommer arbeidsmetodene i de valgte ukeplanene til syne som en del av norskfaget i begynneropplæringen?* Dette skal vi nå drøfte opp mot kreativitet. Da vi presenterte læreplanen i norsk i delkapittelet 1.2 står det at elevene skal utvikle «[...] muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Totalt antall tilfeller av kreativitet i norsk faget		
Skolene	Kreativitet	Potensiell kreativitet
Grønn	6	0
Blå	4	6
Oransje	8	9

Tabell 9 Totalt antall registrerte tilfeller av kreativitet i norsk faget.

Tabellen ovenfor viser antall registrerte tilfeller av kreativitet og potensiell kreativitet i norskfaget. Vi skiller mellom norskfagets kreative prosesser og mindre kreative prosesser. Kreative prosesser innenfor norskfaget anser vi som arbeid med rytme, regler, poesi og litteratur, skriving og konstruering av tekst med mening. Vi oppfatter skriving som en skapende og eksperimenterende prosess delvis grunnet vår erfaring gjennom lærerstudiet og praksis, men også fordi læreplanen i norsk legger opp til at «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) og at «Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Dermed legger læreplanen i norsk opp til at barna skal få jobbe kreativt og skapende og at de skal få prøve seg fram og være kreative med skriftlig språk. Læreplanens overordnede del sier «i et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Skriving er en skapende prosess, som er en forutsetning for elevenes danning og

identitetsutvikling. Dermed medberegnes skriving (norsk stasjonsarbeid), skriveboka og skriveoppgave som kreativt i vårt prosjekt. Skriving er en veldig individuell prosess slik som kreativitet også er, prosessen skjer på papiret, men også kognitivt, noe som gjør at det er vanskelig for oss å bedømme om skriveprosessen er little-c eller mini-c. Grensen mellom mini-c og little-c er ganske utydelig, som kan gjøre det vanskelig å tolke når det er mini-c og når det er little-c (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 255). De mindre kreative prosessene inneholder skriving som øving på bokstaver (stavskrift på Oransje skole), og annen undervisning der det ikke er spesifisert hva som gjøres foruten tema. Dette er norskundervisningen som blir plassert i kategorien potensiell kreativitet.

I tabellen er det totalt 18 tilfeller av kreativitet. Alle disse tilfellene består av aktiviteter som innebærer skriving. Skriving er ofte en aktivitet som lett kan ses å være kreativt, fordi aktiviteten innebærer det å skape en tekst.

Likevel kan noen av disse tilfellene på ukeplan bli tolket som ikke kreativt av eleven. Eksempelvis aktiviteten «skriveoppgave

til utviklingssamtale», som står på Oransje sin ukeplan. Dette virker som en ganske bestemt oppgave da eleven selv ikke får velge hvem de skal skrive til og kanskje ikke innholdet heller. De kan ikke spontant velge å skrive en historier om dinosaurer som bor i verdensrommet. Fordi oppgaven kommer med klare

rammer kan noen elever tenke at dette ikke kreativt, samtidig vet vi ikke hvordan oppgaven er strukturert, kanskje oppgaven er mer kreativ enn vi får inntrykk av. I motsetning til «skriveoppgave til utviklingssamtale» kan aktiviteten «vi skriver dikt» som finnes på både Grønn og Blå skole føles mer befriende. Her er formatet dikt, men det ser ut til at eleven selv kan velge om de skal skrive diktet til noen og tema for diktet.

Videre til tilfellene av potensiell kreativitet. Vi har ingen registrerte tilfeller av potensiell kreativitet på Grønn skole, men Blå skole har seks tilfeller og Oransje skole har ni tilfeller. Både Blå og Oransje skole har aktivitetene stavskrift, vokaler og konsonanter og språkleker. I læreplanen for norsk står det at det skal være muligheter for å være skapende og kreativ i danning av muntlig språk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6). Ingen av tilfellen vi har skrevet opp på kreativitet viser til kreativt bruk av muntlig språk, men vi kan finne tilfeller i kategorien potensiell kreativitet.

No:
Skriveverksted
Vi skriver dikt

33 Vi skriver dikt.

Norsk:
Skriveoppgave til
utviklingssamtalen.

32 Skriveoppgave til
utviklingssamtalen.

Vi sa tidligere at stavskrift var en del av den mindre kreative siden av norskfaget, og at stavskrift er ført opp under potensiell kreativitet.

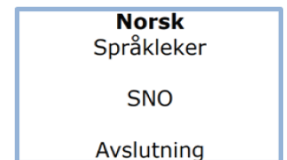
Dette er fordi at stavskrift kan gjøres kreativt, men det kommer an på måten man utforsker bokstavene på. Hvis de formes med plastelina (visuelt uttrykk), Lego, elevenes kropp (kroppslig uttrykk), eller lignende vil vi si at stavskrift er skapende, kreativt og legger opp til utforskning. Men på Oransje skoles ukeplan står det: «Stavskrift: Vi øver på i og s s. 6 og 7» og under det er det bilde av en stavskrift



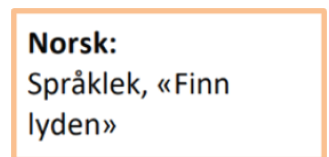
34 Stavskrift.

øvingsbok. Se bildet til høyre, det legger opp å følge læreboken. Dette oppsettet er gjentakende for hver gang stavskrift er på timeplanen, hos denne skolen, noe som kan tilsi at det kanskje ikke er en kreativ aktivitet i denne sammenhengen. Men det kan igjen være elevens følelse som avgjør om dette er kreativt eller ikke. Aktiviteten er lagt opp slik at det er individet som bestemmer om det er kreativt, noe som stemmer med det Vygotsky sier om at kreativitet er en prosess som skjer inni individet (se 2.5).

Ved tilfeller av språkleker vet vi ikke spesifikt hvordan de leker, men vi kan anta at de leker med språket. Dette kan være å klappe stavelser, dele opp ord og sette sammen på nye måter, bytte ut første bokstaven i et ord med noe annet osv. Det finnes mange muligheter til å være kreativt i språkleker da den legger opp til at barn kan utforske og leke seg med språket. Likevel står den under potensiell kreativitet da vi ikke med sikkerhet kan si at det er en kreativ handling bak det som skjer. I tillegg til at ungene kanskje ikke vil tenke at dette er å være kreativ. Vi tror likevel at en slik aktivitet er en mini-c aktivitet som kan være med på å danne en little-c opplevelse. Da eleven kan bruke kunnskapen om språket i nye sammensetninger. Eksempelvis kan eleven sette sammen ord på nye måter og danne sine egne sammensatte ord.



36 Språkleker Blå skole..



35 Språklek Oransje skole.

På læreplanen står det at barnas natur er at de ønsker å oppdage og skape (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7), se 1.2. I tillegg til at skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes danning. Derfor er det viktig at undervisningen blir lagt opp til å være kreativ. Siden vi bare ser på ukeplanene så vet vi ikke hvilke tanker som ligger bak aktivitetene som er planlagt. Samt hvordan elevene oppfatter aktivitetene. Likevel kan vi gjennomgående se på ukeplanene at alle tre skolene har aktiviteter som enten er kreativ eller som kan legges opp til å være kreativ. Vi kan med ganske stor sikkerhet si at kreativitet i form

av skriving kommer til uttrykk på ukeplan. Derimot er det usikkerhet om det blir lagt opp til muligheter for elevene å delta muntlig kreativt i deres skolehverdag. Selv om vi kan se for oss at de får muligheter til å leke kreativt med det muntlige språket i aktiviteten språkleker.

Muntlighet på ukeplanen, i likhet med kreativitet og lek, kan være vanskelig å se på ukeplanen.

4.5 Hvordan kommer arbeidsmetoden uteskole til uttrykk på ukeplanene?

Vi har analysert uteskole i to prosesser, først innenfor den summative analysen og senere i en teoridrevet analyse på uteskole (se 3.3). Vi har valgt å presentere resultatene fra de to analysene i en samlet tabell.

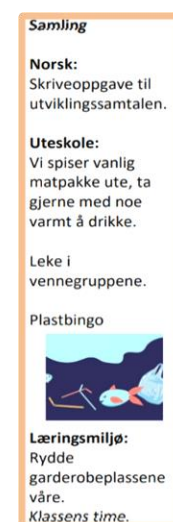
Tabellen består av fire kolonner, den første kolonnen deler tabellen inn etter ukenummer, de neste tre kolonnene er for hver av de tre skolene i denne rekkefølgen: Blå skole, Grønn skole og til siste Oransje skole. Hver ukes rad inneholder en liten beskrivelse av funnene av uteskole for hver skole. I kolonnene med tekst står det utdypet hvilken dag uteskole forekommer, og kort beskrivelse av hva som gjøres når det er uteskole, hvis det gis informasjon om dette på ukeplanen. Den siste vannrette raden presenterer det totale antall forekomster av uteskole for hver skole over fireukersperioden.

Uke	Blå skole	Grønn skole	Oransje skole
41	X	X	Uteskole fredag: naturfag, spising, lek
42	Uteskole tirsdag: besøk med en annen skole, dans	X	Uteskole tirsdag: besøk med en annen skole, lek Uteskole fredag: naturfag, spising,
43	Uteskole mandag: BlimE-dans ute Uteskole tirsdag: Skolejogg	X	Uteskole mandag: BlimE-dans ute Uteskole fredag: naturfag, spising, lek
44 (45)	X	Uteskole på onsdag etter mat. Skal ha undervisning, oppgaver og lek.	Uteskole fredag: naturfag, spising og lek
Totalt	3	1	6

Tabell 10 Registrerte tilfeller av uteskole på alle tre skolene.

Vi ser at Oransje skole har flest forekomster av uteskole totalt da de har det hver uke, mens både Grønn og Blå skole har færre tilfeller av uteskole i fireukersperioden. Blå skole har tre tilfeller, mens Grønn skole har ett. Ingen av skolene har en hel dag med uteskole, men har en halv dag. Oransje skole har totalt seks tilfeller av uteskole, der de i ukene 42 og 43 har to tilfeller av uteskole på en uke. Oransje skoles tilfeller av uteskole har enten knyttet opp til faget naturfag eller har et hovedsakelig sosialt innhold.

Blå skole har uteskole før mat, Grønn skole har uteskole etter mat og Oransje har det midt på dagen. Hvorfor dette er et viktig funn kommer vi tilbake til senere i dette delkapitlet. Oransje skole starter inne på klasserommet med samling og har fag i en time før de går ut, de spiser ute og leker i lekegrupper før de går inn og har klassens time. Både Grønn skole og Oransje skole kaller dette er uteskole. Blå skole har ikke brukt begrepet uteskole om noen av sine tilfeller av det vi anser som uteskole. Vi har likevel telt det som uteskole da de er ute og dette kan regnes som uteskole i kroppsøvningsfaget. Eksemplene på Blå skoles tilfeller av uteskole kan ses i bildeutsnittene fra ukeplanen.



37 Uteskole Oransje skole.



38 Uteskole Blå skole.



39 Uteskole på Blå skole.

Oransje og Blå skole møtes halvdagen i uke 42 for uteskole, og igjen i uke 43. I uke 42 er den ene skolen ute og leker med andre skoler, blant dem er det en av våre utvalgsskoler på besøk hos dem. Oransje og Blå skole møtes uken etterpå, sammen har de en halv utedag/tur til lokalt område de danser sammen med flere andre skoler.

I forbindelse med problemstillingen utformet vi forskningsspørsmålene: *Hvordan kommer arbeidsmetoden uteskole til uttrykk på ukeplanene?* og *Hvordan kommer arbeidsmetodene i de valgte ukeplanene til syne som en del av norskfaget i begynneropplæringen?* Dette skal vi nå drøfte.

Uteskole har grunnfeste i et holistisk læringssyn, som påpeker viktigheten av å anse læring som noe helhetlig og at man får bruke hele kroppen. I delkapittelet 2.2 presenterte vi en modell av Vingdal (2014) som presenterer faktorene som inngår i et helskapeleg læringssyn: Fysisk, sosialt, motorisk, kognitiv og emosjonelt. De tilfellene av uteskole som vi har analysert på ukeplanen inkluderte de i varierende grad disse faktorene. Eksempelvis står det på Blå skoles ukeplan at de har skolejogg. Da er det det fysiske og motoriske som dominerer uteskolen, men vi ser ingen tegn til at de inkluderer noe kognitivt. Likevel som vi tidligere konstaterte bruker ikke Blå skole begrepet uteskole, og det er kanskje slik at Blå skole ikke tenker på disse tilfellene som uteskole. På både Grønn og Oransje skole hvor de eksplisitt bruker begrepet uteskole ser vi at de til en viss grad implementerte alle faktorene som inngår i et helskapeleg læringssyn. Det som er vanskelig å se på ukeplanen er om den emosjonelle faktoren er en del av uteskolen. Dette er kanskje noe lærere ikke tenker over i planleggingen, men at det blir improvisert underveis i aktiviteten. Det er også noe som ikke naturlig dukker opp på ukeplanen. Gjennom det fysisk aktive aspektet med uteskole kommer likevel det emosjonelle inn. «Gjennom fysisk aktivitet har en bevisst lærer gode muligheter til å påvirke til et godt læringsmiljø. Læreren får anledning til å se andre sider av eleven enn i klasserommet, og blir bedre kjent med hele eleven» (Vingdal, 2014, s.38). Elevenes individuelle ferdigheter kommer forskjellig fram i et klasserom versus ute i eksempelvis naturen.



40 Uteskole Oransje skole.

Tilbake i delkapittelet 2.6 presenterte vi Unhjem og Frenning (2019) «Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet, der skolens nærmiljø og

lokalsamfunnet brukes som ressurs» (s. 173). For å omformulere dette til målbare kriterier: uteskole bør foregå regelmessig, ha målrettet aktivitet utenfor klasserommet, bruke skolens nærmiljø og eller lokalmiljø som ressurs. Vi kan bruke de delvis som kriterier når vi besvarer forskningsspørsmålet. Uteskole er viktig fordi: «Uterommet gir barn utvidede muligheter til å lære gjennom aktiv bruk av alle sanser, bevegelse og førstehåndserfaringer» (Unhjem & Frenning, 2019, s.173).



41 Uteskole Blå skole.

Både Grønn og Oransje skole skriver eksplisitt at de har uteskole.

Vi ser at Oransje skole har to ekstra tilfeller av uteskole, men som ikke kalles uteskole på ukeplanen. Dette er i form av at de får besøk av en annen skole som de skal leke med og at de danser ute i nærmiljøet. Vi har valgt å telle disse sosiale tilfellene som uteskole fordi de har et målrettet innhold som vi tolker å være å møte andre skoler og å knytte vennskapsbånd på tvers av skolene. Her kommer også det emosjonelle aspektet ved holistisk (helskapelig læring) inn, elevene får knytte sterkere vennskapsbånd og tilbringe tid sammen i aktiviteter som er utenfor det de vanligvis gjør. På disse sosiale treffene bruker de nærmiljøet som ressurs i form av at de drar til en nærliggende arena og at de bruker egen skolegård som møteplass. Kanskje bruker de kun begrepet uteskole når det er knyttet opp mot et faglig innhold fremfor et sosialt innhold.

Hos Blå skole har vi telt at de har tre tilfeller av uteskole, men det kalles ikke uteskole på ukeplanen deres. Her kommer kanskje Blå skoles perspektiv på hva uteskole er frem. Det vi har telt som uteskole er skolejogg, dans og lek med en annen skole, og som vi redegjorde for tidligere er dette på grunnlag av at det kan kobles til innhold i kroppsøvingfaget som fysisk aktivitet og bevegelsesglede. Er det fordi at disse aktivitetene ikke inneholder mål fra skolefag som norsk, matematikk og engelsk, som kan være årsaken til at skolen ikke teller det som uteskole? Det kan også være fordi samlingene som Blå skole har med Oransje skole (og andre skoler som ikke er inkludert i denne studien) er innenfor et temanavn. Dette navnet blir vi ikke å avsløre da det kan linkes til spesifiserte skoler som bryter med anonymiteten vi vil opprettholde. For å klarere «BlimE-dansen» de er med på med de andre skolene kalles for noe annet enn uteskole av Blå skole. Siden aktivitetene lyder et annet navn og ukeplanen har begrenset plass er det ikke rart at Blå skole ikke bruker ordet uteskole. Bildet over viser hvordan ett av Blå skoles uteskole tilfeller er satt opp på ukeplanen, bildet utelater tittelen til

arrangementet. Siden alle Blå skoles tilfeller av uteskole er særegne arrangementer som har med hele Blå skole (skolejogg) eller andre skoler (BlimE-dansing) å gjøre nøler vi litt med å kalle det målrettet og rutinemessig uteskole. Dette er delvis fordi uteskolen deres avhenger av andre mennesker enn bare elevene i klassen og læreren. Vi ser ingen tilfeller der den Blå skolen bruker dette begrepet innenfor de fire ukene. Det kan være at disse arrangementene tar plassen til annen økt med uteskole som kunne tatt sted. Men siden disse arrangementene kun skjer i uke 42 og 43, uten at vi ser tegn til uteskole i uke 41 og 45 ser vi dette som usannsynlig.

Spising
Ut
Uteskole Vi går til uteklasserommet
Slutt 12.20

42 Uteskole Grønn skole.

Grønn skole har kun ett tilfelle av uteskole. Regelmessigheten av uteskolen er da ikke særlig stor i løpet av de fire ukene som vi har oversikt over. Til gjengjeld

Info: På onsdag blir det uteskole. Vi går til uteklasserommet, der skal vi ha undervisning, oppgaver og lek.

43 Info om uteskole på Grønn skole.

virker det som at uteskoleøkten ved Grønn skole har klart planlagte og målrettede aktiviteter som skjer utenfor klasserommet, selv om vi ikke vet hvilket mål det er knyttet opp mot. I tillegg til at de bruker uteklasserommet i skolens nærmiljø som ressurs. Selv om de ikke har mye uteskole i løpet av denne fireukersperioden tolker vi det at skolen har et uteklasserom som at skolen har et bevisst forhold til uteskole.

Vi antar at barna får bevege seg i løpet av uteskoleøkten med tanke på at denne økten skal inneholde lek og oppgaver. «Fri lek utendørs legges ofte inn som et fast innslag i uteskole, ofte i pauser for nettopp for å stimulere barna til å være fysisk aktive» (Jordet, 2010, s. 78).

Det finnes også stort repertoar av styrte leker [...] som lærere kan bruke, og som fungerer særlig godt utendørs fordi landskapet gir rom for den frie livsutfoldelsen som slike leker stimulerer til, noen ganger også med løping, latter og høy stemmebruk. (Jordet, 2010, s.79).

Enten det er frilek eller styrt lek er uteskole velegnet for å la barn være i bevegelse. Hvilket faginnhold som er inkludert i denne uteskoleøkten er ikke mulig for oss å tolke oss fram til, det kan være hva som helst. Vi kan dermed ikke si noe om denne økten av uteskole inneholder de tre hovedelementene for planlegging av uteskole som Jordet (2010) omtaler, disse tar vi opp igjen i følgende avsnitt.

I delkapittelet 2.6 presenterte vi Jordet (2010) som forklare tre hovedelementer i planlegging av uteskole: forarbeid inne, uteaktiviteter og bearbeiding inne (s.46). Blå skole bruker aldri begrepet uteskole og vi kan derfor anta at de ikke har planlagt noe forarbeid inne og bearbeiding inne tilknyttet tilfellene de har av uteskole. Det er ingen tegn på ukeplanen at de gjør noe før eller etter uteskole. Unntaket tilknyttet til Blå skole er øvingen de gjør av «BlimE-dansen» før de danser med den andre skolen. Grønn skole har uteskole rett etter mat, de opplyser at de skal ha undervisning og oppgaver ute. Vi klarer dermed ikke å se om de har noe forarbeid før uteskolen eller noen oppfølging etterpå. Oransje skole har en fast økt med uteskole hver fredag midt på dagen. Dette gjør at de allerede har lagt opp til å kunne ha forarbeid inne og etterarbeid etter uteskole. Slik som bildet til høyre fra Oransje skole uke 42 viser så ser vi tegn til at det skjer noe faglig forarbeid inne i form av at de har «naturfag: skyer og nedbør» før de har uteskole med matpakke spising ute og at de innenfor uteskolen har om hvor regnet kommer fra. Etter uteskole økten går elevene inn igjen, det kan være de avslutter med noe etterarbeid inne før de går over til neste skoletime, men dette er noe vi tror, ikke vet.



44 Forarbeid til uteskole på Oransje skole

Tabellen nedenfor tar for seg kriteriene vi laget som vi hentet fra Unhjem og Frenning (2019). Uteskole som er regelmessighet, målrettede aktiviteter utenfor klasserommet, å bruke nærmiljøet som ressurs, og at elevene får lære ved å bruke sanser og å være i bevegelse.

Vi har delt inn tabellen i de fire kriteriene og etter hvordan hver skole presterer innenfor hvert kriterium. Hvorfor de ulike skolene har fått den vurderingen innfor de ulike kriteriene utdyper vi under tabellen.

Skole \ Kriterier	Regelmessighet	Målrettede aktiviteter	Nærmiljø som ressurs	Aktivering av sanser og bevegelse
Blå	Uregelmessig	Sosiale mål	Ja, i særskilte tilfeller	Ja
Grønn	Liten	Sosiale mål	Absolutt	Ja
Oransje	Stor	Faglige og sosiale	Absolutt	Ja

Tabell 11 Tabell over hvordan skole har forholdt seg til de fire kriteriene av Unhjem Frenning (2019, s.173)

Blå skole driver uregelmessig med uteskole siden alle deres tilfeller av uteskole heter noe annet hos dem og er avhengig av andre deltakere enn kun læreren og klassen. Dette får oss til å tolke at uteskolen de gjør er betinget av andres deltakelse og ikke lærerens initiativ. De er forbundet med i størst grad til sosiale mål selv om faglige mål innenfor kroppsøving kommer inn her. Siden vi betrakter deres uteskole som betinget av andre aktører sier vi at nærmiljøet brukes som ressurs i særskilte tilfeller.

Grønn skole har uteskole en gang i fireukersperioden, derav liten regelmessighet. Kanskje det skjer fast en gang hver fjerde uke, men det er liten grad av regelmessighet. På grunn av måten Grønn skole utformer ukeplanen sin kan vi ikke si noe om hvilke mål de aktivitetene de gjør innebærer, annet enn at de oppfølger sosiale mål ved leken de har, vi vet ikke om oppgavene de gjør i forbindelse med uteskole er faglig rettet eller ikke. Bortsett fra at vi tenker at det inneholder bevegelse. De bruker uteklasserommet i nærområdet som ressurs.

Oransje skole har stor grad av regelmessighet i uteskolen sin. Hver fredag i tillegg til de arrangementene de deler med Blå skole. De oppfyller faglige og sosiale mål. De bruker nærmiljøet som ressurs på grunn av den faste uteskolen de har.

Ved å legge til rette for godt forarbeid og etterarbeid legges det bedre til rette for å inkludere norskfaget. I læreplanen for norsk presentert i delkapittelet 1.2, står det at lærerne skal legge til rette for bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6). Derfor er uteskole en perfekt arbeidsmetode å inkludere i norsken. Dette er fordi uteskole legger muligheten for å inkludere bevegelse, lek, bruk av sanser og undre seg siden den er bygget på et holistisk læringssyn.

4.5.1 Uteskole i norskfaget

Norskfaget har et spesielt ansvar for de grunnleggende ferdighetene skrivning, lesing og muntlighet og i begynneropplæringen er det et særskilt fokus på å tilegne seg de. Vi skal derfor se om ukeplanene i forbindelse med uteskole inkluderte i disse grunnleggende ferdighetene.

Det er vanskelig å se om Blå skole har inkludert noen av de grunnleggende ferdighetene i uteskolen utfra det som står på ukeplanen. Vi kan se for oss at elevene får mulighet til å øve på muntlige ferdigheter når de får besøk av en annen skole i uke 42. Likevel kan vi ikke si det

med sikkerhet da det ikke står noe om dette på ukeplanen eller om det var en tanke fra læreren som planla aktiviteten.

Grønn skole har et tilfelle av uteskole. Som nevnt tidligere i delkapittelet 4.1.2 så kreves det mye tolkning mellom linjene på Grønn skoles ukeplan. I dette tilfellet får vi en hel setning angående uteskole, som vist til ved bilde 43, det står at Grønn skole skal ha oppgaver, undervisning og lek i uteskolen. Vi kan se for oss at aktiviteten «oppgaver» i uteskolen inneholder ferdighetene skrivning. Det står ikke hvilke oppgaver det er snakk om, men ofte krever oppgaver at noe må skrives ned. Det kan hende at oppgaver inneholder grunnleggende ferdigheter da vi har erfart at det finnes oppgaver hvor man må lese en tekst og deretter svare på oppgaver. I forhold til muntlighet står det på ukeplanen at de skal ha undervisning, her ser vi fort for oss at de har en samtale ute om et tema som de senere skal jobbe med. I tillegg får elevene ved Grønn skole muligheten, i likhet med Blå skole, til å jobbe med muntlige ferdigheter når de leker.

Slik som med Grønn og Blå skole har Oransje skole også mange tilfeller der vi tror de kan jobbe med de grunnleggende ferdighetene skrivning, lesing og muntlighet. Det finnes likevel to tilfeller som vi er ganske sikre på inneholder en av de grunnleggende ferdigheten. Det første tilfelle er i uke 44 når det står «vi lager værmelding». Her ser vi muligheten for at den grunnleggende ferdigheten skrivning er inkludert. Kanskje de er ute og ser hvordan været er og lager en værmelding av det. Det andre tilfellet er i uke 42 når spørsmålet «Hvor kommer regnet fra?». Dette spørsmålet står i forbindelsen med uteskole ved at det står på ukeplanen, og vi ser for oss at det er planlagt en samtale rundt dette spørsmålet.

Det er vanskelig å si i hvor stor grad norsk faget er representert i uteskolene som vi har sett på ukeplanen. I mange tilfeller kan vi anta at norsk er en del av uteskolen, men det står aldri eksplisitt at elevene skal «skrive», «lese», «snakke» eller andre synonymer for disse aktivitetene. Vi vet ikke hva læreren har vektlagt i planleggingen av uteskole. Vi ser likevel elementer som gjør at det finnes muligheter for å ta inn norsken i uteskolen. Men norsk er undervisningsspråket i de fleste fag, dermed er den muntlige kommunikasjonen som forekommer antagelig innenfor det norske språk.

4.6 Implikasjoner for forskning

Oppgavens implikasjoner for praksis er forhåpentligvis en bevisstgjøring av hva ukeplaner kan være og inneholde. Ukeplanen fungerer fra vårt perspektiv både som planleggingsdokument, men også som et verktøy for å dele informasjon med elevene og hjemmet. I løpet av denne studien har vi stilt spørsmål om hvilken informasjon som er fordelaktig å inkludere på ukeplanen og hvordan ulik informasjon blir presentert på ukeplanene i vårt datasett. Spesielt siden vi selv skal ut i skolen og lage egne ukeplaner i fremtiden. Ukeplanen bør utformes ut fra hva vi vil ha ut av den, om det er å utforme tydelige ukentlige læringsmål innenfor ulike fag og jobbe opp mot de slik Grønn skole gjør. Eller å ha en helhetlig oversikt over skole og SFO slik som Oransje skole gjør. Eller er det å bruke bilder i samspill med begrenset tekst slik at ukeplanen er leservennlig for barn slik Blå skole gjør det. Vi mener at alle tre skolenes ukeplaner gjør noe bra. Vi ser for oss at elementene som får størst plass på ukeplanen har sammenheng med hva skolen vektlegger. Det er viktig at vi som skal utforme ukeplanen tenker over hvordan vi formidler aktivitetene og arbeidsmetodene som står på ukeplanen da ting kan bli tolket ulikt av de ulike leserne. Vi som kommende lærere må dermed reflektere over hva vi vil at ukeplanene våre skal være og hva leserne (elevene og foresatte) av ukeplanen trenger. Samt hvor stor rolle vi vil la tidligere maler av ukeplaner spille i vår praksis. I løpet av studien har vi reflektert rundt hvilke elementer vi synes er viktige: aktiv bruk av mål, hvor mye informasjon elever og foresatte trenger og ønsker i forhold til trinn, og inkludering av informasjon fra SFO.

I forhold til det som står på ukeplanen så har vi erfart at elevene fra 3.-4. trinn og oppover ofte leser på ukeplanene når de lurer på hva de skal gjøre i dag. Om elevene i andre klasse leser ofte på ukeplanen er vanskelig å kommentere på, selv har vi ikke erfaringer med dette. Vi tror likevel at en del av elevene ser på ukeplanen, for å orientere seg om når de har favorittfagene sine eller hvilke lekser de har.

Da vi analyserte ukeplanene syntes vi at det virket gøy på Oransje skole, siden deres detaljerte ukeplaner inkluderte SFOs aktiviteter og ofte tidfestet lek på ukeplanen. Ved å skrive detaljert om det de skal gjøre på SFO vil foresatt være informert om barnets helhetlige skoledag. Til tross for vår opprinnelige begeistring så kan for mye informasjon på ukeplanene virke begrensende da vi tenker det kan sette en stopper for de spontane læringsøyeblikkene. I tillegg

kan den betydelige tekstmengden gjøre det vanskelig for enkelt elever å lese og forstå ukeplanen, som kan påvirke motivasjonen. Samtidig kan nok informasjon skape selvstendighet hos elevene, da de vet hva som skal skje og hva de skal gjøre. Med begrenset mengde informasjon på ukeplanen som ved Grønn skole tenker vi det er lettere å gripe de spontane læringsøyeblikkene, i og med at hvert minutt ikke er redegjort for. Samtidig som at elevene kan undre seg mer over hva som kommer til å skje. Likevel kan elever bli demotivert når de ikke helt vet hva de skal gjøre. Det er derfor viktig å finne en balanse i med mengden informasjon som er gunstig å gi med tanke på egen praksis, informasjon og samarbeid med elever, foresatte og andre aktører i skolen. Blå skole gjør dette på en interessant måte med tanke på elevene som lesere. Da vi leste Blå skoles ukeplan så vi at de koblet begrenset mengde verbal tekst med bilder som ga leseren et innblikk i hva timen skulle handle om foruten det som sto der i tekst. Bildet som modalitet bidro til å forstå hva som skulle skje eller gjøres. Som er gunstig for en leser, hvis de vet at bildene gir nyttig informasjon.

Foresatte kan synes at mye informasjon er nyttig for å holde seg orientert om barnas skolehverdag, selv om det kanskje er overveldende mengde informasjon for elevene. Samtidig hvis det gis mindre informasjon tilpasset barna som leserne, kan foresatte føle at de ikke helt vet hva som skjer i barnas skolehverdag. Det er derfor viktig at ukeplanene både er vennlig for elevene, men at den også gir tilstrekkelig informasjon for foresatte.

5 Avslutningsvis

I denne masteroppgaven har vi undersøkt arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole knyttet til begynneropplæringen, slik som den er framstilt på ukeplanen til et strategisk utvalg av 12 ukeplaner for 2. klasse, fra tre ulike skoler, på en fireukersperiode.

Målet med studien er å øke bevisstheten på hvordan arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole i begynneropplæringen uttrykkes på ukeplanene. Vi avgrenset oss til å si at vår hensikt er å se hvordan begynneropplæring blir presentert på ukeplaner, og hvordan tre arbeidsmetoder kommer til uttrykk på ukeplanen som helhet og i norskfaget.

Innledningsvis beskrev vi viktigheten av at skolen organiserer undervisning som er basert på kunnskap om hvordan de yngste barna lærer, nærmere beskrevet i 1.1. Vi ønsket derfor å undersøke hvilke arbeidsmetoder som kommer til uttrykk i begynneropplæringen, spesielt siden det er fire år siden vi fikk ny læreplan. I gjennomgang av styringsdokumenter og teori om begynneropplæring har vi kommet fram til at arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole tar utgangspunkt i de minste elevenes behov for førstehåndserfaringer, bevegelse, utforskning, fantasi og skaperglede. Dette perspektivet er sett opp mot et holistisk læringssyn og Vygotskys sosiokulturelle teori. Derfor ser vi på hvordan disse arbeidsmetodene kommer til uttrykk på ukeplanen, samt hvordan arbeidsmetodene kommer til uttrykk i norskfaget som er en sentral del av begynneropplæringen. Problemstillingen vår var som følger:

Hvordan kommer arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole fram i et utvalg ukeplaner for 2.trinn?

I operasjonaliseringen av problemstillingen laget vi fire forskningsspørsmål, som omhandlet lek, kreativitet, uteskole og hvordan disse kommer til syne som en del av norskfaget. De første tre forskningsspørsmålene får hvert sitt avsnitt under, mens det siste forskningsspørsmålet vil bli besvart avslutningsvis i hvert avsnittene.

Hvordan kommer lek til uttrykk på ukeplanene? Gjennom to analyser rettet mot lek, en summativ og en teoridrevet analyse har vi sett i hvilken sammenheng lek står på ukeplanen. I den summative analysen fant vi lek eksplisitt i form av ord som «vi leker», «lek», og «vi spiller» i ulik mengde på de tre skolene. I den teoridrevne analysen og drøftingen forsøkte vi å løfte fram tilfeller av lek på ukeplanen som er mindre synlig. For å belyse lek som et fenomen

med mange sider, har vi brukt Lillemyrs (2011, 2020) lekkategorier, med tilpassinger for denne oppgaven, samt Broströms (2017) dimensjoner for lek for å få frem elevenes perspektiv på hvilke aktiviteter som kan være lek. Dette har vist seg utfordrende i form av at det til tider må tolkning og mye drøfting til for å vise hvor lek kan forekomme. Likevel har vi forsøkt å belyse hvorfor ulike fiktive elever kan oppfatte ulike aktiviteter som lek eller ikke. Vi ser at lek til en viss grad er en del av norskfaget spesielt i tilfeller av «språklek». Det er derimot vanskelig å si at tilfellene av skriving og lesing er lek. Noen barn vil kanskje oppfatte dette som lekpregede aktiviteter hvis alle dimensjonene til Broström oppfylles for dem. Likevel kan ikke vi som lærere påstå at dette er lek, men vi kan gjøre disse aktivitetene mer lekpregede eller som del av leken.

Hvordan viser ukeplanene at elevene får delta kreativt i sin skolehverdag? Gjennom analysen ser vi at alle skolene legger til rette for å ha kreativitet i skolehverdagen. Enten som direkte kreative aktiviteter som inneholder skapende prosesser i form av visuelle, auditive og kroppslige uttrykk. Vi har sett aktiviteter som potensielt sett kan være kreativ ut fra om barnet oppfatter aktiviteten som noe kreativt. Vi kan gjennomgående på alle tre skolene se at kreativitet kommer til uttrykk i norskfaget i form av skriving og flere av skolene har kreative tverrfaglige prosjekter der norskfaget er inkludert. På Blå skole og Oransje skole har vi sett tilfeller av aktiviteter som kan inneholde kreativ bruk av muntlig språk.

Hvordan kommer arbeidsmetoden uteskole til uttrykk på ukeplanene? I fireukersperioden har alle tre skolene tilfeller av uteskole på ukeplanen. Vi ser at Oransje skole har uteskole hver fredag midt på dagen som legger til rette for både forarbeid og etterarbeid. Blå skole har tre tilfeller av uteskole, men kaller ikke dette for uteskole som gjør at vi antar at de ikke regner dette som uteskole. Grønn skole har ett tilfelle av uteskole som de kaller for uteskole. Rundt uteskole har vi ingen klare indikatorer om norskfaget blir inkludert. Det står aldri eksplisitt norsk eller aktiviteter som lesing eller skriving. Likevel har vi sett aktiviteter som «oppgaver» som vi tror kan inneholde skriving og lesing. En måte norskfaget kommer fram gjennom uteskole er muntlighet.

Oppgavens begrensninger er at den ikke er generaliserbar til andre skoler, eller land, dette er sett i sammenheng med at det er en kvalitativ studie med et strategisk utvalg på tre norske skoler. Denne studien er i stor grad basert på norsk og skandinavisk forskning om

begynneropplæring, lek, kreativitet og uteskole. Funnene fra analysene er drøftet opp mot LK20s overordnede del og læreplanen i norsk (NOR01-06). At studien er kvalitativ er også en del av oppgavens styrke, med et lite utvalg kunne vi gå dit analysene ledet oss, noe som var verdifullt. Vårt prosjekt kan inspirere andre til å foreta større forskningsprosjekter på ukeplaner. Oppgavens andre begrensinger er at vi avgrensner oss til en definisjon av sansemotorisk lek som tar for seg finmotoriske aktiviteter.

Etter å ha gjennomført et masterprosjekt på måten vi har gjort det med valgene vi har tatt langs veien, lurer vi også på hvordan resultatene hadde blitt hvis vi valgte andre forskningsspørsmål eller brukte andre metoder. Forskningsspørsmålene våre omhandlet hvordan arbeidsmetodene lek, kreativitet og uteskole kommer til uttrykk på ukeplanene, og til sist hvordan kommer lek, kreativitet og uteskole til syne som en del av norskfaget. I drøftingen har vi forsøkt å få inn elevperspektivet på ulike aktiviteter. Det var givende for oss å reflektere over aktiviteter utfra ulike teoretiske forståelsesrammer og å forsøke og sette oss inn i elevenes perspektiver. Videre forskning kan bidra til å videreutvikle ny kunnskap ved å kombinere analyse av ukeplaner sammen med observasjon av aktivitetene og intervju av elever og lærere. På den måten kan en intervju elever om de synes aktivitetene som gjennomføres har noe med arbeidsmetodene lek, uteskole og kreativitet å gjøre. En kan også analysere ukeplaner ved å bruke annen teori. Det er for lite forskning om ukeplaner, her kreves det flere studier, siden ukeplaner, arbeidsplaner og timeplaner er en del av skolens praksis. Et interessant forskningsprosjekt kunne vært å intervju lærere og skoleledere om deres ukeplan praksis.

6 Bibliografi

Alcock, S. (2013). Searching for play in Early Childhood Care and Education policy. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(1), 19-33.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/searching-play-early-childhood-care-education/docview/1442222330/se-2>

Annerberg, A. (2016). *Gymnaslärarens skrivpraktiker: Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitetet, Sverige].

Högskolen dalarnas bibliotek: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1050918/FULLTEXT01.pdf29.05.2018>

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 begynneropplæing, Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.

Bentsen, E. I., & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæinga. *Bedre skole*, 2021(3), s. 47-51.

Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of *udeskole*: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44.

<https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/03004270802291780>

Bjerke, C. B., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæing i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.

Brostöm, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education* 25(1), 3-15.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6.utg.). Pearson.
- Engel, A., Anders, Y., Taguma, M., & Barnett, S. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*. OECD.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), s. 127-139.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, Tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpasset undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (s. 7-18). Caspar Forlag.
- Hidle, K.-M. W., & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Norddidactica* 2019(3), 122-148. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21886>
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæringen - et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2020(6), s. 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hoff-Jenssen, R. (2023). Begynneropplæringen – et begrep i stadig endring? En diskursanalyse av meldinger til stortinget, fra seksårsreformen til fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 17(3), 1-27.

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research* 15(9), 1277-1288.
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school Context?: The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 36(8), 49-67.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (Red.), (2021). Evaluering av seksårsreformen – en gjennomgang av forskning på skolehverdagen i førsteklasse. OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen--en-gjennomgang-av-forskning-pa-skolehverdagen-i-forsteklasse/>
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research* 2016(2), 21-36. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Imenes, O. G. (2018). Definerende egenskaper og sjangerkjennetegn. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 213-228). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6.. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2021). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2000). *I bevegelse*. Gyldendal Undervisning.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Cappelen Damm AS.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen: et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 344-358.

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (4.. utg.). Fagbokforlaget.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvalsvik, B. N. (1990). Hermeneutikk og teksttolkning. I O. Haugen, E. Thomassen, O. Haugen, & E. Thomassen (Red.), *Den Filologiske vitenskap* (s. 65-127). Solum.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: En forskningskartlegging*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek-opplevelse-læring i barnehagen og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Mjaavatt, P-E., & Skisland, J-O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Sosial- og helsedirektoratet. <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>

- Olafsson, B., & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 249-268). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rambø, G.-R., & Tønnessen, E. S. (2018). Mellom kunnskapsdiskurs og sosial diskurs: Ukeplaner som sjanger og vurderingspraksis. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(2), 1-36.
- Ramton, A. M. T. S. (2022). Estetiske læringsprosesser brukt i tilpasset opplæring på småskoletrinnet. *Psykologi i kommunen* 2022(4). <https://oda.oslomet.no/oda-xmliui/handle/11250/3056164>
- Runestad, A. K. S. (2018). Pedagogiske skjermttekster i begynneropplæringa i et literacy perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 102(4), 325-339. https://doi.org/10.18261/issn.1504_2987-2018-04-04
- Sætra, E. (2021). Utdanning og demokrati: John Deweys pedagogiske filosofi. I J. Heldal, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 331-345). Cappelen Damm Akademisk.
- Tholin, K. R. (2013). Barns rett til medvirkning i lys av Klafkis danningsperspektiver. *Barn: forskning om barn og barndom i Norden*, 31(1), 66-79. <https://doi.org/10.5324/barn.v31i1.3717>
- Thoresen, I. T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen - om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm AS.
- Thuren, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (3. utg.). Gyldendal.

- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. desember). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/#a157684>
- Unhjem, A., & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig: Erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-188). Universitetsforlaget.
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet* (s. 55-84). Caspar Forlag.
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 42(1), 7-97.
<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development Of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wittek, L. (2021). Arven fra Vygotsky. I J. Heldal, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 156-171). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg og tabeller

Infoskriv: Informasjon om forskningsprosjektet

Informasjon om forskningsprosjektet: Synlig begynneropplæring

I dette skrivet gir vi deg som rektor informasjon om målene for synlig begynneropplæring og hva prosjektet innebærer for deg og din skole.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan begynneropplæringen struktureres i praksis, og hvilke arbeidsmåter som blir tatt i bruk i andre klasse. Vi undersøker dette med å se på et antall ukeplaner fra 2. klasser fra et utvalg skoler. Vi henter ut fire ukeplaner fra hver 2. klasse ved hver skole som inkluderes i studien. Ukeplanen er et dokument som læreren eller skolen utarbeider en mal for. Læreren fyller ut ukeplanen som en tenkt arbeidsplan fra uke til uke. Ukeplanen vil gi oss innsikt i hva som planlegges av undervisning og opplæring, og hvordan opplæringen er planlagt og strukturert over tid. Vi ønsker å se om arbeidsmåtene som blir presentert legger opp til begynneropplæring. Neste år skal vi selv ut i skolen, og en av arbeidsoppgavene vil bli å utforme ukeplaner. Vi ønsker derfor å få større innblikk i ukeplanen som dokument og hvordan den blir brukt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institusjon for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitet i Tromsø (UiT) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Deres skole er inkludert i denne studien som 1 av 3 skoler. De tre skolene i studien er valgt ut på strategisk vis etter gitte kriterier.

Kriteriene er blant annet:

- Ukeplanens tilgjengelighet på skolens nettside.
- Vi har ikke kjennskap til skolene fra før av.
- Skolene er ikke fædelt.
- Skolene ligger ikke i nærheten av hverandre.
- Skolene er ikke i direkte samarbeid med hverandre.

Vi har fått tilgang til informasjon om din skole via skolens kommunes nettside med oversikt over alle skolene innenfor kommunen.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Vi vil innhente ukeplanen fra deres egen offentlige nettside som vi har funnet via kommunes nettside. På skolens nettside har vi funnet fram til ønsket klassetrinn og de publiserte ukeplanene. Når vi har samlet inn ukeplanene skal vi foreta en kvalitativ dokumentanalyse med vekt på innholdsanalyse. Ukeplanene burde ikke inneholde sensitiv informasjon siden de allerede er publisert. Likevel vil vi behandle de opplysningene som står der med største forsiktighet. Læreres og evt. andres kontaktinformasjon vil ikke være en del av vår analyse eller prosjekt som helhet, og vil anonymiseres.

Du kan kontakte oss på mail hvis du har spørsmål om forskningsprosjektet.

Maike Fokkes: mfo057@uit.no

Hanne Sandør: hsa057@uit.no

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som har tilgang til informasjonen som innhentes fra din skole er to masterstudenter fra grunnskolelærerutdanningen 1-7 med masterfag begynneropplæring norsk og to veiledere ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø (UiT).

Maike Fokkes og Hanne Sandør, masterstudenter.

Marit Sundelin og Kristin Emilie W. Bjørndal, veiledere.

Personopplysningene på ukeplanene som navn, e-post og tlf-nummer blir anonymisert fortløpende, før ukeplanene lagres på en server som er beskyttet med to faktor autentisering og fysiske kopier av ukeplanene er innelåste når de ikke er i bruk.

Ved publisering av masterprosjektet vil de skolene som er inkludert i prosjektet bli anonymisert. Vi vil ikke navngi kommunen, skolene eller lærerne. Snarere vil gi skolene

fiktive navn og beskrive dens karakteristikk, eksempelvis: byskole, distrikt skole, skolens alder, skolens fokusområder og lignende.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene blir fortløpende anonymisert mens prosjektet pågår. Når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15.mai 2024, vil vi fortsatt ha ukeplanene tilgjengelig. Når oppgaven har mottatt sin sensur, vil opplysningene bli slettet og destruert, dette er cirka 6 uker etter endt prosjekt, tilsvarende juli.2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra *Institusjon for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitet i Tromsø (UIT)* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø
 - Veileder for prosjektet: Marit Sundelin, kan kontaktes på epost marit.sundelin@uit.no.
 - Biveileder for prosjektet: Kristin Emilie W. Bjørndal, kan kontaktes på epost kristin.e.bjorndal@uit.no.
- Vårt personvernombud: Anniken Steinbakk kan kontaktes på epost personvernombud@uit.no eller på telefon 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:



- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen



Prosjektansvarlig og veileder

Marit Sundelin

Masterstudenter

Malke Fokkes og Hanne Sandor

Teoridrevet analyse av lek – leseanvisning for tabell

Tabellen leses slik, det er fire tabeller og hver tabell tilsvarer en uke. Hver ukes tabell føres for alle skolene, skolene er delt inn i hver sin farge, som tilsvarer navnet på skolen. Første vannrette rad er ukenummer, rad nummer to er delt inn i Lillemyrs lekkategorier. Man leser lekkategoriene vannrett bortover og kolonnen nedfor hver kategori sier hvor mange ganger denne kategorien av lek forekommer. De vannrette radene med navnet *total* har fargen til den skolen den tilhører og teller det totale antall ganger lek forekommer i de ulike lekkategoriene for den skolen.

Teoridrevet analyse av lek - tabell uke 41

Uke 41						
Lekategorier	Sansemotorisk	Rolle	Regel	Bevegelse	Konstruksjon	Databasert
Blå skole	Lesekvart (5)	✘	(Kroppsoving) Norsk språkleker	(Kroppsoving)	Musikklek (K&H) Vi lager faktabok om bondegård Mitt valg	✘
Total	5	✘	1 (2)	✘ (1)	3 (4)	✘
Grønn skole	Lesekvart (2) Kose lese	✘	(Ballspill i gymsalen) Yatzy Spill Aldersblanding	(Ballspill i gymsalen)	✘	Nettbrett
Total	3	✘	3 (4)	✘ (1)	✘	1
Oransje skole	Stavskrift	Leke i vennegrupper	Sanglek Sykehussisten Språklek, ord i hatten Spill, gjet tallet mitt Spill, først til mål Plastbingo	Samarbeidsøvelser	Skriveboka Elevenes valg	✘
Total	1	1	6	1	2	✘

Teoridrevet analyse av lek - tabell uke 42

Uke 42						
Lekategorier	Sansemotorisk	Rolle	Regel	Bevegelse	Konstruksjon	Databasert
Blå skole	Lesekvart (4)	X	(Kroppspøving)	(Kroppspøving) BlimE-dansen	Mitt valg (K&H) Faktabok bondegård Vi skriver dikt	X
Total	4	X	X (1)	1 (2)	3 (4)	X
Grønn skole	Lesekvart (2) Koselese	X	Aldersblanding Krabbefotball	X	Tema, Vi lager katapult Norsk, Oppfinnelser K&H, tegne oppfinnelser Skriveverksted	Nettbrett
Total	3	X	2	X	4	1
Oransje skole	Lesestund (3) Stavskrift Lesing	Leke i vennegruppe	Sanglek Språklek, ord i hatten Løko Partalls og oddetalls duell Partall eller oddetall Hauk og Due	Samarbeidsøvelser	Elevenes valg Skriving	Nettbrett
Total	3	1	6	1	2	1

Teoridrevet analyse av lek - tabell uke 43

Uke 43						
Lekkategorier	Sansemotorisk	Rolle	Regel	Bevegelse	Konstruksjon	Databasert
Blå skole	Lesekvart (4)	✕	(Kroppøving)	(Kroppøving)	Mitt valg	✕
	Sang- barnas rettigheter og appell			BlimE-dansen Skolejogg	K&H?	
Total	5	✕	✕ (1)	2 (3)	1 (2)	✕
Grønn skole	Lesekvart (3)		Spill	Ballaktiviteter	Lage oppfinnelser	Nettbrett (2)
	Fargelegging Koselese		Aldersblanding med 1.klasse		Lage katapulter	
Total	5	✕	2	1	2	2
Oransje skole	Lesestund (3)	Leke i vennegruppe	Hauk og due	BlimE-dansen	Skrivning, skriveboka,	Nettbrett
	Stavskrift Språklek – Finn lyden Lesing		Språklek, husker du? Spill- duell med terninger, «Vi leker», matematikk, Løko	Samarbeidsøvelser	Lage vindmølle Elevens valg	
Total	4	1	5	2	4	1

