



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Leik som metode i den første skriveopplæringa

Play-based learning in basic writing education

Pedagogikk og elevkunnskap 2B 1-7

Emnekode: LU1- PEL415

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord

Innleveringsdato: 23. mai 2018

Antall ord: 10732

Namn: Emilie Aaserud Hystad og Karoline Karlsen

Rettleiarar: Annette Haugsgjerd og Hege Myklebust

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Samandrag

Målet for dette forskings- og utviklingsarbeidet er å få betre innsikt og kunnskap om korleis leiken blir brukt som eit pedagogisk verkemiddel i skulen. Interesse for leik, aktivitet og variasjon i undervisninga er noko av grunnlaget for val av dette tema. På same tid ynskja me å få meir kunnskap om kva rolle leiken har i den første skriveopplæringa. Me var nysgjerrige på kva som påverkar bruken av leik i undervisninga, og kva som kan gjer det utfordrande.

Problemstillinga vart difor: *Korleis arbeidar norsklærarar i skulen med leik som metode i den første skriveopplæringa?*

Teoridelen vår er delt inn i seks hovuddelar der me presenterer relevant teori og definerer viktig omgrep som er sentrale for vårt tema og problemstilling. Desse hovuddelane omhandlar ulike syn på leik, ulike syn på læring, teoriar om leik og læring med relevante teoretikarar, den første skriveopplæringa og leik som metode. Til slutt tar me for oss læreplanane L97 og LK06 der det har skjedd ei endring i vektlegging av leik.

Me ynskja å få innsikt i erfaringar og haldningar lærarane med bruk av leik som metode i den første skriveopplæringa. For å få svar på vår problemstilling nytta me difor kvalitativ forskingsmetode. Me gjennomførte to individuelle intervju med lærarar frå to ulike skular. Begge lærarane har lang erfaring i småskulen og har arbeida under både L97 og LK06.

Sentrale funn i forskingsarbeidet viser at informantane våre nyttar leik som ein metode når elevane skal lære seg å skrive. Dei gir konkrete døme på dette og løftar fram at leiken kan vera utgangspunkt for læring, både sosialt og fagleg. I tillegg belyser dei moglegheitene leiken gir for mellom anna tilpassa opplæring, sosialisering og meningsfulle skriveoppgåver. Samstundes uttrykkjer informantane at dei ikkje nyttar leiken i den første skriveopplæringa så mykje som dei sjølv ynskjer. Mangel på tid, ulike haldningar til leik i lærarteam, kartleggingsprøvar og ein målretta læreplan er døme dei trekk fram. Mykje av dette ser me att i tidlegare forskning og teori på område. Dette gjeld både fordelane leiken kan vera i undervisning og utfordringar ein kan møte på. For eit meir heilskapleg bilete av problemstillinga ville det vore gunstig å gjennomføre fleire intervju. Me vil likevel ta med oss kunnskapen me har tileigna oss gjennom dette forskingsarbeidet ut i skulen i eiga undervisning.

Innholdsliste

1.0 INNLEIING	4
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA.....	4
1.2 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	5
2.0 TEORIKAPITTEL	5
2.1 KVA ER LEIK?	6
2.2 KVA ER LÆRING?	6
2.3 TEORAR OM LEIK OG LÆRING.....	7
2.4 DEN FØRSTE SKRIVEOPPLÆRINGA	9
2.5 LEIK SOM METODE	10
2.6 FRÅ L97 TIL LK06.....	11
3.0 METODEKAPITTEL	13
3.1 VAL AV METODE.....	13
4.0 PRESENTASJON AV DATA	16
4.1 LEIK SOM METODE I DEN FØRSTE SKRIVEOPPLÆRINGA.....	16
4.2 SAMANHENGEN MELLOM LEIK OG LÆRING	18
4.3 LEIK I L97 OG LK06	19
5.0 DRØFTING	20
5.1 LEIK SOM METODE I DEN FØRSTE SKRIVEOPPLÆRINGA.....	20
5.2 SAMANHENGEN MELLOM LEIK OG LÆRING	23
5.3 LEIK I L97 OG LK06	25
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	28
LITTERATURLISTE.....	29
VEDLEGG 1	32
VEDLEGG 2.....	33

1.0 Innleiing

Formålet med bacheloroppgåva vår er å sjå nærare på korleis leiken blir nytta som metode i skulen. På grunn av omfanget til denne oppgåva valde me å avgrensa problemområde til å sjå på leiken som metode i den første skriveopplæringa. Før me starta å skrive hadde me ein hypotese om at leiken kanskje ikkje blir så mykje brukt i skulen, og me var nysgjerrige på om dette stemde i praksis. Me ynskja også å finne ut kva som påverkar om leiken blir brukt eller eventuelt ikkje blir brukt. For å få svar på dette intervjuja me to lærarar på småskulesteget med lang erfaring frå den første skriveopplæringa.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom lærarutdanninga har me vore gjennom mange emne i faget som handlar om pedagogikk og elevkunnskap. Eit av emna som vekte vår interesse og nysgjerrigheit var leik i skulen. Me har fått kunnskap om at leiken har gått meir og meir vekk i etterkant av at seksåringane byrja på skulen etter innføringa av Reform 97, og at den no ikkje er like sentral i læreplanen lenger. Dette har også fått merksemd i media dei siste åra og det er laga fleire dokumentarfilmar i denne samanheng. I 2016 kom dokumentaren “Frå barn til borgar” på NRK som gir eit innblikk i korleis skulekvardagen er for seksåringane som byrjar på skulen. I 2017 kom Margreth Olin ut med ein observerande dokumentar som heiter “Barndom”. Der følgjer ho ein barnehage med barn frå 1-7 år i eitt år, og me får eit innblikk i barns leik og fantasi. Desse dokumentarane har vore med på å setje leik i skulen på dagsorden, skapt debattar og diskusjon kring tema. Me er begge oppteken av leik, aktivitet og variasjon i undervisninga og ynskjer difor å fordjupa oss i dette tema.

Det er gjort ein del forskning på dette feltet frå før, mellom anna av Universitet i Oslo. Denne forskinga har gjort undersøkingar som viste at barn blir betre til å skrive dersom undervisninga utnyttar dei kreative erfaringane barn har med seg frå leiken. Forskinga viste også at lærarane har vore for lite opptekne av korleis barna sine kreative erfaringar kan brukast i undervisninga (Nøra, 2010). Eit av hovudfokusa i den nye læreplanen som er under arbeid av Ludvigsensutvalet er eit auka fokus på kreativitet i opplæringa. Denne skal etter planen tre i kraft i 2020, og ser ut til å få eit større fokus på leik enn den gjeldande læreplanen LK06 (Ludvigsensutvalet, 2015). Auka kunnskap om leik i skulen og korleis lærarar arbeidar med leik som metode i den første skriveopplæringa, er relevant for oss når me skal byrja å arbeide i skulen sjølv.

På bakgrunn av dette vart problemstillinga vår: *Korleis arbeidar norsklærarar i skulen med leik som metode i den første skriveopplæringa?*

Leik som eit omgrep har mange ulike definisjonar. Me har vist til fleire syn på kva leiken inneber for barna sjølv, for å belyse dette. Leik i skulen kan både vera frileik og leik som metode i undervisninga. Me har fokusert på leik som metode, som handlar om leiken som eit pedagogisk verkemiddel for læring. Difor har me valt å presentere ulike syn på læring i denne oppgåva. Teoriar som visar samanhengen mellom leik og læring vert også relevant å trekke fram som ein del av teorigrunnet. Her er teoretikarane Jean Piaget, Lev Vygotsky og Aleksei Leontjev presentert med sine leikteoriar knytt opp mot konstruktivistisk- og sosiokulturelle læringsteoriar. Når det gjeld den første skriveopplæringa har me sett fokus på kva den formelle opplæringa inneber, dei ulike fasane i skriveutviklinga og skriveforskning. Grunna endringa av vektlegging av leik i L97 og LK06 vil desse læreplanane vera relevant å sjå på i denne oppgåva. I tillegg fordi me er interessert i å finne ut om dette har påverka lærarane sitt arbeid i skulen.

1.2 Oppbygging av oppgåva

Bacheloroppgåva vår er delt inn i seks hovudkapittel. I innleiinga har me presentert oppgåva og grunngeve val av tema og problemstilling. Neste del er ein teoridel der me har valt teori ut i frå tema og problemstilling. Her blir relevant teori presentert og viktige omgrep definert. I kapittel 3 har me gjort greie for forskingsmetoden me tok i bruk for å få svar på problemstillinga vår. Me har grunngeve valet av kvalitativ metode og korleis me gjennomførte dette i praksis. Deretter vil me i neste kapittel presentere datamaterialet vårt. I kapittel 5 har me drøfta resultatane av forskinga vår opp mot teori og tidlegare forskning. Til slutt vil me kome med ein konklusjon der me svarar på problemstillinga vår.

2.0 Teorikapittel

I dette kapittelet vil me leggje fram relevant teori for tema og problemstilling. Her kjem me inn på kva leik er, kva læring er og teoriar om leik og læring. Vidare vil me ta for oss den første skriveopplæringa og kva me legg i leik som metode. Til slutt vil me sjå på dei to siste læreplanane som har vore gjeldande i norsk skule, og korleis fokuset på leik har endra seg.

2.1 Kva er leik?

Leiken kan sjåast på som ein mental tilstand der det handlar om å gi seg over til illusjonen (Olofsson, 1993, s. 17). Barnet skapar sin eigen kultur gjennom leik samstundes som dei prøver å forstå den kulturen og samfunnet dei er ein del av. Barnet får prøve seg ut ovanfor normer, reglar og verdiar saman med andre og det handlar både om problemløysing og ein utprøvningsprosess (Lillemyr, 1995, s. 58-59). I følgje forskning er leik viktig for barn i alderen 0-12 år, men kanskje spesielt i alderen 4-10 år. Leiken har stor betydning i denne alderen fordi dei fleste barn brukar stor del av tida si på å leike. Særskilt er leiken viktig på grunn av eigenverdien den har for barn og fordi den er grunnleggjande for utvikling og læring (Lillemyr, 2011, s. 39).

For barn er leiken ofte noko som er forlokkande og lystbetont, og å leike er ofte målet i seg sjølv. Difor vil leiken vera ei viktig kraft, utan å nødvendigvis vera eit middel til noko anna. Barn leiker for leiken si skuld og fordi det er noko dei synest er morosamt. Viss ein som vaksen observerer barna sin leik kan den fortelje mykje om deira utvikling, læring og sosialisering på ulike område. I tillegg vil leikerfaringar og leikopplevingar vera med å styrka barn si læring og utvikling (Lillemyr, 2011, s. 38). Leiken er ei frivillig handling og ein aktivitet som er styrt av barnet sine indre lyster, det vil sei at leiken er indremotivert. Det leikande barnet blir kjenneteikna av ein utprøvande og open haldning, der barnet sine egne interesser og erfaringar står i fokus (Skram, 2016, s. 58).

2.2 Kva er læring?

Læring er ein omfattande prosess som består av fleire dimensjonar og dekkjer alle utviklings- og erfaringsområde hos menneske. Læring gir varige endringar i forhold til det å forstå, oppfatte, oppleve, føle, tenkje, handle og synast. Det handlar ikkje berre om kunnskap, ytre åtferd og ferdigheiter, men læring skjer ofte ved at me gjennom sansane kontinuerleg gjer oss erfaringar som me igjen brukar i nye samanhengar (Lillemyr, 1995, s. 55-56).

Synet på barn si læring og utvikling har gått gjennom eit paradigmeskifte. Det har gått frå eit syn på barn som passive og omtrent "tomme" kar som skal fyllast med kunnskap, til barn som skapar og konstruerer sin eigen kunnskap. Ofte vil kunnskapskonstruksjonen skje i samspel med andre. Dette er eit heilskapleg og konstruktivistisk syn på læring og utvikling, som

handlar om at barnet lærer noko etter kvart som dei møter på nye utfordringar og opplevingar. Barn lærer ved å få prøve, å undre seg, ta stilling til, lure på, sortere, setje ord på og å dra slutningar gjennom å vera spørjande og nysgjerrige (Skram, 2016, s. 154-155).

Synet på læring dei siste åra har gått frå å vera retta mot det kognitive og individet (Piaget) til å bli meir fokus på relasjon og heilskap (Vygotsky). Det er blant anna viktig å ha fokus på korleis ein lærer noko, og ikkje berre kva ein skal læra. I tillegg har samspelet mellom vaksne og barn i skulekvardagen stor betydning for kva barn lærer, både om seg sjølv og om andre menneske. Om relasjonen er god vil det påverke læringsprosessen til barnet i ei positiv retning (Berit Bae i Skram, 2016, s. 71).

Ein kan skilje mellom direkte læring gjennom sanseerfaringar, og læring som skjer ved at ein anna person er til stades som ein formidlar mellom den som skal lære noko og stimuli i miljøet rundt. Dette blir kalla formidla læring. Begge desse læringsformene er viktige, men fokuset har kanskje vore retta mot Piaget-tradisjonen om at barn lærer av egne direkte erfaringar. Det er også viktig å få fram at det er mykje barn ikkje kan lære av egne erfaringar, men gjennom formidling overfører ein lærdom om språk, kultur, normer og verdiar. Formidla læring handlar om å vekke interesse og nysgjerrighet hos barnet, og at me skal lære barn å lære (Pnina Klein i Eide og Winger, 1996, s. 67).

2.3 Teoriar om leik og læring

I Jean Piaget sin kognitive leikteori er det fokus på leiken si direkte betydning for den intellektuelle utviklinga og at leik er ein prosess prega av assimilasjon. Det vil seie at barnet knytt nye erfaringar til sine tidlegare opplevingar gjennom leik. Dette er ein aktivitet som er basert på lyst, ein naturleg aktivitet for barnet og noko som fører til ei kjensle av meistring (Piaget, 1999, s. 172). I følgje Piaget sin teori vil vekselverknad mellom imitasjon og leik føre til kognitiv vekst og konstruktivistisk læring. Gjennom imitasjon av både handlingar, menneske og lærestoff tilpassar barnet seg nye utfordringar (akkomodasjon), men leiken er heilt nødvendig for å internalisere og foreine desse nye momenta. På denne måten oppstår det ei ekte, varig og anvendeleg læring, som vert kalla operativ læring. Ei einseitig vektlegging av leik vil difor i liten grad føre til ei kognitiv utvikling, på same måte som eit einseitig fokus på imitativ læring heller ikkje vil det. Det må vera eit dynamisk vekselspel mellom desse (Piaget i Trageton, 1997, s. 41). Piaget sine teoriar er utgangspunkt for eit konstruktivistisk syn på

læring, eit syn ein også finn igjen i LK06. Det handlar om at kunnskap blir skapt gjennom problemløysing og utforsking og at den heile tida er i endring (Eik, Karlsen og Solstad, 2011, s. 16).

Vygotsky hevdar at leik er glede og at den har stor innverknad på barnet si utvikling. Gjennom leiken får barnet kontroll på sitt indre plan i si eiga "leikeverd" ved å bli rive laus frå sine faste situasjonar og frigjer tankane sine (Vygotskij, 1978, s. 92-93). Dei pedagogiske konsekvensane av Vygotsky sin leikteori er at lærestoff som eigentleg er for utfordrande for elevane, kan meistrast gjennom leiken. Ein føresetnad for dette er at ein aktiv vaksen hjelper i innleiingsfasen, og at den vaksne blir dregen tilbake når barnet klarar leikoppgåvene på eigenhand. Småskulebarna kan helde på med kompliserte økologiske, filosofiske, tematiske og enkeltfaglege problem på eit avansert nivå, viss dei får ei leikprega undervisningsform. Elevar som byrjar på skulen som ikkje har lært bokstavar enno, kan til dømes leikeskrive og på denne måten bli kjend med fleire og fleire ord og bokstavar (Vygotsky i Trageton, 1997, s. 42-43). Vygotsky var oppteken av leiken si direkte betyding for barn si intellektuelle utvikling. Han meinte at barn skulle læra å lesa og skriva gjennom leik, og dette skulle skje på same måte som barn lærer seg det munnlege språket. Teoriane til Vygotsky er utgangspunkt for sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring, noko som er aktuelle perspektiv som me også finn i LK06 (Eik, Karlsen og Solstad, 2011, s. 18).

Aleksei Leontjev går inn på at leiken samstundes som det er ein lystvekkjande og naturleg aktivitet, også er noko som er viktig for barnet si utvikling og læring (Leontyev, 1981, s. 388-390). Leontjev trekk fram viktigheten den sosialiserande faktoren har i leiken, særskilt fokus har han på rolleleiken i denne samanhengen. Gjennom rolleleiken innordnar barnet seg dei "skjulte" reglane og på frivillig grunnlag inngår dei kompromiss i forhold til dei andre barna som er med i leiken. Dei vil dermed utvikle viktige personlegdomstrekk fordi barnet må styre sin eigen åtferd og underordna seg leiken sitt tema for å beherske reglane. Regelleiken har også ein viktig funksjon i forhold til dette. Barnet lærer å vurdere eigne ferdigheiter, haldningar og kunnskapar i forhold til andre barn. Dei lærer også å underordna seg eller forhandle om felles reglar, noko som er viktig for mellom anna utvikling av sosial kompetanse (Eik, Karlsen og Solstad, 2011, s. 17-18). Leontjev legg også vekt på den vaksne si store betyding som modell for barn sin leik. Barn tar etter dei vaksne og nyttar det i leiken sin. Då er det viktig at dei vaksne er gode modeller frå det verkelege liv, slik at barn kan utvikle seg i leiken. I leiken bør dei vaksne vera igangsetjarar, og gå aktivt inn i leiken. For å

gjere dette må ein kjenne leiken sin utvikling og ta omsyn til barna sine føresetnader (Lillemyr, 2011, s.156).

2.4 Den første skriveopplæringa

Skrive- og leseopplæringa har alltid vore sett på som skulen si viktigaste oppgåve. Barn kjem til skulen med ulike erfaringar og kunnskap om skriftspråket, og skulen har i oppgåve å gi elevane ei formell opplæring i lesing og skriving. Med formell skriveopplæring meiner ein den systematiske opplæringa som vert gitt i skriving (Hekneby, 2011, s. 46).

Kva innhaldet er i skriveopplæringa er styrt av den læreplanen som gjeld. *Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06)* som gjeld no, seier kva måla er, men ikkje korleis ein skal arbeide for å nå måla. Dette har positive og negative sider. På den eine sida har den enkelte lærar stor metodefridom, men på den andre sida saknar mange ein meir detaljert beskriving av arbeidsmåtar (Hekneby, 2011, s. 46). Læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) har tre hovudområde. Her er det formulert kompetansemål for munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2013). Desse tre hovudområda heng saman og må nyttast i samanheng fordi alle områda inngår i den første lese- og skriveopplæringa. Skriving og lesing verkar altså gjensidig utviklande på kvarandre (Hekneby, 2011, s. 47).

Før barn meistrar skriftspråket går dei gjennom ulike fasar i skriveutviklinga. Den første fasen er pseudoskriving. Her etterliknar dei handskrifta til vaksne, noko som kan sjå ut som krusedullar på papiret. Det barna har skrive formidlar dei munnleg. Den neste fasen er bokstavutforsking. Her nyttar dei bokstavar som er kjend, men utan at dei kjenner til lyden til bokstaven. Her kan bokstaven til dømes vere opp ned, og barna må i ulike tilfelle formidle det som står munnleg. Logografisk skriving, som også vert kalla heilordskriving er neste fase. I denne fasen hugsar barn enkelte ord og kan skrive dei. Døme på slike ord er ting som er kjend for dei: mjølk, lego, Coca Cola og namn på familie og vener (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75).

Neste fase er fonologisk skriving og her har barn forstått det alfabetiske prinsippet. Dei klarar å kople lydane i talespråket til bokstavar, og ved å lytta kan dei skrive ned orda dei høyrer. Fonem, som er lyden, blir til grafem som er bokstaven. Barn skriv akkurat det dei høyrer i denne fasen, noko som kan føre til ulike skrivefeil. Den siste fasen i skriveutviklinga er ortografisk skriving. Her har barn lært seg å skrive alle dei orda som ein seier på ein måte,

men gjerne skriv på ein annan. Til dømes dobbelkonsonant, stumme lydar, ulike bokstavkombinasjonar og meir. Det er ein glidande overgang frå fonologisk til ortografisk skriving, men utviklinga i den ortografiske fasen vil gå over fleire år. Skriveutviklinga til barn går ikkje tydeleg frå ein fase til neste fase, og det er vanleg å ha elevar på same trinn som ligg på ulike nivå i skriveutviklinga (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76).

Skriving blir ofte definert på denne måten: skriving = budskap x innkoding x motivasjon. Formelen viser oss at motivasjon er ein like viktig faktor i skrivinga, som budskap og innkoding. I forskingsprosjektet SKRIV har dei sett på meningsfylt skriveopplæring. Konklusjonen deira var at motivasjon er ein grunnleggjande føresetnad, og at skrivinga må opplevast som relevant for elevane (Solheim, 2011, s. 43) Utfordringa i skulen er ofte korleis ein skal motivere elevane til kommunikasjon og læring gjennom skrivinga. Gjennom forskingsprosjektet har dei funne ut at det er viktig å gjere skrivinga meningsfylt for elevane. For å få dette til blir det viktig å leggje til rette for skriving for ulike formål. Dette bør i størst mogleg grad bli gjort gjennom autentiske formidlings-, lærings-, og kommunikasjonssituasjonar. På denne måten får ein fram bruksaspektet ved skrivinga og ein kan i tillegg starte diskusjonar om korleis, kva og kvifor ein skriv Når det gjeld dei yngste skrivearane har dei kome fram til at læringsprosessane er mest meningsfylte og effektive om dei er intensjonelle, prega av kvar enkelt elev sine interesser og behov (Solheim, 2011, s. 51).

2.5 Leik som metode

Barn byrjar på skulen med ulik erfaring. Sjølv om nokre elevar har meir kunnskap om bokstavar enn andre, følgjer dei fleste same bokstavinnlæring i 1. klasse. Alle barn har rett på tilpassa opplæring og læraren må undervegs gi individuelle oppgåver som kan gi god progresjon i eiga tekstskaping (Hekneby, 2011, s. 46). I skulen er tilpassa opplæring eit viktig verkemiddel når ein legg opp undervisning. I opplæringslova § 1-3 står det at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). Dette skal gå føre seg i eit fellesskap der eit mangfald av elevar er inkludert. Leik er ein god strategi i denne samanhengen. Leik skjer i det sosiale fellesskapet, som medfører utvikling og læring. I tillegg bidrar leik til positiv sjølvoppfatning, noko som er svært viktig i tilpassa opplæring (Vedeler, 1999, s. 112).

Leik som metode i undervisninga omfattar til dømes å bruke ulike leikeformer for å inspirere og motivere elevane i læringa. Dette gjeld mellom anna for basisferdigheiter som rekning,

lesing og skriving (Vatne, 2006, s. 56). Mellom den frie leiken og den tradisjonelle undervisinga finst det eit breitt spekter av leikprega metodar ein kan nytte i skulen knytt opp til faglege mål. Drama og rolleleik i form av til dømes bankleik, butikkleik og sjukehusleik er metodar ein kan nytte for å skape innleving og engasjement i faglege emne i fleire fag, spesielt i norsk og matematikk. Når det gjeld norskfaget vil til dømes dramaleik og dramatisering vera gode verktøy i arbeid med mellom anna eventyr, dikt og elevar sine egne forteljingar. Dette kan gjerast på mange måtar, og det gjeld berre å bruka fantasien. Det kan vera å ta i bruk handdukke, lage skyggeteater eller ha stasjonsleik som tar utgangspunkt i eit eventyr, barnelitteratur eller ein sjølvlagde tekst (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 25).

Ein annan leikprega aktivitet som ofte vert trekt fram i forbindelse med grunnleggjande lese- og skriveopplæring er tekstskaping. Dette omgrepet blir brukt generelt om mange ulike aktivitetar som har med skaping av tekst å gjere. Samstundes er det blitt brukt spesielt som ein metode av Rutt Trøite Lorentzen, der barn i ei gruppe skapar ein tekst saman med ein pedagog (Lorentzen, 2003, s. 246). Den går ut på at pedagogen skriv ned alt barna seier, og på den måten følgjer dei heile skriveprosessen. Eit viktig poeng med denne metoden er at ein tekst ikkje kan skapast utan opplevingar, stimuli, erfaringar eller inntrykk. Felles opplevingar kan til døme vera utgangspunkt for felles tekstar for ei elevgruppe (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 79-80).

Det å gi elevane opplevingar før dei byrjar å skrive er òg ein viktig del av den Prosessorienterte skrivepedagogikken (POS), spesielt i idéfasen (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 80). Denne metodikken handlar om at skrivinga går føre seg som ein prosess med fleire fasar ein går gjennom. Elevane sin alder og utvikling er med på å påverke kor mange skrivefasar ein har med. Gjennom skriveprosessen får elevane respons og rettleiing undervegs, både frå lærar og medelevar. Den første fasen er ein idéfase der elevane skal samle idear til vidare skriving. Progresjonen vidare går ut på fasar med skriving og deretter omarbeiding av teksten, vidare skriving og eventuelt ny omarbeiding. Elevteksten blir skapt i samspel og samarbeid med andre (Hekneby, 2011, s. 75).

2.6 Frå L97 til LK06

Opp gjennom åra har den norske skulen hatt ulike læreplanar og Kunnskapsløftet (LK06) er den som gjeld i dag. Med denne læreplanen skulle elevane få betre fagkompetanse og

lærarane fekk stor metodefridom til å nå alle kompetansemåla som var satt. Frå L97 til LK06 kan ein sjå ei endring av leiken si vektlegging.

I 1997 byrja dei første 6-åringane på skulen under L97. Det vart sagt at seksåringane skulle møte skulen på ein annan måte enn 7-åringane hadde. Fokuset i L97 var leikprega aktivitetar, og undervisninga i første klasse skulle foreine det beste frå barnehagen og skulen sine tradisjonar. At leik fekk ein stor plass i undervisninga var veldig positivt, mellom anna på grunn av at all leik verkar generelt utviklande på språkferdigheitene. Mange leikar verkar òg positivt inn på språkleg medvit og skriftspråksutviklinga (Traavik & Alver, 2008, s. 23-24).

I 2006 kom *Læreplaner for Kunnskapsløftet* som gjeld per dags dato. I motsetnad til L97 som var ein innhaldsplan, er LK06 ein kompetansemålsplan. Dette betyr at det ikkje står kva undervisninga skal bestå av, berre kva kompetanse elevane skal oppnå. Korleis ein vil at elevane skal få denne kunnskapen står det ikkje noko om, noko som gir metodefridom til dei som arbeider i skulen. Sjølv om utviklinga har gått frå ein innhaldsplan til ein kompetansemålsplan, kan ein sjå at norskplanen i LK06 tydeleg byggjer på norskplanen i L97. Dette betyr at ein trygt kan nytta L97 som ein ressursbank når ein skal leggja opp undervisning slik at flest mogleg elevar når kompetansemåla i LK06 (Traavik & Alver, 2008, s. 27).

Læreplanverket av 1997 dreidde fokuset frå merksemd mot fagstoff og læreplanar, til større merksemd mot det aktive barnet. Etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 kan det sjå ut som fokuset er gått litt meir mot fagstoff og læreplanar igjen (Lillemyr, 2011, s. 62). Dersom ein ser nærare på og samanliknar L97 og LK06 kan ein sjå at L97 la vekt på leik, og LK06 legg til rette for leik ved metodefridom. L97 legg fram at barn utviklar språk, samarbeid og kroppsmeistring gjennom leik, og leikprega tilnærming til ulike aktivitetar kan skapa motivasjon og gjere opplæringa spanande og allsidig (Læreplanverket, 1997: 76). Gjennom L97 var leik vektlagd og den la til rette for bruk av leik i skulen. I eit avsnitt er det skrive:

Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt dei første skuleåra. Gjennom leik utviklar barna språk, omgrep og kommunikativ kompetanse, for øvrig i kroppsmeistring og motorisk dugleik, praktisering av samarbeid, trening i å lære og følgje reglar og å prøve ut i fantasien det ein skal gjere i røynda. Leikprega

tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spanande og allsidig (Læreplanverket, 1997: 76).

I LK06 kan ein ikkje sjå det same fokuset. Leiken står nemnd få gongar i den generelle delen, men ein kan ikkje sjå at den legg til rette for bruk av leik i skulen i fagplanane. Ein kan undra seg over kva rolle leiken då skal ha i skulen. Er dette eit teikn på at leiken skal bli mindre nytta no?

3.0 Metodekapittel

For å kunne svare på vår problemstilling har me nytta kvalitativ forskingsmetode i form av intervju. Me vil grunngi kvifor me valde akkurat denne metoden, og kvifor den var best egna for vår problemstilling. Vidare vil me skildra utvalet vårt og korleis me gjennomførte dette forskingsarbeidet. Deretter vil me kommentera oppgåva si troverdighet og etiske vurderingar det er tatt omsyn til.

3.1 Val av metode

Me valde å nytte kvalitativ metode i vår forskning på grunn av at denne metoden er meir fleksibel enn kvantitative metodar. At metoden er meir fleksibel vil sei at den i stor grad legg til rette for tilpassing og spontanitet i interaksjonen mellom forskar og informant. Den gir òg informantane moglegheit til å svare meir utfyllande og meir detaljert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Det finst fleire måtar å samle inn kvalitative data på. Dei mest vanlege er observasjon, intervju og gruppesamtalar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). For å kunne svare på problemstillinga vår: "Korleis arbeidar norsklærarar i skulen med leik som metode i den første skriveopplæringa?" valde me å bruka intervju for innsamling av data. På denne måten får me innsikt i informantane sine erfaringar og meiningar kring dette temaet (Larsen, 2017, s. 98). Dette er viktig for oss sidan me ynskjer å finne ut korleis lærarar arbeidar med leik i skulen, og me er oppteken av deira egne erfaringar og tankar. Eit spørjeskjema ville ikkje gitt oss like god innsikt og utfyljande svar på dette. For å styrka det me fann ut i intervju brukte me observasjon. Dette gjorde me òg for å kunne sjå nokre praktiske døme av leik som metode i norskfaget.

3.2 Kvalitative intervju

Me valde å nytta semistrukturert intervju for at informantane skal kunne koma med eigne innspel undervegs. Dette intervjuet er strukturert til ein viss grad, der me lagar ein fleksibel intervjuguide med oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). Spørsmåla i intervjuguiden er laga for å inspirere informantane til å gi oss utdjupande informasjon om tema i forskinga vår (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

Ein fordel med kvalitativ metode er at me kunne stilla oppfølgingsspørsmål, og på denne måten gå djupare inn i temaet og rydde opp i eventuelle misforståingar. Det gjer at me kan få ei betre forståing av temaet vårt og kan enklare analysere funna våre i ettertid. Ei ulempe ved denne metoden er at det er meir tidkrevjande og utfordrande å behandle data i ettertid. Dette med tanke på at det ikkje er ferdig laga svarkategoriar som er avkryssa, slik det til dømes er i spørjeundersøkingar (Larsen, 2017, s. 29). Sjølv om det er tidkrevjande å nytte lydopptakar og transkribere i ettertid vil me få ein objektiv og korrekt framstilling av intervjuet. Grunnen til dette er at me skriv direkte av det informantane seier i intervjuet, og det gir difor mindre rom for fleire tolkingar.

3.3 Datainnsamling

For å belysa problemstillinga vår intervjuet me to norsklærarar på to ulike skular. I utgangspunktet ville me intervjuet norsklærarar som arbeidar på 1. trinn for å få informasjon om den første skriveopplæringa. Me var òg interessert i erfaringar frå L97 og LK06. På den eine skulen fann me ein lærar som oppfylte desse kriteriar, men på den andre skulen hadde ikkje læraren på 1. trinn lang erfaring med den første skriveopplæringa. Det gjorde at me heller intervjuet ein lærar på 3. trinn og observerte 1. trinn på same skule. Før intervjuet og observasjonen sendte me ut informasjonsskriv der me gav informasjon om tema og gjennomføring. Me informerte òg om bruk av lydopptakar under intervjuet, anonymitet og at lydopptaka vil bli transkribert og sletta i etterkant. Observasjonen var mest for vår eigen del der me ynskja å sjå samanhangen mellom det som vart sagt i intervjuet, og det som blei gjort i praksis. Observasjonen vil difor ikkje bli brukt eller kommentert vidare i denne oppgåva.

Me tenkte på førehand at me ikkje skulle sende ut intervjuguiden før intervjuet, med mindre informantane spurde etter den. Grunnen til dette var at me ville unngå svar som informantane

trudde me vil høyre og som kanskje er allment akseptert (Larsen, 2017, s. 29-30). Den eine informanten spurde etter intervjuguiden på førehand og fekk denne tilsendt, medan den andre informanten ikkje etterlyste den. Dette kan ha påverka svara dei gav, då den eine informanten var meir førebudd enn den andre. Samstundes såg me ikkje store forskjellar, og det ser ikkje ut til at resultata ber preg av dette.

På den eine skulen gjennomførte me intervju og observasjon på same dag. På den andre skulen gjennomført me intervju og observasjon på ulike dagar på grunn av skuleferie. Intervjua med lærarane varte om lag 20-25 minutt og observasjonen blei gjort under ei økt med norsk. Etter intervjua transkriberte me dei, og sletta lydopptaka.

3.4 Validitet, reliabilitet og etiske vurderingar

Validitet handlar om gyldigheit. Det vil sei kor godt eller relevant data representerer fenomenet ein undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Reliabilitet seier noko om forskinga er påliteleg og om ein har vore nøyaktig gjennom arbeidsprosessen med innsamling og behandling av data. Dei empiriske data skal vera basert på faktiske forhold og ikkje byggje på forskaren sin subjektive tolking (Larsen, 2017, s. 95).

Me meiner at vår forsking har god validitet fordi me i intervjuet stilte fleire opne spørsmål og ofte med oppfølgingsspørsmål for å gå mest mogleg i djupna. Gjennom semistrukturert intervju fekk informantane snakka fritt, dei hadde moglegheit til å oppklara misforståingar og spørje om noko var uklart. Ein har ikkje same moglegheit til dette om ein nyttar kvantitative metodar (Larsen, 2017, s. 29). På grunn av informantane si utdanning og lange erfaring i skulen vil forskinga vår vera truverdig. Samstundes kan det ikkje generaliserast, då dette berre kan sei noko om desse lærarane sine erfaringar og haldningar. Dette kan vera med å svekka validiteten i undersøkinga vår. Datainnsamlinga vår er omarbeida på ein god måte grunna lydopptak av intervjua og transkribering i etterkant. Ut frå dette vurderer me at forskinga vår har reliabilitet. Ei feilkjelde kan vera at informantane kanskje ikkje er ærlege i intervjua og svarar det dei tenkjer er forventa i forhold til tema.

Når ein skal intervjuje personar til forskingsprosjekt er det viktig å tenkje over etiske prinsipp og retningslinjer. Informanten skal har rett til sjølvbestemmelse og autonomi, som vil sei at informanten skal kunne bestemme over eiga deltaking. Det inneberer å gi samtykke til å delta, og at informanten skal kunne trekkje seg utan grunngiving på kva som helst tidspunkt, utan

negative følger. Forskaren har også plikt til å respektere informanten sitt privatliv og sikre konfidensialitet. Det skal ikkje bli brukt opplysingar eller informasjon som kan identifisera informanten. I tillegg skal informanten som deltar ikkje bli utsatt for noko som kan skade han eller ho, eller vera ei belastning. Ein må difor vurdere om ein kjem inn på sårbare område som informanten kan få problem med å omarbeide eller kome seg ut av i ettertid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-42).

4.0 Presentasjon av data

Som nemnd i metoddelen har me intervjuet to norsklærarar frå to ulike skular. For at personane ikkje skal vera mogleg å identifisera, gir me dei fiktive namn: Kari og Lise. Kari arbeida i grunnskulen i Sør-Noreg sidan 1995. Ho har vore kontaktlærer på dei fleste trinna, men har mykje erfaring med begynnaropplæring i norsk. Som utdanning har Kari sin allmennlærerutdanning med musikk og hovudfag i engelsk. Saman med Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har ho vore med i eit prosjekt der ein såg på samarbeidet mellom barnehage og skule for å få ein raud tråd i overgangen.

Lise har arbeida i grunnskulen på vestlandet sidan 1996. Ho byrja med det som før vart kalla 6-års gruppa, men blei med inn i skulen i 1997 då 6-åringane starta i 1.klasse. Som utdanning har Lise førskulelærer i botn, og har teke 6-10 års pedagogikk i tillegg til andre fag. Ho har stort sett arbeida med 1.- 4. klasse og har difor god erfaring med den første skriveopplæringa i norsk.

4.1 Leik som metode i den første skriveopplæringa

Me starta intervjuet med spørsmål som handla om korleis lærarane arbeidar med leik som metode i den første skriveopplæringa. Me ynskja å finne ut om lærarane nyttar leiken i undervisninga si, og i så fall kor mykje dei bruker det og eventuelt kva utfordringar dei møter i forhold til dette.

Kari har i si undervisning fokus på å bruke friskriving, skape skriveoverskot og å ha ein dialog med elevane medan dei skriv. På denne måten kan ho mellom anna hjelpe elevane med å uttrykke kva dei ynskjer å sei eller fortelje. Kari legg også vekt på å gi elevane nok tid til å skrive og å skape opplevingar slik at alle har noko å skrive om. Dette kan til dømes vera å gå ut i sandkassen og lage demning viss det pøsregnar ein halvtime/time, før ein går inn for å

skrive. Ho trekk også fram at friskrivning og dialog med elevane medan dei skriv vil vera ein fordel for å tilpassa skriveopplæringa for elevane. Då det kan vera utfordrande at det er store sprik mellom elevane når dei kjem til skulen og skal lære å skrive. Kari synest det er viktig å gi elevane skriveoppgåver som motiverer elevane, til dømes at dei skriv og teiknar ei bruksrettleiing til noko dei veit korleis fungerer. Dette kan vera alt frå ein sprettball til ein brødristar. Ho trur dette kan vera kjekkare for førsteklasingar enn å heile tida øveskrive, som å gjenta setningar som “Silje ser sel”. Kari meiner det ofte bør vera ein form for kommunikasjon i skriveoppgåvene.

Kari er veldig for å bruka leik som metode i undervisninga, men trur det er alt for lite brukt i dag. Ho trekk fram viktigheita med å flette inn skrivinga i leiken på ulike måtar ved mellom anna leikeskriving eller hemmeleg skrift. Eit døme der Kari har jobba med dette er sjukehusleiken. Der lagar elevane til ulike avdelingar, lagar band og skriv reseptar. Frileik blir også trekt fram som noko positivt, men at ein godt kan bruke leiken meir styrt som ein metode i undervisninga. Ein av grunnane til at Kari meiner leiken blir for lite brukt som metode er at det kan vera mange som arbeidar saman på eitt trinn, og at det ikkje alltid er konsensus om korleis dei skal gjer ting.

Lise ser det som ein fordel å ha erfaring som førskulelærer på grunn av eit større fokus på leik enn kanskje lærarar som berre har erfaring frå skulen. Ho er oppteken av at elevane lærar gjennom å vera aktive ved å til dømes leika, og ikkje berre ved å sitte i ro og øva på å skriva. Vidare viser Lise til eiga undervisning og seier: “Eg brukar leik som metode i den første skriveopplæringa, elevane lagar bokstavar med kroppane sine, med ulike materiale, dei kan gå ut dersom det er snø, og dei kan skrive i sand”. Vidare løftar ho fram at ein kan skapa stor variasjon her.

På bakgrunn av desse svara kjem det tydeleg fram at begge lærarane er oppteken av å bruka leik som metode når elevane skal lære seg å skrive. Dei kjem begge med konkrete døme frå deira eiga undervisning som bekreftar dette. Samstundes snakkar Lise om å forma bokstavane i ulikt materiale, gå på jakt etter bokstavar og liknande, medan Kari snakkar meir om å inkludera skriving i leiken. Det viser to ulike syn og metodar på å bruke leiken i arbeid med den første skriveopplæringa-

4.2 Samanhengen mellom leik og læring

Vidare var me interessert i kva syn lærarane har på leik, om dei tenkjer elevane kan læra av å leika og eventuelt kva dei lærer. I tillegg var me nysgjerrig på om dei meiner leiken er med på å bidra til tilpassa opplæring i skulen, og korleis dette går føre seg i praksis.

På spørsmål om sitt syn på leik svara Lise: “Syn på bruk av leik er undervurdert, det er teken alt for mykje vekk i forhold til korleis det var før”. Ho meiner at det er ein klar samheng mellom leik og læring. Vidare kjem ho med eit døme på dette: “Til dømes ved innlæring av bokstaven E, så er det kanskje ikkje det lettaste å berre setje seg ned å skrive bokstaven E. Då kan ein heller leike, til dømes at ein går på ein E-jakt og leitar rundt omkring etter ting med E i seg. Eller at dei kan laga bokstaven i ulike materiale”.

Det første halve året må elevane bli kjend med kvarandre, og der meiner Lise at leiken er ein god moglegheit for å verte godt kjend. Dette uttrykkjer ho at kan skje både gjennom frileik og leik som pedagogisk verktøy. Resultatet av dette blir sosialisering blant elevane, og lærarane blir betre kjend med elevane. Lise meiner også at ein som lærar finn ut veldig mykje om elevane når dei leikar.

Når me spurde om leik bidrar til tilpassa opplæring svarte Lise at leiken tilpassar opplæringa for heile småskulen. Til dømes gjennom butikkleik. Her kan ein leggje til rette oppgåver for elevane med rekning, den praktiske biten og andre ting som tilhøyrar butikkleik. Vidare hevder ho at uansett kva nivå ein er på, vil ulike rekvisittar og roller i leiken bidra til positive læringssituasjonar. Lise er heilt overtydd om at leik bidrar til tilpassa opplæring.

Kari tenkjer at det skjer læring gjennom leiken fordi ein er på barna sin arena. Dette kan vera mange typar leik, til dømes uteleik eller rolleleik. Ho ser på leik i skulen som noko veldig nyttig. Samstundes må dette vera tilrettelagt og ein må ha gode rammer rundt. Kari trekk også fram at leiken er ein god måte å tilpassa opplæringa på då ein gjennom leiken både jobbar med det faglege og sosiale på same tid. Ved å bruke leiken i undervisninga vil elevane kanskje ta det med seg vidare ut i friminutta eller på andre arena dei oppheld seg. Dei tar med seg leiken vidare frå klasserommet, og kan herme etter det me har gjort der.

Både Kari og Lise er samstemde om at det er samanheng mellom leik og læring, og at leiken har store moglegheter til å bidra til tilpassa opplæring. Dei trekk fram at elevane lærar både fagleg og sosialt gjennom leiken.

4.3 Leik i L97 og LK06

I L97 var det heilt klart kva rolle leiken hadde i skulen. "Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa". I LK06 står ikkje leiken nemnd direkte, ein må sjølv tolka korleis det passar inn. Med dette som utgangspunkt ynskja me å finne ut om lærarane la merke til denne endringa av fokus på leik og om dei tenkjer LK06 legg opp til leik som pedagogisk verktøy. Me avslutta intervjuet med å spør om dei trur endring av læreplanen har innverknad på kor mykje/lite lærarar nyttar leiken som metode i undervisninga i dag.

Kari trekk fram at ein kan velje å bruke leik som metode på grunn av metodefridomen LK06 legg opp til, men at det ikkje er like mykje fokus på det som før. Det ein gjorde i 2. klasse før gjer ein no i 1. klasse, noko som fører til lite tid til leik. Vidare seier ho at det var stor forskjell på fokus på leik i skulen under L97 og LK06. Kari seier: "Under L97 var det meir heilskaplege planar og ein arbeida etter tema. Det var gjerne eitt tema og ein jobba med dette i alle fag, der ein drog fleire ferdigheiter inn. På denne måten får ein meir heilskap i undervisninga og kan enklare fletta inn både leik og skrivning. No er det mykje meir fagretta. Samstundes skal skrivning inn i alle fag no, då får dei jo eigentleg skrive meir no om ein tek dette på alvor".

"Eg trur det er mange som er redd for å bruke tid på leik, sidan det er så stort fokus på kartlegging og dokumentasjon av kunnskap" seier Kari. Når elevane er ferdig i 2. klasse skal dei ha ein viss kompetanse slik kompetansemåla i LK06 visar. Då kan ein som lærar tenkje at det er mest nyttig å dokumentera kunnskapen, i staden for å kanskje ta i bruk meir kreative settingar. Kari meiner at dette ikkje berre er relevant i 1. klasse, men også oppover på trinna. Det er like viktig å bruke leik i skrivesamanheng på ein god måte i 3. klasse som i 1. klasse.

På spørsmålet om LK06 legg opp til leik som pedagogisk verktøy svarte Lise: "Det kjem absolutt fram at me har metodefridom til å bruka leik som pedagogisk verktøy". Ho påpeiker deretter at ein som regel berre er ein pedagog på opptil 28 elevar, og ein må finna ein balanse heile tida.

Lise trur at endring i læreplanen har stor innverknad på det faglege innhaldet i 1.klasse for mange. Det er ikkje forankra på same måte. Då seksåringane byrja på skulen skulle ein ta vare på det beste frå barnehage og skule, men ho trur det barnehagefaglege er skubba meir og meir i bakgrunnen. Deretter uttrykkjer Lise at lærarar generelt gjekk meir vekk frå leik som metode då LK06 kom, og dei vart meir redd for å bruka den. “Eg trur det var ein følgje av at det både blei ein pedagog mindre, meir fokus på fag og at me blei litt vettskremt når dei slo i bordet kor dårleg me scora”. Lise sa deretter at dei kanskje følte seg litt skuldige i at elevane ikkje lærte så mykje som dei følte dei skulle, og dei fekk eit større press på seg. På bakgrunn av dette meiner ho at ein har skifta fokus på leiken. Sjølv om ein veit kor viktig det er, så er det lett for å hoppa over den biten.

Lærarane hadde mange tankar rundt spørsmåla om læreplanane og endringane dei har ført med seg. Dei har begge sett ei utvikling til ein meir fagretta skulekvardag med fokus på kartlegging og dokumentasjon av kunnskap. Både Kari og Lise har mange like tankar kring innverknaden den nye læreplanen har hatt på lærarane. Dei trur at mange lærarar er redd for å nytte leiken sjølv om dei har metodefridom til å ta den i bruk i undervisning. Det ser ut som det er ein fellesnemnar at lærarane meiner leiken er viktig, men at den likevel ofte fell bort mykje på grunn av alle kompetansemåla i LK06.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil me drøfte funna våre opp mot teorigrunnlaget og forskning som me tidlegare har presentert. Med dette ynskjer me å svare på problemstillinga vår: *“Korleis arbeidar norsklærarar i skulen med leik som metode i den første skriveopplæringa?”* Denne drøftingsdelen er lagt opp etter dei same underkapittel som blei lagt fram ved presentasjon av data.

5.1 Leik som metode i den første skriveopplæringa

Som nemnd i teorikapittelet vårt er det mange leikar som verkar positivt inn på det språklege medvitet og skriftspråksutviklinga (Traavik & Alver, 2008, s. 24). Kari og Lise gir òg dømer på slike leiker i intervjua. Dette er mellom anna sjukehusleik, butikkleik og bokstavjakt som alle inneber skriving, munnleg kommunikasjon eller lesing av ei eller anna form. Dersom ein

har fokus på lek i skulen og tar i bruk det beste frå barnehage og skulen sine tradisjonar, meiner Hagtvet (2003) at me er på god veg til å skape ein førsteklasse med store vekstmoglegheiter. For å få dette til bør lærarar gå djupare og meir systematisk inn i skriftspråkstimuleringa, mellom anna ved å bruke leiken som metode. I tillegg til å integrere fonembevisstgjering og bokstavinnlæring i orddanna aktivitetar som til dømes diktering og skriving. Samstundes er det viktig å ta i bruk systematiske framgangsmåtar der elevane er bevisst om sine individuelle læringsmål, og får regelmessige tilbakemeldingar om deira framgang og utvikling (Hagtvet, 2003, s. 219). Dette tenkjer me kan bidra både til tilpassa opplæring, at elevane følar meistring og at det gir dei motivasjon i den første skriveopplæringa.

Kari poengterer i intervjuet viktigheita ho meiner det er å gi elevane tid og opplevingar slik at alle skal ha noko å skrive om. Dette går i hop med metoden til Rutt Trøite Lorentzen som hevdar at tekst ikkje kan skapast utan opplevingar, stimuli, erfaringar eller inntrykk. Dette er som nemnd i kapittel 2.5 òg eit viktig punkt i Proessorientert skrivepedagogikk. Fasen før elevane byrjar å skrive blir her brukt til skapa interesse for skriving ved å til dømes finne tema og ta opp interessante problemstillingar. I denne samanhengen vert ofte turar i skogen eller andre aktivitetar nytta. Det er viktig med variasjon i opplevingane som skal vera utgangspunktet for tekstskapinga (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 80). Sidan alle elevar er ulike vil dei òg ha ulike føresetnadar for å skapa ein tekst. For nokon er det ikkje eit problem å setje i gong med skriveoppgåver, og dei har kanskje mange tankar i hovudet om kva dei vil skrive. Samstundes er det andre som strevar med å kome i gong med tekstar og ikkje veit kva dei skal skrive, spesielt ved opne skriveoppgåver. Då kan det vera heilt nødvendig å ha erfaringar og opplevingar som noko konkret å skrive om.

Kari er veldig for å bruke lek som metode i undervisninga, men trur det er alt for lite brukt i dag. Lise uttaler seg òg om at ein lett kan nedprioritere bruk av leiken i skulen, sjølv om ein kanskje er klar over nytteverdien den har. Det finst fleire moglege grunnar til at leiken i skulen vert lite brukt. Faktorar som kan påverke lek i skulen er tid og rom, kva haldning dei vaksne har til barn sin lek, kva dei sosiale forholda i elevgruppa er og kva utstyr og materiell ein har tilgjengeleg (Åm, 1984, s. 25). Spesielt er det kanskje tid, rom og ulike haldningar til lek som er den største utfordringa i 1. til 4. klasse. Leiken blir sårbar i forhold til skulen sine tradisjonelle skuletimar og friminutt (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 32). Ervik og Kannelønning (2002) påpeiker også at lek i skulen er avhengig av tid, materiell og positive

haldningar. Dei løftar òg fram at om desse faktorane er til stades vil det påverke læringsmiljøet positivt. For å få dette til blir det viktig å ha ei felles forståing i lærarteamet om at leiken er av betydning i læringsaktivitetar (Ervik & Kannelønning, 2002, s. 29). Dette bekreftar også Kari i vårt intervju. Ho viser til at det ikkje alltid er einigheit om korleis ein skal leggje opp undervisninga, som ein av grunnane til at leiken blir for lite brukt. På ei side ser me utfordringar med ulike syn og haldningar til leik i eit lærarteam. Haldningar kan vera vanskeleg å endra hos andre menneske, og ein kan heller ikkje velje sjølv kva personar ein skal samarbeide med. På ei anna side meiner me at bruk av leik i undervisning ikkje alltid treng å vera så komplisert, ta mykje tid eller krevje mange ressursar. Dersom ein planlegg godt og har kunnskap om korleis ein kan bruka leiken som metode, kan dette gjerast på mange ulike måtar. Det kan vera alt frå å gå ut å leite etter substantiv til å ha dukketeater i klasserommet som utgangspunkt for ei skriveoppgåve.

Lillemyr (2011) påstår at det barn opplev og lærer i dei første 6-8 leveåra har stor betydning for deira utvikling, læring og motivasjon seinare i livet. Difor må leiken både i barnehage og skule sjåast i samheng med heilskapleg læring. Dette argumenterer han for ved å trekkje fram at barn lærer seg sjølv og andre å kjenne gjennom leiken. Dei utviklar språk og omgrep samstundes som dei får opplevingar og erfaringar dei seinare kan byggje vidare på. Dermed blir leiken ein eineståande opplevings- og erfaringsarena som vil skape grunnlag for seinare læring (Lillemyr, 2011, s. 226). Her kan ein trekkje linjer til det både Kari og Lise går fram med i våre intervju. Begge viser eit syn på at barn lærer gjennom å vera aktive i undervisninga. Til dømes ved å gå ut å skape opplevingar for skriveoppgåver eller forme bokstavar i ulike materiale. Skram (2016) slår fast at lærarane må gi elevane erfaringar og opplevingar gjennom mellom anna teikning, drama, skriftlege oppgåver og leik som dei kan reflektera og omarbeide i ettertid. Ein har i nyare tid gått bort frå fokuset på å sitja ved pultane og pugge faktakunnskap, og sjå på barn som "tomme" kar som kan fyllast med kunnskap. Denne endringa har gjort at ein har fått eit meir heilskapleg syn på læring, der barn lærar ved å eksperimentere og vera aktive i eiga læring. Samstundes er det ikkje slik at barn ikkje kan lære noko av å pugge eller gjennom meir tradisjonelle undervisningsmetodar (Skram, 2016, s. 85).

Ein må også tenkje på alle dei ulike forventningane elevane har når dei byrjar på skulen. På den eine sida kan dei ha forventingar om ei "tradisjonell" undervisning. Nokre barn er til dømes opptekne av at skulen skal vera annleis enn barnehagen. At dei får eigen pult, får

heimelekser og at det ikkje blir for mykje støy i klasserommet. På ei anna side må ein også passe på at ein ikkje pressar barn inn i faste formar for læringsaktivitetar der alle skal gjer det same og der det berre er éin måte å løyse ei oppgåve på (Skram, 2016, s. 119). Lise løftar òg fram eit syn på at elevane lærer gjennom å vera aktive ved å til dømes leika, og ikkje berre ved å sitta i ro og øva på å skriva. Dette kan me sjå igjen i Piaget sine tankar om vekslinga mellom erkjenning av ny kunnskap (akkomodasjon), og det å bruke, eksperimentere, leike med det erkjende (assimilasjon). Desse tankane er svært aktuelle også i dagens skule. I mange tilfelle skjer denne vekslinga mellom desse nivåa automatisk hos barnet sjølv (Skram, 2016, s. 93). Ut i frå dette ser me både fordelar og ulemper ved ein-sidedig bruk av meir “tradisjonell” undervisning og leik som metode, og at ein balanse og variasjon av desse undervisningsmetodane kan gi eit godt læringsutbyte i skulen. Det er ikkje nødvendigvis slik at undervisning er synonymt med læring. Det kan godt gå føre seg undervisning der ikkje alle elevane lærer noko (Skram, 2016, s. 85). Ut frå dette vurderer me at balanse og variasjon av undervisninga kan vere viktige faktorar i denne samanheng.

5.2 Samanhengen mellom leik og læring

Både Lise og Kari ser samanheng mellom leik og læring. Dei trekk fram moglegheiter for læring både på faglege og sosialt nivå. Kari uttrykker at elevane lærer gjennom leiken fordi det går føre seg på barna sin eigen arena. Lise hevdar at elevane vert kjend med kvarandre og læraren blir kjend med elevane gjennom leik, både frileik og leiken som pedagogisk verktøy. Resultatet av dette blir sosialisering blant elevane. Ein føresetnad for å få til dette er at læraren legg godt til rette for leiken og har gode rammer rundt.

Liv Vedeler (1999) belyser noko av det same som Lise og Kari uttrykkjer i hennar tankar kring samanhengen mellom leik og læring. Ho meiner at det er nødvendig med assistanse frå leikekameratar og vaksne gjennom mediering (formidla læring), som til dømes spørsmål og dialog, for at barn skal kunne lære optimalt gjennom leik (Vedeler, 1999, s. 57). Dette er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien og Vygotsky og Leontjev sine teoriar om læring i samspel med andre. Her kan ein trekkje fram Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona som handlar om at det barnet ikkje kan lære på eigenhand, må den ha hjelp til av ein meir kompetent person. I tråd med dette trekk Kari fram viktigheita med å vera til stades og ha dialog med elevane medan dei skriv, slik at elevane får hjelp til å uttrykkje seg skriftleg. Etter vår tolking kan den meir kompetente personen vera både læraren og

medelevar, og handla om læring både fagleg og sosialt. Vidare ser me på Leontjev sin teori der den sosialiserande faktoren i leiken har stor betydning. Han uttrykker i likskap med våre funn, Vedeler og Vygotsky, at dei vaksne har ei viktig rolle i leiken, som både rollemodellar og igangsetjarar. Sosialisering som ein faktor for utvikling og læring kan me igjen sjå att hos Lillemyr (2011). Han ser på leik i skulen som eit viktig ledd i den sosiale danninga. Barn lærer mellom anna å utvikle evne til å ta ein anna sitt perspektiv, til å ta sosial kontakt, føle omsorg for andre og akseptere felles reglar (Lillemyr, 2011, s. 226).

Leik blir ofte knytt til positive fordelar det har for barn si utvikling og læring, mellom anna i skriftspråksutviklinga. Dette er også noko våre funn bekreftar. Gjennom våre intervju blei det ikkje trekt fram om det finst barn som ikkje har nytte av leiken som ein ressurs til læring og utvikling. Fokuset i vårt studie vart meir retta mot rammefaktorar. At leiken kanskje ikkje har ei positiv innverknad på alle barn si læring og utvikling er noko me kunne hatt meir fokus på. Det kunne vore interessant å høyrte lærarar si erfaring kring dette. Vatne (2006) hevdar at ikkje alle barn nødvendigvis har nytte av leiken til ei kvar tid i klasserommet. Dette kan vera elevar med funksjonshemming, minoritetspråklege elevar eller elevar med åtferdsvanskar. Grunnen til dette kan vera at desse elevane kan ha utfordringar med å finne seg til rette i leiken, og får dermed kanskje ikkje same utbytte (Vatne, 2006, s. 55). I ein klasse er det eit mangfald av elevar, noko ein må ta omsyn til når ein legg opp undervisninga. Dette gjeld også ved bruk av leikprega læringsaktivitetar der elevane vil stille med ulike føresetnadar og behov. Det finst elevar som kan ha utfordringar med den sosiale kontakten med andre, og med å bli med i leiken. Me tenkjer difor at ein som lærar må vera bevisst på at leik ikkje nødvendigvis gir nytteverdi for alle elevar.

Leik i undervisning gir eit godt utgangspunkt for tilpassa opplæring og differensiering av undervisninga. Dette med føresetnad om at elevane får fridom til medverknad, sjølvstende og initiativ. Det kan få positive følgjer på det emosjonelle og intellektuelle plan. Til dømes for å omarbeide angst, få rike opplevingar og å kunne ta i bruk evna sine på fleire ulike område. Leiken kan også føre til utvikling av fantasi og kreativitet når røynda blir sett til side og barna går inn i si eiga "leikeverd" (Lillemyr, 2011, s. 226). Me tenkjer at desse rike opplevingane og utviklinga av fantasien og kreativiteten hos barn kan gi eit godt utgangspunkt for skriveopplæringa. Slik kan elevane få noko å skrive om og kanskje føle at dei meistarar skriveoppgåvene betre. I våre intervju kjem det fram at både Lise og Kari opplev at leiken bidrar til tilpassa opplæring gjennom å skape variasjon, spela på elevane sine interesser, og gi

tilgang til passende materiell. Lise og Kari trekk fram leikprega aktivitetar som til dømes å forma bokstavar i ulike materiale, butikkleik, sjukehusleik og tekstskaping etter opplevingar. Dette kan vise samanhengen mellom leik og læring i forhold til den første skriveopplæringa. Kari løftar fram blant anna friskrivning der elevane får skrive om noko som er meiningsfullt for dei, og der dei skriv tal på ord etter kva dei meistrar. Dette er heilt i tråd med råda frå forskingsprosjektet SKRIV som nemnd i kapittel 2.4. Dei løftar fram at skrivning i skulen må vera meiningsfull og elevane må skriva med eit føremål. Me tenkjer at denne måten å leggje opp skriveopplæringa på er noko som kan vera med på å tilpassa undervisninga og motivera elevane til skrivning. Sjølv om vår informant arbeidar slik norsk skriveforskning rådar om, kan me ikkje stadfeste at dette er noko alle lærarar gjer.

Me ser også samanhengen mellom leik og tilpassa opplæring, då alle elevar har erfaring med leik til ein viss grad. Leiken er ein naturleg aktivitet for barn, noko som gjer at dei fleste barn kan føle meistring i leiken. Dette samsvarar med det Lise seier i intervjuet der ho trekk fram at leiken tilpassar opplæringa uansett kva nivå elevane er på, fordi dei finn si naturlege plass i leiken gjennom ulike rolle og rekvisittar. Spørsmålet me kan stille i høve til dette er om dette gjeld alle elevar? Med tanke på at nokon barn kan utfordringar med sosial kontakt og sosial kompetanse. Nettopp på grunn av at alle barn er ulike og lærer på forskjellige måtar kan ein ikkje berre bruke leik som undervisningsmetode. Me meiner at leiken er ein god måte å variera undervisninga på. “Ved å stadig variere undervisningsmetodane lukkast ein før eller seinare i å få med seg dei som ikkje lærer slik som dei andre. Ein kan i større grad også greie å motivere dei elevane som har nådd lenger enn dei andre i det aktuelle faget (Skram, 2016, s. 113)”. Dette er med å bekrefte våre hypotesar om leik og tilpassa opplæring i undervisninga.

5.3 Leik i L97 og LK06

L97 la vekt på leik når seksåringane byrja på skulen, medan LK06 legg meir til rette for leik med metodefridom. Kari og Lise har begge arbeida under desse to læreplanane og erfart endringar det følgde med seg. Ein av endringane var at i L97 var det lagt opp til heilskaplege planar og temaarbeid, medan LK06 er meir fagretta og resultatorientert. Både Lise og Kari uttrykte at dei saknar å arbeida slik det var lagt opp i L97, og at det var enklare å fletta inn leiken når ein arbeida på denne måten. Samstundes viste ei evaluering av L97 at det var lite fagleg fokus på leik, og det var uklare faglege mål (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 99). Det kom ikkje fram i våre intervju korleis leiken vart brukt under L97, berre at den var meir brukt.

Me veit difor ikkje sikkert om denne leiken var prega av den frie leiken eller leik som pedagogisk verktøy. Dette er noko me i ettertid ser me kanskje kunne ha spurt lærarane om i intervju.

Ei evaluering der forskarar observerte 1. klasse etter L97 var innført registrerte at undervisninga var prega av ein kombinasjon av barnehagen og skulen sine tradisjonar. Denne kombinasjonen var midlertidig basert på ytterpunkta frå barnehagens tradisjon i form av frileik og skulen sin tradisjon i form av tradisjonell undervisning med bruk av arbeidsbøker for innlæring av alfabetet. Lærarane i denne undersøkinga uttrykte sjølv at det var utfordrande å finne ein balanse mellom desse to tradisjonane (Hagtvet, 2003, s. 218). Vår vurdering er at dette kan vera ei følge av det manglande faglege fokuset på leik i L97, og dermed ei uklar beskriving av korleis ein skulle bruke leiken som pedagogisk verkemiddel for læring. Dette kjem kanskje litt tydelegare fram i LK06 fordi leiken er nemnd under læreplanane for ulike fag. I læreplanen for norskfaget under munnleg kommunikasjon er eit av kompetansemåla etter 2. årstrinn, at elevane skal kunne: “leike, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklydar, stavingar, meiningsberande element og ord” (Utdanningsdirektoratet, 2013). På same tid er berre leiken nemnd kort, og får generelt liten plass.

Sjølv om LK06 gir større metodefridom uttrykkjer Kari at ho trur det er mange som er redd for å bruke tid på leik, mellom anna på grunn av fokuset på dokumentasjon av kunnskap. Lise påpeikar også den harde evalueringa av L97, der det vart trekt fram at elevane scora dårlig på kartleggingsprøvar, og at dei hadde lært lite det første året på skulen som seksåringar. Lærarane følte ei skuld for at elevane ikkje hadde lært så mykje som dei følte dei skulle. Dette resulterte i eit større press på at elevane skulle lære meir, og ei endring i arbeidsmåte. I 2002 var det debatt om leik i skulen, og ein kunne lese i Aftenposten at det var for mykje leik og for lite læring i den nye førsteklasse. Det var dårleg resultat i skrivning, lesing og matematikk i skulen, og leiken vart ei forklaring på dette problemet. Den frie leiken i L97 vart i fokus, og det vart hevda at barn bare sprang rundt aleine og «berre leika». Eit resultat av slike debattar kan ha vore med å påverka at leiken er nemnd færre gongar i LK06 (Vatne, 2006, s. 58). Dette støttar opp om våre funn der Lise og Kari begge såg eit skifte i fokus på leik då LK06 kom, og at dette påverka deira eigen bruk av leik i undervisninga til ein viss grad.

Ein fagretta læreplan, kartleggingsprøvar og kompetansemål er døme på grunnar til kvifor Lise og Kari ikkje bruker like mykje tid på leiken som før. Samfunnet sitt ein-sidede kompetansebehov har satt agendaen for skulen sitt opplæringsprogram dei siste åra, og dette har gjort at skulen har blitt meir resultatorientert. Skuleleiarane for kvar skule blir pressa til å nå dei bestemte kompetansemåla som er sett av overordna myndigheiter. Nasjonale prøvar er med å bidra til å overvake alt. På den måten kan ein nesten sjå på barn som mekaniske innrettingar som ein skundar fram til oppnå standardiserte resultat (Imsen, 2014, s. 478). LK06 kom som ei motvekt til L97 der det overordna målet var å auke læringsutbytte til elevane. Denne læreplanen skulle ha tydlege mål for basiskompetansen i dei ulike faga og styrke dei grunnleggjande ferdigheitene. Lese- og skriveopplæringa skulle mellom anna få større vektlegging frå 1. klasse. I tillegg skal det vera fokus på arbeid med sosial og kulturell kompetanse som ein del skulen sitt innhald (Eik, Karlsen og Solstad, 2011, s. 9). På ei side synest me det er positivt at skulen har fått tydlegare mål for faga. På ei anna side er det kanskje ikkje tydeleg nok korleis ein skal nå alle kompetansemåla.

Metodefridomen kan vera både ein fordel og ei ulempe ved planlegging av undervisning. Kva arbeidsmåtar og læringsstrategiar har mangfaldet av elevane best utbytte av? Korleis finn ein balanse mellom den frie leiken og leiken som metode for læring? Dette er også noko lærarar har uttalt som utfordrande i undersøkingar referert til av Dag Skram (2016). I denne undersøkinga fortel lærarane mellom anna at dei kjenner på ein mangel på kunnskap om leik, og at dei er usikre på korleis dei skal gi elevane eit pedagogisk tilbod med fokus på leik. Barnehagelærarar i skulen som ofte har mykje kunnskap om leik uttrykkjer også at dei strevar med å finne ein balanse mellom den frie leiken og leik som pedagogisk metode (Skram, 2016, s. 118). Samstundes fortel Lise i intervjuet at ho ser det som ein fordel å ha bakgrunn som førskulelærar, der det er større fokus på leik i denne utdanninga. Me kan sjå dette att i utdanninga av barnehagelærarar og grunnskulelærarar i dag. Fokuset på leik og kompetanse på dette feltet er nok større i barnehagelærarutdanninga, på same måte som det var for føreskulelærarutdanninga. Dette kan tyde på at ein kanskje har behov for ein meir detaljert skildring av korleis ein kan bruke leiken som eit pedagogisk verkemiddel i skulen. I tillegg til konkrete dømer og kanskje eit tilbod til lærarane om å få meir kunnskap om dette. Som lærarstudentar har me gjennom utdanninga vore innom den viktige verdien leiken har i skulesamanheng. Likevel saknar me meir kunnskap om korleis me skal utføre dette i praksis, og kan difor kjenne oss att i desse lærarane sine utsegn.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I oppgåva vår ynskja me å finne svar på problemstillinga “*Korleis arbeidar norsklærarar i skulen med leik som metode i den første skriveopplæringa?*”. I denne siste delen av oppgåva vil me få fram kva me har funne ut gjennom forskinga vår og gi svar på problemstillinga.

Me antok frå før at leik som metode er nyttig i skulesamanheng for elevane si læring og utvikling. Dette fekk me eit nærare innblikk i gjennom arbeidet med teorigrunnlaget i denne oppgåva. Det me ynskja meir kunnskap om var korleis lærarar brukar leiken som metode i praksis i den første skriveopplæringa, og kva som påverkar kor mykje dei brukar den. Gjennom intervjua fann me ut at informantane bruker leik som metode i undervisninga av den første skriveopplæringa, og dei har gjeve oss fleire døme på dette. Samstundes uttrykte begge at dei ikkje får gjort dette like mykje som dei ynskjer. Årsakar til dette er mangel på tid, ulike haldningar til leik i lærarteam, kartleggingsprøvar og ei endring til ein målretta læreplan. På bakgrunn av teori, intervju og drøfting ser me at leiken kan vera ein ressurs når elevane skal lære å skrive. Me har difor eit håp om at den nye læreplanen som kjem i 2020 har eit større fokus på leik enn det me har sett i LK06. I vidare forskning om dette tema kunne det vore interessant å sjå kva plass den frie leiken har i skulen. Til dømes kan ein sjå på kva læraren i småskulen har dårlegast samvit for å ikkje bruke tid på. Om det er den frie leiken eller leik som metode.

Sjølv om me er klar over at fleire intervju ville gitt oss eit meir heilskapleg bilete av problemstillinga vår, har me lært mykje om tema. Dette vil me ta med oss vidare ut i praksis når me sjølv skal arbeide som lærarar og mellom anna ha ansvar for den første skriveopplæringa.

Litteraturliste

- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, B & Winger, N. (1996). *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger i den nye småskolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Ervik, A. B. & Kannelønning, E. D. (2002). *Leik i norskfaget : [idébok for mellomsteget]*. Oslo: Samlaget.
- Hagtvatn, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173-219) . Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive : begynneropplæring i norsk* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.

Lillemyr, O. F. (1995). Utvikling, lek og læring. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk* (s. 37-70). Oslo: TANO A.S.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, R. T. (2003). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 213-257). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Ludvigssensutvalget. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2015:8). Lokalisert på:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet : observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-6. §1-3. (1998). Lokalisert på:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Nøra, S. (2010). Lek styrker skriveopplæringen. Lokalisert på: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2010/09/lek-styrker-skriveopplaeringen>

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.

Skram, D. (2016). *Barns utvikling, lek og læring : pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3. utg.). Oslo: Samlaget.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. R. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart : skriftspråkutvikling i småskolealderen* (Ny og rev. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Trageton, A. (1997). *Leik i småskolen*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Lokalisert på:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplaner for Kunnskapsløftet [LK06]. Lokalisert på:
<https://www.udir.no>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Lokalisert på:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug. (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – Kva skjer i klasserommet?* (s. 55-83). Bergen: Caspar Forlag.

Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen : de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv



Søknad om å gjennomføre intervju og observasjon

Me er tredjeårsstudentar på lærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet og jobbar for tida med ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i norskfaget. Me har valt å studere metodebruk i den første skriveopplæringa i norskfaget og er interessert i lærarar sine erfaringar rundt dette.

Me vil be om samtykke til å spørja lærarar på 1. trinn som underviser i norsk ved din skule om å delta i undersøkinga vår.

Denne undersøkinga tek utgangspunkt i eit semistrukturert intervju og følgjande observasjon av ei norskøkt. Me vil ta lydopptak av intervjuet og transkribere det i ettertid.


Undersøkinga er anonym og vert ikkje sortert etter skule, men eventuelt etter kommune. Det er frivillig å delta.

Datamaterialet me innhentar i undersøkinga kjem berre til å bli brukt i bacheloroppgåva vår der me vil analysere funna og samanlikne resultatane med anna forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori.

Etter prosjektet er ferdig i mai 2018 vil me makulera alle svara me har fått. Skulane som har delteke kan, om dei vil, få utdelt eit eksemplar av oppgåva vår.

Dersom de lurar på noko, kan de kontakte oss på telefon eller på mail.

Med vennleg helsing

Emilie Aaserud Hystad, 

Karoline Karlsen, 

Rettleiar: Annette Haugsgjerd, 

Vedlegg 2

Intervjuguide til bacheloroppgåve

Fase 1: Rammesetting

- Uformell prat
- Gi informasjon om tema og intervju
- Informant kan kome med spørsmål

Fase 2: Erfaringar

- Kor lenge har du arbeida i grunnskulen?
- Kva erfaring har du som lærar i skulen? Kor har du arbeida og kva trinn har du arbeida på?
- Kva erfaring har du i forhold til den første skriveopplæringa?

Fase 3: Fokusering

- Kva metode har du fokus på for at elevane skal lære å skrive?
- Kva utfordringar møter du på i den første skriveopplæringa?
- Kva syn har du på bruk av leik i skulen?
- Bruker du leik som metode i di undervising i den første skriveopplæringa?
- Dersom ja, korleis bruker du leiken? Frileik? Leik som pedagogisk verktøy?
- Dersom nei, kvifor ikkje? Kva er vanskeleg/utfordrande?
- Kva tenkjer du om samanhengen mellom leik og læring? Kva tenkjer du elevane kan lære av å leika?

- Legg LK06 opp til leik som pedagogisk verktøy? På kva måte i så fall? (Om ikkje: Er det noko du saknar?)
- Har du merka nokon forskjell frå læreplanen frå 97 til LK06 når det gjeld fokus på leik i skulen?
- I L97 var det heilt klart kva rolle leiken hadde i skulen. "Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa". I L06 står ikkje leiken nemnd direkte, ein må sjølv tolka det inn. Trur du dette har innverknad på kor mykje/lite lærarar nyttar leiken som metode i undervisninga i dag? Kvifor?
- Tenkjer du leik bidrar til tilpassa opplæring? På kva måte i så fall?

Fase 4: Tilbakeblikk

- Oppsummering
- Sjekke at me har ei felles forståing
- Spør om det er noko han/ho vil leggje til