

«Seksåringene lærer best ved å synge, hoppe, pusle, bygge, snakke og rulle»

En kvalitativ studie om lekpreget undervisning i førsteklasse

Ida Salamonsen & Tina Nilsen

Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning 1.-7.trinn



Sammendrag

Målsettingen med denne mastergradsavhandlingen er å få innsikt i hva lærere legger i begrepet lekpreget undervisning. Vi har gjennomført en kvalitativ studie med formål å besvare forskningsspørsmålene: *1. Hva legger førsteklasseleerere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringen lærer best? 2. På hvilken måte kan klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?* Vi har gjennomført observasjoner i fire førsteklasserom og intervjuet kontaktlærerne i de tilhørende klassene.

Studiens resultater viser at våre informanter har ulik formening om hva som legges i lekpreget undervisning. Førsteklasselærerne er usikre på hvilken måte lekpreget undervisning kan gjennomføres, samt hvor mye tid en skal avsette til dette. I vårt datamateriell kommer det også frem at lærerne savner en tydeligere presisering av begrepet i styringsdokumentene, og at de dermed ser frem til den nye læreplanen som vil tre i verk i 2020. Det andre delspørsmålet utdyper hvordan seksåringen lærer best. Informantene svarte flertydig på dette spørsmålet, hvor en informant hevdet at seksåringen ville lære best av å hoppe, danse, synge, rulle og bygge. De resterende informantene pekte på at vi både trenger en lekbasert pedagogikk og en teoretisk tilnærming i første klasse. Funnene fra forskningsspørsmål 2 viser at klasserommet i liten grad er tilpasset skolestarteren, da det preges av en hard funksjonalitet. Klasserommets funksjonalitet påvirker hvilke aktiviteter læreren kan igangsette, og hvilke muligheter aktørene finner.

Vi håper at denne avhandlingen vil være med på å gi innsikt om temaet, samt bidra til økt kunnskap og inspirasjon knyttet til lekpreget undervisning i skolen.

Forord

Fortell meg og jeg glemmer,

vis meg og jeg husker,

la meg gjøre det og jeg lærer.

-Confucius

Studietiden ved Universitetet i Tromsø nærmer seg slutten, og mastergradsoppgaven skal leveres. Arbeidet rundt denne avhandlingen har vært givende, spennende og interessant. Prosessen har bydd på både oppturer og nedturer, og vært svært lærerik for oss begge. Det er derfor på sin plass å takke de som har hjulpet og støttet oss gjennom dette arbeidet.

Først og fremst ønsker vi å takke våre informanter som har gitt oss innsyn og gode refleksjoner. Uten dere ville ikke denne studien blitt til. Tusen takk til vår veileder Sidsel Boldermo, for reflekterte samtaler, veiledning og gode råd. Takk til våre medstudenter for gode diskusjoner og morsomme stunder på pauserommet. Vi vil også gi en takk til vår familie som har vist forståelse, gitt oss motivasjon og inspirasjon på veien. Vi vil spesielt gi en takk til mamma Eirin for å ha lest igjennom avhandlingen og gitt oss detaljerte og faglige tilbakemeldinger. Til våre samboere- Frank og Waldemar, en hjertelig takk for oppmuntrende ord, støtte og for at dere holdt ut med oss i hele skriveprosessen.

Tilslutt vil vi takke hverandre for et fabelaktig samarbeid- det har gjort studietiden og skriveprosessen til en lek.

Tromsø, 15. mai 2019

Ida Salamonsen

Tina Nilsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema og forskningsinteresse</i>	<i>1</i>
1.1.1	Studiens formål, forskningsspørsmål og avgrensning	3
1.1.2	Litteraturgjennomgang	3
1.1.3	Struktur i oppgaven	6
2	Teori.....	7
2.1	<i>Hva er lek?.....</i>	<i>7</i>
2.1.1	Lekens kjennetegn	7
2.1.2	Undervisning i småskolen	8
2.1.3	Frilek og organisert lek	8
2.1.4	Lek i skolen	9
2.1.5	Faktorer som påvirker lekpreget undervisning i skolen.....	10
2.2	<i>Hva er læring?.....</i>	<i>11</i>
2.2.1	Hvordan lærer seksåringen best?	12
2.2.2	Variasjon, motivasjon og kreativitet.....	13
2.2.3	Undervisning.....	15
2.2.4	Tilpasset opplæring.....	15
2.3	<i>Betydningen av leken for barns læring.....</i>	<i>16</i>
2.4	<i>Klasserommets utforming.....</i>	<i>17</i>
2.5	<i>Styringsdokumenter.....</i>	<i>18</i>
2.5.1	Fra L97 til LK06.....	19
2.5.2	Fagfornyelsen	20
2.5.3	Rammeplan for barnehagen.....	21
2.6	<i>Oppsummering av teorkapitlet.....</i>	<i>22</i>
3	Forskningsdesign.....	23
3.1	<i>Vitenskapsteoretisk forankring.....</i>	<i>24</i>
3.1.1	Hermeneutikk	24
3.2	<i>Kvalitativ metode</i>	<i>25</i>
3.2.1	Utvalg, tilgang og rekruttering av informanter	25
3.3	<i>Observasjon</i>	<i>26</i>
3.3.1	Planlegging av observasjon	26
3.3.2	Gjennomføring av observasjon.....	27
3.3.3	Etterarbeid av observasjon.....	28

3.4	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	28
3.4.1	Intervjuguide	29
3.4.2	Gjennomføring av forskningsintervju	30
3.4.3	Transkribering	30
3.5	<i>Analysearbeid</i>	31
3.5.1	Analyse av observasjoner	32
3.5.2	Analyse av intervjuer	33
4	Analyse og tolkning	37
4.1	<i>Kategori 1: Lekpreget undervisning</i>	37
4.1.1	Fordeler og ulemper ved lekpreget undervisning.....	39
4.2	<i>Kategori 2: Læring</i>	40
4.2.1	Hvordan lærer seksåringen best?	41
4.2.2	Motivasjon og konsentrasjon	42
4.3	<i>Kategori 3: Styringsdokumenter</i>	43
4.4	<i>Kategori 4: Klasserommets utforming</i>	45
5	Drøfting av funn	47
5.1	<i>Hva legger førsteklasse lærere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?</i>	47
5.1.1	Lekpreget undervisning.....	47
5.1.2	Fordeler og ulemper ved lekpreget undervisning.....	49
5.1.3	Oppsummering av delspørsmål 1	51
5.2	<i>På hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?</i>	51
5.2.1	Læring	51
5.2.2	Den lærende seksåringen	52
5.2.3	Konsentrasjon.....	53
5.2.4	Oppsummering av delspørsmål 2	54
5.3	<i>På hvilken måte bør klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?</i>	54
5.3.1	Oppsummering av forskningsspørsmål 2.....	56
6	Studiens kvalitet	57
6.1	<i>Forskningsetikk</i>	57
6.2	<i>Reliabilitet</i>	58
6.3	<i>Validitet</i>	59
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	63

7.1	<i>Veien videre</i>	64
8	Bibliografi	IX
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte	XV
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere	XVIII
	Vedlegg 3: Observasjonsskjema	XXI
	Vedlegg 4: Observasjonsskjema, Knut Løndal mfl. (2003)	XXV
	Vedlegg 5 Intervjuguide	XXVII
	Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)	XXX

1 Innledning

«Et barn forberedes ikke på framtiden gjennom å kunne reprodusere flest mulig innlærte svar på kortest mulig tid» hevder Lysbakken og Helland (2017, s. 14). Læring blir i dag forstått med noe som kan måles med tall, og mange skoler preges av tester, læringsmål, rangeringer og rigid kontroll over undervisningen. I stedet trenger vi et større fokus på praktiske tilnærminger til fagene, hvor variert og aktiv læring står sentralt. Lysbakken og Helland (2017, s. 14) peker på at vi må gi rom til kreativitet, indre motivasjon, nysgjerrighet og glede over å lære noe nytt. For å få til en slik endring, trenger vi et nytt syn på læring i dagens skole. Det vil kreve store investeringer og en ny organisering. Vi vil trenge flere lærere som kan gi tettere oppfølging, og flere skoletimer slik at rommet for praktisk-estetiske fag, aktiv læring og øving blir større. Kort sagt: vi trenger en ny skoledag (Lysbakken & Helland, 2017, s. 16).

Intensjonen bak skolestart for seksåringer, var at barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter skulle følge elevene de første årene i skolen. En slik myk overgang er ikke blitt innfridd, og politikerne uttrykker en bekymring rundt dette (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 2). Det påpekes videre at det haster med å utvikle en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen. Undersøkelser viser at de yngste barna lærer best av utforskende og elevsentrerte arbeidsformer (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 2). I dagens mediebilde kommer det frem at førsteklasseelever opplever skolestarten som hard og stressende. I en undersøkelse utført av VG, påstår 1000 norske førsteklasselevere at skolehverdagen består av for mye teori og for lite lek for elevene (Ridar & Ertesvåg, 2018). Det kommer også frem at overgangen barnehage-skole ikke er så myk som en ønsket, noe som kan medføre at det blir et stort fagtrykk på elevene. I dagens læreplan er ikke lekpreget undervisning i stor grad presisert, og det kan tyde på at fag og læringsmål er i fokus i skolen. I 2020 vil det tre i kraft en ny læreplan. Denne læreplanen vil ha et større fokus på lekpregede aktiviteter, hvor elevene skal få utfolde seg og utforske i skapende oppgaver. I den nye læreplanen vil det være mindre overflatelæring og større rom for variert og praktisk undervisning, for kreativitet og kultur (Lysbakken & Helland, 2017, s. 15).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskningsinteresse

Vi har i undervisningen ved Universitetet i Tromsø og i våre praksisperioder fått et inntrykk av at lekpreget undervisning har et lite fokus i førsteklasse. Vi har tidligere i studiet vært i praksis i en førsteklasse, hvor vi i ettertid har reflektert rundt arbeidsformene som ble vektlagt. Refleksjoner fra praksis, undervisningen fra Universitetet og litteraturlæsning har bidratt til en

bevisstgjøring rundt undervisningsmetoder i første klasse. Vår oppfatning er at lekpreget undervisning i første klasse er lite vektlagt, da vi i våre praksisperioder bare har sett enkelte deler av undervisningsøkter som er preget av en leken form. På bakgrunn av vår interesse og motivasjon om dette temaet, vil vi undersøke om lekpreget undervisning er fremtredende i første klasse.

NOU 2015:8 *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser* fremhever at skolen må legge til rette for at elevene får utvikle nye løsninger, se nye muligheter og utvikle evne til å utforske. Det påpekes at elevene må få kompetanse, slik at de kan skape noe alene og sammen med andre. Problemløsning, kritisk tenking og kreativitet er sentrale kompetanser i mange fag. I tillegg vektlegges innovasjon, omstilling i arbeidslivet og nytenking slik at elevene kan håndtere fremtidige samfunnsutfordringer (NOU2015: 8, s. 31). Vi vet ikke hvilke arbeidsplasser vi kommer til å trenge i fremtiden, og det er viktig at skolen vektlegger utforskning og samarbeid med andre (NOU2015: 8, s. 31). I henhold til dette ser vi det sentralt å påpeke at utforskende arbeidsmåter kan ha en lekende form. Elevene kan ved utforskende arbeidsmåter arbeide praktisk, og oppgavene kan på den måten ha en lekende form. Ved lekpreget undervisning kan elevene både arbeide kreativt og utforskende, alene og sammen med andre. I skolesammenheng ser vi for oss en kobling mellom lekpreget undervisning og samarbeid, hvor elevene gjennom lekpreget undervisning kan lære seg å samarbeide med andre.

Oppsummerende kan en si at lekpregede aktiviteter i skolehverdagen kan være med på å bidra til at elevene utvikler evnen til innovasjon, samarbeid og kreativ tenking. Dermed kan en se for seg at dersom en endrer den nåværende pedagogikken, til en mer praktisk og lekende form, kan skolen bidra til at elevene ser nye veier og er utforskende.

Masteravhandlingens fokus er hvorvidt skolen er tilpasset skolestarteren. Her ønsker vi å se på i hvor stor grad undervisningen i første klasse preges av *lekpregede aktiviteter*. Vi er også interesserte i å undersøke hvordan seksåringen *lærer best*, og på hvilken måte *klasserommet i sin utforming* er tilpasset skolestarteren. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi påpeke at vi gjennomgående i avhandlingen benytter oss av tre ulike begreper knyttet til lek i skolen; *lekpreget undervisning*, *lekpregede aktiviteter* og *lekbasert pedagogikk*. Begrepene brukes om hverandre, men vil i denne studien ha samme betydning.

1.1.1 Studiens formål, forskningsspørsmål og avgrensning

Målsettingen med denne mastergradsavhandlingen er å bidra med kunnskap om hvordan skolen er tilpasset skolestarteren, knyttet til førsteklasselæreres bruk av lekpregede aktiviteter.

Vi ønsker å rette søkelys på lekpregede aktiviteter i førsteklasse. I tillegg vil vi bidra med kunnskap til lærere om hva lek i skolen kan være, og hvordan dette kan praktiseres. Vår studie kan bidra til å nå denne målsettingen, ved at lærere i skolen får tilgang til økt kunnskap om lekpregede aktiviteter, hvordan seksåringen lærer best og hvordan klasserommet bør være utformet for å praktisere lekpreget undervisning.

Et forskningsspørsmål er spørsmål som viser hva studien skal gi svar på, og den skal bidra til å avgrense og gi retning til videre arbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). I mastergradsavhandlingen er det forskningsspørsmålet som danner rammer og legger føringer for videre arbeid. Forskningsspørsmålet gir retningslinjer for hvilke metoder for datainnsamling som er mest hensiktsmessig å bruke. Våre tidligere praksiserfaringer knyttet til lekbasert pedagogikk i førsteklasse inspirerte oss til å forske på feltet, og vi utformet disse forskningsspørsmålene;

1. *Hva legger førsteklasselærere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?*
2. *På hvilken måte kan klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?*

Forskingsspørsmålene er ikke sidestilt, og dermed ikke avhengige av hverandre. Derimot vil en forståelse av forskningsspørsmål 1, bidra til en større innsikt i forskningsspørsmål 2.

Våre forskningsspørsmål fordrer en kvalitativ studie, der intervju og observasjon vil gi oss best mulig svar. Forskingsspørsmål 1 krever at vi skal forske på lekpreget undervisning i førsteklasse. For å kunne svare på dette forskningsspørsmålet forutsetter det også at vi har et fokus på hvordan seksåringen lærer best og hvilke styringsdokumenter lærere er underlagt i skolen. Forskingsspørsmål 2 fordrer et fokus på hvordan klasserommet bør være utformet for å drive lekpreget undervisning.

1.1.2 Litteraturgjennomgang

Hensikten med litteraturgjennomgangen er å belyse tidligere forskning på feltet (Everett & Furseth, 2012, s. 66). Utvalget av artikler og forskningsrapporter er gjort ved å søke på ordene «lek, læring, skolestart», «leke, lære, skole» og «klasserommets utforming» i bøker og på

søkemotoren scholar.google.com. I tillegg gjorde vi et søk på google.com, hvor vi søkte på «lek, arbeidsmåter» og fant en nyere forskningsrapport. Vi så etter den nyeste forskningen som var gjort innenfor det feltet vi ønsket å undersøke, og skal nedenfor gi et utdrag av forskning vi anser som relevant.

Lillejord, Børte og Nesje (2018) gjennomførte i 2018 et forskningsarbeid hvor de undersøkte *hva kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen?* Forskningen er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, hvor de kartla forskning om de yngste barna i skolen. Fokuset lå på *hva forskning sier om lekens betydning for de yngste elevene, hva som kjennetegner gode læringsmiljø for de yngste elevene og hvilke arbeidsformer forskning viser legger til rette for god læring for de yngste elevene.* For å samle inn data til forskningsarbeidet ble det gjennomført litteratursøk i flere trinn. Det ble gjort et søk på artikler publisert mellom 2013-2018 i seks elektroniske databaser, og søkene førte til 3151 treff i 11 ulike land. 44 artikler med potensiell relevans ble lest, hvor 32 av disse ble inkludert i forskningskartleggingen. Resultatet av forskningsarbeidet til Lillejord, Børte og Nesje (2018) viser at de yngste barna vil få størst utbytte av opplæringen gjennom elevsentrerte undervisningsformer og utforskende arbeid. Det hevdes at god organisering og god utnyttelse av klasserommet vil gi produktive læringsmiljøer. I tillegg fremheves det at undervisningen som blir gitt de første årene, har langvarig effekt på barns læringsutbytte, og at det derfor er viktig å identifisere faktorer som fremmer læring og utvikling. Forskningskartleggingen peker på at det er overenstemmelse mellom det forskningen viser er gode pedagogiske arbeidsmåter for de yngste elevene, og norske policy-dokumenter, forskrifter og lover. De yngste elevene i skolen lærer best når læringsaktivitetene stimulerer deres forestillingsevner, fantasi og i tillegg er gøy og inspirerende. Det blir avslutningsvis i denne studien foreslått at barnehagelærere og lærere i skolen bør samarbeide for å designe en lekbasert undervisning tilpasset elevene i småskolen. Lillejord, Børte og Nesje (2018) konkluderer med at det bør være en sammenheng mellom hvordan lærere underviser og kunnskapen rundt hvordan barn lærer best.

Når det gjelder forskning på utforming av klasserom viser Bjørnestads avhandling (2009) at arkitekturen og utformingen av klasserommet tidlig på 2000-tallet endret seg sterkt. Utformingen og arkitekturen skulle i større grad møte seksåringens behov, noe som førte til flere fellesarealer og grupperom. I tillegg startet en med å sette elevene i grupper, og en satte opp leke-, lese- og klossekroker i ett og samme rom. Becher (2018, s. 85) gjorde i 2015- 2017 undersøkelser i Oslo og Akershus hvor hun videreførte Bjørnestads (2009) undersøkelse

angående arkitekturen og utformingen av norske klasserom. Becher (2018, s. 85) fant i sine undersøkelser ingen lekekroker, sandkasser, byggematerialer, butikkdisker eller andre lekemuligheter i klasserommene. Hun fant derimot små lesestoler i noen få klasserom. Becher (2018, s. 85) stiller spørsmål om fokuset på de grunnleggende ferdighetene og kartlegginger kan ha ført til et «strømlinjeformet» fysisk miljø. Det kan tyde på at forståelsen om at skolestarteren trenger romslighet, bevegelse, variasjon, lekende aktiviteter og muligheter for avgrensning er blitt svekket etter at de grunnleggende ferdighetene fikk så stort fokus. Becher (2018, s. 86) konkluderer med at klasserommet i liten grad er tilpasset skolestarteren. Hun løfter også frem at hennes studie bare er en pilotstudie og derfor begrenset. Samtidig er klasserommets utforming og om det er tilpasset skolestarteren, en problemstilling verdt å rette oppmerksomhet mot (Becher, 2018, s. 86).

Wærnes (2018) undersøkte i sin mastergradsavhandling hvordan barn opplever overgangen barnehage – skole. I avhandlingen stilte Wærnes (2018) et todelt spørsmål; *hva skjer i elevens møte med begynnertrinnet, og hvordan kan barnehage, skole og hjem legge til rette for en best mulig start?* Studien kan betegnes som en kvalitativ casestudie, der det ble gjennomført intervju med barnehagelærere, lærere og en mor. Wærnes (2018) valgte i tillegg å observere i én førsteklasse. Wærnes (2018) konkluderer med at tilbudet og undervisningen til dagens førsteklasse ikke harmonerer med det stadiet en seksåring er på, både når det gjelder de kognitive, sosiale og motoriske ferdighetene. Siden det stadig blir høyere krav og forventninger fra myndighetene rundt det faglige i skolen, viser funnene til Wærnes (2018) at det blir mindre tid til læring gjennom lek og bevegelse. Dermed forventes det at førsteklasingene skal sitte ved pulten og arbeide individuelt. Avslutningsvis påpekes det hvor viktig samarbeidet hjem-skole er for eleven, slik at en har en felles forståelse for hva som skal til for at ethvert barn skal trives og utvikles i skolen. Samtidig må læreren også ha kunnskap om relasjonskompetanse og elevenes helhetlige utvikling, slik at en kan tilrettelegge for undervisning som er tilpasset skolestarteren.

Rydheim (2010) undersøkte i sin mastergradsavhandling forholdet mellom lek og læring, hvor hun spurte: *Hvilken posisjon har lekebegrepet i skolen? Hva er lek? Hvilket syn har vi på barns lek i skolen? Hvilken betydning har leken for barns læring og utvikling?* Rydheim (2010) brukte en kvalitativ metode, hvor hun intervjuet seks seksåringer og seks lærere/førskolelærere i skolen. Resultatene i studien viser at lek i skolen er viktig, noe som både informanter, teori og analyse bekrefter. Funnene til Rydheim (2010) viser at mål og forventninger er fremtredende i

skolen i dag, og dermed får ikke leken den plassen den trenger. Rydheim (2010) viser en forståelse for at faglig kunnskap er viktig, men hevder likevel at vi ikke må glemme leken. Videre i drøftingsdelen trekker Rydheim (2010) frem en informant som hun tolker. Her konkluderes det med at pedagogen ikke så verdien av leken, da den ikke hadde noen nytte eller funksjon. Den ble dermed ikke sett på som viktig i skolen. Her er det viktig å påpeke at dette var oppfatningen til én av Rydheim (2010) sine informanter. De andre informantene så på leken som sentral i skolen, og hevdet at leken er viktig for barns læring.

Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 5) fremhever at det bør være mer kjennskap til hvordan læring og lek kan kombineres i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen. Vi vil i mastergradsavhandlingen bidra med mer kunnskap omkring lekpreget undervisning, hvordan seksåringen lærer best og hvordan klasserommet bør være utformet for å drive en lekbasert pedagogikk.

1.1.3 Struktur i oppgaven

Avhandlingen er delt inn i 7 hovedkapitler, hvor hvert hovedkapittel er inndelt i flere underkapitler. I det følgende presenteres hovedinnholdet i kapitlene:

I kapittel 1, *Innledning*, har vi gjort rede for bakgrunnen av studien. Her presenterer vi også forskningsspørsmålene og studiens rammer.

I kapittel 2, *Teori*, redegjør vi for relevant teori og begreper, som er med på å belyse og utdype forskningsspørsmålene.

I kapittel 3, *Forskningsdesign*, redegjør vi for det metodiske rammeverket for studien.

I kapittel 4, *Analyse og tolkning*, presenterer vi våre funn og våre tolkninger av disse.

I kapittel 5, *Drøfting av funn*, drøfter vi våre funn i lys av relevant teori.

I kapittel 6, *Studiens kvalitet*, beskriver vi forskningsetiske hensyn, og diskuterer studiens validitet og reliabilitet.

I kapittel 7, *Oppsummering og avsluttende refleksjoner*, oppsummerer vi våre funn og svarer på forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil vi også beskrive veien videre.

2 Teori

I dette kapitlet skal vi redegjøre for teori og relevante begreper. Vi vil starte med å redegjøre for hva som ligger i begrepet lek, samt hvordan dette begrepet knyttes til skolehverdagen. Deretter vil vi ta for oss læring, og redegjøre for hvordan seksåringen lærer best. Videre vil vi knytte disse to begrepene opp mot hverandre, og redegjøre for hvordan barn lærer gjennom lek. Dernest vil vi gjøre greie for ulike rammefaktorer som påvirker lekpreget undervisning, og hvordan klasserommet bør være innredet for å kunne gjennomføre en slik undervisning. Avslutningsvis i dette kapitlet skal vi redegjøre for hvilken plass begrepet lek har i dagens styringsdokumenter, samt i den nye læreplan som vil være gjeldende fra 2020.

2.1 Hva er lek?

I litteratur om lek konkluderes det med at det er umulig å finne en dekkende definisjon på lek, da det er et så sammensatt og mangfoldig begrep (Skram, 2016, s. 58). I tillegg er det også knyttet til *alle* sider ved barnet, noe som betyr at begrepet er stort og omfattende (Lillemyr, 2011b, s. 42). Olofsson (1993, ss. 28-29) definerer begrepet lek som en mental tilstand, altså en forestilling om at det jeg gjør nå, bare er på liksom. I tillegg vil lek oppleves som altoppslukende, og barn som leker, vil glemme tid og sted (Lillemyr, 2011a, s. 32). Strandberg (2015, s. 153) tolker Vygotskij sin oppfattelse av lek som en imaginær verden, der barn forestiller seg hendelser som ikke skjer i den virkelige verden. På den måten kan barn forestille seg at stolen er blitt til en båt, eller at bamsen er blitt til et barn. Strandberg (2015, s. 153) legger frem at Vygotskij var av oppfattelse at leken er en viktig arena for barns språk- og tankeutvikling. Skram (2016, s. 59) poengterer også at leken vil være en arena der barn utvikler språk, og peker da spesielt på metakommunikasjon. I leken veksler barnet mellom å være i og utenfor leken. I et øyeblikk kommenterer de hendelser som skjer i leken, mens et annet øyeblikk trekker de seg ut fra leken, og kommenterer det som nettopp har skjedd i selve leken. På den måten utvikler de sin egen metakommunikasjon, noe som til et senere tidspunkt vil være et viktig element i for eksempel konfliktløsning og læring (Skram, 2016, s. 60).

2.1.1 Lekens kjennetegn

Lek kjennetegnes som spennende, fantaserende, engasjerende og at barnet hengir hele seg til leken (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 22). Videre påpekes det at lek er lystbetont for barnet, en frivillig handling og at det er indre motivert (Hareide & Weydahl, 2006, s. 29). Det vil dermed si at en ikke kan tvinge barnet til å leke, da det er de indre lystene som motiverer barnet til å leke. På den måten gir leken en indre tilfredsstillelse, og blir dermed en belønning i seg

selv (Lillemyr, 2011b, s. 43). Barnet vet selv at det det gjør bare er på liksom, noe som gir trygghet og lav risiko i leken. Det er ingenting som er rett eller galt, og dermed tør barnet å utfolde seg mer, enn i aktiviteter der det er bestemte krav som må oppfylles. På den måten gir leken en mulighet til å utfolde seg ut fra sine egne forutsetninger (Lillemyr, 2011b, s. 44). Barn kan leke alene, men som oftest skjer det i samhandling med andre. Når leken skjer i samhandling med andre vil det være en arena for utvikling av språklig og sosial kompetanse, samt en tilhørighet til andre mennesker da det er en sosial aktivitet. I tillegg til at leken tilfredsstillende viktige behov for barnet, ser en at det stimulerer til kognitiv og emosjonell utvikling. Via leken utvikler barnet interesse og engasjement, som igjen kan føre til utvikling og læring. Det vil stimulere barnas motivasjon til lignende aktiviteter senere, også aktiviteter som ikke blir ansett som direkte lek (Lillemyr, 2011b, ss. 42-43).

2.1.2 Undervisning i småskolen

Skram (2016, s. 106) deler opplæringen i småskolen inn i fire kategorier. Dette er utfra om aktivitetene er preget av produkt eller prosess, og i hvilken grad de er voksenstyrte. Om aktiviteten er preget av produkt handler om hvorvidt det er mål med aktiviteten. Er det aktiviteten i seg selv som er det viktigste, er det preget av prosess. Skram (2016, s. 107) påpeker at aktivitetene i denne inndelingen naturlig glir over i hverandre, men en kan derimot bli mer bevisst omkring opplæringa i småskolen ved en slik kategorisering. Den første kategorien er barns egen frie lek, som barnet selv tar initiativ til. I denne kategorien er det ingen mål med leken, aktiviteten er derimot preget av prosess. Den andre kategorien omhandler voksenstyrt lek, og all aktivitet er igangsatt av voksne. Skram (2016, s. 106) påpeker at voksenstyrt lek heller ikke er styrt av mål. Den tredje kategorien er delvis styrt av mål, og omhandler lek som pedagogisk metode. Eksempler på aktiviteter innenfor denne kategorien kan være verkstedpedagogikk eller lek som undervisningsaktivitet (Skram, 2016, s. 106). Den fjerde og siste kategorien har målet i fokus og er da også preget av produkt. I denne kategorien er det tradisjonelle undervisningsaktiviteter, som for eksempel oppgaveløsning og tavleundervisning som er i fokus (Skram, 2016, s. 106).

2.1.3 Frilek og organisert lek

Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 13) legger frem at lek ikke bare handler om frilek, og at det dermed finnes mange former for lek. Trageton (1997, s. 76) konstaterer at frilek indikerer at barnet leker fritt, uten innblanding av voksne. I skolesammenheng dominerer den frie leken ute, da mer bestemt i friminuttene til elevene (Skram, 2016, s. 107).

Lek i skolen kan forekomme på to måter, frilek og lekpreget undervisning (Broström, 2019, s. 1). Når det gjelder lekpreget undervisning i skolen, skiller Broström (2019, s. 7) mellom to former, lærerik lek og lekende læring. I den *lærerike leken* kommer leken først, og det er barnas egen lek som står sentralt. Det faglige stoffet kan en som lærer dra inn i leken underveis, og dermed blir læringen en ringvirkning. Det er barna selv som skaper lekeforløpet, og lærerne deltar aktivt, i samspill med barna. En deltakende lærer vil for eksempel kunne påvirke dialogene i en positiv retning, og på den måten løfte kvaliteten i den verbale kommunikasjonen (Broström, 2019, s. 8). I *lekende læring* er det faginnholdet som står sentralt, og det formidles gjennom lekpreget undervisning. Læreren utformer et mål innenfor faget, og med utgangspunkt i barnas faglige ståsted har undervisningen en lekende form. En forutsetning for å praktisere lekpreget undervisning er at klasserommet er innredet slik at det er lekemuligheter. I tillegg må læreren ha kompetanse knyttet til læring via aktivitet og lek, og vite hvordan en kan støtte barnas læring (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 13).

2.1.4 Lek i skolen

Overgangen barnehage- skole kan oppleves utfordrende og dramatisk for enkelte barn, da de i barnehagen har fritt spillerom til frilek. Når de starter på skolen, er det andre krav og forventninger som settes til barna, og av den grunn er det ikke rom og tid til den frileken de er kjent med fra barnehagen. Broström (2019, s. 5) påpeker at lærere må legge opp skoledagen slik at det er tid og rom for elevene å leke på egne premisser og uforstyrret, uten vokseninnblanding.

Lillemyr (2011b, s. 40) påpeker at barn lærer gjennom å undre seg, eksperimentere, oppleve og via skapende aktiviteter. På bakgrunn av dette vil lek være en arena på barnetrinnet der elevene kan undre seg og eksperimentere, og på den måten vil lek bli en arena for læring. I kapitlet *hva er lek*, defineres leken som lystbetont og en aktivitet som er frivillig fra barnet sin side. Samtidig som lek er en god metode for læring, kan en ikke tvinge elevene til å leke. Leken kan da ikke lenger defineres som lek, men som arbeid. Læreren må derimot legge rammer rundt leken, og heller la barna selv styre leken (Hareide & Weydahl, 2006, s. 29).

Ifølge Lillemyr (2011b, s. 37) har barn et sterkt behov for å utfolde seg i lek, langt opp i skolealder. Videre viser han til forskning, der det kommer frem at lek er viktig for barn i alderen 0- 12 år, og da spesielt i aldersspennet 4- 10 år. Grunnen til at lek er så viktig i denne alderen, er fordi de aller fleste barn bruker en betydelig del av sin tid til lek. Spesielt viktig er den, da

den har en egenverdi for barnet, samt at det er grunnleggende for utvikling og læring (Lillemyr, 2011b, s. 39).

Broström (2019, s. 1) konstaterer at leken er i sterk konkurranse med andre tradisjonelle undervisningsformer i skolen, og at skolene i dag enkelt velger bort denne formen for aktivitet, på grunn av stort tidspress. Det påpekes videre at dersom leken er fraværende i skolen, vil det være årsaker til mange problemer. Broström (2019, s. 1) peker på en rekke grunner til hvorfor leken bør være sentral i skolehverdagen. Elevene som starter i førsteklasse har blant annet forventning om at lek forekommer i skolen, i likhet som i barnehagen. Dermed er det av den grunnen viktig å gi rom til lek, slik at elevenes forventning blir holdt ved like. Andre grunner som nevnes er at lek er en inngangsport for elevene for å skape relasjoner og få venner, samt at det bidrar til trivsel i skolehverdagen (Broström, 2019, s. 1).

Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 14) hevder at skolens fysiske rammer gjør det utfordrende å arbeide med lekbasert pedagogikk. I tillegg understreker mange lærere at de har manglende kunnskap omkring planlegging og gjennomføring av lekaktiviteter som støtter elevenes læring. På bakgrunn av det fører det til at lærere griper til den trygge, tradisjonelle og kjente undervisningsformen – som ofte er lærerdominert (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14).

2.1.5 Faktorer som påvirker lekpreget undervisning i skolen

Å tilrettelegge for god lekpreget undervisning i skolen, innebærer bevisst planlegging og kunnskap om hvilke faktorer som er med på å utvide eller begrense barns lek (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 30). Eik, Karlsen og Solstad (2011, s. 30) har sett på faktorene som Åm (1984) hevdet påvirker lek i skolen. Eksempler på dette er rammebetingelser, pedagogens egen holdning til lek, tid- og romforhold og de sosiale forholdene i elevgruppen. Vi vil redegjøre for noen av de faktorene som er avgjørende for lekpreget undervisning.

Når det gjelder faktoren som omhandler tid, er dette noe som er svært utfordrende i skolesammenheng (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 32). Grunnen til dette er at undervisningsøktene og friminuttene i førsteklasse er korte. Når det gjelder lek, tar det tid å komme i gang med den, og den er sårbar ovenfor forstyrrelser og avbrudd. Av den grunn kan en ikke gjenoppta en påstartet lek, ved å fortsette der en slapp i forrige økt. Siden øktene som blir satt av til lek, gjerne er korte, velger elevene i skolen å leke enkle leker, som for eksempel pusling eller spill (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 32).

En annen faktor som har betydning for lek i skolen, er pedagogens egen holdning til lek. Broström (2019, s. 6) viser til en rekke grunner til at læreren bør delta i leken. Læreren kan blant annet fremstå som et godt forbilde, og en som barna kan se opp til. Dersom det er et barn som blir dominert i leken eller et barn som ikke mestrer å gå inn i en oppstartet lek, vil læreren ha kompetanse til å involvere alle. På den måten kan læreren bidra til at barna utvikler sin sosiale kompetanse.

En viktig forutsetning for at lek skal fungere i skolen, er at læreren må tåle at det kan oppstå kaos og uro i klasserommet, mens leken pågår. Skram (2016, s 117) hevder at mange lærere må bli flinkere til å slippe løs, og ikke være redde for kaos. Læreren bør derimot tåle den uroen som kan oppstå, og delta i leken. I tillegg kan læreren få et godt utgangspunkt for planlegging av undervisning, da en får et innblikk i hva elevene er interesserte i.

2.2 Hva er læring?

Ifølge Skram (2016, s. 65) er det mange ulike definisjoner og syn på begrepet læring. Grovt sett kan læring deles inn i to grunnleggende retninger; en retning som bygger på tanken om at en kan formidle kunnskap til andre gjennom veiledning, dialog, fortelling, forelesninger og lignende. Grunntanken til den andre retningen er at barn lærer gjennom å være aktive og å sanse ulike ting. Barnet vil ut ifra sine sanseinntrykk gjøre seg erfaringer og handle deretter. Slik konstruerer de sin egen kunnskap. Denne forståelsen ligger nært opp mot det som kalles helhetlig læring.

Helhetlig læring baserer seg på at mennesket lærer ved de erfaringene en kontinuerlig gjør seg. Det er våre aktive valg og handlinger, som avgjør om vi lærer, hvor mye vi lærer og hva vi lærer av ulike situasjoner (Skram, 2016, s. 68). Dette læringssynet finner vi også i Kunnskapsløftet under; *Det arbeidende mennesket, undervisning og egen læring*: «Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10).

Vingdal (2018, s. 33) fastslår at et helhetlig syn på læring innebærer at vi ser hele eleven. Et slikt helhetlig syn legger til grunn at elevene erfarer og opplever med kroppen. Alle sidene av eleven påvirker hverandre og er avhengige av hverandre i læreprosessen. Elevene lærer ved å utfolde seg fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt. Vingdal (2018, s. 33) peker på at vi har et dualistisk syn i skolen i dag, en mer teoretisk-kognitiv tilnærming. Dette synet skiller

mellom tenking og kropp, eller kognisjon og kropp. Dette gjør det utfordrende å få gehør for hvor utslagsgivende det fysiske-motoriske er for elevene, og at det er sentralt i all læring og ikke bare i kroppsøvingsfaget.

Når eleven starter i første klasse møter vedkommende ofte en skolekontekst hvor stillesitting, konsentrasjon og å vente på tur blir koblet opp mot læring. Skolen er sterkt preget av fag, hvor det i senere tid også har blitt et større fokus på læringsmiljø. Likevel kan det tyde på at lærere ikke har nok kunnskap omkring elevenes fysiske-motoriske kropp, og på hvilken måte den påvirker læring og utvikling (Vingdal, 2018, s. 34). Vingdal (2018, s. 35) viser til den skotske filosofen og pedagogen Arnold (1991) som var opptatt av kroppslig utvikling og erfaring som grunnlag for allmenndanning. Ifølge Vingdal (2018, s. 35) er Arnold (1991) kritisk til at lærerutdanningen og skolen har et så stort fokus på kognitiv og teoretisk kunnskap. Når en får arbeide med reflektert læring i bevegelse, vil en gjennom bevegelse kunne oppnå bedre klasse miljø, helse og læring (Vingdal, 2018, s. 35).

Den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey (1859- 1952) formulerte læringsteorien: «Learn to Do by Knowing and to Know by Doing». Han hevdet at eleven som aktivt menneske må tas på alvor i skolen, og at læring må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Dewey hevder at teori og praksis må aktivt integreres, og elevenes aktivitetsbehov må få utløp for at en skal unngå kaos og bråk (Vingdal, 2018, s. 35). Arbeidsformer som bygger på denne grunntanken er for eksempel tverrfaglig prosjektorientert undervisning, problembasert læring, elevaktivitet, elevstyring og undersøkning (Imsen, 2017, s. 146).

Avslutningsvis kan en si at helhetlig læring omhandler at det skjer noe i hvert enkelt individ ettersom en møter nye utfordringer, opplevelser og erfaringer (Skram, 2016, s. 71). Vi lærer ved at vi bearbeider det vi har erfart og oppdager, og ved å ta i bruk hele sanseapparatet vårt. En utvikler en større forståelse i møte med nye mennesker, og utvider forståelsen for miljøet rundt i samhandling med andre. Elevene i skolen deltar derfor i stor grad i egen læringsprosess ved at de arbeider med inntrykk, erfarer og sanser. Deretter knyttes erfaringene opp mot tidligere erfaringer og på den måten skaper de sin egen kunnskap og utvikler seg som mennesker (Skram, 2016, s. 71).

2.2.1 Hvordan lærer seksåringen best?

Vingdal (2018, s. 38) omtaler første klassingene som ulike. Når elevene starter på skolen kan det nesten være ett års aldersforskjell mellom dem. Ofte vil en seksåring ha erfart og lært mer

enn en femåring, og det er derfor unaturlig å skulle forvente det samme av alle elevene. Kronologisk alder og biologisk alder trenger ikke alltid å samsvare, da noen førsteklasinger er langt mer modne enn hva som forventes av deres alder. Det vil dermed kunne være store forskjeller på elevene sosialt, kognitivt og emosjonelt ved skolestart. Det vil da være sentralt at en som lærer klarer å tilpasse opplæringen til de ulike elevene en har i elevgruppen. I tillegg er det avgjørende for elevens totale utvikling at vedkommende møter en lærer med et helhetlig syn på læring (Vingdal, 2018, s. 38).

Skram (2016, s. 112) fastslår at lærere har en formening om at barn lærer best gjennom å være aktive i en læringsprosess. De må få lov til å erfare, ta stilling til, prøve ut, oppdage, undre seg og sette ord på. Det hevdes videre at barn lærer via gjentatte sanseerfaringer, og at jo flere sanser som blir aktivisert, jo bedre lærer barnet. Læring er en kontinuerlig prosess, og elevene lærer i alle mulige situasjoner, ikke bare via formell kunnskap. Mange lærere trekker i dag frem trivsel og trygghet som to forutsetninger for læring (Skram, 2016, s. 112). I tillegg nevnes begrepene motivasjon, variasjon og fleksibilitet i undervisningen som stikkord for at barn skal lære best. Variasjon i undervisningen er en form for tilpasset opplæring slik at en treffer flere elever, da elever lærer på ulike måter. Elever lærer gjennom lek, opplevelser og erfaringene de skaper gjennom å være aktive. Som lærer må du møte elevene der de er, og være deres støttespiller og veileder. Dette betyr at en som lærer må være nær barnet, deres interessefelt og leken (Skram, 2016, s. 114). Det handler om å skape et aktivt samspill med elevene, la elevene være aktører i egen skolehverdag, og la de stå i sentrum i sin egen læring. Elevene må dermed få handle og være aktive ut ifra egne forutsetninger, ressurser og evner (Skram, 2016, s. 114). Skram (2016, s. 116) konstaterer at dersom en klarer å koble undervisningen opp mot elevenes erfaringer og opplevelser, vil en få den mest effektive læringen. De erfaringene og opplevelsene de yngste barna har i skolen er ofte skapt gjennom lek. Det betyr at jo mer barn leker, dess mer lærer de.

2.2.2 Variasjon, motivasjon og kreativitet

Barn lærer med alle sansene, og en må derfor arbeide med et innhold på flere ulike måter (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 95). Skolen i dag derimot, sett fra et ytre perspektiv, er bygget opp rundt bearbeiding og overføring av spesifikk kunnskap. Ifølge Lysbakken og Helland (2017, s. 46) trenger vi en mer variert skoledag. Vi har behov for mer praktiske måter å lære på, mer aktivitet, og vi trenger å bryte opp dagen med mer lek de første skoleårene. Dette er særdeles viktig for elevene som blir rastløse når de sitter for lenge, og som mistrives og strever

i en skole hvor teoretiske fag er vektlagt. I en pedagogisk virksomhet vil variasjon i innholdet kunne begrunnes ut ifra at vi ikke vet hva barn trenger å kunne i fremtiden. Variasjon gir flere perspektiver og en større helhet. Dette er en forutsetning for forståelse, og påvirker hvordan en oppfatter verden. I tillegg vil variasjon bidra til fleksibilitet og at en klarer å sette seg inn i andres perspektiver (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 100).

I barnehagen legges det opp til at en bør belyse et tema fra så mange perspektiver som mulig, hvor en slik variasjon vil være med på å stimulere barnas sanser og læring (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 95). Begrunnelsen for at en bruker varierte uttrykksformer i barnehagen ligger trolig i at yngre barn er mindre utholdende og lærer ved bruk av sansene. Selv om det i senere tid også er blitt tatt i bruk mer varierte uttrykksformer i skolen, poengterer Lysbakken og Helland (2017, s. 46) at vi trenger en enda mer variert skolehverdag for at elevene skal trives og mestre.

Motivasjon er et begrep som ofte blir omtalt som en drivkraft for utvikling og læring (Hernes & Larsen, 2013, s. 37). Enkelte ser på motivasjon som noe som i hovedsak ligger hos eleven, mens andre vil hevde at det er en av lærerens oppgave å motivere elevene. Vi kan dele motivasjon inn i ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon er styrt av våre interesser, for eksempel av lærestoffet eller aktiviteten, mens ytre motivasjon omhandler ytre påvirkninger vi får, for eksempel tilbakemeldinger fra læreren. Vi kan dermed se på motivasjon både som en indre drivkraft hos elevene, men også noe som kan skapes av omgivelsene rundt (Hernes & Larsen, 2013, s. 38). For å skape motivasjon i elevgruppen bør lærere bruke metoder som vekker elevenes interesser, noe som for eksempel kan utføres ved at elevene får arbeide kreativt.

Kreativitet har vært et viktig begrep i grunnskoleutdanningen i mange år, og er en viktig del av begynneropplæringen. Undervisning med fokus på kreativitet bygger på en forståelse om at elevene har et behov for å stille spørsmål, utforske, erfare ved bruk av ulike sanser og være aktive i egen læreprosess (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 258-259). Hvordan kreativitet integreres i undervisning varierer. Kreativitet er ikke fremtredende i læringsmålene, noe som betyr at vektleggingen av dette er opp til hver enkelt lærer (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 250).

Lev Vygotskij (1995, s. 13) forstår fantasi som grunnleggende for kreativitet. Kreativitet handler om å bruke tidligere erfaringer på nye måter. «Barns lek er ikke bare en gjenskapning av tidligere erfaringer. Leken er snarere et uttrykk for barnets evne til å knytte erfaringene til noe nytt og kreativt, som stammer fra barnet selv» (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 15). Elevenes

og læreres mulighet til å forflytte seg mentalt utenfor den aktuelle læringsaktiviteten eller leken, omhandler fantasi. Når barn leker forestiller de seg noe annet. Disse ferdighetene er også sentrale i all læring. Det omhandler ikke bare en distansering fra virkelighetene, men kan også symbolisere andre ting, slik som å opptre som noe annet.

2.2.3 Undervisning

Undervisning oppstår når generasjoner forsøker å påvirke generasjonene etter, til å forstå noe eller gjøre noen bestemte ting (Skram, 2016, s. 81-82). I den generelle delen av læreplanen skilles det mellom undervisning og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). For å få en fullverdig læring kreves det at eleven legger ned egeninnsats. Likevel kan god undervisning legge til rette for læring. Læring er noe som skjer i og med eleven, mens undervisning blir utført av lærer. Undervisning handler om å legge til rette for læring, både ved å motivere, aktivere, variere, kommunisere, individualisere og gi rom til samarbeid. Disse begrepene har for mange blitt aktuelle når det gjelder å oppnå en best mulig undervisning (Skram, 2016, s. 82). God undervisning må både ta hensyn til det som skal undervises, men også i forståelsen og forkunnskapene til de en skal undervise.

2.2.4 Tilpasset opplæring

Under det arbeidende mennesket i den generelle delen av læreplanen påpekes det at: «Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Utdanningen skal rettes mot forforståelsen og forutsetningene til hver enkelt elev, uansett hvilket nivå eleven befinner seg på (Skram, 2016, s. 83). Skram (2016, s. 84) peker på at læreren er pliktig til å gi hver enkelt elev tilpasset opplæring, og undrer seg om dette kanskje er gjennomførbart gjennom lek.

Ifølge Håstein og Werner (2014, s. 22) handler prinsippet om tilpasset opplæring om at alle elever skal dra fordel av å gå på skolen. På skolen skal elevene tilegne seg faglig kunnskap, utvikle seg som personer og oppleve et fellesskap med de resterende voksne og barn. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og evner, noe som betyr at variasjon og fleksibilitet i opplæringen står sentralt.

Håstein og Werner (2014, s. 28) beskriver tilpasset opplæring ut ifra et elevperspektiv. Det avgjørende under tilpasset opplæring er på hvilken måte elevene blir møtt og hvordan de selv får mulighet til å delta. Ut ifra dette utformet Håstein og Werner (2014, ss. 28-29) verdier som

bygger på pedagogisk-psykologisk kunnskap, formelle dokumenter og forfatterens egne erfaringer som veiledere og lærere. Verdiene hevdes å være den sammenfattede kjernen i tilpasset opplæring. Verdiene som presenteres er *inkludering*, hvor alle elevene skal inkluderes i et fellesskap. Undervisningen må også *varieres*, slik at alle skal ha nytte av den. Elevenes *erfaringer*, potensial og kompetanse skal tas i bruk, og elevene må få muligheten til å lykkes. Videre er det sentralt at undervisningen og opplæringen som blir gitt, har *relevans* for elevene både i nåtiden og fremtiden. I tillegg skal elevene bli møtt med positive forventninger, hvor de skal oppleve *verdsetting* fra andre. Elevene skal også oppleve en *sammenheng* mellom de ulike delene av opplæringen, og i tillegg ha mulighet til *medvirkning* i både planleggings-, gjennomførings-, og vurderingsfasen (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

2.3 Betydningen av leken for barns læring

Wiestad (2007, s. 152) refererer til Catherine Macaulay, som er opptatt av at barn helt frem til 10- 12 årsalderen skal arbeide lekbasert med læring, i stedet for å lære sittende ved en pult. Macaulay bygger på prinsippene til Rousseau som dreier seg om at barn selv må undersøke for å lære. Læringen bør skje på en fri og lekende måte, hvor kroppen er en kilde til læring. Videre hevdes det at barn ikke bør bli tvunget til kroppsfiendtlig passivitet ved pulten i en tidlig alder (Wiestad, 2007, s. 152). Spørsmålet om hvordan barn skal lære gjennom lek, henger sammen med mange andre delspørsmål. Det kommer blant annet an på hvordan en ser på læring, hva en forstår med lek, hvordan en i skolen vil arbeide med læring gjennom lek, samtidig som en ivaretar perspektivet om lekens egenverdi (Lillemyr, 2011b, s. 58).

Lillemyr (2011b, s. 59) stiller spørsmål til hva som egentlig ligger i fenomenet «læring gjennom lek». Det konkluderes med at det er to forskjellige begreper og av den grunn, to ulike fenomen. Samtidig trekkes det frem at lek og læring kan være to sider av samme sak, da barnet er i leken og læring foregår i barnet. Når barnet er i leken, kan det oppstå læring i form av ny kunnskap eller tilegnelse av sosial kompetanse. Disse erfaringene fra lekens verden, vil barnet ta med seg til senere utfordringer og sammenhenger i livet (Lillemyr, 2011b, s. 59). Becher (2018, s. 59) understreker også at selv om lek og læring er to forskjellige fenomen, kan barnet lære gjennom lek. Når en argumenterer for lekens plass i skolen blir leken definert som en metode for læring. Dette er et annet perspektiv enn å leke for lekens skyld (Becher, 2018, s. 59). Samtidig utvikler en seg på alle utviklings- og erfaringsområder, og ikke bare intellektuelt. Vi utvikles både emosjonelt, sosialt, motorisk og moralsk gjennom våre sanseopplevelser, erfaringer og inntrykk. Vi kan derfor ikke skille det kognitive og sosiale, noe som betyr at læring i skolen bør

omfatte begge sidene (Skram, 2016, s. 68). Skram (2016, s. 84) hevder at en kan forstå at skolen har et ønske om å bli kvitt klasseromsfølelsen, hvor pulter, stoler og katetre preger rommet. Samtidig har seksåringen en forventning om at skolen skal være noe annet en barnehagen, og vi må forsøke å møte seksåringens forventninger der de er.

Skram (2016, s. 84) fastslår at barn lærer og utvikler seg gjennom lek. Han hevder videre at dersom lek og læring er motsetninger, skrur en tilbake klokken. Et mer nyansert syn omhandler at lek er en arbeidsmåte som kan føre til læring. Som lærer må en være bevisst på skillet mellom lek som pedagogisk metode og lek for lekens skyld. Skram (2016, s. 84) hevder videre at selv om leken som pedagogisk metode er på vei inn i skolen, vil den frie leken fortsatt leve videre. Samtidig hevder Skram (2016, s. 93) at det også må være akseptabelt at læreren legger opp til mer strukturerte læringsformer, og ikke alltid arbeider lekbasert.

2.4 Klasserommets utforming

Det er gjennom mange års disiplinering oppstått en kobling mellom det vi forbinder med læring og en sittende kroppsstilling. I de første trinnene i skolen er det en tendens til at barnekroppen «temmes», og det skapes «forstolede og stolegjorte mennesker». På bakgrunn av forholdet mellom læring, stol og kropp, er det sentralt hvordan klasserommets fysiske miljø utformes. Becher (2018, s. 57) stiller seg spørsmål til om det er rom for bevegelse og lek, og en lekende tilnærming til læring i klasserommet eller om det forbindes med sittende kroppsstillinger ved pultene.

Den viktigste forutsetningen for lek i skolen er et godt fysisk organisert læringsrom. En av de viktigste oppgavene en har som lærer når en får en ny klasse, er å skape et fysisk miljø som er best mulig egnet til undervisning, praktisk arbeid og lek (Trageton, 1997, s. 157). Som lærer har en ofte et ønske om mange aktivitetsstasjoner, men svært få klasserom i barneskolen er store nok. Derfor må en prioritere hvilke aktivitetsstasjoner som er helt nødvendig for undervisningen. For mange aktivitetsstasjoner kan være like ugunstig som for lite, da det vil føre til et klaustrofobisk, trangt og overmøblert rom (Wassermann, 2001, s. 80). Wassermann (2001, s. 81) understreker at et klasserom skal være behagelig, tiltrekkende og innbydende. Det skal være et sted hvor elevene har lyst til å være, og elevene bør derfor ha en viss innflytelse over innredningen. Hvis en som lærer i tillegg har tilgang til skolefritidsordningen i nærheten av klasserommet, har en større forutsetning for å kunne variere undervisningen (Becher, 2018, s. 85).

Klasserommets utforming har betydning for hvilke aktiviteter en kan igangsette som lærer. I klasserom som domineres av pulter og stoler, blir det lite rom for utfoldelse og alternativ læring (Becher, 2018, s. 84). Becher (2018, s. 85) påpeker at dersom rommet ikke består av avgrensede kroker, større gulvplass og materiell til å utvikle lek, er det vanskelig for aktørene å finne muligheter. Det lekende og lærende skolebarnet har en kropp som trenger bevegelse. Videre hevdes det at det bør settes av mer tid til lek i skolen, og at et kreativt og fleksibelt rom vil støtte opp under en lekpreget undervisningspraksis.

Becher (2018, s. 63) viser til Piaget som argumenterer for at tilrettelegging av det fysiske miljøet er viktig for de yngste elevene i skolen. Her er oppdagelser, utforsking og problemløsning en forutsetning for de tidlige læringsprosessene. Becher (2018, s. 65) konstaterer at en kan skille mellom to ulike måter å utforme klasserommet på, hard og myk funksjonalitet. Når aktivitetene som skal foregå i et rom bestemmes av rommets utforming, preges rommet av en hard funksjonalitet. Eksempler på slik funksjonalitet er dersom en har faste oppstillinger av stoler og bord, fastskrudde hyller og PC-krok. Når utformingen av klasserommet legger opp til variasjon i bruk, omtales det som en myk funksjonalitet. Ved en myk funksjonalitet vil en enkelt kunne endre på utformingen. Bruk av skillevegger som avgrenser aktiviteter er et eksempel på en myk funksjonalitet (Becher, 2018, s. 65).

2.5 Styringsdokumenter

I den vestlige verden er det variasjoner rundt barnas alder ved skolestart. Antakelig er det også variasjoner rundt vektleggingen av kreativitet, lek, utforming av læringsmiljø og skriftspråkstimulering. Hvordan begynneropplæringen vektlegges i andre land er vanskelig å svare på. Det vi vet er at det finnes fellestrekk rundt vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene og de internasjonale testene (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 15). I perioden 1739 – 1997 startet norske elever på skolen da de var sju år. Da læreplan 97 og seksårsreformen ble innført, skjedde det en endring innenfor et område som nesten ikke hadde vært rørt i den 300-årige norske skolehistorien (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, ss. 14-15). I dette delkapitlet presenteres styringsdokumenter som er relevant for avhandlingen: veien fra

Læreplan 97¹ til Kunnskapsløftet 2006², den nye læreplanen som trer i kraft i 2020 og barnehagens rammeplan.

2.5.1 Fra L97 til LK06

LK06 består av en generell del, prinsipper for opplæring, tildeling og læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den generelle delen av læreplanen er videreført fra L97. Den utdypes formålsparagrafen i opplæringsloven, angir de overordnede målene for opplæringen og inneholder det kulturelle-, kunnskaps-, og verdimeslige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Under det arbeidende mennesket i den generelle delen av læreplanen hevdes det at «opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst (...) øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11).

Ved innføringen av en 10-årig grunnskole, var tanken at det første skoleåret skulle basere seg på det beste fra barnehage og skole (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 15). Dette skulle innebefatte en førskolepedagogisk tenking hvor fri og naturlig lek skulle stå sentralt. Den formelle leseopplæringen skulle utsettes til andretrinnet, og føringene om lek og læring i første klasse ble nedfelt i L97. Ved innføringen av LK06 ble en styrking i elevenes grunnleggende ferdigheter vektlagt. Bakgrunnen for den nye reformen var en evaluering av L97, som viste at en ikke hadde lyktes med å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Tanken var at tydelige kompetansemål med fokus på grunnleggende ferdigheter skulle være med på å utjevne forskjeller mellom elevene.

2.5.1.1 Kompetansemål

Etter en gjennomgang av læreplanene etter 2.trinn, ble vi oppmerksomme på at det ikke er noen spesifikke kompetansemål som omhandler lek som pedagogisk metode. Derimot fant vi enkelte kompetansemål som kan knyttes til lek. Et kompetansemål etter 2.årstrinn i norsk er «å leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 6). Dette kompetansemålet innebefatter ordet lek, men gir ingen føringer utover språklig lek. I naturfag etter 2.årstrinn finner vi enkelte

¹ Heretter navngitt som L97

² Heretter navngitt som LK06

kompetansemål som kan knyttes opp mot lek og praktisk arbeid. De er å «bruke sansene til å utforske verden i det nære miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 5), «gjennomføre aktiviteter i nærområdet for å lære om naturen og samtale om hvorfor dette er viktig» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 5) og «beskrive og samtale om sansene og bruke dem bevisst i observasjoner ved aktiviteter ute og inne» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 6).

Ifølge St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, har skoleeiere og skoler fått større handlingsfrihet med LK06, noe som fører til at en selv kan velge metoder en vil bruke i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Det er mange positive sider ved metodefriheten, men det har også vært mange eksempler på at for dårlig lokal oppfølging og manglende kompetanse gir utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Som vist ovenfor er det flere kompetansemål innenfor naturfag hvor lærere kan velge å arbeide med lekpreget undervisning. Samtidig står det ikke eksplisitt formulert i noen kompetansemål, som i praksis betyr at lærere kan velge å arbeide på andre måter.

2.5.2 Fagfornyelsen

I Meld. St. nr. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse*, ble det lagt frem et forslag om en fornying av innholdet i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I fra skolestart 2020 vil det tre i verk en ny læreplan. Det vil være en fornyelse av alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring. I grunnskolen vil en beholde de tidligere fagene, men endre innholdet i disse. Ny overordnet del vil erstatte den nåværende generelle delen av læreplanen. Den overordnede delen som skal tre i verk inneholder verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Under skaperglede, engasjement og utforskertrang i den overordnede delen utdypes det at «skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 8). Det hevdes videre at for de yngste elevene i skolen er lek både nødvendig for utvikling og trivsel. Lek gir også mulighet til meningsfull og kreativ læring. Elever er av natur nysgjerrige og ønsker å oppdage. De skal ifølge den nye overordnede delen få utforske, eksperimentere og stille spørsmål. Det skal også vektlegges at elevene utvikler seg gjennom tenking, sansing, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 8). Under prinsipper for læring, utvikling og danning står det at elevene gjennom et bredt spekter av aktiviteter vil oppleve en erfaringsrikdom. Disse aktivitetene vil være alt fra strukturerte og målrettede, til spontan lek (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 10).

Kompetansemålene for den nye læreplanen som trer i verk i 2020 er ikke ferdig utarbeidet. Per dags dato er det presentert skisser for kompetansemålene med forbehold om endringer. Likevel ønsker vi å presentere ulike kompetansemål fra skissene. I norsk etter 2.trinn skal elevene «bearbeide tekstopplevelser i samtaler, lek, rollespill og tegning» (Utdanningsdirektoratet, 2018c). De skal i matematikk etter 1.trinn «lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I tillegg skal de i naturfag etter 2.trinn «utforske og leke i nærområdet, sortere levende og ikke levende ved å gjenkjenne mønstre og klassifisere etter observerbare egenskaper og samtale om likheter og ulikheter i resultatet» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Disse kompetansemålene beskriver eksplisitt et fokus på lek i skolen, hvor elevene både skal leke, lage rollespill, utforske og spille. Dette tyder på at ved innføringen av ny læreplan i 2020, vil en få et større fokus på lekpregede aktiviteter i førsteklasse.

2.5.3 Rammeplan for barnehagen

Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for lek og omsorg, og fremme danning og læring som grunnlag for utvikling, og disse må ses i sammenheng og skje i nært samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Barnehagen skal gi elevene et stimulerende miljø, som skal være med på å gi barna lyst til utforskning, lek, læring og mestring. Personalet må vise interesse og engasjement for barna, samt legge til rette for læring i ulike aktiviteter og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 43). I barnehagen er det et stort fokus på lekens plass. Lekens egenverdi skal anerkjennes, og leken skal være en arena for læring og utvikling. Barnehagen skal gi rom for lek både ute og inne, og bidra til at alle barna opplever humor, spenning, glede og engasjement gjennom lek sammen med andre og alene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

Fra 1. august 2018 ble skolene pålagt å samarbeide med barnehagen om overgangen til skole og SFO (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 5). I overgangen barnehage- skole har både barnehage, foreldre og skolen ansvar for å gi elevene en trygg og god overgang. Barnehagen skal legge til rette for å gi barna kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som de kan ta med seg på skolen. De skal forsøke å gi dem et godt grunnlag, slik at de kan møte skolen med nysgjerrighet, motivasjon og tro på egne ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34). En god sammenheng mellom barnehage og skole omhandler en tilrettelegging for et helhetlig opplæringsløp. Dette opplæringsløpet skal ivareta barnets behov, og sørge for at barnet får mulighet til å bygge erfaringer og kunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34).

2.6 Oppsummering av teorikapitlet

Avslutningsvis i teorikapitlet vil vi oppsummere at det finnes mange ulike definisjoner på lek. Vi vil videre i denne mastergradsavhandlingen forholde oss til Broström (2019) sine begreper for lek i skolen, *lekende læring* og *lærerik lek*. Når det gjelder forholdet mellom lek og læring, finnes det for det første mange definisjoner på læring, og ingen spesifikk faglig definisjon på lek (Becher, 2018, s. 59). For å argumentere for at leken har en sentral plass i skolen, må leken forstås i sammenheng med læring. Det vil være nærliggende å forbinde lek med en kropp i bevegelse, noe som fører til at en trenger et *rom* for fysisk utfoldelse (Becher, 2018, s. 59). På bakgrunn av dette har vi sett på hvordan klasserommets utforming bør være tilpasset skolestarteren og de aktiviteter som foregår i klasserommet. Vi har til slutt i teorikapitlet presentert utvalgte styringsdokumenter; fra L97- LK06, fagfornyelsen og barnehagens rammeplan, da dette er noe pedagoger er pålagt å følge.

Som vi har sett ovenfor vil innføringen av ny læreplan i 2020, gi tydeligere retningslinjer for en mer lekbasert pedagogikk i førsteklasse. Slike retningslinjer er vel og bra, men det må også gjennomføres i praksis. Derfor har vi valgt å undersøke hva som legges i begrepet lekpreget undervisning, slik at overgangen til en forhåpentligvis mer lekende skolehverdag blir enklere å gjennomføre for pedagoger i førsteklasse i 2020.

3 Forskningsdesign

Formålet med dette kapitlet er å belyse det metodiske rammeverket for studien. Vi vil starte med å plassere prosjektet innenfor et forskningsparadigme, før vi deretter vil redegjøre for hvorfor studien bygger på et metoddesign preget av en hermeneutisk forskningsstrategi. Dernest skal vi begrunne valg av metode og hvordan vi har innhentet data. Tilslutt vil vi belyse analysearbeidet, hvor vi har tatt utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel. Hermeneutikken omfatter ikke noen trinn-for-trinn-metode, men heller noen enkle prinsipper. Vi har derfor i vår analyse valgt å støtte oss på Hatch (2002). Dette vil vi komme tilbake til under 3.4 *Analysearbeid*.

Siden forskningsspørsmålet fordrer hvilken strategi og metoder en skal bruke i en studie, ser vi det hensiktsmessig å innlede dette kapitlet med våre forskningsspørsmål:

1. *Hva legger førsteklasseleerere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?*
2. *På hvilken måte kan klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?*

For å få svar på disse forskningsspørsmålene anså vi det som mest hensiktsmessig å observere lærernes undervisningspraksis i fire førsteklasse. Dette var for å få et innblikk i hvordan de underviste, samt utformingen av deres klasserom. I tillegg valgte vi å gjennomføre intervjuer med de fire kontaktleererne, for å få en større innsikt i deres tanker omkring lekpreget undervisning.

Videre skal vi beskrive vårt ontologiske og epistemologiske ståsted, og hvordan dette har hatt innvirkning på utformingen av avhandlingen. Ontologi er læren om det værende, altså tingenes eksistens og egenskaper (Postholm, 2010, s. 34). Vårt ontologiske ståsted har hatt betydning for utarbeidningen av våre forskningsspørsmål, fordi ontologien retter fokus mot virkeligheten og hvordan den er. Virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer som deltar i studien. I vårt tilfelle vil informantene som befinner seg i den aktuelle situasjonen vi forsker på, bidra til å gi svar på virkeligheten. Vi anser ikke verden som objektiv, men at det er ulike oppfatninger av virkeligheten som stadig er i utvikling og endring. Epistemologi handler om synet på kunnskap, og oppfatningen av hvordan kunnskap utvikles (Guba & Lincoln, 1994, s. 111). Vårt epistemologiske ståsted innebærer at virkeligheten bare kan oppfattes og kartlegges ved å sette seg inn i hvordan mennesker tolker og mener i ulike sosiale fenomener. Innenfor kvalitativ

forskning dreier epistemologi seg om forholdet mellom forskeren og informantene, der det opprettes et nært forhold (Postholm, 2010, s. 34). Det er vanskelig å skille mellom ontologi og epistemologi, fordi informantene og forskeren danner virkeligheten sammen. Rammen for denne studien er det konstruktivistiske paradigmet, hvor kunnskap oppfattes som en konstruksjon skapt av mennesker og mennesket betraktes som aktivt, handlende og ansvarlig (Postholm, 2010, s. 22).

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Som nevnt ovenfor plasserer vi oss innenfor det konstruktivistiske paradigme, mer spesifikt den sosialkonstruksjonistiske teorien. Den sosialkonstruksjonistiske teorien legger vekt på at vi konstruerer egne versjoner av kunnskap i våre daglige dialoger. Språket er sentralt for sosialkonstruksjonister: «det er gjennom ordene i spill at våre forestillinger om verden og virkeligheten formes» (Aadland, 2014, s. 19). I vårt tilfelle vil det bety at dialogen under intervjuene er med på å konstruere en forståelse av fenomenet vi ønsker å undersøke. Vi vil i oppgaven undersøke hvordan lærere arbeider med lekpregede aktiviteter i skolen, og på hvilken måte de mener at seksåringen lærer best. Informantene våre konstruerer sin virkelighet gjennom intervjuet, samhandlingen underveis og vår kunnskap om emnet. Forskningsfunnene våre dannes dermed på grunnlag av den konstruerte forståelsen.

En vitenskapsteoretisk forankring har relevans for hva vi søker informasjon om. Det danner også et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. I vår avhandling danner hermeneutikk grunnlag både for vitenskapsteoretisk forankring og analyse.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om hvordan vi fortolker ulike samfunnsmessige fenomener og kulturuttrykk. Slike fortolkninger kan være av kunstverk, ritualer, tekster, handlinger og lignende (Gilje, 2017, s. 127). Ved en hermeneutisk tilnærming legger en vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at ulike fenomener kan tolkes på ulike måter og nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Våre fordommer, meninger og forforståelse påvirker hvordan vi ser på verden. Vi kan ikke kvitte oss med våre kulturelle, historiske og sosiale forutsetninger, noe som betyr at vår beskrivelse og fortolkning blir gitt på bakgrunn av vår forforståelse (Gilje, 2017, s. 135). Hermeneutikk bygger på et prinsipp om at mening forstås i lys av sammenhengen det studeres i. Det vil si at vi forstår delene i lys av en helhet (Thagaard, 2018, s. 37).

Mastergradsavhandlingen vår baserer seg på observasjoner av lærernes undervisningspraksis og fortolkninger av lærernes utsagn.

Analysekapitlet er basert på en hermeneutisk tilnærming med fokus på en hermeneutisk sirkelforståelse. Ideen bak den hermeneutiske sirkelen er at forforståelse baserer seg på en sirkelstruktur, hvor deler av helheten gir mening på bakgrunn av dets betydning i helheten. Samtidig vil helhetsforståelsen av fenomenet bli til ved at en sammenfatter mange enkeltdeler (Gilje, 2018, s. 160). Det er viktig å understreke at en hermeneutisk analyse kan gjennomføres på mange ulike måter. Vi ser det hensiktsmessig å støtte oss til Hatch (2002) sine prinsipper for analyse.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes av nær kontakt med forskeren og personer i feltet, noe som gjør at en studerer i dybden, og ikke i overflaten. På den måten vil en oppnå nær kontakt, og en kan utvikle forståelse for ulike sosiale fenomener i feltet (Thagaard, 2018, s. 11). I kvalitativ forskning er en først og fremst opptatt av å beskrive og forstå menneskers handlinger, og forstå meningen i deres egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Thagaard (2018, s. 12) deler kvalitativ metode i fem kategorier; observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett. Intervju og observasjon er de mest brukte metodene innenfor kvalitativ tilnærming. På bakgrunn av våre forskningsspørsmål valgte vi begge disse metodene. Våre forskningsspørsmål fordrer en undersøkelse av hvilke lekpregede aktiviteter som forekommer i skolen, noe som tilsier at observasjoner av læreres undervisningspraksis er uunnværlig. Observasjonene våre er både ment som styrke til våre tolkninger av intervjuene, samt å skape bredde i datamaterialet. I tillegg er vi ute etter læreres tanker rundt lekpreget undervisning, deres syn på hvordan seksåringer lærer best og på hvilken måte klasserommet bør være utformet for skolestarteren. På bakgrunn av dette vil metoden intervju kunne gi oss svar på forskningsspørsmålene.

3.2.1 Utvalg, tilgang og rekruttering av informanter

En forutsetning for at våre forskningsspørsmål skulle bli besvart, var at vi fikk informanter som hadde kunnskap og erfaring om temaet i vår avhandling. I vår prosess med rekruttering av informanter, har vi brukt *strategisk utvalg*. Ved strategisk utvalg velges informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som vil være hensiktsmessig å bruke til ens eget forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 54). Det er ulike måter å sette sammen strategisk utvalg på, og for vår del var det hensiktsmessig å benytte oss av *kriteriebasert utvelgelse* (Thagaard,

2018, s. 51). Ved kriteriebasert utvelgelse velges det informanter som oppfyller spesielle kriterier. Vi hadde ett kriterie; de måtte være førsteklasselærere. Vi fikk tilgang til tre skoler og fire informanter, hvor to av lærerne arbeidet på samme skole. Førsteklasselærerne vi fikk tilgang til hadde ulik erfaring og ansiennitet innenfor yrket.

I prosessen med å få tilgang til feltet, sendte vi e-post til rektorer ved ulike barneskoler. I denne e-posten informerte vi om hva vårt prosjekt innebar, og hvilke informanter vi ønsket å komme i kontakt med. Rektorene som syntes dette var et interessant prosjekt, videresendte denne e-posten til førsteklasselærerne ved skolen. Deretter tok disse lærerne kontakt med oss, og vi sendte dernest et mer utfyllende informasjonsskriv til dem. I dette informasjonsskrivet opplyste vi om hva formålet med prosjektet var, hva det innebar å delta, hvordan gjennomføringen ville foregå og hvordan vi ville behandle vår data underveis og i etterkant av prosjektets slutt. Vi tydeliggjorde også at deltakelsen var frivillig, og at våre informanter til enhver tid kunne trekke seg fra vårt prosjekt, uten at det ville få konsekvenser for dem.

I forkant av datainnsamlingen sendte vi vår intervjuguide til de aktuelle lærerne, slik at de hadde mulighet til å se over hvilke temaer vi ønsket å belyse under intervjuet. Vi ønsket å gi lærerne mulighet til å forberede seg, og at vi dermed kunne få mer utfyllende svar. Deretter avtalte vi tidspunkt for observasjoner og intervju med lærerne, hvor alle parter var enige om at datainnsamlingen skulle gjennomføres innen kort tid.

3.3 Observasjon

I innsamlingen av datamaterialet benyttet vi oss av observasjon som metode. Observasjon innebærer å studere deltakerens handlinger og sosiale situasjoner (Thagaard, 2018, s. 63). Observasjon som metode, gir informasjon om praksis i dagliglivet, relasjonene informantene har og hvordan de presenterer sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Observasjonsstudier hviler på et grunnprinsipp om at observasjoner av mindre enheter kan bringe informasjon om sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 64).

3.3.1 Planlegging av observasjon

En kan skille mellom to ulike typer observasjoner, strukturert og ustrukturert observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Ved strukturerte observasjoner er en avhengig av at forskningsspørsmålet er så godt presisert, at det er helt gitt hvilke situasjoner og atferd som skal inngå i observasjonene. Når en eksakt vet hva en skal observere, har en gjerne utformet et observasjonsskjema på forhånd. I gjennomføringen av våre observasjoner brukte vi strukturert

observasjon, hvor vi på forhånd hadde utarbeidet et skjema med ulike kategorier som vi mente var essensielle å studere i feltet. I utformingen av dette skjemaet fikk vi inspirasjon fra et tidligere forskningsprosjekt, der Knut Løndal mfl. (2003) hadde utformet et skjema i forbindelse med aktivitet og stillesitting på SFO. Deres prosjekt omhandlet fysisk aktivitet i SFO, og skjemaet er utformet ved at en setter kryss på hvilke aktiviteter barna utfører, samt hvor lang tid de bruker på hver aktivitet. I tillegg utformet Løndal mfl. et tilleggsskjema, der en kunne skrive en kommentar til observasjonene en gjorde seg. Vårt observasjonsskjema³ er inspirert av skjemaet til Løndal mfl. (2003)⁴, hvor vi satt kryss ved lærerens tavleundervisning, gruppearbeid, lekpreget undervisning og stillesittende arbeid. I tillegg til dette, utformet vi et skjema der vi kunne skrive egne notater. Det var for eksempel hvor lenge hver aktivitet varte, hvordan elevenes motivasjon var, hva læreren sa og lignende. Dette gjorde det enklere for oss å samle inn utfyllende svar omkring vårt tema. Under observasjoner kan en ikke rapportere alt. En må velge ut det en synes er viktigst, ellers blir observasjonene svært omfattende (Thagaard, 2018, s. 84). Thagaard (2018, s. 84) hevder videre at det er sentralt å beskrive situasjonene en anser som viktig, så utfyllende som mulig. Disse beskrivelsene skal være grunnlaget for å utvikle analysen.

3.3.2 Gjennomføring av observasjon

For å forstå hvordan informanter i feltet opplever sin situasjon, er det vesentlig å skape et tilstrekkelig nært forhold til informantene. Samtidig vurderer en informantens situasjon utenfra, noe som betyr at forholdet mellom forsker og informant preges av både distanse og nærhet (Thagaard, 2018, s. 64). I vår undersøkelse gjennomførte vi observasjonene før intervjuene. Ved å gjennomføre observasjonene først, fikk vi mulighet til å danne oss et bilde av informantene og deres undervisning, samt utforme intervju spørsmål på bakgrunn av våre observasjoner.

Vi foretok observasjoner i tre undervisningstimer, i hver av de fire klasserommene. Vi hadde på forhånd formidlet til de fire lærerne at vi ønsket å observere et teoretisk fag i klasserommet. Vi ønsket å sitte bakerst i klasserommet, slik at vi fikk oversikt over hvilke aktiviteter kontaktlæreren igangsatte og hvordan elevgruppen som helhet responderte. Da vi ankom klasserommene ble vi presentert av lærer, som to studenter ved Universitetet i Tromsø. Læreren

³ Se vedlegg 3: Observasjonsskjema

⁴ Se vedlegg 4: Observasjonsskjema- Knut Løndal mfl. (2003)

presiserte for elevene at vi kun var interessert i å observere lærerens undervisningspraksis. Ved gjennomføringen av de første observasjonene var elevene nysgjerrig på hvem vi var og hva vi gjorde der, men etter hvert ble de fortrolige med å ha oss bakerst i klasserommet.

I observasjoner kan en skille mellom to ulike observatører, deltakende og ikke- deltakende (Thagaard, 2018, ss. 70-74). En ikke-deltakende observatør befinner seg utenfor den aktuelle begivenheten og blir en ren tilskuer (Thagaard, 2018, s. 74). For at forskerens nærvær skal påvirke i liten grad, er det sentralt å gjøre seg lite bemerket (Thagaard, 2018, s. 73). Vi gjennomførte ikke-deltakende observasjoner, da vi ikke ønsket å påvirke undervisningssituasjonen. Våre forskningsspørsmål innebærer at vi skal undersøke lærerens praksis, noe som tilsier at vi må være ikke-deltakende observatører.

3.3.3 Etterarbeid av observasjon

Etter gjennomføringen av hver enkelt observasjon, loggførte vi hva vi hadde sett. I og med at vi er to forskere som har observert i samme felt, kunne en regne med ulike registreringer av observasjonene. Vi satt derfor av tid til å diskutere og sammenfatte observasjonene våre. Etter diskusjonen rundt observasjonene, skrev vi ned våre håndskrevne observasjonsnotater i et felles Word-dokument. I etterkant av observasjonene gjennomførte vi ett intervju med hver kontaktlærer.

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervjuet er en kommunikativ hendelse hvor formålet er å få frem kunnskap om et bestemt tema. I forskningsintervjuet er både intervjuer og vedkommende som blir intervjuet med på å bringe frem kunnskap (Sollid, 2013, s. 126). Forskningsintervjuet skal være med på å belyse forskningsspørsmålene en som forsker har stilt seg (Sollid, 2013, s. 125). Thagaard (2018, s. 89) påpeker at ved bruk av intervju, vil en få fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon. En vil også få innblikk i hvilke perspektiver og synspunkter informantene har på temaet en forsker på.

Thagaard (2018, s. 90) legger frem tre tilnærminger en kan bruke når en skal utforme forskningsintervju; *strukturert intervju*, *ustrukturert intervju* og *delvis strukturert intervju*. I våre intervjuer har vi valgt å bruke delvis strukturert intervju, da vi ønsket en samtaleform på våre intervjuer og ikke den typiske spørsmål- svar- strukturen. I et delvis strukturert intervju er temaene for prosjektet fastlagt på forhånd, men rekkefølgen til temaene bestemmes underveis (Thagaard, 2018, s. 91). En av fordelene med bruk av delvis strukturert intervju er at en kan

stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt i forkant. Oppfølgingsspørsmålene bidro til å skape bedre flyt i samtalen, og til å vise interesse for informantenes beskrivelser av sine erfaringer. I løpet av intervjuene brukte vi det som ifølge Thagaard (2018, s. 96) kalles *prober*. Ved bruk av prober gir en positive tilbakemeldinger til informanten, og kan for eksempel være «ja» eller et nikk fra intervjueren, for å signalisere at en er interessert og for å oppmuntre informanten til å fortelle videre.

3.4.1 Intervjuguide

En viktig forutsetning for å kunne gjennomføre et intervju, er intervjuguiden. En intervjuguide er en liste over temaer og spørsmål som skal belyses i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Vi tok utgangspunkt i observasjonsnotatene og forskningsspørsmålene, og kom frem til fire sentrale begreper; *lekpreget undervisning, læring, klasserommets utforming og styringsdokumenter*. Deretter utformet vi intervju spørsmål knyttet opp mot disse begrepene, som ville gi oss utdypende svar på våre forskningsspørsmål. Som nevnt tidligere gjennomførte vi observasjonene før intervjuet. I etterkant av observasjonene samtalte vi om hva vi hadde sett og utformet deretter flere intervju spørsmål som vi ønsket å stille informantene under intervjuet. Noen eksempler er; *hvilke aktiviteter brukes i klasserommet? Hvor lenge tenker du at elevene klarer å opprettholde konsentrasjonen sittende ved pulten? Hvor stort fokus bør lekpreget undervisning og praktisk arbeid ha i skolehverdagen?*

I utformingen av intervjuguiden⁵ ble vi inspirert av Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) sin måte å utforme en intervjuguide. De legger frem sju kategorier en intervjuguide bør inneholde; *innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning*. Vi brukte de kategoriene som var mest hensiktsmessig i vår avhandling. I innledningen ga vi informasjon til våre informanter hva det innebar å delta i studien, datahåndtering, bruk av diktafon og deres rett til å kunne trekke seg som informanter. Deretter utformet vi faktaspørsmål, som var rettet mot deres utdanning og arbeidserfaring. Dernest formulerte vi nøkkelspørsmålene, hvor vi stilte spørsmål som både var knyttet til observasjonene vi hadde gjort i forkant av intervjuene og spørsmål som var direkte knyttet til forskningsspørsmålene.

⁵ Se vedlegg 5: Intervjuguide

Nøkkelspørsmålene våre var delt inn i fire kategorier; *lekpreget undervisning, læring, styringsdokumenter og rammefaktorer*. Innenfor hver av disse kategoriene var det mellom 5-10 spørsmål. Hensikten med disse spørsmålene var å få grundig informasjon som kunne belyse våre forskningsspørsmål. Vi avsluttet intervjuet med å spørre om vi hadde forstått informanten rett. I tillegg opplyste vi om at vi ville sende informantene den transkriberte versjon, slik at de kunne endre, slette eller legge til noe.

3.4.2 Gjennomføring av forskningsintervju

Intervjuene ble gjennomført i starten av februar 2019, på arbeidsplassene til våre informanter. Sollid (2013, s. 131) nevner at det er både praktiske og teoretiske begrunnelser for at en oppsøker informantene der de oppholder seg daglig. Når det gjelder det praktiske var det vi som tok de tidsmessige og økonomiske omkostningene intervjuene medførte. Dermed slapp våre informanter å sette av ekstra tid for å ta seg til UiT, der vi oppholder oss. En teoretisk grunn er at informanten vil føle seg mer på «hjemmebane», da intervjuene foregår i en kontekst vedkommende er godt kjent med.

Under gjennomføringen av intervjuene hadde vi på forhånd bestemt at en av oss skulle stille intervju spørsmålene, slik at den andre kunne holde fokus på hva som ble sagt av informanten og stille oppfølgingsspørsmål. Etter samtykke fra våre informanter ble det brukt diktafon under intervjuene. Thagaard (2018, s. 112) nevner en rekke fordeler ved bruk av diktafon under intervjuene, dersom det er blitt gitt tillatelse til det. Ved bruk av diktafon klarer en som forsker i større grad å holde fokus på samtalepartneren, da en ikke trenger å fokusere på å ta notater i løpet av samtalen. En vil også nøyaktig vite hva som ble sagt, hvilke ord som ble fremhevet og hvor i samtalen det oppsto korte pauser. Før vi satte i gang med intervjuene brukte vi tid på å forstå hvordan diktafonen fungerte, og vurderte hvor den burde ligge på bordet under intervjuene. En slik forberedelse gjorde intervjuene mer effektive og kvaliteten på opptakene ble gode. Dette er en forutsetning for nøyaktig transkribering.

3.4.3 Transkribering

Transkribering betyr, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205), å transformere skrift fra en form til en annen. Ved transkribering fra muntlig til skriftlig form, blir intervjuene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Siden vi er to forskere som skal transkribere, måtte vi ta noen forhåndsvalg rundt hvordan denne prosessen skulle foregå. Vi måtte bli enige om hvilken skriveprosedyre vi skulle bruke, slik at det skulle bli enklere å sammenligne de transkriberte intervjuene i analysen. Kvale og Brinkmann (2015, s.

208) hevder at det ikke finnes konkrete standardsvar på hvordan transkripsjonen skal gjennomføres. En kan diskutere hvorvidt en skal skrive på bokmål eller dialekt, om en skal notere ned alle ord, pauser og følelsesuttrykk, og i hvilken grad detaljer skal oppgis. Under vår transkribering ble vi enige om å oversette intervjuene til bokmål, med unntak av enkelte dialektord som var vesentlige for meningsinnholdet.

Siden vi er to forskere, transkriberte vi to intervjuer hver, noe som kortet ned på transkriberingstiden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) påstår at dersom en transkriberer selv, vil en kunne sikre mange detaljer som er sentrale for analysen. Braun og Clark (2006) understreker at det under transkripsjonen ofte kan forekomme tap av datamateriale. På bakgrunn av dette spolte vi ofte lydsporet tilbake under transkripsjonen for å sikre at vi fikk med alt som ble sagt. I tillegg hørte vi gjennom intervjuene samtidig som vi leste den transkriberte versjonen. På den måten minimaliserte vi tapet av informasjon. Den ferdige transkripsjonen vår resulterte i 47 A4-sider. Da transkripsjonen var gjennomført, sendte vi de transkriberte intervjuene tilbake til lærerne på e-post. Lærerne fikk så mulighet til å endre, legge til, eller fjerne ulike deler av intervjuet dersom de ønsket det. Lærerne gav oss tilbakemelding på at de godkjente intervjuene og vi kunne dermed starte på analyseprosessen.

3.5 Analysearbeid

I følgende kapittel har vi analysert datamaterialet som vi har innhentet gjennom observasjon og intervju. Vi gjennomførte som nevnt tidligere tre observasjonsøkter, i hver av de fire klasserommene. I tillegg gjennomførte vi ett intervju med hver av de fire kontaktlærerne i de aktuelle klassene. For å gjennomføre analysearbeidet tok vi utgangspunkt i en artikkel av Hatch (2002); «Analyzing qualitative data». Observasjonene våre er analysert fortolkende, hvor vi ble inspirert av Hatch (2002) sitt syn på fortolkende analyse. Vi har også blitt inspirert av Hatch (2002) sin induktive tilnærming i analysen av våre intervju, slik at vi gjennomførte analysen i tråd med en hermeneutisk forskningsstrategi. Vi har valgt å støtte oss på Hatch i analysen, da hans metoder for analyse er tilpasset nybegynnere innenfor kvalitativ forskning (Hatch, 2002, s. 150). I tillegg påpeker Hatch (2002) at analysemodellene enkelt kan tilpasses enhver undersøkelse.

Formålet med studien avgjør hvilke analysemetoder som egner seg best. Fortolkende analyse omhandler å gi mening til datamaterialet, hvor en skaper mening ut av sosiale situasjoner ved å generalisere forklaringer av hva som skjer i dem. Det handler om å utvikle innsikt, legge til betydning og trekke konklusjoner (Hatch, 2002, s. 180). Vi valgte å gjennomføre en fortolkende

analyse av våre observasjoner, hvor vi forsøkte å skape en mening av våre observasjonsnotater. Ved å gjennomføre en fortolkende analyse skaper en innsikt i sosiale situasjoner ved at en selv som forsker legger til betydninger og trekker konklusjoner.

I en induktiv analyse søker en etter mønstre av mening i datamaterialet, hvor en først tar for seg spesifikke elementer og finner sammenhenger mellom dem (Hatch, 2002, s. 161). Når en analyserer induktiv går en som forsker ut i feltet med et åpent sinn (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Vi valgte å gjennomføre en induktiv analyse av våre intervjuer, hvor vi utformet kategorier/temaer, analyserte disse og fant sammenhenger mellom kategoriene i datamaterialet.

3.5.1 Analyse av observasjoner

Som nevnt tidligere har vi anvendt elementer fra Hatch (2002) sin modell for fortolkende analyse, som utgangspunkt for analysen av observasjonene. Etter alle observasjonene, satt vi igjen med totalt 24 utfylte observasjonsskjemaer. En fortolkende analyse handler om å gi mening til innsamlet data. Med andre ord å skape mening av sosiale situasjoner ved å utvikle forklaringer av hva som inngår i dem. Tolkningene i en slik analyse er konstruert av forskeren. Vi har valgt å ta utgangspunkt i den stegvise fremgangsmåten Hatch redegjør for innenfor denne analysemetoden, men med tilpasninger til det som har vært mulig å gjennomføre innenfor våre rammer (Hatch, 2002, s. 181). Det første steget handler om å lese all innsamlet observasjonsdata for å få en forståelse av helheten i datamaterialet. I dette steget leste vi begge gjennom de 24 utfylte observasjonsskjemaene. Siden vi er to forskere diskuterte vi inntrykk og tanker som vi hadde gjort oss under den første gjennomlesingen. Som nevnt tidligere har vi tilpasset analysemodellen til studien vår. Vi anså ikke steg to som relevant, da det dreier seg om å lese tidligere registrerte forskninger og skrive disse ned i egne notater. Før vi gikk ut i feltet leste vi tidligere forskning om temaet, og derfor ble ikke dette steget gjort i analysen av observasjoner.

Steg tre i denne analysen er å lese data om igjen, identifisere inntrykk og notere disse ned (Hatch, 2002, s. 183). Etter at vi hadde lest igjennom hva hver av oss hadde notert i observasjonene, diskuterte vi våre inntrykk og observasjoner, og skrev de ned i et Word-dokument. Dernest gikk vi over til steg fire, som handler om å studere og lese over sine egne notater, og se etter fremtredende mønstre eller mulige tolkninger (Hatch, 2002, s. 185). Et av mønstrene vi så i våre notater var at alle informantene vi observerte, hadde ett element en kan knytte til lekbasert pedagogikk i deres undervisning. Et annet mønster vi så i våre observasjonsnotater var at elevene satt ved pulten og arbeidet individuelt i store deler av undervisningsøktene. Dette er noe vi vil komme tilbake til i kapittel 5. *Drøfting av funn.*

Steg fem går ut på at en leser data på nytt, og ser etter det som motsier førsteinntrykket (Hatch, 2002, s. 186). Da vi leste gjennom notatene våre på nytt, oppdaget vi en uoverensstemmelse mellom vår forforståelse og det vi hadde observert. Prinsippet bak den hermeneutiske sirkelen er at fordommer, meninger og forforståelse påvirker hvordan vi ser på verden (Gilje, 2017, s. 135). I forkant av datainnsamlingen hadde vi en forforståelse av at det forekom minimalt med lekpregede aktiviteter i klasserommet. Våre observasjoner viste at det forekom noe lekpregede aktiviteter i første klasse, og dermed måtte vi justere vår forståelse i samsvar med denne nye innsikten.

Det siste steget handler om at en skriver et revidert sammendrag, og identifiserer utdrag som støtter tolkningene (Hatch, 2002, s. 189). Vi startet med å skrive et sammendrag av våre observasjonsnotater, hvor vi fant utdrag som støttet våre tolkninger. Vi lagde en helhetlig presentasjon av disse utdragene for hånd. Disse sammendragene ble brukt under analyse av intervjuene, hvor vi sammenfattet hele datamaterialet. Denne prosessen beskrives mer detaljert i underkapitlet nedenfor.

3.5.2 Analyse av intervjuer

Hatch (2002) har utviklet en analysemodell kalt «Steps in Inductive Analysis». Vårt analysearbeid er inspirert av denne stegvise fremgangsmåten, imidlertid har vi måttet gjøre tilpasninger underveis.

Ifølge Hatch (2002, s. 162) starter en den induktive analysen med å få et overblikk over hele datamaterialet, ved å lese det og identifisere rammene for analysen. Rammene for vår analyse er intervju spørsmålene, hvor vi benyttet oss av delvis strukturerte intervju med forhåndsbestemte kategorier. Hatch (2002, s. 163) anbefaler at analyse av intervjudata tar utgangspunkt i spesifikke tema, i vårt tilfelle de forhåndsbestemte kategoriene; *lekpregede aktiviteter, læring, styringsdokumenter og klasserommets utforming*.

De neste to stegene i Hatch (2002, s. 162) sin modell for induktiv analyse er å lete etter innholdsmessige sammenhenger innenfor rammene for analysen for å skape nye kategorier, samt å identifisere kategorier som skiller seg ut, kode og legge det andre til side. I vår studie forholdt informantene seg til rammene i intervjuene. Vi hadde dermed i utgangspunktet en god oversikt over kategoriene og besvarelsene i intervjumaterialet.

Steg fire i Hatch (2002, s. 169) sin modell omhandler å lese over datamaterialet på nytt, for å kvalitetssikre innholdet i kategoriene og skape en oversikt hvor sammenhengene blir funnet i

datamaterialet. Vi tok for oss én og én kategori, og leste gjennom det tilhørende datamaterialet tilknyttet hver kategori. Under kategorien; *lekpreget undervisning*, samlet vi alle svarene til de fire informantene og sammenlignet disse med hverandre. Dette arbeidet gjennomførte vi også på de resterende tre kategoriene. Vi opprettet et Word-dokument for hver informant, hvor vi utformet en tabell med kategorier og tilhørende utdrag. Dette resulterte i et omfang på 12 A4-sider.

Steg fem i analysemodellen innebærer å gi en vurdering hvorvidt kategoriene blir støttet av datamaterialet, samt å søke i datamaterialet etter eksempler som ikke passer med, eller motsier kategoriene (Hatch, 2002, s 170). Poenget med dette steget er å se kritisk på datamaterialet og åpne opp for nye måter å tolke det på. Før datainnsamlingen avgjorde vi hvilke kategorier som ville være relevant i henhold til våre forskningsspørsmål. Under kategoriene utformet vi flere intervju spørsmål, noe som førte til at kategoriene ble vide. Svarene informantene ga oss kunne dermed plasseres i en av de vide kategoriene og dette kan være en grunn til at vi ikke fant eksempler i datamaterialet som kunne sies å motsi kategoriene våre.

I det sjette steget av analysen skal en ifølge Hatch (2002, s. 171) fullføre analysen innenfor hver kategori. Her handler det om å granske delene av datamaterialet for å avdekke nye forbindelser, kategorier eller sammenhenger. Dette gjør en for å få en rikere og mer detaljert forståelse og beskrivelse av innholdet i kategoriene. For å gjennomføre det sjette steget må en som forsker være villig til å gå tilbake til det originale datamaterialet, hvor en ser bort ifra de kategoriene som først ble konstruert (Hatch, 2002, s. 172). Ved å gjennomføre dette steget i analysearbeidet avdekket vi fem nye kategorier; *overgang barnehage-skole, ressurser, stillesitting, tid og aktivitet*. Disse kategoriene kunne gitt grunnlag for en utvidet drøfting av skolehverdagen for førsteklassinger. Dette ville gått utover rammene for våre forskningsspørsmål og dermed vår studie. Vi valgte derfor å legge disse kategoriene til side i denne omgang, og holde fokus rettet mot de opprinnelige kategoriene. De opprinnelige kategoriene våre var; *lekpreget undervisning, læring, styringsdokumenter og klasserommets utforming*.

Steg sju innebærer at en skal lete etter tema og forbindelser på tvers av kategoriene (Hatch, 2002, s. 173). På den måten settes delene i datamaterialet i sammenheng med helheten (Gilje, 2018, s. 160). Granskingen av datamaterialet i dette steget avdekket at våre informanter ofte trakk forbindelser mellom de ulike kategoriene, og besvarte spørsmål innenfor én kategori, ved å trekke inn elementer fra andre kategorier. Eksempelvis under kategorien *læring*, trakk en av

informantene inn kategorien *lekpregede undervisning* i sitt svar, og dermed oppstod det forbindelser mellom kategoriene.

Som beskrevet ovenfor innebærer steg seks og sju i denne analysen en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet vårt, der delene av helheten gir mening på bakgrunn av dets betydning i helheten. I tillegg blir helhetsforståelsen av fenomenet til ved at en sammenfatter flere enkeltdeler (Gilje, 2018, s. 160). I vårt tilfelle er fenomenet lærernes forståelse av lekpreget undervisning og på hvilken måte seksåringen lærer best. Gjennom analysen er vår helhetsforståelse av dette fenomenet blitt dannet av en sammenfatning av de ulike enkeltdelenes betydning i sammenheng med hverandre.

I steg åtte er målet å skape en helhetlig presentasjon av den samlede analysen (Hatch, 2002, s. 176). Vi startet med å skrive ut alle tabellene med kategorier og tilhørende utdrag, slik at vi hadde de foran oss på bordet. Deretter utformet vi fire A3-ark, hvor hvert ark var én kategori. Derneft klippet vi ut alle utdragene og limte de under de aktuelle kategoriene. For å få en samlet forståelse av hele datamaterialet tok vi frem resultatet av analysen for observasjonene. Vi supplerte med utdrag fra observasjonene under hver kategori. For å skille mellom observasjons- og intervjunotatene fargekodet vi utdragene i ulike farger. Steg ni innebærer å velge et datautdrag som støtter den samlede analysen og elementene en har funnet (Hatch, 2002, s. 178). Disse utdragene presenteres i det neste kapitlet.

4 Analyse og tolkning

I dette kapitlet presenteres funnene og tolkningene i vår studie. Kapitlet er strukturert ut fra kategoriene; *lekpregede aktiviteter, læring, styringsdokumenter og klasserommets utforming*. Under hver kategori presenteres og analyseres funn fra både intervjuene og observasjonene. Vi skal dermed se innsamlingsmetodene i lys av hverandre, for å skaffe oss best oversikt over våre funn. I analysearbeidet var intervjuene mest fremtredende, og ga oss størst innsikt om temaet. Observasjonene ses på som et supplement til lærernes intervjuer, og vil dermed være med på å styrke våre funn.

4.1 Kategori 1: Lekpreget undervisning

Lekpreget undervisning er et sentralt begrep i denne avhandlingen. På bakgrunn av det er dette begrepet blitt diskutert i intervjuene. I intervjuguiden hadde vi en rekke spørsmål knyttet til lekpreget undervisning, og hva informantene selv la i dette begrepet. Lærer 2 koblet begrepet opp mot variasjon, tilpasning og motivasjon i undervisningen. Vedkommende forklarte videre hva lekpreget undervisning kan innebefatte:

Ikke nødvendigvis at det skal være noe som en utenforstående kanskje ville definert som «nå leker vi» eller «nå leker de». Men at det er oppgaver som har en litt mer sånn leken form da.

Lærer 3 underbygger i sitt intervju denne forklaringen på lekpregede aktiviteter, og utdypet at lekpreget undervisning handler om en måte å gjøre innlæringen. Vedkommende presiserte at lekpreget undervisning ikke nødvendigvis handler om frilek, men at det derimot handler om at elevene selv må ta aktive valg, slik at det blir en aktiv handling. Lærer 1 argumenterte i sitt intervju, for det samme som lærer 2 og 3, og påpekte at lek ikke bare er frie aktiviteter, men at en kan ha leken med i det faglige:

Mange tenker jo lekpreget at da skal de sitte med Lego, og å leke fritt rundt omkring. Men det er ikke det jeg tenker på i hvert fall. Sånn som det å ha litt teater sånn som nå, det tenker jeg er lek. Det de gjorde på morgenen i dag, hvor de telte med korker, tiere og enere, og tilslutt fikk bygge litt fritt med korkene, det er lek. Spille spill kan være lek. Holde på å leke med kitt.

Slik som vi ser ovenfor ga lærer 1 en rekke eksempler på hva vedkommende anser som lekpreget undervisning. Da vi spurte lærer 4 hva vedkommende la i begrepet lekpreget undervisning, fikk vi til svar at det rett og slett omhandlet at undervisningen var lekpreget.

Vi tolker det slik at våre informanter ikke anser lek i skolen som frilek, men som en annen måte å lære på. Lærer 3 konstaterte at det ikke er tid og rom til frilek i førsteklasse, og at frilek dermed ikke blir å forekomme i den aktuelle klassen. Dette støttes av våre observasjoner, som viste at det ikke forekom frilek i de øktene vi observerte. Flere av våre informanter ga uttrykk for et ønske om å ha mulighet til å gjennomføre mer lekpreget undervisning, og lærer 2 sa:

Jeg skulle gjerne ønske at jeg fikk tid til enda mer av det, enn jeg gjør. Men jeg har det alltid med meg i planlegginga, altså at ei undervisningsøkt skal inneholde ett eller flere elementer av det hver gang, på en eller annen måte.

Lærer 1 underbygde i sitt intervju, det samme som lærer 2 fremhevde, og påpekte at det er viktig å vektlegge lekpreget undervisning. Lærer 1 fastslo at elevene samtidig både får vært aktiv og lekende på SFO og i fritida. I alle de fire intervjuene blir det fastslått at skolen er tvunget til å ha struktur, men at en samtidig bør ta i betraktning at elevene er seks år gamle, og derav må tilpasse undervisningen. Lærer 4 ga i sitt intervju uttrykk for et lignende synspunkt som lærer 1, og påsto at skolen bør kombinere lekpreget undervisning og tradisjonell oppgavejobbing. Lærer 4 utdypet:

(...) vi føler at de trives og får gjort best når de har, hva skal jeg si, litt sånne faste rammer da, sånne konkrete arbeidsoppgaver. Men vi har jo mye sånn frilek, for eksempel i matematikk, har vi akkurat hatt et kapittel om måling. Da er det jo mye de skal måle, for eksempel hvor mange skritt det er til rektors kontor, sånn og sånn og sånn, og det blir fort, for mange synes det blir veldig kaotisk, for at det blir veldig, ja det blir jo lite sånn strukturert da. De er jo hit og dit og overalt, og mange gjør det jo kjempebra, mens mange ikke helt får det til fordi det er ikke noe, det er litt sånn du må gjøre det på egenhånd-aktig, når det blir veldig lekpreget. Så jeg synes at det målingskapittelet er et godt eksempel på lekpreget matematikk da, som jeg synes gikk sånn både òg for vår del, fordi det er en gjeng som er kjempeglad i å leke, og alt det der, og det er gøy, men når det blir en sånn lekpreget undervisning så kan det bli litt mye da.

Vi tolker utdraget til lærer 4 ovenfor, som om at vedkommende anser praktiske oppgaver i matematikk som frilek. Samtidig tolker vi at lærer 4 anser slik type undervisning som kaotisk, og vedkommende er av oppfatning av at ikke alle elever har faglig utbytte av slik undervisning.

Videre påpekte alle informantene at det bør være fokus på lekpregede aktiviteter i skolehverdagen, men at en samtidig ikke glemmer den tradisjonelle undervisningen. Lærer 1 sa:

(...) men, jeg synes det er viktig å kombinere da, også at de skal trene på å sitte ved plassen sin å jobbe, skriftlig og muntlig og. Så det er nå en sånn kombinerings tenker jeg. Akkurat hvor mye tid hver dag, er vanskelig å si. Men litt hver dag synes jeg er viktig.

Lærer 4 var i sitt intervju enig med lærer 1, om at det bør være en kombinasjon mellom lekpreget undervisning og den tradisjonelle tavleundervisningen, og utdypet videre at det er et stort antall kompetansemål som en lærer må arbeide seg igjennom i løpet av et skoleår. På bakgrunn av det mente lærer 4 at lærerne blir tvunget til å gjennomføre tradisjonell tavleundervisning i tillegg. Lærer 2 tenkte derimot at fokuset på lekpreget undervisning bør være omfangsrikt i skolehverdagen:

Jeg tenker at det bør ha et kjempestort fokus, ja. Og det er jo igjen dette med variasjon og tilpasning, som jo er såne hovedord, ikke sant. For å få til det, så tror jeg, da må man tenke på denne måten.

Lærer 3 hadde i sitt intervju, samme tankegang som lærer 2, og påpekte at en ikke kan la førsteklasseelever bli sittende ved pulten i hver arbeidsøkt:

Eventuelt om det blir mye stillesitting, så må du bare gjøre noe annet, for eksempel opp på stolen, tøyeøvelser eller et eller annet for å bryte opp. Det er jo livsfarlig, ikke livsfarlig altså, men for små barn og tar skoledreperen i 1. trinn. Som voksen må du være veldig bevisst på denne 6- 7 åringens kropp, den er vanskelig å holde i ro.

I forhold til våre observasjoner i klasserommet til lærer 3, viser våre notater at vedkommende ofte gjennomførte overgangsaktiviteter, der elevene fikk bevegde kroppen, før de fortsatte med den planlagte undervisningen.

4.1.1 Fordeler og ulemper ved lekpreget undervisning

Videre ble det trukket frem hva våre informanter anså som fordeler og ulemper ved bruk av lekpreget aktivitet i undervisningen. Lærer 2 så ingen ulemper ved bruk av det, og mente dermed at det bare var fordeler:

Jeg ser jo bare fordeler med det, igjen som jeg sa med det der i forhold at du skal variere og tilpasse undervisninga, at du skal motivere elevene til å gå i gang.

Lærer 3 påpekte derimot i sitt intervju, at det både var fordeler og ulemper ved bruk av lekpregede aktiviteter:

Ja, fordelene er selvfølgelig det at jeg tror at læring, at de blir klar for læring. Man vet jo ikke heller når tid læring treffer en elev, om det er i denne aktiviteten eller noen som selvfølgelig er flink til å motta (...) Nei, så fordelene er jo at jeg tror at læring skjer. Bakdelen, eller ulempen er selvfølgelig hvis du mister kontrollen på klassen.

Lærer 1 understrekte også i sitt intervju, i likhet med lærer 3, at uro og kaos i klasserommet kan være utfordringen ved bruk av lekpreget undervisning. Vedkommende påpekte dermed at en må bruke tid sammen med elevene til å skape en kultur for lekpregede aktiviteter:

Det er veldig mange fordeler hvis du får tid til å jobbe med strukturen. Og hvis du har det regelmessig, så får man det til, og da får elevene det til. Så hvis det er struktur og du gjør det regelmessig, så er det mange muligheter. Hvis du bare gjør det en gang iblant, så må man bruke så mye tid på det sosiale.

Slik vi tolker lærer 1, må en aller først arbeide med struktur og rutiner i klassen, slik at det ikke skal oppstå unødvendig støy og kaos ved lekpreget undervisning. I tillegg må lekpreget undervisning gjennomføres regelmessig, slik at eleven er kjent med en slik type aktivitet.

I utdragene ovenfor ser vi at våre informanter trekker frem uro og kaos i klasserommet som en ulempe ved lekpreget undervisning. I øktene der det var elementer av lekpregede aktiviteter, viser observasjonene at elevene var fokuserte og lærevillige, og vi anså ikke støyen i klasserommet som uro. Det våre observasjoner heller kan bekrefte, var at førsteklasseelevene ble urolige og pratsomme, dersom de ble sittende for lenge ved pulten.

4.2 Kategori 2: Læring

Intervjuguiden inneholdt spørsmål rettet mot læring, og vi kom i løpet av alle intervjuene inn på hva lærerne legger i begrepet læring. I tillegg var det spørsmål om hvordan seksåringen lærer best, og hvordan motivasjon og konsentrasjon spiller inn på læring. Informantenes utsagn har gitt oss innblikk i deres kunnskap og oppfatninger rundt læring i skolen. Lærer 1 hevdet i sitt intervju at læring var:

Det er å tilegne seg noe. Og det kan gjøres på forskjellige måter. Både etterligne andre, lese deg til det, gjennom å gjøre, handler om utvikling da, veldig mye om utvikling (...) Det å bruke mye av seg selv, har jeg litt trua på da. Det å bruke forskjellige områder av seg selv, ulike sanser, fysisk, psykisk.

Ut fra dette utdraget ser vi at lærer 1 vektlegger arbeid med hele kroppen, hvor elevene får brukt ulike sanser i lærings situasjonene. Lærer 2 definerte i sitt intervju læring som:

Læring, det er vel at man, altså når man lærer, altså når det skjer en læring, så må det vel være at man gjør noe kunnskap eller noe informasjon eller noe, til sitt eget. Og da har man lært noen ting.

Lærer 3 underbygde i sitt intervju, det lærer 2 sa, om at det å lære omhandler å endre på noe en visste fra før, at en gjør noe om til sitt eget:

Det skjer jo en endring hos deg i forhold til, altså du kan noe også får du vite noe mer, også erfarer du kanskje noen ting, og hvis du da klarer å endre på noe du visste fra før, hvis du endrer på det og gjør det bedre, så har du kanskje lært.

Ovenfor har vi presentert hva informantene legger i begrepet læring. Informantgruppen peker på at læring er når det skjer en endring i en oppfatning du hadde fra før. Nedenfor vil vi legge frem informantenes tanker rundt hvordan seksåringen lærer best.

4.2.1 Hvordan lærer seksåringen best?

Når vi stilte spørsmålet rundt hvordan lærerne mente at seksåringen lærte best, fikk vi ulike svar. Lærer 2 hevdet i sitt intervju at seksåringen lærer best med å være i bevegelse, og hadde ingen formening om at de lærte best ved å sitte ved pulten:

Jeg tror at 6-åringene lærer best med å synge, hoppe, pusle, bygge, snakke, rulle. Ja, at de er i bevegelse, at de får, ikke nødvendigvis at det må være sånn voldsom bevegelse, men at de er, altså jeg tror ikke 6-åringene lærer best ved å sitte ved pulten å skrive i ei bok, for å si det sånn.

Slik som vi ser i utdraget ovenfor er lærer 2 av den formening at elevene lærer best dersom de får være i bevegelse. Selv om lærer 2 i sitt intervju påpekte at elevene lærer best med å være i bevegelse, viser våre observasjoner at vedkommende ikke praktiserte denne undervisningsformen i så stor grad. Vi observerte at elevene ble sittende ved pulten i store deler av vedkommende sin undervisning.

I forhold til hvordan seksåringen lærer best hevdet lærer 3 i sitt intervju at elevene trenger en tydelig voksen som løser de gjennom skolehverdagen. Lærer 3 hevdet også at elevene i tillegg til aktivitet, skal lære seg å sitte stille å motta informasjon, da dette er en sentral del av skolehverdagen videre.

Lærer 4 underbygde i sitt intervju, det samme som lærer 3 fremhevdde, og påpekte videre at enkelte elever lærer best når timen har konkrete mål og er rammebasert. Likevel hevdet lærer 4 at læring er svært individbasert, og at elevene vil lære best med størst mulig tilpasset opplæring. I tillegg hevdet vedkommende at enkelte elever vil lære best gjennom lek.

Lærer 1 poengterte i intervjuet sitt, at seksåringen lærer best dersom eleven har det bra med seg selv, og trives i skolen. Dersom eleven har det bra og trives, vil det være enklere å konsentrere seg, påsto lærer 1 videre. Vedkommende utdypet også at dersom elevene plages med noe personlig, kan det stenge for en del læring.

Som vist ovenfor er det ulike meninger i informantgruppen rundt hvordan seksåringen lærer best. De fleste poengterte at det må foregå en blanding mellom stillesittende og lekpregede aktiviteter. Likevel fastslo to av lærerne at elevene må bli vant til å sitte stille ved pulten, da dette preger store deler av skolehverdagen senere i skoleløpet. I tillegg ble det lagt vekt på trivsel som faktor for læring, og at seksåringen vil lære best dersom den trives.

4.2.2 Motivasjon og konsentrasjon

Videre vil vi trekke frem motivasjon og konsentrasjon knyttet til seksåringens læring. Disse begrepene hadde vi også utformet spørsmål rundt i vår intervjuguide, hvor vi spurte hvordan lærerne opplevde elevenes motivasjon under lekpregede aktiviteter. Lærer 2 utdypet:

Jeg opplever at de er kjempemotivert, og de gleder seg også, de er helt for den minste lille ting (...) det skaper veldig engasjement.

Dette utsagnet underbygges også av lærer 1, hvor vedkommende presiserte i sitt intervju at elevene blir veldig engasjerte. Lærer 3 fortalte i intervjuet sitt at lekpreget undervisning treffer mange elever, og at deres motivasjon dermed er bra. Vedkommende hevdet videre at det ikke alltid trenger å være store aktiviteter, så lenge elevene må gjøre en aktiv handling. Lærer 4 hevdet at elevenes motivasjon var stor, og at elevene fant slikt arbeid morsomt. Samtidig påpekte vedkommende at selv om elevene syns det er gøy, er det ikke sikkert de lærer så mye bestandig, dersom en har for mye lek i fokus. Det påpektes også at vedkommende er av oppfatning av at seksåringer skal leke, men dersom en ser på læringsmål, vil trolig mange lære mer ved faglig rettet arbeid. Likevel bør det være en kombinasjon mellom lekpreget undervisning og stillesittende undervisning når elevene er så små. Blir det for mye arbeid, er ikke det bra i det hele tatt, hevdet lærer 4.

Videre under hovedkategorien læring ønsket vi å undersøke hvor lenge lærerne mente at en seksåring klarte å arbeide konsentrert ved pulten. De fire lærerne vi intervjuet gav oss ulike svar. I tillegg ga våre observasjoner oss et annet bilde på virkeligheten enn hva som ble fremstilt på intervjuene. Alle lærerne hevdet at det var svært individuelt hvor lenge en seksåring klarer å opprettholde konsentrasjonen sittende ved pulten. Lærer 1 hevdet i sitt intervju at noen ville klare å sitte i over én time, mens andre trenger å gjøre andre aktiviteter etter kort tid. Vedkommende sa deretter at det kom an på hvor engasjerte elevene var i det de holdt på med. Utsagnet om at engasjement er en sentral faktor, underbygdes også av lærer 2. Likevel fastslo lærer 2 i sitt intervju at elevene ikke vil klare å sitte noe lengre enn ca. 10 minutter.

Lærer 3 hevdet i sitt intervju at seksåringer trolig klarer å opprettholde konsentrasjonene i 15-16 minutter. Lærer 4 svarte på konsentrasjonsspørsmålet at:

Nei det er nok ikke mer enn maks mellom 20-30 min kanskje, maksimum 30 kanskje, for en effektiv, ikke høyere i hvert fall. Så derfor er vi og veldig opptatt av det her at det skal aldri bli for stillesittende, det må skje noe i løpet av en time. Hvis du har en norsktime på ca. 40 min, så kan det ikke være en eller to aktiviteter, det må være 3-4 ting som skjer, slik at det ikke blir for statisk, det går ikke.

Ved utformingen av vårt observasjonsskjema fant vi det svært interessant å undersøke konsentrasjon og stillesittende aktiviteter nærmere. Vi bestemte oss derfor for å ta tiden på hvor lenge elevene satt ved pulten i løpet av en undervisningsøkt. Våre funn viser at elevene satt lengre ved pulten, enn hva flertallet av lærerne hevdet at de ville klare. Våre observasjoner viser at elevgruppene i flere tilfeller satt opp mot 30-45 minutter ved pulten. Vi observerte i tillegg at det i flere elevgrupper ble en del uro dersom elevene skulle arbeide med den samme aktiviteten over en lang periode.

4.3 Kategori 3: Styringsdokumenter

I intervjuguiden hadde vi et fokus på styringsdokumentene; L97, LK06, barnehagens rammeplan og den nye læreplanen som trer i verk i 2020. Vi la frem en påstand om at lekbegrepet ikke kom tydelig frem i LK06, og spurte lærerne om hvilke tanker de hadde omkring dette. Lærer 1 sa:

Nei det står ikke konkret, men det står litt diffust. Det står at de skal utvikle seg og å være kreative. Man skal møte dem der de er, så det kunne godt ha stått litt mer klart hva det innebærer.

Lærer 2 hevdet i sitt intervju at siden lekbegrepet ikke er uttrykt spesifikt i LK06, kan det forklare hvorfor enkelte lærere synes det er utfordrende å integrere i undervisningen sin. I tillegg påpekte lærer 2:

Og jeg tror også det er grunnen til at vi føler dette fagtrykket, for sant når vi leser på de målene og det de skal arbeide mot så ser vi ikke at det står lekpreget, sant det står jo drama og sånn der ting. Så da er det jo ikke så lett å se hvordan vi skal gjøre dette her, og hvordan skal vi legge til mer av det vi gjør, og hvordan hjelp får vi til det, og sånn. Så jeg tror det henger mye sammen med det presset man føler.

Utsagnene til lærer 1 og 2 tyder på at begge lærere understreker manglende formuleringer i LK06 rundt lekbegrepet, og at det er en av grunnene til at det er vanskelig å gjennomføre. Dersom lekbegrepet ikke er eksplisitt omtalt, vil det være opp til hver enkelt lærer, noe som ifølge lærer 4 ikke er bra. Lærer 4 ga oss dette svaret rundt lekbegrepet i LK06:

Ja, det vet jeg veldig godt. Og det er vel kanskje litt av det resultatet vi ser i den forskningen som kom frem nå da, der det høres ut som det er helt skandaløst det som foregår på en måte. Men jeg tenker at hvis du er førsteklassele lærer så må du rett og slett ha lek involvert i en skoleuke, et annet alternativ finnes ikke. Og hvis det praktiseres slik at det ikke er noe lek over hode, så mener jeg at det ikke er helt bra. Og i LK06 står det, som du sier, ikke noe veldig utbrodert at det skal være så så mange timer lek i ei uke for eksempel. Det burde det kanskje gjort. Hvis ikke blir det jo litt opp til hver enkelt på en måte, og det er jo ikke helt bra.

Ny læreplan vil tre i verk i 2020, hvor det i den overordnede delen presiseres at elevene skal ha aktivitet og lek i småtrinnet. Vi ønsket å finne ut av hvilke tanker informantene våre hadde rundt dette og spurte dem; det kommer en ny læreplan i 2020, og der vektlegges lek i større grad, hva er dine tanker rundt dette og tror du det vil påvirke læreres undervisning? Lærer 1 fortalte dette:

Jeg tenker i hvert fall at det å være i aktivitet og det å utfolde seg, syns jeg kanskje er bedre uttrykk da. Det sier litt mer det å utfolde seg, å være kreativ, det er jo også vektlagt, har jeg skjønt. Og fordypning og det her, og utforskning. Og det gir jo mulighet til å være kreative og leke mer. Man sitter jo ikke bare foran en bok og utforsker, skal jo være utforskende den her nye læreplanen. Og da må man ofte legge opp til mer samarbeid, gå litt i dybden, være kreative sammen, og da er det litt mer lekpreget i det, tenker jeg. Og det er jo positivt. Så vi får bare håpe at vi får det til da.

Lærer 1 understrekte i sitt utsagn at et større fokus på aktivitet, utfoldelse, kreativitet og lek i den nye læreplanen er positivt. I henhold til dette stilte lærer 3 seg spørsmål til hva som legges

i begrepet lek, og at lærere dermed kan gå inn å bestemme hva som anses som lek. Vedkommende påpekte videre at mange av aktivitetene som utføres i eget klasserom, er en form for lek.

Lærer 4 hevdet at en mer eksplisitt fremheving av lekbegrepet i den nye læreplanen er bra. Det er ifølge lærer 4 det de lengter etter å finne rom til. Videre vektla vedkommende at en med den nye læreplanen, enklere kan forsvare, det at du har lekpregede deler av dagen. Oppsummerende kan vi si at alle lærerne hevder at en presisering av lekpreget undervisning i den nye læreplanen, vil gjøre det enklere å gjennomføre i praksis.

4.4 Kategori 4: Klasserommets utforming

I undersøkelsen ønsket vi også å ha fokus på klasserommet, hvordan det var utformet og om det ga muligheter for lekpreget undervisning. Tre av de fire klasserommene var plassert i nærheten av skolefritidsordningen, og lærerne i disse aktuelle klasserommene påpekte at det var en stor fordel å være i nærheten av SFO. Grunnen til dette var at de da hadde ekstra rom å utfolde seg i, leker og annet materiell i nærheten.

Da vi besøkte lærer 3 sitt klasserom, observerte vi at vedkommende hadde et rektangulært og forholdsvis stort klasserom. Bakerst i klasserommet var det et friareal, og læreren påpekte at dette var et stort pluss for klassen. Det ga muligheter til lekpregede aktiviteter i klasserommet. I friarealet var det plassert en lyttekrok, en liten tavle og hyller. Lærer 3 påpekte dette:

(...) det er veldig positivt for elevene. Da kan man ha mer lekpreget undervisning, vi kan bruke det store rommet bak der.

Slik som vi ser ovenfor peker informanten på at et friareal er positivt for å gjennomføre lekpreget undervisning. Vi observerte derimot ikke lekpregede aktiviteter som foregikk i dette friarealet, til tross for at de hadde aktiviteter som hadde egnet seg der.

Lærer 2 hadde et kvadratisk klasserom, med forholdsvis få inventarer. Fremst i klasserommet hadde vedkommende en lyttekrok, og bak denne stod pultene til elevene plassert. Siden det var få elever i den aktuelle klassen, opplevde vi klasserommet som stort og luftig. Den bakerste delen av klasserommet ble brukt til hyller, skap og elevarbeid. Lærer 2 påpekte at klasserommet er tilpasset skolestarteren, og at SFO rommet bidrar til å kunne arbeide lekpreget:

(...) men ellers så syntes jeg at vi på 1. klasse har det veldig bra i forhold til det å kunne ha det lekpreget og praktisk, fordi vi har SFO-rommet så nært, vi kan bruke det også, vi kan bruke

utstyret og leker, lego og sånt derfra. Også måten vi organiserer på hvordan vi har lyttekroken som på en måte frigjør et areal som man kan utnytte.

Lærer 4 sitt klasserom var kvadratisk. Fremst i klasserommet var det plassert en lyttekrok med tilhørende tavle. Bak denne sto elevenes pulter, som var plassert i par. Bakerst i klasserommet var det hyller, gruppebord og elevarbeid som opptok mesteparten av arealet. Lærer 4, hadde i likhet med lærer 2 tilgang til SFO i nærheten. Lærer 4 påpekte i sitt intervju at klasserommet er fleksibelt bygd opp, og at det dermed er enkelt å flytte rundt på inventarer i klasserommet:

Vi er veldig fleksibel sånn, at vi endrer, vi bytter jo plasser og flytter rundt og vi har stasjoner og vi bytter, så vi er jo veldig dynamisk sånn sett.

Lærer 1 og deres klasserom var ikke nært tilknyttet SFO. Lærer 1 påpekte at det er plassert mange hyller og skap i klasserommet, noe som gjør at det kan føles mindre, kaotisk og rotete:

Egentlig så har jeg litt for mye ting på klasserommet, skap og, men jeg er jo litt samler da, samler på litt for mye (latter). Så jeg skulle gjerne hatt det enda luftigere, men sånn er det nå, det går nå greit.

Våre observasjoner samsvarer med utdraget ovenfor. Det var mye møbler i form av hyller, skap, bord etc. Dette medførte at rommet føltet trangt, og det var ikke avsatt et areal i klasserommet som var tilregnet lekpregede aktiviteter. Lærer 1 hadde ikke tilgang til SFO rommet i nærheten, men disponerte to grupperom i nær tilknytting til klasserommet.

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet skal vi sammenfatte og drøfte funnene vi har presentert ovenfor, opp mot teori presentert i kapittel 2. Våre forskningsfunn er dannet på grunnlag av den konstruerte forståelsen vi har fått sammen med våre informanter. Vi vil dele kapitlet i våre to forskningsspørsmål og drøfte disse adskilt. Oppsummering og svar på forskningsspørsmålene kommer i kapittel 7, *Oppsummering og avsluttende refleksjoner*.

5.1 Hva legger førsteklasse lærere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?

5.1.1 Lekpreget undervisning

I dette kapitlet vil vi drøfte det første delspørsmålet, i det første forskningsspørsmålet, som omhandler hva førsteklasse lærere legger i begrepet lekpreget undervisning. I redegjørelsen av våre funn i det foregående kapitlet, kommer det frem at ingen av våre informanter anser lekpreget undervisning som frilek. Derimot ble det bekreftet av disse lærerne at det handler om å lære på en annen måte, enn den tradisjonelle tavleundervisninga. En informant pekte på bruk av språkleker i norskfaget og spill i matematikk, og mente at dette var noe som kunne anses som lekpreget undervisning. Informantenes definisjoner av lekpreget undervisning er i tråd med Broströms (2019, s. 10) begrep; lekende læring. I denne formen for lek vil det faglige være i første rekke, og det formidles gjennom lekpreget undervisning. Den andre formen for lek i skolen som Broström (2019) presenterer, er lærerik lek. Her vil leken være i første rekke, og det faglige vil være en ringvirkning dersom pedagogen deltar aktivt i leken og veileder elevene mot et høyere faglig nivå. Pedagogen kan for eksempel bidra til språklig utvikling hos elevene. Dersom denne leken skal oppstå må elevene få mulighet til frilek i skolen, der de selv starter leken.

En av våre informanter konstaterer at i deres klasserom vil det ikke forekomme frilek. Bakgrunnen til dette er fordi det ikke er tid og rom i en hektisk skolehverdag. En kan da diskutere om elevene får mulighet til den «rette» leken. Lek defineres som indre motivert, en frivillig handling og noe som oppfattes som lystbetont for barnet (Hareide & Weydahl, 2006, 29). På bakgrunn av det kan en ikke tvinge barnet til å leke. Dersom den «rette» definisjon av lek skal fullkommes, er Broström (2019) sitt begrep; lærerik lek, det en bør strebe etter.

En kan stille spørsmål om lærerik lek er gjennomførbart i skolen. Våre informanter påpekte i sine intervju at det allerede var stort fagtrykk i førsteklasse, og dermed ble mål og forventninger noe som ble i fokus i skolehverdagen. Dersom en skal klare å gjennomføre den såkalte «rette» leken, der barn får mulighet til frilek, vil mye av tiden i førsteklasse gå bort til lek. Broström (2019, s. 5) påpeker at en må la elevene få mulighet til å leke fritt, og at lærere dermed må legge opp skoledagen deretter. For å få dette til, må det gjøres endringer i dagens skole. Informant 3 påpekte i sammenheng med frilek og læring, at førsteklasseelevene bør lære seg hvordan skolehverdagen fungerer fra dag én. Dermed påsto vedkommende at elevene allerede i førsteklasse bør forstå at skolehverdagen også omhandler stillesitting, og at en bør arbeide med dette også.

Som nevnt ovenfor påpekte alle informantene at lekpreget ikke handlet om frilek. Grunnen til dette kan være måten vi stilte intervju spørsmålene. I intervjuene var spørsmålene rettet mot hva lærerne legger i lekpreget *undervisning*. Hadde vi derimot spurt hva de tenker om lek i skolen, kunne vi fått andre synspunkter og meninger. Ordet *undervisning* blir ikke tradisjonelt sett på som frilek eller en lystbetont lek, men heller lærerstyrt læring. Samtidig påpeker Skram (2016, s. 82) at dersom en skal få til en god *undervisning*, der en legger til rette for læring, må man blant annet variere, motivere og kommunisere.

Som sagt ovenfor oppfattet de fleste av våre informanter at lekpreget *undervisning*, omhandlet en annen måte å gjøre innlæringa på. En av våre informanter valgte i tillegg å bruke en annen definisjon på hva lekpreget *undervisning* er, og påpekte at det handlet om at elevene fikk utføre aktive handlinger, og at de dermed ble aktive elever i sin egen skolehverdag. Det kunne for eksempel være at de selv hentet læreboka, istedenfor at læreren delte dem ut. Dersom en sammenligner disse oppfatningene av informantenes definisjoner av begrepet, ser en at det er en uoverensstemmelse. Dersom målet er å innføre lekpreget *undervisning* i skolen, hvor elevene får utforske, utfolde og samhandle med andre, bør det presiseres tydelig i læreplanen hva lek i *undervisningen* betyr. I den nye læreplan som vil tre i verk i 2020, vil lekbegrepet få større plass, enn det har i nåværende læreplan. Vi ser derfor på det som essensielt at begrepet presiseres tydelig slik at alle lærere får en forståelse av hva lek som undervisningsmetode kan innbefatte. Vi vil dermed trolig få større enighet av omfanget en slik *undervisning* bør ha, slik at elevene får noenlunde likt tilbud uansett skole. Flere av våre informanter påpekte at i den nye læreplanen vil lærere få en bedre felles forståelse av begrepet, og dermed også kunne vite når og på hvilken måte en kan gjennomføre lekpreget *undervisning*. Likevel hevder lærer 3 at

dersom lekbegrepet ikke blir definert i den nye læreplan, vil lekbegrepet fortsatt være et definisjonsspørsmål, noe som vil føre til at en fortsatt vil være usikker på hva som legges i det og hvordan det gjennomføres.

Undervisning i lekpregede aktiviteter i barneskolen er også noe som delvis har vært fraværende ved UiT, og som gjør det utfordrende å praktisere ved endt utdanning. Vi har derimot hatt pensum som går på hvordan seksåringen lærer best, og da med fokus på helhetlig læring. Det som har vært fraværende er på hvilken måte en kan gjennomføre lekpreget undervisning, og i hvor stor grad dette skal prege undervisningen i førsteklasse. Vi vil påpeke at vi har hatt forelesninger om drama, og hvordan en legger opp til undervisning som inkluderer drama. Drama er en undervisningsmetode som kan kobles opp mot lekpreget undervisning, der elevene får være aktiv og bruke sansene.

I intervjuene nevnte informantene at lekpreget undervisning ikke omhandlet frilek og at dette dermed var noe som utgikk fra deres timeplan. Broström (2019, s. 5) hevder at en bør avsette tid til frilek i førsteklasse, da dette er noe elevene er vant med fra barnehagen. I tillegg utdyper han at de kravene og forventningene som blir satt til elevene i førsteklasse, kan oppleves utfordrende og dramatisk for enkelte barn. Uttalelsene til Broström (2019) kan knyttes opp mot mediebildet, der det kommer frem at førsteklasseelevene synes skolen er lite motiverende og stressfull. En kan diskutere om overgangen barnehage- skole ville blitt mykere, dersom lærere satte av tid til frilek, da dette er noe de er vant med fra barnehagen. Våre informanter påpekte at det ikke var tid og rom til frilek. I og med at førsteklasseelevene har så kort skoledag, er det kompetansemål og undervisning som er i fokus.

5.1.2 Fordeler og ulemper ved lekpreget undervisning

I intervjuene med informantene kom det frem at de så store fordeler ved lekpreget undervisning. Her er det viktig å påpeke at i og med at lekpreget undervisning er et udefinert begrep, hadde våre informanter ulik mening om hva som ble lagt i dette begrepet. På bakgrunn av det, blir fordelene og ulempene som våre informanter påpekte, ulike. Informantene presiserte at de forsøkte å planlegge undervisninga slik at det alltid var med et element som kan knyttes til lek. Lærerne hevdet at de gjennomførte mye lekpreget undervisning, da de så hvor mye motivasjon dette ga elevene. Ifølge Hernes og Larsen (2013, s. 38) kan en skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen stammer fra eleven selv, og det er den formen for motivasjon en helst vil at elevene skal ha. På bakgrunn av at våre informanter påpekte at lekpreget undervisning ga elevene motivasjon, kan en stille seg spørsmål til hvorfor dette ikke

er en undervisningsmetode som blir brukt i større grad. I våre observasjonsnotater kommer det frem at informantene ofte la opp til én lekpreget aktivitet i hver undervisningsøkt. I en undervisningsøkt på ca. 45 minutter, utgjorde den lekpregede aktiviteten ca. 10 minutter. I tillegg kan en undre seg om 10 minutter av 45 minutter er tilstrekkelig for en førsteklasseelev i et helhetsperspektiv. De er vant til en hverdag med mye lek. Samtidig kan en ikke forvente at en til enhver tid skal arbeide lekbasert i skolen, da elevene må beherske flere arbeidsmetoder.

Når det gjelder ulemper ved lekpreget undervisning, påpekte informantene at det som oftest oppsto kaos og støy, og at de dermed måtte bruke lang tid på å roe elevene ned etter endt lek. Skram (2016, 117) slår fast at lærere må tåle at det kan oppstå støy og kaos, og heller delta aktivt i leken. Samtidig er det ikke til å unngå at det blir støy og tidvis kaos i klasserommet, når en gjennomfører lekpreget undervisning. Grunner til dette kan være at elevene ikke er vant til denne typen undervisningsmetode, der de får mulighet til å bevege seg og samtale med hverandre. Her må en, slik som Skram (2016, s. 117) påpeker, slippe mer løs og dermed anerkjenne at det kan oppstå støy og kaos i disse øktene. Dersom en også arbeider med rutiner i klassen, vil det være lettere å samle elevene og komme til ro, etter slik undervisning. Lærer 1 hevdet i sitt intervju at dersom en arbeider mye med det sosiale i klassen, ville en til en viss grad unngå kaos og støy ved lekpreget undervisning. I observasjonene til lærer 1, så vi at vedkommende godtok at det var samtaler og støy i de tidsrommene lekpreget undervisning var på agenda. I etterkant av slik undervisning, forsto også elevene at denne type undervisning var over, og dermed klarte de å roe seg ned og avslutte samtalen. Vingdal (2018, s. 35) hevder at dersom elevene ikke får være i aktivitet, vil det i alle fall føre til kaos og bråk. Dette er noe våre observasjonsnotater også kan bekrefte. Vi observerte at elevene ble urolige i timer der det var mye stillesittende arbeid, som krevde mye konsentrasjon. Oppsummerende kan en si at dagens lærere må slippe seg mer løs og anerkjenne at det kan oppstå støy under lekpreget undervisning. Elevene må få lov til å være aktiv i de timene en legger opp til dette. Samtidig er det viktig at lærere arbeider med rutiner og det sosiale i klassen. På den måten vil det være klart for elevene hva som er akseptabelt og hva som ikke er det. I tillegg er det viktig å legge opp til lekpregede aktiviteter, da elevene får utløp for sitt aktivitetsbehov i slikt arbeid.

I tillegg til at våre informanter så på støy og kaos som en ulempe i forbindelse med lekpreget undervisning, var det noen som også trakk inn tid som en faktor. Lærer 2 påpeker at det er et stort fagtrykk allerede i førsteklasse. Vedkommende tror at det er vanskelig for lærere å stå imot dette trykket, og at tiden i skolen dermed går til arbeid mot læringsmål og kompetansemål. I

tillegg til at det allerede i førsteklasse er et stort fagtrykk mot elevene, påstår Eik, Karlsen og Solstad (2011, s. 32) at undervisningsøktene og skoledagene i førsteklasse er korte. På den måten vil tidspresset medføre at øktene vil bli preget av måloppnåelse. Når lekpregede aktiviteter i tillegg ikke er presisert i dagens læreplan, er dette noe som kan bli nedprioritert av lærere. Alle våre informanter påpeker at dette er noe de tror vil forbedre seg, da det vil tre i verk en ny læreplan i 2020. Denne læreplanen vil inneholde færre mål, og det legges større vekt på dybdelæring, lekpreget undervisning og varierte læringsmetoder.

5.1.3 Oppsummering av delspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1 munner ut i to delspørsmål. I de foregående avsnittene har vi diskutert hva førsteklasse lærere legger i begrepet lekpreget undervisning. Oppsummerende vil vi trekke frem våre informanternes forståelse av begrepet; lekpreget undervisning. Alle fire lærerne var enige om at det ikke omhandlet frilek, men hadde likevel ulike definisjoner på lekpreget undervisning. Én av informantene mente at det omhandlet aktive handlinger der elevene selv hentet boka si ved katetret, mens én annen informant hevdet at språklek i norskfaget kunne ses på som lek. I og med at det ikke er et klart svar i noen styringsdokumenter om hva som inngår i lekpreget undervisning, kan det lett oppstå ulike meninger om hva som legges i begrepet. Alle våre informanter ser frem til den nye læreplanen, da det vil bli lagt større vekt på en lekbasert pedagogikk.

5.2 På hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?

Det andre delspørsmålet innenfor forskningsspørsmål 1, omhandler på hvilken måte førsteklasse lærerne mener at seksåringen lærer best. For å kunne svare på dette delspørsmålet må vi først ta for oss hvordan læring presenteres i teorien og deretter hvilke tanker førsteklasse lærerne hadde om dette begrepet.

5.2.1 Læring

Et helhetlig læringssyn baserer seg på at elevene lærer ved kontinuerlige erfaringer. Det som avgjør om vi lærer, hva vi lærer og hvor mye vi lærer er våre aktive valg og handlinger (Skram, 2016, s. 68). Dette synet trer også frem i LK06 under *det arbeidende mennesket, undervisning og egen læring*. Her hevdes det at læring bare kan bli fullverdig dersom eleven legger i egeninnsats. God undervisning kan sette i gang læring, men læring er noe som hender i eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Informantene i studien omtaler læring som det å tilegne seg noe, hvor det skjer en endring i vedkommende på bakgrunn av noe du visste fra før. Lærer

2 pekte på at det oppstår læring når en gjør kunnskap om til sitt eget. Lærer 3 la i sitt intervju vekt på begrepet erfaring, og påpekte at læring skjer dersom du endrer på noe du visste fra før. Dette samsvarer i noen grad med hva som presenteres i teorien som et helhetlig syn på læring. Læringen vil skje dersom eleven selv tar aktive valg og legger i egeninnsats.

Likevel presiseres det i teorien at et helhetlig syn på læring omhandler at en ser hele eleven. Grunntanken er at elevene opplever og erfarer med hele kroppen. Alle sidene av elevene påvirkes og utvikles gjensidig i en læreprosess. For å undersøke hvilke tanker informantgruppen hadde om seksåringens læring og utvikling, spurte vi hvordan de hevdet at seksåringen lærer best. Informantene svarte ulikt på dette spørsmålet. Lærer 2 påpekte at seksåringen lærer best ved å være i bevegelse. Vedkommende hevdet at seksåringen ikke lærer best ved å sitte ved pulten å skrive i ei bok. Denne informantens utsagn står i tråd med et helhetlig syn på læring hvor elevene skal få utfolde seg og være i bevegelse. Likevel ser vi i teorien at seksåringen ofte møter en forestilling om at læring kobles opp mot stillesittende aktiviteter. Dette stemmer overens med funn fra våre observasjoner i klasserommet. Elevene satt ofte ved pulten og arbeidet over lengre perioder. Vingdal (2018, s. 34) peker på at en slik fremstilling kan grunne ut i manglende kunnskap omkring elevenes fysisk-motoriske kropp, og hvordan kroppen påvirker læring og utvikling. Dette bekreftet også lærer 2 i sitt intervju, hvor det ble lagt frem at manglende kunnskap omkring lekpreget undervisning trolig førte til at mange benyttet seg av den trygge tradisjonelle undervisningsformen.

5.2.2 Den lærende seksåringen

I henhold til hvordan seksåringen lærer best hevdet lærer 3 at elevene trenger en tydelig voksenperson. Videre hevdet informanten at elevene både trenger å arbeide aktivt, og sittende ved pulten. Vedkommende påpekte at elevene måtte lære seg å sitte stille å motta informasjon, da dette er en stor del av skolehverdagen videre. Skram (2016, s. 84) konstaterer at barn utvikles og lærer gjennom lek. Han hevder at lek som pedagogisk metode er på vei inn i skolen, og at dette er en arbeidsmåte som kan føre til læring. Likevel påpeker Skram (2016, s. 84) at vi også må akseptere at lærere legger opp til mer teoretiske og strukturerte arbeidsformer. I våre intervju ble dette også påpekt. Flertallet av informantene fremmet at elevene både trengte en aktiv skolehverdag med lekpregede aktiviteter, samtidig som stillesittende aktiviteter også preger skolehverdagen videre. Informant 4 trakk frem begrepet tilpasset opplæring, hvor vedkommende hevdet at elevene vil lære mest med størst mulig tilpasset opplæring.

Skram (2016, s. 112) trekker frem at barn lærer gjennom lek, erfaringer, aktive handlinger og opplevelser. Elevene må få handle aktivt ut ifra egne forutsetninger, hvor en kobling mellom elevenes erfaringer og opplevelser vil gi mest effektiv læring. Opplevelsene og erfaringene de yngste elevene har i skolen skapes ofte gjennom lek. Dette betyr at elevene vil lære mer, dess mer de leker. Dette utsagnet støttes også av Wiestad (2007, s. 152) som hevder at Catherine Macaulay var opptatt av at elevene ikke bør bli tvunget til passivitet ved pulten tidlig i skoleløpet. Det påpekes at læringen bør skje på en lekende og fri måte, og at barn lærer ved å bruke kroppen (Wiestad, 2007, s. 152). Vi ser at utsagnene til informantgruppen til en viss grad samsvarer med Skram (2016) og Wiestad (2007) hvor det påpekes at en lekpedagogikk for de yngste elevene i skolen er viktig. Informantgruppen har tro på at elevene lærer ved å bruke ulike områder av seg selv, og konkluderer med at det bør være en kombinasjon mellom en lekbasert pedagogikk og tradisjonelle undervisningsformer.

Lysbakken og Helland (2017, s. 46) hevder at vi trenger en mer variert og praktisk skolehverdag. Vi trenger en skolehverdag hvor elevene får arbeidet praktisk med lærestoffet, og hvor lek får en større del de første skoleårene. Dette gjelder spesielt for de elevene som mistrives og strever i en teoretisk skole, og blir rastløse av å sitte for lenge ved pulten. I våre intervju pekte alle informantene på at elevene trenger variasjon i opplæringen, og at en lekbasert pedagogikk må forekomme i førsteklasse. Likevel viser våre observasjoner at elevene satt ved pulten store deler av undervisningen, og det forekom i gjennomsnitt én lekpreget aktivitet i hver undervisningsøkt. Dette utgjorde en svært liten del av undervisningsøkten, og den lekpregede aktiviteten ble i høyest grad brukt som overgangsaktivitet.

5.2.3 Konsentrasjon

I den generelle delen av læreplanen, under det arbeidende mennesket konstateres det at: «Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Vingdal (2018, s. 38) peker på at når elevene starter i førsteklasse kan det tilnærmet være ett års forskjell mellom dem. Det vil trolig være store forskjeller i elevenes kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling, og det er derfor avgjørende at elevene møter en lærer med et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2018, s. 38). Vingdal (2018, s. 33) hevder videre at elever lærer ved å utfolde seg, men at de i skolen møter en skolekontekst hvor stillesitting, venting på tur og konsentrasjon blir koblet opp mot læring. Et slikt møte med skolen er ikke i samsvar med et helhetlig læringssyn. Diskusjonen rundt hvor stor del av skolehverdagen som bør bestå av ulike arbeidsformer, er

sentral. Informantene våre hadde ulike formeninger omkring hvor lenge en seksåring klarer å arbeide konsentrert, sittende ved pulten. En av våre informanter hevdet at seksåringen trolig ville klare å holde konsentrasjonen på en arbeidsoppgave i ca. 10 minutter. En annen informant pekte på at noen seksåringer trolig ville klare å opprettholde konsentrasjonen i én time, men at det er svært individuelt. En kan spørre seg hvorfor det er så store forskjeller i informantenes formeninger om et så vesentlig tema. Informantene våre skaper sin egen virkelighet basert på deres egen forforståelse og erfaringer. Av den grunn må en regne med ulike svar omkring slike spørsmål. I tillegg gir styringsdokumentene ingen retningslinjer for hvor lenge elevene klarer å opprettholde konsentrasjonen, sittende ved pulten. Det er trolig store individuelle forskjeller, og en må vurdere dette ut ifra egen elevgruppe. Likevel ser vi det vesentlig å påpeke at det er stor forskjell mellom 10 og 60 minutter.

5.2.4 Oppsummering av delspørsmål 2

Ovenfor har vi diskutert det andre delspørsmålet i det første forskningsspørsmålet. Oppsummerende vil vi trekke frem noen sentrale funn. Informantene har ulike formeninger om hvordan seksåringen lærer best. En av informantene hevdet at seksåringen ville lære best ved å være i bevegelse, mens flertallet hevdet at de trolig ville lære mest med en kombinert undervisning med både aktive, praktiske og teoretiske arbeidsformer. Teorien fremmet et helhetlig læringssyn hvor eleven lærer med å være i bevegelse, bruke sansene og erfare. Likevel ser vi både i teorien og i våre observasjoner at elevene ofte møter en skolekontekst hvor stillesitting blir koblet opp mot læring. Det kan dermed tyde på manglende kompetanse i hvordan en kan drive lekpreget undervisning, og på hvilken måte seksåringen lærer best. Vi ser dermed et skille mellom hva som presenteres i den nyeste forskningen, og hva som foregår i dagens skole. Samtidig tror vi at den nye læreplanen vil bringe med seg endringer i skolen, hvor både lekpreget undervisning, dybdeløring og elevaktivitet vil få et større fokus.

5.3 På hvilken måte bør klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?

I dette delkapitlet skal vi drøfte det andre forskningsspørsmålet i studien. Vi vil nedenfor ta for oss klasserommets utforming, og på hvilken måte dette bør utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning i førsteklasse. Gjennom flere års disiplinering er det oppstått en kobling mellom en sittende kroppstilling og læring. Denne disiplineringen har betydning for hvordan klasserommets fysiske miljø utformes (Becher, 2018, s. 57). Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 14) konstaterer at skolens fysiske rammer gjør det utfordrende å arbeide lekpreget. Det

hevdes videre at en manglende kompetanse hos lærere omkring hvordan en skal planlegge og gjennomføre lekpregede aktiviteter som fører til læring, gjør det utfordrende å utforme et klasserom tilpasset en lekpreget pedagogikk. Informantene fremhever at dersom en har et fleksibelt og dynamisk klasserom, hvor en enkelt kan endre og flytte rundt på ting, vil en ha større forutsetninger for å kunne arbeide med lekpreget undervisning. Dette innebærer også at en kan arbeide utforskende og oppdagende med elevene. I tillegg fremhever informantene at et luftig klasserom, som ikke preges av inventarer gir flere muligheter for varierte arbeidsformer.

Funn i studien viser at et stort klasserom med større friareal er positivt for elevene under lekpreget undervisning. Dette fremhever våre informanter under intervjuene, hvor det påpekes at et større friareal kan føre til mer lekpregede arbeidsformer. Vi observerte derimot ikke at lærerne tok i bruk friarealet de hadde tilgjengelig, uavhengig av hvilke aktiviteter som ble gjennomført. Vi observerte i flere tilfeller at lærerne igangsatte aktiviteter med en aktiv/lekende form, som i aller høyeste grad hadde vært aktuell å utføre i friarealet. Likevel ble elevene sittende/stående ved pulten i utførelsen av aktiviteten, noe som førte til at rommet i sin helhet ikke ble utnyttet.

Trageton (1997, s 157) understreker at et godt fysisk organisert læringsrom, er den mest sentrale forutsetningen for å kunne arbeide lekbasert i skolen. Siden klasserommene i barneskolen ofte ikke er så store, må en prioritere hvilke aktivitetsstasjoner som er helt nødvendige for undervisningen. Våre observasjoner viser at informantenes klasserom var relativt store, men at organiseringen av klasserommet satt begrensninger for hvilke aktiviteter som kunne igangsettes. Dersom klasserommet hadde vært organisert annerledes kunne lærerne hatt muligheter til å ha avgrensede kroker. Ifølge Becher (2018, s. 85) vil et rom uten avgrensede kroker, materiell til å utvikle lek og større gulvplass, gjøre det utfordrende for elevene å finne muligheter til lek. Et kreativt og fleksibelt rom vil dermed støtte opp under en lekpreget undervisningspraksis. Becher (2018, s. 85) peker videre på at de klasserommene som har nær tilgang til skolefritidsordningen, har større muligheter til variasjon i undervisningen. Informantene våre peker på at dersom en har tilgang til skolefritidsordningens utstyr og areal, vil det være enklere å arbeide mer lekbasert.

Ved utformingen av et klasserom kan en skille mellom myk og hard funksjonalitet (Becher, 2018, s. 65). Ved en hard funksjonalitet preges klasserommet av funksjonaliteter med faste oppstillinger. Ofte preges rommet av bord, stoler, hyller og PC-kroker, hvor rommets inventarer preger hvilke aktiviteter en kan gjennomføre. En myk funksjonalitet innebærer derimot at det

legges til rette for variasjon, hvor en enkelt kan endre på klasserommets utforming. Som presentert i litteraturgjennomgangen gjennomførte Becher (2018, s. 85) i 2015-2017 en undersøkelse hvor hun så på klasserommets utforming i flere klasserom i Oslo og Akershus. Becher (2018, s. 85) konkluderte med at hun ikke fant noen former for avgrensede kroker, lekearealer og lignende. Våre funn i denne avhandlingen viser det samme. I intervjurunden stilte vi spørsmål til informantene om funksjonaliteten i klasserommene deres. Klasserommene var preget av en hard funksjonalitet, hvor bord og stoler opptok det største arealet. Informantene tolket også sitt eget klasserom som et rom preget av en hard funksjonalitet. En slik funksjonalitet setter en stemning på rommet, og avgjør hvilke aktiviteter som kan igangsettes av lærer. Likevel peker to av informantene på at de ofte flytter rundt på pulter, hyller og stoler. De har dermed et mer fleksibelt rom som kan brukes til mangt. Klasserommene til våre informanter preges likevel av den disiplinen som er oppstått, hvor læring kobles opp mot stillesitting.

5.3.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Oppsummerende kan vi si at en myk funksjonalitet på klasserommet gir bedre forutsetninger for å drive en lekpreget undervisning. Samtidig viser våre observasjoner at klasserommene var preget av en hard funksjonalitet. Dette avgjør hvilke aktiviteter en kan igangsette, og hvilke muligheter elevene selv finner i klasserommet. Vi vil i likhet med Becher (2018, s. 85) konkludere med at klasserommet i liten grad er tilpasset skolestarteren.

6 Studiens kvalitet

I dette kapitlet vil vi vurdere kvaliteten i studien. Vi vil starte med å ta for oss forskningsetikk, da det har stor betydning for studiens kvalitet. Dernest vil vi redegjøre og belyse studiens reliabilitet og validitet. Disse begrepene er sentrale for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, samt at det gir uttrykk for kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 181).

6.1 Forskningsetikk

I en kvalitativ forskning vil en ha få informanter, men til gjengjeld vil en opparbeide et nært forhold til forskningsdeltakerne, da en forsker på menneskelige prosesser (Postholm, 2010, s. 142). I forskningsprosessen er det dermed viktig at en tar etiske betraktninger både før, under og i etterkant av arbeidet. I forkant av vår datainnsamling gjennomførte vi meldeplikttesten ved NSD, norsk senter for forskningsdata, som viste at vårt prosjekt måtte meldes inn til NSD. En av årsakene til dette, var at vi ønsket å benytte diktafon i våre intervjuer. I denne innmeldingen poengterte vi at våre informanter ville bli anonymisert, og dermed ikke gjenkjennbare for andre enn oss. Idet prosjektet vårt var godkjent av NSD⁶ startet vi forskningen i feltet.

Som forskere har en ulike etiske retningslinjer en må forholde seg til. Vi har valgt å forholde oss til de etiske retningslinjene som er utarbeidet for samfunnsvitenskap og humaniora. Formålet med slike retningslinjer er å gi forskere kunnskap om forskningsetiske normer, samt bidra til å fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5). Nerdrum (1998, gjengitt i Christoffersen & Johannessen 2012, s. 41) hevder retningslinjene kan sammenfattes i tre typer hensyn en som forsker bør tenke igjennom; (1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade.

Det første hensynet innebærer at informanten som deltar i studien skal kunne bestemme over sin deltakelse. Informanten skal til enhver tid kunne trekke seg fra studien, uten at det skal ha negative konsekvenser for vedkommende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I forkant av studien utformet vi et informasjonsskriv⁷ til lærere og elever/foresatte. I dette skrivet ble det informert om hva studien gikk ut på, hvilke forskningsaktiviteter vi ønsket å utføre, samt hvilke

⁶ Se vedlegg 6: Godkjennelse fra norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)

⁷ Se vedlegg 1 & 2: Informasjonsskriv til elever, foreldre/foresatte og lærere

belastninger dette kunne innebære for våre informanter (Postholm, 2010, s. 145). Vi informerte om at all data ville bli slettet ved prosjektets slutt, og at anonymiteten ble ivaretatt (Postholm, 2010, s. 150). Vedlagt i informasjonsskrivet var et samtykkeskjema, der lærere og samtlige elever/foresatte fikk mulighet til å samtykke eller takke nei til å delta i prosjektet. Her ble det informert at de til enhver tid hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Vi valgte også å informere våre informanter om muligheten til å trekke seg under prosessen i datainnsamlingen.

Det andre hensynet innebærer at informantene har selvbestemmelse over hva de velger å si av informasjon de innehar. I tillegg skal de involverte være sikre på at forskeren ivaretar anonymiteten, og at de som personer ikke skal kunne identifiseres i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). For å ivareta informantenes anonymitet har vi ikke brukt opplysninger som kan rettes direkte eller indirekte mot våre informanter. Vi har heller ikke navngitt eller kategorisert utfra informantens kjønn. Etter studiens slutt, vil vi makulere all innsamlet data og samtykkeskjemaer. Dette opplyste vi informantene om før datainnsamlingen.

Det tredje hensynet er særlig relatert til medisinsk forskning, men gjelder også innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Hensynet innebærer at det må vurderes om datainnsamlingen kan berøre sårbare områder i informantens liv, slik at det blir vanskelig for vedkommende å bearbeide og komme seg ut av det igjen. En skal utsette informantene for minst mulig belastning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Vi har i denne studien både brukt observasjoner og intervju i vår datainnsamling. I intervjuene til lærerne, styrte vi spørsmålene dithen at de ikke skulle oppleves som vanskelig og sårbare. I observasjonene var det lærerens praksis vi var interesserte i å forske på, dermed har ikke elevene i de aktuelle klassene blitt forsket og studert på en direkte måte. Siden elevene var i klasserommet når lærerne utførte sin praksis, ble de indirekte deltakende i dette prosjektet. De elevene som indirekte ble deltakende i vårt studium er under 15 år og dermed en sårbar gruppe (NESH, 2016, s. 20). På bakgrunn av det ba vi om samtykke og tillatelse fra foreldre/foresatte før vi satte i gang med observasjonene i klasserommet. Vi fikk godkjenning fra alle involverte. Det er også viktig å poengtere at vi presenterte oss for elevene som studenter fra UiT idet vi ankom klasserommene. Deretter spurte vi om det var greit at vi satt bakerst i klasserommet og observerte læreren deres.

6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig eller ikke. Dersom en annen forsker anvender de samme metodene og kommer frem til likt svar, kan en påstå å si at reliabiliteten er høy, noe en som forsker ønsker (Thagaard, 2018, s. 187). En vil også styrke sin reliabilitet når

datainnsamlingen er transparent, det vil si at en gjør rede for hva som er innsamlet data og hva som er forskerens fortolkninger. Dersom det er flere forskere i feltet, kan også reliabiliteten styrkes, da en kan diskutere og trekke beslutninger sammen i prosessen.

Vi har gjennom teksten fokusert på å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetode. Vi har også gitt en redegjørelse for vårt teoretiske ståsted, noe som vil bidra til en større transparent i vår studie. I og med at vi er to studenter som har forsket og skrevet denne masteren sammen, kan det være med på å styrke studiens reliabilitet. Sollid (2013, s. 131) trekker frem at det vil være en fordel dersom det kun er én intervjuer. På den måten vil datamaterialet tolkes i sammenheng og forskeren vil få dyp innsikt i hvordan kunnskap skapes. Vi valgte derimot å sidestille oss i intervjusituasjonen, slik at vi begge kunne delta i intervjuet og stille oppfølgings spørsmål. På bakgrunn av at vi var to intervjuere, bidro det til at intervjuet ble gjennomført på den måten vi ønsket og at vi kom inn på alle de temaene som var relevante i løpet av intervjuet. I tillegg til dette fikk vi begge muligheten til å skape en forståelse av informantens tanker og erfaringer omkring lekpreget undervisning. Dette kom til nytte i analyseprosessen, noe som bidro til faglige diskusjoner omkring vårt innsamlet datamateriale. En har en større mulighet til å eliminere bort mulige feilkilder og mistolkninger når en er to forskere, noe som igjen vil styrke studiens reliabilitet. For å styrke studiens reliabilitet valgte vi begge å være observatører i feltet. Når observasjonene var fullført, valgte vi å sammenligne begges notater, for å finne ut hva som samsvarte og ikke. På den måten ville det være en mindre sjanse for feiltolkning i feltet, samt at vi begge kunne diskutere det vi hadde sett i etterkant av observasjonsøktene.

I prosessen med intervjuinnsamling, valgte vi å bruke diktafon. Dette medførte at vi kunne høre igjennom intervjuene flere ganger, samt at vi kunne lese transkripsjonene samtidig som vi hørte på opptaket. I tillegg fikk alle våre informanter mulighet til å lese igjennom og endre på deres intervjuer. På den måten forsøkte vi å unngå feilkilder og faktafeil. Ingen av våre informanter valgte å endre på noen av sine utsagn.

6.3 Validitet

Validitet handler om gyldighet, altså om de resultatene som fremkommer i studien er gyldig og på hvilken måte en tolker disse (Thagaard, 2018, s. 181). En kan altså stille spørsmål til om de tolkningene som er kommet frem i studien, er gyldige i forhold til den virkeligheten en har studert. For å styrke ens validitet i forskningen bør en redegjøre for ens eget teoretiske ståsted, samt vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger en har kommet frem

til i studien. En bør med andre ord gå kritisk gjennom analyseprosessen. Det optimale vil være å ha en utenforstående som kritisk vurderer analysene i studien. I vår studie har vi hatt en veileder som har lest og kritisk vurdert analysen, noe som kan bidra til å styrke vår validitet, selv om veileder ikke kan sies å være utenforstående.

En kan skille mellom intern og ekstern validitet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Intern validitet handler om hvorvidt datainnsamlingen svarer på intensjonene en som forsker har. For å vurdere det kan en se på forholdet mellom forskningsspørsmålet og det som faktisk er blitt undersøkt. Vår interne validitet ble styrket da vi fikk innpass på en skole der førsteklasse lærere var villige til å delta i vårt prosjekt. For å besvare våre forskningsspørsmål på en mest hensiktsfull måte, valgte vi å bruke metodetriangulering (Sollid, 2013, s. 126). Metodetriangulering vil si at en bruker flere metoder for å besvare et forskningsspørsmål. Vi så det hensiktsmessig å bruke intervju og observasjon, da de ville utfylle hverandre og belyse studien i et større perspektiv. På den måten ville vi også få bredere og mer utfyllende empiri, som ville hjelpe oss å besvare forskningsspørsmål. Videre hadde vi informanter i form av lærere, som hadde den nødvendige kunnskapen vi søkte.

En annen måte å vurdere sin interne validitet er å se på intervjuguiden og de spørsmålene som er stilt der, samt hva en har observert i feltet. I forkant av datainnsamling utformet vi et observasjonsskjema som skulle hjelpe oss å se etter de hendelsene som ville besvare våre forskningsspørsmål. I tillegg utformet vi en intervjuguide, hvor vi stilte spørsmål omkring temaet. Siden vi utformet observasjonsskjemaet og intervjuguiden på forhånd, fikk vi kun den informasjonen og de nødvendige data vi trengte for å besvare våre spørsmål.

Ekstern validitet handler om hvorvidt studien og dens resultater er overførbare til andre sammenhenger og situasjoner. På en annen måte kan en si at de tolkningene en får fra et prosjekt, skal gjenkjennes generelt. For å vurdere vår eksterne validitet, må vi vurdere om funnene og resultatene fra vårt prosjekt, er overførbare til andre. For å kunne vurdere dette, må en ifølge Leseth og Tellmann (2018, s. 18), gi rikelig med informasjon omkring konteksten til studiens datamateriale. Målsettingen med denne studien er å bidra med kunnskap om hvordan skolen er tilpasset skolestarteren, knyttet til førsteklasse læreres bruk av lekpregede aktiviteter. Våre funn kan til en viss grad være overførbare. Vi vil påpeke at studien er liten i omfang, men at våre funn fra intervju og observasjoner stemmer overens med andre større undersøkelser. På bakgrunn av dette kan en si at våre funn fra denne undersøkelsen til en viss grad er overførbare,

selv om en undersøkelse med flere informanter og større antall observasjoner ville gitt større muligheter til utdyping og nyansering.

7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Studiens hensikt har vært å se på hva lærere i skolen legger i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte seksåringen lærer best. I tillegg har vi sett på hvordan klasserommets utforming gir muligheter for lekpreget undervisning. For å finne svar på dette gjennomførte vi en kvalitativ studie, hvor vi observerte fire lærere og gjennomførte ett intervju med hver av dem. Vi har kategorisert den innsamlede dataen, og sett på observasjonene og intervjuene som et samlet datasett. Her utformet vi kategoriene; *lekpreget undervisning, læring, styringsdokumenter og klasserommets utforming*. Videre drøftet vi funnene opp mot teori presentert i kapittel 2. I denne delen av oppgaven skal vi besvare forskningsspørsmålene, og gjengir derfor disse nedenfor:

1. *Hva legger førsteklasselærere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringen lærer best?*
2. *På hvilken måte kan klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?*

I det første delspørsmålet i forskningsspørsmål 1 spørres det hva førsteklasselærere legger i begrepet lekpreget undervisning. I teorien kommer det frem at det kan foregå på to måter; lærerik lek og lekende læring. Den første måten omhandler at leken er i første rekke, og det faglige blir implementert underveis i leken. Den andre er at en tar utgangspunkt i et faglig mål, og deretter utfører det i lekpregede aktiviteter. I vårt datamateriell kommer det frem at de undersøkte lærerne benyttet seg av lekende læring, altså der en tar utgangspunkt i det faglige målet, og utfører det i lekpreget undervisning. I våre data kommer det også frem at lærerne til dels er uenige om hva som inngår i lekpreget undervisning, og at dette kan bidra til at det blir lite fokus på det i skolen. Det kan blant annet ha noe med at lærerne ikke vet hva de skal gjøre i slik undervisning, ei heller hvor mye tid det skal avsettes til dette. Siden dagens styringsdokumenter ikke gir noen føringer på hva dette innebærer, velger lærerne å utføre det som er nedskrevet.

Det andre delspørsmålet under forskningsspørsmål 1 omhandler hvordan seksåringen lærer best. Våre informanter har flertydige svar omkring dette. En av informantene våre hevdet at seksåringen lærer best ved å rulle, danse, hoppe og være i bevegelse. Likevel hevder flertallet at vi må ha en blanding av en lekpreget undervisning og en teoretisk stillesittende undervisning i skolen. Det pekes på at seksåringen må øve på å sitte arbeidende ved pulten, da dette er store

delar av utdanningsløpet vidare. I henhold til dette undrer vi oss om det ikke er mulig å arbeide lekbasert vidare i elevenes skoleløp. Skillet mellom den nyeste forskningen og informantenes svar kan tyde på en manglende kompetanse om en lekbasert pedagogikk, samt hvordan seksåringen lærer best. Likevel tror vi at dette området vil få et enda større fokus ved innføringen av den nye læreplanen, og at vidare forskning vil bidra til mer kunnskap omkring forholdet mellom lek og læring.

Under forskningsspørsmål 2 kan vi konkludere med at klasserommet i sin helhet bør være stort, romslig, luftig, ryddig og innbydende. Det bør preges av en myk funksjonalitet dersom formålet er å drive en lekbasert pedagogikk. I våre observasjoner kom det frem at informantenes klasserom preges av en hard funksjonalitet, noe som påvirker hvilke aktiviteter en som lærer kan igangsette, og hvilke muligheter elevene finner for å arbeide alternativt. Som vi så i teorien preges skolen av en disiplin hvor læring blir forbundet med en sittende kroppsstilling. Dette preger også klasserommene til våre informanter. På bakgrunn av hvordan en lekpreget pedagogikk bør gjennomføres, hvordan seksåringen lærer best og hvordan klasserommet er utformet, vil vi i likhet med Becher (2018) konkludere med at klasserommet i liten grad er tilpasset skolestarteren.

Avsluttende vil vi peke på at et innredet klasserom med lekemuligheter er en forutsetning for å praktisere lekpreget undervisning. I tillegg må læreren ha kompetanse rundt læring via lek, samt vite hvordan en skal støtte barns læring, for å få til den beste læringen.

7.1 Veien vidare

Studien vår er gjennomført ved tre barneskoler, og resultatene bygger på lærernes utsagn og våre observasjoner. Resultatene kan dermed være en pekepinn på hvordan det er ute i skolen i dag, selv om de ikke er direkte overførbare. Veien vidare kan være å undersøke lekpreget undervisning nærmere, og forsøke å se etter sammenhenger mellom en slik undervisningsform og læring. Siden denne mastergradsavhandlingen er liten i omfang, ville det ikke vært mulig å undersøke slike sammenhenger innenfor de rammene vi har hatt til rådighet. Det er likevel svært aktuelt å undersøke om elevene lærer mer av lekpreget undervisning enn tradisjonelle undervisningsformer, og i hvilken grad lekpreget undervisning bør implementeres i første klasse. Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 51) pekte på kunnskapshull i sin sammenfatning av forskninger gjort på feltet. «Det trengs mer forskning om hva slags type lek som fører til hvilke former for læring» og «det bør forskes på hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen». For å kunne drive lekbasert pedagogikk med de

yngste barna i skolen er vi avhengige av en felles forståelse av hva lekbasert pedagogikk innebærer. I tillegg må det være en enighet omkring hvor stort fokus en slik pedagogikk skal ha i småskolen.

Ved innføringen av den nye læreplanen ønsker vi en større aktualisering av begrepet lekpreget undervisning i skolen. Der hvor lærere får et innblikk av hva som kan legges i dette begrepet. En slik undervisningsmetode er aktuell for elevene i førsteklasse. Vi vil derfor avslutte oppgaven med et ønske om en kompetanseheving på området slik at alle lærere får en forståelse av lekpreget undervisning og hvordan dette kan planlegges, gjennomføres og evalueres.

8 Bibliografi

- Aadland, E. (2014). Forord til den norske utgaven. I A. Lock, & T. Strong, *Sosial konstruksjonisme - teorier og tradisjoner* (ss. 19-23). Bergen: Fagbokforlaget.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 57-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnestad, E. (2009). *Seksåringenes klasseromsaktiviteter*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology*, 3:2 (ss. 77-101).
- Broström, S. (2019). Leg i første klasse. I A. Becker, E. Bjørnestad, & H. Hogsnes, *Lek som pedagogisk arbeidsmåte og perspektiv i første klasse* (ss. 1- 15). Oslo: Universitetsforlaget (Under publisering).
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eik, L. T., Karlsen, L., & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven Hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2017). Hermeneutik- teori og metode. I M. Järvinen, & N. Mik- Meyer, *Kvalitativ analyse* (ss. 127-152). København: Hans Reitzels Forlag.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (ss. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hareide, E. B., & Weydahl, S. R. (2006). *Første skoleår*. Oslo: Cappelen.

- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press.
- Hernes, M., & Larsen, K. (2013). *Den gode starten- praktisk læring 1.- 4. klasse*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring* (ss. 19-55). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2017). *Elevenes verden- innføring i pedagogisk psykologi* (5.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (Meld. St. 31 (2007-2008))*. Hentet Mars 24, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld.St.28 (2015-2016)). Hentet Mars 23, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek på alvor* (3.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysbakken, A., & Helland, T. (2017). *Framtidsskolen*. Oslo: Forlaget Manifest.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet April 2, 2019 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- NOU2015: 8. (2015). *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet Mars 29, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Olafsson, B., & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 249- 266). Oslo: Univsersitetsforlaget.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen- aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 13- 32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm .
- Ridar, T., & Ertesvåg, F. (2018, September 30). *Lærerne slakter skolen for de yngste: For mye stress og teori*. Hentet Februar 1, 2019 fra VG: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/EoMXBK/laererne-slakter-skolen-for-de-yngste-for-mye-stress-og-teori>
- Rydheim, G. K. (2010). *Nå må vi slutte å leke, vi er jo her for å lære*. (Mastergradsavhandling). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende, lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, leik og læring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (1997). *Leik i småskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a, August 1). *Læreplan i naturfag, NAT1-03*. Hentet Februar 20, 2019 fra <http://data.udir.no/kl06/NAT1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b, August 1). *Læreplan i norsk, NOR1-05*. Hentet Februar 20, 2019 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet Februar 24, 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017, August 1). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet April 8, 2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, Oktober 18). *Læreplan i matematikk*. Hentet Mars 11, 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/286?notatId=573>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, Oktober 18). *Læreplan i naturfag*. Hentet Mars 17, 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/277?notatId=531>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c, Oktober 18). *Læreplan i norsk*. Hentet Mars 18, 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>

- Utdanningsdirektoratet. (2018d, Oktober 22). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet Mars 5, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wassermann, S. (2001). *Lekende læring - lek på alvor i klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wiestad, E. (2007). Læring som lek og livskunst. I K. Steinsholt, & L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter* (ss. 142-155). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wærnes, A. (2018). *Fra skolestart i lykkerus- til hele klassens umulius: en masteroppgave om barns møte med skolens begynnertrinn*. (Mastergradsavhandling). Bodø: Nord Universitet.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Informasjonsskriv til elever og foresatte

“Lek for læring- er skolen tilpasset skolestarteren?”

Bakgrunn for studien

Hei. Vi er to studenter fra Universitetet i Tromsø som studerer en femårig master ved lærerutdanningen. For tiden holder vi på med en masteravhandling i profesjonsfaget, hvor vi ønsker å se nærmere på forholdet mellom lek og læring. I dette studiet skal vi se på praksisen til læreren, for å få et innblikk i førsteklasseenes hverdag med tanke på aktivitet og lek. Dette vil si at vi i observasjonene vil ha fokus på læreren, og dermed vil ikke vår oppmerksomhet bli rettet mot enkeltelever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Formålet med denne masterstudien er å belyse spørsmålet om skolen er tilpasset skolestarteren. Vi vil undersøke i hvilken grad det er et forhold mellom lek og læring, og skaffe oss oversikt over hvilke aktiviteter 1.klassingene deltar i. Vår nåværende problemstilling er: Hvordan praktiserer lærere lek for læring i skolen, og samsvarer dette med dagens læreplan?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.

Hvorfor får du og ditt barn spørsmål om å delta, og hva vil dette innebære?

Vi har sendt mail til utvalgte rektorer ved ulike barneskoler i Tromsø. Rektor har så tatt kontakt med kontaktlærere ved 1.trinn. På den måten har vi fått tilgang til vårt forskningsfelt, hvor våre informanter er førsteklasseledere. Vår tanke er å gjennomføre 3-4 observasjonsøkter, hvor vårt fokus vil være på hvilke aktiviteter læreren initierer i undervisningen. Vi skal gjennomføre ikke-deltakende observasjoner, noe som innebærer at vi vil sitte bakerst i klasserommet å ta notater. Disse notatene vil ikke inkludere enkeltelevers personopplysninger, utsagn og oppførsel. Vi vil derimot notere opplysninger om elevgruppen som helhet, blant annet engasjement og motivasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du ønsker at ditt barn skal delta i studien, kan både du og ditt barn når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ ditt barn hvis du/ditt barn ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil ikke innhente personopplysninger, og dermed vil ikke lærere/rektorer/elever kunne gjenkjennes i publikasjonen. Datamaterialet vil bli anonymisert under hele prosessen. Notatene fra våre observasjoner og intervju vil bli lagret på ekstern harddisk innelåst og kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes 15.05.19. Når prosjektet er endelig avsluttet vil alt innsamlet data bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Sidsel Boldermo (sidsel.boldermo@uit.no).
- Tina Nilsen 45282662 (tni074@uit.no)
- Ida Salamonsen 94256227 (isa044@uit.no)

Med vennlig hilsen

Ida Salamonsen & Tina Nilsen

Veileder: Sidsel [Boldermo](mailto:sidsel.boldermo@uit.no)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Lek for læring- er skolen tilpasset skolestarteren". Jeg samtykker til at det kan:

- Samles inn opplysninger i klasserommet hvor mitt barn er tilstede

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

(Elevens navn)

(Foresattes underskrift, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere

Informasjonsskriv til lærere

“Lek for læring- er skolen tilpasset skolestarteren?”

Bakgrunn for studien

Vi er to studenter fra Universitetet i Tromsø som studerer en femårig master ved lærerutdanningen. For tiden holder vi på med en masteravhandling i profesjonsfaget, hvor vi ønsker å se nærmere på forholdet mellom lek og læring. I dette studiet skal vi se på praksisen til læreren, for å få et innblikk i førsteklasingenes hverdag med tanke på aktivitet og lek. Vi vil i studien gjennomføre observasjoner i ditt klasserom, samt et intervju i etterkant. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masterstudien er å belyse spørsmålet om skolen er tilpasset skolestarteren. Vi vil undersøke i hvilken grad det er et forhold mellom lek og læring, og skaffe oss oversikt over hvilke aktiviteter 1.klassingene deltar i. Vår nåværende problemstilling er: Hvordan praktiserer lærere lek for læring i skolen, og samsvarer dette med dagens læreplan?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.

Hvorfor får du spørsmål om å delta, og hva vil dette innebære for deg?

Vi har sendt mail til utvalgte rektorer ved ulike barneskoler i Tromsø. Rektor har så tatt kontakt med kontaktlærere ved 1.trinn. På den måten har vi fått tilgang til vårt forskningsfelt, hvor vi har kommet i kontakt med deg. Vår tanke er å gjennomføre 3-4 observasjonsøkter, hvor vårt fokus vil være på hvilke aktiviteter du initierer i undervisningen. Vi skal gjennomføre ikke-deltakende observasjoner, noe som innebærer at vi vil sitte bakerst i klasserommet å ta notater. Disse notatene vil ikke inkludere personopplysninger. I etterkant av observasjonsøktene ønsker vi å gjennomføre et intervju med deg, hvor vi på forhånd har sendt intervjuguiden. Intervjuet vil vare i ca. 1.time, og du vil få anledning til å lese igjennom den transkriberte versjonene, med mulighet for å korrigere/justere utsagnene dine.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du ønsker å delta i studien kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil ikke innhente personopplysninger, og dermed vil ikke lærere/rektorer/elever kunne gjenkjennes i publikasjonen. Datamaterialet vil bli anonymisert under hele prosessen. Notatene fra våre observasjoner og intervju vil bli lagret på ekstern harddisk innelåst og kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes 15.05.19. Når prosjektet er endelig avsluttet vil alt innsamlet data bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Sidsel Boldermo (sidsel.boldermo@uit.no).
- Tina Nilsen 45282662 (tni074@uit.no)
- Ida Salamonsen 94256227 (isa044@uit.no)

Med vennlig hilsen

Ida Salamonsen & Tina Nilsen

Veileder: [Sidsel Boldermo](mailto:sidsel.boldermo@uit.no)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Lek for læring- er skolen tilpasset skolestarteren".

- Jeg samtykker til observasjon
- Jeg samtykker til intervju
- Jeg samtykker til at det benyttes lydopptaker under intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

(Navn, sted og dato)

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Skole:	Trinn/klasse:	Fag:
--------	---------------	------

+ Fysiske rammer rundt undervisningen/ kort beskrivelse av læringsarenaen

Rommets størrelse, plassering av elever, undervisningsutstyr	
Antall i klasserommet	Elever: Jenter: <u> </u> Gutter: <u> </u>
	Voksne: Lærere: <u> </u> Assistent: <u> </u>

Undervisning/time

Hvordan startes timen? Mål?	
Motivasjon	

Annet:	
Hvordan avsluttes timen? Oppsummering av mål?	

Refleksjon

Hva lurer du på? (spørsmål til intervju for eksempel)	
---	--

Nr.	Kommentar

Tradisjonell under visning : sitte	Varierte arbeidsformer												Hvor	Tid	
	Kreative aktiviteter				Fysiske aktiviteter		Lekpregete aktiviteter						Pulten	Lytteteknisk	Annet
	Tegne/male	Plastelina	Legø	Annet	Danse	Annet	Frilek	Rollelek	Sanglek	Regellek	Digital lek	Annet			

Vedlegg 4: Observasjonsskjema, Knut Løndal mfl. (2003)

Aktiv lek i SFO

Barn: Skole:		OBSERVASJONSSKJEMA – FYSISK AKTIVITET I SFO										SOSIALT						
		TYPE AKTIVITET					STED					ORGANISERING						
TID	I RO			FYSISK AKTIV							UTE	INNE	SELV-STYRT	VOKSEN-STYRT	ALENE	I PAR	FLERE SAMMEN	
	SITTE / LIGGE	SITTE MED SMÅ BEVEGELSER	STÅ	VARIENT LER / AKTIVITET	GANGE	LØPE/HOPPE	KLATRE	AKTIVITET MED BALL	AKTIVITET M. ANDRE REDSK.	IDRETTSAKTIVITETER								ANNET
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		

Skriftlig kommentar til hver enkelt observasjon:

Nr.	Kommentar:
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Vedlegg: 5 Intervjuguide

Intervjuguide

Rammesetting:

- Uformell prat
- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål).
- Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.
- Informer om lydopptak og spør om samtykke til dette.

Overgangsspørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvor mange ganger har du vært kontaktlærer i 1.trinn?
- Hvilken utdanning har du?
- Samtale rundt våre observasjoner

Nøkkelsspørsmål 1:

- Hva legger du i begrepet lekpreget undervisning og praktiske arbeidsformer?
 - Hva tenker du om lekpreget undervisning/ praktiske arbeidsformer i skolen i dag?
 - Hvilke erfaringer har du med lekpreget undervisning og praktiske arbeidsformer?
 - Hvordan opplever du undervisningen der lek og praktiske arbeidsformer er i fokus/ tilstede? Fordeler og ulemper?
 - Hvilke aktiviteter brukes i klasserommet?
 - Hva er i fokus (er mål eller aktiviteten i fokus?)
 - Hvordan planlegger du slik undervisning?
 - Hvordan opplever du elevenes motivasjon under slikt arbeid?
 - Hvor stort fokus bør lekpreget undervisning og praktisk arbeid ha i skolehverdagen?
 - Hvis det ikke gjennomføres, hvorfor ikke?

Nøkkelspørsmål 2:

- Hva legger du i begrepet læring?
 - Hvordan mener du at 6-åringen lærer best?
 - Hva tenker du om forholdet mellom lekpreget undervisning/praktiske arbeidsformer og læring?
 - I media kommer det frem at førsteklasseelevne har for mye teoretisk undervisning/ sittestillende undervisning. Hva er din erfaring rundt dette?
 - Hvor lenge tenker du at elevene klarer å opprettholde konsentrasjonen sittende ved pulten?

Nøkkelspørsmål 3:

- 6årsreformen
 - Hva tenker du om at elevene starter på skolen når de er 6 år? Tidlig/seint?
 - Tanken bak 6.årsreformen var at det skulle være en glidende overgang mellom barnehage og skole, hvordan ser du på denne overgangen?
 - Hva tenker du om de kravene og forventningene som blir satt når elevene begynner på skolen?
- LK06
 - Hva tenker du om at lekpreget undervisning ikke kommer tydelig frem i LK06?
 - Hvilke tanker har du rundt læreres metodefrihet?
- Ny læreplan
 - I den nye læreplanen vektlegges lek i større grad enn i dagens, hva er dine tanker rundt dette? Tror du dette vil påvirke læreres undervisning?

Nøkkelspørsmål 4:

- Ressurser
 - Hvilke ressurser har du tilgjengelig?
 - Hvor mange lærere/ assistenter er tilstede i klasserommet, og hva har dette å si for din undervisning?
- Utforming
 - Hvordan er klasserommet ditt utformet, og på hvilken måte preger det din undervisning?
 - Preges klasserommet ditt av en hard eller myk funksjonalitet, og hva er dine tanker rundt dette?
 - Hvordan ser ditt ideelle klasserom ut?
- Tid
 - Dersom du har erfaring med lekpreget undervisning; oppfatter du det mer tidskrevende å planlegge, enn ordinær undervisning?
- Elever
 - Hvor mange elever har du, og hva har dette å si for din undervisning?
 - Hvordan ser en vanlig skoledag ut for 1.klassingene?

Oppsummering:

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)

5/7/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lek for læring- er skolen tilpasset skolestarteren?

Referansenummer

715242

Registrert

16.12.2018 av Tina Nilsen - tni074@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sidsel Boldermo, sidsel.boldermo@uit.no, tlf: 77644761

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tina Nilsen, tina_9lsen@hotmail.com, tlf: 45282662

Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.05.2019

Status

23.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c169184-6a18-4897-9efb-1eb023a533e7>

1/2

opdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

