



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Lek + Læring = Sant?»

Et aksjonsforskningsprosjekt om muligheter og utfordringer i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning

Mariann Kristiansen & Tonje Lillebo

LRU-3901F - Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn.

Vår 2020.

Sammendrag

I denne mastergradsavhandlingen er målsettingen å få innblikk i hvilke muligheter og utfordringer lærere på 1.trinn ser i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. Ut fra dette fokuset ønsket vi å inngå et aksjonsforskningsprosjekt med lærere som hadde lite lekpreget undervisning, og som var villig til å utvikle sin praksis og kunnskap rundt temaet. Vi valgte å gjennomføre en kvalitativ studie med formål å besvare følgende forskningsspørsmål: *1. Hva legger lærere på 1.trinn i begrepet lekpreget undervisning? 2. Hvilke muligheter og utfordringer ser lærere på 1.trinn i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?*

Vi inngikk et forskende partnerskap sammen med to lærere i én første klasse, der vi planla og gjennomførte et undervisningsopplegg basert på læring gjennom lek. Studiens forskningsdesign har en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Gjennom fenomenologien ønsket vi innsyn i våre forskningsdeltakeres opplevelser, samtidig som hermeneutikken gjorde det mulig å tolke våre forskningsdeltakeres opplevelser og erfaringer på en subjektiv måte. Vi benyttet oss av intervju og deltakende observasjon som metode for å samle inn nødvendig datamateriale. Våre funn i startfasen av aksjonen viser at våre forskningspartnere hadde ulike formeninger om hva begrepet lekpreget undervisning innebar, og manglet kunnskap, samt var usikre på hvordan en kan planlegge og gjennomføre denne formen for undervisning på en didaktisk måte. Videre kom det fram at blant annet elevforutsetninger, læreplanen og mangel på verktøy, erfaring og kunnskap opplevdes som utfordringer for tilrettelegging av lekpreget undervisning. Senere funn viste at lærerne hadde utviklet sin kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for lekpreget undervisning, og de så flere muligheter enn utfordringer. Blant annet kan lekpreget undervisning ses på som en mulighet for å tilpasse opplæringen, samt motivasjon for læring.

Vi ønsker at denne mastergradsavhandlingen skal bidra til økt innsikt og kunnskap om lekpreget undervisning i skolen, og gi innblikk i verktøy en kan benytte for å tilrettelegge for mer lek, samt inspirere flere lærere til å ta i bruk lek i undervisningen ved å belyse hvilke muligheter det kan være i en slik tilnærming til læring.

Forord

Det vi må lære

før vi kan gjøre det,

det lærer vi ved at

vi gjør det.

-Aristoteles

Det nærmer seg slutten som lærerstudenter på UiT Norges arktiske universitet, campus Alta. Vi kan legge fem lærerrike og innholdsrike år i bagasjen. Nå gjenstår siste innsjutt og mastergradsavhandlingen skal leveres våren 2020. Denne prosessen har vært svært krevende, men samtidig givende og lærerik. Vi har møtt på både motgang og medgang, og vi har lært hverandre å kjenne på godt og vondt. Ikke minst sitter vi igjen med mer kunnskap rundt det å tilrettelegge for læring gjennom lek. Et tema som har engasjert oss begge i lang tid, og som vi ønsker å se mer av, samt bidra med selv i skolen som nyutdannede lærere.

Vi kjenner på en stor takknemlighet og ydmykhet ovenfor alle som har støttet og hjulpet oss på veien for å få denne mastergradsavhandlingen i havn. Vi vil benytte anledningen her til å rette en stor takk til alle dere. Først ønsker vi å takke våre forskningspartnere, lærerne som ønsket å delta i dette aksjonsforskningsprosjektet. Vi er uendelig takknemlige for at dere ønsket et slikt samarbeid med oss, og for at dere tok oss i mot med åpne armer. Vi ønsker også å rette en stor takk til vår fantastiske veileder, Rigmor Mikkelsen. Som har stilt opp med reflekterte samtaler, gode råd og gode faglige tilbakemeldinger. Vi ønsker i tillegg å takke Gunnar Lillebo som har tatt seg tiden til å lese gjennom vår mastergradsavhandling, og gitt oss gode tilbakemeldinger om både struktur og innhold. Vi vil også takke våre nærmeste, vår flotte familie og venner som har stilt opp på hver sin måte gjennom denne prosessen. Tusen takk for at dere har stilt opp som barnevakt, samtalepartnere og gitt oss gode råd og oppmuntrende ord. Med deres tålmodighet og forståelse har denne masteroppgaven samt disse fem årene gått som en lek!

Lakselv, juni 2020.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.2	HENSIKT OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3	TIDLIGERE FORSKNING	3
1.4	AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	6
2	TEORETISK FUNDAMENT	7
2.1	BEGREPET LEK	7
2.1.1	<i>Frilek og lekpreget undervisning</i>	8
2.1.2	<i>Momenter som påvirker lekpreget undervisning</i>	9
2.2	LEK OG LÆRING.....	10
2.2.1	<i>Hva er læring?</i>	11
2.2.2	<i>Hva er undervisning?</i>	13
2.2.3	<i>Motivasjon</i>	14
2.2.4	<i>Tilpasset opplæring</i>	15
2.3	DIDAKTISK TILRETTELEGGING.....	16
2.3.1	<i>Didaktikk – Den didaktiske trekanten</i>	16
2.3.2	<i>Den didaktiske relasjonsmodellen</i>	18
2.4	LÆREPLANENS UTVIKLING	20
2.4.1	<i>L97 og LK06</i>	21
2.4.2	<i>Fagfornyelsen 2020</i>	22
2.5	LEKPREGET UNDERVISNING FOR BARNES LÆRING	22
3	FORSKNINGSSTRATEGI	23
3.1	AKSJONSFORSKNING	23
3.2	DET FORSKENDE PARTNERSKAPET	25
4	AKSJONSFORSKNINGSPROSESSEN	25
4.1	PLANLEGGING.....	26
4.2	HANDLING.....	28
4.3	OBSERVASJON.....	29
4.4	REFLEKSJON.....	29
5	VITENSKAPSTEORI OG FORSKNINGSMETODE	31
5.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	31
5.2	CASESTUDIE.....	32
5.3	FENOMENOLOGISK – HERMENEUTISK TILNÆRMING	33

5.4	KVALITATIVE FORSKNINGSMETODER	34
5.5	OBSERVASJON.....	34
5.5.1	<i>Planlegging- og gjennomføring av observasjon.....</i>	34
5.5.2	<i>Etterarbeid med observasjonene.....</i>	36
5.6	INTERVJU.....	36
5.6.1	<i>Intervjuguide.....</i>	37
5.6.2	<i>Planlegging- og gjennomføring av intervju.....</i>	38
5.6.3	<i>Transkribering.....</i>	39
5.7	UTVALGSSTRATEGI	40
5.8	ANALYSEMETODE FOR INNSAMLEDE DATAMATERIALE	41
6	PRESENTASJON AV DATA – ANALYSE, TOLKNING OG DRØFTING.....	43
6.1	FUNN FØR AKSJONEN.....	44
6.1.1	<i>Nøkkelspørsmål 1: Lek og læring</i>	44
6.2	FUNN ETTER AKSJONEN	52
6.2.1	<i>Nøkkelspørsmål 1: Lekpreget undervisning</i>	52
6.2.2	<i>Nøkkelspørsmål 2: Læring gjennom lek</i>	59
6.2.3	<i>Nøkkelspørsmål 3: Læreplanens utvikling</i>	61
7	STUDIENS KVALITET	65
7.1	FORSKNINGSETIKK	66
7.2	RELIABILITET	67
7.3	VALIDITET.....	68
8	SAMMENFATTENDE AVSLUTNING	71
9	LITTERATURLISTE	75
10	VEDLEGG.....	VIII
10.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL LÆRERE	VIII
10.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL FORESATTE.....	XI
10.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	XIII
10.4	VEDLEGG 4: UNDERVISNINGSSOPPLEGG.....	XVI
10.5	VEDLEGG 5: GODKJENNELSE FRA NSD (NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE)	XVIII

1 Innledning

*Lek og læring brukes om hverandre
Som om de var to sider av samme sak.
Det er de ikke. Læring er alltid til stede i leken,
men leken er slett ikke alltid til stede i læringen.*

Trond Kristoffersen, Førskolelærer

Vårt forskningsprosjekt går ut på å belyse begrepet lekpreget undervisning, samt undersøke hvilke muligheter og utfordringer lærere på 1.trinn ser i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. Vi valgte å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, der vi inngikk et forskende partnerskap med to lærere i en 1.klasse som var villig til å utvikle sin praksis og kunnskap rundt lekpreget undervisning. Vi ønsket å være en ressurs for lærerne, og sammen fremme verktøy en kan benytte seg av for å implementere mer lek i undervisningen. Vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming for å innhente nødvendig datamateriale til vårt forskningsprosjekt, ved å intervju og observere lærerne vi inngikk et forskende partnerskap med. I denne mastergradsavhandlingen skal vi drøfte våre funn i lys av relevant teori. Vi ønsker å poengtere at gjennom denne avhandlingen blir å referere til våre forskningspartnere som både «lærerne», «forskningsdeltakere» og «forskningspartnere».

Vi har inntrykk av at skolen i dag har fokus på et markedsliberalistisk kunnskapsregime, det vil si at målstyring og resultater er i fokus (Aasen, 2007). Dette kan være årsaken til økt fokus på testing, kartlegging og standardisert undervisning. Mausestaden, Prøitz & Skedsmo (2018) påpeker også at flere har økt fokus på elevresultater og mål i skolen. De diskuterer rundt hva resultatene bidrar til, og hvem som tjener på disse resultatene. Vi tolker dette som en årsak til at lek har fått mindre plass i undervisningen, da det er lettere å vurdere elevresultater gjennom eksempelvis kartleggingsprøver. En annen årsak kan muligens være en formening om at læring ikke er fremtredende i lekpregede aktiviteter i skolen.

En argumentasjon for å innføre 6 års reformen var at barnehagens pedagogikk skulle stå sentralt for elevene i de første skoleårene. Dette på bakgrunn av at elevene skulle få en myk

overgang fra barnehagen. I følge Lillejord, Børte & Nesje (2018) har ikke dette skjedd i praksis, og de uttrykker bekymring rundt dette. De påpeker i sin forskningskartlegging at det må gjøres tiltak for å utvikle mer lekbasert undervisning for de yngste elevene, da en rekke undersøkelser viser at en lærer best i utforskende og lystbetonte aktiviteter. Lekpreget undervisning er for oss et svært interessant tema. Vi ønsker at det skal bli mer fokus på mulighetene for at lek kan skape trivsel, motivasjon og læring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av våre praksisperioder og våre erfaringer med skolen, har vi opplevd lite lekpreget undervisning, og stilt spørsmål ved dette. Flere lærere har uttrykt til oss at dette skyldes blant annet elevforutsetninger, rammefaktorer, manglende kunnskap-, samt manglende fokus i LK06 om læring gjennom lek. Læring gjennom lek er et tema som vi begge har kjent en stor interesse for, og som vi har benyttet oss av i praksis når vi har hatt muligheten. I løpet av våre år som studenter ved Universitetet i Tromsø har vi tilegnet oss kunnskap rundt undervisningsmetoder, og blitt bevisst på viktigheten av lekpreget undervisning på småtrinnet. På bakgrunn av vårt engasjement og motivasjon om temaet, ønsket vi å forske på hva lærere på 1.trinnet legger i begrepet lekpreget undervisning, samt hvilke muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen for læring gjennom lek.

Fagfornyelsen har mer fokus på lekpreget undervisning enn LK06. På bakgrunn av dette ønsker vi å begrunne viktigheten av å implementere mer læring gjennom lek. Det er viktig å forske på dette temaet i og med at fagfornyelsen trer i kraft skoleåret 2020, og den har mer fokus på lek. Fagfornyelsen påpeker følgende: *For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.* (Utdanningsdirektoratet, 2019). En kan tolke dette til at lekpreget undervisning kan være med å bidra til økt motivasjon, utvikling og kreativ tenkning hos elevene. Dersom skolen har fokus på en mer praktisk og lekende tilnærming til læring, kan det føre til at elevene blant annet utvikler sine evner til kreativ tenkning. Førsteklassinger er vant til at hverdagen i barnehagen i stor grad består av lek, derfor ser vi på det som naturlig å bevare og videreføre dette når de begynner på skolen. Dette fordi leken anses som en naturlig del av barn (Wiestad, 2007).

1.2 Hensikt og forskningsspørsmål

Målsettingen med denne mastergradsavhandlingen er å få innblikk i hva utvalgte lærere på 1.trinn legger i begrepet lekpreget undervisning, samt belyse og drøfte hvilke muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen for læring gjennom lek. Hensikten med aksjonen er å utvikle utvalgte læreres praksis, og sammen fremme kunnskap og verktøy for å ha en bedre forutsetning for å implementere mer lek i undervisningen. Vi ønsker i tillegg et større fokus på viktigheten rundt lekpreget undervisning i skolen, og bidra til økt kunnskap rundt temaet, samt belyse muligheter og på hvilke måter en kan tilrettelegge for læring gjennom lek i undervisningen.

På bakgrunn av våre erfaringer og interesseområde ønsket vi å inngå et forskende partnerskap og forske på temaet lekpreget undervisning, og kom frem til følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærere på 1.trinn i begrepet lekpreget undervisning?

2. Hvilke muligheter og utfordringer ser lærere på 1.trinn i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?

De overnevnte forskningsspørsmålene er ikke avhengige av hverandre, da de ikke er sidestilte. Imidlertid vil en forståelse av det første forskningsspørsmålet, kunne medføre til en bredere forståelse av forskningsspørsmål 2.

Ut fra våre forskningsspørsmål ser vi det hensiktsmessig å utføre en kvalitativ studie, med intervju og observasjon som metode. Begge våre forskningsspørsmål fordrer at vi utfører vår studie i en 1.klasse. For å kunne besvare forskningsspørsmål 1 og 2 krever det at vi innehar relevant kunnskap om temaet.

1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del tidligere forskning som er gjort rundt temaet læring gjennom lek. I dette delkapittelet skal vi belyse tidligere forskning rundt temaet lekpreget undervisning, samt gi et utdrag fra tidligere forskning som vi anser som relevant for vår studie. For å finne frem til tidligere forskning i form av artikler og diverse forskningsrapporter, har vi søkt opp ord som eksempelvis: ”lekpreget undervisning”, ”lekpregede aktiviteter”, ”læring gjennom lek”, ”lek på 1. trinn”, ”leke, lære, skole”, ”muligheter og utfordringer med lekpreget undervisning” og

lignende, både i bøker og på scholar.google.com. Vi har i tillegg benyttet oss av søkemotoren google.com. Hensikten med dette var å finne den nyeste forskningen innenfor temaet vi ønsket å forske på.

I 2018 gjennomførte Lillejord, Børte & Nesje (2018) et forskningsarbeid til følgende forskningsspørsmål; *Hva kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen?* (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 2). Fokuset i forskningsarbeidet lå på hva forskning sier om lekens betydning i skolen-, hva som definerer et godt læringsmiljø- og hvilke læringsaktiviteter som legger til rette for et godt læringsutbytte for de yngste elevene. I forskningsarbeidet til Lillejord, Børte & Nesje (2018) fremkommer det at de yngste elevene har et best læringsutbytte av elevsentrerte læringsaktiviteter og der læreren legger til rette for at elevene får mulighet til utforskende arbeid. Samt fremheves det i forskningsartikkelen at den undervisningen elevene får de første årene på skolen, vil få en langvarig konsekvens for elevenes læringsutbytte. På bakgrunn av dette er det viktig å identifisere hvilke faktorer som fremmer både læring og utvikling for elevene. Derfor er det hensiktsmessig at læreren planlegger og gjennomfører læringsaktiviteter som stimulerer elevenes fantasi og kreative evner, samt at elevene opplever undervisningen som morsom og inspirerende. Lillejord, Børte & Nesje (2018) avrunder sin forskningsstudie med å foreslå at barnehagelærere og lærere som jobber i skolen kan ha et nært samarbeid for å utforme en lekbasert undervisning som er tilpasset de yngste elevene. Videre konkluderer de i forskningsartikkelen med at det bør samsvare mellom hvordan lærere tilrettelegger undervisningen sin og kunnskapen om hvordan de yngste elevene oppnår best læringsutbytte.

Videre har vi lest flere mastergradsavhandlinger som omhandler lek i skolen. Eksempelvis Rydheims (2010) mastergradsavhandling som omhandler lek og læring, og forsker ut fra følgende spørsmål: *Hvilken posisjon har lekebegrepet? Hva er lek? Hvilket syn har vi på barns lek i skolen? Hvilken betydning har leken for barns læring og utvikling?* (Rydheim, 2010, s. 1). For å få svar på sine forskningsspørsmål, benyttet Rydheim (2010) seg av en kvalitativ tilnærming, der hun intervjuet både elever på første trinn og lærere i begynneropplæringen. Forskningens resultater viser at lek er viktig, og har stor betydning for elevenes læring. Dette bekreftes både av forskningsdeltagerne, teori og analyse. I Rydheims (2010) forskning viser funnene til at målstyring er fremtredende i dagens skole, og dette tar over lekens plass. Hun poengterer i sin mastergradsavhandling at det er viktig at elevene innehar god faglig kompetanse, men imidlertid er det viktig at en ikke bortprioriterer leken. I drøftingsdelen kan en lese at Rydheim (2010) tolker et av svarene til en av

forskningsdeltagerne dit hen at pedagogen ikke opplevde leken som verdifull i skolen, på bakgrunn av at vedkommende ikke så hensikten eller funksjonen ved dette. Resterende forskningsdeltakere anså leken som en viktig faktor i skolen, samt at lek er med på å fremme barns læring.

Salamonsen & Nilsen (2019) har også skrevet en mastergradsavhandling som omhandler lekpreget undervisning. De har jobbet ut fra disse forskningsspørsmålene: *1. Hva legger førsteklasse lærere i begrepet lekpreget undervisning, og på hvilken måte anser de at seksåringene lærer best? 2. På hvilken måte kan klasserommet utformes for å tilrettelegge for lekpreget undervisning?* (Salamonsen & Nilsen, 2019, s. 3). Salamonsen & Nilsen (2019) har benyttet seg av en kvalitativ tilnærming, med både intervju og observasjon som metode i fire forskjellige klasserom. Studiens resultater viser at deres forskningsdeltagere har ulike formeninger om hvordan begrepet lekpreget undervisning defineres, og er usikre på hvordan en kan gjennomføre en slik undervisning, samt hvor mye tid en bruker på dette. Gjennom Salamonsens & Nilsens (2019) datainnsamling presiserer flere av forskningsdeltagerne i deres studie at de savner en tydeligere presisering av begrepet lek i LK06, og ser frem til fagfornyelsen som skal tre i kraft høsten 2020. Flere av forskningsdeltagerne svarte også under intervjuene at elevene på 1. trinn lærer best gjennom praktiske oppgaver, og understrekte at det er et stort behov for lekbasert pedagogikk i første klasse. Salamonsen & Nilsen (2019) skriver videre at forskningsdeltagerne poengterte under intervjuene at dagens klasserom i liten grad er tilpasset for skolestarterne, da de ikke er optimalt utformet. Flere av forskningsdeltagerne i deres studie mener at klasserommenes utforming påvirker hvorvidt en kan bedrive lekpreget undervisning, og kan bidra til både muligheter og utfordringer for tilrettelegging av lekpregede aktiviteter.

For å avrunde dette delkapittelet, ønsker vi å henvise til det Lillejord, Børte & Nesje (2018) skriver om at lærere i dag bør ha mer kjennskap til hvordan en kan kombinere lek og læring i undervisningssammenheng for de yngste elevene i skolen. Gjennom denne mastergradsavhandlingen vil vi sannsynligvis få mer innsikt og kunnskap rundt begrepet lekpreget undervisning, og hvilke muligheter og utfordringer en kan møte på i den didaktiske tilretteleggingen for dette.

1.4 Avhandlingens oppbygging

Denne mastergradsavhandlingen er delt inn i åtte hovedkapitler, hvor hvert hovedkapittel har flere underkapitler.

I kapittel 1; *Innledning*, redegjør vi for hva vårt forskningsprosjekt omhandler, bakgrunnen for valg av tema, våre forskningsspørsmål. Avslutningsvis i dette kapitlet redegjør vi for tidligere forskning om temaet læring gjennom lek.

I kapittel 2; *Teoretisk fundament*, redegjør vi for teori og ulike begreper som er relevant for vår forskning og våre forskningsspørsmål.

I kapittel 3; *Forskningsstrategi*, presenterer vi vår forskningsstrategi, samt hva aksjonsforskning og forskende partnerskap innebærer.

I kapittel 4; *Aksjonsforskningsprosessen*, går vi stegvis igjennom aksjonen vi utførte, i lys av stegene i en aksjonsforskningsprosess; *Planlegging, handling, observasjon og refleksjon*.

I kapittel 5; *Vitenskapsteori og forskningsmetode*, redegjør vi for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, samt det metodiske rammeverket for vårt forskningsprosjekt.

I kapittel 6; *Presentasjon av data – Analyse, tolkning og drøfting*, skal vi presentere våre funn og analysere og tolke disse, samt knytte dette opp mot relevant teori og forskning.

I kapittel 7; *Studiens kvalitet*, drøfter vi studiens kvalitet, forskningsetikk, samt pålitelighet og gyldighet ved vårt forskningsprosjekt.

I kapittel 8; *Sammenfattende avslutning*, skal vi oppsummere våre funn, samt besvare våre forskningsspørsmål.

2 Teoretisk fundament

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for vårt teoretiske fundament, og relevante begreper som er med på å belyse og utdype vår forskning og våre forskningsspørsmål. Først skal vi definere begrepet lek, samt se begrepet i lys av skolehverdagen. Videre skal vi redegjøre for lekens kjennetegn, ulike former for lek i undervisningen og faktorer som påvirker lekpreget undervisning. Deretter skal vi knytte sammen lek og læring, og ta for oss hvordan en kan tilegne seg kunnskap gjennom lek, og på hvilke måter det kan påvirke barnets skolehverdag. Dernest vil vi gjøre greie for didaktisk tilrettelegging, der vi definerer begrepet didaktikk og redegjør for den didaktiske relasjonsmodellen. I tillegg skal vi se på lekens plass i de ulike styringsdokumentene, fra L97 til LK06, og til den nye læreplanen som trer i kraft fra skolestart 2020. Avslutningsvis vil vi gjøre greie for virkningen av leken for barns læring.

2.1 Begrepet lek

I følge Buuas (2016) er lek et svært omfattende og sammensatt begrep, som kan defineres på ulike måter. Det er ikke mulig å finne noen konkret definisjon av begrepet lek, men de fleste mennesker har en formening om hva lek innebærer. Buuas (2016) forklarer videre at lek er en form for lystbetont aktivitet, der en trer ut av den virkelige verden, og går inn i en fantasiverden med sine egne regler. Strandberg (2015) refererer til Vygotsky sin definisjon av lek. Vygotsky oppfatter leken som en ren fantasiverden, der barn drømmer seg vekk og ser for seg hendelser og gjenstander som ikke finnes i den virkelige verden. Her kan barnet eksempelvis tenke seg til at bamsen er forvandlet til en drage, eller at bordet er blitt til et sjørøverskip. Strandberg (2015) forklarer Vygotskys formening om at lek er en viktig del av barns kultur, sosialisering, språk- og tankeutvikling. Det påpekes at barn utvikler seg gjennom sosialisering med andre mennesker, og nøkkelelementet i denne utviklingen er lek. Gjennom leken utvikles de sosiale og fysiske ferdighetene, og en kan lære om seg selv, andre mennesker og om verden. Når en leker sammen med andre får en trening i sosialt samspill og samhandling, og en utvikler og aktiviserer språket. Heggstad (2016) legger frem at i lek benytter en som oftest et språklig nivå som er mer avansert enn det språket en bruker til vanlig. På denne måten utvikles og aktiviseres også språket.

Heggstad (2016) fastslår at det finnes ulike former for lek, og leken forandrer seg i takt med barnets utvikling. Det finnes blant annet dramatisk lek som innebærer rollebaserte leker der en

går inn i roller og utspiller ulike hendelser, regelstyrte leker, konstruksjonsleker, fysisk aktive leker og lignende. I følge Johansson & Samuelsson (2009) er lekens kjennetegn en aktivitet som er motiverende, fantaserende og spennende. Lillemyr (2011) forklarer at lek er frivillig og basert på indre motivasjon, der barnet selv har initiativet. Selv om barnet lærer i lek, oppfattes det som noe en gjør av egenstyrte lyst og ikke noe som ikke kan styres eller har klare rammer og mål. Stort sett skiller en mellom den voksenstyrte leken med forhåndsbestemte regler og faglige mål, og den frie leken der en trer inn i en fantasiverden uten eksplisitte mål og rammer.

2.1.1 Frilek og lekpreget undervisning

Et gjennomgående begrep i vår mastergradsavhandling er *lekpreget undervisning*. Broström (2019) forklarer at det finnes to ulike former for lek i skolehverdagen, frilek og lekpreget undervisning. Lillejord, Børte & Nesje (2018) forklarer at frilek omhandler den frie leken til barnet, der det ikke er noen form for innspill fra voksne. Når det kommer til skolehverdagen betegnes den frie leken som oftest til den leken som utspiller seg ute i friminuttene. Broström (2019) poengterer viktigheten av at lærerne også må gi barna tid til frilek i skolehverdagen, der de får lekt på egen hånd også uten forstyrrelser fra voksne. Dette på bakgrunn av at overgangen fra barnehage til skole kan være svært utfordrende for enkelte. I barnehagen står frilek som oftest veldig sentralt, mens i skolen settes det i mye større grad høyere krav og forventinger til barna.

Lillejord, Børte & Nesje (2018) legger fram at lek ikke kun omhandler frilek, men lek kan være så mangt og i mange ulike former. Når det kommer til lekpreget undervisning kan en i følge Broström (2019) skille mellom to former, *lekende læring* og *lærerik lek*. I *lekende læring* er det de faglige målene som står i fokus. Her er det faginnholdet som står sentralt, læreren tilpasser og utformer målene for undervisningen, og gjennomfører en lekende form for undervisning. Lillejord, Børte & Nesje (2018) påpeker at det er viktig å ha et klasserom som er innredet slik at det er lett tilgjengelig for lekpreget undervisning, og presiserer viktigheten med at læreren innehar kompetanse om læring gjennom lek. Når det kommer til den *lærerike leken* mener Broström (2019) at det er barnas egen fantasi og lek som står sentralt. Læreren deltar aktivt i leken med barna, men det er barna som styrer innholdet. Det faglige innholdet kan læreren implementere inn underveis der det passer. Eksempelvis i konstruksjonslek der elevene leker og bygger med Lego, her kan en deltakende lærer utspørre

og samtale om de forskjellige geometriske formene og på denne måten få inn faginnhold fra matematikk.

2.1.2 Momenter som påvirker lekpreget undervisning

I følge Lillejord, Børte & Nesje (2018) hevder mange lærere at de har manglende kunnskap og ikke innehar verktøy en kan ta i bruk for å planlegge og gjennomføre lekpreget undervisning i skolen. Dette resulterer i at lærerne tar i bruk den undervisningsformen som er lærerstyrt, ofte betegnet som den gammeldagse, tradisjonelle og trygge formen. For å kunne tilrettelegge for lærerik lekpreget undervisning presiserer Eik, Karlsen & Solstad (2011) at lærere må inneha kunnskap om planlegging, tilrettelegging, og gjennomføring. Eik, Karlsen & Solstad (2011) refererer videre til momentene Åm (1984) mener påvirker lekpreget undervisning. Eksempelvis de sosiale relasjonene blant elevene, klassemiljø, ressurser, rammebetingelser, lærerens holdning til lek i skolen og forhold som tid og rom. I dette delkapitlet vil vi videre gjøre rede for noen av disse momentene som kan påvirke lekpreget undervisning.

Når det kommer til faktoren som omhandler pedagogens egen holdning til lek, hevder Broström (2019) at det er viktig at læreren er bevisst på fordelene med lek, og hva elevene kan lære og oppnå gjennom lek. Videre påpekes det at det kan være gunstig at læreren deltar i leken og fremstår som et godt forbilde. Samt hjelper og bidrar barn som sliter i leken på ulike måter, eksempelvis elever som blir dominert av de andre, trekker seg unna eller har vanskeligheter for å komme inn i en allerede oppstartet lek. På denne måten kan læreren være en viktig ressurs for at eleven utvikler sin sosiale kompetanse.

I følge Broström (2019) velger enkelte skoler og lærere bort lekpregede læringsaktiviteter på grunn av blant annet mangel på tid og ressurser. Det hevdes at lærere i dag er preget av et stort tidspress. Eik, Karlsen & Solstad (2011) bekrefter dette med å påpeke at førsteklasingene har som regel korte undervisningsøkter. Lekpreget undervisningsøkter kan ta tid å komme i gang med, og er sårbar for avbrytelser og forstyrrelser. Videre påpeker Eik, Karlsen & Solstad (2011) at når øktene er relativt korte, er det mange som velger lekpregede læringsaktiviteter som er enkle og ikke krever mye planlegging og tid, som eksempelvis spill, plastelina, Lego og pusling.

Skram (2016) påpeker at pedagogen må tåle at det kan oppstå litt uro i klassen når leken pågår. En må være bevisst på at kaos kan oppstå, og ikke tenke at dette fører til at en mister kontroll. Det er viktig å tørre å gå utenfor de faste rammene og rutinene. Å la elevene leke kan være en fin anledning for læreren å få kjennskap til elevenes interesser, for blant annet å få et godt utgangspunkt for tilrettelegging og planlegging av fremtidig undervisning.

Heggstad (2016) fremstiller betydningen av å legge opp til lek i både barnehage og skole. I tillegg til at leken kan virke positivt på den kognitive utviklingen, påpeker hun også at leken har en positiv betydning på sosialt samspill, harmoni og godt kameratskap. Gjennom lekpregede aktiviteter kan det eksempelvis føre til et bedre klassemiljø. Elevene vil lære sosiale handlingsmønstre, og bli bevisst på egne og andres handlinger og følelser.

2.2 Lek og læring

I følge Larsen, Skogen & Øzerk (2006) har leken en viktig rolle i læring og utvikling. Lyngsnes & Rismark (2015) forklarer at det ikke behøver å være at all undervisning fører til læring. Undervisning kan foregå uten at elevene oppnår noen form for læring. For at det skal skje læring er det en rekke forhold som spiller inn. Larsen, Skogen & Øzerk (2006) refererer til Platon (427-347 f.kr.) som mente at det som læres under tvang ikke læres like godt som det en lærer under spennende, motiverende og lystbetonte aktiviteter. I delkapitlet 1.1.1 *hva kjennetegner lek?* defineres lekens kjennetegn blant annet som noe motiverende, spennende og fantasierende. På bakgrunn av dette kan en tolke det til at læring kan skje i større grad gjennom eksempelvis lek.

Broström (2019) påpeker at leken bør være sentral i opplæringen, og at det kan utskille seg ulike problemer dersom den er fraværende. Videre påpekes det at førsteklasinger har forventninger om at lek skal finne sted i skolen, da lek har vært en stor del av deres hverdag i barnehagen og er en stor del av fritiden. Lek er også en fin måte å stifte vennskap og skape relasjoner til sine medelever, som igjen bidrar til trivsel (Broström, 2019, s.1).

Skaalvik & Skaalvik (2014) påpeker at en ikke kan vite konkret hva som hender når mennesket lærer, men ved all læring medbringer det ulike fysiologiske og psykologiske prosesser. Det finnes ulike teorier om læring, og den teorien som er relevant innenfor lek og læring er den sosiokulturelle læringsteorien. Lyngsnes & Rismark (2014) forklarer at

Vygotsky hadde stor innflytelse på den sosiokulturelle læringsteorien. Grunntanken til sosiokulturell læringsteori er at læring skjer i sosial interaksjon med andre, gjennom språk og deltakelse i praktiske aktiviteter. Dette læringssynet vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt menneskers handlinger. Individets tanker må kunne ses i lys av den sosiale konteksten en er en del av. Forutsetningene for sosiokulturell læringsteori vil dermed si at læring skjer gjennom samhandling med andre (Imsen, 2008).

Imsen (2008) forklarer at Vygotsky vektla samarbeidslæring, og han mente at læring må skje i elevenes *nærmeste utviklingszone*, denne sonen betegnes som når eleven har et *utviklingspotensiale* i forhold til sitt *aktuelle utviklingsnivå*. Den nærmeste utviklingssonen befinner seg mellom ens aktuelle utviklingsnivå, det en får til alene, og det potensielle utviklingsnivået, som betegnes som det nivået eleven kan klare med hjelp fra hverandre.

I følge Skaalvik & Skaalvik (2014) mente Vygotsky at læring ikke vil fungere optimalt dersom en må lære på egenhånd, uten det sosiale samspillet med andre. Samt at læring ofte skjer der en mer kompetent annen hjelper en til å nå sitt utviklingsnivå. Dette betegnes som *stillasbygging*, når en mer med kunnskap om det gjeldende temaet støtter den andre i å løse et problem eller utføre noe som omhandler det en ikke kan fra før av (Lyngsnes & Rismark, 2014). For å nå sitt potensielle utviklingsnivå må eleven ha en mer kompetent annen som stiller spørsmål, konkretiserer og hjelper eleven på ulike måter videre i tenkingen og læringen.

2.2.1 Hva er læring?

Læring er et begrep som i følge Skram (2016) har utallige ulike definisjoner og meninger, og det finnes ikke en generell definisjon som alle vil si seg enig i. Læring kan bli definert som prosessen der en tilegner seg erfaring og kunnskap som en benytter i fremtidens situasjoner. Skram (2016) forklarer videre at en kan dele læring inn i to ulike kategorier. Den ene kategorien går ut på en formening om at en kan forebringe kunnskap til andre mennesker ved å veilede, fortelle, ha en dialog eller forelesninger. Den andre kategorien bygger på tanken om at gjennom sine egne erfaringer danner en sin egen kunnskap. Gjennom erfaringen en gjør seg ved å være aktiv og sanse ulike ting så vil en bygge sin egen kunnskap. Sistnevnte kan ses i lys av Jean Piagets kognitive læringsteori. Det som står sentralt i hans teori er hvordan mennesker konstruerer kunnskap, og at det er menneskets tankevirksomhet som er

grunnleggende for å forstå læring (Lyngsnes & Rismark, 2014). Lyngsnes & Rismark (2014, s.62) refererer til at Piaget mener at vi lærer og forstår alt nytt som kommer vår vei på bakgrunn av det vi allerede kan. Piaget har kommet opp med begrepet *skjema* når en snakker om den erfaringen og kunnskapen en innehar. Skjemaene for en bestemt ting hver enkelt sitter inne med kan være ulike, dette kommer an på erfaringene og kunnskapen en innehar. Videre når en skal finne ut av og fortolke ny kunnskap ut fra den erfaringen og kunnskap en allerede har, så kaller Piaget dette for *assimilasjon*. Her prøver en å tilpasse verden til seg selv, en forsøker å forstå ny kunnskap gjennom å få det til å samsvare med det en allerede vet. Dersom det er manglende balanse mellom det en vet og nye erfaringer en gjør seg, må en endre sin oppfatning slik at den passer den nye kunnskapen. Denne prosessen kaller Piaget for å *akkomodere* ny kunnskap. Akkomodasjon går ut på å tilpasse seg selv til verden, altså revidere oppfatninger en har. Skjemaet en har er mangelfull og må endres ved å tilføre ny kunnskap som erstatter eller utdypes ens tidligere erfaring og kunnskap, slik at det stemmer overens med den nye kunnskapen. Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker at vanligvis er både assimilasjon og akkomodasjon nødvendig for all læring. Dette kan ses i lys av læringssynet som står nedskrevet under «det arbeidende mennesket - undervisning og egen læring» i den generelle delen av læreplanen; «*Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.10).

Imsen (2008) skriver at i følge Jean Piaget er læring en individuell tolkning og at hvert enkelt individ må konstruere sin egen kunnskap. Videre påpekes det at Piaget mente at læring har to sider. Der den ene siden omhandler at læring er å lagre kunnskap fra en ytre påvirkning, og på den andre siden går læring ut på at en har en form for forståelse for det en lærer. Solerød (2011) presiserer at Piaget mente at utviklingen til barn skjer i ulike stadier, og at hvert enkelt stadium har en rekke kjennetegn knyttet til fysiske forutsetninger. Hans inndeling av barns kognitive utvikling er i fire ulike stadier; Det *sensorimotoriske* (ca. 0-2 år), *preoprasjonelle* (ca. 2-7 år), *konkret-oprasjonelle* (ca. 7-11 år) og *formal-oprasjonelle* (fra ca. 11 år). Det er det *preoprasjonelle* stadiet som er relevant i vårt aksjonsforskningsprosjekt. Dette stadiet strekker seg til fra barnet er to til omtrent syv år. Det er dette stadiet barnet befinner seg i når han/hun er i sin mest lærerike periode av livet, og begynner å bli i stand til å tenke operasjonelt. Med dette menes at de skjemaene en innehar utvikler seg fra det praktiske til det mentale, barnet utfører handlingen mentalt før handlingen blir utført fysisk. Ut fra Piagets

stadiumsteori kan en si at 1. klassinger befinner seg i det preoprasjenelle stadiet. I løpet av førskolealderen er det mange inntrykk og erfaringer for barnet, der en lærer ulike begreper og benytter språket for å kommunisere med andre. I dette stadiet er ikke barnet i full stand til å kunne lære uten konkretiseringsmateriell. Det er begrenset hva barnet er i stand til å se for seg og lære av gjenstander som ikke er konkret til stede. Men dersom en snakker om gjenstander som er konkret til stede, kan barnet oppfatte det som både logisk og gjenkjennbart. Barns tankegang på det preoprasjenelle stadiet kan betegnes som egosentrisk, her vil ikke barnet oppfatte at andre individer har egne oppfatninger, synspunkt og følelser til ulike ting. I dette stadiet vil en ikke være i stand til å sette seg inn i andres situasjon og følelser (Solerød, 2011).

Hvilket stadium førsteklassinger befinner seg på kan ha betydning på læring. De er individuelle individer, med ulike ferdigheter og grunnlag. I følge Vingdal (2018) er det store forskjeller sosialt, kognitivt og emosjonelt på elevene ved skolestart. Det er noen førsteklassinger som er mer modne for alderen, det er ikke alltid den kronologiske alderen og den biologiske alderen samsvarer.

Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet om hva begrepet læring omhandler, påpeker Skram (2016) at det finnes to grunnleggende retninger. En retning der læring skjer gjennom formidling, undervisning, veiledning og lignende, og den andre der kunnskap blir konstruert gjennom ens egen erfaring. Den sistnevnte retningen kan ses i lys av begrepet helhetlig læring, som Vingdal (2018) refererer til. Dette går ut på at læring omhandler det mennesket lærer gjennom erfaringene en gjør seg. Ens valg, erfaringer og handlinger avgjør hva vi lærer og hvor mye vi lærer av ulike situasjoner. Et slikt helhetlig syn på læring innebærer at en ser hele eleven, og er bevisst på at eleven opplever og erfarer med hele kroppen, alle sider ved en selv påvirker og er avhengig av hverandre i en læreprosess. En lærer gjennom å utfolde seg både kognitivt, fysisk, motorisk, sosialt og emosjonelt. Vingdal (2018) påpeker videre at skolen har et dualistisk syn per dags dato. Det kan forklares som en teoretisk-kognitiv tilnærming til læring. Dette synet motstrider det læringssynet rundt det kognitive ved en læringsprosess, at en lærer, opplever og erfarer med alle sider ved seg selv.

2.2.2 Hva er undervisning?

Undervisning kan i følge Skram (2016) defineres som en form for opplæring der en formidler kunnskap og ferdigheter, eller påvirker andre til å forstå noe eller å gjøre noe bestemt.

Utdanningsdirektoratet (2020) forklarer at i den overordnet delen under «undervisning og tilpasset opplæring» i fagfornyelsen påpekes det at god undervisning kan føre til læring, men også at det krever egeninnsats av eleven, at eleven selv ser nødvendigheten for å utvikle ferdigheter og kunnskap. Skram (2016) påpeker at det er viktig at læreren legger til rette for læring ved å stimulere læringsprosessen til elevene. Dette kan en gjøre ved å blant annet føre en undervisning som oppmuntrer, motiverer, aktiverer, individualiserer, er variert og gir rom for samarbeid. Dette er momenter som flere mener må ligge til grunn for å oppnå best mulig undervisning.

2.2.3 Motivasjon

Manger & Wormnes (2015) forklarer at en må gi barn verktøy for at de skal kunne forstå viktigheten av å lære, og for å klare å arbeide med noe man ikke kan er det viktig å få motivasjonen inn. De påpeker at motivasjon er et omfattende begrep som en anvender i mange ulike sammenhenger, og er relevant i alle plan i livet. Videre forklarer de at begrepet ofte blir brukt for å beskrive om en har mye eller lite motivasjon til å utføre en bestemt oppgave eller aktivitet. Skaalvik & Skaalvik (2014) påpeker at det finnes utallige teorier om motivasjon og ulike tilnærminger til begrepet. I deres teori tar de utgangspunkt i den moderne kognitive motivasjonsteorien. De referer til at begrepet motivasjon ofte beskrives som et pågangsmot som har innflytelse på ens atferd. Når eleven støter på motstand og oppgaven krever at en utøver ekstra innsats, så kan motivasjon vise seg gjennom hvilke valg en da tar, hvor utholdende en er og hvor stor innsats en legger ned for å gjennomføre oppgaven.

2.2.3.1 Indre- og ytre motivasjon

Skaalvik & Skaalvik (2014) påpeker imidlertid at en ikke alltid kan analysere om eleven er motivert for en bestemt oppgave eller aktivitet, med kun å observere atferden. Det kan være ulike momenter som driver noen til å gjøre noe en absolutt ikke er motivert for. Eksempelvis å bli lovt belønning, eller trusler om straff. Dette kan i følge Lillemyr (2007) betegnes som *indre- og ytre motivasjon*. Der den *indre motivasjonen* kjennetegnes ved at handlingen utføres på bakgrunn av selvbestemmelse. Her vil aktiviteten eller oppgaven utføres på bakgrunn av ens eget begjær og interesse, og det vil føles meningsfylende ut. *Ytre motivasjon* går ut på at atferden er av forhold som ligger utenfor oss selv. Her er det ikke handlingen i seg selv som gir glede eller pågangsmot, men det kan eksempelvis være lovnad om belønning eller trussel

om straff, som er drivkraften til å fullføre den gitte oppgaven eller aktiviteten.

2.2.3.2 Motivasjon og mestring

Begrepet mestring anvendes ofte i interaksjon med motivasjon. Innenfor teori om motivasjon og mestring er Bandura (1997) er en fremtredende forsker. Det som er vesentlig i hans teori er blant annet at motivasjon ikke er påvirket av det som er objektivt, men av det hver enkelt tror og føler en kan klare. Han legger stor vekt på begrepet self-efficacy, som i følge Manger & Wormnes (2015) kan forklares som personlig mestring og forventning. Dette går ut på formeningen om at en klarer å mestre gitte oppgaver. Bandura (1997) påpeker at dersom en har troen på at en vil mestre, er sannsynligheten større for at en vil være mer motivert til å gjennomføre aktiviteten eller oppgaven.

2.2.4 Tilpasset opplæring

I opplæringslova (1998, § 1-3) står det følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998 § 1-3). I følge Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) kan tilpasset opplæring forklares som et virkemiddel for at hver enkelt skal kunne få et læringsutbytte. Tilpasset opplæring er noe all undervisning må følge om den skal kunne kalles pedagogisk, på bakgrunn av dette kan begrepet anses som et pedagogisk prinsipp. Alle elever skal ha like rettigheter til en tilpasset opplæring, dette uavhengig av ulike forutsetninger, kjønn, alder, bosted og kulturell- og etnisk bakgrunn. Skram (2016) påpeker at opplæringen skal ta hensyn til elevens forutsetning og aktuelle kunnskapsnivå, uansett hvor eleven befinner seg faglig sett. Læreren har en plikt til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Skram, 2016, s.84).

Håstein & Werner (2014) påpeker at det er eleven selv som bestemmer i hvilken grad opplæringen eller undervisningen er tilpasset. Dersom en ser på tilpasset opplæring ut fra et elevperspektiv er det avgjørende hvordan hun/han blir møtt og ens medvirkning i egen læring. Videre påpeker Håstein & Werner (2014) at det finnes syv sentrale verdier for tilpasset opplæring; *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning*. *Inkludering* baserer seg på at hver enkelt elev skal lære i et inkluderende fellesskap, fellesskapet og klassemiljøet har betydning for elevers læring, trivsel og innsats. Undervisningen må ha *variasjon*, for å legge mest mulig til rette for at hver enkelt skal dra

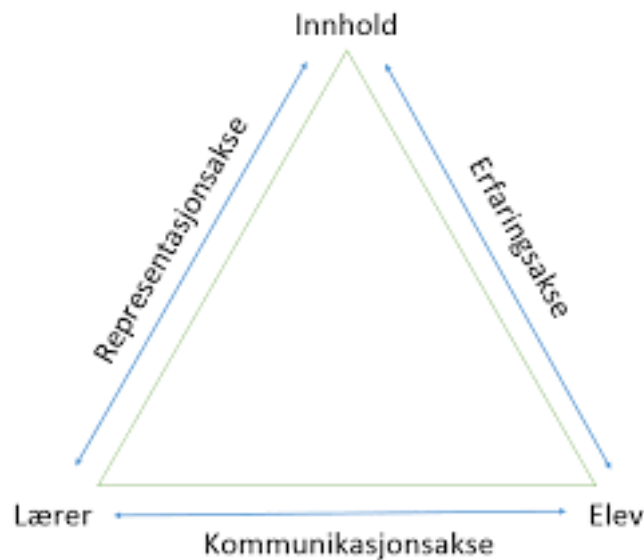
fordel av opplæringen. Elevenes *erfaringer* skal benyttes og dra nytte av, en skal ta i bruk erfaringene og bli utfordret i undervisningen. Pedagogen skal på denne måten gi eleven rom for å lykkes, i tillegg er det viktig at det eleven møter i undervisningen og opplæringen er *relevant* for ens nåtid og framtid. Videre skal hver enkelt føle og oppleve at en er *verdsatt* av de voksne og medelever i skolen, og opplæringen som foregår skal gjøre at eleven også verdsetter seg selv. En skal også føle at det er en *sammenheng* blant de ulike momentene av opplæringen og undervisningen. I tillegg skal det gis muligheter for *medvirkning* slik at eleven kan ta del i både planlegging-, gjennomføring- og vurderingsfasen.

2.3 Didaktisk tilrettelegging

Didaktisk tilrettelegging står sentralt i et av våre forskningsspørsmål. I dette delkapittelet skal vi redegjøre for didaktikk og den didaktiske relasjonsmodellen. Vi benyttet oss av den didaktiske relasjonsmodellen som et verktøy når vi planla og evaluerte undervisningen sammen med våre forskningspartnere.

2.3.1 Didaktikk – Den didaktiske trekanten

Didaktikkbegrepet er et omfattende begrep, og har ingen entydig definisjon. I følge Lyngsnes & Rismark (2014, s. 25) brukes begrepet didaktikk i forbindelse med når en skal belære, formidle, undervise, analysere og bevise. I pedagogisk sammenheng nytter en begrepet didaktikk i anvisninger om innhold og metoder. Didaktikk tar for seg både planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Lyngsnes & Rismark (2014) henviser til den tsjekkiske presten og læreren Comenius (1592-1670). Han så på didaktikk som kunsten å lære alle mennesker det de hadde nytte av både nå og i fremtiden. I dag vet vi at det ikke er mulig å lære alle mennesker alt de trenger nå og i fremtiden. Lyngsnes & Rismark (2014, s. 25) skriver ”i dag er det heller snakk om at en skal sette i stand til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger i et mangeartet informasjonssamfunn.” Didaktikken illustreres ofte gjennom en modell. Modellen som er avbildet nedenfor kalles den didaktiske trekanten, og kan spores helt tilbake til Comenius teori om didaktikken.



Figur 2.4. Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2014)

Den didaktiske trekanten består av tre hovedelementer; eleven, læreren og innholdet. I følge Lyngsnes & Rismark (2014) illustrerer modellen tre sentrale relasjoner gjennom tre akser i den didaktiske situasjonen; kommunikasjonsaksen (mellom lærer og elev), representasjonsaksen (mellom lærer og innhold) og erfaringsaksen (mellom elev og innhold). Lærer vektlegger disse relasjonene ulikt i planleggingen- og gjennomføringen av undervisningen. Eksempelvis hvis læreren legger vekt på erfaringsaksen, vil dette kunne medføre at en får løftet frem elevaktiviteten, da en baserer innholdet i undervisningen på elevenes erfaringer.

Som nevnt ovenfor i følge Lyngsnes & Rismark (2014), deles den didaktiske trekanten inn i tre akser. *Kommunikasjonsaksen* fremhever forholdet mellom lærer og eleven. For at eleven skal ha utbytte av undervisningen, er det viktig at læreren evner til å veilede eleven, og betrakter lærer-elev-relasjonen som svært viktig for elevens læring. Lyngsnes & Rismark (2014) ser dette i lys av begrepet kommunikativ pedagogikk. Lyngsnes & Rismark (2014) henviser her til Englund (2007) som beskriver kommunikativ pedagogikk som gjensidig kommunikasjon. Kommunikasjonen kan være avgjørende for elevenes læring. Dette kan ses i lys av den sosiokulturelle læringsteorien. For å kommunisere, må en ta i bruk språket, og som nevnt, står språket sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2008).

Representasjonsaksen fremhever forholdet mellom lærer og innholdet. Det forventes at læreren planlegger og gjennomfører undervisningen i henhold til den gjeldende læreplanen for opplæringen. For at elevene skal ha utbytte av undervisningen, er det viktig at læreren

tilpasser undervisningen, slik at elevene skal ha utbytte av den. *Erfaringsaksen* fremhever forholdet mellom elev og innholdet. Denne aksen tar for seg elevenes erfaringer, interesser og kompetanse. Eleven må ta i bruk disse faktorene for å tilegne seg den kunnskapen læreren formidler.

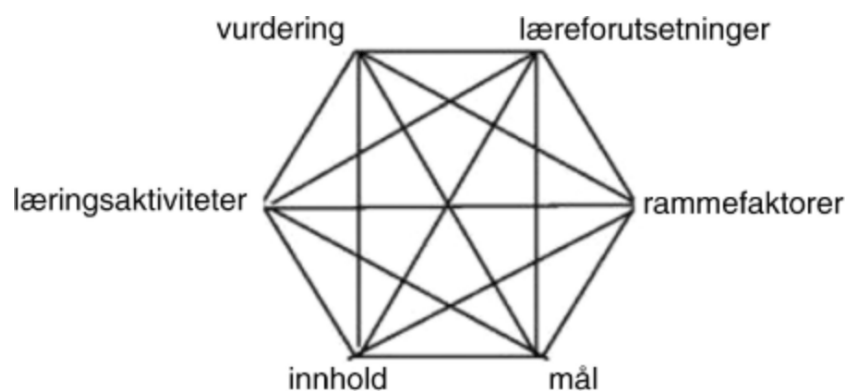
Samlet sett kan en si at didaktikk i pedagogisk sammenheng omhandler å tilpasse undervisningen slik at elevene får utbytte av undervisningen. Den didaktiske trekanten kan benyttes som et hjelpemiddel i arbeid med å planlegge og analysere undervisningen. Alle lærere vil forstå og analysere en læringssituasjon ulikt, ut fra egne erfaringer og kompetanse. I følge Lyngsnes & Rismark (2014, s. 27) kan dette skape spenning mellom de ulike aksene, da lærerne forstår de ulike aksene forskjellig, og gir disse ulik prioritet i planleggings- og gjennomføringsfasen. Noe av det mest hovedanliggende for læreren er å ta valg- og vurderinger underveis i undervisningen. Her kan en benytte seg av den didaktiske trekanten som et verktøy, slik at vesentlige sider av undervisning og elevens læring blir synlig.

2.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Lyngsnes & Rismark (2014, s. 82) skriver at det å forberede- og planlegge undervisning, er kjente termer som beskriver lærerens planleggingsarbeid. Når en skal planlegge undervisning, vil en didaktisk modell være et nyttig redskap for å holde orden under planleggingen. En didaktisk modell kan forklares som et rammeverk for planlegging og analyse, og forsøker å dekke viktige sider ved en didaktisk virksomhet. Modellen er en dynamisk modell, som består av ulike kategorier, og alle kategoriene er forbundet med hverandre i et slags system. De vanligste kategoriene i en didaktisk modell er: mål, innhold, arbeidsmåter, læreforutsetninger, rammer og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Modellen er utviklet for å gi lærerne et verktøy de kan benytte seg av når en planlegger-, analyserer- og skal forbedre sin undervisning. Lyngsnes & Rismark (2014) skriver at Bjørndal & Lieberg (1978) mente at det ikke holder for lærere å planlegge en undervisning intuitivt. Et skapende og dynamisk samspill mellom lærere og elever er avgjørende for god undervisning, og mente at lærere trenger modeller og et begrepsapparat som verktøy for å gjøre den didaktiske analysen mest mulig reflektert. På bakgrunn av dette utviklet Bjørndal & Lieberg (1978) den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Bjørndal & Liebergs modell var i utgangspunktet delt opp i følgende kategorier; mål, innhold, didaktiske

forutsetninger, læringsaktiviteter og evaluering. Etter hvert har Bjørndal & Liebergs (1978) modell blitt delt opp i ytterligere seks kategorier. Kategorien didaktiske forutsetninger bar blitt delt opp i rammefaktorer og læreforutsetninger. Lyngsnes & Rismark (2014, s. 86) skriver: *Vi mener at inndelingen er hensiktsmessig fordi det her er tale om to helt forskjellige forhold: Læreforutsetninger handler om elevene, og de forutsetningene de stiller med i undervisningen. Rammefaktorer derimot dreier seg om andre sider ved opplæringen.* Ved å skille disse, vil en kunne passe på at elevenes læreforutsetninger blir tatt med som en vesentlig faktor under planlegging av undervisningen. Nedenfor er den didaktiske relasjonsmodellen avbildet.



Figur 5.2 Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal & Lieberg) (Lyngsnes & Rismark, 2014)

Læreforutsetninger omhandler i følge Lyngsnes & Rismark (2014) elevenes interesser og evner. Når en skal planlegge en undervisning er det viktig at en tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, slik at elevene skal kunne oppleve mestring, og ha utbytte av undervisningen.

Rammefaktorer representerer de mulighetene og begrensningene en har i forbindelse med undervisningssituasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Noen rammefaktorer er gitt fra myndighetene, eksempelvis læreplanen, mens andre er gitt av skoleleder. Tid og sted har betydning for hvilke rammefaktorer en har tilgjengelig og kan benytte seg av, samt hva en har tilgjengelig av utstyr på arbeidsplassen. Eksempelvis kan arbeidsplassens økonomi sette begrensninger for rammefaktorene, som kan gå ut over lærernes undervisningspraksis.

Lyngsnes & Rismark (2014) skriver at når en skal planlegge en undervisning, må *målene* være tilpasset elevene. Elevene læringsutbytte skal alltid stå i sentrum under planleggingen- og gjennomføringen av undervisningen. Målene er med på at elevene har noe å styre etter og mot. Målene må også være oppnåelig for elevene, slik at de skal oppleve mestring.

En kan se *Innhold* i sammenheng med undervisningens mål og elevforutsetningene. Målene beskriver alltid ”noe”, da de forteller hva en skal tilegne seg av innholdet. Innholdet tar for seg ”hva” undervisningen skal dreie seg om. Samtidig skal innholdet muliggjøre det for elevene å nå de bestemte målene, innenfor de eksisterende rammene (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Læringsaktiviteter tar for seg aktiviteten som foregår i undervisningen. Dette omhandler både lærerens undervisning, og elevenes arbeid. Det er viktig å tenke på hvordan en som lærer kan tilrettelegge for at eleven skal ha utbytte av undervisningen, og nå det gjeldende målet. Hvordan læringsaktivitetene vil fungere i undervisningssituasjonen, avhenger av hvordan læreren leder aktivitetene, og av både lærernes og elevenes læreforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Lyngsnes & Rismark (2014) skriver at *vurdering* i dag ofte blir forbundet med elevenes prestasjoner i skolen, og muligens spesielt med de resultatene elevene får. For å kunne vurdere undervisningsopplegget, må en vurdere elevenes læringsutbytte fra undervisningen. Lyngsnes & Rismark (2014, s.120) refererer til Hattie (2009) som skriver: *Undervisning, læring og vurdering henger nøye sammen, og vurderingen har som formål å fremme elevers læring*. På denne måten kan en si at vurderingen er en sentral del av selve læringsprosessen.

I følge Hiim & Hippe (2006) har denne modellen blitt benyttet som et planleggingsverktøy for undervisningen i lærerutdanningen i Norge de siste tiårene. Som en kan se på bildet ovenfor er modellen tegnet opp i et helhetlig system, der alle faktorene påvirkes- og er avhengig av hverandre. Alle kategoriene fremstår som like viktige, som skal vektlegges i like stor grad. På denne måten kan læreren starte planleggingsarbeidet sitt ut fra hvilken som helst kategori, men modellen understreker likevel at en skal tenke helhetlig.

2.4 Læreplanens utvikling

I dette delkapitlet skal vi redegjøre for læreplanens utvikling. Fra L97 til LK06, og til årets fagfornyelse som trer i kraft høsten 2020. Lek har blitt verdsatt i ulik grad i læreplanene de siste tiårene, og vi ønsker å belyse dette ved å trekke frem elementer fra de ulike læreplanene.

2.4.1 L97 og LK06

Da læreplan 97 og seksårsreformen ble innført var tanken at førsteklasingene skulle få en myk overgang fra barnehage til skole, der en skulle ha fokus på førskolepedagogikk med fri lek og utfoldelse (Palm, Becher & Michaelsen, 2018). Læring gjennom lek skulle stå sentralt, og leseopplæringen skulle utsettes til andreklasse. Palm, Becher & Michaelsen (2018) forklarer at LK06 er bygget opp på en generell del, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og læreplaner i alle fag. Noen av de viktigste endringene som ble gjort fra L97 til LK06 var blant annet at lese- og skriveopplæringen ble vektlagt allerede fra første klasse og innføring av arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag og på alle trinn. En evaluering av L97 viste at det var mangelfull tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Tanken bak den nye læreplanen var å ha klare kompetansemål, samt fokus på de grunnleggende ferdighetene for å kunne gi alle elever en likeverdig opplæring.

Karlsen (2017) argumenterer for at leken ble glemt når kunnskapsløftet kom i 2006, og at lovnaden om fri lek for de minste på skolen ikke er overholdt. Hun påpeker at i L97 ble lek nevnt over 130 ganger, men i LK06 blir den kun nevnt 4 ganger. Hvis en går gjennom læreplan i eksempelvis norsk, og ser på kompetansemål etter 2.årstrinn kan en finne ordet «lek» i kun ett av de samtlige målene for opplæringen. Der står det følgende under mål for muntlig kommunikasjon: «Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.6). I kompetansemål etter 2.årstrinn i læreplan i engelsk finner en ikke ordet «lek» en eneste gang, en kan finne enkelte mål som kan knyttes opp mot praktisk arbeid slik som: «ta del i og oppleve barnekultur fra engelskspråklige land gjennom å bruke ord, bilder, musikk og bevegelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s.6). I følge det kongelige kunnskapsdepartement st.meld. nr.31 (2007-2008, s.7) har skolen og lærere stor handlingsfrihet for å organisere opplæringen, samt velge egne metoder for å nå kompetansemålene. Her er det lagt vekt på hva elevene skulle lære, ikke hva de skulle gjøre. Videre påpekes det at lærernes kompetanse påvirker elevenes læring, men at dårlig lokal oppfølging og manglende kompetanse har gått utover metodefriheten. Som nevnt ovenfor i læreplan i både norsk og engelsk er det muligheter for at lærere kan velge å benytte seg av lekpregede aktiviteter i sin undervisning, men det står ikke konkret formulert at en skal benytte slik undervisningsform, som da betyr at lærerne kan velge å utelate lekpreget undervisning og heller legge opp undervisningen på andre måter.

2.4.2 Fagfornyelsen 2020

Det finnes omfattende debatter og forskning rundt viktigheten av læring gjennom lek i skolen. En kan tenke seg til at dette har påvirket den nye læreplanen som skal tas i bruk høsten 2020. Fra skolestart i 2020 vil det tre i kraft en ny læreplan. I følge Regjeringen.no (2019) skal denne ha fokus på et verdiløft av skolene, tilrettelegge for bedre og mer praktisk læring, samt at lærerne skal få bedre støtte til å planlegge og gjennomføre undervisning. Det presiseres at det skal bli mer lekpreget undervisning for de yngste barna.

I de nye læreplanene presiseres det at elevene skal lære gjennom lek. Blant annet i kompetansemål i norsk etter 2.trinn: «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.5). Mål for opplæringen i matematikk etter endt 2.trinn er at elevene skal: «utforske tal, mengder og teljing i lek, natur, biletkunst, musikk og barnelitteratur, representere tala på ulike måtar og omsetje mellom dei ulike representasjonane», «utforske addisjon og subtraksjon og bruke dette til å formulere og løyse problem frå lek og eigen kvardag» og «lage og følgje reglar og trinnvise instruksjonar i lek og spel» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s.5-6). Ut fra dette kan en tyde at skolen vil få mer fokus på læring gjennom lek når den nye læreplanen trer i kraft, da kompetansemålene tydelig har fokus på en lekpreget tilnærming. Ved at elevene eksempelvis skal uttrykke tekst gjennom lek og sang, spille og utforske.

2.5 Lekpreget undervisning for barns læring

Skram (2016) påpeker at en ikke må tenke at det er motsetninger mellom lek og læring, men heller se på lek som en metode som kan føre til læring, at det er to begrep som kan ha betydning for hverandre. Videre fastslår han at barn både lærer og utvikler seg gjennom å leke. Det er midlertidig viktig at pedagogen er klar over at det er et skille mellom å benytte lek som en metode for læring, og frilek. Skram (2016) påpeker videre at en ikke må tenke at det å leke kun for lekens skyld forsvinner selv om skolen har fokus på læring gjennom lek i pedagogisk sammenheng. Selv om det kan være fordeler å benytte lek som en pedagogisk måte for læring, påpeker Skram (2016) samtidig at det må være akseptabelt at lærere i tillegg benytter andre læringsformer som ikke er basert på lek.

Det er viktig at det er en myk overgang fra barnehage til skole. Barnehagebarn er vant til at leken tar stor plass i deres hverdag, og et av argumentene for at lek skal opprettholdes i skolen er nettopp dette. Wiestad (2007) henviser til Catherine Macaulay, som mener at en skal ha en

lekpreget tilnærming til læring for barn helt frem til 10-12 års alderen, fremfor å sitte stille ved en pult. Macaulay sin teori bygger på prinsippene til Rousseau som går ut på at barn må undersøke selv for å lære. En bør ha en fri og lekende tilnærming til læring, hvor kroppen, sansene og fornuften er en kilde til læring.

3 Forskningsstrategi

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for vår forskningsstrategi. Som tidligere nevnt gjennomførte vi en aksjon, der vi inngikk et forskende partnerskap sammen med to lærere på 1. trinn. I dette kapittelet skal begreper som aksjonsforskning og forskende partnerskap defineres og ses i lys av aksjonen vi gjennomførte.

3.1 Aksjonsforskning

I denne studien var målet vårt blant annet at lærere skal få mer kunnskap rundt tilrettelegging av lekpreget undervisning. For å oppnå dette, ønsket vi et tett samarbeid med våre forskningsdeltagere. Derfor anså vi det hensiktsmessig å anvende aksjonsforskning som forskningsstrategi. Aksjonsforskning innebærer i følge Tiller (2004) de aktivitetene forskeren og lærere/skoleleder gjennomfører sammen for å utvikle praksisen. Christoffersen & Johannessen (2012) beskriver aksjonsforskning som en samlebetegnelse på flere retninger med ulike formål. Dette gjennomføres uten at forskere tar distanse fra fenomenet for forskningen. Målet med aksjonsforskning er å se på både forskningen som en forståelse og handlingen som en endring på samme tid. Aksjonsforskning oppfordrer lærere til å reflektere over egen praksis for videre å forbedre den.

Furu (2013, s. 47) henviser til Hansson (2003) som har beskrevet noen kjennetegn ved aksjonsforskning:

- *Praktisk innretting*, med dette menes at aksjonsforskning griper inn i et ”virkelig problem” som en ser i praksis
- *Forandring*, dette ses på som en integrert del av selve forskningen. En kommer med konkrete forslag til hvordan en kan utvikle praksisen.
- *Syklisk prosess*, forskningen gir rom for refleksjon over praksis, som igjen åpner mulighetene for justering. Deretter implementeres justeringene og vurderes som utgangspunkt for senere studier.

- *Deltakelse*, de som deltar i forskningsprosessen, er svært sentrale for selve forskningen. Deltagelsen fremmer samarbeid, læring og felles kunnskapsutvikling.
- *Det hermeneutiske kunnskapsideal*, en kan si at aksjonsforskning kan ses i lys av den hermeneutiske kunnskapsidealet.
- *Verdifelleskap mellom praktiker og forsker*, praktiker og forsker er like viktige for at aksjonsforskningsprosessen skal bli vellykket.
- *Helhetsforståelse av problem*, aksjonsforskning skal resultere i både praktisk problemløsning og utvikling av teori.

En kan trekke paralleller mellom disse kjennetegnene ved aksjonsforskning, og aksjonen vi gjennomførte i forbindelse med denne mastergradsavhandlingen. Som nevnt hadde vi inntrykk av at dagens undervisning bar lite preg av lekpreget undervisning. Vi søkte etter lærere som var villig til å utvikle sin praksis, med å implementere mer lek i undervisningen, og dermed forbedre deres praksis. Dermed inngikk vi et forskende partnerskap med to lærere på 1. trinn, som var villig til å være med på vårt forskningsprosjekt. Dette vil vi komme tilbake til under neste delkapittel. På denne måten kan en si at aksjonen vår var praktisk innrettet. Aksjonen vår kan også ses på som en syklisk prosess, da vi gjennomførte aksjonen i samme klasse fire ganger, for å kunne reflektere, og gjøre eventuelle justeringer. Dette vil vi komme tilbake til under aksjonsforskningsprosessen.

Gjennom hele aksjonen, hadde vi et nært samarbeid med våre forskningspartnere. Deres deltagelse under aksjonen medførte et godt samarbeid, refleksjoner og kunnskapsutvikling. Vår aksjon kan også ses i lys av det hermeneutiske kunnskapsidealet, da vi tolket menneskets handlinger ut fra vår kunnskap. Som nevnt, inngikk vi et forskende partnerskap med to lærere på 1. trinn, der vi hadde fokus på et verdifelleskap, altså at alle parter var like viktige for at aksjonsforskningsprosessen skulle bli vellykket. Gjennom leke aksjonen hadde vi sammen med våre forskningspartnere fokus på å forbedre praksisen og utvikle ny kunnskap.

Carr & Kemmis (1968) er noen av de mest sentrale personene innen pedagogisk aksjonsforskning. De refererer også til begrepet aksjonsforskning som mål å forbedre ens praksis. Noe av det mest sentrale i aksjonsforskning er kollektiv deltakelse i både teoretiske, praktiske og politiske diskusjoner. Carr & Kemmis (1986) skiller mellom tre ulike former for aksjonsforskningsmetoder; teknisk-, praktisk- og frigjørende aksjonsforskning. Disse ble utviklet på bakgrunn for å kartlegge hvorvidt lærerne er deltagende i diskusjonene og føler eierforhold til endringsprosessene som skal settes i gang. Vår aksjon kan ses i lys av praktisk

aksjonsforskning. I praksis aksjonsforskning står i følge Carr & Kemmis (1986) samarbeid mellom forsker og lærer sentralt. I vår aksjonsforskning samarbeidet vi med våre forskningspartnere om selve aksjonen. Vi reflekterte i fellesskap. På denne måten fikk trolig våre forskningspartnere et større eierforhold til endringsarbeidet og refleksjonene rundt dette.

3.2 Det forskende partnerskapet

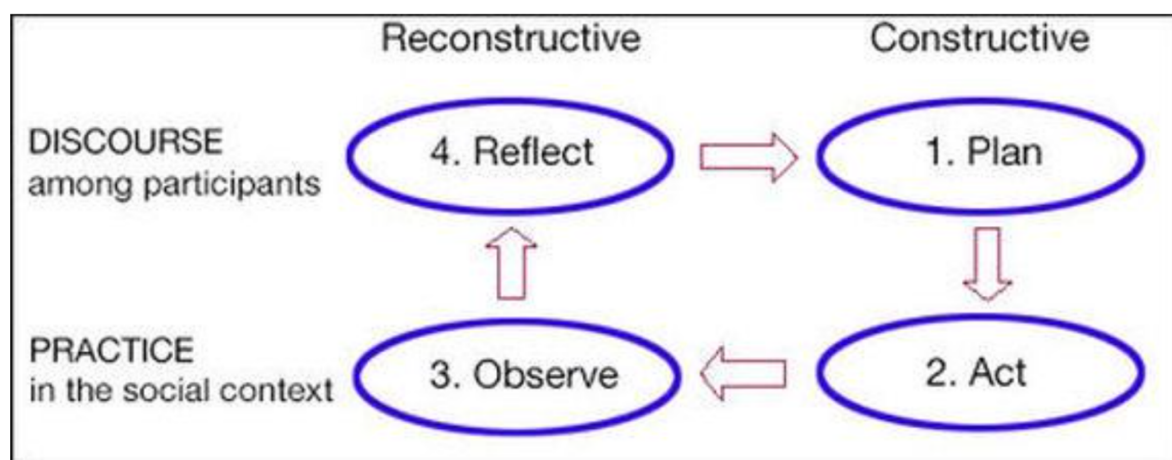
I følge Tiller (2004) dannes et forskende partnerskap når praktikere og forskere går sammen om å utvikle praksis. Ved å inngå et slik partnerskap, kan eksempelvis skolens ansatte bli mer bevisste på egen praksis, og forskere kan få innblikk i skolehverdagen og eventuelle utfordringer, samt utvikle en bredere kunnskap om egen forskningsstudie. I følge Tiller (2006) er den grunnleggende verdien i et slik forskende partnerskap samarbeid. Med dette menes at det ikke skal forskes ”på” mennesker, men heller ”sammen med” mennesker. Baktanken er at en ikke bare skal forske ”på” selve skolen, men at forskende parter, eksempelvis lærere og skoleledere, går sammen og gjør undersøkelser.

Som tidligere nevnt inngikk vi et forskende partnerskap med to lærere på første trinn. I forbindelse med vår aksjon gikk vi sammen med lærerne om å planlegge et lekpreget undervisningsopplegg. Lærerne gjennomførte selve undervisningsopplegget, mens vi var deltagende observatører. Vi samarbeidet tett med lærerne på første trinn gjennom hele aksjonen. Vi som forskere hadde et stort fokus på å være likeverdige parter med lærerne, der vi sammen skulle forske på noe som var basert på deres ønske og motivasjon til å utvikle egen praksis. På bakgrunn av dette, kan en si at vi inngikk et forskende partnerskap.

4 Aksjonsforskningsprosessen

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for aksjonen vi gjennomførte på 1. trinn. Hensikten med aksjonsforskningsprosessen var å bidra til at lærerne tar leken i bruk som et didaktisk virkemiddel, samt synliggjøre hvilke muligheter og utfordringer det kan være med å tilrettelegge for lekpreget undervisning. Her skal vi presentere selve aksjonen, videre planleggingsfasen og vurderingene vi gjorde i etterkant av undervisningen. Vi skal også redegjøre for hvilke justeringer vi gjorde. Carr & Kemmis (1986) har utviklet en modell som viser de ulike fasene i en aksjonsforskningsprosess; *planlegging, handling, observasjon og refleksjon*. Nedenfor er modellen avbildet. En slik modell kan beskrives som en slags spiral,

selve fremgangen i aksjonsforskning. Det starter med at en vil gjøre en forbedring av nåværende praksis, og begynner å planlegge et forbedringsarbeid. Videre observerer en om den planlagte og gjennomførte aksjonen resulterer til ønsket praksis, deretter reflektere over dette med en kollega/forskningspartner. Aksjonsforskningsarbeidet avslutter ikke etter den siste fasen, men fører til en ny planlegging, ny handling, nye observasjoner og nye refleksjoner, og arbeidet er i stadig utvikling. Carr & Kemmis (1986) påpeker at denne modellen medfører at en får god innsikt i egen praksis og det en vil forbedre. Gjennom refleksjonen over nåværende praksis til ønsket praksis, skaper utvikling. En slik prosess medfører at læreren får et eierforhold til selve prosessen og kompetansen øker.



Figur 2: Fasene i Carr & Kemmis (1986) refleksjonsspiral.

Vi har benyttet oss av denne modellen i vårt aksjonsforskningsprosjekt. På bakgrunn av dette har vi valgt å dele dette kapittelet inn i Carr & Kemmis (1986) faser av en aksjonsforskningsprosess, og knytte deres modell opp mot vår aksjon. I kapittel 5 vil vi komme nærmere tilbake til hvilke metoder vi benyttet oss av for å samle inn data.

4.1 Planlegging

Som nevnt inngikk vi et forskende partnerskap sammen med to lærere på 1.trinn. Dette var to lærere som ga uttrykk for at deres daglige undervisning bar lite preg av lek. Vi ønsket med dette partnerskapet å utvikle deres praksis med å implementere mer lekpreget undervisning. Vi ønsket å belyse hvilke muligheter og utfordringer en kan møte på i den didaktiske tilretteleggingen for lek og læring, og gi lærerne mer kunnskap om læring gjennom lek, samt sammen skape verktøy for å implementere mer lek i deres undervisning. Det var viktig for oss

å bygge en god og likeverdig relasjon med lærerne, og jobbe ut fra deres ønske og motivasjon om å utvikle sin praksis.

Planlegging er den første fasen i modellen til Carr & Kemmis (1986) for aksjonsforskning. Her tar en utgangspunkt i et problem/utfordring, og vil forbedre dette. Videre skriver Carr & Kemmis (1986) at det kan være hensiktsmessig å lese nødvendig teori om det området en er interessert i, før en går i gang med planleggingen av aksjonen. Før det første møtet med våre forskningsdeltagere hadde vi lest relevant teori, ulike forskningsartikler og mastergradsavhandlinger om lekpreget undervisning, aksjonsforskning og kvalitative metoder. Dette på bakgrunn av at vi ønsket å stille forberedt til selve aksjonen og datainnsamlingen.

Under det første møtet diskuterte og reflekterte vi rundt hva vi skulle utvikle, hvorfor vi ønsket å utvikle dette, og hvordan vi skulle gjennomføre dette. Som nevnt, hadde vi på forhånd bestemt temaet for aksjonen, som var læring gjennom lek. Likevel hadde våre forskningsdeltakere stor medvirkning på innhold og metoder for hvordan aksjonen skulle foregå, da aksjonen var noe vi planla og gjennomførte sammen. Etter å ha diskutert ulike metoder for hvordan en kan gjennomføre lekpreget undervisning, bestemte vi oss for butikklek som læringsaktivitet, da vi anså det som en praktisk tilnærming til norsk- og matematikkfaget. På denne måten kan vi si at vår aksjon var et tverrfaglig undervisningsopplegg.

Deretter startet vi med å gå gjennom og planlegge det praktiske, sammen med våre forskningsdeltakere. Vi diskuterte blant annet hvilke rammefaktorer vi hadde tilgjengelig. Med rammefaktorer mener vi utstyr, klasserom og lignende. Vi kartla også hvor mange lærere vi skulle være under aksjonen, hvor mange elever det var i klassen og ulike elevforutsetninger. Dette for å kunne tilpasse opplegget på best mulig måte, slik at vi kunne legge til rette for at hver enkelt elev skulle ha gode forutsetninger for å få et læringsutbytte av den lekpregede undervisningen. Videre bestemte vi dato og tid for når aksjonen skulle gjennomføres. Vi bestemte oss også på forhånd at vi skulle gjennomføre selve aksjonen fire ganger, i løpet av fire separate økter. Dette måtte vi avklare på forhånd, slik at lærerne visste hvilke tidspunkter vi skulle være der, og kunne planlegge egen undervisning ut fra dette. Grunnen til at vi ønsket å gjennomføre aksjonen fire ganger var at det skulle være rom for å reflektere, og gjøre eventuelle justeringer på undervisningsopplegget, slik at vi kunne gjennomføre undervisningen på nytt. På dette møtet avtalte vi også at vi skulle være sammen

med elevene og lærerne et par dager i forkant av aksjonen, for å bli kjent med både elevene og rutinene. Vi ønsket også med dette å få innblikk i hvorvidt den daværende undervisningen var lekpreget, samt observere samspillet mellom de ulike relasjonene i klassen, ulike elevforutsetninger og lignende. Dette for å samle eventuell relevant data til vårt forskningsprosjekt, for å blant annet få et bedre utgangspunkt til senere analyse og tolkning av lærernes intervjuer.

Etter å ha brukt noen dager på å bli kjent med klassen startet vi planleggingen av selve undervisningsopplegget. Som nevnt, hadde vi sammen med våre forskningsdeltagere blitt enige om butikklek som læringsaktivitet. Vi benyttet oss av en planleggingsmal for undervisningsopplegg¹. Denne malen brukte vi for å få struktur på undervisningen med å spesifisere tidsplan, beskrive hva vi skulle gjøre, hvordan vi skulle gjennomføre opplegget, og for å få inn de didaktiske begrunnelsene på hvorfor vi valgte å legge opp læringsaktiviteten på denne måten.

Som nevnt i teorikapitlet ble den didaktiske relasjonsmodellen i følge Lyngsnes & Rismark (2014, s. 85) utviklet på bakgrunn av å gi lærere et verktøy og en forståelsesramme for å planlegge undervisningen. Vi benyttet oss av denne modellen som et hjelpemiddel for å gjøre opplegget vårt mest mulig systematisk, didaktisk, samt for å kunne vurdere og reflektere over det didaktiske opplegget både underveis- og i etterkant av undervisningen. I tillegg benyttet vi denne modellen når vi skulle analysere og gjør justeringer for å forbedre opplegget.

4.2 Handling

I denne fasen av Carr & Kemmis (1986) modell, gjennomfører en det planlagte undervisningsopplegget. Som tidligere nevnt, var det lærerne som hadde hovedansvaret og ledet undervisningen, mens vi var deltagende observatører.

Den første økten gikk ut på å forberede elevene, og aktivere deres forkunnskaper ved å stille spørsmål og samtale om deres kjennskap til butikk, kjøp og salg, og hvordan både butikkansatte og kunder bør opptre i butikken. Det ble repetert om temaet veksling, hva dette innebar, og konkretisering på tavlen. Lekepengene ble også konkretisert, og vi samtalte rundt

¹ Se vedlegg 5: Undervisningsopplegg

verdien av de ulike kronestykkene. Til slutt i denne forberedelsesøkten ble elevene delt inn i ulike grupper, der de skulle finne på navn- og lage skilt til ulike butikkene. Sammen med elevene ble vi enig om å ha en matbutikk, lekebutikk, bokhandel og kafé.

Før de gikk i gang med selve butikkleken, fikk de i oppgave å gå rundt og se i de ulike butikken, og skrive handleliste ut fra hva de ønsket å handle. Under butikkleken ble klassen delt i to, der én gruppe skulle være butikkansatte i de ulike butikkene, mens de resterende skulle være kunder. De som var kunder måtte leke at de hadde en jobb, og gikk i banken for å ta ut lønn. Årsaken til at elevene måtte late som at de hadde en jobb, var for at de skulle skjønne verdien i pengene, og at en ikke får penger uten grunn. Etter hver økt byttet elevene roller, slik at alle fikk prøve seg både som butikkansatt og kunde.

4.3 Observasjon

Carr & Kemmis (1986) skriver at en observerer handlingene underveis, samtidig som en gjennomfører det planlagte undervisningsopplegget. De observasjonene vi gjorde, dannet grunnlaget for den senere vurderingen og refleksjonen, og justeringene en foretok seg for å forbedre undervisningsopplegget i praksis. Det finnes ulike metoder for observasjon. Vi vil komme tilbake til hvilke observasjonsmetoder vi benyttet oss av i kapittel 5, *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Observasjonene vi gjorde oss vil bli presentert i kapittel 6, *Analyse og tolkning*.

4.4 Refleksjon

I denne fasen skal en reflektere over det en har observert (Carr & Kemmis, 1986). Furu (2013) benytter Mikael Alexandersson definisjon når hun definerer begrepet refleksjon. Re betyr "tilbake" og flectere betyr "bøye eller vende" (Furu, 2013, s. 54). Furu (2013) refererer til Alexandersson, som er opptatt av at lærerne må bli bevisste på sin egen fortolkningsramme en benytter seg av når en reflekterer og evaluerer egen undervisning. Videre skriver Furu (2013) at Alexandersson tror refleksjon skaper en distanse som medfører at læreren får en bedre forståelse av egen undervisningspraksis.

Etter hver undervisningsøkt reflekterte vi sammen med våre forskningsdeltakere rundt spørsmålet; *På hvilken måte har det skjedd en forbedring av praksisen?* (Furu, 2012, s.55). Etter hver undervisningsøkt, gjorde vi vurderinger og justeringer vi anså som nødvendig. I

samarbeid med våre forskningspartnere hadde vi vurderingsmøter etter hver gjennomførte økt. Her foregikk det felles refleksjoner med våre forskningspartnere rundt det vi hadde observert i øktene. Vi ble enige om hvilke justeringer vi skulle gjøre, deretter gjennomførte vi opplegget på nytt med de nye justeringene.

Etter å ha reflektert over observasjonene, og gjort justeringer, startet en ny planlegging av undervisningen. Deretter gjennomførte vi undervisningen med de nye justeringene, gjorde oss nye observasjoner og reflekterte over disse. Som nevnt, gjennomførte vi dette til sammen fire ganger, med hele tiden et ønske om å forbedre undervisningsopplegget. Derfor kan en se vår aksjonsforskningsprosess i lys av Carr & Kemmis (1986) *faser i en aksjonsforskningsprosess*.

5 Vitenskapsteori og forskningsmetode

I dette kapittelet er formålet å synliggjøre det metodiske rammeverket for vårt forskningsprosjekt. Først vil vi belyse vårt vitenskapsteoretiske ståsted, vi skal så vise til hvorfor vår studie kan anses som en casestudie. Deretter skal vi begrunne hvorfor studiet bygger på en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming for analyse, dernest skal vi redegjøre for vårt forskningsdesign, samt gi beskrivelser og begrunnelser for metodene vi har benyttet for å samle inn datamateriale. Til slutt i dette kapitlet skal vi gjøre rede for vår analysemetode.

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteori er i følge Ringdal (2018, s.37) refleksjon over kunnskap og vitenskapelig aktivitet. Videre beskriver Ringdal (2018) at som forskere må en være klar over hvilket syn og inntrykk en har av verden, altså ta stilling til sitt vitenskapsteoretiske syn. Det er flere faktorer som bestemmer vårt vitenskapsteoretiske syn, og innenfor vitenskapsteorien finner vi ytterlige kunnskapssyn og syn på virkeligheten, også kjent som begrepene *ontologi* og *epistemologi*. Justesen & Mik – Meyer (2010) forklarer *ontologi* som hvordan en forstår sin plass i verden, og hvordan det inngår i andre menneskers væren i verden. Ens forskning kan ses i lys av hvordan en forstår verden og virkeligheten. *Epistemologi* tar for seg bevissthet rundt sin egen kunnskapsdannelse om ens forståelse og væren i verden om det aktuelle feltet. Justesen & Mik – Meyer (2010) viser til spørsmålet om en kan anskaffe seg sann virkelighet og kunnskap om det gjeldende temaet, og om forskningsresultatet er den fulle sannheten. I vår aksjonsforskning vil virkeligheten og kunnskapen være konstruert av oss som forskere og våre forskningsdeltakere. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted har påvirket og hatt betydning for aksjonen og våre forskningsspørsmål. Virkeligheten blir skapt av menneskene som deltar eller befinner seg i forskningsprosjektet. For oss er ikke verden objektiv, det finnes atskillige syn på virkeligheten og oppfatningene er hele tiden i endring og utvikling. Dersom vi hadde gjennomført aksjonen på et annet tidspunkt i livet, sammen med andre forskningsdeltakere, eller om studien hadde hatt andre forskere så hadde resultatet blitt annerledes. Mennesker oppfatter virkeligheten på ulike måter basert på deres erfaringer og kunnskap, og dette vil gjenspeile og prege forskningen og resultatet.

I følge Ringdal (2018) befinner kvalitative studier seg innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme. ”Kjernen i sosial konstruktivisme er at den sosiale virkelighet er

konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker.” (Ringdal, 2018, s.42). Innenfor den sosialkonstruktivistiske teorien beveger en seg innenfor menneskers livsverden. Med livsverden menes totaliteten av de interaksjonsforholdene en til enhver tid befinner seg i, hvilke sosiale, kulturelle situasjoner en er i.

Vår mastergradsavhandling er bygget på det konstruktivistiske paradigmet, nærmere bestemt den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen. I vår studie er dialogen med våre forskningsdeltakere med på å skape en oppfatning av det vi forsker på. I studien vår ville vi undersøke informantenes praksis, altså deres livsverden. Vi ønsket å se på hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i tilrettelegging for lek og læring, samt sammen utvikle deres praksis ved å skape verktøy som kan tas i bruk for tilrettelegging og gjennomføring av lekpreget undervisning. Informantenes virkelighet konstrueres gjennom intervjuene, samarbeidet underveis og kunnskapen rundt lek og læring. Forskningsdeltakernes beskrivelser danner grunnlag for forskernes tolkninger, noe som kan føre til ny innsikt. Det er slik den felles kunnskapskonstruksjonen foregår (Nilssen, V. 2012).

I følge Carr & Kemmis (1986) har en i et aksjonsforskningsprosjekt i tillegg til å bygge kunnskap basert på erfaringer i praksis, også som siktemål å endre praksis. I aksjonsforskning har en derfor som mål å forstå og beskrive praksis for gjennom dette å kunne endre den. Dette medfører at vår vitenskapsteoretiske posisjon kan betegnes som kritisk-hermeneutikk. Den kan betegnes som kritisk på bakgrunn av at vi var opptatt av å utforske og endre det bestående, og hermeneutisk fordi vi med denne mastergradsavhandlingen er opptatt av å beskrive virkeligheten gjennom forskningsdeltakernes ståsted, for deretter som forsker å fortolke forskningsdeltakernes beskrivelser.

5.2 Casestudie

Yin (2018) beskriver casestudie som en empirisk undersøkelse der en går i dybden på og undersøker et bestemt fenomen i en reell kontekst, der en innhenter informasjon fra få enheter over en korte og lengre tidsperiode. Videre skriver Yin (2018) at et casestudie kan ses på som en lineær, og samt en interaktiv prosess. Dette fordi med lineær menes at en følger et bestemt metodisk oppsett. Med interaktiv prosess menes at ulike individer i en forskning påvirker hverandre, som har betydning for forskningens resultater. Vår forskningsstudie kan ses på som en lineær prosess, da vi fulgt et bestemt metodisk oppsett, ved at vi benyttet oss både av observasjon og intervju som metode som å samle inn datamateriale. Dette vil vi komme tilbake til senere i dette kapitlet. Samt en interaktiv prosess fordi lærerne og elevene

påvirker hverandre i undervisningssituasjonen, samt at vi som forskere og våre forskningsdeltagere farges av hverandre. Posthold (2017, s. 50) skriver at et casestudium gir en detaljert beskrivelse av det som blir studert i en bestemt kontekst. Vår forskningsstudie kan ses i lys av et casestudie. Dette fordi vi skal studere og samle inn data for hvorvidt hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i den didaktiske tilretteleggingen av lekpreget undervisning i naturlige omgivelser. Svarene på våre forskningsspørsmål vil være kontekstavhengig. Med dette mener vi at resultatene ikke nødvendigvis vil være de samme i en annen kontekst, eksempelvis på en annen skole med andre lærere og andre klasser.

5.3 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

I følge Nilssen (2012) går metode for analyse ut på konkrete verktøy, metoder, fremgangsmåter en tar i bruk i bearbeidelsen av datamateriale. I vår aksjonsforskning benyttet vi oss av den fenomenologiske - hermeneutiske tilnærmingen for analyse. I følge Postholm (2017) har den fenomenologiske metoden fokus på enkeltindividers opplevelser, struktur, intuisjon, intensjon, bevissthet og empati. Thagaard (2018) er professor innenfor sosiologi, og underbygger det Postholm (2017) sier om fenomenologi, og skriver at den fenomenologisk tilnærming tar for seg enkeltindividers erfaringer. I dette studiet har vi benyttet oss av delvis strukturerte intervjuer som et supplement til våre observasjoner. Dette har vi gjort på bakgrunn av at vi ønsket å få innsikt i lærernes tanker og refleksjoner rundt lekpreget undervisning. Ved å ha intervju som metode fikk vi frem deres opplevelser, refleksjoner og utsagn. På denne måten kan vi si at vi beveget oss inn i den fenomenologiske tilnærmingen (Nilssen, 2012). Samtidig kan vårt studie ses i lys av den hermeneutiske tilnærmingen, da vi tolker lærernes kunnskap, handlinger og erfaringer, ut fra vår kunnskap og våre erfaringer vi tar med inn i forskingsprosessen. I følge Thagaard (2018) innebærer hermeneutikken at en tolker mennesker handlinger og erfaringer, der en viser til at det ikke finnes en bestemt sannhet, men at dette kan tolkes på ulike måter ut fra ens bakgrunn. Når en benytter seg av den hermeneutiske tilnærmingen er poenget å se del-helhet eller tekst-kontekst. Ut fra dette, kan en si at hermeneutikken vektlegger forskerens fortolkninger, og hvilke betydninger dette har for hele forskingsprosessen. På denne måten kan en si at vår forsknings både kan ses i lys av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, på grunnlag av at vi ønsker å få innsikt og en forståelse for våre forskningsdeltagernes kunnskap, erfaring, handlinger og perspektiver

rundt temaet, samt at vi benytter oss av vår forståelse og kunnskaper i tolkningen og analyse av det innsamlede datamaterialet.

5.4 Kvalitative forskningsmetoder

I følge Postholm (2017) innebærer kvalitativ forskning å gå i dybden, og ikke bare i overflaten. En nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltakere er essensielt innenfor en kvalitativ forskningsmetode. Forskeren er opptatt av å studere og forstå hverdagslige handlinger i en naturlig kontekst, og fokuserer på informantenes opplevelse av egen livsverden. Hensikten med en kvalitativ tilnærming er å få beskrivende og utfyllende data å jobbe med. I denne aksjonen var vårt fokus å få innblikk i informantenes daværende praksis, samt hvilke muligheter og utfordringer de ser i å tilrettelegge for læring gjennom lek, og sammen finne løsninger og verktøy for å utvikle deres praksis med å tilrettelegge for mer lek i undervisningen. I vår aksjonsforskning var det uunnværlig å gå i dybden og ha fokus på forskningsdeltakernes livsverden, samt observere undervisningens forløp. På bakgrunn av dette ble den kvalitative tilnærmingen valgt. Før vi gikk i gang med intervjuene og observasjonene, fikk vi godkjenning fra NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste².

5.5 Observasjon

For å innhente data til våre forskningsspørsmål så vi det hensiktsmessig å benytte oss av observasjon som metode. Andersen & Schwencke (2014) presiserer at å benytte seg av observasjon som metode kan være hensiktsmessig for å blant annet utfylle eventuelle intervjuer og spørreundersøkelser. I følge Bjørndal (2013) kan observasjon i pedagogisk sammenheng ses på som oppmerksom iakttagelse. Dette vil si at det en observerer kan påvirke og ha betydning for videre læring og utvikling.

5.5.1 Planlegging- og gjennomføring av observasjon

Christoffersen & Johannessen (2012, s.63) skriver ”Observasjon kan brukes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingene.” Videre beskriver de to ulike

² Se vedlegg 5: Godkjenning fra NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

observasjonsmetoder, strukturert og ustrukturert. Vi benyttet oss av ustrukturert observasjon i vår aksjon. Ved ustrukturerte observasjoner går forskeren med et mer åpent sinn inn i settingen for å få mer innsikt i et fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 72). Vi observerte klasseromssituasjonen både i forkant, og under aksjonen. Årsaken til at vi valgte å observere i forkant av aksjonen var for å kunne studere lærerens daværende undervisningspraksis. Dette for å underbygge intervjuvarene med våre observasjoner under analyse- og tolkningsarbeidet.

På forhånd hadde vi ikke planlagt eksakt hva vi skulle observere under aksjonen. Som tidligere nevnt, gjennomførte vi et undervisningsopplegg fire ganger, for å kunne vurdere og gjøre eventuelle justeringer underveis. Vi observerte undervisningen som en helhet, både selve undervisningsopplegget, elevene i lekesituasjonen, samspillet mellom de ulike relasjonene, samt hvordan og på hvilke måter lærerne tilrettela og opptrådte i undervisningen.

Ved bruk av observasjon, vil en lettere forstå feltet i sin helhet. Det er essensielt å skape en god relasjon til informantene sine. I følge Thagaard (2018) studerer og vurderer en informantens situasjon utenfra når en observerer, dette medfører at relasjonen mellom forskere og informantene påvirkes av distanse og nærhet. Før selve aksjonen, valgte vi å observere klassen og lærerne som en helhet. Her presenterte vi oss for elevene, og var sammen med de en hel dag. Dette for å bli kjent med elever og lærere, og for å studere lærernes undervisningspraksis. Samtidig kunne dette møtet være med på å gjøre selve aksjonen mest mulig naturlig, slik at elevene konsentrerte seg om læringsaktiviteten. I denne seansen benyttet vi oss av *observasjon av første orden*. I følge Bjørndal (2013) innebærer observasjon av første orden at selve observasjonen er observatørens primære oppgave. På bakgrunn av dette utformet vi spørsmål til den første samtalen/intervjuet.

Under det første intervjuet, bestemte vi oss for, sammen med våre forskningspartnere, å gjennomføre undervisningsopplegget fire ganger. Dette for å ha mer datamateriale å jobbe med, og for å kunne gjøre endringer på læringsaktiviteten. Våre observasjoner dannet grunnlaget for nødvendige justeringer. Når vi gjorde justeringer på opplegget, tenkte vi på den didaktiske relasjonsmodellen. Før vi gikk i gang med aksjonen, fortalte vi elevene vår rolle og hva vi skulle observere.

I følge Thagaard (2018) skiller en mellom to ulike observatører; deltakende- og ikke-deltakende observatører. Vår rolle under aksjonen, var deltagende observatører.

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 69) skriver at når forskeren er deltagende observatører, blir han/hun en del av det miljøet som studeres, og de som blir observert er klar over dette. Med bruk av denne metoden kan en si at en plasserer seg både på innsiden og utsiden av det en skal undersøke. Under aksjonen vår, observerte vi kontinuerlig, skrev notater, og deltok i selve aksjonen. På bakgrunn av vårt første besøk, var elevene fortrolig med å ha oss i klasserommet. Våre observasjonsnotater dannet grunnlag for det neste intervjuet.

5.5.2 Etterarbeid med observasjonene

Både underveis og etter hver enkelt observasjon, loggførte vi hva vi hadde observert. Vi samtalte også med våre forskningspartnere om hva de hadde observert. På bakgrunn av at vi er to forskere i dette prosjektet, vil det oppstå ulike registreringer og ulike observasjoner. Deretter samlet diskuterte vi observasjonene, og samlet notatene våre inn i et dokument. Deretter utformet vi spørsmål til våre forskningsdeltakere, og gjennomførte separate intervju med de to utvalgte lærerne.

5.6 Intervju

I følge Dalland (2012, s. 66) er intervju en god måte for å få innsikt i informantenes livsverden og deres forhold til sin egen livsverden. Med livsverden menes informantenes daglige liv og erfaringer, tanker og følelser. For å besvare våre forskningsspørsmål så vi det hensiktsmessig å benytte oss av intervju som metode, på bakgrunn av at vi ville få innblikk i våre forskningsdeltakeres perspektiver og synspunkter om temaet vi forsket på. I følge Thagaard (2018) vil en gjennom bruk av intervju få innblikk i hvordan mennesker opplever bestemte situasjoner. Dette kan ses i lys av fenomenologien. Postholm (2017, s. 41) beskriver fenomenologiske studier på følgende måte; "(...) den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen." Når vi intervjuet våre forskningsdeltakere, fikk vi innblikk i deres syn og meninger om temaet i vårt forskningsprosjekt. Når vi samtalte om aksjonen og våre observasjoner, fikk vi innblikk i hvordan de opplevde aksjonen, basert på deres erfaringer og kunnskaper om temaet. På denne måten kan en si at vårt forskningsintervju kan ses i lys av den fenomenologiske tilnærmingen, da fenomenologi i følge Postholm (2017) blant annet har fokus på menneskets opplevelser.

Thagaard (2018) beskriver tre ulike tilnærminger en kan benytte seg av når en skal utføre intervju i forskningssammenheng; strukturert-, ustrukturert- og delvis strukturert intervju. I forbindelse med vårt forskningsprosjekt benyttet vi oss av delvis strukturert intervju. I følge Thagaard (2018) går et delvis strukturert intervju ut på at en på forhånd har bestemt tema, men rekkefølgen på temaene/spørsmålene bestemmes underveis der det faller naturlig inn. Fordelen ved å benytte seg av ustrukturert intervju er blant annet at en også kan stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd, på denne måten kan en få mer utfyllende svar fra sine informanter. Grunnen til at vi benyttet oss av delvis strukturert intervju, var fordi vi ønsket å danne en naturlig og uformell samtale rundt intervjusituasjonen. Dette fordi vi ønsket å ha et likeverdig forskende partnerskap med informantene våre.

5.6.1 Intervjuguide

I følge Christoffersen & Johannessen (2012) er intervjuguiden en viktig forutsetning for gjennomføringen av et forskningsintervju. Intervjuguiden skal inneholde en liste over spørsmål en ønsker å samtale om under selve intervjuet. I forkant av intervjuene vi gjennomførte, utarbeidet vi en intervjuguide³. Observasjonene- og forskningsspørsmålene våre dannet grunnlag for spørsmålene våre til intervjuguiden.

Intervjuguiden vår er inspirert av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 80-81) metode for utforming av intervjuguide. De mener en intervjuguide bør bestå av følgende sju kategorier; *Innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning*. Vi valgte å gjennomføre to intervju med våre forskningsdeltakere, et i forkant og et i etterkant av aksjonen. Grunnen til dette vil vi komme tilbake til under neste delkapittel, ”5.4.2 Planlegging- og gjennomføring av intervju”. Vår intervjuguide inneholder de kategoriene vi anså som hensiktsmessig til vår masteravhandling. Det første intervjuet besto av innledning, faktaspørsmål og nøkkelspørsmål. I innledningen av intervjuet ga vi våre forskningsdeltakere informasjon om vår forskningsstudie og vårt formål, hva det innebar å delta, datahåndtering i forhold til taushetsplikt og anonymitet, bruk av diktafon og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Deretter hadde vi utarbeidet faktaspørsmål for å kartlegge forskningsdeltakernes arbeidsbakgrunn. Dernest utformet vi de første nøkkelspørsmålene. Intervjuet etter aksjonen

³ Se vedlegg 3: intervjuguide

formulerte vi nye nøkkelspørsmål basert på observasjonene og forskningsspørsmålene. Noen av nøkkelspørsmålene benyttet vi i både første og andre intervju. Dette fordi vi ville se om våre deltakere hadde utviklet deres kompetanse rundt temaet lekpreget undervisning.

Vi valgte å dele inn nøkkelspørsmålene våre inn i følgende tre kategorier; lekpreget undervisning, læring gjennom lek og læreplanens utvikling. Under disse kategoriene hadde vi ulike nøkkelspørsmål. Grunnen til at vi valgte å dele nøkkelspørsmålene inn i kategorier var for å få struktur, og grundig informasjon knyttet til våre forskningsspørsmål. Vi avsluttet det andre intervjuet med å samle trådene, spørre våre forskningsdeltakere om vi har forstått det riktig, og om de ønsket å tilføye noe. Vi opplyste våre forskningsdeltakere om at vi ønsket å sende de den transkribert form av intervjuet, slik at de kunne tilføye eller slette noe om ønskelig.

5.6.2 Planlegging- og gjennomføring av intervju

Intervjuene gjennomførte vi i slutten av februar 2020, på arbeidsplassen til våre forskningsdeltakere. Sollid (2013) skriver at det både finnes praktiske og teoretiske grunner for at en bør intervju informantene der de til daglig oppholder seg. De praktiske grunnene gjelder tid og økonomi, mens de teoretiske grunnene er at informantene vil føle seg mer trygget under intervjuet, da intervjuene foregår på en plass de er godt kjent med. Vi gjennomførte to separate intervju, en i forkant av aksjonen og en i etterkant av aksjonen. Årsaken til at vi også valgte å gjennomføre et intervju i forkant av aksjonen, var for å kunne bruke dette som et utgangspunkt for å legge til rette for aksjonsforskningsprosessen. Vi ønsker å få kunnskap om diverse utfordringer, varierte elevforutsetninger, klasseledelse, uro og lignende for å kunne bruke det i planleggingsfasen av aksjonen. Vi som forskere ønsket å skape verktøy sammen med våre forskningsdeltakere for å tilrettelegge for mer lekpreget undervisning. I intervjuguiden⁴ valgte vi å ha med flere av de samme spørsmålene både i intervjuene i forkant- og etterkant av aksjonen. Årsaken til dette var for å kunne tyde hvorvidt de har utviklet sin kunnskap og begrepsforståelse, samt om deres holdning rundt temaet læring gjennom lek har endret seg etter gjennomføringen aksjonen.

⁴ Se vedlegg 3: Intervjuguide

Før vi startet datainnsamlingen leste- og signerte våre forskningspartnere under samtykke skjema⁵. Både intervjuet vi gjorde i forkant- og i etterkant av aksjonen gjennomførte vi med en og en informant. Grunnen til at vi valgte å intervju informantene våre enkeltvis, var fordi vi ikke ønsket at de skulle bli farget av hverandres refleksjoner, tilnærminger og observasjoner. Før vi gikk i gang med intervjuene, hadde vi på forhånd bestemt hvem som skulle lede intervjuet ved å stille spørsmålene. Dette gjorde vi slik at den andre kunne ha fokus på hva informanten sa, og eventuelt stille nødvendige oppfølgingsspørsmål.

Under intervjuene, valgte vi å benytte oss av en diktafon. Thagaard (2018) skriver at det finnes en rekke fordeler ved bruk av diktafon i intervjusammenheng. En av fordelene er at en i større grad kan rette fokuset mot informantene og få en bedre flyt i intervjuet. En behøver derfor ikke bruke tid på å notere underveis i løpet av intervjuet. En får også de nøyaktige utsagnene til informantene, hva som blir fremhevet og hvor det oppsto eventuelle pauser. Det finnes også negative sider ved bruk av diktafon i intervjusammenheng. Den ene informanten vår sa blant annet at hun var redd for å si noe ”feil”, og følte seg overvåket.

Før vi gikk i gang med intervjuene, passet vi på å sjekke at diktafonen fungerte, og hadde på forhånd testet hvor vi burde plassere diktafonen, slik at opptakene skulle bli tydelige. Dette for å gjøre intervjuene mer effektive, og for å få gode opptak. Dette er svært viktige forberedelser for å få en nøyaktig transkribering.

5.6.3 Transkribering

I følge Kvale & Brinkmann (2015) er transkribering å transformere innhold fra en form til en annen. I forbindelse med dette forskningsprosjektet omgjorde vi opptakene fra muntlig- til skriftlig form, slik at vi kunne benytte svarene for videre analyse. Før vi startet selve transkriberingen, ble vi enig i hvordan vi skulle transkribere og hvordan transkriberingen skulle foregå. Dette for at sammenligningen av intervjuene- og analysearbeidet skulle bli enklere. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det er opp til hver enkelt om hvordan en velger å transkribere, det finnes ingen fasit på hvordan den skal gjennomføres. Eksempelvis kan en transkribere på dialekt eller bokmål, hvorvidt en skal notere pauser og andre detaljer.

⁵ Se vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere

Til sammen hadde vi fire intervju å transkribere. Opptakene var til sammen på over fire timer, og resulterte i 45 dataskrevne sider. Vi valgte å dele intervjuene, slik at vi transkriberte to hver. Vi valgte å transkribere intervjuene etter dialekt, dette for å få frem vesentlige uttrykk og for å gjøre det enklere for oss å analysere, tolke og transkribere. Vi brukte lang tid på transkriberingsprosessen, for å sikre oss at vi ikke mistet noe datamateriale. Vi spolte ofte tilbake, og hørte gjennom deler av opptak flere ganger. Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at tap av datamateriale ofte forekommer under transkribering. Derfor valgte vi også å høre gjennom hele intervjuet etter selve transkriberingen. På denne måten fikk vi lese det vi hadde transkribert, mens vi hørte gjennom opptaket. Når vi var ferdig med transkriberingen, fjernet vi unødvendige ord og urelevante momenter. Deretter sendte vi transkripsjonen til våre forskningsdeltakere, slik at de fikk mulighet til å endre eller legge til nødvendig informasjon, og for å sikre at vi hadde fått med all nødvendig informasjon. Deretter ga de oss godkjenning slik at vi kunne starte med analysearbeidet.

5.7 Utvalgsstrategi

I følge Postholm (2017, s. 43) er det ulike formeninger om hvor mange informanter en burde ha med i et forskningsprosjekt. I en mindre forskningsstudie, er det tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge et lavt antall informanter. Dette fordi en da kan finne fellestrekk ved opplevelsene eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringene når en skal analysere intervjuene. Fordelen ved å velge et lavt antall intervjuer å analysere, er at en kan benytte mer tid på å analysere intervjuene. Dette kan medføre at forskeren får en mer grundig analyse og tolkning av det innsamlede datamaterialet. I forbindelse med vår forskningsstudie, valgte vi ut to deltakere, som vi både har observert og intervjuet. Bakgrunnen for valg av dette antallet var fordi vi ønsket et dypere innblikk i deres tanker og kompetanse om temaet, og deres observasjoner fra aksjonen. Ved å kun velge to deltakere til vårt forskningsprosjekt, fikk vi bedre tid til å gå grundig gjennom vårt datamateriale, og se sammenhenger mellom deltakerens tilnærminger og erfaringer om temaet, og deres observasjoner fra aksjonen.

For å kunne besvare våre forskningsspørsmål var det essensielt at våre forskningsdeltakere var villig til å utvikle sin praksis med å implementere mer lek i sin undervisning. Vi gjorde et strategisk utvalg når vi skulle innhente deltakere. I følge Thagaard (2018) går et strategisk utvalg ut på å velge informanter som har hensiktsmessig kunnskapsgrunnlag eller egenskaper som kan være passende for ens forskning.

Vår målsetting i å rekruttere deltakere til vårt prosjekt var å finne lærere på småtrinnet som hadde lite lekpreget undervisning, og som var villig til å endre dette ved å inngå et forskende partnerskap med oss. Vårt utvalg kan forklares som et kriteriebasert utvalg. Thagaard (2018) forklarer kriteriebasert utvelgelse som utvalg der informantene oppfyller spesifikke kriterier.

Prosesen i å innhente aktuelle deltakere foregikk ved at vi sendte ut vår prosjektskisse til samtlige skoleledere, der vi ønsket å komme i kontakt med førsteklasseledere som hadde lite lekpreget undervisning og var villig til å utvikle sin praksis.

5.8 Analysemetode for innsamlede datamateriale

Metode for analyse omhandler de konkrete verktøyene, metodene, fremgangsmåtene en tar i bruk i bearbeidelsen av datamateriale. I dette delkapittelet skal vi presentere hvilke metoder vi har benyttet oss av for å redusere datamaterialet, for å gjøre det mer oversiktlig og håndterbart. Som tidligere nevnt, har vi både benyttet oss av observasjon og intervju som metode. I følge Thagaard (2018) begynner analysen og tolkningen i det en trer ut i feltet. Hvilke observasjoner en ser på som relevante, temaene en går i dybden på i et intervju, vil basere seg på forskerens tolkninger av den helhetlige situasjonen. Thagaard (2018) skriver videre at når en trer ut av feltet, er det viktig at en tar stilling til hvilke datamateriale som skal analyseres, og en må også vurdere hvordan en skal fremstille funnene. I vår analysemetode av datamateriale har vi valgt å ta utgangspunkt i *den konstante-komparative analysemetoden*. Postholm (2017) henviser til sosiologene Glaser og Strauss (1967) som har utviklet en metodisk tilnærming, *grounded theory*. *Den konstante komparative analysemetoden* er utviklet på bakgrunn av *grounded theory*. I følge Postholm (2017) er denne metoden godt egnet for analyse av casestudier. Denne metoden for analysearbeid er inndelt i tre faser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2017). Postholm (2017, s. 88-91) skriver at innenfor *åpen koding* gjennomgår forskeren datamaterialet nøye, og deler det inn i mindre deler, og navngir disse. En kan si at en da gir en kode til hver del. For å kunne håndtere datamateriale på mest mulig måte må en kategorisere disse kodene, og med det går en over i den andre fasen, kalt *aksial koding*. Med *aksial koding* menes at forskeren ser etter likheter og sammenheng mellom de ulike kategoriene, og deler disse inn i subkategorier for å presisere datamaterialet enda mer. I den siste kategorien, *selektiv koding*, skal forskeren prøve å finne kjernekategoriene, og videre systematisk relatere den til de andre kategoriene.

Etter observasjonene og intervjuene vi hadde hatt med våre forskningsdeltagere, gikk vi gjennom datamaterialet. Vi reflekterte og samtalte rundt våre observasjoner og det våre forskningsdeltagere hadde svart på våre forskningsspørsmål. Siden vi hadde benyttet oss av lydopptak, var det enkelt for oss å kunne hente frem svarene fra våre forskningsintervju. Når vi var ferdige ute i feltet, og datamaterialet var ferdig innsamlet, gikk vi grundig gjennom observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene, for å kunne bli bedre kjent med våre datamaterialet. Dette resulterte i at vi ble fortrolig med vårt datamateriale. Postholm (2017) skriver at dette er med på å gi oss et fundament for å kunne trekke sammenhenger og se ulike mønstre i datamaterialet. På bakgrunn av dette, begynte vi tidlig å arbeide og analysere datamaterialet, mens det enda var ferskt i minne. Dette medførte at vi så tydelige sammenhenger og momenter som var gjentakende i svarene til våre forskningsdeltagere. Deretter gikk vi over til den første kodingsfasen; *åpen koding*. Her gikk vi grundig gjennom datamateriale, og lette vi etter temaer som vi anså som relevante for vår forskning. Vi begynte å dele datamateriale inn i mindre deler, og ga delene navn, koder, som var passende for de ulike utsnittene. Etter hvert begynte å vi identifisere og trekke sammenhenger mellom datamaterialet som omhandlet det samme. Disse kodene plasserte vi under samme kategori. Deretter gikk vi over til neste kategori; *aksial koding*. I denne fasen presiserte vi kategoriene ytterligere, ved å trekke likheter mellom de ulike kategoriene. På forhånd hadde vi lest teori fra Postholm (2017) om hvilke spørsmål en kan spørre seg selv for å trekke frem forbindelser mellom de ulike kategoriene og deres subkategorier. Spørsmål vi stilte oss var blant annet på hvilket tidspunkt-, hvorfor og under hvilke forhold disse kategoriene dukket opp. Etter nøye studering av kategoriene og subkategoriene, så vi etter hva som var gjentakende og utfallet dannet følgende kategorier: *motivasjon* og *elevforutsetninger*. I den siste fasen, *selektiv koding*, forsøkte vi å se en sammenheng, for å kunne identifisere en kjernekategori, som gikk igjen og kunne relateres til de overnevnte kategoriene. Etter vår mening, kunne kjernekategoriene synes å være *tilpasset opplæring*. Vårt forskningsstudie omhandler hva lærere på 1. trinn legger i begrepet lekpreget undervisning, og hvilke muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen for slik undervisning. En forutsetning for å gjennomføre lekpreget undervisning, er at lærerne har erfaringer og kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for dette. Vi kunne derfor se at *tilrettelegging for lekpreget undervisning* var noe som gikk igjen i alle tre overnevnte kategorier, der våre forskningsdeltagere stadig var inne på dette temaet.

Gjennom vår forskningsprosess har vi både benyttet oss av en induktiv- og deduktiv tilnærming. I følge Postholm (2017) oppstår det et samspill mellom teorien en på forhånd leser og det en observerer i praksis. Når en benytter seg av deduktiv tilnærming, møter forskeren praksisfeltet med et teorigrunnlag (Postholm, 2017). Med dette menes at en jobber ut fra teori til empiri. Før vi startet vårt forskingsarbeid, leste vi teori som vi anså som nødvendig for vårt forskningsarbeid. Eksempelvis teori om begrepet lek og betydning av lekpreget undervisning, læring og didaktisk tilrettelegging. Dette resulterte i at vi kunne benytte oss av teorien vi hadde tilegnet oss i forkant av observasjonene og intervjuene, for å få en bredere forståelse av temaet vi forsket på. På denne måten kan en si at vi møtte forskningsfeltet med en deduktiv tilnærming. Samtidig forsøkte vi å møte praksisfeltet med et åpent syn. Dette på for å kunne se andre momenter som vi ikke hadde tenkt på, som kunne være relevant. Dette medførte at også gjennom observasjonene innhentet datamaterialet som vi på forhånd ikke hadde lest teori om. På denne måten kan en si at vi også benyttet oss av en induktiv tilnærming, da vi i etterkant av observasjonene måtte sette oss inn i ny teori (Postholm, 2017).

6 Presentasjon av data – analyse, tolkning og drøfting

I dette kapittelet skal vi presentere våre funn i vår forskningsstudie. Vi har valgt å dele kapittelet inn i to hovedkategorier; *intervju før aksjonen* og *intervju etter aksjonen*. Disse hovedkategoriene er delt inn i delkapitler etter nøkkelspørsmålene fra intervjuguiden⁶. I hvert delkapittel skal vi presentere, analysere og tolke funnene ut fra både intervjuene og observasjonene, samt drøfte våre funn opp mot relevant teori og forskning. Som nevnt kan en i følge Christoffersen og Johannessen (2012) benytte observasjoner som et supplement til eksempelvis forskningsintervju. Intervjusvarene ga oss størst innsikt i temaet og våre forskningsspørsmål, mens observasjonene var med på å underbygge våre funn. Dermed kan en si at vi benyttet observasjonene som et supplement til intervjusvarene fra våre forskingsdeltakere.

Som tidligere nevnt valgte vi å intervju våre forskingsdeltakere i forkant av aksjonen. Dette for å finne ut hvilke formeninger og hvilken kunnskap de hadde om temaet læring gjennom

⁶ Se vedlegg 3: Intervjuguide

lek. Vi valgte å ha to separate intervjuer med forskningsdeltakerne hver for seg, i forkant- og i etterkant av aksjonen. Vi valgte å intervju de både i forkant og i etterkant for å ha muligheten til å tyde om de har utviklet sin kunnskap om læring gjennom lek, samt hvilke nye muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen av lekpreget undervisning. I dette kapitlet blir vi å referere til våre to forskningsdeltakere som lærer 1 og lærer 2.

6.1 Funn før aksjonen

Vi startet det første intervjuet med å stille lærerne noen kartleggingsspørsmål vi hadde utformet på forhånd i intervjuguiden. Aller først ønsket vi å kartlegge hvilken utdannelse, samt hvor lang arbeidserfaring lærerne hadde i skolen. Lærer 1 kunne fortelle at vedkommende er utdannet grunnskolelærer, men har jobbet mange år på voksenopplæringen. H*n har opp igjennom årene vært lærer på barneskolen i til sammen 10 år. Dette er vedkommende sitt første år som kontaktlærer på 1.trinn, tidligere har h*n vært på 4.trinn og oppover. Lærer 2 er utdannet førskolelærer, og har jobbet som lærer på småtrinnet i 12 år.

Videre ønsket vi å få innsyn i lærernes motivasjon for å delta i aksjonsforskningsprosjektet. Når vi spurte hvorfor de ønsket å være med i vårt forskningsarbeid svarte begge to at de ønsket å ha mer lekpreget undervisning, samt utvikle kunnskaper rundt temaet og hvordan en kan tilrettelegge for slik undervisning på mest mulig måte. Vi ønsket også å få innsikt i hvorvidt de hadde noen undervisninger basert på læring gjennom lek. Både lærer 1 og lærer 2 svarte at de hadde lite lekpreget undervisning. Begge begrunnet dette med at de blant annet hadde lite kunnskap, samt følte at tiden ikke strakk til. Det siste kartleggingsspørsmålet omhandlet erfaring med den didaktiske relasjonsmodellen som planleggings- og vurderingsverktøy. Både lærer 1 og lærer 2 kunne fortelle at de ikke hadde særlig bekjentskap til den didaktiske relasjonsmodellen. Lærer 2 uttrykte sin interesse for hva denne modellen gikk ut på, og ønsket mer kunnskap om den.

6.1.1 Nøkkelspørsmål 1: Lek og læring

Lek, læring og lekpreget undervisning er svært sentrale begreper i denne mastergradsavhandlingen. Det var svært naturlig for oss at disse begrepene også stod sentralt i

intervjuene med våre forskningsdeltakere. I intervjuguiden⁷ hadde vi utformet ulike spørsmål knyttet til disse temaene. Vi startet intervjuet med å kartlegge hva lærerne la i begrepet lek, og de svarte følgende:

Lek er jo så mye. Vanskelig å si akkurat hva det går ut på. Men begrepet lek for meg går ut på hoppe, klatre, bygge med klosser og LEGO. Det finnes jo både konstruksjonslek, rollelek og sånne ting. Både barn og voksne kan leke. Tror det er viktig å holde på leken uansett alder. Ikke gi slipp på det barnslige. (Lærer 1)

Lek er en naturlig del av barn. Lek er en væremåte, og viktig for både det fysiske og psykiske. Det er jo mye som tyder på at språk, og det sosiale mellom barn utvikles i leken. I barnehager er det mye fokus på sosial kompetanse og lek. Så derfor er det jo viktig at barna får leke i friminuttene og sånt, og når det passer seg i skolen. De er jo enda små og lekne når de begynner i 1.klasse. (Lærer 2)

Tolkningen av svaret til lærer 1 kan ses på som at vedkommende anser begrepet lek som frilek, der en bruker hele kroppen og ulike sanser, samt at leken ikke har noen klare regler. Dette kan knyttes til det Lillejord, Børte og Nesje (2018) definerer som frilek. De påpeker at frilek er når barnet styrer leken uten forstyrrelser fra voksne. Videre poengterer lærer 1 viktigheten av lek. Dette kan tyde på at vedkommende har en formening om at barn er lekne vesener, og behøver lek for å utfolde seg på ulike måter, men at lek innebærer i stor grad frilek. Ut fra lærer 2 sitt svar kan det tyde på at h*n har mer fokus på hva lek bidrar til, både fysisk og psykisk. Lærer 2 kommer ikke med konkrete eksempler på hva lek innebærer og går ut på, til motsetning til det lærer 1 utdyper i sitt svar.

Lærer 2 poengterer også viktigheten rundt lek, og at lek kan være en inngangsport til sosial og språklig utvikling. Dette kan knyttes til det Strandberg (2015) skriver om Vygotskys formening om at lek kan bidra til trening i sosialisering, samt utvikling og aktivisering av språket. En kan også se utsagnet til lærer 2 i lys av det Heggstad (2016) påpeker om at barn som er i lek anvender ofte språket på et mer omfattende nivå, i motsetning til det språket en til vanlig benytter seg av. Lærer 2 uttrykte videre i sitt svar at elevene kommer rett fra barnehagen, der hverdagen er preget av mye lek, og poengterer at det er viktig å bevare deler av leken når elevene begynner på skolen. Begge lærerne påpeker viktigheten av å bevare den

⁷ Se vedlegg 3: Intervjuguide

frie leken i skolen. Dette svarer til det Broström (2019) fremhever rundt viktigheten av at lærerne legger til rette for at elevene får ta i bruk den frie leken i skolen. Dette begrunnes med at førsteklasinger kommer rett fra barnehagen, der hverdagen i stor grad består av frilek, som står i kontrast til skolehverdagen.

Som tidligere nevnt er læring også et sentralt begrep i vår mastergradsavhandling. Derfor så vi det som hensiktsmessig å få fram hva lærerne legger i begrepet læring. Vi tolker det dit hen at begge lærerne har en formening om at læring er å tilegne seg kunnskap. Lærer 1 ser på læring som å danne seg kunnskap gjennom erfaringene en gjør seg, og definerte begrepet slik:

(...) men etter min mening skjer læring når eleven har en eller annen form for utbytte av undervisningen, og opplever mestring og får ny kunnskap. Jeg tenker at man lærer best med hele kroppen og gjennom å erfare forskjellige ting. (Lærer 1)

Vingdal (2018) refererer til begrepet helhetlig læring, som omhandler at en lærer gjennom ens erfaringer, handlinger og ulike valg en foretar seg. Vi tolker det dit hen at lærer 1 ser på læring helhetlig, der elevene lærer gjennom både det kognitive, sosiale, motoriske, fysiske og det emosjonelle. Lærer 2 definerer begrepet læring der en konstruerer kunnskap ut fra den kunnskapen og erfaringen en allerede innehar, og forklarte det slik:

Det går ut på at man får kunnskap om noe nytt. Når man erfarer noe, og legger til noe til noe man visste fra før av, altså legger til ekstra kunnskap i noe man allerede kan. Da har man lært. (Lærer 2)

Dette kan refereres til Piagets begrep *assimilasjon*. Lyngsnes & Rismark (2014) henviser til Piagets formening om at en tilegner seg kunnskap gjennom å benytte det en allerede kan for å forstå og fortolke ny kunnskap. Videre definerer lærer 2 begrepet slik:

Man kan for eksempel lære gjennom å lese, herme etter andre, praktiske oppgaver. Læring er ikke bare å lære fag, men det sosiale også. Viktig at man lærer sosial omgang og det er viktig at det sosiale er på plass. (...) også det å bruke seg selv tror jeg er viktig. Jeg tror at elevene lærer best gjennom samarbeid. Jeg tror mennesker lærer mindre på egenhånd. Sammen med andre kan man reflektere, diskutere og se andre meninger, og lære noe nytt. (Lærer 2)

Ut fra disse utsagnene, kan en tolke det slik at h*n vektlegger og ser viktigheten av praktiske oppgaver der elevene bruker seg selv og sine sanser i læringsprosessen. Samt vektlegger sosial samhandling i læringsprosessen, at en tilegner seg kunnskap i samhandling med andre. Dette kan ses i lys av den sosiokulturelle læringsteorien. Imsen (2008) refererer til Vygotskys tanke om at læring skjer i større grad når en er sosialt aktivt med andre mennesker, både gjennom språk og praktiske aktiviteter.

Lærer 1 og lærer 2 hadde ulike formeninger om hva som definerte begrepet lekpreget undervisning, som er det tredje spørsmålet i intervjuguiden⁸. Vi kan tolke det til at lærer 1 ser på lekpreget undervisning som relativt enkle praktiske aktiviteter som ikke krever mye planlegging, utstyr, rammer eller mål. Samt at h*n forbinder lekpreget undervisning med frilek. Under intervjuet uttalte lærer 1 begrepet på følgende måte:

Lek i undervisningen kan jo være så mye. For eksempel så har vi stasjonsarbeid der elevene bygger med LEGO eller leker med andre ting. Og i friminuttene er det jo lek, der får jo lekt masse. Også bruker vi å leke kongen befaler. Det er jo regler i disse lekene, men det er på en måte barna som har kontroll og de skjønner ikke at de lærer. Slik undervisning legger jeg opp til litt fritt. (Lærer 1)

Når vi stilte et oppfølgingsspørsmål til lærer 1 rundt stasjonsarbeidet, om de hadde noen klare mål for eksempelvis lego-stasjonen, så forklarte vedkommende at elevene kunne bygge hva de ville, uten noen form for mål eller voksenstyring. H*n argumenterte dette med at det skulle være en frilek-stasjon. Definisjonen til lærer 1 omhandlende lekpreget undervisning kan svare til det Lillemyr (2011) anser som lek der barn selv styrer leken, og innholdet er basert på frivillighet og ens egen motivasjon. Videre påpekes det at leken oppleves som fritt, der det ikke er noen klare rammer og mål. Lærer 2 definerte lekpreget undervisning på følgende måte:

Lekpreget undervisning for meg er når elevene for eksempel former bokstaver med plastelina, har rollespill, spiller brettspill og ser på ulike læringsfilmer, for eksempel «lesekorpsset». I starten av skoleåret når det var innføring av bokstaver, så hadde vi

⁸ Se vedlegg 3: Intervjuguide

mye forming av bokstaver både med plastelina og med kroppen og sånn. Det går jo ut på litt sånn praktisk læring. I lek så lærer man jo, det ligger automatisk læring i lek. Så lekpreget undervisning kan være at læreren ordner det til at elevene kan få leke, og gjennom leken får de utviklet seg sosialt og faglig på ulike måter. (Lærer 2)

Vi tolker det slik at lærer 2 har mer kunnskap om lekpreget undervisning, der vedkommende forklarer begrepet som en praktisk tilnærming til læring. H*n vektlegger mål i eksempelvis forming av bokstaver med plastelina. Men når vi stilte oppfølgingsspørsmål rundt andre praktiske aktiviteter kom det fram at det ikke var mye planlegging, mål eller rammer rundt disse.

Vi så det også hensiktsmessig å få innblikk i hvorvidt lærerne anså leken som en viktig del av læring, og om de kunne begrunne sitt svar. Både lærer 1 og lærer 2 anså leken som en viktig del av elevenes læring. Lærer 1 poengterer at barn er lekende vesener, og at lek kan være motiverende. Videre påpeker lærer 1 at elevene får lekt i løpet av skoledagen, men dette er uten klare faglige mål. H*n presiserer at det kunne til fordel vært mer lekpreget undervisning, med klare mål og rammer. Vedkommende bortforklarer dette med at h*n blant annet har manglende kunnskap om planlegging og gjennomføring av slik undervisning. Lærer 2 argumenterer for viktigheten av lekens plass i skolen med at førsteklasinger kommer rett fra barnehagen, der lek er en sentral del av hverdagen. H*n påstår at elevene ikke er modne for å bare lære sittestillende. Videre sier vedkommende følgende:

Men det har jo bare blitt sånn i dag at skolen er å sitte stille foran pulten, og jobbe med oppgaver og nå mål. Mennesker lærer jo gjennom å gjøre, og ikke bare å for eksempel skrive. Jeg ser at de bruker mye energi bare på å skrive og forme bokstaven. (...) også får jeg forhåpentligvis mer kunnskap om temaet etter at dere har vært her. Dette er jo en vinn-vinn situasjon. (Lærer 2)

Vi tolker det til at begge lærerne ser viktigheten av lek, men mangler kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for lek og læring. Lærer 2 gir uttrykk for at h*n har forhåpninger om å utvikle verktøy, og få mer kunnskap om tilrettelegging for lekpreget undervisning etter gjennomført aksjon. Igjen påpeker lærer 2 at førsteklasinger kommer rett fra barnehagen, der lek er en sentral del av hverdagen, og at en bør legge opp til lek på skolen også. Her berører læreren viktigheten av lek i skolen, som Broström (2019) påpeker er viktig å ivareta. Dette begrunnes med at leken er en stor del av barns hverdag (Broström, 2019). Lærer 2 poengterer

videre i sitt svar at elevene lærer best gjennom praktiske oppgaver og bevegelse. Våre observasjoner før aksjonen viste at vedkommende ikke gjennomførte slik undervisningsform, da elevene stort sett satt ved pulten å arbeidet sittestillende i vedkommende sin undervisning.

Vi ønsket også i intervjuet å rette fokus mer direkte mot et av våre forskningsspørsmål. Vi ønsket å få innblikk i hvilke muligheter lærerne så i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. Både lærer 1 og lærer 2 gir igjen uttrykk for at de ikke innehar mye erfaring og kunnskap om å tilrettelegge og planlegge for lekpreget undervisning. De uttalte følgende:

Som sagt har jeg ikke så mye erfaring med å legge opp og tilrettelegge for læring gjennom lek. Men med å bruke lek i undervisningen blir det kanskje lettere å nå ut til elevene. Jeg vil jo tro at elevene synes det er gøy å få kunne leke i undervisningen, og ikke bare sitte å jobbe etter boka. For eksempel kan det fort bli mye stillesitting, og da er det godt for elevene å leke litt eller gjøre noen praktiske oppgaver. Da kan man for eksempel leke kongen befaler. Man må jo tenke på at 6 åringene har mye energi, og da kan det fort bli vanskelig for dem å sitte lenge i ro. (Lærer 1)

Vi har jo litt leker og sånt tilgjengelig på lageret, men som oftest har vi ikke en didaktisk plan over det når elevene får leke. Men å ha lek i undervisningen er jo positivt. Elevene får jo vist sine kreative sider gjennom lek, og det er jo bra. (...) og mulighetene for å legge opp til lek er jo også at det blir variasjon for elevene og at elevene har det gøy. Også kan man jo tilpasse læringen til hver elev under lek og sånt. Tenke over hva som passer til hvem, og deres interesser. (Lærer 2)

Ut ifra utdragene ovenfor kan det se ut som lærerne skjønner viktigheten av å benytte seg av en slik undervisningsform, men mangler muligens verktøy og kompetanse rundt det å tilrettelegge for lekpreget undervisning. Dette kan svare til forskningen til Lillejord, Børte & Nesje (2018), der de poengterer at mange lærere påpeker at de mangler kunnskap og verktøy for å kunne planlegge og gjennomføre lekpreget undervisning i skolen. Dette kan også svare til det Eik, Karlsen & Solstad (2011) hevder, de presiserer at dersom lærere skal legge til rette for meningsfylt læring gjennom lek, så er det særdeles viktig at de har kunnskap rundt både planlegging, tilrettelegging og gjennomføring. Videre poengterer lærer 2 at gjennom lek får elevene tatt i bruk sine kreative evner, samt at med lekpreget tilnærming til læring kan en

lettere tilpasse opplæringen. Dette kan vi se i lys av det vedkommende poengterte tidligere i intervjuet om at elevene kommer rett fra barnehagen, og viktigheten av å basere undervisningen ut fra elevenes interessefelt. Videre ga lærerne uttrykk for at mulighetene for å tilrettelegge for lek er preget av ulike utfordringer.

Vi stilte de begge spørsmål om hvilke utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning:

Jeg synes det er litt vanskelig å tilrettelegge for lek siden jeg ikke har så mye kunnskap om det og det er mye uro i klassen. Det er også vanskelig når læreplanen nesten ikke har noe om hvordan man skal bruke lek. Og det er jo flere utfordringer for eksempel når vi har stasjonsarbeid kan det bli problematisk når elevene skal bytte fra lego-stasjonen til for eksempel en skrive-stasjon. Synes også det virker som ordentlig læring gjennom lek tar mye tid å planlegge, og gjennomføre. Også kan man lett miste kontrollen på klassen da mange barn kanskje tenker at leking da kan man springe fritt rundt og gjøre hva man vil. (...) og vanskelig nok fra før av å rekke over alle kompetansemål. (Lærer 1)

Vi har jobbet mye med uro helt siden elevene begynte på skolen i høst. Jeg føler det muligens hadde blitt en utfordring for oss å tilrettelegge for mye lek, da vi har vært nødt å ha fokus på rutiner, vente på tur, høre etter, ikke krangle og sånt. (...) og jeg føler det krever mye planlegging og omstilling å ha lekende aktiviteter i undervisningen. Føler det ikke er tid til det, dette fordi vi har så mange mål fra kunnskapsløftet og forholde oss til. Det er enklere å bruke andre undervisningsmetoder for å tydeliggjøre og nå målene. Leken kan ta mye tid og ressurser. Og vi har ikke så lange økter, og dagen går i ett. Også står det så lite om det i læreplanen. (Lærer 2)

Ut fra utsagnene ovenfor tolker vi det dit hen at lærerne ser på elevgruppen som en urolig klasse, med ulike elevforutsetninger og utfordringer. Skram (2016) poengterer at lærere må være bevisst og tåle at det kan oppstå kaos i undervisningen når en går ut fra de faste rammene og rutinene. Videre påpekes det at en ikke må ha fokus på at en mister kontrollen med en lekende tilnærming til læring, men heller se på det som en mulighet til å få innblikk i elevenes interesser. På denne måten påpeker Skram (2016) at lærerne får en mulighet til å kunne tilrettelegge og planlegge undervisningen ut fra elevenes forutsetninger. Både lærer 1

og lærer 2 påpeker at en av utfordringene for å tilrettelegge for lekpreget undervisning, er alle kompetansemålene elevene må nå i løpet av skoleåret. Samt at det tar mye tid å planlegge og gjennomføre slik undervisning.

Lærer 2 poengterer at de har mye fokus på struktur, regler og faste rammer. Dette for å bevare roen i klassen og skape et godt lærings- og klassemiljø. Videre poengterer h*n at tidspress er en stor utfordring for å tilrettelegge for lek i undervisningen, og dette kan tyde på at vedkommende ikke ser mulighetene for at slik undervisning ikke nødvendigvis behøver å ta mye tid. Dette kan knyttes til Broström (2019), som hevder at noen lærere velger å ikke benytte seg av lekpreget undervisning, på bakgrunn av blant annet tidspress. Vi kan trekke paralleller mellom dette og til det Eik, Karlsen og Solstad (2011) påpeker om at lekpreget undervisning kan ta tid å komme i gang med og førsteklasse har generelt korte undervisningsøkter. De hevder videre at mange lærere benytter seg av enkle lekpregede aktiviteter, som nødvendigvis ikke behøves å planlegges eller oppta mye tid. Samlet sett kan vi tolke det til at elevforutsetningene er det både lærer 1 og lærer 2 ser på som den største utfordringen for å tilrettelegge for lekpreget undervisning.

Lærer 1 påpeker i sitt svar at h*n anser elevgruppen som umodne. Vi undret hva h*n la i begrepet umodne, og ba vedkommende utdype:

Elevgruppen er litt urolig og trenger stabilitet. Det er en del krancling mellom noen, mye sånn sutring og forstår ikke hverandre og hverandres følelser. De er så umodne og har lopper i blodet. Plutselig sitter de under bordet, og det er mye armer og ben overalt. (Lærer 1)

Dette utsagnet kan knyttes til det *preoprasjonelle stadiet*, som Solerød (2011) refererer til. Solerød (2011) påpeker at Piaget mener at barn i alderen 2-7 år befinner seg innenfor det preoprasjonelle stadiet. Innenfor dette stadiet hevdes det at barn kan ses på som egosentriske, og ikke er i stand til å sette seg inn i andres følelser, synspunkt og oppfatninger. Ut fra våre observasjoner før aksjonen kunne vi tyde at elevene var ulike, både emosjonelt og kognitivt. Dette kan trekkes tråder til det Vingdal (2018) skriver om kontrasten i barns utvikling, både sosialt, kognitivt og emosjonelt. En kan se på Piagets stadiumsteori som omhandler barns kognitive utvikling, med et kritisk blikk, da en i følge Vingdal (2018) ikke kan sammenligne den kronologiske alderen med den kognitive alderen. Dette på bakgrunn av at barn utvikler

seg i forskjellig tempo.

6.2 Funn etter aksjonen

I dette delkapitlet skal vi legge fram funnene fra vårt andre intervju med våre forskningspartnere, samt analysere og tolke disse i lys av relevant teori. Vi skal trekke sammenhenger mellom tolkningen av intervjuvarene og observasjonene våre.

6.2.1 Nøkkelsspørsmål 1: Lekpreget undervisning

Som tidligere nevnt valgte vi å stille lærerne noen av de samme spørsmålene både i intervjuene i forkant- og i etterkant av aksjonen. Dette for å blant annet kunne tolke om deres kunnskap og begrepsforståelse rundt temaet hadde forandret seg.

I dette intervjuet startet vi med å spørre lærerne hva de legger du i begrepet lekpreget undervisning, og om de har noen nye formeninger rundt dette nå i etterkant:

Jeg har jo nå forstått at lekpreget undervisning kan være mye mer enn det jeg har trodd. Men vi har også drevet litt med lekpreget undervisning uten at jeg egentlig har vært klar over det. For eksempel når vi har jobbet med bokstavinnlæring så har vi jo formet bokstaver med blant annet kitt. Det handler ikke bare om å leke kongen befaler og sånt, men at det er en mening med leken. (Lærer 1)

Det går jo ut på at det er mål og rammer slik som butikkleken vår gikk ut på. Altså klart faginnhold og at vi lærere legger opp opplegget og bestemmer mål, samtidig som vi har en lekende undervisning. (...) men når elevene har frilek for eksempel, kan man som lærer koble inn fag, begreper og sånt. For eksempel det vi pratet om når elevene bygget med Lego, så kan man jo spørre elevene om hvilke geometriske figurer de bygger med og finner og sånt. (Lærer 2)

Ut fra disse utsagnene kan vi tolke det dit hen at de har fått en bredere forståelse for hva lekpreget undervisning innebærer, enn det de ga uttrykk for i det første intervjuet før aksjonen. Vi kan tolke at lærer 1 har forstått at lekpreget undervisning ikke bare omhandler frilek, men at en også legger opp til klare mål og rammer for undervisningen. Lærer 2 poengterer at en skiller mellom to ulike former for lekpreget undervisning. Der den ene kan

tolkes som frilek der læreren implementerer fag og mål, mens den andre er planlagt på forhånd med klare mål og rammer. Utsagnene til både lærer 1 og lærer 2 kan knyttes til det Broström (2019) sier om *lekende læring*, da de påpeker at lekpreget undervisning går ut på klart faginnhold, mål og rammer for undervisningen. Butikkleken vi gjennomførte kan defineres som lekpreget undervisning, og knyttes opp til begrepet lekende læring som Broström (2019) skriver om. I lekende læring er det læreren som planlegger og gjennomfører den lekende læringsaktiviteten, samt utformer konkrete mål og rammer for undervisningen. Det lærer 2 uttrykker om at en kan implementere faginnhold under frilek, kan kobles opp mot Broströms (2019) begrep, *lærerik lek*. I lærerik lek er det elevene som tar initiativet til leken, og styrer lekens innhold. Lærer deltar i leken, og kommer med faglig innputt der en ser det nyttig og hensiktsmessig.

Vi ønsket også å få innblikk i om lærerne fortsatt anså leken som en viktig del av læring. Lærerne, uttrykker i likhet med det første intervjuet, viktigheten med lek som en tilnærming til læring, og svarte følgende:

(...) og jeg ser virkelig viktigheten av det, spesielt nå. Jeg så jo hvordan elevene blomstret og «koste» seg når vi lekte butikk, samtidig som de lærte. Lek er jo en naturlig del av elevene, og det at man kan blande faglig kunnskap inn i leken er jo flott. Jeg har ikke tenkt på at vi kunne bruke lekepengene på denne måten. De har jo bare blitt liggende. Elevene kan jo faktisk lære masse med å leke for eksempel butikk.
(Lærer 1)

I lek så kan det oppstå mye forskjellig læring. En viktig del er jo den sosiale kompetansen. Og dette er jo virkelig noe som blomstrer i lek, som vi kunne se i butikkleken, også er det jo selvfølgelig faglige ting man kan plote inn i lekpreget undervisning. (...) og leken er en viktig del av alle barns læring. Både når det kommer til det sosiale, språk, læring og sånt. Man er jo i aktivitet og bruker hele kroppen. (...) og da er man kanskje mer mottakelig for læring, når man gjør noe gøy og får ut energi. Man kan heller ikke tvinge noen til å lære. (Lærer 2)

Både lærer 1 og lærer 2 uttrykker at lek er en viktig og sentral del av elevenes læring. Både på bakgrunn av at barn er lekende vesener av natur, og at lek er nødvendig for det sosiale og faglige. Ut fra disse utsagnene tyder vi det dit hen at lærerne mener at elevene kan ikke

tvinges til å lære, de må være lærevillige og lærer best gjennom praktiske og lystbetonte aktiviteter. Larsen, Skogen og Øzerk (2006) henviser til Platon (427-347 f.kr.) som påstod at en lærer best gjennom lystbetonte, motiverende og spennende læringsaktiviteter, der en ikke føler seg forpliktet til å lære. Lærer 1 ga uttrykk for at samtlige elever opplevde mestring under butikkleken. Dette kan vi underbygge gjennom våre observasjoner. Vi kunne se at elevene var lærevillige, aktive og fokuserte under hele butikkleken. Følgende observasjonsutdrag viser samspillet mellom elevene i roller som kunde og butikkansatt:

Elev 1: Hei! God dag! Jeg skal kjøpe denne boka.

Elev 2: Heihei du unge mann! Den koster fem kroner, takk.

Elev 1: Da kan jeg jo betale med denne femkroningen.

Elev 2: Ja, eller så kan du faktisk betale med fem enere. Det er jo det samme.

Elev 1: Oi! En, to, tre, fire, fem. Ja, det er jo faktisk like mye. Vær så god butikkdame.

Elev 2: Ja! Jeg synes det er gøy å jobbe her. Takk for at du kom i butikken!

Observasjonsutdraget ovenfor tydeliggjør elevenes opplevelser under butikkleken. Elevene var fokuserte, og holdt seg til sine roller, noe som vi kan tolke til at elevene syntes butikkleken var gøy, motiverende og engasjerende. Dette kan knyttes til det lærerne påpekte i intervjuet i etterkant av aksjonen, når vi ønsket å høre om de så nye muligheter i den didaktiske tilrettelegging for lekpreget undervisning. Lærer 1 og lærer 2 utdyper:

(...) også ser jeg jo at lek motiverer elevene, og siden det virket ut som om at elevene koste seg. Jeg tror ikke jeg kunne se en elev som ikke var aktiv, og det er litt uvanlig. For ofte hender det at en eller flere elever faller ut og mister konsentrasjonen i løpet av timen, men det opplevde jeg ikke under butikkleken. (Lærer 1)

*(...) også tror jeg at når man bruker lek i undervisningen, at elevene blir litt mere klar for å lære siden de kommer rett fra barnehagen. Under butikkleken så jeg at flere av de som sliter med å forme bokstaver og skrive, skreiv som bare det. (...) jeg tror også de elevene som ikke er så faglig sterke, vil kunne bli mer med hvis de føler noe er artig, og gir mening. Det så jeg jo når ***** skulle addere noe i butikken, så prøvde h*n mer enn jeg har sett før. (Lærer 2)*

Begge lærerne poengterte at de oppfattet at leken bidro til å motivere elevene, og ut fra dette kan vi tolke det til at lekpreget undervisning ses på som en motivasjon for læring. Lærer 1 påpekte at motivasjon går ut på at en er villig til å utføre ulike oppgaver, og at det er viktig at elevene har en slags motivasjon i læringsprosessen, samt at motivasjonen gjenspeiler hvordan elevene opptrer i skolehverdagen. Vi kan trekke dette til Skaalvik & Skaalvik (2014) som påpeker at motivasjon betegnes som en drivkraft mot å gjennomføre ulike arbeidsoppgaver, samt at motivasjonen påvirker elevenes atferd. Lærer 2 poengterte at h*n observerte et større pågangsmot hos en elev som til vanlig sliter med addisjon. Dette utdypet vedkommende videre i intervjuet med at den gjeldende eleven bruker å være ganske urolig i tradisjonell undervisning, samt gi opp ganske raskt i arbeidsoppgaver som omhandler addisjon. Dette er i tråd med det Manger & Wormnes (2015) sier om viktigheten med å tilrettelegge for motivasjon, når elever skal arbeide med oppgaver de synes er utfordrende og ikke mestrer.

Som observatører under butikkleken observerte vi at samtlige elever gikk inn i roller som både kunder og butikkansatt, uten særlig veiledning fra oss voksne. De brukte sin egen fantasi, og utformet både dialog, dialekt og handling på eget initiativ. De fleste som arbeidet i butikken fant egne strategier for regning og veksling. Vi observerte at mange mestret dette særdeles godt. Vi kan trekke paralleller mellom denne observasjonen og det Lillemyr (2007) skriver om *indre motivasjon*, her utføres oppgaven eller aktiviteten på bakgrunn ens selvbestemmelse og egne interesser. Vi observerte at de fleste elevene utførte oppgavene på eget initiativ, og ga uttrykk for at de syntes dette var meningsfylt og motiverende. Dette kan vi tolke ut fra følgende elevutsagn:

Elevene kom med respons når lærer 1 samtalte med elevene under butikkleken:

Det er gøy å gi penger tilbake til de som handler. (Elev)

Jeg tok bare fire pluss to, også fant jeg ut at de måtte betale seks kroner. (Elev)

Jeg har lyst til å jobbe i butikk. Det er skikkelig artig å drive med penger. (Elev)

Jeg synes dette var en artig måte å regne med pluss og minus, ikke bare sånn i boka. (Elev)

Lærer 2 poengterte også i intervjuet at h*n så en forskjell på elevene som ikke mestret skriving. H*n observerte at disse elevene jobbet effektivt med å utforme handlelisten. Dette kan tyde på at elevene var motiverte til skriveoppgaven, før de skulle sette i gang med å leke butikk. Vi kan tolke dette til at elevene hadde en form for ytre motivasjon, da de var effektive og muligens bare gjorde ferdig oppgaven for å kunne sette i gang med leken raskest mulig. I følge Lillemyr (2007) betegnes *ytre motivasjon* der atferden blir styrt av en form for belønning. I dette tilfellet kan butikkleken anses som belønning.

Både lærer 1 og lærer 2 ga uttrykk for at de ser flere muligheter i etterkant av aksjonen, enn de gjorde i forkant. De ser blant annet betydningen av ulike planleggings- og vurderingsverktøy. De utdyper videre i sine utsagn:

Jeg ser jo mange flere muligheter nå, når vi har gjennomført denne aksjonen sammen med dere (...) og vi har jo blitt introdusert for verktøy for å planlegge lekende undervisning. Det er jo veldig fint å vurdere undervisningen sin både underveis og i etterkant. Og vi så jo etter å ha hatt samme undervisning fire ganger, at vi kan endre og tilpasse sånn at det blir enda bedre. Sånn kan man gjøre hele tiden. (...) men vi har jo helt klart manglet verktøy og kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for sånn undervisning. Men nå har jeg jo masse tips og ideer for å gjøre dette videre. Jeg gleder meg! (Lærer 1)

(...) det var jo så gøy at vi fikk testet ut forskjellige verktøy, sånn som den relasjonsmodellen, den funket jo kjempe bra. Dessuten kan lek fungere som skjult læring, elevene skjønner ikke at «nå lærer vi». Lek i undervisningen trenger jo ikke være så stort som butikkleken vi gjorde. Det finnes mange muligheter for å blande litt lek inn i skolehverdagen. (Lærer 2)

Gjennom utsagnene til lærer 1 og lærer 2, kan det tolkes til at de har fått et nytt syn på hvilke muligheter det finnes i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. Lærerne gir uttrykk for at de har fått mer kunnskap og verktøy for å planlegge og gjennomføre slik undervisning. Dette kan tyde på at de ser betydningen av å benytte seg av eksempelvis den didaktiske relasjonsmodellen når en skal planlegge, analysere og forbedre sin undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2014). Lærerne så det hensiktsmessig å benytte denne modellen for å

skape god undervisning, da denne var med på å bidra til refleksjon rundt den didaktiske prosessen. Under intervjuet samtalte vi videre med lærerne om å benytte den didaktiske relasjonsmodell som planleggings- og evalueringsverktøy. Lærer 1 påpekte blant annet viktigheten med å ta hensyn til elevenes forutsetninger i planlegging av undervisning, og at den didaktiske relasjonsmodellen påpeker dette. Å starte planleggingen med å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger henger i tråd med både Piagets og Vygotskys teori. Dette kan ses i lys av Piagets teori fordi det er nødvendig at læreren kjenner til hver enkelt elevs kognitive struktur og skjemaer, for å kunne tilrettelegge undervisningen for alle elevene. I henhold til Vygotskys tenking fordi en må kjenne til elevens aktuelle utviklingsnivå for å vite noe om deres nærmeste utviklingszone (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Under intervjuet presiserte lærer 2 at lekpreget undervisning ikke behøver å være så omfattende. Vedkommende utdypet videre at en ikke nødvendigvis behøver å utføre butikklek på den måten vi gjorde, men at en kan legge opp til butikklek som ikke krever så mye planlegging. Elevene kan eksempelvis sitte sammen to og to, få utdelt lekepenger, og leke butikk ved at de kjøper ting av hverandre. Dette står i kontrast til det h*n ga uttrykk for i intervjuet i forkant av aksjonen. Da presiserte vedkommende at lek tar mye tid, og krever mye planlegging og tilrettelegging. Dette tyder på at lærer 2 nå ser flere muligheter for å tilrettelegge for lekpreget undervisning.

Lærer 2 utdyper også at h*n ser muligheter rundt uroen som har vært i klassen helt siden elevene begynte på skolen. Vedkommende påpeker:

Jeg ser jo nå etter blant annet refleksjoner, observasjoner og gjennomføring av slik undervisning, at vi kunne brukt lek for å skape et godt klassemiljø i høst. En grunn til uroen som har vært kan jo være nettopp på grunn av at barna kom rett fra barnehagen, der hverdagen besto av mye lek. Vi må tåle at førsteklasinger er urolige, det er jo ikke så rart. Det var en stor omvelting for de å sitte mye i ro, og forme bokstaver for hånd og så videre. Man blir jo bedre kjent med barna med å leke og ha læring samtidig. (Lærer 2)

Dette utsagnet kan tolkes til at læreren ser andre muligheter for å håndtere uro og ulike elevforutsetninger på. Som nevnt påpeker Skram (2016) at en må forandre sitt syn på uro, og

skille mellom positiv- og negativ støy. Barn er lekende vesener, og gjennom leken kan en få innblikk i elevenes forutsetninger og interesser. På denne måten kan en legge opp til god undervisning, samt tilpasse opplæringen til hver enkelt.

Etter gjennomført aksjon og intervju, kan en tyde det dit hen at lærerne nå ser flere muligheter enn utfordringer, da de blant annet innehar mer kunnskap om tilrettelegging for læring gjennom lek. Lærer 1 og lærer 2 ser fortsatt noen utfordringer for å tilrettelegge for lekpreget undervisning. Blant annet faktorer som omhandler tid, elevforutsetninger, samt mangel i læreplanen på konkrete formuleringer om at en skal benytte seg av lek som en tilnærming til å nå kompetansemålene.

Følgende intervjuutsagn tydeliggjøre dette:

Jeg føler kanskje at vi på forhånd bare har bestemt at det er mer utfordringer enn det det egentlig er. Men utfordringene er jo der. Som for eksempel tidspress, og at det ikke står så mye om dette i læreplanen. I LK06 har vi ikke hatt noe konkret å jobbe ut i fra. Også er det det med alle de ulike elevene vi har. Mange er urolige og har vanskeligheter for å høre etter. Det kan lett skli ut da. (Lærer 1)

Jeg ser jo mye mer muligheter enn utfordringer nå, etter å ha gjennomført dette med dere. Men det er jo selvfølgelig noen utfordringer, og det er jo at det kan ta litt tid å planlegge og gjennomføre sånne store aktiviteter, sånn som butikkleken. Men nå har vi jo et undervisningsopplegg ferdig om det. Også det med ressurser, sånn som i butikkleken måtte vi være flere enn to lærere for å nå ut til alle elevene. I sånn lek blir de veldig spredt, og det er vanskelig å rekke over alle hvis man bare er to. (...) også har vi som dere vet noen elever som kan by på utfordringer. (Lærer 2)

Eik, Karlsen & Solstad (2011) refererer til Åm (1984) som mener at ressurser er en av momentene som kan påvirke lekpreget undervisning. Under aksjonen observerte og erfarte vi viktigheten av å være flere lærere under en slik seanse, da elevene var veldig spredt i hver sin butikk, samt at elevene gikk fritt rundt og handlet. Ved å være tilstrekkelig med lærere under butikkleken, var det hele tiden en lærer i hver butikk som kunne veilede, oppmuntre og aktivere elevenes forkunnskaper slik at de mestret subtraksjon og addisjon. Denne

observasjonen underbygger det lærer 2 poengterer om viktigheten av å ha nok ressurser, og at dette kan bli en utfordring dersom en har mangel på eksempelvis lærere.

6.2.2 Nøkkelspørsmål 2: Læring gjennom lek

Videre i intervjuet ville vi trekke frem elevenes læringsutbytte knyttet til lekpreget undervisning. Ut fra dette hadde vi utformet spørsmål i intervjuguiden om hva lærerne tenker om tilpasset opplæring i forbindelse med lekpregede aktiviteter.

Lærer 1: Jeg tenker jo at med lekende aktiviteter kan det være lett å tilpasse undervisningen. Og at man kan lett tilpasse til hver enkelt elev med enkle små ting. (...) fordi lek er noe kjent for barna. Elevene er jo seks år gamle, og da må man jo tilpasse opplæringen mer. Man kan også tilpasse med å variere litt sånn som vi gjør med stasjonsarbeid.

Lærer 2: Tilpasset opplæring går jo ut på å se alle elevene og gjøre forandringer for at alle elevene skal lære. Det er viktig at man tenker på innholdet i undervisningen, sånn at man skal nå ut til elevene. Og lek i undervisningen og ha vanlig undervisning også bytte på dette da tilpasser man. Også har de jo erfaring med lek og det kan man ta med seg når man skal planlegge undervisningen. Og ha lek når man skal lære er jo egentlig lett å tilpasse, fordi elevene får brukt seg selv og det de liker kanskje. (...) slik som vi gjorde under butikkleken, der tilpasset vi jo undervisningen underveis.

Både lærer 1 og lærer 2 gir uttrykk for at en lettere kan tilpasse opplæringen ved å benytte seg av lekpreget undervisning. Lærer 1 gir uttrykk for at elevene er lekende vesener, og at en må tilpasse opplæringen med noe som er kjent for elevene, og at det kan være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i deres interesser og erfaringer. Opplæringsloven (1998, § 1-3) viser til at en skal tilpasse opplæringen til hver enkelt, ut fra deres forutsetninger. Lærer 2 henviser til at lek er noe elevene har erfaring med. På denne måten kan en si at vi har vektlagt erfaringsaksen i den didaktiske trekanten i planleggingsfasen, da denne går ut på å basere innholdet i undervisningen på elevenes erfaringer. Dette kan føre til at en fremmer elevaktiviteten (Lyngsnes & Rismark, 2014). Videre tolker vi svaret til lærer 2 dit hen at under lekpreget undervisning kan en enkelt tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Vi observerte at lærer 2 blant annet tilpasset opplæringen med å gi en elev 20kroninger å handle

med istedenfor enkroninger og femkroninger. Dette fordi h*n så at eleven mestret vekslings med enkroninger og femkroninger i stor grad. Læreren tok hensyn til hvor eleven fant seg faglig sett, og tilpasset opplæringen til elevens aktuelle kunnskapsnivå. Lærerens handling kan knyttes til det Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) skriver om tilpasset opplæring. De forklarer det som et virkemiddel for at eleven skal ha utbytte av undervisningen.

Videre ønsket vi å rette mer konkret fokus mot den gjennomførte aksjonen. Når vi stilte spørsmål om lærerne opplevde at samtlige elever opplevde utbytte og mestring i forbindelse med butikkleken, virket det som at lærerne synes det var vanskelig å tyde både utbytte og mestring hos elevene. De utdypet følgende i sine intervjuer:

Vanskelig å si, men de synes jo det var gøy og man kan jo si at de var motiverte. Men utbyttet er jo litt vanskelig å si. I oppsummeringen vi hadde virket det som de fleste elevene hadde fått utbytte og mestring av undervisningen. Men samtidig er det vanskelig å se det da elevene kan bli farget av hverandres svar. Og bare si seg enig med sidemannen, uten egentlig å ha forstått noe. Man kan jo si at dem mestret fordi at vi så det, men vi vet jo ikke. (Lærer 1)

Det kan være litt vanskelig å svare på. Men under undervisningsøktene fikk jeg mulighet til å snakke med flere av elevene, og teste de for eksempel når det kommer til å legge sammen, og vekslings. Det virket som de hadde en egen selvtillit for at dette mestret de. De strålte når de fikk dette til. Jeg pratet med flere for å høre hva de synes om butikkleken og hva de gjorde og sånt underveis, liksom teste de litt. Jeg synes alle jobbet effektivt med vekslings og regning. (Lærer 2)

Lærer 1 legger frem at h*n observerte glede og motivasjon blant samtlige elever, men synes det var problematisk å fastslå elevenes egne opplevelser og utbytte, på bakgrunn av at elevene kan blant annet bli påvirket av hverandres svar når en tar en felles gjennomgang. Men lærer 2 derimot påpekte at h*n testet elevenes kunnskap, samtalte og observerte de i ulike situasjoner. På denne måten kan en si at h*n gikk mer i dybden for å kartlegge hvorvidt elevene opplevde mestring og utbytte. Som nevnt observerte vi at elevene hadde ulike strategier for å mestre vekslings. De som hadde problemer med å mestre vekslings, fikk veiledning fra både lærere og medelever. Lærer 2 påpeker i sitt intervjuer at elevene hadde tro på seg selv, og at de kunne mestre de matematiske utregningene i butikkleken. Dette kan trekkes tråder til det Bandura

(1997) mener om mestring og motivasjon, dersom en har selvtillit og tro på at en mestrer, og dermed er sannsynligheten større for at motivasjonen øker til å gjennomføre den gitte oppgaven.

Når vi stilte spørsmålet om lærerne opplevde noen forskjeller på elevene gjennom denne undervisningsformen kontra ”tradisjonell undervisning”, ble vi positivt overrasket. Både lærer 1 og lærer 2 uttrykte i det første intervjuet at en av utfordringene med å tilrettelegge for lekpreget undervisning var støynivået og uroen som kunne oppstå i klasserommet. I intervjuene i etterkant av aksjonen kommer det fram at støynivået under butikkleken ble ansett som positiv støy, og at lærerne hevder at elevene ikke mistet konsentrasjonen rundt arbeidsoppgavene selv om det var støy. Gjennom våre observasjoner kan vi bekrefte dette. Elevene opplevdes som engasjerte og konsentrerte, da de gikk inn i roller og tredde inn i en fantasiverden.

Følgende intervjuutsagn tydeliggjør forskjellene:

De synes jo dette var veldig gøy. Man så at de koset seg og glemte litt at det var undervisning. Det ble jo litt støy og snakking i munnen på hverandre, men det var ikke dumt eller slitsomt fordi de var liksom inni leken og gjorde det de skulle gjøre. (Lærer 1)

(...) og etter den ene økten med butikkleken hadde vi jo en ganske så vanlig matteundervisning med oppgaver i boka. Det som var litt interessant da var at mange elever som bruker å være ganske så urolig, var roligere enn vanlig da. (Lærer 2)

6.2.3 Nøkkelspørsmål 3: Læreplanens utvikling

Både lærer 1 og lærer 2 påpekte flere ganger i intervjuet i forkant av aksjonen, at læreplanen var en av årsakene til manglende kunnskap om lekpreget undervisning, samt ga utfordringer for å tilrettelegge for læring gjennom lek. Derfor så vi det hensiktsmessig å utforme spørsmål rundt læreplanens utvikling i det andre intervjuet.

Følgende intervjuutsagn viser til hvordan lærerne opplever overgangen fra barnehage til skole med tanke på 6-års reformen:

Hvis jeg har forstått det riktig, var det slik at man skulle ta med seg leken fra barnehagen, og bruke det i undervisningen sin. Men jeg føler ikke at det var eller er sånn i praksis. Skolen har mange kompetansemål å forholde seg til, så jeg føler at leken fort kan bli bortprioritert. (Lærer 1)

Hm... Jeg føler jo ikke at overgangen fra barnehage til skole er så myk i skolen i dag. Jeg føler at lærere kan bli styrt av bøker og at det er den «riktige» måten å drive undervisning på. Fordi man er usikker når det er så mye frihet i hvordan man kan legge opp undervisningen for å nå målene. Det er i hvert fall det jeg har inntrykk av. (Lærer 2)

Begge lærerne gir uttrykk for at skolen i dag er styrt av læreplanens kompetansemål og lærebøker, og dens manglende fokus på læring gjennom lek for de yngste elevene. Vi tolker deres utsagn til at viktigheten om lek i L97 ble glemt når den nye læreplanen i 2006 tredde i kraft. Palm, Becher & Michalsen (2018) presiserer at læreplanen som ble innført i 1997 skulle ha fokus på en mild overgang for barnehagebarn som skulle starte på skolen, med læring gjennom lek i fokus. Lærer 1 presiserte videre i sitt intervju svar at LK06 har glemt lekens viktighet for barns læring og utvikling, og at dette kan være en årsak til at lek er manglende i dagens skole. Dette kan trekkes tråder til Karlsen (2007) som argumenterer for at lekpreget undervisning ble nedprioritert når læreplanen i 2006 kom, og at lovnaden om at lekens plass i skolen skulle være sentral i begynneropplæringen, ikke ble videreført i LK06.

Videre rettet vi fokus direkte mot læreplanen fra 2006, og ønsket å høre mer om hvordan de opplever at den legger til rette for lekpreget undervisning. Lærerne hevdet at LK06 har lite fokus på konkrete undervisningsmetoder der en benytter seg av en lekpreget tilnærming til læring. Følgende intervjuutsagn tydeliggjør dette:

Det står ikke mye sånn direkte om læring gjennom lek i LK06, så jeg føler det blir litt diffust. Men igjen så står det jo at lærerne skal ha en undervisning som gjør at elevene utvikler seg på forskjellige måter, og der de er kreative. Men det burde ha vært bedre

forklart for nå er det sann at det er litt opp til hver enkelt, og det er jo ikke nødvendigvis positivt. Mange velger kanskje den enkleste måten da. (Lærer 1)

Synes det mangler litt fokus på læring gjennom lek i LK06 og vår lokale læreplan, og da er det jo vanskelig å vite hvordan man skal få inn lek. Vi har jo så mange kompetansemål vi skal i gjennom og sånt. Da må man jo bare gjøre det på den vanlige måten med lærebøker, tavle og sånt. (Lærer 2)

Lærer 1 virker klar over at læreplanen legger opp til lekpreget undervisning, men føler det er problematisk når det ikke står konkret hvordan og hvor en skal tilrettelegge for slik undervisning. Dette kan trekkes paralleller til st. meld. Nr. 31 (2007-2008, s.7), der påpekes det at lærerne har i stor grad metodefrihet for hvordan en kan legge opp sin undervisning, men det er ikke utformet konkrete metoder som rettes mot lekpreget undervisning. Lærer 2 gir uttrykk for frustrasjon om manglende fokus på lek i LK06. Dette kan bekreftes med at Karlsen (2007) hevder ordet lek bare blir nevnt fire ganger i LK06. Vi tolker det til at lærer 2 føler seg styrt av LK06 og den lokale læreplanen, og at det er manglende fokus på hvordan en kan tilrettelegge og gjennomføre lekpreget undervisning. Videre mener vedkommende at h*n blir tvunget til å gjennomføre tradisjonell tavleundervisning, på bakgrunn av alle kompetansemålene lærerne må jobbe seg gjennom slik at elevene skal nå målene. Våre observasjoner i forkant av aksjonen kan bekrefte det lærer 2 sier. Vi observerte at skolehverdagen var preget av mye tradisjonell tavleundervisning, der lærer formidlet kunnskap, og elevene fikk utdelt arbeidsoppgaver ved pulten.

I intervjuet viser vi også til at fagfornyelsen har et større fokus på lekpreget undervisning enn LK06. Etter å ha samtalt litt om hva den nye læreplanen inneholder og skal ha fokus på, så ønsket vi å trekke frem hva lærerne tenker om at den skal ha mer fokus på praktiske oppgaver og læring gjennom lek. De kom med følgende utsagn:

Jeg tenker det er bra. Da får man jo flere nøyaktige kompetansemål å forholde oss til når det kommer til å drive med lek i undervisningen. Det kan være lettere for lærerne å legge til rette for lek, for man har noe konkret. Det blir ikke så diffust og vanskelig å vite hvordan og hva og når man skal gjøre det. (Lærer 1)

Ja, dette er supert. At den har mål som er direkte satt mot lekpreget undervisning

tenker jeg er positivt, og at lærere blir på en måte tvunget til å drive med lek og læring. Og det fører kanskje til at elevene får være i litt mere aktivitet og får utfolde seg mer, og det må jo være positivt. De er små og trenger leken. Og med den erfaringen vi har fått pluss den nye læreplanen, så har vi jo et godt utgangspunkt for å lære litt mer gjennom lek. (Lærer 2)

Lærerens utsagn tyder på at de ser svært positivt på den nye læreplanen som skal tre i kraft høsten 2020. De påpeker at med en mer nøyaktig presisering av lekpreget undervisning i den nye læreplanen, vil dette kunne medføre at det blir enklere for de å gjennomføre slik undervisning i praksis. Regjeringen.no (2019) presiserer at fagfornyelsen skal tilrettelegge for mer lekpreget undervisning i skolen, spesielt for de minste barna. I følge Utdanningsdirektoratet (2019b, s.5) har kompetansemålene etter endt 2.årstrinn flere konkrete metoder for opplæringen, som baserer seg på en lekpreget tilnærming til læring.

7 Studiens kvalitet

I dette kapitlet skal vi vurdere kvaliteten i vår studie, vi skal drøfte styrker og svakheter ved vårt forskningsprosjekt og vår forskerrolle. Aksjonsforskning innebærer stor grad av nærhet til feltet, dermed så vi det som viktig å problematisere vår egen forskerrolle. Dette skal vi gjøre med å drøfte hvordan våre funn står i forhold til annen forskning med lignende tematikk og problemstilling. Derneft skal vi ta for oss forskningsetikk som har stor betydning for studiens kvalitet. Til slutt vil vi gjøre rede for begrepene reliabilitet og validitet, samt drøfte studiens kvalitet i lys av disse begrepene.

I følge Postholm & Jacobsen (2018) er det viktig å knytte forskningens kvalitet til hvordan kunnskapen er produsert, ikke bare til resultatet i forskningen. Den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom denne aksjonsforskningsprosessen er konstruert mellom oss og våre forskningsdeltakere, samt aksjonen og settingen forskningen ble gjort i. Postholm & Jacobsen (2018) presiserer det Heshusius (1994) påpeker om at en som forsker aldri kan se objektivt på sin subjektivitet. Hensikten med vår forskning er ikke å oppdrive en objektiv og sann kunnskap, men kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet.

Postholm & Jacobsen (2018) presiserer at det kan være fordelaktig å diskutere hvorvidt og på hvilken måte forskningens funn står i forhold til liknende forskning. Som beskrevet i delkapitlet «1.4 Tidligere forskning» har vi gjort rede for forskning som har lignende tema som vår mastergradsavhandling. Vi kan blant annet støtte oss til forskingsarbeidet til Lillejord, Børte & Nesje (2018) og Rydheims (2010) mastergradsavhandling. Disse studiene gjorde et forskningsarbeid knyttet til læring gjennom lek og lekens betydning i skolen. Vi kan knytte våre resultater opp mot deres, og på denne måten kan vi bekrefte og kvalitetssikre våre funn opp mot kunnskapen disse forskerne har konstruert.

Vi startet dette aksjonsforskningsprosjektet på bakgrunn av å finne ut hva førsteklasselærere legger i begrepet lekpreget undervisning, samt hvilke muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilrettelegging for slik undervisning. Posthold & Jacobsen (2018) påpeker at det er hensiktsmessig som forsker å stille seg kritisk til hvordan en kan ha påvirket sine funn. I forkant av vår forskning hadde vi dannet oss kunnskap rundt temaet gjennom erfaringer fra praksis, teori og tidligere forskning. Gjennom denne forkunnskapen har vi tolket, analysert og drøftet funnene. Det kan være at vi har gått glipp av deler som kunne vært relevant for vår

forskning, på grunn av våre forkunnskaper om temaet. Valg av metode og forskerens subjektivitet har innflytelse på funn, dette skal vi drøfte videre i kapitlet 7.1 Reliabilitet og 7.2 Validitet.

7.1 Forskningsetikk

Som forskere er det viktig å forholde seg til forskningsetikk. En skal ha som fokus å beskytte sine informanter og forholde seg til anonymisering, og en skal ikke utlevere noen deltakere i forskningsarbeidet. Det er viktig å være klar over at som kunnskapsutvikler så er en med på å legge premisser og føringer for hvordan et kunnskapsfelt skal forstås. En kan ses på som bidragsytere innenfor et kunnskapsfelt. Som forskere er det vårt ansvar, i forhold til eget bidrag. Å ha en form for etisk refleksjon rundt studiens kvalitet er viktig (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Postholm & Jacobsen (2018, s.247) presiserer tre grunnleggende krav som danner betingelsene innenfor forskningsetikken. Informert samtykke, krav på privatliv, samt krav på å bli konkret gjengitt. Som tidligere nevnt i denne avhandlingen ønsket vi å informere våre forskningsdeltakere om hva det innebar å delta i vår studie. Vi sendte ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema⁹ som inneholdt informasjon om vår forskning, samt hva deltakelsen ville innebære. Vi sendte også ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevenes foresatte¹⁰. Det var i hovedsak lærerne vi skulle innhente informasjon fra, både fra intervjuutsagn og observasjon. Men vi var klar over på forhånd at relevante elevutsagn og observasjoner ville mest sannsynlig dukke opp, på bakgrunn av dette ønsket vi å informere og innhente samtykke foresatte også.

Postholm & Jacobsen (2018) presiserer at en bryter menneskers personvern dersom det er mulig for en utenforstående å gjenkjenne personer ut fra vårt datamateriale. Gjennom vår mastergradsavhandling refererer vi til våre forskningsdeltakere som lærer 1 og lærer 2. Vi anonymiserer kjønn, og utelater arbeidsplass og annen informasjon som kan gjenkjenne forskningsdeltakerne. På bakgrunn av dette kan vi si at vårt datamateriale er anonymisert og vi har forholdt oss til ulike retningslinjer, samt bevart personvern. Alt datamateriale vil som

⁹ Se vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere

¹⁰ Se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

nevnt tidligere i oppgaven bli slettet etter endt analysearbeid. I følge Postholm & Jacobsen (2018) er det viktig at forskere ikke bruker utsagn eller sitater utenfor omstendighetene de blir sagt i. På bakgrunn av den analysestrategien vi har benyttet i analyse og tolkning av datamateriale har vi sikret oss dette.

7.2 Reliabilitet

I dette delkapitlet skal vi reflektere over hvorvidt vår forskning er pålitelig, samt om vår metode kan ha påvirket forskningens resultater. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer reliabilitet som studiens indre og ytre pålitelighet. Når det kommer til pålitelighet går det ut på å se på forskningens konsistens og troverdighet. Vi viser troverdighet til vår aksjonsforskningsprosess i blant annet metodekapitlet. Gjennom å beskrive og begrunne på hvilke måter vi har innsamlet data, økes troverdigheten. Men som tidligere nevnt i denne mastergradsavhandlingen ville resultatet av forskningen mest sannsynlig fått et annet resultat dersom den ble utført av andre forskere, eller utført på en annen skole med andre forskningsdeltakere. Gjennom denne mastergradsavhandling har vi gjort rede for vårt teoretiske fundament, samt hatt fokus på å gi detaljerte beskrivelser av både forsknings- og analysemetoder. Dette gjør at leseren kan forstå at resultatene av studien er et produkt av aksjonsforskningsprosessen. Dersom vi hadde valgt andre metoder kunne resultatet blitt annerledes.

På bakgrunn av at dette har vært et aksjonsforskningsprosjekt har vi hatt nær tilknytning til våre forskningsdeltakere. Som tidligere nevnt inngikk vi et forskende partnerskap og ønsket å betegnes som likeverdige parter gjennom aksjonsforskningsprosjektet. Gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet har vi hatt et formål med å sammen utvikle forskningsdeltakernes praksis, fremme ulike verktøy, samt tydeliggjøre hvilke muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. At vi har hatt et formål, og arbeidet sammen for å oppnå dette kan muligens være en svakhet i studiens resultat. Dette fordi forskningsdeltakerne muligens har følt et eieforhold til aksjonen, og dermed også til studiens resultater. Dette kan påvirke forskningsdeltakernes svar i intervjuet, da de tilpasser svarene etter det resultatet de ønsker studien skal oppnå. Vi ønsket at intervjuvarene skulle bære preg av åpenhet, og at forskningsdeltakerne ikke skulle la seg påvirke av de overnevnte momentene. På forhånd la vi frem et ønske til forskningsdeltakerne om at deres egne

meninger skulle komme fram i intervjuene, og vi ble enige om at de ikke skulle bli farget av de ulike momentene.

En styrke i vår studie kan være at vi valgte å benytte oss av lydopptak under intervjuene. På denne måten hadde vi lydrette sitater å jobbe med. Ved at vi benyttet oss av lydopptak medførte til at vi kunne spille av intervjuene flere ganger, og lese gjennom transkripsjonene samtidig for å se om vi har fått med oss alt. På denne måten fikk vi kvalitetssikret og unngikk feilkilder i lærerens direkte utsagn. På en annen side kan det å benytte lydopptak i en slik setning også være en svakhet. Dette fordi ved bruk av lydopptak kan atmosfæren bli mer skjerpet, og det blir muligens en mer formell kontekst rundt samtalen. En annen muligens styrke i vår studie kan være at vi har vært to hoved-forskere. Ved å være to har vi fått frem ulike synspunkter og tolkninger av datamaterialet.

En svakhet i vår studie kan være vårt valg av å være deltakende observatører. Som nevnt i metodekapitlet var vi deltakende observatører under aksjonen. Justesen & Mik-Meyer (2010) henviser til nærhet- og distanse problematikken i deltakende observasjon. Under deltakende observasjon utfører en to former for handling på en og samme tid, en er involvert i aktiviteten, samtidig som en iakttar. Dette kan være problematisk fordi en kan gå glipp av relevante observasjoner, da en ikke har observasjon som den eneste oppgaven.

Postholm & Jacobsen (2018) hevder at relasjonene i observasjons- og intervjusammenheng kan påvirke svarene. Gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet har vi hatt et nært samarbeid med våre forskningsdeltakere. Vi brukte tid i forkant av aksjon og intervju på å bli kjent og skape gode relasjoner. Vi opplevde under hele aksjonsforskningsprosjektet at vi ble tatt godt imot, og hadde en god dialog med lærerne, samt en god atmosfære både under aksjonen og intervjuene.

7.3 Validitet

Thagaard (2018, s.181) skriver at validitet går ut på om de resultatene som vises i studien er gyldig, og hvordan en tolker disse. Ulike momenter ved vår mastergradsavhandling kan være med på å styrke studiens gyldighet. Før aksjonen, redegjorde vi blant annet for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Dette kan være med på å styrke forskningens validitet, da vi på forhånd har reflektert rundt vårt kunnskapssyn og syn på virkelighet, og går inn i forskningen

med disse bestemmelsene. Postholm og Jacobsen (2018) deler begrepet validitet inn i indre- og ytre validitet.

Indre validitet omhandler hvorvidt det samsvarer mellom virkeligheten vi studerer og teorien og begrepene vi nytter oss av for å beskrive virkeligheten. Som tidligere nevnt, har vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming, hvor vi på forhånd hadde lest tidligere forskning og teori ønsket å gå i dybden på et fenomen. Postholm & Jacobsen (2018) poengterer at som forskere må en se hvor godt begrepene samsvarer med virkeligheten. Videre er det svært viktig at de abstrakte begrepene som framkommer i analysen oppleves meningsfulle for både leseren og forskningsfeltet. Dette på bakgrunn at en skal kunne vurdere studiens gyldighet. Med dette menes at når vi var ute i forskningsfeltet, måtte vi ha et grunnlag for våre tolkninger av empirien. Grunnlaget er teorien vi har med ut i forskningsfeltet. Som nevnt, kategoriserte og kodet vi vårt datamateriale. Kategoriene ble dannet på bakgrunn av det teorien vi på forhånd hadde tilegnet oss. Postholm & Jacobsen (2018) poengterer at under presentasjon av empiri må en gi leseren grundige beskrivelser av datamaterialet, som er grunnlaget for analyse, tolkning og funn. I kapittel 6, *presentasjon av data – analyse, tolkning og drøfting*, gir vi grundige beskrivelser av forskningsdeltageres intervjuutsagn og observasjonsutsagn, samt at vi knytter dette opp mot vårt teoretiske fundament og tidligere forskning.

Postholm & Jacobsen (2018) presiserer også at det er viktig at våre forskningsdeltagere kjenner seg igjen i sine utsagn, og opplever de som meningsfulle. Dette betegnes som *deltager validitet*. Som nevnt, sendte vi transkripsjonen av intervjuene til våre forskningsdeltagere. Dette gjorde vi på bakgrunn av at utsagnene ikke skulle bli misforstått, og at de kunne komme med nødvendige innspill. Som nevnt, gjennomførte vi intervju både i forkant og i etterkant av observasjonen. Postholm & Jacobsen (2018) skriver at dersom en utfører intervju i etterkant av observasjoner, får en kontinuerlig tilbakemelding fra forskningsdeltagerne. Forskningsdeltagernes tilbakemeldinger kan også ses i lys av deltager validitet, da lærerne kan bekrefte eller avkrefte hvorvidt en har forstått de ulike situasjonene en har observert (Postholm & Jacobsen, 2018).

I følge Postholm & Jacobsen (2018) kan det være hensiktsmessig å benytte seg av en metode innenfor et masterstudium, på bakgrunn av tidspress og begrensede resurser. I vår forskningsstudie har vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming med deltakende observasjon og intervju som metode. Dette valget ga oss god tid til å gå grundig gjennom vårt datamateriale.

Ytre gyldighet omhandler i følge Postholm & Jacobsen (2018) om empirien kan overføres til andre kontekster som ikke er studert. I vårt tilfelle vil dette omhandle hvorvidt funnene våre kan overføres til en annen kontekst. Leseren av denne avhandlingen, får vurdere hvorvidt denne kan overføres til egen kontekst. Vi har gitt grundige beskrivelser av konteksten vår og er transparent til valgene vi har foretatt oss. Dette medfører at det sannsynlig enklere for leseren å overføre dette til egen kontekst. Videre anvender Postholm & Jacobsen (2018) begrepet *naturalistisk generalisering* om generalisering i kvalitative studier. Dette omhandler at leseren kan gjenkjenne seg i beskrivelsene, og om hvorvidt leseren anser dette som relevant og nyttig. Som nevnt, har vi et ønske om at vår forskning skal bidra til økt kunnskap rundt begrepet lekpreget undervisning, samt hvilke muligheter og utfordringer en kan møte i den didaktiske tilretteleggingen for lek og læring. For å kunne oppnå dette er hensiktsmessig at vi som forskere prøver å skrive på en slik måte at leseren inviteres inn i studien. Dette kan gjøres ved at en gjør forskningen transparent. Postholm & Javobsen (2018) poengterer viktigheten av grundige beskrivelser, slik at leseren kan overføre empiri fra avhandlingen inn i egen kontekst.

8 Sammenfattende avslutning

Formålet med denne mastergradsavhandlingen var å få innblikk i hva utvalgte lærere på 1.trinn legger i begrepet lekpreget undervisning, samt hvilke muligheter og utfordringer de ser i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. For å kunne besvare våre forskningsspørsmål anså vi det hensiktsmessig å benytte aksjonsforskning som forskningsstrategi. Hensikten gjennom aksjonen har i tillegg vært å utvikle lærernes praksis og kunnskap rundt lekpreget undervisning, og sammen fremme verktøy for å implementere mer lek i undervisningen. For å innhente relevant data valgte vi å benytte intervju og observasjon som metode. Valget av tema og forskningsspørsmål ble gjort på bakgrunn av våre erfaringer fra skolen om manglende fokus på lekpreget undervisning, samt vår interesse for å benytte lek som en tilnærming til læring som fremtidige lærere. I dette kapittelet ønsker vi å gi en sammenfattende avslutning, med å besvare våre forskningsspørsmål:

1. *Hva legger lærere på 1.trinn i begrepet lekpreget undervisning?*
2. *Hvilke muligheter og utfordringer ser lærere på 1.trinn i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?*

Gjennom denne studien fant vi ut at våre forskningsdeltakere hadde ulike formeninger om begrepet lekpreget undervisning i forkant av aksjonen. I det første intervjuet kommer det frem at lærer 1 anså lek i undervisningen som enkle praktiske aktiviteter, der elevene stort sett leker på egenhånd. Vi tolket det dit hen at vedkommende anså lekpreget undervisning som frilek, da frilek i følge Lillejord, Børte & Nesje (2018) betegnes som barnets frie lek uten forstyrrelser fra de voksne. Dette kunne ses i motsetning til våre tolkninger av lærer 2 sine formeninger om lekpreget undervisning. Vedkommende vektla i større grad lekpreget undervisning som en praktisk tilnærming til læring. Fra egen praksis, knyttet h*n begrepet til eksempelvis forming av bokstaver med plastelina. Samlet sett ut fra våre funn før aksjonen, kunne vi tyde at lærerne hadde ulike tilnærminger, forståelse samt kunnskap omhandlende begrepet lekpreget undervisning.

Vi bedrev jevnlig kunnskapsdeling gjennom felles refleksjoner med våre forskningsdeltakere, både under- og i etterkant av aksjonen. Vi som forskere delte kunnskap fra vårt teoretiske fundament, samt relevant erfaring med våre forskningsdeltakere. Ut fra lærernes utsagn fra det andre intervjuet, kunne vi tolke det dit hen at de hadde utviklet sin kunnskap om begrepet

lekpreget undervisning gjennom aksjonsforskningsprosessen. På bakgrunn av utsagnene til lærerne, kan vi tyde at begge nå forbinder lekpreget undervisning med planlegging som inneholder klare mål og rammer. Disse utsagnene har vi tolket, og kan knyttes opp mot en av Broströms (2019) form for lekpreget undervisning, som kalles *lekende læring*. Vi kunne tyde ut fra lærer 2 sine utsagn at h*n også er blitt bevisst på at det finnes flere former for lekpreget undervisning. Vedkommende uttrykte at lekpreget undervisning også kan innebære at elevene styrer innholdet i leken med sin egen fantasi, mens det faglige innholdet kan bli implementert av læreren underveis i leken. Dette kan knyttes opp til den andre formen for lekpreget undervisning, *lærerik lek* (Broström, 2019).

I denne studien kommer det til syne at utfordringene i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning bar stort preg av manglende kunnskap og erfaring. I forkant av aksjonen kunne vi tyde ut fra intervjuutsagnene at lærerne så flere utfordringer enn muligheter. Ut fra intervjuutdragene kunne vi tolke det dit hen at lærerne var bevisst på viktigheten av læring gjennom lek, men de ga uttrykk for at mangel på verktøy, erfaring og kunnskap var årsaken til at de anså tilrettelegging for lekpreget undervisning som utfordrende. Det er hensiktsmessig at en har kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge, planlegge og gjennomføre, dersom en skal praktisere en slik undervisning (Eik, Karlsen & Solstad, 2011). Videre funn viser til at utfordringene også går ut på ulike elevforutsetninger, samt manglende fokus på lek i læreplanen. Begge lærerne utdyper i sine intervjusvar at det er mye uro i klassen, samt at det lett kan oppstå konflikter blant elevene. På bakgrunn av dette presiserer de at denne faktoren er en av årsakene til at lekpreget undervisning ikke har blitt særlig vektlagt.

I etterkant av aksjonen kom det frem at lærerne så flere muligheter i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. I teorikapitlet har vi presentert den didaktiske trekanten som består av tre hoved-relasjoner i læringsaktiviteten. Lærernes vektlegging av disse relasjonene er avgjørende for elevenes læringsutbytte i arbeid med lekpregede aktiviteter. Erfaringsaksen sto sentralt i planleggingen og gjennomføringen av butikkleken. Lærer 2 ga uttrykk for viktigheten av å benytte elevenes erfaring når en skal tilrettelegge for opplæringen, vedkommende presiserte at ved å benytte seg av en lekende tilnærming til læring er det lettere å tilpasse etter elevenes forutsetninger. Under butikkleken presiserte lærer 2 at elevene h*n tidligere hadde betegnet som urolige, var i stor grad fokuserte og lærevillige. Som nevnt påpekte vedkommende tidligere at elevforutsetninger var en av utfordringene i den

didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. Etter lærerens utsagn og vår observasjon kan vi tolke det dit hen at h*n i etterkant ser på læring gjennom lek som en mulighet for å tilpasse opplæringen. Vi tolker det dit hen at gjennom butikkleken ble flere muligheter tydeliggjort. Lærerne så blant annet nytten av å benytte den didaktiske relasjonsmodell som planleggings- og analyseringsverktøy. De ga uttrykk for ved å systematisere planleggingen gjennom de ulike kategoriene, ble det enklere å tilpasse opplæringen. De hevdet også at lek er en naturlig del av barns verden, og på denne måten kan det være enklere å nå ut til elevene da en blant annet får innblikk i deres interesser.

Lærerne anså også lekpreget undervisning som motivasjon for læring, da de presiserte at elevene hadde det gøy og var lærevillige under butikkleken. Gjennom våre observasjoner og elevutsagn tolket vi elevene som motiverte, på bakgrunn av at de uttrykte at de syntes læringsaktiviteten var gøy, de utspilte rollene som kunder og butikkansatte, samt var engasjerte og fokuserte. Vi opplevde motivasjon som et pågangsmot for å gjennomføre læringsaktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Det kom frem i vår studie at lærerne fortsatt ser noen utfordringer i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning. Under intervjuet i etterkant av aksjonen uttrykte lærerne at utfordringene bærer preg av tidspress, ressurser, elevforutsetninger samt mangel i læreplanen på konkrete formuleringer om hvordan en kan benytte lek som en tilnærming til læring. Lærer 2 presiserte at tids- og ressursutfordringene omhandler i stor grad mer omfattende aktiviteter som krever blant annet grundig planlegging, slik som butikkleken. Vedkommende påpeker derimot at h*n ser mulighetene for at lekpregede aktiviteter i undervisningen nødvendigvis ikke behøver mange ressurser, eller krever mye tid til planlegging og gjennomføring. LK06 blir sett på som en utfordring hos begge lærerne, da de påpeker at den har manglende fokus på lek, samt konkrete metoder for hvordan en kan planlegge og gjennomføre lekpreget undervisning. Lærerne presiserte videre at med den nye fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020, ser de flere muligheter for å kunne tilrettelegge for læring gjennom lek, da de påpeker at denne skal ha mer fokus på konkrete mål og metoder rettet mot lekpreget undervisning.

Samlet sett kan vi si at lærerne ser muligheter i de samtlige utfordringene når det kommer til den didaktiske tilretteleggingen av lekpreget undervisning. Gjennom aksjonsforskningsprosessen har vi også sammen med våre forskningspartnere utviklet vårt

kunnskapsområde rundt lekpreget undervisning, samt fått innblikk og erfart ulike verktøy en kan benytte seg av i planlegging og gjennomføring av lekpreget undervisning. I følge Carr & Kemmis (1986) handler ikke aksjonsforskning kun om å utvikle praksis, men også å tilegne seg ny kunnskap om et bestemt fenomen. Vi ønsker å presisere at vi ikke tenker at lekpreget undervisning bør være den eneste dominerende undervisningsmetoden, men at det bør være fremtredende i skolen, spesielt for førsteklasinger da de kommer rett fra barnehagen, der hverdagen i stor grad består av lek. Vi ønsker å avrunde denne mastergradsavhandling med et håp om at lærere øker sin kompetanse innenfor lekpreget undervisning. Samt hvordan en kan tilrettelegge for dette, og hvilke muligheter det finnes for planlegging, gjennomføring og vurdering av denne undervisningsformen.

9 Litteraturliste

Aasen, P. (2007). Kap 1 Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I: Møller, J og Sundli, L. (red): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. (S.23-44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Andersen, E.S. & Schwencke, E. (2014. 4. Utgave 3.opplag). *Prosjektarbeid – En veiledning for studenter*. Oslo: NKI Forlaget

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bjørndal, C. R. P. (2013, 2. utgave, 3. opplag). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I: A. Becher Andreassen, E. Bjørnestad, & H. Hogsnes

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2009) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dehnæs. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (S.43-54). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Buaas, E. H. (2016, 3.utg.) *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlag AS.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Christoffersen og Johannessen. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Hentet 05.04.2020 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Dalland, O. (6. utgave, 1. opplag 2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Furu, E. M. (2013). Kap 2 Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I: Brekke og Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: universitetsforlaget. s. 45-61.

Heggstad, K.M. (3. Utgave 2. Opplag 2016). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hiim, H., og Hippe, E. (2006) *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: M. Bunting, *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2008). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Johansson, E. & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget

Justesen, L. og Mik – Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations-og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.

Karlsen, A. K. (2017). Løftet om fri lek for førsteklasingene er brutt. Dagbladet meninger. Hentet 27.03.2020 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/loftet-om-fri-lek-for-forsteklassingene-er-brutt/67690687>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, A. K., Skogen, E. & Øzerk, K. (2.utgave 2006). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Haugen R. (red.) Kristiansand: Høyskoleforlaget

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

- Lillemyr O. F. (2011). *Lek, opplevelse og læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (3. utgave, 1. opplag 2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2.utgave, 2015). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mausethagen, S., Prøitz, T.S., Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater – Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61) Hentet den 10.05.2020 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen – aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I: K. Palm & E. Michaelsen. *Den viktige begynneropplæringen*. (S.13-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter I lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Postholm, M.B. (2. utg. 2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no. (2019, 18. november). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Hentet 10.04.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Ringdal, K. (2018, 4. Utg.). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydheim, G. K. (2010). *Nå må vi slutte å leke, vi er jo her for å lære*. (Mastergradsavhandling) Lillehammer: Høyskolen i Lillehammer.

Salamonsen, I. og Nilsen, T. (2019) *Seksåringene lærer best ved å synge, hoppe, pusle, bygge, snakke og rulle*. (Mastergradsavhandling) Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.

Skaalvik, E.M. Og S. Skaalvik. (2.utgave. 2014) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skram, D. (2016). *Barns utvikling, leik og læring*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I: Brekke, I. M. og Tiller, T. *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: universitetsforlaget.

Strandberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Oslo: Cappelen Damm.

Sølerød, E. (2011). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Tromsø: Høyskoleforlaget

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017, 20. November). *Aksjonslæring*. Hentet 05.03.2020 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet 02.05.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2013b, 01. august). Læreplan i engelsk. Hentet den 04.04.2020 fra <http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013a, 01. august). Læreplan i norsk. Hentet den 04.04.2020 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. November). Overordnet del. Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Hentet 03.03.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 15. november). Læreplan i norsk. Hentet 10.05.2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, 15. november). Læreplan i matematikk 1.-10. trinn. Hentet 10.05.2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MAT01-05.pdf>

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I: K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Wiestad, E. (2007) Læring som lek og livskunst. I: K. Steinsholt, & L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter* (s.142-155). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Yin, R, K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications Inc.

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læring gjennom lek”

Vi er to kvinnelige studenter ved Universitetet i Tromsø, som studerer master i lærerutdanningen 1.-7.trinn. I forbindelse med vår mastergradsoppgave som er en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanning, ønsker vi å gjennomføre et forskningsarbeid. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å finne ut av hvilke muligheter og utfordringer lærere ser i den didaktiske tilretteleggingen for lek og læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke muligheter og utfordringer lærere ser i den didaktiske tilretteleggingen for lek og læring. Dette er en mastergradsoppgave som er en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å bruke informanter som er kontaktlærere på 1.trinn, som ønsker mer lekpregede aktiviteter i sin undervisning og ønsker å reflektere over hvilke muligheter og utfordringer dette innebærer. *Beskriv hvordan utvalget er trukket (populasjon, utvalgskriterier og gjerne hvor mange som får henvendelsen), slik at det fremgår hvorfor du spør personen om å delta..*

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du inngår et forskende partnerskap med oss studenter, og sammen planlegger vi et undervisningsopplegg som har fokus på læring gjennom lek. Vår aksjon blir å basere seg på en kvalitativ metode, der det innebærer at du stiller til intervju både i forkant- og etterkant av aksjonen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- *Det vil kun være forskerne bak den gjeldende oppgaven som har tilgang til personopplysninger.*
- *Vi vil bruke diktafon under intervju, og lydfilen vil ikke bli lagret med ditt navn eller noe som kan identifisere deg. Lydfilen vil bli lagret på en privat PC med et privat passord som kun forskerne bak den gjeldende oppgaven har tilgang til.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Alle lydopptak og øvrig skriftlig materiale som kan identifisere deg vil bli slettet etter at arbeidet er avsluttet.

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 UiT Norges Arktiske Universitet 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:

- Studenter: Tonje Lillebo, på epost (tli031@uit.no) eller telefon: 906 78 549. Mariann Kristiansen, på epost (mkr097@uit.no) eller telefon: 980 76 268
- Veileder/prosjektansvarlig: Rigmor Mikkelsen, på epost (rigmor.mikkelsen@uit.no) eller telefon: 78 45 02 43.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på epost (personvernombud@uit.no) eller telefon: 776 46 322 eller 976 95 178.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Læring gjennom lek", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i samtale/intervju med bruk av lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

10.02.2020

Til foresatte

1.trinn

Informasjon om forskningsrettet oppgave

Vi er to kvinnelige studenter ved Universitetet i Tromsø, som studerer master i lærerutdanningen 1.-7.trinn. I forbindelse med vår masteroppgave som er en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen, skal vi i løpet av februar gjennomføre et lite forskningsarbeid på 1.trinn. Tema for vårt forskningsarbeid er læring gjennom lek. Vi skal forske på hvilke muligheter og utfordringer lærerne ser i den didaktiske tilrettelegging for lek og læring.

I arbeidet med å samle inn data til oppgaven vil vi observere klassen i en undervisningssituasjon som baserer seg på læring gjennom lek, samt intervju/samtale med lærerne i forkant og etterkant av forskningsarbeidet. Vi blir ikke å innhente noen personopplysninger under observasjonen som kan identifisere elevene. Som studenter ved UiT Norges arktiske universitet har vi skrevet under på taushetserklæring, og denne gjelder også for dette prosjektet.

Med vennlig hilsen

Mariann Kristiansen og Tonje Lillebo

Samtykke til forskningsprosjekt

Jeg _____
(navn)

Samtykker til at mitt barn kan delta i aksjonsforskningsprosjektet.

(Sted og dato)

(Signatur)

10.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjufasen	Utstyr	Før	Under	Etter
Lydfil	<ul style="list-style-type: none">• Diktafon• Sjekk at utstyret fungerer• Sjekk batterier	<ul style="list-style-type: none">• Velg et sted uten forstyrrelser• Plasser diktafonen nært informanten• Plasser diktafonen på en jevn flate• Gjennomfør en test, for å høre om informanten snakker tydelig nok	<ul style="list-style-type: none">• Tenk over hvordan du sitter overfor informanten, for å ikke virke konfronterende• Snakk tydelig og rolig• Unngå å ha forstyrrende elementer nær diktafonen• Still åpne spørsmål• Gi informanten rom for refleksjon rundt spørsmålene	<ul style="list-style-type: none">• Transkriber hele intervjuet• Renskriv intervjuet. Ta vekk det som er urelevant• Marker det som er nødvendig for videre arbeid• Slett opptaket• Sørg for at uvedkommende ikke får tilgang til filene

Spørsmål til intervju/samtale:

I forkant av aksjonen:

Innledning/informasjon:

- Informer om lydopptak og be om samtykke fra informantene
- Si litt om tema, bakgrunn og formål for intervjuet
- Forklar hva intervjuet skal brukes til
- Forklar taushetsplikt og anonymitet

Faktaspørsmål for å kartlegge deres arbeidsbakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lang arbeidserfaring har du som lærer?
- Har du vært kontaktlærer på 1. trinn mange ganger?
- Hvorfor ønsker du å være med på dette forskningsarbeidet?
- Har du i dag noen undervisninger basert på læring gjennom lek? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du erfaring med den didaktiske relasjonsmodellen som planleggings- og vurderingsverktøy?

Nøkkelspørsmål 1:

- Lek og læring
 - Hva legger du i begrepet lek?
 - Hva legger du i begrepet læring?
 - Hva legger du i begrepet lekpreget undervisning?
 - Tenker du at leken er en viktig del av læring? Hvis ja, hvorfor?
 - Hvilke muligheter ser du i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?
 - Hvilke utfordringer ser du i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?

I etterkant av aksjonen:

Nøkkelspørsmål 1:

- Lekpreget undervisning
 - Hva legger du nå i begrepet lekpreget undervisning?
 - Tenker du fortsatt at leken er en viktig del av læring? Hvis ja, hvorfor?
 - Hvilke muligheter ser du i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?

- Hvilke utfordringer ser du i den didaktiske tilretteleggingen for lekpreget undervisning?

Nøkkelspørsmål 2:

- Læring gjennom lek
 - Hva tenker du om tilpasset opplæring i forbindelse med lekpregede aktiviteter?
 - Opplevde du at samtlige elever opplevde utbytte og mestring av butikkleken?
 - Opplevde du noen forskjeller på elevene gjennom denne undervisningsformen kontra ”tradisjonell undervisning”?

Nøkkelspørsmål 3:

- Læreplanens utvikling
 - Hvordan opplever du overgangen fra barnehage til skole med tanke på 6-års reformen?
 - Hvordan opplever du at LK06 legger til rette for lekpreget undervisning?
 - Fagfornyelsen har mer fokus på lekpreget undervisning enn LK06. Hva tenker du om dette?

Avslutning:

- Oppsummere aksjonen og dens funn
- Kontrollere at vi har forstått hverandre
- Er det noe mer du vil tilføye?


10.4 Vedlegg 4: Undervisningsopplegg

Student/studiekull:		Mariann Kristiansen og Tonje Lillebo, kull 2015			
Årstrinn:		1.trinn			
Dato for økta:		25.02.20, 26.02.20, 28.02.20 og 03.03.20			
Fag/tema:		Matematikk, norsk, samfunnsfag og KRLE			
Kompetansemål hentet fra kunnskapsløftet:		<p><u>Matematikk:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleven skal kunne kjenne att norske myntar og sedlar opp til 100 og bruke dei i kjøp og salg. - <u>Læringsmål:</u> Gjenkjenne tallsymboler. Regne med addisjon og subtraksjon blant tallene 0-10. <p><u>Norsk:</u></p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vise forståelse for sammenheng mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk/skriftspråk. - Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving. 			
Tid	HVA (skal du gjøre)	HVORDAN	HVORFOR	LÆREMIDLER	NOTAT
45min	Introduksjon til butikklek Konkretisering	Samtale og stille elevene ledende spørsmål rundt tema butikklek. Komme med eksempler som: ”hvis jeg kjøper noe som koster 3kr og betaler med 5kr, hvor mye får jeg igjen?”. Konkretisere dette på tavlen.	Vekke elevenes interesse og aktivere deres forkunnskaper. Dypere forståelse.		

		<p>Vise elevene lekepengene vi skal jobbe med, og samtale rundt betydningen av disse.</p>	<p>Elevene skal bli kjent med kronestykkene, og verdien av disse.</p>	<p>Lekepenger.</p>	
60min x4	Lage skilt	<p>Dele elevene i grupper, og gi de i oppgave å finne på navn og lage skilt til en matbutikk, lekebutikk, bokhandel og en kafé.</p>	<p>Samarbeid. Medbestemmelse.</p>	<p>Plakater og tegnestifter.</p>	
20min	Butikklek	<p>Dele klassen i to, der halve klassen skal jobbe i en butikk/kafé, mens resterende er kunder. Før elevene går i gang med å handle i de ulike butikkene, skal de skrive handleliste. Lærere går rundt å veileder underveis.</p> <p>Etter hver økt bytter elevene roller.</p>	<p>Læring gjennom lek. Grunnleggende ferdigheter.</p> <p>For at alle skal få prøve ut de ulike rollene.</p>	<p>Kasseapparat x4, lekemat, bøker, leker/bamser, lekepenger.</p>	
	Oppsummering	<p>Samtale muntlig i plenum om hva vi har gjort, og hva elevene har lært.</p>	<p>Bevisstgjøre egen læring.</p>		

10.5 Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste)

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Aksjon i forbindelse med masteroppgave i lærerutdanningen 1.-7. trinn

Referansenummer

443059

Registrert

23.01.2020 av Tonje Lillebo - tli031@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)

Rigmor Mikkelsen, rigmor.mikkelsen@uit.no, tlf: 78450243

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tonje Lillebo, tli031@uit.no, tlf: 90678549

Prosjektperiode

13.01.2020 - 15.05.2020

Status

27.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.02.2020 - 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 den 27.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_nrosjekt/meld_endringer.html

b212ac9cc

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)