



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master i
lese- og skriveopplæring for lærerspesialister
Emnekode: VLS501

Vår, 2021
Open

Forfatter: Lilliann Sortland Kallevåg
Kandidatnummer: 5020

(signatur forfatter)

Rettleiar: Professor Åse Kari Hansen Wagner

Tittel på masteroppgåva:

«Eg gledar meg sånn til denne dagen!»

-Ein kvalitativ studie om korleis leik kan engasjera elevane i 1. klasse til skrivning.

Emneord: Leik, Leikande læring,
Begynneropplæring, Skrivning, Engasjement

Ordantal: 25801
+ vedlegg/anna: 8
Bømlo, 29.05.2021

«Eg gleder meg sånn til denne dagen!»



-Ein kvalitativ studie om korleis lek kan engasjera elevane i 1. klasse til skrivning.

Samandrag

Leik har ein eigenverdi for barn og den kan nyttast som metode i den systematiske opplæringa. Likevel viser det seg at den leikande læringa vert nytta lite for å gjera overgangen mellom barnehage og skule så mjuk som mogleg for elevane. Læringstrykket i skulen er stort og mange lærarar er usikre på korleis dei skal nytta leiken i undervisninga.

Skriving er ein av dei fem grunnleggjande dugleikane og skal gå føre seg i alle fag. I denne masteroppgåva ønskjer eg å sjå på korleis leik som metode kan engasjera elevane til å skriva. Problemstillinga for studien er: **Korleis kan leikande læring som metode bidra til skriving i begynnaropplæringa?** med forskingsspørsmåla: Korleis kan leik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving? Kva for ulike skriveaktivitetar ser ein i rammeleiken? Korleis vurderer lærarane rammeleik som metode i skriveopplæringa?

Masteroppgåva er ein kvalitativ studie som baserer seg på observasjon av tre undervisningsøkter, intervju av to pedagogar på 1. trinn, spørjeundersøking blant elevar og elevarbeid. Observasjonane såg mellom anna på elevengasjement i den leikande læringa og skriving. Spørjeundersøkinga hadde som mål å få svar på elevane sin sjølvopplevde skrivedugleik og deira engasjement i den leikande læringa. Alt elevarbeid som inneheldt skriving vart samla inn. I intervju svarta pedagogane på spørsmål knytt til leikande læring og engasjement. Resultata er delt inn etter metodane. Funna er drøfta etter forskingsspørsmåla.

I rammeleiken som vart studert observerer eg eit stort elevengasjement og elevane produserer store mengder skriving i undervisningsøktene. Forskingsmaterialet viser at funna i stor grad samsvarer med tidlegare forskning om korleis leiken vert forstått og nytta i begynnaropplæringa. Lærarane svarar at dei nyttar seg mest av den frie leiken og i liten grad av leik som metode i fag. Dei peikar på høgt læringstrykk i skulen og at dei ikkje har nok kunnskap om leikande læring som hovudårsakene til dette. Dei nyttar derimot leiken som metode for å læra og utvikla elevane sin sosiale kompetanse.

Forord

Tittelen på oppgåva er «**Eg gledar meg sånn til denne dagen!**» Det er henta frå ei utsegn ein av mine tidlegare elevar kom med når me skulle gjennomføra ein rammeleik i ein norsktime då ho gjekk i 1. klasse. Elevane og eg hadde planlagt undervisningsøkta saman og eg hadde sagt kva dag me skulle gjennomføra leiken. Ho kom med denne utsegna måndag morgon og eg måtte spørja ho kva ho gleda seg til. Ho svara då: «Sjukehusleiken». Eg svara at det er ikkje før på torsdag. Då svara ho «Eg meina at eg gleda meg til heila veko sio me skal leika på torsdag!» Dette syntest eg seier noko om kor livsviktig leiken er for barna.

Som trebarnsmor, farmor og med mitt utgangspunkt i førskulelærerutdanning, ser eg at eg har fått med meg ei svært verdifull ballast og kompetanse i høve det å sjå på leiken som essensiell for barnet si heilskaplege utvikling. Som lærarspesialist i begynnaropplæringa tenkjer eg at det vil vera relevant å retta søkjelyset mot nettopp begynnaropplæringa og 6- åringen i skulen. Når eg skulle til å skriva ei erfaringsbaserte masteroppgåve starta eg med å finna eit tema og undervisningsopplegg eg meiner det er viktig å setja søkjelyset på. Mitt ønskje er å sjå på leiken sin plass i skulen og den leikande læringa spesielt. Ei venninne av meg som er utdanna førskulelærer sa dette når eg fortalde kva eg skulle skriva om: «Du veit da Lilliann kor tid dei slutta å leika i skulen? Da var når Lukas begynte, i 2007!» Årstalet fell saman med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 der ein av dei store endringane var at lese- og skriveopplæring skulle vektleggast frå første trinn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Eg har lagt bak meg eit krevjande og lærerikt år, og det har difor vore ekstra kjekt å fordjupa seg i leik som eg meiner er kjernen i barna sitt liv. Eg vil retta ein stor takk til lærarane i 1. klasse som opna klasserommet sitt for meg. Takk til dei kjekke elevane der som villig stilte opp både i leiken og som informantar og til føresette som godkjent det. Erfaringane eg har gjort meg vil eg ta med meg inn i det vidare arbeidet i begynnaropplæringa.

Takk til min mann og mine barn som har støtta meg heile vegen, og til venner og kjente som har «heia» på meg. Takk for motiverande telefonsamtalar Mari og tusen takk til min inspirerande, engasjerte og konstruktive rettleiar professor Åse Kari Hansen Wagner.

Lilliann Sortland Kallevåg

Sortland 21.5 2021

Innhald

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA.....	i
MASTEROPPGÅVE	i
Samandrag	iii
Forord	iv
Innhald.....	v
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Utfordringar	2
1.3 Masteroppgåva sitt føremål og forskingsspørsmål	4
1.4 Struktur og oppbygging av oppgåva.....	6
2 Teori.....	6
2.1 Heilskapleg læringssyn.....	6
2.2 Leikande læring	7
2.2.1 Vaksenrolla i leik	11
2.2.2 Klasserommet.....	12
2.3 Engasjement.....	12
2.4 Skrivning	14
2.4.1 Skriveutvikling	16
3 Metode	18
3.1 Kontekst.....	18
3.2 Kvalitativ metode	19
3.3 Planlegging, gjennomføring og observasjon av rammeleik	19
3.3.1 Intervju	24
3.3.2 Spørjeundersøking blant elevane.....	26
3.3.3 Innsamling av elevarbeid	28
3.3.4 Kvifor kombinera fleire metodar.....	29

3.4	Validitet, reliabilitet og etikk.....	29
3.4.1	Validitet og reliabilitet	29
3.4.2	Etiske tilhøve.....	31
4	Resultat	31
4.1	Planlegging, gjennomføring og observasjon	32
4.2	Intervju.....	35
4.2.1	Leikande læring.....	35
4.2.2	Engasjement	37
4.3	Spørjeundersøking	39
4.3.1	Engasjement	39
4.3.2	Sjølvopplevd skrivedugleik.....	40
4.4	Elevarbeid.....	42
5	Drøfting.....	46
5.1	Korleis kan rammeleik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skrivning?	46
5.2	Kva for ulike skriveaktivitetar ser ein i rammeleiken?.....	49
5.3	Korleis vurderer lærarane rammeleik som metode i skriveopplæringa?.....	52
5.4	Konkluderande kommentar	58
6	Styrke, svakheiter og vidare forskning	60
6.1	Moglege praktiske implikasjonar	61
7	Litteratur	i
8	Vedlegg.....	ix
8.1	Vedlegg 1 Informasjon om masterstudie.....	ix
8.2	Vedlegg 2 Namn.....	x
8.3	Vedlegg 3 Innskriving	x
8.4	Vedlegg 4 Observasjonsskjema.....	xi
8.5	Vedlegg 5 Intervjugaid	xiii
8.6	Vedlegg 6 Spørjeskjema. Tema: Engasjement	xv

8.7	Vedlegg 7 Spørjeskjema. Tema: Sjølvopplevd skrivedugleik.....	xvii
8.8	Vedlegg 8 Resultat frå spørjeundersøkinga.....	xix

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Eit av dei mest sentrale momenta i den moderne norske skulen kom med Reform 97 og vedtaket om skulestart for 6 åringane. Intensjonen med Reform 97 var at den skulle ta med seg det beste frå barnehagetradisjonane og det beste frå skulen. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) kom med føringar om leik og læring, desse vart nedfelt i læreplanverket for den 10 årige grunnskolen, L97. Under overskrifta «Småskulesteget» finn ein ordet leik mange stader. Der står det mellom anna at opplæringa måtte gje plass for undring og elevane må få vera nysgjerrig og få muligheter til utforska gjennom leik. Det vart og skrive at første klasse skulle vera eit førskuleår prega av leik og temabasert undervisning. Vidare står det: «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken skal gi næring til opplæringa» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.74).

I 2006 vart den nye reforma Kunnskapsløftet, LK06, innført i grunnskulen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Leiken vart tona ned. Den var ikkje lenger så viktig i opplæringa og omgrepet leik var tatt ut av læreplanen. Dermed forsvann mykje av det beste frå barnehagen i skulen. I kunnskapsløftet vart det lagt vekt på å styrkja elevane sine grunnleggjande dugleikar. Det var eit stort fokus på metodefridom og eit større læringstrykk og struktur i opplæringa. Kunnskapsløftet var ein læreplan som skildra tydelege kompetanssmål, det vil sei definerte læringsmål, som elevane skulle nå, ikkje kunnskapsmål, kognitive mål, slik ein kjente det frå L97 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Fleire forskarar sette søkelys på at kunnskapskrava i LK06 var blitt større enn tidlegare, og at den hadde for rask progresjon som påskynda elevane si utvikling.

Me underviser no etter Kunnskapsløftet 2020, heretter omtala LK20. Heller ikkje her er leiken via større plass, og har ikkje fått tilbake den verdien den var tileigna då 6 åringane begynte i skulen. Som ein av få plassar i LK20 er ordet leik brukt i den overordna delen under opplæringa sitt verdigrunnlag punkt 1.4. Her står dette: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dei grunnleggjande dugleikane er vidareført frå LK06, og det er framleis mange og konkrete kompetanssmål

imellom anna norsk etter 2. og 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Desse vert elevane testa og målt ut i frå allereie våren i 1. trinn.

1.2 utfordringar

Det er no meir enn 20 år sidan 6- åringen starta i skulen og retten til ei opplæring basert på «det beste frå barnehage og skulen» vart lovfesta gjennom L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Samfunnsdebatten om leiken sin plass i skulen har sidan reform 97 vore aktiv, og ein har i stilt spørsmålet: «Er 6 -åringane klare til å ta til på skulen?» I 2018 publiserte utdanningsforbundet ein artikkelen skrivi av leiaren kor spørsmålet vart snudd på hovudet: «Er skulen klar til å ta imot 6-åringane» (Handal, 2018).

Dette meiner eg er ei nødvendig og viktig fokusdreining for å setja søkjelyset på om skulen møter 6-åringen slik intensjonen var i Reform 97. Palm & Michaelsen (2018), Becher (2018), Vingdal (2018) og Hogsnes (2019) peikar på at det har blitt eit stort fokus på tidleg innsats og vurdering, og mindre fokus på 6 åringane sitt behov for rørsle og varierte og leikande arbeidsmåtar. Hausten 2018 vart det mellom anna publisert to artiklar med desse overskriftene: «Kvifor leikar dei ikkje?» og «Norske 6-åringar får ikkje skolestarten de ble lovet». I den første artikkelen kan ein lesa at 8 av 10 lærarar i 1.klasse meinte det er for mykje drill og for lite leik i skulen, og at skulen ikkje er tilpassa 5-6-åringane (Uppstad & Walgermo, 2018). I den andre artikkelen set forfattaren fokus på 6 åringane som møter ein skule overfylt av mål, kartleggingar og stort læringstrykk (Myhrvold, 2018). I likskap med førstelektorane og førsteamanuensis over set begge desse artiklane søkelys på kva konsekvensar Reform 97 har fått for 6-åringen, og korleis det vart følg opp av kompetansemåla i LK06. To viktige og sentrale spørsmål har ifølgje Haug (1994), referert i Becher, Bjørnstad & Hogsnes (2019), vore gjennomgåande i debatten etter at 6-åringen kom inn i skulen: Er det plass til leiken når det vert stilt større og større krav til kunnskap og kompetanse? Kan leiken vera med å bidra til auka læring for elevane?

Som døme på at samfunnet har byrja å få opp auga for kor viktig leiken er for elevane i begynnaropplæringa meiner eg det er relevant å ta med svara eg fekk på e-post frå ei mormor og ei mor etter å ha sendt ut informasjonsskriv til føresette om forskingsprosjektet mitt. Begge var svært positive til prosjektet og skriv: «Eg er godt kjent med Fysisk Aktiv Læring og har håpa at mine barnebarn skulle få dra nytte av eit slikt eller liknande opplegg. Lykke til med

masteroppgåva: viktig tema» og «Veldig spennende og interessant problemstilling! Hvis du ikke allerede kjenner til den, vil jeg gjerne tipse deg om askbasen.no, det er en øvelsesbank som knytter fysisk aktivitet opp mot læring». Eg reflekterer ein del rundt dette at ingen av dei to nyttar omgrepet leik, men omgrepet fysisk aktivitet. Eg tenkjer ein av grunnane til dette kan vera at omgrepet fysisk aktivitet har høgare status enn leik i samfunnet vårt. Ein annan grunn er som dei nemner deira kjennskap til fysisk aktiv læring og askbasen. Leik blir i litteraturen mellom anna definert ved at elevane er aktive (Eik, Karlsen, & Solstad, 2011). Det er difor forståeleg at omgrepa vert omtala om kvarandre, dette kjem eg ikkje nærare inn på i denne oppgåva.

Både den norske og internasjonale utdanningspolitikken har hatt og har ei aukande interesse for elevane sitt målbare læringsutbytte. Undervisningspraksisen er blitt meir formalisert, og dette har ført til skolifisering, der skulen sine arbeidsmetodar vert introdusert allereie i barnehagen (Lillejord, Børte & Nesje, 2018; Breathnach, 2017). Det er eit stort læringstrykk og fokus på norskfaget i den norske skulen. I den ordinære fag og timefordelinga kan ein lesa at medan elevane går i 1.- 4.klasse har dei rett til eit minstetimetall på 931 timar i norsk. Til samanlikning er talet for matematikk 560 timar (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er nasjonale føringar om gjennomføring av kartleggingsprøvar i lesing og rekning allereie frå 1. klasse, og i 5. klasse kjem nasjonale prøvar både i lesing, rekning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det vert frå fleire hald peika på at lærarar opplever at dei må forsikra seg om at undervisninga dekkjer alle deler av læreplanen fordi det er dette elevane vert testa i (Lillejord et al., 2018). For lærarar i norskfaget i begynneropplæringa er det mange metodiske og prinsipielle val å ta i den første skriveopplæringa (Palm, Becher & Michaelsen, 2018). Ein av utfordringane som det vert skriva om i Jay & Knaus (2018) sin studie «Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2)» er at det vanskeleg å vurdere læringa i dei leikbaserte aktivitetane.

Lillejord et al. (2018) skriv at det har vore lite forskning retta mot dei første åra i skulen, og det finnes få studiar som har undersøkt forholdet mellom leik og læring i begynnaropplæringa. Dei siste par åra har ein som nemnt sett korleis ulike miljø og forskarar prøver å løfta leiken fram igjen, slik det var sagt at den skulle vera då det vart vedtatt skulestart for seksåringen i Reform 97. Forskinga frå perioden etter innføring av L97 peikar på at leiken i stor grad vert

nytta som overgang eller pausar i undervisninga og i liten grad som pedagogisk verkemiddel (Hagtvet, 2004; Vatne, 2006; Haug, 2015).

I tillegg har ein kjennskap til at mange lærarar ser på leik og læring som motsette fenomen. Det vert antyda at det i ein del tilfelle ikkje er tilstrekkeleg kunnskap hos oss lærarar til å skapa ein samanheng mellom leik og læring (Becher et al., 2019). Ein ser manglande kunnskap om leikande læring. Det er heller ikkje satsa på å utvikla denne kompetansen (Vatne, 2006). Vidare vert det dratt fram av Jay og Knaus (2018) at mange lærarar opplever at den leikbasert læringa ikkje er legitim og at andre lærarar ikkje verdset deira arbeid. Lærarane har eit behov for ei støttande leiing og lærarteam på skulane som verdset arbeidet deira, og å få til ein gjennomgang av pedagogisk grunntenking og pedagogiske prinsipp blant lærarar.

Andre utfordringar Jay og Knaus (2018) erfarte i sin studie knytt til leikande læring, er at det tek meir tid å organisera ei undervisningsøkt med leikande læring enn den tradisjonelle undervisninga og det krev gjennomtenkt og strukturert planlegging. Lærarane har også trong for ein idébank, ulike ressursar og lagring av desse. Dei peikar på eit viktig punkt for å lykkast med leikande læring: lærarar får sjå korleis andre lærarar gjennomfører til dømes ein rammeleik. Dessutan er det frå lærarane si side eit ønskje om at ein i kollegiet har opne diskusjonar, kor ein vågar å innrømme at dette er ein ny måte å jobba på som er vanskeleg.

Sjølv om fleire miljø etter kvart har kome på banen for å få tilbake leiken i begynnaropplæringa er den via svært liten plass i offentlege dokument. I stortingsmelding 6 står det derimot skriva i innleiinga: «Barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vidare kan ein lesa at barn og elevar må ha vaksne rundt seg som gir støtte og omsorg både om dei treng hjelp til å finna ein venn, for å delta i leik eller for å læra seg å skriva, lesa, rekna og forstå samfunnet me lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.3 Masteroppgåva sitt føremål og forskingsspørsmål

Denne studien byggjer på problemstillinga: **Korleis kan leikande læring som metode bidra til skriving i begynnaropplæringa?**

Forskingsspørsmåla er:

1. Korleis kan rammeleik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving?

2. Kva for ulike skriveaktivitetar ser ein i rammeleiken?
3. Korleis vurderer lærarane rammeleik som metode i skriveopplæringa?

I denne oppgåva vert omgrepet begynneropplæringa brukt om overgangen frå barnehage til skule og dei første fire åra i skulen, småskulen (Haug, 2006). Leiken som vart studert er ein rettleia leik¹ som vert omtala og kategorisert av Broström (1995) som ein rammeleik. Eit av rammeleiken sine pedagogiske prinsipp er at den må byggja på elevane sine interesser (Eik et al. 2011).

For å svare på problemstillinga har eg planlagt, gjennomført og observert ein rammeleik i 1.klasse for å sjå om den kan leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving. Eg sette av tid i starten av studien til å henta fram felles interesser, opplevingar og kunnskap som elevane har om eit tema til ein rammeleik. Inspirasjon til denne metoden for skriveopplæring i begynnaropplæringa har eg henta frå språkløypepakkane og ein film om sjukehusleik (Lesesenteret, u.å.). Eg ønskte å sjå om ein rammeleik kunne vera grunnlaget for eit didaktisk opplegg, basert på leikande læring som kunne vera med å engasjera elevane for skriving. Samstundes ønskte eg å gje mine kollegaer, som underviser i 1. klasse i år, og meg sjølv, erfaring med leikande læring. Det er ønskjeleg å gjera oss merksame på, og bidra til at me vert tryggare i leiken sine pedagogiske eigenskapar.

Eg kjenner ikkje til liknande studiar direkte på elevane sitt engasjement for skriving i ein rammeleik. Eg finn ein del nyttig litteratur og forskning imellom anna artikkane «Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences» og «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging» som eg støttar denne studien på (Bingham, Quinn, McRoy, Zhang & Gerde, 2018; Lillejord et al., 2018). I tillegg vert studien støtta på norsk og internasjonal teori og forskning omkring dei mest relevante temaa i studien: leikande læring, engasjement og skriving. Her vil tidlegare klassisk teori, forskning og lovverk sjåast tett saman med nyare teori, forskning og lovverk.

¹ Veiledet lek (bokmål)

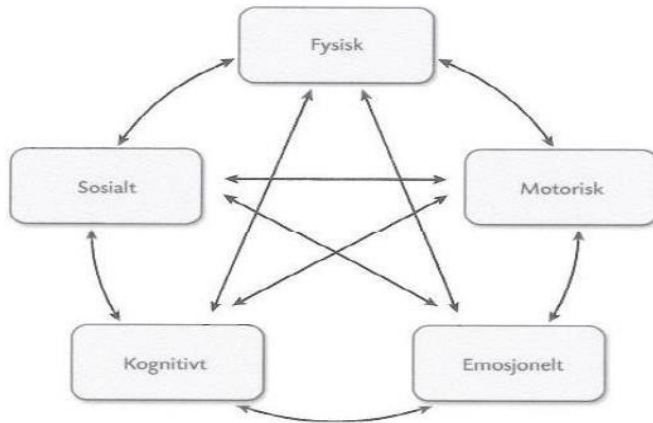
1.4 Struktur og oppbygging av oppgåva

Oppgåva er sett saman av 6 kapittel: innleiing, teori, metode, resultat, drøfting og til slutt oppsummering og metodiske og praktiske implikasjonar. Eg startar med å presentera bakgrunnen og utfordringane for forskingsprosjektet og problemstillinga. I kapittel 2, teoridelen, klargjer eg kva eg legg i dei dei tre store temaa eg har fokus på, leikande læring, engasjement og skriving. I tillegg skriv eg om kva forskning og teori seier om desse temaa. I kapittel 3 gjer eg greie for planlegging, gjennomføring og dei metodiske vala, observasjon, intervju, spørjeundersøking og innsamla elevarbeid eg har gjort under gjennomføringa av studien. I dette kapitlet gjer eg òg greie for forskingsetiske problemstillingar, validiteten og reabiliteten i studien. Resultat frå studien vert presentert i kapittel 4. Drøfting er i kapittel 5, samt styrker, svakheiter og vidare forskning og moglege praktiske implikasjonar i kapittel 6.

2 Teori

2.1 Heilskapleg læringssyn

Forskinga er basert på eit heilskapleg syn på læring. Tankane bak dette læringssynet er henta mellom anna frå Biesta (2014). Han ser på og omtalar elevane i begynnaropplæringa som handlekraftige og ansvarleg subjekt i seg sjølv. Vingdal (2018) i skriv at elevane opplever, erfarer og erkjenner med kroppen, dei er lærande kroppar. Dette synet på barn er ikkje nytt. Både Sokrates og Aristoteles meinte at kropp og tenking var knytt tett saman (Vaage, 2000). Filosofen John Dewey meinte at læring måtte ta utgangspunkt i elevane sine egne erfaringar og at lærarane måtte nytta aktive metodar. Han stod bak læringsteorien «Learn to Do by Knowing and to Know by Doing» (Vaage, 2000). Det blir støtta av Merleau-Ponty i Vingdal (2018) som skriv om «lived body». Korleis barn lærer med kroppen i møtet med omverda. For å illustrera at barnet lærer og utviklar seg heilskapleg, viser eg til Vingdal (2018) sin modell nedanfor.



Figur 1 «Modell som viser dei ulike funksjonsområda som samhandlar» (Vingdal, 2014 i Palm & Michaelsen, 2018, s.36)

Her ser ein korleis ein utifrå eit heilskapleg læringssyn tenkjer at dei fem funksjonsområda, det fysiske, det motoriske, det emosjonelle, det kognitive og det sosiale samhandlar og er vevde saman. Elevane er den fysiske kroppen sin og det er kroppen som oppfattar og tolkar sanseinput. Dei motoriske dugleikane er viktige for barn si utvikling og læring, både for å kunne leika med andre, men òg for sjølvkjensle og motivasjon. Dei ulike kjenslene som glede, mot, sinne, sjølvtilitt og sjølvkjensle, engasjement og motivasjon høyrer til det emosjonelle området. Det kognitive omfattar mellom anna det å hugse, tenkja, forstå og konsentrera seg. Medan det sosiale området er evna til å kommunisera, samarbeida og vera ein venn. Dei ulike funksjonsområda vil påverka ulikt i ulike læringssituasjonar, og det vil variera frå elev til elev (Vingdal, 2018).

2.2 Leikande læring

Den overordna delen står sterkt i LK20 og den beskriv kva verdiar og prinsipp grunnopplæringa i skulen skal byggja på. Her skriv dei om temaa leik og læring slik: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fleire forskarar finn at det er stor usikkerheit knytt til korleis leik skal forståast og praktiserast i skulesamanheng (Hunter & Walsh, 2014). Det vert slått fast av Lillejord et al. (2018) at det er kunnskapshol både omkring kva type leik som kan føra til læring, og om korleis leik og læring kan verta foreina i ein leikbasert pedagogikk for dei yngste barna i skulen. Leikforskar Schousboe (2013) seier at leik og læring skal gå hand i hand.

Lillemyr (2019) skriv at læring angår heile barnet. Tilstanden leik inneheld mange av dei same momenta som læring. Ein må veksla mellom leik og læring. Frøbel, referert i Vaage (2000), sa allereie på 1800-talet at leiken syntest å vera livsviktig for barn. Dette må me ta på alvor. Han framhevar tre sentrale komponentar som er grunnleggjande for barnet: leiken, læringa og arbeidet. Leiken er den frie verkeliggjeringa av barna sitt indre. Ein kan sei at leiken i skulen kan betraktast som sterkt knytta til læring i utvida forstand (Vaage, 2000).

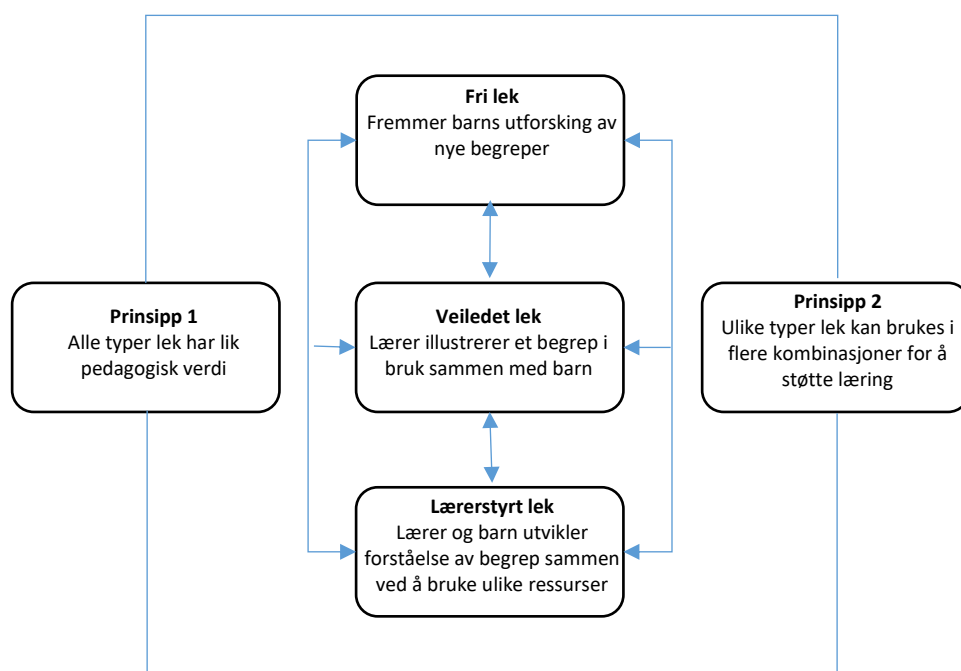
Broström (2019) støttar seg på Lillemyr (2014) når han skisserer tre dimensjonar som sentrale for å beskrive leik som fenomen. Desse er leik som eigenverdi, læring gjennom leik og leiken sin inspirasjon og motivasjon. I denne oppgåva ser eg mest på dei to siste dimensjonane, læring gjennom leik og leiken sin inspirasjon og motivasjon. Eg startar med å skriva om læring gjennom leik, som er eit sentralt omgrep i problemstillinga mi.

I leikande læring er faginnhaldet det sentrale, men det vert formidla gjennom ein leik. Mens i den lærande leiken er barna sin leik det sentrale, og fagleg stoff som vert dratt inn undervegs er sekundært (Sommer, 2015; Broström, 1999; Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013). Leik er ein av mange vegar som kan føre til læring, og ein må sjå på leik og læring i eit heilskapleg perspektiv (Skram, 2009).

I litteraturen finst det ulike tilnærmingar og definisjonar på leikande læring. «Playful learning» er ei amerikansk tilnærming som fokuserer på læring gjennom bruk av både fri- og rettleia leik (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009). «Playful learning» ligg tett opp til det som i Norge er kjent blant anna frå Universitetet i Stavanger, som «Agderprosjektet». Leikbasert læring er ein kombinasjon av fri leik og leikbaserte læringsaktivitetar tilrettelagt av vaksne (Universitetet i Stavanger, u.å.). Andre igjen omtalar leikande læring som «guided play», på norsk rettleia leik (Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge & Klahr, 2016). Rettleia leik er leik som vert sett i gong av vaksne og dei vaksne deltar indirekte eller direkte og legg til rette med miljø og utstyr. Alle dei ulike tilnærmingane har til felles at dei byggjer på eit heilskapleg syn på barn og barn si læring (Sommer, 2018). Playful learning og guided play er vendingar som viser at leik og læring ikkje er identiske størrelsar og prosessar, men rommar nokre fellestrekk og veks saman, samt at den vaksne kan påverka og guida leiken. Leik og læring er ikkje separert i ulike område, men all læring er uløseleg knytt saman. Barn søker mening i alt dei gjer, og gjennom leik (Becher et al., 2019).

Læring versus leik kan vera prega av ei sterk individuell oppleving for barnet: barnet si fenomenologiske erfaring i leiken. Det er barna si oppleving som er grunnleggjande for tydinga av leiken. Opplevinga kan gi ulike erfaringar som til dømes sjølvkjensle, glede, humor, følelse av fellesskap, medverknad, følelse av sjølv å meistra og følelse av å høyre til. Læringa blir enda sterkare, meir integrert og enda meir personleg og effektiv dersom opplevingar er ein naturleg del av læringa. Oppleving kan være ei bru mellom leik og læring. Leik og læring kan og sjåast på som eit berikande samspel. Leik kan føra til læring og denne læringa kan igjen føra til ny og dannande leik. Det er i dette samspelet både utfordringane og moglegheitene for lærarar ligg (Greve & Løndal, 2012).

Lillejord et al. (2018) har i sin studie sett på dei yngste barna i skulen og deira lærings- og undervisningsformer og læringsmiljø. Dei har mellom anna sett på leik og delt den inn i tre ulike typar: 1) fri leik, 2) rettleia leik og 3) lærarstyrt leik. Dei har kome fram til at pedagogisk leik kan verta forstått langs eit kontinuum av aktivitetar, med fri leik på den eine ytterkanten og lærarstyrte aktivitetar på den andre, og komme fram til to prinsipp. Det første er at alle former for leik har lik pedagogisk verdi. Det andre er at ulike typar leik kan brukast i fleire kombinasjonar for å støtta læring (Edwards, Cutter- Mackenzie, Moore & Boyd, 2017; Lillejord et al., 2018).



Figur 2. Rammeverk for pedagogisk leik, oversett og tilpassa etter Edwards (2017. s. 9) henta og attgjeve frå Lillejord et al., 2018, s. 23).

Fri leik kan definerast som ein leik som er initiert av elevane sjølv, noko dei har lyst til å gjera av eigen fri vilje. Elevar omtalar og opplever den frie leiken som gøy, morosam og fylt av glede og gjennom den kan dei utforska til dømes omgrep (Lillejord et al., 2018). Skram (2009) skriv at mange lærarar ser på den som ein pause for elevane. Forsking viser at den frie leiken skapar moglegheiter for at elevane kan utvikla sjølvstendige leikestrategiar. I tillegg kan den skapa relasjonar mellom elevane og dei tileignar seg sosial kompetanse (Olofsson, 2008).

Elevane ser på den lærarstyrte leiken som god fordi dei får instruksjon om kva som skal gå føre seg av lærarane. Den har nokre rammer. Medan lærarar ser på den lærarstyrte leiken som viktig fordi den mellom anna kan byggja på elevane sine egne erfaringar, lærarar og elevar kan saman utvikla forståing for omgrep ved å nytta ulike ressursar (Lillejord et al., 2018).

I denne oppgåva ser eg nærare på rettleia leik. Som vist i rammeverket for pedagogisk leik over ligg den mellom dei to ytterpunktane med fri leik på den eine sida, og lærarstyrt leik på den andre sida. Rettleia leik har ifølgje Lillejord et al. (2018) eit stort handlingsrom. Det er leik som lar elevane vera aktive i egne læringsprosessar. Rettleia leik vart introdusert for å byggja bru mellom leik og læring. Leiken og læringa kan smelta saman (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011; Skram, 2009). Det finnes fleire ulike former for rettleia leik. Leiken som vart studert i denne oppgåva er ein rettleia leik som vert omtala og kategorisert som ein rammeleik (Broström, 1995). Me kan knytte dei ulike leikeformene til ulike stadier i barna si utvikling. Det er om lag i skulealder at rammeleiken oppstår og vert mykje brukt (Piaget, referert i Eik et al., 2011, s.12). Rammeleiken er meir tilrettelagt enn den frie leiken og elevane får tildelt ulike oppgåver og roller. For å kunne delta i ein rammeleik peika Broström (1995) på at elevane må inneha leikekompetanse. Dei må kunne sjå føre seg den rolla dei har fått tildelt og dei må ha kjennskap til handlingane som skal gå føre seg. For å sikre at elevane har kjennskap til tema i leiken må dei få medverka både i planleggingsfasen og i gjennomføringa (Broström, 1995; Eik et al., 2011). Lillemyr (2019) skriv det fint: Det gjeld å leggja til rette for engasjement, trivsel og glede i leik og læring, dermed gir ein barna både tryggleik og utfordringar. Leiken som arena er her av uvurderleg tyding.

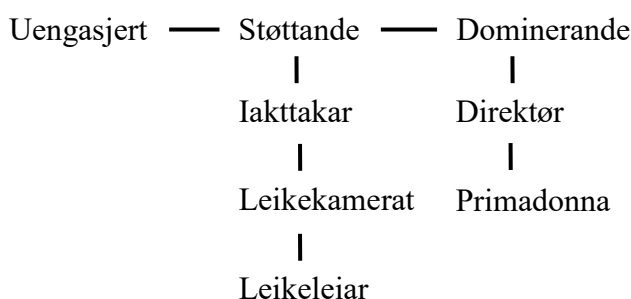
Leik er sentralt for inspirasjon og motivasjon for læring (Palm et al. 2018). Biesta (2014) peikar på leiken si tyding for barn si utvikling, læring og subjektivering og skriv mellom anna at når barn leikar med kvarandre befestar dei sine kunnskapar. Sjølv om leik er

vanskeleg å definere er det einigheit om fleire kjenneteikn: Det er ein typisk aktivitet blant barn, den er indre motivert, den er lystbetont og gir fryd og glede. Aktiviteten er morosam, frivillig, fleksibel, og elevane er aktive (Eik et al., 2011). Tilstanden leik inneheld engasjement, som vil seie at ein er oppslukt av og engasjert i augneblikket. Elevane er engasjert av oppgåva eller kontakten med dei andre Steinkopf (u.å.). Leiken har ein eigenverdi drive fram av indre drift (Lillemyr, 2014).

2.2.1 Vaksenrolla i leik

Heggstad, Knudsen & Trageton (1994) skriv at vaksne med fordel kan vera med meir med i rammeleiken. Ein av føresetnadane for at ein elev skal kunne delta i ein rammeleik er sosial kompetanse. Om barnet ikkje forstår kommunikasjonen som går føre seg kan det falle ut av leiken (Broström, 2019). Ein del elevar meistrar ikkje dei sosiale ferdighetene som rammeleiken krev godt nok i alle situasjonar For desse elevane er det ikkje nok at den vaksne opptrer som ein uengasjert observatør som berre engasjerer seg i leiken om det oppstår konflikta eller liknande (Eik et al., 2011). Dei har behov for hjelp og støtte av ein kompetent vaksen for å bli inkludert. Den vaksne kan vera med å berika både rammeleiken og samspelet mellom barna (Broström, 2019).

Bae (2018) understrekar at i rettleia leik må lærarar ha ein anerkjennande veremåte og støttande haldning. Lærarane bør bidra til å styrkja barna si tru på at dei kan meistra sjølv, ved å bestemma, og kunna medverka i fellesskapet ut i frå både egne og andre sine behov (Bae, 2018). Som iakttakar kan me vaksne verdsetja elevane sin leik med smil og anerkjennande kommentarar (Eik et al., 2011). Det er her og no i leiken den vaksne kan bidra med å gå inn i leiken på elevane sine premiss dei kan vera ein leikekamerat som lar elevane leia leiken (Christie & Enz,1992). Christie & Enz (1992) har utarbeida ein modell som vert attgjeve av meg under. Her vert dei ulike vaksenrollene i leik beskrive langs ein akse. I den eine enden finn ein uengasjert observatør og i motsett ende har den vaksne ei svært aktiv rolle.



Figur 2: Christie & Enz (1992) sin modell over ulike vaksenroller i leik, attgjeve av meg inspirert av modellen i Eik et al. (2011, s. 41).

Den vaksne kan hjelpe elevane i førebuingane av ein rammeleik ved til dømes å vera ein iscenesetjar. Elevane og dei vaksne kan leika saman i planlagde og iverksette leikar, rammeleikar, som til dømes sjukehusleiken (Becher et al., 2019). Ein av måtane dette kan gjerast er ved å organisera tid, rom og materiale for leik. Christie & Enz (1992) skriv at lærarane kan legge til rette for utvikling av leiketema. Dei kan ta initiativ til leik og aktivt bidra til at alle kjem inn i leiken og dei kan vera leikeleiarar. Då er den vaksne med og styrkjar leiken sin kvalitet (Sommer, 2018). I samtale med elevane og deltaking i leik kan den vaksne sjå og høyra det barna seier i leiken og relatere dette til læreplanane. Dei vaksne kan òg ta på seg ei rolle i leiken og utvida leiketema og komma med forslag om nye skriveaktivitetar. Filosofar og forskarar konkluderer med at dei yngste barna i skulen treng støttande lærarar som forstår verdien av leikbasert læring (Schousboe, 2013; Lillemyr, 2019; Bae, 2018).

2.2.2 *Klasserommet*

Det tradisjonelle klasserommet har ofte sine begrensingar for at det skal kunne gå føre seg leik. I dei fleste 1. klasseromma i Noreg har Becher (2018) sett at det er det hard funksjonalitet, faste installasjonar, stolar og pultar på rekkje, som dominerer. For å leggja til rette for å få til ein så god rammeleik som mogleg må ein difor førebu ein del ting i klasserommet. Mellom anna må ein gjerne ominnreia ein del på miljøet i det fysiske klasserommet, slik at det kan bli det som Becher (2018) kallar for «eit handlingens rom». I tillegg må ein finna fram rekvisittar slik at den fysiske utforminga med ulikt materiell, verktøy med meir, er i samspel med elevane sine kroppar og handlingar (Becher, 2018). Det bør leggjast til rette for at elevane og dei vaksne for det meste kan vera ståande og i rørsle, og det elevane skriv må kunna hengjast opp kor dei vil. Elevane må få moglegheit til å nytta ulikt skrivemateriell, ulikt utstyr og forflytta seg og utstyret rundt i klasserommet (Palm & Michaelsen, 2018).

2.3 **Engasjement**

I den overordna delen i LK20 som gjeld for alle trinn, og erstattar generell del av læreplanverket LK06, finn ein omgrepet engasjement under eit av opplæringa sine verdigrunnlag. Der står det: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og

utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Mange meiner at engasjement er ein personleg eigenskap (Skodvin, 2016). Engasjement kan koma til uttrykk i åtfærd der ein tar initiativ, er innsatsfull, uthaldande og involverer seg. Ein definisjon på elevengasjement er: «Elevengasjement omfattar den merksemda, innsatsen og investeringa som eleven legg ned i læringsarbeidet i skulen»²(Marks, 2000). Omgrepet fangar kvaliteten på elevane si deltaking i klasserommet. I den positive tilnærming til faglege oppgåver er engasjement beskrive med positive emosjonelle komponentar som energisk, entusiastisk, fokusert, glede, begeistring og inspirasjon. Medan i andre enden, manglande engasjement, finn ein apatisk tilbaketrekking (Skinner, Kindermann og Furre, 2009). Kognitivt kan engasjement komma til uttrykk som konsentrert, besluttsom og målretta.

Å leggja til rette for aktiv og entusiastisk deltaking er viktig både for den sosiale og kognitive utviklinga og for elevane si læring. For å få optimalt fagleg utbytte av skulen, indikera forskning at engasjement er ein sentral faktor (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Å måla engasjement er utfordrande. I denne studien vil ein måte å måla det på vera å observera om elevane er aktive og fokuserte. Å vera i aktivitet kan definerast som det å få nokon til å handla eller setja i gong med noko (aktivitet, 2021). Andre peikar på korleis me gjennom undrande, utforskande og aktiviserande undervisning kan få engasjerte elever (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018). Vidare kan aktiviserande undervisning bli forklart med at det vert sett i gong aktivitet hos elevane. Dewey, referert i Vaage (2000) peika på at elevane lærer medan dei gjer noko, er fysisk aktive. Ein anna måte å måla engasjement på i denne oppgåva er å lytta til elevutsegn som er energiske, entusiastiske og glade. Andre måtar er å sjå på innsamla elevarbeid og ved hjelp av spørjeskjema til elevane. Ein føresetnad for å kunne bli engasjert er at ein har kontakt med egne evner og følelsar, samtidig som ein er opptatt av å utforska det som skjer i verda. Eit ekte engasjement inneber å finna ein forbindelse mellom det indre, og dei oppgåvene ein møter, slik at det blir til glede for oss sjølv og omgjevnadane (Øgaard, 2016).

Så langt tilbake som i 1915 la Dewey fram tankar om at morgondagens skule må verta endra, slik at det elevane skal læra kan lærast i konkrete situasjonar og knytt til elevaktivitetar

² Norsk oversetting henta frå Store Norske Leksikon

(Dewey & Dewey, referert i Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.21). For barn er det naturleg å vera i aktivitet og utforska. Dei er nysgjerrige, og ønsker å oppdaga og skapa. Dei er ikkje skapte til å vera passive mottakarar (Dewey, referert i Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.21).

Som lærarar er ein klar over at det er pedagogane som har ansvar for å leggja til rette for at elevane lærer det dei treng å læra. Hen må skapa eit læringsmiljø kor det fins eit bredt spekter av skriveaktivitetar, og kor elevane har eit rikt tilfang av skrivemateriell. Elevane sitt eige læringsbehov er eit godt utgangspunkt for undervisninga. Den didaktiske utfordringa ligg mellom anna i å utnytta kunnskapen omkring den skriftspråklege utviklinga, og velja engasjerande aktivitetar som kan føra til læring. Gjennom skriftspråkstimulerande leik kan elevane få ei naturleg interesse for skrivning. Vidare veit ein at skriveoppgåver i størst mogleg grad bør vera funksjonelle og relaterte til elevane si eiga verd (Engen & Andreassen, 2007).

2.4 Skrivning

I 1827 vart skrivning innført som eit obligatorisk fag i skulen. Skrivning er ikkje ein naturleg aktivitet og utvikling av skrivekompetanse tar mange år (Engen & Andreassen, 2003). Med LK06 vart skrivning saman med lesing, rekning, munnlege dugleikar og digitale dugleikar, innført som ein av fem grunnleggjande dugleikar i alle fag. Dette vart ført vidare i LK20: «I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I begynneropplæringa, som i all opplæring, skal arbeid med skrivning forankrast i LK20. Her vil arbeid med skrivning som grunnleggjande dugleik i alle fag, slik dugleikane står skrive i dei ulike læreplanane for fag og integrert i kompetansemåla i dei ulike faga vera aktuelt. I LK20 finn ein mellom anna desse kompetansemåla i norsk etter 2. trinn: Elevane skal kunne trekke bokstavlyder saman til ord under lesing og skrivning, dei skal kunne skriva tekster for hand, og laga tekstar som kombinerer skrift med bilete (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I LK20 under skrivning i norsk står det vidare: «Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier». Og «elevane må få ta i bruk både den formelle og uformelle skrivninga i undervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å skriva er å læra. Skrivning er eit sentralt verktøy for å læra og det er ein måte å utvikla og strukturere idear og tankar på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å læra elevane å skriva er ei av skulen sine viktigaste oppgåver. «Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Austad (2003) peikar i sin forskning på at det vert skrive lite i begynnaropplæringa. Håland (2005) trekkjer fram at føremålet med å starta skriveopplæringa i 1. klasse er at elevane skal bli til gode skrivjarar. Lærarar må invitera til leikeaktivitetar som legg vekt på skrivning. Å leggja til rette for skrivning allereie frå 1. klasse kan vera viktig for elevane si vidare skriveutvikling (Håland, Hoem & McTigue, 2018). Fordi skrivning er ein aktiv veg til å få elevane til å uttrykkja sine idear gjennom å bruka teikning og symbol kan skriveerfaring i begynnaropplæringa byggja ei rekkja med skriveugleikar (Bingham et al. 2018). Skrivning er ein grunnleggjande sosial dugleik (Hagtvet, 2013). Å kunne skrive vil sei å kunne ytre seg forståelig og på ein hensiktsmessig måte om ulike emne og å kommunisere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skrivning er eit symbolspråk som må lærast og det norske skriftspråket byggjer på det alfabetiske prinsippet (Hekneby, 2011). Det vil seia at talespråket sine lydar vert representerte av bokstavar i skriftspråket (Byrne, 1998). Myran & Håland (2018) skriv at fordi mange elevar oppdagar samanhengen mellom lyd og bokstav gjennom skrivning er det viktig å leggja til rette for skrivning frå første dag i skulen. For å kunne skriva må me kunna analysere tale - og skriftspråket heil ned på grafem- og fonemnivå (Hagtvet, 2013). Dei 29 bokstavane i alfabetet vårt vil vera ein portopnar til all skriftleg informasjon rundt oss (Bentsen & Dahle, u.å.).

Skrivning er kort forklart eit produkt av innkoding x bodskap. Innkoding er den tekniske delen av det å skriva og bodskap er kva dei har skrive, altså det ein vil formidla skriftleg. Den spontane eksperimenterande skrivinga er personleg, eg forankra, og går frå tanke til handling (Hagtvet, 2004). Å utforska språket er ofte ein naturleg del av barna sin leik. Leik er indrestyrt og lystbetont og mange barn viser tidleg interesse for skrivning i leiken (Eik et al., 2011).

Ein veit at det er mange ulike aktivitetar og prosessar som går føre seg samstundes inne i hjernen og kroppen vår når ein skriv. Skrivning er ein produktiv aktivitet. Det er ein krevjande mental prosess, som tek lang tid å utvikla (Askvik, Van der Weel, Van der Meer, 2020). I

skrivning spelar ulike sansar og dugleikar saman og gjev elevar nye moglegheiter til å kommunisera uavhengig av her og no. Finmotoriske aktivitetar som seksåringane har meistra tidlegare kan no lett verta oppfatta som problematiske. Det vil sei at finmotoriske gjeremål som til dømes skriftleg arbeid kan by på utfordringar. Elevane er likevel svært interesserte i å eksperimenta med eigne handbevegelsar og med skrivereiskap av ulik art. Elevane sine evner til å forma bokstavar påverkar evna til å skriva ein heil tekst (Hekneby, 2011).

Hovudreiskapen i skrivning er blyant eller tastar, og det er ein motorisk komponent. Handskrift tek tid, og elevane sine hjernar får tid til å behandla informasjon. Det krev konsentrasjon som gjer dei meir fokuserte, og hjelpe dei til å ta inn meir informasjon. I hjernen er både språksenteret og fusiform gyrus aktive, det er multisensorisk læring og store delar av hjernen er aktive når vi skriv for hand (James & Engelhardt, 2012).

I denne oppgåva nyttar eg meg av ordet skrivestøtte. Det handlar om ulike støttestrukturar som til dømes intellektuell støtte frå lærar og medelever. Intellektuell støtte kan mellom anna innebera å utvikla elevane sitt språklege medvit, gjera dei medvitne på dei språkege einingane som er mindre enn ord. Mange meiner at barn først vert oppmerksame på større språklege einingar, ord og orddeler, før dei oppfattar dei mindre språklege einingane, fonema. Då vil den intellektuelle støtta vera å utvikla elevane sitt fonologiske medvit. Dette kan gjerast ved å hjelpe dei til å lytta ut og manipulera dei språklege einingane som mindre ord (Hekneby, 2011). Ei anna form for intellektuelle støtte vil vera ferdigheitslæring kor ein lærer elevane å forma bokstavane. Dessutan vil skrivestøtte vera å gje elevane tilgang til reint praktiske ressursar i skriveprosessen.

2.4.1 Skriveutvikling

Myran & Håland (2018) skriv at det frå fleire hald vert peika på at elevane kjem til skulen med ulik erfaring om skriftspråket. Elevane har òg ulik skriveerfaring når dei kjem til skulen. Dei fleste er svært skriftspråkleg aktive, og refererer til film, dataspel, leikefigurar, idrettsprofilar og liknande. Dei skriv sitt og andre sine namn, ønskjelister og ordbilder med meir. Ein har forskning som viser at før den formelle skriveopplæringa startar utviklar barn det som er kjent frå Barton (1994), som såkalla «emergent literacy», på norsk: «gryande skriftspråkutvikling».

Språket til barn i 1. klasse vert stadig meir sosialt og det er vanleg at barn i denne perioden får større interesse for bokstavane og skriftspråket. På dette stadiet etterliknar barna skrift, dei

finn opp skrift og dei har fokus på eigne bokstavar. Dei skriv orda lydrett, slik dei høyrer ut, og dei prøver å finna samanhengen mellom fonem og grafem (Hagtvat, 2013). Det er ofte barna sitt eige ønskje om å formidla noko som engasjere for skriving. Ved å møta dei der dei er og anerkjenna at dei utforskar språket er det mange elevar som vil oppdaga samanhengen mellom lyd og bokstavteiknet i skrivinga (Myran & Håland, 2018).

Aasen & Skar (2018) skriv i artikkelen «Å måle skriving som grunnleggjande ferdighet» at gryande skriftspråkutvikling, tidleg skriving, har ein eksperimenterande kvalitet og er ofte spontan. Eit barn vil kunne gå frå å forma bokstavar til å formulera enkle og korte tekstar ved hjelp av skriveopplæring Hagtvat (2013) skriv at ein på generelt nivå ser at barn si tidlege skriving ser ut til å følgja eit nærast universelt utviklingsmønster. I starten er det skribling, så går det over til fantasiskriving, etter det kjem konvensjonelle bokstavar i rekke, deretter teikna tale, etter kvart oppdagande skriving og til slutt konvensjonell skriving.

Skriving er ofte ei kjelde til leikande utforsking av viktige kunnskapsfelt og utviklinga til aktiv utforsking av sjølve språket (Hagtvat, 2013). Trageton (2003) peikar i sin teori «Å skriva seg til lesing» at å skriva seg til lesing er forankra i eit syn på skriftkyndighet som legg vekt på at skriftspråket utviklar seg parallelt med talespråket i ein vekselvirkning mellom det å snakke, skrive og lese.

I dette teorikapittelet har eg forsøkt å visa kor viktig leiken er for elevane si heilskaplege utvikling. Eg har fokusert på korleis ei tilnærming med pedagogisk arbeid med leik generelt, og ein rammeleik spesielt kan opna for læring, leikande læring. Leik i skulen er blitt aktuelt igjen og den nye overordna delen til LK20 skriv mellom anna dette: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læringa i dette kapittelet er skriving, ein av fem grunnleggjande dugleikar, og det er mange læreplanmål knytt til skriving allereie frå 2. trinn. Den første skriveopplæringa dannar grunnlaget for den vidare skriveutvikling og det tek lang tid å læra seg alle sidene ved skriftspråket. Eg beskriv og korleis og kor viktig lærarane si rolle er i den leikande læringa for å skapa engasjement for læring og engasjerande oppgåver.

3 Metode

I denne delen vil eg gjera greie for dei ulike forskingsmetodane eg har valt for studien, observasjon, intervju, spørjeundersøking blant elevane og innsamling av elevarbeid. Først vil eg presentera konteksten for studien, før eg kort gjer greie for kvalitativ metode. I denne delen presenterer eg òg tilrettelegging og gjennomføring, og eg skriv om mine etiske refleksjonar undervegs. Til slutt grunngjev eg for studien sin reliabilitet og validitet.

3.1 Kontekst

Kommunen forskinga går føre seg i er ein språkkommune. Språkkommunar er eit tilbod frå utdanningsdirektoratet om støtte til å driva utviklingsarbeid knytt til språk, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det var kunnskapsdepartementet som starta språkløyper, ein nasjonal strategi for språk, lesing og skriving i 2016. Kommunen har utarbeidd ein eigen strategi som har som føremål at barn og unge i kommunen skal bli gode i språk, lesing og skriving (Rådmannen, 2017). Eit av verktøya som skal takast i bruk er språkløypepakkane (Lesesenteret, u.å.).

Studien er gjort ved ein skule i ei bygd på Vestlandet. Det er ein relativt liten, fådelt skule, med 94 elevar dette skuleåret. Variasjonen i storleik er frå sju til tjueto elevar pr. trinn. På denne skulen har 1. klasse alltid det same klasserommet. Dette er det største klasserommet på skulen, om lag 45 kvm. Det er eit eige kjøkken og grupperom knytt til klasserommet. Klasserommet har eiga inngangsdør og relativt stor garderobe som er delt i to rom. Her er to avskilte toalett og i klasserommet og garderoben er det store vaskar. Som på dei fleste skulane i landet er budsjetta avgrensa, men eg erfarer at klassane får det ein treng av undervisningsformings-, formings-, skrive- og leikemateriell. Skulen er med i trivselsprogrammet T.L. (Trivselsleder, u.å.).

Forskinga vart gjennomført på eigen arbeidsplass, i ein 1. klasse. Dette er ein annan klasse og klassetrinn enn det eg arbeidar i til dagleg. Studien byggjer på eit samarbeid med dei to lærarane der, kontaktlærer og timelærer. Ei av dei har etterlyst kompetanseheving omkring begynneropplæringa og leikande læring, og støtte i val av læreverk og metodar ein kan nytta i den første skriveopplæringa. Eg har sett av tid til at kontaktlærer, som har ansvaret for norskfaget, og eg kan planleggja ei undervisningsøkt med sjukehusleiken som utgangspunkt (Lesesenteret, u.å.). Begge lærarane var aktive deltakar i gjennomføringa. Å studera eigen

arbeidsplass har sine fordelar og ulemper som eg kjem nærare inn på i kapittel 3.4.2. Eg er fasilitator og deltakande observatør for det som vert studert ved hjelp av kvalitative forskingsmetodar (Danielsen, 2013).

3.2 Kvalitativ metode

For å svara på problemstillinga frå fleire vinklar har eg vore ute å forska på eigen praksis, og eg har nytta ein type metodetriangulering. Som fasilitator var det eg som planla, la til rette for og gjennomførte eit undervisningsopplegg saman med ein kollega. Denne praksisnære forskinga definerer fleire forskarar som kvalitativ (Sollid, 2013; Danielsen, 2013). Kvalitative metodar er best eigna til studie av naturlege omgjevnader I slike metodar skjer datainnsamlinga under tilhøve som ligg nært opp til den verkelegheita ein ønskjer å undersøkje (Riese, 2016). Dette støttar ein på at kunnskap må sjåast i den samanhengen den oppstår i og ein aktiv observatør har ein annan tilgang til informasjon enn nokon som ikkje deltek. Kvalitative metodar er fleksible og mindre formelle forskingsmetodar som tillèt meir spontanitet og tilpassing i interaksjonane mellom deltakar og forskar. Det blir derfor eit meir eg-du forhold mellom meg som forskar og deltakarane enn i kvantitative metodar der det blir eit eg-deg forhold (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fordi eg ønskte å sjå elevane sitt engasjement for skriving ved bruk av rammeleik som metode i norskfaget var det viktig å gjera situasjonen mest mogleg naturleg for elevane. Ved å ta utgangspunkt i ein vanleg undervisningssituasjon, der elevane ikkje tenkjer at dette er forskning, ville eg kunna få eit meir gyldig og påliteleg resultat (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kvalitative metodar gjer at ein kan gå i djupna og ein ser på få einingar. Eg som forskar har eit nært forhold til praksisfeltet, mine egne erfaringar står sentralt, og eg får eit heilskapleg bilete av det som går føre seg. Føremålet er å utvikla og forbetra praksisfeltet, og å inspirera og leggja til rette for drøfting og diskusjon blant kollegaer (Gudmundsdottir, 1997). Eg som forskar finn kunnskapar undervegs.

3.3 Planlegging, gjennomføring og observasjon av rammeleik

Planlegginga tok utgangspunkt i bakgrunnen for oppgåva, leiken som forsvann i dei nye læreplanane og at eg er tilsett i ein språkkommune. I tillegg erfarer eg at det går føre seg lite leikande læring i klasserommet i begynnaropplæringa. Eg hadde også i tankane at mange lærarar oppfattar leik og læring som to ulike og motsette aktivitetar (Hunter & Walsh, 2014).

Teorien peikar på at mange lærarar syntest det er vanskeleg å integrera leik og læring, og at dei har manglande kunnskap om korleis leik kan føra til læring. Eg ville difor leggja til rette for leikande læring i klasserommet.

Eg byrja så å tenkje på kva type leik som er eigna, og kom fram til at eg ville nytta ein rammeleik (sjå 2.2). Eg tok utgangspunkt i ein film om sjukehusleik (Lesesenteret, u.å.). I dialog med kontaktlærar kom det fram at ho også ønskte å sjå filmen eg viste til. Eg sendte ho lenka til filmen og ho såg den. Deretter planla me saman korleis me ville leggja til rette for denne rammeleiken. Me vart einige om å starta med å la elevane medverka i planlegginga for å sikra at dei har kjennskap til tema i rammeleiken, som nemnt er ein av føresetnadane i ein rammeleik (Broström, 1995).

Studien er gjennomført hausten i 1. klasse, og kontaktlærar fortel at dei formelt hadde undervist i dei store og små bokstavane: s, i, l, o, r, e, m, a, å. Interesse for skrivning blant elevane er svært varierende, og det er stor skilnad på skrivekompetansen deira. Eg blei også fortalt og observerte at fleire av elevane har språkvanskar som artar seg i ulike uttalevanskar, men at ingen av elevane hadde fått påvist generelle eller spesifikke skrivevanskar.

Eg fekk komme inn i 1. klasse i ei morgonsamling. Eg starta med å presentera meg, og fortelja at eg ville koma inn i klassen nokre gonger og leika med dei. Deretter spurde eg mellom anna elevane om dei ville leika sjukehus og kva dei kunne om sjukehus. Alle elevane var positive og engasjerte, og kom med fleire forslag til kva dei ville leika. Dei var svært engasjerte i og hadde ein del erfaring med tannlege og røntgen. Saman kom me fram til fire ulike stasjonar dei kjende til og ønskte å leika: innskriving, apotek, røntgen og tannlege. Vidare avtalte eg med kontaktlærar at leiken skulle gjennomførast tre gonger. Men først skulle me ha ei prøvegjennomføring, slik at eg kunne justera kva forskingsmetodar eg ville nytta, samt korleis eg skulle observera og korleis me ville gjennomføra dei neste undervisingsøktene. Som nemnt vart planlegginga av sjølv aktiviteten gjort i dialog med elevane. Deretter vart kontaktlærar og eg einige om å gjennomføra med full klasse, elleve elevar, seks jenter og fem gutar. For at det skulle vera føreseieleg for elevar og lærar vart første økta ein dag i veka over tre veker sett av til gjennomføring. Kvar gjennomføring skulle vara om lag 45 min.

Før prøvegjennomføringa avklara eg med kontaktlærer at eg kom til å vera deltakande observatør og at det var ønskjeleg at ho også skulle innta ulike vaksenroller i leiken alt etter behov. Dei ulike vaksenrollene kunne vera alt frå uengasjert observatør til å vera svært aktiv deltakar, primadona (Eik et al. 2011). Kontaktlærer viste stor interesse for prosjektet og ho ønskte sjølv å lesa litteratur om dei ulike vaksenrollene i leik. Ho fekk litteratur om leik i skulen og vaksenroller i leik av meg i forkant av gjennomføringane som ho las. Når det kom til å gje elevane skrivestøtte la eg føringar om at me skulle vera anerkjennande og hjelpe elevane på det nivået dei var på, slik intensjonen er i ein rammeleik og slik som me naturleg ville gjort i kva som helst norsktime (Bae, 2018).

Før prøvegjennomføringa sende eg ut eit informasjonsskjema til alle føresette (vedlegg 1). Her informerte eg om kva eg skulle forska på og korleis eg kom til å gjennomføra forskinga. Eg forsikra om at all informasjon ville vera anonym og korleis eg ville oppbevare data. I samband med informasjonsskrivet fekk dei føresette informasjon om at dersom dei ønskjer at barnet deira ikkje skulle vera del av prosjektet kunne dei kontakta meg, rettleiaren min eller kontaktlærer (vedlegg 1).

Både kontaktlærer og eg fortalde elevane, på ein aldersadekvat måte, kva som skulle skje, og kvifor ein anna lærar, eg, kom til å delta i fire undervisningsøkter i klassen saman med dei andre lærarane. Eg spurde òg kollegaene mine om eg kunne få gjennomføra eit intervju med dei i etterkant av alle gjennomføringane, og avklara med dei at eg ville gjennomføra ei spørjeundersøking blant elevane om deira sjølvopplevde skrivedugleik og deira engasjement i leiken

I forkant av kvar av dei tre undervisningsøktene har eg gjort klart til fire ulike stasjonar i 1. klasse sitt klasserom: apotek, innskriving, tannlege og røntgen. Desse ulike stasjonane var valt på bakgrunn av tidlegare nemnte førebuingar. Klasserommet var ominnreia til eit handlingens rom og eg nytta meg berre av utstyr som var i klasserommet frå før. Bak i klasserommet laga eg apoteket. Det bestod av ei sofagruppe, hyller til å setja rekvisittar på og mykje ledig veggplass til å hengja opp til dømes plakatar. Om lag midt i klasserommet la eg til rette for ein innskrivingsstasjon. Det var ein stor pult og stolar om dei ville nytta det. Dei to siste stasjonane, tannlegekontor og røntgenavdelinga valde eg å leggja til rette for framme på golvet ved tavla, fordi eg i prøvegjennomføringa erfarte at elevane syns det var engasjerande å nytta tavla til skriving. Til tannlegekontoret nytta eg ein lenestol i barnestorleik og til

røntgenavdelinga fann eg fram to store kassar med treklossar i ulike storleikar. Begge desse stasjonane hadde i tillegg trebenker tilgjengeleg. Dessutan var elevane fri til å nytta seg av, og flytta på, alt av utsyr som fantes i klasserommet.

På kvar stasjon var det i tillegg lagt fram ein del rekvisittar som tomme tablettesker, salvar, plaster og liknande på apoteket. Det låg eingongshanskar, krykkjer, bandasje, eingongssprøyte i plastikk med meir på røntgenavdelinga og tannlegekontoret. På innskrivingsstasjonen låg det pennar og utfyllingsark til namn, innskriving og diagnosar (vedlegg 2 og 3). På ein pult om lag midt i klasserommet hadde eg lagt fram mykje ulikt skrivemateriell som papir, kvite klistrelappar, papp i ulik storleik og farge, post it lappar og handlelister/notisark. Her hadde eg også lagt fram sakser, tape, blyantar, pennar, fargeblyantar og tusjar. Alt dette var til bruk for alle stasjonane. Noko av dette var mitt eige utstyr, men det meste hadde skulen.

Eg delte elevane inn i grupper på to og tre som starta på kvar sin stasjon. Rullering eller forflytting mellom stasjonane og gruppene vart styrt av elevane sjølv. Om ikkje elevane kom i gang med leik eller skriving eller stoppa opp, styrte me lærerane forflytting mellom stasjonane. Viss elevane var engasjerte, i lærande leik, på ein stasjon kunne dei få vera der over lengre tid. Likevel oppmoda me lærerane dei til å forflytta seg mellom stasjonane. Dette gjorde me for å leggja til rette for ulik skriving og leik. På slutten av økta måtte elevane vera med å rydda saman alle stasjonane før dei tok friminutt. Eg samla inn alt elevarbeid til bruk i forskinga. Alle tre undervisningsøktene vart gjennomført på same måte for å halde på rammene, forutsigbarheiten og tryggleiken til elevane.

No går eg over til å skriva om observasjon som er ein del av min kvalitative datainnsamlingsstrategi. Det er fleire former for observasjon, strukturert observasjon, ustrukturert observasjon og deltakande observasjon. Strukturert observasjon er til dømes når forskaren bruker skjema og/eller videoopptak med forhandsbestemte kategoriar som styrer observasjonen. Ustrukturert observasjon derimot er når forskaren ikkje har eit klart mål for kva som skal observerast. Her er forskaren fleksibel og går inn i settinga med eit ope blikk (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I denne studien nytta eg deltakande observasjon. Det er ein samfunnsvitskapeleg forskingsmetode der forskaren sjølv er deltakande i den sosiale settinga som blir studert (Riese, 2016). Som deltakande observatørar i forskning får eg kjennskap til dei ulike

utfordringane og mulighetene som kan oppstå for elevane og lærarane. Samt at eg får ei forståing for dei mange samanhengane som skjer i prosessen (Gjærum & Rasmussen, 2012). Men kvalitative metodar kan fort gje meir usystematiske og ustrukturerte observasjonar, derfor må eg som observatør vera systematisk i observasjonane for å sjå samanhengane i rammeleiken, prosessen.

Observasjonane vart gjort skriftleg ved at eg hadde med meg og fylte ut observasjonsskjema. Dette vart gjort ved å notera tid og anonyme observasjonar av elevane sine utsegn knytt til engasjement og skriving (vedlegg 4). Eg noterte det eg såg og høyrde av elevsamarbeid, korleis dei nytta skrivedugleiken sin og kva type skrivestøtte dei fekk eller ba om. Eg noterte òg kven dei leika med og kva stasjon dei leika på. Døme på korleis observasjonane vart noterte: 08.30, B.g: «Jippi!! Sjukehuslek». Og 9.20, A. j.: «Kossen skriv me røntgen?» Kari: lyderar -> «R, Ø, N, T, G, E, N». M.j «Er berre på apoteket». B.g og S.g «Leikar saman». Mitt hovudfokus i observasjonane av rammeleiken var elevane sitt engasjement i den leikande læringa. I tillegg observerte eg kva type skriving eg såg undervegs i rammeleiken, på kva nivå elevane skreiv og dialogane som gjekk føre seg i skrivinga mellom elev – elev og elev - lærar.

Germeten & Bakke (2013) skriv at observasjonen er ein systematisk og formell forskingsmetode for å samla inn verdifull data om det som skjer i klasserommet. I observasjon må ein skilja ut det som er viktig, og skriva ned det ein ser og høyrer som er relevant for det ein studera. Dette måtte skje raskt og vera så utfyllande som mogleg. Difor hadde eg med meg tre like observasjonsskjema, eit for kvart 15. minutt (vedlegg 4). Dette vart gjort slik fordi eg ville sikra at eg fekk gjort ein del observasjonar sjølv om eg var deltakande observatør. Altså var kvart skjema ein påminnar for meg om å notera ned observasjonar. Eg nytta alarmfunksjon på telefonen med vibrasjon for å få ei påminning om nytt skjema. I etterkant skreiv eg ei oppsummering av observasjonane frå undervisningsøkta (vedlegg 4). Dette vart gjort på same måte i alle tre undervisningsøktene.

Observasjon vil variera mellom nærleik og distanse. I denne studien var eg som nemnt deltakande observatør. Eg som forskar veksla mellom å vera deltakande observatør samstundes som eg hadde ulike vaksenroller i leiken. I alle dei tre undervisningsøktene var eg mest i rolla som fullstendig deltakar i leiken, fordi elevane inviterte meg inn i leiken, eller fordi eg tok initiativ til å delta. På denne måten hadde eg både nærleik til det som skulle observerast og var ein naturleg deltakar i rammeleiken. Det var eg som observatør som stod

midt i leiken og tok i bruk alle sansane mine for å danna meg eit inntrykk av kva som skjedde og henta inn informasjon (Germeten & Bakke, 2013.). Observasjon vil aldri vera ein objektiv metode for informasjonsinnsamling, derimot vert den prega av mi subjektive verkelegheitsoppfatning (Germeten & Bakke, 2013). Dette er fordi observasjon er basert på sansane våre, kor tydeleg ein ser og kor godt ein høyrer det som går føre seg i leiken. I tillegg vil det ein observera vera kontekstualisert. Her vil det til dømes bli farga av det eg veit om leik, skriving og elevane frå før.

Observasjon som forskingsmetode vert ofte nytta saman med andre metodar (Germeten & Bakke, 2013). I denne studien vart observasjon nytta saman med intervju, spørjeundersøking og innsamling av elevarbeid. Verdien av å nytta observasjon er å prøva finna svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla ved å skriva ned det eg ser og høyrer av leikande læring frå elevane i ein rammeleik, her ein variant sjukehusleik. Observasjonane vart gjort ved hjelp av eit observasjonsskjema (vedlegg 4). I etterkant av øktene skreiv eg ei oppsummering av det som hadde gått føre seg i rammeleiken (vedlegg 4).

3.3.1 Intervju

I tillegg til observasjon har eg gjennomført eit forskingsintervju av dei to kollegaene eg har samarbeida med. Verdien av å nytta intervju som metode er at eg kan få mine kollegaer sine synspunkt og kommentarar på problemstillinga: Korleis kan leikande læring som metode bidra til skriving i begynnaropplæringa? Eg søkte svar på kva dei tenkjer om å nytta rammeleiken som metode i undervisning, og kva som eventuelt hindrar dei i å gjera det. I tillegg ville eg ha deira synspunkt på korleis dei opplevde elevane sitt engasjement i rammeleiken. Planen var å berre intervjua kontaktlærar. I prøvegjennomføringa kom det fram at det er to lærarar til stades i klasserommet i alle norsktimar. Dei har ulik alder, erfaring og utdanning. Ved å intervjuar begge to ville eg få fleire og meir valide svar på forskingsspørsmåla mine. Eg spurde difor om å få intervjuar timelærar også. Dette var ho positiv til. Begge intervjuar vart gjort i etterkant av den siste gjennomføringa av undervisningsøktene med rammeleiken. Dei vart gjennomført med ein og ein på eit lite møterom på skulen med intervjupersonen og meg til stades. Dette rommet vart valt for å gjennomføra intervjuar utan forstyrring frå andre, og for at dei intervjuar skulle oppleva situasjonen så naturleg og trygg som mogleg. I staden for å velja lydopptak, som krev utstyr og virke formelt, tok eg notat undervegs og skreiv referat i etterkant. For å sikra at eg hadde

fått fram deira meiningar og synspunkt informerte eg intervjuobjekta om at dei skulle få lesa referatet frå sitt eige intervju, og få moglegheit til å kommentera på det i etterkant.

Dei to intervjupersonane har eg gitt fiktive namn. Kari er kontaktlærer og har allmennlærerutdanning. Ho har sju års erfaring frå skule og har starta med førsteklasse for første gong. Anne er timelærer med førskulelærerutdanning og 21 års erfaring frå arbeid i barnehage og første- og andre klasse.

Intervju er ein forskingsmetode som ofte vert nytta i kvalitative forskingsprosjekt kor ein vil finna ut meir om eit lite utdrag av til dømes skulekvardagen. I denne oppgåva er forskingsintervjuet eit semi-strukturert intervju kor temaa, hovudspørsmåla, er bestemt på førehand, men rekkjefølga og konkret formulering av alle spørsmåla er ikkje bestemt. Dette gjer til at ein kan følgja opp intervjuobjektet sine svar og forteljing. Val av intervjumetode er basert på at ein kan oppnå ein større samanheng og få meir utdjupande svar frå intervjuobjekta om det ikkje er for strukturert med alle spørsmål gitt på førehand (Sollid, 2013). Denne intervjumetoden kan gi svar som ein ikkje ser føre seg, men som kan vera interessant for forskingss spørsmålet. Kollegaer kan vera ei god kjelde for å driva observasjon av elevane si skriving og deira engasjement i leiken. Det vil og vera relevant for forskinga å ha med kollegaer, som arbeidar med begynnaropplæringa i norsk, sine kommentarar på rammeleiken som metode for skriving.

For at forskingsintervjuet ikkje skal framstå som ein kvardagssamtale, men ha ei målsetjing om å finna ut noko om eit bestemt tema, kan ein utarbeida ein intervjugaid (Sollid, 2013). Det valde eg å gjera og den vart utarbeida med bakgrunn i samtalar me hadde undervegs i planlegginga og etter prøvegjennomføringa. Dette kan gjerast på fleire ulike måtar. Til dømes ved hjelp av stikkord, eller som her i denne studien, ved hjelp av konkrete spørsmål til kvart hovudtema, underspørsmål og i tillegg stikkord. Dette vil vera med å skapa tryggleik i intervjusituasjonen og vil sikra at ein kjem innom alle tema i intervjuet. Intervjugaiden som vart nytta i denne oppgåva hadde to hovudtema, leikande læring og engasjement. Desse er valt for å søkja svar på problemstillinga: Korleis kan leikande læring som metode bidra til skriving i begynneropplæringa? Under kvart av temaa laga eg tre hovudspørsmål, og til hjelp for å sikra at eg fekk svar på det eg forska på laga eg underspørsmål og notert stikkord. Hovudspørsmåla til tema leikande læring var: 1) «Kan du sei litt om kva du syntest om desse undervisningsøktene?». 2) «Kan du sei litt om kva du har sett av skriving i desse

undervisningsøktene?». 3) «Kan du sei litt om kva du tenkjer om leikande læring?» Hovudspørsmåla til temaet engasjement var: 1) «Korleis opplevde du elevane sitt engasjement i desse undervisningsøktene?». 2) «Kva tenkjer du er grunnen for elevane sitt engasjement?» 3) «Kva tenkjer du er grunnen for elevane sitt manglande engasjement?» Intervjuguiden ligg i sin heilheit som vedlegg (vedlegg 5).

Det vil vera krevjande å finna gode spørsmål til intervju (Danielsen, 2013). Ein må sjå til at ein held seg til tema for forskinga. Kvaliteten på intervjuet vil og vera avhengig av kunnskapen intervjuar har om tema. For å skapa ein relasjon mellom dei involverte i intervjuet vil det vera nyttig at forskar avklarar kva som vil gå føre seg i intervjuet (Sollid, 2013). Spørsmåla i ein intervjuguid kan mellom anna byggja på intervjupersonen sine erfaringar og meiningar.

3.3.2 Spørjeundersøking blant elevane

Tanken med spørjeskjemaundersøkinga var å få elevane, informantane, si stemme inn i forskinga mi, samt å fanga opp elevane si sjølvrapporterte og subjektive oppleving av desse to temaa, engasjement og sjølvopplevde skrivedugleik. Temaa er henta både frå problemstillinga og forskingsspørsmåla. Det er spesielt forskingsspørsmålet: «Korleis kan rammeleik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving?» eg søker finna svar på med denne metoden. Eit av grunnlaga eg har for å vurdere om leik som metode i begynnaropplæringa har positiv verknad på elevane sitt engasjement for skriving er å få elevane sitt perspektiv. Eg ville vite noko om kva elevane syntest om å skriva, og korleis dei opplevde sine eigne skrivedugleikar. Svara nyttar eg i drøftinga i kapittel 5, både når eg samanlikna med observasjonane, og det lærarane svara i intervjuet og som støtte til eller motsetnad til elevarbeida.

Eg nytta to like spørjeskjema med to ulike tema. I følgje Danielsen bør eit spørjeskjema vera så kort som mogleg (Danielsen, 2013). Difor besto det første spørjeskjema av fem spørsmål og vart brukt for å undersøkje og fanga opp elevane sitt engasjement for skriving og rammeleik (vedlegg 6). Dei fire første spørsmåla knytt til engasjement går på elevane sitt engasjement for skriving generelt: «1 Liker du å skriva? 2 Liker du å skriva bokstavar? 3 Liker du å skriva ord? 4 Liker du å skriva på skulen?» Det siste spørsmålet går direkte på kva elevane syntest om sjukehusleiken :«5 Kva syntest du om sjukehusleiken?»

Det andre spørjeskjema besto av seks spørsmål som knytte seg mot elevane sin sjølvopplevde skrivedugleik (vedlegg 7): «1 Kor god er du i bokstavane? 2 Kor god er du til å skriva? 3 Kor god er du til å skriva lange ord? 4 Kor god er du i å skriva bokstavar samanlikna med dei andre i klassen din? 5 Syns du skriving er vanskeleg? 6 Syns du det er vanskeleg å skriva ord du ikkje har skriva før?» Det vart delt inn slik, med eit temaa for kvart skjema, for å gjera det enklast og mest mogleg forståeleg for elevane i 1. klasse, og for å få svar omkring begge temaa i problemstillinga mi, engasjement og skrivedugleik.

Spørjeskjema byggjer på liknande skjema henta frå Two Teachers (Universitetet i Stavanger, 2020). Eg har fått skriftleg løyve til å nytta dette med eigne tilpassingar. Spørjeundersøkinga er tilpassa elevane, som er 6 år, sin alder med eit enkelt språk. Spørsmåla er enkle og konkrete som til dømes: «Likar du å skriva?» (Danielsen, 2013). Elevane svarar ved hjelp av skalering. Svarskalaen er frå 1-5 og er definert ved fem ulike smilefjes. Å la elevane svare ved hjelp av smilefjes er ein mykje nytta metode når ein arbeidar med spørjeundersøking blant dei yngste elevane i skulen (Universitetet i Stavanger, 2020).

Framgangsmåten i spørjeundersøkinga var at eg hadde med eit laminerte sett med spørsmål og svaralternativ som vart nytta direkte mot elevane. I tillegg hadde eg med eit sett i papirformat for kvar av dei elleve elevane som eg kryssa av på etter kvart som dei svare (vedlegg 6 og 7). Eg las eit og eit spørsmål høgt for elevane. Dei svarar ved å peika på det aktuelle svaralternativa som er utforma ved hjelp av smilefjes på det laminerte arket. Døme: Spørsmål 1 i sjølvopplevd skrivedugleik: Eg les høgt «Kor god er du i bokstavane?» Samstundes som eg les svaralternativa flettar eg inn spørsmålet: «Er du veldig god i bokstavane, er du litt god i bokstavane? Er du midt imellom god i bokstavane? Er du litt dårleg i bokstavane? Er du veldig dårleg i bokstavane?», eg peikar på smilefjeset som høyrer til svaralternativa etterkvart som eg les.

Døme: 1 Kor god er du i bokstavane?



Bilete av svaralternativa på spørjeundersøkinga

veldig god, litt god, midt imellom, litt dårleg, veldig dårleg?

På denne måten stilte eg alle elleve spørsmåla. Ved behov gjentok eg spørsmåla og svaralternativa. I tillegg noterte eg utsegn elevane kom med i løpet av gjennomføringa av spørjeundersøkinga som ville ha relevans for forskinga mi.

Spørjeundersøkinga vart gjennomført med dei same elevane som eg har planlagt, gjennomført og observert dei tre undervisningsøktene med. Spørjeundersøkinga var anonym og vart gjennomført av meg i etterkant av siste gjennomføring av rammeleiken. Den vart gjennomførte med alle elleve elevane på eit grupperom tilknytt klasserommet deira. Dette rommet vart valt fordi det var praktisk for elevane å komma inn dit når eg henta ein og ein ut av deira vanlege undervisning i klasserommet. Både rommet og eg som stilte spørsmåla framstod som trygge og kjende for elevane.

Spørjeundersøking er ein mykje brukt forskingsmetode. Det er ein nyttig metode når ein vil ha eit større antall svar raskt og det er enkelt å gjennomføra fordi det krev lite utstyr. Den kan fanga opp eit større bilete, og ein kan få god oversikt over eit tema. Ulempene er at den ikkje går noko særleg i djupna og at ein ikkje kan stilla oppfølgingsspørsmål (Rones, 2016). I denne oppgåva var svaralternativa skalering utforma med smilefjes frå 1-5

3.3.3 Innsamling av elevarbeid

Eg har også samla inn elevarbeid. Elevarbeid er alt som elevane hadde skrive ned, alt som var blitt skrive, frå kvar av dei tre undervisningsøktene. Eg ville vurdere elevarbeida og sjå etter elevane si skriving og læring. Eg tok vare på elevarbeida frå kvar økt i kvar si mappe og frå kvar av dei ulike stasjonane som eg skreiv dato utpå. Skrivinga som vart gjort på tavla tok eg bilete av, både undervegs fordi elevane viska vekk etter kvart som dei ville skriva meir, og til slutt. Eg samla inn elevarbeid for å ha noko konkret å støtta resultatata frå observasjonane mine på. Det er òg sett på kva slags skriving dei ulike aktivitetane i rammeleiken gav seg utslag i. Dette vart gjort for å sjå om det var ein samheng mellom elevane sitt engasjement under aktivitetane, og det dei satt igjen med av skriving. Samt som støtte for å visa elevane sitt engasjement for skriving. I tillegg kunne eg studera kva type skriving som gjekk føre seg og på kva nivå elevane skreiv. Ein liten del av elevarbeida vart også nytta som bilestøtte i resultatdelen i denne oppgåva. Desse er valt ut fordi eg meiner dei er gode eksempel på skriving på ulikt nivå og ei av vaksenrolle i rammeleiken. Elevarbeida vil og vera til støtte når eg drøftar resultatata i kapittel 5. Å samla inn elevarbeid vil også vera nyttig når ein skal

vurdere elevarbeid i forhold til lærings- og kompetansemål. Alt innsamla elevarbeid er anonymisert.

3.3.4 Kvifor kombinera fleire metodar

For å finna svar på problemstillinga nytta eg fleire forskingsmetodar. Denne metodetrianguleringa gjorde eg for å kunne beskriva erfaringar og utfordringar kring leikande læring fyldigare, meir valid, enn eg tenkjer eg kunne klart med berre ein metode. Ved å nytta desse ulike metodane håpar eg å få belyst problemstillinga frå fleire ulike hald og få fram fleire fasettar (Danielsen, 2013). Eg gjer mine egne observasjonar av elevane sine erfaringar og opplevingar i rammeleiken, og eg får lærarane sitt syn på leikande læring og engasjement ved hjelp av intervju. Elevane si stemme om deira sjølvopplevd skriveugleik og engasjement kjem inn i spørjeundersøkinga. Og sist, men ikkje minst innhentar eg elevarbeid produsert i rammeleiken.

3.4 Validitet, reliabilitet og etikk

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Ein av fleire utfordringar knytt til det å nytta observasjon, intervju, spørjeundersøking og innsamling av elevarbeid som metode er å sikra validitet og reliabilitet. Kva er det eg observerer, og kva får eg svar på i intervjuet. Er spørsmåla i spørjeundersøkinga gyldige indikatorar på for problemstillinga mi og kva viser det eg samlar inn av elevarbeid? Å observera og måla engasjement er utfordrande, om det i det heile tatt er mogleg (Danielsen, 2013).

I praktiske undervisningssituasjonar som dei som vart observerte her, er det for det første vanskeleg å både få med seg alt som skjer, fordi ein skal både observera og registrera. Og som deltakande observatør erfarte eg det var vanskeleg å både finna tid til å registrera og få med meg alt når eg til dømes var i rolle som pasient og låg på golvet med bandasje på armen. For det andre er det krevjande å ikkje blande det ein faktisk observerer med egne verdiar og tolkingar, altså å halda observasjonen rein. For å sikra ein større validitet kunne eg gjerne nytta film og lydopptak. Fordi eg ville at undervisningssituasjonane skulle vera så naturlege som mulig valte eg det bevisst vekk. Eg vurderte det også slik at eit filmkamera eller ein lydopptakar berre ville kunne fanga opp ein av stasjonane og eg ønskte å få eit blick på alle stasjonane kvar gong. Fordi eg hadde eit ønskje om å gje mine kollegaer og meg sjølv ei

praktisk erfaring omkring leikande læring valde eg vekk å bruka dei som observatørar. Dei fekk vera deltakarar i ulike vaksenroller i leiken. Mi vurdering var at om dei også skulle vera observatør ville det ta fokuset vekk frå deira deltaking og erfaringsmoglegheit i rammeleiken.

Lærarane som vart intervjuja var dei som underviser i 1. klasse dette skuleåret og ikkje valt ut spesielt. Dei har ulik utdanning og erfaring. Det er ein styrke for oppgåva at eg intervjuja begge lærerane som deltok i undervisningsøktene og ikkje berre ein som opprinneleg planlagt. I eit intervju kan det oppstå ei utfordring som på norsk vert omtala som tilhøvet med sosial ønskverdigheit, frå engelsk «social bias» (Crowne & Marlowe, 1960). Det vil sei at intervjuobjekta ynskjer å framstå på ein viss måte under intervjuet. Dette kan føre til at dei svarar på ein måte som dei tenkjer eg vil ha og som er sosialt akseptert.

Eg gjennomførte spørjeundersøkinga blant elleve elevar. Dette er berre eit fåtal av elevane i 1. klasse i landet. Sjølv om det er ein relativt liten klasse er den om lag på snittet av klassane på skulen vår og er såleis representabel for denne skulen. Å sikra at elevsvara er truverdige er vanskeleg i denne aldersgruppa fordi svara ofte vert farga av følelsar og opplevingar her og no. Fordi forskinga er gjort blant dei yngste elevane vil svara vera prega av elevane si manglande evne til å abstrahere, å sjå seg sjølv frå utsida. Elevane er i konkretoperasjonell alder og tek spørsmåla bokstavig. Det kan vera krevjande for denne aldersgruppa å oppfatta lange og fleirledda spørsmål. Difor har eg prøvd å laga dei korte og presise, og eg gjentek spørsmålet når eg les opp svaralternativa. Dette er utfordringar ein bør vera merksam på. I tillegg noterte eg elevutsegn som kom undervegs i spørjeundersøkinga. For å sikra at spørsmåla i spørjeskjema var gyldige indikatorar på problemstillinga burde eg pilottesta skjema på ei lita gruppe i forkant. På den måten kunne eg fått moglegheit til å forbetra spørjeskjema slik at spørsmåla kunne gitt meg meir valide svar (Danielsen, 2013).

Kombinasjonen av spørjeundersøking blant elevane og innsamling av elevarbeid gjer til at eg kan vurderer om svara stemmer overeins med faktisk arbeid. Innsamla elevarbeid gjer òg til at eg har noko konkret å visa til når det gjeld skrivning på ulike nivå og eksempel på engasjement for skrivning, mengda av skrivning, som går føre seg i ein rammeleik.

Eg meiner det er ein styrkje for validiteten i studiet at eg nytta fleire ulike forskningsmetodar.

Sett i lys av bakgrunnen for oppgåva meier eg at problemstillinga er valid, i og med at omgrepet leik anten har falle ut av eller fått mindre plass i læreplanane LK06 og LK20 enn intensjonen var i L97.

3.4.2 *Etiske tilhøve*

I forkant av gjennomføringa av prosjektet las eg retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Der står det mellom anna: «Prosjekter som behandler anonyme data gjennom hele forskningsprosessen skal ikke meldes inn til NSD». Eg vurderte studiet som anonymt, fordi eg ikkje skulle ta opp lyd eller filma, og at det ikkje trong ei vurdering frå NSD. Dette sjekka eg og fekk bekrefta via NSD si chatteteneste. Alle involverte i prosjektet fekk skriftleg eller munnleg informasjon om prosjektet. Både skuleleiinga og lærarane som vart intervjuet og hadde ansvar for norsktimane som vart observert fekk munnleg informasjon. Alle deltakarane og elevarbeida i studien er anonyme og har fått fiktive namn.

Å forska på eigen skule og blant kollegaer har både fordelar og ulemper som ein må vera bevisst. Fordelane er at eg kjenner kollegaene eg skal samarbeida med. Dette vil gjera det lettare å finna tid og rom for planlegging og gjennomføring. Eg har òg ei viss kjennskap og førforståing til elevane, og eg kjenner til infrastrukturen på skulen og klasserommet.

Eg har fleire roller i forkinga. Eg er lærar, kollega, fasilitator og forskar. Dette krev at eg opptrer profesjonelt og har eit medvite forhold til korleis det kan verka inn på prosessen og resultatet (Riese, 2016). Ulempene er at det kan verta ubehageleg, spesielt for dei lærarane som er deltakarar. Dette har eg prøvd å unngå ved å forska på elevane og ikkje på dei. Me har i tett dialog med kvarandre vore opne om at å delta i dette studiet er ein moglegheit dei har fått og takka ja til, for å få erfaring med korleis ein kan integrera leik i pedagogiske opplegg. Eg har hovudansvar og dei er samarbeidspartnar For at dette ikkje skal komma på toppen av deira travle arbeidskvardag legg eg etter beste evne opp til å finna tid og rom som passar for dei og klassen.

4 Resultat

Føremålet med denne studien er å undersøkje korleis leik kan engasjera elevane til skriving i begynnaropplæringa. I dette kapittelet vil resultatata frå observasjonane, intervjuet, spørjeundersøkinga og elevarbeida eg har nytta for å søkje svar på dette bli presentert. Funn

gjort ved hjelp av dei ulike forskingsmetodane vil bli presentert metode for metode. Dei tre undervisningsøktene vil bli presentert samla. Aller først kjem resultatata frå planlegginga, gjennomføringa og observasjonane.

4.1 Planlegging, gjennomføring og observasjon

Resultata frå observasjonane er basert både på observasjonsskjema og nytta undervegs i observasjonane og oppsummeringa og skreiv i etterkant av kvar av undervisningsøktene med rammeleik. Eg er både deltakande observatør og referent.

Det første eg hørde kvar morgon når eg var i 1. klasserommet for å gjennomføra rammeleiken var engasjerte og positive elevutsegn. I det elevane såg meg hørde eg uttrykk som: «Jippi, me skal leka». «Yes! sjukehusleik». «Sjå Lilliann e her, me skal leka!». Eit anna fellestrekk var eg at i alle dei tre undervisningsøktene for det meste var i vaksenrolla som leikekamerat.

Etter å ha gjennomført og observert tre undervisningsøker var det spesielt ein ting som endra og utvikla seg. Det var at eg såg meir skrivning i økt to og tre enn i den første. Dette gjaldt både mengda med skrivning, og at fleire elevar kom i gong med skrivning på eige initiativ eller skreiv meir. I den første økta var elevane mest i leiken, og me vaksne måtte aktivt leggja til rette for og driva fram skrivninga. Dette vart i stor grad gjort ved at me lærarar var leikeleiarar og kom med forslag til nye skriveaktivitetar. I dei neste undervingsøktene såg eg meir at elevane kom i gong med skrivninga sjølv. Dei kom òg med fleire idear til å skriva ord sjølv og dei skreiv meir på eige initiativ. Elevane tok også i bruk skrivning på fleire ulike nivå og eg observert både teikning og rableskriving, noko eg ikkje såg i den første økta.

Ein av skriveaktivitetane eg observert mykje var skrivning av sitt eige, medelevar og lærarane sitt namn. Dette gjorde dei på klistrelappar som dei kunne ha på seg, på halvferdige journalar, på tavla og på post it lappar. Andre skriveaktivitetar som var gjentakande var diagnosar som «vondt i hjarta», «brekt foten» og «besvimt». Dei namngav og dei ulike stasjonane til dømes: «røntgen», «apotek», «tannlege» og laga plakatar som dei hengde opp på stasjonane. Elevane skreiv ein del namn på kroppsdelar «arm» «fot» og utstyr som vart nytta, «sprøyte», «plaster» og «febermålar». Dei nytta seg av ulikt skrivemateriell som var lagt fram. Den skriveaktiviteten som eg observert mest og som engasjerte alle elevane i meir eller mindre

grad var å skriva med tusj på tavla, og å skriva på namnelappar som dei kunne klistra på seg sjølv.

Eg observerte at dei fleste elevane i meir eller mindre grad hendvendte seg til ein av oss lærarane for å få skrivestøtte. Skrivestøtta gjaldt både for å utvikla språkleg og fonologisk medvit og som ferdigheitslæring. Anne starta kvar økt ved innskrivingsstasjonen. Her vart ho for det meste verande og hjalp dei elevane som hadde behov for leike- og / eller skrivestøtte. Skrivestøtta som fann stad bestod for det meste av oss vaksne som lydera ord elevane hadde ønskje om å skriva, og så skreiv elevane ein og ein bokstav. Ein elev ønskte at me skreiv ordet først på eit ark og så skreiv ho ordet som avskrift. Dersom me lydera ordet for ho måtte me og forklara forma på kvar einskild bokstav.

Ein elev meistra skrivinga godt, og fleire elevar hendvendte seg til han både for å leika saman med han, og for å få hjelp til skrivinga. Det var tydeleg at han hadde høg status både i rammeleiken og fagleg i klassen. Elles observerte eg elevar som samarbeidde både om leiken og skrivinga. Dei hjalp kvarandre både med idear til skriving, skriftforming og å lydera seg gjennom ord dei ville skriva. Eg observerte heile tida elevar som leika og som samarbeidde og bytta på å vera pasientar og legar/ tannlegar. Eg observerte også mykje samtale og dialog mellom elev - elev og elev – lærar. Samtalane starta gjerne i rammeleiken, men kom etter kvart over på deira personlege erfaringar. «Eg har vore på sjukehus å åperert», «Ein gong var pappa hos tannlegen». Mykje av samtalane omhandla også at dei trong hjelp til skriving: «Eg veit ikkje koss eg skriv røntgen», «Kossen skriv me tablett?», «Eg kan ikkje skriv Ø», «Eg veit ikkje koss me skriv Emilie» og «Kva bokstav kjem etter A i apotek?»

Eg observerte at nokon av elevane likte godt når me vaksne var deltakande i leiken og fekk oss til å vera i rolle. Elevane nytta kollegaene mine og meg som pasient eller lege, me var leikekameratar. For å halda den leikande læringa i gong måtte me vaksne heile tida variera mellom dei ulike vaksenrollene i leik, alt frå å vera uengasjert observatør som haldt orden i klasserommet og såg etter at alle hadde det bra, til primadonna for å få leiken i den retninga som var intensjonen med denne rammeleiken. Eit døme på primadonnarolla var då nokre elevar var i gong med konstruksjonsleik med treklossane. Her måtte eg inn å kontrollera leiken sin retning slik at den kom tilbake i rammeleiken og tema sjukehus. Eg spurde om dei kunne bygga ein røntgenmaskin. Det sette dei i gong med og etter kvart bygde dei og ein pc som dei måtte ha til røntgenstasjonen. Ved nokre få høve kunne eg gå ut av leiken og berre

vera deltakande observatørar. Inni mellom var dei to lærarane og eg i ulike støttande voksen roller, ikkje aktivt med i leiken.

I alle tre øktene var Anne ei eller anna form for deltakande vaksen. Dette for å halda elevane inne i den leikande læringa både på innskrivingsstasjonen og på apoteket. I den første økta var kontaktlærer, Kari, fullstendig deltakar i leiken. Ein elev brukte ho som pasient. Dette gjorde til at ho nesten heile økta vart værande i denne leikesituasjonen. Ho opplevde det som vanskeleg å komma ut av. Ho fekk heller ikkje driva med skrivestøtte til denne eller andre elevar. I dei to neste øktene var ho tydelegare på å få elevane i gong med leiken, vera leikleiar, slik at ho ikkje blei varande i ei vaksenrolle sjølv, men variera mellom dei ulike rollene.

I rammeleiken observerte eg at nokre av elevane valde ein stasjon framfor ein annan. For nokon var dette valet basert på kva type leik dei ville leika, medan det for andre var basert på kven dei ville leika saman med. Ein del av elevane bytta sjølv på kva stasjon dei deltok på, medan for nokre av elevane måtte me vaksne aktivt inn og bytta stasjon for å setja i gong skriving, få meir skriving eller for å få meir variert skriving.

For ein av elevane var det viktig å få vera på den stasjonen som han hadde mest lyst til og at han fekk utdelt rolla som sjef for å bli med på sjukehusleiken: A.g:« Kan eg vera sjefen ?». Dei fleste gutane valde å vera på røntgenstasjonen. Her vart det laga plakatar med ordet røntgen og skrive ein del diagnosar. Ein av elevane laga seg ein pc av store klossar og rableskreiv på små lappar som han klistra på den. I alle tre øktene var det to av jentene som valde å vera på apoteket og skriva små lappar med varenamn. I tillegg laga dei plakatar og organiserte på apoteket. For å få desse med i annan leik måtte den vaksne gje dei beskjed om å bytta stasjon. Men etter kvart gjekk dei tilbake til apoteket og forsette med sin rammeleik her.

Eg observerte at elevane nytta dei seg av dei ulike rekvisittane som var lagt fram. I tillegg fann nokon av dei fram andre ting som stolar og pultar frå klasserommet som dei bruka. Til dømes vart benkene til venterom og fekk sin eigen plakat med «venterom». Sofaen i apoteket vart til kasseområde og nye område vart nytta til å behandla pasientar som vart både plastra og bandasjerte.

Innimellom observerte eg at elevane tok små pausar i leiken. Då inntok dei gjerne ei meir passiv rolle som til dømes pasient. Andre elevar tok små pausar og sette seg i sofaen og las i bøker før dei gjekk tilbake til rammeleiken på eige initiativ. Alt i alt observerte eg at elevane vart engasjerte i sjukehusleiken. Når eg skriv at elevane er engasjerte baserer eg det på at engasjement er aktive elevar som gjev uttrykk for å ha det kjekt. Alle elevane var så å seie i leik heile tida og dei fleste av elevane samarbeida to og to eller i små grupper. Når eg møter elevane i 1. klasse i dag er det fleire av dei som spør kor tid eg kjem og leikar med dei igjen.

4.2 Intervju

Når eg no skriv dei samla resultatane frå intervjuet referer eg til dei to intervjupersonane med dei fiktive namna eg presenterte i metoddelen. Anne er timelærer i klassen, ho har førskulelærerutdanning og erfaring frå arbeid i første- og andre klasse og barnehage. Kari er kontaktlærer og har allmennlærerutdanning. Ho har starta som lærar i ein første klasse for første gong i haust. Intervjupersonane har òg fått moglegheit til å kommentera på referata i etterkant, noko dei i svært liten grad nytta seg av.

I intervjuguiden (vedlegg 5) sjå kapittel 3.2.3 har eg delt inn spørsmåla i to hovudtema: leikande læring og engasjement. Resultata frå intervjuet vert presenterte under dei same to tema.

4.2.1 Leikande læring

For å søkja svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla var mitt første spørsmål til intervjuobjekta kva dei syntest om desse tre undervisningsøktene me hadde gjennomført med rammeleik som metode. Her svarar begge to at dei opplever at det har vore kjekt for elevane og at det er ei anna og ny tilnærming til leik og skriving (Kari & Anne). Anne seier i tillegg at ho har sett kreative elevar som hentar fram det dei kan om leik og viser omsorg for kvarandre.

Det neste eg vil ha svar på er korleis dei nyttar leiken i 1. klasse. Begge svarar at den leiken som vart nytta var fri leik, som uteleik i friminutta. I det siste har dei hatt eit prosjekt om forfattarar med fokus på Knerten. Då har dei laga Knerten og leika litt med den. Vidare svarar begge at dei spelar ein del spel. Kari seier at ho brukar leik i gymtimane til å læra elevane til dømes oddetal og partal, og å skriva ord. Når eg spør Anne om dei nytta leik i undervisning svara ho at dei ikkje har brukt leik aktivt i undervisningssituasjonar.

Mitt neste spørsmål handlar om kva dei har sett av skriving i desse undervisningsøktene. Begge har sett at elevane skriv ord og at dei skriv mykje sitt eige namn. Dei ser at elevane skriv på ulike stadier, frå teikning, rableskriving til korte setningar. Eg spør vidare korleis dei vanlegvis legg opp til skriving. På dette svarar begge at det vert gjort med tradisjonell lærarstyrt undervisning, med fokus på bokstavforming og lydering. Dei nyttar òg skriving i faga, flaskepost til heimane, brev til hemmelig venn og brev til klassebamsen. Dette vert for det meste gjennomført ved hjelp av avskrift og skrivestøtte på tavla.

Eit anna viktig moment for meg å få svar på var korleis dei vurderer leikande læring, til dømes sjukehusleiken, opp mot tradisjonelle skriveaktivitetar? Anne svara eintydig og konkret: «Det er like mykje læring i sjukehusleiken som i tradisjonelle skriveaktivitetar». Kari derimot meiner at tradisjonelle skriveaktivitetar er meir styrt, og ein har tenkt på kva elevane skal komma gjennom av fagleg innhald. I sjukehusleiken må ho som lærar veksla i si rolle og ho må trø inn der det ikkje blir skrive så mykje. Ho svara også at ho ikkje trur ho ville brukt denne undervisningsmetoden så ofte. Vidare seier ho at i desse øktene med gjennomføring av sjukehusleiken ikkje bytta ut norsktimane, slik me hadde avtalt i forkant, men ho bytta ut med Krle eller samfunnsfag. Dette svaret var interessant for forskinga mi og eg stilte eit oppfølgingsspørsmål til ho: «Kvifor tenkjer du Krle eller samfunnsfag og ikkje norsk i desse undervisningsøktene?». Svaret hennar er at ho tenkjer at i desse øktene er det leiken eller utvikling av elevane sin sosiale kompetanse som kjem fram. Ho er tydeleg på at dei treng norsktimane til å lytta lydar, finna bokstavar i ord, forma og skriva bokstavar, lesing og så vidare. Ho understreka at: «Det er mange mål å komma gjennom i norskfaget». Når eg spør om dei kan sei litt om kva dei tenkjer om leikande læring svarer Anne med ein gong: «Det vert for lite leik i skulekvardagen, ein burde ha leika meir». Ho meiner at elevane vart meir kopla på skrivinga i rammeleiken, og at dei kan nytta skriving naturleg i alle leikeaktivitetar. Ho kom innpå at det er vanskeleg å byta ut leikande læring med tradisjonell undervisning. Begge svarar at nokre elevar berre var i leiken og treng rettleiing av ein aktiv lærar både for å komma i gong med skriving og som skrivestøtte.

På spørsmålet om kva dei tenkjer om å nytta rammeleik i undervisning, svarar begge at det er utfordrande fordi dei ikkje opplever at dei kan kopla leiken på fagplanane og kompetansemåla (Kari & Anne). Kari stiller spørsmål om korleis ein skal rekkja alt som læreplanen stiller krav om, og kva skal ho velja vekk? Anne derimot seier at ho treng tryggleik på leik som ein

anerkjent metode for læring. Ho veit og ser det er mykje læring gjennom leik og peikar spesielt på at elevane lærer seg samarbeid, omsorg, blir kjent med kvarandre og leiken er med på å skapa eit godt klassemiljø.

Ingen av dei to ser på tilrettelegging, rekvisittar, kaos og liknande som utfordringar i å gjennomføre denne type undervisning. Dette ser dei i lys av at dei no har ein klasse med elleve elevar og ingen åtferdsutfordringar. Kari seier ho ville styrt gjennomføringa av rammeleiken meir enn det eg har gjort. Ho ville hatt tydelegare rulleringar mellom stasjonane og hatt tydelegare krav til kva som skal skrivast på kvar stasjon.

I løpet av intervjuet med Kari var mitt inntrykk at ho i liten grad nytta leikande læring som undervisningsmetode. Eg avslutta difor dette tema, leikande læring, med eit siste spørsmål: «Kvifor nyttar du ikkje meir leik i undervisninga di?». Dette spørsmålet hadde eg ikkje notert i forkant, men fordi ho var direkte og open på at ho i liten grad nytta leik som metode i undervisninga, fann eg det trygt og relevant å stilla dette spørsmålet for å belysa problemstillinga og forskingspørsmåla mine meir: Ho svara: «Eg har ikkje førskulelærerutdanning, og eg trur eg hadde brukt meir leik som metode om eg hadde hatt meir av det i allmennlærerutdanninga mi» (Kari). Dette vert understreka då ho vidare sa ho nytta dei metodane ho kjenner til frå si utdanning i si undervisning.

4.2.2 *Engasjement*

Eg går no over til å sjå på resultata eg fekk på spørsmåla omkring engasjement frå dei to intervjuobjekta. Det første spørsmålet går rett på tema, og eg spør dei korleis dei opplevde elevane sitt engasjement i desse undervisningsøktene? Begge svara at dei opplevde at elevane var veldig engasjerte og dei virka glade for å få lov til å leika. Kari legg til at ho trur engasjementet låg mest i leiken og det var kjekke rekvisittar. Anne seier ho observerte at dei elevane som kom på den stasjonen dei hadde mest lyst til var mest engasjerte. Ho observerte og at dei første gongane var det mest leik og at det utvikla seg til meir skriving i dei neste gjennomføringane.

Når eg spør dei om kva dei tenkjer er grunnen for elevane sitt engasjement, svara Anne: «Det er fordi det er leik, det er barna sin kvardag». Ho seier vidare at i leiken får dei vera kreative, det er i leik dei snakkar og løyser utfordringar knytt til skriving. Ho ser også at elevane viser bra uthaldenheit og dei held roen lenge. Dette trur ho kjem av at dei får lov til å bevega seg,

vandra og gå rundt i klasserommet. Ho meiner desse øktene opplevast meir fritt for elevane enn vanleg undervisning. Anne meiner også at elevane opplever meir meistring i desse øktene enn i den tradisjonelle norskundervisninga. Ein grunn for det er at lærarane er tett på, og dei er deltakande og gir elevane skryt undervegs. Ho trur òg skrivninga opplevast meir ufarleg fordi det er leik. Ho observerte elevar som skriv slik dei vil, på sin måte og på sitt nivå, og ikkje blir retta heile tida slik ein gjer når ein skriv i bøker. Ho har òg observert elevar som lærer ein del skrivning samstundes som dei leikar. Anne er tydeleg på at alle elevane var engasjerte i leiken, men nokon måtte setjast litt meir i gong med skrivninga. Leiken må ha eit tema som dei kjenner seg igjen i. Til slutt seier ho at ho har sett endring i barn sin leikekompetanse dei seinare åra og fleire av dagens elevar treng trening i leik.

Eit av underspørsmåla eg hadde førebudd handla om elevane sin uthaldenheit i rammeleiken. Kari seier det er vanskeleg å seie noko om elevane sin uthaldenheit. Vanlegvis jobbar på stasjonar i ca. 12-15 min og det er difor vanskeleg å samanlikna. Ho ser einskildelvar som dett ut på slutten, dei mistar litt fokus og spring litt rundt eller les i ei bok. Ho reflekterer om 45 min er litt lenge? Dette kan nok vera ein grunn for manglande engasjement på slutten av økta, seier Kari. Ho opplevde ikkje at elevane syns det er meir ufarleg med skrivning i desse undervisningsøktene enn i den tradisjonelle skriveopplæringa. «Eg gav ein elev i oppgåve å skrive eit oppdikta namn. Eleven sa:» at då måtte hu bruka dei bokstavane hu kunne». Eg spurde kva ho kunne? «Mine egne og S og O». «Eg kom med eit forslag til namn, men ho måtte likevel ha hjelp til lydering og bokstavforming» (Kari). Ho opplevde at dei fleste elevane stilte same krav til eigen skrivekompetanse sjølv om dei var i leik, men ho såg ein elev, som rableskreiv mykje, som ho tidlegare ikkje hadde sett hadde skrive noko på eige initiativ. Når det gjeld elevane sin leikekompetanse som Anne og nemnte, tenkjer Kari at ho ikkje har grunnlag til å seia noko fagleg om det. Ho seier det er fordi ho har for lite erfaring til å kunne samanlikna desse elevane sin leikekompetanse med andre barn eller elevar.

Begge dei to intervju opplevdes naturlege og lette å gjennomføra. Kari svara konkret og formelt, og med det eg opplevde som ein viss skepsis til leiken som metode for fagleg læring. Medan Anne svara meir utfyllande, og med det eg opplevde som eit stort engasjement for elevane og leiken. Eg fekk svar på det eg spurde om, og trong i liten grad underspørsmåla fordi intervjuobjekta svara på dei då eg stilte hovudspørsmålet.

4.3 Spørjeundersøking

Eg vil no formidla resultatane frå spørjeundersøkinga blant elevane som tekst. For øvrig finn ein dei samla resultatane i ein tabell som vedlegg (vedlegg 8). Eg vurderte alle svara som gyldige. Elles tek eg med relevante kommentarar som elevane kom med undervegs. Spørjeundersøkinga vart gjort med ein og ein av dei elleve elevane i 1. klasse i etterkant av siste gjennomføring av sjukehusleiken. Resultatane frå spørjeundersøkinga er anonymisert .

Resultatet frå spørjeundersøkinga presenterer eg under dei to hovudtemaa, engasjement og sjølvopplevd skrivedugleik. Dei fem første spørsmåla er knytt til elevane sitt engasjement for skriving i leik. Dei neste seks spørsmåla er knytt til elevane sin sjølvopplevde skrivedugleik. Elevane svara som forklart i metodelen ved å peika på smilefjes som var skalert i fem nivå. Sjå bilete under.



4.3.1 Engasjement

På spørsmåla som knytte seg til om elevane likar å skriva er det stor overvekt av elevar, sju av elleve, som peikar på smilefjeset som har definisjonen «Likar det veldig godt». To peikar på at dei «likar det midt imellom» og to peikar på at dei «ikkje likar å skriva». Ein av elevane som svarar at ho likar det veldig godt kommenterer: «Får litt vondt i h ndene» . Når eg spør ein elev om han likar å skriva bokstavar peikar han på «likar det ikkje noko særleg» og seier at han ikkje liker å  va.

Når dei svarar på om dei likar å skriva bokstavar er elevsvara fordelt over alle svaralternativa. Det er tre elevar som svarar «likar det veldig godt» og tre elevar som «likar det midt imellom». To elevar svarar at dei «likar det litt» og «likar det ikkje noko særleg», medan ein elev svarar at han «ikkje likar» å skriva bokstavar i det heile tatt. Ein av elevane som svara at han ikkje lika noko særleg å skriva bokstavar seier at han «ikkje likar    va på å skriva bokstavane han allereie kan».

På spørsmålet om dei likar å skriva ord er det fire som svarar at dei «likar det veldig godt». Det er tre elevsvar både på svaralternativet «likar det midt imellom» og «ikkje i det heile tatt».

Ein elev svarar at han «likar ikkje noko særleg» å skriva ord. Når eg spør om dei likar å skriva på skulen er det flest, fem elevar, som svara at dei «likar alltid» å skriva på skulen. Her kjem ein elev med kommentaren: «Berre lika da så godt!» Tre av elevane er i andre enden av skalaen og svara at dei «likar det aldri». Ein elev «likar det som oftast» og to «likar det nokon gonger».

På det siste spørsmålet under tema engasjement: «Kva dei syntest om sjukehusleiken?», er det berre svar blant dei tre mest positive skaleringane. Sju av elevane svara at det var «veldig gøy», to svara «gøy» og to svara «ikkje gøy ikkje kjedeleg».

Når eg oppsummerer denne delen av spørjeundersøkinga og ser på elevsvara under eitt, er det to av elevprofilane som har flest svar i den negative enden av svaralternativa når det gjeld engasjement for skriving. Dei andre elevprofilane har meir jamt fordelte svaralternativ, og dei fleste svara er i den positive enden av skalaen. Dei fire første spørsmåla gav meg ein indikasjon på at elevane har engasjement for skriving, utan at dei direkte gir meg svar på problemstillinga eller forskingsspørsmåla mine. Det siste spørsmålet: «Kva syntest du om sjukehusleiken?» som gav berre positive svar er det spørsmålet som kan vera med å svara på problemstillinga fordi det viser at ein rammeleik gjer elevane engasjerte og kan dermed føra til skriving.

4.3.2 *Sjølvpoplevd skrivedugleik*

I den andre delen av spørjeundersøkinga blant elevane som deltok i rammeleiken er det første spørsmålet: «Kor god er du i bokstavane? Her vart berre dei to første svaralternativa nytta, veldig god og litt god. Åtte elevar sa dei var «veldig god» og tre elevar sa dei var «litt god» i bokstavane. To av elevane som svara litt god kommenterte: «av og til gjer eg nåken feil.», «eg kan ikkje liten og stor q». Også på det neste spørsmålet om kor god dei er til å skriva var det svaralternativet veldig «god» som fekk flest svar, sju elevar. I tillegg svara to elevar på kvart av alternativane «litt god» eller «midt imellom gode». Her kom kommentaren: «noen ting skrive eg rablete» frå ein av elevane som svara litt god.

På spørsmålet om kor god dei er til å skriva lange ord, fordelar det seg jamnt og med flest svar mellom «veldig god» og «litt god». Fire elevar peika på kvart av desse svaralternativa. Ein elev peikar på «litt dårleg» medan dei to siste peikar på «midt imellom». Her kommenterte ein av elevane som svara litt god: «eg kan berre skriva stor t, ikkje liten t». Same elev som seier at

han ikkje likar å skriva bokstavar kommentere no: «Eg er veldig flink til å skriva lange og vanskelege ord som «Toranes» og «Ranaren». Dette er namn på båtar.

Når elevane på spørsmål nummer fire skal samanlikna sin eigen skrivedugleik med dei andre i klassen svarar flest, fem av elleve, at dei er «like god» som dei andre. Her kommenterer ein elev, «eg berre trur- eg trur nok da». Kun ein elev svara at han er «litt dårlegare» enn dei andre. Dei siste fem elevane fordelar seg mellom «mykje betre» og «litt betre», med tre og to. Ein av elevane som svarte mykje betre kommenterte «trur jaffal da».

Ingen elevar syntest skriving er vanskeleg. Tre elevar syntest det «av og til er lett og av og til vanskeleg». To elevar syntest det «nesten aldri er vanskeleg» medan fleirtalet, seks elevar, peikar på at det «aldri er vanskeleg». På det siste spørsmålet om dei syntest det er vanskeleg å skriva ord dei ikkje har skriva før er svara meir jamt fordelt enn på dei andre spørsmåla. Det er og det einaste spørsmålet under denne kategorien kor to av elevane nytta seg av svaralternativet «alltid vanskeleg». Her er overvekt på «aldri vanskeleg» med fire elevsvar, men det ligg tett på «nesten aldri vanskeleg» med to svar, og «av og til lett og av og til vanskeleg» med tre svar.

I denne delen om sjølvopplevd skrivedugleik av spørjeundersøkinga er det ingen elevprofilar som peikar seg ut i noko særskild retning. Ei av jentene kjem med ein del sjølvkritiske kommentarar på dei tre første spørsmåla om sjølvopplevde skrivedugleik, men peikar likevel på svaralternativet litt god. Alle elevane har òg svart mest i den positive enden av svarskalaen på sin sjølvopplevde skrivedugleik. Berre to elevar nyttar seg av det siste skalerte smilefjeset på eit av spørsmåla. Svara kan vera ein indikator på at elevane opplever at dei meistrar å skriva og kan vera eit bakteppe for drøftinga av problemstillinga og forskingsspørsmåla utan at dei direkte gir svar på desse .

Det er ingen store skilnader mellom gutane eller jentene sine elevsvar i nokon av dei to delane. Elevane er blide og glade når eg gjennomfører spørjeundersøkinga. Eg opplever at alle er positive og engasjerte i å svara. Det er fire av elevane som i meir eller mindre grad kommenterte eller snakka undervegs medan spørjeundersøkinga pågjekk. Ingen av elevane har berre svart anten i den eine eller andre enden av skaleringa på svaralternativa. Resultata viser flest svar i den positive enden av skalaen. Dei fleste elevane svara også at dei syntest sjukehusleiken hadde vore kjekk.

Sjølv om eg prøvde å laga spørsmåla enkle og konkrete erfarte eg at nokre elevar misforstod dei. Eg las då spørsmåla på nytt og opplevde at dei flest svara på det som var intensjonen bak spørsmålet. Men på spørsmål 1 under sjølvopplevd skrivedugleik: Syns du skriving er vanskeleg? svara ein elev aldri vanskeleg og seier at det er fordi ho veit korleis ho skal halda blyanten. Liknande svar kjem på spørsmål 7: Syns du det er vanskeleg å skriva ord du ikkje har skrive før? Eleven peikar på aldri vanskeleg og seier det er fordi ho har gjort det heima og at ho får litt vondt i beina når ho må sitja på stolen.

Elevane svara raskt på alle elleve spørsmåla. Berre ein gong opplevde eg at ein elev tenkte seg godt om. Det var på spørsmål 2 under Sjølvopplevd skrivedugleik: Kor god er du til å skriva? Han seier «eg må tenkja mykje når eg skriv og derfor må eg tenkja mykje på ka eg skal svara». Same elev svara på spørsmål 7: Syns du det er vanskeleg å skriva ord du ikkje har skrive før? «det er aldri vanskeleg». Her fortel han «eg ser på orda og tenkje inni meg og ser bokstaven inni meg og då lære eg å skriva det ein elev i 7. klasse har sagt: «Napoleon». Han lyderar ordet for meg: «N,A,P,O,L,E,O,N». Liknande svar får eg også hos ein anna elev som seier «eg berre hørre lydane», «nåken bokstava prøve å lura oss sånn som æ, e, og k, c». Ein gong endra ein elev svar. Under engasjement spørsmål 3: Likar du å skriva ord? svara han først liker det veldig godt, så ser han på meg med eit lurt smil og seier «elle nei, likar det ikkje i det heile tatt».

4.4 Elevarbeid

Eg går no over til å sjå på resultatata frå innsamla og fotografert elevarbeid. Alt elevarbeid er anonymisert og namna er byta ut med andre namn. Elevarbeid er alt som elevane hadde skrive ned i rammeleiken. Det er tydeleg variasjon i mengda og kompetansenivået på elevarbeida frå dei tre undervisningsøktene. Frå den første økta finn eg ingenting som inneheld rableskriving og teikning, men ein del skriving. I dei to neste øktene er mengda med elevarbeid større. Innskrivingsarka viser at elevane nytta seg av tema på arka og skriv namn, kroppsdelar og behandling. Elevane har i ulik grad nytta kryss på arka for å beskriva diagnosar eller behandling. Døme på eit tomt ark til namn og innskriving ligg som vedlegg (vedlegg 3). Resultatata frå elevarbeida vert presenterte stasjon for stasjon nedanfor. Eg har skrive dei slik elevane har skrive dei, men får ikkje fram om dei nyttar stor eller liten bokstav, eller om dei skriv spegelvendt. Det kjem eg nærare inn på etter kvart. Om eit ord vart skrive fleire gonger står antalet i parentes. Alle tre øktene vert presenterer samla og alle namna er fiktive.

Tema på stasjon: Apotek

Apotek, ær dene vegen, godteri, tablett, fyrisept, vitamin, kream, flvour, takost, plaster (6), nasespr, saks, Sara Chatrine (7), Maren(4), Tuva(2), Emilie , teikning, 20 skeie, febermåler, ok (7), masetin (medisin), klut, det er, ok, eg treng tabbleta, ok, tilbod, ost, rableskriving (3), apotek, (4), 10, stengt, 9 åpent, Klippa ut og laga eit raudt kryss

Tema på stasjon: Tannlege

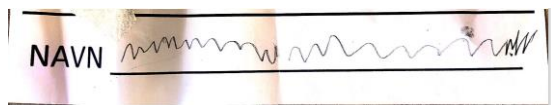
Bage (2) Bege, Brage, Emilie (3), Isabella (5), Sara Chatrine (9), Tanlegem, (3), AF (Alfred)(3), 1 (3), 10 (2), rableskriving(7), sjukehus, øper, spøt, sprøt, sprøyta, PF, auga, tanlegekonto (4), tannlegekontor (3) vitennene (vondt i tennne) (2), deterok, gotri(5), baregotri, bareis, venterom ,venterom(3) tablett (4), bebvimt, besvimt, teikningar (5).

Tema på stasjon: Røntgen

Sjukehus. Lilliann (3), Alfred (2), AF (5), røntgen (11), røntgn,(3) foten, jarta bankar ike (2), rableskriving (11),BT, lå klb (låna krykkjer), bandasje, ok, kan eg låma krukk, eghrlånt kruke, plastrek, is, deteerersiyke hus (dette er eit sjukehus),8, 1, 108, Isabella (2), Isibella, teikningar, åpererea, PC, røntgen, Steffen, Svein, s, Brage(2),Kari(7)

Tema på stasjon: Innskriving (vedlegg 3)

Namn: rableskriv(3), Sara (4), Alma, SaraChatrin, Emilie, Lise, E, Schau, Tuvua, Brage, Brage TussnesHansen, Patrisra, Sara Chatrine Steffen



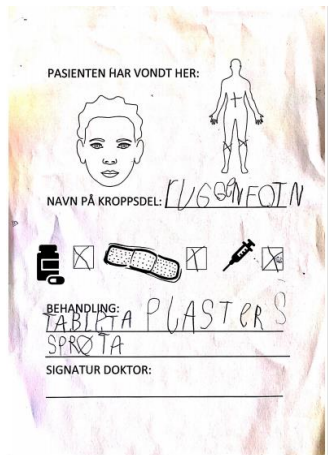
Døme på korleis ein elev har rableskrive namnet sitt på eit ark der det står ein skal fylla ut namn.

Eg har vondt i: rableskriv, Scauu, fot, foten, sskolder,.

Namn på kroppsdel: Armbegebeina, fot, vont i foten, foten, vont i foten, vont i fot, fotn ruggen,

Behandling: Tablet, tableta, blaster, plarster, plaster, sprta, sprøta,

Signatur doktor: Isabella, Tuva, G, Lege, Emile,



Døme på korleis ein elev har fylt ut eit innskrivingsark, både ved å setja kryss på kroppen, skriva til tema på linjene og kryssa av i rutene for behandlingalternativ.

Klisterlappar til identifikasjon:

Doktor (5), fes, fjs,(2),sjf (2) sief (3)FES FJS, FJS SJF SIEF (SJEF),M, Svein, (3), Maren, Ludviksen, Alfred, Emilie, Sara,Chatrine (5), Kari, Anne(4), Lilliann(6)

Skrijving, ingen stasjon:

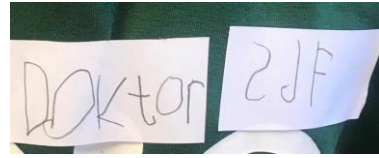
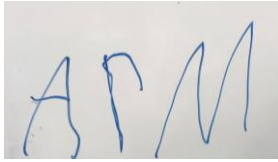
Kari (3), Anne (8), Emilie (5), post, venterom ab (badekar), pd, dle, pinnen i mitt liv, bang, teikningar (3) lærar, skriv på spøyta, Isabella, Sara Chatrine, 10 (3),0,1, øvutisalmnoefpestineriisersisiot, norsiiinst.

Alt dette er skrijving som har gått føre eg i dei tre undervingsøktene med rammleik. I tillegg kryssa dei i meir eller mindre grad i dei ulike rubrikkane på innskrivingsarket. Mengda med kryss varierte frå null til tjueni på dei ulike arka. Som skrive over har eg døme på alt frå teikning og rableskriving, til ortografisk skrijving. All skrivinga går føre seg for hand.

Mesteparten av skrivinga viser at elevane nyttar seg mest av dei store bokstavane og at dei blandar stor og liten bokstav i ord, Det er òg ein del bokstavar som vert skrive spegelvendt.

Mange av elevane skriv orda lydrett og setningar vert stort sett skrive utan mellomrom.

Elevane blandar ein del bokstvar som til dømes p og b, og m og n. Det er òg døme på elevar som skriv det same som, kopierer, medelevar. Eg finn også døme på elevar som utviklar skrivinga si i desse tre øktene. Dette vart skrive av eleven som ville vera sjef i leiken: Første økt: FES, FJS. Andre økt: FJS, SJF. Tredje økt: SIEF (SJEF).



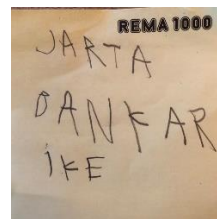
Bileta er døme på skrivning kor elevane blandar store og små bokstavar i ord, arm og doktor, og skriv spegelvendt og utelet bokstavar, sjef.

Mange elevar lyderar sjølv, men kjenner ikkje til bokstavforma. Nokre av elevane får eller ber om hjelp til lydering. Rableskrivinga varierte i stor grad og inneheldt alt frå enkeltstående ord: «pc», «røntgen», «apotek» osv. til heile setningar med mellom anna diagnoser: «Han har vondt i hjarta sitt og må til doktoren». Bokstavane variera i storleik og form.

I løpet av dei tre undervisningsøktene har eg som nemnt samla eg inn døme på alt frå teikning og rableskriving til korte ortografiske setningar. Bilda under er eksempel på to elevarbeid som er tydelege dømer på dette. Bilde 1 viser ein elev som har vore lege i rammeleiken. Eleven har rableskrive ein diagnose til ein medelev. Eleven viste fram diagnosen til meg og forklarte kva han hadde skrive. Bilde 2 er og skrive av ein elev som har vore lege i leiken. Han har òg skrive ein diagnose på ein medelev «jarta bankar ike».



Bilde 1 "Diagnose"



Bilde 2 "Hjarta bankar ikkje"

Eg observerte at elevane syntest det var engasjerande å få moglegheit til å nytta ulike materiale som huskelister, post it lappar, papp i ulike fargar og storleikar, papir, halvferdige diagnoseark, klistrelappar og tavla. Elles observerte eg at elevane hengde opp det meste av det dei skreiv. Ein av skriveaktivitetane eg såg mest av var å skriva eige og andre sitt namn på klistrelappar og liknande. Namna er for det meste rett skrive. Elles var tavla eit populært verktøy for skrivning. Elevane fekk tilgang på ulike skriveverktøy: tusjar, blyantar, kulepennar og fareblyantar. Her såg ein at mange føretrakk gråblyanten og at tusjane var flittig i bruk.

Elevarbeida kan vera med på å gi svar på både på problemstillinga og to av forskingsspørsmåla i oppgåva. Den relativt store mengda og variasjonen i elevarbeida viser meg at det går føre seg mykje og ulik skrivning i ein rammeleik. Tryggleiken og engasjementet

som låg i sjukehusleiken gav elevane ei god plattform for skriving. Dei skriv om noko som er kjent og på sitt eige nivå. Her finn ein døme på alt frå rableskriving til ortografisk skriving. Eg observerte at mange av elevane kunne fonema i eit ord og dei kunne skilja fonema frå kvarandre. Eg såg og ein del døme på ikkje lydrette ord som vert skrivne lydrett, Jarta = hjarta. Eg såg store skilnader i elevane sine finmotoriske dugleikar og ein såg at dei hadde behov for ferdigheitstrening, skrivestøtte.

5 Drøfting

For å søkja finna svar på problemstillinga har eg planlagt, lagt til rette for, gjennomført og observert tre undervingsøker med rammeleik i 1. klasse. Problemstillinga som ligg til grunn for denne studien er: **Korleis kan leikande læring som metode bidra til skriving i begynneropplæringa?** Til hjelp for å svara på det har eg hatt tre forskningsspørsmål. Kjernen i forskinga var planlegging, gjennomføring og observasjon av tre undervisningsøker med rammeleik som metode. I etterkant har eg gjennomført spørjeundersøkingar av elevar, intervjuar to kollegaar og samla inn alt elevarbeid. I dette kappittelet vil eg drøfta resultatata som vart presentert i kapittel 4, med fokus på dei mest interessante funna, og i lys av teori som ein kan lesa om i kapittel 2.

Resultata frå dei ulike metodane eg har nytta i forskinga vert drøfta under eitt. Eg deler drøftinga i tre deler etter forskningsspørsmåla. I kapittel 5.1 drøftar eg korleis ein rammeleik kan leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving I 5.2 drøftar eg kva for ulike skriveaktivitetar ein ser i rammeleiken. I 5.3 drøftar eg korleis lærarane vurderer rammeleik som metode i skriveopplæringa. Til slutt i 5. 4 skriv eg konkluderande kommentar.

5.1 Korleis kan rammeleik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving?

Som problemstillinga mi peikar på er det leikande læring eg vil sjå nærare på i denne studien. I denne studien er faginnhaldet, elevane si skrivinga det sentrale. Dette vert formidla i ein rammeleik. Forsking slår fast at leik er sentralt for barn Lillemyr (2019). I kunnskapsløftet står det mellom anna at for dei yngste barna i skulen er leik nødvendig for trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Resultata og den store mengda innsamla elevarbeid viser at rammeleiken, med sine oppgåver og leiker, kan inspirera og vera ein metode til å engasjera elevane i 1. klasse for skriving. Dei fleste svara frå spørjeundersøkinga der eg spør om elevane likar å skriva, likar å skriva bokstavar og ord og om dei likar å skriva på skulen er i den positive enden av skalaen. Det gav meg ein indikasjon på at elevane har engasjement for skriving, slik Eik et al. (2011) skriv at mange barn viser tidleg interesse for skriving i leiken. Å finna oppgåver og leiker for skriving må vera eit mål allereie frå første skuledag (Engen & Andreassen, 2007). I planlegginga var dette tenkt på, og det var funne fram mykje ulikt materiale som dei kunne skriv på og med. Dette kunne også hengjast opp, eller limast på seg sjølv. Håland et al. (2019) skriv at starta skriveopplæringa i 1. klasse kan vera viktig for elevane si vidare skriveutvikling, slik at dei på sikt kan bli til gode skrivarar.

Omgrepet engasjement finn ein i den overordna delen av LK20: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I teorien er engasjement beskrive med positive følelsesmessige komponenter som energisk, entusiastisk, fokusert, glede, begeistring og inspirasjon (Skinner et al., 2009). Når eg ser på resultata frå mine observasjonar erfarer eg at elevane var engasjerte i sjukehusleiken. Med støtte i innsamla elevarbeid kan eg visa til at engasjementet gav seg utrykk i mykje ulik skriving, og skriving på ulikt nivå på dei ulike stasjonane i rammeleiken. Fordi elevane fekk delta i ein leik dei kjenner til, er det nærliggjande å tenkja at elevane kan ein del omgrep knytt til tema. Då vil skrivinga på dei ulike stasjonane vera ein måte å utvikla, og strukturere idear og tankar på knytt til leiken. Skrivinga kan vera ei kommunikasjonsform, fordi mellom anna plakatane viser kor dei ulike stasjonane er. I tillegg er det ein metode for å lære både skriving, og ord og setningar om eit tema eller fag, til dømes tannlege. Engasjement er òg aktive elevar som gjev utrykk for å ha det kjekt. «Å leika sjukehusleiken var gøy!», «Nei, må me ta friminutt». Observasjonane viser òg at alle elevane så å seie var i leik heile tida. I intervjuet med førskulelæraren framheva ho det å bruka leik som metode som viktig for elevane sitt engasjement (Anne). Dei fleste elevane samarbeida to og to eller i små grupper om skrivinga i rammeleiken. Teori har vist oss at når barn leiker med kvarandre befestar dei sine kunnskapar (Olofsson, 2008).

På det mest konkrete spørsmålet i elevintervjua om engasjement: «Kva syntest du om sjukehusleiken?», er det berre positive elevsvar. Sjølv om elevsvara vil vera farga av at

spørjeundersøkinga vert teken rett i etterkant av rammeleiken, og ein positiv her og no situasjon, finn eg hald i dette svaret fordi begge dei intervjuja lærarane svara også at dei meinte sjukehusleiken hadde vore kjekk for elevane (Kari & Anne). Vidare tolkar eg det som lærarane sin anerkjennande væremåte, og deltaking i leiken bidrar til desse positive svara (Bae, 2018).

Eksempelet frå mine observasjonar med jentene som berre ville leika på apoteket, og ikkje hadde interesse av å delta på nokon av dei andre stasjonane viser det som vert skrive både i Eik et al. (2011) og Broström (1995). For å få elevane engasjert i leiken må dei ha kjennskap til handlingane som skal gå føre seg. For å kunne delta i ein rammeleik, og om det skal gå føre seg leikande læring må elevane ha leikekompetanse, og interesse av å delta i leiken Dei må kunne sjå føre seg den rolla dei har fått tildelt (Eik et al., 2011; Broström, 1995). Ei av utfordringane som Jay & Knaus (2018) peikar på er nettopp dette, planlegging. I denne studien vart det sett av tid i planleggingsfasen til elevmedverknad. Elevane fekk kome med sine ønskje og idear om rammeleiken sitt innhald. Dei hadde kjennskap til leiken, og dei såg for seg ulike roller i rammeleiken. Denne planleggingsdelen var det ingen av lærarane som såg på som krevjande (Kari & Anne). Elevmedverknad og god planlegging meiner eg var ein viktig faktor for at eg observerte og opplevde engasjerte elevar, og at elevane svara positivt på spørsmåla som gjekk på engasjement for rammeleiken.

Resulatat frå observasjonane får fram at elevane måtte få den rolla dei kunne og ynskte mest for å vera engasjerte. Ein av gutane ville ikkje vera med i leiken og når eg spurde kva han hadde lyst til svara han: «Eg vil vera sjef». Han fekk ein lapp som han skreiv «SIEF» på, og klistra på brystet, og deltok deretter aktivt i rammeleiken, sjukehusleiken. Forsking framhevar at leik er sentralt for motivasjon for læring hos barn. (Palm & Michaelsen, 2018). Dette tyder også mine observasjonar på når elevane er i leik så å seie heile tida i alle tre undervingsøktene. Det kan gjerne tolkast som om engasjement for skriving i rammeleiken mellom anna byggjer på interesse for leik og leikekompetanse. Då vil manglande engasjement gjerne byggja på det motsette. Anne har erfaring med «at elevane har dårlegare leikekompetanse no enn før». Dette vert streka under av Kari som seier «ho heile vegen måtte vera aktivt med i leiken».

Om krava til fagleg innhald vert for store kan ein oppleve at elevane sitt engasjement i den leikande læringa fell vekk. Eit døme på det var dei to jentene som berre ville leika på

apoteket. Me lærarar prøvde å få dei på andre stasjonar for å skriva andre ord og setningar, til dømes på innskriving. Jentene kom ikkje inn i den leiken og uttrykte at skrivinga var krevjande og vanskeleg. Dei opplevde ikkje meistring. «Eg kan ikkje skriva doktor», «Kossen skriv hu navnet sitt?». Dei gjekk raskt tilbake til apoteket, og fortsette med leik og skriving der. Resultatet kan sjåast i samanheng med teori om lærarstyrt leik, når ein ser på desse jentene på innskrivingsstasjonen. No vart nok leiken for lærarstyrt. Den var ikkje lenger drevet fram av ein indre drift, og dei vart ikkje engasjerte og oppslukte av augneblikket (Lillejord et al., 2018). Dei var heller ikkje engasjerte i oppgåva eller kontakten med dei andre. Då mistar leiken sin eigenverdi og den leikande læring fall vekk (Steinkopt, u.å). Eller manglande engasjement kan koma av det ikkje vart gitt nok støtte frå den vaksne, som er ein av utfordringane i den leikande læringa.

Andre område som har blitt trekt fram av Jay og Knaus (2018) som utfordrande med å nytta leikande læring som metode i undervisninga er tilrettelegging. Elevane må ha tilgang til engasjerande leike- og skrivemateriell og fagleg støtte (Jay & Knaus, 2018; Håland et al., 2019). Ein må også ominnreia klasserommet til eit handlingsrom (Becher, 2018). I denne studien var dette tenkt på i planleggingsfasen og utført av meg. Ingen av mine intervjuobjekt ser på dette som utfordrande. Men ein av pedagogane seier «I sjølve gjennomføringa av leiken ville eg hatt fastare rammer og rullering mellom stasjonane» (Kari).

5.2 Kva for ulike skriveaktivitetar ser ein i rammeleiken?

Dagens informasjonssamfunn har store krav om skriftleg kommunikasjon. Alt frå korte koder på spel og fjernsyn, meldingar på telefon og informasjonsskriv til å skriva bøker og doktoravhandlingar. Å kunne skriva er ein av fem grunnleggjande dugleikar, som skal integrerast i opplæringa i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ein dugleik som alle må læra, og som Engen & Andreassen (2007) skriv, tek det mange år å utvikla skriveugleiken. Med tanke på studien sitt omfang tok eg ikkje i bruk ipad eller anna til skriving, all skriving er handskrift.

Resultata frå mengda med elevarbeid, sjå resultatdelen 4.4, viser skriving på mange ulike stadier i skriveutviklinga. Korleis det har kome til kan sjåast i samanheng med Trageton (2003) sin teori: «Å skriva seg til lesing». Kor han mellom anna seier at å skriva seg til lesing er forankra i eit syn på skriftkyndighet som legg vekt på at skriftspråket utviklar seg parallelt med talespråket i ein vekselvirkning mellom det å snakke, skrive og lese» (Palm &

Michaelsen, 2018). I mine observasjonar har eg fleire døme på elevar som las medelevar sine plakatar, lappar og så vidare, og deretter skreiv det same. Til dømes fekk ein elev lese opp ordet «røntgen» frå ein plakat, som ein medelevara hadde skriva, og skreiv det deretter som rableskrift. Eg observerte også elevar som skreiv ned ord og tekst som medelevar sa. Mellom anna ein elev som fekk beskjed av ein annan elev at dei trong PC på røntgenavdelinga. Eleven fann fram ein lapp og ein kulepenn, og ba meg om hjelp til å lydera PC slik at han kunne skriva det. Eg måtte gje både intellektuell- og ferdigheitsskrivestøtte (Hekneby, 2011). Eg lyderte, og måtte forklarte forma på bokstavane medan han skreiv. Denne klistra han på ein av dei firkanta treklossane han leika med. Slik fekk røntgenavdelinga sin eigen PC, og eleven fekk skrivetrening. Vidare har eg fleire observasjonar, og elevarbeid som viser elevar som skreiv lærarane eller medelevarane sine namn «Kari» og «Brage», enten fordi dei høyrde namna eller skreiv det same som medelevarane.

Resultat frå observasjonane og innsamla elevarbeid viser mange konkrete døme på at det går føre seg skriving i rammeleiken. Ved å observera ein rammeleik fekk eg sett korleis skrivinga, for dei fleste elevane fall naturleg inn i leiken (Becher et. al., 2019). Elevane rableskreiv, teikna og skreiv namn på kroppsdelar: «fotn», «arm», «ruggen» «jarta», og varer i apoteket :«plaster», «tableta» og sprøta» med meir. Elevarbeida viser døme på skriving på ulike nivå, og tilpassa kvar einskild elev. Desse resultatane kan sjåast i samanheng med teori som seier at å utforska språket ofte er ein naturleg del av barn sin lek» (Eik et al., 2011). Det vert støtta av Anne sitt utsegn i intervjuet når ho seier «Eg ser at fleire vart kobla på skrivinga gjennom leiken». Observasjonane mine viser også at lærarane og elevane gav skrivestøtte til elevar og medelevar: Elev:«Kossen skriv me røntgen ? Lærer: «R-Ø-N-T-G-E-N». Dette vert støtta av begge lærarane, som har sett at elevane skriv ord og at dei skriv mykje sitt eige namn. Dei ser at elevane skriv på ulike stadier, frå teikning, rableskriving til korte setningar (Anne & Kari)

Eit mål med rammeleiken i denne studien er å meiningsfullt integrera skriveopplevingar inn i faglege erfaringar. I denne rammeleiken ser ein at skrifta har ein nødvendig funksjon, elevane må laga plakatar til stasjonane, til dømes «apotek» og «tanlege». Skrivinga er òg ein naturleg del av leiken når dei skriv diagnoser som til dømes «vot i jarta» og ord som «lege». Denne meiningsfulle skrivinga vert av Håland (2005) trekt fram som positiv for å auka elevane si skrivekompetanse.

Den store variasjonen ein ser på skrivekompetansen i elevarbeida, alt frå rableskriving til setningar som «Dete er et siykehus» meiner eg er med på å støtta opp om at ein rammeleik kan vera ein metode for å leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving. Skrivinga har ingen formelle krav, elevane kan skriva utifrå sitt eige engasjement og sine eigne føresetnader. I tillegg får dei den skrivestøtta som trengs heile vegen av lærarane og medelevar. Alt dette er positive faktorar som kan gjera til at elevane opplever meistring i rammeleiken. Dette kan vera ein av grunnane til at fleire av elevane svara at dei var gode skrivarar i spørjeundersøkinga, både når dei ser på sine eigne dugleikar og når dei samanliknar seg med medelevar.

Når eg samanliknar elevsvara frå spørjeundersøkinga og mine observasjonar er det ein del kontrastar. På spørsmålet som omhandlar sjølvopplevd skrivedugleik: «Kor god er du i å skriva boksvarar samanlikna med dei andre i klassen din?», svarer fem av elleve, at dei er «like god», ein elev svara at han er «litt dårlegare» enn dei andre og dei siste fem elevane fordelar seg mellom «mykje betre» og «litt betre», med tre og to. Mine observasjonar og innsamla elevarbeid viser tydeleg at dette ikkje stemmer. Eg observerte, og har døme frå elevarbeid, på mange ulike skriveaktivitetar både på kvalitet og innhald (vedlegg). Det vart skrive fagspesifikke ord som «tablet» og «sprøta», diagnosar «bebvimt», eige og andre sine namn med meir. Ein av elevane dreiv kun med rableskriving, og er dermed på det første stadiet i skriveutviklinga. Nokre elevar trong hjelp til lydering, andre til bokstavforming, medan nokre elevar skreiv heile setningar på eigenhand.

Skriving er personleg, eg forankra, og mange meiner skriving for dei minste ikkje er så krevjande som lesing (Hekneby, 2011). Det mest openbare eg såg av skriving, i alle tre undervisningsøktene, var at alle elevane likte godt å skriva sitt eige namn. Dette samsvarer med Barton (1994) sin teori om «emergent literacy», der han skriv at elevane har fokus på eigne bokstavar. I tillegg til å skriva eige og andre sine namn såg eg fleire døme på korleis skrivinga i rammeleiken er ein døropnar inn det alfabetiske system (Håland, 2005). Døme på dette er mellom anna eleven som skreiv «PC», eller han som ville vera sjef og skreiv det på ein lapp og klistra på brystet sitt.

Sjølv om det for dei fleste elevane fall naturleg å skriva i denne rammeleiken, må ein vera merksam på dei elevane som berre vert verande i leiken, lærande leik, og ikkje kjem i gong med skriving. Resultata både frå innsamla materiale, observasjonar og intervjuar viser at den

største endringa frå 1. til 2. og 3. gjennomføring var at det vart meir skriving av alle elevane i økt 2 og 3. Men i alle tre øktene observerte eg at nokre av elevane trong hjelp av ein vaksen for å komma i gong med skriveaktivitetar. Dette er døme på korleis vaksne og barn i følgje Becher et al. (2019), Heggstad et al. (1994) og Christie & Enz (1992) kan vera saman å leika i planlagde og iverksette leiker. Sjølv om leiken er barna sin arena må pedagogane forholde seg til den ved å observera og delta i ulike roller (Sommer, 2018). Som Kari peikar på i intervjuet treng elevane hjelp for å organisera seg i grupper, og få tid og ro til den leikande læringa. Den vaksne må vera anerkjennade og med i leiken (Bae, 2018).

Resultata frå spørjeundersøkinga viser at det er flest elevsvar i den positive enden av skalaen på spørsmåla om dei likar å skriva, skriva bokstavar, skriv ord og å skriva på skulen. Mengda med elevarbeid viser også engasjement for skriving i rammeleiken, og det same viser mine observasjonar kor eg heile tida ser elevar som leikar og skriv. Resultata viser at det kan sjå ut til å ha gått føre seg det som (Sommer, 2015; Broström, 1999; Edvards & Cutter-Mackenzie, 2013) skriv om som leikande læring. Det er gjort kjent i Norge via «Agderprosjektet» som har fokus på leikbasert læring, ein kombinasjon av fri leik og leikbaserte læringsaktivitetar tilrettelagt av vaksne (Universitetet i Stavanger, u.å.). Det kan vera ein samanheng mellom leiken og læringa. Leiken og læringa er ikkje separert i ulike områder (Edvards & Cutter-Mackenzie, 2013; Lillejord et al., 2018).

5.3 Korleis vurderer lærarane rammeleik som metode i skriveopplæringa?

Eg vil no drøfta dei mest interessante funna i mi forskning omkring bruk av leikande læring, og set då søkelys på korleis lærarane vurderer det som metode. Deira vurdering av leiken, og den leikande læringa spesielt, av skriveopplæring og elevane sitt engasjement. Eg drøftar kva dei opplever som bra, og kva dei opplever som utfordrande. Dette vert drøfta opp mot teori, og resultata frå dei fire ulike metodane.

I intervjuet seier begge dei to lærarane at dei har sett mange eksempel på elevar som hjelper kvarandre med å skriva i alle tre øktene. Kari viser mellom anna til dei to jentene på apoteket som skreiv kvarandre sine namn og lagar lappar og plakatar saman. Dei opplever at dei ser meir av dette i rammeleiken enn i den tradisjonelle og ofte lærarstyrte skriveundervisninga. Anne seier: «I vanleg undervisning skriv dei i si eiga bok, på sin pult». Ho seier vidare: «Eg observerte ein elev som ville skriva plakat med ordet røntgen. Han fekk hjelp av ein medelev som lydera kvart fonem i ordet og forklarte kva form bokstavane hadde». Dette er funn som i

likskap med det Hagtvet (2013) skriv, viser at skriving er grunnleggjande sosialt og det er kommunikativt. I tillegg viser observasjonane mine, og svar frå lærarane at elevane i stor grad får skrivestøtte av ein pedagog akkurat på sitt eige nivå her og no. Anne fortel korleis ho som aktiv leikekamerat både på apoteket og innskrivingsstasjonen gjekk inn og ut av rolla som leikekamerat og fekk driva med skrivestøtte. Det kan kome av at lek ufarleggjer læring (Lillejord et al., 2018). Ein annan grunn for den tette skrivestøtta vil vera at rammeleiken vart gjennomført med ei lita elevgruppe, elleve elevar, og tre pedagogar til stades. Dette er ein høgare pedagogtettleik enn ein finn innafor dei vanlege rammene i skulen i 1. klasse, og vert peika på av begge lærarane.

I intervjuet med Anne kom det fram at ho meinte det var like mykje læring i lek som i den tradisjonelle undervisninga, men ho seier vidare: «Me kan ikkje bytta ut all tradisjonell skriveundervisning med leikande læring» (Anne). Kunnskapsdepartementet (2017) skriv mellom anna at i undervisninga må dei grunnleggjande dugleikane sjåast både i samanheng med kvarandre og på tvers av fag. Dette vert støtta av Hekneby (2011) som skriv at ein treng brei skriveundervisning for å læra elevane alle deldugleikane, som til saman vil gje dei grunnlag for å utvikla funksjonelle skriftspråklege dugleikar på dei ulike nivåa frå bokstavnivået via ordnivået til setnings- og tekstnivået. Ein treng tid til å læra elevane skriftspråket på dei ulike nivåa Engen & Andreassen (2003). Kunnskapsdepartementet (2017) skriv at elevane må få ta i bruk både den formelle og uformelle skrivinga i undervisning. Både Anne og Kari seier i likskap med Engen & Andreassen (2003) og Håland (2018) at for å skapa meiningsfulle skrivemoglegheiter må me lærarar skaffa og leggja til rette mengder med skrivemateriell som kan passa inn til ulike rammeleiker. I intervjuet får dei også fram den positive effekten av at klasserommet var gjort klart med ulikt skriveutstyr både på dei ulike stasjonane, og med ein eigen base. Dette seier dei gjorde det lettare for elevane å setja i gong skriving på eige initiativ fordi dei hadde tilgang på engasjerande materiell og dei slapp å leita etter eller venta på utstyr.

Begge lærarane seier at dei såg elevar som lærte seg skriving samstundes som dei leika (Anne og Kari). Til dømes to gutar som leika tannlege. Ein tredje gut kom og ville vera med og dei vart einige om å laga ein plakat med venterom til å ha på benken. Ein av gutane lyderte medan den andre skreiv. Kari seier vidare at sjølv om det var utstyr tilgjengeleg for skriving var det og nokre elevar som måtte setjast spesifikt i gong med skriving. Anne seier at ho ved fleire høve måtte gje elevane konkrete oppdrag, som til dømes: «Kan du laga ein plakat til

tannlegekontoret?». Begge to fortalde at dei såg at ein gjennom leiken fekk ei naturleg differensiering av skrivinga (Anne og Kari). Kari kjem med eit eksempel på det. Ein elev skreiv både fornarnet og dei to etternamna sine på eigenhand «Brage TussnesHansen» medan ein annan elev; Emilie, fekk hjelp til å lydera seg gjennom sitt eige namn.

Begge intervjuobjekta kjem stadig innom dette at elevane hadde det gøy og var engasjerte, og dei såg og høyrde at elevane var konsentrerte og diskuterte, utforska og leika med skriftspråket. Til dømes to jenter som skreiv bokstavar i rekkje og fekk meg til å lesa det opp, til stor glede for jentene. «ØVUTISALRMNOEfPESITINERiiSEirSiSiOT NOSRiiiNST (Anne). I intervjuet med lærarane svara begge at desse undervisningsøktene med rammeleik har hatt ei anna tilnærming til leik og skriving enn den tradisjonelle skriveopplæringa (Kari & Anne). Det er fleire eksempel i elevarbeida på at elevane skriv på det stadiet dei er, alt frå rableskriving til ortografisk skriving. Kvar elev jobbar i si eiga proksimale utviklingsone. Dette står i motsetnad til i tradisjonell undervisning, kor elevane som oftast jobbar med dei same oppgåvene. Dei lærer same bokstav til same tid og elevane må gjerne hoppa over dei naturlege utviklingsonane.

Ei av dei store utfordringane med å nytta leik i begynnaropplæringa, er at det til alle tider har vore stor usikkerheit om korleis leik skal bli forstått og praktiserast i skulesamanheng (Hunter & Walsh, 2014). I intervjuet eg gjennomførte med dei to pedagogane i 1. klasse ser ein at dei har ulikt syn på korleis dei forstår omgrepet leik. Spesielt gjeld dette saman med læring. Begge meiner det er utfordrande å leggja til rette for meir leik, fordi dei ikkje opplever at dei kan kopla leiken på fagplanane (Kari & Anne). Ei anna stor utfordring med å nytta leikande læring i skulekvardagen som vart påpeika i mellom anna i Jay og Knaus (2018) sin studie, er at det er vanskeleg å vurdere læringa i dei leikbaserte aktivitetane. Dette syntest eg kjem klart fram i svara frå begge lærarane. Dei seier «det er vanskeleg å måla kva elevane har lært og dei opplever ikkje leik som ein anerkjent metode for undervisning» (Kari & Anne). Begge kopla leiken til elevane si sosiale og emosjonelle utvikling (Kari & Anne).

Kari nytta ikkje norsktimane, slik me hadde avtalt i forkant, men Krle eller samfunnsfagtimar til rammeleiken. Ho seier «i desse øktene er det leiken eller utvikling av sosialkompetanse som kjem fram». Ho er tydeleg på at dei treng norsktimane til å lytta lydar, finna bokstavar i ord, forma og skriva bokstav, lesing og så vidare. «Det er mange mål å komma gjennom i norskfaget (Kari)». Begge lærarane ser at leiken kan brukast som pedagogisk verkemiddel for

å engasjera elevane i læring (Vatne, 2006). Men Kari er «kritisk til å nytta leiken som læringsmetode» framfor eit danning og sosialiseringsskule (Kari). Dette stemmer overeins med utfordringane i LK06 og LK20, som har eit stort fokus på metodefridom, og eit større læringstrykk enn LP97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.74). Det er frå fleire hald sett søkelys på at kompetansemåla og kunnskapskrava i LK06 var blitt større, og forsera elevane si utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Dette er ført vidare i LK20, og heller ikkje her er leiken via større plass (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I løpet av intervjuet opplever eg at Anne som har utdanning som førskulelærer kan ein del leikteori, men ikkje er modig nok til å kopla den til leikande læring. Sjølv om ho seier «Eg ser at elevane vert lettare kopla på skriving i leiken» (Anne). Anne meiner leik kan føra til læring. Eg erfarer at Kari kan mykje om skriveopplæringa i begynneropplæringa. I intervjuet kjem det fram at ho har vanskar for å sjå samanhengen mellom skrivinga og leiken, den leikande læringa. Ho seier «Det er vanskeleg å ha oversikten på kva dei skal læra, og kva dei har lært i rammeleiken» (Kari). Ho framhevar at elevane lærar sosialkompetanse i leik. Når ein underviser i skriving med rammeleik som metode må ein gjerne gje frå seg kontrollen over elevane. Ein kan ikkje vite sikkert om dei driv leikande læring eller lærande leik. Men spørsmålet er om dette behovet for kontroll skal gå ut over denne type potensielle læring? Her viser teori nettopp at den rettleia leiken vart introdusert for å byggja bru mellom leik og læring (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011).

Forsking frå perioden etter innføring av Reform 97, belyser korleis leiken i stor grad vert nytta som overgang eller pausar i undervisninga og i liten grad som pedagogisk verkemiddel (Hagtvet, 2003; Vatne, 2006; Haug, 2015). Dette samsvarer heilt med svara frå intervjuet av dei to pedagogane som svarar at «leiken vert mest nytta i uteleik, som fri leik i friminutta» (Kari & Anne), då eg spurde korleis dei nyttar leiken i 1. klasse. Ingen av dei har nytta leik som metode for undervisninga, men «har drive innlæring av til dømes oddetal og partal i gym» (Kari). Kari gav utrykk for at ho i liten grad nytta leikande læring som undervisningsmetode. Og når eg spør: «Kvifor nyttar du ikkje meir leik i undervisninga di?» svara ho at ho ikkje har førskulelærerutdanning, og ho trur ho hadde brukt meir leik som metode om ho hadde hatt meir av det i allmennlærerutdanninga si. Dette vert understreka når ho vidare seier ho nyttar dei metodane ho kjenner til frå si utdanning i si undervisning (Kari). Lærarane som vart intervjuet svarar at rammeleiken er ei anna form for leik, enn den frie

leiken, som dei legg mest til rette for i elevane sin skulekvardag. Og så svara dei begge to at «sjukehusleiken hadde vore kjekt for elevane» (Kari & Anne). På bakgrunn av desse svara og fordi det i den overordna delen i læreplanen står: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling[...]»(Kunnskapsdepartementet, 2017), kan ein sei at det vil vera grunn for å gje lærarane i begynneropplæringa profesjonskompetanse i leikande læring.

Omgrepet leik er nesten fråverande i LK20, men ein av få plassar står dette: «I opplæringa som helheit gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet 2017). Derfor meiner eg det rett og avgjerande å ta leiken tilbake i begynnaropplæringa slik intensjonen var i Reform 97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.74). Å nytta ulike former for leik i begynnaropplæringa vil vera med på å gjera at elevane opplever meistring og engasjement i skuledagen (Greve & Løndal, 2012). Elevsvara er tydelege på dette punktet når sju av elleve elevar svara at sjukehusleiken dei har leika var veldig gøy, to svara gøy og to svara ikkje gøy ikkje kjedeleg. Begge dei to lærarane som eg har intervjuet, meiner at elevane er engasjerte og glade fordi det er leik (Kari & Anne). Kari legg til at engasjementet låg mest i leiken og rekvisittane (Kari). Anne seier at ho trur engasjementet kjem av at elevane opplever det meir fritt enn den tradisjonelle undervisninga (Anne). Så langt tilbake som på 1800-talet skjønna Frøbel kor livsviktig leiken var for barn (Vaage, 2000).

Mine observasjonar av rammeleiken får også fram noko av det som Lillejord et al. (2018) skriv om som ytfordrande i skilje mellom leikande læring og lærande leik. Nemleg at elevane i den første økta var mest i leik, lærande leik. Medan i dei to neste øktene observerte eg at faginnhaldet vart meir sentralt, elevane skreiv meir og desse øktene kan definerast som leikande læring. Dette vert støtta av svara eg fekk frå ein av pedagogane: «I den første økta var eg pasient og fullstendig deltakar, i leiken. Eg observert lite skriving og fekk ikkje driva med skrivestøtte til nokon av elevane» (Kari).



Lærer som fullstendig deltakar i rammeleiken.

I mine observasjonar ser ein fleire døme på at rammeleiken krev ei aktiv lærarrolle dersom det skal bli ein god undervisningsmetode, leikande læring. «Me vaksne måtte heile tida variera mellom dei ulike vaksenrollene i leik. Eg erfarte at nokon av elevane likte godt når dei vaksne var deltakande i leiken og fekk oss til å vera i rolle, eller me vaksne såg at for å få elevane i leik måtte me gå inn i roller» (Anne). «Andre gonger kunne me vera observatørar eller driva med skrivestøtte» (Anne). Akkurat slik Eik et al. (2011) skriv at pedagogane må veksla mellom ulike roller i leik, alt frå for iakttakar til leikeleiar. Den vaksne er med og styrkjar leiken sin kvalitet (Sommer, 2018). I samtale med elevane, og deltaking i leik kan den vaksne sjå og høyra det barna seier i leiken, og relatere dette til læreplanane Sjølv om leiken er barna sin arena må pedagogane forholde seg til den ved å observera og delta. Elevane kan, som Kari seier, ha behov for hjelp til å organisera seg i grupper for å få tid og ro til å bli kjent både med kvarandre og aktiviteten (Kari).

Manglande engasjement derimot kan koma av at lærarar ikkje kan eller vil bidra med ulike roller i leiken. For å få til leikande læring må dei i følge Christie & Enz (1992) innta ulike vaksenroller. Alt frå uengasjert observatørar til å vera primadonna. Dette kjem og fram i intervjuet når Kari i seier at ho måtte vera aktiv med i leiken og leggja til rette for skiving undervegs, og at det vart mindre skiving når ho var fast i ein leikesituasjon. Dette stemmer med mine eigne observasjonar som inneheld mykje vaksendeltaking i leiken, dialog og skrivestøtte til elevane frå pedagogane.

Studien er gjort tidleg på hausten i 1. klasse. Elevane har berre har lært ni av bokstavane i den formelle skriveopplæringa. Dei vil difor ha eit stort behov for ein-til ein rettleiing. Med tre pedagogar til stades, og elleve elevar, vil det vera mogleg å vera tett på og retteleia ein til ein. Vaksne si deltaking i leiken vil òg verta påverka av pedagogtettleiken i klassen. At me var tre

pedagogar tenkjer eg verkar positivt inn på lærarane si vurdering av korleis ein rammeleik kan leggja til rette for elevane sitt engasjement i skrivning.

Andre område som kan vera utfordrande og gje seg utrykk i manglande engasjement er planlegging, tilrettelegging og kaos (Jay & Knaus, 2018). Dette kom ikkje til syne i denne studien. Slik både dei to pedagogane òg eg ser det er grunnane for dette ein relativt liten klasse, seks jenter og fem gutar, utan åtferdersutfordringar. I tillegg er rammeleiken godt planlagt og tilrettelagt, av kontaktlærer og meg i høve forskinga. Dette samsvarer med intervju, kor ingen av dei to seier at dei ser på tilrettelegging, rekvisittar, kaos, og liknande som utfordringar i å gjennomføre denne type undervisning (Kari & Anne).

5.4 Konkluderande kommentar

Korleis kan leikande læring som metode bidra til skrivning i begynnaropplæringa?

Forskingsspørsmåla har vore:

1. Korleis kan rammeleik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skrivning?
2. Kva for ulike skriveaktivitetar ser ein i rammeleiken?
3. Korleis vurderer lærarane rammeleik som metode i skriveopplæringa?

Basert på mine funn er det grunn for å seie at leikande læring som metode kan vera med å bidra til skrivning i begynnaropplæringa. Rammeleiken som ligg til grunn for den leikande læringa er engasjerande, og den trekkjer inn det faglege. Dermed vert den leikande læringa ei felles oppleving, erfaring og form for undervisning, som kan vera med å bidra til at elevane opplever engasjement for skrivning. Elevane er glade for opplevinga av leik. I leiken kjem elevane i gong med skrivning på sitt eige nivå. Lærarane i denne studien har ulikt syn på rammeleik som metode i skriveopplæringa. Ei av dei meiner det er like mykje læring i ein leik, som i tradisjonell opplæring, medan den andre læraren peikar på utfordringane om manglande kunnskap hos allmennlærarar om korleis leik kan føra til læring. Begge ser på kompetansemåla og krava om testing, som hovudgrunnen for å halda på den tradisjonelle lærarstyrte undervisninga.

For å få svara på problemstillinga må ein ha kunnskap om leik generelt og leikande læring spesielt. I tillegg må ein tru på at elevane i begynnaropplæringa er handlekraftige og ansvarlege subjekt i seg sjølv (Biesta, 2014). Leikande læring krev gjennomtenkt og god planlegging av rammeleiken og dens prinsipp, og det krev vaksne som engasjerer seg i

rammeleiken i ulike vaksenroller. Ein treng aksept i samfunnet, og tryggleik og kompetanse blant lærarane på at leik er ein anerkjent metode for læring. Slik vil ein kunne oppnå mange ulike skriveaktivitetar, tilpassa elevane sitt nivå i rammeleiken.

Resultata frå dei ulike metodane viser tydeleg at elevane er engasjerte fordi dei er interesserte, konsentrerte og aktive i leiken så og seie heile tida. Her er også elevsvara eintydige. «Å leika sjukehusleiken var gøy!» For å oppnå dette måtte me vaksne leggja til rett for leiken, delta aktivt og vera anerkjennande (Bae, 2018). Rammeleiken i seg sjølv er ikkje nok for å få til dette. Det krev i tillegg lærarar som lar elevane medverka i planlegginga. Dei må ominnreia klasserommet til eit rom kor elevane for det meste kan vera i rørsle, og gi elevane moglegheiter for samarbeid (Becher, 2018). Det krev også eit rikt tilfang på skrivemateriell, og ein del rekvisittar. Elevane må være omgitt av engasjerande skriveoppgåver, skrivereiskap og gode rollemodeller (Engen & Andreassen, 2003; Håland, 2005). I denne studien fann ein døme på alt frå teikning og rableskriving til ortografisk skriving. Det vart skrive både namn, fagord, korte setningar, informasjon, bokstav i rekkje tal med meir. Ved å bruka rammeleik som metode for læring fekk ein sett heile barnet sin personlegdom og dei dynamiske samanhengane mellom kvalifikasjonar, sosialitet og subjektivering (Biesta, 2014).

Både internasjonal og nasjonal forskning viser at på tross av dokumentert forskning på leiken sine fordelar, er det vanskeleg å integrera leikande læring i skulekvardagen. Forsking, teori og resultat frå studien framhevar to utfordringar for kvifor leikande læring i liten grad vert nytta i begynnaropplæringa. Det er for det første manglande kompetanse blant lærarar omkring leik generelt, og leikande læring som metode spesielt. Å forstå kva som ligg i omgrepet leikande læring er krevjande og ein må kanskje auka lærarane i begynnaropplæringa sin kompetanse omkring leik. Det visast og ein tydeleg samheng mellom lærarane sitt syn på og kunnskap om leik og deira pedagogiske praksis. Resultat indikerer òg at leikande læring sin plass i skulen i stor grad vert påverka av læraren sitt pedagogiske grunnsyn. Det andre er det auka fokuset på måloppnåing som kom med LK06 og vart ført vidare i LK20. Alle kompetansemåla og krava som ligg i læreplanen om testing allereie frå 1. trinn.

Sjølv om seksårsreforma på mange måtar tok ei anna retning enn intensjonen var, har me eit skulesystem som i europeisk samheng er mellom dei som gir læraren størst autonomi. Norske lærarar har metodefridom, me er ikkje underlagt å bruke godkjende lærebøker, og kan strekkja arbeidet fram mot dei første kompetansemåla heilt til slutten av andre klasse. For å

komma tilbake til det som i Reform 97 var sagt om korleis 6-åringen skulle møtast i skulen, med det beste frå barnehagetradisjonane og det beste frå skulen, er utviklinga ikkje berre avhengig av oss. Den er også avhengig av eit samfunnet som har aksept for at elevar i begynnaropplæringa får delta i, og finna meningsfulle oppgåver gjennom leik. Eg tenkjer ikkje me skal velja anten leikande læring eller tradisjonell undervisning. Eg vil heller sei som Ole Brumm: «Ja takk, begge deler».

Mi erfaring er at elevane i begynnaropplæringa ville hatt både glede av og fagleg nytte av meir bruk av leikande læring i skulekvardagen sin. Eg kjem heile tida tilbake til det viktige spørsmålet som vart stilt av Handal (2018) der han snudde om på spørsmålet: Er 6-åringen klar for skulen? til «Er skulen klar for 6 åringen?». Eg meiner me må ta 6-åringen, det leikande og lærande barnet, på alvor og møta det der det er. Eit barn som leikar og lærer samstundes når aktiviteten legg til rette for det! Berre slik kan me leggja til rette for at barna opplever subjektivisering og meistring i skulekvardagen og eit livslangt engasjement for skriving (Samuelsson, 2015).

6 Styrke, svakheiter og vidare forskning

I denne studien har eg undersøkt korleis leik kan engasjera elevar for skriving. Nokre metodiske utfordringar som kan verka inn på resultatet er nemnde i kapittel 3. Mellom anna er både observasjonane og intervjuja gjort utan lyd eller video. Eg erfarte under observasjonane at det var vanskeleg å vera deltakande observatør, og at det var ein fordel å setja av tid direkte i etterkant til å skriva ei oppsummering av observasjonane. Andre utfordringar er korleis «Social bias» kan ha påverka svara til intervjuobjekta (fordi dei begge veit at eg brenn for meir leik i skulen). På den andre sida ser eg at eg fekk fram ulike svar når eg gjekk frå ein til to intervjuobjekt. Av dei fire ulike metodane eg nytta erfara eg at intervju var den metoden som gav meg flest relevante svar på problemstillinga. Det var ein stor fordel at eg intervjuja to lærarar med ulik bakgrunn, erfaring og utdanning. Skulle eg gjennomført studien ein gong til ville eg prioritert å intervjuja fleire lærarar. I ettertid ser eg at spørjeundersøking som metode ikkje gav meg så mange og relevante svar som eg hadde sett føre meg. Dette tenkjer eg kjem av at spørsmåla er for enkle og ikkje er retta nok mot problemstillinga og forskingsspørsmåla. Samt at elevane er unge, om lag 6 år, og i konkretoperasjonell alder. I tillegg blir svara deira farga av her og no situasjonen.

Funna frå denne studien baserer seg på tre undervisningsøkter i ein klasse med elleve elevar. Det er eit lite grunnlag for å seie noko om rammeleik som metode kan leggja til rette for skriving. For å undersøkje dette kunne det vorte gjennomført ein meir longitudinell studie, som måler mengde skriving og ser på kva ulik type skriving som går føre seg i ein rammeleik. Vidare forskning kunne og vore gjennomført som eit kvantitativ studie kor ein samanlikna resultat av skrivedugleiken mellom ein klasse/ skule kor ein til dømes bytta ut ei tradisjonell skriveopplæringssøkt i veka med leikande læring og ein klasse/ skule kor ein held fast på den tradisjonelle undervisninga.

Litteratur om leik viser korleis lærarane har ei viktig rolle både i den leikande læringa og for elevane sitt engasjement. Eg har lest ein del litteratur og forskning om leiken si tyding for barn, og lærarane si rolle for elevane sitt engasjement, men finn lite om den vaksne si tyding for den leikande læringa. Dette tenkjer eg det kunne vore interessant å forska vidare på.

Fleire studier antyder at elevar sin aktive og entusiastiske deltaking i læringsaktivitetar predikerar læringsutbytte og fullføring av skulen (Connell, Halpem-Felsher, Clifford, Crichlow & Usinger, 1995; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles & Wellborn, 1998). På lang sikt tenkjer eg at ved å finna tilbake til det som var intensjonen i Reform 97 for 6-åringen, kan ein kanskje minka fråfallet i den vidaregåande skulen?

6.1 Moglege praktiske implikasjonar

Omgrepet leik har hatt og har relativt liten plass i læreplanane dei seinare åra. Derimot legg læreplanane til grunn stor grad av metodefridom. Dette vert streka under av tidlegare kunnskapsminister Clemet (2003) og noverande kunnskapsminister Melby (NRK, 19.01.2021). For å vera kvalifisert til å undervisa i 1. klasse kan ein ha den tidlegare allmennlærerutdanninga, den nye 1.-7. lærarutdanninga, eller ein kan vera barnehagelærer med vidareutdanning. I tillegg kjem klassestorleikar, elevgruppa, resursar, ute- og innerom og læringssyn som viktige faktorar i val og bruk av metode. Dette kan føra til store skilnader i kor stor plass leiken får i begynnaropplæringa og det må ein ta på alvor. Sagt med Rousseau, (1977), er det hovmodig å tru at me med pedagogiske metodar kan læra barna alt dei treng. Det er å overprøva naturen sin eigen metode - LEIKEN».

7 Litteratur

- Aasen A. J. & Skar, U. B. G. (2018). *Å måle skriving som grunnleggende ferdighet*. Henta frå: <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Andersen, H. P., Fiskum, T. A., Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning I Fiskum, T., A., Gulaker, D., & Andersen, H., P. (red.), *Den engasjerte eleven* (s.17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Aktivitet. (2021). I det norske akademis ordbok. Henta frå: <https://naob.no/ordbok/aktivitet?elementId=52818316>
- Askvik, E. O., Van der Weel, F. R., & Van der Meer, A. L. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Frontiers in Psychology, 11*, 1810.
- Austad, I., Bech, K., Bråten, I., Engen, L., Høyen, T., Igland, M., . . . Skjelbred, D. (2003). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the Ecology of Written language*. Cambridge, Massachusetts. Blackwell Publisher Ltd.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, D., H. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år I Becher, A., A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H., D. (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s.15-26). Oslo: Univeritetsforlaget
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I Palm, K. & Michaelsen, E. (red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s.57-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Bentsen I. E. & Dahle A. E. (u.å.). Bokstavprøve. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret. Henta frå: [Bokstavprøve.indd \(uis.no\)](https://uis.no/bokstavprøve.indd)
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gerde, H. K. (2018). *Integrating writing into the early childhood curriculum: A frame for intentional and meaningful*

- writing experiences*. Early Childhood Education Journal Henta frå:
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Breathnach, H. (2017). *Children's perspectives of play in an early childhood classroom* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). Henta frå:
[10.5204/thesis.eprints.110539](https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.110539)
- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik: Leg, leg-rammeleg*. Århus: Systime
- Brostrøm, S. & Vejleskov, H. (1999). *Læreri leg og legende læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1. klasse. I Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, D., H. (red.) *Lek i begynneropplæringen Lekende tilnærming til skole og SFO* (s.43- 54). Oslo: Univeritetsforlaget
- Byrne, B., J. (1998). *The Foundation of Literacy: The Child's Acquisition of the Alphabetic Principle*. East Sussex: Psychology Press Ltd. Publishers
- Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*. Henta frå: https://doi.org/10.1207/s15566935eed0303_1
- Clemet, K. (2003, oktober, 17.). Clemet vil ha metodefrihet for lærerne. Henta frå: [Clemet vil ha metodefrihet for lærerne \(utdanningsnytt.no\)](https://www.undervisningsnytt.no/nytt/2003/10/17/clemet-vil-ha-metodefrihet-for-larerne)
- Connell, J.P., Halpem-Felsher, B.L., Clifford, E., Crichlow, W. & Usinger, P. (1995). *Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether african american adolescents stay in high school*. Journal of adolescent research. Henta frå: <https://doi.org/10.1177/0743554895101004>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349. Henta frå: <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy- statistikk og spørreskjema. I Brekke, M & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Henta frå: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

- Edwards, S. & Cutter-Mackenzie, A. (2013). Next Time We Can Be Penguins: Expanding the concept of learning play to support learning about sustainability in early childhood education. I Lillemyr, O. F., Dockett, S. & Perry, B. (red.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education*. (s.55-73). Information Age Publishing Inc.
- Eik, L., Karlsen, L., Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Engen, L. & Andreassen, A. B. (2003). *Ny start: et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever: idéhefte*. Høgskolen i Stavanger: Senter for leseforskning
- Engen, L. og Andreassen, A. B. (2007). *Ny start for skriftspråkutvikling* Universitetet i Stavanger: Lesesenteret
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research*. Henta frå: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker*. (s.109-123). Oslo. Universitetsforlaget
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (19), 1-14.
- Gudmundsdottir, S. (1997). *Introduction to the theme issue of narrative perspectives on research on teaching and teacher education. Teaching and teacher education*, 1(13), 1-3
- Handal, S. (2018, april, 13.). Er skolen tilpasset 6-åringer? Henta frå: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/er-skolen-tilpasset-6-aringer/>
- Heggstad, K M, Knudsen, I. M. & Trageton, A. (1994). *Fokus på lek*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I Frost, J. (red.), *Språk- og leseveiledning i teori og praksis* (s.185- 204). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Haug, P. (1994). Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. I Lidèn, H., Øie, A. & Haug, P. (red.), *Mellom skole og fritid*. (s 13–27.) Oslo: Universitetsforlaget

- Haug, P. (2006). Begynneropplæringen og tilpasset opplæring. I Haug, P. (red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* (s.19-54). Volda: Caspar forlag
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma. Om innføring av seks års alder skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule, *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Henta frå: [Seksåringsreforma - Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule - Nr 06 - 2015 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn](#)
- Hekneby, G. (2011). Skriv-lese-skrive: *Begynneropplæring i norsk*. Oslo: universitetsforlaget
- Hogsnes, H. (2019). Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng. Bergen: Fagbokforlag.
- Hunter, T. & Walsh, G. (2014). From Policy to practice?: The Reality of Play in Primary School Classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education* Henta frå: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2011). *The great balancing act: Optimizing core curricula through playful learning*. In E. Zigler & W. S. Barnett (Eds.), *The pre-K debates: Current controversies and issues*. (s. 110-115). Baltimore: MD: Brookes Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Håland, A. (2005). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Universitetet i Stavanger. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*. Henta frå: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). *The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children*. Trends Neurosci. Educ. Henta frå: 10.1016/j.tine.2012.08.001
- Jay, J. A. & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*. Henta frå: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Henta frå: [1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang \(udir.no\)](#)

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lesesenteret (u.å.) *Språkløyper: Et løft for språk, lesing og skriving*. Henta frå <https://sprakloyper.uis.no>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapscenteret for utdanning. Henta frå: <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O., F. (2014). *Lek, opplevelse, læring, i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. (2019). Lek som fenomen- og motivasjon for læring I Becher, A., A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H., D. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO*. (s. 57-70). Oslo: Univeritetsforlaget
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Education Research Journal*. Henta frå: <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Myhrvold. (2018, April, 12.). Norske 6-åringen får ikke skolestarten de ble lovet. *Dagbladet*. Henta frå: <https://www.dagbladet.no/kultur/norske-6-aringer-far-ikke-skolestarten-de-blelovet/69693209>
- Myran, I. H. & Håland, A. (2018) Skrivning frå første dag- viss skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30 (1), 51-55. Henta frå: <https://docplayer.me/105823599-Skriving-fra-forste-dag.html>
- Olofsson, B. K. (2008). *Lek for livet*. Oslo: Forsythia.
- Palm, K. & Michaelsen, E. (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Palm, K., Becher A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen I Palm, K. & Michaelsen, E. (red). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s.13-28). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

- Rasmussen, B. & Gjørsum, R. (2012). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika.
- Riese, H. (2016) *Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativ design: aksjonsforskningens omen autoetnografisk praksis*. I Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.), *Å forske på egen praksis*. (s.36- 58). Bergen. Fagbokforlaget
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.), *Å forske på egen praksis*. (s.59- 78). Bergen. Fagbokforlaget
- Rousseau, J.- J. (1977): Emile I. Stegeland's, Stockholm
- Rådmannen. (2017). *Strategi språkkommune*. Bømlo: Bømlo Kommune. Henta frå: <https://einnsyn.bomlo.kommune.no/einnsynBK/DmbHandling/ShowDmbHandlingDocument?dmbId=27055&caseType=CasesFremlegg®istryEntryId=360807>
- Samuelsson, I. P. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. I Klitmøller, J. & Sommer, D. (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s.87-106). Oslo: Pedagogisk Forum
- Schousboe, I. (2013). *Children's Play and Development*. University of Copenhagen: Department of Psychology
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. Educational and Psychological Measurement. Henta frå: 10.1177/0013164408323233
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S. & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. Monographs of the society for Research in Child Development. Henta frå: 10.2307/1166220
- Skodvin, A. (2016) Engasjement i undervisningen. Henta frå [Engasjement i undervisningen \(utdanningsforskning.no\)](http://engasjement.undervisning.no)
- Skodvin, A. (2016). *Engasjement i undervisningen*. Henta frå: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>
- Skram, D. (2009). *Leik og læring i samspel: pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Sollid, H (2013) Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning I Brekke, M & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo. Universitetsforlaget

- Sommer, D. (2015). Litteracy læring og leg med skole og hjem som baser. *Tidsskriftet viden om litteracy*, 17, 84-90. henta frå [17.pdf \(videnomlaesning.dk\)](#)
- Sommer, D. (2018). Tidleg skole eller lekende læring? Evidensen for lantidsholdbar læring og utvikling i barnehage. I Klitmøller, J. og Sommer, D. (Red., *Læring, dannelse og utvikling* (s.203- 224). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Steinkopf, H. (u.å.). Lek er veien til endring forskningens blikk på leken. Henta frå <https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Lekerveientilendring2.pdf>
- Thorbjørnsen, K. & Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (Utdanningsvitenskapelig serie). Oslo: Abstrakt forlag.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i begynneropplæringen*. Oslo: universitetsforlaget.
- Trivslesleder. (u.d.). T.L. *På trivsleslederskoler skal barn og ungdom være aktive og inkluderende – med store smil om munnen!* Henta frå: [Trivslesleder](#)
- Universitetet i Stavanger. (u.å.). *En god start for alle - Agderprosjektet*. Henta frå: <https://lekbasert.no/om-lekbasert-laering/forskning/>
- Universitetet i Stavanger. (2020, juli, 29.). Two Teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet. Henta frå: <https://www.uis.no/nb/forskning/two-teachers-forskning-pa-effekten-av-okt-laerertetthet>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Henta frå: [KunnskapsloftetB.indd \(regjeringen.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for språkkommuner*. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk_sprakkomuner.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå: Læreplan i norsk (NOR01-06) (udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020* Henta frå: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1bestemmelser-alle-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kva er kartleggingsprøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

- Uppstad, P. H. & Walgermo, B. R. (2018, November, 5.). *Kvifor leikar dei ikkje? VG*. Henta frå: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/OndVp3/kvifor-leikar-dei-ikkje>
- Vatne, B. (2006). Leik. I Haug, P. (red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet? (s.55-83)* Volda: Caspar forlag.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I Palm, K & Michaelsen, E. (red). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s.33-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*. Henta frå: <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Øgaard, A. (2016). Engasjement, hva er det egentlig? *Steinerbladet: pedagogikk, samfunn, kultur*. 2016 (3). Henta frå: <https://steinerbladet.no/article/engasjement-hva-er-det-egentlig/>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 Informasjon om masterstudie

Gilje 21.10.20

Eg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger på studiet videreutdanning til lærerspesialist i norsk. Skuleåret 2020/2021 skal eg skriva ei masteroppgåve der temaet er: Korleis kan leik leggja til rette for elevane sitt engasjement for skriving? I 1. klasse er det sett av 8 timar pr. veke til norskfaget. I mi masteroppgåve vil eg saman med kontaktlærer planleggja og gjennomføra tre norsktimar med eit leikande innhald for å sjå korleis leiken verkar på elevane sitt engasjement for skriving. Gjennom observasjon av desse timane, intervju av kontaktlærer, nokre spørsmål til elevane og ved å samla inn elevarbeid ønskjer eg å sjå korleis ein rammeleik kan skapa engasjement for skriving hos elevane. Spørjeundersøkinga blant elevane vil gå føre seg i skuletida, i etterkant av siste gjennomføring. Spørsmåla vil dreia seg om elevane sitt engasjement i den leikande skrivinga. Dersom de som føresette ønskjer å sjå spørsmåla i forkant av undersøkinga kan de kontakta meg.

Alle data vil vera anonyme og verta behandla konfidensielt. Observasjonane er det eg som forskar som vil gjennomføre. Eg vil ta notat frå timane. Det vil ikkje bli tatt lyd- eller filmopptak. Det er frivillig å delta i observasjonane og spørjeundersøkinga og dersom de ikkje ynskjer at barnet dykkar skal vera del av prosjektet kan de kontakta meg eller kontaktlærer. De kan kor tid som helst og utan grunn trekkja eleven dykkar frå deltaking i studien. Dersom det vert aktuelt, ta kontakt med meg, så vil eg sletta alt materiale knytt til eleven. Oppgåva skal vera ferdigstilt innan 31.5 2021. Etter det vil alt datamateriale verta sletta.

Har du andre spørsmål knytt til prosjektet, kan du ta kontakt med meg på telefon 99322250 eller e-post lilliann.sortland.kallevag@bomlo.kommune.no

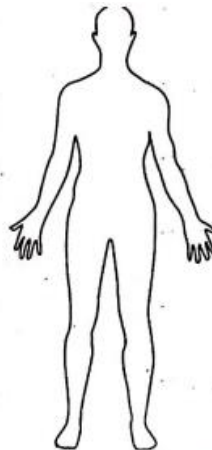
Vennleg helsing Lilliann Sortland Kallevåg

8.2 Vedlegg 2 Namn

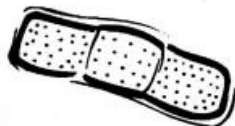
NAVN _____

8.3 Vedlegg 3 Innskriving

PASIENTEN HAR VONDT HER:



NAVN PÅ KROPPSDEL: _____



BEHANDLING:

SIGNATUR DOKTOR:

8.4 Vedlegg 4 Observasjonsskjema

11.112020-GS-feltnotat-1.-No-LSK

FELTSKJEMA Sjukehusleik

- Eitt dokument per 15 min.
- Tre økter skal observerast og notater tas
- Ikkje sett inn bilder i feltnotatene
- Vil prøve å observera alle aktivitetane kvar gong. Men skal prøve å ha eit ekstra fokus på ein av aktivitetane i kvar av øktene og bytta mellom desse i dei tre øktene av observasjon.

Forsker: Lilliann Sortland Kallevåg

SKULE: Lykkegården

KLASSE:1. klasse

DATO/TID: (X dag, Y klokke)

FAG: Norsk

LÆRERE: Kari Nilsen og Anne Olsen

ANTALL ELEVER:11

RAMMEFAKTORER: 1.klasse sitt klasserom ominnreia til «sjukehus».

RESSURSER: Skrivemateriell: kopiark, farga ark, kvite ark, plakatar, tavla, blyantar, fargeblyantar, tusjar

Sjukehusmaterieil:

Hending		
Tidspunkt	Skildring	Refleksjon

Oppsummering:

8.5 Vedlegg 5 Intervjugaid

Tema 1:Leikande læring	Tema 2: Engasjement
<p>Hovudspørsmål 1: Kan du sei litt om kva du syntest om desse undervisningsøktene?</p> <p>Stikkord: Samspel, elev –elev leikande læring</p> <p>Underspørsmål Kan du sei litt om korleis de nyttar leiken i 1. klasse?</p> <p>Stikkord: Fri leik, overgangssituasjonar, undervisning</p>	<p>Hovudspørsmål 1: Korleis opplevde du elevane sitt engasjement i desse undervisningsøktene?</p> <p>Stikkord: Samspel elev- elev Oppleving av leik vs skrivning</p>
<p>Hovudspørsmål 2: Kan du sei litt om kva du har sett av skrivning i desse undervisningsøktene?</p> <p>Stikkord: ulike stadier i skriveutviklinga , kartlegging av skriveutvikling</p> <p>Underspørsmål Korleis legg du vanlegvis opp til skrivning ? Bokstavforming Staving, ortografisk kunnskap- avkoding, komponering, bruk av meiningsfull skrivning</p> <p>Korleis vurderer du leikande læring, t.d. sjukehusleiken opp mot tradisjonelle skriveaktivitetar?</p>	<p>Hovudspørsmål 2: Kva tenkjer du er grunnen for elevane sitt engasjement?</p> <p>Stikkord: elevane sin <u>uthaldenheit</u> i denne økta i forhold til den tradisjonelle undervisninga meistringstru, ufarleg, leik vs. skrivning</p>

<p>Kva tenkjer du at du må «bytta» ut av den tradisjonelle undervisninga?</p>	
<p>Hovudspørsmål 3: Kan du sei litt om kva du tenkjer om leikande læring?</p> <p>Underspørsmål: Kan du sei litt om kva du tenkjer om å nytta rammeleik i undervisning?</p> <p>Stikkord: tilrettelegging, rekvisitter, kaos, voksentettheit</p> <p>Underspørsmål Kvifor/ kvifor ikkje nyttar du denne type undervisning i til vanleg?</p> <p>Stikkord: fagleg tryggleik, krav om kartlegging, måling, styrt av lærebøker.</p>	<p>Hovudspørsmål 3: Kva tenkjer du er grunnen for elevane sitt manglande engasjement?</p> <p>Stikkord: rammeleiken har nokre krav, tema for rammeleiken, forventningar om kva som er skule, manglande leikekompetanse</p>

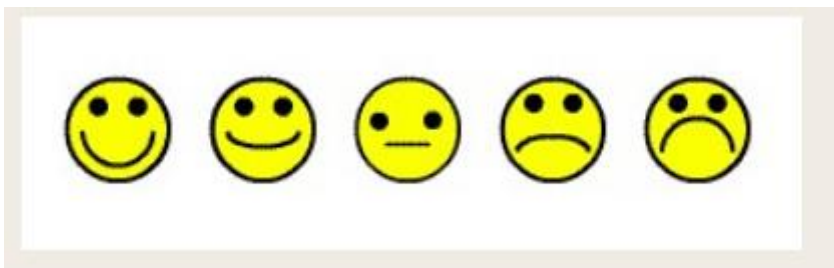
8.6 Vedlegg 6 Spørjeskjema. Tema: Engasjement

1 Liker du å skriva?



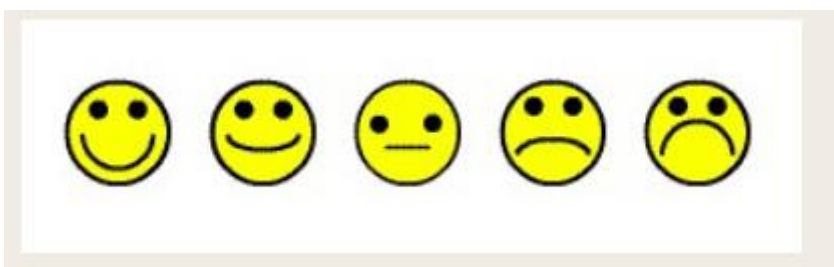
liker det veldig godt, liker det litt, midt imellom, liker det ikke noe særlig, liker det ikke i det hele tatt.

2 Liker du å skriva bokstavar?



liker det veldig godt, liker det litt, midt imellom, liker det ikke noe særlig, liker det ikke i det hele tatt.

3 Liker du å skriva ord?



liker det veldig godt, liker det litt, midt imellom, liker det ikke noe særlig, liker det ikke i det hele tatt.

Gjer elevane merksam på at smileyene no betyr noko anna på dei neste spørsmåla.

Les opp alternativa for eleven.

4 Liker du å skriva på skulen?



liker det alltid, liker det som oftest, liker det noen ganger, liker det ikke så ofte, liker det aldri

5 Kva syntest du om sjukehusleiken?



Veldig gøy, gøy, ikkje gøy, ikkje kjedeleg, kjedeleg, veldig kjedeleg

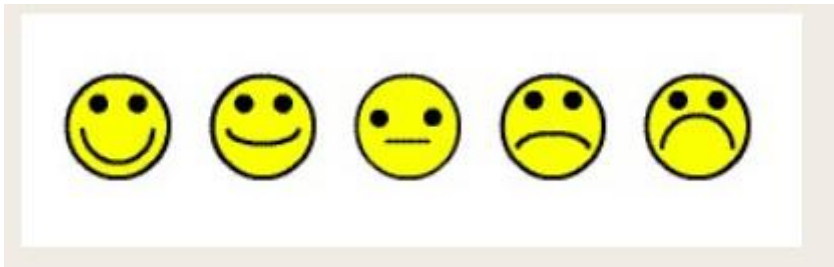
8.7 Vedlegg 7 Spørjeskjema. Tema: Sjølvopplevd skrivedugleik

1 Kor god er du i bokstavane?



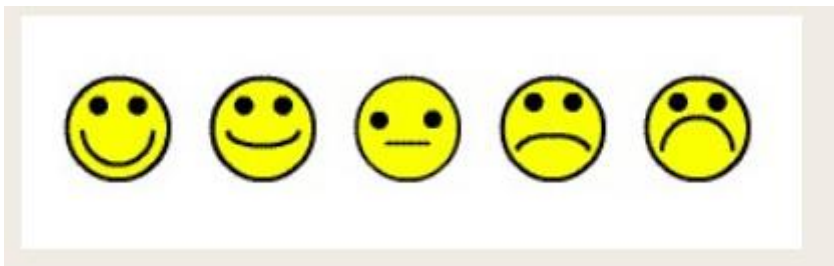
veldig god, litt god, midt imellom, litt dårleg, veldig dårleg?

2 Kor god er du til å skriva?



veldig god, litt god, midt imellom, litt dårlig, veldig dårlig?

3 Kor god er du til å skriva lange ord?



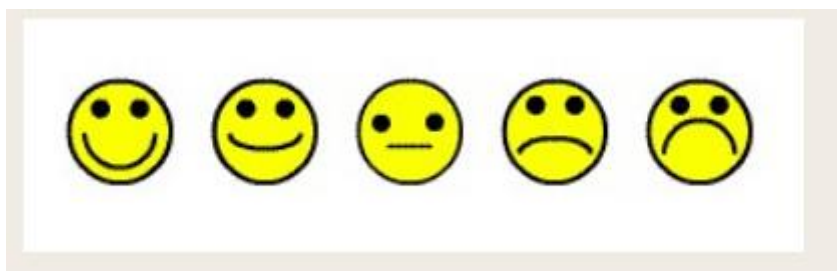
veldig god, litt god, midt imellom, litt dårleg, veldig dårleg?

4 Kor god er du i å skriva bokstavar samanlikna med dei andre i klassen din?



mykje bedre, litt bedre, like god, litt dårlegare, veldig mykje dårlegare?

5 Syns du skiving er vanskeleg?








aldri vanskeleg, nesten aldri vanskeleg, av og til lett og av og til vanskeleg, nesten alltid vanskeleg, alltid vanskeleg?

6 Syns du det er vanskeleg å skriva ord du ikkje har skrive før?



aldri vanskeleg, nesten aldri vanskeleg, av og til lett og av og til vanskeleg, nesten alltid vanskeleg, alltid vanskeleg?

8.8 Vedlegg 8 Resultat frå spørjeundersøkinga

	Spørsmål Engasjement					
1	Likar du å skriva?	7	0	2	0	2
2	Likar du å skriva bokstavar?	3	2	3	2	1
3	Likar du å skriva ord?	4	0	3	1	3
4	Likar du å skriva på skulen?	5	1	2	0	3
5	Kva syntest du om sjukehusleiken	7	2	2	2	2
	Spørsmål Skrivedugleik					
1	Kor god er du i bokstavane?	8	3	0	0	0
2	Kor god er du til å skriva?	7	2	2	0	0
3	Kor god er du til å skriva lange ord?	4	4	2	1	0
4	Kor god er du i å skriva bokstavar samanlikna med dei andre i klassen din?	3	2	5	1	0

5	Syns du skriving er vanskeleg?	6	2	3	0	0
6	Syns du det er vanskeleg å skriva ord du ikkje har skrive før?	4	2	3	0	2