



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Julie Therese Aasen Bjørklund

Masteroppgave

Lekende tilnærming til norskfaget. En observasjonsstudie av læreres tilrettelegging for lek på 3. trinn

Playful learning in the subject Norwegian. An
observational study of teachers' facilitation
of playful learning in 3rd grade

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2MASTER17

2024

Forord

Da er tiden inne for å sette et punktum for denne masteroppgaven. Å skrive forordet på oppgaven markerer at 5 år som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar snart er ferdig. Masteroppgaven har vært både lærerik og krevende, og oppgaven har ikke minst bidratt til faglig utvikling. Jeg har fått mer kunnskap om lek i skolen, og spesielt hvordan leken kan ivaretas i norskundervisningen. Disse perspektivene blir nyttige å ta med seg over i fremtidig lærerjobb.

Jeg ønsker å takke informantene som har deltatt i denne studien. Prosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til veilederen min, Therese Garshol Syversen, som har inspirert meg underveis i prosjektet og støttet meg. Denne oppgaven hadde ikke blitt den samme uten hennes nyttige tips og konstruktive tilbakemeldinger, og god veiledning underveis.

Jeg vil også takke alle som har bidratt til å motivere meg, både venner, familie og kjæreste. Ikke minst har dagene på Hamar sammen med medstudentene mine hvor vi både har hjulpet hverandre, men også gjort helt andre ting bidratt til at jeg har kommet meg igjennom denne skriveprosessen. En stor takk til dere også.

Hamar, mai 2024

Julie Therese Aasen Bjørklund

Norsk sammendrag

Temaet for denne studien er lek i undervisning og hvordan lekende tilnærminger kan tas i bruk i norskundervisning på 3. trinn. Gjennom et lærerperspektiv retter studien fokus mot hvordan lærere tilrettelegger for lek. Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan norskfaget kan ivareta en lekende tilnærming til faget når elevene går på 3. trinn og er ferdig med grunnleggende begynneropplæring hvor lek ofte er en naturlig del av skolehverdagen. Teoretiske perspektiver på blant annet sosiokulturell læringsteori, ulike begreper og former for lek, og teori som omhandler norsk som dannelsings- og redskapsfag står sentralt. Studien har et kvalitativ forskningsdesign med utgangspunkt i observasjonsdata fra to ulike skoler, med to lærere som informanter. Studien utforsker følgende problemstilling: Hvordan kan norskundervisning på 3. trinn ivareta en lekende tilnærming til faget?

I studien finner jeg at de to informantene bruker lek i sin norskundervisning, hvor blant annet rollelek blir benyttet som en måte å tilegne seg skriftlig kompetanse. Lærerne innhenter inspirasjon fra det dramafaglige hvor rekvisitter og annet materiell bidrar til å støtte og ivareta lekekompetansen til elevene. Et annet sentralt funn er at elevene mestrer og engasjerer seg i de lekende aktivitetene. Studien viser videre at lærerne har en viktig betydning for å støtte elevene både faglig og sosialt under lekbasert undervisning. Ikke minst er den lekende tilnærmingen til faget noe som engasjerer elevene. I tillegg viser studien at elevene viderefører elementer fra den lekende undervisningen og over i egen frilek da de for eksempel skal ut i friminutt. Avslutningsvis kobler jeg lek til to hoveddimensjoner: norsk som dannelsingsfag og norsk som redskapsfag. Studien løfter frem betydningen av å se på faglig og sosial læring i samspill, snarere enn å betrakte dem som isolerte.

Abstract

The theme of this thesis is play in education and how playful learning can be employed in the subject Norwegian at the 3rd grade level. Through a teacher perspective, the study focuses on how teachers facilitate playful learning. The purpose of the master's thesis is to examine how the subject Norwegian can maintain a playful learning to the subject when students reach the 3rd grade and have completed the early years of school, where play is often a natural part of the school day. Theoretical perspectives including sociocultural learning theory, various concepts and forms of play, and theories related to Norwegian as a subject for both formation and practical skills are central. The study employs a qualitative research design based on observational data from two different schools, with two teachers as informants. The study explores the following research question: How can the subject Norwegian at the 3rd grade level maintain a playful learning to the subject?

In the study, I find that the two informants use playful learning in their teaching in subject Norwegian, where role-play, among other things, is utilized as a way to acquire written competence. Teachers draw inspiration from drama education, where props and other materials contribute to supporting and maintain students' play competencies. Another key finding is that students master and engage in playful activities. Furthermore, the study shows that teachers play a crucial role in supporting students both academically and socially during play-based learning. Notably, the playful learning to the subject is something that engages students. Additionally, the study demonstrates that students carry elements from playful learning into their own free play, such as during recess. Finally, I connect play to two main dimensions: Norwegian as a subject for both formation and practical skills. The study highlights the importance of considering academic and social learning in conjunction rather than viewing them in isolation.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
NORSK SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	3
1.2 STUDIENS MÅL OG PROBLEMSTILLING.....	4
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	5
1.3.1 <i>Lek</i>	5
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	6
2. TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1 NASJONAL FORSKNING PÅ LEK I UNDERVISNING	7
2.3 INTERNASJONAL FORSKNING PÅ LEK I UNDERVISNING	10
3. TEORETISK RAMMEVERK	14
3.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	14
3.1.1 <i>Vygotsky og sosiokulturell teori</i>	14
3.2 LEK I SKOLEN.....	16
3.2.1 <i>Lek i læreplan og andre styringsdokumenter</i>	16
3.2.2 <i>Læringsbegrepet i lys av lek</i>	17
3.2.3 <i>Ulike former for lek</i>	18
3.2.4 <i>Lærerens rolle i lek</i>	20
3.3 NORSK SOM REDSKAPS- OG DANNINGSFAG.....	21
3.4 OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	23
4. METODE	25
4.1 VITENSKAPSTEORETISK POSISJONERING	25
4.1.1 <i>Fenomenologi</i>	25
4.2 KVALITATIV METODE	26
4.3 OBSERVASJON SOM METODE	27
4.4 UTVALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER.....	30
4.5 GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONER	31
4.6 ANALYSEPROSESSEN.....	32
4.6.1 <i>Tematisk analyse</i>	33
4.7 KVALITET I FORSKNINGEN	34
4.7.1 <i>Reliabilitet</i>	35
4.7.2 <i>Validitet</i>	35
4.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	37
4.8.1 <i>Informert samtykke</i>	37
4.8.2 <i>Konfidensialitet og anonymisering</i>	38
4.8.3 <i>Å unngå negative konsekvenser for deltakerne</i>	38
4.8.4 <i>Forskning som involverer barn</i>	39
5. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET OG FUNN	40
5.1 GJENNOMGANG AV UNDERVISNINGSØKTENE	40
5.1.1 <i>Gunvors første undervisningsøkt</i>	40
5.1.2 <i>Gunvors andre undervisningsøkt</i>	41
5.1.3 <i>Tones to undervisningsøkter</i>	42

5.2 PRESENTASJON AV FUNN	43
5.2.1 Dramaturgisk inngang til lek	44
5.2.2 Betydningen av det materielle.....	44
5.2.3 Tidens betydning for de lekende tilnærmingene.....	45
5.3 LÆRERNES ROLLE I LEK	46
5.3.1 Støttende stillas	46
5.3.2 Støtte for å bli værende i leken.....	48
5.4 ELEVENES RESPONSER	48
5.4.1 Lek som kilde til glede og engasjement hos elevene	49
5.4.2 Elevenes evne til å leve seg inn i rollene.....	50
5.4.3 Fra lærerstyrt lek til frilek.....	51
5.4.4 Elevenes samspill i lekende undervisning.....	52
6. DRØFTING AV RESULTATER	54
6.1 LÆRERNES TILRETTELEGGING FOR LEKBASERT LÆRING.....	54
6.2 HVILKEN ROLLE INNTAR LÆRERNE I LEKEN?	58
6.3 HVORDAN RESPONDERER ELEVENE PÅ EN LEKENDE TILNÆRMING TIL FAGET?	61
7. AVSLUTNING	64
7.1 STUDIENS BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING	67
LITTERATURLISTE	69
VEDLEGG	74
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	74
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE.....	75
VEDLEGG 3: OBSERVASJONSSKJEMA	76

1. Innledning

Lek er en viktig del av barns oppvekst, med en stor verdi for barnet og deres hverdag. Lek er grunnlag for både læring og utvikling, og ifølge forskning, er lek spesielt viktig i alderen 0-12 år (Lillemyr, 2011, s. 39). Det er i tillegg viktig å minne om at lek er en menneskerettighet alle barn har. I artikkel 31.1 i FNs barnekonvensjon står det følgende: «Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (1989). Barn regnes her som ethvert menneske under 18 år (Barnekonvensjonen, 1989, art. 1). At vi regnes som barn frem til vi er 18 år og at lek er en menneskerettighet barn har, tematiserer viktigheten av lek i alle aldre. Lekbasert læring er dermed noe som kan tas i bruk på alle trinn i skolen.

Debatter og ny forskningsbasert kunnskap om lek har gjort at vi i dagens utdanning kan se tegn til at lek har fått en større og mer anerkjent plass i skolen som pedagogisk tilnærming til fagene. Dette spesielt da ny læreplan trådte i kraft i 2020, nemlig Fagfornyelsen.

Utdanningsdirektoratet sitt svar på hvorfor vi har fått en ny læreplan baserer seg på mange ulike elementer i skolen, men ett element som er viktig å trekke frem og som gjør seg svært aktuelt for denne masteroppgaven er følgende:

Fagene er blitt mer praktiske og det er lagt vekt på skaperglede, engasjement og utforskertrang fordi det kan fremme elevenes læring og lærelyst. De nye læreplanene legger bedre til rette for at de yngste elevene kan lære gjennom lek og utforsking. Lek er nødvendig for deres trivsel og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2)

Lek løftes med andre ord frem som en egnet pedagogisk tilnærming til både læring og utvikling. Lekens betydning for de yngste elevene blir også fremhevet i Overordnet del. Overordnet del sier at de yngste barna i skolen trenger lek for trivsel og utvikling, men at lek også gir muligheter for å være kreativ, og som skaper en meningsfylt læringssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre finner vi i Overordnet del under opplæringens verdigrunnlag verdiene som omhandler skaperglede, engasjement og utforskertrang. De tre nevnte verdiene skal sørge for at elevene skal kunne opprettholde sitt behov for å oppdage og skape. Skolen og lærere må tilrettelegge for at elevene skal oppleve læring og utvikling gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Verdigrunnlaget er skolens grunnmur og er det skolen

skal basere sin virksomhet ut ifra. Ettersom opplæringens verdigrunnlag er en essensiell del av skolehverdagen, understreker dette betydningen av at lek skal være en naturlig del av hverdagen i skolen.

Gjennom LK20 har man som lærer fått et større handlingsrom som skal sikre tilpasset opplæring på alle trinn. Handlingsrommet gir muligheter for å «finne innhold, arbeidsmåter, læringsressurser, arenaer, aktiviteter og vurderingsformer som er relevant og som bidrar til læring» (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 1). Med større handlingsrom og økt autonomi er det lagt til rette for at blant annet lek kan få en større plass i skolen. Samtidig finnes det også kompetansemål i læreplanen for norsk som nevner lek eksplisitt. Etter 4. trinn er det et mål at elevene skal: «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Kompetansemålet legger med andre ord vekt på variasjon når det kommer til arbeid med tekster i norskfaget, og hvor lek nevnes som en egnet metode for å bidra til denne variasjonen. Ettersom læreplanen og kompetansemål legger føringer for undervisningen, er dette noe alle lærere må forholde seg til. Så selv om lærerne i dag utøver et profesjonelt skjønn og tar i bruk sin autonomi for å tilrettelegge for best mulig undervisning, legger også læreplanen noen konkrete føringer som blant annet sørger for at lek skal inkluderes i undervisningen.

I læreplanen for norsk fremheves det at norskfagets formål er knyttet til kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, og er sentrale sider ved faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Norskfaget er med dette både et kulturfag, et dannelsings- og identitetsfag og et tekst- og kommunikasjonsfag. I tillegg til å ha et særlig ansvar når det kommer til grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og kommunisere, gjør dette norskfaget til et komplekst fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 47). Disse sammensatte sidene ved norskfaget kan ses i lys av fagets to hoveddimensjoner som både et dannelsingsfag og et redskapsfag (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 48). Ettersom lek både er et grunnlag for læring og utvikling (jf. Lillemyr 2011, s. 39), kan vi se viktige paralleller mellom lek og norsk som danning- og redskapsfag. Lek bidrar for eksempel til barnets identitet og det å lære seg selv å kjenne. I tillegg sørger lek for sosialisering til samfunnet og kulturen man lever i. Lek stimulerer med andre ord til sosialkompetanse, samhandling, utvikling av relasjoner og følelsen av å tilhøre en gruppe (s. 44-45). Disse sidene kan ses i lys av dannelsingsaspektet i norskfaget. De sidene ved lek som blant annet omhandler at barnet gjennom samspill med andre lærer å kommunisere og bruke språket, og at lek i tillegg

stimulerer til de estetiske opplevelse og uttrykkene, kan knyttes til utviklingen av norsk som redskapsfag.

Selv om lek har vært mye debattert i den offentlige skoledebatten, der det blant annet har handlet om hvordan lærere kan integrere lek i undervisningen, kan vi se tendenser til at det er den frie leken som blir ivaretatt i størst grad. Mange lærere, ifølge Lillejord et al. (2018, s. 13), skiller mellom sosial og faglig læring, og som ses både i forskningen og i lærernes praksis. At den faglige og sosiale læringen skiller fra hverandre ser vi selv om forskningen viser at barn lærer av å delta i lek med andre barn på en mer effektiv måte enn læring i formelle læringskontekster ledet av en voksen (s. 13). Studier viser også at barna lærer best gjennom lek hvis det er en voksen til stede (Lillejord et al., 2018, s. 13). Videre skriver Lillejord et al. (2018) at til tross for at forskningen anerkjenner lek som en viktig og egnet pedagogisk tilnærming, har det målbare ved elevenes læringsutbytte blitt lagt til grunn for undervisningen i de siste tiårene (s. 13). Dette kan ses på som én mulig grunn for at faglig og sosial læring skiller fra hverandre.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tidligere og nyere diskusjoner om lek i skolen er med på å aktualisere temaet og bidrar til å danne et bakteppe for denne masteroppgaven. Selv har jeg også en stor interesse for elevenes motivasjon i skolehverdagen og hvordan jeg som fremtidig lærer kan tilrettelegge for aktiviteter som engasjerer og er utforskende. «Hva kan lærere bidra med for å sørge for at elevene ikke blir skolelei?» er et spørsmål jeg har stilt meg selv mange ganger. Etter møter med ulike lærere og forskjellige praksisskoler gjennom studiet, har jeg en opplevelse av at lek ikke blir tatt i bruk like mye som jeg kanskje hadde forventet. Dette handler blant annet om å ivareta en lekende tilnærming til fagene, noe som ofte har blitt vektlagt i forelesninger som viktig for å skape engasjement og nysgjerrighet for læring hos elevene. Jeg tror i tillegg at det er viktigere enn noen gang å rette søkelyset mot mer aktivitet inn i skolen for å skape dette engasjementet, nysgjerrigheten og begeistringene rundt læring som vi alle er ute etter at elevene skal få oppleve. Praksiserfaringer både på småtrinnet og mellomtrinnet har ført med seg mange tanker og undringer rundt hvorfor vi møter på umotiverte elever som ikke ønsker å lære noe nytt og uttrykker at mye av det som skjer i skolen er kjedelig. Som fremtidig lærer er det viktig for meg å vite hva det er jeg som lærer kan bidra med for å skape meningsfulle og lærerike hverdager for elevene mine. Samlet sett danner dette altså en bakgrunn for ønsket

mitt om å forske på lek i undervisning, der jeg gjennom masteroppgaven får mulighet til å tilegne meg erfaringer rundt temaet.

Forskning på lek i skolen har frem til de siste årene i stor grad dreid seg om lek i begynneropplæringen og lek i barnehagen (Lillejord et al., 2018). Jeg mener at lek også kan bli tatt i bruk selv om elevene blir eldre. Det er viktig å løfte frem betydningen av lek også for eldre elever, samtidig som lekens innhold og form vil endrer seg. Dette er i tråd med forskning som ser på lek i norskfaget generelt og hvordan den lekende tilnærmingen kan bli ivaretatt også helt opp i ungdomsskolen (se for eksempel Selås og Skattør, 2023). Enkelte prinsipper ved en lekbasert tilnærming vil kunne egne seg uansett alder og har bidratt til min motivasjon for å utforske bruk av lek i undervisning.

1.2 Studiens mål og problemstilling

Hensikten med denne studien er å se nærmere på hvordan lærere kan ta i bruk lek i norskfaget. Mer spesifikt handler det om å ivareta en lekbasert tilnærming til norskundervisningen på 3. trinn. Jeg har valgt å rette fokuset mot 3. trinn for å løfte frem hvordan man kan videreføre den lekende tilnærmingen man ofte ser at blir godt ivaretatt på 1. og 2. trinn, men som kanskje fort blir glemt når elevene er igjennom det grunnleggende i begynneropplæringa. Elever på 3. trinn har fortsatt lek som en naturlig del av deres utvikling og hverdag, og dette representerer et potensial som kan videreføres i undervisning. I tillegg er det mangel på forskning når det kommer til lek i norskfaget på 3. trinn. Denne oppgaven, ved hjelp av både det teoretiske rammeverket og de praktiske eksemplene fra datamaterialet, kan fremme diskusjoner om lek i undervisning. Oppgaven kan bidra til å kunne se lek som en naturlig del av barns læring, både sosialt og faglig. Studien tar sikte på å tydeliggjøre sammenhenger mellom norskfagets kjerne og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom en lekende tilnærming til faget. Videre vil studien kunne gi noen konkrete eksempler på hvordan lek kan brukes i norskundervisningen. Eksemplene kan være til hjelp for lærere i skolen som ønsker å inkludere mer lek inn i undervisningen sin.

Med bakgrunn i min nysgjerrighet på, og ikke minst engasjement over, hvordan lek kan ivaretas i norskundervisningen, utforsker jeg i denne oppgaven følgende problemstilling:

«Hvordan kan norskundervisning på 3. trinn ivareta en lekende tilnærming til faget?»

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å utforske og belyse problemstillingen nærmere:

1. Hvordan legger lærere til rette for lekbasert læring?
2. Hvilken rolle inntar lærere i leken?
3. Hvordan responderer elevene på en lekende tilnærming til faget?

Forskningsspørsmålene har som mål å utforske en lekende tilnærming til norskfaget fra flere vinkler, men studien rettes spesielt mot et lærerperspektiv. Det er viktig for meg å poengtere at det i denne studien er en lekende tilnærming til norskfaget som er studiens fokus. Dette innebærer at aktivitetene blir formet ut ifra hva lærerne ser på som lekende. Hva elevene mener er lek, kan være noe helt annet enn hva lærerne selv mener er lek. I tillegg ønsker jeg å presisere at oppgaven ikke har til hensikt å erstatte frilek i skolen med lærerstyrt lek, da den frie leken også er svært viktig for barnets utvikling, læring, oppvekst og samhold med medelever. Samtidig er det et mål at studien skal kunne bidra til å løfte skolens fokus på lek, og der lek og læring ikke forstås som to motsetninger, men snarere to komponenter som hører tett sammen.

Studien har et fenomenologisk utgangspunkt og utforsker problemstillingen ved hjelp av en kvalitativ tilnærming der klasseromsobservasjoner danner utgangspunkt for datamaterialet. Teoretiske perspektiver på blant annet sosiokulturell læringsteori, ulike former og begreper for lek og norsk som dannelsings- og redskapsfag vil danne utgangspunkt for å analysere materialet, der jeg også vil diskutere studiens funn i lys av tidligere forskning.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Lek

Lek er et omfattende begrep som kan være vanskelig å definere ettersom det finnes mange ulike former for lek (Becher, 2023). Lillemyr (2020) er opptatt lekens egenverdi, fordi lek er en viktig del av barnekulturen, og barnets fysiske og psykiske utvikling (s. 30). Denne vinklingen på lek knytter vi ofte til begrepet frilek. Vi kan likevel se lek i sammenheng med det å lære, og da snakker vi om lekende læring og lærende lek. Lekende læring knyttes til lekpregede arbeidsmåter, som er igangsatt av læreren i en undervisningssituasjon. Lærende

lek er leken barnet selv tar initiativ til og har ingen andre mål enn å kun leke for å leke med andre barn eller alene (Eik, 2022, s. 22). Ettersom jeg i denne studien retter søkelyset på lek i undervisning og hvordan man som lærer kan tilrettelegge for en lekende tilnærming til norskfaget, er det den lekende læringen jeg fokuserer på her.

Det vil i tillegg til de nevnte forståelsene av lek være andre begreper som benyttes i denne studien, slik som for eksempel lærerstyrt lek, frilek, veiledet lek og lekbasert læring. De ulike begrepene defineres i kapittel 3 om teoretisk rammeverk. Jeg vil også i kapittel tre gå nærmere inn på de ulike formene for lek og hva som kjennetegner dem. Visse begreper blir brukt om hverandre for eksempel lekbasert læring, lekende læring, og lekende aktiviteter og tilnærminger, og dette har sin bakgrunn i at teoriene jeg benytter meg av gjør det. Denne studien retter fokuset mot en lekende tilnærming til det faglige i norskundervisning på 3. trinn, og den frie leken som elevene selv tar initiativ til vil dermed i mindre grad bli belyst. Imidlertid betyr ikke det at jeg betrakter den som uviktig, slik som jeg var inne på tidligere.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av sju kapitler. I første kapittel tar jeg for meg bakgrunnen for oppgaven i tillegg til å presentere problemstillingen, forskningsspørsmål, samt gjøre noen korte begrepsavklaringer. I det andre kapittelet rettes fokuset mot tidligere forskning innen lek i skolen, både fra et nasjonalt og internasjonalt ståsted. Videre, i kapittel tre, gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket, med fokus på teorier innenfor lek og perspektiver som kan knyttes til norskfaget i skolen. I kapittel fire gjør jeg rede for metodologiske valg og avveininger i denne studien, der jeg presenterer forskningsprosessen, diskuterer forskningskvalitet og forskningsetiske vurderinger. I kapittel fem presenterer jeg materialet og funn, før jeg i kapittel seks drøfter disse resultatene i lys av både teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Videre konkluderer jeg problemstillingen og gir svar på forskningsspørsmålene med utgangspunkt i funn og drøfting. Avslutningsvis diskuterer jeg studiens implikasjoner og foreslår mulige tema for videre forskning innenfor lek i norskundervisning i kapittel sju.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på lek i skolen, med særlig fokus på norskfaget som står i sentrum for denne studien. Jeg vil først ta for meg norske studier før jeg gjør rede for forskning i en internasjonal sammenheng. Forskning på lek i norskfaget er ganske begrenset, så jeg har valgt å inkludere forskning som berører lek i skolen generelt i gjennomgangen. Ved å søke i motorer som Oria og Google Scholar ga de fleste resultatene meg studier som primært kan knyttes til begynneropplæringen. Denne forskningen handler gjerne om hvordan lærere tolker og forstår begrepet lek, og hvorfor det er viktig å la barn leke. Hvorfor det er viktig å la barn leke, står også sentralt i blant annet forskningen til Lillemyr (2011; 2020), slik jeg beskrev innledningsvis. Lillemyr er en viktig bidragsyter til forskningsfeltet og har gjennom sitt arbeid hatt hovedfokus på hvordan lek kan bidra til opplevelse som en sentral del av barns læring. Vygotsky (1896-1934) og hans sosiokulturelle læringsteori er sentral i store deler av forskningen som omhandler lek, og Lillemyr er blant forskere som støtter seg til disse perspektivene. Lillemyr sine forståelser av og tilnæringer til lek, samt sosiokulturell læringsteori, kommer jeg nærmere inn på i kapittelet om teoretisk rammeverk.

2.1 Nasjonal forskning på lek i undervisning

Når det kommer til studier som baserer seg på undervisningsmetoder som bruker lek, og hvilke former for lek som bidrar til læring, ser dette ut til å være et kunnskapshull i dagens forskning. Dette bekrefter Lillejord et al. (2018) i sin forskningsoversikt på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i forbindelse med Fagfornyelsen. Oppdraget gikk ut på å utarbeide en kunnskapsoversikt som skulle gi et innblikk i forskning på de yngste barna i skolen slik at dette kunne tas i bruk i arbeidet med Fagfornyelsen (Lillejord et al., 2018, s. 2). For å kunne utarbeide en slik kunnskapsoversikt har de tatt i bruk forskningskartlegging som metode. De presenterer 9 artikler som har undersøkt lek og læring, og 23 artikler som har sett på forholdet ved elevenes lærings- og undervisningssituasjon, relasjoner både mellom elev-elev og elev-lærer, læringsmiljøet generelt og hva som kjennetegner en god lærer fra 11 ulike land (s. 9). Studien baserer seg på de yngste barna i skolen og ser derfor på undervisnings- og læringssituasjoner fra 1.- 4. trinn (s. 10). For å nevne noen bidragsytere som oversikten baserer seg på, finner vi blant annet: Pyle, DeLuca og Danniels (2017), Jay og Knaus (2018), Nolan og Paatsch (2018) og Broström (2017). Lillejord et al. (2018) er dermed en forskningsoversikt, som også presenterer kjennetegn ved læringsfremmende arbeidsmåter og

gode læringsmiljø for de yngste barna i skolen (s. 4). Om elevene skal oppleve læringslyst og livslang læring, konkluderer oversikten med at undervisning hvor elevene må sitte i ro og følge med ikke er en egnet metode (s. 25).

Et fellestrekk ved artiklene som forskningsoversikten baserer seg på, er at de hevder det er lite gunstig å skille mellom faglig og sosial læring, fordi de forutsetter hverandre og er tett knyttet sammen. Imidlertid viser gjennomgangen til Lillejord et al. (2018) at det er mange lærere som skiller lek og læring fra hverandre. Noe av bakgrunnen for dette ligger i at lærere ikke forstår hvordan lek kan føre til læring (s. 25). Lillejord et al. (2018, s. 25) konkluderer på bakgrunn av dette at det å øke lærernes profesjonskompetanse innenfor lek er helt essensielt for at de skal ta i bruk lek i sine undervisningsopplegg. Samtidig etterlyses forskning innenfor flere områder, blant annet hvordan lekbasert læring kan bli en del av pedagogikken for de yngste barna, forholdet mellom undervisningsmåter og læringsutbytter, og hvordan profesjonssamarbeidet mellom barnehagelærere og skolelærere utspiller seg (s. 51).

Forskningsoversikten til Lillejord et al. (2018) konkluderer videre med at det er manglende forskning på lek i skolen og behovet for at det blir forsket mer på temaet er stort. Med andre ord tydeliggjør forskningsoversikten at det er behov for mer forskning på lek i skolen og at kunnskapsnivået blant lærere må styrkes, og jeg ser på dette som et interessant grunnlag for egen studie.

Ettersom det finnes lite forskning på lek i norskundervisning, slik også Lillejord et al. (2018) bekrefter, har jeg i den videre gjennomgangen valgt å inkludere tidligere masteroppgaver for å få et innblikk i hva som allerede har blitt forsket på og ikke minst hvilke funn de har kommet frem til. Lærerens forståelse og kompetanse om lek har i stor grad sammenheng med hvordan og om det blir tatt i bruk i det hele tatt, slik Lillejord et al. (2018) poengterer, og er noe som gjenspeiles i masteroppgavene jeg nå skal presentere. De to masteroppgavene jeg skal presentere er begge fra 2022, og jeg velger å presentere den masteroppgaven som tar utgangspunkt i lærernes forståelse av lek i undervisning først. Dette skyldes at den vektlegger lærerperspektivet, hva lærerne faktisk tenker og gjør i sin undervisning, noe som har tydelig slektskap med min studie. I min masteroppgave vektlegger jeg også hva lærerne gjør, ved at to av tre forskningsspørsmål er rettet mot lærerne. Deretter presenterer jeg en masteroppgave som i større grad utforsker elevperspektivet. Denne studien er gjennomført på mellomtrinnet, og inkluderer derfor et syn på læring gjennom en lekende tilnærming som ikke avgrenser seg

til begynneropplæringen. Selv om jeg tar utgangspunkt i 3. trinn, mener jeg at nevnte studier kan gi et innblikk i hvordan lek kan tas i bruk på alle trinn.

Hansen-Turner og Sivertsen (2022) har som mål i sin masteroppgave å undersøke hvordan lærere forstår lek som begrep i ett av kompetansemålene i norsk etter 2. trinn, med utgangspunkt i at lærerens forståelser får betydning for praksis. De undersøker dette kvalitativt gjennom intervju og observasjon av tre lærere. I studien konkluderer de med at det er stor variasjon i og ulik forståelse av begrepet lek, og at dette også innvirker på hvordan lærerne tar i bruk lek i undervisningen. Forskjellen mellom lærerne knytter Hansen-Turner og Sivertsen til lærernes utdanning og erfaringer, samt at lærerne er skeptiske til for mye elevstyrt læring gjennom lek, og at lærerne foretrekker det vi kan forstå som en klassisk tavleundervisning. Informanten med bakgrunn fra barnehage har i større grad fokus på lek enn informantene med bakgrunn fra skolen. Studien finner at alle de tre informantene er positive til at lekbegrepet kom tilbake med Fagfornyelsen i 2020. Likevel hevder Hansen-Turner og Sivertsen (2022) gjennom sine funn at lærerne mangler kompetanse i å knytte lek til læring. Den enkeltes forståelse av lek gjenspeiles også i hvordan de tilrettelegger for lek i undervisning. At lærernes forståelser av lek får betydning for deres praksis i undervisning, er interessant og et viktig moment jeg tar med meg inn i egen studie.

En annen masteroppgave jeg vil trekke frem er studien til Pettersen og Severson (2022). De har gjennom en kvalitativ studie undersøkt hva som skjer med elever på 6. trinn når de deltar i lekpreget norskundervisning, og studien vektlegger dermed et elevperspektiv. Pettersen og Severson tar i bruk Roald Dahls *Mathilda* i undervisning, hvor forskerne selv gjennomfører et undervisningsforløp og observerer det som foregår i klasserommet der nevnte bok blir utgangspunkt for tablå og rollespill. Undervisningsforløpet avsluttes med en litteraturkafé. Pettersen og Seversons observasjoner og intervjuer med både elever og klassens lærer vitner om et felles syn der lek betraktes som en belønning eller som et avbrekk fra tradisjonell undervisning. Undervisningen kan forstås som lekende, uten at ordet lek blir benyttet av elevene selv. Pettersen og Severson (2022) hevder at den lekende tilnærmingen til *Mathilda* tilbyr elevene et læringsutbytte ved bruk av kreativitet og aktiv deltakelse. Gjennom studien finner Pettersen og Severson (2022) at elevene ønsker mer aktivitet i norskfaget, og gir uttrykk for at de synes undervisningen er både gøy og lærerik. Forskerne mener at det er det sanselige og estetiske elevene faktisk sitter igjen med etter mange år i skolen. De hevder i tillegg at et målpreget syn på undervisning vil medføre at leken forsvinner fra undervisningen.

Pettersen og Severson (2022) konkluderer med at en lekende tilnærming til faget på 6. trinn ikke kan ses på som lek, men at det likevel minner om lek. Deres funn når det kommer til elevenes engasjement og norskfaglig utbytte av undervisningen viser at en lekende tilnærming til faget også kan ivaretas med elever etter begynneropplæringa, noe som motiverte meg til videre forskning på lek i norskundervisning på 3. trinn.

2.3 Internasjonal forskning på lek i undervisning

Jeg skal nå presentere internasjonale studier på lek i skolen, og aller først vil jeg peke på noen generelle tendenser. Internasjonal forskningen på lek konsentrerer seg for det meste om lekens betydning. Det ser ut til at lek i skolen har fått noe større plass, og at lekens betydning blir anerkjent både som en inngang for utvikling, men også som en del av læringen (se for eksempel Walsh, 2020; Johnston, Wildy & Shand, 2023). Forskningen konkluderer ofte med at det er grunn til å fremheve lek som et pedagogisk virkemiddel, og at skolene bør fokusere mer på lekbasert læring, også med de eldre elevene (se for eksempel Johnston, Wildy & Shand, 2023). Likevel hevdes det at det er store forskjeller i praksis, noe som tyder på variert kunnskap blant lærerne, slik vi blant annet finner i en artikkel jeg vil komme nærmere inn på etter hvert i dette kapitlet.

I arbeidet med å innhente informasjon om internasjonal forskning på lek i skolen, og primært barneskolen, har jeg benyttet meg av søkeord som for eksempel “playful learning” og “playful learning in primary school”, og her finnes det en god del forskning som gjør at vi kan anta at interessen for lek i skolen og dens betydning er stor. Lek i skolen er et globalt fenomen ettersom vi kan finne studier som er gjort på lek fra store deler av verden. De europeiske landene virker til å ha vært og er fortsatt en stor bidragsyter på feltet, men Australia, Nord-Amerika, Afrika og Asia er også representert. Likevel ser vi store forskjeller i studiene, hvor ulike kulturer og ulikt skolesystem kan være årsaken.

Selv om det finnes en god del internasjonal forskning på lek i skolen, er ikke alle like relevante for akkurat min oppgave, blant annet med bakgrunn i ulik skolepolitikk, og ulike praksiser og skolekulturer. I tillegg er det mange studier om lek som tar for seg hvordan leken kan bidra til inkludering og støtte hos alle elever, noe som ikke er et hovedfokus for min oppgave. Ikke minst retter oppgaven min seg mot det norskfaglige og dens særegenhet gjennom blant annet læreplanen, og som dermed ikke uten videre kan knyttes opp imot et

internasjonalt perspektiv. Samtidig vil jeg presentere to internasjonale studier som handler om lek i skolen, og disse studiene ser på lek i et generelt perspektiv og diskuterer lekbegrepet. Den første studien jeg presenterer er gjort i Danmark, og den sier noe om selve begrepet lek og hvordan man bør forstå lek. Videre går jeg over til en australsk studie. Bakgrunnen for at jeg velger å inkludere en australsk studie er blant annet for å få bredde i oppgaven, og ikke minst for å inkludere et mer mangfoldig perspektiv på lek i skolen. Hvorfor jeg har valgt akkurat den nevnte studien kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

I en dansk studie av Skovbjerg et al. (2022) utforskes lek i skolen gjennom et økologisk perspektiv. Artikkelen viser hvordan leken blir vedlikeholdt og etablert i skolen, og hvordan samspillet mellom skole og lek kommer til syne. Metodisk har de basert seg på et større empirisk feltarbeid. Studien er en del av et større forskningsprosjekt i Danmark som baserer seg på Design-Based-Reserach (DBR). DBR, skriver Skovbjerg et al. (2022), handler om at forskeren møter praksisfeltet og samarbeider med å skape og igangsette forandringsprosesser, som i dette tilfelle handler om lek i skolen (s. 45). For å dokumentere arbeidet har de benyttet seg av feltnotater, videoer, etnografiske videoer, fotografier, lydopptak og intervju med både barn og pedagoger. Gjennom et empirisk feltarbeid konkluderer de med at lek i skolen er et felt som krever et nytt forståelsesperspektiv. De mener at man må se på lek i et økologisk perspektiv for at man skal kunne forstå og ta i bruk lek i skolen. Viktige stikkord for dette er samspill, sammenheng og helhetsorientering av lek og læring. Videre konkluderer de med at begrepet «lekeorden» gir muligheter for å se på lek i skolen på en måte hvor sammenhenger mellom læring og lek nyanseres, samtidig som at motsetninger kan komme til syne. Skovbjerg et al. (2022) mener derfor at bruken av ordet frilek bør gås bort ifra ettersom begrepet er med å underbygge teorier om at institusjonalisert lek ikke er riktig lek (s. 51). Deres diskusjoner rundt begrepet frilek og synet på lek gjennom et økologisk perspektiv, tar jeg med meg videre i min egen studie som et grunnlag for diskusjoner av begreper og hva begrepene gjør med lærernes praksis. Etersom jeg retter fokuset mot den lærerstyrte og lekende læring i denne oppgaven, er deres perspektiver og konklusjoner interessante inn i min egen forskning.

I en australsk studie fra 2018 har Nolan og Paatsch sett på lærerens erfaringer og forståelse av lek i undervisning. Bakgrunnen for at jeg har valgt å inkludere denne studien i min masteroppgave er først og fremst fordi den inkluderer et lærerperspektiv som i likhet med mange studier i Norge handler om lærernes usikkerhet ved bruk av lek i undervisning. I

tillegg har studien tatt i bruk tematisk analyse, og som inspirerte meg metodisk til eget analysearbeid. I studien har to lærere blitt intervjuet om hvordan de tar i bruk en lekbasert tilnærming til det faglige i sin undervisning, i tillegg har forskerne gjort egne klasseromsobservasjoner i klassen til de to lærerne. Det viser seg at de to lærerne verdsetter bruken av lek som støtte for barns læring, men de uttrykker samtidig at det er enklere å legge opp til ordinær undervisning slik de er vant med og at en lekpreget undervisning er noe fremmed. Gjennom intervjuene kommer det frem at behovet for å sikre læring er stort, og at læringsresultatene til elevene er vanskeligere å se i kombinasjonen læring og lek. I tillegg uttrykker de betydningen av kollegiet og deres holdninger og kunnskap om lek.

Artikkelforfatterne konkluderer med at forståelse og respekt for å ta i bruk en lekbasert tilnærming i fagene må være på plass for at skolen ser på dette som en felles verdi, og at det blir akseptert som en pedagogisk tilnærming (s. 51). Studien er med på å underbygge at det å ta i bruk lek i undervisning handler om at vi trenger ett nytt forståelsesperspektiv på lek, slik også Skovbjerg et al. (2022) vektlegger. Selv om studien til Nolan og Paatsch (2018) er gjort i en australsk kontekst, kan vi se liknende tendenser i Norge. Det tyder på at lek i skolen, og det å ta i bruk lek som et pedagogisk virkemiddel, ikke bare er en nasjonal utfordring, men en internasjonal. Å inkludere det lærere ser på som utfordrende med lek mener jeg fører oss nærmere praksisfeltet, og gir oss en indikasjon på lærernes holdninger og erfaringer med lek, og som fremfor alt fremhever de fordelene og ulempene lærerne ser med lekbasert læring.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere de overordnede tendensene vi ser i tidligere forskning på lek og lekende tilnærminger til undervisning, samt tydeliggjøre hva som kan betraktes som åpenbare kunnskapshull. Lillejord et al. (2018) sin forskningsoversikt understreker først og fremst behovet for at det blir forsket mer på lek i skolen og hvilke konkrete lekbaserte aktiviteter som fører til læring. I tillegg viser artikkelen at det er en forutsetning at man som lærer ser den faglige og sosiale læringa som to komponenter som supplerer hverandre, og ikke skiller dem fra hverandre. Artikkelen belyser videre hvor viktig det er at lærernes profesjonskompetanse blir styrket på akkurat dette feltet. Lærernes ulike praksiser belyses også gjennom Hansen-Turner og Sivertsen (2022) sin masteroppgave, og hvor vi kan se at det er stor variasjon og ulik forståelse av hva lek faktisk er. De ulike forståelsene av lek, får betydning for hvordan lærerne praktiserer lek i sin undervisning, og som underbygger behovet for mer profesjonskompetanse på lek slik Lillejord et al. (2018) konkluderer med. Videre bidrar masteroppgaven til Pettersen og Severson (2022) til å vise at en lekende tilnærming til norskfaget på 6. trinn er noe som engasjerer elevene og noe elevene forteller at de ønsker mer

av i deres intervjuer. Når det kommer til forskning i et internasjonalt perspektiv, er Skovbjerg et al. (2022) sine diskusjoner rundt begrepet lek et viktig bidrag for å løfte frem hva det er vi egentlig legger i begrepet, samt at det er et behov for å se lek i et mer økologisk perspektiv. Nolan og Paatsch (2018) viser til lærenes behov for å sikre læring, og at det er dette som ofte legges til grunn for planlegging av undervisning, slik jeg også trakk frem innledningsvis gjennom artikkelen til Lillejord et al. (2018).

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg relevant teori som danner grunnlag for min masteroppgave. Sosiokulturelle læringsteori står sentralt og vil dermed bli presentert først, også fordi en forståelse av sosiokulturell læringsteori er nødvendig for å nærme seg lek som fenomen. Her går jeg nærmere inn på teoriene til Vygotsky (1896-1934) og hans syn på lek, og blant annet Lillemyr (2011; 2020) sine forståelser av Vygotsky sine perspektiver, samt Lillemyrs egne perspektiver på lek. Videre vil jeg kommentere noen sider ved læreplanen og hva gjeldende styringsdokumenter sier om lek i undervisning i lys av teoriene jeg trekker frem. Deretter vil nyere teori innenfor fenomenet lek bli presentert gjennom blant annet Lillemyr (2011; 2020) og Selås og Skattør (2023), som i tillegg inkluderer ulike former og begreper for lek i skolen. Til slutt vil norskfagets to oppdrag: danning og utdanning, gjennom Hamre (2017) sine perspektiver på norsk som dannelsesfag og norsk som redskapsfag bli sett i sammenheng med en lekende tilnærming til faget.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Behaviorismen, sosiokulturell læringsteori og sosial kognitiv teori er alle sentrale teorier når det kommer til forståelser for hvordan vi mennesker tilegner oss kunnskap. Jeg har valgt å fokusere på sosiokulturell læringsteori fordi jeg mener denne egner seg til å belyse hvordan lek kan bli tatt i bruk som et pedagogisk verktøy i undervisning, men det er også fordi studier på lek ofte har en slik teoretisk forankring. Det er hensiktsmessig å se oppgaven i lys av den sosiokulturelle læringsteorien blant annet fordi den retter fokuset mot at læring skjer i sosialt spill med andre. Vygotsky (1978) understreker at barnets utvikling skjer to ganger: først på det sosiale nivået og deretter på et individuelt nivå (s. 57). At utvikling først skjer i møte mellom mennesker før det skjer i barnet selv gjør at den sosiokulturelle teorien blir en naturlig kobling til lek som fenomen. Jeg vil i det neste delkapittelet utdype perspektivene til Vygotsky nærmere.

3.1.1 Vygotsky og sosiokulturell teori

Vygotsky (1896-1934) har hatt stor betydning for sovjetpsykologisk teori, som vi i dag kaller for sosiokulturell teori. Lillemyr (2020, s. 109) skriver om Vygotsky og at han etter hvert ble svært interessert i barns utvikling og hvordan læring skjer i en sosial prosess. De pedagogiske utfordringene ved barns læring ble særlig av interesse, som førte til grunnlaget for en teori om

hvordan lærere kan ha betydning for barns utvikling og læring gjennom hvordan de veileder dem (s. 109).

Et sentralt poeng i Vygotsky (1978) sin tenkning er det han kaller den proksimale utviklingssonen. For å kunne oppnå læring mener han at man må skille mellom to utviklingsnivåer: det eksisterende utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Det eksisterende utviklingsnivået handler om elevenes mentale funksjoner som et resultat av hva eleven allerede kan (s. 84-85). Det potensielle utviklingsnivået går ut på hva elevene kan løse i samhandling med andre barn, eller ved hjelp av en voksen. Den proksimale utviklingssonen handler derfor om å legge til rette for undervisning hvor elevene kan strekke seg etter det som er i ferd med å modnes, og ikke det eleven allerede kan. I avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået finner vi dermed sonen for den nærmeste utvikling, og det er i denne sonen skolen sin undervisning bør strekke seg etter og tilrettelegge for. Det er i tillegg viktig at læreren er som et stillas for elevene i læringssituasjoner (Lillemyr, 2020, s. 111; Meek, 2000, s. 25; Vygotsky, 1978, s. 85).

Vygotsky (1978) mener at når barn bruker fantasien gjennom lek så strekkes barnet til de konseptuelle evnene (s. 129-130). Barn i lek er alltid et hode høyere enn seg selv og skaper sin egen proksimale utviklingszone. Vygotsky (1978) mener derfor at lek fører til utvikling, og dermed kan lek og skoleundervisning ha en parallell (s. 129-130). Etersom lek sørger for at elevene skaper sin egen nærmeste utviklingszone, er lek viktig for barnets utvikling og læring (Lillemyr, 2020, s. 113). Barn i lek gjenskaper en virkelighet de allerede har erfaringer fra, men erfaringene blir sammen med fantasien gjort om til en ny virkelighet på bakgrunn av barnets egne behov og interesser (Vygotsky, 1995, s. 15-16).

Lillemyr (2020) bygger videre på Vygotsky og fremhever betydningen av glede ved lek og at gleden er et viktig kjennetegn ved leken. Et annet viktig kjennetegn er regler. Lek innebærer visse regler som barnet lærer seg gradvis. Reglene kan man se når barnet inntar en rolle i leken og hvordan regien av leken foregår i samhandling med de andre som deltar. Dette skaper mening med leken, og barn løsriver seg fra virkeligheten og skaper en imaginær situasjon (s. 113). Leken kan dermed sies å være i forkant av utviklingen, fordi i lek tilegner barn seg motivasjonen, ferdighetene og holdningene som ses på som nødvendig for sosial deltakelse. Dette oppnås i samhandling med de jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 129; Lillemyr, 2020, s. 114). Lillemyr (2020) hevder her at Vygotsky er tydelig på hvordan leken

sørger for at barnet kan være i en tilstand hvor de strekker seg ut over det de allerede har utviklet, og at dette skjer gjennom sosial deltakelse sammen med andre som har kommet lengre i utviklingen. Vygotsky sin tekning er dermed prosessorientert og sterkt knyttet til sosial samhandling (s. 114). Med andre ord kan vi se at Vygotsky trekker frem både glede og regler ved leken, og at man i samhandling med andre kan skape fantasi og løsrive seg fra virkeligheten hvor den sosiale interaksjonen fremmer utvikling.

Ut ifra denne tenkningen konkluderer Lillemyr (2020) med at Vygotsky sitt syn på barns utvikling er viktig, men at synet til Vygotsky må forstås som en prosess hvor sosial og kulturell kontekst, og samspill mellom modning og læring betraktes som redskaper (s. 117). Med dette legger han vekt på at lek blant annet er en måte barn kan utvikle sosiale ferdigheter på, og som gjør at vi kan se at sosiokulturell læringsteori har en sammenheng med lek i undervisning. I tillegg til det sosiale har lek en problemløsende funksjon som også stimulerer til utvikling av den intellektuelle kompetansen, de emosjonelle sidene ved barnet og barnets selvfølelse (s. 35). Disse sidene kan vi knytte til norsk som dannelsesfag og som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.3 om norsk som redskapsfag- og dannelsesfag.

3.2 Lek i skolen

3.2.1 Lek i læreplan og andre styringsdokumenter

I denne oppgaven studerer jeg lek i en skolekontekst. Det innebærer at læreplanenes føringer, som lærere må forholde seg til, er interessant å belyse. Kan læreplanen reflektere et sosiokulturelt læringssyn? I dette avsnittet presenterer jeg noen innholdsmomenter ved Fagfornyelsen for å få et innblikk i hva læreplanen sier om læring. I Overordnet del i LK20 legges det stor vekt på både den faglige og den sosiale læringa. Under «prinsipper for læring, utvikling og danning» finner vi punkt *2.1 Sosial læring og utvikling*. Her legges det vekt på at faglig og sosial læring ikke skal skilles fra hverandre, men at både sosial og faglig læring skjer i samspill med hverandre. Sosial læring skjer med dette også i undervisning, og undervisningen er dermed ikke kun forbeholdt den faglige læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Med dette ser vi at læreplanen i stor grad integrerer prinsipper fra sosiokulturelt læringssyn gjennom en vektlegging av sosial læring. Kjernen i sosiokulturell læringsteori er jo nettopp læringen som skjer i samspill med andre. Som fremtidig lærer forstår jeg dette som at det vil være viktig å blant annet legge til rette for at sosial og faglig læring kan skje i en og samme læringsaktivitet. Dette bidrar til å styrke at lek

kan tas i bruk i undervisning og som kan forankres i teori og i styringsdokumentene. Til slutt legges det vekt på under punkt 2.1 i Overordnet del at det er de kreative og skapende læringsprosessene som bidrar til identitetsutvikling og dannning, og hvor det skapende også er en forutsetning for det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Læreplanen opererer ikke med en konkret definisjon på hva lek er, men i en artikkel publisert av Utdanningsdirektoratet om *De yngste barna i skolen* kommer begrepet lek tydelig frem ved at opplæringen skal ta utgangspunkt i barnet. Artikkelen sier blant annet: «Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er deler av en sammenhengende helhet for de yngste» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). De legger videre vekt på at barnets behov for å lære skjer gjennom lek, utforsking og praktiske tilnærminger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Selv om utdanningsdirektoratet ikke har en konkret definisjon av begrepet lek, viser de likevel til viktigheten av at lek blir tatt i bruk som en metode for læring. Å ta utgangspunkt i barnet og hva leken gir barna er viktig i teorier om lek (se f.eks. Lillemyr, 2011), og fører oss videre inn på hva vi legger i læringsbegrepet.

3.2.2 Læringsbegrepet i lys av lek

En viktig forutsetning for lek i skolen mener Lillemyr (2011) ligger i læringsbegrepet, og at læringsbegrepet dermed må bli sett som et bredt begrep (s. 22). Lillemyr (2011) legger videre vekt på viktigheten av å se læring i et bredt perspektiv, som handler om å kunne tilrettelegge for en aktivt og medskapende læringsprosess (s. 256). Lillemyr (2011) sitt fokus på lek, opplevelse og læring er sett i lys av ulike tilnærminger til teori og forskning. Med blant annet vekt på opplevelsen konkluderer han med følgende:

Opplevelsen er sentral i barns genuine lek. Den har ikke vært en like selvsagt komponent i læring, spesielt ikke i de mer tradisjonelle syn på læring i skolen. Med en bred forståelse av lek som utgangspunkt, er det en overordnet målsetting for pedagogikken å gi næring til bearbeiding, eksperimentering, utprøving og kreativitet i kunnskapsutviklingen hos barn i alderen 0-12 år. (Lillemyr, 2011, s. 256)

Lillemyr (2011) vektlegger med andre ord opplevelsen ved lek og hvordan opplevelsen bidrar til både læring og utvikling. Han mener at ved å gå bort i fra et tradisjonelt syn på læring og se lek i et bredt perspektiv, kan vi i større grad åpne opp for læring gjennom lek som en del av den pedagogiske tilnærmingen til fagene. Han vektlegger videre viktigheten av at barn møter

utfordringer i trygge omgivelser, og at leken dermed kan bidra til både mestring og positiv utvikling av selvfølelsen til barnet. For å bygge opp deres mestringsfølelse og selvfølelse er det viktig at de får mulighet til å ta ansvar og være selvstendige i aktivitetene (s. 256).

3.2.3 Ulike former for lek

Å se lek i et bredt perspektiv har de senere årene gjort at vi i dag skiller mellom ulike typer lek. Videre i kapittelet går jeg derfor nærmere inn på ulike former og begreper for lek. I en skolesituasjon kan man plassere lærerstyrt lek på den ene enden av skalaen og fri lek på den andre. Lillejord et al. (2018) poengterer at mellom disse to ytterpunktene er det mye rom for veiledet lek, men at veiledet lek forutsetter et klasserom med muligheter for lek, og at en viktig faktor for å lykkes med veiledet lek er den kunnskapen lærerne innehar. Det er viktig å kunne føle trygghet i det man gjør som lærer, kjenne til læreplanen godt og fremfor alt vite hvordan man kan støtte barnas læring. Mangel på trygghet og kunnskap kan ifølge Lillejord et al. (2018) føre til at lærere foretrekker tradisjonell undervisning framfor det å tilrettelegge for lek i undervisningen (s. 14), noe som også Hansen-Turner og Sivertsen (2022) i sin studie også konkluderte med. Ikke minst er et viktig kjennetegn ved god undervisning at elevene opplever det som interessant og gøy å skulle lære noe nytt (Lillejord et al., 2018, s. 6). Det er i tillegg viktig å poengtere at lek ofte kjennetegnes ved at det skjer gjennom frivillighet hos barnet selv. Føler man seg tvunget til å delta i en lek, kan dette ha motsatt hensikt og dermed føre til at leken stopper opp. Forskere foreslår at å blant annet flytte klasserommet ut eller i et rom med mer fleksibilitet vil sørge for at leken ikke hemmes av begrensninger som blant annet klasserommet kan gi (s. 14).

I 2023 ga Selås og Skattør ut boka *Leik i norskfaget*. De skiller i likhet med blant annet Lillejord et al. (2018) mellom frilek og lekpreget læring. Ved bruk av ordet fri lek¹ inneholder denne typen lek det selvstyrte og uten tydelige mål fra barna selv. Ikke minst gir denne type lek mye glede hos barna (Selås & Skattør, 2023, s. 20). På den andre siden finner vi lekpreget læring med aktiviteter som har et lekent preg på seg og et gitt formål. Læreren er den som styrer innholdet og reglene i leken i tillegg til å tilrettelegge for det (s. 43). Selås og Skattør (2023) har i tillegg ut ifra en modell basert på Weisberg et al. (2015) sett på hvordan de ulike formene for lek tilbyr ulike rammer, grad av voksenstyring og hvem som legger opp til

¹ Selås og Skattør (2023) skriver «fri lek», mens andre teoretikere skriver «frilek». Jeg benytter derfor både «fri lek» og «frilek» avhengig av hvilken teoretiker jeg referer til.

aktiviteten i en norskfaglig kontekst (s. 40-41). De fire ulike formene for lek er følgende: elevinitiert og elevstyrt, lærerinitiert og lærerstyrt, elevinitiert og lærerstyrt, og lærerinitiert og elevstyrt. Elevinitiert og elevstyrt knyttes til det vi ofte kaller for fri lek og hvor elevene leker uten innblanding fra de voksne (Selås & Skattør, 2023, s. 42). Lærerinitiert og lærerstyrt er mye brukt i skolen blant annet fordi her har læreren styringen og bestemmer innholdet i leken, i tillegg til at læreren fortsetter å ha styringa gjennom hele leken (s. 43). Videre kan leken være elevinitiert og lærerstyrt. Da er leken foreslått av elevene selv, men som blir fulgt opp av læreren. Slik type lek er viktig for å anerkjenne viktigheten av lek og ikke minst for å opprettholde elevenes engasjement (s. 44-45). Siste formen for lek er lek som er lærerinitiert og elevstyrt. Dette er det vi ofte kaller for lærerik lek eller rettledeende lek. Leken er initiert av en voksen, men som deretter blir styrt av elevene. Her er det viktig at leken den voksne legger opp til er noe som fanger elevene (s. 45).

For å oppsummere lekbasert læring og forholdet mellom læring og lek, mener Lenes et al. (2015, s. 43) at vi kan forstå lek som et slags kontinuum, hvor lærerstyrt lek med den direkte instruksjonen befinner seg på den ene enden av skalaen og fri lek på den andre enden av skalaen. Dette kan knyttes til begrepene Selås og Skattør (2023) bruker når det kommer til igangsettelse av leken, nemlig at vi på den ene siden av skalaen vil finne den leken som er lærerinitiert, og på den andre siden finner vi den frie leken som knyttes til det som er elevinitiert. Mellom disse to punktene mener Lenes et al. at det er mye rom på veiledet lek (s. 43). Med veiledet lek menes blant annet hvordan man tilrettelegger for leken i form av materiell og utstyr, og hvordan man går i samhandling med barnet, og som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.2.4 som omhandler lærerens rolle i leken.

Lek knyttes ofte til det å gå inn i ulike roller, og som også er aktuelt i denne studien med tanke på observasjonene jeg har gjort. Jeg velger derfor å presentere noen sider ved lek som knyttes til det dramafaglige. Meek (2000) ser på hvordan lek, drama og teater kan gi oss en ny erkjennelse i skolen. Selv om erkjennelsen oppstår innenfor en fiktiv ramme, bidrar det likevel til følelser og tanker som er reelle. Det er i slike situasjoner man både kan oppleve følelsesmessig og intellektuelt engasjement (s. 9). Gjennom estetiske opplevelser blir den kunnskapen som er sanset knyttet til personen selv og som noe eget. Det er dermed ingenting som er rett eller galt, og som åpner opp for læring gjennom en mer eksistensiell form (s. 9-10). Lek og impuls knyttes tett sammen ettersom lek oppstår impulsivt. Impulsen kan likevel være planlagt og bli igangsatt av læreren. Læreren kan sørge for at leken blir igangsatt ved å

selv begynne leken og komme med innspill til elevene. Etter hvert som elevene kommer i gang kan man som lærer trekke seg mer og mer ut, men likevel være aktivt deltakende slik at man sørger for at leken ikke stopper opp og sikrer flyt i leken. Som lærer kan man gjerne stille elevene spørsmål som får de til å gå enda dypere inn i for eksempel rollene sine og aktiverer elevenes kunnskap (s. 23). Å opprettholde leken som en måte å bidra til læring, vil sørge for at man som lærer bygger videre på barnets måte å tilegne seg kunnskap om verden på (s. 23).

3.2.4 Lærerenes rolle i lek

Selås og Skattør (2023) hevder at det finnes ulike roller man som lærer kan innta i leken. Jeg velger å se på noen viktige sider ved leken som er satt i gang av læreren ettersom denne studien tar for seg lek i undervisning. Når det kommer til lek som er planlagt og satt i gang av læreren, er det i tillegg til at elevene engasjeres av aktiviteten viktig at læreren må tilpasse slik at det både er nok tid og rom til leken, slik at leken gir muligheter for humor, kreativitet, nysgjerrighet og utprøving (s. 45). Ikke minst kan aktiviteten ha et tydelig læringsmål, og må med andre ord ikke gå på akkord med faget. Lek som er planlagt og igangsatt av læreren kan fungere som et stillas for læring (s. 44).

Å være faglig trygg som lærer er derfor en forutsetning for god gjennomføring av lærende lek (Selås & Skattør, 2023, s. 46). Alle elever må kunne bli inkludert i leken, og dette er lærerens ansvar å se til at skjer. Tydelige rammer og regler er nødvendig for elevene (s. 43). Materiell som tilbys vil påvirke leken og hvordan elevene tar fatt på aktiviteten (s. 48). Ifølge Broström (2019, s. 49), skapes det et rom for å styrke barns lekekompetanse når lærerne selv tar del i leken. Videre skriver Broström (2019) at å styrke barnets lekekompetanse blant annet kan innebære at læreren utvikler nye sider ved leken, som for eksempel å bidra med rekvisitter eller dramatiske spenninger i lekeforløpet. Det kan også handle om at læreren aktivt bidrar i leken for å sørge for at alle barna blir inkludert. Først og fremst vil det åpne opp et rom for faglig stoff om læreren leker med barna, læreren har da muligheter til å ta i bruk ord og begreper for å styrke den faglige kompetansen til elevene. Ikke minst vil dette gi rom for å løfte kvaliteten ved det verbale språket til elevene. Dette er spesielt elementer vi ser i den lærerrike leken som tar utgangspunkt i barnas premisser (s. 49). Måten man kan styrke barnas lekekompetanse på, på denne måte, sklir over også i den lekende læringen (s. 52). Når elevene er i lek, har læreren også muligheter for å ta et skritt tilbake, la elevene leke, observere, for så å gå inn i leken for å veilede når det er nødvendig (Selås & Skattør, 2023, s. 50).

På en annen side har vi også forskere som blant annet Løndal (2019), som har stilt seg kritisk til bruk av lek som metode for å oppnå spesifikke læringsutbytter med bakgrunn i at lek skjer fordi barnet har lyst til å leke. Likevel har han gjennom sin forskning sett at lek kan føre til kunnskap, holdninger og ferdigheter. Han mener vi kan snakke om lek som fører til læring om vi ser på lek ut ifra et lærersyn som innebærer etablering og reetablering av erfaringer (97-99). Da snakker man nemlig ikke om lek som en vei mot spesifikke læringsutbytter. Det er viktig, ifølge Løndal, at det legges vekt på alle sider ved barnet, altså både barnets følelser, sosiale sider, tanker og kroppslighet når leken skal spille en rolle for barnets helse, trivsel og læring (s. 106). I tillegg til kjennskap om lærerstyrt lek og de overnevnte sidene ved barnet, er det flere elementer som må tas hensyn til ved gjennomføring av lek i undervisning. Fantasi, kreativitet, sosiale relasjoner og kommunikasjon bør være en del av leken (Brostöm, 2017, s. 6).

Løndal (2019) presiserer at selv om lek har en lærende og utviklende funksjon, er det viktig å huske at lek er noe særegent for barnet og at det har stor betydning at barn får leve ut denne særegne væremåten (s. 106). Å ha kunnskap om lekens flere sider er også Lillemyr (2020) opptatt av. Lillemyr (2020) mener pedagoger må ta leken på alvor om de har som ønske å øke kunnskap om barna og gjøre seg bevisst når det kommer til holdningene man har til lek. Han hevder at lek er en egnet måte å innhente informasjon om barns utvikling på, fordi lek er egnet både for utprøving, problemløsning og som et grunnlag for selvutvikling og motivasjon. Basert på dette kan man forstå lek ut ifra en flerdimensjonal forståelse. Lekens egenverdi, lærende lek og lekens inspirasjon er tre dimensjoner Lillemyr (2020) trekker frem som interessante. Lekens egenverdi legger vekt på verdien i seg selv, men også at lek har en sosial og kulturell verdi. Læring gjennom lek kan gi et grunnlag for kognitiv utvikling og læring hvor det språklige er en spesielt viktig faktor. Lek som inspirasjon viser til hvordan lek underbygger barnets selvtillit og mestring. En forutsetning for dette er et trygt klasserom (s. 37-39).

3.3 Norsk som redskaps- og dannelsingsfag

Den norske skolen har i dag både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og har derfor et dobbelt mandat å forholde seg til. Slik Hamre (2017) forstår norsk som redskapsfag handler det om å gi elevene den kunnskapen de trenger for å kunne gå videre skolegang, og er dermed

en viktig del av norskfaget. I tillegg skal elevene kunne bli deltakere i arbeidslivet og i samfunnet utenfor skolen. Dette er den delen av norskfaget som utgjør skolens utdanningsoppdrag. Å kunne lese, skrive og å uttrykke seg muntlig har lenge vært kjernen i norskfaget, men har nå har blitt en del av alle læreres ansvar. Alle lærere er for eksempel lese- og skrivefag i sine fag. I dag møter vi stadig mer tekst i samfunnet, noe som har sørget for og gjort at norskfaget har fått et særlig ansvar å gi elevene redskaper for å kunne delta, forstå og ytre seg (s. 15). Norskfaget er det største faget i skolen, noe som tilsier hvor viktig faget er, og hvor stor del av hverdagen dette doble mandatet utgjør for norsklærere.

Videre trekker Hamre (2017) frem norskfagets danningsdimensjon, altså den andre delen av skolefaget norsk. Norsk som danningsfag gir elevene mulighet til å utvide sine horisonter både språklig, historisk, tekstlig, etisk og estetisk (s. 21). «Danning handler om å bli del av fellesskapen, om å bli eit sjølv (identitet), og om å vere eit sjølv i møte med andre» (Selsås & Skattør, 2023, s. 53). Det historiske, kulturelle og samfunnsmessige er viktige sider ved norskfaget som danningsfag. Arbeid med tekster tilbyr både innlevelse, analytisk distanse og refleksjoner. Norskfagets danningside er derfor med på å underbygge den estetiske dimensjonen (Hamre, 2017, s. 16). En estetisk opplevelse kan føre til at kunnskap blir sanset og er dermed ikke ren intellektuell læring. Når man opplever noe, knytter man dette til sansene og følelsene sine. Dette vil åpne opp for mer eksistensiell form for læring. Lek er en arena for både utforskning og læring, og det er viktig at leken blir tatt med inn i skolen for å støtte elevenes utforskertrang. Lek blir dermed et møte mellom den indre verden og en ytre virkelighet, som kan knyttes til teoriene til Vygotsky slik jeg beskrev de over (Meek, 2000, s. 25).

I observasjonene som jeg har gjennomført i denne studien, ble skriving en viktig del av undervisningen i to av undervisningsøktene. Jeg presenterer derfor i dette avsnittet teoretiske perspektiver fra Aase (2012) som omhandler hva skriving kan føre med seg og hvordan skriveprosesser kan fremme danning. Gjennom begrepet selvdanning har hun blitt inspirert av Foucault. Slik Aase (2012) legger det frem, representerer skriveprosessen en mulighet for både personlighetsutvikling og kunnskapsutvikling. Skriveprosessen skaper muligheter for selvrefleksjon. Utviklingspotensialet tekstene har ved at de både kan ses utenfra og at skriveren er i en tankeprosess skaper et grunnlag for danning (s. 51-52). Språket er en viktig side av utviklingen til elevene og et viktig arbeid i norskfaget. For at elevene skal utvikle språkforståelse og selvinnsikt som språkbrukere er samtaler viktig. Å ta del i samtaler, men

også involveres i metasamtaler for å kunne ta del i andres språkbruk er viktig for språkforståelsen og selvinnsikten som språkbruker (s. 75). Selv om norskfaget er en egnet arena for både kunnskapsutvikling og ulike arbeidsformer, er det en forutsetning at lærere skaper læringssituasjonene. Kommunikasjon med både egen og andres tekster vil gi muligheter for refleksivitet som er viktig for å utfordre elevenes tenkning (s. 57). «Blikket på egen tekst utenfra kan bli en variant av blikket man retter mot andres tekster. Man ser etter muligheter for tolkning, etter sammenhenger og grunnleggende ideer» (. 57). Dette skaper en prosess for både endring og utvikling (s. 57).

3.4 Oppsummering av teorikapittelet

For å oppsummere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien, står perspektiver innenfor den sosiokulturelle læringsteorien sentralt, særlig perspektivene til Vygotsky. Dette handler både om teorier rundt den proksimale utviklingssonen, og at læring skjer i samhandling med blant annet jevnaldrende, men også teorier om at lek og lekens egenskaper er en måte å se hvordan barnet blir strukket til å utvikle nye evner. Lillemyr (2011; 2020) baserer seg på Vygotskys tenkning og er som nevnt en viktig bidragsyter på forskningsfeltet, men også til å videreføre og utvikle teoretiske perspektiver til en norsk skolekontekst. Sentrale poeng hos Lillemyr er at lek må være gledefylt, og at leken både bidrar til utvikling og læring. For å se spesifikt på lek i skolen, diskuterer jeg Overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) for å se lek i sammenheng med både den sosiale og den faglige læringen. Lillemyrs (2011) diskusjoner om læringsbegrepet kan bidra til å utvide forståelsen av læring som et bredt begrep. Lillemyr (2011) er opptatt av hvor viktig det er at den spesifikke opplevelsen elevene får gjennom lek, er blant annet den som bidrar til læring. Videre har jeg i kapittelet belyst ulike former for lek gjennom blant annet Selås og Skattør (2023) og trukket inn glideskalaen til Lenes et al. (2015). De ulike formene for lek kan bidra til å se lek i flere perspektiver og hva som kjennetegner dem.

I denne studien er det den lærerinitierte leken som er i fokus ettersom studien baserer seg på hva som skjer i undervisningssituasjoner og ut ifra et lærerperspektiv. For å gå nærmere inn på hvordan leken kan utspille seg i klasserommet, er synspunktene til Meek (2000) innenfor drama, lek og teater, og Selås og Skattør (2023) sine forutsetninger for gjennomføring av lek et bidrag til å belyse lærerens rolle i lek i undervisning. Videre ser vi gjennom både Meek (2000) og Selås og Skattør (2023) at blant annet at det å tilby elevene materiell og rekvisitter

får en stor betydning for ivaretagelsen av det lekne. Avslutningsvis har norskfagets danning- og redskapsside blitt belyst gjennom Hamre (2017) og Aase (2012), der lek ses i sammenheng med norskfagets formål.

4. Metode

I dette kapitlet gjør jeg jeg rede for metodiske valg og begrunnelser knyttet til det å utforske studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet innleder med studienes vitenskapsteoretiske ståsted for deretter å se nærmere på valg av metode og analyse. Jeg vil gå nærmere inn på fenomenologi før jeg tar for meg den kvalitative forskningstilnærmingen, og her vil også observasjon som metode bli belyst. Videre tar jeg for meg utvalget av informanter til min studie og gjennomføringen av observasjonene. Deretter redegjør jeg for analyseprosessen før jeg diskuterer forskningskvalitet. Til slutt belyser jeg forskningsetiske spørsmål innenfor min studie.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Denne studien har et kvalitativ forskningsdesign. Når det gjelder forskning i skolen, mener Christoffersen og Johannessen (2012) at man ofte forsker ut ifra en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (s. 16). En samfunnsvitenskapelig forskningsmetode tar utgangspunkt i hva det er folk opplever som virkelighet (s. 21). Etersom virkeligheten oppfattes ulikt for hvert menneske, gjør dette seg også gjeldene for forskning. Dataen som samles inn, avhenger dermed av interessen og fokuset forskeren har. Forståelseshorisonten til forskeren har påvirkning på hva forskeren observerer og hvordan observasjonene blir tolket og lagt frem (s. 22). Denne studien tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, noe som vil bli belyst i neste delkapittel.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er læren om hvordan noe fremstår for oss og hvordan noe viser seg å være ved umiddelbar oppfatning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonens erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Videre skriver Thagaard (2018) at forskningen orientert i en fenomenologisk epistemologi vil være preget av forskerens refleksjoner over egne erfaringer (s. 36). En fenomenologisk forskning studerer førstepersonserfaringer, og måten vi erfarer verden på direkte og med det samme danner grunnlaget for forskningen (Kvarv, 2021, s. 96). En fenomenologisk tilnærming utforsker med andre ord et fenomen ut ifra beskrivelsen av mennesker og deres erfaringer med fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Fenomenet jeg tar for meg i denne studien er lek

i skolen og bruken av en lekende tilnærming til det norskfaglige, og er dermed bakgrunnen for at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming.

Med bakgrunn i at jeg utforsker lek som fenomen i skolen, er det hensiktsmessig for meg å velge en kvalitativ tilnærming i denne studien. Det handler både om at jeg som forsker skal ha muligheten til å innhente relevant data, men også å kunne analysere denne i lys av den relevante teorien. Lek som fenomen blir her koblet til det norskfaglig og lærerperspektiver, altså hvordan læreren tilrettelegger for lek i sin norskundervisning. Det ble dermed viktig å komme så nært fenomenet og informantene som mulig, noe man gjør ved et kvalitativt forskningsdesign. Målet ved å undersøke et fenomen er å få en større forståelse av det og for å få tilgang til andres erfaringer med fenomenet. Som forsker tar man med seg egne erfaringer og tolkninger inn i forskningen på fenomenet. Å være bevisst på sitt eget tolkningsmønster er viktig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-100). Denne studien har som sagt et kvalitativt forskningsdesign, som vil si at man prøver å oppnå en forståelse av de sosiale fenomenene man forsker på (Thagaard, 2018, s. 33). Jeg går videre inn på dette i neste delkapitlet om kvalitativ metode.

4.2 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man innhenter informasjon om virkeligheten i et sosialt samspill og samhandling mellom mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Den kvalitative tilnærmingen har som mål å få en forståelse av samfunnet og samfunnsendringer (Kvarv, 2021, s. 103). Postholm og Jacobsen (2018) sier følgende om kvalitative metoder:

Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113)

I samfunnsvitenskapelig forskning går det et skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Etersom denne studien har en kvalitativ metode, er det denne metoden jeg velger å beskrive nærmere. Kvalitativ metode kan gi mer spontanitet og fleksibilitet. Endringer underveis i prosjektet kan forekomme, fordi vi tilegner oss erfaringer og nye undringer underveis

(Thagaard, 2018, s. 16). Måten man gjennomfører studien på kan variere og tilpasses de enkelte deltakerne. Det ikke alltid verken enkelt eller relevant å sammenligne svarene i kvalitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17)

For å besvare problemstillingen: «*Hvordan kan norskundervisning på 3. trinn ivareta en lekende tilnærming til faget?*» har jeg valgt kvalitativ metode fordi den retter seg mot det å kunne beskrive og forstå menneskers handlinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I tillegg legger Postholm og Jacobsen (2018) vekt på hvordan den kvalitative metode er egnet for å se det meningskapende i sin naturlige kontekst (s. 113). Kvalitativ metode gjør at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Lek er eksempel på et slikt sosialt fenomen, og hvor fenomenet vil bli utforsket og forstått best ut ifra en kvalitativ metode, og ikke minst fordi det er hensiktsmessig for denne studien å være så nært praksisfeltet som mulig. Ved forskning på sosiale fenomener kan man ikke skille mellom forskeren og det som forskes på. Forskeren blir påvirket av omgivelsene og omgivelsene blir påvirket av forskeren. Vi kan dermed si at forskeren går i interaksjon med det som skal forskes på, og det er umulig å skille objektet som forskes på og selve forskeren fra hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

4.3 Observasjon som metode

Ettersom samfunnsfenomener er mangfoldige betyr dette at metodene å samle inn data på er ulike. Metoden man velger avhenger av hva det er man skal forske på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Jeg har valgt observasjon som metode for å innhente data til denne studien, og vil dermed gå nærmere inn på observasjon som metode i dette delkapittelet.

Dalland (2020) mener at observasjon gir oss mulighet til å «fortelle oss hva folk gjør, i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør» (s. 102). Mennesker observerer i det daglige og vi tar i bruk sansene våre i møte med både mennesker og omgivelsene. Når det kommer til observasjon som metode krever dette en noe mer systematisk innsamling av observasjonene vi gjør (s. 101). I denne studien har jeg valgt å bruke observasjon som metode for å kunne få direkte tilgang til det jeg ønsker å undersøke, noe observasjon sørger for (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Å bruke observasjon er mest hensiktsmessig for min forskning, fordi det er hvordan leken blir ivaretatt som skal studeres, og ikke hva lærernes holdninger er til en lekbasert tilnærming i

norskundervisningen. Når man observerer, studerer man sosiale situasjoner og man inntar en posisjon for å «systematisk iakttatte hvilke handlinger deltakere i felten utfører» (Thagaard, 2018, s. 63). Å være til stede i settingen er viktig for å kunne skaffe seg kunnskap som kan ses på som gyldig (Johannessen et al., 2021, s. 82). Hvem som blir observert i min studie blir beskrevet i kapittel 4.4.

Å observere kan både skje i naturlige og i kunstige settinger. Observasjonsstudier som skjer i en naturlig setting gjennomføres slik at fenomenet av studien kommer frem i sin naturlige situasjon. Det vil si at fenomenet ses i lys av den sammenheng den har blitt erfart i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63; Johannessen et al., 2021, s. 85). Dette er en av grunnene til at jeg har valgt observasjon. Å få erfart fenomenet i sin naturlige setting var viktig for min studie også med tanke på problemstillingen, som retter søkelyset mot hvordan lek kan bli tatt i bruk i norskundervisning på 3. trinn. Observasjon i denne sammenheng har noen begrensninger ved at vi ikke kan vite hva lærerne har tenkt i forkant av aktiviteten og hva bakgrunnen for aktiviteten var. Samtidig er det ivaretagelsen av lek i norskundervisning som er primært for denne studien, noe som gjør at observasjon er en egnet metode.

Deltakende observasjon og feltarbeid er to begreper som brukes om hverandre (Thagaard, 2018, s. 63; Johannessen et al., 2021, s. 89). I denne studien har jeg gjort deltakende observasjoner. Som deltakende observatør er forskeren med i felten og deltar i miljøet som skal studeres. De som blir observert er klar over at de blir det (Johannessen et al., 2021, s. 88). Innunder deltakende observasjon finnes det fire ulike roller forskeren kan påta seg. Den første er fullstendig deltaker, det vil si at forskeren holder rollen sin som observatør skjult ovenfor informantene. Informantene påvirkes dermed ikke av at forskeren studerer dem. Den andre rollen kalles deltaker som observatør, hvor forskeren er en del av miljøet og de som blir forsket på er klar over dette. Den tredje rollen kalles observatør som deltaker og her er forskeren i liten grad del av samhandlingen som skjer mellom deltakerne. Som forsker inntar du en passiv rolle, og det er ingen tvil om observatørens rolle som observatør. Den siste er fullstendig observatør, som vil si at forskeren ikke deltar i feltet slik at informantene ikke kan se observatøren. De iakttatte vet heller ikke at de blir observert (Johannessen et al., 2021, s. 88-89).

Informantene i min studie var kjent med og samtykket muntlig til å bli observert. I studien inntok jeg rollen som observatør som deltaker, som også blir kalt passiv deltakende

observasjon ifølge Larsen (2017). Som passiv deltakende observatør prøver man som forsker å ikke påvirke situasjonen gjennom sin tilstedeværelse. Forskeren har kun i rolle å få med seg og beskrive det som skjer (Larsen, 2017, s. 106). Det er dermed viktig at både læreren og elevene er klar over hvilken rolle den «nye» personen har i klasserommet. Læreren skal vite at han eller hun ikke har fått en ekstra lærer i klasserommet, og elevene skal ha kjennskap til hva forskeren sin rolle som observatør er slik at de også ikke forholder seg til forskeren som en lærer i klasserommet, men som en forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Jeg opplevde at både lærerne jeg observerte og elevene på begge skolene jeg var på hadde forstått dette. Dette kan tyde på at de hadde snakket om min rolle som forsker og observatør i klasserommet på forhånd. Å innta en posisjon som observatør som deltaker i denne studien valgte jeg først og fremst fordi det i denne studien er mest hensiktsmessig å ha så lite samhandling som mulig mer personene som er involvert i observasjonene. Det er først og fremst lærerne og hva de gjør i sin undervisning jeg ønsker å observere, og det ble derfor heller ikke naturlig å skulle samhandle med dem. I tillegg er det viktig for studien at jeg som observatør fikk med meg mest mulig av det som foregikk i undervisningen, og jeg hadde dermed et behov for å notere underveis i observasjonene og trengte derfor rom til dette, noe man gjør ved å innta rollen som observatør som deltaker.

Når det kommer til dokumentasjon av observasjoner, kan man skille mellom strukturert observasjon og ustrukturert observasjon. Strukturert observasjon kan blant annet gjøres ved å utarbeide observasjonsskjemaer. I slike skjemaer har man på forhånd bestemt hva som skal observeres og visse kategorier er dermed valgt ut. En slik måte å dokumentere på kan gjøre det enklere for forskeren å følge settingen samtidig som man får notert det som skjer, fordi man kan notere i stikkordsform (Larsen, 2017, s. 108; Johannessen et al., 2021, s. 99). En ustrukturert observasjon tas i bruk når forskeren er åpen og fleksibel, og forskeren har dermed ikke valgt ut konkret hva som skal bli observert. Bruk av loggbok eller dagbok er vanlig i ustrukturert observasjon (Larsen, 2017, s. 108; Johannessen et al., 2021, s. 100).

I denne studien har jeg gjort strukturerte observasjoner. Jeg hadde utarbeidet et observasjonsskjema på forhånd slik at det ble lettere å inndele observasjonen etter relevante kategorier og for å kunne plassere observasjonene systematisk (se vedlegg 3). Før jeg satte i gang observasjonene var jeg likevel åpen for andre tilnærming til for eksempel kategorier enn hva jeg på forhånd hadde valgt ut som relevante og notert ned på observasjonsskjemaet. Da jeg observerte ble det i tillegg aktuelt å inkludere en ny kategori av observasjoner som jeg

kommer tilbake til i kapittel 4.4. Ifølge Larsen (2017) kalles dette for semistrukturerte observasjoner, hvor man på forhånd har sett seg ut hvilke situasjoner man ønsker å observere. Likevel tas dette kun i bruk som en veiledning ettersom man er åpen for at andre situasjoner og handlinger kan forekomme, og være aktuelle for studien (s. 108).

4.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Ett av kjennetegnene til kvalitative studier er at det er et begrenset antall informanter (Thaagard, 2018, s. 54). Videre skriver Thaagard (2018) hvor viktig det er å tenke nøye igjennom utvelgelsesprosessen ettersom utvalget er relativt lite, dette for å sikre informanter som er hensiktsmessige for problemstillingen. I tillegg er det viktig å tenke over dataen man innhenter gjennom informantene skal kunne gi en forståelse av fenomenet man studerer (s. 54). Studien jeg har gjort har blitt gjennomført i to ulike klasserom, hvor jeg har observert to lærere sin norskundervisning i totalt 4 skoletimer. Med tanke på oppgavens problemstilling var antall norsktimer jeg fikk observert viktig. I tillegg var et av kravene at lærerne jobbet på 3. trinn. Dette kan ses på som en strategisk utvelgelse. «Strategisk utvelgelse er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thaagard, 2018, s. 54).

Ettersom mitt forskningsprosjekt ikke har krevd godkjenning av Sikt², gikk jeg i gang med å rekruttere informanter tidlig i prosessen. Jeg tok kontakt med informantene dirkete gjennom mail ettersom jeg har hatt kontakt med dem tidligere ved andre anledninger. I mailen sendte jeg ved et informasjonsskriv (se vedlegg 1), med informasjon om temaet for oppgaven, formålet med prosjektet, hva det vil innebære å delta og hvor de kan kontakte meg ved eventuelle spørsmål. Det ble også opplyst at det er frivillig å delta i prosjektet i informasjonsskrivet.

De to lærerne jeg tok kontakt med ønsket å delta i prosjektet og det ble dermed ikke nødvendig for meg å ta kontakt med flere. Når informantene hadde sagt ja til å være med på prosjektet, sendte jeg ut et informasjonsskriv som lærerne kunne videresende til foresatte (se vedlegg 2). I dette prosjektet har jeg ikke innhentet noen personopplysninger og det er lærerne som har vært mitt primære fokus. Med læreren som fokus har jeg vektlagt lærerens rolle i

² I Norge er det klare retningslinjer når det kommer til forskningsetikk. Sikt er et norsk forvaltningsorgan for forskningsdata.

klasserommet og hva lærerne gjør under observasjonene jeg har gjort, i tillegg til hvordan de har tilrettelagt for en lekende tilnærming til aktivitetene. Jeg så det likevel som ryddig å informere foresatte om at jeg har fått lov til å observere undervisningen i deres barns klasse og at alle elevene er anonymiserte. Jeg skrev i tillegg kort om hva prosjektet mitt handler om.

Da jeg gjennomførte observasjonene, gjorde jeg allerede i første undervisningstime en endring i forhold til observasjonsskjemaet og hva det falt seg naturlig å inkludere av observasjoner og ikke. Jeg så fort at det ble viktig å inkludere elevenes responser i tillegg til fokuset jeg allerede hadde på lærerne. Dette handlet om mottakelsen av undervisningsopplegget til lærerne, og som dermed ga meg som observatør et innblikk i hvordan aktivitetene ble mottatt av elevene selv. Hovedfokuset mitt har likevel vært på lærerne og hvordan en lekende tilnærming til faget blir tatt i bruk i norskundervisningen, men jeg har altså valgt å inkludere et visst blikk på elevenes responser. Jeg innhentet ingen personopplysninger knyttet til elevene. Jeg har et anonymisert fokus på elevene som gruppe, og gjorde dermed ingen endringer i prosjektet med tanke på personopplysninger og behov for søknad til Sikt. Forskningsetiske hensyn når det kommer til barn blir beskrevet i kapittel 4.8.4.

4.5 Gjennomføring av observasjoner

Observasjonene på de to ulike skolene ble gjennomført med en ukes mellomrom. Jeg observerte to undervisningsøkter på hver av skolene. Varigheten på timene varierte noe. Den korteste timen hadde en varighet på 45 minutter og den lengste varte i 1 time og 15 minutter. Tidspunkt for gjennomføring handler mest om praktiske hensyn, det handler om når det passet best både for informantene mine og for meg. Jeg møtte opp i god tid slik at jeg kunne komme meg på plass og gjøre meg klar før elevene startet undervisningen. Her fikk jeg også tid til å snakke med lærerne jeg skulle observere slik at begge parter var klar over min rolle i klasserommet denne økta, i tillegg til at jeg fikk informasjon om hva som skulle foregå i undervisningen. Dette gjorde at jeg var noe mer forberedt på undervisningsforløpet. Ut ifra dette gjorde jeg meg opp noen tanker om hvor det ble mest hensiktsmessig å sitte i forhold til hva som skulle foregå, og hvordan elevene ble plassert i undervisningen. Jeg informerte også lærerne jeg observerte om hvor jeg synes det var mest hensiktsmessig at jeg sitter når jeg skal observere slik at de også var bevisste på dette før undervisningen var i gang.

Ettersom jeg i denne studien inntok rollen som observatør som deltaker kunne jeg notere observasjonene jeg gjorde fortløpende. Jeg valgte å skrive ned notatene mine på pc, fordi bruk av tastatur gjør at jeg noterer ned raskere og får dermed med meg mer enn hva jeg hadde gjort om jeg hadde skrevet for hånd på papir. I noen tilfeller underveis i undervisningen var det nødvendig å endre på plasseringen min, og i noen av disse tilfellene falt det seg ikke naturlig å ta med seg pc-en. I ett tilfelle skulle elevene for eksempel ned i kjelleren på skolen for å kle seg ut som en del av undervisningsopplegget og den lekende aktiviteten. Det ble dermed naturlig for meg å følge etter elevene for å få med meg alt som skjedd, men uten å ta med meg pc-en. Jeg fikk i slike tilfeller ikke notert underveis og måtte dermed notere så fort jeg fikk muligheten til det. Forskningen i denne studien baserer seg mest på hva lærerne gjør, og hva de har lagt opp til i undervisning sin så dette så jeg ikke på som et problem med tanke på resultatene for studien.

4.6 Analyseprosessen

Kvalitative data beskrives best ved hjelp av ord, som vi også ser når det kommer til analyse av datamaterialet. Johannessen et al. (2018) kommer med følgende definisjon på analyse: «Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål» (s. 22). Ut ifra dette snakker man gjerne om en induktiv eller deduktiv tilnærming når det kommer til analyse av datamaterialet. Tar man utgangspunkt i teori for deretter å bekrefte eller avkrefte denne teorien ved hjelp av datamaterialet går man fra teori til empiri, og er en deduktiv tilnærming. Motsatt av dette er å ta utgangspunkt i empiri hvor hensikten er å finne mønster som kan gjøres til generelle begreper og/eller teorier. Man går med andre ord inn i undersøkelsen uten et teoretisk rammeverk i bakhånd. Mellom deduktiv og induktiv tilnærming finner vi det som kalles for abduksjon. Ved en abduktiv tilnærming veksler man mellom deduksjon og induksjon (Johannessen et al., 2021, s. 30). Postholm og Jacobsen (2018) skriver at en abduktiv tilnærming sørger for en pendling mellom teorier, datamaterialet og forskerens perspektiver (s. 102). Forskningen ses derfor på som en prosess hvor verken teori eller empiri har noe fortrinn, og hvor prosessen ofte fører til nye funn og nye undringer (s. 103).

Jeg har i min forskning benyttet meg av en abduktiv tilnærming når det kommer til analyseprosessen. Det har vært hensiktsmessig i denne forskningen å både ta utgangspunkt i datamaterialet jeg har samlet inn og se dette i lys av den aktuelle teorien, samtidig som jeg på forhånd har satt meg inn i teorier som er aktuelle for studien og knyttet dette til datamaterialet

jeg samlet inn i observasjonene. Jeg så på det som nødvendig å sette meg inn iblant annet hva teorien sier om lek i undervisning og ikke minst hvilken forskning som er gjort på lek før jeg selv satte i gang arbeidet med denne studien. Arbeidet med denne studien begynte dermed med en deduktiv tilnærming, hvor det å finne ut om teorien også er å erfare i praksis. Samtidig er det for eksempel lite konkret forskning som kan knyttes til nettopp 3. trinn slik denne studien gjør. Med bakgrunn i dette ønsket jeg derfor å samle inn erfaringer fra akkurat dette trinnet, og som ses på som en induktiv tilnærming. Ettersom jeg både hadde utforsket og lest meg opp på teorier om blant annet lek i undervisning, men samtidig ønsket å utforske, og få erfaring og kunnskaper om temaet gjennom klasseromsobservasjoner, gjør dette til at studien som sagt har en abduktiv tilnærming. Utover dette er det viktig å trekke frem prosessen ved en abduktiv tilnærming. Denne studien har kontinuerlig vært i en prosess hvor det å både ta i bruk datamaterialet, det teoretiske rammeverket jeg hadde lest på forhånd, men også nye teorier jeg har benyttet meg av etter innsamling av data, og mine egne perspektiver som forsker, er det som har sørget for nye funn og undringer, slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 103) vektlegger.

4.6.1 Tematisk analyse

I denne studien har jeg benyttet meg av tematisk analyse. En tematisk analyse innebærer ifølge Johannessen et al. (2018, s. 279) at man ser etter overordna tema i datamaterialet sitt. Tema handler i en slik sammenheng om grupperinger av data med det som kan ses på som fellestrekk. Tema med like fellestrekk kan plasseres inn i samme kategori, og det er de følgende kategoriene som skal kunne besvare forskningsspørsmålene. Kategoriene strukturerer datamaterialet, og sørger for at det blir enklere å både forstå og se sammenhenger (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). Videre skriver Johannessen et al. (2018) om fremgangsmåten som egner seg for tematisk analyse ved kvalitative studier. Fremgangsmåten består av fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (s. 282). Det første steget handler om forberedelser, og sørger for at man får oversikt over dataen som er innsamlet (Johannessen et al., 2018, s. 283). Så fort jeg hadde gjennomført observasjonene begynte jeg å tenke over hva jeg hadde sett, og begynte dermed å systematisere og reflektere over materialet med det samme. I tillegg var det naturlig å tenke over likheter og forskjeller mellom de ulike observasjonene. Steg to i fremgangsmåten handler om koding. Her handler det om å finne frem til de viktige poengene i dataene (Johannessen et al., 2018, s. 284). Etter gjennomlesingen av observasjonsmaterialet så jeg fort behovet for å fremheve de viktige poengene for å etter hvert kunne sortere de på en hensiktsmessig og oversiktlig måte.

Observasjonsskjemaet jeg utarbeidet på forhånd ble delt inn i fire ulike deler hvor den første kolonnen handler om hvilken aktivitet som ble introdusert og hvordan, deretter en kolonne med plass til å beskrive det som foregikk, en kolonne til hva slags rolle lærerne hadde underveis i undervisning og til slutt en kolonne om hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget, og hvor disse kategoriene ble utgangspunktet for å finne de viktige poengene i dataene og for å kunne se de i sammenheng med hverandre. Jeg tok med andre ord utgangspunkt i de ulike delene av observasjonsskjemaet da jeg kodet datamaterialet.

Da jeg var i gang med kodingen, så jeg fort behovet for å sette de videre inn i kategorier, slik steg tre i analysen handler om. Johannessen et al. (2018) skriver følgende om kategorisering: «Kategorisering innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt temaer» (s. 295). Videre skriver de at kategoriene skal sørge for at vi organiserer dataen etter viktige fellestrekk, men at det i hvert tema kan være flere underkategorier (Johannessen et al., 2018, s. 295). De kategoriene jeg til slutt endte opp med etter flere runder med koding vil bli belyst i kapittel 5.2, og er det siste og fjerde steget i en tematisk analyse. Eksempler på noen av kategoriene og kodene er lekende tilnærming til det norskfaglige, drama, lærernes rolle, samhandling mellom elevene og danning. Det fjerde steget kalles for rapportering, og er det steget som gir utgangspunkt for resultatdelen i oppgaven. Rapporteringen gir utgangspunkt for presentasjonen av funnene man har gjort, og i dette steget er det fortsatt mulig å oppdage nye sammenhenger og eventuelt oppdage at noen temaer har mangler ved seg. Det viktigste i dette steget er at man som forsker overbeviser leserne at de funnene man har gjort er både gyldige og interessante i forhold til problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Selv om Johannessen et al. (2018) skriver dette som steg for steg, poengterer de at det er vanlig å gå frem og tilbake i de ulike stegene underveis i prosessen (s. 283).

4.7 Kvalitet i forskningen

«For å kunne bedømme kvalitet, må forskeren på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruert» skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 9-10). Dette betyr at man som forsker må selv kunne vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet gjennom å vise til hvordan kunnskapen er produsert (s. 9). I dette kapitlet skal jeg gjøre mine vurdering rundt reliabilitet og validitet som grunnlag for denne studien.

4.7.1 Reliabilitet

Pålitelighet er et annet ord som brukes om reliabilitet og handler om hvorvidt studien kan stoles på eller ikke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Fangen (2010) har skrevet om reliabilitet når det kommer til studier som blant annet inneholder deltakende observasjon. Hun mener at man ved reliabilitet kan stille seg spørsmål ved om en annen observatør ville kunne observert de samme situasjonene og begivenhetene, og tolket det slik du har gjort (s. 250). Postholm og Jacobsen (2018) omtaler dette som «test-retest», som virkelig får testet studien sin reliabilitet (s. 223). I kvalitative studier er reproduksjon av forskning svært vanskelig ettersom relasjoner mellom mennesker arter seg ulikt og fortøner seg dermed forskjellig for hvert møte (s. 223-224). Samtidig bringer man som forsker med seg teori inn i forskningen som er subjektiv. Å være oppmerksom på sin egen subjektivitet er viktig som forsker for å ivareta studien sin reliabilitet. Det er i tillegg viktig å belyse forskningsprosessen slik at andre kan få tilgang til den slik at de også kan reflektere over den (s. 224). For å ivareta studiens reliabilitet har jeg forsøkt å gi en mest mulig nøyaktig beskrivelse av forskningen jeg har gjennomført, og ikke minst gitt en nøye beskrivelse av hvordan forskningsprosessen har utspilt seg. Dette vil være med på å styrke studiens reliabilitet ettersom det gir mulighet til å gjennomføre studien for eventuelle andre. Likevel vil det som Postholm og Jacobsen (2018) sier, være vanskelig å reprodusere forskning ettersom menneskelige møter utspiller seg ulikt fra person til person (223-224). Det var derfor viktig for meg i denne studien å innta en posisjon hvor jeg så langt det lot seg gjøre kun var en observatør i klasserommet og som jeg mener styrker studiens reliabilitet. Likevel er det ikke mulig å komme unna egne erfaringer med lek i undervisning og innspill jeg har fått med meg som for eksempel lærerstudent, og som dermed kan ha påvirket resultatene i denne studien.

4.7.2 Validitet

Validitet, som også blir kalt gyldighet, ser på om funnene man har gjort faktisk kartlegger det fenomenet man ønsket å forske på (Fangen, 2010, s. 236). Validitet sier altså noe om kvaliteten på materialet man har samlet inn, samt de tolkninger, refleksjoner og konklusjoner forskeren gjør (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Det er vanlig å skille mellom indre validitet og ytre validitet, slik blant annet Postholm og Jacobsen (2018) gjør. Indre validitet handler om to forhold. Det første ser på samsvarheten mellom virkeligheten man som forsker påstår at man studerer, og teorien og begrepene man tar i bruk for å beskrive denne virkeligheten. Det andre forholdet ser på kausaliteten, som sier noe om grunnlaget man har for å kunne si noe om årsak og virkning i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Vel så viktig som dette er å se på

begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditet handler om relasjonen til fenomenet man forsker på, og de konkrete dataene man har. Ut ifra dette kan man stille seg spørsmålet: «Er dataene gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet?» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Når det kommer til denne studien har jeg valgt å knytte datamaterialet jeg har samlet inn opp imot det teoretiske rammeverket som er aktuelt for oppgavens tema og sett på tidligere forskning om temaet lek i skolen, og er dermed en måte å validere dataen i denne studien på. I tillegg vil redegjørelsen for valg jeg har gjort både før, underveis og etter innhenting av data med tanke på metoden som er brukt for datainnsamling og valg av teoretiske perspektiver styrke gyldigheten til studien.

Ytre validitet handler om i hvilken grad funnene man har gjort i studien kan overføres til andre kontekster. I forskning gjort i skolen kan man stille seg spørsmålet om resultatene kan bli generalisert til en annen skole og om det lar seg overføre til norsk skole generelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I kvalitativ forskning kan man ikke snakke om statistisk generalisering slik man kan gjøre ved kvantitativ forskning, fordi man ved kvalitativ forskning har et mindre utvalg informanter. Med statistisk generalisering kan resultatene gjøre seg gjeldene for en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I min studie har jeg basert meg på 2 informanter og 4 skoletimer med ulik varighet på undervisningstimene, noe som vil si at jeg har et mindre utvalg informanter. Dette gjør at studien ikke er statistisk generaliserbar, men som heller ikke er et mål for kvalitativ forskning og forskning fundert i det fenomenologiske. Likevel kan studiens funn og resultater har en overføringsverdi med tanke på inspirasjon til andre lærere i skolen når det kommer til hvordan lek kan bli ivaretatt i norskundervisningen.

Generelt sett har det vært viktig for meg med tanke på studiens validitet å være så objektiv som mulig. Det var viktig for meg i begynnelsen av prosjektet å sette av god tid til å lese meg opp på hvordan jeg på best mulig måte bør gjennomføre observasjoner i klasserommet. Å være bevisst på rollen min som forsker var også viktig i møte med både informantene mine og elevene i klasserommet for at andre inntrykk ikke skulle spille inn på observasjonene. Den objektive rollen ble i tillegg viktig å beholde da jeg gikk i gang med å presentere datamaterialet for å i størst mulig grad gjengi dataen slik det faktisk utspilte seg i praksis. Ettersom jeg valgte informanter fra to ulike skoler og fra to ulike kommuner, kan dette også bidra til å styrke oppgavens gyldighet med tanke på at resultatene i studien ikke kun er

gjeldene for en skole og at det ikke er på bakgrunn av for eksempel et fokus i kommunen på lek at resultatene ble som følgende.

4.8 Forskningsetiske vurderinger

Jeg skal i dette delkapittelet presentere de etiske rammene i denne studien. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet en rekke forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Retningslinjene skal være til rådgivning, og skal bidra til skjønn og refleksjon rundt forskningen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 7). «Forskning skal organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 6). Det legges særlig vekt på tre forskningsetiske prinsippene: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Jeg tar videre for meg de tre prinsippene i hvert sitt delkapittel.

4.8.1 Informert samtykke

Behandling av personopplysninger inngår innunder informert samtykke. I personopplysningsloven finner vi rettighetene rundt personvern. Kan personer som deltar i undersøkelse identifiseres, oppbevarer man personopplysninger og må dermed melde prosjektet til NSD (I dag: Sikt)³. Kan ikke personene som deltar i prosjektet på noen som helst måte identifiseres, verken direkte eller indirekte, trenger man ikke å melde inn prosjektet ettersom personene er anonyme. Dette er altså tilfelle i min studie. Da inngår ikke personene innunder personopplysningsloven (Johannessen et al., 2021, s. 47-49). Det finnes flere krav til samtykke ifølge Gleiss og Sæther (2021): «kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart» (s. 44). Dette innebærer at alle som blir spurt om å delta i studien kan si ja eller nei uten at det gir dem noen negative konsekvenser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44).

Samtykke kan gis muntlig når dette er mest hensiktsmessig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43), noe jeg mener det er i denne studien. I denne studien har dermed ikke innhentet skriftlig samtykke fra lærerne jeg har observert ettersom jeg har kunnet gjøre dette muntlig. Da jeg har

³ I Norge er det klare retningslinjer når det kommer til forskningsetikk. Sikt er et norsk forvaltningsorgan for forskningsdata.

to hovedinformanter å forholde meg til, og som ikke inkluderer barn, så jeg det som mest hensiktsmessig og innhente samtykke muntlig. Jeg så det som hensiktsmessig å informere foresatte at jeg kom, slik jeg har beskrevet i kapittel 4.4.

4.8.2 Konfidensialitet og anonymisering

Det andre prinsippet innen forskningsetikken er konfidensialitet og anonymisering.

Konfidensialitet går ut på at man som forsker ikke forteller personlig informasjon som informantene har gitt. Det er ikke mulig med fullstendig konfidensialitet ettersom funnene man gjør og eventuelle sitater blir publisert når oppgaven gjøres tilgjengelig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Det er vanlig at deltakerne i forskningen blir anonymisert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Å anonymisere deltakerne er noe jeg har sørget for i min forskning ved å ikke notere ned navn på lærerne eller skolene jeg har gjennomført observasjonene på. Jeg har valgt å gi et pseudonym til lærerne i denne studien, og navnene som blir brukt i denne studien har dermed ikke har noen tilknytning til informantene. Det var i noen tilfeller interessant å skrive ned hva visse elever sa eller hvordan de reagerte selv om min forskning i all hovedsak baserer seg på læreren og dens undervisning. I de tilfellene hvor det var interessant å skrive ned noe elevene sa eller gjorde, ble dette skrevet ned uten elevens navn og ble derfor anonymisert med det samme. I observasjonsskjemaet skrev jeg for eksempel ned «en elev sier», da det ikke har noen hensikt i denne studien å skille de ulike elevene og hva de sa eller gjorde fra hverandre. Jeg kommer nærmere inn på forskning som involverer barn i kapittel 4.8.4.

4.8.3 Å unngå negative konsekvenser for deltakerne

Ett siste viktig punkt å tenke igjennom som forsker er hvilke negative konsekvenser det kan ha for deltakerne å delta i forskningen, dette med hensyn til et viktig etisk prinsipp om at «ingen skal oppleve skade av å delta i forskning» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Jeg kan ikke se at studien jeg har gjennomført kan ha hatt eller har noen negative konsekvenser for deltakerne. Studien har nøye tatt hensyn til personopplysninger og alle informanter og involverte deltakere har blitt anonymisert. Både elevene, foresatte og lærerne var på forhånd godt informert om prosjektet. Med tanke på elevene ble undervisningen gjennomført av deres lærere og i ordinær undervisningstid som jeg mener skapte god forutsigbarhet og trygghet for elevene.

4.8.4 Forskning som involverer barn

Selv om denne studien fokuserer på hvordan det lekbaserte kan bli ivaretatt i norskundervisningen, og hvilken rolle lærerne inntar i aktivitetene, ble det som nevnt tidligere i oppgaven naturlig å involvere hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget og den lekende tilnærmingen som lærerne hadde tilrettelagt for. Jeg vil derfor i dette kapitlet med få ord nevne noen viktige prinsipper ved forskning som involverer barn.

Forskning som involverer barn, har de samme retningslinjene og de tre forskningsetiske prinsippene: informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering og å unngå negative konsekvenser for deltakerne, gjør seg dermed også gjeldene for barn, men det stilles i enda større grad strengere krav til informert samtykke og beskyttelse. Det er noen viktige sider ved forskning som involverer barn jeg ønsker å trekke frem. Blant annet at en hovedregel er å innhente samtykke fra barnets foresatte, i tillegg til at barnet selv kan gi etisk samtykke. Det finnes i noen tilfeller muligheter for at barn kan gi etisk samtykke alene. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023, s. 22). Forskningen gjort i denne studien er ikke rettet mot barna primært. Det primære fokuset i denne studien er hva som foregår i norskundervisningen med tanke på lek, hva det er lærerne gjør og tilrettelegger for. Elevene i denne studien inngår dermed mer som aktører og utgjør ikke studieobjektet i seg selv. De betraktes som en anonymisert elevgruppe, og jeg har ikke innhentet noen form for personopplysninger. Likevel var det viktig at barna visste om min tilstedeværelse, og hva jeg var der for, og at de ville inngå i observasjonene. Det har også vært viktig for meg å være oppmerksom på at det ved observasjoner og min tilstedeværelse, potensielt kunne skape ubehag for elever. Jeg gjorde dermed forløpene vurderinger hvorvidt elevene synes det var ok at jeg var til stede i klasserommet eller ikke. Min vurdering, basert på barnas kroppsspråk og utsagn, var at de ikke opplevde det som ubehagelig at jeg var til stede og gjennomførte observasjoner i klasserommet. Eksempler på disse vurderinger er blant annet med bakgrunn i hvordan elevene i begge klassene viste nysgjerrighet rundt min tilstedeværelse, og spesielt hvordan elevgruppa tok meg imot med åpne armer, viste seg frem for meg da de for eksempel hadde kledd seg ut og ville gjerne inkludere meg i arbeidet deres underveis i de lekende aktivitetene.

5. Presentasjon av datamaterialet og funn

I denne masteroppgaven utforsker jeg følgende problemstilling: «*Hvordan kan norskundervisning på 3. trinn ivareta en lekende tilnærming til faget?*» For å kunne besvare problemstillingen har jeg som nevnt tidligere samlet inn et observasjonsmateriale og gjennomført en tematisk analyse av datamaterialet. Dette kapittelet består av fire delkapitler som er inndelt etter temaer ut ifra de kategoriene jeg utarbeidet i forbindelse med fase tre i analyseprosessen (se kapittel 4.6). Før jeg presenterer funnene i denne studien vil jeg i første delkapittel gjøre en kort beskrivelse av observasjonene mine for at leserne av denne studien kan få et innblikk i hva som foregikk i undervisningen. Deretter blir funnene presentert fra og med kapittel 5.2. Observasjonsskjemaet mitt (se vedlegg 3) har fungert som utgangspunkt for å kategorisere og strukturere mine observasjoner, både underveis i selve observasjonene, men også i etterkant av datainnsamlingen.

Studien baserer seg på et empirisk materiale hvor jeg har fulgt to informanter som jobber som lærere. Observasjonene er gjort på 3. trinn over fire økter med norskundervisning med ulik varighet. For å skille de to informantene fra hverandre har jeg valgt å gi dem fiktive navn, Gunvor og Tone, og jeg bruker disse navnene i presentasjonen av materialet og drøftingen av funn.

5.1 Gjennomgang av undervisningsøktene

I dette delkapittelet vil jeg gi en gjennomgang av undervisningsøktene jeg observerte, og av hvordan henholdsvis Gunvor og Tone la til rette for lek i norskundervisningen sin på 3. trinn. Jeg gir først en beskrivelse av Gunvors to undervisningsøkter i norsk som jeg observerte, for deretter å ta for meg Tones to undervisningsøkter. For at leserne skal få et innblikk i de fire undervisningstimene jeg har observert, gir jeg en nøktern og konkret beskrivelse av hva som foregikk i disse øktene. Delkapittelet består derfor av en kort gjennomgang av undervisningsøktene, før jeg i kapittel 5.2, 5.3 og 5.4 presenterer funnene i datamaterialet.

5.1.1 Gunvors første undervisningsøkt

Den første norskundervisningen jeg observerte hadde en varighet på 60 minutter. Elevene satt ved hver sin tildelte pult da aktiviteten ble introdusert. Elevene skulle i denne timen utforske det å skrive en nyhetsartikkel. Gunvor innledet med å gi følgende oppdrag: «*Vi skal i denne timen gå inn i rollen som nyhetsredaktører*». Hun fortsatte videre med å gå i dialog med

elevene om hva en nyhetsredaktør er og hva det vil si å skrive en nyhetsartikkel. Gunvor fortalte at nyhetsartiklene som elevene skulle skrive etter hvert skulle bli en del av en avis. Elevene ble delt i grupper på ca. fire personer på hver gruppe. For å kunne ha noe å skrive en nyhetsartikkel om, måtte elevene diktere opp en hendelse og bli enige om hvordan de skulle ta et bilde av denne selvdikterte hendelsen. Elevene skulle derfor være statister og fotografere et bilde til nyhetsartikkelen før de gikk i gang med skrivningen. Gruppene kunne både ta i bruk skolegården eller holde seg inne på skolebygget, alt ut ifra hva elevene valgte å skrive om.

Etter at Gunvor hadde presentert og gått igjennom oppgaven satte elevene seg i grupper. Noen grupper satte seg på gulvet, og noen dannet gruppebord. Elevene fikk ingen føringer for dette, og gjorde det som passet dem best. Gunvor viste tydelig hva klokka skulle være når elevene skulle være klare med et bilde de kunne skrive en nyhetsartikkel ut ifra. De fikk 15 minutter på dette. I klasserommet forberedte Gunvor sitt eget eksempel på tavla. I døra stod Gunvor klar med navnelapper til å klistre på brystet til elevene da de kom tilbake til klasserommet. Alle elevene fikk en lapp hver hvor det stod «Nyhetsredaktør (navnet på eleven)». Elevene satte seg tilbake på hver sin pult slik de fikk beskjed om før de gikk ut. Elevene delte bildet med hverandre gjennom airdrop. De skulle skrive hver sin nyhetsartikkel og aktiviteten gikk derfor over til individuelt arbeid. Artiklene ble skrevet i programmet BookCreator på elevens læringsbrett.

Gunvor avsluttet økta med å poengtere at artiklene er noe de skal fortsette med senere samme uke, og at de også skulle få være med å lage mer innhold til klasseavisa. Klassen praktiserer ofte bruk av tommelmetode som vurderingspraksis, og gjorde det også i denne økta. Elevene la hodet ned i pulten og viste med tommelen hva de synes om timen. Gunvor stilte elevene følgende spørsmål: «*Hvordan har det vært å være en nyhetsredaktør i denne norsktimen?*» Elevenes responser på undervisningsopplegget kommer jeg tilbake til i kapittel 5.4.

5.1.2 Gunvors andre undervisningsøkt

Den andre undervisningsøkta i norsk som jeg observerte i Gunvor sin klasse varte i 45 minutter. Dette er egentlig en økt som varer i 1 time og 15 minutter, men elevene skulle øve til en konsert de siste 30 minuttene. I tillegg var elevgruppa delt i to i denne økta, fordi halve klassen ikke hadde fått tid på biblioteket dagen i forveien, og skulle derfor ta igjen den tapte tiden i denne undervisningsøkta. Dette påvirket ikke mine observasjoner med bakgrunn i hva slags aktivitet det var tilrettelagt for.

Elevene satt ved pultene sine da Gunvor fortalte hva som skulle foregå i økta. Hun var raskt i gang med introduksjonen slik at elevene fikk mest mulig tid per stasjon. Elevene ble inndelt i tre grupper, og økta inneholdt dermed tre stasjoner. Det ble ca. 12 minutter på hver stasjon.

Gunvor hadde planlagt følgende stasjoner:

Stasjon 1: Lærerstasjon med øving på håndskrift.

Stasjon 2: Stillelesing i selvvalgt bok i lesestol på gangen.

Stasjon 3: Alias.

Jeg observerte stasjon 3 som var inspirert av spillet Alias. Alias er et kjent spill for mange barn som handler om å forklare et ord uten å bruke selve ordet. Gunvor hadde laget en egen vri på dette spillet. Lappene elevene trakk, og som skulle forklares til en medelev, bestod kun av ord som inneholdt diftonger, som for eksempel: *mai, rein, au, støy, køyeseng, maur og leilighet*. Elevene hadde arbeidet med diftonger tidligere. I tillegg kunne jeg se at elevene var vant til å spille Alias ettersom elevene på en selvstendig måte gikk sammen to og to, og satte raskt i gang med spillet. Jeg observerte ikke de to andre stasjonene, men innholdet på lærerstationen bestod av at elevene arbeidet med håndskrift på papir sammen med Gunvor, og hvor Gunvor veiledet elevene i skrivingen. På stasjonen for stillelesing fikk elevene selv velge fritt hvilken bok de ønsket å lese fra en felles bokkassett, eller at de leste i boka de hadde lånt fra biblioteket. Lesestolen bestod av to sofaer og tre sitteputer så elevene valgte selv hvor de ville sitte. Døra inn til klasserommet stod åpen slik at Gunvor hadde oversikt over elevene og deres arbeidsro. For å avslutte timen hentet Gunvor inn elevene som hadde stillelesing på gangen og ga alle elevene en felles beskjed. Etter beskjeden satte Gunvor på en rolig sang som elevene ryddet til. Elevene fikk beskjed om å rydde opp etter seg på den stasjonen de var på sist, for deretter å vaske hender og finne frem maten sin.

5.1.3 Tones to undervisningsøkter

Jeg har valgt å gi en beskrivelse av Tone sine to undervisningsøkter under ett fordi de to øktene jeg observerte inngikk i samme aktivitet. Tone hadde med andre ord planlagt et undervisningsopplegg i norskfaget over to økter på samme dag. Den første økta varte i 60 minutter før elevene fikk friminutt, og den andre økta varte i 1 time og 15 minutter.

Elevene satt i halvsirkel på krakker ved tavla da aktiviteten ble introdusert, et samlingssted som kalles for «krok». Tone fortalte at de i dag skal ha rollelek, og hvor Tone la til at: «*Rollelek betyr at man er noen annen*». Ut ifra de selvvalgte rollene elevene inntok skulle de skrive en selvbiografi. Tone viste videre frem et eksempel på tavla. Eksemplet baserte seg på at Tone hadde levd seg inn i rollen som Pippi Langstrømpe. Elevene fikk tilgang til kostymer hvor de selv fikk velge hva de ønsket å bruke, men før de gikk i gang med dette var Tone nøye med å påpeke at det er viktig å dele og ikke kun røske med seg det man selv vil ha. På denne skolen har de eget kostymerom i kjelleren, og elevene gikk ned dit for å velge ut kostymet sitt før de kom opp igjen i klasserommet hvor resten av økta fortsatte. Tone tok på seg en politijakke mens elevene valgte seg ut kostymer. Tilbake i klasserommet skulle elevene skrive navn, alder, bosted og favorittmat til den rollen de hadde inntatt. Da elevene fikk beskjed om at det var friminutt, hadde elevene lite lyst til å ta av seg kostymet. For meg som observatør virket det som at Tone gjorde en endring i hva hun på forhånd hadde tenkt her. Hun valgte å si at elevene måtte ta av seg kostymet for å gå ut i friminutt, men at de etter friminutt kunne få ta på seg kostymene igjen selv om de skulle skrive selvbiografiene i denne økta.

Tilbake etter friminutt ble elevene samlet igjen i krok. Elevene fikk forklart at de i denne timen skulle ha skrivetime. De skulle skrive hver sin selvbiografi fra rollene de hadde inntatt før friminutt. Elevene fikk lov til å ta på seg kostymet igjen. Elevene fikk utdelt eget ark med linjer og ramme med plass til å tegne personen de er. Da elevene skulle skrive satte de seg på sin tildelte pult. Dette var i hovedsak ment som en individuell aktivitet, men noen elever samarbeidet om både rollene og skriveingen, og som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.4.4.

De elevene som etter hvert ble ferdige med å skrive selvbiografien sin, fikk gå inn på et annet rom og fortsette å leke seg inn i rollen med medelevene på egenhånd.

5.2 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn med utgangspunkt i lærerne og undervisningsøktene jeg observerte. Jeg går nærmere inn på lærernes tilrettelegging for lek, og hvordan de ulike lekaktivitetene utspilte seg. Delkapittelet er delt inn i underkategorier som tar utgangspunkt i hver sine funn. Videre vil kapittel 5.3 og 5.4 med tilhørende underkategorier også presentere funn. Kapittel 5.2 tar for seg funn som knyttes til undervisningsopplegget, kapittel 5.3 tar for

seg lærerens rolle i de lekende aktivitetene, og i kapittel 5.4 presenteres funnene som omhandler elevenes responser.

5.2.1 Dramaturgisk inngang til lek

Et interessant funn i denne oppgaven er at begge lærerne tok i bruk en dramaturgisk inngang til lek, der rollelek ble brukt som en inngang for skriveaktiviteter. Både Gunvor og Tone benyttet seg av en inngang til det norskfaglige som handler om å gå inn i rollen som en annen. Vi ser med andre ord at både Gunvor og Tone henter inspirasjon fra det dramafaglige. For Gunvor kommer dette til syne når hun i den første økta legger vekt på at elevene skal «gå inn i rollen som nyhetsredaktører». Gunvor inspirerer elevene til å ta del i en rolle, men elevene fikk også rom og tid til å selv diktere opp en hendelse og hva de ville at nyhetsartikkelen skulle handle om, og aktiviteten ble dermed elevstyrt. Dette gjorde at elevene fikk muligheten til å utspille og være statister når elevene skulle ta et bilde av hendelsen som skulle legges ved nyhetsartikkelen. Videre ser vi inspirasjon fra det dramafaglige da elevene får på seg navnelappene og som sørger for at elevene inviteres til at de skal fortsette å være i rollene som nyhetsredaktører, også under skriveaktiviteten.

Når det kommer til Tones økter, ser vi at hun innhenter inspirasjon fra det dramafaglige allerede når hun introduserer den lekende aktiviteten ved å vise et eksempel på at hun har gått inn i rollen som Pippi Langstrømpe som voksen. Videre får elevene selv i oppgave å kle seg ut som en annen og være i rollen som den valgte personen de ønsker å være. Tone sin undervisning legger også til rette for at det skal være mulig å gå inn en rolle ved hjelp av kostymene som er tilgjengelig for elevene, og kostymene forsterker den dramaturgiske inngangen til lek. Bruken av rekvisitter er sentralt hos både Gunvor og Tone i disse øktene, og som jeg kommer nærmere inn på i neste delkapittel.

5.2.2 Betydningen av det materielle

Et sentralt funn i denne studien er bruken av rekvisitter i både Gunvor og Tone sine økter. Samtidig handler det ikke utelukkende om rekvisitter, men også betydningen av det materielle generelt i de totalt fire undervisningsøktene jeg observerte. Gunvor og Tone støtter seg med andre ord til det materielle i alle sine undervisningsøkter som jeg observerte. Rekvisittene og annet materiell som ble tatt i bruk ble som en inngang til lek i undervisning, og er neste funn i studien jeg ønsker å gå nærmere inn på.

Rekvisitter stod sentralt i Tones undervisningsopplegg. I Tone sin økt kunne elevene velge imellom mange ulike kostymer, klær, sko, briller, parykker, smykker og andre materielle ting. Gunvors undervisningsopplegg var ikke like avhengig av rekvisitter, men det ble likevel benyttet rekvisitter også her. I Gunvor sin økt knyttet rekvisittene i form av navnelapper som elevene fikk klistret på brystet da de skulle i gang med skrivingen. Bruken av rekvisitter fungerer som en forsterkning av den dramaturgiske måten å tilrettelegge for aktiviteten på, der det materielle får en viktig betydning for undervisningsopplegget med de lekende aktivitetene.

Videre vil jeg gå inn på bruken av spillet Alias slik Gunvor hadde tilrettelagt for i sin andre økt. Ved å ta i bruk et konkret spill støtter Gunvor seg også til det materielle for å kunne gjennomføre den lekende aktiviteten. Selv om Alias er et spill og kanskje ikke direkte en lek, knyttet ofte spill til en lekende tilnærming. Elevene fikk mulighet til å arbeide med diftonger på en kreativ måte og hvor språket ble i fokus for aktiviteten. Spillet sørget i tillegg for at elevene fikk utfolde seg på måte hvor samhandlingen elevene imellom ble en viktig del, som jeg kommer nærmere inn på senere i dette kapitlet. Vi kan med andre ord se at i de totalt fire undervisningsøktene jeg observerte, får det materielle en stor betydning og er sentralt for de lekende aktivitetene som var planlagt.

5.2.3 Tidens betydning for de lekende tilnærmingene

Et annet sentralt funn er i hvor stor grad avsatt tid fikk betydning for de lekende aktivitetene, og jeg går derfor nærmere inn på tidsbruk i de ulike undervisningsøktene i dette delkapittelet.

Tone hadde lagt til rette for et undervisningsopplegg som gikk over to undervisningsøkter, og betydningen dette fikk for å ivareta det lekende kunne jeg se verdien av. Jeg observerte at god tid fikk betydning både med tanke på selve aktiviteten, men også virket det å få betydning for Tone og elevene sin del. Elevene fikk tilstrekkelig tid til å finne seg kostymer og også tid til å bare være i rollene før neste del av undervisningen ble satt i gang. Mange av elevene skiftet rolle underveis i kostymerommet, og det var rom og tid til å prøve ut ulike idéer. I økta etter friminuttet fikk elevene muligheter til å ta på seg kostymet igjen for deretter å begynne med selvbiografien. Det var satt av god tid til at elevene skulle få muligheter til å skrive om det de ønsket at skulle være med i selvbiografien. Noen elever hentet seg flere ark, noe som kan tolkes dithen at mange av elevene hadde mye på hjertet da de skrev. Flertallet av elevene ble dermed ikke avbrutt i skrivingen med tanke på tiden som var satt av, og jeg kunne derfor ikke

se noe tegn til hastverk i aktiviteten med tanke på tiden som var til rådighet verken hos Tone eller hos elevene.

Når det kommer til Gunvor sin første økt hvor elevene var nyhetsredaktører, observerte jeg at det var mange elementer som skulle på plass innen kort tid, og de ulike aktiviteten i opplegget gikk raskt for seg. Elevene skulle både komme opp med en idé til en nyhetsartikkel, bestemme seg for hvordan bilde til artikkelen skulle bli tatt, for deretter å gå ut av klasserommet og ta bildet. Alle disse elementene hadde elevene 15 minutter på seg til å gjøre. Jeg la merke til at det skapte en viss form for stress blant 3. klassingene, både med tanke på lydnivå og gruppa sitt samarbeid. Videre observerte jeg at det var vanskelig for noen grupper å bli enige om hva de skulle skrive om og hvor jeg kunne se at enkelte elever tok over styringen for å komme i gang med tanke på begrensningen med tiden de hadde. Da elevene gikk over i skrivingen av nyhetsartikkelen, kunne jeg se at få elever ble ferdig med artikkelen i løpet av undervisningsøkta. Gunvor bruker tid på å få elevene til å avslutte skrivingen, fordi mange elever synes det var vanskelig å legge fra seg arbeidet når de skulle ut i friminutt. En elev uttrykte også følgende: «*Ahh, jeg er jo midt oppi noe*», og viste tydelig at han var frustrert med kroppsspråket sitt. Ut ifra observasjonene jeg har gjort tolker jeg dette dithen at det var satt av noe begrenset med tid til aktiviteten, som kan ha fått betydning for ivaretagelsen av den lekende tilnærmingen til aktiviteten. I tillegg har jeg inkludert noen diskusjoner rundt hvordan dette kan ha gått utover dynamikken i elevgruppa i kapittel 5.4.4.

5.3 Lærernes rolle i lek

I dette delkapittel går jeg inn på hvilken rolle Gunvor og Tone hadde i de lekbaserte aktivitetene. De hadde begge et sterkt fokus på det norskfaglige utbyttet elevene skulle oppnå gjennom de lekende tilnærmingene til faget. Observasjonene som jeg nå skal gå nærmere inn på knytter lærernes rolle opp imot betydningen av å sikre et faglig utbytte og ivaretagelsen av den lekende tilnærmingen.

5.3.1 Støttende stillas

En lekende tilnærming til norskfaget gjorde ikke at Gunvor og Tone mistet fokuset på det faglige de skulle igjennom. Hos begge informantene virket faglig utbytte i undervisning å stå svært sentralt, og undervisningsopplegget berørte flere sider ved norskfaget, som for eksempel skriveferdigheter, muntlig deltakelse, språkferdigheter, digitale ferdigheter, danning

og identitetsutvikling. At Gunvor og Tone opptrådte som et støttende stillas (jf. Vygotsky, 1978) for elevene, kom til uttrykk i for eksempel økta til Gunvor hvor elevene skulle skrive en nyhetsartikkel. Her dreide Gunvor sin rolle seg i all hovedsak om å forklare oppgaven, men da elevene gikk i grupper, var hun aktiv blant gruppene for å sikre seg at elevene hadde forstått aktiviteten og kommet i gang med arbeidet. Gunvor rammet inn oppgaven og sørget for å være et stillas ovenfor gruppene hun både så trengte bistand, men også veiledning for å gjennomføre oppgaven på en hensiktsmessig måte. Noen grupper hadde behov for å roes ned, og i tillegg kom hun med forslag om hva hun tenkte er lurt at de skriver om. Dette underbygger viktigheten av fokuset hun hadde på det faglige elevene skulle sitte igjen med.

I økta med stasjonsarbeid hadde Gunvor lagt i større grad til rette for elevstyrte oppgaver på de to stasjonene som foregikk uten lærer. Dette ser vi eksempel på når det kommer til stasjonen med Alias-spillet. Ettersom den ene stasjonen var en lærerstyrt stasjon, og det var Gunvor som styrte denne stasjonen, var hun under stasjonsarbeidet lite aktiv under stasjonen med Alias som jeg observerte og aktiviteten med stillelesing. Likevel var hun opptatt av å forsikre seg om progresjon i arbeidet ved at hun blant annet korrigerste lydnivået, og hun forsikret seg om at arbeidet på de to andre stasjonene ble satt i gang før hun selv satte seg ned på lærerstasjonen. Gunvor roste gruppa som bare var tre elever når hun så at de løste situasjonen selv: «*Det var en fin måte å løse det på*», sa Gunvor til gruppa. Det ekstra øyet Gunvor hadde til denne stasjonen viser at det å sikre god arbeidsro og læring var viktig tross kontrollen hun «mister» når hun selv er opptatt på lærerstasjonen.

Tone sin rolle under arbeidet med rollelek og selvbiografi var mangfoldig. Først og fremst introduserte Tone aktiviteten ovenfor elevene. Hun hadde selv laget et eksempel på en selvbiografi og hadde «levd» seg inn i rollen som Pippi Langstrømpe som voksen. Før elevene skulle ned i kjelleren for å finne seg et kostyme, satte Tone føringer og rammer for aktiviteten. Hun gikk igjennom hvor viktig det er å dele og ikke røske med seg det man selv vil ha. Hun minnet elevene på hvordan man er gode klassekamerater.

Etter friminutt satte Tone elevene i gang med skrivingen av selvbiografiene. Etter at aktiviteten hadde blitt introdusert, var Tone blant elevene og hjalp til med skrivingen hos de elevene som trengte ekstra støtte. Hun minnet elevene på å se på eksempelet på tavla når elever stod fast i skrivingen. Elever som ble tidlig ferdig med selvbiografien motivertes til å skrive mer. Dette gjorde Tone blant annet ved å stille elevene spørsmål som knyttet til rollen

deres, og ble som en slags skrivestarter. Spørsmålene fikk elevene til å tenke seg inn igjen i rollene sine og bidro til at de fikk mer å skrive om.

5.3.2 Støtte for å bli værende i leken

For Tone og hennes klasse var det tydelig hvor viktig det var å være med på leken også som lærer i klasserommet. I kostymerommet var Tone aktiv i det å lete etter kostymer og hjalp elevene både med å få på kostymer, men hun hjalp også de elevene som synes det var vanskelig å finne hvem de kunne være. Tone tok selv på seg en politijakke og var lekende. Hun spurte blant annet elever om hvem de er, hva de gjør og hvor gamle de er, for å sette i gang rolleleken.

Tone og de andre ansatte som er til stede i klasserommet brøyt ikke rollene elevene hadde valgt å være. Da alle elevene var på plass i klasserommet, klappet Tone for å få elevene til ro slik at hun kunne gi en beskjed. Tone sa: «*Jeg vet ikke hvem dere er, men dere kan sette dere på plassen til en dere kjenner*». Jeg kunne også se hvordan lærerne sørget for at elevene ble værende i rollene tydelig da en elev utkledd som en nisse ikke ville finne skriveboka si. Lærer nummer to i klasserommet til Tone bryter likevel ikke rollen til eleven, men sa: «*Nissen må gå og finne boka si*.»

Å oppmuntre elevene til å være i rollene på den måten som Tone gjorde det på, kunne jeg ikke observere i timene til Gunvor på samme måte utenom da Gunvor ga elevene navnelappene. Betydningen av det å gi elevene støtte og oppmuntring til å forbli i rollene over tid kommer jeg nærmere inn på i neste delkapittel.

5.4 Elevenes responser

Jeg skal i dette delkapittelet ta for meg hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget, slik jeg observerte og senere har tolket dem. Jeg mener elevenes kroppsspråk og kommentarer underveis i de ulike undervisningsøktene kan gi en form for innblikk i holdningene deres til opplegg og hvorvidt det ble mottatt positivt eller negativt. Et funn i oppgaven er at undervisningsoppleggene, som baserte seg på en lekende tilnærming til norskfaget, ble tatt godt imot av elevene. Jeg går inn på fire funn jeg synes er spesielt interessante og viktige å belyse.

5.4.1 Lek som kilde til glede og engasjement hos elevene

Det første funnet jeg ønsker å trekke frem når det kommer til hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget, er måten elevene uttrykte glede og engasjement over de lekende aktivitetene Gunvor og Tone hadde lagt til rette for. Da Gunvor introduserte aktiviteten og fortalte at elevene skulle opptre som nyhetsredaktører, rettet de seg raskt opp i ryggen. I tillegg observerte jeg mange smil blant elevgruppa. Ved overgangen fra introduksjonen Gunvor hadde og til elevene skulle finne gruppene sine, sa en elev følgende: «*Kult, dette var helt noe annet enn hva jeg trodde vi skulle gjøre i norsk i dag*», med et bredt smil. En annen elev sa til sidemannen så fort Gunvor var ferdig med introduksjonen: «*Jeg vil late som at rektoren datt på isen ute og brakk begge arma.*» Mange elever hadde lyst til å fortelle medelevene sine hva de tenkte på, noe som gjorde at lydnivået økte betraktelig da elevene samlet seg i gruppene. De kom med mange ideer og de fleste gruppene snakket i munnen på hverandre. Noen elever småhoppet når de fortalte hva de tenkte kunne vært en god idé til en nyhetsartikkel og klarte ikke å sitte rolig på stolen sin. En gruppe viste at de tok oppgaven seriøst ved å blant annet sette på alarm på læringsbrettet for hva klokka skulle være når de skulle være tilbake igjen i klasserommet.

Noen elever i Gunvor sin økt ble ikke ferdige med nyhetsartikkelen sin denne timen og synes det var vanskelig å legge fra seg arbeidet da Gunvor rundet av undervisningsøkta med tommel opp, vannrett eller bort. Ut ifra elevenes svar på spørsmålet til Gunvor om hvordan det har vært å være en nyhetsredaktør, var det kun to elever som viste tommelen vannrett. Resterende elever viste tommel opp.

Allerede underveis i introduksjonen av aktiviteten til Tone kunne jeg observere positive responser fra elevene. En elev smilte bredt og hvisket til sidemannen: «*dette bli gøy, vi må være*» Jeg kunne ikke høre hva eleven kom med forslag om her ettersom eleven hvisket til sidemannen. Likevel viser det til at elevene begynte å tenke på hva de kunne være allerede før aktiviteten var i gang. Elevene hadde blikket rettet mot Tone og virket til å følge godt med da hun forklarte hva de skulle gjøre. Noen elever satt etter hvert litt urolig på krakken sin og var ivrige etter å komme i gang med å finne kostymer.

Etter friminuttet kom elevene til Tone raskt inn i klasserommet igjen. De satte i gang arbeidet med det første, og var ivrige i skriveingen. Jeg kunne observere at noen elever smilte da de begynte å skrive. Flere elever tok kontakt med Tone fordi de vil lese og vise hun hva de hadde

skrevet. En elev sa: «*Nå har jeg skrevet tre sider, så mye pleier jeg ikke å skrive.*» Mange elever ba også om å få flere ark og skrive på, fordi de hadde så mye å skrive om. Det var god arbeidsro i økta og elevene konsentrerte seg kun om skrivingen. Det var lite forstyrrelser fra elevene.

Når det kommer til det språklig orienterte Alias-spillet til Gunvor, kunne jeg observere stor glede hos elevene. Da første gruppe kom bort til stasjonen med Alias sa en elev følgende: «*Jeg elsker at vi får spille i timen.*» Lydnivået var til tider høyt på denne gruppa. De var ivrige i klare flest mulig kort og rekke å spille mest mulig på den tiden de hadde. I det gruppe to kom bort hadde elevene begynt en samtale om Alias allerede. En elev sa: «*Alias er så gøy*», hvor av medeleven svarte: «*Ja, vi spiller det masse på hytta.*» Elevene sitt lydnivå økte også betraktelig på denne gruppa. Jeg kunne se at elevene ble ivrige ved at de trakk nytt kort så raskt de kunne for å rekke og spille mest mulig. Elevene lo mye og det var en lett stemning. En elev hoppet av stolen og trippet da han forklarte ordet. Han prøvde alt for å få partneren til å forstå ordet. Det samme gjaldt siste gruppa. Underveis i spillet stod elevene urolig og bevegde seg mye, både da de forklarte ordet og også da de skulle gjette ordet. En elev viste også frustrasjon da hun ikke klarte å gjette ordet ved å trampe i gulvet og sa: «*Ahhh, hva kan det være?*» med knyttede hender. Da elevene gjettet riktig ord, så jeg gjentatte ganger store smil, de hoppet og uttrykker glede ved å blant annet bruke ordet «*Yes!*» og «*Endelig.*»

5.4.2 Elevenes evne til å leve seg inn i rollene

Det andre funnet som går på elevenes responser på undervisningsopplegget handler om at elevene i stor grad både mestret og hadde evne til å leve seg inn i rollene. Dette gjaldt både elevene i klassen til Gunvor som fikk tildelte roller, og elevene i klassen til Tone som selv fikk velge rolle.

Da elevene kom tilbake i klasserommet i Gunvor sin undervisning, etter at de hadde vært og fotografert et bilde til nyhetsartikkelen, fikk elevene på seg navnelappene. Elevene virket til å synes det var stor stas med navnelappene, og tok rollen som nyhetsredaktører seriøst. En elev sa: «*Jeg er en ekte redaktør, se på meg!*» Eleven hadde tatt en blyant over øret og lagde et tenkende ansiktsuttrykk. Det er i tillegg viktig å løfte frem hvor raskt elevene kom i gang med skrivingen av nyhetsartiklene, og det var svært god arbeidsro i klasserommet. Det ble ikke observert elever som holdt på med andre ting eller som forstyrret andre elever.

I rommet hvor kostymene var tilgjengelig for elevene til Tone, fant elevene kostymer i full begeistring. Lydnivået økte betraktelig og det gikk mange tanker om hva og hvem de skulle være. I forlengelse av dette skiftet derfor mange av elevene roller imens de fant kostymer. En av elevene fant raskt noe å ha på seg og det gikk knapt et minutt før eleven hadde fått på seg en parykk, en caps og en dressjakke og var en pizzaselger med bergensdialekt. Eleven gikk blant medelevene sine som lette etter kostymer og anbefalte pizzaer, hun spurte også om de ville ha nummeret til pizzabakeren. To elever gikk sammen og fant seg to lusekofter og en reisekoffert. De sa at de var et reisebyrå og ropte: «*Velkommen til Norge!*» En annen elev kom bort til meg og sa: «*Se på meg da!*», eleven poserte og viste hvor fin hun var blitt. En elev sier han har kledd seg ut som en nisseviking og viser til at både fantasien og kreativiteten var stor blant elevene.

Da elevene kom opp igjen etter å ha bestemt seg for kostymer var de godt inne i rollene allerede og spurte hverandre hvem de var, og de lekte sammen i rollene sine. Rollene ble tatt seriøst, noe som kan ses blant annet i det Tone ga elevene beskjed om å hente skriveboka. Tross «avbrytningen» om for eksempel å hente skriveboka si, fortsatte elevene å være i rollene sine. En elev utkledd som viking ropte ut: «*Min favorittmat er rå potet.*» En annen elev utkledd som nisseviking svarte: «*Jeg liker best lever.*»

5.4.3 Fra lærerstyrt lek til frilek

Et annet interessant funn når det kommer til responsene til elevene, er hvordan elevene tok med seg og videreførte momenter fra undervisningsopplegget med de lekende aktivitetene ut i friminutt, og dermed ut i egen frilek. Et funn i denne studien er med andre ord at den lærerinitierte leken som Gunvor og Tone la til rette for i undervisningen sin, gikk over til frilek. Jeg observerte dette både i klassen til Gunvor og Tone.

Dette kom først og fremst til syne på vei ut i friminutt hvor elevene til Gunvor snakket ivrig om hvilken hendelse de hadde laget til nyhetsartikkelen og hvordan bildet deres så ut. Elevene samlet seg i grupper på gangen og viste også nysgjerrighet ovenfor de andre gruppene ved at de stilte medelever spørsmål om hva de hadde gjort. I tillegg levde elevene seg raskt inn i de andre gruppens hendelse og fortsatte idémylldringen. Det samme kunne jeg se i øktene til Tone.

Selv om elevene til Tone ble nødt til å ta av seg kostymene for å gå ut i friminutt, var det mange av elevene som holdt på rollen sin likevel, og de snakket om rollene på tur ut i friminutt. Jeg var også med elevene ute i friminuttet og velger derfor å inkludere dette som en del av observasjonene. Elevene fortalte meg at de synes dette var en veldig gøy time og uttrykte glede og engasjement over aktiviteten. Noen elever og jeg ble stående i ring, hvor noen elever fortalte både meg og medelever hvem de var, og hva de skulle skrive om i neste time. Jeg gikk en runde rundt i skolegården, hvor jeg i tillegg kunne observere at det var noen elever som beholdt rollene sine og fortsatte rolleleken i friminuttet.

5.4.4 Elevenes samspill i lekende undervisning

Et spesielt interessant funn er hvordan de ulike undervisningsøktene bestod i stor grad av elevmedvirkning og et miljø med «løse» rammer, men at det likevel var god flyt innad i elevgruppa. Med flyt mener jeg at det var forutsigbarhet og tydelig fokus på aktiviteten. Gjennom samspillet elevene viste, kunne jeg observere betydningen av et trygt og godt klassemiljø. I tillegg ser vi at det faglige Gunvor og Tone hadde lagt til rette for skjer gjennom sosialt samspill og ikke minst det å klare å delta i et felleskap. At aktivitetene bydde på elevmedvirkning og samhandling, gjorde at elevene fikk rom til å samarbeide, dele egne idéer, men også høre hva medelever hadde på hjertet. Elevene måtte med andre ord både ta plass, men også gi plass.

Som jeg nevnte i kapittel 5.2.3 om betydningen av den avsatte tiden, er et viktig funn å løfte frem videre i dette kapittelet måten noen elever overtok styringen i gruppearbeidet på. Spesielt hos en gruppe kunne jeg se en elev som tok initiativ og styring fra start, og som i stor grad gjorde at medelevene på gruppa ikke fikk komme med sine idéer og tanker om oppgaven. Jeg kunne likevel ikke observere at medelevene ga noe negativt uttrykk for dette og kroppsspråket deres ga meg heller ingen tegn til reaksjoner. To av medelevene sa ikke så mye under idémyldringen, mens den siste medeleven på denne gruppa sa seg enig i at det var en god idé å skrive om det denne eleven foreslo. Hos den andre gruppa hvor jeg observerte at en elev tok styringen på gruppa, handlet det i større grad om at de måtte bestemme seg for en hendelse slik at de kunne få nok tid til fotograferingen.

Da elevene tok bilde til nyhetsartikkelen gikk jeg en rask runde blant gruppene som var i gangene på skolen. Det var mye latter, men jeg kunne også se at de ivaretok et fokus på oppgaven for å få til et bra bilde. Elevene samhandlet godt for å få til et perfekt bilde. En elev

som hadde i oppgave å ta bildet sa: «*Hvis du N.N. går litt til venstre får vi et perfekt bilde.*» Elevene gjorde sitt beste som gruppe for å få et passende bilde til nyhetsartikkelen og samhandlet godt.

I skrivningen av selvbiografien i økta til Tone, var det en elev som snudde seg rundt til medelevene bak henne og spurte om de kunne være venner i de rollene de hadde slik at hun kunne skrive om dette i selvbiografien sin. Videre kunne jeg se noen elever samarbeide om både rollene og skrivningen. De samarbeidet godt med skrivningen og beholdt både roen og hviskestemmen. Disse elevene skrev og lekte samtidig noe vi blant annet ser i dette uttrykket fra en av elevene: «*Også har vi jo vært et kjempestort hus! Det må skrive.*» Elevene skrev hver sin selvbiografi på tross av samarbeidet og leken de hadde seg imellom mens de skrev selvbiografiene.

I stasjonsundervisningen til Gunvor, ga ikke Gunvor noen føringer for hvem som skulle jobbe med hvem innad i gruppa. De fire eller tre elevene på hver gruppe var derfor nødt til å bli enige om hvem som skulle spille sammen da de kom på stasjonen med Alias-spillet. Siste gruppe bestod av tre elever. Elevene fant selv en løsning på dette og ble enige om å stå oppreist i ring under aktiviteten. De rullerte i sirkel på hvem som trakk kort og forklarte, og hvem som gjettet ordet. Gruppene med fire elever hadde heller ingen problemer med å dele seg i to. Ingen av gruppene viste noe negative reaksjoner til inndelingene og sikret flyt i arbeidet.

6. Drøfting av resultater

I følgende kapittel vil studiens funn bli sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket. Resultatene vil også bli diskutert i lys av tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2. Problemstillingen i denne studien er: «*Hvordan kan norskundervisning på 3. trinn ivareta en lekende tilnærming til faget?*»

For å finne svar på dette danner forskningsspørsmålene utgangspunkt for drøftingen. Første forskningsspørsmål er: *Hvordan legger lærere til rette for lekbasert læring?* Deretter tar jeg for meg det andre forskningsspørsmålet: *Hvilken rolle inntar lærerne i leken?* Siste forskningsspørsmål lyder som følger: *Hvordan responderer elevene på en lekende tilnærming til faget?* Teoriene til blant annet Selås og Skattør (2023), Lillemyr (2011; 2020), Meek (2000), Vygotsky (1995), Aase (2012) og Broström (2019) vil bli trukket frem.

6.1 Lærernes tilrettelegging for lekbasert læring

Selås og Skattør (2023) bruker begrepene fri lek og lekpreget læring, hvor den lekpregede læringen kan være aktiviteter med et lekent preg på seg og et gitt formål (s. 43). Det gitte formålet kan man se tydelig hos begge informantene i denne studien. Lærerne er opptatte av å sikre et norskfaglig utbytte av undervisningen gjennom skriveaktivitetene i form av en nyhetsartikkel i Gunvor sin økt og en selvbiografi i Tone sin økt. I tillegg har Gunvor selv laget en egen vri på spillet Alias som sørger for mer kunnskap innenfor det norskfaglige når det kommer til det språklige, i tillegg til utvikling av ordforråd slik Alias generelt sørger for. Selv om aktiviteten har et tydelig norskfaglig formål, har de to lærerne tilrettelagt for at aktiviteten kan gjøres med en lekende tilnærming. Både Gunvor og Tone har tilrettelagt for aktiviteter som henter inspirasjon fra det dramafaglige, og som vi i stor grad kan knyttes til lek.

For Lillemyr (2011) har det vært viktig å gå inn på begrepet lek og hvordan man gjennom en bred forståelse av begrepet kan gi elevene muligheter for bearbeiding, eksperimentering, utprøving og kreativitet i kunnskapsutviklingen (s. 256). Dette er det lærerne som tilrettelegger for, i form av lærerstyrt lek som blir igangsatt av lærerne, men som likevel kan bidra til impulser i barnet selv slik Meek (2000) beskriver. Meek (2000) skriver at det er impulsene som setter i gang leken (s. 23). Disse impulsene kan for eksempel være en gjenstand, et fotografi, en film eller lignende, og som har som hensikt å inspirere barnet til å

utforske dette videre (s. 23). Impulsene som elevene får kan dermed være planlagte fra lærerens side. Disse impulsene er tydelig når Gunvor og Tone setter i gang en aktivitet med rollelek. Tone legger tydelige rammer rundt aktiviteten som gjør at det blir igangsatt på hennes initiativ og føringer. Videre har hun laget et eget eksempel og later derfor som om hun selv har levd seg inn i rollen som en annen, noe som inspirere elevene til å gjøre noe av det samme.

I tillegg tar Tone raskt på seg en politijakke når elevene er i kostymerommet, og inviterer til en lekende stemning. Dette gir elevene impulser de enten selv kan ta i bruk eller bruke dem som inspirasjon, men som jeg også mener sørger for at det å finne seg et plagg og være en annen enn seg selv, blir raskt ufarliggjort da Tone går frem som en rollemodell. Hun er i tillegg aktiv med å komme med innspill til elevene hun ser synes det er vanskelig å finne en karakter de kan være. De fleste av elevene hennes gjør seg opp noen tanker, og Tone videreutvikler og støtter deres initiativ, og bygger videre på dette ved å for eksempel stille de ulike spørsmål om hvem de er og hva de liker å gjøre på fritiden. Gunvor er også aktiv blant gruppene når de diskuterer seg frem til en nyhetssak, og der hvor hun ser at det er behov blir gruppene veiledet for å komme frem til en sak. Impulsene Gunvor og Tone legger til rette og sørger for, gjør at elevene både får utfolde seg, utforske og være kreative i begge de lekbaserte aktivitetene som omhandler rollelek. Slik sett tydeliggjør de at det er rom for veiledning i den lærerstyrte leken, noe som også kommer til uttrykk både i Lillejord et al. (2018) sin forskningsgjennomgang og i Meek (2000) sine synspunkter. Meek (2000) legger særlig vekt på at man som aktivt deltakende kan sikre at leken ikke stopper opp og kan på denne måten sikre flyt i leken (s. 23). I tillegg hevder Lillejord et al. (2018) i sin forskningsoversikt slik jeg beskrev innledningsvis, at barna lærer best gjennom lek når det er en voksen til stede (s. 13). Dette kommer jeg nærmer inn på i kapittel 6.2 som handler om lærernes rolle er i leken.

Meek (2000) legger i tillegg vekt på hvordan det følelsesmessige og intellektuelle engasjementet er viktig, og at det er gjennom de estetiske opplevelsene kunnskapen blir knyttet til personen selv og som noe eget gjennom blant annet bruk av sansene som blir tatt i bruk (s. 9-10). Opplevelsen legger også Lillemyr (2011) stor vekt på. I tillegg til at han mener at vi gjennom en bred forståelse av begrepet lek kan legge til rette for bearbeiding, eksperimentering, utprøving og kreativitet, legger han også vekt på at det er gjennom dette vi legger til rette for opplevelsen. Det er opplevelsen som er en viktig komponent i læring (256). Opplevelsen kan knyttes til estetisk erkjennelse (Meek, 2000, s. 10), og det er nettopp dette vi

ser at Gunvor og Tone tilrettelegger for. Vi ser det spesielt når elevene får gå inn i en rolle, og kanskje særlig i undervisningen til Tone hvor elevene får velge helt fritt hva og hvem de ønsker å være, og hva de skal ha på seg. Elevene fikk tatt i bruk sansene sine i stor grad som sørget for at kunnskapen ble knyttet til noe de selv hadde opplevd. Bruken av spillet Alias sørget også for at elevene fikk ta i bruk sansene sine, i tillegg til at spillet ikke minst tilrettelegger for at elevene kan lære om ord med diftonger gjennom eksperimentering, utprøving og kreativitet. Disse opplevelse elevene fikk med seg i undervisningsøktene jeg observerte har vært viktige komponenter for læringen og det faglige læringsutbyttet elevene skulle sitte igjen med. Med andre ord åpner undervisningen til Tone og Gunvor, med støtte i Meek (2000), opp for læring gjennom en mer eksistensiell form (s. 10), som videre kan ses i sammenheng med norskfagets doble mandat: et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag.

Ettersom to av undervisningsøktene inkluderte skriving, faller det seg naturlig å belyse observasjonene gjennom teoretiske perspektiver på skriveaktiviteter. Aase (2012) mener at skriveprosessen elevene er i skaper muligheter for selvrefleksjon (s. 51-52). Det er tydelig at elevene i Tone sin undervisning måtte reflektere over rollen de inntok i rolleleken. Selvbiografiene elevene skrev gjorde at elevene måtte se seg selv utenfra og reflektere tilbake til hvem de var i rollene sine. Hele prosessen fra de valgte en rolle til de begynte med skrivingen sørget også for at elevene måtte tenke igjennom de ytre aspektene ved rollen, men også sette seg inn i hvilke tanker de gjorde seg, følelser knyttet til rollen og opplevelsene de fikk av å delta i rolleleken. Disse elementene kan vi også knytte til Gunvor sine elever og måten de måtte være kreative fra idémyldringen til utformingen og innholdet av nyhetsartikkelen. I tillegg skriver Aase (2012) at kommunikasjon med egen og andre sin tekst vil gi muligheter for refleksivitet som er viktig for å utfordre elevenes tenkning (s. 57). I skrivingen av selvbiografiene i Tones undervisning og nyhetsartiklene i undervisningen til Gunvor, kan vi se at elevene blir oppmuntret til å tenke tilbake til inntatte roller, og som gir elevene mulighet til å tenke igjennom egne ideer, kommunisere med seg selv og vurdere kritisk hvordan rollene eller nyhetshendelsen utspilte seg. Denne tankeprosessen skrivingen sørger for bidrar til å skape et grunnlag for dannings (Aase, 2012, s. 51-52).

Lillemyr (2020) støtter seg til Vygotsky for å belyse hvordan lærere har stor betydning for barns utvikling og læring (s. 109). Gjennom funnene i denne studien kan vi se hvordan både Gunvor og Tone tilrettelegger for faglig læring i et sosialt samspill. Ettersom lek er både en arena for utforskning og læring som støtter seg til elevenes utforskertrang, skriver Meek (2000)

at lek et er møte mellom den indre og ytre virkeligheten (s. 25). Dette indre og ytre møtet knyttes til Vygotsky sin tekning om at barn i lek gjenskaper virkeligheten med de erfaringene de allerede har, men at erfaringene sammen med fantasien skaper en ny virkelighet (Vygotsky, 1995, s. 15-16). Når Tone tilrettelegger for at elevene fritt kan velge både hvem de ønsker å være og hva de skal ha på seg, var det tydelig hos mange av elevene at de knyttet sine erfaringer fra virkeligheten, som for eksempel pizzabudet og damene som jobbet i et reisebyrå. I tillegg til det virkelighetsnære og de erfaringene elevene tok med seg fra det kjente og opplevde, kunne man se at elevene hadde mange elementer i rollene sine som kom fra deres egen fantasi, for eksempel vikingnissen som har lever som favorittmat. I Gunvor sin økt med rollelek er et eksempel på at elevene hentet elementer fra både virkeligheten og fantasien, da en elev kom med et forslag om at nyhetsartikkelen skal handle om at rektoren sklei på isen og brakk begge armene. Elevene til både Tone og Gunvor viser at de tester ut kunnskap om temaer fra virkeligheten, og som ifølge Meek (2000) vil bidra til at elevene får testet ut disse fragmentene de er omgitt av. Lek er dermed en måte å skaffe seg innsikt og kunnskap om verden på (s. 23).

Ikke minst er det viktig å fremheve hvordan lek har en problemløsende funksjon som stimulerer til utvikling av intellektuell kompetanse, emosjonell utvikling og utvikling av barnets selvfølelse (Lillemyr, 2020, s. 35). At leken har en problemløsende funksjon, er tydelig når elevene må samarbeide og samhandle om en aktivitet. I Gunvor sin økt med stasjonsarbeid måtte blant annet elevene selv dele seg inn i gruppe da de spilte Alias. I tillegg kan man se lekens problemløsende funksjon tydelig da elevene måtte bli enige om en nyhetsartikkel. Å bli enige når ca. fire elever per gruppe har hver sine ideer gjør at elevene må bruke kunnskap om problemløsning og hvordan de skal kunne bli enige om én sak de kan skrive om. Det å håndtere både det å gi plass til medelever, men også ta plass, i tillegg til å respektere andre sine idéer er viktige sider ved barnets utvikling både med tanke på det emosjonelle og også barnets selvfølelse, og er sider ved elevene som virkelig ble satt på prøve ved aktivitetene som Gunvor hadde tilrettelagt for. Den sosiale læringen med tanke på samarbeid fikk en betydelig rolle i begge undervisningsøktene til Gunvor, og som jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel.

6.2 Hvilken rolle inntar lærerne i leken?

Jeg skal nå presentere funnene som knyttes til hvilken rolle lærerne inntar i de ulike lekbaserte aktivitetene. Gjennom teoriene jeg har trukket frem i denne studien, samt funnene gjort gjennom observasjonene av lærerne, kan vi se at lærerne kan innta ulike roller i de lekende aktivitetene. De lekende aktivitetene gir rom for tilrettelegging og veiledning, men ikke minst muligheten til å sørge for at alle elevene blir inkludert i en og samme aktivitet. Lærernes mulighet til å både være til stede som deltaker i leken, men også som tilrettelegger og observatører mener jeg er med på bygge oppunder tryggheten i klasserommet som er en viktig forutsetning for lek ifølge Lillemyr (2020, s. 37). Jeg kommer tilbake til viktigheten av et trygt klasserom senere i kapittelet.

En annen viktig forutsetning som Meek (2000) legger i stor grad vekt på, er viktigheten av å stille elevene spørsmål som får de til å gå enda dypere inn i rollene sine (s. 23). Broström (2019) mener i tillegg at når man som lærer tar del i leken, er det rom for å både styrke barnets lekekompetanse, men også den faglige kompetansen ved å for eksempel ta i bruk relevante ord og begreper (s. 49). Tone virket å være bevisst på spørsmålene hun stilte elevene sine. I kostymerommet får elevene spørsmål om hvem de er, hvor gamle de er, hvor de kommer fra og liknende, og hun går med andre ord inn i en samtale med den enkelte elev samtidig som de finner kostymene. Det er tydelig at dette bidrar til kreativitet hos elevene. Tone bygger i tillegg videre på rollene når elevene får i oppgave å skrive ned navn, alder, bosted og favorittmat når de er tilbake igjen i klasserommet. Tone fortsetter å stille elevene spørsmål som en slags skrivehjelp under skrivingen av selvbiografiene. Dette sørger for at elevene ble værende i rollen en liten stund til istedenfor å bare si seg ferdige med selvbiografien. Det samme gjør Gunvor når hun ber gruppene om å skulle diktere opp en hendelse til nyhetsartiklene. Gunvor sin aktive rolle er også i stor grad med på å sikre at alle elevene blir inkludert, slik Broström (2019) legger vekt på når han snakker om lærernes rolle i lek (s. 49).

Begge informantene i denne studien er med på å underbygge viktigheten og verdiene av å være en aktivt deltakende lærer også i lekende aktiviteter. Tone og Gunvor sikrer både flyt i aktiviteten, og sosial og faglig læring gjennom deres aktive deltakelse. De viser også engasjement og nysgjerrighet over det elevene initierer til, som sikrer ivaretagelse av deres kreativitet, mestring og tilhørighet. Faktorer som dette ser vi gjennom denne studien bidrar til

at elevene mestrer det å bli værende i de lekende aktivitetene, og som ikke minst styrker elevenes lekekompetanse slik Broström (2019) vektlegger.

Funnene i observasjonsmaterialet kan vi se i sammenheng med Vygotsky (1896-1934) og hans tenkning om den proksimale utviklingssone. Det er ifølge Vygotsky (1978) viktig at læreren veileder og er et støttende stillas for elevene (s. 85). Dette kommer til uttrykk hos både Gunvor og Tone i måten de aktivt går rundt i klasserommet og bidrar til flyt og utvikling i arbeidet. I tillegg er det viktig for den proksimale utviklingssonen at undervisningen er tilrettelagt slik at elevene har noe å strekke seg etter. For noen elever i Tone sin klasse var det vanskelig å velge seg ut et kostyme og gå inn i rollen som en annen, disse elevene gikk gjerne sammen med noen de følte seg trygg på og valgte å gå sammen som et par i rollene. I skriveaktivitetene til både Gunvor og Tone kunne jeg observere at noen elever spurte en annen medelev om for eksempel hvordan man skriver et ord, eller om inspirasjon til hva de kan skrive om. Jeg observerte at dette var naturlig for elevene og viser til gode samhandlingsevner med jevnaldrende. Vi kan med andre ord se at de jevnaldrende også fikk en betydning for elevens læring og utvikling i de lekende aktivitetene, og ikke kun læreren i klasserommet. Dette er med på å understreke betydningen av at de jevnaldrende er viktige når det kommer til elevenes potensielle utviklingsnivå, slik Vygotsky (1978, s. 85) legger vekt på. I Gunvor sin undervisning ble elevene utfordret i stor grad på å samhandle med medelever ettersom elevene måtte gjennomføre deler av aktiviteten i grupper. Gruppearbeidet kan sørge for at elevenes sosiale- og samarbeidsferdigheter blir utfordret og utviklet, men ikke minst kunne jeg se at deltakelsen i gruppene også er med på å utvikle elevenes kognitive ferdigheter. Dette kunne jeg se spesielt da elevene delte deres tanker og idéer med hverandre, og hvordan elevene gikk i dialog med hverandres idéer. Ut ifra dette kunne jeg se at noen grupper tok nytte av hverandres idéer og erfaringer, som til slutt endte opp i en nyhetsartikkel.

I tillegg ønsker jeg å diskutere de gruppene jeg observerte hvor det blant annet var en elev på gruppa som tok styringen når det gjaldt hva de skulle skrive en nyhetsartikkel om.

Observasjonene mine rundt disse gruppene, og spesielt hos den ene gruppa hvor én elev tok tydelig ledelse, viser at det ikke nødvendigvis er alle elever som får sine idéer inkludert i en beslutningsprosess. Naturligvis kan dette prege dynamikken i gruppa, men ettersom jeg ikke kunne observere noen spesielle reaksjoner fra medelevene knyttet til akkurat denne situasjonen, kan det ha vært slik at medelevene synes det de landet på var en god idé og at de derfor ikke ønsket å komme med egne tanker og idéer. Funnet er likevel verdt å trekke frem,

og hvor det er rom for å også diskutere for eksempel både maktforhold mellom elevene, elevenes læringsutbytte og individuelle utvikling, samt hvordan man som lærer støtter og veileder elever i slike situasjoner i større grad. Dette er sider ved en lekende tilnærming til undervisning man som lærer bør reflektere over, som bidrar til å ha et nyansert syn på lek, og som kan være spesielt nyttig for å for eksempel variere undervisningen sin.

Læring gjennom lek er et grunnlag for både faglig og sosial utvikling, men en forutsetning for å kunne ta i bruk lek i undervisning forutsetter et trygt klasserom (Lillemyr, 2020, s. 37). Måten elevene i klassen til både Gunvor og Tone tar fatt på oppgavene med selvtillit, kreativitet og utforskning vitner om et trygt klasserom, og hvor tryggheten i klasserommet sørger for at elevene tør å utfolde seg. Lillemyr (2020, s. 37) mener i tillegg at tryggheten er en forutsetning for god lek. Undervisningen til Tone utfordret elevene til å være noen helt andre enn seg selv. Hadde ikke elevene følt trygghet i dette ville mest sannsynlig undervisningen vært vanskelig å føre fremover og elevene ville trengt mye støtte fra læreren. Det ville i tillegg vært vanskelig for elevene å ta fatt på skrivingen av selvbiografiene om ikke rolleleken og elevenes engasjement og nysgjerrighet rundt rollene hadde gått så bra som det gjorde. Elevene til Tone hadde mye å skrive om på selvbiografiene, noe jeg mener skyldes at elevene tok fatt på oppgaven med glede, engasjement, nysgjerrighet og kreativitet, fordi elevene er en del av et trygt klasserom. I Gunvor sin undervisning var elevene i stor grad i samhandling med medelever ettersom den ene aktiviteten bestod av gruppearbeid og den andre samarbeid i par da de spilte Alias. Det var ingen negative responser til gruppeaktivitetene og hvem de samarbeidet med, i tillegg til at gruppene satte raskt i gang med oppgavene, gir dette oss en indikasjon på et trygt klasserom hos Gunvor også.

I tillegg til et trygt klasserom, er det viktig å være faglig trygg som lærer mener Selås og Skattør (2023). Dette representerer altså en viktig forutsetning for at en lekende tilnærming til faget skal gjennomføres på en god måte. Dette gjelder spesielt hvor aktiviteten er satt i gang og initiert av læreren, men som også åpner opp for at elevene selv kan forme leken i sin retning og dermed bli elevstyrt (s. 46). Hos begge informantene i denne studien ser vi at de lekende aktivitetene er lærerinitiert, men som åpner opp for en viss grad av elevstyring. Både Gunvor og Tone virker trygge i sine roller som lærere og åpner opp for elevstyring ved at de blant annet skulle forme sine egne roller helt fritt, de måtte dele seg selv inn i grupper da de spilte Alias, og at elevene som gruppe fikk velge hva de ønsket å skrive nyhetsartikkel om. Samtidig er det lærernes rolle å sikre at læringsmålet blir oppnådd, og som Gunvor og Tone

sikrer seg ved å være aktivt deltakende mens elevene er i den lekende aktiviteten. På en annen side hadde ikke Gunvor mulighet til å være deltakende da elevene spilte Alias ettersom hun selv satt på den lærerstyrte stasjonen, men det kjente materialet gjorde nok at elevene tok fatt på aktiviteten på egenhånd.

6.3 Hvordan responderer elevene på en lekende tilnærming til faget?

Selås og Skattør (2023) poengterer hvor viktig det er at elevene fenges av aktiviteten når den er igangsatt av læreren (s. 45). I tillegg skriver de om hvor viktig det er å gi både nok tid og rom for å sikre at aktiviteten bidrar til kreativitet, humor, nysgjerrighet og utprøving, og ikke minst at elevene skal oppleve at de selv er medvirkende i aktiviteten (s. 45). Det er ingen tvil om at aktivitetene til Gunvor med å være en nyhetsredaktør, spille Alias med egen norskfaglig vri, og timene til Tone med rollelek og skriving av selvbiografi, engasjerte elevene. Et slikt funn blir særlig relevant i lys av diskusjoner hvor man ofte hører at elevene er umotiverte, ikke tar fatt på oppgaver, forter seg gjennom oppgavene for å bli fortrest mulig ferdig, og ikke minst når elevundersøkelsene viser at elevenes motivasjon på 7. trinn har gått i negativ utvikling siden 2016. Det blir ifølge elevundersøkelsen færre og færre motiverte elever (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 12). Slik atferd var fraværende i norskundervisningen som jeg observerte og peker i retning av at lærerne lyktes i å motivere og engasjere elevene undervisningen. Elevene fikk bruke sin kreativitet og gjøre noe «annerledes», som for eksempel å flytte seg ned i kostymerommet og velge fritt hvem de ønsker å være, eller å få gå sammen med medelever i en gruppe og diktere en hendelse til en nyhetsartikkel. Fremfor alt går det språklig orienterte Alias-spillet som normalt selv med en mer faglig vri som knytter det sterkere til norskfaget, og kunne like så gjerne vært elevene som spilte det på fritiden. Det jeg observerte peker i retning av hva Selås og Skattør (2023) sier om lekende aktiviteter. De mener for eksempel at mange aktiviteter med lekende preg og hvor det er muligheter for kreativitet, ofte sørger for at man må flytte seg og bruke rommet på en kreativ måte (s. 44). Dette mener Selås og Skattør (2023) fører til at elevene må forsøke å utfordre seg selv, og vil for mange virke motiverende (s. 44).

Selås og Skattør (2023) er blant forskere som nevner dette med at tiden som er avsatt til lekende aktiviteter har betydning. Når det kommer til avsatt tid i undervisningsopplegget til Gunvor og Tone kunne jeg se betydningen av å sette av god nok tid slik at elevene følte seg noenlunde ferdig med tekstene sine slik vi kunne se i undervisningen til Tone. Elevene til

Tone fikk i tillegg nok tid til å finne seg kostymer som fikk betydning for deres utforskning og kreativitet. I Gunvor sin økt hvor det skulle skrives nyhetsartikkel ga elevgruppa noe mer uttrykk for stress i tillegg til at de ikke ble ferdige med artiklene sine, og som noen viste misnøye rundt. Å gi elevene for lite tid kan føre til at elevene ikke får gått i dybden i aktiviteten (Selås & Skattør, 2023, s. 47). Elevene til Tone fikk tid til å bli værende i rollene over tid og som dermed sørget for at elevene fikk gå i dybden på aktiviteten. I Gunvor sine to undervisningsøkter var det avsatt nok tid da elevene spilte Alias, men noe begrenset tid da elevene gikk inn i rollen som nyhetsredaktører. Jeg mener å finne at den avsatte tiden til aktiviteten også får betydning for arbeidet med tekstene elevene skriver og i hvor stor grad elevene investerer egen tekst, slik Aase (2012) reflekterer over, og som ble presentert i kapittel 6.1.

Selv om lek blir sett på som noe sosialt og engasjerende for elever, kan vi i noen tilfeller også se at lek består av forhandlinger, sosiale hierarkier og makt, og vi kan derfor stille oss spørsmålet om det er slik at alle elever opplever glede og engasjement over de lekende aktivitetene. I undervisningen til Gunvor med aktivitetene rundt nyhetsartikkelen var det en gruppe som skilte seg mer ut enn de andre, der den ene eleven tok styringen i gruppa. Sosiale hierarkier i klassen gjør seg altså gjeldene i leken. Ut ifra dette er det interessant å gjøre seg opp noen tanker om alle elever opplever gleden man gjerne ønsker at elevene skal kjenne på ved lek. Ettersom elevene ikke stod i sentrum for denne studien, er det vanskelig å drøfte dette mer inngående, men det er interessant å trekke frem hvilket ansvar man pålegger elevene i leken. I gruppearbeid kan naturligvis ikke læreren være til stede hos alle gruppene samtidig, og det vil derfor være gitt at noen elever tar mer ansvar enn andre. I slike situasjoner blir elevene utfordret på at læring ikke bare skjer gjennom lek, men at leken også sørger for å gi elevene erfaringer og opplevelser som i stor grad kan knyttes til virkeligheten, og er dermed virkelighetsbaserte (Lillemyr, 2020, s. 114-115). En mulig løsning kan i slike gruppearbeid være at man som lærer fordeler ansvaret på forhånd, men som på en annen side går ut over den problemløsende funksjonen lek kan fremheve ved barna, slik Lillemyr (2020, s. 35) poengterer. Lillemyr (2011) poengterer at ved å tilrettelegge for aktiviteter hvor det er frihet ved læringen og aktiviteten lærerne har tilrettelagt for, vil man i større grad kunne skape engasjerende oppgaver, man vil i større grad økte barnas evner til å ta ansvar i aktiviteten og friheten vil ikke minst styrke barns selvoppfatning (s. 62). Dette er noe vi ser i Gunvor sin undervisning med gruppearbeidet spesielt, men som også gjør seg gjeldene i de andre lekbaserte aktiviteten i denne studien generelt. Elevene blir på flere måter utfordret på å ta

ansvar i de lekende aktivitetene til Gunvor og Tone, både et ansvar ovenfor seg selv, men også ovenfor medelever.

En annen viktig forutsetning for hvorfor de lekende aktivitetene engasjerte elevene, mener jeg ligger i det materielle, og som vi kunne se var viktig for begge informantene i denne studien. Selås og Skattør (2023) er tydelig på følgende: «Materiellet lærarane tilbyr elevane, påverkar leiken og arbeidsformene deira» (s. 48). Jeg velger også å fremheve betydningen av det materielle som en måte å sørge for at elevene blir oppmuntret til og mestrer å ta del i lek på, men også det å beherske å bli værende i de lekende aktivitetene over tid og hvor det materielle bidrar til å styrke deres lekekompetanse.

7. Avslutning

I denne kvalitative studien har jeg undersøkt hvordan lærere tar i bruk lek i norskfaget på 3. trinn gjennom å utforske følgende problemstilling: «*Hvordan kan norskundervisning på 3. trinn ivareta en lekende tilnærming til faget?*» Ut ifra dette har studien sett nærmere på hvilke lekende aktiviteter som blir tatt i bruk, hvilken rolle lærerne inntar i lek og hvordan elevene responderer på undervisningsopplegget. I dette kapitlet oppsummerer jeg svaret på problemstillingen, drøfter de begrensningene studien har, og presenterer avslutningsvis forslag til fremtidig forskning.

Gjennom observasjonene og funnene gjort i denne studien ser vi først og fremst at en lekende tilnærming til norskundervisning på 3. trinn er en egnet måte å tilnærme seg det faglige på. Samtidig viser funnene at det sosiale og samhandlende med jevnaldrende også blir ivaretatt i de lekende aktivitetene. Ut ifra dette har jeg kommet frem til at studien viser en ivaretagelse av både det faglige og det sosiale i den lekende undervisningen hos begge informantene. Dette velger jeg å se i sammenheng og knytte til Hamre (2017) sine teorier om norsk som dannelses- og redskapsfag. Hvordan informantene i denne studien legger til rette for både sosial og faglig undervisning, viser at norskfagets todelte formål, som redskapsfag og dannelsesfag, kan komme tydelig frem gjennom lek i undervisning. Hamre (2017) legger vekt på norskfagets dannelsesside, og trekker blant annet frem hvordan norsk som dannelsesfag gir elevene mulighet til å utvide sin kompetanse innenfor det språklige, historiske, tekstlige, etiske og estetiske (s. 21). Norsk som redskapsfag skal gi elevene den kunnskapen de trenger for å kunne både lese, skrive og uttrykke seg muntlig, men ikke minst har norskfaget et særlig ansvar for å gi elevene redskaper for å kunne delta, forstå og ytre seg. Dette er norskfagets utdanningsoppdrag (s. 15).

For de to informantene i denne studien kan man tydelig se at det norskfaglige i undervisningsøktene ble ivaretatt gjennom en lekende tilnærming til det faglige, som for eksempel gjennom skriveaktivitetene eller det språklig orienterte Alias-spillet. Videre omfatter norskundervisningen til informantene aspekter som berører dannelsesaspektet, samt sosial læring gjennom samhandling med jevnaldrende medelever. Undervisningsopplegget inkluderer i tillegg ferdigheter innenfor kommunikasjon, og som er viktige sider ved danning. Dette er med på å understreke at lek og læring ikke er to motsetninger, men at de på en naturlig måte kan praktiseres samtidig i norskundervisningen. Ikke minst viser studien at det

er lite gunstig å skille den faglige læring fra den sosiale læringen slik Lillejord et al. (2018, s. 25) poengterer i sin forskningsgjennomgang. Leken ivaretar med andre ord norsk som redskapsfag og danningsfag, og fremfor alt ser vi gjennom funnene i denne studien at de opptrer samtidig.

Rolleleken informantene hadde lagt til rette for viser til at det å innhente inspirasjon fra det dramafaglige er én måte å ivareta leken i norskundervisningen på. Rolleleken bidro til at elevene aktivt deltok i undervisning som et utgangspunkt for en skriveaktivitet. Elevene fikk mulighet til å engasjere seg direkte i læringen ettersom de selv for eksempel kunne legge opp til hva de ønsket å skrive om. I tillegg til å kunne engasjere seg i aktiviteten, kunne elevene skape noe eget gjennom hva de selv ønsket å utforske i for eksempel rollelekene. Dette kan knyttes til opplærings verdigrunnlag, nemlig å sørge for skaperglede, engasjement og utforskertrang for å opprettholde elevenes behov for å skape og oppdage (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 7) poengterer videre at lek skaper muligheter for kreativitet og meningsfylte læringssituasjoner. Undervisningen til informantene i denne studien legger til rette for akkurat dette, og verdiene blir dermed godt ivaretatt gjennom de lekende aktivitetene.

En viktig grunn til at ivaretagelse av skolens verdigrunnlag og at formålet med norskfaget kan ses gjennom de lekende aktivitetene, mener jeg blant annet ligger i lærernes handlingsrom og autonomi. Lærerens handlingsrom og autonomi sørger for at lærerne kan tilrettelegge for aktiviteter som de vet engasjerer og skaper læringslyst hos sine elever. Det er jo tross alt lærerne som kjenner elevene sine best. Autonomien sørger for at de kan ta i bruk sitt profesjonelle skjønn til å vurdere blant annet når lek er hensiktsmessig i undervisningen og hvordan leken kan ivaretas. Med andre ord viser studien at en viktig forutsetning for å kunne ivareta en lekende tilnærming til norskfaget, er lærernes handlingsrom og autonomi. Informantene i denne studien tar i bruk de ressursene og det materiellet de har tilgjengelig, og tilrettelegger for et faglig læringsutbytte ut ifra dette. Det er likevel viktig å erkjenne at ressursene vil variere fra skole til skole, men hvor studien er med på å løfte frem at betydningen av for eksempel en navnelapp, noen kostymer og ikke minst lærernes roller får betydning for at elevene mestrer å ta del i, blir værende og engasjerer seg i leken.

Det er videre viktig å løfte frem at det materielle lærerne tilbyr, sørger for at elevene tar i bruk sin kreativitet og fantasi for å tilnærme seg det faglige innholdet i norskfaget, og som også er

viktige sider ved lek (jf. Vygotsky, 1978). En annen viktig forutsetning for å ivareta lek i undervisningen, er at de lærerinitierte aktivitetene må være noe som fenger og engasjerer elevene. Dette ser vi at informantene i denne studien lyktes meg. Observasjonene i denne studien viser både glede og engasjement hos elevene gjennom deres responser. Ikke minst bidrar de lekbaserte aktiviteten til læring gjennom sansing og tekning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter slik Overordnet del sier at skolene skal tilrettelegge for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Det er også interessant hvordan hele elevgruppa i denne studien tok fatt på skriveaktivitetene, noe jeg tolker dithen at elevene ble engasjerte av aktivitetene og at de lekende aktivitetene kan bidra til skrive lyst og glede i å uttrykke seg skriftlig. Undervisningsopplegget i denne studien er gode eksempler på hvordan lek kan bidra til å fremme både læring og læringslyst, slik Utdanningsdirektoratet (2021b, s. 2) vektlegger. Spesielt bidrar funnene i denne studien til å løfte frem viktigheten av å fortsette med de lekende tilnærmingene til norskfaget også på 3. trinn. Den lekende tilnærmingen til faget er noe som engasjerer elevene, som understreker at det ikke er noe grunn til å glemme bruken av lek i undervisning etter 2. trinn. Funnene gjort i denne studien tyder på at lek er viktig for både læring og utvikling, og hvor de lekende aktivitetene i undervisningen kan bli videreført i elevenes frilek.

For at norskundervisningen skal kunne ivareta en lekende tilnærming til faget samtidig som man ønsker å sikre et norskfaglig utbytte, viser studien viktigheten av lærerens veiledning og tilstedeværelse i leken. Informantene sin aktive deltakelse bidro til flyt i arbeidet, og fremfor alt fremgang. Lærernes tilstedeværelse får betydning for læringen elevene sitter igjen med, og som utspiller seg best om de voksne er til stede slik Lillejord et al. (2018) skriver. På en annen side ser vi gjennom observasjonene i denne studien at elevene i de lekende aktiviteten også kan bli utfordret på selvstendig ansvar. Det å ta del i gruppearbeid og samhandle med andre, men hvor de trygge rammene rundt og at lærerne sørger for å være stillas for elevene, er viktige forutsetninger. Dette ser vi for eksempel da elevene spilte det språklig orienterte Alias-spillet eller da de gikk i grupper for å skrive nyhetsartikkel. Spillet og gruppearbeidet sikret et faglig utbytte, men som også utfordret elevene på det sosiale og emosjonelle nivået. Ivaretagelsen av en lekende tilnærming til norskfaget kan med andre ord også ivaretas uten dirkede innblanding av lærerne.

7.1 Studiens begrensninger og videre forskning

Funnene gjort i denne studien baserer seg på norskundervisningen til to lærere. Selv om det kan se ut til at lek er en naturlig del av informantenes undervisning, er ikke funnene i denne studien statistisk generaliserbare. Altså er det ikke mulig å konkludere med at en tilsvarende praksis gjør seg gjeldende for norske lærere generelt. Samtidig har det å konsentrere seg om to lærere, og totalt fire undervisningstimer, gitt mulighet for å kunne gå i dybden.

Studien har også noen begrensninger når det kommer til metode. I en mer omfattende studie kunne man vurdert å ta i bruk videokamera for å ha muligheten til å studere undervisningsøktene flere ganger. Da kan man oppdage andre funn som ikke blir observert når man sitter i klasserommet og kun får skrevet ned det man får med seg der og da. Den type observasjon vil imidlertid være mer omfattende, og som nevnt i metodekapittelet må hensyn til informanter veies opp mot forskningens mål og bidrag. Selv om det altså finnes noen begrensninger ved studien, mener jeg at den er et viktig bidrag til forskningen ettersom det eksisterer lite forskning gjort på lek på 3. trinn og i norskfaget. Det er et ønske at studien kan inspirere andre til å forske mer på lek i skolen og ikke minst hvordan lekende aktiviteter kan bli tatt i bruk på alle trinn.

Innledningsvis ble det nevnt at det er behov for mer forskning på lek i skolen, og at forskningen de siste årene i stor grad har dreid seg om nettopp lek i begynneropplæring og lek i barnehagen (Lillejord et al., 2018). Med bakgrunn for denne oppgaven og fokuset jeg har rettet mot 3. trinn mener jeg at studien bidrar til både konkrete eksempler på hvordan to norsklærere tar i bruk lek i sin undervisning, samt diskusjoner rundt hvordan disse lekende aktivitetene kan ivareta norskfagets formål og verdier, og ikke minst hvordan elevene responderte på en lekende tilnærming til det faglige. Med dette kan studien på ulike måter være et utgangspunkt for å innhente inspirasjon for lærere som ønsker å ta i bruk lek, men også for de som ønsker å forske videre på lek i skolen. Studien kan i tillegg inspirere til å forske videre på lek i andre fag i skolen og ikke kun i norskfaget.

Studien har i størst grad sett på hvordan lek blir inkludert i norskundervisningen og hva lærernes rolle blir i de lekende aktivitetene, og studien har dermed rettet fokuset mot et lærerperspektiv. Selv om elevenes responser på undervisningsopplegget har blitt inkludert i denne studien, kunne det vært interessant og gått nærmere inn på elevperspektivet når det kommer til bruk av lek i norskundervisning på 3. trinn. Det ville vært interessant å for

eksempel intervjuer elever etter en undervisningsøkt som inneholdt lekbasert læring for å inkludere deres tanker og synspunkter om en lekende tilnærming til norskfaget. I tillegg kunne det vært interessant å se virkningen av de ulike måtene å tilrettelegge for undervisning på, og hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med etter en tradisjonell undervisningsøkt i forhold til en undervisningsøkt med lekende aktiviteter. Ettersom det gjennom ny læreplan i 2020 ble vektlagt rom for mer lek og praktiske aktiviteter i undervisningen, kunne det med fordel vært interessant å se hvordan lærerutdanningen setter søkelys på lek i norskundervisningen for å forberede lærerstudenter til å kunne arbeide kreativt og lekende som kommende lærere. Her kunne man for eksempel intervjuet lærerutdannere og lærerstudenter. Ny læreplan fører også med seg nye læreverker, det kunne dermed vært interessant å rette et blikk mot hvordan de ulike læreverkene og for eksempel digitale læringsressurser forholder seg til lek.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget- skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon av barns rettigheter* (20.11.1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8
- Becher, A. A. (2023). Forskningskafé: Lekens betydning for de yngste barna i skolen. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/forskningskafe-lekens-betydning-for-de-yngste-barna-i-skolen/>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

-
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek?: Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag, I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Samlaget.
- Hansen-Turner, F. & Sivertsen, M. M. B. (2022). *Lek i norskfagets begynneropplæring*. [Masteroppgave]. Nord Universitet.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2023). Teenagers learn through play too: communicating high expectations through a playful learning approach. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 921-940. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00534-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

-
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Lenes, R., Braak, D. T. & Størksen, I. (2015). «Playful learning» på norsk. *Første steg*. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Første%20steg%204%202015.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring. Arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek- opplevelse- læring i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og fritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Meek, A. (2000). *Lek, drama og teater i skolen*. Tell forlag.
- Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re) affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education* 26(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- Pettersen, C. & Severson, C. (2022). *Lekpreget norskundervisning på mellomtrinnet*. [Masteroppgave]. Universitet i Stavanger.

-
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Selås, M. & Skattør, T. H. (red.). (2023). *Leik i norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Sikt. (u.å.). *Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet 2. mai 2024 fra <https://sikt.no>
- Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H., & Sand, A.-L. (2022). At utforske leg i skolen i et økologisk perspektiv. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 40(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4961>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. september). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 24. juni). *Kunnskapsløftet 2020- hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 20. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevenes-motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 15. august). *Hvordan bruke lærerplanene?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (K. Ö. Lindsten, Overs.) Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (Bidragstere: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E.) (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, A. (2020). Playful learning for information literacy development. *IFLA Journal*, 46(2), 143-150. <https://doi.org/10.1177/0340035219874083>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv



Vil du delta i forskningsprosjektet «Lek i norskundervisning»?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet campus Hamar, hvor jeg studerer grunnskolelærer 1.-7. trinn. Dette året skal jeg skrive en masteroppgave i norsk hvor temaet er lek i norskundervisning. Formålet med prosjektet er å se nærmere på hvordan norskfaget kan ivareta den lekende tilnærmingen til faget også etter elevenes begynneropplæring, og mitt fokus vil derfor være på norskundervisning på 3. trinn. Problemstillingen er foreløpig: «Hvordan kan norskundervisningen ivareta lek på 3. trinn?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du takker du ja til å delta i prosjektet, vil dette innebære at jeg observerer din norskundervisning ved nærmere avtalte tider. Omfanget vil være cirka 3-4 undervisningstimer, der jeg vil føre notater og benytte et observasjonsskjema. Det er selve undervisningen jeg skal observere og ikke din rolle som klasseleder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst velge å trekke deg uten å oppgi noen grunn. Jeg samler ikke inn navn eller andre personopplysninger, du vil derfor være helt anonym.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om prosjektet, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved student Julie Therese Aasen Bjørklund på mail julieaab@hotmail.com
- Høgskolen i Innlandet ved veileder Therese Garshol Syversen på mail therese.syversen@inn.no

Med vennlig hilsen

Julie Therese Aasen Bjørklund
(Student)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte



**Høgskolen
i Innlandet**

Informasjonsskriv til deg som foresatt

Jeg er godt i gang med mitt siste år som grunneskolelærerstudent 1-7. klasse ved Høgskolen i Innlandet avd. Hamar. I forbindelse med mine studier skriver jeg nå en masteroppgave i norsk som handler om temaet lek i norskundervisning.

Jeg skal i mitt prosjekt forske på hvordan lek kan bli ivaretatt i norskfaget på 3. trinn og hvordan lek blir tatt i bruk som metode i norskundervisning. Mitt fokus i dette prosjektet er derfor på læreren og hvordan læreren legger til rette for lærende/faglig lek i undervisning. Jeg er så heldig å få lov til å observere i klassen til deres barn. I mitt prosjekt vil det ikke bli innhentet noen personopplysninger om deres barn og alle elevene er derfor anonymisert.

Hvis du har spørsmål angående dette er det bare å ta kontakt ☺

Med vennlig hilsen

Julie Therese Aasen Bjørklund

julieaab@hotmail.com

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Dato:

Tidspunkt:

Plassering:

Hvilken aktivitet blir introdusert og hvordan blir den introdusert?	Beskrivelse av hva som skjer?	Hva er lærerens rolle?	Hvordan responderer elevene?	Tolkning/egne refleksjoner