

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn (kandidatnummer): Arntsen, Stine Mari (219)

Koffertene med det rare i

- En studie av den frie lekens potensiale som undervisningsmetode

Dato: 15. mai 2023

Totalt antall sider: 72

Forord

Fem års skolegang ved Nord universitet er nå over. Da jeg søkte meg inn på lærerutdanningen var Nesna første og eneste valget for hvor jeg ønsket å studere, noe jeg ikke angreer et sekund på. Nesna har gitt meg mye, både læring, erfaringer og minner for livet. Som student har man blitt godt ivaretatt av lokalbefolkningen, og de har vært med på å bidra til at studenttilværelsen har vært fantastisk. Mine lærere ved universitetet har hatt en enorm betydning for meg gjennom mine fem år som student. Spesielt under kampen for å bevare det flotte studiestedet på Nesna. Nesna har også bidratt til at jeg har blitt kjent med mange flotte medstudenter som jeg har hatt mange minnerike opplevelser sammen med. Så kjære Nesna, tusen takk!

I løpet av studieårene ble jeg svært knyttet til tre medstudenter som jeg ikke kunne vært foruten, Barbro, Silje og Silje Marie. Jeg setter umåtelig pris på det vennskapet vi har fått i løpet av disse årene. Takk for all motivasjon, råd, veiledning og ikke minst latter dere har gitt meg gjennom disse årene.

Jeg vil også rette en takk til kollegaer, familie og venner for gode råd og for at dere har heiet på meg gjennom disse fem studieårene. En ekstra takk vil jeg rette til min mann, Ruben, og mine to barn for å holde fortet når jeg har vært på samling, samt har levd i min egen masterboble. Takk til min søster Camilla for å ha pushet meg til å starte på lærerutdanningen og for god hjelp og veiledning. Min venninne Linda retter jeg også en stor takk til for skikkelig språkvask og korrekturlesing av masteroppgaven.

En takk sendes også til mine informanter under forskningen, uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min herlige veileder Anne Lise Wie. Takk for fantastisk veiledning, gode råd, tett oppfølging og oppmuntrende ord! Du har vært kjapp i tilbakemeldingene dine og jeg kunne kontakte deg omtrent til alle døgnets tider. Tusen takk for alt du har lært meg i løpet av mine fem studieår.

Nå skal endelig lånte pensumbøker leveres til biblioteket og skuldrene kan senkes ned til normalnivået.

Stine Mari Arntsen

Sortland, 15. mai 2023.

√ Jeg godkjenner at denne masteroppgaven publiseres dersom karakteren er C eller høyere.

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan man didaktisk kan ta i bruk den frie leken i norskundervisningen og fremme dens læringspotensiale. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan kan barns frie lek brukes didaktisk i begynneropplæring i lesing og skriving på første trinn?*

Johansens (2018) debattartikkel *Frilek – arena nummer en for læring* har vært et bidrag til at jeg valgte denne problemstillingen, da hun tar opp viktigheten av å observere barns frie lek, samt at mye læring skjer i den. Leken er godt representert i LK20, men inneholder ingen definisjon av begrepet, som kan føre til ulike tolkninger. Sutton-Smith (1997) hevder at begrepet lek er vanskelig å definere da den er mangetydig. Dermed er det desto viktigere at lærere innehar en forståelse for begrepet. Videre tar Berntsen og Håland (2021) mfl. opp at lærere mangler kompetanse rundt lek i skolen. I evalueringen av seksårsreformen kom det fram at under halvparten av lærerne brukte mye tid på lek som arbeids- og aktivitetsform i klasserommet, og mener at dette kan komme av manglende kunnskap på lek, hos lærere (Bjørnstad et al., 2022, s. 115). Oppgaven bygger blant annet på Høigårds (2006) teori om språkutvikling i rollelek, og Blikstad-Balas (2023) teori om tidlig literacy.

Masteroppgaven bygger på kvalitativ metode, hvor jeg tar i bruk aksjonsforskning og observasjon. Jeg prøvde ut et undervisningsprosjekt fire ganger, i en liten førsteklasse, over en fireukers periode. Der observerte jeg barnas frie lek og utformet et undervisningsopplegg som bygde på mine observasjoner. Undervisningsopplegget besto av tegne- og skriveprosesser, samt styrking av deres muntlige ferdigheter gjennom fortelling. Gjennom aksjonsforskningen foretok jeg også en vurdering av et utvalg elevarbeid for å fange opp læringspotensiale ved å ta i bruk den frie leken i undervisningen.

Funnene jeg fikk viser at mye læring foregår når barna får leke fritt, og når undervisningen bygger på deres frie lek. Barna er motiverte og dedikerte til arbeidsoppgavene og de jobber selvstendig. I tillegg viser funnene at barna utvikler en god fortellerkompetanse, språkutvikling og literacy. Flere sider ved undervisningsprosjektet har vært positivt, spesielt for å fremme engasjert, aktiv og selvstendig læring (Lillemyr, 2011, s. 37). Metoden vil jeg selv ta i bruk i skolen på lik linje med andre undervisningsmetoder i begynneropplæringen.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to examine how one can use the free play didactically in the Norwegian education and promote its learning potential. The thesis's problem statement is: *How can children's free play be used didactically in beginner education in reading and writing at the first grade.*

Johansens (2018) debate article Free play – arena number one for learning has been a contribute to why I chose this problem statement, as she addresses the importance of observing children's free play, as well as that a lot of learning takes place in it. Play is well represented in LK20, but doesn't include a definition of the term, which can lead to different interpretations. Sutton-Smith (1997) claims that the term play is difficult to define as it ambiguous. Thus, it is important that teachers have an understanding of the term. Furthermore, Berntsen and Håland (2021) and others point out that teachers lack competence regarding play in school. In the evaluation of the six-year reform, it was found that less than half of the teachers spend a lot of time on play as a form of work and activity in the classroom and believes this may be due to lack of knowledge about play, among the teachers. (Bjørnstad et al., 2022, p. 115). The thesis is based, among other things, on Høigård's (2006) theory on language development in role play, and Blikstad-Balas' (2023) theory on early literacy.

The master's thesis is based on qualitative method, where I used action research and observation. I tried out a teaching project four times, in a small first grade, during a four-week period. There I observed the children's free play and created a teaching plan based on my observations. The teaching plan consisted of drawing and writing processes, as well as strengthening of their oral skills through storytelling. Through the action research, I also did an assessment on a selection of the children's work, to capture the learning potential when using free play in teaching.

My findings show that a lot of learning happens when children are allowed to play freely, and when the teaching is based on their free play. The children are motivated and dedicated to their work tasks and they work independently. In addition, the findings show that the children develop a good storytelling skill, language development and literacy. Several aspects of the teaching project has been positive, especially for promoting committed, active and independent learning. (Lillemyr, 2011, p. 37). I will myself use this method in the school, on at the same rate as other teaching methods in the beginner education.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema	2
1.2 Formål med studien og problemstilling	4
1.3 Tidligere forskning	5
2.0 Teori	9
2.1 Lekens rolle i læreplanene L97 og LK06	9
2.2 Lek – definisjon og dens betydning	11
2.3 Fri lek, lærerik lek og lekende læring	14
2.4 Rollelek og språkutvikling	15
2.5 Tidlig literacy og lek	17
3.0 Vitenskapsmetode	20
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	20
3.2 Aksjonsforskning	21
3.3 Observasjon	23
3.3.1 Hermeneutikk	24
3.4 Utvalg	26
3.5 Studiens kvalitet	27
3.6 Forskningsetikk	28
3.7 Dataanalyse	29
4.0 Undervisningsprosjektet, analyse og drøfting	30
4.1 Første utprøving	30
4.2 Andre utprøving	31
4.3 Tredje utprøving	32
4.4 Fjerde utprøving	33
4.4.1 Erfaringer underveis i undervisningsprosjektet	33
4.5 Rolleleken – sentral i den frie leken	36
4.6 Språkutvikling i den frie leken	37
4.7 Lærerrollen	41
4.8 Læringspotensialet ved å bruke den frie leken	45
5.0 Konklusjon og avslutning	50
Litteraturliste	53
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring	57
Vedlegg 2 Koding av datamateriell	60

1.0 Innledning

Tidlig på masteråret kom jeg over Greta Johansens (2018) debattartikkel *Frilek – arena nummer en for læring*. Johansen skriver at ansatte i barnehagen opplevde et høyt press rundt læring og scoring før den nye rammeplanen for barnehagen trådte i kraft i 2017 (Johansen, 2018, s. 2). Da den kom, endret fokuset på læring seg og leken ble viktigere for barns læring (Johansen, 2018, s. 3). I artikkelen drøfter Johansen (2018) lek i barnehagen og dens læringspotensial. Mye læring skjer i den frie leken. Johansen (2018) påpeker at for å få frem læringen er det behov for en voksen som kan legge til rette for pedagogiske miljøer, samt er til stede under leken (Johansen, 2018, s. 4-5). Vi må fungere som en usynlig pedagog i møte med barn og den frie leken. Gjennom å være en usynlig pedagog vil man kunne få verdifull informasjon, som man kan bruke i arbeidet mot å legge til rette for læring i den frie leken (Johansen, 2018, s. 5). Johansens poeng kan vi også se i sammenheng med det som står om lek i L97: «Ved å observere elevane i leik kan lærarane gjere seg kjende med kva dei er opptekne av, og få innsikt i kva dei forstår. Observasjon av leik kan dermed vere grunnlag for vidare arbeid» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 1997, s. 76).

Johansens (2018) artikkel var med på å pirre min nysgjerrighet rundt den frie leken i skolen. Er de voksne usynlige pedagoger som fanger opp læringspotensialet i den frie leken? Eller blir den frie leken brukt som en slags hvilepute og pusterom for pedagoger i en hektisk hverdag? Erfaringsmessig opplever jeg at det er mye lek i skolen, men at det er en holdning i skolen om at læringspotensialet ligger i den lærerstyrte/veiledet leken og at den frie leken fungerer mer som et avbrekk fra undervisning. Jeg har jobbet som pedagogisk medarbeider i skolen og SFO siden 2009 og har selv erfart hvor viktig og betydningsfull den frie leken er for barn, og at det finnes læringspotensial også i denne formen for lek. Lekens fremstilling i de ulike læreplanene siden L97 og frem til i dag har også vært med på å styrke min nysgjerrighet rundt lekens betydning i dagens skole.

Underveis i min lærerutdanning kom det en ny læreplan, LK20, hvor leken hadde fått et mye større fokus enn i tidligere læreplan, LK06. I LK20 går leken som en rød tråd gjennom læreplanen, fra overordnet del til kompetansemål og vurdering i ulike fag. I artikkelen *de yngste barna i skolen* står det følgende om LK20: «Mange av læreplanene i grunnskolen har kompetansemål etter 2. og 4. trinn med vekt på de yngste barnas behov for å lære gjennom lek, utforskning og praktiske tilnærminger» (Utdanningsdirektorater (Udir), 2020, s. 1). Videre i artikkelen påpeker de at leken er nødvendig for trivsel og utvikling, samtidig som den legger til

rette for kreativ og meningsfull læring. Leken har også en egenverdi for barnet. «Lek og læring er tett knyttet sammen. Begge områdene er avhengig av hverandre, og fyller barns hverdag med viktig innhold for at barn skal utvikle seg» (Udir, 2020, s. 2).

Ut ifra Johansens (2018) artikkel, lekens skiftende plass i de ulike læreplanene L97, LK06 og LK20, samt egne erfaringer og refleksjoner rundt lek i skolen, ble det tydelig for meg at det var den frie leken i skolen som jeg ville forske på. I min forskning ønsker jeg derfor å prøve ut det Johansen (2018) skriver om i sin debattartikkel. Jeg ønsker å være en usynlig pedagog som bruker observasjonene av barnas frie lek til å utforme et undervisningsopplegg. Her snur jeg opp ned på lærerrollen hvor man er vant til nøye planlegging og det å være godt forberedt til undervisningen. Nå skal barna få omfavne den frie leken uten noe fokus rundt måloppnåelse og kompetanseutvikling, og jeg som lærer skal observere og ta med meg den frie leken inn i undervisningen for å forsøke å få frem dens læringspotensial.

1.1 Bakgrunn for tema

I dag forholder skolen seg til styringsdokumentet LK20, der lekens potensiale er blåst nytt liv i og inkluderes blant annet i overordnet del og i kompetansemål i de aller fleste fag. I overordnet del i LK20 står det følgende «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet (KD), 2017, s.8). Videre har LK20 fått tre tverrfaglige tema som skal flettes inn i fagene: bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring skal lære elevene på en best mulig måte å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer. Målet er at elevene skal få kompetanse som skal bidra til å fremme god fysisk og psykisk helse (KD, 2017, s. 13).

LK20 trekker frem at gjennom varierte aktiviteter vil barna kunne oppleve erfaringsrikdom både gjennom strukturert og målrettet arbeid, men også gjennom spontan lek. «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (KD, 2017, s.10). Som lærer må en bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. En må tenke over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer og hvordan man som lærer på best mulig måte kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning (KD, 2017, s. 18).

Begrepet lek er inkludert i kompetansemål i samtlige fag. I norskfaget er leken viktig når barn skal utforske og eksperimentere med språket på en kreativ måte (Kunnskapsdepartementet (KD), 2019, s. 3). Leken spiller også en rolle i elevenes utvikling av muntlige ferdigheter (KD, 2019, s. 4). «Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og

bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelser» (KD, 2019, s. 6). Gjennom å la elevene få være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene legger man til rette for elevmedvirkning og er med på å stimulere elevenes lærelyst.

Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. [...] Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. (KD, 2017, s. 9)

Elevenes mulighet til å jobbe kreativt og utforske kan være en ressurs i deres utvikling av muntlig og skriftlig språk.

Berntsen og Håland (2021) skriver i artikkelen *Hvordan integrere lek i begynneropplæringa* at leken er viktig for å skape en mykere overgang fra barnehagen til skolen, men at det er vel så viktig å se på at leken i seg selv har noe å tilføre skolen. Videre skriver de at lærere til tross for metodefrihet, kan føle de mangler didaktiske kunnskaper i hvordan de kan bruke leken for å fremme læringsarenaer som både er kreative og meningsfulle for elevene. I artikkelen etterlyser forfatterne forskning på hvordan leken kan brukes i skolen (Berntsen & Håland, 2021, s. 8).

Øksnes og Sundsdal (2020) anser lek som et sentralt pedagogisk kunnskapsområde (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 5). De anser også temaet lek i skolen for underutforsket og underteoretisert innenfor nordisk pedagogikk. Det uttrykkes bekymring rundt det at voksne ikke har nok kompetanse og kunnskap rundt barns frie, spontane lek, og derfor ikke er i stand til å møte barn på en leken måte (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 5).

I LK20 er begrepet lek mye omtalt, men ikke definert, dermed er det åpen for tolkning. Gjennom den lærerstyrte leken er poenget at elevene skal få leke seg frem til et bestemt mål eller utvikle sin kompetanse. Målet er ikke at elevene skal ha det gøy og leke sammen i et sosialt fellesskap, men de skal tilegne seg og utvikle sin kompetanse i ulike fag.

Den frie leken foregår ofte i friminutt eller på turdager, og det er der barna kan oppleve fritt spillerom til å leke det de måtte ønske. Dette er også noe som kommer frem i evalueringen av seksårsreformen. «Frilek benyttes mer ute enn inne, og friminutt, uteskole og utedager er viktige arenaer for frilek» (Bjørnstad et al., 2022, s. 114-115). I evalueringen rapporterte også to tredjedeler av lærerne at leken blir brukt som et avbrekk i undervisningen.

Blant annet Berntsen og Håland (2021), Johansson og Samuelsson (2009), Lillejord, Børte og Nesje (2018) tar opp at lærere har manglende kompetanse og kunnskaper rundt lek i skolen, og

at det er behov for et kompetanseløft. Dette var også noe som kom frem i evalueringen av seksårsreformen av Bjørnestad, Myrvold, Dalland og Hølland (2022):

Under halvparten av lærerne i vårt materiale rapporterer at leken har stor plass som arbeids- og aktivitetsform i deres klasserom. En forklaring for dette kan være at det er for få voksne i klasserommet, eller at lærere har for lite kunnskap om lek i denne aldersgruppen. (Bjørnestad et al., 2022, s. 115)

Med min master ønsker jeg å undersøke om det er mulig å bruke barnas frie lek som en ressurs i undervisningen. For å kunne gjøre dette måtte jeg som en del av aksjonsforskningen observere barns frie lek. Deretter skulle jeg prøve å planlegge og bygge undervisningen basert på mine observasjoner.

Grete Johansen (2018) tar opp viktigheten av å være en tilstedeværende voksen under barnas frie lek, og påpeker at man fremmer ikke læring kun ved å legge til rette for den frie leken. Johansen (2018) mener at ved å være tilstedeværende og observere barnas frie lek kan man få verdifull informasjon. Dette kan man bruke videre i arbeidet for å legge til rette for læring i den frie leken (Johansen, 2018, s. 5). Ved å ha fokuset rettet riktig, samt bruke våre fagkunnskaper og tid, legger man godt til rette for at den frie leken kan være en lærende arena (Johansen, 2018, s. 6).

1.2 Formål med studien og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse den frie lekens potensiale i skolen. Slik som i veiledet lek vil barn også møte på læring i den frie leken. Studien min skal bidra til at lærere begynner å se verdien i den frie leken, og tar i bruk dens potensiale. Jeg har et ønske om å kunne bidra til at pedagoger i skolen blir mer tilstedeværende i den frie leken, opplever dens læringspotensial og tar den i bruk i undervisningen. Johansen (2018) påpeker i sin artikkel at ved å observere barnas frie lek vil man kunne få tilgang til verdifull informasjon, som kan benyttes for å legge til rette for læring (Johansen, 2018, s. 5).

Jeg har brukt aksjonsforskning for å undersøke om det er mulig å planlegge undervisning ut ifra barnas frie lek og hvordan den frie leken kan brukes som ressurs i norskundervisningen. Som nevnt innledningsvis planlegger lærerne og er godt forberedt til undervisningen. I mitt masterprosjekt har jeg snudd helt om på lærerens «normale» hverdag og latt barnas frie lek styre hvordan undervisningen ble planlagt og gjennomført. Dette ble gjennomført for å se om det var mulig å bruke barnas frie lek som et verktøy i norskundervisningen. Gjennom den frie

leken stilles det ikke krav til barnas måloppnåelse, som det ofte vil gjøre gjennom lærerstyrt/veiledet lek.

Et eksempel på lærerstyrt/veiledet lek er butikklek i matematikktimen. Barna får her leke «fritt», men læreren har et mål om at barna skal øve seg på for eksempel addisjon og subtraksjon. Ved å ta i bruk den frie leken i undervisningen ble jeg nødt til å legge min lit til at den frie leken kunne bidra til læring og kompetanseutvikling hos barna. Et av målene med dette masterprosjektet er at lærere skal begynne å observere den frie leken og erfare at læring foregår også her. Det er i tillegg et ønske at lærere skal se at barns frie lek kan være en viktig ressurs i undervisning og ikke bare et avbrekk.

På bakgrunn av tidligere forskning og manglende kunnskaper rundt lek i skolen, håper jeg at dette masterprosjektet skal kunne bidra til å gi lærere mer kompetanse i hvordan de skal kunne ta i bruk barns frie lek i undervisningen (Berntsen & Håland, 2021, s. 8). Målet er også å fremheve læringspotensialet i den frie leken.

Basert på dette kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan barns frie lek brukes didaktisk i begynneropplæring i lesing og skriving på første trinn?

For å avgrense oppgaven er det utformet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan den frie leken brukes som et verktøy i norskundervisningen på første trinn?
2. Hva kan skje når vi tar barns frie lek inn i norskundervisningen på første trinn?

1.3 Tidligere forskning

I 2018 ønsket utdanningsforbundet å kartlegge hvordan seksåringers tid til lek og fysisk aktivitet ble vurdert av lærere. De gjennomførte dermed en undersøkelse blant sine medlemmer som var lærere i førsteklasse. I kartleggingen ønsket de også å kartlegge seksåringenes modenhet i forhold til skolearbeidet de møter i førsteklasse, samt ulikheter/likheter mellom kjønn (Respons Analyse, 2018, s. 3). Et av punktene som ble tatt opp i rapporten var i forhold til tid til lek og fysisk aktivitet kontra stillendesittende arbeid. 57% av lærerne som deltok i undersøkelsen sa de brukte fra 0-30 minutter, utenom friminutt, på lek og fysisk aktivitet, mens 29% sa de brukte 30-60 minutter (Respons Analyse, 2018, s. 11). Omtrent halvparten av informantene (51%) oppgav at elevene brukte minimum 180 minutter på stillesittende arbeid.

I undersøkelsen fikk lærerne spørsmål om de syntes skoledagen til førsteklassinger var for teoretisk, hvor 84% av lærerne svarte at de var helt eller delvis enig i påstanden (Respons

Analyse, 2018, s. 12). Lærerne ble også spurt om hvilken grad læreplanene gav mulighet for å gi elevene tilstrekkelig tid til lek og fysisk aktivitet. Her var resultatet at 41% av informantene mente den gjorde det i stor grad eller i noen grad. I motsetning mente 44% av informantene at læreplanen gav i liten eller ingen grad mulighet for å gi elevene tilstrekkelig tid til lek og fysisk aktivitet (Respons Analyse, 2018, s. 17).

I 2009 gjennomførte Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson en studie om forholdet mellom lek og læring. I studien kom det frem at når arbeidet har skolefag i fokus, ser man tendenser til at fantasi og kreativitet faller ut (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 187). I flere av samspillene hvor språk og matematikk er i fokus under lærende lek, blir leken ofte instrumentell fra barnas perspektiv og aktiviteten gjennomføres på bakgrunn av lærerens ønske. Lærere i studien påpeker at fokuset på at barna skal lære er med på å påvirke og begrense valgmulighetene, og lærernes intensjon blir ofte dermed underordnet faget (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 187).

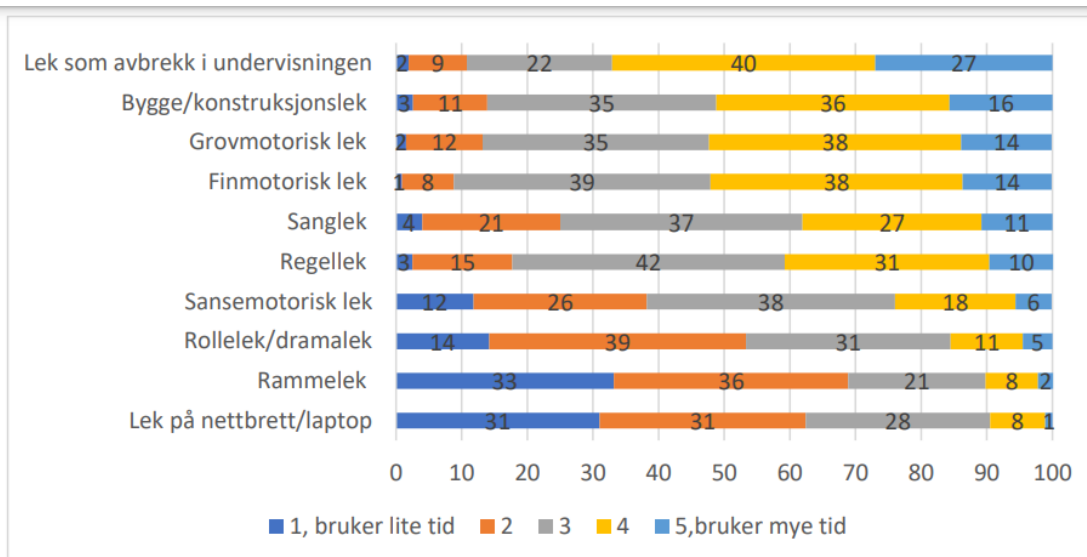
I deres studie kom det frem at i den pedagogiske praksisen er lek og læring adskilt (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 189). Gjennom datamaterialet kom de også frem til at det er læring som står i fokus og at leken blir underordnet (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 190). «I studien ser vi lekende, lærende barn som tar verden i besittelse med hele kroppen, uten at de ser ut til å reflektere over om noe er lek og noe annet er læring» (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 190). Johansson & Samuelsson (2009) mener at «det kreves en bestemt holdning til en pedagogikk der lek og læring skal møtes» (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 200). En riktig vei å gå er å analysere og reflektere over hvordan man kan støtte opp under kreativitet, fantasi og barns meningsskaping. Lærere i studien var enige om at leken er viktig, men for å kunne jobbe med å integrere lek og læring har lærere behov for mer kunnskap rundt dette (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 200).

I Megan Lynchs (2015) undersøkelse rundt lek i Amerikanske barnehager kommer det frem at barnehagelærere føler på et læringspress og fokus rundt læringsmål, og at dette er med på å sette grenser for leken (Lynch, 2015, s. 347). Hun påpeker at lærere trenger mer kunnskap og kompetanse både om lek og hvordan inkludere leken i barnehagen (Lynch, 2015, s. 365).

I forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* forsket Lillejord, Børte og Nesje (2018) på følgende problemstilling: «Hva kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen» (Lillejord et al., 2018, s. 2). I sin forskning kom de frem til at læring skjer best når man får være

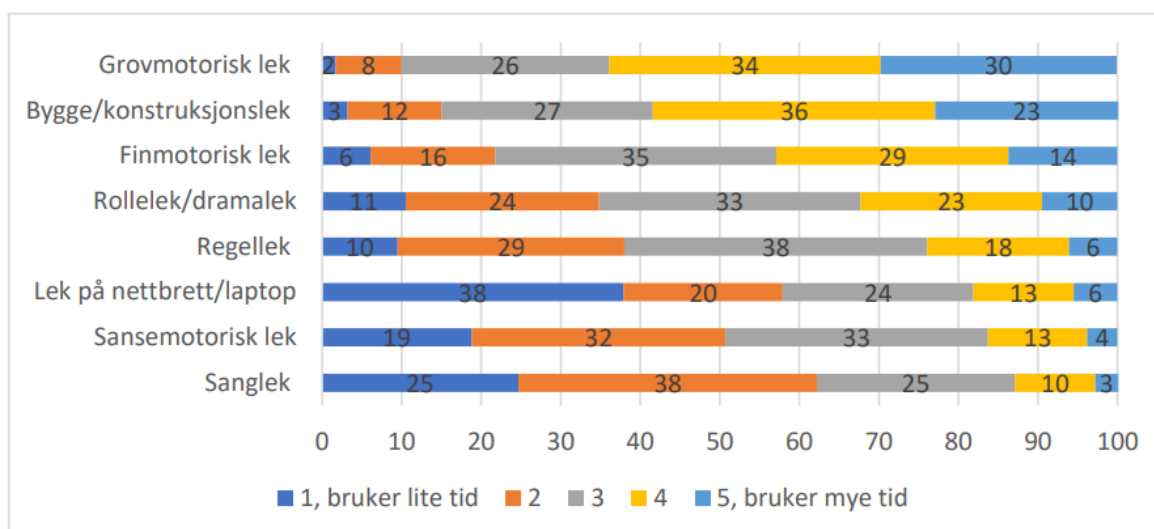
i en aktiv læringsprosess, og at stillesittende aktiviteter hvor en skal følge med, ikke egner seg om man er ute etter at barna skal oppleve lærelyst og livslang læring (Lillejord et al., 2018, s. 25). Videre kom de frem til at lærere ofte ser på lek og læring adskilt og at disse er vanskelig å utføre sammen. For å kunne utvikle lekbasert læring kreves kunnskap og kompetanse, altså det er behov for et kompetanseløft blant lærere. Gjennom å øke lærernes kompetanse kan de lære hvordan lek kan inkluderes i pedagogiske opplegg (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). For å kunne utføre en lekbasert praksis i undervisningen må lærere inneha kunnskap om barns utvikling og om lekens sentrale kjennetegn.

I tidsrommet 2019-2023 utførte OsloMet et oppdrag for utdanningsdirektoratet hvor de skulle gjøre en evaluering av seksårsreformen og de yngste barnas skolehverdag (Bjørnstad et al., 2022, s. 1). Grunnlaget for rapporten var blant annet «å styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen, med det siktemål om å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene». I rapporten har de undersøkt skalaen for tidsforbruk for ulike typer lek tilrettelagt av lærere. I figur 6.5 kommer det frem at bare 15% av lærerne bruker mye tid på rollelek (Bjørnstad et al., 2022, s. 107-108).



Figur 6.5 Kryss av på skalaen for tidsbruk for ulike typer lek tilrettelagt av lærer (prosent av de som har svart, N=526-530)

I figur 6.6 fra rapporten har de undersøkt skalaen for tidsbruk for ulike typer lek elevene selv tar initiativ til. Her kommer det frem at elevene leker rollelek oftere (32%) enn hva lærerne selv sier de legger til rette for.



Figur 6.6 Kryss av på skalaen for tidsbruk for ulike typer lek elevene selv tar initiativ til (prosent av de som har svart, N=521-528)

Figurene viser at det er «høy korrelasjon mellom hva lærer tilrettelegger for og hva elevene gjør på eget initiativ (p varierer fra $.42^{**}$ til $.58^{**17}$)» (Bjørnstad et al., 2022, s. 109). I deres analyse kommer det frem at elevenes valg av type lek påvirkes av hvilken type lek lærerne er opptatt av og legger til rette for. Utforming og tilgang til lekemateriell spiller nok også en rolle. I forhold til bruk av lek ser man at lærere både i 2001 og 2021 tilrettela sjeldnere for rollelek enn bygge/konstruksjonslek. Samtidig mener lærere at barn tok mer initiativ til rollelek i 2001 enn i 2021 (Bjørnstad et al., 2022, s. 179). I intervju med lærere trekkes det frem flere momenter rundt leken i skolen. En av lærerne påpeker at det er et faglig press rundt bokstavinnlæring og at den frie leken må vike for dette. To lærere synliggjør viktigheten av leken hos førsteklasingene og mener leken både er viktig i seg selv, men må også betraktes som et middel for læring (Bjørnstad et al., 2022, s. 112-113).

Forskning viser at pedagoger mener skolen er for teoretisk for de yngste barna og at de opplever et press rundt barnas kompetanseutvikling. Som nevnt poengterer flere forskere at pedagoger har behov for mer kompetanse rundt lek i skolen. Ved å øke deres kompetanse rundt dette skaper man et bedre grunnlag for at pedagoger skal kunne legge til rette for en lærende arena gjennom lek. Dermed kan man unngå at de yngste barna opplever at skolen er for teoretisk.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er med på å danne grunnlaget for videre drøfting. Som nevnt innledningsvis, har leken fått større betydning i dagens læreplan LK20. I delkapittel 2.1 vil jeg ta for meg læreplanene L97 og LK06 sitt perspektiv på lek og hvilken rolle leken hadde. Gjennom et historisk innblikk i lekens utvikling i læreplanene får man en større forståelse for hvorfor lek i skolen er viktig, samt hvorfor det er behov for å øke lærernes kunnskap og kompetanse om lek.

I delkapittel 2.2 vil definisjoner av begrepet lek og lekens betydning for barn og skolen bli presentert. Sutton-Smith (1997) hevder at begrepet lek er vanskelig å definere da den er mangetydig (Sutton-Smith, 1997, s. 214). Ettersom leken er sentral i LK20 og læreplanen er vårt styringsdokument, er det viktig for lærere å ha en felles forståelse for begrepet. Jeg vil derfor presentere definisjon på begrepet lek som vil bli benyttet i denne masteroppgaven og ved drøfting av leken. Videre vil jeg ta for meg hva forskere sier om lekens betydning for å kunne forsterke drøftingen.

I delkapittel 2.3 presenteres Broströms (2019) definisjon på tre former for lek som bør ivaretas i skolen: fri lek, lærerik lek og lekende læring (Breive et al., 2022, s. 40). Dette vil være vesentlig i drøftingen om barnas frie lek kan brukes i undervisningen og om den kan være en ressurs i deres læringsarena.

I delkapittel 2.4 tar jeg for meg teori om rollelek og språkutvikling for å understreke at den frie leken også kan fungere som en lærende arena. Dette vil også være vesentlig å skrive om da observasjonene avdekket at barna lekte mye rollelek. Avslutningsvis vil delkapittel 2.5 omhandle teori rundt tidlig literacy og lek. Gjennom leken bruker barna språket aktivt som er viktig for deres utvikling av literacy. Dette er relevant fordi masteroppgaven tilhører norskemnet og skal omhandle barnas frie lek i skolen.

2.1 Lekens rolle i læreplanene L97 og LK06

Seksårsreformen trådte i kraft i 1997, og skolen gikk fra å være niårig til tiårig. Nå skulle elevene starte ett år tidligere enn normalt på skolen, året de fylte seks år. «Bakgrunnen for å innføre skolestart for seksåringene var at man ville gi alle barn et likeverdig pedagogisk tilbud uavhengig av bostad og sosioøkonomisk bakgrunn» (Utdanningsdirektorater (Udir), 2021a, s. 3). Reformen skulle bidra til å skape nysgjerrighet og utforskende elever, hvor begrepet lek hadde en sentral plass på småtrinnet.

Opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik. Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget [...] Leik kan vere utgangspunkt for, tilnæringsmåte til eller del av temaorganisert opplæring. Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa. Gjennom leik skal elevane utforske omgivnadene, arbeide med inntrykka sine og prøve ut ulike roller og praktiske løysingar. (KUF, 1997, s. 73)

Leken skulle være med på å bidra til en god overgang fra barnehage til skole, og det første året skulle ha et tydelig førskulepreg. Læreplanen fremmet at lek kunne være et utgangspunkt for, tilnæringsmåte til eller del av temaorganisert opplæring (KUF, 1997, s. 73). Leken og opplæringen skulle sees i sammenheng og ikke som to adskilte aktiviteter. «Gjennom leik skal elevane utforske omgivnadene, arbeide med inntrykka sine og prøve ut ulike roller og praktiske løysingar» (KUF, 1997, s. 73).

I L97 trekkes begrepet lek frem ved flere anledninger, både under arbeidsmåter og kompetansemål i ulike fag. Et av hovedmomentene elevene i førsteklasse skulle lære seg i norskfaget var å «utfalde seg gjennom allsidig leik, delta i rolleleik og bruke språket aktivt i ulike former for spel» (KUF, 1997, s. 117). Videre påpekes det at leken er en viktig læringsform og at opplæringa skal legge til rette for lek i småskolen. Opplæringen skal også legge til rette for læring gjennom lek (KUF, 1997, s. 114). Som arbeidsmåte i matematikk frontes leken både på småtrinnet og mellomtrinnet. Leken i matematikk skulle bidra til at elevene fikk øve seg på regler og det å forholde seg til dem, samt gi dem en praktisk tilnærming til faget (KUF, 1997, s. 155). Både norsk og matematikk var kjernefag i småskolen og besto av nesten 50% av undervisningen, og derfor mente Trageton (1997) at det var viktig at leken ble tatt på alvor i disse fagene (Trageton, A., 1997, s. 25). Norsk muntlig og skriftlig ble like viktig, og rollelek ble sett på som et språkstimulerende og betydelig tiltak i faget.

Kroppsøving i L97 tar opp at barns læring skjer gjennom å bruke kroppen og sansene aktivt, og påpeker at barna må møte rikelig med tid til lek og fysisk aktivitet hele skoledagen, ikke bare i faget kroppsøving og friminutt (KUF, 1997, s. 263). Leken hadde stor betydning for barns læring og var et sentralt moment i undervisningen i småskolen.

I 2006 kom den nye læreplanen LK06, hvor begrepet lek var omtrent fraværende. I LK06 ble fokuset rettet mot kompetansemål og vurdering av elevenes læring og progresjon. Hvert fag fikk en ny læreplan med tydelige mål for hva elevene skulle kunne. I tillegg skulle grunnleggende ferdighet styrkes, samtidig som det skulle legges mer vekt på tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), 2004, s. 3). De fem grunnleggende

ferdighetene gikk ut på å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne, samt å kunne bruke digitale verktøy. De grunnleggende ferdigheter var integrert i kompetansemålene og skulle bidra til at elevene fikk utvikle sin fagkompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), 2005, s. 9-10).

Under matematikk står det at «opplæringen veksler mellom utforskende, lekende, kreative og problemløsende aktiviteter og ferdighetstrening» (UFD, 2005, s. 23). Det finnes likevel ingen kompetansemål i matematikk etter andre årstrinn som oppfordrer direkte til lekende aktiviteter (UFD, 2005, s. 27-28). I kroppsøving trekkes også begrepet lek frem. «Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og skapingen av identitet i samfunnet» (UFD, 2005, s. 113). Faget har også hele tre kompetansemål etter fjerde årstrinn hvor begrepet lek inkluderes (UFD, 2005, s. 116).

I LK06 har hvert enkelt fag et formål som skal beskrive hensikten med opplæringen. Faget er delt inn i hovedområder og den har grundige beskrivelser for hva som må til for at elevene skal utvikle sine grunnleggende ferdigheter. I tillegg kommer kompetansemålene som beskriver hva det forventes at elevene skal kunne etter endt årstrinn (UFD, 2005, s. 1).

Ut ifra lekens rolle og utvikling i de tidligere læreplanene stilles det spørsmål til om lekens sentrale rolle i L97 ble nødt til å vike for en skolehverdag hvor tydelige læringsmål, progresjon, kompetanseløft og vurdering fikk et mye større fokus i LK06.

2.2 Lek – definisjon og dens betydning

Innledningsvis i kapittelet nevnes Sutton-Smith sin uttrykkelse av at begrepet lek er mangetydig og derfor vanskelig å definere (Sutton-Smith, 1997, s. 214). I LK20 er leken representert gjennom store deler av styringsdokumentet. Dermed er det desto viktigere for lærere å reflektere over begrepets betydning. Som nevnt er ikke begrepet lek definert i LK20, og kan dermed føre til at lærere tolker begrepet ulikt.

Om muntlige ferdigheter i norskfaget står det: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (KD, 2019, s. 4). Her kan man tenke seg at i leken samhandler barn, og at dette bidrar til at de utvikler sine muntlige ferdigheter. Men spørsmålet er: Hvilken lek er det egentlig snakk om? Skal dette være en veiledet/lærerstyrt lek som er nøye planlagt av læreren, eller skal barna få leke ut ifra eget ønske og initiativ gjennom den frie leken? Videre må man tenke over hvilken type lek som egner seg for at barna skal utvikle muntlige ferdigheter, for eksempel: rollelek, regellek eller kanskje

konstruksjonslek. Uansett hvilken lek man går for, så vil nok barn ha en form for samhandling og bruke sine muntlige ferdigheter. «Barn uttrykker leken, barn lever leken, og de opplever leken» (Wolf, 2017, s. 41).

I likhet med Sutton-Smith hevder også Lillemyr (2020) at å definere begrepet lek er vanskelig og at det kan være krevende å skille det fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2020, s. 29). Så hvordan skal man da som lærer tolke og definere begrepet lek? Følgende er noen definisjoner og refleksjoner på begrepet lek fra ulike forskere.

«Vygotsky hevder at gleden kanskje er det viktigste kjennetegnet på lek» (Imsen, 2017, s. 198). En kan derfor anta at leken bidrar til å oppfylle ulike behov hos barn, og at dette vil endre seg etter hvert som leken endrer seg. Videre trekker også Vygotsky frem at i leken danner barn sitt eget univers hvor de kan leve ut sine ideer og ønsker (Imsen, 2017, s. 199).

For barn har lek ofte et forlokkende, lystbetont preg, og leken er gjerne et mål i seg selv. Leken er derfor viktig i kraft av seg selv, uten å være et middel til noe annet. Barnet leker for å leke og fordi det er moro. (Lillemyr, 2011, s. 38)

Olofsson (1993) har ut ifra det svenske pedagogiske program for førskolen gjort seg noen refleksjoner rundt hva lek er. Lek er frivillig, og som Lillemyr (2011) tar opp, det er moro. Lek har heller ikke noe bestemt mål, leken i seg selv er målet og motivasjon for lek kommer innenfra (Olofsson, 1993, s. 13). Barna selv avgjør hvilke regler leken deres har og de tar i bruk kunnskap, forestillinger og adferd de allerede innehar. Lek er derfor en ren assimilasjon (Olofsson, 1993, s. 14). Olofsson (1993) trekker frem at flere forskere er enige om at det er selve prosessen som er det vesentlige i barns lek, og ikke produktet (Olofsson, 1993, s. 15).

Lek kan betraktes som et psykologisk fenomen, mens andre mener at lek er en væreform. «Det er typisk at leken engasjerer barnet, ofte på en fullstendig eller oppslukende måte» (Lillemyr, 2020, s. 30). Sutton-Smiths (1997) konklusjon er at variabilitet er nøkkelen for å få en forståelse rundt fenomenet lek (Sutton-Smith, 1997, s. 229). «Gjennom det store mangfold leken representerer, og den sterke grad av tilpasning den derfor krever, tilpasser barnet seg leken gjennom valg, fleksibilitet og innfall, slik at det dermed får utfolde seg i leken gjennom valg», et perspektiv Sutton-Smith belyser i sin siste bok som aldri ble publisert, men som man kan finne utdrag av på internett (Lillemyr, 2011, s. 45).

Leken har en grunnleggende betydning for barns utvikling av personlig og kulturell identitet. Den kan også sees på som en problemløsningsprosess, hvor barn kan lære seg å møte medgang og motgang, og øve seg på å håndtere dem. Gjennom leken kan barn oppnå klarhet i sosiale og

emosjonelle problemer. Ved å leke og øve på slike problemer kan de føle en viss befrielse, som igjen kan bidra til å lære dem å håndtere slik problematikk i det virkelige liv (Lillemyr, 2020, s. 31). Leken bidrar også til å utvikle og styre barns selvoppfatning og identitet. Gjennom leken kan barn utforske og tilegne seg kompetanse rundt dette uten å føle et press på å mestre, da det bare er «på lek». En kan si at leken kan sees på som en utprøvningsprosess hvor barn kan prøve og feile uten å bli vurdert av andre. I møte med andre barn vil de gjennom leken utvikle sosial kompetanse, blant annet gjennom konflikthåndtering og relasjonsbygging. Leken er i seg selv et mål og barn leker fordi det er gøy, samt er på deres egne premisser.

For barnet har leken en egenverdi (Lillemyr, 2020, s. 32). Lillemyr (2011) hevder at det er minst fire grunner til at lek er viktig for barnehagen og skolen:

1. Leken stimulerer og skaper interesse, og er en grunnleggende menneskelig aktivitet.
2. Gjennom leken tilegner barn seg erfaringer, de utforsker og prøver ut, og utvikler sin kunnskap og forståelse.
3. Lek bidrar til at barn skal kunne utvikle sin selvoppfatning, samt styrke sin selvtilit og kompetansefølelse. Videre bidrar leken til at barn utvikler relasjoner til andre.
4. Gjennom leken sosialiseres barn og oppnår en følelse av tilhørighet. Den bidrar også til å utvikle sosial og kulturell forståelse (Lillemyr, 2011, s. 37).

Det er ingen tvil om at mye læring skjer i møtet med lek. Om barn skal få rik anledning til lek i skolen må man vektlegge tre sider ved leken: lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensiale (Lillemyr, 2011, s. 37). Den tredje siden av lek, lekens motivasjonspotensiale, er den viktigste at pedagoger er bevisste over. Dette fordi en skal kunne se hva leken kan bidra til for å kunne oppnå engasjert, aktiv og selvstendig læring (Lillemyr, 2011, s. 37). «På barnetrinnet i skolen er lek en viktig arena for å undre seg og eksperimentere, og få bearbeide kunnskaper og ferdigheter. Da er lek både en metode for læring og en arena som samtidig gir basis for personlig utvikling» (Lillemyr, 2011, s. 37). Barna har det mest gøy når de får leke fritt, styre leken selv, og bestemme innhold, roller og regler på egne premisser. Likevel kan lek også noen ganger være stimulert eller tilrettelagt av andre (Lillemyr, 2011, s. 45).

Utdanningsdirektoratet defineres lek som en frivillig aktivitet som er lystbetont, drives av indre motivasjon og er «på liksom» (Udir, 2021b, s. 1). Det er denne definisjonen man forholder seg til i masteroppgaven.

2.3 Fri lek, lærerik lek og lekende læring

Broström beskriver tre former for lek som bør ivaretas i skolen: fri lek, lærerik lek og lekende læring (Breive et al., 2022, s. 40). Overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for mange barn, da de ikke har like stor tilgang til den frie leken som de har hatt i barnehagen (Broström, 2019, s. 47). Derfor er det viktig at skolen legger til rette for at barn i perioder får nok tid og plass til å konstruere leken på deres premisser, uten vokseninnblanding.

Den frie leken kan ha et gjenkjennelig lekemønster, eller det som fra et voksent perspektiv sees på som nonsenslek. Gjennom den frie leken og rolleleken veksler barn mellom å diskutere hvordan og hva de skal leke, samtidig som de bygger sitt lekelandskap. «Altså har de med Sutton-Smiths (1984) ord både fokus på lekens tekst og kontekst» (Broström, 2019, s. 47). Teksten omhandler barnas felles forståelse rundt lekens handling og hvordan de skal leke den, mens konteksten omhandler rammene som barna skaper og leker i. Skolen må også legge til rette for kroppslig, vilter og «farlig» lek. I lekaktiviteten i den frie leken er barn engasjerte, konsentrerte og så fokuserte, at de kan glemme tid og sted. Den frie leken drives av indre motivasjon (Broström, 2019, s. 48).

I likhet med den frie leken står også barnas lek sentralt i den lærerike leken. Her skapes leken først, så kan læreren gå inn og delta i leken sammen med barna på deres premisser (Broström, 2019, s. 50). Lærerens deltagelse i leken kan bidra til å løfte kvaliteten på kommunikasjonen. Læreren kan også bidra med å inspirere barna og utvikle leken deres til å bli mer komplisert, ved å trekke inn faglig stoff. I for eksempel en butikklek kan læreren bidra til å utvikle leken med å hjelpe barna å lage penger, prislapper og salgspakater. De vil dermed tilegne seg skriftspråket. Broström (2019) kalte dette for lærerik lek fordi leken kommer først, og læringen ble tatt inn etter leken var i gang. Gjennom denne formen for lek kan man som voksen bidra med å styrke lekens kvalitet (Broström, 2019, s. 50). Den lærerike leken omfatter alle barn, men kan være spesielt viktig for barna som ikke innehar god lekekompetanse og som ofte kan bli utestengt. Der kan læreren bidra, gjennom leken, til å styrke barnas lekekompetanse og få den inkludert inn i fellesskapet (Broström, 2019, s. 51).

Lekende læring har oppmerksomheten rettet mot et faglig innhold gjennom en lekende tilgang (Broström, 2019, s. 50). Her kommer det faglige først, så leken, det vil si at leken blir planlagt og tilrettelagt ut ifra lærerens faglige mål. Det kan for eksempel være at læreren har planlagt at elevene skal leke butikk i matematikktimen, hvor det overordnede målet er å utvikle deres kompetanse i regneartene addisjon og subtraksjon. Dette kan gjøres uten å påpeke for barna at

de skal leke butikk for å lære. Disse formene for lek viser at det er mulig å se lek og læring i en sammenheng. Når leken er kommet i gang er det mulig å tilføye den et faglig innhold (Lærerik lek). En kan også gjennomføre et læringsforløp med en lekende tilnærming (Lekende læring). Her er det viktig å ikke glemme å ivareta lekens karakter (Broström, 2019, s. 53). Det vil også være vesentlig at lærerne har fantasi og innehar lekekompetanse, samt liker å leke sammen med barn for å kunne ta i bruk disse tre formene for lek i skolen.

I min forskning har jeg valgt å fokusere på den frie leken og hvordan dens potensiale kan tas i bruk i undervisning i skolen.

2.4 Rollelek og språkutvikling

Rolleleken kan deles inn i to grupper, den identifiserende rolleleken hvor barnet selv går inn i en bestemt rolle, og projiserende lek, hvor barnet overfører roller til lekefigurer. Begge gruppene havner under det man definerer som «late-som»-lek (Høigård, 2006, s. 81). I rollelek leker barn ulike roller ut ifra både direkte erfaringer og erfaringer de plukker opp fra bøker, TV og fortalt stoff. Samtidig lærer også barn ulike roller i møte med andre barn. Høigård (2006) deler rollelek inn i fire hovedområder:

1. Familieliv; hvor barn leker ulike familieroller. De kan også leke gjennom å være dyr.
2. Yrkesliv; hvor barn leker ulike yrkesgrupper f.eks. lærer, doktor eller butikk.
3. Fare, dramatikk; hvor barn leker et hendelsesforløp med spenning, for eksempel redningsoperasjon, krig eller villmarksliv.
4. Eventyr, litteratur, film og underholdningsverdenen; her går barn inn i en oppdiktet verden som superhelt, prinsesser, eller roller hentet fra TV, film, eller spill (Høigård, 2006, s. 81).

I startfasen av rollelek kan barn bruke tid på å forberede leken ved å organisere omgivelsene slik at det blir lettere å gå inn i roller. De kan også bruke tid på finne nødvendig rekvisita, men rolleleken kan også forekomme uten slike forberedelser. «I rolleleiken skaper barna fortellinger der handlingen utvikles mens de leiker» (Høigård, 2006, s. 82). Olofsson (1993) forteller at gjennom utviklet lek oppnår barn en god fortellerevne (Olofsson, 1993, s. 96). Høigård (2006) hevder at i rolleleken har barn ulike måter å ytre seg på.

Barnas rolleleikytringer kan deles i tre grupper:

1. *Rolleytringer*. Dette er ytringer som barna sier i rollen – som løve, som brannmann og så videre.
2. *Regiytringer*. Dette er ytringer om rollen og om konteksten for leiken. Barna sier hva rolleinnehaverne skal være, gjøre eller si videre i leiken, eller de sier hvordan konteksten

for leiken skal være (tid, sted, omgivelser). de skaper altså en leikekontekst ved hjelp av språket. Mange ganger kan rolleleiken bestå nesten bare av regiyrtringer.

3. *Magiske yrtringer*. Dette er yrtringer der barna sier det som skal gjøres eller skjer i leiken: *rør, rør rundt og koke, koke, koke* når de lager mat, *klikk lås* når de låser døra, eller *reis, reis, reis* når de foretar en reise. Ordet skaper hva det nevner. Det er gjerne få yrtringer av denne typen i rolleleiken. (Høigård, 2006, s. 82)

Hvilken yrtring barna bruker i rolleleken kan gjenkjennes gjennom språket. Ved rolleyrtringer har ofte barn en tilgjort stemme, og det er ikke uvanlig at de legger om til østlandsk. Dette er med på å understreke at de er i en rolle. I regiyrtringer går barn inn og ut av roller ved å variere språket. I selve leken bruker de direkte språk og rolleyrtringer, mens når de går ut av leken (selv om de fortsatt er med i rolleleken), bruker de vanlige stemmer og bruker pronomen jeg/du for å forklare hva som skal skje videre i leken (Høigård, 2006, s. 82). I 6-8-årsalderen vil rolleleken utvikle seg til å bli mer avansert, her kan også skriftspråket bli inkludert i leken. Gjennom ulike roller tegner og skriver barna underveis i leken. Skriftspråket i leken kan bestå av skriverabling, tall og bokstaver barna har lært seg, og skriving ut ifra bokstavene og lydene de klarer å identifisere (Høigård, 2006, s. 86). Gjennom lek lærer barn seg å skape lange fortellinger, og er de engasjerte nok, vil de kunne gjenfortelle leken med mange detaljer. Rolleleken er avhengig av at barn har språklige ferdigheter, spesielt da språket i leken er nokså avansert og at språket er det som er med på å drive leken fremover (Høigård, 2006, s. 87). Jo mer barn leker, jo raskere tilegner de seg kompetanse i forhold til når og hvordan de skal bruke rolle- og regiyrtringer i leken. Høigård (2006) hevder at gjennom rollelek vil barn kunne oppnå viktige språklige gevinster:

Gjennom rollelek lærer barn mer om det muntlige språket, og det muntlige språket er grunnlaget for å kunne utvikle forståelsen for skriftspråket eller literacy. Gjennom løsrivelse fra her-og-nå-situasjonen og desentrering, må barna tenke over hvilket språk de skal ta i bruk med andre barn for at de skal kunne forstå. De må kunne sette ord på det som trengs for at rolleleken skal kunne drives fremover (Høigård, 2006, s. 88). På samme måte må barna gjennom utvikling av literacy tenke over hvilken informasjon en mottaker trenger for å kunne forstå det en skriver om. Gjennom rolleleken møter barn på nye ord som de danner et begrepsinnhold til for at de skal kunne få en større forståelse for ordet. I literacy er begrepsutvikling viktig for å øke barns leseforståelse. Om en møter på et ukjent ord i en tekst, vil man kunne gå glipp av tekstens innhold og ikke oppnå leseforståelse. Fortellerkompetanse er viktig for å skjønne hvordan en skal strukturere en tekst, både muntlig og skriftlig. Gjennom rollelek leker ofte barn et

hendelsesforløp som konstrueres etter hvert som leken utvikler seg. Fortellingene barna skaper gjennom rolleleken fortelles vanligvis i preteritum, som vi kjenner igjen i regiyrtringer i rollelek. De kan også ha innslag av direkte tale, som vi finner igjen i rolleytringer i rollelek. Om leken er engasjerende nok vil barn kunne fortelle i detaljer hva de har lekt (Høigård, 2006, s. 86). Kunnskapen barna får ved å danne historier i rollelek er et viktig bidrag når de skal begynne å produsere egne tekster. Gjennom rolleleken formidler barn en lek-holdning, og de har forståelse for at det de sier og gjør bare er på lek. Barn er neppe klar over at de metakommuniserer, men dette bidrar likevel til at de får erfaring i å formidle budskap på flere plan samtidig. Barna vil bygge opp kunnskap rundt språket som språk (Høigård, 2006, s. 89). De skaper dermed en forståelse for hvordan det muntlige språket er bygget opp. Å erfare at det muntlige språket er bygd opp av setninger, ord og enkeltlyder kan hjelpe barna med å se en sammenheng mellom fonem og grafem.

2.5 Tidlig literacy og lek

Veldig enkelt forklart handler literacy om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster [...] I et bredt og utvidet syn på literacy vektlegges det både at det er mange ulike måter å skape mening på og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst. (Blikstad-Balas, 2016, s. 15)

For de som ikke har knekt lese- og skrivekoden er literacy også en del av deres hverdag (Blikstad-Balas, 2023, s. 28). Erfaringene barna tilegner seg om språk og tekster de første leveårene er avgjørende i videre utvikling av literacy. Barna møter tekst hele tiden, de møter skrifttegn og de skjønner etter hvert at det står melk på melkekartongen uten å lese det. De er også i møte med tekst når de blir lest for. De skjønner at skriften har en verdi uten å tolke den. Begrepet tidlig literacy handler om språklæringen som skjer hos barn fra fødsel til de begynner på skolen. «Barn tilegner seg språk gjennom å bruke det» (Blikstad-Balas, 2023, s. 28).

Forholdet barn får til lesing og skriving påvirkes av deres språklige erfaringer. Studier viser at det er en sammenheng mellom små barns muntlige språkforståelse og hvilke leseferdigheter de får senere (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). At et barn har et rikt ordforråd, har sine fordeler. «Blant annet kan det gjøre det lettere å lese, fordi det blir enklere å avkode, enklere å forstå meningen i enkeltord og enklere å foreta inferenser (lese mellom linjene) i teksten» (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). Barns ordforråd og leseforståelse er med på å forsterke hverandre. Gjennom å ha et større vokabular vil forståelsen øke, og har man en større forståelse kan man tilegne seg et større vokabular. «Forbindelsen mellom literacy og barns lek er også et viktig tema innenfor tidlig

literacy» (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). I likhet med Høigård (2006) viser også studier at barn bruker sitt mest avanserte ordforråd når de ytrer seg i rollelek (Høigård, 2006, s. 82).

Fra 5-6-årsalderen dreier skriftspråktilnærmingen (sett fra et barns perspektiv) seg først og fremst om nye måter å leke og kommunisere på (Høigård, 2006, s. 213). Gjennom lystbetonte aktiviteter kan barn i samspill med hverandre og voksne gradvis integrere skriften i leken. For at skriften skal kunne integreres i leken avhenger det av at barna selv opplever at de har nytte og glede av skriftspråket.

Det finnes to hovedinnganger til literacy, kognitivt og sosiokulturelt. Når man ser på literacy med et kognitivt utgangspunkt omhandler det ferdigheter i lesing og skriving (Blikstad-Balas, 2023, s. 18-19). I forbindelse med forskning har man vært opptatt av hvordan ordforrådet utvikles og hva som må til for at man tar i bruk ord man har hørt. Man har også forsket på hvordan motivasjon og engasjement er med på å påvirke hvordan vi både forstår og produserer tekst (Blikstad-Balas, 2023, s. 19). «Innenfor et sosiokulturelt syn på literacy er grunntanken at tekster og språklig kommunikasjon er noe som alltid skjer i større sosiale kontekster, og som ikke kan studeres uavhengig av disse» (Blikstad-Balas, 2023, s. 20). Gjennom den frie leken jobber dermed barna kontinuerlig med å utvikle sin literacy gjennom å bruke språket aktivt. Som Høigård (2006) påpeker bidrar leken til at barna utvikler sin språklige kompetanse. Gjennom leken må barna kunne skille mellom hva som er fiksjon og virkelighet i kommunikasjon med hverandre.

«Fra barn er ganske små vet vi at de lager hypoteser og «teorier» om hvordan sammenhenger mellom tale og skrift er» (Hagtvat, 2004, s. 36). Dette kan man se i barns måte å skrive på når de støtter seg til teorien rundt lyd-bokstav-forbindelsen de har. Når barn skriver lydrett støtter de seg til en ortodoks fonologisk teori, de sier lyden for så å skrive den (Hagtvat, 2004, s. 37). I utviklingen av sin literacy er det viktig å legge til rette for at barn får erfare hvordan forholdet mellom talt og skrevet språk er. I denne sammenhengen kan spontane skriveprosesser være viktige. Gjennom leken er det større takhøyde for å feile, da leken foregår «på liksom» og ting ikke oppleves som vanskelig. «Leken gir derfor unike muligheter til å «trene» på det vanskelige» (Hagtvat, 2004, s. 39). Å la barna få utforske gjennom lek legger opp til at de skal kunne oppleve mestring, samt at selvtillit og nysgjerrighet stimuleres positivt (Hagtvat, 2004, s. 43). Kravene barn stilles ovenfor i rollelek i blant annet rolletildeling, ytringer og det å forholde seg til en sammenhengende lek, «er det samme som stilles i skriftlig kommunikasjon» (Hagtvat, 2004, s. 44).

«Barn som vokser opp i en skriftkultur, vil selv oppsøke skriftspråket på ulike vis» (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). I leken kan de leke at de leser og skriver og forsøker å koble sammen lyder og tegn. Her vil de også søke hjelp hos voksne for å få kunnskaper om hvilke navn og lyder bokstaver har for å prøve å produsere skrift. Oppdagende skriving handler om at barn lytter til lyder og resonnerer seg frem til en egnet stavemåte. Dette er med på å gi barna analytisk erfaring med språk og som de igjen har nytte av når de skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter. «Barn som skriver seg til lesekyndighet gjør dette på sine egne premisser» (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). Her henter de ut ord eller setninger på muntlige ord de har lagret, deretter søker de etter språklydene og kobler dem til bokstaver. Deretter skriver de bokstavene i rekkefølge. Dette gjør at barna på en selvdreven måte gradvis vil oppleve en mestring av den alfabetiske koden.

Barns tidlige tekster er ofte sterkt multimodale og kontekststøttede, og kan bestå av både tegninger og verbalskrift. «Barn nærmer seg skriving både gjennom tegning og tale og gjennom en utforskning av hva bokstaver og skrift er» (Høigård, 2006, s. 215). Høigård (2006) påpeker at gjennom å la barna tegne kan de utvikle fortellerkompetanse ved å få fortelle hva de har tegnet. Vygotsky ser på tegning som en forløper til skriftspråket. «En avansert måte å fortelle gjennom tegning på ser vi når barn lager tegneserier» (Høigård, 2006, s. 215). Ved å ta i bruk tegneserier tilegner de seg kompetanse i hvordan de kan strukturere et fortellingsforløp gjennom et sett med tegninger. Disse bidrar så til at barn ved hjelp av bildene kan produsere avanserte fortellinger muntlig.

Det kan være krevende for en leser å forstå hva forfatteren ønsker å formidle gjennom en tekst som inneholder både bilder og verbalskrift. For å kunne lese den er leseren avhengig av å ha kjennskap til forfatteren og situasjonen teksten er skapt i (Blikstad-Balas, 2023, s. 30).

Høigård (2006) trekker frem at noen ganger kan barns tegninger bli utgangspunktet for rollelek. I mitt undervisningsprosjekt vil jeg derimot at barna skal uttrykke den frie leken gjennom tegning og skriving, for så å bruke tegningene som støtte i arbeidet med å utvikle deres muntlige ferdigheter.

Oppsummert sier Blikstad-Balas (2023) at ved å legge til rette for miljø hvor barn kan utvikle sitt ordforråd, legger man et godt grunnlag for utvikling av lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Hun påpeker at barns tidlige tekster er komplekse og at det kreves mer enn bare selve teksten for å kunne forstå hva forfatteren ønsker å formidle. Barns språklige kompetanse har en viktig rolle for at leken skal kunne utvikle seg og drives fremover.

3.0 Vitenskapsmetode

I dette kapittelet vil jeg presentere den kvalitative forskningsmetoden for mitt masterprosjekt, aksjonsforskning og observasjon. I delkapittel 3.1 vil jeg begrunne hvorfor prosjektet mitt er en kvalitativ forskning og beskrive sentrale trekk ved metoden. Videre utdyper jeg nærmere i delkapittel 3.2 og 3.3 hvorfor aksjonsforskning og observasjon var aktuelle metoder å ta i bruk i mitt prosjekt og forklarer hva disse metodene er. Videre tar jeg for meg i delkapittel 3.3.1 teori rundt hermeneutikken da dette er vesentlig i forhold til tolkningsprosessen av observasjonene. I delkapittel 3.4 og 3.5 presenterer jeg valg av informanter og drøfter studiens kvalitet. Videre tar jeg for meg forskningens etiske aspekt, for så å avslutte med å presentere hvordan kodingen av datamateriale og analysen vil bli gjennomført.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Når man skal inn i et forskningsprosjekt må man drøfte hvilken metode som egner seg best for å kunne besvare sin problemstilling. Det er to hovedmetoder å innhente datamateriale på, kvantitative og kvalitative metoder, der en bruker kvantitative metoder for å hente inn data fra et større utvalg, mens en bruker kvalitative metoder ved innhenting av datamateriale fra et mindre utvalg. Forenklet kan man si at i kvantitative metoder er man ute etter å kartlegge *at noe skjer* i et større utvalg, mens i kvalitative metoder er man ute etter å finne ut *hvorfor noe skjer* i et mindre utvalg (Krumsvik, 2019, s. 30). I kvantitative metoder er man også ute etter data som er målbare og man vil ikke være i direkte kontakt med informantene (Dalland, 2020, s. 54-55). Gjennom en kvalitativ forskningsmetode vil man kunne få mer detaljert og nyansert informasjon enn ved en kvantitativ forskningsmetode. I stedet for å få målbare data som man kan sammenligne ønsker man ved kvalitativ forskningsmetode å se etter spesielle mønstre, eller ting som skiller seg ut. Dataen i kvalitative metoder «sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet som studeres» (Johannessen et al., 2016, s. 28).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine appellerte mer mot en kvalitativ forskningsmetode. Dette fordi det skulle forskes på hvordan man kunne bruke barns frie lek didaktisk i begynneropplæringen i lesing og skriving på første trinn. For å kunne innhente gode data i forhold til problemstillingen var det nødvendig og selv gå inn i feltet og forske. Gjennom prosjektet ville jeg undersøke om det planlagte undervisningsprosjektet egnet seg i en første klasse og var gjennomførbart fra lærerens ståsted. Det at prosjektet skulle gjennomføres i en liten første klasse gjorde og at en kvalitativ forskningsmetode var den som var rett å velge. Med kvalitativ forskningsmetode er man som forsker i direkte kontakt med informanter, eller feltet og målet er å få data som viser sammenheng og helhet (Dalland, 2020, s. 55).

I forskningsprosessen ønsket jeg å snu om på lærerens måte å planlegge undervisning på for å se om det var mulig å inkludere barnas frie lek inn i norskundervisningen. Utprøvingen av undervisningsopplegget var en gradvis prosess, som skulle utfylle hverandre for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmål. Her kommer en skjematisk oversikt over forskningsdesignet:

- Observasjon av barnas frie lek
- Tolkning av observasjonene og utarbeiding av undervisningsopplegg
- Gjennomføring av undervisningsopplegg
- Observasjon av barna i undervisninga
- Tolkning av observasjoner
- Vurdering av et utvalg elevarbeid

Som jeg har nevnt tidligere er det forsket lite på lek i skolen. Når en ønsker å undersøke fenomener som det er forsket lite på, eller som man ikke vet så mye om vil en kvalitativ forskningsmetode være hensiktsmessig (Johannessen et al., 2016, s. 28). Da prosjektet var en kvalitativ forskning, valgte jeg å ta i bruk metodene aksjonsforskning og observasjon.

3.2 Aksjonsforskning

Greenwood og Levin (2007) beskriver tre elementer som knytter sammen de ulike formene for aksjonsforskning: (1) *Aksjon*, som handler om å skape og implementere nye handlinger og ny praksis; (2) *Forskning*, som handler om å bidra utvikling og utprøving av ny kunnskap og teoriutvikling; (3) *Deltagelse*, som handler om demokratisering av kunnskapsutviklings- og forskningsprosessen. Aksjonsforskning balanserer disse elementene. (Heimburg & Ness, 2021, s. 24)

«Aksjonsforskning er forskning der resultatene brukes til å starte praktiske tiltak under medvirkning av forskeren selv» (Tjora, 2021). Etter å ha lest Johansens (2018) artikkel om den frie lekens potensiale i barnehagen og utfordringer de opplevde før de tok i bruk den nye rammeplanen, fikk jeg en stor nysgjerrighet i forhold til leken i skolen. Da vi hadde fått en ny læreplan i skolen, LK20, hvor leken var tydelig representert ble det relevant å forske videre på dette. Ved å gå inn i en første klasse og prøve ut undervisningsopplegg fikk man prøve ut nye tiltak og høste erfaringer rundt det Johansen (2018) hadde observert i barnehagen. Gjennom deltakende og handlingsorienterte tilnærminger skal man utvikle kunnskap, teori og praksis.

Som nevnt besto prosjektet av flere momenter som skulle gjennomføres og utfylle hverandre. Ved å evaluere et utvalg elevarbeid innhentet jeg barnas kunnskaper rundt deres erfaringer og

perspektiv (Heimburg & Ness, 2021, s. 121). Alle elementene i prosjektet hadde et formål og skulle bidra til videre arbeid. Observasjonene og tolkningene av barnas frie lek var nødvendig for at jeg skulle kunne utarbeide et undervisningsopplegg som skulle ha deres frie lek som utgangspunkt. Observasjonene jeg gjennomførte av undervisningsopplegget og vurderingen jeg foretok av elevarbeidet ble et bidrag til min datainnsamling, for å kunne analysere og drøfte min problemstilling og forskningsspørsmål. I punkt 4.0 presenteres en grundigere beskrivelse av undervisningsprosjektet og hvordan hver utprøving ble gjennomført.

«Aksjonsforskning setter søkelys på både handling og refleksjon, kombinert med teori og praksis, i søken etter å utvikle kunnskapsbasert og praktiske løsninger på samfunnsflokke» (Heimburg & Ness, 2021, s. 23). Problemstillingen ble utformet blant annet på bakgrunn av endringer i læreplanene LK06 og LK20 rundt begrepet lek og dens betydning. Samtidig har flere forskere påpekt at det finnes lite forskning på lek i skolen. Erfaringer fra å ha jobbet i skolen i mange år har også spilt en rolle i utarbeidelsen av problemstillingen. I aksjonsforskningen prøver jeg ut et prosjekt med informanter, mens jeg observerer, tolker og reflekterer underveis. Praksisen kombineres også med aktuell teori både rundt barnas lek og faglig læring. Sammensatt er aksjonsforskningen med på å gi kunnskapsbaserte og praktiske løsninger i analysen og drøftingsarbeidet mot å kunne besvare problemstillingen.

Et annet uttrykk er aksjonslæring, som i prinsippet er det samme som aksjonsforskning (Imsen, 2016, s. 556-557). Det går ut på å kunne lære av og reflektere over egen praksis. Innenfor aksjonslæringsprosessen finner vi noen sentrale steg. En starter med å analysere situasjonen for å finne ut hva som må til for å kunne oppnå en forbedring. Deretter legges en plan for hvordan man skal innhente data, planen gjennomføres i praksis og informasjon blir registrert. Informasjonen gjennomgår så en analyse og drøfting for å se hvordan planen har gått og hva man har oppnådd. Gjennom analysen og drøftingen legger man en ny plan for videre arbeid (Imsen, 2016, s. 557).

I aksjonsforskning er det viktig å ha med alle erfaringer, også kritiske. Gjennom å ta med og drøfte kritiske erfaringer ser en seg ikke blind på egne fordommer og forforståelser (Heimburg & Ness, 2021, s. 24). Både fordeler og ulemper med aksjonsforskningen må veies opp for å styrke dens reliabilitet, pålitelighet.

Målet med forskningen min var å skape en endring på måten man jobber på som lærer og hvordan man bruker leken i undervisningen. Jeg ønsket å sette søkelyset på den frie leken og påpeke at den kan inkluderes i undervisningen, da det foregår mye læring også i denne type lek.

I den forstand var aksjonsforskning en metode som var svært relevant å bruke. Gjennom aksjonsforskningen ble også metoden observasjon svært viktig, både i utarbeidelse av undervisningsopplegg, samt for innsamling av datamateriell for videre analyse og drøfting.

3.3 Observasjon

Måten observasjonene ble gjennomført på samt målet med observasjonene appellerte mest mot en kvalitativ forskningsmetode, og det Dalland (2020) definerer som deltakende observasjon. «Innenfor samfunnsvitenskapene er *deltakende observasjon* en forskningsmetode som innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene som hun eller han studerer, for på den måten å samle inn data» (Dalland, 2020, s. 103). Dalland (2020) påpeker at i kvalitative observasjoner er man ute etter å få en helhetsforståelse, og ser mer på relasjoner og samspill mellom mennesker kontra enkeltmennesker. Observasjonen er prosessorientert, man observerer her og nå og prøver å beskrive utviklingsprosesser for å få en dypere forståelse for det en ønsker å studere. Samtidig er det viktig at forskeren er bevisst over sin rolle under observasjonene (Dalland, 2020, s. 106).

Gjennom observasjon fikk en selv erfare hvordan barna handlet og samhandlet, man fikk også se og oppleve hva informantene gjorde (Dalland, 2020, s. 102). Metoden går ut på å ta vare på inntrykkene og se observasjonene i sammenheng, for å lære noe om et annet menneske. Da kreves det at man noterer ned det man ser for å kunne ta det videre å analysere og tolke for å finne en mening. «Som observatør skal vi påvirke situasjonen minst mulig» (Dalland, 2020, s. 102). I observasjon vil man aldri kunne vite nøyaktig hva man kan finne, men gjennom analyse og tolkning av observasjonene vil man komme frem til noe.

«Det mest grunnleggende aspektet som skiller ulike observasjonsstudier fra hverandre, er hvorvidt du deltar i sammenhengen du studerer eller ikke» (Fangen, 2010, s. 72). Som observatør må en tenke over hvor mye man skal involvere seg i det man skal observere. Hvor mye man deltar kan endre seg i løpet av observasjonsprosessen. Man kan starte i en ren observasjonsrolle og bare observere det som skjer, for så å gradvis involvere seg, eller omvendt.

Fangen (2010) tar for seg ulike varianter av deltagelse som observatør, delvis deltagende observatør, fullt deltagende observatør, ikke-deltagende observatør og ikke-observerende deltager. Som delvis deltagende observatør deltar man i den sosiale samhandlingen, men ikke i selve aktiviteten deltagerne skal gjennomføre (Fangen, 2010, s. 74). Du vil være i interaksjon og småprate med de du skal observere for å ikke gjøre observasjonen ubehagelig for deltagerne. I noen tilfeller vil det være naturlig å ha en fullt deltagende observasjonsrolle, da prosjektet

krever at du får oppleve og føle det samme som de du skal observere. Formålet med en slik observasjonsrolle er at en går inn og opplever det man skal observere ut ifra deltagerens perspektiv (Fangen, 2010, s. 75). Som fullt deltagende observatør skal du sette deg inn i det du observerer og prøve å forstå hva som skjer (Fangen, 2010, s. 76). En må selv passe på hvor mye en går inn i denne rollen for å få informasjonen en er ute etter. Om man føler man ikke lengre klarer å observere det man er ute etter, må man foreta en mer tilbaketrukket rolle (Fangen, 2010, s. 77). I en ikke-deltagende observasjonsrolle, observerer man uten å involvere seg i det som skjer. En slik rolle vil i noen sammenhenger kunne påvirke de som skal observeres til å oppføre seg annerledes enn hva de til vanlig ville gjort. Denne typen observasjonsrolle egnest seg best der man kan observere i et miljø hvor man sklir naturlig inn uten å bli lagt merke til, og hvor det man skal observere består av relativt formell og fast struktur (Fangen, 2010, s. 78-79). Gjennom deltagende observasjon er man i interaksjon med de man observerer og kommer ofte tett inn på deltagerens miljø og liv. Noen ganger kan man gå så inn i sin deltagelse og interaksjon at forskerrollen blir glemt, da har man gått inn i en ikke-observerende deltagerrolle (Fangen, 2010, s. 79).

I prosjektet ble ulike observasjonsroller utført. Når barna var i fri lek, ble en ikke-deltagende observatørrolle inntatt. For å ikke påvirke barnas frie lek ble det på forhånd snakket med barna om hvorfor det skulle gjennomføres observasjoner av deres frie lek. Dette for å ufarliggjøre det at en voksen er til stede under leken. Observasjonene ble foretatt på avstand slik at en ikke havnet midt oppi barnas lekeunivers og påvirket deres innlevelse og engasjement. Barna ble også informerte om at de dagene jeg var til stedet så skulle vi forske, og jeg ville føre notater underveis mens jeg var der.

Noen ganger ble også en dels deltagende observasjonsrolle inntatt under barnas frie lek. Dette skjedde for eksempel når barna lekte tryllekunstner og ønsket å vise meg sine trylletriks. Da gav jeg barna respons og engasjerte meg på deres premisser. Denne observasjonsrollen ble også aktuell da det skulle foretas observasjoner av barnas individuelle arbeid og muntlige arbeidsmetoder.

3.3.1 Hermeneutikk

Når en skal forske er man ute etter å finne en mening, eller en betydning. «Begrepet 'mening' brukes altså både om menneskelige *aktiviteter* og om *resultatene* av menneskelige aktiviteter» (Gilje & Grimen, 2007, s. 142). For å kunne finne mening kreves det en fortolkning, noe vi som sosiale aktører gjennomfører hele tiden. Når fenomeners mening er uklare, må man kunne ta i

bruk metodiske tilnæringer for å kunne komme frem til fenomenets mening. Store deler av en forskningsprosess handler om det å fortolke og finne meninger og kan derfor også omtales som en fortolkningsprosess. Vi vil alltid kunne forstå noe, ut ifra visse forutsetninger. Når man skal fortolke må man ha noen tanker på hva man skal rette oppmerksomheten mot (Gilje & Grimen, 2007, s. 148).

Tre komponenter som inngår i en aktørs forforståelse er språk og begrep, trosoppfatning og individuell personlig erfaring. Språket man oppfatter kan ha betydning for hva en kan se, oppfatte og gjøre. Ens trosoppfatning vil ha betydning i en fortolkningsprosess, da man har en forforståelse om hva et fenomen er og hvordan det fungerer (Gilje & Grimen, 2007, s.150). Forforståelsen påvirkes også av hvilke erfaringer man har, samt miljø man har vokst opp i. Erfaringene en har vil spille en rolle i forforståelsen av hvordan ting er, eller fungerer (Gilje & Grimen, 2007, s. 150). Komponentene vil en ta med seg i samhandling med andre mennesker når en skal forsøke å fortolke meningsfulle fenomener.

I forkant av observasjonene hadde jeg gjennom å jobbe med teori om lek, kommet frem til en definisjon av lek som jeg ville forholde meg til. Når jeg skulle observere barnas frie lek for å utarbeide et undervisningsopplegg, valgte jeg å innta observasjonsrollen uten å ha noen formening om hva jeg ville observere. Jeg hadde heller ikke tenkt ut hvilket undervisningsopplegg jeg ville kunne utforme ut ifra mine observasjoner. Om man har en formening om hva man vil se før man foretar en observasjon vil nok dette påvirke dataen. Hadde jeg hatt en forforståelse om at rolleleken ville være en sentral aktør i den frie leken, ville jeg nok søkt etter å finne fri lek som tok i bruk rollelek og så gå glipp av andre viktige observasjoner.

I fortolkningsprosessen av barnas frie lek prøvde jeg å se hva som skjedde og observere dialogen mellom barna under leken. Dette var for å kunne tolke og prøve å finne en fellesnevner blant lekaktivitetene slik at jeg kunne utarbeide et undervisningsopplegg som appellerte til alle. Aktivitetene barna holdt på med under den frie leken og dialogen deres ble derfor viktig i min fortolkningsprosess. Når jeg skulle vurdere elevarbeidet som ble utført i undervisningsprosjektet mitt ble jeg også nødt til å tolke arbeidet for å finne en mening. Gjennom å gjøre en fortolkning av elevarbeidet fikk jeg frem viktige elementer som kunne underbygge mine teorier rundt hvorfor det er mulig å ta den frie leken inn i norskundervisningen, samt fremme den frie lekens læringspotensial.

For å kunne begrunne deler av barnas frie lek må den frie leken som helhet fortolkes, og for å kunne begrunne en fortolkning av den frie leken som helhet, må det baseres på fortolkninger av de enkelte delene (Gilje & Grimen, 2007, s. 155).

Både i observasjon av barns frie lek og barna i undervisningen vil hermeneutikken være aktuell. Gjennom prosjektet ble det gjort en fortolkning av barnas frie lek fordi undervisningsopplegget skulle bygge på dette. For å kunne besvare problemstillingen måtte observasjonene fortolkes i deler og i helhet.

3.4 Utvalg

«Når vi benytter kvalitative metoder, ønsker vi å komme nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om» (Johannessen et al., 2016, s. 113). Gjennom formålet med studien plukker man ut informanter som er mest relevante. I forskningsprosjektet ble det gjennomført en strategisk utvelgelse av informanter. «Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen» (Johannessen et al., 2016, s. 117).

Da det skulle forskes på om det var mulig å bruke barnas frie lek didaktisk i begynneropplæringen i lesing og skriving på første trinn, var det naturlig å gjennomføre prosjektet i en førsteklasse. Utprøvinga foregikk i en liten førsteklasse på åtte elever og opplegget ble gjennomført en gang i uka over en periode på fire uker. I kvalitative metoder er det ikke alltid slik at man har behov for store utvalg, det viktigste blir å ha et utvalg som gir deg et datamateriell med rikelig informasjon, som en kan drøfte for å besvare problemstillingen ((Johannessen et al., 2016, s. 114).

Fordelen med et lite kull som dette var at undervisninga ville være enklere å gjennomføre, noe som ville være en fordel for undersøkelsen. Om forskningsprosjektet hadde blitt gjennomført i en større klasse, ville det nok vært større sannsynlighet for å ikke få like gode observasjoner og mer data kunne gått tapt. I forskningen var det viktigste å få erfaringer og data om undervisningsprosjektet var gjennomførbart i en førsteklasse.

I rekrutteringen av informanter ble det tatt direkte kontakt med læreren til klassen. Fordelen med å ta direkte kontakt er at man grundig får begrunne sitt forskningsprosjekt og argumentere for hvorfor det er aktuelt. Samtidig åpner man opp for at læreren kan stille direkte spørsmål for å få en oppklaring (Johannessen et al., 2016, s. 124). Læreren var positiv til prosjektet og sa ja til

at det kunne gjennomføres i klassen. Videre ble det utarbeidet en samtykkeerklæring som læreren sendte hjem som ranselpost til barnas foresatte med informasjon om prosjektet.

3.5 Studiens kvalitet

I evalueringen av kvalitative undersøkelser vurderes de på en annen måte enn i kvantitative undersøkelser. Her brukes begrepene pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og overenstemmelse (Johannessen et al., 2016, s. 231). Innenfor kvantitative undersøkelser er man kritiske til reliabiliteten og det finnes ulike måter å teste undersøkelsens reliabilitet på. «Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessige (Johannessen et al., 2016, s. 231). I kvalitative undersøkelser gjennomfører man ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker. Her er observasjoner verdiladet og kontekstavhengige. «Det vil være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning» (Johannessen et al., 2016, s. 231). I tillegg bruker forskeren seg selv som instrument i kvalitativ forskning. Ingen har samme erfaring og bakgrunn som den som forsker, derfor vil man tolke ulikt. Ved å gi leseren tilgang til konteksten og utdyper fremgangsmåten nøye og detaljert kan man styrke forskningens pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s. 232).

Ved å begrunne prosjektets metode og beskrive grundig hvordan forskningen ble gjennomført styrkes forskningens pålitelighet. «Forskeren utarbeider en revisjonsprosedyre som gjør det mulig å spore hans dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet, det endelige resultatet inkludert» (Johannessen et al., 2016, s. 232). I forhold til reliabilitet handler det om hvor pålitelig resultatene og funnene er (Dalland, 2020, s. 246). Da aksjonsforskningen var en prosess med ulike trinn som skulle utfylle hverandre, fikk man data underveis som ble tatt i bruk videre i prosessen. Gjennom å bruke aksjonsforskning og observasjon har jeg fått resultater og funn som er pålitelige i arbeidet mot å besvare problemstillingen og forskningsspørsmål.

I kvantitativ metode handler validitet om å se om det er en sammenheng mellom det som undersøkes og datainnsamlingen. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Vedvarende observasjon og triangulering kan bidra til at forskningen gir troverdige resultater. Gjennom å gjennomføre en vedvarende observasjon blir man som forsker godt kjent med feltet slik at man kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og dermed bygge opp tillit. I forhold til triangulering handler det om å ta i bruk ulike metoder i sin datainnsamling. Det kan også handle

om å gjennomføre forskningen i flere skoleklasser (Johannessen et al., 2016, s. 232). Forskningsdesignet ble gjennomført med ulike trinn som skulle utfylle hverandre og bidra i arbeidet mot å besvare problemstillingen. Observasjon av den frie leken bidro til å kunne utforme et undervisningsopplegg som ble gjennomført med barna. I undervisningen ble det gjennomført nye observasjoner som gav data som kunne analyseres opp mot problemstillingen. Det ble også gjennomført en vurdering av et utvalg elevarbeid for å se hva undervisningen hadde bidratt til for elevene. Som nevnt tidligere er det forsket lite på lek i skolen. Aksjonsforskning ble derfor valgt for å selv kunne gå ut i feltet og samle erfaring og søke etter svar. Observasjonsprosessen og observasjonsroller ble på forhånd nøye gjennomtenkt med tanke på både fordeler og ulemper, slik at en kunne være forberedt på at veien måtte bli til underveis. Gjennom å planlegge undervisningen ut ifra observasjonene av barnas frie lek, fikk man verdifull informasjon som kunne brukes i drøftingen av problemstillingen. Da fikk man erfaringer på om prosessen på å ta den frie leken med inn i undervisningen var gjennomførbar i læreryrket, eller om det var en for krevende prosess. Da dette var et nokså omfattende prosjekt og at forskningen ble foretatt alene, kunne en ikke unngå at noe data kunne gå tapt i observasjonsprosessen. Dette ble reflektert rundt på forhånd av prosjektet.

«All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. Ved representative kvantitative undersøkelser er det mulig å gjøre statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon» (Johannessen et al, 2016, s. 233). I kvalitative undersøkelser er målet å overføre kunnskap. Gjennom undersøkelsen var målet å kunne overføre kunnskap om hvordan man kan bruke barns frie lek i undervisningen, slik at flere lærere kan se verdien av å bruke barns frie lek samt se den frie lekens læringspotensialet.

3.6 Forskningsetikk

Forskningsprosjektet ble meldt til Sikt, hvor valg av metode og hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres ble beskrevet. Sikt bekreftet at det ikke var behov for å melde forskningen inn til dem (Sikt, personlig kommunikasjon, 9. november 2022). Siden jeg skulle gjennomføre aksjonsforskning med observasjon av barns frie lek, gjennomføre et undervisningsopplegg som bygde på mine observasjoner og forta en vurdering av et utvalg elevarbeid som var fullstendig anonymisert, var det ikke nødvendig. Ingen personopplysninger skulle oppgis, og observasjonsnotatene ble anonymisert fra første stund. Anonymiserte notater ble foretatt i personlig loggbok som ble innelåst, og senere transkribert på personlig pc. Personer skulle ikke kunne bli gjenkjent verken direkte eller indirekte, og prosjektet trengte derfor ikke noen vurdering fra Personverntjenesten. Det ble også stilt spørsmål til Sikt om jeg kunne bruke bilder

av et utvalg elevarbeid, noe som Sikt bekreftet så lenge elevtekstene eller tegningene ikke kunne føre til identifisering, eller inneholdt personopplysninger (Sikt, personlig kommunikasjon, 10. november 2022). Dette er noe jeg har tatt med i betraktningen når jeg har drøftet mine observasjoner og analysert opp mot min problemstilling. I teksten vil jeg bruke fiktive navn på barna for å anonymisere dem.

Da det skulle forskes med barn i førsteklasse var jeg pliktet til å innhente samtykke fra deres foresatte. Det ble utarbeidet en samtykkeerklæring som læreren tok ansvar for å både få sendt ut til alle barnas foresatte samt få i retur. I samtykkeerklæringen ble formålet med forskningen beskrevet, samt hva forskningsprosessen innebar for barna. Dermed fikk barnas foresatte et innblikk i hva som ville bli gjennomført sammen med deres barn, og deres rettigheter og mulighet for å trekke seg fra forskningen.

3.7 Dataanalyse

I arbeidet med mitt datamateriale har jeg valgt å gå nøye gjennom mine feltnotater for så å foreta en åpen koding. «Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (Nilssen, 2012, s. 78). Som forsker går jeg nøye gjennom datamaterialet og setter navn på fenomener og ytringer (Nilssen, 2012, s. 79). Ved å gjennomføre en åpen koding får jeg koder som fanger essensen i mitt materiell (Nilssen, 2012, s. 82). «Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen, 2012, s. 82). Her vil jeg starte med å ta for meg hver enkelt utprøving. Jeg endte opp med 18 kategorier under den åpne kodingen. Eksempler på kategorier jeg fant var tilrettelegging av den frie leken, rollelek, lærerrollen og engasjement.

Etter å ha gjennomført en åpen koding, går jeg inn og sorterer mitt datamateriell inn i kategoriene jeg kom frem til for å gjøre datamaterialet håndterlig. Dette gjøres gjennom en aksial koding (Nilssen, 2012, s. 79). Jeg vil gjennomføre dette ved å ta for meg de ulike trinnene jeg gjennomførte under hver utprøving for å se om jeg finner noen sammenhenger, eller ulikheter. Da tar jeg for meg barnas frie lek, den individuelle arbeidsoppgaven, den muntlige aktiviteten og elevarbeid. Etter å ha gjennomført denne prosessen var det ulike kategorier som skilte seg ut, disse slo jeg sammen slik at jeg endte med fire funn jeg skal drøfte videre. I neste kapittel vil jeg analysere og drøfte følgende overskrifter: Rolleleken – sentral i den frie leken, språkutvikling i den frie leken, lærerrollen og læringspotensial ved å bruke den frie leken.

4.0 Undervisningsprosjektet, analyse og drøfting

I dette kapittelet vil undervisningsprosjektets gang utdypes. Da det ble gjort endringer underveis i undervisningsprosjektet vil hver enkelt utprøving bli presentert hver for seg, for å tydeliggjøre prosjektets gang. Her vil også erfaringer i prosjektet utdypes for å understreke hvorfor endringer ble foretatt. Videre vil jeg foreta en analyse og drøfting av kategoriene som utmerket seg etter kodingen av datamaterialet. Datamaterialet viste at rolleleken var sentral i barnas frie lek. Dette vil derfor være et av punktene som vil bli drøftet. Da rolleleken var sentral da barna fikk leke fritt, er det aktuelt å drøfte språkutvikling i den frie leken. I datamaterialet kom det også frem at lærerrollen var vesentlig for å kunne gjennomføre prosjektet. En drøfting rundt lærerens rolle og betydning for prosjektet er derfor aktuell å utføre. Datamaterialet viste også at det var et rikt læringspotensial både i den frie leken og da den frie leken ble implementert i undervisningen. Avslutningsvis vil derfor barnas læringspotensial gjennom å ta i bruk den frie leken i undervisningen drøftes. Når sitater der barna tar i bruk regiytringer presenteres, vil de være skrevet på dialekt. Dette er for å gjøre det tydelig når barna skifter mellom å ta i bruk rolleytringer og regiytringer i rolleleken. Ellers vil sitatene bli skrevet på bokmål. Drøftingene i kapittelet vil underbygges av teori.

4.1 Første utprøving

I oppstarten fortalte jeg barna om prosjektet mitt, at jeg skulle være sammen med dem på tirsdager i hele januar for å forske sammen med dem. Jeg forklarte at jeg skulle observere deres lek og lage en oppgave de skulle jobbe med i norsktimen. Jeg poengterte for barna at de ikke måtte bry seg om at jeg var til stede under leken. Et barn valgte å definere det som om at de bare skulle overse meg. Siden klassen var ny for meg, valgte jeg også å ta opp hvilke regler som skulle gjelde for fri lek innendørs. De kom frem til at de måtte bruke innestemme, være snille med hverandre og rydde opp etter seg når de skulle bytte aktivitet. I tillegg fortalte et av barna at i den ene gangen hadde de lov til «å løpe og herje litt», men at de fortsatt måtte bruke innestemme.

Å løpe og herje innendørs var tydelig en populær aktivitet, så den største gruppa ville ut i gangen for å leke der. Jeg valgte å følge dem. Etter hvert som leken løste seg opp, gikk jeg videre for å observere to gutter som lekte med biler. Gjennom å bruke observasjon fikk jeg studere hva barna gjorde i den frie leken, uten å ta av deres tid (Tjora, 2021, s. 62-63). Under hver utprøving av undervisningsprosjektet fikk barna holde på med fri lek alt fra 45 til 60 minutter. Barnas frie lek ble til tider noe avkortet, siden noen av barna brukte lengre tid på å komme i gang med leken. Jeg fikk likevel gjennom observasjon, tilgang til relevant og nyttig tilleggsinformasjon

som jeg tok med meg inn i planlegging av undervisninga (Tjora, 2021, s. 63). I utgangspunktet var planen å observere barnas frie lek på ulike plattformer gjennom hele perioden, men på grunn av helsemessige årsaker valgte jeg å gjennomføre observasjon av den frie leken inne på bygget hvor barna var vante til å ha kortfriminutt og fri lek.

I forkant av gjennomføringen hadde jeg laget en arbeidsbok til elevene som vi skulle jobbe i etter den frie leken. Etter første runde fikk barna i oppgave å tegne noe som fortalte om hva de hadde lekt. Dersom de ville skrive noe i tillegg kunne de det, eller de kunne be meg, eller pedagogisk medarbeider om å hjelpe dem å skrive. Under gjennomføringen satt barna sammen med sin læringspartner, dette var noe som var organisert av læreren. Cirka en gang i måneden gjennomførte de et bytte av læringspartner.

Etter tegne-/skriveaktiviteten skulle de en og en ha et muntlig fremlegg, eller fortellerstund om det de hadde tegnet. Jeg hadde laget en gullstjerne i et bånd som fortelleren skulle ha på seg, dette skulle symbolisere at det var den som hadde ordet. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å få tegningene på storskjerm i klasserommet, men på grunn av at læreren var syk ble ikke dette gjennomført. I stedet fikk fortelleren gå rundt og vise fram tegningen sin til de andre barna.

4.2 Andre utprøving

Denne gangen valgte jeg å avgrense områdene de kunne leke på. Gangen hvor de kunne løpe og herje var derfor denne gangen stengt. Likevel hadde de tilgang til flere rom de kunne leke i; garderoben, SFO, klasserommet og dukkekroken. I tillegg hadde jeg med meg en pose med diverse rekvisita for å legge til rette for den frie leken. Det var forskjellige superheltemasker, en kappe, en hvit skjorte, et ballerinaskjørt, diverse briller, sjørøverkikkert, tryllekunstnerhatt og stav. Rekvisitaene stod til fri disposisjon og det var valgfritt å ta dem i bruk.



Illustrasjon 1: Rekvisita til bruk i andre utprøving. Foto: Privat

Ut ifra observasjonene jeg gjorde av barnas frie lek, valgte jeg å gi barna i oppgave å tegne og fortelle litt om hvem de var da de lekte, og hva kunne de gjøre. For å tydeliggjøre hva jeg mente med oppgaven gav jeg eksempler på hva jeg hadde observert at barna lekte for å gi dem en større forståelse for hva jeg var ute etter.

Under fortellerstunden valgte jeg at vi skulle sitte sammen i en ring på gulvet for at det skulle bli lettere for alle å studere hverandres tegninger mens de hadde fortellerstund. Da ble det enklere for barna å stille spørsmål til fortelleren underveis og det ble en dialog mellom barna.

4.3 Tredje utprøving

Denne gangen var alle rom tilgjengelig til fri lek, også gangen hvor de kunne holde på med en mer aktiv lek. Da flere av barna hadde ytret et ønske om at jeg skulle ha med meg flere rekvisita de kunne låne, valgte jeg å ta med meg to koffertene med masse gamle klær. Her valgte jeg at det skulle være nøytrale klær og ikke typiske kanevalskostymer. Koffertene omtalte jeg som «koffertene med det rare i».



Illustrasjon 2 og 3: Koffertene med det rare i. Foto: Privat

I koffertene var det også fem kosedyr de kunne låne. Det var helt valgfritt å ta i bruk det som var inni koffertene og de valgte fritt hvordan de brukte tingene.



Illustrasjon 4: Kosedyrene som var i koffertene med det rare i. Foto: Privat

Denne gangen fikk jeg mange ideer om hvordan jeg kunne utforme et undervisningsopplegg som skulle bygge på barnas frie lek. Jeg valgte å gi barna i oppgave å lage en tegneserie om det de hadde lekt og hva som skjedde. Før de fikk starte med oppgaven, hadde vi en gjennomgang hvor vi snakket om hva en tegneserie var. I arbeidsboka deres hadde jeg på forhånd tegnet opp seks ruter til dem. For at de skulle få en større forståelse av oppgaven, tok jeg opp et eksempel på en lek jeg hadde observert at de hadde lekt. Dermed fikk vi en god diskusjon på hva man kunne tegne i de ulike rutene. På denne aktiviteten var de fleste svært engasjerte, og flere kunne nok hatt flere ruter å tegne i.

Da barna ble ferdige med tegneserien sin på ulike tidspunkt, valgte jeg at de kunne ha en individuell fortellerstund for meg mens de andre satt og jobbet videre med tegneserien.

4.4 Fjerde utprøving

Denne gangen hadde jeg med både «koffertene med det rare i» som jeg brukte under tredje utprøving og posen med de ulike rekvisitaene som jeg brukte under andre utprøving. Alle rom og tingene jeg hadde med sto til fri disposisjon for barna. Denne gangen skulle de enten lage en tegning av et hus, hytte eller bygg de hadde lekt i, eller et bygg som de hadde latet som de hadde lekt i og bare sett for seg inni hodet sitt. Den andre oppgaven var å tegne ulike superheltekrefter.

Denne gangen hadde barna fått ny læringspartner like før aktiviteten. Jeg valgte derfor å gå rundt og observere barna da de jobbet. Da de skulle ha fortellerstund hadde jeg fått ordnet slik at tegningene kunne vises på storskjerm, slik at de kunne peke og fortelle, samt utdype om det var noe som var utydelig.

4.4.1 Erfaringer underveis i undervisningsprosjektet

Under første utprøving var det vanskelig å observere den frie leken, da barna fordelte seg over flere rom. Jeg valgte å redusere antall rom å leke i på grunn av at jeg opplevde at flere av barna brukte ganske lang tid på å gå imellom rommene og at det tok tid før de kom i gang med leken. Observasjonen av deres frie lek ble gjennomført på en god måte, og jeg opplevde ikke at barnas lek ble påvirket av at jeg satt i et hjørne og noterte i min notatblokk. Barna brukte mye tid på den individuelle arbeidsoppgaven hvor de skulle tegne hva de hadde lekt, dermed ble fortellerstunden forskjøvet slik at flere måtte gjennomføre det under matstunden. Dette ble ikke en god løsning, fordi det ble nokså utfordrende for barna å være gode lyttere og fortellere samtidig som de hadde lunsj.

Måten fortellerstunden ble gjennomført ved at barna satt på sine plasser og fortelleren gikk rundt og viste sine tegninger gikk så som så. Det ble vanskelig for barna å holde tråden mellom det som var tegnet og hva fortelleren fortalte. For å kunne opprettholde tidsfristen bedre måtte noen justeringer til, enten ved å avgrense områdene å leke på, gjennomføre tilrettelegginger for den frie leken, eller gi dem mindre tid på det individuelle arbeidet. Jeg valgte å stenge gangen hvor de kunne herje og prøvde å tilrettelegge for den frie leken med å ha med rekvisita. Dermed fikk barna nok tid til å gjennomføre den individuelle arbeidsoppgaven og vi fikk nok tid til fortellerstunden. Under første utprøving, uttrykte Daniel at han verken kunne tegne, eller skrive og jeg oppfordret til at både vi voksne, samt læringspartner kunne hjelpe. Han ønsket at jeg skulle skrive «vi har lekt» på en lapp, slik at han kunne skrive dette i sin bok. Under fortellerstunden ønsket han ikke å vise sin tegning, eller fortelle om den.

Posen med rekvisita jeg hadde med til den andre utprøvingen viste seg å være et godt bidrag til den frie leken. Det var nytt og spennende, og den frie leken ble svært preget av rekvisitaene barna valgte å ta i bruk. Det som var interessant her var at alle guttene tok i bruk rekvisitaene og hadde mye rollelek, mens jentene ikke var interesserte i det. Hvorfor rekvisitaene appellerte mer til guttene enn jentene er det vanskelig å si så mye om. Den individuelle arbeidsoppgaven gikk veldig bra denne gangen.

Da vi skulle gjennomføre fortellerstund skulle vi sitte i en sirkel på gulvet, slik at alle kunne se tegningene underveis som hver enkelt skulle fortelle. Daniel som ikke ønsket å vise sin tegning og fortelle under første utprøving, ønsket denne gangen å presentere først, det fikk han lov til. Fordelen med å gjennomføre en fortellersirkel var at alle hadde bedre tilgang til tegningene og var dermed mer aktive og stilte spørsmål til forfatterne. Ulempen var at barna satt ganske tett og flere ganger pirket borti hverandre. Aktiviteten tok også litt tid, som resulterte i at flere barn la seg ned og rullet på gulvet mot slutten.

De to koffertene som var med på tredje utprøving ble plassert lukket inne på SFO for å trigge barnas nysgjerrighet. Jeg hadde en anelse om at guttene ville ta i bruk klærne og bruke dem i den frie leken, mens jentene ville ta i bruk kosedyrene. Rollelek var sentral hos alle barna denne gangen. I den individuelle arbeidsoppgaven skulle barna lage en tegneserie. Daniel som ville være førstemann ut under forrige utprøving, var ikke fornøyd med denne dagens aktivitet. Jeg prøvde å oppmuntre underveis og komme med forslag. Det endte med at gutten pakket sammen og ikke gjennomførte aktiviteten. Etter dialog med læreren, fikk jeg kunnskap om at gutten ikke likte nye aktiviteter og at han hadde behov for å bli trygg på aktiviteten før han klarte å

gjennomføre den. Siden barna ble ferdig med den tegneoppgaven til ulike tider, var det enklere å la dem fortelle om tegneserien sin til bare meg. Dette fungerte veldig godt, og jeg opplevde at tegneserien bidro til at barna hadde ganske mye å fortelle sammenlignet med fortellerstunden under første og andre utprøving.

Den fjerde gangen jeg besøkte klassen hadde jeg som tidligere nevnt alle gjenstander med og alle rom var tilgjengelige for lek. Utstyret var fortsatt svært populær blant barna og rolleleken var også sentral her. Denne gangen fikk elevene velge mellom to arbeidsoppgaver, lage en tegning av et bygg de hadde lekt i eller sett for seg i leken, eller tegne superheltkrefter. Denne aktiviteten fengte ikke alle i starten, og flere uttrykte at de ønsket å tegne hva de hadde lekt, som vi hadde gjort tidligere. Kan det at jeg stilte krav til dem ha hemmet motivasjon og kreativiteten deres? I de tidlige utprøvingene ble den individuelle arbeidsoppgaven gjennomført på omtrent samme vis hvor barna fikk styre aktiviteten selv, mens på den fjerde utprøvingen ble det gjort en tydelig endring med tydelige rammer. Dette kan komme av at barna likte gjentakelser, eller at de likte at jeg gav dem valgfrihet. Det at ikke aktiviteten engasjerte alle like mye, fikk meg til å reflektere over hva som ville ha skjedd om jeg hadde hatt samme oppgave hver gang, men med ulike arbeidsmetoder, f.eks. lag en tegning av hva du har lekt og ha en muntlig presentasjon, lag en tegneserie av hva du har lekt, fortell læringspartneren din hva du har lekt og la han/henne tegne det. Det hadde vært interessant å se hvilke resultat jeg ville fått ved å gjennomføre dette opplegget.

Denne gangen hadde elevene fått nye læringspartnere, så flere kommuniserte med hverandre under aktiviteten og noen samarbeidet. Noen barn tok arbeidsoppgaven med en gang, mens noen ønsket å kjøre sitt eget løp, men hadde med elementer av det jeg hadde bedt om. Da de skulle ha fortellerstund etterpå valgte jeg å ikke korrigere barna i deres tegneaktivitet, fordi dette var noe de skulle ha eierskap til.

I fortellerstunden fikk barna ha tegningene sine på storskjerm slik at de kunne peke og vise underveis som de fortalte. Det at tegningene deres var på storskjerm mens de fortalte var med på å engasjere både fortelleren og lytterne, og det ble en fortellerstund hvor barna stilte spørsmål og gav positive tilbakemeldinger til hverandre. Dette ble en svært engasjerende fortellerstund.

Denne gangen observerte jeg at Daniel som jeg har fortalt om gjennom alle utprøvingene utførte aktiviteten uten problem. Nå kunne jeg se at gutten hadde prøvd å tegne ruter med tall, slik som jeg hadde tegnet opp i boken deres under tredje utprøving hvor de skulle lage tegneserie. Gutten

uttrykte selv at han ikke hadde fått det til, men dette fortalte meg at han følte seg trygg nok til å prøve ut aktiviteten vi hadde forrige gang.

4.5 Rolleleken – sentral i den frie leken

Observasjonene viste at rollelekene var sentrale i den frie leken. Barna tok i bruk late-som-lek, hvor de lekte ulike roller hentet fra film og tv, familieliv, ulike yrkesgrupper, skurker og helter. Identifiserende rollelek var mer sentral enn projiserende rollelek. Barna forholdt seg til alle Høigårds (2006) fire hovedområder, men fare, dramatik og eventyr, og litteratur, film og underholdningsverdenen var mest fremtredende. I forhold til fare og dramatik hadde barna mange elementer i form av hendelser hvor man kjempet mot hverandre, spilte på lag og fanget hverandre. I det andre hovedområdet som gikk igjen, var det mye lek hvor de gikk inn i roller fra bøker og film. Harry Potter og Sonic, ulike superhelter og fantasifulle/magiske karakterer ble blant annet observert (Høigård, 2006, s. 81).

Ulike tilrettelegginger av den frie leken hadde klart en betydning for rolleleken. De ulike rekvisitaene og klærne skapte en refleksjonsprosess hos barna, hvor de assosierte tingene til både direkte erfaringer og erfaringer de hadde hentet fra bøker, film og fortalt stoff. Det var interessant å observere at jentene hadde liten interesse både for rekvisitaene og koffertene med det rare i. Ruth lekte med tryllehatt og tryllestav, hun lekte ikke med de andre barna, men ønsket å vise meg at hun kunne trylle. Ellers var jentene mer opptatt av kosedyrene og gjennomførte projiserende rollelek. Guttene var kjempeivrige med å utforske rekvisitaene og innholdet i koffertene, og brukte dem aktivt i den frie leken. I koffertene var det et bredt utvalg av superheltemasker, dette appellerte kanskje mer til guttene. Guttene var like ivrige over to koffertene med ordinære klær fra 1980- og 1990-tallet. Guttene prøvde ulike klær og fikk roller ut fra hva de hadde på seg. Flere av guttene ønsket å låne utstyret for å leke med i friminuttet. Andre ønsket at jeg skulle ha med de samme tingene neste gang vi skulle forske, kanskje til og med ha med flere ting.

Som nevnt kom det frem i evalueringen av seksårsreformen at bare 15% av lærerne brukte mye tid på rollelek og både i 2001 og 2021 tilrettela lærerne sjeldnere for rollelek enn bygge-/konstruksjonslek. Lærere mente også at i 2001 tok barn mer initiativ til rollelek enn i 2021 (Bjørnstad et al., 2022, s 179). Hvilken lek lærerne er opptatt av og legger til rette for påvirker barnas valg av lek. I min forskning var det tydelig at rolleleken ble mer sentral når jeg la til rette for den frie leken med å ha med rekvisitaene og koffertene med det rare i. Likevel opplevde jeg at projiserende rollelek oppsto når jeg ikke gjennomførte tilrettelegginger.

Målet med å ha med rekvisitaene og koffertene var ikke direkte for å legge til rette for rollelek. Likevel var det denne leken som var mest fremtredende da barna tok dem i bruk. Da rolleleken ble så sentral, var det en gylden mulighet til å observere barnas språkutvikling.

4.6 Språkutvikling i den frie leken

Det ble observert både projiserende- og identifiserende rollelek hvor barna vekslet mellom ulike rollekytringer. Rolle- og regiytringer var mest fremtredende, men ved noen anledninger ble også magiske ytringer tatt i bruk. Rollekytringer er ytringer barna sier i rollen de er i, de vil ofte bruke en tilgjort stemme og legge om til østlandsk (Høigård, 2006, s. 81-82). Her kommer et eksempel på rolleytringer mellom Håvard, Arne og Daniel under identifiserende rollelek:

Håvard: «Hei! Kom deg vekk fra han»!

Arne: «Nåde, nåde»!

Daniel: «Nå skal du i fengsel»!

Selv om rolleytringer ble brukt, var det uten tvil regiytringer som oftest ble tatt i bruk i den frie leken. I regiytringer snakker barna om rollen og lekens kontekst. Rolleytringer ble brukt 20 ganger i identifiserende rollelek, mens regiytringer ble brukt 49 ganger. Dette understreker Høigårds (2006) poeng om at mange ganger kan rolleleken bestå kun av regiytringer. Et eksempel på der barna tok i bruk regiytringer er i en dialog mellom Erik og Daniel om hva de skulle trylle Arne om til:

Erik: «Nu gjør æ dæ om te en frosk».

Daniel: «Nei! Gjør han om te en liten fesk! Nei en bolle! En bollefesk! En fesk så e en bolle me pigga»!

Her ser vi at barna snakker om hva de skal gjøre videre i leken. Språket understreker også at barna har gått ut av sin rolle i leken og utfører regiytringer, da de tar i bruk dialekten og sitt ordinære språk for å få frem hva som skal skje. I observasjonen av den frie leken observerte jeg også noen innslag av magiske ytringer. Totalt ble det observert åtte ganger der denne formen for ytring ble tatt i bruk. Denne formen var fremtredende da barna hadde identifiserende rollelek hvor de inntok roller som superhelter, trollmenn og magiske figurer:

- «Sim sala simsum» og «Magika sim sam» var et begrep de brukte for å låse dører
- «Magika sim sum» var et begrep de brukte for å trylle slik at andre ikke kunne røre seg

- «Magika akvarium» var et begrep de brukte for å trylle Arne om til en fisk som var en bolle med pigger

Det var tydelig at språket utviklet seg ut ifra lekens kontekst. Da de inntok roller som superhelter og magiske karakterer hentet de erfaringer de hadde fra bøker og film for å forsterke leken. Språket var også med på å forsterke hvilke roller de hadde. Tilrettelegginga for den frie leken ved hjelp av posen og koffertene med rekvisita, påvirket nok barna til å gå inn i lek og roller hvor magiske ytringer var aktuelle å bruke. Superhelmaskene, tryllestaven, brillene og kappene fra kofferten ble av barna assosiert med erfaringer de selv hadde fra film og bøker.

Om leken skal kunne drives fremover, avhenger av at barna har språklige ferdigheter, spesielt siden språket i leken er svært avansert (Høigård, 2006, s. 87). Gjennom å legge til rette for at barna har god tid til lek i skolen, vil de tilegne seg språklig kompetanse. Her får de erfare og øve på det å gå inn og ut av roller, samt bruke språket bevisst for å drive leken fremover ved å bruke ulike ytringsformer. Gjennom leken lærer også barn å skape lange fortellinger og vil kunne gjenfortelle den svært detaljert om leken har engasjert dem godt. Dette er noe jeg kjenner igjen når jeg sammenligner observasjonene jeg foretok av barnas frie lek opp mot tegningen de produserte. Fredrik kom gående ut i gangen hvor guttene hadde en identifiserende rollelek. Han kom iført en altfor stor, hvit finskjorte:

Fredrik: «Jeg er doktor doc»!

Erik: «Du e bære en doktor, men du har nokka så stekk ut bakpå ryggen din, sånn så Spiderman».

Fredrik tar seg på ryggen og tenker seg litt om: «Men ka har æ på ryggen»?

Erik tenker seg om og prøver å illustrere og vise på ryggen sin hva han mener: «Sånn, sånn, tentakla».

Om vi tar en titt på dialogen dem imellom, ser vi at de tar i bruk både rolle- og regiytringer. Fredrik er i en rolle som doktor når han kommer ut i gangen til de andre barna og forteller hvem han er. Han bruker en tilgjort stemme, direkte språk og har lagt om til østlandsk. Når Erik skal fortelle Fredrik om hvordan doktor Doc er bruker han regiytring, han bruker pronomen og sin vanlige stemme og dialekt. Da skjønner Fredrik at Erik ikke er inni leken, men kommer med forslag til hvordan hans karakter kan se ut, som Fredrik kan bruke videre i leken.

I den individuelle arbeidsoppgaven fikk barna i oppgave å tegne hvem de var da de lekte, og hva de kunne gjøre. Vi skal nå se på hva Fredrik har tegnet ut ifra dialogen over:

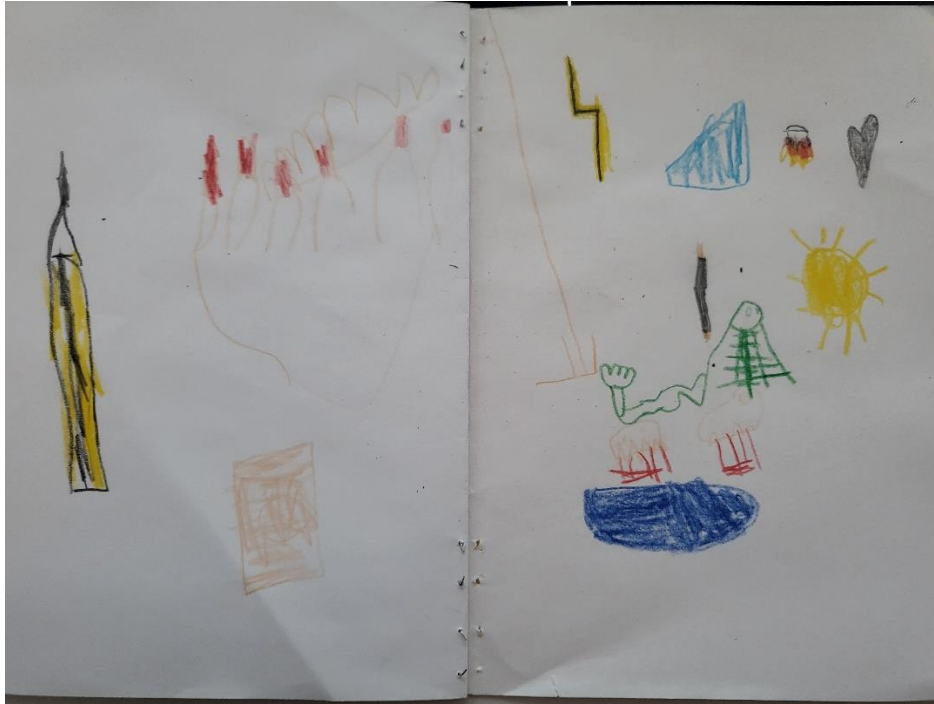


Illustrasjon 5: Fredriks tegning av doktor Doc.

Her hadde Fredrik tegnet seg selv som doktor Doc. Som du kan se, har han også tegnet tentaklene som Erik illustrerte at Fredrik hadde på ryggen da de lekte.

I et av kompetansemålene i norskfaget står det følgende: «Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelser» (KD, 2019, s. 6). I undervisningsprosjektet observerte jeg barna ta i bruk et avansert språk i den frie leken. Det at den individuelle arbeidsoppgaven bygget på elementer fra den frie leken viste seg å være svært positivt. Barna var engasjerte i aktiviteten og de aller fleste jobbet selvstendig med oppgaven de hadde fått. Jeg opplevde også at det å ta i bruk tegninger var en styrke når barna skulle jobbe med å utvikle muntlige ferdigheter og fortellerkompetanse. I starten av utprøvingen kunne jeg se tendenser til at det ble oppramsing av hva de hadde tegnet eller lekt, som Fredrik gjorde i sin muntlige presentasjon av sin tegning (illustrasjon 7). Der forteller han: «Jeg har tegnet en politibil, Spiderman, spindellev, to pistoler og så tegnet jeg at jeg hadde ryddet opp lekene i lekekassen, (peker på tegningen) det er Spiderman sin hånd som skyter spindellev. Jeg har også tegnet bokstaven F». Her ble det som sagt en del oppramsing, likevel forteller Fredrik i en kronologisk rekkefølge og uttyper hva ulike ting i tegningen hans er.

Under fjerde utprøving valgte Fredrik å tegne superheltekrefter:



Illustrasjon 6: Fredriks tegning av superheltkrefter.

Da Fredrik skulle gjennomføre en muntlig presentasjon av tegningen ble dette fortalt:

Fredrik: «Dette er viskekrefter (lysebrun firkant), den kan viske vekk fjernkontrollen, denne (peker på fortellerstjerna), til og med deg!» (Peker på meg).

Fredrik: «Dette er tegnekrefter, da kan jeg tegne deg tilbake».

Fredrik: (Peker på den mørkeblå flekken) «Dette er giftsyre, disse to er to skjelett som har dødd i syra».

Fredrik: (Peker på lynet) «Det er raskkrefter».

Fredrik: «Sterkkrefter (peker på det grønne han har tegnet), Hulken, nesten. En sterk fyr».

Meg: «Hva er dette»? (Peker på den grønne trekantlignende tingen med mange streker).

Fredrik: «En sixpack, sånn sterke gutter har, (liten pause) og jenter». (Peker på den lyseblå trekanten) «Dette er vannkrefter, kan være lenge under vann og styre vannet».

Fredrik: «Flyvekrefter, klorekrefter, og metallhjerte».

Meg: «Hva gjør metallhertet?»

Fredrik: (Skli og slår i gulvet) «Når man gjør sånn, kommer det opp en metallvegg». (Peiver med hendene og lager lyder) «Gjør man sånn, spruter man varmt metall»!

Fredrik: «Tryllestav/tryllekrefter, man kan trylle tryllestaven om til et sverd. Solen er solkrefter, da kan man varme og smelte ting. Jeg glemte å tegne en superkraft, og det var ninjakrefter».

Det er ingen tvil om at noe har skjedd fra første gang Fredrik skulle gjennomføre fortellerstund, til den fjerde fortellerstunden han gjennomførte. Første gang var en litt monoton opprømsing av hva han hadde tegnet og lekt. Fjerde gang pratet han på inn- og utpust, engasjerte seg og fortalte med innlevelse og glede. Det at Fredrik var så engasjert i fortellingen sin bidro til at de andre barna satt som tente lys og fulgte nøye med på både det han sa og tegningen hans siden vi hadde den på storskjerm.

Fredrik viste en utvikling fra første til fjerde fortelling. Det kan være flere årsaker til det. Gjennom arbeid med muntlige arbeidsmetoder og presentasjoner ville han nok bli mer trygg på arbeidsoppgavene. Det kan være at selve tegneoppgaven engasjerte han mer, at jeg klarte å fange noe fra mine observasjoner som kom til uttrykk i arbeidsoppgaven, som gjorde at han ble mer inspirert. Det kan også hende at han ble bedre kjent med meg etter hvert og dermed tryggere på meg. Det kan virke som at gjennom denne måten å arbeide på, med de samme aktivitetene over en periode; fri lek, individuell arbeidsoppgave og muntlig aktivitet, har bidratt til å trygge elevene. Samtidig har det også bidratt til å øke deres fortellerkompetanse og muntlige ferdigheter, både gjennom å produsere egne fortellinger og ved å lytte til andre sine fortellinger.

4.7 Lærerrollen

Gjennom undervisningsoppleggene erfarte jeg at lærerrollen var svært viktig. Ikke på en slik måte at lærerrollen var viktigere her enn i den «vanlige» skolehverdagen, men det var tydelig at læreren var et viktig element for at prosjektet skulle kunne drives fremover. Et eksempel er min rolle som lærer gjennom Fredrik og Eriks dialog om hvordan doktor Doc så ut, og Fredriks tegning (Illustrasjon 5). Etter den frie leken skulle dagens oppgave presenteres. Barna skulle lage en tegning av hvem de var da de lekte, og hva de kunne gjøre. Før de skulle begynne henvendte jeg meg til Fredrik:

Meg: «Du Fredrik, var en doktor, doktor Doc? Hvem er det?»

Fredrik: «Det er en doktor»

Meg: «Er han magisk?»

Fredrik: «Nei».

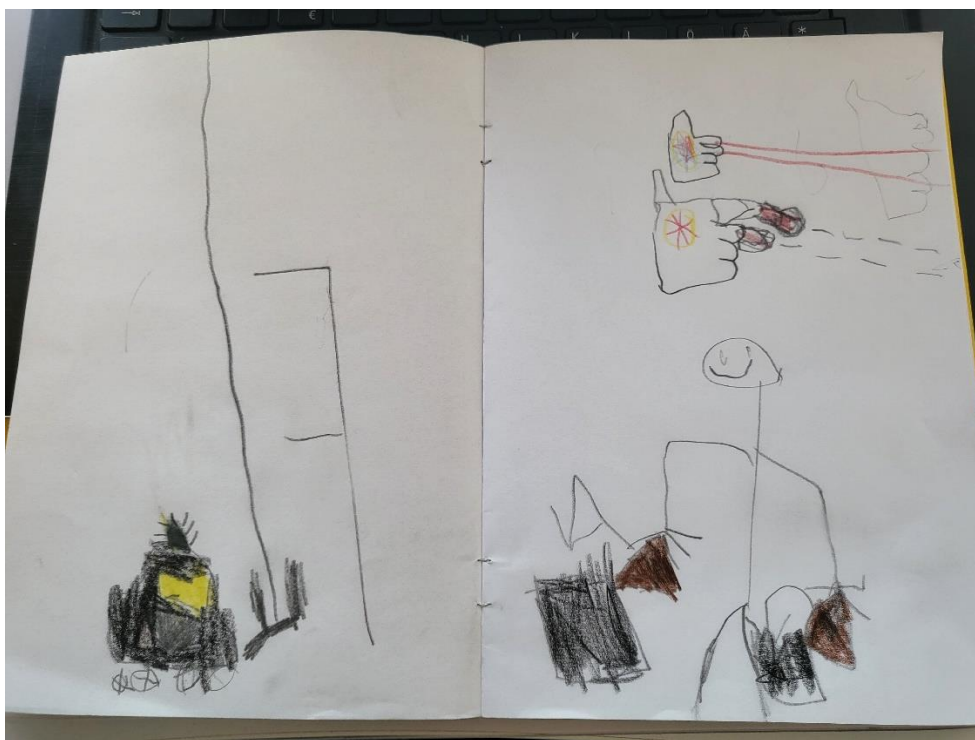
Meg: «Er det noe annet han kan? Er han god på å lage tryllemiksturer?»

Fredrik: «Han kan gjøre andre mennesker om til Zombie. Han har tentakler på ryggen sin som gjør mennesker om til Zombie når de er borti dem».

Meg: «Wow! Da kan du jo tegne han og fortelle oss mer om han».

Det at jeg henvendte meg til Fredrik, snakket med han om karakteren jeg hadde observert og stilte spørsmål hvor Fredrik kunne reflektere og fortelle, har nok hatt betydning for hans arbeidsprosess med tegningen. Jeg anerkjente det han kunne fortelle om doktor Doc og viste at jeg var interessert i det han fortalte og engasjerte meg. Dette bidro til at han ble svært motivert til å utføre oppgaven og var svært nøye med å få med detaljer i sitt arbeid.

Under første utprøving hadde jeg ikke med noe for å tilrettelegge for den frie leken, her ønsket jeg rett og slett å bli kjent med elevgruppa og observere hva slags lek de holdt på med når de fikk leke fritt. To av guttene lekte med biler i en projiserende rollelek. Dialogen besto av både rolle- og regiytringer. Som arbeidsoppgave skulle barna tegne noe de hadde lekt. Fredrik som lekte med biler tegnet denne tegningen:



Illustrasjon 7: Fredrik tegning fra første utprøving hvor de skulle tegne hva de hadde lekt.

Da jeg observert Fredrik og Daniel hadde de en svært omfattende dialog gjennom bilene, de brukte rekvisita for å gi bilene nye evner og ting fikk andre funksjoner. Et gjerde ble for eksempel en pistol i leken.

Vi skal nå se på Fredriks muntlige presentasjon av tegningen over for klassen:

Fredrik: «Jeg har tegnet en politibil, Spiderman, spindellev, to pistoler og så tegnet jeg at jeg ryddet opp lekene i lekekassen». (Peker på tegningen) «Det er Spiderman sin hånd som skyter spindellev. Jeg tegnet også bokstaven F».

Meg: «Hva står bokstaven F for?»

Fredrik: «Fisk»!

Ruth: «Og for fredag»!

Håvard: «F står også for fat, matfat».

Fredrik: «Ja den er inni ordet».

Selv om ikke bokstaven F hadde noen sammenheng med selve leken jeg hadde observert, valgte jeg å fremheve den da jeg anså dette som en inngang til kompetanseutvikling. Dette gjorde at flere barn hang seg på og kom med forslag til hva bokstaven F kunne stå for. Det interessante var at da Håvard sa at bokstaven sto for fat, matfat, poengterte Fredrik at bokstaven var inni ordet. Fredrik klarte å høre at ordet matfat ikke begynte med bokstavlyden F, men det var en innlyd. Gjennom å fremheve bokstaven F som Fredrik hadde tegnet, bidro det til at vi jobbet med fonologisk bevissthet, at ordene er bygget opp av enkeltlyder.

Lærerrollen var også vesentlig i tilretteleggingen av den frie leken. Ved å observere den frie leken og gå inn i rollen som det Johansen (2018) definerer som usynlig pedagog, kunne jeg reflektere over den frie leken og foreta justeringer underveis for å legge til rette for gode lekearenaer. I rollen som usynlig pedagog fikk jeg verdifull informasjon, som jeg kunne ta med både i planleggingen av undervisningsopplegg og for å tilrettelegge for den frie leken. Samtidig fikk jeg erfart at rolleleken var sentral da barna fikk leke fritt. Dette finner jeg interessant med tanke på at i analysen av seksårsreformen kom det frem at lærere ikke legger så mye til rette for rolleleken og at den ikke blir brukt så mye blant elever. Jeg lurer på om dette kan komme av at lærere ikke er flinke nok til å faktisk observere barna i den frie leken. Om alle lærere i førsteklasse hadde tatt seg tid til å observere den frie leken, ville vi kanskje da fange opp at rolleleken faktisk er sentral når barna får leke fritt?

Ved at jeg lyttet til barnas ønske om at jeg måtte ha med rekvisitaene flere ganger og gjerne ta med flere ting, fremmet jeg også elevmedvirkning. Da jeg observerte den frie leken fikk jeg også verdifull informasjon rundt barnas språkutvikling som jeg tidligere har nevnt.

Jeg ble også en viktig aktør når jeg skulle presentere de individuelle arbeidsoppgavene for barna. Her koblet jeg på observasjoner jeg hadde foretatt, for å gi barna en bedre forståelse på hvordan de kunne løse sin oppgave. Underveis i de individuelle arbeidsoppgavene var jeg også en støttespiller, jeg gav barna tips og råd om de hadde behov for det, og hjalp dem med skriving på deres premisser. Et eksempel på dette var i en dialog mellom meg og Ruth:

Ruth: «Hvordan skrives butikk»?

Meg: «Vil du at jeg skal skrive på en lapp hvordan det skrives»?

Ruth: «Ja».

Ruth: «Skrives RED med to E'er»?

Meg: «Nei det skrives med en E».

Ruth: «Skrives det R-E-D»?

Meg: «Riktig».

Her ønsket Ruth først å få hjelp med hvordan ordet butikk ble skrevet. Jeg spurte så om hun ønsket at jeg skulle skrive det på en lapp slik at hun skrive det selv i boken sin. Etterpå hadde Ruth reflektert rundt hvordan ordet «red» ble skrevet, men denne gangen spurte hun direkte om hennes hypotese stemte. Da jeg forklarte at det ble skrevet med en E og ikke to valgte hun å stave ordet for å få en bekreftelse fra meg om at dette var riktig. Ruth hadde selv valgt at hun ønsket å skrive disse tingene i boken sin, fordi dette var noe av det hun hadde lekt. I tillegg var det hun selv som søkte hjelp og bekreftelse og dermed økte sin skriftkompetanse.

Ved å bygge undervisningen på den frie leken opplevde jeg at de aller fleste barna var svært engasjerte under de individuelle arbeidsoppgavene. De trengte lite oppmuntring og motivering fra de voksne og jobbet svært selvstendig med oppgavene. Jeg kunne stort sett lene meg tilbake og observere barna mens de jobbet i boken sin. Leken har fått et helt annet fokus nå i LK20 enn det den hadde i LK06. Om jeg ikke hadde utført dette prosjektet ville jeg ikke sittet igjen med all den kunnskapen og erfaringen jeg har fått. Forskning viser at lærere mangler kompetanse rundt hvordan de kan bruke leken didaktisk. Kan dette ha en innvirkning på at det er mer lærerstyrt lek med faglig fokus i skolen, i stedet for at læringspotensialet i den frie leken fanges opp og brukes som en ressurs? Lillemyr (2011) påpeker at i skolen må tre sider ved leken vektlegges: lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensiale. Den sistnevnte er den viktigste faktoren pedagoger burde være bevisste over, fordi gjennom å

observere hva leken kan bidra til, kan man få viktig informasjon rundt hva en kan gjøre for å oppnå engasjert, aktiv og selvstendig læring.

Samtidig som lærere trenger å øke sin kompetanse rundt leken er det også behov for å skape en felles forståelse for hva lek er og hva den kan bidra til. Gjennom å skape en felles forståelse for begrepet og øke kompetansen rundt hvordan leken kan brukes didaktisk i skolen, er man med på å trygge lærere i jobben de skal utføre. Da vil man i større grad tørre å ta leken med inn i undervisningen. Om du som lærer skal lære elevene om å analysere dikt, har du både analysert diktet på forhånd og hentet frem kunnskapene du trenger for å kunne undervise om dette. Det samme gjelder for leken. Hvis lærere skal bruke den didaktisk avhenger det av at de har nok kunnskap om den og er trygge nok på å ta den i bruk i undervisningen.

4.8 Læringspotensialet ved å bruke den frie leken

Olofson (1993), Høigård (2006) og flere forskere peker på hvordan barn utvikler fortellerevne gjennom leken. Barna i mitt prosjekt produserte mange fortellinger gjennom dialog og ulike ytringer i sin lek. Når de i undervisningsøkta fikk oppgaver der de skulle ta i bruk erfaringene fra den frie, lystbetonte leken gikk de i gang med disse med stor iver og engasjement. Barna gikk inn i sin egen boble i tegneaktivitetene, og hadde ikke særlig behov for hjelp, eller veiledning. Jeg har flere ganger erfart at det som regel er en eller annen som ikke har interesse for kreative oppgaver, slik som tegneoppgaven. I undervisningsprosjektet opplevde jeg at jeg ikke måtte bruke mye tid på å motivere barna til å utføre de ulike individuelle oppgavene som besto av både skrive- og tegneprosesser.

Under første utprøving uttrykte Daniel at han ikke var god til å tegne, eller skrive. Jeg foreslo at både jeg og kanskje læringspartneren kunne hjelpe han. Kort tid etter kom Daniel med en lapp og spurte om jeg kunne skrive «vi har lekt» (som jeg gjorde). Høigård (2006) påpeker at gjennom å være sekretær for barna er den aktiviteten som bidrar best til å etablere en metaspråklig bevissthet. Dette var det eneste som skulle til for at Daniel fikk den motivasjonen han trengte for å gjennomføre dagens arbeidsoppgave, selv om han ikke ville vise den fram og fortelle for klassen etterpå.

Vi skal nå ta en titt på Anes tegning under første utprøving:



Illustrasjon 8: Anes tegning fra første utprøving hvor de skulle tegne hva de hadde lekt.

Ane hadde laget en tegning av at hun hadde fargelagt da de fikk leke fritt. Her kan vi se at hun har skrevet «farglæg». Ane forklarte at grunnen til at hun ville skrive det var fordi ordet inneholdt ukas bokstav «Æ». Vi ser her at Ane har støttet seg til en ortodoks fonologisk teori, hun lytter ut lydene i ordet, før hun skriver dem (Hagtvet, 2004, s.37). Når barn skal utvikle sin literacy er det viktig å legge til rette for at barn får erfare hvordan forholdet mellom talt og skrevet språk er. I denne sammenhengen er spontane skriveprosesser viktige, som Ane gjennomførte.

I eksemplet jeg forteller om Ruth hvor hun ønsker å få kunnskap om hvordan «butikk» og «red» skrives har hun jobbet med oppdagende skriving. Hun har lyttet til lydene og resonnert seg frem til en egnet stavemåte. Gjennom å gjøre dette tilegner hun seg analytisk erfaring med språket, som hun vil ha igjen for når hun skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). Hun hadde en tanke om hva hun ønsket å skrive, søkte etter språklydene og koblet dem til bokstaver, for så å skrive dem i rekkefølge. Da jobbet hun med å gradvis oppleve mestring av den alfabetiske koden.

Ruth hadde tegnet butikk i boken sin da dette var en av tingene hun hadde lekt. Der hadde hun blant annet tegnet et kasseapparat. I sin muntlige presentasjon forklarte Ruth at hun hadde tegnet «en sånn man får penger fra». Da hun var ferdig med sin fortelling rakk Håvard opp hånden og sa: «Du vet den pengeboksen? Det heter et kasseapparat». Dermed gjennomførte Håvard en begrepsavklaring, og Ruth fikk økt sitt ordforråd. Ved å ha et rikt ordforråd kan det

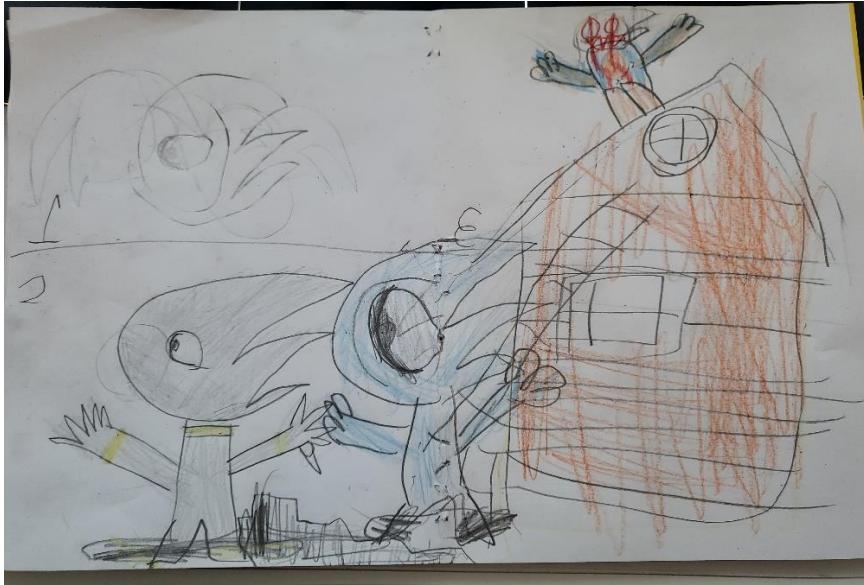
bidra til at det å lese blir lettere, fordi det blir enklere å avkode og forstå meningen i enkeltord (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). Barns ordforråd og leseforståelse er med på å forsterke hverandre.

Under andre utprøving, da vi skulle ha fortellersirkel var Daniel raskt ute med å rekke opp hånden og uttrykke at han ønsket å være først, både til å vise og fortelle om sin tegning siden han ikke gjorde det sist. Daniel hadde under første utprøving fått tid til å ta innover seg og erfare hvordan fortellerstunden/presentasjonen skulle gjennomføres, og var dermed trygg nok til å gjennomføre aktiviteten han også.

Under tredje utprøving ble den individuelle arbeidsoppgaven litt annerledes enn hva Daniel hadde erfart fra de forrige gangene. Denne gangen skulle de lage en tegneserie, som han var meget misfornøyd med. «Jeg vil ikke tegne med sånne streker! Jeg vil ha et vanlig ark!» Da vi skulle bruke tegningene som støtte i den muntlige fortellerstunden valgte jeg å la Daniel få tegne på en blank side i boken sin. Min tanke var at han likevel ville få øve på å fortelle en fortelling ut fra sitt bilde. Her møtte jeg Daniels behov og tilrettela aktiviteten slik at det ble noe han kunne mestre. Han fikk prøve å gjennomføre oppgaven på den måten han følte seg mest trygg på, og dermed var det større muligheter for å holde på motivasjonen hans.

Her fra gikk det dessverre bare nedover for Daniel. Han var i utgangspunktet frustrert fordi jeg hadde valgt at de skulle tegne på en ny måte, men det gjorde det ikke noe bedre da han innså at han hadde tegnet feil med en fargeblyant. På toppen av alt løsnet arket fra permen på boken da han skulle prøve å rette opp i feilen sin med å viske. Da gikk rullegardinen ned og han valgte å avslutte oppgaven. Jeg vil berømme Daniel som klarte å håndtere denne frustrerende situasjonen uten at det påvirket arbeidsroen til de andre. Han pakket stille sammen, og satte seg på plassen sin for å vente. Jeg tenkte at siden han løste situasjonen på en så god måte, skulle ikke jeg komme inn og bestemme over han og kreve et produkt. Daniel hadde gjort seg noen viktige erfaringer, han hadde lært at det kan være lurt å bruke blyant når man skal tegne, for noen ganger kan man tegne feil og det er lettere å rette opp i feilen med å viske vekk blyant enn fargeblyant. Samtidig hadde han fått kunnskaper om hvordan man kunne lage en tegneserie og virkemidler i den, selv om han valgte å ikke gjennomføre dagens tegneoppgave.

Under siste utprøving skulle barna tegne et bygg de hadde lekt i, eller sett for seg under leken, eller tegne superheltekrefter. Vi skal ta en titt på Daniels tegning:



Illustrasjon 9: Daniels tegning av et bygg fra leken.

I denne oppgaven hadde jeg ikke stilt krav til hvordan tegningen skulle utformes, bare hva den skulle omhandle. På Daniels tegning ser vi tydelig at han har tatt med seg tidligere erfaringer. For det første har han tegnet med blyant fordi dette er lettere å viske bort enn fargeblyanter. I tillegg ser vi spor av at han har faktisk selv prøvd å lage ruter med tall i, som jeg hadde gjort i bøkene deres da de skulle tegne en tegneserie. Igjen hadde Daniel fått tid på å prosessere forrige aktivitet som han var trygg nok til å prøve ut denne gangen. Disse observasjonene viser hvor viktig det er å ikke hoppe mellom nye tema og arbeidsmetoder konstant, men å gi barna nok tid til å bearbeide og bli trygge i arbeidet de skal utføre.

Broström mener at fri lek, lærerik lek og lekende læring bør ivaretas i skolen (Breive et al., 2022, s. 40). Lekende læring er en metode jeg selv har erfart blir brukt en del i skolen, spesielt etter vi tok i bruk LK20. Her er det faglige innholdet i fokus, men at man skal lære gjennom en leken tilgang (Broström, 2019, s. 47). Gjennom mitt prosjekt ønsket jeg å fokusere på læreprosesser ved å ta i bruk den frie leken. Sutton-Smith mente at i den frie leken har barn fokus både på lekens tekst og kontekst. (Broström, 2019, s. 47). I forskningen observerte jeg at barna skapte en felles forståelse rundt lekens handling og hvordan den skulle utvikle seg. Ane, Ruth og Daniel var i gang med en identifiserende rollelek hvor de lekte at de dro på ferie. Håvard ønsket å være med på leken og spurte hva de lekte. Daniel svarte at de lekte at de dro på ferie. Håvard hentet frem sine egne erfaringer og assosiasjoner til å dra på ferie og deltok dermed på leken uten at de andre måtte utdype nærmere hva leken gikk ut på.

Den frie leken drives av indre motivasjon (Broström, 2019, s. 48). Leken er lystbetont, og barn har mulighet til å tilegne seg kompetanse uten å være redd for å gjøre feil da leken bare er på

«liksom». Var det mulig å bygge videre på barns motivasjon og engasjement i den frie leken, og videreføre dette til undervisningen? I mitt tilfelle vil jeg si; ja, absolutt. I det individuelle arbeidet var barna engasjerte og dedikerte. Et fåtall hadde behov for oppmuntring og veiledning, men i mye mindre grad enn hva jeg hadde antatt. Var det at jeg hadde brukt barnas frie lek som utgangspunkt for undervisningen grunnen til at jeg opplevde stor motivasjon og engasjement blant barna?

Som Høigård (2006) nevner bidrar rolleleken til at barn vil kunne oppnå viktige språklige gevinster, da språket i leken er omfattende og avansert. Wolf (2017) hevder at «barn uttrykker leken, barn lever leken, og de opplever leken». Det er med andre ord mye som foregår når barn får leke fritt. Gjennom å ta i bruk den frie leken i undervisningen opplevde jeg ved flere anledninger læring. De fikk jobbet med å utvikle literacy gjennom spontane skriveprosesser og det å se forholdet mellom talt og skrevet språk. Barna fikk jobbe med blant annet fonologisk bevissthet gjennom å kjenne igjen bokstavens lyd i ord og ved å si lydene for så å skrive dem (Hagtvet, 2004, s. 37). De jobbet med begrepsavklaring og å øke sitt ordforråd. De fikk også jobbet med oppdagende skriving ved å lytte til lyder og resonnere seg frem til en egnet stavemåte og en analytisk erfaring med språk, som igjen er viktig når de skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2023, s. 29).

I prosjektet mitt fikk jeg en større forståelse av Lillemyrs (2011) poeng rundt hvorfor leken er viktig i skolen. Gjennom prosjektet ble det observert at leken stimulerte og skapte interesse da jeg koblet sammen barnas frie lek opp mot undervisningen. Ved å ta i bruk den frie leken tilegnet barna seg erfaringer, utforsket og fikk kunnskap. Leken bidro også til at barna utviklet sin selvoppfattelse, styrket sin selvtillit og kompetansefølelse gjennom det individuelle og muntlige arbeidet vi jobbet med (Lillemyr, 2011, s. 37).

5.0 Konklusjon og avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan man kan bruke barns frie lek didaktisk i begynneropplæringen i lesing og skriving på første trinn. Samtidig utformet jeg to forskningsspørsmål for å avgrense oppgaven:

1. Hvordan kan den frie leken brukes som et verktøy i norskundervisningen på første trinn?
2. Hva kan skje når vi tar barns frie lek inn i norskundervisningen på første trinn?

Gjennom observasjonene kom det opp flere arbeidsmetoder jeg kunne gjennomføre i norskundervisningen som skulle bygge på deres frie lek. Undervisningsprosjektet ble gjennomført likt ved at barna fikk leke fritt, for så å utføre en individuell arbeidsoppgave ved hjelp av tegning og skriving på deres premisser, samt gjennomføre en muntlig presentasjon for å utvikle deres muntlige ferdigheter. Ved å observere barnas frie lek og koble dette opp mot den individuelle arbeidsoppgaven, førte det til at barna ble engasjerte og motiverte. Gjennom å ta for meg mine observasjoner fra den frie leken da jeg presenterte dagens arbeidsoppgave, fikk jeg illustrert hva de kunne gjøre. Dermed fikk de en større forståelse for hva jeg var ute etter og de utførte arbeidsoppgavene selvstendig.

Ved å koble sammen den frie leken, tegning og muntlig presentasjon opplevde jeg flere fordeler. Den frie leken ble styrt på barnas premisser, var engasjerende og gøy. Når de skulle ta i bruk det de hadde lekt i arbeidsoppgaven gjennom tegning og skriving opplevde jeg at barna kunne lage detaljerte tegninger. Da de skulle utføre en muntlig presentasjon ut ifra hva de hadde lekt og tegnet, erfarte jeg at barna kunne fortelle mye og i detaljer. I hovedsak bygde arbeidsoppgavene på at elevene skulle tegne noe de hadde lekt, men at tegne- og skriveprosessen kunne variere. Da jeg ved fjerde utprøving valgte å gi barna en tegneoppgave med tydeligere rammer, opplevde jeg at flere barn hadde behov for veiledning og hjelp, samt motivasjon fra voksne. Flere barn uttrykte også at de ønsket å gjøre som de hadde gjort tidligere, tegne det de hadde lekt. Om jeg skulle ha forsket videre på problemstillingen ville jeg nok ha undersøkt hva som ville skjedd om arbeidsoppgaven var det samme, tegn hva du har lekt, men heller ta i bruk ulike arbeidsmetoder.

Gjennom å observere barnas frie lek og koble dette opp mot barnas undervisning fremmet jeg engasjert, aktiv og selvstendig læring (Lillemyr, 2011, s. 37). I den frie leken observerte jeg et rikt språk. Barna tok i bruk både rolle- og regiytringer, samt innslag av magiske ytringer. Ved å legge til rette for gode lekearenaer gjennom å ha med posen med rekvisita og koffertene med det rare i, opplevde jeg at rolleleken ble svært sentral. Som Høigår (2006) påpeker kan

rolleleken bidra til viktige språklige gevinster hos barna. Dette var også noe jeg fanget opp under observasjoner av den frie leken.

Mye læring oppstod i den frie leken og ved å ta den frie leken inn i undervisningen. I den frie leken produserte barna fortellingen gjennom dialog og ved å veksle mellom ulike måter å ytre seg på. Ved å ta den frie leken inn i individuelle arbeidsoppgaver og muntlige aktiviteter opplevde jeg et rikt læringspotensial. Barna støttet seg til en ortodoks fonologisk teori hvor de lyttet ut lydene for så å skrive dem. De tok i bruk spontane og oppdagende skriveprosesser og fikk en analytisk erfaring med språket, som igjen er viktig når de skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2023, s. 29). Her opplevde de også en gradvis mestring av den alfabetiske koden. Videre observerte jeg både begrepsavklaring og at barna fikk økt sitt ordforråd både i den frie leken og gjennom muntlig presentasjon og fortelling. Undervisningsprosjektet fremmet også utvikling av literacy, der barna fikk erfare forholdet mellom talt og skrevet språk.

Det å ta i bruk barnas tegninger for å utvikle barnas muntlige ferdigheter og fortellerkompetanse var svært positivt. Den frie leken var viktig når barna skulle skape en tekst gjennom tegning og tegningen var viktig for å støtte opp under deres muntlige aktivitet. I starten av utprøvingen kunne jeg oppleve en del opprømsing. Likevel fortalte barna i en kronologisk rekkefølge og hadde med detaljer. Her kunne de også utdype hva de hadde tegnet. Mot slutten av utprøvingen utviklet fortellingene seg til å bli lengre, mer detaljerte og barna fortalte med innlevelse og engasjement. De kunne også illustrere for å utdype og forklare.

Jeg erfarte også at det er viktig å ikke hoppe mellom arbeidsmetoder, da barna har behov for å prosessere dem for å kunne bli trygge nok til å kunne gjennomføre dem. Da barna var trygge nok, viste det seg at de på egenhånd tok i bruk erfaringer de tidligere hadde fått fra undervisningen. Samtidig er det viktig å være en tydelig voksen, og ha en forståelse for hvilken rolle en skal ha, om en skal gjennomføre et slikt prosjekt som jeg har gjennomført. Du må gå inn som en usynlig pedagog for å fange opp viktig informasjon for å kunne legge til rette for læring i den frie leken (Johansen, 2018, s. 5).

Metoden jeg har gjennomført har gitt meg mye erfaring og kunnskap rundt det å ta i bruk barnas frie lek i undervisningen, og jeg ser fordeler med å gjennomføre dette. Den frie leken bidro til å styrke barnas motivasjon og engasjement rundt arbeidsoppgavene og den muntlige aktiviteten. Både observasjon av den frie leken, samt det å ta den i bruk i undervisningen har gitt meg erfaringer om at den har et stort læringspotensial. Disse erfaringene er noe jeg selv vil

ta i bruk i mitt arbeid som lærer, og jeg vil nok bruke denne metoden på lik linje med andre arbeidsmetoder i begynneropplæringen.

Leken i skolen er viktig og ved å bruke den rett kan man legge til rette for at også den frie leken kan fremme mye læring. Likevel har jeg forståelse for at manglende kompetanse rundt leken kan være med på å sette en stopper for at dens potensiale blir tatt i bruk i skolen.

Da dette er et prosjekt ble gjennomført i en liten førsteklasse, ønsker jeg ikke å konkludere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dersom jeg hadde gjennomført forskningen i flere klasser ville jeg fått et datamateriell som ville vært mer pålitelig. Likevel vil jeg ut ifra egne erfaringer og datamateriell konkludere med at det finnes mange måter barns frie lek kan brukes didaktisk i begynneropplæring i lesing og skriving på første trinn. Flere av funnene fra undervisningsprosjektet, som nevnt over, viser mange positive sider ved å ta i bruk metoden på første trinn. Samtidig vil jeg belyse at gjennom å ta i bruk den frie leken i undervisningen vil man kunne oppleve mange læringssituasjoner og at den frie leken har et rikt læringspotensial.

Litteraturliste

- Berntsen, E. I. & Håland, A. (2021, 9. november). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-fagartikkel-frilek/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplaeringa/300449>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). *Hit eit steg og dit eit steg - sakte, men sikkert framover?: En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. OsloMet. [delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf \(udir.no\)](#)
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Breive, S., Eik, L. T. & Sanne, L. (2022). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A, Becher, E. Bjørnestad & H. D, Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger i skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Fangen, H. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Heimburg, D. V & Ness, O. (2021). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2017). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, G. (2018, 17. oktober). Frilek – arena nummer én for læring. Barnehage.no.
<https://www.barnehage.no/kartlegging-kronikk-lek-og-laering/frilek--arena-nummer-n-for-laering/129950>
- Johansson, E. & Samuelsson I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGcTyEqm.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: Barns lek – en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: Observasjoner og forskning om barns lek*. Dreyers Forlag Oslo AS.
- Respons Analyse. (2018). *6-åringer og lek i skolen: Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er lærere i førsteklasse* (Prosjektnummer: 20182281). Respons Analyse.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport_forsteklassin ger_juni2018-002.pdf
- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. (2021, 5. august). Aksjonsforskning. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/aksjonsforskning>
- Trageton, A. (1997). *Leik i småskolen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. september). De yngste barna i skolen. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 15. april). *Evaluering av seksårsreformen: en gjennomgang av forskning på skolehverdagen i førsteklasse*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen--en-gjennomgang-av-forskning-pa-skolehverdagen-i-forsteklasse>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Den viktige leken. Utdanningsdirektorater.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/den-viktige-leken/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. [Brosjyre].

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet: Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.

<https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA4109/v06/Laereplaner06FRA4109hjemmeeksamenV06.pdf>

Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek: i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lek i begynneropplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om hvordan barns frie lek kan brukes didaktisk i begynneropplæringa. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Min problemstilling er som følge:

Hvordan kan barns frie lek brukes didaktisk i begynneropplæring i lesing og skrivning på første trinn?

Jeg ønsker å lære mer om hvordan den frie leken kan brukes som et verktøy i norskundervisningen og observere hva som skjer i denne prosessen. Som en del av grunnskolelærerutdanninga skal jeg som student gjennomføre et forskningsprosjekt og skrive en masteroppgave. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å gjennomføre observasjoner og undervisningsopplegg sammen med elevene. Dataene vil anonymiseres og brukes i mitt arbeid mot å besvare problemstillingen min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet, min veileder Anne Lise Wie og jeg Stine Mari Arntsen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har plukket ut elevene i klassen til å delta i mitt forskningsarbeid fordi jeg ønsker å se på hvilke muligheter barns frie lek kan ha i undervisning. De er også plukket ut fordi forskningen er rettet mot deres alderstrinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

For elevene vil forskningen bli gjennomført i løpet av januar i skoletiden, i ordinær undervisning. Jeg vil observere barna i ulike lekearenaer hvor frileken står sentralt. Observasjonene jeg foretar skal jeg bruke for å utarbeide et undervisningsopplegg som bygger på barnas frilek. Videre vil jeg foreta observasjoner og notater av undervisningen og bruke elevarbeid for å kunne besvare forskningsspørsmål.

Det er frivillig å delta

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

deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Forskningsprosjektet vil være et undervisningsopplegg i norskfaget. Jeg vil fungere som lærer i disse øktene, men deres kontaktlærer og assistenter vil også være til stede. Om du ikke ønsker at ditt barn skal delta på forskningsprosjektet tar dere kontakt med meg så snart som mulig på tlf: 95 20 51 75, slik at vi kan organisere dagen slik at de som ikke skal delta får alternativ undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Observasjonene jeg foretar vil anonymiseres og noteres i personlig bok som vil være innelåst. Senere vil de bli overført til personlig pc. Ingen personopplysninger vil bli brukt og barna vil ikke kunne bli gjenkjent i mine notater. Observasjonene er kun til privat bruk for drøfting og refleksjon rundt problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også gjøre en vurdering av elevarbeidet for å se det i sammenheng med observasjoner gjort av undervisningen. Dette vil bli brukt i refleksjon og drøfting rundt hva som skjer når vi tar barns frilek inn i norskundervisningen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD, og jeg har ikke meldeplikt på grunn av at all datainnsamling vil anonymiseres fra første dag. Notatboken vil bli makulert når observasjonene er transkribert på personlig pc.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Om du har spørsmål knyttet til masterprosjektet kan dere ta kontakt med min veileder Anne Lise Wie, anne.l.wie@nord.no eller meg selv stine.m.hansen@student.nord.no.

Har du spørsmål knyttet til NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på epost: personverntjenesten@nsd.no, eller på tlf: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Lise Wie
(Forsker/veileder)

Stine Mari Arntsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om lek i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i forskningsprosjektet:

- Ja
- Nei

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

Vedlegg 2 Koding av datamateriell

Åpen koding	Første forskning	Andre forskning	Tredje forskning	Fjerde forskning
Tilrettelegging av leken	Ingen tilrettelegging	Pose med diverse rekvisita til fri disposisjon. Populært hos guttene tok det i bruk i leken, jentene hadde ikke like stor interesse for dette og tok det ikke i bruk	Koffert med det rare i. Inneholdt nøytrale, gamle klær. Unngikk typiske utledningsklær/karnevals kostymer for å fremme fantasi og kreativ tenkning. Hadde også med fem kosedyr	Både posen med rekvisitaene, koffertene med det rare i og bamsene sto til fri disposisjon.
Rollelek	<ul style="list-style-type: none"> Innslag av rollelek Invitasjon til rollelek Ada: «Kan du bli med å leke med dyr lage meg?» Ruth: «Kan vi leke familie?» Klarte ikke bli enige om hva de skulle leke, men rollelek var et ønske. 	Rekvisitaene inviterte til rollelek. Sorte runde briller = Harry Potter. Beskyttelsesbriller = forsker Flosshatt og tryllestav = Tryllekunstner	Jentene tok raskt i bruk bamsene, eneste interessen de hadde til klærne var ting de kunne bruke til bamsene. Daniel prøvde flere ganger å invitere jentene til rollelek. Hentet seg en hvit skjorte som han tok på, hentet en kjole og spurte om en av jentene ville ha den på (ingen tok den på). Han henter en koffert og spør om de har lyst til å være med på ferie (det vil jentene). Innholdet i koffertene inviterte til rollelek: Sort kappe = Drakula Gjennomiktig tumika med hette = Mannen med låen	Bare en jente på skolen. I dag lekte hun med bamsene sammen med Daniel. Daniel har vist gjennom forskningen at han liker å kle seg ut. Denne gangen hentet han også klær til Ada, og hun prøvde flere typer klær, selv om at det ikke ble noen rollelek ut av det.
Projsiserende rollelek	<ul style="list-style-type: none"> Lek med biter mellom to gutter. 	Fraværende	Lek med bamsene, jentene og Daniel. Utviklet seg til å ha innslag av identifiserende rollelek (reiste på ferie). Bamsene hadde likevel en sentral rolle i leken. (Ble det identifiserende rollelek på grunn av at de fikk utvikle den projiserende leken og fortsatt støtte seg på rollene gjennom kosedyrene?)	Lek med bamsene mellom Daniel og Ada. Ikke noe langvarig, så vil si at den var så å si fraværende.

<p>Identifiserende rollelek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cafelek mellom to jenter. Kort varighet 	<p>Roller som gikk igjen: Superhelt, skurk, tryllekunstner, zombie, doktor og Harry Potter. Alle rollene hadde magiske evner eller krefter.</p>	<p>Ruth gikk inn i rollen som tryllekunstner. Brukte flosshatten og tryllestaven for å trylle vekk og trylle frem en av bamsene hun lekte med.</p> <p>Ruth, Ada og Daniel lekte at de reiste på ferie: Daniel: «Vi må dra til hotellet». Ruth: «Vi kan kjøpe slush og is»! Daniel: «Ja, jeg har over en million på kontoen».</p> <p>Flere kom å ville delta på ferie leken. Her er guttene opptatte av kostymer.</p> <p>Avklaring av roller i leken avklares.</p>	<p>Stian, Fredrik og Arne leker Sonic. De er opptatt av å lage hus og bygninger de kan bo i under leken.</p>
<p>Rolleytringer</p>	<p>Litt innslag under projiserende lek Ble observert 4 ganger.</p> <p>Daniel: «Hallo er det noen hjemme» Daniel: «Vil du grille lage meg?» Fredrik: «I morra»</p> <p>Litt innslag under identifiserende lek Ble observert 3 ganger. Ruth: «Vil du ha te?» Ada: «Ja lag meg te». Ruth: «Det blir en femkroning, en tikroning og en hundrekroning».</p>	<p>Observert 9 ganger i identifiserende rollelek. Håvard: «Hei! Kom deg vekk fra han»! Arne: «Nåde, nåde»! Daniel: «Nå skal du i fengsel»!</p>	<p>Rolleytringer er kun observert 3 ganger i den identifiserende rolleleken.</p> <p><i>Hvorfor ble det ikke brukt i den projiserende leken med bamsene?</i></p>	<p>Observerer 5 rolleytringer i den identifiserende rolleleken.</p> <p>Fredrik: «Sonic blir du med å griser strømmen?» Arne: «Jeg trodde ikke du var så smart». Stian: «Nå er strømmen ordnet, denne må du ikke røre».</p>

Regiyringer	<p>Mer innslag av dette. I projiserende lek ble det observert 7 ganger.</p> <p>Daniel: «Jeg spurte deg om du ville grille lage meg».</p> <p>Like mye innslag av dette under identifiserende lek. Ble observert 3 ganger.</p> <p>Ruth: «Jeg må regne ut hvor masse penger jeg skal ha»</p>	<p>Observert 22 ganger i identifiserende rollelek.</p> <p>Erik: «Nå gjør jeg deg om til en frosk».</p> <p>Daniel: «Nei! Gjør han om til en liten fisk! Nei til en bolle! En bolle! En fisk! En fisk som en bolle med pigger!»!</p> <p>Arne: «Dere må trylle meg i fengsel»</p> <p>Erik: «Nei, jeg tryllet deg i fengsel!»</p>	<p>Observert 13 ganger i den identifiserende rolleleken.</p> <p>Daniel: «Jeg trenger en jakke».</p> <p>Stian: «Nei, men vi trenger jo ikke jakke, vi er jo i sydd».</p> <p>Daniel: «Ja».</p> <p>Stian: «Nei vi er i Afrika!»</p> <p>Arne: «Da må vi passe oss for den farlige myggen»</p> <p>Daniel: «JA»!</p>	<p>Observert 11 ganger i den identifiserende rolleleken.</p> <p>Arne: «Dere må fange meg, i fangehula»</p> <p>Stian: «Jeg kastet deg i fangehula med hundretusen låser!»</p>
Magiske yringer	Fraværende	<p>Ble observert 7 ganger i identifiserende lek.</p> <p>«Magika sim sam» (betydde at døren var låst).</p> <p>«Magika sim sum» (da kunne man ikke røre seg)</p> <p>»Magika akvarium» (tryllet en elev til en bollefish)</p>	<p>Innslag av magiske yringer i forbindelse med det å være tryllekunstner. «Abra kadabra» (Tryllet vekket eller frem ting).</p>	Fraværende
Påvirkning i leken	<p>Da to barn var i gang med leken, kom en og spurte om å få være med. Det fikk han lov til. Etter en stund kom en til for å delta. Da trakk de to som startet leken seg tilbake.</p>	<p>Jentene ønsket ikke å ta i bruk rekvisitaene. De valgte i stedet å spille sjakk under den frie leken. Hvorfor?</p>	<p>Da flere kom og ønsket å delta i den identifiserende rolleleken hvor de lekte ferie, valgte jentene å trekke seg tilbake og fortsette å leke med bamsene.</p>	<p>Ada viste mer interesse til å kle seg ut når Ruth var borte. Var det siden Daniel likte å kle seg ut at hun turte å gjøre det?</p>
Nok tid til lek	<p>Flere brukte tid på å finne ut hva de skulle leke, hvem de skulle leke sammen med og hvor.</p>	<p>Trengte tid til å utforske rekvisitaene og finne ut hva de kunne bruke dem til og hvem de kunne være.</p> <p>Kom raskere i gang med leken.</p>	<p>Trengte tid på å finne ut hva de kunne bruke de ulike klærne til. Hadde ulike funksjoner og gav ulike roller, samt ble brukt som rekvisita til bamsene. Kom raskere i gang med leken.</p>	

<p>Skrifspråket</p>	<p>Under den individuelle arbeidsoppgaven:</p> <ul style="list-style-type: none"> Spørsmål om leken RED ble skrevet med to E. Spørsmål om det ble skrevet slik R-E-D (stavet ordet/lyderte) Kopierte ord/setninger jeg hadde skrevet <ul style="list-style-type: none"> Butikk Vi har lekt Et barn hadde skrevet FARGELÆG (fordi ordet inneholdt ukas bokstav Æ). <p>Elevarbeidet:</p> <ul style="list-style-type: none"> «TETE ÆR SBAJTER» (dette er spiderman) «VI HAR LEKT SPADMEN» (vi har lekt spiderman) «VI HAR LEKT BILER» 	<p>Så engasjerte elever i arbeidsoppgaven, at ingen ba om hjelp.</p> <p>Elevarbeidet:</p> <p>Daniel: «Vi lekt superhelt»</p> <p>Erik: «Vi har lkt supehlt» (Vi har lekt superhelt)</p> <p>Ruth: «nersnukelyt» (bokstavene var skrevet baklengs og speilvendt. Tryllekunstner).</p>	<p>Stian hadde lagt snakkebobler med ulike sitater. Sier «hallo» til flyet og «hallo» når han kommer frem til Afrika. Har også skrevet «Jævel» i en snakkeboble. Stian stavet det til meg J-Æ-V-E-L. det var han selv i tegneserien som sa det til den andre figuren, som skulle være djevelen.</p> <p>Fredrik har lagd en snakkeboble hvor han har tegnet et smileansikt. «Her har jeg tegnet Krokko som sier han er glad i snakkebobla».</p> <p>Ada har også brukt snakkebobler.</p>	
<p>Språk</p>	<p>Meg: «Hva står F for?»</p> <p>Fredrik: «Fisk»!</p> <p>Ruth: «Og fredag»!</p> <p>Håvard: «F står også for fat, matfat».</p> <p>Fredrik: "Ja den er inni ordet".</p>	<p>Språket i leken var preget av rollene de hadde inntatt. Brukte magiske trylleord de fant på som hadde sine funksjoner.</p>	<ul style="list-style-type: none"> I ferieleken hadde de et språk de assosierte med ferie: Is, slush, hotell, trenger ikke jakke fordi det er varmt, passe seg for farlige insekter. Håvard la om til trøndersk i leken «Nu ska e reis på feru» Erik kunne forklare at figuren han hadde tegnet het tauls på engelsk, men på norsk het han tøhale. Tegneserien bidro til at elevene hadde en god oppbygging av fortellingen sin og struktur. De fortalte et hendelsesforløp. 	<p>Stian tok i bruk engelsk i leken da Fredrik lekete at han var en sint hund:</p> <p>« Stop, stop! Don't you do that"! </p> <p>Flere av elevene jobbet med mange sammensatte ord, spesielt de som jobbet med å tegne superheltkrefter: Lynkrefter, storkkrefter, viskelærkrefter, blyantkrefter osv.</p>

<p>Begrepsutvikling</p>	<p>Under muntlig fortelling: Ruth: «Jeg har tegna deg, en kake, et bord, noe man får penger fra» Håvard: «Den pøgeboksen du har tegnet, det heter et kassaapparat»</p>	<p>Under muntlig fortelling: Ada: «Tegnet at vi spilte sjakk, først vant læreren, så vant vi». Meg: «så det ble uavgjort?» (Ada ser spørrende på meg) Meg: «Når det blir uavgjort betyr det at man har vunnet like mange ganger hver, først vant læreren en gang, så dere. Da har dere vunnet en gang hver».</p>	<p>Hva er en tegneserie: Arne: «Snakkebobler!» Meg: «Ja! Men hva er snakkebobler?» Arne: «Det er såne bobler hvor man sier eller forteller noe». Meg: «JA!»</p>	<p>Meg: «Hva har du tegnet her?» (peker på en slags grønn trekant med noen streker med en sirkel på toppen) Fredrik: «En sixpack, sånn sterke gutter har (tenker seg om) og jenter»</p>
<p>Forklaring og forståelse</p>	<p>Fortelling fra tegningene: Erik: «Jeg har tegnet en person som heter Spiderman, han fikk en murstein over seg og besvimte» Håvard: «Jeg trodde det var en bjelle, ikke en murstein» Erik: «Det er sånn som er når noen har besvimt, sånn så på film, sånn gult over hodet»</p>	<p>Fortelling fra tegningene: Fredrik: «Jeg har tegnet doktor Doc, tentakler og der er Harry Potter». Erik: «Hva er det?» (Peker på figuren med en lomme på magen). Fredrik: «det er magen, men det er det på genseren din» (Peker på genseren til Erik). Meg: «Er det en lomme du har tegnet på genseren, slik som Erik har?» Fredrik: «Ja».</p>	<p>Fortelling fra tegningene: (var ikke behov for at jeg trengte å stille så mange oppklarende spørsmål, elevene hadde gode forklaringer og mye å fortelle fra tegneseriene sine. Noen hadde til og med laget en ganske avansert tegneserie hvor fortellingen hoppet at og frem mellom bildene) Arne hadde tegnet en krusedull ved siden av en skaterampe: Meg: «hva har du tegnet her?» Arne: «Det betyr at jeg klarte å snurre rundt på rampen seks ganger».</p>	<p>Under leken: Fredrik: «jeg gikk under vann, for det kan krokodiller» Stian: «Du gikk ikke, du svømte». Fortelling fra tegningene: Stian: «Jeg hadde ikke merket at det var en ånd på huset mitt som skremte alle vekk». Fredrik: «Men en ånd oppfyller jo ønsker». Stian: «Nei dette var en sånn slem ånd, som ikke kan fly». Erik: «Blyantkrefter og viskelærkrefter. Blyantkreftene tegner ting så det blir i livet, viskelærkreftene visker vekk ting, alt mulig». Fredrik hadde samarbeidet med Erik om tegneoppgaven og hadde denne forklaringen: «Dette er viskelærkrefter, den kan viske vekk fjernkontrollen (peker på den som ligger på bordet), til og med deg (peker på meg). Dette er tegnekreftene, de gjør at jeg kan tegne deg tilbake».</p>

Lærerrollen

(Veiledning/støtte)

<ul style="list-style-type: none">• Skrev ord på lapper så de kunne skrive av <p>Ruth: «Skrives RED med to e'er»?</p> <p>Meg: «Nei, det skrives med en E».</p> <p>Ruth: «Skrives det R-E-D»?</p> <p>Meg: «Riktig».</p> <p>Støtte under tegneaktivitet.</p> <p>Hjalp elever å resonnere seg frem til hvordan en butikk så ut.</p>	<p>Før elevene skulle begynne med oppgaven «Tegn og fortell litt om hvem du var da du lekte og hva du kunne gjøre», henvendte jeg meg til enkeltelever for å få frem hva jeg hadde observert at de hadde lekt.</p> <p>Meg: «Håvard, i leken var du Lynmannen»?</p> <p>Håvard: «Ja det er en med lyn her (viser på brystet), Han er helt svart, har en svart kappe og den tåler skudd!»</p> <p>Meg: «Fredrik, du var en doktor, doktor Doc, hvem er det»?</p> <p>Fredrik: «det er en doktor».</p> <p>Meg: «er han magisk»?</p> <p>Fredrik: «Nei».</p> <p>Meg: «Er det noe annet han kan? Er han god på å lage tryllemiksturer»?</p> <p>Fredrik: «Han kan gjøre andre mennesker til zombie. Han har tentakler på ryggen sin som gjør mennesker om til zombie når de er borti dem».</p> <p>Meg: «Da kan du jo tegne han og fortelle oss mer om han».</p>	<ul style="list-style-type: none">• Koblet på elevenes forkunnskaper.• Tegn opp tegneserieruter på forhånd• Snakket om hva jeg hadde observert at de hadde lekt• Elevene hjalp meg med å finne ut hvordan vi kunne starte og videreutvikle en tegneserie• Elevene fikk se hvordan tegneserier så ut i et Donald-blad.	<ul style="list-style-type: none">• Ikke alle ønsket å gjennomføre dagens oppgave. Noen mente på at de hadde ingenting å tegne i forbindelse med det.• Vi hadde en samtale hvor jeg snakket med elevene om hva jeg hadde sett de hadde lekt, slik at de kunne reflektere rundt hva de kunne tegne.• Stilte spørsmål til elevenes tegninger for å få oppklart hva de hadde tegnet og for å få de til å utdype nærmere.• Elevene kunne velge tegneoppgave:<ul style="list-style-type: none">- Tegn en bygning- Tegn superheltekrefter
--	---	---	---

<p>Illustrasjon</p>	<p>Erik tegnet en strekfigur med streker bak seg: Meg: «Hva er de strekene»? Erik: «Det betyr at han løper».</p>	<p>Flere av tegningene var fulle av detaljer som gav dem god støtte i den muntlige fortellingen. Illustrasjonene åpnet også opp for gode spørsmål og avklaring.</p>	<p>Fire av elevene hadde brukt virkemidler i tegneseriene sine, f.eks snakkebobler. Andre brukte illustrasjoner som skulle forklare noe, f.eks en krusedull skulle forklare at noen sloss.</p>	<p>Arne var raskt i gang med tegningen sin. Han startet med å lage ruter og skrive tall i hver rute. Han ønsket å løse oppgaven sin ved å lage en tegneserie. Fredrik og Erik hadde samarbeidet om å tegne superheltekrefter. De tegnet i hver sin bok, men tegnet det samme. Selv om tegningene var nærmest identiske, gav de to forskjellige fortellinger. Flere av elevene illustrerte hvilke bevegelser man måtte gjøre for å utføre ulike superheltekrefter (Fredrik)</p>
<p>Motivasjon</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Ivrige i lek og på individuell oppgave. • Rekvistaene var spennende og åpnet opp for en givende rollelek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gøy å lage tegneserie spesielt å fortelle ut ifra den! Tegneserien gjorde at elevene hadde mye å fortelle. • Spennende med gamle klær å finne ut hva de kunne bruke dem til 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivt at de hadde fått nye læringspartnere. Flere valgte å samarbeide selv om at de ikke hadde lekt så mye sammen. • Mer motiverte til å fortelle når de fikk tegningen sin på storskjerm og kunne peke, vise og forklare.

<p>Engasjerende</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flere engasjerte seg i tegningene til hverandre og kom med kommentarer og spørsmål for å oppklare ting: Stian: «Den ser jo sint ut siden den har øyenbrynene slike». Ane: «Den er ikke sint, den er bare ikke redd for noe». 	<ul style="list-style-type: none"> • Engasjerende lek, gøy å kle seg ut (blant guttene) • Ønsket å bruke rekvisitaene flere ganger • Ivrige på den individuelle oppgaven, hadde en plan for hvordan de skulle løse oppgaven • Fortellersirkelen gjorde at det ble en dialog mellom elevene rundt tegningene. De gav tilbakemelding, utfylte hverandre og stilte spørsmål til fortelleren 	<ul style="list-style-type: none"> • Ble ferdige med den individuelle oppgaven på veldig forskjellig tid. • Fikk dermed ha individuell fortellerstund for meg. • Tegneserien bidro til at de hadde mye å fortelle og hadde en god oppbygging. • Det var nesten ikke behov for at jeg stilte spørsmål til elevene, da de var svært engasjert i sin fortelling. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fredrik og Erik, og Stian og Daniel valgte å samarbeide om oppgaven. De snakket sammen, og hadde en god plan for hva de skulle tegne. • Positivt at tegningene ble vist på storskjerm. Et bidrag til at elevene fortalte mer, og flere med innlevelse? (Fredrik som snakket på inn og utpust). • Håvard henvendte seg til lytterne for å høre om de hadde noen spørsmål (prøvde å engasjere dem). • Elevene ønsket ikke at vi skulle være ferdig å forske, ønsket at vi skulle fortsette med den faste aktiviteten vi hadde gjennomført hver tirsdag i 4 uker.
<p>Utvikling</p>	<p>Daniel sa han ikke var god på å skrive eller tegne. Jeg foreslo at jeg eller læringspartner kunne hjelpe han. Han tegnet og skrev etter litt hjelp. Ønsket ikke å vise eller fortelle om sin tegning.</p>	<p>Da vi skulle starte med fortellersirkelen uttrykte Daniel at han ville være først denne gang siden han ikke gjorde det sist gang.</p>	<p>Daniel var frustrert og ville ikke lage tegneserie. Ville lage en sånn tegning vi hadde gjort før, på en blank side. Han fikk lov til å gjøre det hos meg. Mer frustrasjon da han tegnet feil med fargeblyant og arket ble løst da han skulle viske. Endte med at han pakket ned sakene og ikke gjennomførte aktiviteten</p>	<p>Denne gangen deltok Daniel på aktiviteten uten problem. På tegningen hans kunne jeg se streker og tall, slik som jeg hadde lagt forrige gang de skulle lage tegneserie, som han hadde visket vekk. Jeg spurte hva det var, hvor han svarte at han ikke fikk til. Jeg spurte om han hadde prøv å lage tegneserie, han nikket. Var han trygg nok til å teste ut denne oppgaven denne gangen og har hatt nok tid til å bearbeide hvordan han skulle gjennomføre oppgaven?</p>