

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i begynneropplæring**

Mai 2022

Veiledet lek og kommunikativ skriving i førsteklasse

Guided play and communicative writing in 1st grade

Eline Kokvoll



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

FORORD

Et langt og tidvis hektisk år med dette masterprosjektet går endelig mot slutten. Da jeg høsten 2021 valgte å fullføre mastergraden jeg påbegynte i 2017, gikk jeg inn i det hele med en skrekkblandet fryd. Etter fire år i jobb som lærer var jeg klar for å ta et dypdykk ned i pensumlitteratur igjen. På det tidspunktet visste jeg lite om omfanget av hva jeg bega meg ut på. Læringskurven har vært bratt, men først og fremst har det vært et utrolig lærerikt år.

Temaet for oppgaven er det som har drevet meg framover: leken. Den har inspirert meg, motivert meg, og ikke minst frustrert meg ved å være så vanskelig å favne. Arbeidet med denne oppgaven har fått meg til å innse at leken i skolen trenger all den oppmerksomheten den kan få. Både den frie-, veiledede- og voksenstyrte leken. Elevene i skolen trenger sårt en lærer som ser verdien i alle disse formene for lek. Hvis denne masteroppgaven kan være et bidrag til dette, er jeg mer enn fornøyd.

Jeg ser fram imot å ta med meg kunnskapen jeg har lært tilbake inn i skolen og klasserommet. Til høsten venter spente førsteklassinger på å få starte på skolen, og jeg gleder meg til å kunne ta dem imot med en helt ny innsikt i leken. Et tema jeg vet er viktig for barna.

Det er mange jeg har lyst til å takke. Først og fremst vil jeg takke Kirsten Palm. Jeg er utrolig takknemlig for at du har brukt deler av ditt første år som pensjonist på å være min hovedveileder. Uten dine konstruktive og faglige tilbakemeldinger hadde jeg aldri kommet i mål. Din hjelp har vært uvurderlig, spesielt på slutten når innleveringsnervene tok overhånd. Takk for at du fikk meg til å beholde roen. I tillegg vil jeg takke Kristine Høeg Karlsen. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger som har gitt meg en dypere innsikt i både metode og analyse av data.

Jeg vil også rette en stor takk til min informant i dette prosjektet. Uten deg hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Takk for at du har delt av din kunnskap, vært så fleksibel og alltid sagt ja. Tusen takk til min søster og Karine som har tatt seg det bryet med å korrekturlese 100 sider. Takk for konstruktive og gode tilbakemeldinger! Ikke minst må jeg rette en stor takk til gode kollegaer som har holdt ut med en tidvis stresset masterstudent dette året. Tusen takk for tålmodigheten. Nå er jeg ferdig!

Eline Kokvoll

Oslo, 15. mai 2022

SAMMENDRAG

Formålet med dette masterprosjektet har vært å utvikle kunnskap om hvordan lek og skriving kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene i skolen. Kunnskap om sammenheng mellom lek og læring etterlyses spesifikt av forskere (Lillejord et al., 2018). For å forsøke å imøtekomme denne etterlyste kunnskapen har jeg sammen med en førsteklasse lærer planlagt et lekbasert undervisningsopplegg som læreren har gjennomført i sin førsteklasse. Formålet har vært å se om denne leken kan stimulere til kommunikativ skriving. Oppgaven søker å svare på følgende problemstilling: «Hvordan kan veiledet lek stimulere til kommunikativ skriving i førsteklasse?».

Aksjonsforskning har blitt benyttet som den vært overordnede metodologien i prosjektet. Selve planleggingen av det lekbaserte undervisningsopplegget har vært inspirert av didaktisk designforskning. Datamaterialet er samlet inn gjennom seks faser i aksjonsforskningszyklusen, der intervju med læreren og deltakende observasjon er benyttet. Elevenes stemmer har også blitt løftet fram gjennom elevintervju.

De viktigste funnene fra prosjektet er hvordan leken i seg selv er en viktig motivasjonsfaktor for elevenes skriving. Leken er med på å skape en meningsfull skrivesetting for elevene, der formålet med skrivingen kommer tydelig fram, nemlig at skriften brukes til å kommunisere. Det kommer også fram hvordan leken skaper en setting der det blir naturlig for elevene å samhandle om skrivingen. Gjennom denne samhandlingen støtter og inspirerer elevene hverandre i skriveprosessen. Disse to faktorene fører til at elevene produserer lengre og flere tekster, og også at de gjennom samhandlingen med andre gjør språklige oppdagelser som trolig kan hjelpe dem videre i skriveutviklingen.

ABSTRACT

The aim of this thesis has been to develop knowledge on how guided play and writing can be united into a play-based pedagogy for the youngest pupils at school. Knowledge about the connection between play and learning is specifically in demand among scientists (Lillejord et al., 2018). To accommodate this requested knowledge, I have, together with a 1st grade teacher, planned a play-based lesson plan which the teacher conducted in her 1st grade. The purpose was to see whether this type of play could stimulate to communicative writing. This thesis aims to answer the following thesis question: “How can guided play stimulate to communicative writing in 1st grade?”.

The methodology used throughout this project has been action research. The planning of the lesson plan has been inspired by Didactical Research Design. The data material is collected through six phases in the action research cycle, where interviews with the teacher and observation has been used. The pupils have also shared their experiences through interviews.

The most important findings from this project are how guided play is an important motivational factor for the pupils and their writing. Guided play creates an atmosphere where writing seems meaningful, and the purpose of writing comes out clearly; the fact that writing is used for communicating. In addition to this, the project also shows that guided play creates a setting where writing becomes a natural interaction among the pupils. Through this interaction, the pupils are supporting and inspiring each other in the writing process. These factors all lead to the pupils producing longer texts and more writing. Through this interaction with other pupils, they are making linguistic discoveries which most likely will help develop their writing process further.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	5
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Formål og problemstilling	10
1.3 Et historisk tilbakeblikk gjennom læreplaner	11
1.4 Begrepsavklaring	13
1.5 Oppgavens oppbygging	14
2.0 TEORI	15
2.1 Hva er lek?	15
2.1.1 Ulike typer lek	16
2.2 Forskning om lek	17
2.2.1 Hvorfor legger ikke lærere til rette for mer lek?	19
2.3 Skrivning	19
2.3.1 Stadiene i skriftspråkutviklingen	20
2.3.2 Oppdagende skrivning og motivasjon	21
2.3.3 Kommunikativ skrivning vs. øveskriving	22
2.3.4 Funksjonell skrivning	24
2.3.5 Hvorfor legger ikke lærere mer til rette for kommunikativ skrivning?	26
2.4 Lek og skrivning	26
2.4.1 Et rammeverk for lek og skrivning i begynneropplæringen	27
2.5 Sosiokulturell læringsteori	28
2.5.1 Læreren som støttende stillas	29
2.5.2 Elever som støttende stillas	29
3.0 METODE	31
3.1 Kvalitativ metode	31
3.2 Aksjonsforskning som metode	33
3.3 Didaktisk designforskning	34
3.4 Utvalg og utvalgsprosess	35
3.5 Deltakende observasjon	36
3.5.1 Feltnotater	36
3.6 Det kvalitative forskningsintervjuet	37
3.6.1 Utvikling av intervjuguide	38
3.7 Fasene i aksjonsforskningen	39
3.7.1 Fase 1: Nåværende praksis	41
3.7.2 Fase 2: Planlegging	41
3.7.3 Fase 3: Første gjennomføring	42
3.7.4 Fase 4: Refleksjon og revidering	43
3.7.5 Fase 5: Andre gjennomføring	43
3.7.6 Fase 6: Evaluering	44

3.8	<i>Forskningsetiske vurderinger</i>	44
3.9	<i>Analyse av data</i>	46
4.0	PRESENTASJON AV FUNN	50
4.1	<i>Lærerens vurdering av nåværende praksis</i>	50
4.1.1	Lærerens tanker om lek.....	50
4.1.2	Lærerens tanker om skriving	50
4.1.3	Lærerens vurdering av lek i egen undervisning og ønske om endring	51
4.2	<i>Funn fra første gjennomføring</i>	52
4.2.1	Oppstart av økta	53
4.2.2	Støtte fra en mer kompetent annen	53
4.2.3	Motivasjon og engasjement	57
4.3	<i>Refleksjon og revidering etter første gjennomføring</i>	59
4.3.1	Elevenes refleksjoner	59
4.3.2	Lærerens refleksjoner.....	61
4.4	<i>Funn etter andre gjennomføring</i>	62
4.4.1	Oppstart av økta	63
4.4.2	Støtte fra en mer kompetent annen	63
4.4.3	Motivasjon og engasjementet.....	65
4.4.4	Lek	66
4.5	<i>Evaluering av andre gjennomføring</i>	67
4.5.1	Elevenes perspektiver	67
4.5.2	Lærerens perspektiver etter andre gjennomføring	69
5.0	DRØFTING	72
5.1	<i>Motivasjon og engasjement</i>	72
5.2	<i>Lekens påvirkningskraft</i>	73
5.2.1	Betydningen av kommunikativ skriving.....	75
5.3	<i>Støtte fra en mer kompetent annen</i>	76
5.3.1	Samhandling som stimulerer til mer skriving	77
5.3.2	Samhandling som stimulerer til metaspråklige samtaler	80
5.4	<i>Elevenes skriveutvikling</i>	82
5.5	<i>Er det lek?</i>	85
6.0	KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	87
6.1	<i>Konklusjon</i>	87
6.2	<i>Hva skal til for å tilrettelegge for mer lek og skriving i førsteklasse?</i>	89
6.3	<i>Veien videre</i>	90
	LITTERATURLISTE	92
	VEDLEGG	98

1.0 INNLEDNING

Til Eline

Jeg liker å leke påst

Hilsen Nils

Dette brevet skrev Nils i en setting der klassen hans lekte postkontor. Leken ble planlagt og gjennomført i forbindelse med masterprosjektet mitt, og Nils skrev dette brevet til meg under datainnsamlingen.

Brevet fra Nils er trukket fram her som ett av flere eksempler på tekst som ble produsert i løpet datainnsamlingen. Brevet illustrerer Nils sitt behov for å formidle et budskap. I denne settingen grep Nils helt uoppfordret blyanten for å uttrykke at han likte å leke postkontor. Brevet fra Nils viser betydningen av å skape en meningsfull kontekst der formålet med skrivingen kommer tydelig fram for elevene, nemlig at vi bruker skriften for å kommunisere med andre. Innholdet i brevet indikerer også at denne meningsfulle konteksten, som leken skulle representere, var noe Nils satte pris på.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

«Kor blei det av leiken?» spør Kari-Ann Søreide i et debattinnlegg publisert i Utdanning i mars 2022 (Søreide, 2022). Dette debattinnlegget føyer seg inn i rekken av flere medieoppslag, som i de senere årene har stilt spørsmål ved lekens fraværende plass i skolen. I likhet med andre artikler av samme sort, poengterer også dette innlegget at leken er blitt lovet en plass i skolen den egentlig aldri har fått. Flere forskere har også kastet seg inn i debatten, og uttrykker blant annet at førsteklassingene blir møtt med et for stort læringspress, og at det dermed haster å ta leken mer i bruk i skolen (Lynn, 2014; Sundsdal & Øksnes, 2020). Gjennom lesingen av disse innleggene ble nysgjerrigheten min vekket på flere områder: Hvordan kan leken få mer plass første klasse? Er det i det hele tatt plass til leken i en skole som vil holde et høyt læringstrykk? I så fall, hvilken type lek kan egne seg?

Disse spørsmålene ble starten på dette masterprosjektet. Forskningsoversikten til Lillejord, Børte og Nesje et al. (2018) ble også viktig. Denne forskningsoversikten ble utarbeidet i 2018 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Ønsket var å få en internasjonal forskningsoversikt

over hva som kjennetegner god læring for de yngste barna i skolen. I oversikten slås det fast at det trengs mer forskning på feltet, og spesielt på hva slags type lek som fører til hvilke former for læring. Lillejord et al. (2018) uttrykker at det bør forskes på hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen. Det påpekes i oversikten at intensjonen bak seksårsreformen, nemlig at barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter skulle følge barna over i skolen, ikke er blitt innfridd. Tvert imot er det indikasjoner på at skolens lærerstyrte undervisning brer om seg i barnehagen (Lillejord et al. 2018, s. 2). På bakgrunn av det hevder Lillejord et al. (2018) at det haster å utvikle en lekbasert pedagogikk for de yngste barna.

I likhet med forskningsoversikten til Lillejord et al. (2018) som uttrykker at det trengs mer forskning på lek, uttrykker også Gerde et al. (2012) at det trengs mer forskning på hvordan man kan tilrettelegge for skriving i de første skoleårene. Skriving har siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 hatt status som én av de fem grunnleggende ferdighetene, en ferdighet som skal implementeres i alle fag. Gjennom Kunnskapsløftet 2006 ble dermed skriveopplæringa og skrivingens rolle i læring løftet opp og frem (Matre et al., 2021). I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene presiseres det: «Å utvikle elevenes skriveferdigheter er en forutsetning for en livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det faktum at elevene er nødt til å mestre skriving for å meste skolen og etter hvert livet i sin helhet, gjør at skrivingen burde prioriteres fra første stund (Korsgaard, Hannibal, & Vitger, 2011).

Til tross for dette, finnes det lite forskning på hvordan skolene tilrettelegger for skriveundervisningen, spesielt for fem-og seksåringene (Håland, McTigue, & Hoem, 2018). Derfor har Håland, McTigue, og Hoem (2018) gjennom sin forskningsstudie forsøkt å kartlegge skriveundervisningen hos 299 førsteklasselærere i Norge. I denne studien kommer det blant annet frem at lærere underviser i skriving generelt bare 15 minutter i uken eller mindre (Håland et al., 2018). Dette er langt mindre enn de 30 minuttene daglig som anbefales av andre skriveforskere (Graham, et al., 2012, s. 17). Det kommer også fram at 19 prosent av lærerne ikke setter av *noe* tid til elevenes egen skriving det første halve skoleåret. Forskerne påpeker at lærere ikke utnytter det potensialet tidlig skriving har i begynneropplæringen (Håland et al., 2018). Det pekes på at årsaken til dette kan være at lærere rett og slett mangler metoder for hvordan de skal implementere alderstilpassede skriveoppgaver ved skolestart, og at de heller ikke er informert om fordelene med tidlig skriving (Håland et al., 2018). Kvithyld

og Aasen (2011) trekker frem at mangelen på forskning på området gjør behovet for forskningsbasert kunnskap om funksjonell skriving enda større. I sin forskning benytter Kvithyld og Aasen (2011) termen funksjonell skriving. Dette begrepet legger vekt på at formålet med skrivingen skal komme tydelig fram for elevene, skrivingen skal være funksjonell. Begrepene funksjonell skriving og kommunikativ skriving, som jeg benytter i denne oppgaven, blir sett på som relativt like. Dette beskrives mer nøye i underkapittel 1.4.

1.2 Formål og problemstilling

Forskningsoversikten til Lillejord et al. (2018) og forskningsstudien til Håland et al. (2018) ble viktig for dette masterprosjektet. Etter å ha lest disse, utformet det seg to store spørsmål: Hvordan kan det legges til rette for mer lek i førsteklasse? Og hvordan kan det tilrettelegges for mer skriving i førsteklasse? Ønsket var derfor å forsøke å forene disse spørsmålene i ett og samme masterprosjekt. Lillejord et al. (2018) uttrykker som kjent at det trengs mer forskning på *hvilken* type lek som fører til *hvilken* type læring. Mitt bidrag i denne sammenheng ble å forsøke å finne ut om veiledet lek kan stimulere til kommunikativ skriving. Hvordan disse begrepene forstås vil bli nøyere avklart i underkapittel 1.4

Formålet med dette masterprosjektet ble derfor å bidra med ny forskning på to områder som har fått lite oppmerksomhet i forskningssammenheng. Ettersom forskningen til Lillejord et al. (2018) og Håland et al. (2018) allerede har avdekket at det henholdsvis lekes for lite og skrives for lite i førsteklasse, ble formålet i dette prosjektet heller å forsøke å gripe inn i praksis og se *hvordan* dette problemet kan løses og samtidig produsere kunnskap om prosessen. Postholm (2007, s. 15) refererer til Carr og Kemmis (1986), som lenge har poengtert: «Dersom det er problemer i undervisningssituasjon, bør ikke forsker bare beskrive prosessen som utspiller seg, men også prøve å endre disse til det bedre sammen med deltakeren mens forskningen pågår». Derfor ble det relevant å benytte aksjonsforskning som metode for dette prosjektet. Aksjonsforskningen som metodologi vil bli beskrevet grundigere i underkapittel 3.2, men det er særlig noen momenter som gjør den aktuell for dette masterprosjektet. Ifølge Tiller (2004, s. 22) er selve essensen i aksjonsforskning: «Å framskaffe og teste ut alternative løsninger til det eksisterende, særlig når det som er, ikke holder mål. Det eksisterende problemet som ikke holder mål, er at det legges for lite til rette for både lek og skriving i norske førsteklasse.

Problemstillingen min ble derfor som følger:

- *Hvordan kan veiledet lek stimulere til kommunikativ skriving i første klasse?*

Ettersom leken som nevnt ikke er like utbredt som ønsket i norske første klasserom, ble det nødvendig å igangsette en «aksjon» for å kunne svare på denne problemstilling. Derfor har jeg sammen med en første klasselærer planlagt et lekbasert undervisningsopplegg som læreren har gjennomført i sin klasse. Målet har vært å se om denne leken kan føre til kommunikativ skriving. Selve lekopplegget, som ligger til grunn for denne studien, vil bli grundigere beskrevet i underkapittel 2.4.1.

1.3 Et historisk tilbakeblikk gjennom læreplaner

For å forstå debatten om lekens plass i skolen i dag, er det nødvendig å ha kjennskap til det som skjedde tilbake på 1990-tallet. Da seksårsreformen inntrådte i 1997, ble skolealderen senket fra sju til seks år. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 47) benevner det som en omstridt og sentral hendelse i norsk samtidshistorie. Den obligatoriske skolegangen ble dermed økt fra ni til ti år, og i den forbindelse ble leken lovet en sentral plass i skolen. Barnehagelærere fikk følge elevene over til skolen og undervise de første fire årene. Leseopplæringen skulle ikke starte før i andre klasse, og det ble generelt lovet en første klasse som skulle ha «Det beste fra barnehage og skole» (Haug, 2019, s. 34). Denne reformen rakk imidlertid ikke å vare så lenge før den kom under press. På 2000-tallet kom det mye omtalte PISA-sjokket som stadfestet at norske elever «bare» var middelmådige i lesing, regning og naturfag (Haug, 2019). Med det oppsto det en etablert sannhet om at norsk skole var for dårlig. Løsningen på dette ble innføringen av Kunnskapsløftet 2006, der fokuset på kartlegging og vektlegging av grunnleggende ferdigheter sto sentralt. Leken ble av den grunn tonet kraftig ned til fordel for mer regulerte og stillesittende aktiviteter (Haug, 2019). Nå, med innføringen av Kunnskapsløftet 2020, har leken igjen blitt lovet en sentral plass i skolen. I den forbindelse uttrykker både Haug (2019) og Øksnes og Sundsdal (2020) at det er nødvendig å klargjøre *hvilken* lek det er snakk om. «Er det den leken som er fri og spontan, og som ofte har egenverdi for barn, eller er det den didaktiske leken som forventes ha nytteverdi med tanke på faglig læring og utvikling?» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 66).

Med spørsmålet om hvilken lek som skal inn i skolen, henviser Haug til innføringen av seksårsreformen, der tanken var å forene det beste fra barnehagen og skolen: «Å skape det beste fra tradisjonene i barnehage og skole var en retorikk som viste seg å være krevende» (Haug, 2019, s. 38). I stedet for at disse pedagogiske tradisjonene ble smeltet sammen, slik

tanken var, viste det seg i praksis at disse tradisjonene ble stående side ved side. Satt på spissen uttrykker Haug (2019) at det enten var lek eller undervisning, barnehage eller skole. Leken som pedagogisk virkemiddel har ikke fått et godt fotfeste i skolen. Haug setter derfor spørsmål ved om skolen trenger sitt eget lekbegrep (Haug, 2019, s. 39).

Som nevnt tidligere legger den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 mer vekt på lek, spesielt hvis den sammenliknes med Kunnskapsløftet 2006. For å kunne ta leken mer i bruk i skolen er det nødvendig å vite hva Læreplanen 2020 sier om lek. I overordnet del står det blant annet:

«For de yngste barna i skolen er lek *nødvendig* for læring og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

«Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I tillegg til å legge mer fokus på lek og lekens betydning, har også verbet *å utforske* fått en sentral plass. Det er relevant å vise til hva læreplanen sier om dette, da det lekbaserte undervisningsopplegget vi planla og gjennomførte la opp til at elevene skulle utforske, samarbeide og være aktive deltakere i egen læringsprosess. I overordnet del står det:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Utforskende arbeidsformer er gjennomgående i planene for alle fag. Her spiller også samarbeid og kommunikasjon en sentral rolle. I læreplanens overordnede står det: «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Under underveivurdering i norskfaget står det også: «Læreren skal legge til tett for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la

elevene vær i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26).

For å oppsummere i korte trekk, legger den nye læreplanen vekt på at elevene skal få leke, utforske og eksperimentere i samhandling med andre. Elevene skal også få oppleve skriveopplæringen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24).

1.4 Begrepsavklaring

Studiens formål er å undersøke hvordan veiledet lek kan stimulere til kommunikativ skriving. Ettersom både lek og skriving er to vide begreper, blir det nødvendig med en begrepsavklaring. En mer presis definisjon av begrepene knyttet til teori vil bli presentert underkapittel 2.1 og 2.3. Her vil det kun presiseres hvordan begrepene blir brukt i denne oppgaven.

Veiledet lek

Lek er et begrep som er vanskelig å definere. Dette gjort begrepet utfordrende å håndtere og balansere i denne oppgaven. Som jeg kommer nærmere tilbake til i oppgavens teorikapittel, så har det vært, og er fortsatt, et sprik i lekdebatten mellom barns frie lek på den ene siden (Øksnes & Sundsdal, 2020) og den voksenstyrte leken på den andre siden (Newbury et al., 2015). For å begrense oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på den formen for lek som ligger mellom disse ytterpunktene, nemlig den veiledede leken (Lillejord et al. 2018). Den veiledede leken åpner for at elevene er aktive i sin egen læringsprosess, samtidig som den er mer regissert enn den frie leken. Det at den veiledede leken står i fokus i denne oppgaven, er *ikke* et uttrykk for at den frie leken eller den voksenstyrte leken burde nedprioriteres i skolen. Jeg stiller meg bak Broströms (2018), som sier: «Uansett mulige begrensinger i begge lekformene, så rommer både den frie leken og den voksenstyrte leken et kjempepotensial som nødvendigvis må utfoldes og frigjøres i skolen» (Broström, 2018, s. 34). Mitt bidrag i denne sammenheng er å løfte frem den veiledede leken, som en mellomting mellom disse ytterpunktene.

Kommunikativ skriving

Skriving er i og for seg er et enklere begrep å definere, men det er likevel nødvendig med en avklaring av hvordan begrepet blir brukt i denne oppgaven. Ettersom jeg baserer mye av dette prosjektet på forskningen til Håland et al. (2018), velger jeg også å benytte deres begrep

kommunikativ skriving. Noen skriveforskere bruker imidlertid termen funksjonell skriving, og når denne forskningen blir beskrevet i underkapittel 2.4 bruker jeg deres begrep. Slik jeg ser det, er funksjonell skriving og kommunikativ skriving to sider av samme sak. For oversiktens skyld velger jeg kun å benytte begrepet kommunikativ skriving i denne oppgaven. Kommunikativ skriving handler om at elevene skal forstå at vi bruker skriften for å kommunisere.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapitler: innledning, teori, metode, presentasjon av data, drøfting og konklusjon og avslutning.

Kapittel 1 innledning har det blitt redegjort for oppgavens bakgrunn og formål. Det ble også presentert et tilbakeblikk på lekens plass i tidligere læreplaner, for å skape en forståelse for hvor vi er i dag. I tillegg ble begrepene veiledet lek og kommunikativ skriving definert, som er sentrale begreper i denne oppgaven. I kapittel 2 presenteres teorien som denne masteroppgaven bygger på. Videre vil oppgavens metodologi presenteres i kapittel 3, der deler av aksjonsforskning og didaktisk designforskning er benyttet. Her blir de seks fasene i aksjonsforskningen presentert, det samme blir datainnsamlingsmetodene som er benyttet. Studiens reliabilitet og validitet vil bli drøftet underveis i metodekapittelet. I kapittel 5 presenteres de mest relevante funnene fra prosjektet. Funnene blir presentert i kronologisk rekkefølge etter de samme fasene som i metodedelene. I kapittel 6 drøftes de mest sentrale funnene i lys av relevant teori, før oppgaven avrundes i kapittel 7 med noen avsluttende refleksjoner og tanker om veien videre.

2.0 TEORI

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Ettersom aksjonsforskningen tar utgangspunkt i lek og skriving, vil jeg her presentere teori og forskning på begge disse feltene. I kapittelets første del tar jeg for meg begrepet lek. Her vil jeg redegjøre for hva lek er og ulike typer lek, før jeg presenterer tidligere forskning om lek. I kapittelets andre del tar jeg for meg begrepet skriving. Her vil jeg redegjøre for hva skriving er, hvordan skriveferdighet utvikles og ulike syn på skriveopplæringen. Jeg vil i tillegg løfte fram hva forskning peker på som mulig årsak til at lærere ikke legger mer til rette for kommunikativ skriving. Rammeverket som er benyttet i planleggingen av denne aksjonsforskningen vil også bli presentert. Ettersom oppgaven undersøker lek, som er en sosial handling mellom mennesker, vil jeg til slutt i kapittelet kort presentere sosiokulturell læringsteori.

2.1 Hva er lek?

Det å definere hva lek er, blir sett på som en umulig oppgave blant lekforskere. Mange forskere har forsøkt å fange og definere leken, men har også sett seg nødt til å konkludere med at leken er for mangfoldig og sammensatt til å la seg definere (Skram, 2016). Lillemyr uttrykker at det er nettopp det som gjør leken så spesiell, at den unndrar seg våre forsøk på å skulle definere den (Lillemyr, 2011). Derfor har forskere i senere tid vært mer opptatt av å snakke om ulike perspektiver på lek, kjennetegn eller karakteristiske trekk ved lek, heller enn å prøve å definere den (Skram, 2016). Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i Broströms fire sentrale dimensjoner ved lek: *leken er frivillig, lek er indre motivert, lek er preget av fantasi og lek er interaksjon og kommunikasjon* (Broström, 2017, s. 7-9).

Leken skal være preget av *frivillighet*. Ifølge Broström (2017) er lek en forholdsvis fri prosessorientert virksomhet, hvor barna selv er autonome og selvbestemmende. Barna har selv kontroll over leken, og bestemmer i stor grad hvem de leker med og hva de leker. Den andre dimensjonen som Broström trekker fram, er at leken er *indre motivert*. Leken er en motivasjon i seg selv, og barna leker fordi de selv ønsker, fordi det gir glede. Den tredje dimensjonen er at *leken er preget av fantasi*. Det vil si at barna gjennom leken kan gå inn i roller som noen andre enn seg selv. Den fjerde dimensjonen til Broström (2017) er *kommunikasjon og sosial interaksjon*. Lek er en sosial aktivitet som krever at elevene kommuniserer med hverandre. Gjennom leken kan barna gå inn i roller og kommunisere

innad i leken, men de kan også ta et steg ut av leken for å kommunisere *om* leken (Broström, 2017).

Leken er en viktig del av barns liv. Gjennom leken undersøker barna verden, de erfarer og skaper meninger, både om seg selv og om omverdenen. Den tyske pedagogen Friedrich Fröbel, som grunnla det vi i dag forbinder med barnehage (Kindergarten), understreker at leken er den grunnleggende kjernen i barneoppdragelsen (Lillemyr, 2019, s. 58). Ifølge Fröbel, referert til i Øksnes og Sundsdal (2020, s. 36), gir leken «lykke, frihet og tilfredsstillelse, indre og ytre avspenning. Leken er kilden til alt som er godt». Derfor uttrykker Fröbel at det er viktig å legge til rette for gode vilkår for barns lek, men at man som voksen ikke burde gripe inn i leken (Lillemyr, 2019, s. 58). Den frie lekens egenverdi for barn har derfor en sentral plass i barnehagen. I skolen har derimot lekens ståsted blitt kontinuerlig utfordret på grunn av skolens krav til kunnskap og kompetanse. Leken i skolen har oppgjennom historien ofte blitt sett på som noe som skjer i friminuttet (Broström, 2018, s. 33). Johansson og Samuelsson (2009) refererer til Davidsson (2002), som uttrykker at mens førskolelærere hegner om lekens viktige posisjon, virker det som om lærere i skolen er mer usikker på hvordan de kan bruke leken i den målstyrte undervisningen. I skolen relateres ofte leken til en metode for læring, mens leken i barnehagen anses å ha en verdi i seg selv (Germeten, 2002 sitert i Johansson & Samuelsson, 2009, s. 12).

2.1.1 Ulike typer lek

Forskningen på lek og læring har ofte vært todelt. På den ene siden står forskere som argumenterer for at leken må skje på barnas egne premisser og at den skal være *fri* (Øksnes & Sundsdal, 2020). Disse forskerne uttrykker at de voksne ikke skal forstyrre leken, blande seg inn eller forsøke å styre leken. Den frie leken er basert på selvbestemmelse og spontanitet (Lillemyr, 2020). Broström (2018) uttrykker at denne formen for lek ofte blir sett på som en slags forlengelse av friminuttet, der barn får leke på egenhånd uten lærerens tilstedeværelse. På den andre siden står det en gruppe forskere som mener at de voksne må gripe inn og engasjere seg i barns lek for at leken skal kunne føre til utvikling av kunnskap om faglige ferdigheter (Newbury et al., 2015). Forskere på denne siden er opptatt av hva leken kan bidra med for den faglige læringen. Broström (2018, s. 32) uttrykker at i denne formen for lek brukes leken som et pedagogisk virkemiddel for å «bløte opp» den faglige læringen. For eksempel ved at elevene lærer nye engelske ord ved å hente ordene som poster i et orienteringsløp. Kritikere til denne formen for lek, uttrykker at lekens magi forsvinner når man «spenner leken for læringens vogn». Lillejord et al. (2018) hevder at det mellom disse

ytterpunktene, der den frie leken er på den ene ytterkanten, og den voksenstyrte leken er på den andre, ligger et rom for den veiledede leken. Ifølge Lillejord et al. (2018, s. 14) åpner den veiledede leken opp for at elevene kan være aktive i sin egen læringsprosess. Inn under kategorien veiledet lek, kommer det Broström (2002) omtaler som rammelek. Rammelek er en form for veiledet lek som bygger på ideen om at lærer og elever planlegger leken i fellesskap. Temaet eller rammen for leken blir besluttet på bakgrunn av lærerens og elevenes felles opplevelser og erfaringer. Rammen for leken kan bli foreslått av én elev eller en mindre gruppe, og kan være alt fra flyplass, sykehus, avisredaksjon og lignende. Det viktigste med denne typen lek er at alle elevene får innflytelse i planleggingsfasen. Slik er rammeleken rett og slett en stor kollektiv lek, der alle deltakere leker i relasjon til et fastlagt tema og ut fra de samme rammene (Broström, 2002, s. 462). På det viset bryter den veiledede leken, og herunder rammeleken, med den frie leken ved å være mer regissert, men ikke like regissert som den voksenstyrte leken.

2.2 Forskning om lek

Som nevnt i innledningen finnes det lite forskning rettet mot lek og lekens betydning i de første skoleårene (Becher et al., 2019). På bakgrunn av dette ble det, som tidligere beskrevet, utarbeidet en internasjonal forskningsoversikt på hva som kjennetegner god læring for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018). I tillegg til å slå fast at det bør forskes mer på lek, og på hvilken lek som fører til hvilken form for læring, peker denne oversikten også på andre faktorer som er av betydning for de yngste barna i skolen. Blant annet at de yngste elevene har størst utbytte av utforskende og elevsentrerte undervisningsformer. Videre fremheves det at barna lærer best når aktivitetene stimulerer deres fantasi og forestillingsevne og oppleves som meningsfulle. Forskningsoversikten poengterer at elevene lærer best når læringsaktivitetene er sosiale og de får lære sammen med andre. I tillegg er det en fordel for barnas motivasjon at læringsaktiviteten åpner for egeninitierte tiltak, altså at elevene selv kan foreslå, eksperimentere, prøve ut og se resultater av aktivitetene. Lillejord et al. (2018) understreker også behovet for at skolen må benytte arbeidsmåter som er gjenkjennelig for barna. Her uttrykkes det videre at en av de mest effektive arbeidsformene er å benytte veiledet lek, der elevene selv har en aktiv rolle i egen læringsprosess.

I etterkant av at Lillejord et al. (2018) utarbeidet denne forskningsoversikten, fikk OsloMet i oppdrag å evaluere effekten av seksårsreformen, 25 år etter at den trådte i kraft. Hovedmålet med evalueringen var å finne ut om intensjonene med skolestart for seksåringene og lekbasert

læring har blitt ivaretatt i dagens skole. Denne rapporten var og er ment som et supplement til Lillejords et al. (2018) forskningskartlegging, men fokuserer i større grad på norsk og nordisk forskning. Evalueringen pågår fram til 2023, men den første delrapporten er allerede publisert (Bjørnstad et al., 2021). Her kommer det blant annet fram at lærere i barnehage og skole har et svært ulikt syn på lek. Mens leken har en sentral posisjon hos de ansatte i barnehagen, blir leken blant lærere ofte sett på som noe barna driver med i friminuttet, eller som en aktivitet man benytter før «det som faktisk skal skje», altså undervisning av faglig innhold (Bjørnstad et al., 2021, s. 63). I likhet med Lillejord et al. (2018) trekker Bjørnstad et al. (2021) fram betydningen av en læringsprosess der elevene møter det ukjente (undervisningen i skolen) gjennom det kjente (leken), og at dette vil bidra til å støtte barnas læring i de første skoleårene. Bjørnstad et al. (2020, s. 72) påpeker at det er interessant å merke seg at selv om Lillejord et al. (2018) etterlyste mer forskning på lek og lekpreget læring i norske klasserom, så har *ingen* av artiklene som de har gjennomgått i tidsperioden 2010-2021 hatt et slikt fokus. De peker derfor på at det fortsatt er et stort behov for forskning på lek- og læringsaktiviteter i norske førsteklasserom, med særlig vekt på faglige aktiviteter der veiledet lek kan brukes som redskap for læring (Bjørnstad et al., 2021, s. 74).

Lillejord et al. (2018) uttrykker at det både i forskning og praksis er vanlig å skille mellom lek og læring, selv om det er uklart hvor dette skillet går og hvorfor det består. De fremhever at en konsekvens av dette noe ureflekterte skillet, kan føre til at barn *bare* får leke i friminuttene når de begynner på skolen. Dette støttes av Bjørnstad et al. (2021). Johansson og Samuelsson (2009, s. 19) uttrykker på sin side at i barns livsverden utgjør lek og læring en helhet fra første øyeblikk, og er ikke noe barn skiller mellom eller forholder seg til. Leken gjør noe med barnet, på samme måte som læringen gjør noe med barnet. Forskere argumenterer derfor for at lek og læring må bli sett på som to sider av samme sak, ikke som to atskilte aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 14). Allikevel er dagens pedagogiske debatt i de nordiske landene opptatt av om en vektlegging av læring gjennom lek vil gå på bekostning av leken som egeninitiert, lystbetont og fri fra målrettethet (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 58). Lillemyr (2019) er blant de som stiller spørsmål ved om det er mulig å finne en optimal balanse mellom lek og læring (Lillemyr, 2019, s. 58). Denne skepsisen til hvordan leken kan bli brukt, om det er i det hele tatt er greit å «bruke» leken til læringens formål, viser seg også i forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018). Der trekkes det fram at mens noen lærere mener at «virkelig» læring bare kan skje når aktivitetene er lærerstyrte, mener andre lærere at deres oppgave kun er å støtte leken, ikke styre eller forstyrre den. Samtidig

trekker Lillejord et al. (2018, s. 13) fram at forskning viser at barn lærer mer når de leker med andre barn og det er voksne til stede, enn når de blir plassert i en formell, voksendominert læringssituasjon. Derfor vil det i underkapittel 2.4.1 bli presentert et rammeverk som har forsøkt å forene leken og læringen.

2.2.1 Hvorfor legger ikke lærere til rette for mer lek?

I en undersøkelse gjort av Respons analyse (2018) for Utdanningsforbundet ble tusenvis av førsteklasselærere spurt om elevens møte med skolen. Formålet med undersøkelsen var blant annet å kartlegge hvordan førsteklasselærere vurderte seksåringenes tid til lek og fysisk aktivitet. Over 80 prosent av de spurte lærerne svarte at de mener skolehverdagen er for teoretisk og at det er for lite lek. Da er det naturlig å spørre seg hva som er årsaken til det?

Lillejord et al. (2018, s. 14) poengterer at det er flere årsaker til dette. Først og fremst trekker de fram at skolens fysiske rammer og detaljerte læreplaner ofte gjør det vanskelig for lærere å innføre lekbasert pedagogikk. For å lykkes med den veiledede leken, mener Lillejord et al. (2018) at det forutsetter både et klasserom som har lekemuligheter og at læreren besitter den riktige kompetansen som trengs for å tilrettelegge for læring gjennom lek. Ikke minst er det viktig at læreren føler seg trygg nok på denne kompetansen. Lillejord et al. (2018) peker på at det er her det ofte stopper, at lærere rett og slett ikke vet hvordan de skal planlegge lekbaserte undervisningsopplegg som støtter elevenes læring. Derfor uttrykker de at det er nødvendig å øke lærernes kompetanse, slik at leken kan innlemmes på en god måte i pedagogiske opplegg. Skram (2016, s. 117) siterer Knudsdotter Olofsson, som uttaler at lærere må bli flinkere til å slippe opp: «Vi er alt for opptatt av kontroll, vi er redde for at det skal bli kaos!». Hun trekker videre fram «Det blir aldri kaos når barn leker, det er når barn *ikke* leker at det blir kaos». Fjørtoft (2021) trekker fram de samme bekymringene i en artikkel publisert i Utdanningsnytt: «Det å erkjenne lekens ukontrollerbare egenskaper kan være vanskelig for profesjonelle i tillits- og autoritetsposisjoner».

2.3 Skrivning

Skriving er et komplekst fenomen, og blir gjerne definert som: «Skriving = budskapsformidling x innkodning x motivasjon» (Hagtvet, 2004, s. 267). Denne skriveformen blir omtalt som «*The simple view of writing*» og beskriver at det er noen komponenter som alltid må være til stede (Juel, 1988). *Budskapsformidling* er innholdet i det som skrives. Elevene må ha et innhold de ønsker å formidle. I tillegg må de ha *innkodingen*, den tekniske

delen av skrivingen. I tillegg til å ha et budskap og kunnskap om innkoding, trenger barnet *motivasjon* til å utføre skrivingen. Barnet må være motivert til å skrive og ha en forståelse for hvorfor det skriver (Johanssen & Bjerke, 2020). Dette henger gjerne sammen med at skrivingen må oppfattes som relevant for barnet (Solheim, 2011).

2.3.1 Stadiene i skriftspråkutviklingen

Selv om barns tilegnelse av skriftspråket er en individuell prosess, vil barn allikevel bevege seg gjennom de samme utviklingstrinnene eller stadiene. Det er en forutsetning at læreren har kjennskap til disse trinnene for å kunne gi barna den tilpassete støtten de trenger. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Korsgaard et al. (2011) sin beskrivelse av de fem stadiene i språkutviklingen.

I de første to stadiene i skriftspråkutviklingen, *tidlig skriving* og *semifonografisk skriving*, begynner barnet å utforske forholdet mellom fonem og grafem. På det semifonografiske stadiet er det fortsatt vanskelig for barnet å identifisere alle lydene i et ord. Her blir ofte bare de mest framtrædende lydene med som konsonanter eller framlyden i ordet (Korsgaard et al., 2011, s. 52). Videre går barnet over i *fonologisk skriving* og *overgangsskriving*, som er de to stadiene som er mest interessante for min oppgave. I den *fonologiske skrivingen* utvikler barna en-til-en-korrespondanse mellom språklyd og bokstav. Traavik (2008, s.70) betegner dette som en prøve-og feile-periode for barna. Her får elevene testet ut hypoteser for hvordan ord skrives og opererer nærmest som små språkforskere når de skriver. I denne fasen sier barna ofte ordet høyt gjentatte ganger, og lytter iherdig for å få med seg alle detaljene. Her støter de også på en rekke utfordring med fonemer som skrives med flere grafem, spesielt er /ng/, /skj/ og /kj/ ofte vanskelig å gjengi i skrift for barna. Det er fortsatt en lang vei å gå før barna behersker alle skriftspråkets regler og konvensjoner (Traavik & Alver, 2008).

Når barna begynner å oppdage at det finnes ord der de må bruke andre strategier enn å lytte seg fram til stavemåten, er de over i stadiet med *overgangsskriving*. Korsgaard et al. (2011, s. 59) trekker fram at det er viktig at barna i denne fasen våger å kaste seg ut i eksperimentering med stavestrategier og utprøving av hypoteser, og at den voksne veileder og støtter denne utforskende holdningen gjennom samtaler med barnet. Videre trekker de fram viktigheten av at den voksne tar utgangspunkt i barns undring. De uttrykker at slike hverdagssamtaler i meningsfylte sammenhenger fører til større framgang enn arbeid med staving av enkeltord og diktater. Det siste stadiet i skriveutviklingen er *ortografisk skriving*. Å komme dit er en lang

prosess, som fortsetter igjennom hele skoleløpet og også inn i voksenlivet (Korsgaard et al., 2011, s. 60).

Ifølge Skaathun (2003) er den egentlige hensikten med å plassere strategiene i et utviklingsmessig perspektiv, å forklare hvordan man som lærer kan avgjøre hvor barn er i staveutviklingen. På det viset kan man støtte elevene videre i utviklingen. Skaathun (2003, s. 115) uttrykker imidlertid i likhet med Korsgaard et. al (2011) at det er viktig at arbeidet med stavemåter foregår i tilknytning til autentiske elevtekster, for at kunnskapen skal overføres. Dersom elevene bare får trene med enkeltord, vil kunnskapen sannsynligvis ikke bli funksjonell. Derfor må skriveopplæringen settes inn i en kontekst.

2.3.2 Oppdagende skrivning og motivasjon

Oppdagende skrivning er en metode som går ut på å la elevene eksperimentere med skrivning, og gjennom det selv oppdage og utforske skriftens lydprinsipp før de formelt har lært om lyder og bokstaver (Korsgaard et al., 2011, s. 9). Begrepet *oppdagende skrivning* refererer til den eksperimenterende stavingen som barn bruker når de forsøker å skrive ord ut fra det de vet om bokstavnavnene og/eller bokstavlydene. De utforsker språket gjennom å lytte ut lydene, og skrive de bokstavene de kan. (Myran, 2021). Et viktig utgangspunkt i oppdagende skrivning er at det ikke er noe som er rett eller galt. Hvis elevene ikke kan bokstaven, kan de bruke *hemmelig skrift*, som er en krusedull. Korsgaard et al. (2011) trekker fram at det viktigste med både *hemmelig skrift* og med bokstavkjeder, er at barnet får oppleve at skriften kan brukes til å kommunisere med andre. Korsgaard (2011, s. 13) refererer til Lorentzen (2009) som fremhever at motivasjonen og gleden ved å skrive vokser når barn får lov til å utforske skriften på denne måten, uten at de må tenke på formelt korrekt ortografi.

Motivasjon blir altså trukket frem som en viktig grunn til å jobbe med oppdagende skrivning, og det henger tett sammen med at skrivningen må ha *subjektiv relevans* for elevene. Hvis oppgaven ikke kjennes viktig for elevene, vil elevene heller ikke ha motivasjon til å skrive opp mot sitt beste (Håland & Lorentzen, 2007, s. 43). For mange elever handler skolearbeidet om å bli ferdig, sette kryss på arbeidsplanen og lever inn teksten. Det er først når elevene blir invitert til å reflektere over arbeidet, at læring skjer (Håland & Lorentzen, 2007, s. 25). Skrivning i skolen blir ofte sett på som noe man gjør uten at det er viktig for elevene selv, og derfor har de vansker med å se skrivningen i en større kontekst. Av den grunn er det ekstra viktig å tenne skrivegløden hos elevene ved å sette skrivningen inn i en betydningsfull

situasjon som barnet kjenner (Korsgaard et al. 2011). Korsgaard et al. (2011) uttaler at hvis man lykkes i denne fasen, så har en ofte lykkes med hele prosjektet. Blir man først tent på en skriveoppgave, vil engasjementet ofte vise seg i selve teksten på en eller annen måte. Håland og Lorentzen (2007, s. 43) referer til Smidt (1984) som uttaler: «Læreren må sørge for betingelser og omstendigheter som gjør at barnet får lys til å skrive og lære å skrive». Heldigvis klarer elevene også å inspirere hverandre så lenge man klarer å skape et miljø for skriving. Smidt (2011, s. 34) trekker også frem betydningen av *stolthet* og *glede*. Han uttrykker at stolthet og glede er og blir de viktigste motivasjonsfaktorene i skriving, som i det meste annet.

Metoden oppdagende skriving går også godt sammen med tanken i den nye lærerplanen om at elevene skal utforske, skape og eksperimentere. Som nevnt i innledningen legger overordnet del vekt på at elevene skal være aktive deltakere i sin egen læringsprosess: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Forskning viser at slik type undersøkende undervisning gir et bedre læringsutbytte enn instruerende undervisning, dersom elevene får den nødvendige støtten og hjelpen de trenger (Lazonder & Harmsen, 2018). Derfor er støtten fra en mer kompetent et nødvendig virkemiddel når det legges opp til undersøkende undervisningen. Dette blir utdypet nærmere i underkapittel 2.5.

2.3.3 Kommunikativ skriving vs. øveskriving

Berge (2005) beskriver at skrivingen har flere grunnleggende funksjoner, blant annet at vi gjennom skriften kan kommunisere med andre. Skriving handler altså om å uttrykke ideer, meninger og ulike synspunkter (Gerde et al., 2012). Nesten all skriving utenfor skolekontekst har reelle mottakere. Begynnerskriveren har allerede begynt å utforske skriftspråket på denne måten før de begynner på skolen gjennom å skrive til-og-fra-lapper, lister over venner, middagsønsker eller bare navnet sitt. Slik viser begynnerskriveren at den har oppdaget det grunnleggende med skrivingen, nemlig at man gjennom skift kan kommunisere med andre (Solheim, 2011). Drivkraften i skrivingen er at barna selv opplever at de har glede og nytte av å skrive (Høigård, 2019). Ifølge Solheim (2011) er det viktig at lærere tar vare på den motivasjonen barnet har til å skrive når det begynner på skolen, og utnytte denne drivkraften når kommunikasjonsferdigheten skal utvikles. Håland (2021, s. 87) trekker fram at skriveopplæringa ikke bare dreier seg om å gi skriveoppgaver, men om å lage en kommunikasjonskanal rundt skrivingen. På den måten vet eleven hvem han skal opptre som

(avsender) og hvem som er mottaker av teksten (mottaker). Nyere norsk forskning trekker fram betydningen av at formålet med skrivinga og mottaker av skrivinga kommer tydelig fram for elevene. Solheim et al. (2022, s. 41) uttrykker at når skrivingen har et tydelig formål og en tydelig mottaker, fører det til at skriveopplæringa blir mer relevant og motiverende for elevene.

Sund og Lundetræ (2019) uttaler at det i de senere årene har skjedd et skifte i hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres i norske førsteklasse-rom. Fra å tradisjonelt introdusere én bokstav i uka, har flere og flere førsteklasse-lærere gått over til en såkalt rask bokstavprogresjon, der det introduseres to eller flere bokstaver i uka (Rongved, 2020). Ifølge Sund og Lundetræ (2019, s. 66) er tanken bak en rask bokstavprogresjon å gi elevene mulighet til å delta i meningsfulle lese- og skriveaktiviteter tidligere. Likevel viser forskningen deres at lærere som benytter en rask bokstavprogresjon ikke setter av mer tid til skriving enn lærere som benytter en mer tradisjonell bokstavinnlæring. Dermed realiseres ikke selve poenget med å lære bokstavene i et raskere tempo, nemlig at skrivingen skal bli satt inn i en meningsfull kontekst *parallelt* med bokstavinnlæringen. Lærere i forskningen til Håland et al. (2018) uttrykker at grunnen til at de nedprioriterer barns egen skriving før jul i første klasse, er fordi mye av tiden går med til bokstavinnlæring, noe som er helt mot sin egentlige hensikt. Håland et al. (2018) uttrykker at i stedet for å legge til rette for mer skriving, som var en forventet konsekvens av rask bokstavprogresjon, ble det i stedet en «gatekeeper» for skrivingen.

I Håland et al. (2018) sin forskningsstudie uttrykker hele 19 prosent av lærerne at de ikke setter av *noe* tid til elevenes egen skriving det første halve året. Skriveoppgavene som ofte blir gitt det første halve året, er det Håland et al. (2018) betegner som *øveskriving*. Dette er oppgaver som handler om å skrive ord som begynner med ukas bokstav, lage ord med bokstavene de har lært så langt eller skrive «Jeg-ser-setninger» (Håland et al., 2018). Kommunikativ skriving handler om at elevene skal forstå at skriften brukes for å kommunisere. Forskningen til Håland et al. (2018) framhever at førsteklasse-lærerne i deres studie velger bort den kommunikative skrivingen før jul til fordel for *øveskriveoppgaver*. Sund og Lundetræ (2019, s. 64) uttrykker på sin side at hvis lærere fokuserer for mye på det de betegner som «mindre meningsfulle» oppgaver (øveskriveoppgaver), vil elevene få et inntrykk av at skriving er noe du gjør for å øve, ikke for å kommunisere. Dette er problematisk mener de, spesielt når forskningen viser at det er de meningsfulle, lekbaserte

opplevelsene, der elevene får bruke skriften til å kommunisere, som utvikler elevenes skriving mest. Forskning viser at i klasserom der læreren fokuserer på kommunikativ skriving, utvikler elevene bedre skriveferdigheter enn i klasserom der læreren fokuserer på bokstavforming og staving av ord (Bingham et al., 2017). Det kommer også fram gjennom forskningen til Wollmann-Bonilla (2000) at elever som skriver til reelle mottakere, utvikler seg som bedre skrivere fordi de opplever at skrivingen har en nytteverdi.

Ifølge Bingham et al. (2018, s. 602) består barns tidlige skriving av tre ulike komponenter: *bokstavforming*, *staving av ord* og *å bruke skriften for å skape mening*. Selv om alle disse tre komponentene er viktig for elevenes skriveutvikling, fokuserer førsteklasse lærere ofte på to av de tre komponentene: *bokstavforming* og *staving av ord*. Hvordan elevene kan bruke skriften til å kommunisere blir ikke fokusert på (Bingham et al., 2018). Solheim et al. (2022, s. 27) uttaler at dersom en primært fokuserer på slike delferdigheter, kan skrivingen i større grad bli oppfattet som dekontekstualisert. Videre uttrykker de at en for ensidig vektlegging av bokstavinnlæring, teknisk innkodning og rettskriving i den første skriveopplæringen, kan gi elevene en oppfatning av at teksten er det primære og dermed overse hvordan konteksten påvirker prosessen. Derfor påpeker Bingham et al. (2018) i likhet med Sund og Luntræ (2019) at det er viktig å få lærere bort fra et for stort fokus på drilloppgaver, som avskrift og øving på å skrive ord, og heller få de til å se på skrivingen som en mer helhetlig prosess. De fremhever at det må fokuseres på *hvorfor* vi skriver på lik linje som *hvordan* vi skriver. Det vil gjøre det enklere for elevene å oppdage hvordan skrivingen blir brukt i det virkelige liv (Bingham et al., 2018, s. 608). Gerde et. al. (2012, s. 353) fremhever viktigheten av å skape meningsfulle skrivesituasjoner for elevene, som hjelper dem å se meningen med skrivingen. De uttrykker at når elevene får mulighet til å skrive i meningsfulle settinger som lek, så skriver de. Forskningen til Solheim et al. (2022, s. 25) trekker også fram at meningsfylte skrivesituasjoner preget av samtale og felles tenking også kan *skape* motivasjon og legge grunnlag for mestring hos den enkelte. Derfor uttrykker de at er viktig å heve lærerens kompetanse og bevissthet rundt samtalestrategier, for at disse samtalene skal kunne bidra til læring og utvikling.

2.3.4 Funksjonell skriving

Som nevnt i innledningen har det blitt forsket lite på hvordan skolene tilrettelegger for skriveundervisningen, spesielt for fem og seksåringene (Håland et al., 2018). Studiene med relevans for mitt prosjekt har allerede blitt presentert; Bingham et al. (2018); Bingham et. al.

(2017); Sunde og Lundtræ (2019); Gerde et al. (2012); Solheim et al. (2022). I tillegg til disse studiene pågår det nå et annet norsk forskningsprosjekt som kalles FUS-prosjektet. FUS står for funksjonell skriving i de første skoleårene. Som nevnt i begrepsavklaringen i 1.5, blir begrepene funksjonell skriving og kommunikativ skriving sett på som det samme, derfor beholder jeg termen funksjonell skriving her. Denne studien er av stor relevans for mitt masterprosjekt, fordi formålet med FUS-prosjektet er å øke kompetansen om den tidlige skriveopplæringa i skolen (Skrivesenteret, 2019). Tidligere norsk forskning viser at kommunikativ skriving har vist seg spesielt effektiv på mellomtrinnslevers skriveutvikling (Solheim & Falk, 2021, s. 216). Derfor har ambisjonene for FUS-prosjektet vært å få innsikt i hva som er funksjonell skriving for de aller yngste elevene. FUS-prosjektet har som formål å undersøke hvilken profitt elever har fått å få skrive meningsfulle tekster allerede fra skolestart (Skar et al., 2020).

FUS-prosjektet er som nevnt et pågående prosjekt, men det har allerede blitt publisert både forskningsartikler, bokkapitler og masteroppgaver i forbindelse med prosjektet. Noen av disse artiklene vil bli presentert i denne oppgaven, blant annet masteroppgaven til Johannessen (2020) og bokkapittelet til Solheim og Falk (2021).

Solheim og Falk (2021) analyserer i sitt prosjekt tre ulike skrivesituasjoner, der skrivingen på ulike måter har blitt iscenesatt gjennom rammelek eller andre meningsfulle settinger. Felles for empirien som er henta inn så langt i prosjektet, er at det synliggjør hvor viktig det er å ha et funksjonell og formålsretta perspektiv på skriving og skriveopplæring. Forskerne trekker fram at både de som strever med å automatisere den alfabetiske innkodingen og elever som i større grad mestrer dette, viser tydelig mestring og uttrykker glede under gjennomføringen. Solheim og Falk (2021, s. 211) legger til at det at elevene oppdager og opplever at de kan kommunisere på relevante måter gjennom skrift, kan vekke en mestringstro. Dette kan hjelpe elevene med å se seg selv som skrivere og legge grunnlag for å utvikle skrivekompetansen videre. Det viser hvilket potensiale som ligger i aktiviteter som legger opp til formålsretta skriving og samarbeid innenfor åpne rammer (Solheim & Falk, 2021, s. 218). Lærere som har deltatt i prosjektet så langt uttrykker at de merker forskjell på barna som er med i prosjektet sammenliknet med tidligere elever, spesielt når det kommer til å våge å skrive. En av lærerne uttrykker at de merker at barna skriver mye mer (Fossmo, 2020).

2.3.5 Hvorfor legger ikke lærere mer til rette for kommunikativ skriving?

Håland et al. (2018) antyder som nevnt innledningsvis, at lærere ikke utnytter det potensialet den tidlige skrivingen har i begynneropplæringen. De trekker frem flere potensielle grunner til dette. Blant annet uttrykker lærerne som har deltatt i forskningsprosjektet, at de har liten tid til å la elevene skrive egne tekster, fordi store deler av norsktimene går med til bokstavinnlæring. Videre kommer det frem at de prioriterer bort den kommunikative skrivingen i god tro på at elevene trenger å lære alle bokstavene før de kan skrive tekster til en mottaker. Håland et al. (2018) poengterer også at lærerne i studien oppfatter kommunikativ skriving som en svært selvstendig øvelse, noe førsteklasselevne ikke er klare for. Dette kan være en av årsakene til at verken veiledet skriving eller skriveoppgaver der elevene må samarbeide om skrivingen er særlig utbredt i norske klasserom. En annen årsak til dette kan være at lærere rett og slett mangler metoder for *hvordan* de skal implementere alderstilpassende skriveoppgaver ved skolestart, og at de heller ikke er informert om alle fordelene med skriving (Gerde et al., 2012, s. 351).

2.4 Lek og skriving

Som nevnt i innledningen trekker Lillejord et al. (2018) fram at det bør forskes på hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen. Målet med dette prosjektet er å undersøke hvordan veiledet lek kan stimulere til kommunikativ skriving. Prosjektet kan på det viset sies å være et bidrag inn i forskningen på hvordan lek og læring kan forenes.

Hagtvet (1988) påpeker at hvis det første møtet med skriftspråket blir for plutselig og teknisk, kan det føre til at mange barn får et fremmedgjort og upersonlig forhold til lesing og skriving. Både lesing og skriving kan med det assosieres med ulyst og utrygghet. «Lesing blir da et spørsmål om lekser, og skriving blir en kamp mot bokstavene» (Hagtvet, 1988, s. 6). For mange barn er både lesing og skriving noe de har *lært*, men som de ikke mestrer på et personlig plan. Hagtvet (1988) uttrykker videre: «Alle som jobber med undervisning og læring vet at læring som elevene ikke «eier» blir tom og unyttig kunnskap. Det er først når elevene kan det han eller hun har lært, at det er snakk om ekte kunnskap». For førskolebarn og skolebarn i de første skoleårene er leken veien til *ekte* læring (Hagtvet, 1988, s. 6). Høigård (2019) fremhever på lik linje som Hagtvet hvor viktig leken er som læringsarena for barna. Gjennom leken gjør barna seg personlige erfaringer med hva skriften brukes til. Motivasjonen for å skrive kommer fra det enkelte barnet. De skriver for å oppnå noe sosialt eller personlig,

og på det viset er det ingen prestasjonskrav når barn skriver i leken. Dermed får barn gjennom leken en helt annen tilnærming til skrivingen enn gjennom de voksenstyrte skriveøvelsene og diktatene som tradisjonelt brukes i skolen (Høigård, 2019, s. 223). Videre trekker Høigård frem at barn som selv tar initiativ til å skrive, viser stor oppfinnsomhet når det kommer til både innhold, stavemåte og bruk av tekst:

De skriver helt uten læringstrykk, og allikevel skjer det utrolig mye viktig lærdom gjennom slik skriving. Barna lærer hva skriftspråket brukes til, samtidig som de får økende erfaring med selve innkodingen. Barn som oppdager at de kan bruke skrivingen til noe som er betydningsfullt her og nå, blir inspirert til å skrive på stadig flere områder» (Høigård, 2019, s. 223).

Hagtvet (1988, s. 6) uttrykker: «For at barn skal få et eierforhold til kunnskapen, må pedagoger stimulere på barns premisser både innholdsmessig og metodisk». I det følgende kommer det derfor et konkret forslag til hvordan dette kan gjøres.

2.4.1 Et rammeverk for lek og skriving i begynneropplæringen

For å imøtekomme behovet for kunnskap om hvordan lærere kan integrere lek og læring i begynneropplæringen, har Bingham, Quinn, McRoy og Gerde (2018) utviklet et stegvis rammeverk. Dette rammeverket tar for seg lek og skriving, og er det «verktøyet» som er benyttet under planleggingen av leken som ligger til grunn for dette prosjektet. Dette rammeverket er et konkret forslag på hvordan lærere kan rette fokus på elevenes skriving og støtte elevenes skriving gjennom en naturlig setting som lek. Bingham et al. (2018) uttrykker at på samme vis som skrivingen er en måte for elevene å kommunisere på, er også leken en naturlig kommunikasjonsarena. De uttrykker derfor at lek og skriving kan kombineres på et vis som gjør at skrivingen oppleves som meningsfull og nyttig for elevene. Rammeverket består av følgende tre steg: *etablere en bakgrunn, sette skrivingen i fokus og få læreren aktivt med.*

Det første steget i rammeverket er å *etablere en bakgrunn for leken* sammen med elevene. Det kan være en flyplass, restaurant, sykehus og lignende. I tillegg til å etablere bakgrunnen, må læreren legge til rette for riktig utstyr og skrivemateriale. Ifølge Neuman og Roskos (1990) er det mer sannsynlig at elevene vil delta i skriveaktiviteter når skrivemateriale er naturlig inkludert i leken, og når elevene får reflekteret rundt hvordan dette fungerer i det virkelige liv.

Det neste steget til Bingham et al. (2018) er å *sette skriveingen i fokus*. Forskning indikerer at det å framskaffe skrivemateriale i seg selv ikke er tilstrekkelig for å støtte elevenes skriveutvikling. Elevene må også vite hvordan materialet blir brukt (Diamond et al., 2008, s. 475). Studier fra barnehager i USA viser at dersom barna har lett tilgang til skrivemateriell der leken foregår (mange blyanter, penner og papir i ulike formater og kvaliteter, fra små blokker til store papirstykker) tar de dette i bruk i leken, og skriveomfanget øker (Christie 1991, referert til i Høigård 2019, s. 217). Derfor er det viktig at læreren modellerer for elevene hvordan de kan bruke skrivematerialet. Bingham et al. (2018, s. 610) uttaler at når skrivematerialet inngår naturlig i leken, gir det læreren mulighet til å støtte elevenes skriveferdigheter på en naturlig måte. Dette øker både engasjementet og interessen for skriving, samtidig som det utvikler barns skriveferdigheter.

Det siste steget i rammeverket er at *læreren inntar en rolle i leken*. Ved å aktivt være med i leken og støtte elevene i deres aktivitet, kan læreren oppmuntre elevene til å skape en sammenheng mellom skriving og lek gjennom en autentisk opplevelse. Bingham et. al (2018, s. 610) hevder at det vil det oppstå skriverelaterte interaksjoner når skriving og lek kombineres, og at dette vil gi elevene en ny forståelse for skriveingen og hvordan den fungerer.

2.5 Sosiokulturell læringsteori

Ettersom denne oppgaven undersøker lek, som er en sosial handling mellom mennesker, kan den sees i sammenheng med et sosiokulturelt syn på læring og utvikling. Et sosiokulturelt læringssyn legger avgjørende vekt på at «Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Vygotskij bygger sin utviklingsteori på nettopp denne tanken om at elevene konstruerer ny kunnskap i dialog med voksne eller jevnaldrende som er mer kompetent enn barnet selv (Håland, 2021, s. 44). Håland (2021) refererer til Vygotskij, som uttaler at dialogen må foregå innenfor barnas *nærmeste utviklingszone*. Den nærmeste utviklingssonen er skillet mellom det barnet kan klare alene og det barnet kan klare med støtte fra en mer kompetent annen. Det elevene mestrer alene, uten støtte av andre, kaller Vygotskij for det aktuelle utviklingsnivået. Det utviklingsnivået som elevene har mulighet til å nå, kaller Vygotskij for det mulige utviklingsnivået. Midt mellom det aktuelle utviklingsnivået og det mulige utviklingsnivået finner vi den nærmeste utviklingssonen. Vygotskij hevder at det er i den nærmeste utviklingssonen at læring og nye oppdagelser skjer (Håland, 2021, s. 44).

2.5.1 Læreren som støttende stillas

I et sosiokulturelt syn på læring er det ikke læreren som skal formidle all kunnskap, men stimulere og støtte elevenes oppdagelser (Håland & Lorentzen, 2007, s. 24). Denne formen for støtte blir omtalt som *scaffolding* eller *stillasbygging*, og bygger på Vygotskijs teori om nærmeste utviklingszone. I en slik tanke skjer læring først når elevene har gjort kunnskapen til sin egen. Det nytter derfor ikke at læreren står og forteller og forklarer om dobbel konsonant, dersom elevene ikke skjønner fenomenet og ikke klarer å overføre denne kunnskapen til sitt eget skrivearbeid (Håland & Lorentzen, 2007, s. 24). Gjennom en dialog med den enkelte elev har læreren imidlertid mulighet til å knytte generelle språkkunnskaper, lært i full klasse, til elevens spesifikke tekst. Ifølge Håland og Lorentzen (2007, s.99) legger slike dialoger til rette for at læreren kan gi elevene små læringsinput. De uttrykker at det er disse minialogene som gir elevene små, men viktige innsikt i det å skrive tekster på nivået eleven er i skriveutviklingen. Ved å invitere elevene inn i dialoger om tekster underveis i skrivearbeidet, kan læreren stimulere elevenes skriveutvikling og slik hindre elevene å bli sittende igjen å skrive samme type tekst med samme type ordfeil (Håland & Lorentzen, 2007, s. 73).

Ifølge Hoel (1995) sitert i Håland og Lorentzen (2007, s. 47) er den mest effektive skriveopplæringa når elevene får respons og veiledning underveis i selve skriveprosessen. Gjennom slike dialoger om tekster vil elevene også oppdage at de mestrer og samtidig få veiledning til det de kan gjøre bedre. Håland og Lorentzen (2007, s. 99) refererer til Juel (1996) som hevder at å involvere elevene, bygge stillas og modellere, er gode suksesskriterier for god undervisning og det å drive elevene framover. Derfor er det også viktig at læreren har kompetanse og bevissthet om ulike samtalestrategier, for å kunne legge til rette for samtaler som bidrar til læring og utvikling (Solheim et al., 2022, s. 13).

2.5.2 Elever som støttende stillas

Det er ikke bare læreren som kan fungere som støttende stillas. Håland og Lorentzen (2007) trekker fram at hvis undervisningen legger til rette for at elevene kan skrive sammen eller kan komme med innspill til hverandre, såkalt elevrespons, kan elevene også være støttende stillas for hverandre. På den måten kan barnet bruke andres kunnskap til å utvikle sin egen. Det har blitt gjennomført mye forskning som støtter opp om læringsutbyttet som ligger i elevrespons (Håland & Lorentzen, 2007, s. 51). Elevrespons øker skriveferdighetene til elevene. Det gir elevene en større innsikt i egen skriveprosess, og ikke minst øker det selvtilliten deres som skrivere. Undersøkelser viser at elever som forklarer for andre elever, har størst læringsutbytte

fordi de bruker språket til å klargjøre sine egne tanker og på det viset styrker sin egen forståelse. Det tyder derfor på at også sterke elever har utbytte av å gi respons (Håland & Lorentzen, 2007, s. 51).

Potensialet med å la elevene samarbeide underveis i skrivearbeidet kommer også fram i masteroppgaven til Johannessen (2020). Denne masteroppgaven er som nevnt en del av FUS-prosjektet, og har undersøkt nettopp hvordan elevene på førstetrinn samhandler underveis i skriveprosessen. Studien viser at å la barn samhandle samtidig som de skriver, fører til at elevene overvinner nye barrierer i sin egen skriving. Videre funn fra studien viser at ved å la elevene dele kunnskap og kompetanse om skriving, kan elevene hjelpe hverandre lengre i skriveutviklingen (Johannessen, 2020, s. 68). Dette er i tråd med både Lorentzen (2004) og Vygotskij (Dysthe, 2001). Lorentzen (2004) beskriver at skrivingen inngår i en dialog og interaksjon med den eller de barnet er omgitt av i skrivesituasjonen. Skrivingen er på den måten verken en privat eller ensom affære. Vygotskij uttrykker også at læring ikke er en soloprestasjon. Han uttaler at sosial og aktiv samhandling er nødvendig for at læring og utvikling skal skje (Dysthe, 2001, s. 80). Håland og Lorentzen (2007, s. 18) fremhever derfor at hvis dialoger om tekster kan være med på å fremme elevenes tekstkompetanse, så er det viktig å organisere undervisninga slik at dialog om tekster inngår i selve arbeidsmetoden.

I følge Dysthe (2001) er ikke samhandling bare noe som skjer mellom mennesker, men også mellom mennesker og kulturelle redskaper. Slike kulturelle redskaper kan for eksempel være en bokstavstrimel. En bokstavstrimel er et ark, gjerne laminert, med alle bokstavene i alfabetet. Som utgangspunkt bruker elevene de bokstavene de allerede kan, og dersom de støter på en lyd som de ikke kan koble til en kjent bokstav, så begynner de å lytte ut lydene ofte i samtale med den som sitter ved siden av (Korsgaard et al., 2011, s. 42). På det viset samhandler elevene både med bokstavstrimelen og medelever for å støtte seg videre i prosessen.

3.0 METODE

I dette kapitlet presenteres forskningsmetoden som ble benyttet i prosjektet. Dermed begrunnes valgene tatt i forkant og i etterkant av datainnsamlingen. I følge Thagaard (2018, s. 14) er det viktig at man som forsker kan gjøre rede for framgangsmåtene man bruker, hvordan man vurderer sammenhengen mellom teorien, problemstillingen og opplegget for utvikling og analyse av datamateriale. Disse begrunnelsene danner grunnlaget for hvordan utenforstående kan vurdere kvaliteten på prosjektet.

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lek kan stimulere til skriving i første klasse. Som nevnt i innledningen, vet vi allerede at det lekes for lite (Lillejord et al., 2018) og at det benyttes for lite kommunikativ skriving i norske første klasserom (Håland et al., 2018). Formålet med oppgaven er derfor ikke å avdekke hvordan verden «er» i statisk forstand, som i mye annen samfunnsforskning. Målet er å gripe inn og forsøke å prøve ut hvordan man kan bedre situasjonen i norske første klasserom ved å ta i bruk mer lek, og produsere kunnskap om denne prosessen. Med dette som utgangspunkt, er deler av aksjonsforskning (Tiller, 2006) valgt som den overordnede metodologien i studien. Det er også benyttet Education Design Research (Mckenney & Reeves, 2019), som på norsk oversettes til didaktisk designforskning. Siden både aksjonsforskning og didaktisk designforskning er omfattende forskningsdesign, ville en komplett gjennomføring av metodene blitt for tids- og ressurskrevende for min masteroppgave. Av denne grunn har jeg valgt å benytte noen momenter fra begge metodene.

I innhenting av data har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ, fenomenologisk metode. Som et ledd i aksjonsforskningen og didaktisk designforskning har jeg valgt å benytte intervju og observasjon. Observasjon er hovedmetoden, og intervjuene med både med lærer og elever blir brukt for å utdype og supplere funnene i observasjonen. I tolkning- og analysedelen av oppgaven har jeg benyttet en hermeneutisk fortolkning. Jeg vil videre i metoddelen redegjøre for metodevalgene mine og beskrive selve prosessen i datainnhenting. Reliabiliteten og validiteten vil bli drøftet underveis i oppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder har som hensikt å innhente mye kunnskap om få enheter, ved bruk av data som ikke lar seg måle eller tallfeste (Thagaard, 2018). Siden jeg har valgt

aksjonsforskning som metode, og dermed ønsker en nærhet til feltet ved å samarbeid tett med praktiker, ble det naturlig for meg å velge kvalitativ metode.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien tar utgangspunkt i opplevelsen til subjektet, og søker å oppnå en forståelse av dypere mening i enkeltpersonens erfaringer med og forståelsen av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenene som jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven er både lek og skriving. Jeg ønsker også å få frem lærerens tanker og erfaringer både i forkant av prosjektet, under selve gjennomføringen og etter endt gjennomføring.

I hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). Sentralt i hermeneutikken er tankegangen om at man har med seg en førforståelse inn i fortolkningsprosessen, det være seg om man leser teori, observerer eller intervjuer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Førforståelsen omfatter både virkelighetsoppfatninger og forventninger. Når man går inn i et forskningsprosjekt, vil man tolke alt man ser og leser i lys av denne førforståelsen. Det er med andre ord ikke mulig å ha en helt objektiv forståelse, men det er viktig å ha bevissthet rundt egen førforståelse. Gadamer sitert i Krogh (2014, s. 53) forklarer dette gjennom *den hermeneutiske sirkel*. Min mastergradsavhandling baserer seg på mine observasjoner av elevene og læreren, samt mine fortolkninger av lærernes uttalelser gjennom hele prosessen. Min forståelse, erfaring og forkunnskaper om fagfeltet vil da ligge til grunn. Dette er avgjørende for hva jeg legger merke til både i planleggingsfasen, under observasjonen og i intervjuene med både elevene og læreren. Jeg er bevisst at mitt engasjement og interesse for lek og skriving, men også at min kompetanse som lærer kan påvirke og/eller farge mine observasjoner. Siden dette er en aksjonsforskning, der jeg som forsker aktivt griper inn i praksisfeltet, reises det også spørsmål om påvirkning. Dette kan i utgangspunktet være med på å svekke validiteten på oppgaven. Validitet handler om gyldigheten til de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker dem (Thagaard, 2018, s. 181). For å kompensere for dette, har jeg tatt bevisste valg rundt innhenting av informasjon, noe som vil beskrives i underkapittel 3.4.

Ifølge Madsen (2004) er det forskeren som er det viktigste redskapet i en fortolkende forskerretning, slik som dette masterprosjektet. For å sikre at konklusjonen er troverdig, knyttes argumentasjonen tett til teori. Teorien blir derfor «brillen» men ser med. Man leter

aktivt etter hendelser som enten kan bekrefte eller avkrefte teorien (Madsen s. 147). Dette er også en viktig måte å vurdere validiteten på oppgaven på; å sammenlikne mine funn med funn fra andre kilder og tidligere forskning på feltet. Validiteten kan antas å være høy dersom det er stort samsvar mellom en undersøkelse og andre data som studerer de samme fenomenene (Grønmo, 2016).

3.2 Aksjonsforskning som metode

Aksjonsforskning er ikke en spesifikk forskningsmetode eller en særegen type data, men heller et helhetlig forskningsopplegg av konstruktivistisk karakter (Kalleberg, 1992). Det finnes dermed ulike metodologiske og teoretiske retninger innenfor aksjonsforskningen. Ifølge Bradbury (2007) er det vanskelig å komme frem til en ryddig oversikt over de ulike retningene. Det er allikevel en generell enighet innenfor aksjonsforskningsmiljøet om at en aksjonsforskning består av en *aksjon* (handling) og *forskning*. *Aksjon* referer til at det skjer en handling eller et tiltak som man antar fører til en ønsket forandring. I denne masteroppgaven er aksjonen selve gjennomføringen av leken. *Forskningen* har til hensikt å evaluere prosessen (Skogen, 2018, s. 133). I denne masteroppgaven skjer forskningen både i forkant, underveis og i etterkant av gjennomføringen, gjennom refleksjon med både lærer og elever. Som navnet tilsier er det aksjonen, altså handlingen som står sentralt. I henhold til Tiller (2006) er det viktigste i en aksjonsforskning at det skjer noe, at deltakerne i prosjektet gjør seg noen erfaringer rundt det som skjer, og at dette igjen fører til en endring av praksis.

Det sentrale i denne aksjonsforskningen er altså læringsprosessen og bevisstgjøringen rundt denne, men også refleksjonene og dokumentasjonen av prosessen i etterkant. McNiff (2013) beskriver aksjonsforskning på følgende vis: «It is a form of words that refers to people becoming aware of and making public their processes of learning with others, and explaining how this informs their practices». Målet er at denne prosessen kan føre til en kunnskapsutvikling både hos meg selv og lærer, men at det også kan skape en overføringsverdi slik at kunnskapen som blir opparbeidet gjennom dette prosjektet kan bidra til andre læreres læring. Etersom evaluering og refleksjon er en viktig del av prosessen, har det også vært naturlig og nødvendig å vurdere problemstillingen og metodevalgene kontinuerlig. På den måten kunne validiteten vurderes og eventuelt forbedres underveis i prosessen dersom det var nødvendig (Grønmo, 2016, s. 255).

3.2.1 Ulike typer aksjonsforskning

Carr og Kemmis (1986, s. 202-204) har delt aksjonsforskning inn i tre ulike kategorier: *teknisk aksjonsforskning*, *praktisk aksjonsforskning* og *frigjørende aksjonsforskning*. Jeg har i denne masteroppgaven tatt utgangspunkt i det Carr og Kemmis (1986) refererer til som *praktisk aksjonsforskning*. I denne aksjonsforskningen er det større fokus på gjensidig samarbeid mellom forsker og praktiker, enn det er i de to andre aksjonsforskningskategoriene. Her inntar forskeren en veilederrolle, og oppmuntrer til at praktiker reflekterer rundt egen praksis (Bjørnsrud, 2005). Innenfor den praktiske aksjonsforskningen er hovedmålet både å utvikle praktikerens forståelse av egen praksis, men også å utvikle teori. Jeg ser på denne retningen for aksjonsforskningen som den mest hensiktsmessige å benytte for min oppgave. Det er altså den opparbeidete kunnskapen, erfaringene og refleksjonene rundt dette, som jeg som forsker og praktiker sitter igjen med, som er det viktigste utbyttet av prosjektet.

3.3 Didaktisk designforskning

Denne masteroppgaven er også inspirert av, og bygger på deler av metodikken til didaktisk designforskning. Didaktisk designforskning er en omfattende forskningsmetodikk som har som hensikt å systematisk utvikle og implementere løsninger på et pedagogisk problem (Mckenney & Reeves, 2019). På den måten har didaktisk designforskning og aksjonsforskning mange likhetstrekk som metode. Begge metodene søker etter å utvikle konkrete løsninger på praktiske og komplekse problemer. Dette kan bidra til utvikling av teori som igjen kan føre til kunnskapsutvikling.

I følge Mckenney og Reeves (2019) utvikles didaktisk designforskning gjennom følgende tre faser; *analyse- og utforskningsfasen*, *design- og konstruksjonsfasen* og *evaluerings- og refleksjonsfasen*. I en fullskala designforskning vil denne prosessen ta lang tid, ofte måneder eller år. Problemene skal identifiseres, det skal diskuteres og drøftes, det skal innhentes informasjon både gjennom litteratur, men også ute i feltet. Potensielle løsninger skal vurderes og diskuteres, før det til slutt blir utarbeidet et design som skal testes i praksis.

Gjennomføringen av dette designet skal igjen evalueres og reflekteres over, og ofte gjennomføres enda en gang. Å benytte en fullskala designforskning hadde derfor blitt alt for omfattende og tidkrevende for mitt masterprosjekt. Oppgaven min er inspirert av *design- og konstruksjonsfasen* av den didaktiske designforskningen. Dette er selve intervensjonen, der det systematisk utvikles et design for å imøtekomme «problemet». I følge Mckenney og Reeves (2019) står denne fasen veldig sentralt i den didaktiske designforskningen. Denne

delen av didaktisk designforskning er benyttet i *fase 2: planlegging* i min aksjonsforskning. Designdelen av oppgaven besto av at jeg og lærer sammen designet et lekbasert undervisningsopplegg på bakgrunn av teori og erfaring. På den måten kan vi si at forskningen blir tatt ut av laboratoriet og inn i klasserommet. Vi utviklet et opplegg på bakgrunn av ny teori, testet det ut i praksis og reflekterte over gjennomføringene i etterkant. Jeg vil i underkapittel 3.7.2 gjøre rede for selve planleggingen av undervisningsopplegget.

3.4 Utvalg og utvalgsprosess

Tiller (2004) refererer til Aubert (1973) som skiller mellom aksjonsforskning som er initiert av praktiker, altså av skolen eller lærer, og aksjonsforskning som forsker selv har ideen til og den innledende regien av. I mitt masterprosjekt er det jeg som forsker som har tatt initiativ til aksjonsforskningen. Ifølge Tiller (2004) er dette den mest vanlige formen for aksjonsforskning.

For å finne informanter til masteroppgaven har jeg benyttet en strategisk utvelgelse, nærmere bestemt snøballutvelgelse. Gjennom snøballmetoden rekrutteres informanter ved at forsker forhører seg med personer som har kunnskap om temaet som undersøkes, som setter forsker i kontakt med aktuelle informanter (Johannessen et al., 2016, s. 119). Via en bekjent som er lærer ble jeg tipset om denne læreren som en potensiell kandidat. Hun jobber på en skole der de benytter metoden oppdagende skriving. Læreren ble beskrevet som en dyktig og engasjert lærer, som var interessert i å lære og utvikle seg. Kontakten med læreren ble opprettet gjennom e-post. Der ble det sendt ut en forespørsel om hun kunne tenke seg å være med på forskningsprosjektet, noe læreren takket ja til. Læreren jobber ved en barneskole i en kommune utenfor Oslo. Der har hun jobbet i 23 år. Hun er utdannet førskolelærer, men har tatt tilleggsutdanning slik at hun kan undervise fra 1.-4. klasse. Læreren anslår å ha jobbet i første klasse ti ganger.

På bakgrunn av at denne skolen benyttet metoden oppdagende skriving, hadde jeg en antakelse om at denne skolen også drev en del med lek. Det viste seg gjennom en senere telefonsamtalen med læreren at hun legger til rette for en del frilek, men at hun, i likhet med mange andre lærere synes det er vanskelig å integrere leken i undervisningen. Læreren ytret at hun ønsket å bli flinkere på nettopp dette, og vi ble derfor enige om å inngå et samarbeid. I det videre samarbeidet ble dialogen mellom oss viktig for å kunne få til en ønsket utviklingsprosess. Dialogen mellom forsker og praktiker er ifølge Tiller (2004) selve

nøkkelfaktoren i aksjonsforskning. Det var viktig at dialogen mellom oss var preget av åpenhet og ærlighet, og at både forsker og praktikers stemme kommer tydelig fram.

Utvelgelsen av informanter til elevintervjuene ble gjort i samråd med læreren. I begge intervjuene ønsket jeg ulike elevstemmer, for å få fram ulike barneperspektiver. Jeg ønsket både å intervju elever som til vanlig er lite motivert for skriving, men også elever som til vanlig skriver mye. Det viktigste kriteriet var allikevel å intervju elever som læreren mente ville være trygge i en intervjusituasjon. Første intervju ble gjennomført med fem elever. Etter erfaringer fra det første intervjuet, valgte jeg å intervju ett barn mindre etter andre gjennomføring. Bakgrunnen for det, var min oppfatning av at det ville bli enklere å komme i dybden på spørsmålene med færre elever. I intervjuet etter andre gjennomføring ble derfor fire barn med. Jeg valgte å intervju ulike elever i første og andre gjennomføring. Dette for å få fram flere elevstemmer. På den måten kom det fram ni ulike elevstemmer i løpet av masterprosjektet.

3.5 Deltakende observasjon

I aksjonsforskning, som er preget av nærhet og åpenhet til forskningsfeltet, er det en forutsetning at forskeren inntar en deltakende rolle. Ifølge Thalgaard (2018, s. 63) innebærer en deltakende observasjon at man som forsker kombinerer samhandling med deltakere (i mitt tilfelle elevene), med iakttagelse av hva de foretar seg. Ettersom elevene går i førsteklasse, er det vanskelig å skulle observere uten å delta. Derfor var det mest hensiktsmessig med tanke på mitt masterprosjekt å innta en rolle som deltakende observatør.

Ifølge Thagaard (2018) er det viktig å reflektere over hvordan forskers rolle i felten kan påvirke deltakerne som observeres. Ettersom jeg observerer i et miljø som jeg vanligvis ikke har en tilknytning til, var jeg klar over at min rolle som «ny» i klasserommet kunne påvirke elevenes væremåte. Dette var også en av grunnene til at jeg valgte å være deltakende observatør. Ifølge Thagaard (2018) vil deltakerne vanligvis bli mindre oppmerksom på at de blir observert hvis forsker deltar i arbeidsoppgavene sammen med dem i felten.

3.5.1 Feltnotater

For min egen del var det i forkant viktig å reflektere over hva som skulle observeres, slik at jeg gikk inn i observasjonen med en plan. Ifølge Silverman (2014) referert til i Fangen (2004), er den største faren når man skriver feltnotater at man prøver å notere «alt». Derfor hadde jeg

utarbeidet et observasjonsskjema på forhånd, som skulle hjelpe meg å fokusere underveis i observasjonen. Slik kunne kvaliteten på observasjonen bli best mulig. Skjemaet besto av noen temaer og avkrysningsrubrikker, men også en åpen rubrikk som ga rom for tolkning (se vedlegg nr. 4). Det jeg var interessert i å se etter var hvilke typer skriveaktiviteter som fant sted. I tillegg var det viktig å se om elevene samarbeidet om skriveaktivitetene, hvordan engasjementet til elevene var og hvordan elevene brukte både lekemateriellet og skrivemateriellet. Selv om jeg gikk inn i observasjonen med en viss plan om hva jeg så etter, var jeg allikevel åpen for alle observasjonene jeg kunne møte. Rett etter observasjonen satte jeg av tid til å notere ned de fleste inntrykk og reaksjoner. Da forsøkte jeg å gjengi samtalene og situasjonene så nøyaktig og beskrivende som mulig. Det ble også tatt notater fortløpende underveis i observasjonen. Ifølge Fangen (2004) er disse feltnotatene viktige for den videre analysen av oppgaven. Det er likevel nødvendig å påpeke at siden det ikke ble benyttet lydopptaker under observasjonen, er det noen usikkerhet knyttet til hvor ordrett jeg klare å notere ned samtalene.

Etter observasjonen tok jeg vare på mange av tekstene elevene hadde produsert. Dette gjorde jeg for å se hva elevene hadde skrevet, og for å kunne diskutere med læreren i etterkant om elevene skrev mer eller mindre enn vanlig. Disse tekstene ble anonymisert slik at de kunne brukes i fremstillingen av datamaterialet. Jeg tok også bilder av samhandlingen mellom elevene underveis i observasjonen. Bildene som blir benyttet i oppgaven er anonymisert på en slik måte at elevene ikke kan identifiseres. Å benytte feltnotater og bilder vil bidra til å øke reliabiliteten, fordi den gjør oppgaven mer gjennomiktig og troverdig. Reliabilitet handler om transparens i forskningsprosessen og i utvikling av data (Silverman, 2020).

3.6 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Thagaard (2018) er intervju en god metode for å skaffe seg innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Formålet med et forskningsintervju er å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2021). I denne oppgaven har det i alt blitt gjennomført tre intervjuer med læreren, samt to runder med intervjuer av elever. Formålet med det første intervjuet av læreren var å utvikle kunnskap om lærerens nåværende praksis, samt å høres hennes erfaringer og tanker om bruk av lek og skriving i førsteklasse. I de to andre intervjuene, henholdsvis etter første og andre gjennomføring, var formålet å høre lærerens refleksjoner og evalueringer av selve gjennomføringen. I intervjuet med læreren ble det valgt å benytte et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju er det utarbeidet en

overordnet intervjuguide, men spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det var viktig at alle intervjuene med læreren bar preg av at det var en samtale mellom meg og lærer, heller enn en utspørring.

Siden dette masterprosjektet har som mål å undersøke om lek kan stimulere til skriving blant elever i førsteklasse, var det naturlig og også få fram elevenes stemmer. Ifølge Cain (2011, s. 11-12) er det viktig å inkludere elevenes stemmer i aksjonsforskningen, slik at elevene er aktivt involvert i evalueringen av prosjektet. Slik kommer deres perspektiver kommer fram. Siden jeg var relativt ukjent for elevene, var det viktig å tenke over hvilke elever som var trygg på en intervjusituasjon. Det ble derfor valgt å gjennomføre et gruppeintervju med elevene. Dette for å skape en trygghet blant elevene, men også i tro om at elevene kunne supplere hverandre og på den måten bidra til å få fram flere og utdypende perspektiver. Eide og Winger (2003) trekker også fram at det å la elevene delta i et gruppeintervju også kan veie opp for det ulike maktforholdet som ligger i en voksen-barn-relasjon.

Det ble gjennomført intervju med elevene i to ulike runder, både etter første og andre gjennomføring. Formålet med begge intervjuene var å høre elevenes tanker om gjennomføringen av selve undervisningsopplegget. Målet var også å få fram elevenes refleksjoner rundt lek og skriving.

3.6.1 Utvikling av intervjuguide

For å strukturere intervjuene, og sikre at alle spørsmålene som hadde relevans for prosjektet ble stilt, ble det på forhånd utarbeidet intervjuguider. Etersom det har blitt gjennomført tre ulike intervjuer med læreren, har det også blitt utarbeidet tre ulike intervjuguider. Alle intervjuguidene er organisert etter «Tre-med-grener-modellen» (Rubin & Rubin, 2012) hentet fra Thagaard (2018, s. 95). Den tar utgangspunkt i bestemte hovedtemaer, med ulike spørsmål under hvert tema. Modellen har en klar struktur, men er samtidig fleksibel slik at både jeg og informanten kunne stille oppfølgingsspørsmål og på den måten komme i dybden på de ulike spørsmålene. Selv om intervjuguidene har mange like momenter, er de allikevel så ulike at jeg velger å beskrive dem mer inngående hver for seg under fasene i aksjonen i del 3.6.

I intervjuene med elevene er det benyttet en halvstrukturert intervjuform. Det ble også her utarbeidet en overordnet intervjuguide på forhånd (se vedlegg nr. 8). Det var åpenhet for at elevenes svar kunne føre til at spørsmål ble lagt til eller endret underveis i samtalen. Ifølge

Eide og Winger (2003, s.63) er det viktig at intervju med barn har en rammestruktur, men at det også gir rom for undring og refleksjon. I utviklingen av intervjuguiden var det viktig å tenke igjennom at spørsmålene som ble stilt var åpne, slik at elevene ikke opplevde at jeg lette etter noen fasitsvar.

I intervjuene var det ønskelig å høre hvordan elevene opplevde aktiviteten, og også om de oppfattet det vi gjorde som lek. Øksnes og Sundsdal (2020) refererer til Nancy King (1987) som uttrykker at det kun er barna som kan bedømme om det som skjer er lek eller ikke. For å få innsikt i om denne aktiviteten ble oppfattet som lek eller ikke, ble det derfor nødvendig å spørre barna selv. Nancy King (1987) har gjennom sine studier på lek funnet ut at barn ofte oppfatter alle aktiviteter som er morsomme som lek. Derfor var det interessant å høre hvordan elevene selv beskrev hva lek er. Som nevnt var det også ønskelig å høre elevenes tanker og refleksjoner rundt skriving, om de skriver mye på skolen og hva de synes om skriving.

Datagrunnlaget for denne oppgaven består dermed av følgende materiell:

Tre intervjuer med læreren: <ul style="list-style-type: none">• Ett intervju før prosjektstart• Ett intervju etter første gjennomføring• Ett intervju etter andre gjennomføring.
To intervjuer med ulike elever: <ul style="list-style-type: none">• Ett intervju med fem elever etter første gjennomføring• Ett intervju med fire elever etter andre gjennomføring
Feltnotater fra to gjennomføringer av undervisningsopplegget

3.7 Fasene i aksjonsforskningen

Aksjonsforskning legger stor vekt på grundighet, systematikk og dokumentasjon både i forkant og etterkant av prosjektet. For å synliggjøre dette vil jeg nå gjennomgå fasene i arbeidet så konkret og nøyaktig som mulig. Dette gjør jeg for at forskningsprosessen skal bli så transparent som mulig, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). Dette er viktig for å styrke oppgavens reliabilitet.

I følge McNiff (2013) er det vanlig å presentere fasene i en aksjonsforskning gjennom en aksjonsforskningssyklus. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i modellen til Coghlan og Brannick (2014), som beskriver følgende fire faser: Constructing (nåværende fase), planning action (planleggingsfasen), taking action (gjennomføring), evaluating action (evaluering). Aksjonens første fase *constructing* har jeg valgt å oversette til *nåværende praksis*. I følge Coghlan og Brannick (2014, s. 10) er det i denne fasen deltakerne gjennom en åpen dialog blir enig om hvilke utfordringer som skal forsøkes forbedres. Jeg har valgt å oversette dette til «nåværende praksis» fordi det var naturlig i denne fasen å høre hvordan læreren la opp undervisningen. Ut fra dette gikk vi over i prosessens neste steg som var *planning action*, heretter kalt «planleggingsfasen». I denne fasen foregikk selve planleggingen av opplegget. I den neste fasen *taking action*, bli planen omsatt til «handling». Denne fasen har jeg oversatt til «gjennomføring». Prosjektet gikk så over i den siste fasen *evaluating action*, heretter kalt «evalueringfasen». I denne fasen ble gjennomføringen evaluert. Modellen viser at aksjonssyklusen kan gjentas flere ganger. I min masteroppgave har jeg gjennomført denne syklusen to ganger.



Figur 1: En aksjonssyklus fra "Cycles of action research" (Coghlan & Brannick)

I de videre underkapitlene vil jeg nå presentere de fire fasene i aksjonen: Fase 1: nåværende praksis, fase 2: planlegging, fase 3: gjennomføring, og fase 4: evaluering. Disse fasene blir gjentatt to ganger. Jeg vil også redegjøre for hvordan jeg samlet inn data i de ulike fasene. Ettersom innhenting av datamaterialet har blitt utført på samme måte i første og andre gjennomføring, velger jeg å kun begrunne metodevalgene én gang.

3.7.1 Fase 1: Nåværende praksis

Etter at læreren hadde sagt seg villig til å være med i prosjektet, men før selve planleggingen startet, var det naturlig å gjennomføre et intervju om lærerens nåværende praksis. For å innhente denne informasjonen valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Intervjuet fant sted på skolen til læreren, og tok i underkant av en time. I dette intervjuet var hovedtemaene lek og skriving. (Se vedlegg nr. 5). Jeg var interessert i å høre hva læreren la i begrepet lek og hvordan hun la til rette for lek i klasserommet. Jeg var også interessert i å høre hvordan læreren la til rette for skriveundervisningen. For å styrke oppgavens reliabilitet valgte jeg å benytte lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert. Ved å bruke lydopptak var det enklere å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn ved å ta notater, som i større grad er basert på at forskeren rekonstruerer utsagn (Thagaard, 2018, s. 188).

3.7.2 Fase 2: Planlegging

Før første planleggingsfase hadde vi avtalt på telefon at vi hver for oss skulle gjøre oss opp noen tanker om hvilken lek vi kunne gjennomføre, og hvordan vi kunne tilrettelegge for den. På den måten stilte vi forberedt til planleggingsarbeidet begge to. Jeg som forsker hadde lest meg opp på relevant teori om både lek og skriving, og hadde gjort meg opp noen tanker om hvilke rammer jeg tenkte at leken burde ha. Jeg var allikevel svært bevisst på at jeg som forsker ikke skulle styre samtalen og planleggingen for mye i den innledende fasen. Jeg var interessert i å høre hva læreren hadde tenkt, og lot hennes tanker styre samtalen videre, med innskytelser fra meg. Gjennom denne samtalen ble vi enig om å leke postkontor. Videre vil jeg kort redegjøre for selve undervisningsopplegget vi utarbeidet i fellesskap.

3.7.1.1 Beskrivelse av leken

I planleggingen av leken tok vi som nevnt utgangspunkt i rammeverket til Bingham et al. (2018, s. 604). Dette rammeverket består av følgende tre steg; etablere en bakgrunn, sette skrivingen i forgrunnen, og få læreren aktivt med.

For å gjøre leken mer interessant og spennende for elevene, avtalte vi at læreren skulle starte leken med å fortelle en historie fra virkeligheten om når hun var i «Post i butikk». Hun skulle fortelle om en episode der hun skulle poste et brev. Hendelsen gikk ut på at det var lang kø på postkontoret fordi mannen først i køen skulle sende mange brev, men hadde glemt å skrive hvem brevene skulle til. Ønsket var at dette skulle skape et engasjement hos elevene, før vi

tok elevene med inn første steg i planleggingen, nemlig å etablere en bakgrunn for leken (Bingham et al., 2018). I vår lek var det postkontor som var rammen for leken. Etter at læreren hadde skapt et engasjement hos elevene, skulle samtalen vende over til å handle om hva et postkontor er, hvem som jobber der og hva de som jobber på postkontoret gjør. Dette så vi på som viktig for få elevene delaktig, slik at leken ble planlagt *med* barna og ikke *for* dem (Lillejord et al., 2018). Vi hadde på forhånd tenkt ut følgende roller som burde være med i leken; postbud, brevskrivere, samt noen som jobbet i skranken. Vi var allikevel åpne for at elevene hadde andre forslag når leken ble gjennomført. Her var det viktig at elevene fikk ha medbestemmelse.

Neste steg i planleggingen var å sette skrivingen i forgrunnen (Bingham et al., 2018). Dette tenkte vi å gjøre ved å legge fram skrivesaker i ulike former og fasonger; blyanter, pinner, tusjer, ark, konvolutter i ulike størrelser, farget ark, og post-it-lapper. Her så vi på det som viktig at læreren modellerte hvilke oppgaver de ulike rollene hadde, og også hvordan de kunne bruke materialet, slik at dette var tydelig for elevene før leken begynte. Det ble også viktig å modellere hvordan elevene kunne skrive inni brevene.

Det siste steget i Bingham et al. (2018) sitt rammeverk var å sette lærer i rolle. For oss var det viktig at læreren var aktivt med i leken og utfordret elevene til å utforske og finne ut, samtidig som hun veiledet dem. Vi planla derfor at det var mest hensiktsmessig at læreren gikk inn i rolle som brevskriver. Der kunne hun aktivt veilede elevene og hjelpe elevene å lytte ut språklyder. (Se vedlegg nr. 9).

3.7.3 Fase 3: Første gjennomføring

Første gjennomføring fant sted i januar 2022. Det var satt av to klokketimer til gjennomføring og det var 16 elever til stede. Elevene som ikke ønsket å delta i prosjektet gjennomførte et alternativt opplegg med en annen lærer.

Vi hadde på forhånd framskaffet skrivemateriale og organisert klasserommet slik at det framsto som et innbydende sted å leke postkontor. Læreren gjennomførte planen slik vi hadde avtalt på forhånd med utgangspunkt i planleggingsdokumentet. Selv om det alltid vil være en forskjell på den opprinnelige planen og det som ble gjennomført i praksis, gikk opplegget stort sett slik vi hadde tenkt. Læreren startet med en samtale med elevene, der hun koblet elevene «på» selve ideen om å leke postkontor. Elevene ble så delt inn i roller. To elever

jobbet som postmenn, tre elever jobbet i skranken og 11 elever var brevskrivere. Lærer gikk også inn i rollen som brevskriver. Det ble byttet roller tre ganger underveis. Leken avsluttet med en oppsummering sammen med elevene.

3.7.4 Fase 4: Refleksjon og revidering

Ifølge Hjordemaal (2002) er det drøftinga, analysen og evalueringa av aksjonen som er det viktigste i aksjonsforskningen. Det trekkes fram at gjennom å evaluere og reflektere rundt gjennomføringen blir aksjonsforskningen en lærings- og bevisstgjøringsprosess for begge parter (Kleven et al., 2002, s. 49). Derfor ble det viktig å sette av god tid til å evaluere gjennomføringen sammen med læreren. Refleksjonen sammen med lærer ble gjennomført på Teams samme dag som opplegget ble gjennomført og tok i underkant av en time. Intervjuguiden ligger vedlagt. (Se vedlegg nr. 6).

I dette intervjuet med læreren ønsket jeg blant annet å høre hvordan hun opplevde selve gjennomføringen av leken. Jeg ønsket også å høre hvordan hun opplevde engasjementet og motivasjonen til elevene, og om det var noen spesielle hendelser læreren la merke til i løpet av økta. Ettersom masteroppgaven søker å finne svar på om lek kan stimulere til skrivning, ble det naturlig å spørre hvordan læreren opplevde skriveaktiviteten til elevene. I revideringen av opplegget ble vi enig om å gjennomføre det samme opplegget en gang til, med noen små justeringer. Vi ble enig om å dele elevene inn i familiegrupper på 4-5 elever og tildele gruppene hver sin postkasse. Ønsket var også å forsøke å gjennomføre opplegget med full klasse, altså 26 elever. Elevene som ikke hadde godkjenning fra foresatte om å delta i prosjektet, ble ikke regnet med. Full klasse i denne sammenheng ble derfor 23 elever.

Intervjuet med elevene ble gjennomført rett etter første gjennomføring. Utvelgelsen av informanter ble, som nevnt i metoddelen, gjort i samråd med læreren. Fem elever ble intervjuet, og intervjuet varte i ca. 15 minutter.

3.7.5 Fase 5: Andre gjennomføring

Andre gjennomføring fant sted i mars 2022. I likhet med første gjennomføring var det satt av to klokketimer til gjennomføring. De elevene som ikke hadde godkjenning fra foresatte om å være med i prosjektet gjennomførte et alternativt opplegg sammen med en annen lærer. I oppstarten av økten var det 23 elever til stede i klasserommet. Tre av disse elevene forlot

rommet med en assistent. Derfor var det totalt 20 elever til stede under selve gjennomføringen av økta.

Organiseringen av klasserommet ble utført på samme måte som med første gjennomføring. Skrivemateriell ble lagt tilgjengelig for elevene og læreren startet økta med å ta opp igjen tråden fra forrige gang vi lekte postkontor. Videre ble postkassene, som var det nye momentet i leken, presentert. Elevene ble så delt inn i roller: to elever jobbet som postmenn og tre elever jobbet i skranken på postkontoret. Resten av elevene ble delt inn i familiegrupper på tre-fire elever og ble fordelt i rundt om i klasserommet. Elevene byttet roller tre ganger underveis i leken. Leken ble avsluttet med en oppsummering sammen med elevene.

3.7.6 Fase 6: Evaluering

Evalueringen av prosjektet fant sted rett etter gjennomføringen var ferdig. I likhet med intervjuet etter første gjennomføring, var jeg også denne gangen interessert i å høre hvordan læreren opplevde gjennomføringen. Jeg var spesielt interessert i å høre om læreren opplevde forskjell på første og andre gjennomføring, og hva denne eventuelle forskjellen var. Videre ønsket jeg å høre lærerens refleksjoner rundt samarbeidet mellom elevene, ettersom dette var noe læreren trakk fram som den største gevinsten etter forrige gjennomføring. Et av målene med andre gjennomføring var å forsøke å ha et blikk for de elevene som eventuelt ikke gjorde som de skulle, eller ga uttrykk for at det var vanskelig å komme inn i leken. Derfor ønsket jeg å høre lærerens betraktninger rundt dette. I den forbindelse ble det også naturlig å spørre læreren hva hun opplevde som mest utfordrende med denne måten å arbeide på. I tillegg ønsket jeg i likhet med forrige økt å høre hvordan læreren opplevde engasjementet og motivasjonen blant elevene, og skriveaktiviteten blant elevene. Intervjuet varte i underkant av en time og det ble benyttet lydopptaker. (Se vedlegg nr. 7).

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Siden dette var et forskningsprosjekt som krevde nærhet til praksisfeltet, var det viktig å reflektere over de etiske valgene som ble tatt både i forkant og underveis i prosessen. Som deltakende forsker i dette prosjektet, var det spesielt viktig å være bevisst på de ulike rollene jeg og læreren hadde i denne forskersammenheng. Selv om hensikten med en aksjonsforskning er at forsker og praktiker møtes som likeverdige for å sammen gjennomføre en endring, stiller man allikevel med ulike roller og ulike kompetanse. Tiller (2006, s. 25) trekker fram: «Det er gjerne det forskjellige, eller mangfoldige, som gir samtalen den gode

spenstigheten og åpner for nye, kreative ideer». I dette masterprosjektet bringer jeg som forsker med meg fagteoretiske kunnskaper og nyere forskning på fagfeltet inn i samarbeidet. Jeg har også jobbet som lærer på småskoletrinnet i snart 5 år, og har av den grunn med meg relevant lærerkompetanse inn i samarbeidet. Grønmo (2016, s. 255) legger vekt på at forskerens kompetanse er viktig for å styrke validiteten på oppgaven. Dette gjelder både forskerens kompetanse på det empiriske feltet og den teoretiske forforståelse av det som studeres. Praktiker på sin side stiller med kunnskap og erfaring opparbeidet etter lang fartstid som lærer.

For å ivareta forskeretikken har de forskningsetiske retningslinjene gitt av «De nasjonale forskningsetiske komiteene», blitt overholdt. Prosjektet ble meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatilsyn) 25.11.2021 og godkjent 26.11. 2021.

3.8.1 Informasjon og samtykkeerklæring

«Forskere skal som hovedregel innhente forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2021).

I forkant av prosjektet ble det sendt ut et skriftlig samtykke- og informasjonsskriv til læreren (Se vedlegg nr. 2). Dette skrevet ble utarbeidet i tråd med retningslinjene til NSD. Det inneholdt blant annet informasjon om formålet med prosjektet, hva deltakelse i prosjektet innbar, hvordan opplysningene ble oppbevart og om deltakers rettigheter. Det ble tydelig poengtert at det var frivillig å delta i prosjektet og at deltaker når som helst kunne trekke seg uten konsekvenser. Sammenstemmeskjemaet ble underskrevet av lærer i starten av første intervju.

Siden studien innebar observasjon og intervju av barn under 15 år, ble det også sendt ut et samtykke- og informasjonsskriv til foresatte. (Se vedlegg nr. 3). Dette skrevet inneholdt den samme informasjonen som skrevet til lærer. På baksiden av arket var det en avkrysningsrubrikk der foresatte kunne krysse av som de ønsket at barna skulle delta i observasjon og/eller intervju eller ingen av delene. I dette skrevet var det spesielt viktig å være bevisst på de språklige formuleringene for å sikre at foresatte visste hva en medvirkning i studien innebar og forsto sine rettigheter. Skjemaet ble levert tilbake til kontaktlærer av

foresatte. Foresatte som ikke ønsket at barna skule være med på prosjektet ble som nevnt tidligere ikke inkludert i studien.

3.8.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer både at personopplysningene lagres på en forsvarlig måte underveis i prosjektet, og at deltakeren anonymiseres i slutten av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 24). Konfidensialiteten ble sikret ved at det ble benyttet en ekstern lydopptaker under intervjuet med både lærer og elever. Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuet, og deltakeren ble tildelt nummer for å anonymiseres. Lydopptaket ble slettet direkte etter transkripsjonen. Under observasjonene ble det ikke notert navn på elever, skole eller andre opplysninger som kunne identifisere deltakerne.

3.9 Analyse av data

Ifølge Corbin og Strauss (2008, s. 64) består analyse av data å ta datamaterialet fra hverandre, systematisere det og finne ut hva enkeltkomponentene betyr for helheten. Creswell og Creswell (2018, s. 193-198) hevder at dette bør utføres som en stegvis prosess og beskriver åtte steg for å analysere kvalitative data. Det overordnede i disse stegene er benyttet i analysearbeidet av datamateriale. Analysen er delt inn i følgende fire trinn:

1. Transkribering
2. Helhet
3. Koding
4. Tolking

Det første steget i prosessen var å få et overblikk over alt datamaterialet. Dette ble gjort ved å transkribere intervjuene med læreren og elevene, planleggingsfasen med læreren, og ved å renskrive alle feltnotatene fra observasjonen. Hovedmengden av datamateriale etter observasjonen i klasserommet var dialoger mellom elevene. Disse dialogene ble notert ned i et Word-dokument. Transkripsjonen fra de tre intervjuene med læreren dannet et nytt Word-dokument, der hvert av intervjuene hadde hver sin side. Transkripsjonen fra de to intervjuene med elevene dannet et tredje dokument, der også hvert intervju hadde sin side.

Transkripsjonen av selve planleggingsfasen med læreren dannet det siste Word-dokumentet. I alt ble det opprettet fire ulike dokumenter med datamateriale.

Corbin og Strauss (2008) anbefaler å transkribere de første intervjuene og feltnotatene før en ny runde med datainnsamling gjennomføres. På den måten vil analysen av de første funnene være til hjelp for de kommende intervjuene og analysene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 145). På bakgrunn av dette, ble det valgt å gjøre en grundig analyse av den første gjennomføringen, før det sammen med læreren ble gjort en revidering av opplegget og en ny gjennomføring. På den måten dro vi nytte av de erfaringene som ble gjort etter den første gjennomføring, og tok det med det videre inn i gjennomføring nummer to. En betraktning som vi tok med inn i den andre gjennomføringen, var at vi skulle være ekstra oppmerksom på elever som ikke gjorde som de skulle eller som syntes av det var vanskelig å komme inn i leken. I følge Postholm og Jacobsen (2021, s. 224) blir forskeren ofte ledet til å samle inn data som støtter egne antakelser, og derfor ser og hører det som er ønskelig. For å styrke oppgavens reliabilitet var det viktig å ha et blikk på det som eventuelt ikke gikk som ønsket.

Analyseringen av datamaterialet etter andre gjennomføring ble utført på samme måte som beskrevet ovenfor. I løpet av denne prosessen ble noen av kategoriene utvidet og endret, og det dukket også opp noen helt nye kategorier. Kategorien som etter første gjennomføring ble navngitt *samarbeid om skriving*, ble etter andre gjennomføring gitt navnet *støtte fra en mer kompetent annen*. Kategorien: *lek* oppsto som ny kategori, mens kategorien *motivasjon og engasjement* besto. Dette er som nevnt i tråd med Postholm og Jacobsen (2021), som beskriver at kategoriene i analysen som oftest endrer seg i løpet av analyseprosessen og får mer dekkende navn. Alle hendelser og dialoger som ikke passet inn i en tydelig kategori, dannet kategorien *diverse* og ble markert med gul farge.

Det neste steget i prosessen var å se igjennom alt av datamaterialet for å danne et overordnet inntrykk av innholdet, noe Creswell og Creswell mener er viktig. Etter å ha dannet et helhetlig bilde av datamaterialet, gikk prosessen videre inn i å kode dataene. Her ble det gått systematisk til verks ved å kode datamaterialet i ulike kategorier som jeg så på som sentrale i forhold til oppgavens problemstilling. Hver kategori fikk sin farge i Word-dokumentet: rød, blå og gul. Denne delen av prosessen kaller Corbin og Strauss (2008) *åpen koding*. I følge Postholm (2021, s. 146) er det ulike måter å gjennomføre åpen koding på. I denne oppgaven har jeg valgt å analysere dokumentet i sin helhet.

Siden oppgaven ønsker å belyse hvordan veiledet lek kan stimulere til kommunikativ skriving i førsteklasse, var det naturlig å starte analysering av feltnotatene av observasjonene fra

klasserommet. Det overordnede inntrykket både jeg og læreren satt igjen med etter observasjonen, var at veldig mange av elevene samarbeidet om å skrive brev. Dette inntrykket ble styrket i fase to av analysen. Datamaterialet ble da lest igjennom flere ganger, og det ble sett at flere av dialogene mellom elevene handlet om hvordan bokstaver og ord skrives. Av den grunn ble *samarbeid om skriving* den første overordnede kategorien. Alle dialogene og samtalene mellom elevene som tydelig viste et samarbeid om skriving ble markert med rød farge. Underveis i gjennomføringen ble det også lagt merke til et stort engasjement og god motivasjon blant elevene. Dette kunne ses gjennom latter, smil og positive utsagn. Alle utsagnene og observasjoner som ble gjort der elevene viste stort engasjement, ble markert med blå farge og dannet kategorien *motivasjon og engasjement*. Etter å ha gått igjennom denne prosessen systematisk, ble det opprettet et nytt Word-dokument. Her dannet disse kategoriene underoverskriftene; *Samarbeid om skriving, motivasjon og engasjement, og diverse*. Alt av relevante observasjoner og dialoger mellom elevene ble notert under riktig kategori. Disse kategoriene ble navngitt vel vitende om at dette var foreløpige navn og at det muligens ville endre seg i løpet av analyseprosessen, som Postholm og Jacobsen (2021) mener er viktig. Dette ble tilfellet etter jeg hadde analysert dataene etter andre gjennomføring, og kategoriene fikk da mer dekkende navn.

Kodingen av dataene fra intervjuene med læreren og elevene ble gjennomført på samme måte. Etersom dette var et aksjonsforskningsprosjekt, ble dette tatt hensyn til i kodingen av dataene fra lærerintervjuene. Hensikten med det første intervjuet med læreren var å kartlegge hvordan læreren tilrettela for lek og skriving på tidspunktet før aksjonen startet. Det var også relevant å høre hva læreren ønsket å forbedre ved å ta i bruk leken mer. Av den grunn var det naturlig at dette intervjuet ble kodet i kategoriene: *lærerens tanker om lek, lærerens tanker om skriving, og lærerens vurdering av egen praksis og ønske om forbedring*. De to andre intervjuene, som ble gjennomført etter første og andre gjennomføring, hadde som hensikt få fram lærerens tanker og refleksjoner rundt selve gjennomføringene. De mest relevante dataene fra disse intervjuene ble plassert i samme Word-dokument som dataene fra observasjonen. Der ble de plassert under riktig kategori, ut fra om læreren uttalte seg om *motivasjonen og engasjementet* eller *samarbeidet om skrivingen*. På den måten ble lærerens utsagn satt opp mot observasjonene som skjedde i klasserommet. Intervjuene fra elevene ble naturlig kodet ut fra intervjuguiden som var utarbeidet på forhånd. De to overordnede temaene i intervjuguiden til elevene var: «Lek» og «skriving». Det ble naturlig å kode dataene inn i disse to kategoriene.

Ved å systematisere datamaterialet på denne måten ble det enklere å gå over i det neste og siste steget i prosessen: å tolke dataene. Dette ble gjort ved å finne og tolke utsagnene og situasjonene som var relevante for oppgaven, og se de i lys av teorien som var lest på området (Creswell & Creswell, 2018, s. 193). Relevant teori ble plassert under de ulike kategoriene. Transkriberingen av intervjuene med elevene ble gjennomgått og relevante utsagn ble plassert under passende kategori. Dette var en tidkrevende prosess, og det var ikke alltid like lett å vite hvilke data som tilhørte hvilken kategori. I noen tilfeller ble de samme dataene plassert under flere kategorier. Dette i håp om at det senere i prosessen ble mer innlysende hvilken kategori som var mest passende. Samtalene mellom elevene ble notert i løpende tekst underveis i gjennomføringen. I presentasjonen av funn vil disse samtalene bli presentert i en tabell som både viser *Verbalspråket* og *Kroppsspråk og handling*. Dette for å få frem kompleksiteten i samtalene mellom elevene. Inspirasjonen til denne fremstillingen er hentet fra Johannessen (2020):

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING

Siden denne oppgaven er kvalitativ og studerer sosiale fenomener, kan det være utfordrende å være helt objektiv i tolkningen av data. Som nevnt tidligere vil analyseringen av data bli tolket ut fra min førforståelse. For å styrke oppgaven reliabilitet har det vært viktig å skille mellom lærerens og elevene direkte sitater, og hva som er mine tolkninger i analyse- og tolkningsdelen av oppgaven.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres funnene fra undersøkelsen. På grunn av aksjonsforskningens egenart kan ikke funnene ses hver for seg, men må ses som del av en prosess. Får å få frem helheten i denne prosessen har jeg valgt å presentere funnene i kronologisk rekkefølge etter de samme fasene som metodedelen: *Lærerens vurdering av nåværende praksis, funn fra første gjennomføring, refleksjon og revidering etter første gjennomføring, funn fra andre gjennomføring og evaluering av andre gjennomføring*. Siden fase 2: planlegging, ikke er relevant for oppgavens drøfting, blir ikke den beskrevet i denne delen.

4.1 Lærerens vurdering av nåværende praksis

I det følgende vil jeg presentere de mest relevante funnene fra intervjuet med læreren i forkant av prosjektet. Funnene er kategorisert etter overskriftene: *Lærerens tanker om lek, lærerens tanker om skriving og lærerens vurdering av lek i egen praksis og ønsker om forbedring*.

4.1.1 Lærerens tanker om lek

Læreren definerer lek som det som skjer mellom barn når voksne ikke styrer for mye. Hun påpeker: «I det øyeblikket vi voksne går inn og styrer, så tenker jeg at da er det ikke lenger ren lek». Læreren uttrykker at mye av det som lærere definerer som lek i skolen, ikke er den type lek som er barns frie lek. Hun trekker fram: "Selve leken er den frie leken som barn styrer selv. Alt annet som vi voksne styrer, da må vi sette på noen flere begreper, tenker jeg». Hun legger videre vekt på at det er alt for lite av den frie leken i skolehverdagen, nettopp fordi voksne går inn og styrer. Samtidig legger hun til at skolen skal være et sted med en viss struktur, fordi elevene skal nå flere mål i enden av skoleløpet.

4.1.2 Lærerens tanker om skriving

På denne skolen jobber førsteklasseleererne etter metoden oppdagende skriving. Læreren forteller at de starter med oppdagende skriving allerede den første skoleuka. De benytter seg av rask bokstavprogresjon, her ved at de introduserer alle bokstavene før høstferien i det læreren kaller en «kjapp-variant». Da blir bokstaven presentert ved at læreren forteller hva bokstaven heter og hvordan den ser ut. Etter høstferien gjennomfører de en mer formell bokstavinnlæring, der de går mer i dybden på hver bokstav. Læreren forteller at hun har gode erfaringer med oppdagende skriving. Hun uttaler at en av effektene de ser er at elevene ikke blir så redd for å sette i gang med skrivingen: «Det at elevene kan bruke de krøllene (hemmelig skrift) hvis de ikke kan en bokstav, gjør at de ikke stopper opp i

skriveprosessen». Læreren trekker også fram at de ofte sier til elevene at de kan skrive det på høre-måten, altså si ordet høyt og skrive de bokstavene de hører.

På spørsmål om hvorfor skolen velger å jobbe med oppdagende skriving, svarer læreren enkelt og greit: «De som har forsket litt på skriving har funnet ut at det barn oppdager selv, sitter som bedre lærdom enn det vi står og forteller». Læreren legger videre vekt på at det er de *små vinduene* som gjelder:

Når du sitter med en elev og han eller hun med litt veiledning fra deg oppdager noe nytt, det er jo de tingene elevene virkelig lærer. Det sitter som regel bedre enn hvis du står foran på tavla og forteller at når du skal skrive sjiraff, så tar må du skrive /sj/. Da går det rett over hodet hos 99%. Mens det de finner ut av selv, med litt veiledning fra oss, sitter sannsynligvis bedre.

Samtidig legger hun til: «Også er jo trikset å klare å stille de ekstremt gode spørsmålene når du sitter der med elevene, for at de skal oppdage det selv».

Læreren trekker videre fram at fokuset på å skrive meningsfulle tekster, gjør at deres elever bruker lenger tid på å få en fin skrift. Hun uttaler: «Det gjør jo at våre elever skriver som «kråker», men det er jo noe innhold der. Og hva er viktigst? Innhold eller at det skal se pent ut?» Hun forteller at de ser at elevene ikke klarer å fokusere på både innhold og skriftforming samtidig. Det blir for mange prosesser. Som lærere uttrykker: «De har mer enn nok med å finne ut at /sj/ er en egen lyd. Da har de ikke i tillegg energi eller tankevirksomhet nok til å bruke på skriftformingen.» Hun framhever at budskapet i innholdet de skriver er en viktig del av skriveprosessen. «For det er jo mer motiverende å skrive et brev til noen, enn å skrive 14 linjer med ord fordi læreren sa det».

4.1.3 Lærers vurdering av lek i egen undervisning og ønske om endring

På spørsmål om hvordan læreren tilrettelegger for lek i klasserommet, svarer hun at de har en del leketimer. I disse leketimene får elevene velge fritt mellom ulike alternativer som puslespill, kaplaklosser, plusspluss, tegnesaker, spill og lignende. Læreren vil anslå at de har om lag tre slike økter i uka, og at dette er økter som elevene setter stor pris på. Læreren trekker fram at hun mener hun er flink til å la elevene leke på egne premisser. Hun forteller:

«Jeg prøver å la de holde på selv, uten å blande meg inn for mye, med mindre jeg ser noen som trenger veiledning».

På spørsmål om hva hun tenker hun kan bli bedre på, forteller hun at hun gjerne ønsker å trekke leken mer inn i undervisningen. Hun sier at hun både burde og kunne gjort mye mer. Hun legger til at det er mye å hente i å bruke leken mer. På spørsmål om hva som er utfordrende med å skulle integrere lek inn i undervisningen, svarer læreren at det er først og fremst tiden det tar å planlegge. Hun forteller videre at man som lærere må ha det lille «fem-minuttet» ekstra til å tenke igjennom. Videre trekker hun fram klassestørrelse som en viktig faktor. Hun legger vekt på at det er klart enklere å legge til rette for lekprega aktiviteter i en gruppe som ikke er så stor. I tillegg blir tilgangen til lekemateriell trukket fram som viktig aspekt. Sist, men ikke minst uttrykker læreren at kunnskap og kompetanse er viktig. Hun trekker fram at mange lærere kanskje ikke helt vet hvordan de skal tilrettelegge for leken.

(...) Og det kan jo være fordi man ikke er trygg på det selv. At man er usikker på hvordan man skal gjøre dette: Hvordan skal jeg håndtere dette? Hvordan skal jeg sette det i gang? Hvordan skal jeg oppsummere og samle tråder igjen?

Hun legger til at det er viktig at man som lærer tørr å slippe den kontrollen man har innenfor klasserommets fire vegger. Man må tørre å tenke: «Okei, han får kanskje ikke henta så mange bokstaver, men det er ikke sikkert at han hadde gjort noe mer inne (i klasserommet) heller. (...))»

4.2. Funn fra første gjennomføring

I denne delen presenteres de mest relevante funnene fra første gjennomføring. Under *Oppstart av økta* presenteres hvordan læreren startet økta, slik at leseren får et innblikk i hva som skjedde i klasserommet. Selve gjennomføringen er kategorisert i: *støtte fra en mer kompetent annen og engasjement og motivasjon*. Skildringene og sitatene fra elevene i den videre presentasjonen av funnene inneholder fiktive navn.

På grunn av aksjonsforskningens egenart ble det som nevnt nødvendig for meg som forsker å innta rollen som deltakende observatør. En naturlig konsekvens av at jeg som forsker inntok en deltakende rolle i dette prosjektet, var at mange av samtalene i kategorien «støtte fra en mer kompetent annen» endte opp med å være samtaler mellom meg som forsker og elevene.

Grunnen til at disse samtaler blir presentert i denne kategorien, er fordi det var enklere for meg som forsker å ordrett huske hva som ble sagt i en samtale hvor jeg selv var deltaker. Jeg er klar over at det å benytte samtaler der jeg selv som forsker har spilt en aktiv rolle, kan være med på å svekke oppgavens validitet. For å kompensere for dette har jeg vært bevisst på å beskrive ordrett hva som ble sagt mellom meg og elevene.

4.2.1 Oppstart av økta

Læreren startet økta med en iscenesettelse der hun fortalte elevene om en gang hun selv var på postkontoret for å poste en pakke. Hun fortalte videre at det var lang kø på postkontoret. Først i køen sto en gammel mann som skulle poste mange brev, men han hadde glemt å skrive adresse og hvem alle brevene skulle til. Elevene lot seg rive med, og var raske med å stille oppfølgingsspørsmål. Samtalen dreide seg inn på hva et postkontor er, og hva de som jobber på et postkontor gjør. Læreren forklarte og viste elevene bilder på SmartBoarden av postkontor, skranke, postbil, brev, frimerker og lignende. Mange av elevene delte ivrig sine historier om da de selv hadde vært på et postkontor for å poste pakker eller hentet pakker. Etter en lang dialog om hva et postkontor er, rakk en elev opp hånden og spurte: «Kan vi gjøre det? Læreren fulgte opp og svarte: «Ja, kanskje vi kan leke postkontor? Kanskje noen er brevskrivere? For brevskrivere må vi ha. Kanskje noen jobber på postkontoret? Og noen er postmenn? Hva tenker dere om å leke postkontor?» De fleste elevene svarte ivrige et høyt: JA! i kor. Læreren gikk over til å spørre enkeltelever: «Er du med?» Elev: «JA!» Lærer: «Er du med?» Elev: «JA!»

På det viset vendte samtalen seg fra *hva* et postkontor er, til *hvordan* vi skulle leke postkontor. Elevene var med på å bestemme hvor mange postmenn vi trengte og hvor mange som skulle jobbe i skranken. Læreren demonstrerte for elevene hvordan man skrev et brev, og elevene kom med forslag til hva som kunne skrives i brevene. En elev kom med forslag om at hyllene til elevene kunne være posthyller. Det ble bestemt hvor selve skranken skulle være. Elevene som ble plukket ut til å jobbe i skranken, gikk sammen med postmennene inn på «Postkontoret» for å forberede åpning. Elevene som var brevskrivere startet med å skrive brev. Slik startet leken.

4.2.2 Støtte fra en mer kompetent annen

Under selve leken gikk jeg og læreren rundt og hjalp til der det trengtes. Flere av elevene søkte aktivt vår hjelp, mens andre situasjoner oppsto fordi vi voksne la merke til elever som

trengte hjelp. Gjennom disse samtalene lå det til rette for at de *små læringsvinduene*, som læreren trakk frem i intervjuet, kunne finne sted. Slik kunne vi voksne veilede og støtte elevene slik at de oppdaget noe nytt. Det var mange slike minidialoger mellom oss voksne og elevene i løpet av økta. Her følger dialogen mellom Isak og masterstudent for å illustrere dette. Denne dialogen oppsto da jeg satte meg ned ved bordet til Isak og fem andre elever som satt og skrev brev.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Nils: Hva skal du skrive?	
Isak: Jeg skal skrive: Jeg liker bursdagen din. Fordi jeg likte bursdagen hans.	Isak lyderer bokstavene mens han skriver. Når kan kommer til /sj/-lyden stopper han opp og spør læreren.
Isak: Hvordan ser /sj/?	
Masterstudent: /sj/-lyden skriver vi med to bokstaver. I bursdag skriver vi den med r og s. Som i tirsdag og torsdag.	
Isak: R og s? Men hva begynner det med?	
Masterstudent: Først R og så S.	Isak skriver R og S. Så lyderer kan videre og stopper opp ved d-lyden.
Isak: Hvordan ser t ut? T for Tiril (lærer).	Isak skriver tag og har nå skrevet Burstag.
Isak: Er det a og så g?	Isak leser. Jeg likte burstag..
Masterstudent: Ja, hva har du skrevet nå?	
Isak: Også kommer e og g	

Tabell 2: Samtaleeksempel 1

Isak har nå skrevet: «Jeg likte burstagen din», med veiledning og støtte fra masterstudent. En elev i nærheten skal skrive «Du er skikkelig snill», og har også stoppet opp ved /sj/-lyden. Han henvender seg til elevene som sitter ved siden av og spør: «Hvordan skrives /sj/?» Eleven ved siden av svarer: «s og så j». Da roper Isak ut: «Nei, det skrives med rs». Her endte denne eleven, masterstudent og Isak opp med å ha en samtale om at /sj/-lyden skrives på ulike måter.

Det var mange eksempler på elever som både søkte og fikk hjelp og støtte i hverandre i løpet av økta. Mange av elevene hjalp hverandre med å lydere lydene i ord sammen i kor, for eksempel Julie og Stina som skulle skrive: «Til hele familien». Her lyder alle lydene sammen i kor mens de samarbeidet om å skrive.



Figur 3: Julie og Stina

Det var også flere eksempler på elever som satt i nærheten av hverandre og overhørte andre elever som var usikre på hvordan ord eller bokstaver skrives. Flere av elevene valgte aktivt å bryte inn for å hjelpe. Jeg har valgt å trekke fram samtalen mellom Per, Silje, Stian og Marie for å illustrere dette. Disse elevene jobbet inne på postkontoret da denne samtalen fant sted. Noen jobbet som postmenn og andre var ansatte i skranken. De hadde fått beskjed fra læreren om å organisere postkontoret slik at det ble klart til åpning. Elevene hadde funnet ut at det var nyttig å ha et skilt der det sto både «åpent» og «lukket». Per og Marie samarbeidet om å skrive skiltet «lukket» som de skulle henge på døra.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Per: Hva kommer etter L?	Per og Marie lyderer sammen: Lo
Marie: «O»	Marie skriver «o». Så lyderer de videre sammen.
Per: «K». Hvordan ser «k» ut?	
	Silje står ved siden av og skriver et annet skilt og skyter inn: «Jeg vet. En strek med to

	sånne her utstikkere». Hun skriver det på et ark slik at Per og Marie ser.
	Marie og Per lyderer videre sammen.
Marie: Da trenger vi en «e». Det er en strek med..	Per avbryter.
Per: Jeg vet. Jeg har det i navnet mitt.	

Tabell 4: Samtaleeksempel 2

De fire elevene samarbeidet om å skrive ulike skilt til postkontoret. De har både skrevet skilt med «åpent» og «lukket» og «postkontor». Silje viser tydelig iver etter å skrive mer, og har funnet ut at det er nødvendig å skrive et skilt der det står «ikke gå i skrivebordet» (Se vedlegg nr. 11). Hun refererer til et skap inne på postkontoret som ingen får åpne.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Silje: Hvordan skriver vi «Ikke»?	Ser på de andre, men får ingen respons. Hun begynner å skrive «ikke» selv.
Silje: Hva kommer etterpå. Å?	Stian skyter inn: «Jeg vet hvordan Å er!» Hvor er det jeg skal skrive Å? Det er nesten som en a bare med en runding over.» Peker på bokstavstrimmelen.

Tabell 5: Samtaleeksempel 3

Inne i klasserommet var elevene i full gang med å produsere brev. Josefine og Aleksandra satt ved siden av hverandre, da Josefine aktivt søkte hjelp hos Aleksandra for å få tips til hva hun kunne skrive i brevet til Julie.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Josefine: Jeg vet ikke hva jeg skal skriv til Julie. Hva ville du ha skrevet til Julie?	Henvender seg til Aleksandra, som tenker seg litt om
Aleksandra: At hun er en god venn?	
Josefine: Okei, jeg skal skrive snill.	Lyderer seg fram til bokstaven s.
Josefine: n? Og etter I? Står det snill?	Josefine søker hjelp og bekreftelse hos Aleksandra.
Aleksandra: Det er alltid to l-er i snill.	Josefine visker bort punktum og skriver snill med to l-er.

Tabell 6: Samtaleeksempel 4

Under gjennomføringen var det gjennomgående mange elever som støttet seg på bokstavstrimmelen underveis i skriveprosessen. I flertallet av eksemplene som trekkes fram i denne delen, er bokstavstrimmelen benyttet som støtte på ett eller annet vis. Enten ved at elevene benyttet seg av den for å hjelpe seg selv, eller for å hjelpe en andre. Jeg har valgt å trekke fram eksempelet mellom Jonas og Aasmund for å illustrere dette. Jonas henvendte seg til Aasmund for å spørre hvordan han skriver navnet sitt.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Jonas: Aasmund, har du to n-er i navnet ditt?	
Aasmund: Nei, jeg har to a-er.	Jonas skriver to a-er på arket og henvender seg tilbake til Aasmund for mer hjelp.
Jonas: Og hva nå?	
Aasmund: Så kommer «s»	Jonas skriver s. Og ser aktivt mot Aasmund for mer hjelp.
Aasmund: Ja, også kommer en «u». Vet du hvem det er? Det er den.	Aasmund peker på bokstaven u på bokstavstrimmelen for å vise Jonas.

Tabell 7: Samtaleeksempel 5

4.2.3 Motivasjon og engasjement

Motivasjon og engasjement er vanskelig å observere, da dette er individuelt for hver enkelt. Det som utad kan virke som motiverte og engasjerte elever, trenger ikke nødvendigvis å være det. Det som er vektlagt for å uttrykke om elevene var motiverte, var i hovedsak elevenes kroppsspråk; smil, latter, nynning og ulike gester, men også elevenes utsagn.

Mange av elevene viste skriveengasjement gjennom å verbalt uttrykke at de hadde motivasjon til å skrive. Det var mange utsagn av typen: «Jeg skal lage brev til hele klassen!», eller: «Jeg skal lage til hele verden!», eller samtaler som:

Anders: «Hvor mange brev har du skrevet?»

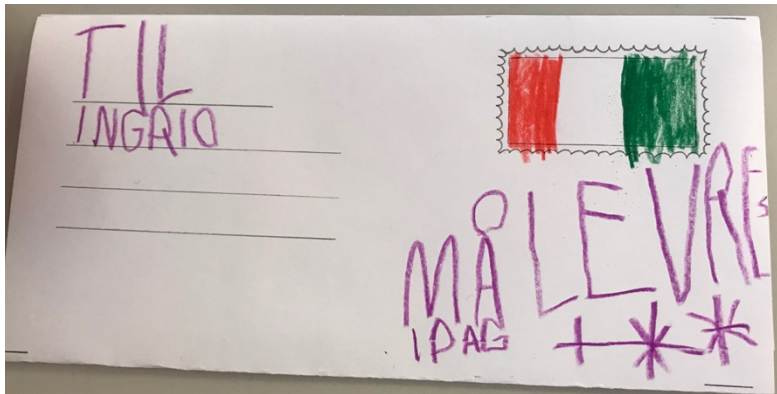
Fredrik: «Jeg har skrevet en, men nå skal jeg skrive en til».

Anders: «Jeg skal skrive til tusen milliarder».

Noen av elevene brukte også denne motivasjonen til å helt uoppfordret skrive til familiemedlemmer. Vetle valgte å skrive et brev til lillesøstera si.

Vetle: «Jeg skal skrive til Ingrid, lillesøstera mi. Dette skal være til lillesøstera mi på ekte, så dette må vi sende til postkontoret på ekte».

Vetle: «Jeg må skrive her nede at det må leveres i dag».



Figur 8: Vetles brev til sin lillesøster

Elevene viste også motivasjon og engasjement gjennom å nærmest krangle (på en positiv måte) om hvem som skulle skrive hva. Per, Silje, Stian og Marie, som jobbet med å skrive ferdig skiltene inne på postkontoret, uttrykte alle et sterkt ønske om at de ville skrive. Da de sammen hadde blitt enig om at det var nødvendig å ha et skilt med prisliste, så hadde alle lyst til å skrive det. Det endte med at de som et kompromiss skrev to skilt med prisoversikt.

Marie: «Hva skal vi skrive nå? Skal vi skrive hvor mye det koster?»

Stian: «Okei, men jeg skriver».

Marie: «Nei, jeg skriver».

Stian: «Nei, du skrev det andre».

Marie: «Vi kan jo begge skrive hvor mye det koster?»

Det var også flere elever som motiverte hverandre til å skrive mer enn de kanskje ville ha gjort i en annen setting. I denne samtalen mellom Siri og Lars, oppmuntret Siri Lars til å skrive. Lars er ifølge læreren en relativt svak skriver, og uttrykte også selv at han ikke er noe glad i å skrive. Siri og Lars er gode venner og satt ved siden av hverandre i skrivesituasjonen. Siri så at Lars ikke hadde skrevet noe inni brevet sitt, at han «bare» har tegnet, og henvendte seg derfor til Lars med følgende spørsmål:

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Siri: Har du ikke skrevet noe inni brevet?	
Lars: Nei.	
Siri: Lars, det må du gjøre. Siden det er til noen andre. Men du trenger ikke å skrive så mye hvis du ikke vil.	
	Lars viser med kroppsspråket at han ikke er så interessert i å skrive. Han prøver å formidle dette til Siri.
Siri: Jammen Lars, du må egentlig det. Jeg kan hjelpe deg.	

Tabell 9: Samtaleeksempel 7

Etter litt betenkningstid bestemmer Lars seg for å skrive «God jul», og søker Siris hjelp.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Lars: Hvordan skrives «j»?	
Siri: En sånn strek som har en bue baklengs	Siri forklarer for Lars, men Lars skriver j-en feil vei.
Siri: Nei, buen er andre veien	Siri skriver j på arket ved siden av for å hjelpe Lars.

Tabell 10: Samtaleeksempel 7

Med Siris hjelp skriver Lars sitt første brev.

4.3 Refleksjon og revidering etter første gjennomføring

4.3.1 Elevenes refleksjoner

I oppsummeringa av økta spurte læreren hvordan elevene opplevde aktiviteten og hvordan de syntes det gikk. Da kommer det kommentarer som: «BRA!» «Superduperbra!» «Jeg elsker å jobbe på postkontoret!» «Jeg likte best å skrive kort, fordi det var bare det jeg gjorde». «Kan vi gjøre det flere ganger?»

Jeg ønsket å høre flere av elevenes refleksjoner på det de hadde vært med på. Derfor ble Lars, Oskar, Nils, Alice og Sebastian med ut for å svare på noen spørsmål. Det første spørsmålet jeg stilte elevene var hva de syntes om det vi gjorde. Det var gjennomgående positive tilbakemeldinger blant alle elevene og mange tommer opp. Lars svarte at han syntes det var artig å skrive brev. Han la til at han skrev ett brev og var tydelig stolt over det. Sebastian svarte at han syntes det var «tipptopp» og la til: «Fordi jeg elsker å lage brev. Jeg lager mange brev hjemme, kanskje hundre eller tusen!» Alice svarte: «Superdupergøy! Fordi jeg jobbet på postkontoret og var postmann». En annen elev skjøt inn: «Jeg lagde bare post jeg».

Videre ble elevene spurt om hva de syntes om å skrive. Alice svarte: «Jeg synes det er gøyest å tegne.» Sebastian uttrykte at han liker bedre minus. Nils trakk fram at han ikke liker det noe særlig, og begrunnet det med at det er kjempekjedelig. Oskar, som er en relativ sterk skriver ifølge læreren, la til: «Faktisk så er det litt kjedelig for meg også». På spørsmål om hvorfor han syntes det var kjedelig, så svarte han: «Det er så slitsomt».

Jeg poengterte for elevene at de skrev i dag, og stilte spørsmål om det også var kjedelig. Nils var raskt ute med å svare: «Neii, det var på grunn av at vi skrev til noen andre». Oskar skjøt inn: «Jeg skrev sju brev! Så du det jeg skrev til deg også?» mens han henvendte seg til Alice. Alice svarte bekreftende. Jeg fulgte opp med kommentaren: «Tenk på at du sa at du synes det var kjedelig å skrive, også skrev du sju brev».

Oskar: «Ja, jeg rakk å skrive mange jeg!»

Masterstudent: «Er ikke det litt rart. Hvorfor det?»

Oskar: «Jeg visste ikke jeg...»

Masterstudent: «Du visste ikke hva da?»

Oskar: «Jeg visste ikke at jeg skrev masse. Det var gøy!»

Jeg ønsket også å høre elevenes perspektiver på hva lek er. Jeg spurte jeg om elevene kunne forklare meg hva lek er. Alice svarte: «Jeg vet hva lek er. Det er sånn at man leker en ting, som å leke med biler eller med kapla». Nils skjøt inn: «Egentlig. Lek er å ha det gøy!» Det var Alice enig i. Hun fortalte ivrig: «Lek er å ha det morsomt». Lars var litt mer nølende i svaret sitt: «Jeg vet ikke helt hva jeg skal si, men...». Da brøt Oskar hjelpende inn og sa: «Jeg tror du synes det er morsomt. Det synes nok de fleste. Lek er morsomt». De fikk da spørsmål

om de opplevde det som ble gjort i denne timen som lek, svarte Oskar raskt: «Jaa, postkontor», som om det var den største selvfølgen. Det var de andre elevene enige i.

Elevene ble også spurt om de leker noe på skolen. Oskar svarte raskt: «Første gangen er i dag». Det var ikke Nils helt enig i og svarte: «Neii, han bare tuller». Oskar la til: «Okeida, vi har gjort det én gang». Nils var fortsatt ikke enig med Oskar og svarte: «Vi har lekt mer».

Oskar: «Hvor mange da?»

Nils: «Jeg klarer ikke å telle det en gang».

Oskar: «40?»

Nils: «Mere»

Oskar: «Før gjorde vi det mer da».

Det er Nils enig i og svarte: «Ja, det var første skoledag».

Alice brøt inn og sa: «Egentlig så synes jeg det er kjedelig å leke i klasserommet. Det er ikke så mange leker og ikke så gøy å leke bare med kapla. Det er litt kjedelig å bare bygge». På spørsmål om elevene synes de leker nok på skolen, svarte Sebastian klart og tydelig: «Nei!». Det sa de andre elevene seg enig i ved å nikke støttende.

4.3.2 Lærerens refleksjoner

Jeg innledet intervjuet med lærere ved å spørre hvordan hun opplevde at gjennomføringen hadde gått. Lærere fortalte at hun synes det gikk bedre enn hun hadde sett for seg. Hun uttrykte: «Alle var med på ideen om å leke.» Hun fortalte videre at det tok litt tid før elevene var i leken, men at det var en periode der det virkelig skjedde mye god lek. Hun sa det er det naturlig at det «dør ut» litt etter hvert. Læreren fortalte at hun opplevde at elevene synets det var morsomt, og at hun selv syntes det var gøy å prøve. Hun fortalte at det er lenge siden hun hadde gjort noe sånt.

Læreren trekker fram at det skjedde mye god skriving for noen, og forteller: «Det er noen som strever med å skrive, og de gjorde virkelig sitt beste og skrev kanskje ett eller to brev, og så hadde du noen som skrev sju. Men han som skrev ett brev var strålende fornøyd med det ene brevet han hadde skrevet, selv om de andre hadde skrevet sju». Læreren trakk fram at hun synes at motivasjonen for leken var god. Hun trakk fram eksempelet med Oskar som skrev sju brev og fortalte at: «Brevene var riktignok ikke så lange, men bare det at han skrev brev på

brev sier allikevel noe om motivasjonen i leken». Hun legger videre til at man må tåle at det blir litt støy, men at hun virkelig opplevde elevene som engasjerte.

På spørsmål om hvordan hun opplevde at leken kom fram, svarte læreren: «Det at elevene selv sier at de opplevde det som lek, sier nok». Videre la hun til: «Det kan hende at i det du tar skrivningen ut av den skolerammen som vi har det i, og setter det inn i en lekeramme, så gjør det at elevene ikke opplever det som skrivning, men som lek. At skrivningen var en del av leken, ikke en skoleoppgave. Veldig interessant».

På spørsmål om dette var noe hun kunne tenke seg å gjøre flere ganger, svarte læreren: «Ja, jeg tror egentlig jeg kunne det. Fordi det ble mye god lek av det og mye samarbeid. Det var mange som hjalp hverandre. De fikk virkelig øve seg på å samarbeide, hjelpe hverandre og delegere oppgaver. Og det å gi plass til andre». Hun fortalte at det var flere som satt sammen og skrev. Hun trakk spesielt fram to elever som samarbeidet: «Siri dro virkelig med seg Lars i skrivningen. Han ville spurt om mange flere bokstaver om han hadde gjort dette alene. Så jeg tenker det med at de hjelper hverandre i skriveprosessen kanskje var det beste».

Ettersom vi skulle gjennomføre leken en ny runde, ble det naturlig å diskutere hva som kunne gjøres annerledes i neste omgang. Læreren forteller at det var flere elever som kunne tenke seg å ha en rolle i leken. På bakgrunn av dette ble vi enig om å dele elevene inn i familiegrupper og gi de hver sin postkasse ved neste gjennomføring. Vi diskuterte også muligheten for å gjennomføre leken med full klasse. Selv om læreren var noe skeptisk til dette og hvordan det skulle organiseres, var det hun som foreslo at vi skulle gi det et forsøk. Som læreren trakk fram: «(..) Samtidig er det sånn virkeligheten er i norsk skole, du kan risikere å ha 26 elever i klassen din. Nå har vi allerede 16 elever som har vært igjennom en runde, så jeg foreslår at vi bare hiver oss ut i det».

4.4 Funn etter andre gjennomføring

Funnene fra andre gjennomføringen blir presentert etter samme struktur som den første gjennomføring med følgende kategorier: *Oppstart av økta, støtte fra en mer kompetent annen og motivasjon og engasjement*. I den andre gjennomføringen kom lekens side enda tydeligere fram, derfor er kategorien «lek» lagt inn om en ny kategori. I denne kategorien trekkes det fram noen av utsagnene til elevene som indikerer at de gikk inn i nye roller i leken.

4.4.1 Oppstart av økta

«Vi skal lage post! Vi skal lage post! Vi skal lage POST!» En elev kom løpende inn i klasserommet etter friminuttet var ferdig. Slik startet økta, før læreren fikk samlet alle elevene i en ring foran tavla.

Før læreren rakk å si noe rakk en elev opp hånden og sa «Vi skal leke post!». Læreren fulgte opp med å si: «Det er helt riktig, fordi vi har fått masterstudenten på besøk igjen». Læreren spurte elevene om hva de husket fra forrige gang. Elevene fortalte at de lagde brev til hverandre. At noen skrev brev og at andre jobba på postkontoret. Blikket til elevene falt på skoeskene som sto under tavla, og en elev spurte: «Hva vi skal bruke de til?» Læreren fulgte opp det spørsmålet med å spørre tilbake: «Ja, hva i all verden kan vi bruke de til? Ikke noe med sko å gjøre. Men det er noe man kan ha ved siden av huset sitt». En elev rakk opp hånden og sa: «Kanskje vi kan bruke det som postkasse?» Samtalen vendte seg da over til å handle om hvem som hadde postkasse hjemme og hvordan den så ut. En elev utbrøt: «Vi har jo ikke nok postkasser til alle». Læreren og elevene ble enige om at det var lurt å dele, og at de kunne leke at de var i familier som bodde på ulike steder rundt i klasserommet. Videre blir de enige om at det er lurt å skrive navn på postkassene, slik at postmannen kunne vite hvor han skal levere brev. Samtalen gikk videre over i å handle om hva man kunne skrive i et brev. Læreren skrev et brev til meg som et eksempel. Elevene kom med ulike forslag til hva som kunne stå, og ble enige om at det bare kunne stå hyggelige ting i brevene de skrev til hverandre. Elevene kom med forslag om at jeg også måtte ha min egen postkasse. Underveis i oppstarten kom det stadig spørsmål: «Kan vi starte nå? Kan vi starte nå»? Læreren og elevene ble enige om at de som ikke fikk være postmann eller jobbet på postkontoret sist, skulle få gjøre det først. Læreren delte elevene inn i familiegrupper. Elevene som jobbet på postkontoret, gikk dit for å organisere. Resten av elevene startet med å skrive brev. Leken kom kjapt i gang.

4.4.2 Støtte fra en mer kompetent annen

Læreren hadde nettopp byttet roller i leken. Lars, som tidligere jobbet i skranken på postkontoret, skulle nå i gang med å skrive brev. Han kom bort til meg og fortalte at han ikke har så lyst til å skrive. På spørsmål om hvorfor, hadde ikke Lars noe tydelige svar. Læreren tok over og hjalp han inn i en familie. Like etterpå søkte Lars hjelp fra meg. Han satt nå sammen med «familien» sin, og spurte meg om jeg kunne hjelpe han med å skrive brev til Siri. Lars, som i utgangspunktet er en svak skriver, ønsket å skrive «Jeg gleder meg til du skal

være med meg hjem i dag for å se på meg hoppe på ski». Lars fortalte ivrig at Siri skulle bli med han hjem etter skolen den dagen, noe han tydelig gledet seg til. Etter litt snakk bestemte Lars seg for å skrive: «Vil du være med meg hjem å se meg hoppe på ski»? Setningen endret seg imidlertid litt underveis i skriveprosessen. (Se vedlegg 15).

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Masterstudent: Hvilket ord hører du først?	
Lars: Vil?	Lars og masterstudent lyderer ordet sammen. Lars skriver «Vil du».
Masterstudent: Hva kommer etter «du»?	
Lars: V? Er det mellomrom?	Masterstudent nikker. Lars markerer mellomromet med å sette en bindestrek. Han lyderer og skriver <i>v æ r e</i> .
Lars: Med?	Lærer minner på at det er mellomrom etter med. Lars markerer dette med en bindestrek.
Masterstudent forteller at i <i>meg</i> skriver vi æ-lyden med e.	En elev som sitter ved siden av lyderer: m e g, med e-lyd for å demonstrere for Lars.
Lars: Jeg vet ikke hvordan g ser ut?	Lærer peker på g på bokstavstrimmelen.

Tabell 11: Santaleeksempel 8 del 1

Mens Lars og jeg satt å skrev brevet sitt kom postmannen med post.

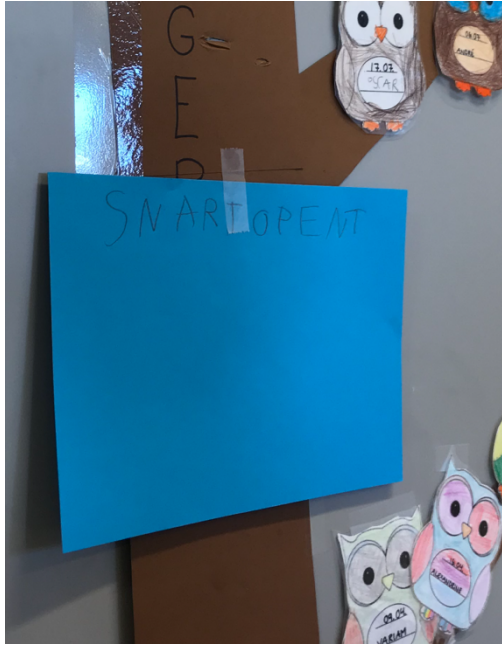
Postmann: «Denne er til deg, Lars». Lars lyste opp og spurte høyt: «Hvem er den fra?». Han søkte hjelp fra meg og spurte: «Hva står det?» Masterstudent: «Kjenner du igjen noen ord»? Lars så på navnet på brevet en gang til og kroppsspråket hans uttrykte at han innså hvem det var fra. Med et tydelig smil om munnen svarte han: «Ah, det er fra Siri!». Han ropte til Siri som satt på bordet ved siden av, og vinket med brevet. Siri svarte litt brydd, men glad: «Lars, det er ikke lov å vise». Lars og jeg leste brevet sammen. «Jeg elsker deg!» Sto det. Lars fikk et bredt smil om munnen. Jeg spurte hva han syntes om det. «Fint!», svarte han og var tydelig klar for å skrive videre.

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Lars: Vil du være med meg å hoppe på ski? «Men hun skal ikke være med meg å hoppe, hun skal se meg hoppe på ski».	Lars har nå skrevet «Vil du være me hpe». Han skriver nå bokstaven P. Før han spør.
Lars: Er det denne bokstaven?	Peker på bokstaven «å» på bokstavstrimmelen
Masterstudent: Ski	Oskar sitter ved siden av og skyter inn.
Oskar: /sj/-lyden er enten sj eller skj. Hvis man skal skrive ski må man kanskje ta skj.	
Masterstudent: I ski skriver vi Sk og så i.	
Oskar: Nei, det kan ikke lage /sj/-lyd.	
Lars ser på masterstudent og spør: «Kan du skrive det?»	Masterstudent ber Lars lese det han har skrevet, og legger merke til at han har glemt å skrive «og».
Lars: Hvordan ser «å» ut?	Oskar bryter inn igjen
Oskar: Da må du ha den og den.	Peker på «o» og «g» på bokstavstrimmelen.
Oskar: Å-lyder lages av o.	Lars skriver «g» og så «o»
Oskar: Neineinei, det ble baklengs. Du må bytte plass.	
Lars: Er vi ferdig med å skrive det? Også skal jeg fargelegge med alle fargene.	Lars begynner å fargelegge.
Lars: Sånn, det her er mitt brev. Jeg har jobbet skikkelig masse.	

Tabell 12: Samtaleeksempel 8 del 2

4.4.3 Motivasjon og engasjementet

Utenfor postkontoret sto det nå ti elever i kø med sine ferdigskrevne brev i den ene hånda og lekepenger i den andre. Det var mye summing i køen. Noen sang. Andre nynnet. Noen spurte oppgitt og engasjert: «Hallo, skal det åpne snart?». Elevene som jobbet inne på postkontoret fikk med seg denne uroen. William fant derfor ut at det det kunne være lurt å henge opp et skilt der det sto: «Snart åpent».



Figur 13: «Snart åpent»

Han henvendte seg derfor til elevene inne på «postkontoret» og sa: «Hei dere, jeg lagde en lapp der det står «Snart åpent», okei? Siden de gidder jo kanskje ikke å vente så lenge. Jeg hørte noen sa: Hvor lenge er det til vi skal sende brev?»

William gikk ut av postkontoret å hang opp skiltet der det sto: «Snart åpent» på døra. Elevene som sto i køen lyder i kor: «Snart åpent». Engasjementet og stemningen i køen økte betraktelig: «SE, det står snart åpent! Snart åpent, snart åpent!». Mange ropte i kor: «Jeg gleder meg sånn!». Den positive stemningen i køen økte så mye at læreren måtte bryte inn: «Nå kommer vaktmannen og synes det er litt bråkete i køen her».

4.4.4 Lek

I andre gjennomføring kom leken enda tydeligere fram. Små utsagn i samtalene mellom elevene, som: «Vi er i familie Lilly», eller «Hvem skal være mamma og pappa?», indikerte at elevene gikk inn i ulike roller i leken.

At læreren gikk inn i rolle og innførte «natt» på leken, brakte også fram mer av lekeaspektet. Halvveis i leken, ga læreren beskjed: «Alle som bor i 1D-byen. Nå er det kveld, alle må gå hjem til huset sitt og spise middag». Noen av elevene lyttet til lærerens beskjed, slik som Nils som gikk direkte hjem til huset sitt og begynte å skøyte sidelengs på gulvet. «Jeg måtte bare på ishockeytrening først», uttalte han. Eller Julie som sier: «Jeg skal legge meg litt på puta.

Det er liksom hetta mi». De aller fleste elevene var så opptatt med å skrive brev at de ikke enset lærerens beskjed om at det var natt. De fortsatte å produsere brev.

Inne på postkontoret hadde heller ikke elevene fått med seg beskjeden om at det var kveld på leken. Vetle ropte ut: «Værsågod, neste!». Stine, som sto ved siden av sa: «Det er kveld, så alle må gå hjem». Vetle så litt forskrekket ut. Da fulgte Stine opp med å si: «Men leken er ikke ferdig, leken er ikke ferdig. Det er bare kveld på leken». Vetle: «Åja, jeg trodde det var kveld på ordentlig og at vi måtte dra hjem».

Anja hadde heller ikke fått med seg beskjeden om at det var natt på leken.

Hun spør: «Er det stengt?»

Håvard: «Ja, det er stengt. Alle kundene har dratt hjem for å spise middag». Stine gikk ut og hengte opp «Stengt-skiltet» på døra. Det tok ikke lang tid før elevene spurte læreren om postkontoret ikke snart skulle åpne igjen.

Ute blant brevskriverne tok det ikke lang tid før læreren fikk spørsmål om hvor lenge det var til det åpnet igjen. Læreren svarte med at det ikke var natt så veldig lenge på leken. Da var svaret blant elevene: «Bra, fordi jeg gleder meg til det åpner en gang til».

4.5 Evaluering av andre gjennomføring

4.5.1 Elevenes perspektiver

I likhet med den første gjennomføringen, ønsket jeg også å høre elevenes tanker etter andre gjennomføring. Denne gangen ble Nihad, Markus, Lise og Lars med ut for å svare på noen spørsmål. Første spørsmål var hva elevene syntes om aktiviteten i dag. Lise svarte med å ta en tommel opp. På spørsmål om hvorfor det var tommel opp, svarte hun: «Fordi jeg kunne jeg sende post til vennene mine. Jeg sendte post til Lars, Sara, Julie.». Lise ramset opp alle hun sendte post til. På spørsmålet: «Oi, det var mange brev. Hvorfor skrev du så mange brev?», svarte Lise: «Fordi jeg liker brev. Det er min spesialitet». Nihad svarte at hun syntes det var gøy, og begrunnet det med at hun fikk sendt brev til vennene sine. Markus svarte derimot ved å ta tommelen ned og si: «Bu! Fordi jeg fikk bare tre brev». Han la også til: «Også var det litt rart at noen hadde tegnet en edderkopp som hadde hode baklengs på gult papir som var helt gigantisk». Lise lo av det Markus sa og svarte: «Det var meg».

Da elevene fikk spørsmål om de kunne forklare begrepet lek, måtte de tenke seg litt om. Markus svarte etter hvert: «Lek? Lek er å gjøre noe. Å leke». Han stoppet opp og tenkte seg litt mer om, før han svarte videre: «Jeg har ikke en god forklaring. Jeg kan vise deg hvordan man leker, men da trenger jeg det eller det». Han pekte på «Plusspluss» og «Kapla». Nihad forklarte lek med at det er noe barn bruker så man ikke kjeder seg.

På spørsmål om det vi gjorde denne timen var lek, svarte elevene i kor: «Jaa!»

Masterstudent: «Hvorfor var det lek da?»

Lars: «Fordi vi sendte post. Postlek».

Nihad: «Ja, fordi vi hadde postlek».

Markus: «Fordi vi skulle bare skrive og tegne, og det er litt som en lek».

Lise skyter inn: «Og uansett, post er lek».

Masterstudent: «Okei, post er lek ja, hvorfor er post lek?»

Markus: «Fordi man leker at man sender brev på et postkontor. Man later som liksom».

På spørsmål om de leker på skolen svarte de fleste elevene «ja». Lise la til at de leker mest i friminuttet: «Det er egentlig da alle leker på skolen». Det kom også fram at de leker litt i klasserommet. Nihad la til: «Vi pleier å leke litt på slutten av dagen. Og noen ganger hvis vi er ekstra flinke, så leker vi. Vi pleier å leke alle dager bortsett fra turdag. Fordi da har vi ikke så mye tid».

Elevene ble spurt om hva de synes om å skrive. Markus svarte: «Jeg liker det ikke så veldig, fordi det er kjempekjedelig!». Svaret til Markus ble fulgt opp ved at masterstudent poengterte at han skrev flere brev denne timen. Til det svarte Markus: «Jeg skrev til og med et gullbrev!»

Masterstudent: «Ja, hvorfor skrev du så masse?»

Markus: «Jeg vet ikke. Fordi det var morsomt!»

Masterstudent: «Hvorfor var det morsomt da?»

Markus tenkte seg om før han svarte: «Vi lekte. Kan vi leke nå?»

Jeg lurte på om det var noen av elevene som hjalp hverandre med skriveingen. Oskar svarte at han hjalp Lars litt. Jeg fulgte opp med å spørre hvorfor han hjalp Lars. Oskar: «Fordi han ikke kunne helt å-lyden. (..) Jeg ga han denne bokstaven. Peger på o og denne bokstaven g». Jeg lurte også på hvem som bestemte hva man skulle gjøre denne timen. Til det svarte Lise: «Hjernen».

Masterstudent: «Hvem sin hjerne?»

Lise: «Alle sin».

Masterstudent: «Fikk alle lov til å bestemme?»

Lise: «Alle fikk bestemme. Men alle måtte skrive til og fra».

4.5.2 Lærerens perspektiver etter andre gjennomføring

Jeg innledet også det andre intervjuet med lærere ved å spørre hvordan hun opplevde gjennomføringen. På dette svarte læreren at hun egentlig opplevde at det gikk veldig bra. Hun la til: «Det at elevene hadde vært igjennom leken en runde før, gjorde at de vart kjapt tilbake inn i postverdenen. Det gjorde at de andre (som ikke var med sist) bare hang på og ble med i dragsuget. Så det at vi var fire fler utgjorde ingen forskjell». Hun la til at det var lurt å innføre postkasser og familiegrupper som et nytt moment i leken, og opplevde at dette brakte leken ett skritt videre.

På spørsmål om hva læreren la spesielt merke til i løpet av økta, svarte hun: «Det må være at elevene var så ivrige med å skrive. De skrev så tusjen sprutet». Hun la til at de elevene som strever med å skrive, grep tak i meg eller deg for å få hjelp til å skrive mest mulig. Hun trakk spesielt fram episoden med Lars, som strever med skrivingen. Hun fortalte at Lars jobbet på postkontoret første halvdel av leken. Ved rollebytte i leken, hjalp lærer Lars inn i en familie. Hun fortalte videre at hun forlot han med «familien sin», og da hun kom tilbake så satt han og skrev.

Jeg fortalte læreren at Lars grep tak i meg for å få hjelp til å skrive, og fortalte at han hadde lyst til å skrive følgende til Siri: «Jeg gleder meg til du skal være med meg hjem i dag for å se på meg hoppe på ski». Til det svarte læreren overrasket: «Å, fy fillern. Jeg tror kanskje det er det som skaper engasjementet, at han hadde noe å si, sånn helt konkret, det var dette han ville si fordi det var viktig for han». Hun legger videre til:

Det betyr at kontekst og sammenheng og hensikt har alt å si. At hvis ungene ser en hensikt med det, så yter de mye mer. Det betyr egentlig for oss som jobber i skolen at vi må finne enda flere arenaer eller oppgaver som har en reell hensikt. Ikke bare en «liksom-hensikt».

Hun fortalte at hun opplevde at elevene gikk løs på å skrive akkurat det de hadde lyst til. Hun sa: «De velger ikke å skrive sol og is fordi det er lett å skrive, men de velger å skrive de

tingene de har lyst til». Hun trakk også fram at hun likte spesielt godt at elevene skrev et «Snart åpent»-skilt: «Det sier jo litt om at de tenker i andre bokser enn det vi gjør. Det at noen har stått og skrevet den plakaten og tenkt at den må vi ha, den er viktig».

På spørsmål om hvordan hun opplevde motivasjonen til elevene, svarte læreren at hun opplevde at motivasjonen var på plass allerede da de snakket om leken dagen før. Hun trakk videre fram at det var vanskelig å «holde» på elevene i samling i oppstarten av økta, fordi de var så ivrige etter å starte. Som læreren sa: «Et av de første spørsmålene var jo: når skal vi begynne å skrive brev?» Læreren fortalte at det fine er at de skrev «så tusjen spruter», også tenkte de ikke over at de gjorde det. Hun sa: «Det er ikke alltid det er så stort engasjement når vi skal vi skal skrive en mandag morgen, for å si det sånn». Læreren la til: «Det betyr at man egentlig kan pakke ganske mye inn i leken, også blir det gøy allikevel, selv om de synes det er kjedelig i en annen setting».

Det læreren trakk fram som mest positivt med den første gjennomføringen, var samarbeidet mellom elevene. Derfor var jeg interessant å høre hvordan læreren opplevde samarbeidet etter andre gjennomføring. Læreren fortalte at hun opplevde at de samarbeidet mer forrige gang. Hun la til at det kan være flere grunner til det: «Det kan være de har kommet lenger i skriveutviklingen, eller så kan det hende de var så opptatt med å skrive at de kanskje glemte de andre».

Som nevnt i metodedelen, holdt jeg i andre gjennomføring et ekstra blikk på om det var elever som synes det var vanskelig å komme inn i leken. Og om det var andre momenter som kunne være utfordrende med en slik type lek. Dette ble gjort for å få fram et mest mulig korrekt bilde av gjennomføringen. Derfor var det viktig å høre lærerens refleksjoner rundt dette. Læreren fortalte at hun opplevde at de fleste elevene var med i leken. Det hun imidlertid trakk fram som utfordrende med leken, var å sikre at alle fikk brev og av den grunn satt igjen med en følelse av å være inkludert. Det gjorde seg mer gjeldende i andre gjennomføring. Læreren fortalte: «De som ikke fikk brev, de kjente på det». Hun la til at det heldigvis var noen som oppdaget at noen ikke hadde fått brev og som dermed satte seg ned for å skrive til disse elevene. I tillegg trakk hun fram at det var lurt å be elevene lage en liste med navnene i klassen. De elevene som jobbet på postkontoret kunne da stryke over navnene på de elevene som hadde fått brev, og på det viset kunne vi ha en viss kontroll på hvem som hadde fått og ikke.

I tillegg trakk hun fram at man må være godt forberedt, slik at man vet hva man begir seg ut på. Det er nødvendig å tenke igjennom hvordan man skal introdusere leken og hvilke grep man kan bruke for å få leken videre. Videre sa hun: «Også må du tåle litt støy. Du må tåle at ikke alt er sånn som du har tenkt at det skal være. For du vet ikke helt hvilken retning det tar».

I den forbindelse lurte jeg på hva læreren tenkte om utsagnet: «Det er ikke kaos når barn leker, det er når barn ikke leker at det er kaos». Til det svarte læreren:

Det tenker jeg at høres fornuftig ut. Fordi det ser ut som kaos fra vårt synspunkt, men det er ikke det fra ungenes synspunkt. For dem er dette helt logisk, og det er sånn det skal være. Men jeg tror det er vi, med vår voksne måte å se ting på som tenker at det er mye støy. Men det er ikke sikkert at ungene tenker at det er mye støy, for unger som leker er jo opptatt. Engasjert. Men unger som vandrer rundt, det er jo da det skjer konflikter.

I dette kapittelet har jeg trukket fram de meste relevante funnene fra prosjektet med tanke på å skulle besvare oppgavens problemstilling. I neste kapittel vil disse funnen bli drøftet i lys av relevant teori.

5.0 DRØFTING

Det overordnede målet med dette masterprosjektet har vært å forsøke å finne svar på problemstillingen: «Hvordan kan veiledet lek stimulere til kommunikativ skriving i første klasse?». For å finne svar på dette ble det som nevnt tidligere valgt å igangsette en aksjon der rammeverket til Bingham et al. (2018) har stått sentralt. I dette kapittelet vil jeg forsøke å samle trådene fra aksjonen. Dette gjøres gjennom å drøfte både lærerens og elevenes uttalelser, samt mine observasjoner og se de i lys av relevant teori.

Aksjonsforskningens metodologi gjør det som nevnt tidligere i kapittel vanskelig å skille prosess og funn (Tiller, 2006). Det gjør seg gjeldene også i denne drøftingen.

For oversiktens skyld har jeg valgt å dele drøftingen inn i ulike temaer. *Motivasjon og engasjement* er det første overordnede temaet. *Lekens påvirkningskraft og støtte fra en mer kompetent annen* er underordnede temaer som blir beskrevet som årsaken til at elevene var motiverte og engasjerte. *Elevenes skriveutvikling* beskriver hvor elevene befant seg i skriveutviklingen under gjennomføringene av leken. Det er nødvendig å presisere at flere av disse temaene henger tett sammen og at de på mange måter også overlapper hverandre. Av den grunn passer flere av eksemplene inn i flere av temaene. Som nevnt tidligere i oppgaven er lekbegrepet et vanskelig begrep å definere. Derfor vil jeg avslutningsvis i kapittelet drøfte om dette opplegget faktisk kan betegnes som lek. Dette ser jeg på som nødvendig siden masterprosjektet søker å svare på hvordan *veiledet lek* kan stimulere til kommunikativ skriving.

5.1 Motivasjon og engasjement

Etter to gjennomføringer av det lekbaserte undervisningsopplegget, satt både lærer og jeg igjen med et inntrykk av at elevene hadde vist stort skriveengasjement og skrivemotivasjon. I andre gjennomføring var denne motivasjonen på plass hos de fleste allerede før timen hadde begynt. Rett etter friminutt kom en elev kom løpende inn i klasserommet og ropte: «Vi skal skrive brev!». Læreren uttalte at det var vanskelig å holde på elevenes konsentrasjon i oppstarten av økta, fordi de var så ivrige etter å starte. Hun la til: «Det er ikke alltid det er så stort engasjement når vi skal skrive en mandags morgen, for å si det sånn». Dette understreker viktigheten av å tenne skrivegløden hos elevene, slik som Håland og Lorentzen (2007) påpeker. De hevder at hvis man lykkes i denne fasen, så har en ofte lyktes med hele prosjektet. Det viste også denne gjennomføringen. Motivasjonen til elevene kom til uttrykk

både gjennom elevenes kroppsspråk og verbaluttrykk. Utsagn som: «Jeg skal skrive til hele klassen», «Jeg skal skrive til hele verden» eller «Jeg skal skrive til tusen milliarder» understreker det. Kroppsspråket til elevene var også en indikator på at de var engasjerte og motiverte. Elevene nynet mens de skrev, de smilte og oppmuntret hverandre. Læreren påpekte at var generelt godt «arbeidsstøy» i klasserommet under begge gjennomføringene.

Disse funnene viser altså at elevene var motivert for å skrive. Da er det naturlig å spørre seg hva som skapte denne skrivemotivasjonen. Mine funn indikerer at leken i seg selv var en viktig motivasjonsfaktor. I tillegg tyder funnene på at det faktisk at leken tilrettela for at elevene kunne samhandle underveis i skrivingen, var en annen viktig faktor. Under underveisvurdering i norskfaget står det: «Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling til å bearbeide tekstopplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). I det følgende vil jeg presentere eksempler som understøtter nettopp hvordan elevene viste og utviklet sin kompetanse gjennom lek og samhandling.

5.2 Lekens påvirkningskraft

Funnene fra prosjektet viser hvordan leken i seg selv var en viktig motivasjonsfaktor som stimulerte til skriving. Mye av grunnen til det synes å være at leken åpnet opp for at elevene fikk utforske, prøve seg fram og være kreative på eget initiativ. Disse faktorene trekker også Lillejord et al. (2018) fram i sin forskningsoversikt. De uttrykker at læringsaktivitet som åpner for elevenes egeninitierte tiltak er en stor fordel for barnas motivasjon. Dette kom tydelig fram i begge gjennomføringene. Det var ingen som hadde gitt William beskjed om å skrive et skilt som fortalte at postkontoret var «Snart opent» (Figur 13), eller at Silje skulle skrive: «Ikke gå i skrivebordet» (vedlegg nr.11). Som læreren trakk fram: «Det var det noen som på eget initiativ har stått og skrevet den plakaten (refererer til skiltet «Snart opent») og tenkt den må vi ha. Den er viktig». Det viser hvordan kreativiteten og oppfinnsomheten til elevene blomstret da de fikk eksperimentere med skriften i lekens frie ramme. Elevene så betydningen og nytten av skiltene, og derfor også betydningen av å skrive dem. Disse funnene støttes av Høigård (2019, s. 223), som uttaler: «Barn som oppdager at de kan bruke skrivingen til noe som er betydningsfullt her og nå, blir inspirert til å skrive på stadig flere områder». Det viser også samhandlingen mellom Marie og Stian inne på postkontoret i første gjennomføring. Der nærmest kranget elevene om hva de skulle skrive, og hvem som skulle skrive hva. Både kroppsspråket til Marie, og også spørsmålene hun stilte: «Hva skal vi skrive nå? Skal vi skrive

hvor mye det koster?», viste hvordan leken skapte et engasjement som gjorde at hun fikk lyst til å skrive. Hun skrev fordi hun ville, ikke fordi hun måtte.

Vetle viste skrivemotivasjon gjennom at han helt uoppfordret benyttet muligheten til å skrive brev til sin lillesøster: «Dette skal være til lillesøstera mi på ekte, så dette må vi sende til postkontoret på ekte» (Figur 8). Dette viser hvordan skrivingen i denne settingen hadde subjektiv relevans (Smidt, 1989). Skrivingen var meningsfull for han og ga han et personlig engasjement i skrivingen. Han hadde noe han ønsket å formidle til sin lillesøster, og i lekens frie rammer fikk han mulighet til å gjøre dette. I en mer rigid ramme kunne både Williams, Siljes og Vetles ønske om å gå utenfor oppgaverammen fort blitt slått ned på, og begrunnet med at det ikke var innenfor oppgaveteksten. Det at de fikk lov til å utfolde seg og være kreative på eget initiativ, viser hvilke muligheter som ligger i lekens friere rammer. Det viser hvordan elevene får en helt annen tilnærming til skriving gjennom lek enn gjennom de voksenstyrte skriveøvelsene og diktatene som tradisjonelt brukes i skolen, slik som Høigård (2019) trekker fram. Dette understreker viktigheten av å skape meningsfulle skrivesituasjoner for elevene, som hjelper de å se meningen med skriving, slik Gerde et al. (2012) påpeker. Mine funn indikerer at leken var med på å skape en meningsfull skrivesituasjon. Intervjuene med elevene i etterkant viser også hva leken gjorde med elevenes skriveopplevelse.

Funnene fra prosjektet viser hvordan flere av elevene produserte mye tekst, selv om de intervjuet i etterkant uttrykte at skriving var kjedelig. I intervjuet etter første gjennomføring poengterte Oskar stolt at han skrev hele sju brev. Han startet imidlertid intervjuet med å fortelle: «Faktisk synes jeg skriving er litt kjedelig», og begrunnet det med: «Det er så slitsomt». Da jeg prøvde å poengtere for Oskar at han nettopp hadde sagt at skriving var kjedelig, samtidig som han uttalte at han skrev hele sju brev, ble Oskar litt overrasket. På spørsmål om hva som kunne være årsaken til at han skrev så mange brev, svarte han: «Jeg visste ikke at jeg skrev så masse. Det var gøy!». Oskars kommentar indikerer at leken skapte en naturlig skrivesetting for han. Dermed tenkte han heller ikke nevneverdig over at han faktisk produserte tekst. Læreren poengterte i intervjuet i etterkant at når skrivingen blir tatt ut av den tradisjonelle skolerammen og satt inn i en lekeramme, så oppleves det ikke som skriving, men lek. Hun uttrykte videre: «Det vil si at man egentlig kan pakke ganske mye inn i leken, også blir det gøy allikevel, selv om de synes det er kjedelig i en annen setting». Det understreker betydningen av å legge til rette for lekpregete arbeidsmåter som er gjenkjennelig for barna, slik Bjørnstad et al. (2021) poengterer. Bjørnstad et al. (2021) påpeker at det er

viktig at læringsprosessen i skolen tar utgangspunkt i det ukjente (i dette tilfellet skrivingen) gjennom det kjente (leken). Dette masterprosjektet viser hvilken skrivemotivasjon som potensielt kan oppstå når det legges til rette for skriving gjennom leken. Dette understøttes av Bingham et al. (2018), som uttaler at det vil oppstå skriverelaterte interaksjoner når skriving og lek kombineres.

5.2.1 Betydningen av kommunikativ skriving

Postkontorleken vi planla i dette prosjektet la på mange måter opp til at elevene skulle skrive kommunikative tekster gjennom at elevene skrev brev til hverandre. Likevel viser resultatene fra gjennomføringen hvilken *betydning* det hadde for elevenes motivasjon at de skrev til reelle mottakere. På det viset kom også det grunnleggende med skriving fram for elevene, nemlig at man gjennom skriften kan kommunisere med andre (Solheim, 2011). Solheim (2011) framhever som nevnt hvor viktig det er å bruke elevenes glede og nytte av å skrive som drivkraft når kommunikasjonsferdigheten skal utvikles. Det viser også denne gjennomføringen betydningen av. Elevene skrev fordi det var noe de ønsket å formidle til noen som var viktig for dem. Noen benyttet muligheten til å spørre medeleven om han hadde det bra (vedlegg nr.14). Andre fortalte hvor mye de satte pris på å leke med vedkommende (vedlegg nr. 13). Mens det var flere som brukte muligheten til å fortelle medeleven at hun eller han var en god venn (vedlegg nr. 12). Alle disse eksemplene viser at gjennom å skrive til reelle mottakere, ble skrivingen viktig for elevene. Håland og Lorentzen (2007) uttrykker som nevnt at hvis oppgaven ikke kjennes viktig for elevene, vil de heller ikke ha motivasjon til å skrive. Ofte er det nettopp det synet elevene har på skrivingen i skolen; skrivingen blir sett på som noe elevene gjør uten at det er viktig for dem selv (Håland & Lorentzen, 2007). For elevene handler skrivingen ofte om å bli ferdig, sette kryss på arbeidsplanen og levere inn teksten (Håland & Lorentzen, 2007). Derfor er det ekstra viktig å sette skrivingen inn i en betydningsfull og meningsfull kontekst for elevene, der de får oppleve hvorfor de skriver. Funnene fra mitt prosjekt viser at elevene opplevde nettopp dette.

Betydningen av å sette skrivingen inn i en reell kontekst for elevene, var også noe læreren trakk fram i intervjuet. Læreren uttalte at dette lekbaserte undervisningsopplegget var et tydelig eksempel hvordan elevene yter mer når de ser hensikten med skrivingen. Læreren uttrykte: «De velger ikke å skrive is eller sol fordi det er lett å skrive, de velger å skrive de tingene de har lyst til.» Viktigheten av skrivekonteksten kom også fram i intervjuet med elevene i etterkant. Selv om de fleste av elevene som ble intervjuet uttalte at skriving i seg

selv var kjedelig eller slitsomt, mente flesteparten av de samme elevene at det ikke var kjedelig å skrive i denne økten. En elev begrunnet det med: «Det var fordi vi skrev til noen andre». Om det var leken som tok fokuset bort fra det slitsomme med skrivingen, eller om årsaken var at de skrev til en reell mottaker, er vanskelig å vite sikkert. Trolig hadde begge disse elementene betydning. Men en ting er sikkert; når elevene får mulighet til å skrive i meningsfulle settinger som lek, så skriver de, slik Gerde et al. (2012) påpeker.

En meningsfull kontekst er derfor viktig for at elevene skal få mulighet til å oppleve *hvorfor* de skriver. Dette påpeker også læreren betydningen av. Hun uttaler i intervjuet at dette lekbaserte undervisningsopplegget viser hvor viktig det er for elevene at lærere finner flere oppgaver som har reell hensikt, ikke bare «liksom-hensikt». Det å skape de reelle settingene der elevene ser hensikten med å skrive kan være avgjørende for elevenes skrivemotivasjon. Elevene må forstå at skriving ikke bare handler om å skrive bokstaven «j» så pent de klarer, eller skrive «Jeg ser sol» fordi læreren har sagt det. De må forstå at det å skrive handler om å uttrykke seg, det handler om å kommunisere. For at elevene skal ha mulighet til å forstå dette, må også skriveopplæringen i skolen handle om mer enn å gi skriveoppgaver for treningens skyld. Den må, som Håland et al. (2018) poengterer, i langt større grad handle om å lage en kommunikasjonskanal rundt skrivingen, der elevene forstår hvem de skal opptre som og hvem som er mottaker av teksten. Som læreren uttalte: «Det er klart det er mer motiverende å skrive et brev til noen andre, enn å skrive 14 linjer fordi læreren sa det». Dette understøttes av Bingham et al. (2018), som poengterer at *hvorfor* vi skriver må likestilles med *hvordan* vi skriver. Dette vil gjøre det lettere for elevene å oppdage hvordan skrivingen blir brukt i det virkelige liv.

5.3 Støtte fra en mer kompetent annen

Funnene fra prosjektet viser hvordan leken la til rette for at elevene kunne samarbeide om å skrive. Denne samhandlingen mellom elevene trakk også læreren fram som positivt i intervjuet i etterkant. På spørsmål om hva læreren la spesielt merke til, svarte hun: «Jeg tenker at det at de hjelper hverandre i skriveprosessen var kanskje det beste». Funnene viser hvordan denne samhandlingen mellom elevene oppmuntret dem til å skrive, og i noen tilfeller også til at de skrev mer. Dette er i tråd med grunntanken til Vygotskij referert til i Dysthe, (2001) og den sosiokulturelle tæringsteorien, som legger vekt på at kunnskap blir konstruert i samhandling med andre. Ifølge Vygotskij er ikke læring en soloprestasjon. Vygotskij mener at sosial aktivitet og samhandling er nødvendig for at læring og utvikling skal skje. Eksemplene

som blir trukket fram i dette underkapittelet viser nettopp det. Det viser hvilken læring som potensielt kan oppstå når det legges til rette for at elevene kan samhandle underveis i skriveprosessen. For oversiktens skyld har jeg valgt å dele funnene inn i to ulike temaer: «Samhandling som stimulerer til mer skrivning» og «Samhandling som stimulerer til metaspråklig bevissthet». Det er igjen nødvendig å presisere at disse temaene henger tett sammen, og flere av eksemplene kunne passet i begge temaene.

5.3.1 Samhandling som stimulerer til mer skrivning

Samhandlingen mellom Lars og Siri under første gjennomføring viser tydelig hvordan støtten fra Siri, som en mer kompetent annen, førte til at Lars produserte mer tekst. Det samme gjorde samhandlingen mellom Lars og masterstudent i den andre gjennomføringen.

Den første samhandlingssituasjonen oppsto i første gjennomføring. I denne situasjonen var Siri observant og så at Lars trengte hjelp. Hun la merke til at Lars «bare» hadde tegnet inni brevet. Det at Siri tydelig presiserte for Lars «jammen du må faktisk skrive noe, siden det er til noen andre», samtidig som hun strakk ut en hjelpende hånd ved å si «men jeg kan hjelpe deg», gjorde at Lars satte i gang med skrivningen. Det viser hvor betydningsfullt det var for Lars at en mer kompetent annen oppmuntret og motiverte han i skrivesammenheng. Dette støttes av Håland (2007), som understreker at dersom undervisningen legger til rette for at elevene kan skrive sammen eller kan komme med innspill til hverandre, kan elevene være *støttende stillas* for hverandre. Det at Siri strakk ut en hjelpende hånd i starten førte til at Lars benytter seg av Siris kompetanse også i den videre skrivningen. Lars spurte Siri om hvordan bokstaven «j» skrives, og Siri korrigerer skrivningen til Lars når han skrev bokstaven speilvendt. På det viset fungerte Siri som en støtte for Lars i skrivesituasjonen, både gjennom å oppmuntre Lars til å faktisk skrive, men også ved å støtte han i selve skriveprosessen. Forskning til Håland og Lorentzen (2007) viser hvilket læringsutbytte som kan ligge i denne typen elevrespons. De trekker fram at det både kan gi elevene en større innsikt i egen skriveprosess, men også øke selvtilliten deres som skrivere (Håland & Lorentzen, 2007). Hjelpen fra Siri i første gjennomføring førte til at Lars ble ferdig med sitt første og eneste brev. I brevet sto det: «God jul». En kort tekst, men kanskje akkurat lang nok til å gi Lars både mestringsfølelse og økt selvtillit som skriver, slik Håland og Lorentzen (2007) påpeker.

Samspeillet mellom Siri og Lars viser hvordan elevene gjennom en slik dialog kan oppleve mestring og samtidig bli inspirert til å gjøre det bedre, slik Håland og Lorentzen (2007)

framhever som viktig. Uten hjelp fra Siri, som den mer kompetente annen, er det ikke sikkert Lars hadde produsert verbaltekst i brevet sitt. Det trakk også læreren fram i intervjuet. Hun fortalte at Siri virkelig «dro» Lars med seg i skrivingen. Videre la hun til at Lars mest sannsynlig hadde spurt på mange flere bokstaver om han hadde gjort dette alene. Hun uttrykte derfor at noe av det beste med det lekbaserte undervisningsopplegget var at den åpnet opp for at elevene kunne hjelpe hverandre i skriveprosessen. Hadde ikke Siri vært støttende stillas, kan det tenkes at Lars «kun» hadde tegnet inni brevet, slik han var i gang med da Siri la merke til han. Selv om tegning for de yngste skriverne kan bære store deler av informasjonen i teksten, og på det viset være kommuniserende og bra nok i seg selv, hjalp Siri Lars over i hans *nærmeste utviklingssone*. Ifølge Vygotskij referert til i Håland (2021) er den nærmeste utviklingssonen skillet mellom det barnet klarer alene og det barnet klarer med støtte fra en mer kompetent annen. Vygotskij hevder at det er i den nærmeste utviklingssonen læring og nye oppdagelser skjer. Hadde det ikke vært for Siri, kan det tenkes at Lars hadde vært i sin aktuelle utviklingssone og benyttet seg av tegning, noe han vet at han mestrer. Dette eksempelet viser betydningen av at Siri støttet Lars i hans nærmeste utviklingssone, og støttet hans produsering av verbaltekst.

I andre gjennomføring av leken var det Lars selv som aktivt søkte hjelp og støtte. Han ønsket å skrive et brev til Siri der han ville si: «Jeg gleder meg til du skal være med meg hjem i dag for å se meg hoppe på ski». Lars virket innforstått med at hvis han skulle greie å formidle dette til Siri, så trengte han støtte fra en mer kompetent annen. Derfor søkte han hjelp fra meg. Kroppsspråket til Lars indikerte hvor mye han gledet seg til Siri skulle bli med han hjem. Skrivingen til Lars hadde dermed et tydelig formål, han skulle skrive til Siri for å fortelle hvor mye han gledet seg, og Siri var en tydelig mottaker av brevet. Nyere norsk forskning løfter fram betydningen av at nettopp disse to faktorene, formål og mottaker, er på plass i skrivesammenheng. Solheim et al. (2022) uttrykker at når skrivingen har et tydelig formål og en tydelig mottaker, fører det til at skriveopplæringa blir mer relevant og motiverende for elevene (Solheim et al. 2022, s. 41). Dette kommer tydelig til uttrykk i situasjonen mellom Lars og masterstudent. Lars kunne i denne sammenheng valgt å ta minste motstands vei ved å skrive «Hei» i brevet og si seg fornøyd med det. I stedet velgte han å skrive noe som lengdemessig overrasket læreren. Det viser nok en gang betydningen av å legge til rette for en kommunikatív skrivesetting der skrivingen har et tydelig formål.

Solheim et al. (2022, s. 25) referer til Vygotskij, som argumenterer med at skrifta skal være meningsfylt for barnet: «Skrifta skal være nødvendig, uttrykke behov og inngå som ledd i en oppgave». Solheim et al. (2022) trekker også fram at meningsfylte skrivesituasjoner, preget av samtale og felles tenking kan skape motivasjon og legge grunnlag for mestring hos den enkelte. Som nevnt viste Lars tydelig motivasjon til å skrive. Denne motivasjonen økte om mulig enda mer når Lars mottok brevet fra Siri underveis i skriveprosessen. I brevet sto det: «Jeg elsker deg!». Kroppsspråket til Lars indikerte at det nå ble enda mer meningsfullt for han å skrive tilbake til Siri. Det kan se ut som om brevet fra Siri førte til at Lars fikk enda mer motivasjon for å fullføre brevet han skulle skrive. Disse funnene støttes av Solheim et al. (2022) som uttaler at det å skape mening sammen med andre kan være en vel så viktig motivasjonsfaktor for elevene.

I den videre samtalen mellom Lars og undertegnede ble Oskar også en viktig bidragsyter. Oskar delte sin kunnskap helt uoppfordret og var på det viset med på å drive skrivingen til Lars framover. Da Lars skulle skrive «å hoppe» og spurte meg hvordan bokstaven «å» så ut, skjøt Oskar inn: «Da må du ha den og den», mens han pekte på bokstaven «o» og «g» på bokstavstrimelen. Dette gjorde han mens han forklarte: «å-lyder lages av o». Her kom det tydelig fram hvordan Oskar, helt frivillig, gikk inn i rollen som ressurs for Lars. Tidligere i oppgaven har det blitt poengtert hvilken betydning det har at elever bruker andres kunnskap til å utvikle sin egen. Håland og Lorentzen (2007) trekker fram at elever som forklarer for andre elever, har størst utbytte fordi de bruker språket sitt for å klargjøre sine egne tanker. På det viset kan de styrke sin egen forståelse. Her måtte Oskar forklare for Lars hvorfor han trengte å skrive bokstaven «o» og «g», når Lars lurte på hvordan bokstaven «å» skrives. Her valgte Oskar å forklare det med at «å-lyder lages av o». Dermed kan også Oskar hatt utbytte av å gi respons til Lars, fordi han gjennom å forklare for Lars kan ha styrket sin egen forståelse.

Samtalen mellom Lars og masterstudent, men også samtalen mellom Lars og Oskar, bidro til at Lars fikk skrevet ferdig brevet sitt i andre gjennomføring. Kroppsspråket til Lars synliggjorde hvor stolt han var, noe han også poengterte selv: «Jeg har jobbet skikkelig masse!». Funnene kan tyde på at både Oskar og jeg var en støtte for Lars i denne situasjonen. Lars sin glede underveis og spesielt i etterkant av skrivingen, underbygger påstanden til Smidt (2011) om at stolthet og glede er og blir de viktigste motivasjonsfaktorene i skriving.

5.3.2 Samhandling som stimulerer til metaspråklige samtaler

Samhandlingene som er trukket fram over viser hvordan støtten fra en mer kompetent annen førte til at Lars sannsynligvis produserte mer tekst enn han ellers hadde gjort. Eksempelene i dette underkapittelet trekkes fram for å vise hvordan samhandlingen mellom elevene stimulerte til metaspråklige samtaler.

Samtalesituasjonen mellom Josefine og Aleksandra oppsto fordi Josefine var usikker på hva hun skulle skrive i brevet sitt til Julie. Josefine henvendte seg derfor til Aleksandra og spurte: «Hva ville du ha skrevet til Julie?». Gjennom samtalen med Aleksandra fikk Josefine både skriveinspirasjon, men også skrivehjelp. Da Josefine skrev ordet snill med en «l», påpekte Aleksandra til Josefine: «Det er alltid to l-er i snill». Dette førte til at Josefine visket bort punktum og skrev ordet snill med to «l-er» i stedet. På den måten brukte Josefine Aleksandras kunnskap til å utvikle sin egen, slik som Håland og Lorentzen (2007) trekker fram. Slike samtaler eller respons fra andre medelever, kan ifølge Håland og Lorentzen (2007) øke skriveferdighetene til elevene. At Aleksandra forklarte for Josefine at det alltid er to «l-er» i snill, kan føre til at Josefine benytter seg av denne kunnskapen neste gang hun skal skriver ordet snill.

Samhandlingen mellom Marie, Per og Silje inne på postkontoret i første gjennomføring av leken er nok et eksempel på hvordan elevene uoppfordret kom med språklige innspill til hverandre underveis i skriveprosessen. I denne situasjonen samarbeidet Per og Marie om å skrive «Lukket» på skiltet til postkontoret. De var kommet til bokstaven «k», og spurte hverandre hvordan den så ut. Uten at noen hadde spurt Silje om hjelp, skjøt hun inn: «Jeg vet. En strek med to sånne her utstikkere», mens hun skrev bokstaven «k» på et ark. I denne situasjonen var det ingen som aktivt hadde spurt Silje om råd, men situasjonen lå til rette for at det var naturlig for henne å bistå med sin kompetanse. Begge disse funnene viser hvilket potensiale som ligger i å la elevene samarbeide samtidig som de skriver. Dette er i tråd med funnene til Johannessen (2020), som understreker at det å la barn samarbeide samtidig som de skriver kan føre til at de overvinne nye barrierer i egen skriving. Funnene til Johannessen (2020) viser også at ved å la elevene dele sine kunnskaper og kompetanse om skriving, så kan de hjelpe hverandre lenger i skriveutviklingen. Både samspillet mellom Josefine og Alexandra, men også samspillet mellom Marie, Per og Silje er tydelige eksempler på det.

Det følgende samspillet mellom Isak og masterstudent oppsto under første gjennomføring av leken. Samspillet oppsto fordi jeg satt meg ned ved siden av Isak, Nils og fire andre elever. Isak fortalte til Nils at han skulle skrive: «Jeg likte bursdagen din» til en annen elev i klassen og satte i gang med skriveprosessen. Da Isak kom til /sj/-lyden stoppet han opp. At jeg satt i nærheten, gjorde at Isak henvendte seg til meg for hjelp og støtte. Han spurte hvordan /sj/-lyden skrives. Dermed åpnet det seg en mulighet for at jeg kunne forklare for Isak at i ordet «bursdag» skrives /sj/-lyden med «rs», som i tirsdag og torsdag. I denne situasjonen var det ikke læreren som hadde bestemt at elevene skulle lære om /sj/-lyden. Læringen skjedde altså ikke på lærerens initiativ og premisser slik det ofte gjør i et klasserom. Her var det Isak som aktivt søkte å lære /sj/-lyden fordi han trengte den i sin skriving. I et sosiokulturelt syn på læring er det slik læring skjer, gjennom at læreren stimulerer og støtter elevenes oppdagelser, ikke ved at læreren formidler kunnskapen (Håland & Lorentzen, 2007, s. 24). Læreren trakk fram i intervjuet i at denne typen læring, der elevene selv oppdager, ofte sitter som bedre lærdom enn det læreren står og forteller. Hun forklarte: «Hvis du står foran på tavla og forteller at når du skal skrive sjiraff, så tar må du skrive /sj/, da går det rett over hodet hos 99%. Mens det de finner ut av selv, med litt veiledning fra oss, det sitter sannsynligvis bedre». Dette er i tråd med grunntanken til Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien som legger vekt på at kunnskap blir konstruert i samhandling med andre (Dysthe (2001, s. 42).

Situasjonen videre mellom Isak og hans klassekamerater, viser hvordan Isak tilsynelatende tilegnet seg denne kunnskapen om /sj/-lyden, og overførte kunnskapen videre til en annen elev. En elev på bordet til Isak spurte hvordan /sj/-lyden skrives. Da en annen elev svarte at /sj/-lyden skrives med «kj», var Isak raskt ute med å korrigere: «Nei, det skrives rs». Selv om denne eleven skulle skrive «skikkelig snill», og Isak sin kunnskap i dette tilfellet ble feil, viser det allikevel hvordan Isak hadde klart å overføre kunnskapen han lærte av meg til sin egen. Ifølge Vygotskij referert til i Dysthe (2001) er det først når elevene har gjort denne kunnskapen om til sin egen at det er snakk om ekte læring. Dette viste Isak i den situasjonen. Dette understøttes av Håland og Lorentzen (2007), som påpeker at det ikke nytter at læreren står og forklarer om dobbel konsonant, dersom elevene ikke har skjønnet fenomenet og klarer å overføre det til sitt eget skrivearbeid.

I Isak sitt tilfelle kan det se ut som om han har lært at /sj/-lyden kan skrives med «rs». Her ble det åpnet opp for en ny språklig samtale mellom elevene og meg om at /sj/-lyden kan skrives på ulike måter. Håland og Lorentzen (2007) trekker fram at ved å invitere elevene inn i dialog

om tekster underveis i skrivearbeidet, kan en stimulere til skriveutvikling og hindre at elevene blir sittende igjen og skrive samme type tekst med samme type ordfeil. Eksempelet mellom Isak og meg viser nettopp dette. Gjennom denne dialogen fikk Isak kunnskap om at /sj/-lyden kan skrives med både «rs» og «sk». Det viser betydningen av disse minialogene som Håland og Lorentzen (2007) trekker fram, og at man gjennom disse samtalene kan gi små, men viktige læringsinnputt. Læreren trakk også fram i intervjuet hvor viktig disse «små vinduene» for læring er. Hun poengterte hvor viktig det er å klare stille de gode spørsmålene når man sitter med elevene for at de skal kunne oppdage selv. Derfor er det viktig, slik som Solheim et al. (2022) framhever, med kompetanse og bevissthet rundt samtalestrategier. Spesielt for at disse samtalene skal kunne bidra til læring og utvikling.

Det som viser seg å være viktig i et slikt lekbasert undervisningsopplegg, er at elevene får den støtten de trenger underveis i prosessen. Enten det er fra en voksen eller fra en medelev. Dette viser også forskningen til Lazonder og Harmsen (2018). De peker på at undersøkende undervisning, som man kan si at denne leken var, gir bedre læringsutbytte enn instruerende undervisning, men *bare* hvis elevene får den støtten og hjelpen de trenger. Derfor er støtten fra en mer kompetent annen avgjørende i et lekbasert undervisningsopplegg. Hvis denne støtten er på plass, kan det føre til at elevene produserer mer tekst enn vanlig. Læreren i mitt prosjekt uttaler ikke spesifikt i intervjuene at elevene skrev mer, men reaksjonen læreren hadde på den mengden tekst Lars produserte, viser allikevel at det er en viss sannhet i det. Læreren uttaler imidlertid at det skjedde mye god skrijving i løpet av økta og at elevene var ivrige etter å skrive så mye de kunne. Hun uttrykte også i etterkant av gjennomføringen: «Det fine er jo at de skriver så tusjen spruter, også tenker de ikke over at de gjør det».

5.4 Elevenes skriveutvikling

Det kan virke som om de fleste elevene som deltok i dette prosjektet befant seg et sted mellom det fonologiske stadiet og stadiet med overskriving. Derfor var det også stor forskjell på hvor mange og hvor lange brev elevene skrev. Likevel skrev alle elevene brev. Læreren uttalte at de som strevde med å skrive, skrev ett eller to brev, mens det var andre som produserte hele sju brev. Det læreren imidlertid trakk fram som viktigst når det i intervjuet var snakk om lengden og mengden på brevene elevene produserte var; «Han som skrev ett brev var strålende fornøyd med det ene brevet han skrev, selv om andre hadde skrevet sju brev».

Ut fra observasjonene kan det virke som om Lars var på stadiet Korgaard et al. (2011) betegner som det *semifonografiske stadiet*. Lars uttrykte tydelig usikkerhet i skrivesammenheng. Han brukte lang tid på å lytte ut lydene og ofte var det bare de mest framtrepende lydene i ordene som ble med når han skrev. Lars skrev blant annet «vl» for vil og «hpe» for håpe. I tillegg brukte han lang tid på å forme bokstavene og trengte generelt mye støtte og bekreftelse i skrivesammenheng. Usikkerheten til Lars gjorde at han stadig søkte bekreftelse fra de rundt. Både gjennom blikkontakt eller spørsmål som: «Hva kommer etter du?», «Er det mellomrom?», «Hvordan ser G ut?». Det at en mer kompetent annen satt ved siden av Lars gjorde at han fikk den støtten og bekreftelsen han trengte. Ifølge Korsgaard et al. (2011) vil slike hverdagsamtaler i meningsfylte sammenhenger føre til større framgang enn arbeid med staving av enkeltord og diktater. Korsgaard et al. (2011) trekker fram viktigheten av at de voksne tar utgangspunkt i barns undring. For at Lars skulle kunne gjøre egne oppdagelser var det viktig at den mer kompetente annen ikke bare serverte Lars svarene, men også oppfordrer Lars til å eksperimentere selv. Som læreren fortalte i intervjuet: «Man kan jo selvfølgelig bare fortelle at sånn er det, men man burde heller prøve å spørre: Hvorfor ble det sånn?». Korsgaard et al. (2011) trekker fram at motivasjonen og gleden til å skrive vokser når barna for lov til å utforske skriften på denne måten, uten å måtte tenke på korrekt ortografi. Det viste også eksempelet med Lars i underkapittel 5.3.

Ut fra observasjonene virket det som om Oskar hadde kommet lenger i skriveutviklingen, og at han befant seg på det stadiet som Korsgaard et al. (2011) betegner som *overgangsskriving*. Ifølge Korsgaard et al. (2011) er et typisk tegn på dette stadiet, at elevene har oppdaget at det finnes flere ord i det norske språket som *ikke* er lydrett. Ord som skrives annerledes enn de sies, som for eksempel stumme bokstaver, dobbel konsonant, fonem som skrives med flere grafem og lignende. Her trenger elevene andre strategier enn å lytte seg fram til stavemåter. Det er nødvendig at elevene har kunnskap om rettskrivingsregler. I samtalen mellom Lars, masterstudent og Oskar viste Oskar at han har kunnskap om at /sj/-lyden skrives med to grafemer (Samtaleeksempel 8 del 2). Denne kunnskapen brukte han for å forklare Lars at /sj/-lyden enten skrives med «sj» eller med «skj». Da jeg forklarte for Lars at ordet «ski» skrives med «sk», stemmer ikke dette overens med de reglene Oskar hadde tilegnet seg så langt. Oskar svarte derfor bestemt: «Nei, det kan ikke lage /sj/-lyd». Gjennom samtalen fikk Oskar utvidet sin kunnskap om /sj/-lyden. Korgaard et al. (2011, s. 59) uttaler at det er viktig at elevene i denne fasen tør å kaste seg ut i eksperimentering med stavestrategier og utprøving av hypoteser, men kanskje viktigst er det at den voksne veileder og støtter denne utforskende

holdningen gjennom samtaler med barna. I denne sammenhengen kunne støtten fra den voksne hjelpe Oskar videre i skriveutviklingen.

De fleste elevene i klassen var på stadiet som befinner seg mellom det *semifonografisk stadiet* og stadiet med *overgangsskriving*, nemlig det *fonologiske skrivestadiet*. Mange av elevene brukte den samme strategien som Stina og Julie (figur 3), nemlig å si ordet gjentatte ganger høyt og lytte for å få med seg alle lydene. Dette er ifølge Traavik (2008) et typisk tegn på at elevene er på det *fonologiske stadiet*. Læreren nevnte også i intervjuet at dette er en strategi de bevisst bruker i forbindelse med metoden oppdagende skriving. Hun trakk frem at hun ofte sier til elevene at de skal skrive ordet på «høre-måten», som vil si at de sier ordet høyt og skriver de bokstavene de hører. Et annet typisk tegn på at elevene er på det fonologiske stadiet, er at de tester ut hypoteser for hvordan ord skrives og opererer slik nærmest som små språkforskere når de skriver (Traavik & Alver, 2008). Traavik (2008) betegner derfor det *fonologiske stadiet* som en prøve-og-feile-periode. I samtalen mellom Jonas og Aasmund, kom det fram at Jonas har en hypotese om at Aasmund skriver navet sitt med to n-er (tabell 7). Det kan virke som om Jonas er oppmerksom på at Aasmund har to like bokstaver i navnet sitt, men var usikker på hvilke bokstaver det var. Han søkte derfor hjelp fra Aasmund for å få bekreftet sin hypotese.

Funnene fra mitt prosjekt viser at både Lars og Oskar uttrykte glede over å skrive, selv om disse elevene var på ulike stadier i skriveutviklingen. Lars uttrykte glede og stolthet over det ene brevet han hadde skrevet, selv om Oskar hadde skrevet sju brev. Oskar på sin side var tydelig stolt over de sju brevene han hadde produsert. Disse funnene bekreftes av funnene som så langt er framkommet i det pågående FUS-prosjektet (Solheim & Falk, 2021). I undersøkelsen til Solheim og Falk (2020) poengteres det at både de elevene som strever med å automatisere den alfabetiske innkodingen og de elevene som i større grad behersker dette, viser tydelig mestring og uttrykker glede ved skriving. I min undersøkelse viste både Lars og Oskar glede over å skrive, selv om disse elevene var på ulike stadier i skriveutviklingen. Det viser hvilket potensial som ligger i aktiviteter som legger opp til formålsretta skriving og samarbeid innenfor åpne rammer, slik Solheim og Falk (2020) poengterer.

Som nevnt tidligere viser forskning at i klasserom der læreren fokuserer på kommunikativ skriving, utvikler elevene bedre skriveferdigheter enn i klasserom der læreren fokuserer på bokstavforming og staving av ord (Bingham et al., 2017). Om elevene i denne klassen utviklet

bedre skriveferdigheter under disse to gjennomføringene, er vanskelig å skulle uttale seg om. For å kunne gi et mer presist svar på dette er det nødvendig med flere intervusjoner over en lengre tidsperiode. Det vi i imidlertid så, var betydning av at elevene fikk den hjelpen og støtten de trengte der de var i skriveutviklingen.

5.5 Er det lek?

Oppgavens problemstilling søker å finne svar på hvordan veiledet lek kan stimulere til kommunikativ skriving. Derfor ser jeg på det som nødvendig å drøfte om denne aktiviteten faktisk kan betegnes som lek. Dette er viktig for å kunne trekke en konklusjon i oppgavens neste kapittel. Det å begrunne at noe er lek eller ikke, er en utfordring, nettopp fordi leken er vanskelig å definere. Derfor er dette på ingen måte en enkel oppgave. Jeg velger her å støtte meg på Broströms (2018, s. 7-9) fire sentrale dimensjoner ved lek, som nevnt i teoridelen: Leken er frivillig, lek er indre motivert, lek er preget av fantasi og at lek er interaksjon og kommunikasjon.

For å kunne drøfte funnene opp mot Broströms kjennetegn på lek, var det én viktig ting som måtte være på plass først: nemlig den aller største indikasjonen på at noe kan betraktes som lek; barnas stemmer. Ifølge King (1987) referert til i Øksnes og Sundsdal (2020): «Er det kun barna som kan bedømme om det som skjer er lek eller ikke, om de leker eller ikke». Jeg tolker dette som at vi voksne som står utenfor leken, ikke har rett til å kunne bedømme om det er lek eller ikke uten å spørre de involverte, nemlig barna. Derfor var det som nevnt tidligere viktig for meg å trekke inn elevenes stemmer. Det å skulle forklare hva lek er viste seg å være vanskelig, også for dem. En elev svarte rett og slett at han ikke hadde noen god forklaring på det. En annen elev fortalte: «(..) Det er morsomt. Det synes nok de fleste. Lek er morsomt». Selv om det var ulike forklaringer fra elevene på hva de mente lek er, var det gjennomgående enighet om at lek er noe som er gøy. Dette er i tråd med King sine studier, som avdekket at barn ofte oppfatter lek som alle aktiviteter som er morsomme. (Øksnes & Sundsdal, 2020). Alle elevene i intervjuet var gjennomgående enige i at denne aktiviteten var lek. For meg var det den viktigste indikatoren for å i neste kapittel kunne trekke en konklusjon om denne leken stimulerte til kommunikativ skriving.

Begrunnelsen for hvorfor elevene mente at det var lek var blant annet: «Fordi man leker at man sender brev på et postkontor. Man later som liksom». Her kommer fantasiaspektet til Broström (2018) inn. Lek er preget av fantasi, og det at elevene begrunner det med: «Man

later som om», viser at fantasidelen av leken er en viktig faktor for om noe er lek. Fantasien ga seg til kjenne i leken ved at elevene gikk inn i roller som andre enn seg selv. Samtalen mellom Sara og Lilly er et eksempel på dette. Der diskuterte elevene hvem som skulle være mamma og hvem som skulle være pappa i familien. Even var også tydelig inne i lekeverdenen da han fikk beskjed om å gå hjem for å spise middag, men uttrykte at han bare måtte på ishockeytrening først. Fantasidelen av leken kom altså tydelig fram.

Frivillighetsaspektet til Broström (2018) kom også fram gjennom at elevene selv bestemte hvem de skulle skrive til, og hva de skulle skrive. På det viset var de autonome. I intervjuet med elevene i etterkant uttrykte Lars at alle fikk være med på å bestemme, men at alle måtte skrive til og fra. Dette kan tolkes som at Lars opplevde rammene i leken som relativt frie, at de selv fikk bestemme, men at det var noen regler som måtte innfris. Selvbestemmelsen synes altså å være til stede.

Å skulle bedømme om den *indre motivasjonen* til elevene var til stede, er en vanskelig oppgave. Gjennom å observere leken, kunne det for oss utenforstående virke som den var til stede, da leken fløt fint uten for mye føringer og innblanding fra oss. Verken lærer eller jeg hadde satt noen krav til hvor mye elevene skulle skrive, hva de skulle skrive eller hvordan de skulle oppføre seg i leken. Leken fløt naturlig på elevenes egne ønsker, premisser og initiativer. Dette kan indikere at det var en viss indre motivasjon til stede i leken.

At *kommunikasjonsaspektet* var til stede, kan man i aller høyeste grad si at det var. Elevene kommuniserte både om det de skrev, men også om hva som skjedde. Inne på postkontoret var det mye kommunikasjon mellom de som jobbet i skranken og kundene som kom inn. Elevene kommuniserte også om det de skrev. Et eksempel på det er kommunikasjonen mellom Per, Marie og Silje, der de kommuniserte om hvordan de skulle skrive «Lukket» på skiltet.

For å oppsummere, stiller jeg meg bak lærerens utsagn: «Det at elevene selv sier at de opplevde det som lek, sier vel nok». Broström (2018) sine fire dimensjoner på lek kan også sies å være oppfylt. Dette til sammen indikerer at postkontorleken vi gjennomførte kan betegnes som lek.

6.0 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Innledningsvis pekte jeg på to hovedfaktorer som var avgjørende for dette prosjektet. Den første, og kanskje viktigste faktoren var at forskere uttrykker at leken har for liten plass i småskolen (Bjørnestad et al., 2021). Forskere uttrykker at førsteklasingen blir møtt med et for høyt læringspress og at det derfor haster å utvikle en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene (Lillejord et al., 2018). Den andre faktoren som var avgjørende, var at forskning peker på at lærere ikke utnytter det potensialet kommunikativ skriving, har i begynneropplæringen (Håland et al., 2018). Forskere peker på at årsaken til dette er at lærere ikke er informert om fordelene med den kommunikative skrivingen, og at det også mangler metoder for hvordan lærere skal tilrettelegge for et slikt syn på skriving (Håland et al., 2018).

Lillejord et al. (2018) framhever i sin forskningsoversikt at det bør forskes på hvilken type lek som fører til hvilken form for læring. Mitt bidrag inn i denne forskning har vært å undersøke hvordan veiledet lek kan stimulere til kommunikativ skriving i førsteklasse. Ettersom leken bare delvis er til stede norske klasserom, var det nødvendig å igangsette en aksjon for å kunne svare på denne problemstilling. Det ble derfor inngått et samarbeid med en førsteklasse lærer. Sammen planla vi en veiledet lek i henhold til rammeverket til Bingham et al. (2018). Målet var å se om denne leken kunne føre til kommunikativ skriving. På mange måter kan man si at det var forventet at elevene ville skrive kommunikative tekster, siden den veiledede leken vi planla la opp til det. Det var likevel interessant å se hvilken betydning det hadde for elevene at tekstene de skrev hadde et formål. Dersom leken førte til ønsket utfall, altså kommunikativ skriving, kunne dette bli et svar på hvordan lærere kan tilrettelegge for et slikt syn på skriving. Slik kan fordelene ved kommunikativ skrivingen bli løftet opp og fram gjennom dette prosjektet, slik forskere uttrykket et behov for.

6.1 Konklusjon

I de følgende avsnittene vil jeg oppsummere selve gjennomføringen, ved å trekke fram noen konklusjoner ut fra resultatene som prosjektet førte til.

Overordnet peker funnene fra dette prosjektet på hvor viktig det er at elevene er motivert for å skrive. Teorien jeg har vist til understreker betydningen av at skrivingen må oppfattes som relevant for elevene, og at elevene har en forståelse for hvorfor de skriver. Denne gjennomføringen viser hvordan leken i seg selv motiverte elevene til å skrive kommunikative

tekster. Det at leken er sosial og åpner for at elevene kan samhandle underveis i skrivingen er også en viktig motivasjonsfaktor som fører til skriving.

Resultatene viser altså hvordan leken innbyr til at elevene kan utforske, prøve seg fram og være kreative på sitt eget initiativ. Leken skaper en kontekst der det blir naturlig for elevene å bruke skriften til å uttrykke seg. De skriver fordi de er personlig engasjert og fordi de selv har et behov for å kommunisere. På det viset kommer det grunnleggende ved skrivingen tydelig fram for elevene, nemlig at vi skriver for å kommunisere. Dette fører til at skrivingen oppleves som meningsfull for elevene. Forskningen til Gerde et al. (2012) understreker betydningen av å skape meningsfulle skrivesituasjoner for elevene, som hjelper de å se meningen med skrivingen. Mine funn indikerer at leken er med på å skape en meningsfull skrivesituasjon. Det poengteres i Kunnskapsløftet 2020, under kjerneelementer i Norsk at elevene skal oppleve skriveopplæringa som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Leken skaper en setting der elevene i større grad forstår *hvorfor* de skriver, ikke bare *hvordan* de skriver. Mine resultater indikerer at når elevene forstår hensikten med å skrive, og når de skriver til reelle mottakere, skriver de også mer og lengre. Selv om elevene tilsynelatende skriver helt uten læringstrykk, viser funnene at det skjer mye viktig lærdom gjennom slik skriving, akkurat slik Håland (2019) påpeker.

Funnene viser også hvordan lekens sosiale og åpne karakter er med på å skape en skrivesetting der det blir naturlig for elevene å samhandle om skrivingen. I samhandlingene som oppstår, deler elevene uoppfordret sine kunnskaper og kompetanse om skrivingen. Det kommer tydelig fram hvordan støtten fra en mer kompetent annen fører til at elevene både produserer flere tekster, men også lengre tekster. Resultatene viser i likhet med Johannessen (2020) hvordan denne samhandlingen kan føre til at elevene gjør språklige oppdagelser som kan hjelpe dem videre i skriveutviklingen. Dette bygger opp under Vygotskijs tanke om læring som noe sosialt. Kunnskap blir konstruert i samhandling med andre voksne eller elever som er mer kompetent enn barnet selv, noe overordnet del også slår fast: «Elevene tenker, erfarer og lærer i samspill med andre og gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Aksjonsforskningsprosjektet mitt viser i tråd med Solheim et al. (2022) det potensialet som ligger i denne formen for læringsaktivitet som legger opp til kommunikativ skriving og samarbeid innenfor åpne rammer.

Som et svar på oppgavens problemstilling vil jeg derfor si at den veiledede leken vi la opp til stimulerte til kommunikativ skriving gjennom at leken gjorde det meningsfylt for elevene å skrive. Samhandlingen som naturlig oppsto mellom elevene, førte også til at elevene inspirerte hverandre til å skrive. Disse to aspektene førte til at elevene skrev flere og lengre kommuniaitve tekster. Funnene viser derfor, som på forhånd antatt, at veiledet lek stimulerer til kommunikativ skriving.

6.2 Hva skal til for å tilrettelegge for mer lek og skriving i førsteklasse?

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved hva som skal til for at lærere skal legge mer til rette for lek og skriving i førsteklasse. Mye av løsningen på dette kan ligge i økt kompetanse, slik både Lillejord et al. (2018) og Håland et al. (2018) påpeker. Det å øke lærernes kompetanse om lek og læring og få lærere til å bli trygg på denne kunnskapen, vil forhåpentligvis gjøre det enklere for lærere å legge til rette for veiledet lek. Gjennom å ha utarbeidet et konkret forslag til hvordan dette kan gjøres, har dette prosjektet forhåpentligvis bidratt med ny kunnskap til feltet. Leken som har blitt utarbeidet og gjennomført i dette forskningsprosjektet er ikke ment som et mønstereksempel. Likevel håper jeg det kan være til inspirasjon for andre lærere. Oppgaven har også løftet fram rammeverket til Bingham et al. (2018) som enda et konkret verktøy for hvordan skrivingen kan settes i forgrunnen gjennom lek.

Samtidig ønsker jeg å understreke at minst like viktig som å øke lærerens kompetanse, er å få lærere til å tørre å kaste seg ut i den veiledede leken. Kunnskap og kompetanse kommer også gjennom å tørre å prøve. Det ligger mye sannhet i sitatet til Knudsdatter Olofsson som sier: «Vi er alt for opptatt av kontroll, vi er redde for at det skal bli kaos!» (Skram, 2016). Dette fremhever også læreren i intervjuet når hun uttaler at vi må tørre å tenke: «Okei, kanskje lærte de ikke akkurat det vi ønsket at de skulle lære denne timen, men kanskje hadde de ikke lært noe mer i mer en tradisjonell undervisningssetting heller». Det er viktig å vite at selv om læreren underviser bokstaven «j», så vil ikke det si at elevene lærer bokstaven «j». Undervisning og læring er ikke det samme, enda så mye vi lærere liker å tro at elevene lærer alt vi underviser bort. Det er nettopp dette Fjørtoft (2021) trekker fram som utfordrende med lærere i tillits- og autoritetsposisjoner; å få lærere til å erkjenne lekens ukontrollerbare egenskaper. Læreren kan ikke styre leken, og det er heller ikke ønskelig at de skal styre leken. Det er nettopp det som gjør leken så vanskelig, at lærere ikke kan ha den kontrollen over leken som de kanskje ønsker. Funnene fra dette prosjektet viser imidlertid hvilken læring som

kan oppstå i lekens frie ramme, helt utilsiktet, selv om lærere ikke har den kontrollen de ønsker.

Læreren i prosjektet uttrykte at hun var tydelig spent før første gjennomføring. Likevel fortalte hun i etterkant av prosjektet at hun var glad for at hun turte å teste det ut, spesielt fordi det kom mye god skriving og samarbeid ut av leken. På spørsmål om dette var noe hun kunne tenke seg å gjøre mer av, svarer læreren: «ja!». Dette bekreftet min antagelse om at når man først har turt å kaste seg ut i lekens verden én gang, er terskelen lavere for å prøve det igjen. Læreren trakk fram i refleksjonen etter andre gjennomføring at både oppstarten av leken og igangsettelsen av leken gikk mye raskere når elevene hadde vært igjennom leken en gang tidligere. Det kan tyde på at jo flere ganger man tør å legge til rette for denne typen veiledet lek, jo enklere blir det, for både lærer og elever. Jeg tror imidlertid at det for flere lærere er nødvendig med en liten dytt. Som læreren selv påpeker: «Jeg hadde aldri hevet meg ut i dette hvis ikke du hadde kommet».

I et slikt type forskningsprosjekt er det ikke uvanlig at man samler inn data som støtter egne antagelser. Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven har jeg forsøkt å kompensere for dette ved å aktivt se etter det som ikke fungerte optimalt, for å kunne trekke fram disse utfordringene. Det vi så var utfordrende med denne leken, var å sikre at alle elevene fikk brev og på det viset følte seg inkludert. Denne utfordringen ble mer gjeldende i andre gjennomføring, noe som også kom fram i elevintervjuet. På spørsmål om hva elevene syntes om leken, svarte en elev: «Bu! Jeg fikk bare tre brev». Vi forsøkte å sikre at alle elevene fikk brev gjennom å be elevene skrive en liste over alle navnene i klassen. På det viset kunne de som jobbet på postkontoret ha en viss oversikt over hvilke elever som hadde fått brev og ikke. Til tross for det viste det seg at noen elever allikevel satt igjen med en opplevelse av å ikke få «nok» brev. Dette er en viktig tankestrek til en eventuell senere gjennomføring.

6.3 Veien videre

Selv om dette prosjektet har bidratt med noen svar, viser arbeidet at det er et stort behov for mer forskning på feltet. Dette forskningsprosjektet viser hvordan denne «Postkontorleken» stimulerte til skriving. Derfor hadde det vært av stor verdi hvis fremtidige forskningsprosjekter fokuserte på hvilke *andre* former for lek som kan stimulere til skriving, og på hvilken måte. Det er likevel nødvendig å presisere at dette prosjektet viser hvordan elevene i denne klassen samhandlet og hvordan deres samhandling stimulerte til språklige

samtaler. Hadde denne forskningen blitt gjennomført på nytt i en annen klasse, er det ikke sikkert de samme funnene hadde forekommet. Derfor kan ikke resultatene fra dette forskningsprosjektet generaliseres. Det er også nødvendig å poengtere viktigheten av at vi var to kvalifiserte lærere i klasserommet når denne leken ble gjennomført. Hvordan leken og de språklige samhandlingene hadde vært hvis det kun var én lærer i klasserommet, kan vi derfor ikke vite sikkert. Mest sannsynlig hadde ikke én lærer kunnet støtte alle elevene på samme vis. Men det at elevene så tydelig fungerte som støtte for hverandre, kan allikevel fungere som en kompensasjon for mindre voksenstøtte. Elevene var derfor viktige bidragsyttere for at de fleste fikk den hjelpen og støtten de trengte. Dette er viktig å ta med i betraktningen for andre lærere som ønsker å prøve veiledet lek i undervisningssituasjon.

I innledningen løftet jeg fram forskernes bekymring rundt lekens plass i skolen. Jeg løftet også fram uttalelsen til Haug (2019) og Sundsdal og Øksnes (2020) som påpeker viktigheten av å klargjøre *hvilken* lek som skal inn i skolen. Jeg velger å avslutte denne oppgaven med å trekke fram igjen sitatet til Broström (2018, s.34): «Uansett mulige begrensinger i begge lekformene, så rommer både den frie leken og den voksenstyrte leken et kjempepotensial som nødvendigvis må utfoldes og frigjøres i skolen». Med denne oppgaven ønsker jeg å legge til at den veiledede leken også rommer et kjempepotensial som nødvendigvis må utfoldes og frigjøres i skolen. På spørsmålet til Haug (2019) og Sundsdal og Øksnes (2020) om hvilken lek som skal inn i skolen, så er mitt klare svar på dette at alle disse formene for lek både bør og trenger å få en plass i skolen.

LITTERATURLISTE

- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 15-24). Universitetsforlaget.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly* 39, ss. 35-46.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gjerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46, ss. 601–611.
- Bjørnestad, E., Dalland, C. P., Sundtjønn, T., & Hølland, S. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser - barnehage og førsteklasse*. Oslo Metropolitan University.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Brostrøm, S. (2002). Børns lærige leg. *Psyke&Logos*, 23, ss. 451-469.
- Brostrøm, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of early years education*, Volume 25, ss. 3-15.
- Brostrøm, S. (2018). Fri leg og lærig leg i skolen. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen, & C. S. Rasmussen, *Leg i skolen*. Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Cain, T. (2011). Teachers' classroom-based action research. *International Journal of Research & Method in Education*. Vol. 34, No. 1, April 2011, 3–16.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Taylor & Francis Group.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization*. Sage publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research 3e*. Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2021). *De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly, Volum 23, Issue 4*, ss. 467-478.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Fossmo, A. (2020). *Bladet*. Hentet fra <https://www.bladet.no/nyheter/i/w8je6L/tester-ut-ny-skriveopplaering-merker-allerede-stor-forskjell>.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal, 40*, ss. 351–359.
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek : hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 27-39). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns skriftspråkutvikling muntlig og skriftlig, 4. utgave*. Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?, 2. utgave*. Universitetsforlaget.
- Håland, A., & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Håland, A., McTigue, E. M., & Hoem, T. F. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal, 47*, ss. 63–74.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Abstakt forlag.
- Johannessen, J. S. (2020). "TV skrives aldri med U". Masteroppgave. NTNU.
- Johansen, R., & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Fagbokforlaget.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), ss. 437-447.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv Samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Institutt for sosiologi.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Korsgaard, K., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving -en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldenhal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2018). Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, ss. 681-718.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor, 4. utgave*. Universitetsforlaget.

- Lorentzen, R. T. (2004). Den vesle skrivaren i det store tekstrommet. I I. Moslet, & P. H. Bjørkeng, *Norskdidaktikk -tekstnær og elevnær undervisning. 2. utgave*. Universitetsforlaget.
- Lynn, A. (2014). Preschool or prep school? Rethinking the role of early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood, volum 15 (2)*, ss. 185-199.
- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.no.
- Mckenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Myran, I. H. (2021). *Å oppdage skriften*. Hentet fra Språkløyper: https://sprakloyper.uis.no/sites/default/files/2021-06/310816%20A%CC%8A%20oppdage%20skriften.klar_.pdf
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The reading Teacher, 44*, ss. 214-221.
- Newbury, K., Wooldridge, D., Peet, S., & Bertelsen, C. (2015). From policy to practice: Laying the foundation for future math success. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, ss. 8–17.
- Postholm, M. B. (2007). *Fork med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. NW DAMM&SØN.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademiske.
- Respons Analyse. (2018). *6-åringer og lek i skolen*. Respons analyse.
- Rongved, E. (2020). *Raske bokstaver er bra for førsteklasingene*. Hentet fra Forskning: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/raske-bokstaver-er-bra-for-forsteklassingene/1618465>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing - The art of Hearing Data*. 3. utg. Sage. Thousand Oaks, California.
- Søreide, K.-A. (2022). *Seksårsreforma er 25 år -men kor blei det av leiken?* Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/kari-ann-soreide-reform-97-seksaringer/seksarsreforma-er-25-ar-men-kor-blei-det-av-leiken/317694>
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data (6.utgave)*.
- Skar, G. B., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research 6, volume 6 (1)*.

- Skar, G. B., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research* 6.
- Skaathun, A. (2003). Staving - grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, N. N. Gabrielsen, & A. Skaathun, *Lese-og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal akademisk.
- Skogen, K. (2018). Aksjonsforskning. I *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling leik og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule*. Samlaget.
- Skrivesenteret. (2019). *FUS-prosjektet*. Hentet fra Skrivesenteret : <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring : ei bok for lærere i alle fag*.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skriving til? I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivarkompetnse. Funksjonell og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringen. *Morsmål som fag og forskningsfelt i Norden*.
- Solheim, R., Nilssen, V., & Aasen, A. J. (2022). Seksåringar i skapande tekstleg samspel. I R. Solheim, H. Otnes , & M. O. Riis-Johansen, *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiver på muntlighet og skriftlighet i samspill*. Universitetsforlaget.
- Sunde, K., & Lundetræ, K. (2019). Is faster pace of letter instruction associated with other teaching practice? *Nordic Journal of Literacy Research*, ss. 62-78.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2020). *Vårt land*. Hentet fra Er det plass til barns lek i skolen?: <https://www.vl.no/nyheter/2020/08/30/er-det-plass-til-barnas-lek-i-skolen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring av kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller , *Aksjonsforskning i skole og utdanning*.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. HøyskoleForlaget.

- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart - skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir*. Hentet fra Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Winger, N., & Eide, B. J. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske*. Cappelen Damm Akademiske.
- Wollman-Bonilla, J. (2000). Family message journals: teaching writing through family involvement. *National Council of Teachers of English*.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

VEDLEGG

1. Godkjenning NSD
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte
4. Observasjonsskjema
5. Intervjuguide lærer: før gjennomføring
6. Intervjuguide lærer: evaluering etter første gjennomføring
7. Intervjuguide lærer: evaluering etter andre gjennomføring
8. Intervjuguide elever
9. Planleggingsdokument: postkontorlek
10. Brevet til Nils
11. «Ikke gå i skrivebordet»
12. «Du er en god venn»
13. «Jeg liker å leke med deg»
14. «Har du det bra?»
15. Brevet til Lars

Vurdering

Referansenummer

638706

Prosjekttittel

Lek og skriving i første klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Palm, krip@oslomet.no, tlf: 91611739

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Kokvoll, s196823@oslomet.no, tlf: 47656101

Prosjektperiode

18.08.2021 - 01.07.2022

Vurdering (1)

26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der de registrerte er barn vil samtykke også innhentes fra deres foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/ de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Lærerne som deltar i prosjektet har taushetsplikts om lærere. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever eller annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lek og skrivning i første klasse»?

Hei! Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan lek kan stimulere til skrivning i første klasse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt hvor formålet er at vi sammen planlegger et undervisningsopplegg der leken står sentralt, for å se om leken kan bidra til skrivning i første klasse.

Min foreløpige problemstilling er «*Hvordan kan lek stimulere til skrivning i første klasse?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi samarbeider om å planlegge et undervisningsopplegg om lek og skrivning, som du gjennomfører med din klasse. Jeg ønsker å observere gjennomføringen av opplegget, samt foreta et intervju av deg i forkant og etterkant av gjennomføringen. Intervjuet vil ta deg ca. en time. Jeg kommer blant annet til å spørre om hvordan du bruker lek i undervisningen, hvordan du vanligvis legger opp skriveundervisningen, og dine erfaringer og refleksjoner om undervisningsopplegget? Dette vil foregå i to runder. Antall intervju/samtaler i forkant og etterkant av planleggingen vil avtales mellom meg og deg underveis i studien.

Dataene vil samles inn i form av notater fra undervisning og lydopptak fra intervjuer.

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. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til hverken meg eller skolen.

Hvis du har elever i klassen som ikke ønsker å delta i prosjektet, vil jeg i samråd med deg legge til rette for at de elevene det gjelder vil få et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student og veiledere som vil ha tilgang til informasjonen som blir hentet inn.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode og lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Det vil ikke bli samlet inn navn eller

personlig informasjon som navn på skole, stedsnavn osv. fra noen av deltakerne som deltar i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

OsloMet Storbyuniversitet ved

- Eline Kokvoll (masterstudent)

Epost: s196823@oslomet.no

Tlf: 47656101

- Kirsten Palm (veileder)

Epost: krip@oslomet.no

Tlf: 91611739

- Vårt personvernombud

Ingrid S. Jacobsen

personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eline Kokvoll
(Masterstudent)

Kirsten Palm
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek og skriving i første klasse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg
- å delta intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av lærer, dato)

Forespørsel om å la barnet ditt delta i forskningsprosjektet «Lek og skriving i første klasse»?

Hei! Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg og ditt barn informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt hvor formålet er å prøve ut et undervisningsopplegg om hvordan lek kan bidra til skriving i første klasse.

Min foreløpige problemstilling er *Hvordan kan lek stimulere til skriving i første klasse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Jeg har utarbeidet et undervisningsopplegg som vil bli gjennomført av kontaktlærer i klassen til ditt barn. Dersom du godkjenner at barnet ditt er med i prosjektet, innebærer det at jeg observerer klassen når kontaktlærer gjennomfører opplegget. Undervisningsopplegget vil bli gjennomført i en norskøkt. Under observasjon ønsker jeg å ta notater av hvordan elevene arbeider, hva de skriver og om elevenes samspill og engasjement. Jeg ønsker også å få ta noen kopier av skrivearbeidet elevene gjør i løpet av økta.

I etterkant av økta ønsker jeg å snakke med noen av elevene. Jeg kommer blant annet til å spørre om hva elevene synes om lek og skriving, og om hvordan de opplevde undervisningsøkta. Du kan velge å krysse av på at du ikke ønsker at ditt barn skal delta i denne samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge om du ønsker at ditt barn skal være med eller ikke. Det skal være enkelt for deg og ditt barn å si nei til deltakelse i prosjektet. Dersom du ikke ønsker at barnet ditt skal delta i denne undervisningsøkta, vil barnet delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres opplysninger om det.

Hvis du samtykker til at barnet ditt kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun masterstudent og veiledere som vil ha tilgang til informasjonen om ditt barn
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om ditt barn
- Vi lagrer all informasjonen på en sikker datamaskin

- Vi sletter alle notater etter prosjektet er ferdig, og passer på at ingen kjenner igjen ditt barn i masteroppgaven. Vi vil for eksempel finne opp et fiktivt navn hvis vi skriver om noe ditt barn har sagt, eller bruker teksten som barnet ditt har skrevet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2022. Da vil all data bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

OsloMet Storbyuniversitet ved

- Eline Kokvoll (masterstudent)
Epost: s196823@oslomet.no
Tlf: 47656101
- Kirsten Palm (veileder)
Epost: krip@oslomet.no
Tlf: 91611739
- Vårt personvernombud
Ingrid S. Jacobsen
Epost: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eline Kokvoll
(Masterstudent)

Kirsten Palm
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lek og skriving i førsteklasse*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- kan delta i observasjon
- ikke kan delta i observasjon

- kan delta i et intervju etter undervisningsøkten
- ikke kan delta i et intervju etter undervisningsøkten

Jeg samtykker til at masterstudent:

- kan ta kopi av teksten mitt barn har skrevet i undervisningsøkten
- ikke kan ta kopi av teksten mitt barn har skrevet i undervisningsøkten

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i mai 2022

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Skrijving:

Faglig kommunikasjon

Ikke-faglig kommunikasjon (Tar leken over for skrijvingen?)

Hvordan brukes skrivematerialet?

Konsentrasjon

Holde fokus på oppgaven

Fokus bort fra oppgaven

Lek

Evnen til å leve seg inn i rollen

Motivasjon og engasjement

Lærer i rolle

Kroppsspråk

Smil og latter

Blikk-kontakt med medelever

Positive ytringer

Negative ytringer

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer: før gjennomføring

Intervjuguide lærere

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdannelse har du?
- Hvor mange ganger har du jobbet i førsteklasse?

Lek i førsteklasse

1. Hva legger du i begrepet lek?
2. Hvordan tilrettelegger du for lek i klasserommet?
 - a. I hvilke fag/situasjoner bruker du lek?
 - Noen fag som er enklere å bruke lek enn andre?
 - b. Hvordan bruker du lek i norskfaget?
 - c. Opplever du noen forskjell på når du bruker lek/ikke bruker lek?
 - Hva mener du leken kan bety for elevene?
3. Hva tenker du er lærerens rolle i leken?
4. Hvis du skulle ha evaluert måten du bruker lek på å dag:
 - a. Hva opplever du at du får til?
 - b. Hva kunne du ønske at du fikk til bedre?
5. Opplever du det som enkelt/utfordrende å skulle legge til rette for lek i klasserommet? Kan du begrunne hvorfor?
6. Hva skal til for at du skal tilrettelegg mer for lek i klasserommet?
7. Hvordan ser skolen og skoleledelsen på lek? (Har dere diskutert lek?)
8. Har synet på lek/tankene rundt å integrere lek i undervisningen endret seg etter innføringen av LK20?
9. Er det noe du vil trekke fram som jeg ikke har spurt på?

Skriveopplæring i førsteklasse

1. Hvordan gjennomfører du bokstavinnlæringen? Hvorfor?
 - a. Hvor mange bokstaver gjennomgår du i uka?
2. Hvordan tilrettelegger du for skriveundervisning?
 - a. Kan du beskrive en typisk skriveøkt?
 - i. Hvordan legger du opp skriveøktene dersom elevene bruker læringsbrett?
 - ii. Hvordan legger du opp skriveøktene uten læringsbrett?
 - b. Hvor mye skriver elevene i løpet av en uke? Gjennomsnittlig antatt minutter?
 - c. Hvilken type skriveoppgaver bruker du? (Bokstavforming, øveark, friskriving?)
 - d. Hvilken rolle har du når elevene skriver?
3. I hvilken grad lar du elevene samarbeide når de skriver?
4. Opplever du å ha tilstrekkelig tid til å skrive i løpet av en uke?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hva gjør du med tekstene elevene produserer?

Vedlegg 6: Intervjuguide lærer: evaluering etter første gjennomføring

Evaluering etter første gjennomføring

1. Hvordan opplevde du gjennomføringen av undervisningsopplegget?
 - a) Er det noe du kunne tenke deg å gjøre mer av? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Var det noe spesielt du la merke til i løpet av økten?
 - o Hvordan opplevde du de elevene som strever med skriving?
3. Hvordan opplevde du elevenes engasjement og motivasjon i løpet økten?
 - a. Erfarte du at elevene skrev mer eller mindre enn vanlig?
 - b. Erfarte du at elevene skrev andre type tekster?
4. Er det noe du kunne ha tenkt deg å gjøre flere ganger?
 - o Hva skal til for at du skulle ha gjennomført noe sånt på nytt?
 - o Hva kunne vi ha gjort annerledes hvis vi skulle gjort det på nytt?
 - o Greide du som lærer å finne roen i leken?

Vedlegg 7: Intervjuguide lærer: evaluering etter andre gjennomføring

Intervjuguide lærer: evaluering etter andre gjennomføring

Gjennomføringen:

1. Hvordan synes du det gikk?
 - Hva var det største forskjellen fra nå og forrige gang?
 - Hva la du spesielt merke til?

Motivasjon:

1. Hvordan opplevde du motivasjonen til elevene? Hvordan tror du at elevene opplevde det?
2. Hva tror du gjør at elevene blir engasjert?

Skriving i dag

1. Hvordan opplevde du skrivelysten til elevene? Opplevde du at de skrev mer eller mindre enn vanlig?
2. Hvorfor tror du de skrev så mye?
3. Når vi planla gjennomføringen, så snakket vi om å dele elevene inn i familiegrupper for å gi de en «grunn» til å skrive til andre. Hvordan opplevde du det? Følte du at elevene skrev fordi de hadde en grunn til det?
4. Hvordan var samarbeidet mellom elevene?
5. Var det noen spesielle episoder der elevene hjalp hverandre med skrivingen som du la merke til?
6. Hvordan støttet du elevene i skrivingen? Var det noen små «vinduer» som du snakket om i intervjuet, der du fikk snakket med elevene om språklige ting?
7. Hva tenker du er det beste med denne måten å jobbe på? Hva er utfordrende?
8. Hva tenker du om å jobbe mer på denne måten? Enklere å gjennomføre andre gang enn første?
9. Var det noen du følte ikke kom helt inn i leken?

Forskning:

- Det blir aldri kaos når barn leker, det er når barn ikke leker at det blir kaos. Hva tenker du?

Vedlegg 8: Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

Gjennomføringen:

1. Hvordan synes dere det var å være med på det vi gjorde denne timen?
 - Hvorfor?
 - Er det noe dere kunne tenke dere å gjøre mer av? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvem bestemte hva dere skulle gjøre? Fikk dere være med på å bestemme?

Lek

2. Kan dere fortelle med hva lek er?
 - Lekte vi denne timen?
 - Hvorfor var dette lek?
3. Leker dere på skolen?
 - Leker dere i klasserommet?
4. Synes dere at dere leker nok på skolen?

Skriving

5. Hva synes dere om å skrive? Hvorfor?
6. Skrev dere noe denne timen? Hvorfor skrev dere?
7. Hva det noen som hjalp noen med å skrive? Var det noen som fikk hjelp?

Vedlegg 9: Planleggingsdokument: postkontorlek

Postkontorlek

Oppstart:

- Iscenesettelse: Starter med å fortelle en historie fra virkeligheten. Få elevene interessert og med fra start.
- Veilede over på en samtale om hva et postkontor er og hvem som jobber på et postkontor. Kanskje noen av elevene har vært i “post i butikk”? Kanskje noen kjenner noen som jobber som postmann?
 - Hva trenger vi for å leke postkontor? Få elevene med i samtalen.
 - Noen som jobber i skranken
 - Postbud
 - Brevskrivere
 - Viktig å få fram: “Hvis ingen skriver brev, så går ikke postkontoret rundt”. Derfor har elevene som skriver brev en viktig rolle.
 - Elevene er med og planlegger hva de ulike rollene gjør i et postkontor. Lærer og elev setter rammene for leken sammen.
 - Muligens en loddtrekning om rollene?
 - De som jobber på postkontoret skriver en liste over navnene til alle i klassen. Elevene krysser ut navnene på de elevene som har fått brev. På vet viset kan vi sikre at alle elevene får brev.

Roller:

- Lærer er i rolle som brevskriver

Skranken: 3 elever

- Lage skilt der det står “Postkontor”
- Åpent/lukket
- Ulike kasser med brev, kort, annet,
- Prisliste over hvor mye det koster å sende et brev, kort, pakke

Postbud: 2 elever

- Leser og deler ut brevene. Lever i hyllene til elevene inne i klasserommet.
- Kanskje postbudene kan lage en hylle der det står “annet”. Hvis posten skrives til andre elever på trinnet, eller til rektor?
- Kan også skrive brev mens de venter?

Brevskrivere: 11 elever +

- Elevene skriver brev og kort og leverer det på postkontoret
- Elevene trenger penger for å betale i skranken

Utstyr:

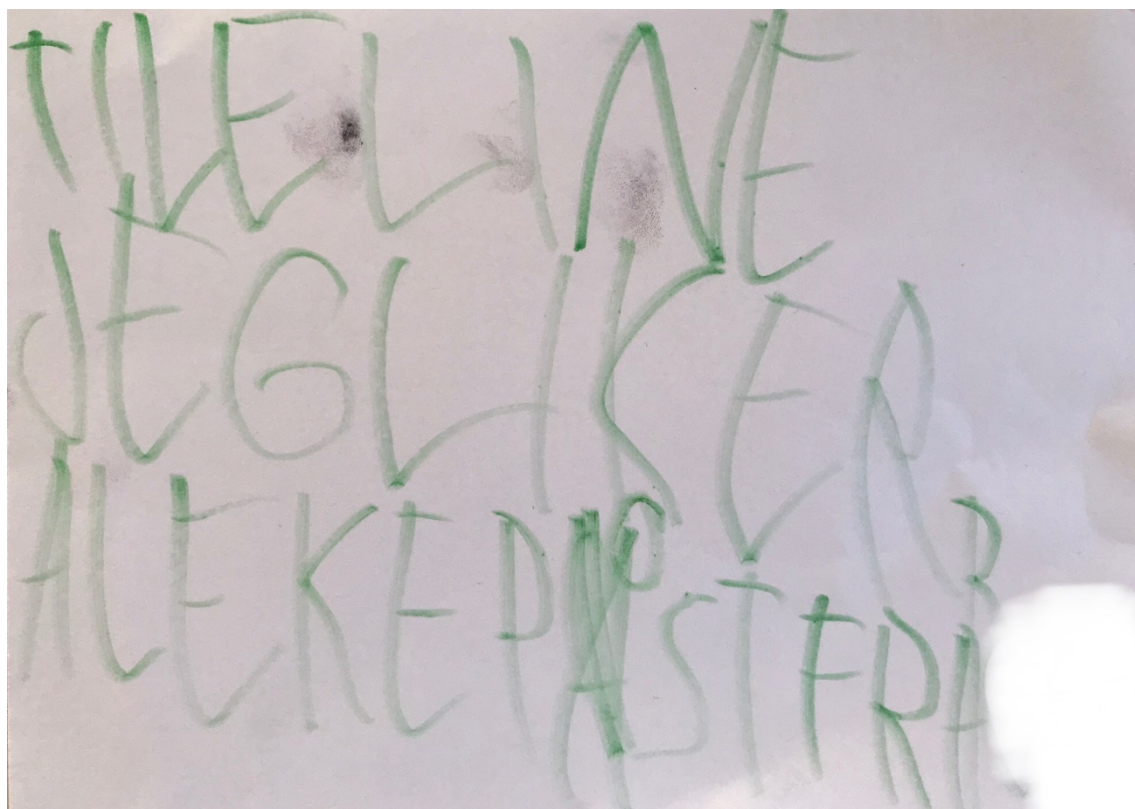
- Ulike typer ark i ulike størrelser (farga papir o.l.)
- Postkort
- Konvolutter i ulike størrelser
- Ulike skrivesaker (blyant, tusj, penn o.l.)

- Postsekk/postveske til postmann.
- Postkasse i andre gjennomføring
- Penger/klosser som representerer penger

Oppsummering:

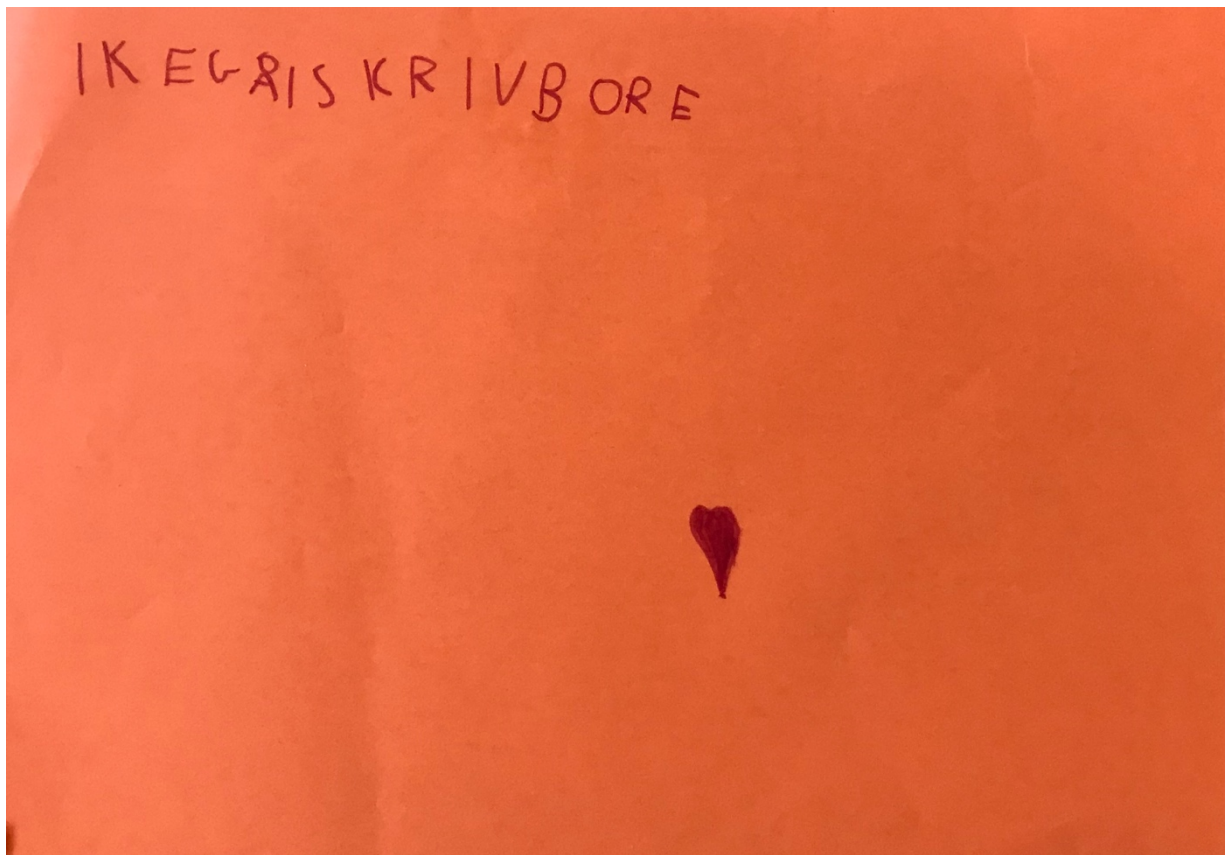
- Samle trådene
- Hvordan gikk leken?

Vedlegg 10: Brevet til Nils

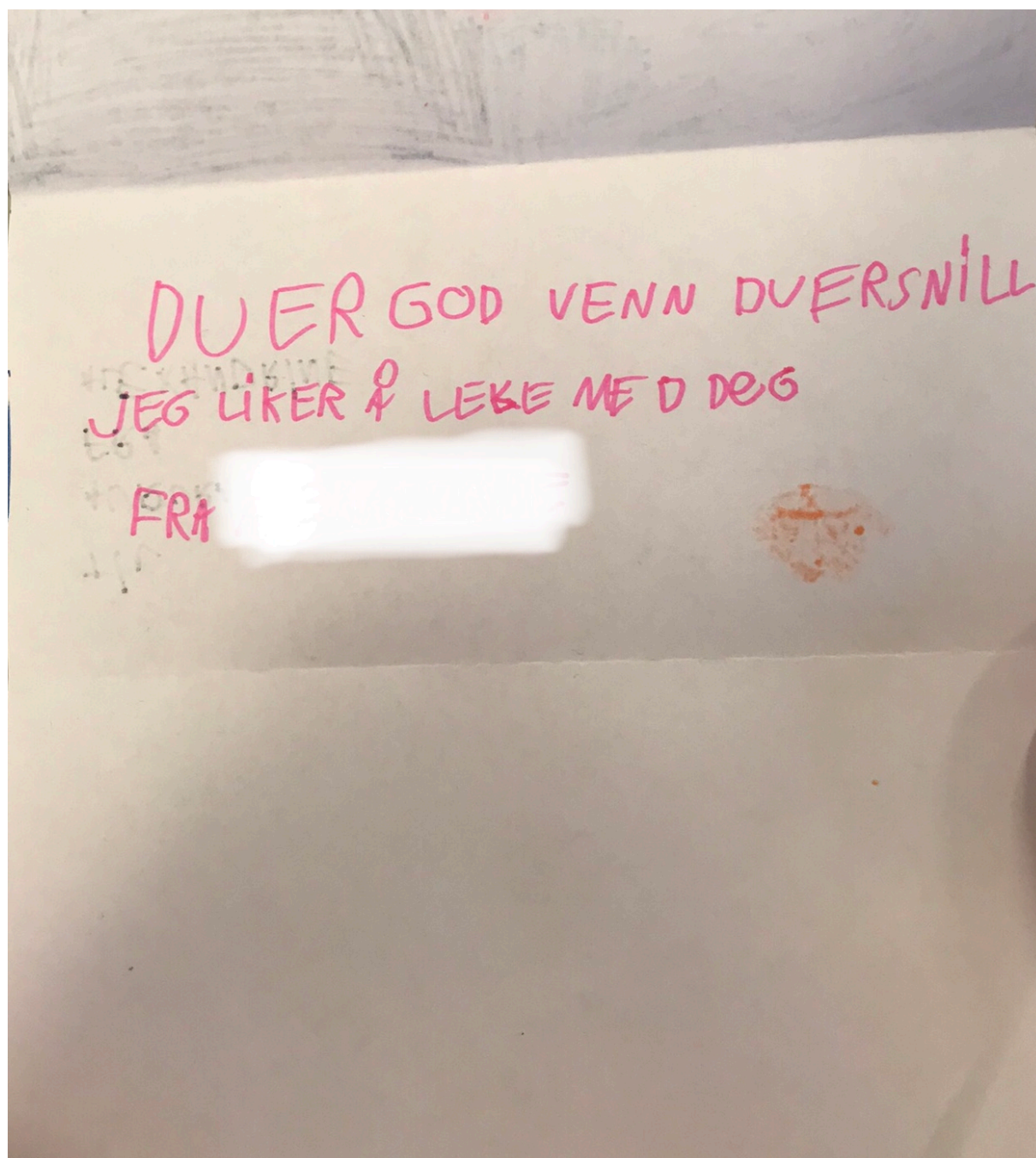


«Til Eline. Jeg liker å leke post. Fra Nils»

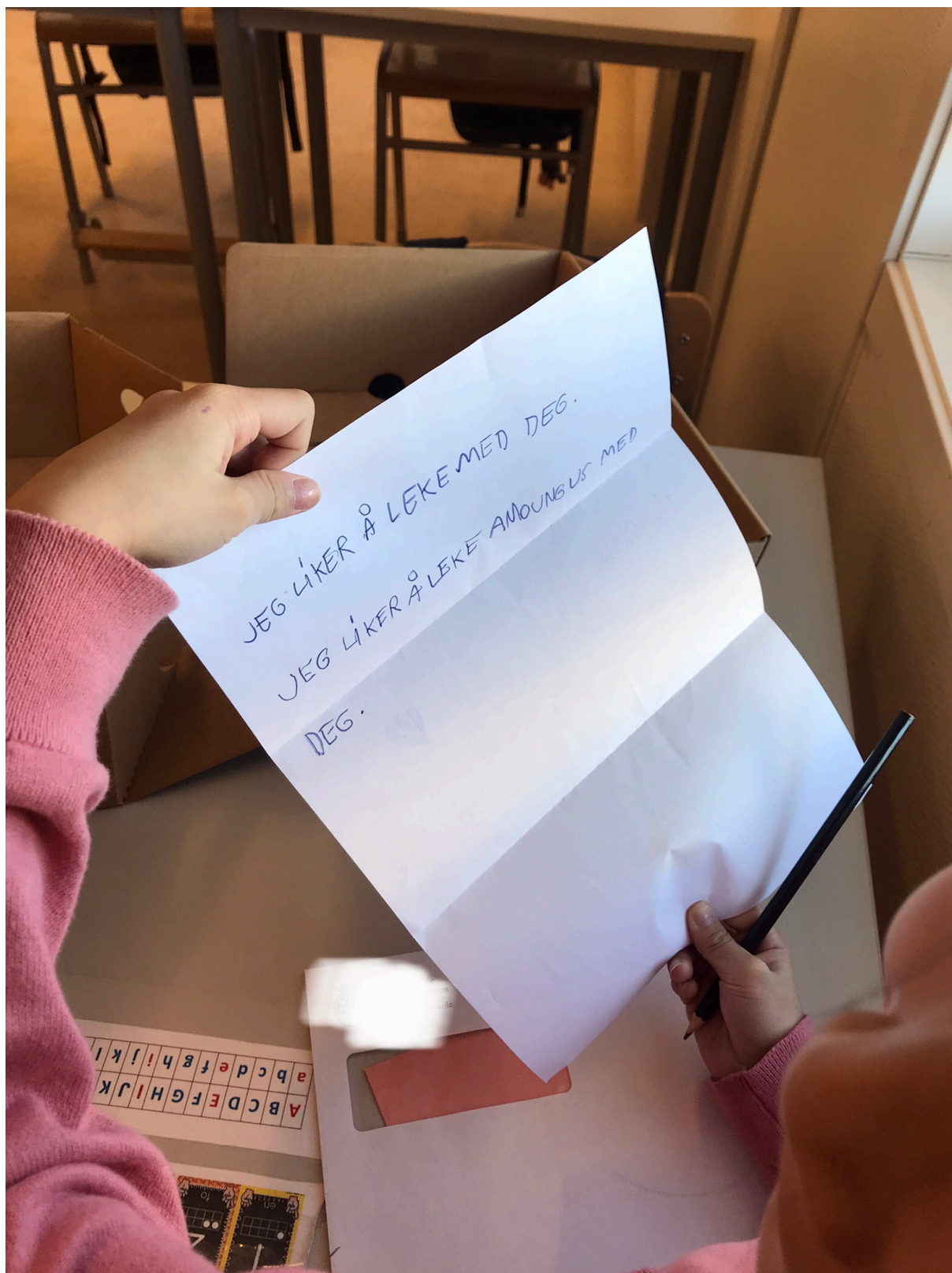
Vedlegg 11: «Ikke gå i skrivebordet»



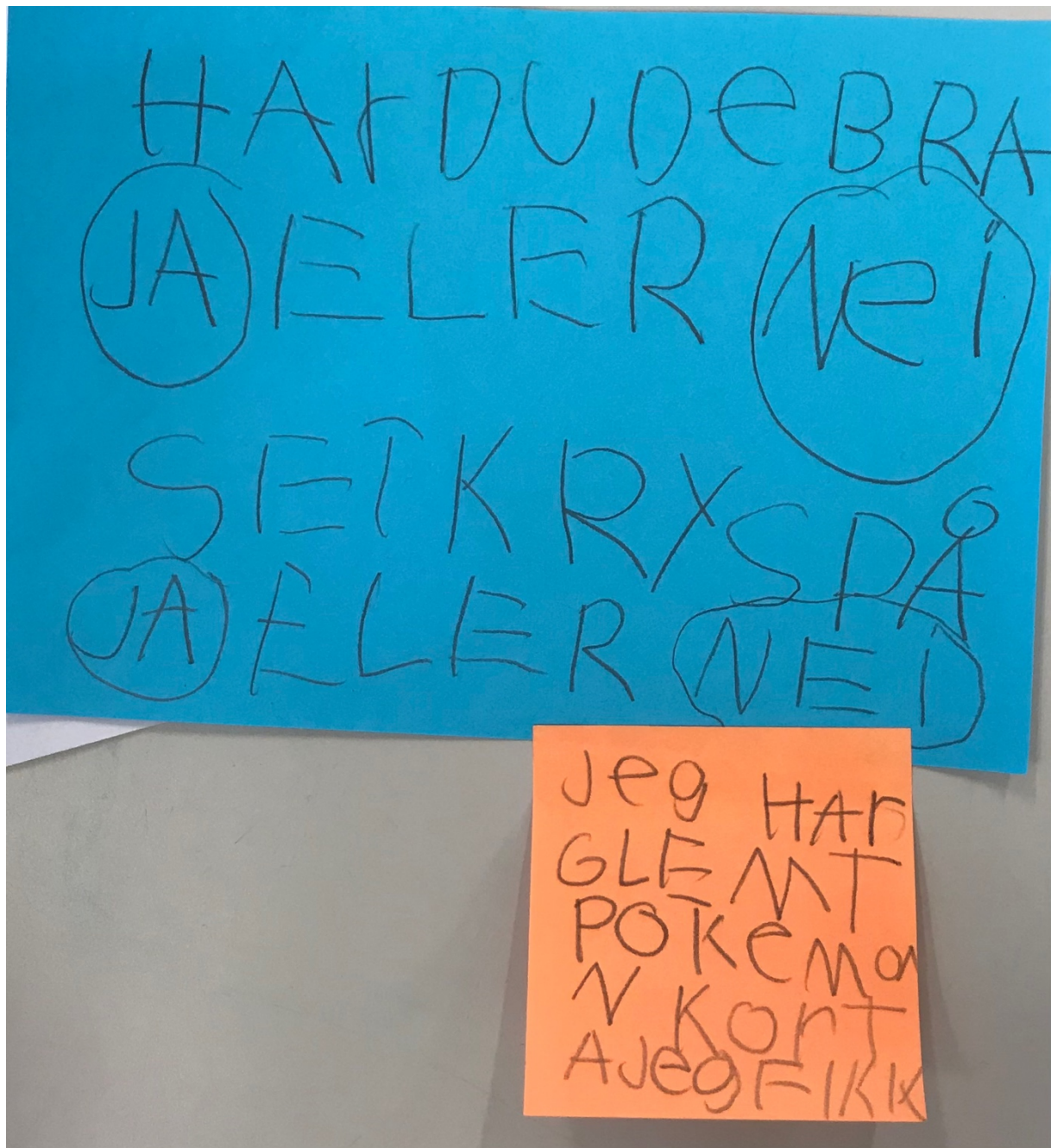
Vedlegg 12: «Du er en god venn»



Vedlegg 13: «Jeg liker å leke med deg»



Vedlegg 14: «Har du det bra?»



Vedlegg 15: Brevet til Lars

