

MASTEROPPGAVE

M1GLU18H

Mai 2023

Lekende læring i begynneropplæringen: En kvalitativ studie om
lekens bidrag til elevenes skriving

Akademisk masteroppgave 30.stp

Julie Saugstad & Catarina Hofsødegård

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Med denne oppgaven fullfører vi fem fine år ved OsloMet – Storbyuniversitet. Dette har vært en lang og krevende prosess, men vi sitter igjen med ny og interessant kunnskap om lek og skriving som vi vil anvende oss av når vi kommer ut i arbeidslivet. Vi har vært fasinert av det å bruke lek som arbeidsmetode i begynneropplæringen, det å skrive en masteroppgave om dette tema var derfor en gylden mulighet for oss til å fordype oss i nettopp dette.

Først og fremst vil vi takke hverandre for et godt samarbeid gjennom arbeidet med denne oppgaven. Vi vil også si tusen takk våre medstudenter som har bidratt med gode samtaler, sosiale stunder og godt humør. Uten dere ville dette halvåret vært utfordrende.

Til slutt ønsker vi å rette en stor takk til vår veileder Ingvill Krogstad Svanes. Tusen takk for alle motiverende ord, tilbakemeldinger og innspill til vår oppgave. Vi har satt stor pris på all hjelp vi har fått.

Det er helt uvirkelig at det nå har gått fem år, og at vi er ferdig utdannet lektor. Vi sitter igjen med mye ny kunnskap og mange gode venner som vi gleder oss til å tilbringe mer tid sammen med i fremtiden. Nå er vi klare for en ny og spennende hverdag.

Oslo, 15. Mai 2023

Julie Saugstad og Catarina Hofsødegård

Sammendrag

Lek har alltid vært en del av skolen. Det har likevel vært ulik grad av hvor mye begrepet lek har blitt inkludert i læreplanen. Om vi ser på dagens kunnskapsløfte, er leken mer sentral enn den var i LK 06. Vi har derfor valgt å basere vår studie på hvordan lek kan bidra til skriving i begynneropplæringen. Dette valget baserte seg først og fremst på vår interesse for begynneropplæringen, og vårt fremtidig ønske om å jobbe på småskolen. Vi har begge tatt fordypning i begynneropplæringen, og denne interessen har vokst fram gjennom praksis og undervisningen vi har hatt i begynneropplæringsfaget på studiet. Gjennom dette har vi sett på viktigheten av å inkludere leken i undervisningen, ettersom at leken kan være et stort bidrag til elevenes læring i småskolen.

Problemstillingen i vår masteroppgave lyder som følger: *«På hvilken måte kan vi benytte oss av lek som arbeidsform for å fremme skriving i den første begynneropplæringen i norsk?»*. I tillegg har denne masterstudien inneha to forskningsspørsmål: *«Hvordan bidrar leken i elevenes skriving?»* og *«På hvilken måte kan læreren legge til rette for skriving i klasserommet?»*.

For å besvare problemstillingen har vi valgt å dele det teoretiske rammeverket inn i to deler. Den ene delen har tatt for seg det norskfaglige, der vi har presentert teori på skrivemotivasjon, skriveutvikling og skrivestøtte. I den andre delen har vi presentert lekens plass i skolen, ulike former for lek, lærerens rolle i leken og hvordan man kan bruke lek i skriveopplæringen til elevene. Studien hadde to hovedfunn knyttet til bruk av lek som en arbeidsmetode i skriving. For det første var leken en svært motiverende faktor for elevene, da de allerede var kjent med denne tilnærmingen fra før. For det andre var støtte avgjørende for å lykkes med denne tilnærmingen. Støtten kom fra flere kilder, som inkluderte elever, utstyr og lærer. Det var også klart at klasserommets utforming hadde en påvirkning på leken og dermed elevenes skriving.

Nøkkelord: Begynneropplæring, Lek, Skriving, Samarbeid, Motivasjon og Støtte

Abstract

Playful learning has always been a part of the educational system. However, the extent to which the concept of playful learning has been included in the curriculum has varied. If we look at the current curriculum, playful learning plays a more significant part than it did in the LK 06 curriculum. Therefore, we have chosen to base our study on how playful learning can contribute to writing in early year education. This choice is primarily based on our interest in early education, and our future desire to work in primary schools. We both have specialized in early year education, and this interest has grown through practical experience and the teaching we have had on the subject during our studies. Through this, we have recognized the importance of including playful learning in teaching, as playful learning can greatly contribute to students' learning in primary schools.

The research question in our master's thesis is as follows: "In what ways can we use playful learning as a method to promote writing in the initial training in Norwegian language?" Additionally, this master's study encompasses two research questions: "How does playful learning contribute to students' writing?" and "In what ways can teachers facilitate writing in the classroom?"

To address the research question, we have chosen to divide the theoretical framework into two parts: 1) We focus on Norwegian language instruction, where we present theories on writing motivation, writing development, and writing support, and 2) We explore the role of playful learning in schools, different forms of playful learning, the teacher's role in playful learning, and how playful learning can be used in students' writing instruction. The study had two main findings related to the use of playful learning as a teaching method in writing. Firstly, playful learning was a highly motivating factor for the students, as they were already familiar with this approach. Secondly, support was crucial for the success of this approach. Support came from various sources, including students, materials, and the teacher. It was also evident that the classroom environment influenced playful learning and, therefore, students' writing.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	1
1.2 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSNING	4
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	5
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1 SOSIOKULTURELT OG FUNKSJONELT SYN PÅ SKRIVEPROSESSEN	7
2.2 MOTIVASJON I SKRIVEUTVIKLINGEN	8
2.3 STØTTE I SKRIVEOPPLÆRINGEN	9
2.4 HVOR I SKRIVEUTVIKLINGEN ER FØRSTEKLOSSINGEN?	10
2.5 TILPASSET OPPLÆRING I SKRIVING	11
2.6 LEK I BEGYNNEROPPLÆRINGEN	12
2.7 LEKENS PLESS I SKOLEN	13
2.7.1 Rammelek som arbeidsform	14
2.7.2 Rollelek som arbeidsform	15
2.7.3 Lærereens rolle i leken	15
2.8 LEK OG SKRIVING SOM FENOMEN	16
2.9 LEK OG SKRIVING I KLASSEKOMMET	18
3.0 METODE	19
3.1 FORSKNINGSMETODE	19
3.1.1 Pedagogisk designforskning	20
3.1.2 Forskerrollen	22
3.1.3 Videoobservasjon	23
3.2 UTVALG OG DATAMATERIALE	26
3.3 GJENNOMFØRING AV UNDERVISNING	27
3.4 ANALYSE	34
3.5 RELIABILITET	36
3.6 VALIDITET	36
3.7 DET ETISKE ASPEKTET	38
3.7.1 Informert samtykke	38
3.7.2 Konfidensialitet og oppbevaring av informasjon	39
4.0 RESULTATER	40
4.1 LEKEN VAR EN AVGJØRENDE FAKTOR FOR ELEVENES MOTIVASJON	40
4.2 STØTTE FRA LÆREREN, MEDELEVER OG UTSTYR FØRTE TIL MER SKRIVING HOS ELEVENE	43
5.0 DRØFTING	54
5.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	54
5.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	60
6.0 AVSLUTNING	68
LITTERATURLISTE	71
VEDLEGG 1; UNDERVISNINGSSOPPLEGG	76
VEDLEGG 2; POWERPOINT	77
VEDLEGG 3; GODKJENNING FRA SIKT	78
VEDLEGG 4; SØKNAD OM GODKJENNELSE FRA FORESATTE	79
VEDLEGG 5; MEDFORFATTERERKLÆRING	82

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Da reform 97 ble innført slo det fast fra læreplanverket at barn skulle begynne på skolen allerede i en alder av seks år. En av årsakene til å senke skolestarten var at barnehagetilbudet var frivillig. Noe som gjorde at ikke alle barn hadde mulighet til å ta del i skoleforberedende tiltak gjennomført i barnehagen (Bjørnestad et al., 2022). Det å derfor senke skolestarten og ha fokus på å gi elevene et obligatorisk pedagogisk opplegg i skolen, skulle derfor være med på å gi alle elevene like gode forutsetninger for læring. I tillegg skulle det å senke skolestarten være med på å gi elevene en trygg og god start på de første årene i grunnskolen (Bjørnestad et al., 2022). En annen årsak til å innføre den nye seksårsreformen var et politisk kompromiss for å gjøre det mulig å gjennomføre en 10-årig obligatorisk grunnskole (Bjørnestad et al., 2022). Det politiske kompromisset innebar at det første året på skolen skulle baseres på førskolepedagogikk, der skolen skulle bære preg av det beste fra barnehagen og skolen, gjennom naturlig og fri lek (Bjørnestad et al., 2022). Læreplanverket for den nye 10-årige grunnskolen (L97) skulle ha et klart mål der læring i første klasse skulle skje gjennom lek og aldersblandede aktiviteter. Leken ble derfor sett på som likestilt med læring, og hovedvekten i den formelle lese- og skriveopplæringen skulle ikke innføres før starten av andretrinn (Bjørnestad et al., 2022). Etter dette kom innføringen av Kunnskapsløftet (LK06), der det ble økt fokus på grunnleggende ferdigheter som igjen førte til at leken mistet sin plass og funksjon i opplæringen (Bjørnestad et al., 2022).

Men til tross for store endringer i tidligere læreplaner, viser det seg nå at den første lese- og skriveopplæringen er flyttet tilbake til første klasse. Den nye læreplanen (LK20) ble introdusert i skolen i 2020 og med hovedvekt på leken i begynneropplæringen, ser vi at 2 av 14 kompetansemål i norsk etter 2. trinn inneholder ordet lek (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Men likevel ser vi at ordet lek som arbeidsform blir svært lite benyttet i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Etersom kompetansemålene som inneholder lek er åpne, gir det også større rom for lærere å tolke. Likevel har dette skapt en debatt om lekens rolle i skolen ettersom at læreplanen har kompetansemål først etter 2.trinn. Dette gjør det vanskelig for læreren å tolke hvor mye av tiden som skal brukes på lek, og hvor mye av tiden som skal settes av til den tidlige lese- og skriveopplæringen på 1. og 2. trinn. Betydningen av lek fremheves også i FN-konvensjonen om barns rettigheter, hvor det i artikkel 31 betones, at barn har rett til lek (FN-sambandet, 2022). I tillegg fremheves det også

nå i den nye Fagfornyelsen at leken er betydningsfull og høyst nødvendig for de yngste elevene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved å benytte oss av lek som arbeidsmetode for å fremme skriving ser vi på leken som en viktig arbeidsform for å utgjøre en forskjell på elevenes skriveopplæring. Ettersom at skrivingen er et viktig redskap for læring, refleksjon og kunnskapsutvikling, kan vi benytte oss av skrivestrategier som kan brukes på tvers av fag (Kringstad & Kvithyld, 2015). Å tilrettelegge for skriving allerede fra skolestart er viktig for å anerkjenne den kompetansen elevene har med seg fra barnehagen (Håland & Myran, 2018). Det å anerkjenne elevenes skriveferdigheter fra start og bygge videre på disse i undervisningen kan gjøre at elevenes skrivemotivasjon økes betraktelig. Dette trekkes også frem i tidligere forskning der det er viktig at opplæringen er lekpreget, variert og består av meningsfylte skriveoppgaver som kan knyttes opp til praktiske aktiviteter, slik at elevenes skriving utvikles i riktig retning (NTNU, 2018). Det kommer også fram i ny forskning at det nå har blitt et større fokus på å skrive i den første begynneropplæringen (Bjørnstad et al., 2022).

Ettersom at skrivingen er én av fem grunnleggende ferdigheter, har skrivingen fått en stor plass i skolen. Det er derfor viktig å få plass til elevenes skriveutvikling tidlig i begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Når elevene begynner på skolen, er de på forskjellige steder i skriveopplæringen. Kjentetegn ved den første skriveopplæringen er at de fleste elevene leker med skriften i form av å etterligne for eksempel håndskrift uten at det er et bevisst faglig innhold (Bjerke & Johansen, 2020, s. 75). For elevene har skriften allerede da et innhold og en betydning, som gjør det motiverende å føle at man allerede da kan skrive (Bjerke & Johansen, 2020, s. 75). Dette kalles «skribling» og i 1. klasse kan noen elever fortsatt benytte seg av denne type skrivingen (Traavik, 2013, s. 45). Likevel kan det være elever som allerede er over på oppdagende skriving, der elevene kan kjenne igjen fonemet i ordet og klarer å knytte det opp til riktig grafem (Hagtvet, 2009, s. 191). Det å derfor iverksette lek som arbeidsmetode som elevene kjenner fra før, og benytte det i skrivingen kan derfor anses som lærerikt og lurt. Selv om fokuset på skriving har blitt større, viser det seg at det fortsatt anvendes lite funksjonell skriving i begynneropplæringen. (Traavik, 2013, s. 45). I norsk skole er det fortsatt dominerende fokus på formell bokstavinnlæring i den grad at elevene lærer alfabetet i en bestemt rekkefølge i stedet for å gjøre det på en funksjonell måte der elevene lærer å sette bokstavene i sammenheng med språket, og bruker det i kommunikasjon med andre (Rygg, 2017).

Som lærer er det som sagt lurt å legge opp til skriveoppgaver så tidlig som mulig i skoleløpet, slik at elevenes erfaringer fra barnehagen bygges videre i skolen (Håland & Myran, 2018). De fleste barn har lært mye i løpet av årene i barnehagen, og mange har sannsynligvis lært seg noen bokstaver. Det å bygge videre på det elevene kan fra før er derfor viktig når det kommer til å tilrettelegge tidlig for elevenes skriving. Selv om elevene ikke kan alle bokstavene, er det likevel mange elever som oppdager sammenhenger mellom fonem og grafem gjennom å skrive (Håland & Myran, 2018).

Ettersom vi tar for oss lek og den tidlige skriveopplæringen, er det vesentlig å sette lys på begynneropplæringen. Å definere begynneropplæring som begrep kan være vanskelig, ettersom det finnes mange ulike definisjoner på hva begynneropplæring er, og når det starter. Ifølge Haug (2006) defineres begynneropplæring som et begrepet som brukes i et perspektiv som kan knyttes til introduksjonen til bestemte fag, for eksempel det å lære seg å skrive og lese. I tillegg mener Haug (2006) at begrepet blir brukt om alt barnet møter på med tanke på læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag, og kan tidsmessig handle om overgangen fra barnehage og skole, og de første fire skoleårene. Mens Tønnessen og Vollan (2010) knytter begynneropplæring til de to første skoleårene. I tillegg kan begynneropplæringsbegrepet også deles inn i en smal og vid forståelse. Der en smal forståelse knyttes opp til den første opplæringen i ett eller flere spesifikke fag, med hovedfokus på kompetansemålene (Tønnessen & Vollan, 2010). Mens den vide forståelsen av begrepet går mer på danning, der elevene skal lære seg å gå på skole, å lære og være elev, lære rutiner og være selvstendig (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 147-149). Disse forståelsene er derfor to viktige faktorer for å skape en helhetlig begynneropplæring for elevene, og disse er gjensidig avhengig av hverandre.

Vi har derfor valgt å basere vår studie på hvordan lek kan bidra til skriving i begynneropplæringen. Dette valget baserte seg først og fremst på vår interesse for begynneropplæringen, og vårt fremtidig ønske om å jobbe på barnetrinnet. Vi har begge tatt fordypning i begynneropplæringen, og entusiasmen for dette har også vokst fram gjennom praksisen på ulike skoler vi har vært på og undervisningen vi har hatt i begynneropplæringsfaget på studiet. Vi har gjennom årene fått innføring i læreplanen og Fagfornyelsen der vi har sett at begrepet «lek» ofte blir gjentatt. Vi ville også velge et tema som er i tråd med den nye læreplanen, men også noe vi kunne dra nytte av i vår egen rolle som lærer. Gjennom dette ser vi på viktigheten av å inkludere leken i undervisningen,

ettersom at leken kan være et stort bidrag til elevenes lese- og skriveopplæring på barnetrinnet.

Etter å ha gjennomført ulike systematiske litteratursøk iblant annet Oria og Google Scholar på lek og skriving i begynneropplæringen, viser resultatene til at det finnes mye forskning på lek i barnehagen. Vi ser også at forskningen er begrenset når det kommer til lek og skriving begynneropplæringen, noe Bentsen og Håland (2021) også hevder. Likevel ser vi en økning innenfor forskningen på lek og skriving som er gjort de senere årene, noe som kan resulteres i at leken har fått en større plass både i læreplanen og i pedagogikken. Med tanke på at leken har fått en større plass i læreplanmålene og i styringsdokumentene, ser vi derfor på det som viktig for oss som fremtidig lærere å implementere lek og skriving som en naturlig del av elevenes skolehverdag.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Med denne oppgaven ønsker vi å undersøke hvordan leken kan bidra til å fremme skrivingen i den første begynneropplæringen i norskfaget. For å undersøke dette gjennomførte vi dermed et undervisningsopplegg hvor vi tok for oss lek som arbeidsmetode for å fremme skrivingen, hvor vi senere reviderte opplegget for å utvikle det best mulig. Ved å bruke sykehuslek som arbeidsform for å fremme elevenes skriving fikk elevene selv tre inn i roller som leger og pasienter, der de gjennomførte ulike skriveoppgaver kontinuerlig i leken. Gjennom observasjon og videoopptak ønsket vi å se på mulige faktorer som kunne være med på å bidra til elevenes skriving. Dette gjorde vi for å undersøke hvordan leken kunne brukes i førsteklasse for å fremme skriving på en annen måte enn i den formelle skriveopplæringen som dominerer i dagens skolesystem (Rygg, 2017).

Problemstillingen vi har utarbeidet for å undersøke dette er følgende:

«På hvilken måte kan vi benytte oss av lek som arbeidsform for å fremme skriving i den første begynneropplæringen i norsk?».

I tillegg vil denne masterstudien inneha to forskningsspørsmål som var til hjelp å drøfte problemstillingen vår:

«Hvordan bidrar leken i elevenes skriving?».

«På hvilken måte kan læreren legge til rette for skriving i klasserommet?».

For å svare på dette vil vi ta i bruk kvalitative metoder, der vi tar utgangspunkt i videoobservasjoner, individuelle observasjoner og elevtekster. På denne måten kan vi få et innblikk i hvordan leken kan bidra til økt skriving blant elevene.

Ettersom at lek og skriving er to store temaer i begynneropplæringen, har vi valgt å avgrense dette forskningsstudiet. Selv om det finnes viktige diskusjoner om hvor vidt elevene skal bruke håndskrift eller skriving på tastatur i den første skriveopplæringen, har vi likevel valgt å ta utgangspunkt i skriving for hånd. Dette kunne vært interessant for videre forskning ved å se på utfallet av skrivingen dersom elevene hadde gjennomført skriveoppgavene digitalt. I tillegg har vi begrenset oppgaven i form av å bare gjennomføre undervisningsopplegget to ganger, ettersom vi hadde begrenset med tid når det kom til tidsperspektivet mellom syklusene.

Dermed har vi tatt utgangspunkt i veiledet lek, i form av rammelek som arbeidsform der temaet og rollene var planlagt på forhånd av oss. Leken ble også gjennomført i to sykluser der elevene fikk bruke skrivingen i meningsfulle sammenhenger, også kalt funksjonell skriving (Solheim & Falk, 2021). Ved å bruke leken som utgangspunkt for en motiverende arbeidsform fungerte læreren også som en støtte og veileder i elevenes skriving. Med utgangspunkt i dette ønsker vi å se på faktorer på hvordan leken kunne bidra til skriving, ved å gjennomføre opplegget i praksis og se på teori på feltet. Vi vil også inkludere tidligere forskning og styringsdokumenter for å se på viktigheten av lek og skriving i den tidlige begynneropplæringen.

1.3 Oppgavens struktur

Vi har strukturert oppgaven vår inn i seks hovedkapitler, der vi i det teoretiske rammeverket tar for oss den første skriveopplæringen der vi fokuserer på elevenes skrivemotivasjon. I tillegg tar vi for oss lek som fenomen med hovedfokus på veiledet lek og rammelek. I metodekapittelet presenterer vi metoden pedagogisk designforskning som vi benyttet oss av for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. I tillegg forklarer vi detaljert om hvordan gjennomføringen gikk av undervisningen i syklus 1 og 2. I analysekapittelet redegjør vi for hvordan vi gikk frem når vi analyserte funnene våre. Her kategoriserte vi observasjonene våre i et skjema for å få bedre oversikt over ulike faktorer som førte til skriving blant elevene. Deretter tar vi for oss de mest sentrale funnene våre, som kom frem etter å ha benyttet oss av videoopptak, observasjoner og elevtekster. I drøftingskapitlet vil vi drøfte resultatene vi har funnet opp mot problemstillingen og

forskningsspørsmålene våre. Vi vil også se på relevant teori og litteratur opp mot resultatene. Avslutningsvis trekker vi slutninger og presenterer konklusjoner av problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har valgt.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette delkapittelet vil vi belyse de teoretiske perspektivene som er relevante for vår oppgave innenfor lek og skriving i begynneropplæringen. Først vil vi diskutere det sosiokulturelle synet på skriving, og hvordan skriving kan oppstå gjennom et sosialt samspill. Deretter vil vi se på hvordan leken kan bidra til å gjøre skrivingen mer funksjonell og hvordan lek kan motivere elevene til å skrive. Videre vil vi presentere hvordan man kan benytte lek for å tilrettelegge for tilpasset undervisning når det kommer til å fremme elevenes skriving. Vi vil også legge frem ulike former for lek, og hvilken rolle læreren kan ha i leken. Til slutt vil vi se på lek og skriving som fenomener sammen. Disse teoretiske rammene vil gi oss en grunnleggende forståelse som er nødvendig for å kunne drøfte resultatene i kapittel 5.0.

2.1 Sosiokulturelt og funksjonelt syn på skriveprosessen

Skriving i begynneropplæringen skjer i et sosialt samspill mellom barnet og miljøet rundt (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 32). Det sosiokulturelle perspektivet på skriving baserer seg på at skriving oppstår som en følge av kommunikasjon i et rom der man bruker skriving i et fellesskap (Graham, 2022). Barnets utvikling er avhengig av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre, og ikke bare av den medfødte kapasiteten et barn har. Med utgangspunkt i Vygotskijs syn på læring hevder han at kunnskaper, ideer og holdninger utvikles gjennom et sosialt samspill med andre mennesker. Ved å trekke linjer fra Vygotskijs syn til det pedagogiske feltet kan vi se at samarbeid og sosial kommunikasjon mellom elever kan ha stor betydning for deres læring (Vygotskij, 1934/2001). Ved å se på skriving som en kommunikatív handling kan dette bidra til at elevene synes det er meningsfullt å skrive, også kalt funksjonell skriving (Solheim & Falk, 2021).

Det å ha et funksjonelt syn på skriving innebærer at man ser på skrivingen som en formålsrettet handling, der skrivingen for eksempel brukes som veien mot læring eller for å kommunisere i skolen (Solheim & Falk, 2021). Når elevene jobber med funksjonell skriving er det i følge Solheim og Falk (2021) tre grunnleggende funksjoner som må være med i elevenes skriving. Den første grunnleggende funksjonen kalles *ideasjonell metafunksjon* og tar utgangspunkt i at tekstene elevene produserer er påvirket av erfaringer og inntrykk av verden. Den andre funksjonen kaller de for *den interpersonelle metafunksjonen* og denne funksjonen brukes når elevene retter seg mot noen ved å utvikle sosiale relasjoner mellom mennesker. Den siste funksjonen kaller de *den tekstuelle metafunksjonen*, og anvendes når elevene produserer tekst som bygger på språklige tegn, former og strukturer som i seg selv gir

mening. Det skal sies at det er viktig at man ser de tre funksjonene sammen, da elevene som oftest bruker alle tre når de jobber med tekstproduksjon (Solheim & Falk, 2021).

I tillegg er det ifølge Hagtvet (2004, s. 276) viktig å besitte tre faktorer for at elevene skal kunne oppnå skriving. Dette i form av at elevene må klare å sammenfatte lydene i ordene og omfatte de til bokstaver, som igjen gjør at elevene kan danne ord og setninger. Ved at elevene skal kunne knekke denne koden, er det en avgjørende faktor at elevene har motivasjonen til stedet når de skriver. Til sammen tilsvarer disse faktorene det Hagtvet (2004) kaller for *skriveformelen*;

Skriving = budskapsformidling x innkoding x motivasjon.

2.2 Motivasjon i skriveutviklingen

For å utvikle gode skriveferdigheter, er det også viktig at elevene forstår betydningen av å skulle skrive (Kringstad & Kvithyld, 2015). Dersom elevene ikke føler de mestrer å skrive, synker motivasjonen betraktelig (Kringstad & Kvithyld, 2015). For de elevene som har knekt den alfabetiske koden kan det å skrive virke mer motiverende enn for de elevene som har utfordringer med å se sammenheng mellom fonem og grafem (Håland & Myran, 2018).

Som lærer kan man belønne, rose og oppmuntre elevene til å skrive, men det viktigste kriteriet er elevens indre motivasjon. Når man knytter skrivingen opp mot en hensikt og en nytteverdi, vil automatisk motivasjonen til eleven øke (Diseth, 2020). Det er tre motivasjonsaspekter som kan være med på å påvirke elevenes prestasjoner: indre motivasjon, ytre motivasjon og selvtillit (Kaarstein & Nilsen, 2016, s. 64). Den indre motivasjonen går på «interesse-glede», der elevene utfører aktiviteten, da de har interesse for temaet. Ofte er leken i skolen drevet av indre motivasjon (Bentsen & Håland, 2021). Når elevene er drevet av indre motivasjon jobber de ofte selvgående og er interesserte i å lære (Diseth, 2020). Ved å implementere lek i skriveopplæringen kan derfor elevene bli mer motivert til å holde ut og ikke gi opp om de skulle møte motstand når det kommer til skrivingen (Bentsen & Håland, 2021). Den ytre motivasjonen påvirkes av «nytteverdien», altså hvor relevant aktiviteten er for elevens fremtidige mål. Dette kan også trekkes opp mot betydningen av å benytte seg av funksjonell skriving i skriveopplæringen. Forskning viser at det er et tydelig skille mellom skoleelevers ytre og indre motivasjon (Diseth, 2020).

Hvor mye innsats og læring vi legger ned i et arbeid avhenger av motivasjon og utholdenhet. For å yte best mulig trenger elevene støtte fra de rundt seg, både av læreren og andre elever (Bjørger, 1997, s. 38). Lek og lekpregede tilnærminger til oppgaver og fag, kan være med på

å skape motivasjon til læring hos eleven (Lillemyr, 1997, s. 108). Det å leke er noe elevene sannsynligvis mestrer og noe de synes de er flinke til selv (Diseth, 2020). Om elevene får mulighet til å bearbeide det de har lært i leken, kan de til neste gang ha økt motivasjonen for videre læring (Lillemyr, 1997, s. 112). En annen viktig faktor som påvirker motivasjonen til elevene når det kommer til skriving er selvtillit. Her er leken også en viktig faktor for elevenes selvtillit, ettersom det er noe de mestrer på egenhånd. Elever som har mer selvtillit, har også større sannsynlighet for å benytte seg av kognitive strategier, noe som ofte fører til bedre resultater (Pintrich, 1999, s. 467).

2.3 Støtte i skriveopplæringen

Innenfor samarbeid og sosiokulturelt læringssyn har Vygotskijs syn på læring hatt stor betydning. Her skiller han mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets mulige utviklingsnivå. Det første viser til all læring som allerede er lært, og det andre til læring som er i gang med å begynne (Vygotskij, 1934/2001, s. 15). Det faktiske utviklingsnivået er det nivået barnet kan mestre på egenhånd, mens det mulige utviklingsnivået er det barnet kan gjøre under veiledning fra voksne eller i samarbeid med jevnaldrende elever. Det mulige utviklingsnivået til eleven kalles også for den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1934/2001, s. 15).

Wood et al. (1976) omtaler «scaffolding», også kalt stillasbygging eller støtte som et begrep der barn kan lære å utføre en oppgave eller å løse et problem gjennom en mer kompetent person, som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde (Wood et al., 1976, s. 98). Stillasbygging kan ses på som å bygge et hus, og når huset er ferdig kan støtten fjernes. Her må den voksne ha i oppgave å støtte barnets aktivitet inntil barnet er i stand til å utføre aktiviteten uten støtte (Wood et al., 1976, s. 98). Vi har også bevisst valgt å benytte oss av begrepet støtte og ikke stillas i denne oppgaven, ettersom vi bare var til stede i elevenes skriveopplæring i en kort periode. Det kunne derfor være vanskelig for oss å vite om dette stillaset kunne tas bort etter hvert. Derfor definerer vi dette som støtte ved at vi hjalp elevene i skrivingen deres i en kort periode.

Støtten kan skje på makro- og mikronivå (Håland, 2021, s. 49). Makronivået er knyttet opp til organiseringen rundt undervisningen, altså hvordan læreren kan legge opp undervisningen slik at elevene får den støtten de trenger i skriveprosessen sin. På mikronivå handler det mer om den konkrete veiledningen og støtten eleven får underveis i skrivingen, da for eksempel gjennom samtale (Håland, 2021, s. 49). Skrivestøtte i undervisningen går ut på at læreren må

støtte elevenes skriving på forskjellige måter (Håland, 2021, s. 44). I skriveprosessen kan man kategorisere seks ulike måter læreren kan bruke for å støtte elevene; tilbakemelding, hint, instruksjoner, forklaringer, modellering og spørsmålsstilling (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). Når elevene får en *tilbakemelding* på teksten sin vil det si at læreren gir eleven en reaksjon på teksten som er produsert. For at tilbakemeldingen skal være til hjelp må den samsvare med nivået til eleven, samtidig at den må si noe om hvordan eleven kan utvikle sine skriveferdigheter (Glasswell og Parr (2009) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). Ved å bruke *hint* som støtte gir læreren eleven forslag og råd, for så å trekke seg unna for at de skal komme seg videre i skriveprosessen på egenhånd (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). Kategoriene *forklaringer* og *instruksjoner* tar utgangspunkt i at læreren gir elevene informasjon som gjør skrivingen oppklarende, som da å gi eksplisitte tilbakemeldinger og forklaringer som kan bidra til at elevene kan forbedre og endre teksten (Englert et al., (2006) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). *Modellering* går ut på at læreren viser eksempler som elevene kan ta utgangspunkt i når de skal skrive, og *spørsmål* kan læreren stille for å få elevene til å gi et aktivt språklig og kognitivt svar (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020).

2.4 Hvor i skriveutviklingen er førsteklasingen?

Ved å benytte seg av støtte i undervisningen kan læreren også lettere se på hvor i skriveutviklingen førsteklasingen er. Når elevene begynner på skolen, er de på forskjellige steder i skriftspråks utviklingen sin. De fleste barn har allerede lært seg noen bokstaver eller begynt å benytte seg av «skribling» (Håland & Myran, 2018). Det er også mange som også har oppdaget enkelte ord som for eksempel å skrive navnet sitt eller navnet på logoer eller bilder. Det de har gjort er å lære seg ordene utenat, men elevene har fortsatt ikke forstått sammenhengen mellom fonem og grafem (Håland & Myran, 2018). Dette er starten på elevenes tidlige skriveutvikling, der elevene har begynt å utforske skrivingen med bokstaver og ord. Læreren kan allerede tidlig i skrivingen se på elevens språklige kompetanse, som nevnt over ved å se på teksten eleven har skrevet, for å så se på om eleven har forstått forholdet mellom fonem og grafem (Hagtvet, 2009, s. 187).

I følge Hagtvet (2009) består skriveopplæringen av seks utviklingstrinn: skribling, fantasiskriving, konvensjonelle bokstaver i rekke, tegnet tale, oppdagende skriving og konvensjonell skriving. I den tidlige skriveutviklingen bruker elevene gjerne uttrykk og skriblende skrift. I denne fasen pleier elevene ofte å kopiere det de voksne har skrevet, uten at det er et bevisst språklig innhold. I denne utviklingsfasen pleier elevene å utforske

enkeltbokstaver, der hensikten er å lære og bli kjent med språklyder og bokstaver (Hagtvet, 2009, s. 188). Skriveutviklingsfasene skribling og fantasiskrivning består i hovedsak av grafiske tegn og fremstillinger av konkrete handlinger og tanker. For eleven kan dette gi mening, men for utenforstående kan se ut som tilfeldige streker på et ark. Disse stadiene er kjent som logografisk skriving da det som blir skrevet ofte blir skrevet som bilder, og ikke kan sees i det språklige segmentet.

Når elevene skriver konvensjonelle bokstaver i rekke og tegnet tale bruker elevene ofte grafiske tegn, da for å vise forholdet mellom skriftspråket og det fonologiske systemet. Tekstene elevene produserer består som oftest av elevenes fantasibokstaver eller ordentlige bokstaver (Hagtvet, 2009, s. 191). I oppdagende skriving og konvensjonell skriving skriver elevene som oftest fonologisk, da elevene kan kjenne igjen fonemet i ordet og klarer å knytte de opp til riktig grafem. Elevene kan da også klare å skrive grafemene i riktig rekkefølge. Teksten som produseres vil likevel bære preg av hvordan elevene snakker. I denne fasen har elevene som regel forstått det alfabetiske prinsipp, men skriver fortsatt lydrett (Hagtvet, 2009, s. 191). Elevene er som regel i ulike faser i skriftutviklingen sin, og det er nettopp derfor det er viktig at læreren gir råd og tilpasser veiledningen knyttet til den enkelte elevens behov, uansett nivå (Håland & Myran, 2018). Dette er en viktig del av lærerens jobb, når det kommer til å gi elevene tilpasset opplæring. Samskriving er også en fin arbeidsmetode for elevene (Håland & Myran, 2018). De elevene med manglende ferdigheter til å skrive, kan observere hvordan partneren gjør det muntlige språket om til ord. Dette kan også gi elevene en fin samtale rundt tekstene de produserer og en måte å tilpasse oppgaven på, slik at den passer for alle elevene (Håland & Myran, 2018).

2.5 Tilpasset opplæring i skriving

Tilpasset opplæring er en sentral del av styringsdokumentene, den overordnede delen og står som ett av flere prinsipper for skolens praksis. I paragraf 1.3 står det at alle elever har rett på tilpasset opplæring som skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring er også tilrettelegging som sikrer at alle elever på skolen får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Ettersom at alle elever er forskjellige og lærer i forskjellig tempo, er tilpasset opplæring avgjørende for å få et tilstrekkelig læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er én av lærernes viktigste oppgave slik at alle elever får varierte og tilstrekkelige oppgaver som passer eleven. Tilpasset opplæring i lek og skriving kan være en effektiv metode for å hjelpe

elever med å lære på en måte som er relevant og som tar hensyn til deres ulike ferdigheter, interesser og behov (Eik et al., 2011, s. 69). I tillegg innebærer tilpasset opplæring å anerkjenne elevenes kunnskaper og ferdigheter, og ikke minst elevenes interesser. Det er viktig å ta utgangspunkt i de første skoleårene, og de fleste elever har kjennskap til og erfaringer med lek (Eik et al., 2011, s. 69). Gjennom leken kan elevene ta utgangspunkt i deres forutsetninger og potensial (Lillemyr, 2011, s. 41). Det sies at leken er den beste arbeidsmetoden å ta utgangspunktet i når det kommer til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Vdeler, 1999, s. 112).

2.6 Lek i begynneropplæringen

Når vi nå har sett på hvor viktig leken er å implementere i skrivningen og i tillegg bruke leken som en arbeidsform for å tilpasse opplæringen. Vi kan trekke frem at leken også er en sentral del både i læreplanen og som pedagogisk metode for å fremme læring. Den inntar også en viktig plass i den pedagogiske debatten om hvor stor plass leken skal ha når det kommer til den tidlige begynneropplæringen (Broström, 2019, s. 43), ettersom at lekens plass stadig forandres når det kommer til fagfornyelsen og nye læreplaner. Men når det kommer til å definere begrepet lek, kan det være vanskelig å gi en konkret definisjon ettersom begrepet er vidt. Barn har derimot sjeldent problemer med å forklare lek som begrep, når det er snakk om aktiviteter de selv kan styre (Broström, 2019, s. 43). De vet godt når de er med på leken, og når de gjør andre ting. Barn som leker trenger ikke ytterligere motivasjon og gjør det heller ikke for å oppnå bestemte mål. Når elevene er i leksituasjonen er de ofte klar over at «det bare er på lek» eller «vi leker bare» (Lunde & Brodal, 2022, s. 107). Ettersom begrepet lek er omdiskutert blant teoretikere har vi valgt å støtte oss på definisjonen til (Broström, 2019), der lekens styres gjennom fire sentrale dimensjoner.

Fire dimensjoner av lek

Ved å benytte seg av fire dimensjoner for å definere begrepet lek mener Broström at selvbestemmelse, indre motivasjon, fantasi og at leken uttrykker seg gjennom sosial interaksjon, er faktorer som må være til stedet i leken (Broström, 2019, s. 44). Når leken oppstår frivillig tar elevene selv initiativ til å leke og de bestemmer selv hva og hvem de vil leke med (Broström, 2019, s. 44). Leken her er ofte uavhengig av å ha en voksen til stede, ettersom de har eierskap over egen leksituasjon. Leken er også ofte indre motivert der elevene selv har lyst til å leke uten et spesifikt mål eller et sluttresultat (Broström, 2019, s. 45). En tredje faktor er at leken kan være preget av barns fantasi. Elevene kan ta utgangspunkt i en imaginær situasjon og kan påta seg roller å utføre fiktive handlinger. Et

eksempel kan være at de kan forestille seg hvordan det er å være en lege, der de utfører medisinske handlinger (Broström, 2019, s. 45). Den siste dimensjonen er lek gjennom kommunikasjon. Barns lek er ofte gjenkjent av sosial interaksjon og kommunikasjon, noe som også kommer frem i Vygotskijs sosiokulturell syn på læring (Vygotskij, 1934/2001). For å skape dynamikk i leken utfordrer elevene hverandre ved at de enkelte rollene kommuniserer og spiller opp mot hverandre. Ved å ta utgangspunkt i å leke «sykehusleken» kan eleven late som at beinet er brukket, der «legen» reagerer automatisk med å sjekke om beinet trengs å gipses. Dette gjør at elevene kommuniserer med hverandre i leken samtidig som de leker og har det gøy (Broström, 2019, s. 46).

Det å implementere lek i læringen det første skoleåret kan for elevene være med på å bygge bro mellom barnehagen og skolen. Broen kan gi elevene en positiv start på skolen, da skolen holder på kontinuiteten fra barnehagen noe som gjør at elevene bruker en tilnærming som er kjent for elevene fra før (Stipex et al., 2017; Magnuson et al., 2007; Yeboah, 2002 gjengitt av Becher et al., 2019). For å hjelpe til med å bygge bro mellom barnehage og skole er det innført grenseobjekter i barnehagen (Hogsnes, 2019, s. 92). Grenseobjektene skal være like i alle barnehager, og kan være ulike lekformer, spesifikke leker eller sanger barna skal kunne når de begynner på skolen (Hogsnes, 2019, s. 92). Leken er en av de viktigste erfaringene barna har med seg fra barnehagen, da dette er noe som preger mye av barnets hverdag. Dette gjelder både i barnehagen, men også i hjemmet. Bentsen og Håland (2021) mener på den andre siden at leken skal være en del av skolen, men da ikke nødvendigvis for å gjøre overgangen smidigere. De mener den bør være en del av skolehverdagen da den kan tilføre undervisningen og læringen noe positivt (Bentsen & Håland, 2021).

2.7 Lekens plass i skolen

Etter å ha nevnt at leken er en viktig del av læringen for elevene når det kommer til den første lese- og skriveopplæringen, kan læringsutbyttet i leken variere i form av hvilken type lek som benyttes. Broström (2019) legger frem tre former for lek han mener er gjentakende i skolen: den frie leken, den lærerstyrte leken og den veiledede leken. Vi vil derfor ta utgangspunkt i Broströms (2019) tre former for lek, der vi har hovedfokus på den veiledede leken som vi har benyttet oss av i denne oppgaven.

I frileken får elevene selv ta initiativet til å leke hva de vil. Denne formen for lek gir elevene mulighet til å lage sin egen lek der de selv får utvikle lekestrategier, bygge relasjoner til andre elever, få venner og bygge sosial kompetanse (Broström, 2019, s. 47). Den frie leken blir

også kalt frilek, og har en tendens til å ha en arena i friminuttet eller som et «avbrykk» fra den ordinære undervisningen (Skram, 2007, s. 108). Her kreves det ingen planlegging fra læreren og elevene er selv hovedrollene i leken.

I lærerstyrt lek kan leken knyttes opp til fagene og derfor bli en arbeidsmåte som læreren tar initiativ til for å fremme lek og læring. I lærerstyrt lek knyttes leken opp mot ett eller flere lærings- eller kompetansemål og utarbeides etter dette (Broström, 2019). I lærerstyrt lek er leken ofte initiert av en lærer med forhåndsbestemte mål (Bentsen & Håland, 2021). I lærerstyrt lek kreves det mye planlegging fra læreren i form av lekens hovedmål og hensikt.

I den veiledede leken er både barn og voksne involvert i leken uten at det er bestemt noen konkrete læringsmål. Ved å ta utgangspunkt i den amerikanske tilnærmingen «playful learning» skjer læring gjennom veiledet lek (Lenes & Braak, 2016). Begrepet veiledet lek brukes ofte for å bygge en bro mellom lek og læring, og det sies at lek er den viktigste kilden til læring i de tidlige årene (Hirsh-Pasek et al., 2008). Formålet er først og fremst å glede seg over leken, men også bidra til at elevene får nye lekeerfaringer og oppnå ny lekekompetanse som de senere kan ta med seg inn i den frie leken (Broström, 2019, s. 50). Når et barn leker stimuleres både de sosiale, emosjonelle og kognitive ferdighetene deres. Lek og læring kan ofte bli sett på som motsetninger der leken blir sett på noe som ikke hører hjemme i klasserommet, men mer som en pauseaktivitet eller lek i friminuttet.

Når man skal gjennomføre veiledet lek er det viktig å se på lærerens posisjon i forhold til leken (Lenes & Braak, 2016). Her kan læreren tilrettelegge miljøet med gjenstander og leker, som kan være med på å fremme barns utforskning og ulike lekemuligheter. I tillegg til at læreren er støttende og delvis aktiv, vil elevene kunne få tilpasset opplæring i deres lese- og skriveutvikling (Håland, 2005, s. 15). Hovedmålet med veiledet lek er at elevene skal utvikle sine akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter der leken er utgangspunktet (Lenes & Braak, 2016). Broström (2019) trekker også frem at leken kan brukes i rollelek, men også i mer organiserte former som for eksempel rammelek.

2.7.1 Rammelek som arbeidsform

Rammelek er et eksempel på en leksituasjon som foregår innenfor kategorien veiledet lek. Denne type leken legger til rette for undring og oppdagelse som er gitt innenfor noen rammer (Broström, 2019, s. 51). Her er det læreren som lager de ytre rammene i leken og tilpasses slik at elevene i størst mulig grad stimuleres til skriving (Elvedahl, 2022). Elevene bør også få lov til å være med på å bestemme roller, regler og mulige handlinger (NTNU, 2022). Det

som er positivt ved å benytte seg av rammelek er at alle skal få mulighet til å delta på varierte oppgaver som er integrert i leken.

2.7.2 Rollelek som arbeidsform

Rollelek bygger på identifikasjon. Det vil si at den som leker *er* en annen person der man må gå inn i rolle, snakke og oppføre seg slik som rollen krever (Olofsson, 1993, s. 109). Ved å benytte seg av rollelek får elevene opplevelsen av å skape en oppdiktet verden som barnet selv går inn i (Haugstad, 2018). Denne metoden er spesielt effektiv for læringsutbyttet når det kommer til barnets sosiale kompetanse, samarbeid og språkutvikling (Haugstad, 2018). For noen elever kan identifikasjonen i rolleleken være krevende dersom eleven føler seg utrygg i rollen (Olofsson, 1993, s. 110).

Ved å implementere skriving i leken i form av å etablere en bakgrunn som skrivingen kan ta utgangspunkt i, gjør at elevene har mulighet for å oppnå et stort læringsutbytte (Bentsen & Håland, 2021). Rolleleken krever ofte utstyr og planlegging av gjennomførelse. Ved å benytte seg av rollelek slik som sykehuslek kan man bruke utstyr som munnbind, sykehusfrakker og hansker. Dette kan få elevenes motivasjon i gang, og få elevene raskt inn i roller.

2.7.3 Lærerens rolle i leken

Ettersom det finnes tre ulike typer lek i klasserommet som avhenger av hvor inkludert læreren skal være i leken, er det viktig å tenke over hvilken rolle læreren skal ha når man skal planlegge undervisningen. Lærerrollen kan variere fra å observere passivt, til å ha en engasjerende rolle som hjelper elevene med konflikter og kommenterer leken (Broström, 2019, s. 48). Broström (2019) deler derfor lærerens rolle i leken inn i tre: lærerens rolle gjennom å observere leken, tilrettelegging for læring og lærerstyrt lek (Broström, 2019, s. 49).

Når lærerens rolle er å observere leken, er læreren passiv i form av at barna er aktivt deltakende i leken og bestemmer det meste av innhold og regler selv (Broström, 2019, s. 49). Ofte oppstår en slik form for lek ute i friminuttet der elevene benytter seg av frilek. Den andre rollen læreren kan ha er å tilrettelegge for læring. Ved å bruke denne type lek kan læreren legge til rette for både et faglig og lekbasert innhold. Formålet her er først og fremst å glede seg over leken, men samtidig implementere faglig kunnskap (Broström, 2019, s. 50). Her er læreren mer delaktig i form av å veilede og støtte elevene i den videre læringen, samtidig som læreren lar barna ha hovedrollen i leken. Den siste rollen læreren kan ha i leken

er at leken er lærerstyrt. Her spiller læreren en hovedrolle i leken, og leken er initiert av læreren. Læreren bestemmer også hvilke regler og hvordan leken skal gjennomføres (Broström, 2019, s. 50). Jo mer læreren leder leken, jo mindre delaktige blir barna i lekprosessen.

Dette viser at lærerens rolle i leken varierer i ulike situasjoner, og det kan være mange grunner til at en lærer inntar en rolle i leken. Ved at læreren tar en delaktig rolle i leken og i dette tilfellet at læreren går inn i en rolle som en del av temaet, har vist seg å være vellykket for å øke elevenes motivasjon. Læreren kan for eksempel gå inn i rollen som lege før undervisningen har startet. Slik kan elevene bli motivert til å starte rolleleken selv. Dette viser tidligere forskning til at «lærer i rolle» er en svært effektiv og suksessfull måte å gjennomføre undervisningen på, da elevene er mer engasjerte, fokuserte og ønsker å høre på hva læreren sier (Maniam et al., 2019). En annen del av rollen til læreren kan ofte være å løse konflikter, hjelpe elever inn i leken eller hjelpe å fordele roller mellom elevene slik at det ikke oppstår makt og ubalanse i leken. Lærerens kunnskaper om lek og involvering er avgjørende for elevenes læringsutbytte, og for å oppnå kvalitet i læringen er det også viktig at læreren vet sin rolle i leken. Læreren har ulike roller i ulike typer lek. I tillegg er det viktig at lærerne også har troa på at lek har en verdi for elevenes læringsutbyttet (Broström, 2019, s. 49).

Selv om vi kan tilrettelegge for lærerens rolle, i tillegg til å se på hvordan man kan implementere skriving i leken på best mulig måte, er det likevel noen faktorer som kan være med på å påvirke leken i skolen (Eik et al., 2011, s. 31). I følge Åm, 1984 gjengitt av Eik et al. (2011, s. 31) er det spesielt to hovedfaktorer som kan påvirke leken på 1- 4. trinn. Den ene går på de generelle rammebetingelsene vi som lærere ikke har direkte innflytelse på, som skolestrukturen i form av skolens system, elevgruppas sammensetninger, arealet inne og skolens økonomi. Endringene på disse faktorene krever ofte arbeid over lang tid. Mens på den andre siden har vi faktorer vi som lærere kan styre i større grad. Dette kan være tid og romforhold, de voksnes holdning til barns lek, utstyr og materiell og de sosiale forholdene i gruppa. Uten en systematisk tilnærming for å stimulere og tilrettelegge for lek, risikerer vi at det er tilfeldighetene som styrer for læringsutbyttet i leken (Eik et al., 2011, s. 31).

2.8 Lek og skriving som fenomen

Etttersom vi har tatt for oss lek og skriving som to fenomener, er det også viktig å se på disse faktorene som en helhet. Når seksåringene begynner på skolen står det i styringsdokumentene at opplæringen må ta utgangspunkt i leken fra barnehagen, og at leken skal stimulere til

lærelyst (Håland, 2005, s. 13). Likevel ser vi at de tradisjonelle aktivitetene som formell bokstavinnlæring er dominerende på 1.trinn. Viktigheten av å bruke leken som grunnlag for skriftspråkstimuleringen og kunne etablere en bakgrunn som leken og skrivingen kan ta utgangspunkt i, er viktig for elevenes tidlige skriveopplæring (Bentsen & Håland, 2021). Det har ofte vært et skille mellom lek og læring, der rolleleken står alene og ikke blir brukt som en støtte til den viktige begynneropplæringen (Håland, 2005, s. 13).

Håland (2005, s. 13) hevder at veiledet lek smelter sammen med skriving, lesing og lek, og på den måten blir skriften en naturlig del av leken. Leken kan derfor knyttes opp til fag slik at den kan fungere som en arbeidsmetode som kan fremme skrivingen. Dette gjør at elevene får muligheten til å lære og utvikle seg gjennom lek og andre aktiviteter som for eksempel skriving. Gjennom lek vekkes elevens nysgjerrighet til å lære, og er med det én av de viktigste faktorene til elevens motivasjon for å utvikle språk og sosiale ferdigheter (Haug, 2019, s. 36).

Ved å bruke veiledet lek, rollelek og rammelek for å lære seg å skrive tar man hensyn til at elevene lærer i forskjellig tempo (Elvedahl, 2022). Det at alle elever er forskjellig påvirker også hvordan tilnærminger elevene trenger til fagstoffet. Som lærer kan det være lurt å planlegge skrivesituasjonene med utgangspunkt i hvordan man kan støtte elevenes skriving. Det vil si om hvordan man som lærer kan være med på å støtte elevens utforskning av skriften (Håland & Myran, 2018, s. 52). Skriving er et kommunikasjonsmiddel og en måte å uttrykke seg på. Når elevene leker kommuniserer de med hverandre, og kan derfor ses i sammenheng med hverandre når det kommer til å utvikle elevenes skriveferdigheter gjennom veiledet lek som arbeidsmetode (Bingham et al., 2018).

I praksis blir leken automatisk mer organisert og strukturert der elevene i samspill lærer å forhandle, forstå og følge regler (Lillejord et al., 2018, s. 14). I leken kan elevene danne nye forståelser og forestillinger av skriving og hvordan den fungerer. Lek og skriving fungerer på mange måter likt da de begge involverer motivasjon, interesse og individuelle forutsetninger. Det at en voksen er med i leken, kan gi mulighet for å veilede de elevene som ikke kommer seg inn i leken på egenhånd (Broström, 2019, s. 51). Derfor er det viktig for læreren å lage plass til leken i de første skoleårene slik at elevene kan utvikle disse ferdighetene (Lenes & Braak, 2016). Om læreren legger til rette for skrivestøtte i leken vil leken bli mer virkningsfull, da læreren kan gi elevene muligheter og rammer som samsvarer med elevenes interesse og ferdigheter (Bingham et al., 2018). Ved å benytte oss av Vygotskijs teorier kan vi

trekke fram at det er et store læringspotensialer ved at elevene kan lære å skrive og lese gjennom lek. Det kan også nevnes at leken kan bygge på noe som barnet allerede har kjennskap til og dermed kan føre til bedre læring (Eik et al., 2011, s. 18).

2.9 Lek og skriving i klasserommet

Det er interaksjonen mellom den fysiske verden og kroppen som gjør at vi tar til oss kunnskap og vaner (Becher, 2018, s. 64). For at de yngste elevene i skolen skal kunne utforske er det derfor viktig å tilrettelegge for det fysiske miljøet (Becher, 2018, s. 63). Den fysiske rammen rundt undervisningen er en faktor som er med på å skape et positivt læringsmiljø i klassen. Det å plassere bord i grupper gir elevene mulighet til samarbeid og felleskap i læringsprosessen (Becher, 2018, s. 68). Når klasserommets utforming forhåndsbestemmer aktivitetene som kan foregå, kalles dette for *hard funksjonalitet* (Becher, 2018, s. 65). Dette kan være skap som ikke kan flyttes, klasserom med dårlig plass eller møbler som er vanskelige å flytte på. Når klasserommet er utformet til å passe forskjellig bruk, kalles det *myk funksjonalitet* (Becher, 2018, s. 65). Når klasserommet har myk funksjonalitet har det en innredning som kan endres på og settes sammen på ulike måter til ulik bruk. Dette kan være en skillevegg som kan være med på å avgrense en aktivitet, eller et klasserom som har mulighet for å kunne utformes som et sykehus. Klasserommets utforming er varierende fra klasserom til klasserom, og kan ha stor betydning for rammebetingelsene for leken. Dersom et klasserom er trangt og har begrensede muligheter for å kunne utformes som en lekarena, kan dette være med på å begrense elevenes fantasi og læringsutbytte (Becher, 2018, s. 65).

For å oppfordre til både lek og skriving kan det være lurt å først etablere en bakgrunn som leken og skrivingen kan ta utgangspunkt i. Dette gjør det enklere for elevene å leve seg inn i en verden. For å motivere elevene til å skrive i leken er det viktig at elevene har tilgang på materialer som penn, papir og andre former for utstyr som gir motivasjon til å skrive (Bingham et al., 2018). I leken kan læreren fungere som et medierende verktøy for elevene slik at de holder seg innenfor den nærmeste utviklingssonen. På den måten kan man oppnå at de fleste føler mestring, og får økt selvtillit og motivasjon til å skrive videre (Hagtvet, 2009, s. 195).

3.0 Metode

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi benyttet oss av pedagogisk designforskning som metode. Denne metoden er utgangspunktet for vår forskningsoppgave der vi ønsket å gjennomføre et opplegg i to klasser, og dermed se på forbedringer vi kunne gjøre for å utvikle et best mulig pedagogisk undervisningsopplegg som skulle inkludere både lek og skriving. Dette forklarer vi mer utdypende i delkapitlet 4.1.1. Videre vil vi ta for oss pedagogisk designforskning som metode, hvordan vi har gått frem for å samle inn data, og hvordan vi har analysert datamaterialet. Vi vil også presentere undervisningsopplegget vi gjennomførte, sentrale trekk ved forskerrollen og etiske retningslinjer, blant annet metodens validitet og reliabilitet.

3.1 Forskningsmetode

For å få svar på problemstillingen har vi benyttet oss av kvalitativ metode for å innhente data. Ved å benytte oss av denne metoden får vi mulighet til å teste og utvikle et egenkomponert undervisningsopplegg, der målet er å øke læringsutbyttet til elevene og samtidig utvikle vår rolle som lærer. I og med at problemstillingen skal være styrende for metodevalget (Jacobsen, 2015, s. 64), har vi derfor tatt utgangspunkt i pedagogisk designforskning. Målet med forskningsmetoden var å få dybdeforståelse av enkelthendelser ved bruk av lek og skriving som fenomen. Ved å bruke videobservasjoner og individuelle observasjoner gjort i timen, fikk vi et datamateriale som kunne gi oss en dypere forståelse ved gjennomføringen av undervisningsopplegget. Når vi valgte metode hadde vi et kriterium til grunn: vi ville bli mer bevisst vår egen rolle som lærer, samtidig som vi ønsket å forbedre vår egen praksis noe som er helt sentral i arbeidet som fremtidige lærere. Vi tok derfor utgangspunkt i et egenkomponert undervisningsopplegg som vi gjennomførte i to ulike klasser på førstetrinn.

Etter å ha jobbet med metoden oppdaget vi både positive og negative sider ved å bruke denne forskningsmetoden i praksis. For det første kjente vi ikke til metoden, noe som gjorde det utfordrende i starten da vi måtte sette oss inn i ukjent teori. I tillegg er denne metoden også tidskrevende, da gjennomføringen gikk over en lengre periode. Det har likevel vært lærerikt å teste teorien vi har lest om i praksis. Vi fikk mer innsikt i egen lærerrolle, samtidig som vi har utviklet et undervisningsopplegg med mulighet for forbedringer slik at det blir best mulig. Slike forbedringer av undervisningsoppleggene er veldig viktig for oss som lærere i fremtiden ettersom undervisningspraksisen stadig er i utvikling. Denne tanken var også med på valget av å gjennomføre undervisningsopplegget selv, kontra å se på andre lærere. Til tross for litt

motstand underveis er vi takknemlige for læringskurven vi har hatt ved å gjennomføre et slikt opplegg, som vi også kan ta med oss inn i fremtiden.

3.1.1 Pedagogisk designforskning

Ved å benytte pedagogisk forskningsdesign som metode, bruker man systematiske utprøvinger av undervisningsopplegget, der en vektlegger planlegging, utprøving og evaluering av opplegget (Øgreid, 2021, s. 222). Der vi i vårt tilfelle fokuserer på skrivepotensialet med leken som utgangspunkt. Utgangspunktet for pedagogisk designforskning er å gjøre metoder og midler mer robuste gjennom metodisk utprøving og utforskning (Øgreid, 2021, s. 222). Samtidig økes effekten, overføringen og oversettelse av utdanningsforskning til en forbedret praksis.

Denne metoden ble også ifølge Anderson og Shattuck (2012) utviklet som en praktisk forskningsmetodikk som effektivt kunne bygge bro mellom teori og praksis i formell utdanning (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16). Som lærere betyr det at vi benytter oss av tidligere forskning eller teori, for å så utarbeide et godt undervisningsopplegg for å se om det fungerer i praksis. Ved å benytte oss av veiledet lek som utgangspunkt der vi som lærere er selve veilederen, ønsket vi å se på om denne metoden kunne være med på å fremme elevenes skriving.

Vi planla og gjennomførte en sykehuslek der elevene først skulle være bamsleger og deretter være leger og pasienter i læringspar. Hensikten skulle være å systematisk utprøve undervisningsopplegget to eller flere ganger, for å kunne utvikle nye teorier og praksiser som skulle ha en positiv innvirkning på læringen i klasserommet på best mulig måte (Øgreid, 2021, s. 222). Etter å ha lest mye teori om lek og hvor viktig det er, ønsket vi å koble teorien til praksis, ved å da gjennomføre et opplegg basert på dette.

Formålet med intervensjonen i pedagogisk designforskning er tosidig, der metoden kan bidra til å utvikle en nyskapende pedagogisk undervisningspraksis, i tillegg til å danne grunnlag for vitenskapelig teori på feltet som kan benyttes i andre og tilsvarende undervisningssituasjoner (Øgreid, 2021, s. 223). Målet er ikke å gjennomføre undervisningsopplegget for å se om det virker, men heller teste ut et opplegg for å få innsikt i hvordan det kan forbedres. Ved å benytte oss av en slik metode var vi forberedt på å måtte gå igjennom flere steg for å utarbeide undervisningsopplegget vårt. Her måtte vi både analysere og reflektere over valgene vi skulle ta for oss, samtidig justere hypotesene våre for å kunne utvikle et nytt og revidert undervisningsopplegg (Øgreid, 2021, s. 223).

Ved å ta utgangspunkt i Øgreid (2021) sine tre faser i eksperimentet fikk vi en grunnleggende forståelse av hva som måtte til for å kunne utvikle undervisningsopplegget vårt. De tre fasene vi gikk igjennom var: forberedelse til eksperimentet, designeksperimentet og retrospektive analyser (Øgreid, 2021, s. 223).

Forberedelse til eksperimentet

I denne fasen utviklet vi et undervisningsopplegg som var bygd på pedagogiske teorier vi selv har fått innføring i når det kommer til lek og skriving. Vi benyttet oss av teori og tidligere forskning om lek og skriving for å lage oss et bilde av hvordan vi kunne gjennomføre en slik lek, som skulle legge til grunn for undervisningsopplegget vårt. Hypotesen vi lagde ble bearbeidet og tilpasset læringsssituasjonen i forhold til tidligere forskning, i tillegg til skrivesenterets -undervisningsopplegg (NTNU, 2022).

Designeksperiment

I designeksperimentet utførte vi selve undervisningsopplegget i klasserommet. Hovedmålet var å forbedre opplegget best mulig gjennom gjentatte testinger, analyser og refleksjoner. Ved å samle inn data gjennom observasjoner og videoopptak, kunne vi lettere se hva som fungerte og hva som ikke fungerte i undervisningen. Vi fikk også gode tips fra kontaktlærerne som jobbet på skolen. Dette var med på å danne grunnlaget for diskusjonene vi hadde for å forbedre og lære mer om undervisningen vi gjennomførte.

Retrospektive analyser

Målet med selve analysen var å kunne lage en egen undervisningsteori basert på resultatene vi fant i de tidligere stadiene. Det å beskrive rammer for hvordan man kan legge opp og hvordan man kan tilpasse undervisningssituasjoner og klasserommet, kan være til hjelp i fremtiden (Øgreid, 2021, s. 224). I denne forskningsmetoden er det vanlig at det benyttes mer enn to sykluser når man skal gjennomføre et eksperiment. I vårt tilfelle benyttet vi oss kun av to sykluser. Dette var i hovedsak fordi vi hadde begrenset med tid når det kom til gjennomføringen av undervisningsoppleggene, da syklusene hadde kommet for tett på hverandre hvis vi skulle gjennomført flere. I tillegg så vi forbedringene vi kunne gjøre allerede etter første syklus. I tabell 1 viser vi til prosessen fra syklus 1 til syklus 2, inkludert endringer vi gjorde underveis.

Syklus 1 ---> Revisjon ---> Syklus 2

<p>KLASSE A</p> <ul style="list-style-type: none"> - 21 av 22 elever - Ingen elever med særskilte behov - To elever med annet morsmål 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevene skulle jobbe i læringspar i syklus 2 - De skulle bytte på lege og pasientrollen - Elevene fikk linjerte ark de kunne skrive på - Det var mer rekvisitter i syklus 2 - Tiden ble kuttet fra 90 til 60 minutter - Det ble presentert flere eksempler i gjennomgangen i syklus 2 	<p>KLASSE A</p> <ul style="list-style-type: none"> - 18 av 22 elever - Ingen elever med særskilte behov - To elever med annet morsmål
<p>KLASSE B</p> <ul style="list-style-type: none"> - 19 av 20 elever - Tre elever med særskilte behov - Fem elever med annet morsmål 		<p>KLASSE B</p> <ul style="list-style-type: none"> - 18 av 20 elever - En elev med særskilt behov - Fem elever med annet morsmål
<p>LÆRER: JULIE</p>		<p>LÆRER: CATARINA</p>

Tabell 1: Utarbeidelse av undervisningsopplegget

3.1.2 Forskerrollen

Ettersom Catarina kjente elevene fra før hadde vi en gjennomgang av klassene og elevene før vi begge skulle undervise. Vi visste derfor hva som møtte oss da vi kom til skolen. I gjennomføringen hadde vi fordelt det slik at én hadde undervisning og én satt bak og observerte. Vi hadde på forhånd blitt enige om å forholde oss til fordelingen, og fordelt ut oppgaver slik at vi kun trengte å ha oversikt over egen rolle og hvem og hva vi skulle observere (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52).

Når det kom til fordeling av oppgaver gjorde vi det slik at den ene gjennomførte begge øktene den første gangen, mens den andre satt og observerte og loggførte, for å så bytte roller ved neste gjennomføring. Vi hadde også blitt enige om hvor observatøren skulle være og hvordan vi som lærere skulle være i undervisningen.

Når vi ser tilbake på syklusene ser vi at den største fordelen med fordelingen var at vi hadde satt opp kamera og hadde én observatør som skrev ned det som ble gjort. Slik kunne vi knytte funnene fra videoene opp mot observatørens funn. Dette ga oss muligheten til å se på funnene fra flere synspunkter, noe som gjorde at vi i senere tid kunne diskutere mer rundt de ulike situasjonene. Likevel så vi noen ulemper med fordelingen da alle elevene var fullt klar over at

det var én ukjent person i klasserommet. Dette bidro til at elevene i noen tilfeller også henvendte seg til observatøren.

3.1.3 Videoobservasjon

For å innhente data har vi benyttet oss av observasjoner og videoopptak. Dette gjorde det lettere for oss som forskere å se på hva som fungerte og hva som ikke fungerte gjennom et kvalitativt blikk. Da kunne vi også se nærmere på hvorfor det var slik. Da vi gjennomførte det kvalitative studiet brukte vi observasjon som metode for å registrere det som skjedde i klasserommet. Deretter skrev vi ned notater på det vi observerte slik at vi fikk et overblikk over situasjonene der skrivingen oppstod. I tillegg kunne videoopptakene støtte opp våre observasjoner, ettersom vi kunne se de gjentatte ganger.

Da vi benyttet oss av observasjoner og videoopptak hadde vi på forhånd avklart at vi skulle observere situasjoner der det oppstod skriving. Målet med dette var at vi ønsket å ha et helhetlig overblikk, slik at vi kunne gå rundt i klasserommet og studere ulike situasjoner som oppstod mellom elevene. Dette kalles en ustrukturert og åpen observasjon (Dalland et al., 2021, s. 125). Hovedformålet var å se på situasjoner der skriving oppstod, noe som var vanskelig å bare oppdage igjennom individuelle observasjoner. Derfor var videoopptak også en stor hjelp for å fange opp usette situasjoner som oppstod mellom elevene.

Observasjon

Når vi skulle observere benyttet vi oss av Bjørndal (2017) gjengitt i Dalland et al. (2021, s. 127) sine fem sentrale begreper knyttet til observasjon som metode. Begrepet *observatør*, var den av oss som stod for observasjonene. I og med at Julie var læreren i syklus 1 var Catarina observatøren i samme syklus. Her gikk Catarina rundt blant elevene og skrev ned enkelte situasjoner som førte til at elevene skrev. Selv om Julie var lærer i denne syklusen, benyttet vi oss likevel av hennes refleksjoner etter undervisningstimen. I syklus 2 byttet vi roller. Det vil si at Julie da var observatøren som skrev notater, i tillegg til at vi også her benyttet oss av refleksjonene til Catarina etter endt time. *Observasjonen* var selve utførelsen av studien vi gjorde. *Feltet* var der vi gjennomførte observasjonen, altså på en barneskole på 1.trinn. *Settingen* var det stedet vi observerte fra. Observatøren gikk fritt rundt i klasserommet for å få overblikk over enkelte situasjoner som førte til at elevene skrev. *Analyseenhetenene* var de vi observerte, altså elevene i to klasser på 1.trinn. I planleggingsfasen til våre observasjoner var det viktig for oss å besvare disse fem sentrale begrepene, slik at vi kunne planlegge det vi skulle observere.

Vi hadde også fordelt rollene før undervisningen slik at læreren hadde full oversikt over undervisningsopplegget og kunne konsentrere seg om dette, mens observatøren gikk rundt og observerte situasjoner der skriveingen oppstod. En viktig faktor vi tok i betraktning er at observasjonsnotatene som oftest fremstår subjektivt. Derfor kan det være vanskelig å gi en nøytral beskrivelse av elevenes handlinger ettersom at observatørene vil kunne ha ulike oppfatninger av situasjonene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 55). Selve nedskrivningen av observasjonene som blir gjort, er viktig for lærerforskerens forståelse av undervisningspraksisen og hvordan dette kan videreutvikles (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 54). Det å ta gode notater underveis i observasjonene, var derfor viktig for vår helhetlige forståelse av undervisningspraksisen og hvordan vi kunne videreutvikle funnene til neste gang (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 55). Ved å være bevisst på dette på forhånd, samtidig som vi hadde et klart mål, hadde vi gode forutsetninger for en god gjennomføring av observasjonene. Dette var også med på å styrke våre funn og resultater.

Videoopptak

Vi valgte å benytte oss av videoopptak ettersom vi tenkte det kunne være vanskelig å observere undervisningen samtidig som vi skulle notere ned de viktigste funnene. Vi opplevde det å benytte oss av videoopptak som noe positivt da vi følte det gjorde situasjonene lettere, ettersom vi kunne oppleve alle hendelsene på nytt. Vi har derfor hatt mulighet til å knytte observasjonene våre i klasserommet opp mot videoopptakene, noe som har gjort det lettere for oss i analyseprosessen. Likevel løser ikke videoopptak alle problemene når det kommer til å fange opp opplysninger man ikke får med seg som observatør. Selv om man filmer all undervisning, er det mye som skal analyseres i tillegg til at man skal foreta ta mange valg og beslutninger.

Grunnen til at videoopptak kan være hensiktsmessig i forbindelse med observasjonsstudier i klasserommet, er at det ikke alltid er like lett å få med seg helheten i undervisningssituasjonen (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Selv om ikke videoopptaket får med seg alt som skjer, er det enklere å studere det samme opptaket gang på gang, transkribere, spole tilbake og stille nye spørsmål (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Dette var en faktor for at vi også valgte å gjennomføre videoopptak i tillegg til observasjoner og feltnotater.

Vi tok utgangspunkt i Bjørndal (2002, s. 76) sine fire trinn når vi skulle planlegge hvordan vi skulle forberede oss ved å benytte videoopptak. Her måtte vi tenke de generelle

forberedelsene, de tekniske forberedelsene, praktisk gjennomføring og hvordan vi skulle klare å analysere datamaterialet.

Generelle forberedelser

Det var mye som skulle gjøres i forkant av et videoopptak. Her måtte vi informere alle involverte blant annet foreldre, elever og lærere, i tillegg til å få deres godkjenning. Dette gjorde vi både muntlig til lærere og elever, samtidig som vi skrev en skriftlig kontrakt mellom foreldre og oss som forskere slik at risikoen for misforståelser, usikkerhet og tillitsbrudd ble minimert (Bjørndal, 2002, s. 76). I tillegg måtte vi som forskere diskutere hva formålet med filmingen skulle være, hva vi skulle se etter og hvilken hensikt observasjonene skulle ha. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene ble vi enige om at kamera skulle ha et overblikk over situasjoner som førte til at elevene skrev.

Tekniske forberedelser

Når det kom til de tekniske forberedelsene var det viktig å forberede oss godt slik at vi fikk best mulig utbytte av opptakene våre. Her måtte vi finne ut av hvordan kamera vi skulle bruke, hvordan type mikrofon som passet og hvordan vi skulle gjøre det med lagringsplass og oppbevaring av dataen (Bjørndal, 2002, s. 77). Vi fikk låne et kamera fra OsloMet der vi brukte tid på å teste ut kamera og mikrofonen slik at det fungerte før vi skulle ut i felt for å forske. Vi oppdaget fort at det var vanskelig å få lyd og bilde til å være av god kvalitet, men ved å bruke en ekstern mikrofon plasserte vi myggmikrofonen på læreren som skulle undervise slik at lyden ble av høyere kvalitet (Bjørndal, 2002, s. 77). Fordelen ved å benytte seg av en slik mikrofon er at den i liten grad distraherer ettersom mikrofonen er vanskelig å oppdage. En ulempe er at det kan komme støy fra klær eller lignende. Våre erfaringer med dette var at mikrofonen fanget opp klar lyd, og fokuserte på kommunikasjonen mellom den enkelte elev og læreren.

Praktisk gjennomføring

Når vi skulle gjennomføre undervisningen plasserte vi kamera foran i klasserommet på en pult, som gjorde at kamera stod stille under hele undervisningsøkten. Det gjorde at vi fikk et oversiktsbilde som ble orientert over et stort område i klasserommet. En fordel ved å plassere kamera slik vi gjorde var å få avbildet en helhetlig oversikt over mange mennesker i et stort rom (Bjørndal, 2002, s. 79). Vi sjekket også før timen startet at mikrofonen fungerte som den skulle, samtidig at det var nok lagringsplass på minnekortet. Dette var noe av det viktigste vi

gjorde i denne fasen ettersom det var viktig at alt av utstyr kom på plass før elevene kom inn, slik at elevene ikke ble distraherede av situasjonen (Bjørndal, 2002, s. 79).

Analyse av videoopptak

Ofte brukes transkripsjon som et verktøy for å analysere videoopptak (Bjørndal, 2017, s. 88). Transkripsjon innebærer å overføre verbale uttalelser og nonverbal atferd fra lyd- eller videoopptak til tekst (Bjørndal, 2017, s. 88). Under gjennomgangen av videoopptakene våre, oppdaget vi at elevene uttrykte seg mye gjennom kroppsspråket sitt. Disse nonverbale uttrykkene forsterket våre observasjoner fra undervisningen. Da vi skulle transkribere videoopptakene valgte vi å se etter situasjoner der elevene skrev i stedet for å transkribere alle verbale uttrykk. Selv om transkribering tar tid, er det fortsatt verdifullt fordi det gir mer pålitelig informasjon enn å bare stole på ens egen eller andres hukommelse. Vi så på video som veldig nyttig da vi hadde mulighet til å stoppe opptaket og bekrefte egne observasjoner (Bjørndal, 2017, s. 88).

3.2 Utvalg og datamateriale

Da vi skulle velge utvalget tok vi utgangspunkt i et strategisk utvalg der vi henvendte oss til en spesifikk målgruppe for å få samlet inn nødvendig data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Informantene plukket vi ut etter kunnskap og ferdigheter (Dalland, 2012), men også på bakgrunn av bestemte kriterier. Utvalget vil derfor være et homogent utvalg da det er svært liten variasjon i gruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). For vår oppgave var kriteriene at utvalget skulle være elever på 1.trinn. Ut over dette var det ingen andre kriterier til utvalget, sett bort fra at vi skulle ha to klasser fra samme skole. Vi valgte å gjennomføre studiet på en skole Catarina jobber på. Hun hadde derfor kjennskap til klassene på trinnet. Ut ifra hennes erfaringer kom vi fram til to klasser vi så på som relevante for vårt forskningsprosjekt.

Svakheten med dette utvalget er at vi kun har gjennomført opplegget i to klasser på samme skole. På generell basis kan man derfor ikke si om resultatene som kommer frem er signifikante for flere enn akkurat dette utvalget. Det kan også ses på som en svakhet at Catarina har kjennskap til elevene fra før, da det kan ha påvirket analysen i den form at hun kan ha mangel på objektivitet og tolker situasjonene ut ifra egne antagelser og meninger fra tidligere. Vi er likevel fornøyde med utfallet, da vi har vært to personer som har tolket dataene for å sikre at Catarina ikke har brukt sine tidligere erfaringer i analysen. Etter timen satt vi oss ned for å knytte observasjoner, videoopptak og elevtekster sammen (Postholm &

Jacobsen, 2011, s. 54). Senere sammenlignet vi funnene til læreren med funnene til den som observerte. Ved å ta utgangspunktet i disse dataene var det dette som lå til grunn for de funnene vi satt igjen med.

3.3 Gjennomføring av undervisning

Vi gjennomførte undervisningen i to ulike klasser som vi i denne masteroppgaven har valgt å kalle for klasse A og klasse B. Klassene har to ganske ulike utgangspunkt da elevene i klasse A er rolige, pliktoppfyllende og sterkere faglig. Klasse B på sin side er mer urolig, svakere faglig og høylytt (se tabell 1, side 22). Vi kjørte undervisningen i to sykluser.

Undervisningen tok utgangspunkt i sykehuslek både i syklus 1 og i syklus 2. I syklus 1 skulle elevene leke sykehus med bamser de hadde med seg hjemmefra, der elevene skulle være leger og bamsene skulle være pasienter. Oppgaven til elevene var å finne ut av hva som feilte bamsen og skrive dette ned på ark. I syklus 2 skulle elevene leke «vanlig» sykehus, men da i læringspar. Pasienten skulle spille syk, og eleven som var lege skulle bestemme hva som feilte pasienten. Etter at legen hadde fått behandlet pasienten, byttet de roller. Formålet med undervisningen i syklus 1 og syklus 2 var å bruke rammeleken som utgangspunkt for å få elevene til å skrive.

Syklus 1

Vi startet tidlig i semesteret med å gjennomføre syklus 1 der Julie var læreren. Vi møtte opp en god stund før skolen startet slik at vi kunne bruke tid på å gjøre klasserommet klart. For at opplegget skulle bli best mulig var vi opptatt av at klasse A og klasse B skulle komme inn til ferdig forberedt klasserom der læreren alt var i rolle. Vi brukte lang tid på å utforme klasserommet. En årsak til dette var at vi ville gjennomføre og utforme klasserommene strukturert og ryddig, da vi tenkte at klasserommets utforming kunne være en faktor som påvirket elevenes læring. Vi hadde delt klasserommene inn i 5 stasjoner, se figur 1.



Figur 1: Stasjoner

I resepsjonen skulle elevene «sjekke inn» bamsen på sykehuset. På denne stasjonen skulle elevene fylle ut et skjema der de skulle skrive hva som galt med bamsen, se figur 2.

NAVN: ALDER: SYKDOM: HVORDAN HAR DU DET?:
--

Figur 2: Sykdomsark

Denne stasjonen måtte alle elevene innom før de fikk gå videre til en annen stasjon. På stasjonen der det var legekortor skulle elevene fylle ut resepter og ta undersøkelser av bamsen, se figur 3.

RESEPT HVORDAN MEDISIN? NÅR SKAL MEDISINENE TAS?

Figur 3: Resept

På «røntgen og operasjon» stasjonen hadde elevene mulighet til å først ta et bilde av bamsen, for så å operere bamsen etterpå. På denne stasjonen skulle elevene fylle ut et ark der de måtte beskrive hva de hadde tatt bilde av og hvor de hadde operert bamsen, se figur 4.

RØNTGEN OG OPERASJON
NAVN PÅ BAMSE:
HVOR HAR DU TATT BILDE?:
HVOR HAR DU OPERERT?:

Figur 4: Røntgen og operasjon

På vaksine- og blodprøvestasjonen kunne elevene ta vaksine og blodprøver av bamsene for å så fylle ut et «innleggelsesarmbånd» som skulle inneholde navn og alder, se figur 5.

NAVN:	ALDER:
--------------	---------------

Figur 5: Skriveark til å ha rundt armen

Den siste stasjonen var et apotek. Der kunne elevene handle medisiner til bamsen sin om det var nødvendig. Som skriveoppgave på denne stasjonen måtte elevene fylle ut en kvittering på hva de hadde kjøpt og hvor mye det kostet, se figur 6.

KVITTERING
HVA HAR KUNDEN KJØPT?:
HVOR MYE KOSTET VARENE?:

Figur 6: Kvittering

Når det kom til gjennomføringen av timene i de ulike klassene, fulgte Julie samme opplegg i klasse A og klasse B. Det ble likevel forskjell på hvor lang tid opplegget tok da klassene

hadde ulikt utgangspunkt, se Tabell 1, side 22. I planleggingen delte vi undervisningen inn i tre hoveddeler som vi tok utgangspunkt i: førskrivingsfasen, under skriving og etter skriving.

I førskrivingsfasen fikk Julie elevene til å sette seg i samlingsstunden. Hun presenterte seg som bamsesele og snakket med elevene om erfaringer på sykehuset og ga elevene mulighet til å presentere bamsen sin for medelevene sine. Da Julie skulle gå gjennom undervisningsopplegget (vedlegg 1) og hva elevene skulle gjøre tok hun utgangspunkt i sin egen bamse. Samtidig som elevene satt i samlingsstunden gikk Julie gjennom alle stasjonene og presenterte hva de hadde mulighet til å gjøre på de ulike. Hun brukte også en PowerPoint (vedlegg 2) med eksempler på hva elevene kunne skrive på de ulike stasjonene. Under skriving lekte elevene på de ulike stasjonene innenfor de rammene og kriteriene vi hadde satt. For å skrive benyttet elevene seg av bokstavplansjer, se figur 7, som er et ark som inneholder alle bokstavene i alfabetet både store og små. De benyttet seg også av alfabetet som hang på veggen, noen henvendte seg til læringspartner og noen fikk hjelp fra lærer for å fylle ut skrivearkene på de ulike stasjonene. I leken hadde elevene tilgang på ulikt utstyr som plaster, sprøyter, bandasjer og tabletter, se figur 1 for helhetlig oversikt over alt elevene hadde tilgang på. Etter skriving samlet Julie alle elevene i samlingsstunden der de hadde en oppsummering om hva som feilte de ulike bamsene og hvordan de hadde gjort bamsen frisk. De elevene som ville dele hva de hadde skrevet fikk også muligheten til det. Avslutningsvis fikk elevene lov til å stille læreren spørsmål om hvordan det var å være bamsesele.



Figur 7: Bokstavplansjer (Gyldendal, 2014)

Klasse A

Første gjennomføring ble vellykket da vi begge etter undervisningen opplevde at økten gikk som planlagt. Hovedmålet med undervisningen var å få elevene til å skrive i leken, noe vi følte gikk bra. I førskrivingsfasen satt elevene lenge stille i samlingsstund og fulgte godt med på det Julie sa. Klassen var en aktiv gjeng som stilte spørsmål til Julie som var bamsesege, i tillegg til å stille spørsmål om opplegget som skulle gjennomføres.

I underskrivings fasen jobbet elevene godt med veiledning fra lærer. Det var tydelig at elevene var kjent med rammelekens gjennomføring, da de uten oppfordring brukte hverandre og bokstavplansjene om de trengte hjelp. På stasjon 1 satt noen av elevene seg på plassen sin for å fylle ut skjema fra resepsjonen. Andre elever satt seg under pulter og rundt på gulvet for å skrive. Det var svært få som søkte hjelp fra læreren og de fleste kom godt i gang uten hjelp. Gjennom hele økten gikk Julie rundt i klasserommet og snakket med elevene om hvordan det gikk og hva som feilte bamsene. Da Julie oppdaget at enkelte av elevene hadde problemer med å komme i gang på en stasjon, gikk hun bort og veiledet. Hun ga elevene en bokstavplansje, og hjalp til med å peke på bokstavene for elevene.

I etter skrivings fasen da de skulle sitte i samling satt de seg pent og rolig ned, og elevene fikk dele og vise hva de hadde gjort med bamsene sine. Når én elev snakket satt de andre elevene stille og hørte på. De stilte spørsmål til hverandre og delte felles erfaringer fra timen. Elevene fikk stille spørsmål til Julie noe flere av elevene gjorde. Spørsmålet som ble stilt flest ganger var: «Er du helt på ekte en bamsesege?». Avslutningsvis fikk elevene vurdere timen ved å ta tommel opp eller tommel ned på hvordan de opplevde undervisningen. De aller fleste elevene hadde tommel opp, og de som hadde tommel ned svarte at skulle ønske de hadde tilgang på mer plaster.

Klasse B

Vi gjennomførte undervisningen i klasse B etter lunsj. Med tanke på at Catarina kjente til klassen fra før, var Julie forberedt på at enkelte av elevene hadde utfordringer som kunne påvirke undervisningstimen. Til tross for dette satt alle elevene seg stille ned i samlingsstund med bamsene sine. De lyttet til det Julie hadde å si i førskrivingsfasen, men ble fortere rastløse enn i klasse A. Gjennomgangen av de ulike stasjonene ble derfor mindre detaljert i denne klassen, da det var vanskelig å få de til å sitte stille over en lengre periode. Julie opplevde likevel at de fikk med seg de viktigste detaljene før de startet å leke, da de hadde fått presentert skriverammene og hva de skulle gjøre på de ulike stasjonene.

Når det kom til underskrivings fasen var det likevel flere av elevene som trengte veiledning både med å komme i gang i leken, men også med skrivingen. Julie var derfor mer delaktig i denne timen i form av å veilede elevene i skrivingen, men også å hjelpe noen av elevene med å komme i gang med leken. Når elevene først kom i gang med leken lekte de godt, og i noen tilfeller så godt at enkelte av elevene glemte å fylle ut skrivearkene på de ulike stasjonene. Julie måtte derfor gå rundt å minne enkelte av elevene på dette.

I etter skrivings fasen satt elevene seg ned i samling. Klassen var på dette tidspunktet litt urolige, da det var på slutten av dagen. Det ble derfor en kortere oppsummering med mindre spørsmål i denne klassen. Vi hadde en rask gjennomgang av sykdommene til alle bamsene, før vi rundet av økten med to spørsmål til Julie om hvordan det var å være bamslege.

Forbedringer fra syklus 1 til syklus 2

Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget med bamsesykehus, ønsket vi å gjøre noen endringer fra den første syklusen til den andre syklusen (se tabell 1, side 22). Dette var for å forbedre elevenes opplevelse av leken og øke læringsutbytte av aktiviteten. Vi valgte fortsatt å holde på lekens struktur slik at navnene på stasjonene og arkene elevene fylte ut inneholdt omtrent det samme som ved syklus 1.

I syklus 2 skulle elevene leke «vanlig» sykehuslek med hverandre i læringspar, slik at elevene kunne samarbeide mer om skrivingen og være en støtte for hverandre. I tillegg fikk elevene jobbe som både lege og pasient for å kunne variere på rollene de fikk underveis. Etter å ha gjennomført syklus 1 så vi også at elevene synes det var vanskelig å skjønne hvor de skulle skrive bokstavene på skrivearkene vi delte ut. Derfor la vi til linjer på skrivearkene for å se om det forbedret skrivemønsteret til elevene, og om elevene klarte å skrive mer. Vi la også til mer utstyr som plaster og bandasje, for å gi elevene flere alternativer å bruke og igjen gjøre aktiviteten mer realistisk. Vi ønsket også å se på om dette hadde en betydning for elevenes fantasi for å gå inn i roller, samtidig som utstyret kunne være med på å øke skrivemotivasjonen hos elevene. I tillegg kuttet vi litt ned på tiden fra 90 minutter til 60 minutter for å se om dette hadde en innvirkning på elevenes fokus, og for å få mest mulig læring ut av undervisningen. Til slutt ville vi se om vi kunne endre noe på gjennomgangen i starten av undervisningsøkten ved å bruke flere eksempler så elevene kunne hente inspirasjon fra våre tanker. Dette gjorde vi for å få elevene til å komme i gang med aktiviteten, slik at de kunne delta på best mulig måte. Klasserommet var også inndelt på en annerledes måte der

elevene fikk større plass til å skrive på hver enkelt stasjon. Vi valgte å endre på klasserommet da vi ville se om dette var en mulig faktor som påvirket elevenes skriving i en positiv grad.

Syklus 2

Catarina gjennomførte syklus 2 fire uker etter Julie hadde gjennomført syklus 1. Vi hadde derfor god tid til å se på hva som måtte forbedres ikke bare av utforming og utstyr, men også på hvordan organiseringen av timene skulle være. Klasserommet ble utformet på nesten lik måte som i syklus 1, med unntak at vi splittet røntgen- og operasjonsstasjonene. Vi hadde i tillegg gjort noen av stasjonene større, se figur 8. Det var derfor til sammen seks stasjoner i syklus 2.



Figur 8: Utforming av stasjoner

På de ulike stasjonene fylte elevene ut de samme arkene som de gjorde i syklus 1, bare at vi hadde endret ordet «bamse» med pasient. Når det kom til gjennomføring av undervisningen ble det gjort på samme måte som i syklus 1. I førskrivingsfasen satt elevene i samlingsstund og fikk forklart hva de skulle gjøre på de ulike stasjonene. Catarina tok utgangspunkt i å vise dette på Julie om hvordan elevene kunne gjøre det på de ulike stasjonene. Hun viste også til eksempler fra PowerPointen (se vedlegg 2) som også ble brukt i syklus 1. I underskrivingsfasen ble elevene sendt i læringspar til resepsjonen. Der fikk pasienten fortelle hva som var galt, og legen måtte sette en diagnose. Videre gikk elevene rundt til de stasjonene som kunne gi pasienten behandling. Catarina gikk hele tiden rundt og veiledet, roste og så på elevenes arbeid. I etterskrivingsfasen satt elevene seg ned i samling og gikk igjennom undervisningsøkten med læreren. Elevene fikk lov til å vise og fortelle hva de hadde behandlet, og hvordan de hadde gjort det. Helt avslutningsvis fikk elevene stille noen spørsmål til «legen» Catarina.

Klasse A

I oppstarten satt alle stille for å høre på gjennomgangen av undervisningsøkten. Det gikk derfor fort å gjennomføre førskrivingsfasen i denne klassen. Da leken begynte ble elevene sendt i læringspar til resepsjonen. Elevene gikk rolig fra stasjon til stasjon ut ifra hvor de ønsket å være. Elevene hadde tilgang til bokstavplansjer og læringspartner som hjelp da de skulle skrive bokstaver. Leken var veldig selvgående og de benyttet seg av mindre hjelp fra læreren. Når timen begynte å bli ferdig opplevde også Catarina at elevene følte seg ferdig med å leke da elevene på eget initiativ begynte å sette seg tilbake i samlingen. I etterskrivingsfasen satt alle elevene i samlingen og fortalte hva de hadde gjort på de ulike stasjonene, samtidig som de viste frem hvor de hadde slått seg. Flere av elevene var opptatt av å ha bandasjer og plaster på etter timen.

Klasse B

Catarina startet undervisningen i første time og hadde samlet alle elevene i samlingen. Denne gangen skulle elevene jobbe i læringspar, noe de aller fleste gledet seg til. De aller fleste satt rolige under gjennomgangen og Catarina viste til flere eksempler ved å bruke Julie som pasient. Samtidig viste også Catarina til eksempler fra PowerPointen (vedlegg 2) som elevene kunne hente inspirasjon fra. Hun forklarte også at de ikke skulle bruke bamseser, men benytte seg av læringspartner. Catarina sendte elevene i læringspar bort til resepsjonen der elevene skulle skrive seg inn som pasient og legen skulle stille spørsmålene. Her måtte pasienten fylle ut et skriveark der det blant annet stod navn, alder og sykdom. Vi hadde lagt ut flere bokstavplansjer på stasjonene som elevene kunne benytte seg av under skrivingen. Elevene byttet på stasjoner ettersom hvor pasienten hadde vondt. Her måtte legen skrive samtidig som de lekte ettersom at skrivingen var integrert som en del av legens arbeid. Etter at læringsparene hadde vært igjennom alle stasjonene de trengte å benytte seg av, byttet de roller halvveis i tiden.

Som oppsummering satt alle elevene i samlingen og fortalte hva de hadde gjort på de ulike stasjonene. Elevene viste også frem der de hadde slått seg. Flere av elevene var opptatt av å ha bandasjer og plaster på etter timen i denne klassen også.

3.4 Analyse

Når vi analyserte datamaterialet til denne masteroppgaven, måtte vi gjøre det i flere runder. Hensikten med å analysere var å få en forståelse av materialet vi samlet inn, samtidig som vi kunne se på funnene på et generelt plan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Vi har i oppgaven sett på hvordan man i skolen kan benytte seg av lek som arbeidsform i

skriveopplæringen. For å kunne besvare dette spørsmålet har vi jobbet og sett på teori, men i hovedsak analysert og latt observasjoner, videoopptak og elevtekster styre hovedfokuset. I følge Postholm og Jacobsen konstaterer de at analyseprosessen starter i det man begynner å samle inn data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-146). Målet vårt var å identifisere og kategorisere situasjoner der det oppstod skrijving, samtidig kartlegge mulige forbedringer av undervisningsopplegget. Metoden vi har anvendt oss av i dette forskningsprosjektet har verken vært en ren induktiv eller deduktiv metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Vi startet med og tok utgangspunkt i begrepene lek og skrijving, og hadde et åpent sinn for hva vi ville sitte igjen med av resultater når vi hadde samlet inn datamaterialet.

Etter gjennomføringen av undervisningen i syklus 1 og 2, satt vi igjen med to lange videoopptak og mange situasjoner som skulle analyseres. Vi startet derfor analyseprosessen med å analysere og transkribere enkelte situasjoner og elevenes nonverbale atferd og verbale utsagn fra lyd- eller videoopptak til tekst (Bjørndal, 2002, s. 80). Da vi benyttet oss av videoopptak oppdaget vi at elevenes nonverbale uttrykk hadde en betydning for resultatet vårt. Dette er noe vi nødvendigvis ikke hadde oppdaget gjennom individuelle observasjoner. Ettersom vi var på jakt etter situasjoner der elevene skrev, var vi ikke så opptatt av å transkribere hele opptaket. Vi opplevde transkriberingen som verdifull da vi følte vi skaffet oss sikker informasjon, som ikke bare baserte seg på egen hukommelse (Bjørndal, 2002, s. 88).

Når dette var gjort sorterte vi dataen inn i kategorier som kunne være med på å besvare problemstillingen «På hvilken måte kan vi benytte oss av lek som arbeidsform for å fremme skrijving i den første skriveopplæringen i norsk?» og forskningsspørsmålene «Hvordan bidrar leken i elevenes skrijving?» og «På hvilken måte kan læreren legge til rette for skrijving i klasserommet?». Vi kom da fram til to hovedkategorier som har tatt utgangspunkt i teorikapittelet (kapittel 2.0); *motivasjon og skrivestøtte*. For å få frem poenget med de to hovedkategoriene konkretiserte vi det ved å lage underkategorier, se tabell 2. Vi tok først utgangspunkt i motivasjonen elevene fikk gjennom *leken generelt* deretter *veiledet lek*, *rammelek* og *rollelek*. Til slutt kategoriserte vi funnene vi fant gjennom støtte fra *læreren*, *medelever*, *utstyr* og *klasserommets utforming*. Underkategoriene er som i likhet med hovedkategoriene inspirert av teorikapittelet (kapittel 2.0).

Funn	Klasse A	Klasse B	Klasse A	Klasse B	Forskjeller
Motivasjon <i>Elevene ble motivert av den generelle leken</i> <i>Veiledet lek</i> <i>Rammelek</i> <i>Rollelek</i> Skrivestøtte <i>Elevene fikk skrivestøtte av læreren</i> <i>Medelever</i> <i>Utstyr</i> <i>Klasserommets utforming</i>	Julie:	Julie:	Catarina:	Catarina:	

Tabell 2: Kategorisering og systematisering av funn

3.5 Reliabilitet

For at prosjektet skulle ha høy reliabilitet har vi nøye beskrevet gjennomgangen av innsamlet data og konteksten dataene ble samlet inn. Reliabilitet, også kalt pålitelighet går på om man kan stole på at forskeren har gjort gode vurderinger i forbindelse med undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Derfor var det viktig for oss at datainnsamlingen, registreringen og analysen ikke ble slurvete (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). En faktor som kan ha bidratt med å styrke reliabiliteten i vår oppgave er at vi før undervisningsopplegget satt oss nøye inn i teori og deretter utarbeidet et undervisningsopplegg som kunne knyttes opp mot problemstillingen. Vi har derfor valgt å jobbe grundig med alle deler av oppgaven, der vi har hatt hovedfokus på god kvalitet. Vi har også gjennomført undervisningsopplegget i to sykluser, og observert mange like funn i de to syklusene. Disse resultatene viser derfor tegn til høy reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Likevel er undersøkelsens pålitelighet ikke noe som kan garanteres hundre prosent. Det viktigste for oss er å reflektere over hvilke problemer som kan oppstå når en gjennomfører en slik metode, samtidig som at vi har vært godt forberedt over hensikten med studien og hva som skulle forskes på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 131).

3.6 Validitet

Validitet, også kalt gyldighet er hvor vidt vi har undersøkt det som var ment til å undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 131). I vår masteroppgave var hovedhensikten å undersøke hvordan leken kunne bidra til skriving blant elevene og hvordan vi som lærere kunne veilede elevene på best mulig måte for å oppnå dette. Når vi skulle observere var det viktig å være

mest mulig objektiv. Likevel kan observasjonene fra vårt forskningsprosjekt være preget av egne erfaringer og kunnskaper på feltet. Selv om vi begge har gjennomført både undervisning og observert de samme hendelsene, kan vi likevel ha hatt ulikt syn på situasjonene (Dalland et al., 2021, s 129).

Et annet forhold som kan påvirke resultatene våre er forstyrrelser i observasjonene. Selv om vi har planlagt og forberedt oss godt er det ikke alltid mulig å hindre forstyrrelser, da man ikke kan forutse hvordan elevene og klassedynamikken vil være i timen (Dalland, 2012, s. 204). Det at vi har brukt god tid på å planlegge undervisningen og på forhånd avklart observatørens rolle, kan derfor ha bidratt til å tilrettelegge for arbeidsforholdene til observatøren. Dette gjorde at den som observerte til en hver tid ikke ble like forstyrret av små hindringer (Dalland, 2012, s. 206). Selv om observatøren i enkelte situasjoner ble forstyrret av små hindringer ble det ikke nødvendigvis en faktor for at observasjonene førte til å bli mistolket.

En annen faktor vi må ta med i betraktning er at Catarina jobbet på skolen før forskningen foregikk. Utfallet av resultatet kunne derfor ha blitt påvirket av dette, i den grad at hun kjente til elevene fra før. Hun hadde derfor en fordel når det kom til å veilede og korrigere elevene på en annen måte enn det Julie kunne. Dette merket vi for eksempel når elevene jobbet i stasjoner der Catarina hadde innsikt i elevenes skriveferdigheter i større grad enn Julie. Det at vi hadde med oss et kamera inn i klasserommet kan ha påvirket elevenes adferd. Dette kan ha resultert i at informasjonen og observasjonene har blitt unøyaktige (Bjørndal, 2002, s. 80). Vi plasserte videokameraet foran i klasserommet, noe vi var usikre på om ville være en forstyrrende faktor for elevene. Elevene stilte spørsmål om kamera til læreren helt i starten av undervisningstimen. Det så likevel ikke ut til at elevene ble distraheret av videokameraet i det læreren begynte å presentere rammeleken, da elevene var mer opptatt av å følge med på det som ble sagt.

Generalisering

Hovedmålet var at vi kunne knytte opp teorien og undervisningsopplegget slik at det muligens kunne ha et generaliseringspotensiale, der andre kan benytte seg av tilsvarende opplegg (Dalland, 2012, s. 206). Generalisering handler om at datamaterialet kan overføres til virkeligheten eller til allmennheten (Dalland, 2012, s. 206). Ettersom at vi har gjennomført et undervisningsopplegg basert på pedagogisk designforskning, har vi tilpasset opplegget til to spesifikke klasser. Resultatet vi fikk vil stemme overens med vår situasjon, men som uten

videre ikke kan generaliseres til andre situasjoner. Vi kan derfor si at forskningen vår ikke er generaliserbar. Dette gjør at resultatene vi fant kun gjelder for de to klassene vi var i, og kan avvike fra andre klasser. Til tross for at resultatene ikke kan generaliseres hundre prosent, tror vi at andre førsteklasse lærere kan ha nytte av dette fordi vi observerte hvordan leken bidro til økt læring og utvikling når det gjaldt skriving.

3.7 Det etiske aspektet

I dette delkapittelet vil vi se nærmere på det etiske perspektivet og retningslinjene i dette forskningsprosjektet. En viktig faktor for at forskningen skal gjennomføres på en ordentlig og redelig måte, er å få frem forskningsresultatene på en måte som gjør at leserne og informantene opplever at forskningsresultatene speiler det som virkelig har skjedd (Dalland, 2012, s. 101). Når man holder på med et slikt prosjekt vil man automatisk stå ovenfor flere etiske valg. Allerede i planleggingsfasen måtte vi velge informanter ut fra vår problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjorde det nødvendig å benytte oss av personopplysninger, der vi som forskere måtte gjennom en søknadsprosess med elevene og foreldrenes samtykke for å få dette godkjent (Dalland, 2012, s. 101). Det viktigste her var å ta hensyn til informantens selvmedbestemmelse - i den form at informantene har mulighet til å trekke seg når de selv ønsker, i tillegg til å respektere informantenes privatliv (Christoffersen & Johannesen 2012, s 41). Deltakerne bør også få vite at det er frivillig å delta, at informasjonen som innhentes blir behandlet konfidensielt og at alle personopplysningene blir anonymisert (Christoffersen & Johannesen 2012, s 41).

3.7.1 Informert samtykke

For å kunne gjennomføre videoopptak og observasjoner av elevene, var vi nødt til å samle inn et informert samtykkeskjema fra foresatte ettersom at vi skulle forske på førsteklasinger (Thagaard, 2018, s. 22-24). Her hadde foresatte mulighet for å bestemme frivillig om barnet deres skulle være med i en forskningsprosess eller ikke. Vi informerte foresatte til 44 elever i klasse A og klasse B om forskningsprosjektet der vi sendte ut et informasjonsskriv hvor vi blant annet forklarte forskningsprosjektets formål, hva det innebærer å delta, rettigheter og at det er frivillig å delta. Forskningsdeltakerne ble også informert at de kunne trekke seg når som helst (Thagaard, 2018, s. 22-24).

Etter vi hadde sendt ut informasjonsskrivet til foresatte (vedlegg 4) om forskningsprosjektet, fikk vi gode tilbakemeldinger fra lærerne og foresatte. Formålet med prosjektet var godt beskrevet, og foresatte fikk god informasjon om deres rettigheter i forhold til oppbevaring av

personopplysninger. I denne fasen av prosjektet fikk vi god hjelp av lærerne på skolen. De hjalp oss med å samle inn godkjenning og sende mail til de foresatte som ikke hadde svart på henvendelsen. Etter flere dager med innhenting av godkjenning hadde hele elevgruppen i vårt tilfelle svart ja til å medvirke i forskningsprosjektet.

3.7.1.1 SIKT

Med tanke på at vi skriver en empirisk forskningsoppgave og benytter oss av elevenes personopplysninger, måtte vi sende inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata, SIKT. Dette måtte vi gjøre da vi skulle benytte oss av videoopptak og observasjoner. Etter å ha fylt ut SIKT sitt personvernopplysningsskjema, vurderte de søknaden vår i tråd med personvernlovgivningen (vedlegg 3). Når denne var godkjent fra SIKT kunne vi sende ut samtykkeskjema til foresatte. Etter godkjenning fra foresatte kunne vi begynne å forske på informantene våre, og dermed legge en plan på hvordan vi skulle anonymisere opplysningene vi fant.

3.7.2 Konfidensialitet og oppbevaring av informasjon

Når vi skulle gjennomføre et slikt forskningsprosjekt var det noen faktorer og retningslinjer som forskere vi måtte forholde oss til. Her måtte vi tenke på hvordan vi som forskere skulle oppbevare informasjonen vi skulle hente, slik som personvernopplysninger og konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). For å sikre konfidensialiteten til elevene tildelte vi personene nummer, i tillegg til at vi transkriberte språkvariasjoner og dialekter om til bokmål (Thagaard, 2018, s. 24). Prinsippet om konfidensialitet handler om at de som forskes på har krav på at all informasjon blir behandlet med sikkerhet (Thagaard, 2018, s. 22). Derfor var det vårt ansvar å hindre at bruken av informasjonen kunne skade enkelte elever i prosjektet. Når det kom til oppbevaring av informasjon og data ble videoopptakene slettet etter vi hadde analysert resultatene våre. Dette gjorde at vi kunne gå tilbake i videoopptakene og se på enkelte situasjoner der vi trengte mer informasjon.

4.0 Resultater

I denne delen av oppgaven presenterer vi de ulike forskningsfunnene som ble innhentet gjennom observasjoner, videoopptak og elevtekster. Her fokuserer vi på å fremstille funnene som er relevante for å besvare forskingsspørsmålene: «*Hvordan bidrar leken i elevenes skriving?*» og «*På hvilken måte kan læreren legge til rette for skriving i klasserommet?*». Enkelte hendelser i dette kapittelet vil virke gjentakende og like, likevel er situasjonene tatt i ulike settinger, og med forskjellige elever. Vi synes det derfor er relevant å presentere disse hendelsene som enkeltfunn da de støtter opp under hovedfunnene våre.

Vi vil i denne delen av oppgaven dele kapittelet inn i to delkapitler. I delkapittel 4.1 vil vi presentere funn som tar for seg hvordan leken bidro til å *motivere* elevene, og i delkapittel 4.2 vil vi presentere funn som knyttes opp til elevenes *støtte* i skrivingen. Det skal sies at vi i begge delkapitlene vil nevne begge begrepene, da motivasjon og støtte henger tett sammen (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020).

4.1 Leken var en avgjørende faktor for elevenes motivasjon

I dette delkapittelet vil vi presentere ett av hovedfunnene vi observerte ved å gjennomføre de to syklusene. Funnene er sortert ut ifra faktorer vi så på som avgjørende for elevenes *motivasjon* i leken. Med tanke på at vi ikke kan vise motivasjon gjennom elevtekster, har vi derfor i dette delkapittelet beskrevet konkrete situasjoner der vi har opplevd at elevene har blitt motivert til å leke og skrive.

Vi opplevde at lekens egenverdi førte til motivasjon hos elevene. I syklus 1 viste elevene i klasse A tegn til *motivasjon* allerede før undervisningstimen startet. Elevene sto klare ute i skolegården og kastet blikk inn i klasserommet gjennom vinduene. For oss som sto i klasserommet å så ut på elevene så det ut til at de var spente og nysgjerrige på hva som foregikk inne i klasserommet. Vi overhørte gjennom vinduene at flere av elevene gjentatte ganger snakket om bamsene sine og at de gledet seg til å leke. Vi opplevde at denne motivasjonen holdt seg gjennom hele leken, da vi observerte en samtale mellom to elever der den ene eleven spurte: «Tror du vi skal leke dette hele timen?». Den andre eleven responderte med å svare: «Jeg håper det, jeg vil innom de to siste stasjonene også, fordi bamsen min ikke er frisk enda!». Det var i tillegg en elev som spurte i oppsummeringsdelen «Kan vi leke dette i morgen også?», der flere av elevene responderte med å si: «Ja!». Vi tolket den oppståtte situasjonen på den måten at elevene var motiverte til å leke igjen ved en senere anledning. Det at elevene var klar over at vi kom og at de visste hva vi skulle leke,

opplevde vi hadde en positiv innvirkning på elevenes innstilling til oppgaven. Vi følte dette kunne ha påvirket elevenes motivasjon før start, da vi som nevnt hørte flere av elevene snakke om timen før den startet.

Før gjennomgangen i syklus 1, klasse B fikk vi inntrykk av at elevene gledet seg til å leke, da vi observerte at flere av elevene snakket sammen om sine bamser når de sto klare ute på gangen før vi slapp de inn i klasserommet. I klasse B ble gjennomgangen kortere da elevene i denne klassen ble fortere rastløse og ivrige på å komme i gang med leken. Det var ikke bare kroppsspråket som viste oss at elevene var rastløse. På slutten av gjennomgangen rakk en av elevene opp hånden og spurte om de snart kunne få lov til å begynne å leke. Dette viste oss at elevene virket svært motiverte og ivrige med å komme i gang med leken så fort som mulig.

Når vi kom tilbake for å gjennomføre syklus 2 opplevde vi at elevene satt igjen med et godt inntrykk etter syklus 1, da de i starten av syklus 2 uttrykte glede da de så at vi var der. Flere av elevene ropte «Yes» og smilte når de kom inn i klasserommet. Dette gjorde de selv om de på forhånd var klar over at vi skulle komme. Da vi kom inn i klasserommet observert vi at flere av elevene i klasse A og i klasse B hadde problemer med å sitte stille før gjennomgangen startet. Vi tolket det i den retningen at elevene var motiverte og klare for å leke, da vi kunne se at elevene var spent på hva som skulle skje. Vi tenkte at elevenes respons var påvirket av følelsen de satt igjen med etter syklus 1. Som i syklus 1 viste også elevene interesse ved å stille mange spørsmål før vi startet med gjennomgangen av undervisningen i syklus 2. Dette tror vi også kan gjenspeiles med at elevene fortsatt hadde interesse for leken, var klare og motiverte for å skulle leke sykehusleken i syklus 2.

Vi valgte å benytte oss av veiledet lek noe som ga oss muligheten til å variere lærerens posisjon i leken. I utgangspunktet tenkte vi at læreren nødvendigvis ikke trengte å veilede så mye, da vi hadde tatt utgangspunkt i at elevene ville leke mye på egenhånd. Denne antagelsen måtte vi fort legge fra oss, da vi allerede tidlig i syklus 1 så at elevene trengte mye veiledning og hjelp i starten av leken. Likevel var det ikke mye som skulle til for å veilede elevene inn i leken igjen, og det var heller ikke så synlig hvem læreren hjalp da læreren var en del av leken. Dette resulterte derfor i at flere av elevene turte å spørre læreren som var overlege om hjelp, ettersom at rollene ble en naturlig del av leken.

Vi observerte også at rammeleken var med på å bidra til elevenes motivasjon. Det at elevene også fikk bruke sine egne bamser som en del av rammefaktorene kan ha påvirket motivasjonen til elevene, da bamsene var noe som lå elevene nært. Det at elevene kunne ha

med seg bamser på skolen fikk vi høre av læreren at de hadde snakket mye om i forkant av undervisningen. Slik vi opplevde det læreren sa hadde elevene hele uken gått og gledet seg til å kunne leke med bamsene. Dette så vi også da vi satt oss ned i samlingsstund i klasse A og klasse B. Alle elevene ville dele navn og hvor bamsen hadde vondt. Flere av elevene hadde også fortellinger om bamsene sine og hvor lenge de hadde hatt dem. Noen hadde også tatt med seg bamser det var hull i slik at de kunne gjøre disse friske. Det at elevene brukte bamser som medbragt utstyr opplevde vi som motiverende for leken, da elevene virket interessert i bamsens sykdom.

Vi observerte at elevene tok seg bedre tid til å skrive, samtidig at de lekte mer på de stasjonene det var mer utstyr tilgjengelig. Vi hadde også mindre utstyr i syklus 1 enn i syklus 2, noe som gjorde at vi så en merkbar forskjell på elevenes lek i de to syklusene. Vi observerte at elevene lekte mer i syklus 2, enn i syklus 1. Ut ifra observasjonene tror vi årsaken til dette var at elevene i større grad benyttet seg mer av utstyret, samtidig som de hermet etter hverandres lek og benyttet seg av sykehusmateriellet.

Utstyret så også ut til å ha en påvirkning på hvor vidt elevene holdt seg innenfor lekens rammer. Vi opplevde at elevene holdt seg mer innenfor lekens rammer i syklus 2 enn i syklus 1, muligens fordi rammene var tydeligere beskrevet i syklus 2. Dette kan også ha vært en grunn til at elevene lekte lenger og brukte mer tid på å benytte seg av utstyr i syklus 2. Resultatet av å ha mer utstyr på enkelte stasjoner hadde derfor positiv innvirkning på eleven i den grad at elevene lekte mer og tydeligere på disse stasjonene.

Et annet funn var at elevene klarte å leve seg inn i rolleleken allerede før de startet på stasjonene. I syklus 1, klasse A, var det en av elevene som rakk opp hånden og spurte hva som ville skje med bamsen når bamsen fikk sprøyte. En annen elev begynte så å riste på armen og rekke den ivrig opp og svarte: «Jeg tror ikke bamsen har blod, men det kommer sikkert litt bomull ut». Flere av elevene kastet et blikk rundt seg og lagde ulike ansiktsuttrykk som vi tolket det i den retningen at dette var en blanding av spennende, skummelt og veldig kult. En annen elev responderte da med «Kult, det skal jeg prøve». Etter gjennomgangen løp alle elevene bort til resepsjonen for å sjekke inn på legekantoret. Elevene viste tydelig med kroppsspråket at dette var noe de synes var gøy og stas.

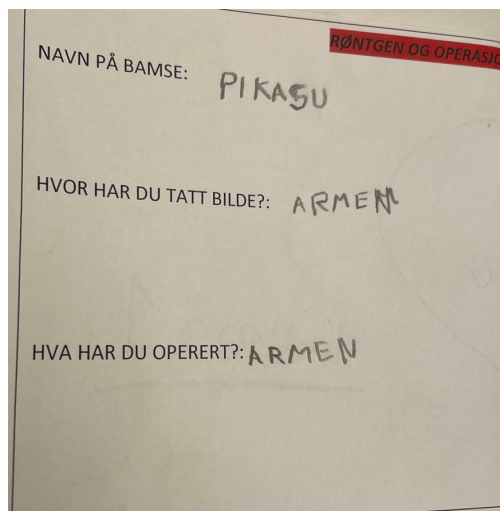
Det at elevene i syklus 2 kunne bytte på å være pasient og lege så ut til å motivere elevene i leken. Vi observerte at fler av elevene var opptatt av å spørre om tid, slik at de skulle være sikre på at begge kunne gjennomføre rollene som lege og pasient før timen var over.

4.2 Støtte fra læreren, medelever og utstyr førte til mer skriving hos elevene

Vi vil videre presentere et annet hovedfunn vi observerte ved å gjennomføre de to syklusene. Funnene er sortert ut ifra faktorer vi så på som avgjørende for å støtte elevenes skriving.

Vi tolket at elevene fikk motivasjon når de fikk hjelp av læreren med å komme i gang med arbeidet. Et eksempel på dette var at en av elevene i syklus 1, klasse A trengte skrivestøtte av læreren i form av at læreren måtte peke på bokstavene på bokstavplansjen. Med denne hjelpen fra Julie klarte eleven å fylle ut skrivearket på stasjonen. Det var også en annen elev i syklus 1, klasse A som hadde problemer med å komme i gang med skrivingen på egenhånd. Julie gikk derfor bort til eleven for å høre hva som feilte bamsen. Eleven svarte at bamsen hadde vondt i armen, men uttrykte uvisshet til hvordan dette skulle skrives. Etter denne korte samtalen, så Julie at eleven trengte hjelp med å finne riktige bokstaver. Julie hentet derfor en bokstavplansje som hun ga til eleven. Eleven klarte så å skrive på skrivearket sitt uten videre veiledning fra lærer, da eleven kun trengte denne lille støtten for å komme i gang. I syklus 1, klasse A og klasse B, var det også flere av elevene som glemte å fylle ut skrivearkene på de ulike stasjonene. Derfor var det Julie sin oppgave å gå rundt å støtte og minne elevene på å skrive. I alle de nevnte tilfellene i dette avsnittet fungerte læreren som en støtte for elevene. Da enten i form av at læreren hjalp elevene direkte, eller ved at læreren ga elevene støtte til å skrive ved og gi elevene tilgang på bokstavplansjer.

Støtte så ut til å oppmuntre til skriving blant elevene. Under våre observasjoner av elevenes skriveprosess observerte vi at støtte fra læreren hadde en positiv innvirkning på elevenes skriving. I syklus 1 benyttet begge klassene seg kontinuerlig av hjelp fra læreren. Flere av elevene henvendte seg til læreren slik at de fikk veiledning til å velge riktig bokstav, og høre på bokstavlyden i ordene som for elevene kunne oppleves som vanskelige. Et eksempel på dette var da den ene eleven rakk opp hånden og spurte læreren «Kan du peke på bokstavene i navnet til bamsen min? Den heter *Pikatchu*». Julie ville ikke gi eleven det direkte svaret uten at eleven først hadde prøvd med støtte fra lærer. Ved å bruke hint som støtte ga Julie eleven forslag og råd, for så å trekke seg unna for at eleven skulle komme seg videre i skriveprosessen på egenhånd. Resultatet av denne støtten ble at eleven klarte å skrive *Pikasu*, se figur 9. Det å bruke læreren som støtte i skrivesituasjonen medførte derfor at eleven klarte å skrive ordet som i utgangspunktet virket for avansert.



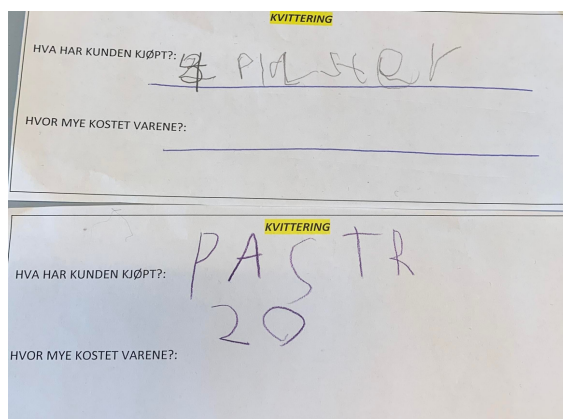
Figur 9: Pikasu

Julie i syklus 1 måtte også hjelpe å veilede elever i klasse B med å komme i gang i leken. Her var det flere elever som ikke kom i gang med skrivingen med én gang, ettersom vi observerte at flere elever gikk rundt og spurte andre medelever om hva som feilte deres bamse. Det var også noen elever som satt seg tilbake på plassen sin for å tenke. Julie gikk derfor bort og snakket litt med bamsen, og spurte hvordan den hadde det. I tillegg veiledet hun elevene til å bruke PowerPointen som støtte i skrivingen, noe som løste elevenes problemer. Dette styrker derfor våre observasjoner om at støtte fra læreren kan føre til økt skriving hos elevene.

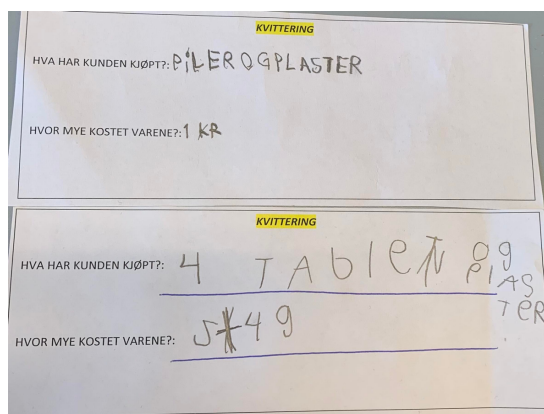
En annen faktor vi observerte som førte til skriving blant elevene, var å få anerkjennelse fra læreren. Dette var lettere å gjennomføre i syklus 2, ettersom at læreren hadde mulighet for å gå rundt i klasserommet for å gi elevene ros. En årsak til at læreren hadde mulighet til dette, var at elevene i syklus 2 brukte læringspartner og bokstavplansjer som støtte til skrivingen. Et resultat av at elevene benyttet seg av dette gjorde at de trengte mindre hjelp fra lærer i syklus 2. Et eksempel på en observasjon vi gjorde oss var at flere av elevene brukte læringspartner til å samarbeide om tekstskriving, da ved å peke på bokstavene i bokstavplansjen og knytte fonem til grafem. De brukte også læringspartneren når de stod fast i leken, da elevene selv klarte å komme med eksempler på sykdommer elevene kunne ha. Læreren hadde derfor mer tid til å gå rundt å observere og gi ros til elevene mens de skrev i denne timen. Et annet eksempel på dette var at elevene i syklus 2, klasse A oftere kom frem til læreren for å vise det de hadde gjort, for så å løpe tilbake til stasjonen for å skrive og leke videre. I dette tilfellet ga læreren ros og anerkjennelse i form av å bekrefte at arbeidet var bra, og at eleven var på riktig spor i forhold til oppgaven. Vi observerte at elevene responderte godt på lærerens positive tilbakemelding, da vi kunne se det på kroppsspråket i form at elevene smilte og gikk ivrig

tilbake for å skrive mer. Derfor konkluderer vi gjennom våre observasjoner at det å få ros og anerkjennelse av læreren kan ha påvirket elevenes skriving i en positiv retning.

Selv om ros og anerkjennelse så ut til å være en positiv faktor for elevenes skriving, opplevde vi også at konkrete tilbakemeldinger fra læreren spilte en rolle på elevenes skriving. Dette observerte vi på apotekstasjonen der elevene skulle fylle ut kvitteringer. Vi har valgt å bruke fire elever som i utgangspunktet har likt faglig nivå på skrivingen, med unntak på utforming av bokstavene. Denne informasjonen hadde vi kjennskap til da Catarina som nevnt kjenner til elevene fra før. Elevtekstene i figur 10 viser at de elevene som ikke fikk tilbakemelding brukte mindre tid på å fylle ut skrivearkene. Elevene fra figur 11 skrev dermed mindre enn elevene i figur 10, som fikk tilbakemeldinger fra læreren underveis i skriveprosessen. Disse funnene viser at elevene som fikk tilbakemeldinger underveis i skrivingen produserte mer tekst, og tok seg bedre tid til å skrive mer.



Figur 10: Elever som skrev uten tilbakemelding fra lærer

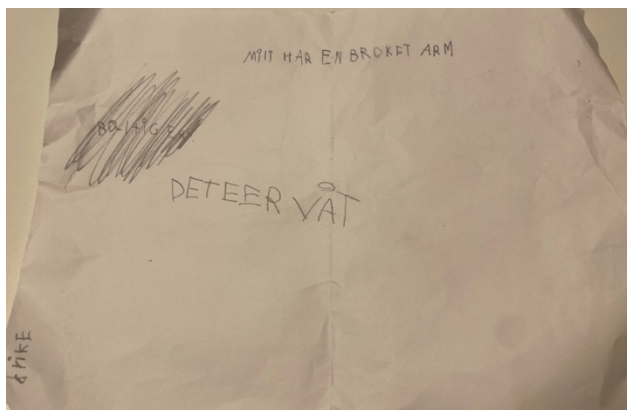


Figur 11: Elever som skrev med tilbakemelding fra lærer

Elevene fungerte som en støtte i hverandres skriving. Vi så at en viktig og merkverdig faktor som spilte inn på elevenes støtte var at elevene i syklus 2 fikk samskrive teksten sammen med læringspartner. På den måten kunne elevene støtte hverandre til å fylle ut arkene ved å enten hjelpe til med å knytte fonem og grafem sammen, eller veilede hverandre til å bruke bokstavplansjen.

I syklus 2, klasse A observerte vi at en av elevene var usikker på det hun skulle skrive. Med god hjelp fra læringspartner fylte de ut arkene sammen. Dette gjorde de ved at læringspartneren pekte på bokstavene i bokstavplansjene, samtidig som å komme med konkrete eksempler som «Den bokstaven du har i navnet ditt». Den andre eleven responderte med å svare «Hvilken bokstav da?». Eleven sa da «Den andre bokstaven i navnet ditt», mens han pekte ned på bokstavplansjen. Den ene læringspartneren ble derfor en form for støtte for den andre da den kunne hjelpe, veilede og motivere når eleven møtte på motstand i skrivingen.

Selv om syklus 1 var en individuell oppgave endte noen av elevene i klasse A og klasse B med å samarbeide med hverandre. I klasse A observerte vi at fire jenter la seg under bordet for å hjelpe hverandre å skrive. I tillegg observerte vi at fem av jentene i klasse B utvidet leken i form av «sykehushotell» etter at de hadde vært gjennom store deler av stasjonene. Her samarbeidet elevene, og skrev videre på et eget ark, se figur 12 og figur 13. Denne leken resulterte i at elevene sammen hjalp hverandre å skrive.



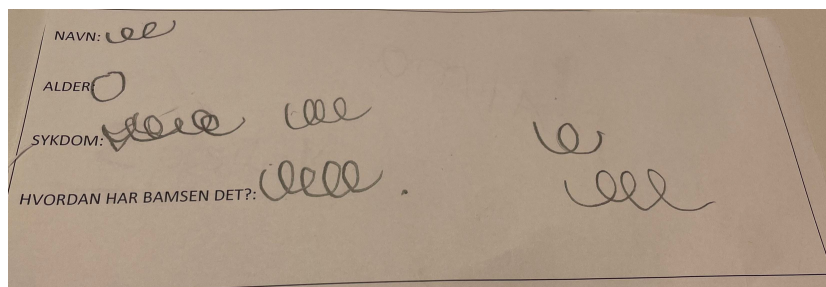
Figur 12: Elevene lekte sykehushotell



Figur 13: Elevene lekte sykehushotell

I syklus 2 samarbeidet elevene med læringspartner kontinuerlig under hele undervisningen. Her hjalp de hverandre med skrivingen og vi observerte at flere elever benyttet hverandre som støtte i skrivingen i form av å avkode ord og finne rett bokstav. Ut ifra elevtekstene vi har samlet inn så det ut til at elevene jobbet bedre, og produserte mer tekst når de jobbet i læringspar. Vi kan derfor si at det å jobbe i læringspar påvirket skrivingen til elevene i positiv grad. Ved å sammenlikne de to klassene så vi at elevene i klasse A hadde mindre samarbeid enn i klasse B da det også var mindre skriving i denne klassen. Vi føler derfor denne faktoren kan ha en mulig sammenheng på elevenes skriving, da vi observerte at lite samarbeid blant elevene førte til mindre skriving.

I syklus 1, klasse B observerte vi at flere av elevene benyttet seg av «skribling». Én elev benyttet seg av «skribling» for å bli fort ferdig med skrivingen og dette skjønnte vi ved at eleven sa «Må vi skrive?» når hun jobbet individuelt, se figur 14. I motsetning til syklus 2 så vi forskjell på den samme eleven som da jobbet med læringspartner og skrev mer enn i syklus 1, se figur 15. Eleven kommenterte heller ikke på skrivingen i denne økten, derimot samarbeidet hun godt sammen med læringspartneren ved å finne riktig bokstav.



Figur 14: Skribling

NAVN:	
ALDER:	7
SYKDOM:	vont i armen
HVORDAN HAR DU DET?:	Greit men vont

Figur 15: Når elevene samarbeidet om å skrive

En annen observasjon vi gjorde oss var at en av elevene i syklus 1, klasse A skrev en blanding av «skribling» og fonologisk når hun skrev individuelt, se figur 16. Her observerte vi at eleven ikke brukte hjelp fra bokstavplansjen eller andre medelever når hun skrev. I syklus 2 skrev eleven mer fonologisk ettersom hun jobbet godt med sin læringspartner. Læringspartneren hjalp henne til å finne riktige bokstaver, noe som førte til at eleven produserte mer tekst enn i syklus 1, se figur 17. Ved å sammenligne disse syklusene kan vi se forskjell på elevens skrivning, da eleven med støtte fra læringspartneren skrev mer.

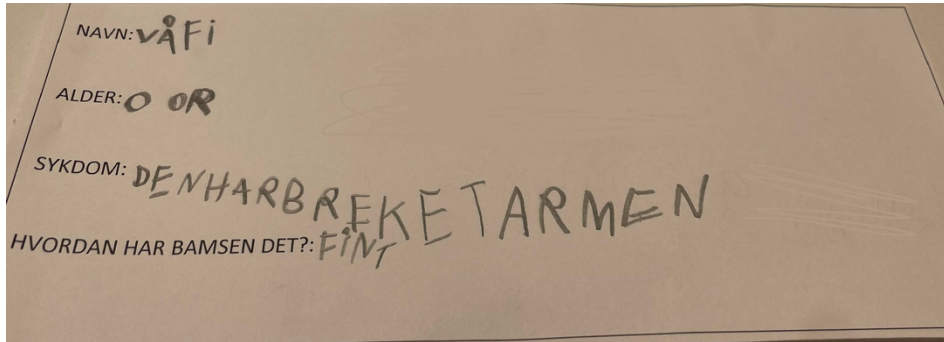
NAVN:	Feddø
ALDER:	7
SYKDOM:	e
HVORDAN HAR BAMSEN DET?:	7

Figur 16: Blanding av skribling og fonologisk skrivning

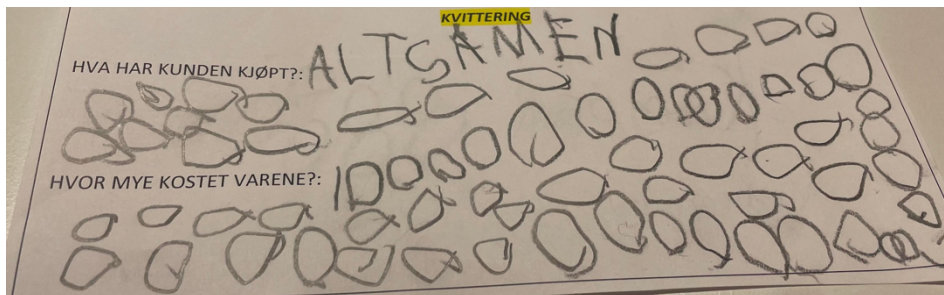
NAVN:	
ALDER:	7
SYKDOM:	vont i armen
HVORDAN HAR DU DET?:	Bra men vont

Figur 17: Samme eleven som produserte mer tekst i syklus 2

Oppgavens struktur og tydelighet hadde en innvirkning på elevenes skriving. I syklus 1 hadde vi laget skrivearkene de måtte fylle ut uten linjer, noe som resulterte i at elevene skrev ujevne bokstaver som var vanskelig å lese, se figur 18 og 19. En av elevene spurte også Julie hvor på arket de skulle skrive, da hun ikke så noen linjer hun kunne forholde seg til.

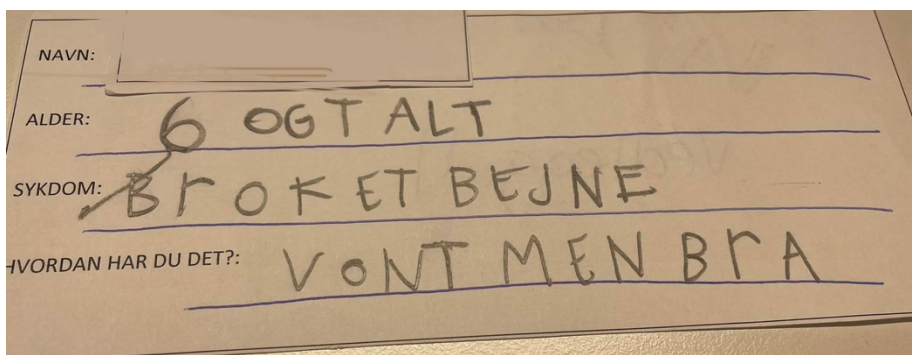


Figur 18: Elev har skrevet uten linjerte ark



Figur 19: Elev har skrevet uten linjerte ark

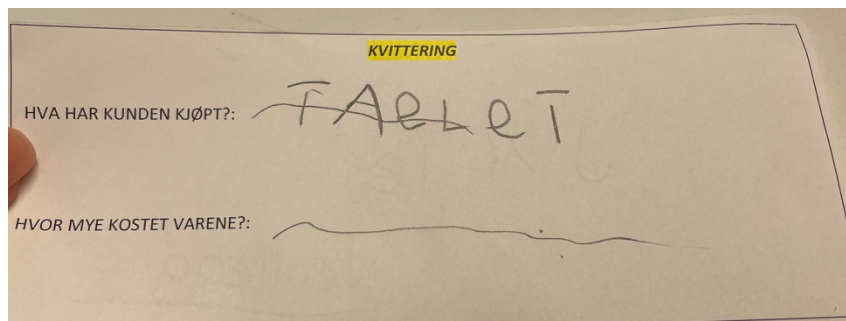
Vi hadde derfor i syklus 2 revidert arkene og laget linjerte skriveark som de skulle skrive på. Vi observerte at dette førte til at elevene skrev finere bokstaver og rettere skrift, da dette er noe elevene er vant til, se figur 20. Vi så derfor at linjerte skriveark gjorde at elevene skrev rettere og hadde tydeligere bokstaver som var lettere å lese.



Figur 20: Elev har skrevet på linjerte ark

Utstyr fungerte som støtte i elevenes skriving. Vi observerte at de elevene som ikke hadde tilgang på bokstavplansjer, kom senere i gang med å skrive enn de som hadde bokstavplansjene foran seg. Vi hadde ikke bokstavplansjer tilgjengelig for alle elevene på en gang. En av elevene kom derfor bort til læreren og spurte «Vet du om det er flere bokstavplansjer?». Julie så seg rundt og pekte bort mot den ene pulten der det lå en bokstavplansje. Eleven løp dermed bort til pulten, hentet bokstavplansjen og satt seg ned på gulvet og begynte å skrive med en gang. Det å ha bokstavplansjer liggende lett tilgjengelig kan derfor være en motiverende og støttende faktor i skriveprosessen til elevene.

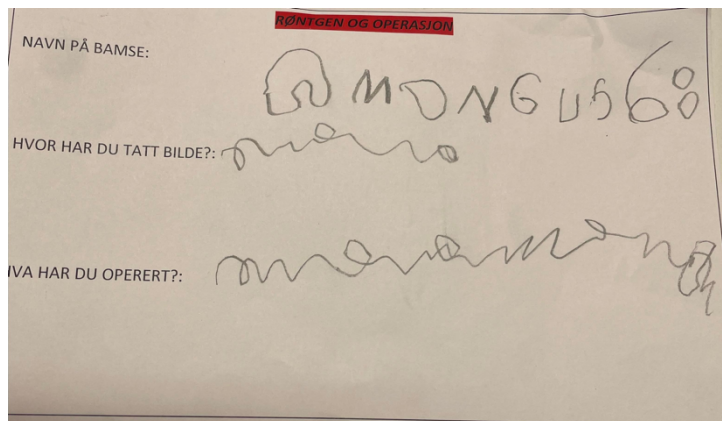
I syklus 1, klasse A, observerte Julie at en av elevene prøvde å stave ordet tablett med først å bruke skribling. Julie gikk så bort til eleven med en bokstavplansje og spurte hva eleven skulle skrive. Eleven sa «tablett», og Julie spurte så eleven hvilke bokstaver hun trodde skulle være med. Eleven pekte så ned på bokstavene på bokstavplansjen og klarte selv å skrive ordet «Taelet», se figur 21. Dette viser hva eleven er i stand til så lenge eleven har tilgang på utstyr som kan støtte elevens skriving. Dette er også et godt eksempel på hvor viktig det er at læreren følger med og veileder elevene, da vi med dette eksempelet kan se at eleven hadde klart å skrive et helt ord om eleven hadde fått nok veiledning fra start.



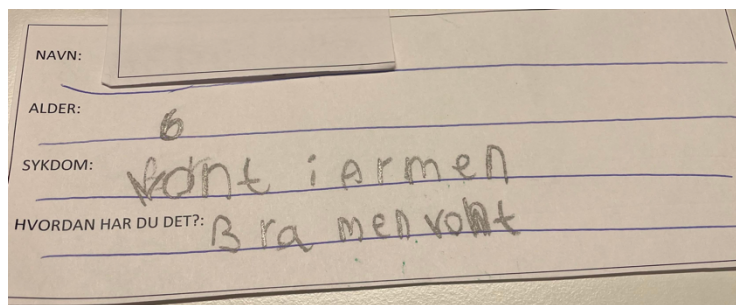
Figur 21: Elev som først skrev "skribling"

En observasjon vi gjorde var at flere elever benyttet utstyret fra leken som en støtte i skrivingen. Da én elev i syklus 1, klasse B skulle skrive navnet på bamsen sin, tegnet han likt til det som stod på genseren til bamsen, se figur 22. Videre så vi at flere av elevene skrev direkte av Paracet- og bandasjeboksen. I tillegg observerte vi at flere av elevene i klasse A og klasse B uoppfordret hadde skrevet «vondt i armen» som var et av eksemplene på vår PowerPoint (vedlegg 2), se figur 23, 24, 25 og 26. Vi kan derfor si at utstyret i leken førte til at elevene uoppfordret skrev direkte av ord de så foran seg. Ved å bruke utstyret i

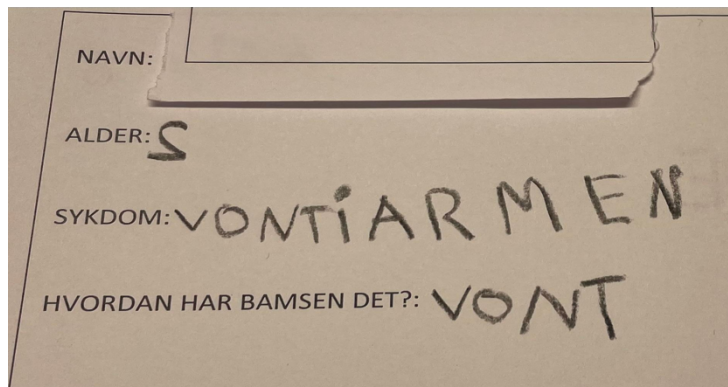
klasserommet som støtte så det ut til at elevene skrev mer enn om de ikke hadde hatt tilgang på det.



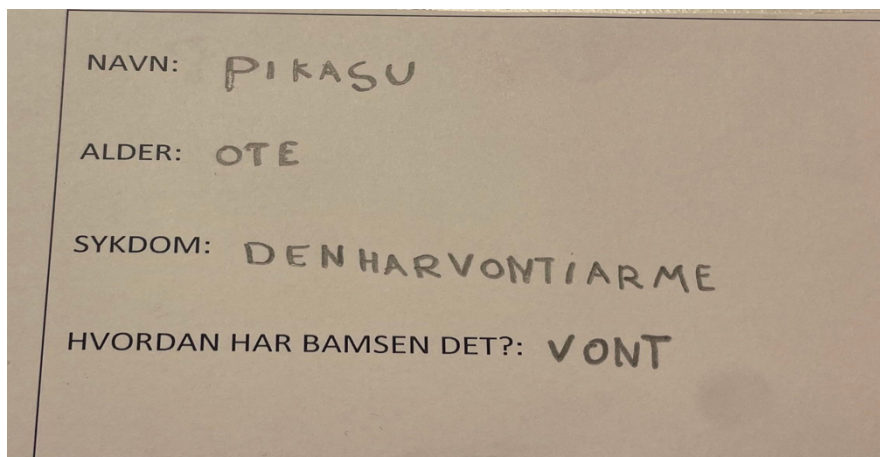
Figur 22: Elev som kopierte skriften på genseren til bamsen



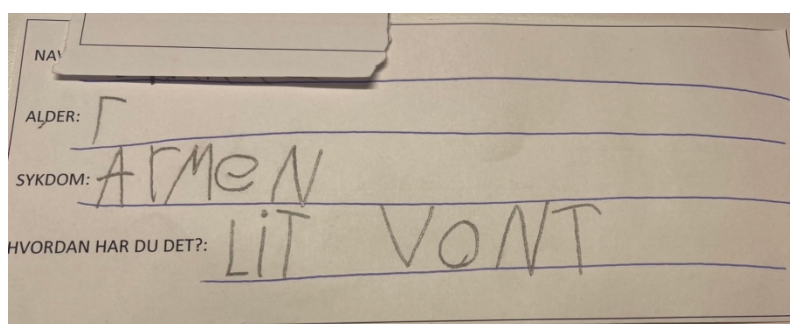
Figur 23: Elev har skrevet "vondt i armen"



Figur 24: Elev har skrevet "vondt i armen"



Figur 25: Elev har skrevet "vondt i armen"



Figur 26: Elev har skrevet "vondt i armen"

Klasserommets utforming var med på å påvirke elevenes skriving. Utformingen av klasserommet da primært stasjonene i syklus 1 så ut til å påvirke elevenes skriving negativt. I syklus 1 hadde vi i begge klassene laget små stasjoner. Vi hadde også slått sammen røntgen og operasjon, da vi følte det var fint å plassere disse på samme bord. Dette resulterte i at elevene ikke hadde nok plass til å sette seg ned å skrive på de ulike stasjonene. Elevene måtte derfor flytte på seg og finne andre steder i klasserommet for å skrive. Vi så at de elevene som flyttet seg fra stasjonen sin i syklus 1 skrev mindre enn de elevene som fikk sitte på stasjonen for å fylle ut skrivearkene sine. Vi observerte også at enkelte av elevene som ikke fikk plass til å skrive på stasjonen droppet det helt. Da Julie gikk bort for å spørre hva de hadde skrevet fikk hun til svar av enkelte: «Det var ikke plass på stasjonen til å skrive». I syklus 2 hadde vi derfor laget større stasjoner og det var da også mer plass til å sette seg ned for å skrive der de lekte. Vi hadde også splittet operasjon og røntgen slik at de nå var blitt plassert på ulike bord noe som gjorde at det også ble større plass på disse stasjonene.

I syklus 2 fylte alle ut skrivearkene uten at Catarina trengte å gå rundt for å minne de på dette. Det var heller ingen elever i denne syklusen som ikke fikk plass på stasjonene til å sette seg

ned for å skrive. Vi så derfor en positiv innvirkning på det å ha større stasjoner der det var lagt mer til rette for skriving. Elevenes motivasjon til å skrive og produsere tekst kom derfor mer fram i syklus 2 enn i syklus 1.

5.0 Drøfting

I følgende del ønsker vi å drøfte de mest sentrale funnene vi presenterte i resultatdelen opp mot relevant litteratur og teori fra kapitlets teoretiske rammeverk. I denne drøftingsdelen har vi delt kapitelene inn i to delkapitler, der vi har tatt utgangspunkt i de to hovedfunnene våre fra kapittel 4.0. I delkapittel 5.1 tar vi for oss forskningsspørsmål 1, der vi vil redegjøre for lekens betydning for elevenes *motivasjon* til å skrive. I delkapittelet 5.2 vil vi drøfte i lys av forskningsspørsmål 2, der vi vil legge vekt på hvordan læreren legger til rette for *støtte* i elevenes skriving.

5.1 Forskningsspørsmål 1

For å besvare forskningsspørsmål 1 – «*hvordan bidrar leken i elevenes skriving?*» vil vi se nærmere på hvordan leken kan ha påvirket elevenes motivasjon til å skrive, og videre se på ulike lekbaserte arbeidsformer som kan brukes i undervisningen for å motivere elevene til å skrive mer.

Lek kan være en god arbeidsform for å fremme skriving i den første skriveopplæringen i norsk (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2008). Ved å derfor gjøre skrivingen til en lek, kan elevene ha det mer gøy og det kan virke mer interessant for elevene å utforske skrivingen. Dette kan derfor ha en positiv innvirkning på elevenes engasjement og motivasjon for å lære. I skriveopplæringen der elevene skal lære å danne nye forståelser og forestillinger av skriving og hvordan den fungerer (Bingham et al., 2018), har vi lært at det kan være lurt å knytte læringen opp til noe elevene har kjennskap til fra før av. For det første kan det å bruke lek ufarliggjøre det nye elevene skal lære, og for det andre kan elevene få en morsom tilnærming til fagstoffet. Ved at vi benyttet oss av sykehuslek som arbeidsform, brukte elevene sine erfaringer som de hadde kjennskap til fra før. En av grunnene til at vi valgte å benytte oss av lek, var fordi vi skulle gjennomføre undervisningen i en førsteklasse. Leken kan derfor holde på kontinuiteten fra barnehagen (Stipex et al., 2017; Magnuson et al., 2007; Yeboah, 2002 gjengitt av Becher et al., 2019), noe vi håpet skulle påvirke motivasjonen til elevene positivt.

Når det kommer til elevenes skriveutvikling, kan leken være en viktig faktor for elevenes læring. De fleste elever har et godt utviklet talespråk når de begynner på skolen, mange har også god kjennskap til skriftspråket, men å formelt lære seg å lese og skrive er nytt for dem (Hagtvet, 2009, s. 186). Når elevene leker lærer de å samhandle og utvikle ordforrådet sitt, noe som i stor grad kan påvirke elevenes skriveutvikling positivt, da elevene ikke er klare for

å mestre skrivekunsten før de har lært seg å anvende talespråket godt om elevene skriver fonologisk (Hagtvet, 2009, s. 191).

er det en fordel at elevene har utviklet et godt språk, slik at de har mulighet til å tyde hvilke bokstaver og lyder som skal kobles sammen for å lage et ord. Leken kan også bidra med å fremme funksjonell skriving ettersom at skrivingen kan virke meningsfull for elevene (Solheim & Falk, 2021), som i vårt tilfelle var at elevene brukte skrivingen for å kommunisere mellom lege og pasient.

Gjennom våre observasjoner tolket vi at leken kunne være en mulig hovedfaktor for elevenes motivasjon (Haugstad, 2018) til å skrive. Det virket som at elevene ble mer engasjerte når de fikk leve seg inn i rollene i leken, basert på våre tolkninger av kroppsspråket deres. Dette så vi stor forskjell på i syklus 1 kontra i syklus 2, da elevene gjennom hele leken forholdt seg til rollene sine i syklus 2. I følge Haugstad (2018) hevdes det at elevene får øvd på sosial kompetanse, samarbeid med læringspartner og språkutvikling når de går inn i roller. Det kan derfor være viktig for læreren å lage plass til leken i de første skoleårene slik at elevene kan utvikle disse ferdighetene (Lenes & Braak, 2016). En fordel med å utvikle disse ferdighetene er at det i senere tid kan være med på å påvirke elevens skriving. Dette i form av at elevene kjenner til de sosiale normene i leken, hvordan de skal samarbeide om å produsere en tekst og at de gjennom leken kan ha utviklet et bedre språk. Vi tolker det dit at rammeleken derfor kan ha bidratt til økt motivasjon hos elevene da de går inn i leken med indre motivasjon (Diseth, 2020), da de har kjennskap til leken, og vet hvordan det skal gjøres.

I gjennomføringen opplevde vi at elevene skrev mer enn først forventet. I ettertid har vi diskutert at det kan ha vært flere mulige årsaker til dette, og kom fram til følgende: Det at elevene fikk leke uten store begrensninger kan ha påvirket elevene til å skrive mer, da vi bevisst i våre tilbakemeldinger ikke påpekte om det elevene skrev var rett eller galt. Det vi ville oppnå med undervisningen var at elevene skulle føle på mestring og sitte igjen med et ønske om å ville skrive mer. Om dette er noe elevene satt igjen med er vi usikre på, men skulle det være tilfellet kan det være at leken på lang sikt hadde bidratt positivt på elevens skriveutvikling, da kanskje spesielt om elevene hadde skrevet like mye som det de gjorde i vårt prosjekt.

En annen mulig årsak til at leken kan være positiv for elevenes skriveutvikling er at opplevelsen av å skrive tekster sammen kan knyttes opp til likheten med samspillet elevene har i leken. Leken kan derfor bli en motiverende faktor i elevenes skriving, da de kan oppleve

samarbeidet i utformingen av tekster som noe de kjenner igjen fra leken. Dette kan også være en av årsakene til at elevene skrev mer i syklus 2 enn i syklus 1, da elevene i syklus 2 jobbet i læringspar og samarbeidet om å skrive tekster. En annen mulig faktor til at elevene fremstod som mer motiverte i syklus 2 kan ha vært at leken ble uttrykt gjennom interaksjon med andre (Eik et al., 2011), noe som i stor grad kan påvirke at skrivingen alene blir begrenset, i motsetning til skrivingen med læringspartner. Det er ofte slik at eleven lærer fortere av medelever som er dyktigere enn seg selv og i det sosiale samspillet som oppstår i klasserommet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 32). Det at elevene så en nyttverdig av hverandre kan også ha vært en mulig faktor til at elevene trakk til hverandre og ble mer motivert når de jobbet sammen. Dette vil vi komme tilbake til nedenfor når vi tar for oss hvordan elevene kan støtte hverandre i skrivingen.

Vi opplevde at elevene var indre motivert for leken (Bentsen & Håland, 2021), noe som kan ha påvirket mengden tekst elevene skrev, da det så ut som at elevene oppriktig var interessert i det de skulle gjøre. Det at elevene så at de kunne bruke skriving i leken, kan resultere i at elevene får motivasjon til å øve. De kan se på skrivingen som en fordel, da de også får brukt skrivingen til noe morsomt og nyttig. Det at elevene skrev mer enn først forventet i undervisningen kan være påvirket av at elevene ble mer motivert når de skulle leke. Motivasjonen til elevene kan ha spilt en rolle på deres selvtillit, som kan ha gjort at eleven holdt ut lenger og ikke ga opp om de møtte motstand i skrivingen (Bentsen & Håland, 2021). Det at elevene vet hvordan de leker kan også ha hatt en påvirkning til hvorfor elevene skrev mer enn hva vi først hadde forutsett.

Selv om det kan være en fordel å bruke leken i skriveopplæringen er det ikke slik at det er så lett å alltid implementere den. Den formelle arbeidsformen for bokstavinnlæring er fortsatt det som er den mest brukte måten for å utvikle elevens skriving på. Lekens plass i begynneropplæringen kan ofte bli glemt under alle kravene og presset om tidlig bokstavinnlæring (Håland et al., 2018). Dette kan gjøre at lærerne føler de har lite tid til å jobbe med dette. Det skal likevel nevnes at lek for noen elever kan være enkelt, men for andre mer utfordrende, da ikke alle elever samhandler og forstår leken i samme grad. Det er derfor viktig at læreren er til stede så man har mulighet til å veilede elevene i leken.

Da vi benyttet oss av veiledet lek som arbeidsmåte, var hovedmålet å bygge en bro mellom leken og skrivingen (Hirsh-Pasek et al., 2008). Dette så vi på som en positiv faktor da elevene både kunne lære og jobbe med leken som de er kjent med fra før. Da vi skulle gjennomføre

veiledet lek i skriveopplæringen var det viktig for oss å tenke over hvilken posisjon læreren skulle ha i forhold til leken, og hvor mye læreren skulle inkluderes i leken (Lenes & Braak, 2016). Dette var viktig i planleggingsarbeidet vårt da vi skulle gjennomføre lek i skriveopplæringen.

Ved å gjennomføre veiledet lek i skriveopplæringen hadde vi mulighet for å tilpasse undervisningen. Elevene lærer i forskjellig tempo (Elvedahl, 2022) og ved å bruke leken som arbeidsform, kan det føre til at det blir enklere for læreren å tilpasse skriveoppgavene slik at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Veiledet lek som en tilnærming til tilpasset opplæring kan være positivt ettersom det ikke blir like synlig ved å gi tilpasset oppgaver, som det ville blitt i den formelle undervisningen. En annen fordel med denne metoden er at læreren har muligheten for å tilpasse opplæringen gjennom å gi elevene korte tilbakemeldinger og fremovermeldinger (Pintrich, 1999). Dette gjør det enklere for læreren å kunne se om oppgavene elevene holder på med, er innenfor elevens forutsetning for mestring.

Selv om det er mange fordeler med veiledet lek, finnes det også noen ulemper. Det å benytte seg av veiledet lek, er tidskrevende og trenger en del planlegging fra læreren da læreren bør ha kjennskap til arbeidsformen fra før, slik at læreren kan veilede elevene best mulig. Når det kommer til voksentetthet er det en fordel å være flere enn én lærer, da det kan være krevende i starten å få alle elevene inn i leken. Noe av det vi erfarte var også det at støynivået i enkelte situasjoner var høyere enn ønsket. Om dette var fordi elevene var ivrige etter å leke eller mangel på forventinger til støynivået før start, er noe vi i ettertid har diskutert. Støynivået kan likevel være forstyrrende for de elevene som lett blir påvirket av omstendighetene rundt seg. Når elevene jobber sammen i læringspar i veiledet lek kan det være noe ulikheter i deltakelse hos elevene. Noen av elevene kan være veldig ivrige og aktive i leken, mens andre kan være mer tilbakeholdne og stille. Som lærer er det derfor viktig å veilede elevene, slik at de begge er delaktige i leken. Om vi tar utgangspunkt i vårt undervisningsopplegg observerte vi at noen elever tok styringen i leken, noe som resulterte i at enkelte elever skrev mer enn andre. En annen ulempe med å benytte seg av veiledet lek som arbeidsmåte for å fremme tilpasset opplæring i skrivingen er at det noen ganger kan være krevende for læreren å gå rundt å observere alle elevene. Det kan ofte oppstå situasjoner som gjør at læreren bruker mer tid på enkelthendelser, enn å få gått rundt og hjulpet de andre elevene. Vi opplevde selv at det var vanskelig å fordele tiden, da enkelte elever krevde mer veiledning enn andre

Vi valgte å benytte oss av rammelek for å se om det kunne stimulere til skriving hos elevene. Dette tenkte vi fordi elevene da hadde rammer de måtte forholde seg til, noe vi håpet skulle gjøre at elevene skrev mer. Likevel observerte vi at en enkeltgruppe begynte å leke på eget initiativ, der de fylte ut ark og skrev mye på egenhånd. Til ettertanke har vi derfor vært usikre på om elevene skrev mer eller mindre når de hadde kriterier på hva de skulle skrive. Etter å ha utført 2 sykluser er vi fortsatt usikre på hvordan resultatet ville vært om elevene i en av syklusene fikk helt frie tøyler når det kom til skrivingen.

Ved å bruke rammelek har læreren mulighet til å inkludere rammer (Broström, 2019, s. 51) når man i undervisningen skal gjennomføre lek. Dette kan bidra til at det kan være enklere for elevene å vite hva som forventes av dem, samtidig som læreren har noen retningslinjer å følge. Å bruke lek med rammer som en del av skriveopplæringen til elevene kan gjøre det lettere for læreren å veilede hvor mye det forventes av elevene, som blant annet skrivemengde og innhold. Ved å ta utgangspunkt i rammelek som arbeidsmetode opplevde vi at elevene hadde det gøy, samtidig som at vi observerte at elevene skrev. Rammeleken kan likevel virke begrensende for de elevene som fint klarer å leke og skrive uten bestemte kriterier og rammer. Det må derfor nevnes at rammeleken for noen av elevene kan ha virket begrenset for deres kreativitet.

Vi merket også forskjell fra syklus 1 og syklus 2, ettersom elevene visste omtrent hva de kom til i syklus 2, når de hørte sykehuslek. Dette gjorde det enklere for oss å forklare hva de skulle gjøre, ettersom at noe av skrive- og lekrammene var kjent for elevene fra før.

Forutsigbarheten førte derfor til mer tid til lek og skriving. Vi opplevde etter syklus 2 at elevene i begge klassene skrev mer, lekte bedre og holdt seg innenfor rammene. Elevene fikk også benyttet seg av samme skriveark, utstyr og bokstavplansjer, som var kjent for elevene fra før. På denne måten observerte vi at motivasjonen til skrivingen gjorde det enklere for elevene ettersom de kjente til skriverammene på forhånd. Vi hadde også endret på det vi synes fungerte dårlig i syklus 1. Det at vi endret og laget de ytre rammene slik at elevene ble stimulert til skriving gjennom lek kan da ha vært en faktor til hvorfor rammeleken motiverte elevene til å skrive mer i syklus 2.

Vi tok også stilling til om elevene skulle være inkludert i planleggingen av leken. Da hadde elevene hatt mulighet til å bestemme rammer og innhold. Det kan være positivt i den form at elevene kunne vært med på å bestemme hva de skulle gjøre i leken, noe som kan øke elevenes motivasjon (NTNU, 2022). Men ettersom vi valgte å planlegge

undervisningsopplegget selv på forhånd, er elevmedvirkning noe vi kunne prøvd ved en annen anledning. Det skal også nevnes at vi i etterkant av syklus 1 og 2, har diskutert i hvilken grad skriverammene satt begrensinger på elevenes skriving. Det skal likevel sies at det er viktig å huske at ulempene ved rammelek kan variere avhengig av hvordan den brukes, hvor ofte den brukes, og hvilken aldersgruppe det gjelder. Med god planlegging og veiledning fra læreren opplevde vi at rammelek var en verdifull tilnærming til læring på barneskolen.

I undervisningsopplegget la vi til rette for at elevene kunne å gå inn i roller, der de fikk mulighet til å skape en verden som de selv kunne gå inn i (Haugstad, 2018). Det at elevene fikk lov til å gå inn i en verden ved å prøve seg som leger og pasienter, gjorde at elevene hadde mulighet for å utvikle evnen til å samarbeide gjennom sin læringspartner og samtidig utvikle deres skriveferdigheter (Haugstad, 2018). Hovedmålet ved å benytte oss av rollelek var å etablere en bakgrunn i leken som elevene kjente til fra før, og ved å implementere skrivingen som en del av rolleleken håpet vi at elevene kunne oppnå et stort læringsutbytte (Bentsen & Håland, 2021).

Rollelek kan også være med på å fremme samarbeid og samhandling mellom elevene. I gjennomføringen av undervisningen i syklus 2 opplevde vi samarbeidet som noe positivt for elevenes skriving. For det første kunne elevene hjelpe hverandre med å skrive, noe som kan ha bidratt til å ufarliggjøre skrivingen for de som synes det var krevende. For det andre måtte elevene jobbe med å kommunisere med hverandre ved å bruke skriving, noe som gjorde at legen måtte kommunisere på en måte pasienten forstod. Det at elevene samarbeidet om et felles mål fikk vi inntrykk av at påvirket elevenes skrivemotivasjon, da vi i syklus 2 opplevde at elevene brukte mer tid på å forme en forståelig skrift sammen.

Det skal også nevnes at rollelek kan være en fin arbeidsmetode å anvende når man har som hensikt å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Dette fordi elevene må lytte til andre, kommunisere effektivt og forstå hverandres synspunkter (Haugstad, 2018). En ulempe med rolleleken er at det kan kreves mye planlegging og utstyr for å gjennomføres. Det krever også en del av elevene, noe som forutsetter at alle elevene er komfortable med å gå i rolle. For de elevene som ikke er komfortable med å gå i rolle kan denne arbeidsmetoden påvirke elevens indre motivasjon (Diseth, 2020) til å leke, noe som i vårt tilfellet ville resulterte i at elevene også skrev mindre enn ønsket.

Selv om vi lærere legger til rette for leken og skrivingen ved å utvikle et godt undervisningsopplegg som skal fremme lek og læring, er det likevel to faktorer som kan påvirke leken. Den ene faktoren er noe vi som lærere ikke har direkte innflytelse på og den andre faktoren er noe vi som lærere kan påvirke i det daglige arbeid (Åm, 1984 gjengitt av Eik et al., 2011, s. 31). På den ene siden kan vi ikke påvirke elevgruppens sammensetning da den alt er satt. Vi har i stedet for måttet lage et undervisningsopplegg som er tilpasset alle elevene slik at alle uavhengig av forutsetninger har mulighet til å være med i leken og føle på mestring. Når det kommer til klasserommene og arealet på skolen har vi heller ikke hatt mulighet til å gjøre det større. Det viktigste har derfor vært å nøye tenke igjennom hvordan vi kan utforme klasserommene best mulig slik at det blir lagt opp til lek. Klasserommet på sin side kan også være med på å motivere elevene til å skrive om de føler seg inspirert av omgivelsene rundt. Når det kommer til faktorer vi kunne påvirke, hadde vi brukt lang tid på å utvikle et undervisningsopplegg vi tenkte var tilpasset alle elevene. Vi hadde også brukt mye tid på å skaffe utstyr og materiell som elevene kunne benytte seg av. Dette gjorde vi i hovedsak for at det skulle være lettere for eleven å gå inn i roller i leken. Ved å tenke over faktorene som nevnt ovenfor, førte dette forhåpentligvis til at det ikke var tilfeldighetene som styrte undervisningen vår.

5.2 Forskningsspørsmål 2

For å besvare forskningsspørsmål 2 – «*På hvilken måte kan læreren legge til rette for skrivingen i klasserommet?*» vil vi særlig se på hvordan læreren kunne støtte elevene, men også hvordan elevene støttet hverandre og hvordan læreren praktisk la til rette for at skriving skulle skje. Selv om vi har nevnt dette tidligere i kapittel 4.0, er det også nødvendig å nevne her: Vi skal i denne delen av oppgaven drøfte begrepet støtte, vi ser det likevel som relevant å nevne motivasjonsbegrepet, da motivasjon og støtte henger nært sammen som nevnt i artikkelen til (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020).

For å motivere elevene til å skrive brukte læreren ulike former for støtte (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). Skrivemotivasjon, anerkjennelse og støtte fra lærere er alle viktige faktorer som kan påvirke elevenes skriveferdigheter og læring. Skrivemotivasjon går på elevens indre drivkraft for å skrive. En elev som har høy skrivemotivasjon, vil ha en positiv holdning til skriving og vil mest sannsynlig engasjere seg mer i skriveaktiviteter enn de som ikke har en positiv holdning. Som lærer kan man øke elevenes skrivemotivasjon ved å gi tilbakemeldinger, da i form av de ulike støtte-kategoriene (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020).

Denne bruken av støtte kan ha bidratt til at elevene ble mer motivert til å skrive. Det vi synes passet best på 1.trinn var tilbakemelding og modellering (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). For de elevene som mistet motivasjonen, opplevde vi at det holdt med å gi en liten tilbakemelding for at elevene skulle bli interessert og motivert til å fortsette. For de elevene som trengte ekstra støtte kunne vi modellere, i form av å vise til eksempler elevene kunne følge, slik at elevene hadde mulighet til å bli motivert igjen. Støtten fra oss viste seg å gi gode resultater da flere av elevene skrev mer etter samtale eller veiledning med læreren. Imidlertid kan det også være en ulempe med å fokusere for mye på skrivemotivasjon og støtte fra oss. For eksempel kan det føre til at elevene blir for avhengige av tilbakemelding og motivasjon, slik at de mister evnen til å være motivert overfor egen skriving. Som lærer er det derfor viktig å tenke på at det i tillegg kan være vanskelig å gi tilstrekkelig anerkjennelse og støtte til alle elevene i klassen samtidig. Dette kan derfor føre til at noen elever føler seg oversett, noe som kan påvirke elevene slik at de mister motivasjonen til å skrive.

I veiledet lek har læreren mulighet til å støtte elevene i skrivingen. Ved å gjennomføre skriving i leken håpet vi at elevene med mye øving kunne knekke skrivekoden tidligere, noe som kan gjøre at elevene kan bli motivert til å skrive mer. Veiledning fra læreren kan også være med på å øke elevenes skrivemotivasjon (Bjørger, 1997, s. 38). Dette opplevde vi i gjennomføringen av undervisningstimen der flere av elevene som sto fast i skrivingen fikk støtte av læreren, da enten ved å hjelpe til å finne bokstaver, eller rose og anerkjenne elevenes tanker. Vi opplevde at denne støtten ga positive resultater på elevenes skriving. For det første kan elevene ha fått selvtillit når læreren ga tankene og ideene anerkjennelse. For det andre kan elevenes oppfatning av å bli sett av læreren gjøre at arbeidet føltes mer meningsfullt, noe som kan gi elevene mer motivasjon til å gjøre arbeidet.

I tillegg til tilbakemeldinger, kan læreren belønne, rose og oppmuntre elevene til å skrive (Diseth, 2020). Dette merket vi var enklest å gjøre i klasserommet der vi gikk rundt for å hjelpe til. Når elevene viste oss arbeidet sitt, ga den av oss som var lærerne positiv ros for å anerkjenne at arbeidet var bra. Etter å ha analysert observasjonene våre la vi merke til at elevene som hadde fått tilbakemeldinger skrev mer, da vi har sammenlignet tekstene opp mot elevene som ikke hadde fått tilbakemeldinger. Om tilbakemeldingen ene og alene var årsaken til at elevene skrev mer, er usikkert. Oppmuntring og ros til eleven ga også økt motivasjon i skrivingen ettersom at vi observerte at elevene etter tilbakemelding gikk kjapt tilbake på plassen sin for å skrive mer. Det skal likevel sies at det ikke alltid er like lett å gi tilbakemeldinger og ros til alle elevene når man bare er en lærer i klasserommet, noe vi

erfarte i undervisningen. I observasjonsnotatene våre ble det i etterkant av syklus 1 loggført at vi også i syklus 2, i større grad måtte rette øynene mot de elevene som tok lite plass i klasserommet. Vi så det derfor som viktig å se alle elevene i klasserommet, da vi i våre resultater så at elevene som fikk bekreftelse på arbeidet sitt skrev mer. Det er viktig at tilbakemeldingen fra læreren må samsvare med nivået til elevene, slik at elevene får vite hvordan de kan utvikle skriveferdighetene sine (Glasswell og Parr (2009) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020) I syklus 1 var dette utfordrende, da med tanke på at Julie ikke kjente til elevene fra før. Likevel følte vi begge at vi fikk veiledet elevene inn på riktig plass slik at elevene fikk produsert tekst. Ut ifra våre observasjoner tyder det på at det er viktig å gi tilbakemeldinger som samsvarer med elevenes nivå.

De elevene som fortsatt skriblet, brukte fantasiskrift, skrev funksjonelle bokstaver eller brukte tegnet tale (Hagtvet, 2009, s. 191) trengte mer støtte og hjelp enn de elevene som skrev fonologisk. I det tilfellet der læreren hjalp elevene med å skrive fungerte læreren som en støtte i elevenes skriveprosess. Vi opplevde at lærerens støtte førte til gode skriveresultater da vi observerte at enkelte av elevene skrev videre i leken på egenhånd. Dette fikk vi også bekreftet da flere av elevene henvendte seg til læreren gjentatte ganger i løpet av timen for å stille spørsmål eller vise hva de hadde gjort.

I syklus 2 kjente læreren til elevene fra før. Dette viste seg å være en stor fordel da læreren i syklus 2 kunne gi konkrete tilbakemeldinger som kunne utfordre elevene til å skrive mer. Vi tror denne relasjonen og de konkrete tilbakemeldingene påvirket elevenes skriving positivt i syklus 2. Hadde læreren i syklus 1 kjent til elevene og deres ferdighetsnivå kunne også læreren i syklus 1 utfordret elevene mer, noe som kunne ha påvirket elevenes skrivemengde. Det skal likevel sies at det også er andre faktorer som kan ha påvirket skriveresultatene i syklus 1. Elevene kjente ikke til oppgaven fra før, noe som gjorde at alt var nytt for elevene. Det var også flere av elevene som benyttet seg av «skribling» i syklus 1 enn i syklus 2, noe som kan ha vært med på å påvirke skriveresultatet til elevene. Likevel er det viktig at læreren også må ha i oppgave å støtte elevenes aktivitet inntil de er i stand til å utføre aktiviteten uten støtte (Wood et al., 1976). Her må læreren være en støtte for elevene, og må legge til rette for ulike måter som gjør at elevene lykkes med skrivemotivasjonen (Van De Pol et al., (2010) gjengitt i Øgreid & Svanes, 2020). Vi som lærere kan også ha vært en mulig påvirker, da lærer i syklus 1 i større grad enn lærer i syklus 2 hadde mer søkelys på lekens verdi (Broström, 2019), mens lærer i syklus 2 i større grad var opptatt av læringsutbytte i skrivingen til elevene. Det skal også sies at vi var like deltagende i leken (Bingham et al.,

2018), så dette skal ikke ha hatt en innvirkning på elevenes motivasjon når det kom til skriving.

Når man benytter seg av veiledet lek, kan det være en gylden mulighet for læreren til å veilede og observere elevene i skrivearbeidet. På denne måten kan læreren kartlegge hvor langt eleven er kommet i skriveutviklingen (Hagtvatn, 2009, s. 191), og hvordan man kan legge til rette for videre utvikling. Om læreren legger til rette for god skrivestøtte i leken, kan skrivingen bli mer virkningsfull da læreren kan gi elevene muligheter og rammer i leken som kan samsvare med elevenes interesser og ferdigheter (Bingham et al., 2018). Dette kan være avgjørende for elevenes motivasjon til skrivingen. Ved å tilrettelegge for observasjon gjennom å se på lærerens posisjon i leken, har man også mulighet for å observere elevene. Dette kan føre til at man får et bedre kjennskap til elevenes utviklingsnivå, i tillegg til å veilede og tilrettelegge for deres videre utviklingspotensialet (Lenes & Braak, 2016). Dette kan være lettere å gjennomføre i veiledet lek, enn å benytte seg av blant annet frilek som arbeidsmetode. Veiledet lek i seg selv kan derfor virke som en støtte i elevenes skriving, da læreren både har mulighet til å observere og kartlegge, samtidig gi elevene konkrete tilbakemeldinger eller veilede på hva som må gjøres videre.

I sum er skrivemotivasjon, anerkjennelse og støtte fra lærere alle viktige faktorer som kan bidra til å forbedre elevenes skriveferdigheter og læring. Det er imidlertid viktig å finne en balanse mellom å gi tilstrekkelig støtte og det å la elevene ta eierskap til egen skriving og motivasjon.

Det er ikke bare læreren som kan være den eneste medvirkende til støtte, men også medelever. I syklus 2 benyttet vi oss av muligheten for å sette elevene sammen i grupper eller i læringspar. Når elevene jobbet i læringspar fikk elevene øvd seg på å hjelpe hverandre og lære gjennom et sosialt samspill (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 32). Samarbeid og sosial kommunikasjon med andre har stor betydning for elevens læring (Vygotskij, 1934/2001), som da kan ha en innvirkning på elevens skriving. Dette merket vi som lærere en forskjell på i syklus 1 der elevene skrev alene, kontra syklus 2 der elevene skrev i læringspar. Vi opplevde at spørsmål i syklus 1 som: «hvor er bokstaven a?», i mindre grad ble stilt i syklus 2. En mulig forklaring på dette var at elevene skrev sammen i læringspar. I tillegg så vi flere ganger at elevene var flinke til å hjelpe hverandre både i skrivingen og i leken, der for eksempel den ene eleven hjalp den andre med å finne riktig bokstav som skulle skrives (Graham, 2022). Dette gjorde at vi så en positiv fordel ved å bruke læringspar, når det kom til

at elevene hjalp hverandre videre i skrivningen. En annen fordel ved å benytte seg av læringspar i skriveopplæringen er at elevene kan oppnå sitt mulige utviklingsnivå, under veiledning fra en voksen eller i samarbeid med jevnaldrende elever (Vygotskij, 1934/2001, s. 15). En annen mulig faktor for at elevene skrev mer når de jobbet sammen i læringspar i syklus 2, kan være at elevene fikk bedre selvtillit (Pintrich, 1999) når de fikk hjelp av medeleven til å skrive. Vi opplevde at de elevene som skrev lite i syklus 1, skrev mer når de hadde læringspartner med seg i syklus 2. Det at elevene klarte mer når de jobbet sammen (Vygotskij, 1934/2001) var også en viktig faktor som spilte en rolle på elevenes prestasjon.

Det at elevene fikk produsere tekst sammen, kan trekkes frem i likhet med at de samhandler med hverandre når de leker. En naturlig forklaring på hvorfor elevene brukte hverandre som støtte i skrivningen kan derfor være påvirket av elevenes tidligere erfaringer med leken, da med tanke på at elevene ofte samarbeider når de leker. Elevenes mentalitet til skrivningen kan påvirkes av elevenes indre motivasjon (Diseth, 2020). Barn liker å leke sammen, og med tanke på at skrivningen var en del av leken, kan elevene derfor ha sett på skrivningen som noe nyttig. Nytteverdien elevene så på med skrivningen i leken kan knyttes opp til lekens rammer for funksjonell skrivning (Solheim & Falk, 2021), noe som kan ha påvirket skrivemotivasjonen i en positiv grad, da de kan se på skrivningen som noe meningsfullt. Dette kan derfor ha vært en pådriver til skrivesamarbeidet mellom elevene. Det må likevel nevnes at det å jobbe i læringspar kan påvirke læringsprogresjonen negativt, da den ene eleven kan gi fra seg ansvar, eller at en av elevene tar alt ansvaret.

Inndelingen av læringspar kan også påvirke hvordan elevene jobber sammen. En elev som liker å skrive, kan fort ta kontrollen om den andre eleven er passiv og har svakere skrivekunnskaper. Dette kan medføre til mindre læring, og dårligere samarbeid. En ulempe med å bruke læringspar kan være at den ene eleven er sterkere faglig enn den andre eleven, og derfor kan bli en ubalanse når det kommer til forutsetninger. Likevel kan dette forsvinne mer i leken, enn i den formelle skriveopplæringen ettersom den svake eleven kan bidra mer når det kommer til leken. Det kan være vanskelig å finne en læringspartner som passer godt med eleven, og det kan ta tid å bygge opp tillit til hverandre. Derfor kan det være viktig at læreren har kjennskap til elevenes forutsetninger fra før slik at elevene er satt sammen med en medelev på et tilnærmet likt faglig nivå. En annen ulempe kan også være hvis eleven har en læringspartner som ikke har tilstrekkelige kunnskaper på fagområdene som skal læres. Dette kan føre til at eleven får feilinformasjon eller blir forvirret (Lillejord et al., 2018, s. 14).

Selv om læreren og medelever er viktige faktorer som er medvirkende til støtte i elevenes skriving, har vi også sett på nytteverdien av å benytte oss av ulikt utstyr som støtte. For at elevene skal kunne benytte seg av bokstavplansjen som en implementert del av leken, er det viktig at elevene kan gjenkjenne bokstaver, noe som skjer tidlig i den første skriveopplæringen (Håland, 2021, s. 47). Dersom eleven på den ene siden har svak fonembevissthet kan dette begrense bokstavinnlæringen (Hagtvatn, 2009, s. 191), og i dette tilfelle ikke klarer å avkode bokstavene i bokstavplansjer. Om dette er tilfellet vil elevene kunne få utfordringer med å kunne benytte seg av bokstavplansjene som skal være et verktøy for å fremme skrivingen. Dersom man har elever som ikke har mestret det alfabetiske prinsipp, kan en mulig faktor være at elevenes motivasjon til å skrive vil synke betraktelig (Hagtvatn, 2009, s. 191). Men dersom elevene på den andre siden har en høy fonembevissthet særlig hvis de kan lytte ut enkeltlyder, lærer elevene seg å kunne gjenkjenne bokstaver slik at bokstavplansjene har en nytteverdi for elevene.

Vi observerte at flere av elevene klarte å benytte seg kontinuerlig av bokstavplansjene som en skrivestøtte i leken ettersom at flere av elevene kunne gjenkjenne bokstavene i bokstavplansjene. Dette kan ha hatt en påvirkning på elevens skrivemotivasjon. Bokstavplansjene og bruk av alfabetet hengende i klasserommet var derfor viktig som støtte i den første skriveopplæringen, ettersom at elevene som hadde vanskeligheter med å finne riktige bokstaver kunne herme og skrive av riktig bokstav. Selv om elevenes språklige bevissthet (Haugstad, 2016) ikke var ferdig utviklet, observerte vi at alle elevene fikk skrevet noe, enten det var bokstaver eller skribling. Noe av utstyret ble brukt som en støtte da vi observerte at enkelte av elevene skrev direkte av sykehusmaterialene som paracetemballasjen og hermet etter bokstavene.

Elevene benyttet seg kontinuerlig av utstyr som bokstavplansjer, PowerPoint og sykehusmateriale. Her hadde læreren fylt inn blant annet navn, alder og sykdom på skrivearkene som elevene tok utgangspunkt i på egne lapper. Dette kan ha hatt en positiv påvirkning for de elevene som hadde mangel på skrivemotivasjon og som ikke kunne alle bokstavene enda. Ettersom de er førsteklassinger, har de ikke fått gått igjennom alle bokstavene enda og noen trenger også litt tid på å automatisere forholdet mellom fonem og grafem. Derfor kunne utstyret være med på å støtte elevene i skrivingen. I tillegg fikk elevene bruke utstyr sammen med læringspartner. Dette gjorde at elevene fikk utvikle seg i samspill med hverandre (Vygotskij, 1934/2001) og fordi barn lærer gjennom observasjon og

deltakende samhandling med hverandre (Vygotskij, 1934/2001). Et eksempel på dette observerte vi i syklus 1, klasse B der det var en elev som stod fast i skrivningen ettersom at eleven ikke husket hvordan bokstaven så ut. Læringspartneren veiledet eleven ved å peke på bokstavene slik at eleven skrev riktige bokstaver.

En annen faktor for å støtte elevene til å skrive i leken var at elevene hadde tilgang på penn og papir, og andre materialer som ga motivasjon til å skrive. Andre former for utstyr elevene benyttet seg av som blant annet bandasje, plaster og munnbind, kan også ha vært en støtte i elevenes skrivning. Vi observerte at flere av elevene benyttet seg av utstyr under leken, noe vi følte økte motivasjonen til elevenes lek og skrivning. Utstyr fungerte også som en pådriver til elevenes fantasi, og gjorde det lettere for elevene å gå inn i roller. Vi kan derfor si at utstyret i leken fungerte som en støtte for elevene. Vi opplevde at elevene ble mer motiverte når de fikk tilgang på mer utstyr. Denne motivasjonen speilet vi gjennom at elevene fortore gikk inn i roller i syklus 2 enn i syklus 1.

Det å gi elevene tilgang på utstyr som skriveark kan på den ene siden hjelpe elevene som sliter med skrivning ved å gi de klare rammer for hva lærerne forventer av de (Håland, 2005, s. 13). Det kan også gjøre det enklere for elevene å svare på spørsmålene direkte, uten å måtte bruke fantasien, noe som kan være vanskelig for noen. Samtidig gir det lærerne en idé om hvor mye skrivning de kan forvente å motta fra elevene. På den andre siden kan dette begrense elevenes skrivning ved å gi de for klare rammer som kan føre til at antall ord begrenses. Det kan også hindre elever som ønsker å skrive mer enn det som er på skrivearket. Hvis vi hadde gitt elevene tomme ark i stedet for skriveark med spørsmål, ville utfallet av tekstene sannsynligvis vært annerledes. Forskning på dette kan være interessant for fremtiden.

Det kom fram i funnene at klasserommets utforming kan påvirke elevenes støtte og engasjement for skrivning i leken. Mer og større plass på stasjoner så ut til å ha en positiv innvirkning på elevenes skrivning. Denne forskjellen kom veldig godt frem etter syklus 2, da vi så at elevene skrev mer når de hadde mer plass å utfolde seg på når de skulle leke. Det å tilrettelegge for det fysiske miljøet i skolen kan derfor være med på å påvirke i hvilken grad elevene får mulighet til å utforske og skrive (Becher, 2018, s. 63). Som lærer er det også viktig å tilrettelegge klasserommet slik at det blir etablert en bakgrunn som leken og skrivningen kan ta utgangspunkt i, da dette kan gjøre det lettere for elevene å leve seg inn i en verden og bli engasjert (Bingham et al., 2018). På den ene siden kan man derfor si at det å skape et klassemiljø som legger til rette for lek og skrivning kan være med på å påvirke

elevenes tekstproduksjon. På den andre siden er vi nødt til å ta i betraktning at det fysiske miljøet i klasserommet inngår i en større sammenheng som kan påvirke elevenes læring. Utformingen i klasserommet når det kommer til plassering av «stasjonene» kan være med på å få elevene kjappere inn i roller, om de er lett tilgjengelige for elevene. Dette kan være en faktor som fører til at elevene skriver fortellere da det er enklere for elevene å gå inn i roller som lege og pasient.

Det er flere faktorer som kan ha påvirket leken som er knyttet til den fysiske utformingen av klasserommet (Becher, 2018, s. 63). En viktig faktor kan være størrelsen på klasserommet. Hvis klasserommet er for lite, kan det være vanskelig å tilrettelegge for større lekstasjoner og det kan være vanskelig for elevene å bevege seg rundt. Dette kan føre til at kreativiteten til elevene synker, dersom de ikke har plass til å skrive eller leke det de ønsker. På en annen side kan et stort klasserom gi barna mer frihet til å leke på ulike områder, noe som gjør at de kan utforske leken mer. I tillegg kan det være enklere for læreren å tilrettelegge for eksempel ved å plassere bord i grupper som kan gi elevene mulighet til å samarbeide med medelever (Becher, 2018, s. 68). Likevel er det ikke alltid klasserommene er store og romslige, men ved å utnytte den plassen man har i form av å flytte på møbler som er lett flyttbare, kan det være en inngang til å øke elevenes fantasi. Vi merket positiv forskjell på skrivingen i syklus 1 kontra syklus 2, ettersom vi hadde utformet klasserommet litt annerledes i syklus 2. Her hadde vi utvidet lekstasjonene slik at elevene fikk større plass til å leke og skrive.

En annen viktig faktor er tilgjengeligheten på lekmateriell og utstyr. Hvis klasserommet har begrenset tilgang på lekmateriell og utstyr, kan dette begrense lekemulighetene til elevene. Derfor kan det være lurt å ha en rekke leker og utstyr tilgjengelig i klasserommet som kan bidra til å stimulere til kreativ lek, som igjen kan bidra til å utvikle elevenes fantasi. Likevel er det ikke gitt at alle klasserommene til enhver tid har tilgang på utstyr til å leke for eksempel sykehus, derfor er det viktig at læreren også er engasjert i leken og kan skaffe elevene tilgang på en rekke utstyr som trengs for å benytte seg av rollelek.

6.0 Avslutning

Hensikten med vår masteroppgave har vært å sette lys på skriveopplæringen gjennom lek. Gjennom å ha fullført pedagogisk designforskning har vi kommet fram til flere relevante funn. Funnene ble analysert ved hjelp av to kategorier: *motivasjon* og *støtte*, og relevant teori om lek og skriving. Ved å bruke relevant teori besatt vi viktig kunnskap om leken og skriving, noe som var en fordel for å besvare vår problemstilling:

«På hvilken måte kan vi benytte oss av lek som arbeidsform for å fremme skriving i den første begynneropplæringen i norsk?».

Etter å ha analysert observasjoner og elevtekster, kom vi fram til at det å bruke lek som arbeidsmetode så ut til å *motivere* elevene til å skrive. Ved å bruke veiledet lek, rammelek og rollelek kan man bygge bro mellom lek og skriving. Det at elevene får øve seg på å skrive gjennom en kjent tilnærming, kan ha virket motiverende for elevene da leken er noe elevene kjenner til fra før. Vi opplevde at rammeleken var motiverende, og at veiledningen læreren fikk gitt elevene spilte en positiv rolle på elevenes skriving. Gjennom leken kan læreren legge til rette for skriving om de legger opp til *støtte* rundt eleven. Ved å bruke lek kan elevene få støtte av læreren gjennom tilbakemeldinger, ros og anerkjennelse, noe vi opplevde påvirket skrivingen i positiv grad. Læreren og læringspar kan også bidra med å hjelpe elevene med å knytte sammen fonem og grafem, altså en støtte som kan vise elevene hvordan man kan gjøre det muntlige språket om til ord.

Ut fra vår tolkning av observasjonene så det ut til at elevene responderte godt på støtte fra læreren, da et av våre funn viste at de elevene som hadde fått tilbakemeldinger eller ros og anerkjennelse hadde skrevet mer enn de elevene som ikke hadde fått det. Elevene kan også støtte hverandre, dette observerte vi at de var flinke til da de spurte og benytte seg av hverandres kunnskap om det var noe de lurte på. Ved å gi elevene tilgang på utstyr som skriveark, alfabetplansjer og PowerPoint, opplevde vi at elevene brukte dette flittig når de skulle skrive. Noen elever skrev rett av våre eksempler, mens andre brukte inspirasjon eller alfabetplansjer som støtte i egen skriving. Det at elevene også hadde tilgang på utstyr som kunne brukes i leken opplevde vi både som en motivator og støtte. Da vi opplevde at elevene ble motivert til å leke og bruke utstyret, samtidig at de brukte noe av utstyret som støtte, da de direktesitere av for eksempel paracetboksen. Læreren kan også legge til rette for skriving ved å utforme klasserommet slik at det er klart for lek. Det vi erfarte ved å gjennomføre syklus 1 og syklus 2 var at større stasjoner spilte en positiv rolle på elevenes lek og skriving. Samlet

sett så vi gjennom våre observasjoner at støtte fra læreren, medelever og utstyr var en effektiv metode for å øke elevenes skrivemotivasjon.

Beskrivelsene av lek og skriving i begynneropplæringen som kommer frem i denne oppgaven, mener vi er hensiktsfulle for lærere som vil benytte seg av lek i begynneropplæringen. Vi tror at leken kan gjøre at skriveopplæringen vil virke mer nyttig, og at elevene sitter igjen med et inntrykk om at undervisningen føltes mer morsom. Vi har i vår oppgave tatt utgangspunkt i lek i skriveopplæringen. Det skal likevel sies at vi ser at lek også kan brukes i andre fag i skolen, da leken kan være en effektiv metode for å engasjere og hjelpe elevene til å lære ved å bruke andre kreative tilnærminger til fagstoffet. I andre fag som naturfag og matematikk kan man for eksempel bruke leken for å gjøre vanskelige og abstrakte temaer lettere og morsommere ved å bruke en tilnærming elevene kjenner til fra før.

Vi har reflektert mye over valget vårt av metode og problemstilling ettersom dette er noe vi ser på som verdifullt å ha kunnskap om i vår fremtidig rolle som lærer. Det å utarbeide og forbedre et undervisningsopplegg er en viktig praksis som lærer, noe vi har fått øvd oss på i denne masteroppgaven. Det har vært tidskrevende å planlegge undervisningen, og vi har brukt mye tid på å revidere opplegget. Etterarbeidet har også tatt tid, da det har vært mange elevtekster som har blitt sammenliknet og analysert. Vi har derfor opplevd litt motstand når det kom til gjennomføring av metoden, i den forstand av at det var tidskrevende å utarbeide et slikt opplegg. Likevel har vi lært mye og føler vi sitter igjen med mange gode funn, noe som har gjort alle de sene kveldene verdt arbeidet.

Ettersom vi hadde begrenset med tid når vi skulle gjennomføre prosjektet, resulterte det i at vi bare fikk gjennomført undervisningsopplegget to ganger. I pedagogisk designforskning er det vanlig å gjøre metodene mer robuste gjennom flere metodiske utprøvinger og utforskninger (Øgreid, 2021, s. 222). Dersom vi hadde hatt mer tid, tror vi at resultatene våre hadde endret seg i form at elevene muligens hadde skrevet mer. Da hadde elevene sannsynligvis vært mer kjent med leken vi gjennomførte, noe som kunne gjort at vi hadde brukt mindre tid på gjennomgangen av oppgaven, og elevene hadde fått mer tid til å leke og skrive. Vi kunne også ha utvidet leken i den form at elevene for eksempel kunne sjekket inn på et pasienthotell, der de kunne ha lekt mer fritt. Samtidig hadde vi også prøvd å endre på skriverammene, i den form at elevene fikk frie skrivekriterier. Ved å gi elevene blanke ark kunne elevene ha benyttet seg av fantasien sin og skrevet fritt ut fra det de selv ønsket. Dette ville vi ha utforsket om vi hadde gjennomført undervisningen en tredje gang, for å se på om

elevene faktisk skrev mer om de ikke hadde hatt skriverammer. Likevel følte vi at vi oppnådde det vi skulle ved å benytte oss av pedagogisk designforskning som metode. Selv om vi bare gjennomførte opplegget to ganger, fikk vi nok resultater til å kunne drøfte viktige faktorer vi observerte som var med på å bidra til skriving. Med utgangspunktet i disse faktorene var det også lettere for oss å dra slutninger og sammenligne med tidligere forskning, slik at vi kunne trekke linjer til de teoretiske rammeverkene vi fant.

Når det kommer til videre forskning ved å benytte seg av pedagogisk designforskning som metode der lek og skriving er to grunnleggende faktorer, hadde det vært spennende å se på hvordan man kunne implementere digital skriving ved å benytte seg av lek som arbeidsmetode. Digitale verktøy har i senere tid blitt en stor del av elevenes skolehverdag. Vi tror derfor å inkludere dette i skrivingen kan være med på å bidra til elevenes skrivemotivasjon, samtidig som det i dag også brukes som et hjelpemiddel for tilpasset opplæring. Det finnes mange plattformer elevene kan bruke i skolen for å skrive, som for eksempel skoleskrift der elevene har tilgang på diktering av bokstavlyder. Vi tror også ved å bruke denne metoden at det sannsynligvis hadde vært enklere for læreren å tilpasse oppgavene slik at elevene kunne få tilstrekkelig hjelp ved å bruke læringsbrett, gjennom å lytte på bokstavene og diktere. Dette kunne vært et spennende felt å forske videre på i fremtiden.

I arbeidet med denne oppgaven sitter vi igjen med en følelse av at vi har utviklet oss som lærere. Vi har blitt tryggere på å bruke lek i skolen, og hvordan vi som klasseledere kan legge opp undervisningen for å få godt læringsutbytte ved å benytte oss av ulike arbeidsmetoder som inneholder lek. Lek er en arbeidsmetode vi ser på som relevant og motiverende for å fremme elevenes skriving, på en annen måte enn den formelle opplæringen. Dette er en arbeidsmetode vi begge ønsker å ta i bruk senere i vår lærerrolle, ettersom vi ser viktigheten av å benytte oss av lek i lese- og skriveopplæringen. Selv om vi i vårt undervisningsopplegg benyttet oss av sykehuslek som arbeidsform for å fremme skrivingen, kunne vi også ha benyttet oss av andre former for lek som for eksempel flyplasslek, elevene som avisredaktører eller butikklek. Disse arbeidsformene kan også være med på å bruke leken til å fremme skrivingen og motivasjonen hos elevene (Håland, 2005, s 14). Om disse arbeidsformene hadde gitt tilnærmet like resultater som i sykehusleken når det kommer til elevenes skriving, hadde vært spennende å finne ut ved en senere anledning.

Litteraturliste

- Anderson, Terry & Shattuck, Julie. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? , 4, 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Becher, Aslaug Andreassen. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Becher, Aslaug, Bjørnstad, Elisabeth & Hogsnes, Hilde. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år IA. Becher, E. Bjørnstad & H. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Bentsen, Edle Inga & Håland, Anne. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplæringa>
- Bingham, Gary E., Quinn, Margaret F., McRoy, Kyla, Zhang, Xiao & Gerde, Hope K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early childhood education journal*, 46(6), 601-611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Bjerke, Christian & Johansen, Ronny. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørger, Ivar A. (1997). Ansvar for egen læring. I *Læring og lek i sosialt samspill* (s. 7-14). DMMH's PUBLIKASJONSSERIE.
- Bjørndal, Cato. (2002). *Det vurderende øyet - Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnstad, Elisabeth, Myrvold, Trine M., Dalland, Cecilie P. & Hølland, Silje. (2022). *"Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert fremover?* OsloMet - storbyuniversitetet.
- Blikstad-Balas, Marte & Klette, Kirsti. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 153-166). Universitetsforlaget.
- Broström, Stig. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & D. H. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen, lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.

- Dalland, Cecilie, Bjørnestad, Elisabeth & Andersson-Bakken, Emilia. (2021). Observasjon som metode i barnehage - og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal.
- Diseth, Åge. (2020). Indre og ytre motivasjon for læring er ikke nødvendigvis motsetninger. <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-meninger-populaervitenskap/indre-og-ytre-motivasjon-for-laering-er-ikke-nodvendigvis-motsetninger/1749373>
- Eik, Liv Torunn, Karlsen, Lisbet, Solstad, Trine, Grossmann, Kari, Fors, Kerstin & skoleinformasjon, Pedlex norsk. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Elvedahl, Mari Lura. (2022). Lekende tilnærming til skriving og lesing. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-grunnleggende-ferdigheter/lekende-tilnaerming-til-skriving-og-lesing/317324>
- FN-sambandet. (2022, 04.02.22). *Barnekonvensjonen*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Graham, Steve. (2022). Creating a Classroom Vision for Teaching Writing. *The Reading Teacher*. 75(4), 475-484.
- Gyldendal. (2014). *Salto 1-7 Lærerrrom*. Gyldendal.
- Hagtvet, Bente. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk - og leseveiledning - i teori og praksis* (1. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Hagtvet, Bente (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Haug, Peder. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervinsing - kva skjer i klasserommet?* (s. 7-17). Caspar Forlag
- Haug, Peder. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og sfo* (s. 27-43). Universitetsforlaget.
- Haugstad, Odd. (2018). Rollelek er viktig for barns språkutvikling. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/rollelek-er-viktig-for-barns-sprakutvikling/113198>

- Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, Roberta Michinick, Berk, Laura & Singer, Dorothy. (2008). A mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence. https://www.researchgate.net/publication/285919309_A_Mandate_for_Playful_Learning_in_Preschool_Presenting_the_Evidence
- Hoff-Jenssen, Reidun, Bjerke, Mari & Afdal, Hilde. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. 6.
- Hogsnes, Hilde. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Håland, Anne. (2005). *Leik og læring - Grunnleggende lese - og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/cuzsbrDA8zaecFLm5Fb3C6THteh4y1BOoO0JhwF4hxtYwM9MvV.pdf>
- Håland, Anne. (2021). *Skrivedidaktikk : korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utgåve. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, Anne & Myran, Iris. (2018). Skrivning fra første dag - hvis skolen er forberedt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skriving-fra-forste-dag--hvis-skolen-er-forberedt/>
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klæboe, Grethe & Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve. (2015). Fem prinsipper for god skriveopplæring. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/fem-prinsipper-for-god-skriveopplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>.

- Kaarstein, Hege & Nilsen, Trude. (2016). Motivasjon. I O. K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (Red.), *VI KAN LYKKES I REALFAG Resultater og analyser fra TIMSS 2015* (s. 63-75). Universitetsforlaget.
- Lenes, Ragnhild & Braak, Dieuwer Ten. (2016). «Playful learning» på norsk. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/playful-learning-pa-norsk/>
- Lillejord, Sølvi, Børte, Kristin & Nesje, Katrine. (2018). *DE YNGSTE BARN I SKOLEN: LEK OG LÆRING, ARBEIDSMÅTER OG LÆRINGSMILJØ – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/nb/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo>
- Lillemyr, Ole Fredrik. (1997). Hvordan skal barn lære gjennom lek i skolen? I *Læring i lek og sosialt samspill* (s. 91-121). DMMH's PUBLIKASJONSSERIE.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (2011). *Lek på alvor*. Universitetsforlaget.
- Lunde, Charlotte & Brodal, Per. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv - Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Maniam, Sumathi, Rahman, Mohd & Batubara, Junita. (2019). The Use of 'Teacher in Role' to Facilitate Teaching and Learning of History: Lessons in a Primary School *International Journal Academic Research Business and Social Sciences*, (Bd. 9, s. 287-293). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v9-i5/5858>
- NTNU. (2018). FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene. <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- NTNU. (2022). Bamsesykehus. <https://skrivesenteret.no/ressurs/bamsesykehus/>
- Olofsson, Birgitta. (1993). *I lekens verden* (1. utg.). Pedagogisk forum.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* ((LOV-1998-07-17-61)). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Pintrich, Paul R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm Akademiske.

- Rygg, Reidun. (2017). «Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavlæring». <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>
- Skram, Dag. (2007). *Leik og læring i samspel - Pedagogisk arbeid i småskulen* (2. utg.). Samlaget.
- Solheim, Randi & Falk, Daroon. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-1>
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Elise & Vollan, Magnhild. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt teskttkultur* (1. utg.). Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanen i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vdeler, Liv. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.
- Vygotskij, Lev. (1934/2001). *Tenkning og tale* (T.J. Bielenberg, Overs.). Gyldendalforlag AS. (Opprinnelig utgutt 1934).
- Wood, David, Bruner, Jerome S & Ross, Gail. (1976). The role of tutoring in problems solving. *17*(2), 89-168. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øgreid, Anne Kristine. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland Pedersen (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 209-239). Universitetsforlaget.
- Øgreid, Anne Kristine & Svanes, Ingvill Krogstad. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *14*.

Vedlegg 1; Undervisningsopplegg

SYKLUS 1: Bamsesykehus individuelt

Rammefaktorer	Elevforutsetninger	Læringsmål	Innhold	Undervisningsmetoder og arbeidsformer		Vurdering
				Tidsbruk		
Begrenser	Spesiell tilrettelegging	Konkret	Faglig substans	Lærers aktiviteter (angi tidsbruk pr. aktivitet)	Elevenes aktiviteter	Howdan vurdere elevenes læring?
70 minutter Maks 20 elever En lærer En observerende lærer Tilgang på klasserom Må ha rekvisitter og annet nødvendig utstyr på plass, se egen liste.	Har erfaring med lek fra før Lite erfaring med rammelek Ingen spesielle tilrettelegginger Noen språklige utfordringer i klasse B	Elevene skal... Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrivning og andre kreative aktiviteter Skrive tekster for hånd og med tastatur Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster	Benytte lek som en inngang til skrivning Elevene skal skrive ned navn, alder, sykdom og hvordan bamsene føler seg Ansatte/elever på sykehuset skal skrive ned hva som feiler bamsene, hvor de skal videre og om de trenger behandling/tabletter Målet er at elevene skal motiveres av sykehuslek med bamse som metode for å lære seg å skrive	5 min – snakker om elevenes forkunnskaper om sykehus og sykdommer. Elevene får også lov til å si hva bamsene heter 10 min – går gjennom leken og hva elevene skal gjøre 10 min – la elevene få snakke litt med bamsene sine og finne ut en «sykdom» bamsen skal ha. Tenke over hvor de skal begynne 5 min – Læreren presenterer stasjonene 35 min – gjennomføring av lek 13 min – rydding og avslutning (tommel opp eller ned) - si en ting de likte godt fra leken.	Elevene hører på gjennomgang av leken og hva de skal gjøre. Her presenterer de også bamsen sin Elevene går individuelt fra stasjon til stasjon, ut fra hva som feiler bamsen sin. Her må elevene også dokumentere ned alder, navn og sykdom. (journalføre) Elevene leker sykehus der elevene går fra "stasjon" til "stasjon" for å behandle bamsene på sykehuset. Dersom elevene er ferdig, får de lov til å skrive en annen "sykdom" og deretter behandle bamsen sin. rydding og avslutning. Forteller om bamsen sin i samlingsstund	Samle inn elevtekster Lærer veileder i leken Underveisvurdering

Syklus 2:

SYKLUS 2: Sykehuslek i læringspar

Rammefaktorer	Elev forutsetninger	Læringsmål	Innhold	Undervisningsmetoder og arbeidsformer		Vurdering
				Lærers aktiviteter (angi tidsbruk pr. aktivitet)	Elevenes aktiviteter	
	Spesiell tilrettelegging	konkret	Tema/faglig substans Beskrives med substantiv			Howdan vurdere elevenes læring?
70 minutter Maks 20 elever i hver klasse En lærer En observerende lærer Tilgang på klasserom Materiell/utstyr Klasseroms utforming	Har erfaring med lek fra før Lite erfaring med rammelek Ingen spesielle tilrettelegginger Noen språklige utfordringer i klasse B	Elevene skal... Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrivning og andre kreative aktiviteter Skrive tekster for hånd Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster	Benytte lek som en inngang til skrivning Elevene skal skrive ned navn, alder, sykdom og hvordan de føler seg Ansatte på sykehuset skal skrive ned hva som feiler dem, hvor de skal videre og om de trenger behandling/tabletter Målet er at elevene skal motiveres av sykehuslek som metode for å lære seg å skrive	5 min – Snakke om elevenes forkunnskaper om sykehus og sykdommer 10 min – gå gjennom leken og hva elevene skal gjøre 5 min – dele elevene inn i to grupper der den ene gruppen er pasienter og den andre gruppen er ansatte. 10 min – delegerer ut arbeidsplass til de «ansatte». Få «pasientene» til å skrive journal. 35 min – gjennomføring av lek 13 min – rydding og avslutning (tommel opp eller ned) - si en ting de likte godt fra leken.	snakker om forkunnskaper med lærer og medelever Får utdelt roller Skal bruke tid på å skrive ned alder, navn og sykdom. Elevene leker sykehus der elevene går fra "stasjon" til "stasjon" for å bli behandlet av de ansatte på sykehuset Dersom elevene er ferdig, får de lov til å skrive en annen "sykdom" og deretter bli behandlet. rydder og prater om leken i samlingsstund	Samle inn elevtekster Lærer veileder i leken. Elevene veileder hverandre

Vedlegg 2; PowerPoint

1.
NAVN: JULIE

ALDER: 17 ÅR

SYKDOM: VONDT I ARMEN

HVORDAN HAR DU DET?: BRA, MEN VONDT

2. **RESEPT**

HVORDAN MEDISIN? PASIENTEN SKAL TA SMERTESTILLENDE FOR VOND ARM

NÅR SKAL MEDISINENE TAS? MEDISINEN SKAL TAS 2 GANGER OM DAGEN.

3.
NAVN: JULIE ALDER: 14 ÅR, SYKDOM: VONDT I ARMEN

4. **RØNTGEN OG OPERASJON**

NAVN : JULIE

HVOR HAR DU TATT BILDE?: JEG HAR TATT BILDE AV ARMEN

HVOR HAR DU OPERERT?: HÅNDLEDDET OG ALBUEN

5. **KVITTERING**

HVA HAR KUNDEN KJØPT?: KUNDEN HAR KJØPT TABLETTER

HVOR MYE KOSTET VARENE?: 159 KR

Vedlegg 3; Godkjenning fra sikt

25.04.2023, 17:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Veiledet lek i skriveopplæringen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 622599	Vurderingstype Standard	Dato 12.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Veiledet lek i skriveopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ingvill Krogstad Svanes

Student

Julie Saugstad

Prosjektperiode

14.12.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

DATABEHANDLER

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vedlegg 4; Søknad om godkjenning fra foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

Bruk av veiledet lek i skriveopplæringen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan læreren kan implementere lek i skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i regi av grunnskoleutdanningen 1-7 på OsloMet, der formålet med prosjektet er å se på hvordan vi som lærere kan implementere og bruke leken i skriveopplæringen. Vi vil ta utgangspunkt i veiledet lek, der en av oss vil være ikke deltagende observatør, og den andre deltagende observatør, da i form av å holde undervisningen. Vi vil gjennomføre tre undervisningstimer, der vi alle timene vil bli filmet og det vil bli brukt lydopptak.

Vi har i vår masteroppgave valgt problemstillingen: *“På hvilken måte kan vi legge til rette for lekpregede arbeidsformer i den første skriveopplæringen i norsk?”*. Masterstudien vil inneha to forskningsspørsmål: *“Hvordan tolker lærerne betydningen av lek”* og *“Hvilke forutsetninger må være til stede for at leken i begynneropplæringen i norsk skal forekomme”*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Julie Saugstad og Catarina Hofsdægård, studenter ved lærerutdanningen OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt et strategisk utvalg, ved en barneskole på vestkanten i Oslo. Kriteriet er en førsteklasse med flere parallellklasser. Der du oppfyller kriteriene. Deltagelsen kommer også som en følge av at den ene forskeren har kjennskap til skolen på grunn av jobb.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltager vil du være med i en 60 minutters time som gjennomføres to ganger, der det brukes lek for å fremme skriveutvikling.

Forskerne gjennomfører et planlagt undervisningsopplegg som inneholder arbeidsmetoder som skal fremme elevenes skriveutvikling gjennom veiledet lek. Den ene forskeren gjennomfører opplegget, mens den andre observerer.

Vi ønsker å benytte oss av videoobservasjon, lydopptak, deltakende og ikke-deltakende observasjon. Deltakende og ikke-deltakende observasjon gjennomføres av forskerne. Alle personopplysninger blir anonymisert, og det er helt frivillig å delta.

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.

Deltakelsen i forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren. Vi vil informere elevene i forkant av prosjektet, og elever/foreldre som ikke ønsker deltakelse får tilbud om et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke de opplysningene som samsvarer med formålene til masteroppgaven.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personopplysningene blir behandlet av forskerne, og i samråd med veileder ved universitetet OsloMet. Tiltakene vi gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, gjør vi ved å erstatte filene med en egen kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi har også fått veiledning i å lagre datamateriale på en innelåst forskningsserver.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i vår forskningsoppgave, og opplysninger som publiseres vil være anonymt. Hovedmålet med forskningsoppgaven er å se på lærerens måte å implementere lek på og opplysningene som innhentes fra elevene vil derfor kun være utsagn og eventuelle elevtekster.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Video og lydopptak vil bli slettet etter endt prosjekt, og vil ikke gjenbrukes til annen forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester 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:

- Forskere OsloMet: Julie Saugstad, juliesaugstad95@hotmail.com og Catarina Hofsdødegård, catarina.hofsodegard@gmail.com
- *Veileder: Ingvill Krogstad Svanes*, ingvill.krogstad.svanes@oslomet.no
- Vårt personvernombud: OsloMet, personvernombud@oslomet.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Saugstad og Catarina Hofsdødegård

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *veiledet lek i skriveopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i videoobservasjon
- Å delta gjennom lydopptak
- *At forskerne Julie Saugstad og Catarina Hofsdødegård kan gi opplysninger om meg til prosjektet*
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5; Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."

Masteroppgavens tittel:

Levende læring i begynneropplæringen: En kvalitativ studie om lærers bidrag til elevenes skrivning

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Samarbeidet har vært godt gjennom hele prosessen. Vi har begge bidratt på lik linje med hver del av oppgaven.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven

Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data

Analyse, drøfting og tolkning av resultatene

Ja Nei

Ja Nei

Ja Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo *13.05.23*

Oslo *13.05.23*

Catarina Hofstadegård

Julie Saugstad

(sted)

(dato)

(signatur)