

**MASTEROPPGAVE**

**M1GLU18H**

**Begynneropplæring med fordypning i norsk**

**Mai 2023**

En undersøkelse av forskningslitteratur om lekende tilnærminger  
og språkutvikling i norskfagets begynneropplæring

A study of research literature concerning play-based learning  
and language development in the early childhood education of  
the Norwegian language subject

Vitenskapelig artikkel

30 sp oppgave

Julie B. Hågensen & Ida-Emilie M. Lauvsnes



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Forord

Da er vår reise mot å bli lektorer i grunnskolen 1-7 ved veis ende og denne masteroppgaven markerer avslutningen på vår femårige lærerutdanning ved OsloMet. Vi ser nå frem til høsten, da vi begge starter som lektorer på småskolen. Masteroppgaven har vært et stort, lærerikt og krevende prosjekt som har gitt oss mye ny og verdifull kunnskap om lekens plass i skolen, som er mye diskutert.

Gjennom prosessen har vi fått større forståelse og kunnskap om hvordan lek og lekende tilnærminger bør ha et større fokus i norskfagets begynneropplæring når det gjelder barns generelle språkutvikling. Det kan være utfordrende for lærere å ta i bruk lek når det er vanskelig å forutse læringsutbyttet, samt at mange lærere som jobber i grunnskolen ikke har nok kompetanse rundt dette. Gjennom skrivingen av denne masteroppgaven ser vi mange fordeler ved bruk av lek både i undervisningssituasjon og gjennom barns generelle utvikling.

Vi vil rette en stor takk til veileder og biveileder, Lene Kristine Marsby Ramberg og Guro Vanebo for gode tilbakemeldinger samt motiverende og oppmuntrende ord for å komme i mål med oppgaven. Vi ønsker også å rette en stor takk til Jarmila Bubikova-Moan for gode og viktige tilbakemeldinger på metodedelen, samt spesialbibliotekar Hege Skahjem for god innføring i hvordan man gjennomfører et godt litteratursøk.

Videre vil vi også rette en stor takk til familie og venner som har holdt ut og støttet oss gjennom denne perioden med både oppturer og nedturer. Det har vært viktig og fint for oss å ha noen å støtte seg på gjennom semestret, til både korrekturlesing og gode råd.

## Sammendrag

Formålet med masterprosjektet har vært å undersøke hvordan man kan bruke lekende tilnærminger i norskfagets begynneropplæring. Problemstillingen for oppgaven er:

*Hva sier forskning om betydningen av lekende tilnærming i begynneropplæringen for å fremme elevers språkutvikling?*

For å finne svar på problemstillingen har vi valgt narrativ litteraturgjennomgang som metode for å undersøke hva slags forskning som finnes på området. Problemstillingen belyses ved at det er utarbeidet tre forskningsspørsmål som utgjør utgangspunktet for oppgavens analyse:

- 1. Hvilke former for lek er fremtredende i artiklenes studie?*
- 2. Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskerne når det gjelder utvikling av språk og ordforråd?*
- 3. Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?*

Lillejord, Børte og Nesje (2018) etterlyste mer forskning og kunnskap rundt sammenhengen mellom lek og læring (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). Den ferskeste evalueringen av seksårsreformen viser at det var mindre frilek i skolen i 2021 enn det var i 2001 (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022). Gjennom litteratursøk i fire internasjonale databaser, kom vi frem til 7 fagfelleverderte artikler som kunne være med på å besvare problemstillingen.

Artiklene viser til en bred forståelse av lek der flere deler fellestrekk rundt lek og lekende tilnærmingers betydning for barns språk- og ordforrådsutvikling. Videre fant vi beskrivelser av lekens betydning for å gjøre læring meningsfullt, der man kan koble elevenes interesser, fantasi og erfaringer opp mot ord og begreper som skal læres. Samtidig er den sosiale samhandlingen mellom voksne og barn samt barn seg imellom svært betydningsfull for barns språkutvikling, også under frileken. Denne narrative litteraturgjennomgangen har vist at lærere som jobber med de yngste barna i skolen bør ta i bruk en balansert pedagogikk med en blanding av lekbasert og tradisjonell klasseromsundervisning.

**Nøkkelbegreper:** lek, lekende tilnærminger, språkutvikling, ordforråd, begynneropplæring

## Abstract

The purpose of this master thesis has been to research the way play-based learning can be purposefully applied to the Norwegian school subject in the early childhood education. The thesis question of the assignment is:

*What does research say about the impact of play-based learning as a way of improving students' language development?"*

In order to reach an answer to the thesis question, a narrative review was chosen as a method to discover the pre-existing research on the topic. Three research questions were formed to support the thesis and these questions formed the base of the paper's analysis:

1. *What forms of playing are more prominent in the article's study?*
2. *What aspects of the playing do the researchers focus on when it comes to language development and vocabulary?*
3. *Is the teacher/the adult's role in the play situation an important factor to the children's language development?*

Lillejord, Børte and Nesje (2018) called for more research and knowledge regarding the context between playing and learning (Lillejord et al., 2018). The most recent evaluation of "seksårsreformen" shows that there was less free play seen in the school in 2021 compared to 2001 (Bjørnstad et al., 2022). With literary reviews from four international databases, we landed on 7 peer reviewed articles that could contribute to an answer to the thesis question.

The articles point to a wide understanding of play where several of them share similarities regarding the impact of playing and play-based learning on the children's language- and vocabulary development. Furthermore, we found descriptions of play as a way of making learning more meaningful, where one can connect the student's interests, fantasy and experiences towards words and terms that are to be taught. Meanwhile, the social interactions between adults and children, as well as between the children themselves have proven meaningful to children's language development, also during free play. This narrative review has shown that teachers working with the youngest children in school should apply a balanced pedagogy with a mix of play-based and traditional classroom teaching.

**Keywords:** play, play-based-learning, language development, vocabulary, early childhood education

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1.1. <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	8
1.2. <i>Problemstilling</i> .....	10
1.3. <i>Oppgavens struktur og innhold</i> .....	12
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>13</b>
2.1 <i>Begynneropplæring</i> .....	13
2.2 <i>Lekens plass i styringsdokumenter</i> .....	14
2.3 <i>Lekens kjennetegn</i> .....	15
2.4 <i>Ulike former for lek</i> .....	16
2.4.1 <i>Frilek</i> .....	17
2.4.2 <i>Rollelek og «arbeid i rolle»</i> .....	17
2.4.3 <i>Lek som en skapende aktivitet</i> .....	18
2.4.4 <i>Konstruksjonslek</i> .....	19
2.5 <i>Elevsentrert versus lærerstyrt undervisning</i> .....	20
2.6 <i>Språkutvikling</i> .....	21
2.6.1 <i>Ordforråd</i> .....	23
2.7 <i>Lek og lekende tilnærminger i norskfaget</i> .....	24
2.8 <i>Lærerens rolle</i> .....	27
2.9 <i>Oppsummering</i> .....	29
<b>3. Metode</b> .....	<b>31</b>
3.1 <i>Valg av metode</i> .....	31

3.2	<i>Litteraturgjennomgang</i> .....	31
3.3	<i>Narrativ litteraturgjennomgang</i> .....	31
3.4	<i>6S-modellen</i> .....	32
3.5	<i>Inklusjons og eksklusjonskriterier</i> .....	34
3.6	<i>Søkeprosessen</i> .....	35
3.7	<i>Datautvelgelse</i> .....	37
3.7.1	<i>Inkluderte studier</i> .....	39
3.8	<i>Etiske overveielser</i> .....	42
3.9	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	43
3.10	<i>Oppgavens begrensninger</i> .....	44
<b>4.</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>45</b>
4.1	« <i>Are We Excavating Today? »; A Portrait of Vocabulary-Enchaced Intervention Practices (Kardane, 2021)</i> 45	
4.2	« <i>An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language</i> » (Stagnitti, Bailey, Hudspeth Stevenson, Reynolds & Kidd, 2016).....	48
4.3	« <i>Lets Talk Play! Exploring the Possible Benefits of Play-Based Pedagogy on Language and Literacy Learning In Two Title I Kindergarten</i> » (Allee-Herndon, Roberts, Hu, Clark & Stewart, 2022) .....	51
4.4	« <i>Talking the Talk; Translating research to practice</i> » (Grifenhagen, Barnes, Collins & Dickinson, 2017)..	53
4.5	« <i>The Effect of three interactive reading approaches on language ability: An exploratory study in early childhood education</i> » (van der Wilt, Boerma, van Oers & van der Veen, 2019).....	56
4.6	« <i>Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? »</i> (Dwyer & Harbaugh, 2020).....	59
4.7	« <i>The importance of play in natural environments for children´s language development: an explorative study in early childhood education</i> » (Prins, van der Wilt, van Santen, van der Veen & Hovinga, 2022) .....	61
4.8	<i>Hovedfunn oppsummert</i> .....	64
<b>5.</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>65</b>
5.1	<i>En bred forståelse av lek</i> .....	65
5.1.1	<i>Rollelek og «arbeid i rolle»</i> .....	65

5.1.2	Frilekens betydning for de spontane samtalene.....	68
5.1.3	Lek som skapende aktivitet for å fremme språkutvikling og ordforråd .....	69
5.2	<i>Den viktige voksenrollen</i> .....	71
5.3	<i>Lekbasert versus tradisjonelt klasserom</i> .....	74
<b>6.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>77</b>
6.1	<i>Oppsummering</i> .....	77
6.2	<i>Videre forskning</i> .....	79
<b>7.</b>	<b>Referanseliste</b> .....	<b>80</b>
	<b>Vedlegg 1 Begreptrekanten</b> .....	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 2 Tankekart</b> .....	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 3 Medforfattererklæring</b> .....	<b>88</b>

# 1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er lekende tilnærminger og språkutvikling i norskfagets begynneropplæring. Lek i de første årene i skolen har generelt vært et svært sentralt og omdiskutert tema når det kommer til barns læring og utvikling (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s. 15). Det er også et begrep som blir forstått på flere ulike måter. Haug (2019, s. 39) skrev i sitt kapittel om «kampen om leiken i første klasse» at det kan være en ide at skolen skaper sitt eget begrep rundt hva lek innebærer. Det er uklart om Haug i denne sammenhengen mener at skolen burde ha en ide om hvilken plass leken skal ha i skolen eller om han mener at hver enkelt skole burde ha en felles forståelse for hvordan leken skal komme til uttrykk. Ifølge Høigård (2019, s. 47) er leken en viktig læringsarena for alle livsområder. Hun trekker frem språket som noe som fremmes gjennom lek. God språkutvikling har en svært stor verdi for barnets liv både her og nå og for videre skolegang og læring (Høigård, 2019, s. 167). Det finnes mange forskjellige definisjoner og kjennetegn for lek, men lek blir ofte omtalt som en av faktorene som skal være med på å bidra til en trygg overgang fra barnehage til skole (Becher et al., 2019).

## 1.1.1. Bakgrunn for valg av tema

Leken har vært spesielt i fokus siden seksårsreformen trådte i kraft. Læreplan 97 ble for 26 år siden innført og med denne kom også seksårsreformen. Dette innbar at man skulle starte på skolen det året man fyller seks år fremfor for sju som tidligere. Reformen møtte en del motstand, og uenighetene var mye preget av synet på barnet og frykten for en «skolifisering» av både barnehagen og seksåringene (Lillejord et al., 2018, s. 6). Her ble kompromisset at man skulle ta med seg det beste fra barnehagen og det beste fra skolen (Becher et al., 2019, s. 15).

Læreplanverket la vekt på at førsteklasse skulle ha et klart førskolepreg med læring gjennom lek og aktiviteter på tvers av trinn. Leken ble sett på som en kilde for læring, der lek og læring skulle være sidestilt (Bjørnstad et al., 2022, s. 18).

I 2019 startet en pågående evaluering av seksårsreformen, gjennomført av Oslomet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Det er foreløpig kun delrapport 1 som har kommet ut, der analysene som er gjort bygger på 3 ulike spørreundersøkelser til 114 kommunale skoleeiere, 381 skoleledere og 531 førsteklasseledere (Bjørnstad et al., 2022, s. 1). Rapporten ga interessante funn som gir oss et perspektiv på lekens plass i skolen i 2001 og i dag. Hensikten var at



oppdraget skulle gi større kunnskap om de yngste barna i skolen og hvordan de blir ivaretatt. I tillegg gir den en kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse.

Rapporten avdekker blant annet organisering i førsteklasserommet (Bjørnstad et al., 2022, s. 13). Samtidig trekker rapporten frem hvordan leken organiseres de tre første månedene i dagens førsteklasser. Det argumenteres her for at frilek, som er vesentlig for elevers utvikling og læring, tas i bruk i større grad ute enn inne. Videre skriver de at klasserommet til førsteklassingene synes å være preget av et elevaktivt klasserom, hvor det benyttes mye tid til arbeid i grupper og par, frilek, lek tilrettelagt av lærer og helklassesamtaler. Her finner de et godt samsvar mellom de mest benyttede arbeidsformene og hva læreren mener engasjerer mest for læring: lek og lekpregede aktiviteter, fysisk bevegelse, kreative aktiviteter og utforskning (Bjørnstad et al., 2022, s. 13).

Utover organisering avdekker rapporten blant annet at leken i større grad benyttes de tre første månedene av skoleåret, heller enn som en gjennomgående aktivitet i klasserommet (Bjørnstad et al., 2022, s. 104). De tre formene for lek som nevnes mest er finmotorisk lek, grovmotorisk lek og bygge/konstruksjonslek, mens det i mindre grad legges vekt på rollelek, rammelek og lek på læringsbrett. Delrapport I sier noe om hvordan lærere bruker lek i ulike former, men sier ikke noe om hvordan det kommer frem i praksis. Mer konkret svarer lærerne at de bruker mye frilek ute og at de setter av tid til læring gjennom aktiviteter som er lekende (Bjørnstad et al., 2022, s. 104). Rapporten viser at bare to av ti skoleeiere som deltok i undersøkelsen svarte «helt enig» i at de satser på læring gjennom lek, og fire av ti skoleeiere som planlegger nye skolebygg svarte «helt enig» i at de setter av tilstrekkelig areal for lek i førsteklasse (Bjørnstad et al., 2022, s. 14).

Bjørnstad et al. (2022, s. 16) skriver at lek på barnas premisser hadde en sterkere posisjon i R97-klasserommet enn i dagens klasserom. Lek som barna selv tar initiativ til var den hyppigst benyttede arbeidsformen i 2001, mens lærere i 2021 i større grad benyttet seg av lærerstyrt lek. Resultatene fra studien peker dermed mot at klasserommet har endret seg fra et elevsentrert klasserom til et mer lærerstyrt klasserom. Elevene tok også oftere eget initiativ til rollelek i 2001 enn i 2021. Når det gjelder faglig progresjon brukte kun 39 prosent av lærerne i 2001 mye tid på bokstavinnlæring, mot 97 prosent i 2021 da de hadde større fokus på rask bokstavinnlæring (Bjørnstad et al., 2022, s. 16). Dette sier noe om den faglige progresjonen allerede tidlig i begynneropplæringen.

Begynneropplæring som begrep blir ofte knyttet til den første lese- og skriveopplæringen (Hoff-Jenssen, Bjerke & Afdal, 2020, s. 144-145). Begynneropplæringen er begynnelsen på barns utdannelse og har som formål å gi en god start. Betydningen av å lære å lese og skrive fra starten av skolegangen har blitt viktigere både i politisk debatt og i lærerutdanningen når det gjelder hva som bør inkluderes i grunnskolens læreplan og hvordan lærere skal undervise (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 144). Lekende læring har dermed også fått et større fokus i begynneropplæringen.

I den norske skolen har det vært en stor diskusjon om bruk av lek og det har oppstått flere nedsettende og unyanserte utsagn om dens plass (Karsrud, 2010, s. 77). I tillegg har lekens betydning for barns språkutvikling vært et tema som det har blitt forsket lite på. På bakgrunn av det store engasjementet som finnes rundt lek og lekende tilnærminger, samt mangel på forskning og kunnskap rundt lekens plass i skolen, ønsket vi å undersøke nærmere lekens betydning for språkutvikling i begynneropplæringen. Ettersom språkutvikling er et vidt begrep, valgte vi å avgrense oppgaven til å fokusere på generell språk- og ordforrådsutvikling i begynneropplæringen. På den måten berører vi ikke språkvansker, lærevansker eller andrespråks innlæring.

## **1.2. Problemstilling**

I overordnet del av læreplanen blir lek omtalt som en nødvendig aktivitet for trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Lek blir også omtalt som en viktig del av opplæringen, da den gir muligheten til kreativ og meningsfylt læring. Lillejord et al. (2018, s. 75) etterlyste mer forskning rundt hvordan lek og læring kan henge sammen og kombineres til en mer lekbasert pedagogikk. Samtidig har man som fremtidige lærere ansvar for å stimulere til lærelyst og sørge for trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring. Mange av kompetansemålene for de yngste barna er laget med vekt på behov for å lære gjennom lek, utforskning og praktiske tilnærminger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Språket er en av mange sider ved barns utvikling som i stor grad fremmes gjennom leken (Høigård, 2019, s. 47). Flere av kompetansemålene innenfor norskfaget etter endt 2. trinn handler nettopp om at elevene skal utvikle språket. Blant annet skal de kunne «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord», «utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» og «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I tillegg er «Språket som system og mulighet» et av kjerneelementene i norsk. Det handler om at elevene i løpet av skolegangen skal få et godt utviklet begrepsapparat og kunnskap om språkets grammatiske og estetiske sider. Videre skal de

utvikle språket på kreative måter gjennom å leke, utforske og eksperimentere (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

I 50 av artiklene som Lillejord et al. (2018, s. 16) undersøkte, fant de spesielt tre fordeler av å leke: kognitiv utvikling, sosio-emosjonell utvikling og utvikling av selvreguleringsstrategier. I 22 av de teoretiske artiklene de fant, nevnes fordeler ved frilek. Her fremheves blant annet begrepsutvikling samt utvikling av forståelse som en del av språkutviklingen (Lillejord et al., 2018, s. 16). Evalueringen av seksårsreformen viser at fri lek og barnas eget initiativ til lek skjer i mindre grad i dag enn det gjorde i 2001. Løndal (2019, s. 97) på sin side, diskuterer i sitt kapittel om lek blant førsteklasinger hvordan leken kan bidra til læring. Han stiller seg kritisk til ideen om at lek kan brukes som metode for å oppnå spesifikke læringsutbytter. Likevel mener han at leken kan føre til endringer i kunnskap, holdninger og ferdigheter uten at det er selve målet. Vingdal (2014, s. 38) argumenterer for det som kalles helhetlig læring. Et helhetlig læringssyn tar utgangspunkt i at barnet lærer med hele seg. Dette inkluderer følelser, sosialitet, kognisjon og kroppslighet. Læring ved erfaringer er det som setter seg i kroppen (Vingdal, 2014, s. 38). I tillegg mener Løndal (2019, s. 99) at dersom en tar utgangspunkt i et helhetlig læringssyn som resulterer i en etablering og reetablering av erfaringer, kan man diskutere lærende lek.

Mange av argumentene for å starte på skolen allerede som seksåring handlet om det faglige, konkurranse med andre land når det gjelder utdanning og resultater, men også det å redusere de sosiale forskjellene. Leken skulle bli med inn i skolen som en arbeidsform for de yngste barna. Som man ser av innledningen ønsket vi å se på leken i forhold til språkutvikling i begynneropplæringen. På bakgrunn av diskusjonen over er oppgavens problemstilling:

*Hva sier forskning om betydningen av lekende tilnærminger i begynneropplæringen for å fremme elevers språkutvikling?*

For å avgrense problemstillingen og gjøre det enklere å tolke datamaterialet i artiklene, har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som har fungert som hovedkategorier i analysen. Disse tre spørsmålene er:

1. *Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?*

2. *Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?*
3. *Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?*

### **1.3. Oppgavens struktur og innhold**

Oppgaven er delt inn i seks deler: innledning, teori, metode, analyse, diskusjon og avslutning.

I kapittel 2 presenteres relevant *teori* som senere knyttes opp mot artiklenes funn i oppgavens diskusjonsdel. Først går vi inn på begynneropplæringen som begrep, før vi ser på lekens plass i styringsdokumenter og legger frem lekens kjennetegn samt ulike former for lek. Videre ser vi på en elevsentrert versus lærerstyrt undervisning før vi går inn på språk- og ordforrådsutvikling som en betydningsfull faktor for leseopplæring. Dette knyttes videre opp mot hverandre før vi til slutt går inn på hvilken betydning lærerens rolle har i leken for å fremme utviklingen av språk og ordforråd.

I kapittel 3 presenteres oppgavens *metode*. Først begrunner vi metoden vi har valgt før det legges frem hva narrativ litteraturgjennomgang omhandler. Videre beskriver vi 6S-modellen og hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier vi har valgt, før vi går inn på selve søke- og datautvelgelsesprosessen. Deretter går vi gjennom oppgavens etiske overveielser samt validitet og reliabilitet, før vi til slutt kort legger frem oppgavens begrensninger.

I kapittel 4 *analyseres og syntetiseres* valgte artikler som ble funnet i datautvelgelsen. Først legges det frem funn fra artiklene som er relevante for vår problemstilling. Disse presenteres hver for seg ved hjelp av oppgavens tre forskningsspørsmål, der det også blir trukket noen sammenligninger på tvers av studiene. Til slutt blir hovedtrekkene som kommer frem i analysen oppsummert.

I kapittel 5 *diskuterer* vi funnene i lys av teorien fra kapittel 2. Her presenteres de relevante hovedtrekkene fra artiklene som ble tydelige under analysen. Dette blir igjen diskutert i lys av teori under hovedkategoriene «En vid forståelse av leken», «Den viktige voksenrollen» og «Lekbasert versus tradisjonelt didaktisk klasserom».

I kapittel 6 *oppsummeres* oppgavens hovedfunn før vi avslutningsvis legger frem mulighetene for videre forskning.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket til oppgaven. Her vil vi legge frem teori og forskning innen både begynneropplæring, lek og språkutvikling slik at det vil være fordelaktig for leseren å forstå de teoretiske perspektivene litteraturen tar utgangspunkt i. Vi vil først gå inn på begynneropplæring som begrep og lekens plass i styringsdokumenter, før vi redegjør for hva lek kan forstås som samt presentere ulike former for lek. Videre går vi kort inn på elevsentrert undervisning versus lærerstyrt undervisning, før vi vil se på språkutvikling i begynneropplæringen og betydningen av å utvikle et godt ordforråd som en viktig faktor for leseferdigheter. Vi har også et fokus på hvordan lek og lekende tilnærminger i norskfaget kan ses i sammenheng med språkutviklingen. I tillegg tar vi til slutt for oss hvilken rolle læreren har, både når det gjelder lek og utvikling av språk.

### 2.1 Begynneropplæring

Begynneropplæring er et begrep som i liten grad er etablert og spesifisert, men som kan knyttes til det som skjer de første årene i skolen. Ifølge Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 144) blir ikke begynneropplæring definert i styringsdokumenter eller faglitteraturen, verken som begrep eller fenomen. Disse forskerne har gjennom intervju med lærere og deres definisjoner av begrepet, utviklet to ulike forståelser som de kaller en smal og en vid forståelse av begynneropplæringen (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 145). Ved en smal forståelse knytter man begynneropplæring til spesifikke fag, ofte i sammenheng med den første lese-, skrive- og regneopplæringen. Ved en vid forståelse knyttes begynneropplæring til andre sider ved skolen enn det fagspesifikke, som det å lære seg å gå på skolen. Eksempelvis trekkes rutiner, det å være en del av en klasse, ta hensyn til hverandre og generell oppførsel på skolen frem. Disse ulike aspektene vil til sammen gi et helhetlig perspektiv på begynneropplæring (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149).

Begynneropplæring som et helhetlig perspektiv favner i større grad hva begynneropplæring dreier seg om, enn den smale og vide hver for seg. Når det gjelder tidsperspektiv mener flere at begynneropplæringen kan knyttes til det første skoleåret eller 1.- og 2.trinn. På en annen side hevder blant annet Palm et al. (2018) og Haug (2006) at begynneropplæringen strekker seg fra 1.- 4.trinn (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Det er derfor ikke noen fasit for når begynneropplæringen starter og slutter, så vi har tatt utgangspunkt i tidsperspektivet til Palm og

Haug. Ettersom skolestartalderen til barna varierer fra ulike land, ønsker vi forskning som er gjort med barn innenfor alderen 5-8 år.

En stor del av begynneropplæringen handler om å skape en trygg overgang mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 157). Barna vil møte et nytt fysisk miljø og en kultur de kanskje ikke er kjent med fra før. «De vil forsøke å finne forbindelseslinjer, noe kjent, som gjør dem i stand til å delta aktivt i ulike miljøer» (Hogsnes, 2019, s. 157). Det må derfor bygges bro mellom denne overgangen, der de får oppleve forbindelser eller sammenheng på tvers av grenser og kulturer. Å møte leker og materiell som barna er kjent med eller deler felles erfaringer med, kalles for overgangsobjekter (Hogsnes, 2019, s. 92). Disse er ofte svært betydningsfulle for barns opplevelse av trygghet gjennom en så stor overgang som det å komme fra barnehage over til skole.

## **2.2 Lekens plass i styringsdokumenter**

Begrepet lek er et av de mest sentrale og omdiskuterte temaene når det gjelder barns utvikling og læring (Becher et al., 2019, s. 15). Det er avgjørende å ha kunnskap om det viktigste grunnlaget for å senke skolestartalderen på 1990-tallet, for å kunne følge og forstå dagens diskusjon om hva som bør være innholdet og arbeidsformene i begynneropplæringen (Haug, 2019, s. 27). Dette delkapittelet presenterer noe av det som skjedde på 90-tallet når det gjelder reform 97, og hvordan leken ble og fortsatt er en kampsak hos mange.

Gudmund Hernes var leder av komiteen som sto bak reform 97. Utgangspunktet var det nasjonale behovet for styrket konkurranseevne i en globalisert verden (Haug, 2019, s. 32). Fokuset var at de unge skulle få individuelle muligheter for utfoldelse, og at man måtte øke kompetansen som samfunnet ville trenge i fremtiden. Skolen og oppvekstmiljøet skulle styrkes og alle barn skulle få så gode lærings- og utviklingsvilkår som mulig. Tidligere skolestart ville gi et mer likeverdig pedagogisk tilbud til alle, og det ville kunne motvirke store forskjeller i læringsevne og læringsmiljø hos de som kommer fra ulike oppvekstvilkår og sosial bakgrunn (Haug, 2019, s. 34). Arbeiderpartiet på sin side var opptatt av lek, myke overganger, førskolepedagogikk og småbarnspedagogikk, mens Høyre var opptatt av fag og det faglige utbyttet.

Hvordan læreplanene utformes, har betydning for hva som skjer i skolen og i klasserommene (Becher et al., 2019, s. 18). I L97 er ordet lek nevnt 77 ganger, men er mest i fokus i kroppsøvfingsfaget. Språk- og ordforrådsutvikling som en del av leseopplæringen er noe av det

som er mest sentralt når det gjelder begynneropplæringen. Det står ingenting om å lære å lese 1. året, men det er et mål om å lese og skrive (Haug, 2019, s. 38). I Kunnskapsløftet 2006 blir lek nevnt i ett av de 23 kompetansemålene som gjaldt i norsk etter endt 2.trinn; «*Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord*». (Utdanningsdirektoratet, 2006). I fagfornyelsen 2020 er disse kompetansemålene redusert til 14, og lek blir nevnt ytterligere to ganger (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Likevel åpner flere av de andre kompetansemålene i LK20, som ikke nevner lek direkte, opp for at lærere kan velge å ta i bruk lekpregete arbeidsformer. Dette fordi verb som «å uttrykke» og «å utforske» i større grad blir benyttet. Samtidig har læreplanen en overordnet del som skal være gjennomgående gjennom hele grunnopplæringen. Denne sier blant annet at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang gjennom ulike estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Videre påpeker opplæringens verdigrunnlag at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette gir også rom for å legge opp til mer lekpregete undervisningsformer i skolen.

Lillejord et al. (2018, s. 14) forsket på de yngste barna i skolen, der lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø var i fokus. Forskningen var en review studie på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, der de ønsket å se hva som kjennetegner gode arbeidsmåter for de yngste barna i skolen. Funn fra denne viser blant annet frem at når lek blir inkludert i læringsprosessen, kan barna bli aktive lærende, som for øvrig er fastsatt i lovverk og læreplanen. Forfatterne påpeker at det har lite for seg å betrakte lek og læring som uavhengige områder, og at man bør begynne å fastslå at lekbasert læring må inneholde noen av lekens kjennetegn (Lillejord et al., 2018, s. 14).

### **2.3 Lekens kjennetegn**

Gjennom litteratur om lek får man en forståelse av leken som noe som engasjerer bredt og hvor det i den offentlige debatten skaper et stort engasjement (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 17). Selv om det gis definisjoner og begrepsavklaringer på hva lek er, så har teoretikere hatt utfordringer med å fange leken gjennom en ensbetydende definisjon. Bröstrom (2019, s. 44) legger vekt på at dersom man skal integrere leken som en naturlig del av det pedagogiske fundamentet, kan det være hensiktsmessig å utarbeide en felles forståelse for hva som menes med lek.

Broström (2019) presenterer fire sentrale dimensjoner ved lek. For det første skal lek være *frivillig*, der barnet er selvstendig. Barnet skal selv ta initiativ til å leke og det skal være spontant. For det andre skal leken være *indre motivert*. Leken skal derfor ikke ha et bestemt fokus ut over det å bare leke. Når motiv og lekens rette mål stemmer overens, opplever barnet leken som meningsfull. For det tredje skal leken være preget av *fantasi*. Barn bruker fantasien til å lage oppdiktede situasjoner der de tar på seg ulike roller og gjennomfører fiktive handlinger. For det fjerde er leken preget av *kommunikasjon*. For å skape dynamikk i leken, utfordrer barna hverandre. En lek kan aktivere en slags mors- eller farsrolle, hvor man trøster eller kjefter. Som barn kommuniserer man altså direkte i leken. I diskusjonskapitlet vil vi se på hvordan disse kjennetegnene er ivaretatt i artiklene (Bröstrom, 2019, s. 44-46).

Broströms dimensjoner er inspirert av blant annet Ole Fredrik Lillemyr. Lillemyr (2019, s. 57-59) diskuterer historiske perspektiver på lek og hvordan vi kan bygge bro mellom lek og læring. Han fremhever blant annet at opplevelsen av leken er en grunnleggende betydning. Aspekter som selvfølelse, glede og humor, tilhørighet, mestring og medvirkning er viktige. Han legger vekt på at det er disse opplevelsene som kan være med å skape bro mellom leken og læringen. Leken gir en opplevelse som videre gir grunnlag for en aktiv, personlig og meningsfylt læring (Lillemyr, 2019, s. 59). Videre presenterer han en rekke syn på leken og hvor mangesidig den kan være. Det vektlegges hvor viktig leken er for sosiale og emosjonelle problemer, samtidig som leken bidrar til å lære og forhandle, utvikle og styrke selvoppfatning og identitet. Gjennom leken lærer barnet seg å kjenne (Lillemyr, 2019, s. 62). Lillemyr (2019, s. 65) nevner eksempelvis Vygotsky, som på sin side mener at læring som skjer gjennom lek bidrar til språklig og sosial læring. Læring gjennom lek skjer ved å vise til at lekens betydning for utvikling særlig går gjennom språklige og sosiale perspektiver og som et grunnlag for kognitiv læring (Lillemyr, 2019, s. 65). Gjennom leken vil både språk, sosial forståelse og evne til å arbeide mot et mål utvikles ved at barnet får en større bevissthet over egne handlinger (Eik et al., 2011, s. 17).

## **2.4 Ulike former for lek**

Levy presenterer indre motivasjon, betydningen av at leken er en belønning i seg selv og at den skal være preget av fantasi som kriterier for lek (Levy, 1978, s. 6-15). Leken har alltid hatt den unike statusen å bli oppfattet som en subjektiv og særegen menneskelig uttrykksform. Den er en unik, mangfoldig og en av de mest kreative uttrykksformene vi menneskene har. I leken kan barna utfolde seg kreativt og være i et sosialt samspill med andre barn. Dette samspillet mellom



barn vil gjøre at språket utvikler seg. Videre i delkapitlet vil vi presentere noen ulike former for lek. Senere vil vi ha fokus på språk- og ordforrådsutvikling, samt lekende tilnærminger i norskfaget.

#### **2.4.1 Frilek**

Wasik og Jacobi-Vessels (2017, s. 3) beskriver frileken som en tid der barna leker alene eller sammen med andre jevnaldrende uten noen form for vokseninvolvering. Dette mener de er en viktig del av barns kreative utvikling, da de har mulighet til å utforske ideer og aktiviteter uten at de blir påvirket av en voksen. I denne aktiviteten snakker barna enten til seg selv eller til jevnaldrende om hva de gjør, beskriver aktiviteten og kommenterer på hva som skjer i leksituasjonen. I tillegg blir det også gjort forhandlinger mellom jevnaldrende under frilek (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 3). Frilek blir også beskrevet som den leken som bør være mest barnestyrt. Med dette menes det at barna selv skal kunne velge hvem, hva, hvor og hvordan de ønsker å leke uten at voksne er involvert. Selv om frileken høres ut som en nokså enkel aktivitet å sette i gang, skriver Trageton (1997, s. 89) at den er vanskelig å finne i praksis. Grunnen til dette er fysiske rammer, hvilke leketilbud man har rundt seg, matpauser, faste aktiviteter og andre tidshindringer.

Lek der barna får være spontane, umiddelbare og bruke nysgjerrigheten sin, løfter språkutviklingen på en naturlig måte (Høigård, 2019, s. 172). I leken kan barna utvikle alle aspekter ved språket. Barna må selv argumentere, ta språklige initiativ, begrunne, forklare og løse problemer. Leken er i all hovedsak innskrevet i skolen, men likevel er det ikke en grunnleggende praksis på de enkelte skoler, da den hele tiden er i en konkurranse med den tradisjonelle undervisningsformen. Broström (2019, s. 43) diskuterer at dette kan være et problem, da leken er en grunnleggende aktivitet der barnet har mulighet til å være seg selv, bidrar til læring og utvikling og ikke minst at barn har en forventning om at det skal være lek i skolen. Videre påpeker han at leken bidrar til trivsel, god mental helse og at det er en plattform for barn der man kan skape relasjoner (Bröstrom, 2019, s. 43).

#### **2.4.2 Rollelek og «arbeid i rolle»**

Ut i fra et språkutviklingsperspektiv vil rollelek være den formen for lek som har størst betydning (Høigård, 2019, s. 66). I rolleleken vil barnet oppføre seg og snakke som en annen og ved hjelp

av språket skaper barnet en oppdiktet verden. Barn i rollespill veksler mellom å dikte videre og å leve seg inn i denne oppdiktete verdenen. Språk og begrepsforståelse er en viktig del av det å kunne ta del i ulike rolleleker. Barn trenger å ha en viss språkkompetanse for å kunne oppfatte og følge opp andres initiativer og ideer under rollelek, samt selv ta initiativ til å sette i gang leken Høigård (2019, s. 66). Høigård (2019, s. 66) viser til flere eksempler på rollelek, som for eksempel familieliv med mor, far og barn, bryllup eller dyrs familieliv. Før leken settes i gang vil barna gjerne bygge og innrede stedet der leken skal foregå. Dette kan eksempelvis være en butikk, et hus, et sykehus eller en kafé. Deretter finner de rekvisitter som varer, mat, penger og lignende. Utkledningstøy eller sminke er ikke nødvendig, men det vil ofte inspirere til mer rollelek. Lek som foregår i en fantasiverden, vil være avhengig av språklige ferdigheter. Barn tar i bruk avanserte språklige virkemidler som endring i tonefall, ord bøyd i pronomen eller r-endelser i presens (Høigård, 2019, s. 70). Dette vil være relevant for ordforrådet da det handler om å gjøre seg både forstått og å forstå, dersom man for eksempel snakker om ting som har skjedd eller som skal skje.

Rolleleken som Høigård beskriver kan knyttes til en arbeidsmåte i undervisning som kalles prosessdrama. Sæbø (2010, s. 13) presenterer prosessdrama som en helhetlig dramafaglig læringsprosess som ikke nødvendigvis handler om å lage dramatiseringer eller forestillinger som skal fremføres. Heller handler det om en læringsprosess der elevene blir engasjerte i utforskning gjennom at elevene og/eller læreren «arbeider i rolle». Dette gir også mulighet for å integrere rollearbeidet med andre kreative læringsstrategier enn skolens ofte tradisjonelle læringsaktiviteter (Allern & Sæbø, 2010, s. 245) Flere forskere mener at det å tre inn i en rolle kan skape begeistring og engasjement. I tillegg kan det føre til at elevene erfarer undervisningen som meningsfull og slik huske det de lærer bedre (Stagg, 2020, s. 267). Prosessdrama kjennetegnes ved at elevene får være medvirkende og deltakende i egen læringsprosess der de må samtale og kommunisere med hverandre (Sæbø, 2010, s. 13). Denne måten å arbeide på vil i stor grad, gjennom samhandling og dialog med jevnaldrende, lærere og andre erfarne voksne, kunne støtte barns språk- og ordforrådsutvikling.

### **2.4.3 Lek som en skapende aktivitet**

Lek som en skapende aktivitet kan være inndelt i tre deler: 1) forarbeid, 2) gjennomføring og 3) avslutning (Sanne & Solstad, 2022, s. 114). Alle delene vil være preget av lekende tilnærminger i

større eller mindre grad. I forarbeidet kan man for eksempel presentere en bok, og samtale om bokas motiv, tematikk, språklige virkemidler og illustrasjoner. Læreren kan stille åpne spørsmål underveis som oppfordrer barna til å reflektere og være aktive. I en slik undervisningssituasjon kan enkelte begreper og ord systematisk arbeides med. Dette kan være ord som retter seg mot tematikken i boka og som egner seg til å reflekteres rundt for å gi en bedre helhetsforståelse for barna. Videre kan elevene få i oppdrag å tegne karakterer eller deler av handlingen. Dette kan de ta med seg inn i senere lek der de får mulighet til å fantasere og utforske ulike karakterer og livssituasjoner (Sanne & Solstad, 2022, s. 114). Dersom man som barn skal tilegne seg språk og et godt ordforråd, må man bli utsatt for språklige stimuleringer (Haugen, 2017, s. 141). Litterære verk som for eksempel bildebøker kan bidra til dette. I delkapittel 2.7 går vi nærmere inn på bruk av litterær samtale med bruk av bildebøker.

Et utgangspunkt for tenkning om lek kan være at det er en prosessuell handling som bygger på barnas fantasi og forestillingsevne (Sanne & Solstad, 2022, s. 108). Gjennom kreative forhandlinger kan barna skape sine egne lekeunivers. Her understrekes det spesielt barn og unges evne til å kunne uttrykke egne tanker og ideer. Dette kan blant annet handle om at barna trekker inn egne tanker, følelser og erfaringer. I en undervisningssituasjon vil det derfor være viktig å gi rom for refleksjon, som en viktig faktor i skapende, estetiske prosesser, som leken kan være (Sanne & Solstad, 2022, s. 108). Som skrevet i forrige delkapittel, handler lek om evnen til å leve seg inn i en situasjon, og bort fra her-og-nå-situasjonen.

#### **2.4.4 Konstruksjonslek**

Konstruksjonslek er noe barn begynner med i tidlig alder (Høigård, 2019, s. 65). De lager hus og vegger i sandkassa eller tårn med byggeklosser og Lego. Barn tar i bruk det de finner som skjell, kongler, steiner, papp eller lignende. Barn bør få erfare små og store klosser i de fleste geometriske figurer. Det er ikke nødvendigvis denne typen lek som byr på mye språklig samhandling mellom barna, men de vil kunne bruke replikker eller samtale for å styre sin egen handling. Ofte diskuteres det hvem som kan bruke de aktuelle gjenstandene. Fra et språkutviklingssystem er konstruksjonslek verdifull siden barna får erfaringer med forskjellige former og materialer, og kan knytte dette opp mot ulike begreper. I konstruksjonsleken kan barna lære om farge, form, vekt, hva som er hardt og hva som er mykt, overflatekvalitet og de vil gjøre erfaringer med antall og mengde. De vil også kunne diskutere ulike matematiske begreper som

størst/minst, tyngst/lettest, flest/færre og høyt/lavt (Høigård, 2019, s. 65). Trageton (1997, s. 57) redegjør også for konstruksjonsleken, og hvordan den endrer seg ettersom barna blir eldre. Her påpeker han at barn i 6-7 årsalderen vil ha utviklet konstruksjonsleken til konvergent symbollek. Dette forklares ved at man tar i bruk det man har tilgang til på en systematisk og logisk måte. Kunnskapsløftet 2020 gir rom for at leken kan ta en større plass i skolehverdagen hos de yngste barna. Det betyr at leken også skal være synlig i skolefagene (Kunnskapsdepartementet, 2020b) Likevel er lekbegrepet noe utydelig definert, og det er lærernes ansvar å fylle skolehverdagen med lek selv om det viser til at vi har gått fra et elevsentrert klasserom til et mer lærerstyrt klasserom.

## **2.5 Elevsentrert versus lærerstyrt undervisning**

Elevsentrert undervisning handler om å velge arbeidsmåter som tar hensyn til barnas behov og interesser (Paris & Lung, 2008, s. 255). Et viktig funn i studien til Lillejord et al. (2019, s. 20) var at dersom elevene får mulighet til å ta egne initiativ og være aktive, oppleves læringen som mer meningsfull. Videre beskriver de at det å engasjere barn i samtaler om det som skjer i klasserommet, kan gi voksne innsikt i hva som er viktig for barn i ulike aktiviteter. For å ta i bruk en slik tilnærming foreslår Lillejord et al. (2018, s. 28) å planlegge sammen med barn, heller enn å planlegge for dem. Dette kaller vi elevsentrert undervisning som handler om at barn kan velge aktiviteter og ta eierskap til de aktivitetene de selv setter i gang.

Den elevsentrerte undervisningen kan vi også se i lys av det Dewey (2001, s. 26) sa om at man skal ta utgangspunkt i barnets interesser og barnets verden. Dewey regnes ofte som konstruktivismens far og mente at elevene aktivt deltar i egen læring ved å undersøke og utforske verden rundt dem. Hans ideer om elevaktiv og erfaringsbasert undervisning ble dermed lansert tidlig på 1900-tallet (Imsen, 2014, s. 146). Den konstruktivistiske læringsteorien legger vekt på at man i et fellesskap kan konstruere forståelser av noe, både alene og i samhandling med andre gjennom dialog (Woolfolk, 2017, s. 248-249). I en slik tilnærming er det lagt stor vekt på barnas aktive rolle, og hvordan de kan forstå og skape mening ut av den informasjonen som blir gitt (Woolfolk, 2017, s. 248-249). Konstruktivistisk læringsteori ser på elevene som grunnleggende kompetente og at de lærer gjennom å være aktivt deltakende sammen med andre. Undervisningen bør dermed tilrettelegges på en måte som lar dem ta i bruk den kunnskapen og erfaringene de

allerede har. Dette fordi hver elev betraktes som en som allerede kan og vet noe, og som skal fortsette å lære mer sammen med jevnaldrende og andre voksne (Lillejord et al., 2018, s. 27-28). Videre ser vi at Öhman (2012, s. 189) også mener at hele barnet og barnets interesser og erfaringer må involveres for at læringen skal være lystbetont. Her argumenterer hun for at det samme gjelder i leken, der barnet må få ta egne valg og at læringen må være en del av barnets egen intensjon for at det skal fremme læringsprosessen. I andre enden av skalaen finner vi en annen type undervisningsform, hvor læreren styrer undervisningen og er mest aktiv (Lillejord et al., 2018, s. 28). Ved å ta i bruk denne typen undervisningsform, vil barnas oppgave gå ut på å følge med på lærerens undervisning, gjøre oppgaver som er planlagt og gitt av læreren, følge beskjeder og å sitte ved sin faste plass i klasserommet (Lillejord et al., 2018, s. 28).

## **2.6 Språkutvikling**

Når barna begynner på skolen, er det mange som allerede har utviklet gode muntlige språkferdigheter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 67). Ordforråd, kommunikasjon og dialog er sentrale deler av språkutvikling i begynneropplæringen (Haugen, 2017, s. 141). Blant annet er «språket som system og mulighet», som nevnt tidligere, et av kjerneelementene i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dialog og samspill er en kilde til kunnskap, både om oss selv og om verdenen. Dessuten er dette vår viktigste språklæringsarena da barn utvikler språket gjennom hele oppveksten. Ved sosialt samspill vil de også tilegne seg ferdigheter i det å bruke språket (Høigård, 2019, s. 47). Som lærer i norskfagets begynneropplæring, er det derfor viktig å ha en anelse om hvor i språkutviklingen barna er.

Ved skolestart har mange allerede forstått språkets system og utviklet en forståelse for flere sider ved språket (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15). For det første er det å forstå det alfabetiske prinsipp en stor del av det å utvikle barns språk. Dette handler om å forstå at fonemene i språket symboliseres gjennom et grafem (Svanes, 2021, s. 37). Elevene lærer seg å skille mellom lyd og bokstavnavn som er en viktig del av det å kunne trekke sammen bokstaver til ord. Dette er igjen sentralt for den videre leseopplæringen. Lesing er dessuten en av de fem grunnleggende ferdigheter som ifølge læreplanen er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, og for å kunne delta i blant annet sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

For det andre er språket vårt bygd opp som et system med fem viktige komponenter (Svanes, 2021, s. 37). Vi har fonologi som dreier seg om lydsystemet og morfologi som handler om

ordbøyning. Videre finner vi syntaks som handler om setningsoppbygging og det å binde sammen ord til tekst. Til slutt har vi semantikken som handler om ordenes betydning og begrep (Bjørkvold, 2021, s. 70). Å øke sitt vokabular og forståelsen av ord og deres betydning, er en vesentlig del av fremgangen innenfor språkutvikling. Dette krever læring av nye termer og å forbedre kunnskap om ordene og hva de representerer (Bjørkvold, 2021, s. 70).

I utviklingen av barns språk er det tre elementer som må være til stede. Disse kan plasseres i det som kalles begrepstrekanten (Kjelaas, 2021, s. 106). Begrepstrekanten er en modell som brukes innenfor pedagogikk og læring for å visualisere sammenhengen mellom begreper, ord og definisjoner (se vedlegg 1). Modellen består av tre hjørner som representerer 1) *det språklige uttrykket*, altså ordet 2) *denotasjonen(e)*, som vil si ordets direkte betydning og 3) *konnotasjonene*, som er minner, erfaringer, kunnskaper og følelser den aktuelle språkbrukeren forbinder med et gitt begrep (Kjelaas, 2021, s. 106). Begrepstrekanten blir ofte brukt som et verktøy for å hjelpe elever å forbedre deres forståelse av nye begreper og ord. Ved å undersøke og diskutere disse tre elementene med en begrepsmessig forståelse, kan man øke sin evne til å bruke og forklare et gitt begrep på en mer enkel og effektiv måte (Kjelaas, 2021, s. 107). Når barn tilegner seg ord som lagres i langtidsminet, kaller man det «å nå sitt indre leksikon» (Lyster, 1998, s. 60). Det betyr at begrepet et barn kjenner lagres fra korttidsminet og inn i langtidsminet. Etter hvert som barna tar til seg de ulike sidene ved språket vil de også klare å prate med fullstendige setninger. I tillegg kan de bruke språket på mange ulike måter, eksempelvis i leksituasjon eller undervisningssituasjon med både jevnaldrende og lærere (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15).

Rollelek trekkes fram som et viktig aspekt i språkutviklingen (Høigård, 2019, s. 66). Ved hjelp av språket skaper barna en fiksjon og språket er det som bærer leken. Leken er som nevnt avhengig av språket da det går ut på å kunne oppfatte og følge opp andre barns initiativ og å selv kunne ta initiativ. Høigård (2019, s. 71) trekker frem begrepsutvikling som en av de viktigste gevinstene ved rollelek. Begrepsinnholdet blir tydeligere for barnet gjennom rolleleken, og barna tar i bruk ord de har hørt, og gjør dem til sine (Høigård, 2019, s. 71). I arbeidet med å utvikle barns språk trekker også Vygostky frem drama som en viktig arbeidsform. Han mener at drama og rollespill står nært leken som barn allerede selv setter i gang på eget initiativ. Ved å ta i bruk slike aktiviteter vil man kunne bearbeide språket på en slik måte som gjør innholdet mer forståelig for

barnet (Vygotsky, 1995, referert i Karsrud, 2010). Videre vil vi i neste delkapittel gå nærmere inn på en sentral del av språkutviklingen; ordforrådet.

### 2.6.1 Ordforråd

Det å utvikle en forståelse for innhold og betydning av nye ord, har mye å si for utviklingen av et godt ordforråd (Bjørkvold, 2021, s. 70). I forskningslitteraturen enes det om at leseforståelsen hos de med større ordforråd er høyere enn hos de som ikke har opparbeidet seg et like godt vokabular. Økt ordforråd hos barn vil dermed kunne bidra til å forenkle leseopplæringsprosessen og øke lesehastigheten (Bråten, 2007, s. 56). I følgende delkapittel vil vi argumentere for hvorfor dette er en viktig del av språk- og leseopplæringen.

Ordforråd handler om å forstå språk, og det er ikke mulig å lese med en stor forståelse dersom språkkompetansen ikke er der den skal være (Bråten, 2007, s. 56). Bråten (2007, s. 57) skriver i sitt kapittel om leseforståelse at det er nærmest umulig for en elev å få fullt utbytte av tekster, dersom man ikke klarer å sette ordene man leser eller hører i sammenheng. Eksempelvis kan det være vanskelig å forstå en tekst som handler om «fiskeri», dersom man ikke skjønner ord som næring, tråler, fiskebestand og ressurser (Bråten, 2007, s. 57). Dessuten påpeker han at den største utviklingen av ordforråd skjer dersom barn er i aktiviteter som engasjerer og interesserer (Bråten, 2007, s. 57). Det henvises videre til forskning som avdekker en sammenheng mellom barns språklige erfaringer i førskolealder og deres utvikling av vokabular. Barn som ofte deltar i omfattende og språklige samspill med mennesker som har et mer utviklet ordforråd, kan ha en fordel i denne utviklingen (Bråten, 2007, s. 57). Lek som arbeidsform kan være en fin måte å la barn utveksle språk på selv om de ikke nødvendigvis er på samme nivå i språkutviklingen.

I tillegg er læreren i seg selv en viktig faktor i barns språkutvikling (Bentsen & Håland, 2021). Bjørkvold (2021, s. 70) kommer med tre prinsipper læreren kan ta i bruk i arbeidet med ordforrådsutvikling. Det ene er at læreren noen ganger kan bruke et litt mer avansert språk og vanskeligere ord enn elevene selv vanligvis ville brukt og samtidig forklare disse i en naturlig sammenheng. Her trekker hun frem boklesing der man har mulighet til å peke og forklare illustrasjoner, ord og setninger samt la elevene få utforske og bruke nye ord. Det andre er å arbeide og koble sammen ord som omhandler det samme og trekke inn det elevene allerede kan og vet. Eksempelvis nevner hun at dersom man er ute på tur kan man snakke om hvilke typer veier man har og hva forskjellen på de ulike typene er. Det tredje prinsippet er at læreren kan

legge opp til å leke med ord. Elevene kan bli satt til ulike måter å beskrive blant annet et bilde eller en tegning på eller forklare noen hvilken vei de skal gå. Elevene vil her få mulighet til å øve på og beskrive noe så nøye som mulig for en annen og slik bli utfordret til å utvikle sitt eget ordforråd (Bjørkvold, 2021, s. 70-71).

Ordforrådet er den enkeltdimensjonen ved førskolebarns språk som i størst grad samsvarer med barns senere leseforståelse (Høigård, 2019, s. 109). Et godt etablert ordforråd, vil altså være med på å forenkle utvikling av leseferdigheter når barnet begynner på skolen. Når barn blir lest høyt for, må de danne seg indre bilder av det som skjer. Barn som allerede da har et godt utviklet vokabular, vil kunne oppleve det som enklere å følge med enn den som har et mindre utviklet ordforråd.

Å lære nye ord og utvikle ordforrådet har en sammenheng med gode muntlige aktiviteter i klasserommet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 59). Barn tar i bruk ord de kjenner til på kreative og intelligente måter som gir mening. Det som er viktig for barn i denne settingen, er å formidle noe. Det kan for eksempel være at en sjuåring tar i bruk ordet «enkel» i stedet for «lett» når hen skal beskrive skolesekken sin etter at bøkene er tatt ut. I prosessen der man lærer nye ord, er det viktig å påpeke at man gjør det relevant og meningsfullt for elevene. For eksempel kan læreren modellere eller elevene kan få prøve eller oppleve det selv i ulike aktiviteter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 60). Bråten (2007, s. 57) påpeker også viktigheten av å la elevene reflektere over betydningen av nye ord, med blant annet ulike aktiviteter hvor elevene kan forklare for andre hva de nye ordene betyr.

## **2.7 Lek og lekende tilnærminger i norskfaget**

Barns liv er generelt preget av lek (Høigård, 2019, s. 63). Leken er en aktivitet som har et mål i seg selv at barna sammen med andre skal få gode opplevelser ved å leke. Det er verdt å merke seg at lek også fungerer som en betydningsfull læringsarena på alle områder av livet, spesielt når det kommer til språk og det å utvikle et rikt ordforråd (Høigård, 2019, s. 63). Det er ulike måter å ta i bruk lek og lekende tilnærminger på i norskfaget. I dette delkapittelet tar vi for oss hvordan høytlesning av bildebøker i sammenheng med den litterære samtalen, som lekende tilnærming og rollelek, kan utvikle barns språk og ordforrådsutvikling, samt hvordan man kan tilrettelegge et klasserom som åpner for dette.



Som allerede nevnt i delkapittel 2.3.3, kan litterære verk som bildebøker brukes for å skape aktivitet og gode samtaler for å fremme leken. Den litterære samtalen er diskusjoner og samtaler om litteratur mellom personer i en mindre gruppe (Hennig, 2012, s. 27). Dette kan være ulike typer samtaler, der man ofte ønsker å utforske og forstå litterære verk ved å utveksle synspunkter og meninger med de andre i gruppen. Det å utvikle et godt ordforråd og begrepsforståelse er en viktig del av den litterære kompetansen, både for å forstå innholdet av sentrale begreper og for å kunne bruke de i riktig sammenheng (Hennig, 2012, s. 27). Bildebøker gir muligheter for mer åpne og spennende tolkningsrom som både voksne og barn kan utforske sammen gjennom litterære samtaler (Ommundsen, 2018, s. 151). De bidrar til å styrke ordforrådet og forbedre forståelsen av språk hos barn da de ofte inneholder rikelig med nye ord og setninger som barna sammen med voksne kan undersøke nærmere.

Bildebøkens særegenhet er det kreative samspillet mellom verbaltekst og bilde som kalles *ikonotekst* (Ommundsen, 2018, s. 163). Dette samspillet deles inn i ulike undergrupper som markerer en forskjell mellom den *symmetriske/redundante* bildeboken og den *utfyllende* eller *utvidende* bildeboken. I den *symmetriske/redundante* bildeboken forteller verbaltekst og bilde det samme. I den *utfyllende* eller *utvidende* bildeboken fyller verbaltekst og bilder ut hverandres åpninger, eller utvider og er gjensidig avhengig av hverandre (Ommundsen, 2018, s. 156-157). Skjønnlitterære tekster inneholder ofte beskrivelser som ikke er eksplisitte slik at leseren selv må bruke ordene i teksten til å danne mentale bilder eller fylle ut informasjon som ikke blir uttrykt klart eller visuelt. Wolfgang Iser kaller disse ikke eksplisitte beskrivelsene for «tomrom» eller «tomme plasser» (Iser, 1978, s. 169). Gjennom selv å lese eller bli lest for, kan bildebøker gi barn mulighet til å bruke egen fantasi, erfaring og forestillingsevne til å fylle disse «tomme plassene» som kan oppstå mellom verbaltekst og bilder (Ommundsen, 2018, s. 163).

I denne sammenheng vil litterære samtaler være en god arbeidsform der læreren kan stille åpne spørsmål som inviterer elever til å reflektere og utforske (Håland & Hoel, 2016, s. 22). Gjennom utforsking av bildebokens *paratekster*, som er alle de tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen, kan man åpne for å «sette i gang» barns undring og nysgjerrighet rundt boken (Ommundsen, 2018, s. 158). «Å gå inn i bildebokens ofte rikholdige visuelle detaljer kan være en spennende lek, der det ikke er opplagt om det er barne- eller voksenleseren som er den beste leseren» (Ommundsen, 2018, s. 163). Daglig boklesing har stor betydning for utviklingen av barns språk. Barna vil leve seg inn i teksten og tilegne seg kunnskap om hvordan tekster er bygd

opp. De kan gjennom bildebøker ta i bruk egen fantasi og knytte det opp mot eget liv og hverdag (Høigård, 2019, s. 172). De får en mulighet til å sette seg inn i andres følelser og handlinger og slik kunne bruke dette i senere lek. Ved å bruke bildebøker i kombinasjon med litterære samtaler, vil man ta utgangspunkt i leserens visuelle tekstkompetanse. Dette kan være en god mulighet til å øke både lesemotivasjon og utvide språkferdigheter, noe som er betydningsfullt for utvikling av barns språk og ordforråd (Ommundsen, 2018, s. 168).

Høytlesning er noe de fleste barn er kjent med, enten det er fra barnehagen eller hjemmet. Det kan være store individuelle forskjeller på hvor erfarne barna er med høytlesning av voksen og med bøker generelt (Bjørkvold, 2021, s. 82). Betydningen av høytlesning fra en voksen er viktig i utviklingen av barns språk, både mens de lærer seg å lese og når de selv kan lese. Når de blir lest for, gis barna mulighet til å bli kjent med tekster som er mer krevende og som de ikke kan mestre å lese selv. Herunder også det å samtale om ord og begreper, samt å hjelpe de med å tolke og forstå det som står «mellom linjene». I en høytlesningssituasjon kan man engasjere ved å for eksempel ha en fortellerstol der både elevene og læreren kan fortelle om egne erfaringer og opplevelser. En slik ressurs kan være med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og stolen vil skape spenning og begeistring rundt den som forteller (Bjerke & Johansen, 2017, s. 34) Gjennom bruk av samtaler og andre lekne tilnærminger som dramatisering, maling og tegning, kan elevene sammen med hverandre og med læreren få oppleve mer utfordrende og spennende tekster med et mer avansert språk. Dette vil kunne ha en stor betydning for barns språk- og ordforrådsutvikling (Bjørkvold, 2021, s. 82-83).

Som nevnt tidligere er språket en viktig del av leken og visa versa. «Å se på lek som en spesiell form for kommunikasjon er en god overordnet innfallsvinkel til lek i norskfaget» (Eik et al., 2011, s. 77). Dette både når det gjelder forhandlinger, å forstå regler, lekens tema og i de tilfeller man går inn i en annen rolle i den såkalte rolleleken (Eik, 2022, s. 23). Dersom elevene skal kunne drive med rollelek eller andre lekende aktiviteter, kan en utkleddningskrok være en god start. En kiste med gamle klær kan egne seg til dette. Når elever har tilgang på slikt utstyr kan de ha flere muligheter til å lage små skuespill der de kan leke, diskutere og samtale samt vise frem til andre jevnaldrende (Bjerke & Johansen, 2017, s. 36). Rollelek handler om språk på flere måter og kan derfor være en språkutviklende aktivitet. For barn vil kommunikasjon og relasjonserfaringer være helt grunnleggende for at leken skal fungere optimalt for alle som deltar i leken (Eik, 2022, s. 26). Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal (2011, s. 75) har funnet to

viktige språkgevinster ved bruk av rollelek som er relevante i denne sammenhengen, dialogferdigheter og begrepsutvikling.

Rollelek er den leken som fremmer samtaler mellom barn, og vil dermed være med på å utvikle *dialogferdigheter*. Barna må ta initiativ i samsvar med egen rolle samtidig som de lærer seg å lytte og gi gode svar. Leken vil dermed være med på å fremme barns evne til å holde fast ved et tema under samme dialog over flere ganger (Sørensen et al., 2011, s. 75).

Bjerke & Johansen (2017, s. 50) mener rolleleken byr på muntlige situasjoner som er med på å påvirke talespråket og hvor *begrepsutvikling* er sentralt. Barna tar i bruk ord de har hørt og gjør dem om til sine egne. Slik vil også begrepsinnholdet bli tydeligere for barnet. Rolleleken i seg selv, kan ha som mål å utvide ordforrådet til elevene. Dette kan være ord som har med butikk, sykehus eller byggeplass å gjøre (Bjerke & Johansen, 2017, s. 64). Stokke (2018, s. 244-245) påpeker at et viktig aspekt ved kognitiv litteraturteori er begrepet skjema. Skjema handler om leserens forventninger og erfaringer. I møte med ulike tekster får leseren enten sine nåværende skjema bekreftet eller utfordret, og eventuelt endret. Eksempelvis kan elevene gjennom leken forstå at et sykehus ikke bare er et hus, men at det er mange elementer som ligger i «skjema» sykehus. Vi har både leger, sykepleiere, pasienter og det gjennomføres ulike operasjoner (Stokke, 2018, s. 244-245).

En annen faktor som påvirker mulighetene for lek, er det fysiske rommet. Det er positivt om det er rom for å bevege seg. En kombinasjon av fysisk aktivitet og en krok for utkledning vil gi rom for lek, dramatisering og utforskning, noe som igjen vil by på mer muntlig aktivitet. Utearena vil også være positivt i denne sammenheng (Bjerke & Johansen, 2017, s. 36-37). Ved å tilrettelegge for høytlesning, gi plass til utkledning og ha et klasserom der elevene får mulighet til å bevege, kan man utføre aktiviteter som fremmer lek. Dette vil bidra til å utvikle språket gjennom samhandling og kommunikasjon.

## **2.8 Lærers rolle**

Læreren spiller en avgjørende rolle i barns språkutvikling (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 4). Gjennom interaksjoner med voksne og tilbakemeldinger de får, tilegner barn seg språk. Her viser Wasik og Jacobi-Vessels (2017) til at frilek og boklesing er nært knyttet til gevinster i språkutvikling og språkforståelse. Det påpekes at det ikke handler om å snakke mer, men om å

øke kvaliteten på det man sier. Voksne kan bruke spesifikke samtalestrategier som hjelper barns språkutvikling. Disse strategiene handler om å stille åpne spørsmål som inviterer til utvidede svar og nye henvendelser, gi meningsfulle tilbakemeldinger som inviterer barna til å tenke, definere ord samt gi de mulighet til å bruke ordene som de lærer. I tillegg vil det å snakke om barns egne ideer og interesser, og repetere ord og begreper kunne fremme språk- og ordforrådsutvikling. Betydningen av å gi tilstrekkelig med tid til å la barn få mulighet til å svare på spørsmålene som stilles trekkes også frem som en viktig faktor i utviklingen av språk (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 4).

Lærere har ansvar for å skape gode samtaler og være bevisst om eget språk. «Å skape en stemning blant førsteklasseelevene der de ønsker å bruke det muntlige språket aktivt til å kommunisere med er en viktig oppgave i begynneropplæringen» (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43). En god samtale skal være preget av gjensidighet. Begge parter i en samtale skal engasjere seg i temaet det snakkes om. Gjennom den gode samtalen får barn ord og begreper som hjelper dem til å skape mening og å forstå sin egen tilværelse. En samtale som kategoriseres som god, er en samtale hvor man lytter til hverandre og reflekterer over ting som blir sagt. Dersom læreren bruker mange ulike ord, vil det være språkfremmende i samtaler med barn (Høigård, 2019, s. 169). Gode samtaler kan være planlagt, men det vil være like viktig å ta tak i de spontane samtalene også, da samtalen er avgjørende for at barn skal bygge opp en god begrepsforståelse.

Lærere kan stille spørsmål som inviterer til utvidede svar, som igjen kan lede til nye spørsmål ved å be barna forklare eller beskrive hva de gjør (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 5). På denne måten unngår man at en voksen konstruerer sin egen mening om hva barnet gjør. Den voksne kan stille spørsmål og lytte til barnet. For eksempel dersom barnet bygger en tunnel for å komme seg over gaten, kan man spørre om barnet kan beskrive hva en tunnel er. Et slikt spørsmål vil kunne bidra til at barnet utvider språket og får en større forståelse av ordet. For å bygge videre på samtalen, kan man også stille spørsmål som «hvordan vil du bygge tunnelen?» (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 5). Dette kan gi mulighet til å utforske tanker og ideer der det er viktig at den voksne gir meningsfull tilbakemelding. Dette kan man gjøre ved for eksempel å knytte det barnet allerede vet til det hen lærer gjennom nåværende lek. En annen viktig faktor når det gjelder lærerens rolle, er å være til stede for å kunne introdusere nye ord for barna under leksituasjoner. Dersom barn leker at de lager suppe, kan man spørre hva barnet bruker for å røre i suppen. Dersom svaret er «en skje», kan den voksne støtte opp ved å si «Ja, det er en spesiell skje som vi

kaller slikkepott» (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 5). Å gi barna nok tid til å respondere på voksnes henvendelser, er avgjørende for å utvikle barns språk under lek. Barn trenger tid til å tenke på ordene de trenger for å uttrykke ideene sine.

Voksne spiller generelt en viktig rolle når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd under lek. I denne sammenheng vil lærerens rolle i leken i hovedsak gå ut på å legge til rette for og støtte barnas språkutvikling i klasserommet uten å «styre» leken. «Scaffolding» som på norsk kalles «stillasbygging», handler om at en lærer eller mer erfaren person kan gi midlertidig støtte til en elev for å hjelpe med å oppnå et bestemt læringsmål (Imsen, 2014, s. 192-194).

Målet er at etter hvert som eleven tilegner seg mer kunnskap og ferdigheter, skal hen gradvis kunne klare seg selv, uten at læreren eller den voksne gir «stillas» av støtte til eleven.

«Stillasbygging» kan eksempelvis være at læreren gir ledetråder eller hint for å hjelpe eleven, bryte ned komplekse oppgaver til mindre, modellere en oppgave eller gi tilbakemelding og veiledning etter hvert som eleven gjør fremskritt. Gjennom å stille åpne spørsmål, omformulere barns setninger og ord, samt knytte sammenhenger mellom barns lek og deres tidligere erfaringer, kan støtte barns språkutvikling. Det er også betydningsfullt å la barna selv velge retning og innhold i leken, da dette videre bygger interesse, nysgjerrighet og motivasjon til aktivt å bruke språket (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 6).

## **2.9 Oppsummering**

I dette teorikapittelet har vi først redegjort for hvilken plass leken har hatt i styringsdokumenter, før vi har gått nærmere inn på lekens kjennetegn og ulike former for lek. Lekbegrepet ses på som vidt. Vi hviler på Broströms dimensjoner om at leken skal være preget av fantasi, frivillighet, indre motivasjon og kommunikasjon, men har også tatt inn andre tilnærminger som kan knyttes til det å leke. Eksempelvis trekker vi frem høytlesning av bildebøker i kombinasjon med litterære samtaler som en betydningsfull metode for barns språkutvikling. Dette fordi barnet kan få mulighet til å ta i bruk egen fantasi og forestillingsevne, som igjen kan bidra til at undervisningsmetodene føles lekent for barnet.

Diskusjonen om lek og læring og hvorvidt leken kan føre til læring, er hyppig gjentatt. Lillemyr (2019, s. 59) mener at lekens opplevelser er det som bidrar til læring, men argumenterer samtidig for at leken er en viktig del av barndommen i seg selv. Ut fra dette kan man hevde at leken bør være en hyppig valgt tilnærming, men at man er nødt til å finne sammenhenger mellom lek og læring, samt hvordan leken kan bidra til læring i fagene.

Litteraturen vi trekker inn i analyse og drøfting senere i oppgaven, vil være knyttet til en annen måte å se på lek enn det vi diskuterer i dette kapitlet. Leken som kommer frem i litteraturen er mer målrettet og opptatt av læringsutbyttet. Dette er like viktig forskning, da mange lærere ikke bruker lek grunnet usikkerhet rundt læringsutbyttet. Ved å samle litteraturen som finnes rundt dette temaet, vil man lettere kunne se sammenhenger mellom lekende tilnærminger og hvordan det kan fremme barns språkutvikling.

## **3. Metode**

### **3.1 Valg av metode**

Det å velge problemstilling er noe av det som er med på å bestemme hvilken metode som vil være relevant å bruke for å finne ut av det man ønsker å undersøke (Dalland, 2020, s. 184). I det vi skulle bestemme oss for problemstilling, hadde vi et ønske om å gi en oversikt over eksisterende forskning. I tillegg var vi nysgjerrige på å undersøke en rekke av studier rundt temaene lek og språkutvikling, samt få et større innblikk i hvordan man kan arbeide med å utvikle ordforråd i begynneropplæringen gjennom bruk av lek og lekende tilnærminger. Etter å ha undersøkt ulike typer for systematisk litteraturgjennomgang, fant vi det hensiktsmessig å bruke narrativ litteraturgjennomgang med en systematisk tilnærming (Persson, 2021, s. 20).

### **3.2 Litteraturgjennomgang**

En litteraturgjennomgang er en metodisk analyse av valgte relevante kilder som er skrevet om et bestemt tema (Persson, 2021, s. 13). Dette kan inkludere bøker, artikler, tidsskrifter, rapporter, avhandlinger og mer. Målet er å samle informasjon, sammenligne forskningsresultater og trekke konklusjoner. En litteraturgjennomgang kan også bidra til å identifisere mulige felt der ytterligere forskning er nødvendig (Persson, 2021, s. 13). Etter å ha lest om ulike litteraturgjennomganger valgte vi først å gå for en scoping review da vi ønsket å se på ulik forskning rundt lek og ordforråd på et dypere og mer detaljert nivå. Som Arksey og O'Malley (2007) skriver handler scoping review om å gå relativt bredt utover ulike type studier med tilgjengelig litteratur som ikke nødvendigvis trenger studiekvalitetssjekk, for så å kunne oppsummere og formidle forskningsresultater. Selv om en litteraturgjennomgang kan inneholde masteravhandlinger, konferansebidrag med mer, har vi valgt å avgrense oppgaven ved kun å inkludere fagfelleverderte artikler. Ettersom dette ble en del av vår avgrensning, samt at vi ble veiledet til å gå over til en narrativ litteraturgjennomgang med en systematisk tilnærming, endte vi med en slik type metode.

### **3.3 Narrativ litteraturgjennomgang**

Som nevnt tidligere har vi ønsket å identifisere og kartlegge tilgjengelig forskning rundt lek, språk og ordforråd. Gjennom bruk av litteraturgjennomgang vil vi kunne bygge et grunnlag for å undersøke dette nærmere (Persson, 2021, s. 13). Videre har vi valgt å ta i bruk metoden narrativ litteraturgjennomgang med en systematisk tilnærming, da dette innebærer å få en oversikt over

forskning på feltet med et kritisk blikk (Bryman, 2016, s. 91). En narrativ gjennomgang handler også om å undersøke forskning som allerede finnes innenfor et tema man interesserer seg i. Narrativ litteraturgjennomgang er en mye brukt metode der man som forsker ønsker å presentere, identifisere og oppsummere noe som allerede er kjent innenfor et emneområde (Bryman, 2016, s. 91). Vi håpet å finne svar på hvordan man kan arbeide med å utvikle språk- og ordforråd gjennom lekende tilnærminger. Her ønsket vi ikke å få et spesifikt svar, men å se sammenheng mellom flere forskningsartikler eller finne ulikheter mellom de valgte artiklene.

En narrativ litteraturgjennomgang skal bidra til å besvare forskningsspørsmålene dine. Vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som støtte i prosessen med å besvare problemstillingen. Selv om det er forskjellige kriterier for en systematisk og en narrativ tilnærming er det ønskelig å ha en systematisk tilnærming både for systematiske og narrative litteraturgjennomganger (Bryman, 2016, s. 91). Det er derfor vanlig å ha en systematisk tilnærming når man søker etter litteratur for narrative litteraturgjennomganger. Etersom vi har valgt å bare ha med fagfellevurderte artikler i vår oppgave foretar vi en kvalitetsavgrensing, noe som er en viktig del av en systematisk litteraturgjennomgang (Persson, 2021, s. 57). På denne måten mener vi at den narrative litteraturgjennomgangen har en systematisk tilnærming.

### **3.4 6S-modellen**

Det er flere steg som er involvert i gjennomføringen av en narrativ litteraturgjennomgang. Persson (2021, s. 15) beskriver en modell, 6S-modellen, som viser hvordan man kan gå frem når det gjelder de ulike stegene i en litteraturgjennomgang. Vår litteraturgjennomgang bygger på stegene i denne modellen. Vi mener disse vil utfylle forskjellige funksjoner og vi tar dem i bruk ut ifra behov. Dette vil si at det ikke nødvendigvis er vilkårlig når vi velger å ta i bruk hvert enkelt steg, men at vi tar disse i bruk om hverandre når det trengs. Vi har i vår oppgave tatt utgangspunkt i de 6 ulike stegene som er *Spørre, Søke, Sortere, Syntetisere, Skrive og Systematisere*.

Det første steget Persson legger frem handler om *å spørre*. Dette er prosjektets start der man bestemmer seg for et tema man er interessert i og som man ønsker å undersøke nærmere (Persson, 2021, s. 15). Vi startet derfor med å finne et tema vi begge syntes var interessant å undersøke nærmere og kom frem til at sammenhengen mellom lek og utvikling av ordforråd var



noe vi var nysgjerrige rundt og ønsket å finne ut mer om. Videre utviklet vi sammen en problemstilling som vi syntes var spennende og relevant for å finne ut mer om temaet.

Det andre steget handler om *å søke*. Her starter selve søkeprosessen hvor man skal komme frem til relevante funn ved å søke etter forskjellig type litteratur i ulike databaser og tidsskrifter (Persson, 2021, s. 16). Etter at vi hadde kommet frem til en problemstilling definerte vi et omfattende sett med søkekriterier. Dette omfatter blant annet søkeord, temaer, publikasjonstyper og andre kriterier. Videre begynte vi å søke etter relevante publikasjoner, som vi gjorde vi ved hjelp av ulike databaser. Selve gjennomføringen av søkeprosessen beskriver vi nærmere i delkapittel 3.5.

Det tredje steget handler om *å sortere* de valgte artiklene ut ifra de man synes er relevante å beholde og de som ikke er det (Persson, 2021, s. 16). Etter at mulige aktuelle artikler var plukket, ut satte vi i gang prosessen med å ekskludere de artiklene som ikke var av relevans i forhold til våre inklusjons- og eksklusjonskriterier. Denne prosessen har vi satt inn et flytskjema (se figur 1) som vi skriver om i delkapittel 3.6. Artiklene som var relevante for å besvare oppgavens problemstilling ble skrevet inn i en tabell for å gi oss og leseren en enklere og tydeligere oversikt over valgte artikler. I tabellen er artiklens tittel, forfatter, kort hva de har undersøkt, alder på barna og metode presentert.

Det fjerde steget handler om *å syntetisere* og det å finne ut av hvordan de valgte kildene henger sammen eller om de skiller seg fra hverandre på noen måte. Dette dreier seg om å sammenligne og trekke konklusjoner på tvers av studiene (Persson, 2021, s. 16). Etter at identifisering av relevante studier var gjort, analyserte og sammenlignet vi de ulike studiene. Her valgte vi å analysere artiklene hver for seg med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som skulle være til hjelp for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Til slutt samlet vi hovedfunnene i en kort oppsummering. Gjennom å syntetisere det på denne måten fikk vi se hvilke likheter og ulikheter artiklene hadde, og slik kunne vi drøfte dette i lys av teori senere. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 4 og 5 der vi vil presentere hvordan vi analyserer de ulike artiklene, samt drøfter hvilke sammenhenger vi kan se mellom de forskjellige studiene.

Det femte steget handler om *å skrive*. Blant annet kan man skrive en forskningstekst som har til hensikt å forstå forskningen og det å ta notater underveis. Dette kan for eksempel være bruddstykker som er relevant for egen forskning. På en annen side viser Persson (2021, s. 114) til

en rapporteringstekst som skal overbevise leseren om at det du har å si er riktig. I vår prosess utviklet vi en egen oversikt over de ulike artiklene for å skape en forståelse av design, metode, resultater og diskusjon av alle artikler, før vi etter hvert kunne trekke disse inn i selve oppgaven. Dette var et notat som sørget for at vi fikk med oss hovedpoengene i artiklene som skulle bidra til videre drøfting, men som ikke var nødvendig eller relevant å ta med i oppgaven.

Det sjette og siste steget handler om å *systematisere*. Dette handler om at man fra start må legge en plan for hvordan man skal gjennomføre litteraturgjennomgangen. I denne planen må man ha tenkt nøye over hva man skal gjøre, hvordan man skal gjennomføre det og hvorfor man har tenkt å gjøre det på den måten (Persson, 2021, s. 137). Gjennom hele prosessen utarbeidet vi en progresjonsplan i samarbeid med veileder. Underveis var vi nødt til å gjøre endringer ettersom hva som måtte gjøres, hvordan vi måtte gjennomføre de ulike stegene av litteraturgjennomgangen, samt reflektere og begrunne hvorfor vi ønsket å ta de valgene vi tok.

### **3.5 Inklusjons og eksklusjonskriterier**

Formålet med litteraturgjennomgangen var å finne studier som kunne bidra til å besvare problemstillingen. Vi ønsket fagfelleverderte artikler, da dette er en god kvalitetssikring (Persson, 2021, s. 57). Bakgrunnen for valg av fagfelleverderte artikler argumenterer vi for i delkapittel 3.7. Videre ønsket vi en del nyere forskning og begrenset søket til artikler fra 2013-2023. På grunn av at vi ønsket å se på forskning som er gjort i andre land enn Norge, har vi valgt at studiene skal ha vært gjennomført i enten germanske land samt USA. Land med veldig ulike skolesystem, som for eksempel land i Asia og Afrika har vi valgt å utelukke.

	<b>INKLUSJONSKRITERIER</b>	<b>EKSKLUSJONSKRITERIER</b>
<b>STUDIETYPE</b>	Studiene vi inkluderer skal være fagfellevurderte.	Studiene vi ekskluderer er artikler som ikke er fagfellevurderte, masteroppgaver og konferansebidrag.
<b>FORSKNINGS-DESIGN</b>	Kvalitative, kvantitative studier og én teoretisk artikkel	Ikke fler enn én teoretisk artikkel
<b>EMNE</b>	Studiene skal ha hovedfokus på hvordan lekende tilnærminger fremmer utvikling av ordforråd.	Dersom artiklene har andre hovedfokusområder enn lekende tilnærminger som tilsynelatende skal føre til utvikling av ordforråd.
<b>SPRÅK</b>	Studiene må være publisert på engelsk eller skandinavisk språk.	Artikler som er skrevet på andre språk enn oppgitt i inklusjonskriteriene.
<b>LAND</b>	Forskningen skal være gjennomført i germanske land eller i USA.	Ekskluderer land fra andre kontinenter enn Europa og Amerika.
<b>ALDER PÅ BARNA</b>	Vi har valgt at alderen på barna skal være fra 5-8 år da noen barn starter på skolen mens de fortsatt er 5 år.	Ekskludert artikler med barn under 5 år og over 8 år.
<b>ÅRSTALL</b>	2013-2023	

*Tabell 1 Inklusjons eksklusjonskriterier*

### **3.6 Søkeprosessen**

Søkene ble gjennomført i fire internasjonale databaser: 1) Education Resources Information Center (ERIC) som er den største utdanningsdatabasen i verden for pedagogikk og andre utdanningsrelevante temaer med et stort utvalg av bøker, faglige artikler samt andre relevante dokumenter innen forskning, 2) Academic Search Ultimate (ASU) som inneholder en rekke fagfellevurderte artikler m.m., 3) Education Source (ES) som også er en av verdens største fulltekstdatabaser innen læring og utdanning og 4) Teacher Reference Center (TRC), en database til hjelp for profesjonelle lærere som inneholder populære lærer- og administratortidsskrifter. Databasene ble valgt ut i samarbeid med spesialbibliotekar under veiledning i litteratursøk og har

relevant innhold til den forskningen vi ønsker for å kunne svare på problemstillingen (Persson, 2021, s. 49).

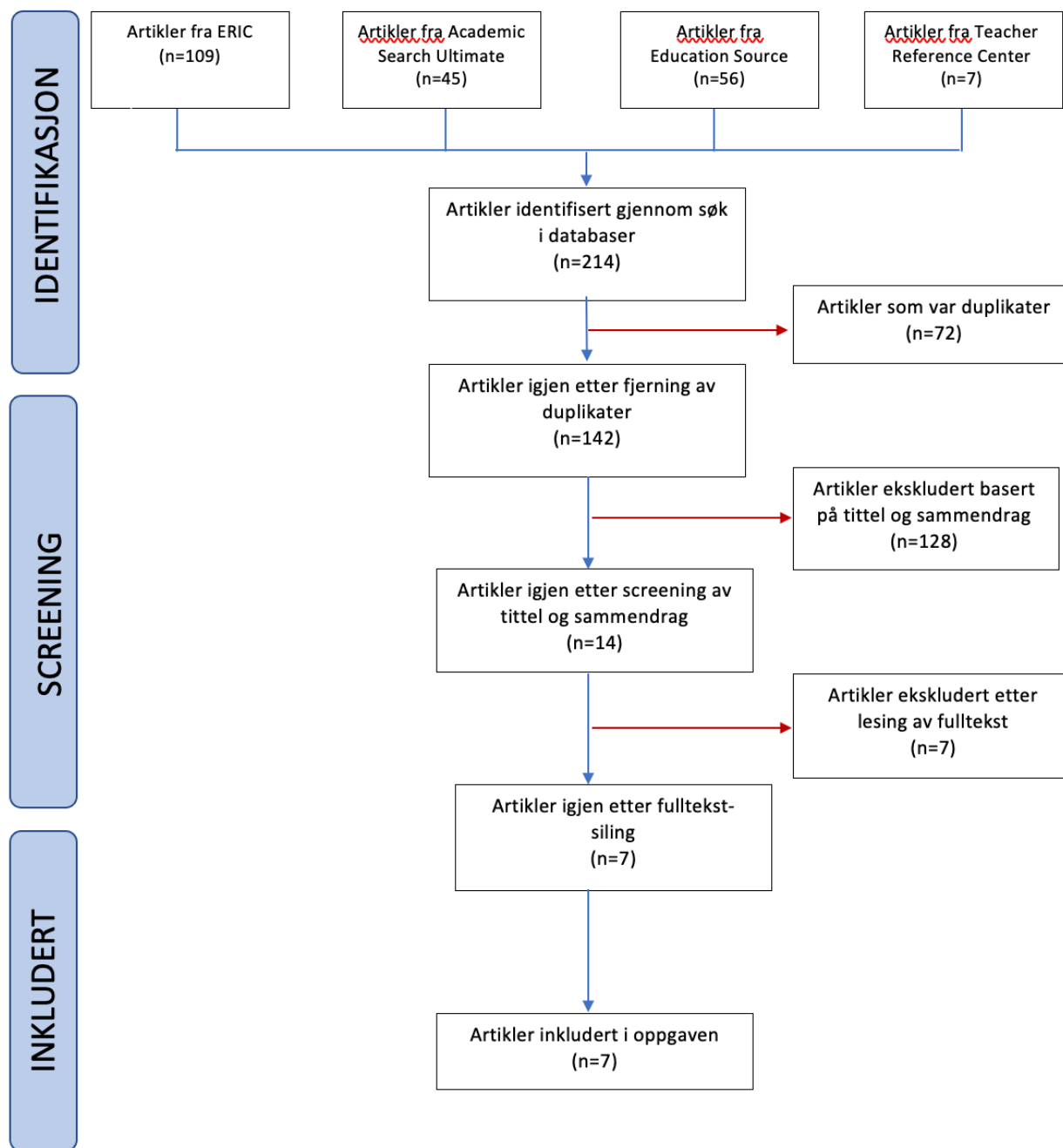
Hele søkeprosessen varte over en periode på 10 dager fra 20.1.23-30.1.23 og ga oss et treff på 214 artikler. Vi startet prosessen med noen prøvesøk for å finne ut av de aktuelle søkeordene. Som Persson (2021, s. 51) skriver finnes det flere ulike måter å avgrense søkene sine. Den ene teknikken innebærer bruk av de tre boolske operatorene «AND», «OR» og «NOT», hvor de to førstnevnte ble inkludert i det endelige søket. Den boolske operatoren «OR» ble i vårt søk satt mellom hvert av de synonyme søketermene, mens operatoren «AND» ble så kombinert med alle de ulike søketermene. For å avgrense søket noe mer krysset vi også av på «peer reviewed», slik at vi bare fikk opp fagfellevurderte artikler, krysset av engelsk som språk samt satte årstallet fra 2013 til 2023, da alle disse tre er en del av inklusjonskriteriene vi har satt. De engelske søkeordene som ble brukt i det endelige søket var «play», «play based learning», «roleplay», «language development», «vocabulary development», «speech development» og «early childhood education». Etter å ha gjort flere prøvesøk med å avgrense begynneropplæringsbegrepet til «elementary school OR primary school» eller «1. grade OR 2. grade» var det få relevante artikler til vår oppgave som dukket opp, da dette begrepet er vidt som vi har nevnt tidligere i oppgaven. Derfor endte vi opp med å oversette begynneropplæring til *early childhood education*. Dette vil naturligvis inkludere artikler fra barnehagen, men ettersom et av inklusjonskriteriene våre inneholder krav om alder på barna, vil likevel begynneropplæringsaspektet bevarer. Siden vi hadde et ønsket om å få en større variasjon i forskning rundt ulike former for lek, endte vi derfor også med å bruke trunkering etter søkeordene play og roleplay.

	<b>Søke­termer</b>
<b>Søke­term 1</b> <i>Begreper for lek og lekende tilnærminger</i>	(play* OR “play based learning” OR roleplay*)
<b>Søke­term 2</b> <i>Begreper for utvikling av språk/ordforråd</i>	(“language development” OR “vocabulary development” OR “speech development”)
<b>Søke­term 3</b> <i>Begrep for begynneropplæring</i>	(Early Childhood Education)
<b>Søke­strengen</b>	(Søke­term 1 AND Søke­term 2 AND Søke­term 3)

*Tabell 2 Søke­termer og søke­streng*

### **3.7 Dataut­velgelse**

I det man skal bestemme seg for hva man skal beholde av litteratur, leser man med det formålet å evaluere det innholdet som blir lest (Jesson, Matheson & Lacey, 2011, s. 46). I evalueringsprosessen var målet å finne ut av hvilken tenkning og argumentasjon som preger teksten. Dermed hadde vi muligheten til å avgjøre hva vi ønsket å beholde eller forkaste (Persson, 2021, s. 62). I selve dataut­velgelsen måtte vi finne ut av hvilke artikler vi ønsket å ta med oss videre og hvilke som ikke ville være relevante for vår oppgave. I dette stadiet var inklusjonskriteriene en viktig del av ut­velgelsesprosessen. For å få en ryddig oversikt over dataut­velgelsen og screeningprosessen tok vi inspirasjon fra en enkel modell som blir presentert i Perssons (2021), der vi gradvis silte ut de artiklene som ikke var aktuelle.



Figur 1 Flytskjema over søke og screeningsprosessen

Som man kan se i figur 1 satt vi som nevnt igjen med 214 artikler etter selve søket. Videre i prosessen luket vi ut de eksakte duplikatene og hadde med oss 142 artikler inn i screeningprosessen. Både tittel og sammendrag ble lest av begge. Ut ifra inklusjons- og

eksklusjonskriteriene vi hadde satt for å avgrense oppgaven og kravet vi hadde om at søkeordene «play OR play based learning», «language vocabulary OR vocabulary development OR speech development» og «early childhood education» skulle være med, enten i tittel eller sammendrag, endte vi med å luke ut 85 artikler og satt igjen med 15. Vi fordelte artiklene mellom oss slik at vi kunne gå dypere inn i artiklenes metoder og funn. I den videre prosessen utelukket vi flere artikler som ikke ble funnet som relevante for å besvare problemstillingen vår.

I følge Bryman (2016, s. 95) kan det være nyttig å lese artiklene med utgangspunkt i noen forskningsspørsmål. Vi valgte derfor å komme frem til noen spørsmål som vi ønsket å ha fokus på under lesingen. På denne måten kunne vi holde oss så godt som mulig innenfor de rammene vi hadde satt. Vi kom frem til tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?*
2. *Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?*
3. *Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?*

Etter ekskluderingen av fulltekst-silingen endte vi opp med 7 artikler som vi tok med oss videre inn i analysedelen. Vi måtte utelukke noen av artiklene fordi de ikke fulgte/ besvarte oppsatte kriterier. Noen inkluderte barn fra 5 år og nedover, andre hadde forsket på barn med spesialundervisning, og flere nevnte ikke spesifikt noe om utvikling av ordforråd. De valgte artiklene ble til slutt lest sammen slik at vi skulle ha god oversikt og kontroll over innholdet for å kunne besvare problemstillingen.

### **3.7.1 Inkluderte studier**

I tabellen nedenfor har vi samlet de 7 forskningsartiklene som vi fant relevante for vår oppgave. Vi satte artiklene inn i en tabell der vi kort redegjorde for hva artiklene har undersøkt, deres metode og til slutt beskrivelse og formålet med studien for å skape en ryddig oversikt.

Artikkel	Forfatter og år	Har undersøkt/Relevans	Alder på barna	Metode
Are We Excavating Today?": A Portrait of Vocabulary-Enhanced Intervention Practices	Krane, D (2021)	Hvordan utforskende og lekende aktiviteter kan oppmuntre elever til å bruke nye ord i en sosial setting og hvordan lærere samhandlet med elever for å støtte denne bruken.	3.klasse (7-8 år)	Kvalitativ forskning, en case-studie med elever fra en tredje klasse i den sørlige delen av New England regionen.  Forskningsspørsmål;  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan kan sosialt samspill mellom elevene støtte læring av nye ord?</li> <li>2. Hvordan legger lærere til rette for elevenes bruk av nye ord?</li> </ol> Elevene arbeidet i rolle gjennom utforskende arbeidsmetoder og lekpregete aktiviteter.
An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language	Stagnitti, K, Bailey, A, Stevenson, Edwina H, Reynolds, Emily og Kidd, Evan (2016)	Hvordan et lekbasert klasserom kan påvirke utvikling av leseferdigheter og muntlig språk hos barn som går første året på skolen.  Hypoteser;  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Det er en sammenheng mellom type klasserom og lekeutvikling (det lekbaserte klasserommet ville føre til større vekst i lekeferdigheter over tid).</li> <li>2. Forbedringer i muntlig språk og ikke-verbalt resonnement vil bli funnet i den lekbaserte gruppen.</li> <li>3. Type klasserom i fellesskap vil påvirke lek- og narrative</li> </ol>	Første år på skolen. Gjennomsnittsalder 5,6 år.	Kvalitativ forskning, kvasiexperimentell studie over en periode på seks måneder;  Artikkelens studie sammenligner to klasser på samme trinn som får ulike stimuli. Forskningen er altså gjennomført på samme trinn, men med et lekbasert klasserom og et tradisjonelt klasserom.  Bruker flere ulike tester. British Picture Vocabulary Scale II er relevant for vår oppgave. Her ble barns ordforråd testet. Barnet får muntlig presentert et ord, og barnet blir bedt om å identifisere bildet som samsvarer med ordet.



		ferdigheter, slik at vekst i disse to domene ville være relatert.		
Let's Talk Play! Exploring the Possible Benefits of Play-Based Pedagogy on Language and Literacy Learning In Two Title I Kindergartens	Allee-Heron, Karyn A, Roberts, Sherron Killingsworth, Hu, BiYing, Clark, M.H og Stewart, Martha Lue (2021)	Hvilken effekt målrettet lek har på reseptivt ordforråd og leseferdighetslæring.  I denne studien er det barnehagelærere som jobber med førskolebarn.	Siste år i barnehagen (5 år).	Kvalitativ forskning med før- og ettertester. Ikke-ekvivalent kontrollgruppedesign for å sammenligne endringene i to ulike pedagogiske tilnærminger. Et lekbasert klasserom og et tradisjonelt klasserom.
Talking the talk: translating research to practice	Grifenhagen, Jill F, Barnes, Erica M, Collins, Molly F og Dickinson, David K. (2017)	Artikkelen går gjennom nåværende forskning og identifiserer faktorer som er med på å støtte elevers utvikling av språk og ord. Den tar opp praksiser, ulike miljøer og materiell i begynneropplæringsklasserom.	Ikke spesifisert da dette er en teoretisk artikkel.	Teoretisk artikkel
The Effect of three interactive reading approaches on language ability: An exploratory study in early childhood education	Van der Wilt, Femke, Boerma, Inouk, Van Oers, Bert og Van der Veen, Chiel (2019)	Ser på effekten av tre ulike lesetilnærminger ved bruk av høytlesning og bildebok.  Hypotese;  Forskerne mente at høytlesning av bildebok med bruk av tankekart vil ha en større effektiv på utvikling av ordforråd enn vanlig tradisjonell høytlesning eller høytlesning	4-6 år.	Kvalitativ forskning med før- og ettertester.  Artikkelens studie er en del av et større forskningsprosjekt.  Målte produktivt vokabular, reseptive ordforråd, lytteforståelse og narrative ferdigheter.  Studien ble gjennomført med 73 barn fra tre klasserom i begynneropplæringen.

		med fokus på enkelte deler av boken.		
Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms?	Dweyer og Harbaugh (2020)	Studien har undersøkt hvordan åtte grunnskoler arbeidet med ulike aktiviteter for å støtte ordforrådsutvikling hos barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn. I denne studien er det barnehagelærere som jobber med førskolebarn.	3-5 år + 4 barn eldre enn 5 år. USA	Kvalitativ forskning Klasseromsobservasjoner i åtte klasserom, med 17 elever i hver klasse var utført mellom perioden januar og april 2012.  Observasjonene ble utført to ganger i hvert klasserom med omtrent 2 måneders mellomrom og varte i 2 timer hver. Observasjonene var som regel av morgentimene.
The importance of play in natural environments for children's language development: an explorative study in early childhood education	Prins, Jannette; van der Wilt, Femke ;van Santen, Sofia; van der Veen, Chiel; Hovinga, Dieuwke (2022)	Fordeler ved bruk av naturlige omgivelser som lekearena og barns språkbruk. Studien sammenligner lek på en ikke naturbasert lekeplass og en naturbasert lekeplass. Det kommer ikke frem om den naturlige lekeplassen er på skolen, eller om den befinner seg på et annet sted.	4-7 år Nederland	Kvalitativ forskning  Observasjon og taleopptak, med mikrofoner som barna har på seg under leken. Tre barneskoler fra Nederland deltok i studien.

*Tabell 3 Oversikt over inkluderte studier*

### 3.8 Etiske overveielser

Denne oppgaven har til hensikt å gi en oversikt over eksisterende fagfelleverderte publikasjoner fra de siste åtte årene. Vi har valgt å avgrense oppgaven ved å bruke fagfelleverderte artikler da dette er den viktigste kvalitetssikringen av vitenskapelige artikler (Persson, 2021, s. 57). En fagfelleverdert artikkel er kvalitetssjekket av anonyme eksperter eller forskere innenfor fagområdet før den publiseres i anerkjente tidsskrifter (Persson, 2021, s. 52). Valget er også tatt

på bakgrunn av det Bryman (2016, s. 134) skriver om kriterier for hvordan forskning burde bli designet, gjennomgått og utført.

Etiske prinsipper i forskning vil innebære forskernes ivaretagelse av deltakerne. I vårt tilfelle vil dette innebære god håndtering av valg av kilder ut ifra problemstillingen vår. Vi forholder oss også til krav om korrekt presentasjon av data. Der etterstreber vi å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

Videre har vi valgt å kun ta med oss de artiklene som har hovedfokus på problemstillingen vår. Dette er artikler som har fokus rettet mot lekende tilnærminger som kan fremme barns språkutvikling.

### **3.9 Validitet og reliabilitet**

Begrepet *validitet* brukes for å beskrive hvor godt en test eller undersøkelse måler det den skal måle (Dalland, 2020, s. 43). Validitet handler om relevans og gyldighet. Dette er først og fremst relevant for empiriske studier. Det som måles må være relevant og gyldig for det problemet som undersøkes. Dette er en faktor som måles for å evaluere kvaliteten på forskningen som blir gjort. Validiteten vil referere til graden av nøyaktighet som er oppnådd når noe skal undersøkes. Dette inkluderer å kontrollere feil i datainnsamling og analyseprosessen, og andre faktorer som kan påvirke resultatene. Dette hjelper forskere med å avgjøre om resultatene er nøyaktige og kan betraktes som gyldige (Dalland, 2020, s. 43).

Begrepet *reliabilitet* kan knyttes til dataenes pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dette handler om at en annen forsker som anvender samme metode skal kunne komme frem til tilsvarende likt resultat, dersom man gjennomfører forskningen med like søkeord og kriterier (Clark, Foster, Sloan & Bryman, 2021, s. 40). Prosessen bør dokumenteres godt slik at man kan gjenta prosessen for å bekrefte eller avvise resultater fra det originale eksperimentet. Dette er en viktig del av vitenskapelig forskning fordi det gjør det mulig å kontrollere resultatene og sikre at de er nøyaktige (Arksey & O'Malley, 2007, s. 22).

Validiteten og reliabiliteten blir i vår oppgave styrket gjennom å ha en nøye beskrevet methodedel samt valg av metode, grundig gjennomgang av funn og valg av artiklenes fokus i forhold til valgt problemstilling. For å sikre at vi ivaretar oppgavens gyldighet og pålitelighet når vi bruker andres studier som data, blir hele søkeprosessen grundig beskrevet slik at andre vil kunne gjennomføre samme prosess.

### 3.10 Oppgavens begrensninger

Denne masteroppgaven undersøker, kartlegger og identifiserer forskning som er gjort rundt lek og lekende tilnærmings betydning for språk- og ordforrådsutvikling. Gjennom systematiseringen av artiklene så vi store variasjoner i funnene, og spesielt i de ulike formene for lek som var fremtredende. Ved å se på forskning som er utført av andre kan ha begrensninger da vi har tolket innholdet i studiene. Gjennom datautvelgelsesprosessen jobbet vi som tidligere nevnt både hver for oss og sammen. Det at vi har lest noen artikler hver for oss kan anses som en potensiell svakhet som muligens kan ha hatt begrensninger for oppgaven. Grunnen er at vi kan ha ekskludert bort mulige relevante artikler som den andre part kunne sett på som relevant til vår problemstilling. På en annen side kan også valg av måten vi har silt bort artikler på være en potensiell styrke. Ved å dele artiklene mellom oss har vi hatt mulighet til å sette oss grundigere inn i hver artikkel. I tillegg styrkes oppgaven ved at vi gjennom samarbeid med både veiledere og spesialbibliotekar har fått veiledning i gjennomføring av metode og søkeprosess.

Videre kan en begrensning for denne oppgaven også være at alle artiklene er kvalitative studier, med unntak av én artikkel. Dersom en studie bruker en kvalitativ metode, gir dette mer fleksibilitet i interaksjonene mellom forsker og deltaker, der det er mer åpent for spontanitet og tilpasninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette fordi man forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer. De valgte artiklene i denne oppgaven inkluderer og representerer forskningsartiklene av et fåtall av lærere og elever, og flere av studiene påpeker at funnene ikke er representative. Representativitet refererer til om utvalget som er valgt for å undersøke en bestemt gruppe er tilstrekkelig og har like nok likhetstrekk med hele gruppen, slik at resultatene som oppnås fra utvalget kan generaliseres (Dalland, 2017, s. 231). På bakgrunn av dette er det dermed ikke mulig å generalisere funnene i denne oppgaven. Det sies heller ikke noe om hvordan disse funnene kan ha betydning i den norske skolen, siden disse studiene er gjennomført i andre land. Dette kan også sette begrensninger for oppgaven, men ved å knytte linjer kan det tenkes at funnene som er gjort i de ulike studiene også vil ha betydning for arbeidet i begynneropplæringen i forhold til lekende tilnærminger og utvikling av språk og ordforråd.

## 4. Analyse

Resultatet fra søket ga oss til sammen femten artikler som vi fulltekstleste. Vi endte med sju artikler som videre ble analysert og drøftet. Herunder dette kapittelet presenterer og syntetiserer vi artiklenes relevante funn for å svare på oppgavens problemstilling som lyder som følger: *Hva sier forskning om betydningen av lekende tilnærminger i begynneropplæringen for å fremme elevers språkutvikling?* Relevante funn fra hver av de sju artiklene ble analysert på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?*
2. *Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?*
3. *Er læreren/ den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?*

Ved å bruke disse forskningsspørsmålene ga dette oss en oversikt over hovedfunnene som går igjen i de ulike artiklene. Vi vil til slutt oppsummere disse, der vi kommer frem til hovedkategoriene som diskuteres i lys av teori og tidligere forskning kapittel 5.

### 4.1 «Are We Excavating Today? »; A Portrait of Vocabulary-Enriched Intervention Practices (Kardane, 2021)

Artikkelen presenterer en casestudie av tredjeklasseelever der forskeren har utviklet lekpregede aktiviteter som skal engasjere elever til å legge merke til fonologiske, ortografiske, syntaktiske og semantiske elementer ved innlæring av nye ord og begreper. Forskningsspørsmålene retter seg mot hvordan sosial lekpreget samhandling kan være med å fremme læring av nye ord, og hvordan lærere kan legge til rette for elevenes bruk av disse i konkrete situasjoner. Artikkelen er relevant for vår oppgave fordi aktivitetene som er utviklet har mange likhetstrekk med lekpregete aktiviteter, rollelek samt «arbeid i rolle». I tillegg anses artikkelen som relevant da den også ser på hvordan språket ble brukt gjennom disse aktivitetene, og hvordan dette kunne fremme elevenes bruk av nye ord og begreper.

### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

Artikkelens studie viser til fire aktiviteter som går over en periode på fire uker, der aktivitetene fra de to første ukene anses som mest relevante og derfor trekkes frem i denne oppgaven. Disse gikk ut på at elevene skulle gå inn/arbeide i ulike roller, for å undersøke temaet «det gamle Egypt». Aktivitetene ble gjennomført på en slik måte at elevene måtte ta ansvar og engasjere seg, ved å inkludere problemløsningselementer i hver aktivitet. Aktivitetene bygget i stor grad på utforskning, problemløsning og sosial samhandling mellom elevene. De skulle fungere som «stillas» for vokabularet og begrepsforståelsen som ville være nødvendig i de avanserte tekstene de senere skulle lese. Målet var at ordene skulle bli forstått og at elevene selv kunne bruke ordene under aktivitetene for å bygge bro mellom et abstrakt begrep til selvopplevde erfaringer.

Aktiviteten i uke 1 gikk ut på at elevene skulle gå inn i rollen som arkeologer, og dermed samarbeide og grave i jord for å finne skjulte elementer som skulle være viktig for den videre læringen om «det gamle Egypt». Både før, under og etter gjennomføring av aktiviteten ble elevene eksponert for ord og begreper som gjenkjenne, oppdage, forvente, avdekke, undersøke, objekt og grave. Før elevene ble presentert for aktiviteten fortalte læreren en historie der ordene ble brukt så mye som mulig.

Aktiviteten i uke 2 var at elevene ble forespeilet at det hadde det blitt helt vann over Kleopatras slott fordi det hadde oppstått et jordskjelv som hadde nedsenket slottet i vann. Dermed ble elevenes oppgave å samarbeide om å gjenoppreise bygget. De var nødt til å jobbe sammen for å gjenoppbygge strukturen under vannet for en fremtidig museumsutstilling. Denne uken ble elevene eksponert for ord og begreper som; dukke opp, skape, konstruksjon, utforske, invadere og forsvinne. Ordene skulle altså i aktiviteten brukes og forstås, og det forskerne undersøkte var om de klarte å bruke disse i riktig kontekst. Det avdekket i studien at de klarte dette.

### **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Gjennom aktivitetene og leken ville forskeren av studien undersøke hvor mange av lærerne og elevene som tok i bruk de utvalgte ordene. Hun ønsket også å se om elevene utviklet en større begrepsforståelse av ordene og om de etter hvert klarte å bruke de i riktig sammenheng.

Kardane (2021) fant gjennom sin studie at elevene ved å gå inn i en rolle som en annen enn seg selv, bidro til at de brukte ordene i flere kontekster, ble nysgjerrige og komfortable med å bruke ordene. Gjennom lekpreget aktivitet ble elevene interesserte og engasjerte. De satte selv i gang flere utforskende samtaler og arbeid sammen med å løse problemer, samt bruke ordene i en setting som ble nærere for elevene. Det å erfare og bruke ordene i kommunikasjon med andre for å bli forstått under oppgaveløsningen viste seg å fremme elevenes språk- og ordforrådsutvikling. Begrepsforståelse var nødvendig i samhandling med hverandre, både mellom lærer og elev og elevene seg imellom.

Artikkelens konklusjon viser til en elevs utsagn: «Because we already saw it a bunch, and used it a bunch, and we know what it means and how to spell it.» (Kardane, 2021, s. 21). Utsagnet til eleven kan vise til at eleven ikke bare var klar over vokabularlæringen sin, men at hen også oppdaget betydningen av å utforske flere aspekter ved et ord for å lære det godt. Gjennom lekende problemløsningsoppgaver og veiledede aktiviteter, kan barn bli eksponert for avanserte ord og begreper som de kan knytte opp mot noe konkret, og som kan fremme språkutviklingen. Videre fremhever Kardane (2021) at for at man skal tilegne seg ordene til eget ordforråd er man nødt til å snakke om, bruke og forstå ordene som skal læres.

### **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Artikkelens teoretiske rammeverk viser til betydningen av sosial samhandling der elevene kommuniserer og bruker språket sitt med læreren og andre elever (Kardane, 2021). Videre påpeker den betydningen av å legge opp til språk- og ordforrådsundervisning som kan oppmuntre elevene til å ville bruke ordene de lærer i samhandling med andre. Mercer og Littleton (2007) referert i Kardane (2021, s. 3), mener at det eksisterer et forhold mellom lærere som tar en tilretteleggerrolle og økt språkbruk hos elevene, og at elevdialog spiller en viktig rolle i læringen av nye ord og begreper (Kardane, 2021).

Gjennom sosial dialog og lærerens tette oppfølging under utforskende samtaler, avslørtes en trend i lærerens rolle under studien. Hun fungerte heller som en tilrettelegger og «stillas» som deltok som «medelev», istedenfor å styre aktiviteten. Slik forsøkte hun å veilede elevene til å svare på

deres egne spørsmål og utvide deres tanker og ideer, fremfor for å gi dem gitte svar. Dette viste seg å ha betydning for elevenes mulighet til selv å sette ordene og begrepene i sammenheng.

#### **4.2 «An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language» (Stagnitti, Bailey, Hudspeth Stevenson, Reynolds & Kidd, 2016)**

Artikkelen presenterer en studie som følger to grupper med førsteklasseelever de seks første månedene i skolen. Studien legger frem hvordan et klasserom med lekbasert undervisning kan være med å påvirke språkutviklingen hos elever i begynneropplæringen. I forskningen får vi belyst hvordan denne type lekbasert undervisning kan være med å bidra til utvikling av språk og ordforråd. Denne type undervisning er elevfokusert, med elevaktive arbeidsformer der elevene selv lager en plan for hva de ønsker å gjennomføre i løpet av dagen. Kontrollgruppene er elever fra et klasserom med tradisjonell undervisning. Artikkelen fokuserer på hvordan lek kan være med å påvirke utvikling av språk, dermed kan denne forskningen være med på å belyse og svare på problemstillingen vår. I tillegg hadde artikkelens studie som mål å teste om læring gjennom lek i løpet av det første året på grunnskolen, i større grad øker barns språkutvikling enn læring i et tradisjonelt klasserom med tradisjonell undervisning.

#### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

Artikkelen til Stagnitti et al. (2016) legger ikke frem en spesifikk lekpreget aktivitet/tilnærming, men heller hvordan et lekbasert klasserom kontra et tradisjonelt klasserom gir større muligheter for å tilrettelegge for lek.

Klasserommet med lekbasert undervisning var innredet med lekeområder som kunne legges til rette for læring på forskjellige plan. Eksempelvis hadde de områder som kunne brukes til rollelek, utkledningshjørne, skrivebord, byggeplass, digitalt hjørne og lesetelt. Ved at elevene utviklet egne planer for hva de ønsket å gjøre gjennom dagen, ble det uttrykt at noen var interesserte i butikk og shopping. Med støtte og tilrettelegging av lærer valgte elevene ut hvilke butikker de skulle ha med i leken og lagde materialer til butikkene som for eksempel børster og hårruller til frisørsalongen. Elevene lekte med hverandre på butikkens områder der de lagde handlelister, kjøpte varer og betalte for det de kjøpte. På bakgrunn av elevenes interesser og lek utviklet læreren ulike læringsmål som de skulle nå gjennom den lekende tilnærmingen.



Som kontrast til det lekbaserte klasserommet hadde de to tradisjonelle klasserommene større fokus på lærerstyrt undervisning med en strukturert plan. Det fysiske miljøet var mer tradisjonelt der hver elev hadde hver sin stol og pult. Den strukturerte dagen innebar ingen aktiviteter initiert av barna og det ble lagt stor vekt på lesing, skriving, naturvitenskap, matematikk, kroppsøving og musikk. Den eneste tiden elevene fikk mulighet til frilek var i pausene når de enten hadde friminutt eller spiste lunsj. I løpet av dagen kunne det settes av noe tid til aktiviteter i små grupper, men disse ble alltid styrt av læreren.

Elevene fra det lekbaserte klasserommet viste en betydelig forskjell fra de i det tradisjonelle klasserommet når det gjaldt lekeferdigheter.

### **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Stagnitti et al. (2016) viser til at lekpregete aktiviteter som barn får velge på eget initiativ motiverer elevene til videre læring. Gjennom studiens tester viste det seg at bare elevene fra klasserommet med lekbasert undervisning viste signifikant forbedring av muntlig språk, og i størst grad utvikling av gjenfortellingsevne. Derimot viste det seg at begge gruppene hadde betydelig vekst i ordforråd og grammatisk kunnskap over tid. Elevgruppen med lekbasert undervisning hadde skåret dårligere på testene før de startet på skolen enn elevgruppen fra klasserommet med tradisjonell undervisning. I løpet av de første seks månedene tok de igjen denne forskjellen og dermed var ikke forskjellen på disse to gruppene vesentlig lenger. Forskerne mener at dette viser at det lekbaserte klasserommet ga reelle og solide forbedringer i barns språkutvikling.

Gjennom en lek- og elevfokusert undervisning og et fysisk miljø med lekeområder viser denne studien at elevenes muntlige språkferdigheter, lekeferdigheter, ordforråd og grammatiske kunnskap utviklet seg betydelig sammenlignet med et tradisjonelt klasserom med tradisjonell undervisning. Artikkelen trekker frem Hirsh-Pasek et al. (2009) referert i Stagnitti et al. (2016, s. 401) som mener at leken har et stort potensial til å motivere og engasjere barns lyst til å lære, og at lekbasert undervisning gir flere varige fordeler enn en tradisjonell undervisning. Lekbasert aktivitet, som butikklek, gir barn mulighet til å kommunisere og bruke det muntlige språket i

samspill med andre. I denne type lek kan barnet knytte ord og begreper mot noe konkret, de får mulighet til å stille spørsmål og be om flere verbale svar fra andre, noe som resulterer i en utvikling av både det muntlige språket og ordforrådet.

### **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Stagnitti et al. (2016) legger frem betydningen av lærernes og generelt voksnes støtte til barn under lekende aktiviteter. Videre påpekes det at barn er dyktige vesener som allerede har erfart mye før de begynner på skolen. De har allerede laget seg en konstruksjon av verden og har et ønske om å lære gjennom samhandling med kompetente voksne og barn. I elevenes utforsking av verden mener forskerne at læreren bør ta tak i deres undringer og spørsmål, slik at de kan legge til rette for barns underliggende læring. I artikkelen fokuserer de på at læreren skal utforske de spørsmålene som barna har i dialog med læreren. Lærerens viktigste rolle er å finne elevenes styrker og hjelpe til med å forbedre elevenes læring gjennom riktig støtte, veiledning og eksplisitt undervisning (Walker, 2007, referert i Stagnitti, 2016, s. 393). I forskningen til Stagnitti et al. (2016) er elevene i det lekbaserte klasserommet selv med på å bestemme hva de skal gjøre i løpet av dagen. Det vises fortsatt til at læreren også er en betydningsfull tilrettelegger som må veilede elevene i «riktig» retning i likhet med den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Læreren tok tak i interessene til barna, observerte hensikten og kvaliteten til elevenes lek, og på bakgrunn av dette la hen opp til læringsmål ut fra deres ønsker og utgangspunkt.

### **4.3 «Lets Talk Play! Exploring the Possible Benefits of Play-Based Pedagogy on Language and Literacy Learning In Two Title I Kindergarten» (Allee-Herndon, Roberts, Hu, Clark & Stewart, 2022)**

Som artikkelen til Stagnitti et al (2016) legger Allee-Herndon et al. (2021) også frem en studie som presenterer og sammenligner to ulike klasseromstilnæringer. Artikkelen ser på barnehagelærere som jobber med førskolebarn der det ene klasserommet har en lekbasert pedagogikk det andre klasserommet har en tradisjonell pedagogikk. Artikkelens forskningsspørsmål fokuserer på hvilken betydning lekbasert undervisning som veiledet lek kan ha i utvikling av ordforråd og leseferdigheter. Elevenes ordforråd og leseferdighet ble målt gjennom tester før og etter gjennomføring av studien. Både overgangen fra barnehage til skole og lek er en viktig del av begynneropplæringen, dermed anses denne artikkelen som relevant for oppgavens problemstilling. Artikkelen legger frem to ulike typer pedagogiske tilnæringer, og ser på hvilken type pedagogikk som kan fremme utvikling av ordforråd og dermed språket.

#### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

Allee-Herndon et.al (2021) viser til kontrasten av det fysiske miljøet til det lekbaserte og det tradisjonelle klasserommet.

Det lekbaserte klasserommet hadde fleksible sitteplasser, læringsplakater på vegger og pulter og elevarbeid på veggene. Elevene hadde mulighet til å velge selv mellom ulike aktiviteter. Læreren hadde daglig 30 minutter til lek, som inkluderte konstruksjonslek, puslespill og kunstarbeid. De hadde også 30 minutter med forskjellige aktiviteter som elevene selv kunne velge mellom. Dette var aktiviteter med faglig innhold som blant annet inneholdt skriving, bibliotekbesøk og spill på læringsbrett med pedagogisk innhold.

Det tradisjonelle klasserommet hadde faste stoler og pulter i en fastsatt formasjon. I klasserommet var det få læringsplakater og lite elevarbeid som hang på veggene. Leker og andre ressurser som eksempelvis brettspill og tegnesaker var utilgjengelige for elevene før dette skulle tas i bruk i forhold til planlagte aktiviteter. Undervisningen var mer lærerstyrt og lite tilpasset for elevmedvirkning, og læreren var mer konkret når det ble forklart hva elevene skulle gjøre. Det

var mye repetisjon, pugging og bruk av oppgaveark. Lek ble kun brukt i sammenheng med friminutt utendørs og eventuelt lek på læringsbrett, som også hadde et pedagogisk innhold.

### **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Både i artikkelen til Stagnitti et al. (2019) og Allee-Herndon et al. (2021) sammenlignes et lekbasert klasserom med et tradisjonelt klasserom, der lek trekkes frem som en faktor for å utvikle barns muntlige språk. Videre legger de stor fokus på at lek og lekpreget aktivitet i større grad kan motivere elevene til å selv ville bruke språket i samhandling med andre, enn hva tradisjonell klasseromsundervisning ofte gjør (Stagnitti et al., 2016; Allee-Herndon et al., 2021). I motsetning til Stagnitti et al. (2016) viste studien til Allee-Herndon et al. (2021) at det ikke var noen signifikant forskjell mellom det lekbaserte og tradisjonelle klasserommet når det gjelder ordforråd, selv om disse to forskningene var relativt like i utførelse. Dette kan skyldes at i studien til Allee-Herndon et al. (2021) begynte elevene samlet sett skoleåret med et lavere/dårligere utgangspunkt når det gjaldt mottakelig ordforrådsskår fra testene, enn elevene fra det tradisjonelle klasserommet. Forfatterne/forskerne påpeker at man ikke bare kan ta i betraktning det lærerne gjør, men at man også må se på elevenes individuelle utgangspunkt og klassens elevkultur når man ser på elevenes vokabularvekst.

Artikkelen påpeker at lek er grunnleggende for at små barn kan engasjere seg i verden og andre rundt dem, og slik ha et ønske om å lære for å utvikle både praktisk kunnskap samt utvide språk og vokabular (Cook et al., 2011; Dore et al., 2015; Han et al., 2010; Massey 2013; Ramani og Siegler 2008, referert i Allee-Herndon et al., s. 127). Mens mottakelig vokabularvekst var større i det didaktiske klasserommet, økte leseferdighetene til elevene mer i det lekbaserte klasserommet. Et klasserom som tilrettelegger for lekmuligheter kan bidra til å oppmuntre barn til å utnytte egne interesser, reflektere over egen forståelse og ha et behov eller ønske om å ta kontakt med andre, og dermed bruke og utvikle språket i høyere grad. (Allee-Herndon & Roberts 2021; Prioletta & Pyle 2017; Weisberg et al., 2013, referert i Allee-Herndon et al., s. 121).

## **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Artikkelens studie beskriver ikke konkret betydningen av lærerens rolle. Likevel konkluderer de med at lærere som jobber med barn i tidlig skolegang bør vurdere å legge til rette for en balansert pedagogikk med både bruk av lekbasert og tradisjonell klasseromsundervisning. De kommer også frem til at man må se på læreren, som har en betydningsfull rolle, når det gjelder å tilrettelegge for lek i klasserommet. I tillegg støtter funnene fra studien en blanding av strategier med mer lærerveiledet og lekpreget undervisning for å øke vellykket leseutvikling og mottakelig vokabular.

### **4.4 «Talking the Talk; Translating research to practice» (Grifenhagen, Barnes, Collins & Dickinson, 2017)**

Artikkelen går gjennom forskning og identifiserer ulike faktorer som støtter tidlig språkutvikling. Forskerne mener at det finnes bevis på at tidlige språkevner påvirker utviklingen av språket senere og som videre vil ha en stor fordel når det gjelder akademisk utvikling senere i skolelivet. I tillegg fokuserer studien på hvordan miljø og tilgang til rammevilkår i klasserom ved begynneropplæringen, kan ha betydning på utviklingen av språket. Enkelte deler av studien som er relevant for vår problemstilling trekkes frem. Artikkelen presenterer betydningen av at barn blir eksponert for et avansert vokabular. De trekker frem forskning som viser til at miljøer der barn blir eksponert for et avansert og variert ordforråd, fremmer språkutvikling. Artikkelen presenterer ulike studier som har kommet frem til hvordan lærere bruker språket sitt, og hvordan høytlesning kombinert med lek er med på å fremme barns utvikling av språk. Studien vil sammen med flere av artiklene være relevant for problemstillingen vår når det trekkes paralleller mellom studiene i de ulike artiklene.

### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

Grifenhagen et al. (2017) trekker frem forskning som har tatt i bruk høytlesning av bildebøker kombinert med veiledet lek i små grupper. I artikkelens studie ble det gjennomført to femukers opplegg, der det var et med dragetema og et annet med gårdstema. For hvert tema leste lærerne to bøker og for hver av disse skulle 16 ord læres direkte under høytlesning, før de ble forsterket gjennom lærerveiledet lek i små grupper.

I gjennomføringen ble ord og begreper presentert via bildekort før lesingen. Disse ordene/begrepene ble under lesingen av boken tatt opp igjen, der læreren pekte på illustrasjoner fra boken som hadde sammenheng med ordene. Dette ble gjort for å gi elevene visuell støtte samt gjøre det enklere for elevene å knytte ord og begreper opp mot noe konkret. Etter lesingen av boken ble bildekortene tatt frem igjen, og elevene måtte koble disse på det de husket fra forklaringene som ble gitt under lesingen. Gjennom høytlesning av bildebøkene kunne læreren spille og bygge videre på elevenes fantasi og forestillingsevne, samt oppmuntre barna til å bruke ordene i leken senere. Elevene ble veiledet til å gjenskape deler av historien som de hadde lest gjennom lek i små grupper for å øke barnas motivasjon og aktive engasjement.

Forskerne viser også til flere studier hvor man har valgt å kombinere høytlesning med lekende læringsaktiviteter, men beskriver ikke gjennomføringen av disse. Likevel viser de til at disse studiene har vist at lek bidro til ordinnlæring (Han, Moore, Vukelich, & Buell, 2010; Roskos & Burstein, 2011, referert i Grifenhagen et al., 2017, s. 517).

### **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Grifenhagen et al. (2017) fant gjennom sin gjennomgang av teori at elevene oppnådde stor vekst i ordforråd gjennom lekende tilnærminger. Samtidig legges det frem at ulike studier har kommet frem til at veiledet lek kombinert med høytlesning kan bidra til å fremme generell språkutvikling. Artikkelen forteller oss lite om hvordan dette kan foregå i praksis. Det vises til at bruk av bilder og bildebøker, og samtaler rundt ordene er det som vektlegges når det gjelder utvikling av språk og ordforråd. I likhet med både Kardane (2021), Stagnitti et al. (2016) og Allee-Herndon et al. (2022) viser denne studien at betydningen av å snakke om, bruke og forstå ordene i større grad kan fremme barns vokabularutvikling. Dermed får de også mulighet til å bruke dem i riktig sammenheng i senere lek.

I tillegg fremheves det at mengden og kvaliteten av språk som blir rettet mot barn, spiller en viktig rolle i å forbedre barns evner til raskere å forstå ord de hører. Gjentakelse av mye brukte ord gir et mindre bidrag til språklæring enn å høre et utvalg av sjeldnere brukte ord. Dette er viktig innsikt da lærere, som artikkelen trekker frem, har en tendens til å snakke mye, og dersom man ikke snakker om innholdsrike temaer kan mangfoldet av ord som blir brukt bli begrenset.

Barn henter ut meninger fra ord når de hører dem i en kontekst de forstår eller selv har erfaringer de kan koble ordene til. For eksempel forstår barn meningen av ord ved å lese bøker, da læreren kan peke på bilder og utvide forståelsen. Som artikkelen trekker frem, gir dette mulighet for barn å ta i bruk bokens historie med større forståelse inn i leken der de kan ta i bruk ordene de har lært gjennom dialog og kontekst. Derfor kan bildebøker og utvidede samtaler rundt ord i bøkene øke utviklingen av ordforråd siden elevene har mulighet til å bruke ordene verbalt, samtidig som bildene gir visuell støtte.

### **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Grifenhagen et al. (2017) har samlet teori og forskning som kjennetegner klasserom og lærernes språk, som assosieres med barns utvikling av språk. De mener at mye av forskningen som finnes ikke har blitt brukt i praksis, spesielt i begynneropplæringen.

Artikkelen viser til forskning som avdekker den betydningsfulle rollen lærere har i sammenheng med barns språkutvikling. I likhet med Kardane (2021) kan lærere være en meningsfull «stillasbygger» når det gjelder å sette i gang innholdsrike samtaler. Læreren bør utvide og ta i bruk elevenes ytringer og interesser (Aukrust & Rydland, 2011; Dickinson & Porche, 2011; Girolametto & Weitzman, 2002; Gonzalez et al., 2014, referert i Grifenhagen et al., 2017). Generelt vil høytlesning av bildebøker kunne fremme dette. For at elevene skal få størst mulig utbytte av høytlesningen når det gjelder ordforrådsutvikling, bør læreren i stor grad snakke med dem om innholdet i boka. Dersom barn blir lest for flere ganger, vil de få repeterte muligheter til å høre hvordan ordene blir brukt i ulike setninger og kan assosiere ordene med tidligere erfaringer. For at samtalen rundt historien i boka skal være nyttig for barn, må læreren/den voksne stille åpne spørsmål der svaret ikke alltid er gitt og respondere med utdypende spørsmål, som igjen vil føre til at barna selv vil ønske å stille nye spørsmål. Dette vil være med på å utvide barnas kunnskap. Disse fordelene ved høytlesning av bildebøker vil trolig komme til syne dersom bøkene har interessante handlinger og karakterer, der språket er variert og interessant for barna.

Videre trekker Grifenhagen et al. (2017) frem at barn forstår meningen av ord ved høytlesning der læreren kan peke på bilder og utvide deres forståelse. Her viser de til et eksempel der læreren kan peke på fuglens nebb, dersom man leser en bok som omhandler fugler. Gjennom å lese bøker

og utvide begrepene gjennom samtale, vil de også forstå hvordan nebbet kan bli brukt og det vil dermed være lettere å bruke ordet ved en senere anledning. I tillegg fremheves lærernes bruk av kroppsspråk og prosodi slik at dette kan være med på å forsterke ordenes betydning. Slik som å strekke seg til taket dersom man leser om noen som gjør lignende bevegelse. Bruk av relaterte ord i meningsfulle kontekster, er en viktig faktor for å drive språkutviklingen videre i både klasserommet og i hjemmet.

I forskningen finner de ut at mange av lærerne har et avansert språk og bruker kontekstuell støtte for å lære nye ord, for eksempel gjennom bildebøker i begynneropplæringen. Den fremhever betydningen av at lærere bruker sofistikert vokabular, gjentatt lesing, bruk av kompleks syntaks og engasjerer barn i utvidede samtaler, der læreren blir som et støttende «stillas» i utviklingen av barns språk.

#### **4.5 «The Effect of three interactive reading approaches on language ability: An exploratory study in early childhood education» (van der Wilt, Boerma, van Oers & van der Veen, 2019)**

Van der Wilt et al. (2019) har i likhet med Grifenhagen et al. (2017) sett på effekten av høytlesning av bøker som en tilnærming der elevene får mulighet til å leve seg inn i teksten samt bruke egen fantasi, men der én av tre tilnærminger inkluderer bruk av tankekart (Grifenhagen et al., 2017; Van der Wilt et al., 2019). Artikkelen har sett på tre ulike lesetilnærminger og hvilken effekt disse har hatt på barns språkutvikling. Den presenterer tre måter å lese en bok på i begynneropplæringen, som ble testet ut i tre ulike klasserom. Boken ble lest tre ganger i hver klasse, én gang i uken over en periode på tre uker. De tre ulike tilnærmingene var tradisjonell høytlesning, høytlesning med fokus på enkelte deler av teksten, og lesing som inkluderte bruk av tankekart med både tegning og skriving. Hypotesen til forskerne var at lesing med bruk av tankekart ville gi større utvikling av språket. Artikkelen viser relevans i forhold til oppgavens problemstilling på bakgrunn av at lesetilnærmingen med bruk av tankekart kan knyttes til lekende tilnærminger som beskrives i delkapitlet 1.1.2 «lek som skapende aktivitet». Derfor vil det videre i oppgaven være den tilnærmingen som anses som relevant. Høytlesning og bruk av bøker kan være betydningsfullt for videre utvikling av språket, da det byr på innholdsrike samtaler mellom



en kompetent voksen og barn, samt at de får tatt i bruk egen fantasi som kan bringes videre inn i barnas lek.

### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

Van der Wilt et al (2019) viser til betydningen av å ta i bruk tankekart med både tekst og bilder/tegninger i kombinasjon med høytlesning av bok. De fant ut at dette kan være et nyttig redskap for å skape meningsfulle relasjoner mellom historiens viktige deler og for å gi en tydeligere og mer visuell presentasjon av historien.

Under høytlesningen ble spesifikke spørsmål stilt av læreren hver gang før de skulle lese boken. Første uken de leste ble det stilt spørsmål som omhandlet karakterene, som for eksempel «Hvem handler denne boken om?». Andre uken ble elevene oppfordret til å fokusere på steder, og ble stilt spørsmål som «Hvor foregår historien?». Tredje og siste uken ble elevene stilt to spesifikke spørsmål som «Hva er hovedproblemet?» og «Hvordan blir problemet løst?». I tillegg til disse spørsmålene utarbeidet elevene sammen med læreren et tankekart. For hver uke som de leste boken ble grener med ulike kategorier produsert. Grenene ble: uke 1) hvem var med i boken, uke 2) hvor skjedde handlingen, og uke 3) hva var problem og løsningen på dette (se vedlegg 2).

Van der Wilt et al. (2019) fremhever bruken av høytlesing av bøker sammen med bruk av tankekart, der elevene får mulighet til å være mer aktivt engasjerte i sin egen læringsprosess. Samtidig gir det større mulighet for samhandling med både jevnaldrende og andre erfarne som viser å ha stor betydning for språkutvikling. I tillegg viser de til at bøker og tankekart kan gi elevene mulighet til å utvide sin kunnskap, gjennom både verbale og visuelle beskrivelser av situasjoner, steder, karakterer, problemer og følelser som de ennå ikke har møtt eller opplevd selv, på en tydeligere måte (Gosen, 2012; Hayes og Ahrens, 1988, referert i Van der Wilt et al., 2019, s. 567).

## **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Ulike aspekter ved språket ble målt før og etter gjennomføring av studien. Relevante funn fra studien viste stor vekst i elevenes vokabular og gjenfortellingsevne på bakgrunn av at ord og begreper fra boken ble konsekvent og ofte presentert, samt diskutert både før, under og etter lesing. Van der Wilt et al. (2019) som Kardane (2021), Stagnittit et al (2021), Allee-Herndon et al. (2022) og Grifenhagen et al. (2017), trekker frem betydningen av at barn forstår ordene/begrepene og at de kan bruke de i en meningsfull sammenheng. Gjennom bildebøker og tankekart får de visuelle bilder de kan knytte ordene opp mot. Forskerne mener at desto mer ordene gir mening for elevene, vil de også lettere huske dem bedre, og bruke dem i riktig setting. Dette viser til at avklarende betydninger og gjentakelse er viktige strategier for utvikling av ordforråd.

Artikkelen viser til at sammenlignet med individuell boklesing, krever høytlesning at elevene selv må ta en mer aktiv rolle og i høyere grad bruke språket gjennom å svare på åpne, oppmuntrende og historierelaterte spørsmål fra læreren. Elevene får gjennom dette mulighet til å snakke om egne ideer og erfaringer i forhold til historien og dermed bli inspirert til å engasjere seg i en historie.

Van der Wilt et al. (2019) fremhever videre at en slik arbeidsmåte fremmer tidlig språkutvikling hos små barn, og at dialogen, kommunikasjonen og samhandlingen som skjer under høytlesning av bildebok er betydningsfulle faktorer for barns videre språkutvikling. Gjennom de utfordrende samtalene åpnes det opp for fantasifulle muligheter der barn må sette seg inn i andre karakterers tanker og følelser. Dette kan igjen gi dem mulighet til å trekke paralleller med eget liv og hverdag, og igjen skape følelse av kontroll over egen læring.

## **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Artikkelens studie beskriver ikke direkte lærerens rolle. Likevel kan man se likhet i det Kardane (2021) og Grifenhagen et al. (2017) sier om læreren som en meningsfull «stillasbygger» for å sette i gang innholdsrike samtaler som påvirker barns språk og ordforråd. Høytlesning og det å stille spørsmål som for eksempel «Hvem handler boken om?» kan på mange måter være effektivt når det gjelder små barn, da de får noe konkret å fokusere på. Lærerens oppgave blir å stille åpne

spørsmål og ikke lukkede, som videre vil legge opp til utforsking av språket, samt veilede elevene til å utvide egne tanker og ideer, uten at det nødvendigvis er et fasitsvar.

#### **4.6 «Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? » (Dwyer & Harbaugh, 2020)**

I studien ble det brukt observasjoner av barnehagelærere i åtte førskoleklasserom. Studien fokuserer på betydningen av voksenstøtte under høytlesning av bildebøker og frilek når det gjelder ordforråd og språkutvikling. I artikkelen nevnes det ulike måter lærerne kan støtte opp om og bygge videre på utviklingen av språket. Dette gjøres gjennom forskjellige tilnærminger og metodebruk. Ut ifra problemstillingen til oppgaven vil deler av studien og det som trekkes frem rundt frilek og høytlesning av bildebøker være relevant. Artikkelen legger stor vekt på lærernes sentrale rolle i barns utvikling av ordforråd og språk. I studien avdekkes det at lærerne i mindre grad er deltakende under barnas frilek og hva dette har å si for barnas utvikling av språk. I tillegg avdekker studien hvordan lærernes støtte under og i høytlesning er betydningsfull for å fremme utviklingen av ordforråd og språk.

#### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

Dwyer og Harbaugh (2020) beskriver ikke direkte hvordan hverken frilek, samtale og høytlesning av bildebok kan gjennomføres, da studiens fokus ligger på lærerens støtte i utviklingen av språk og ordforråd.

Dwyer og Harbaugh (2020) beskriver frileken som en form for lek som er for lite utnyttet. De mener også at frileken er en gunstig tid der barns språk- og ordforrådsutvikling i stor grad kan utvikles. Likevel viser artikkelens studie at det ofte gis for lite støtte til utvikling av språk og ordforråd gjennom frilek, og hvorfor lærere bør være mer til stede den tiden barn bedriver dette. Det fremheves videre at frilek er en sentral del av førskolebarns skoledag der de får velge aktiviteter ut fra egen interesse og hva de selv engasjerer seg i. Dette kan også i følge Dwyer og Harbaugh (2020) være en av faktorene til at denne tiden er betydningsfull når det gjelder vokabularutvikling.

I tillegg viser de i likhet med Grifenhagen et al. (2017) og van der Wilt et al. (2019) at det er gjennom samhandlingen som oppstår under høytlesning og samtale rundt bildebøker som i stor grad kan være med å fremme utvikling av språk og ordforråd på en effektiv måte. Dette kommer tydeligere frem i neste delkapittel der artikkelens standpunkter rundt betydningen av samtale og høytlesning av bildebøker blir belyst.

### **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Dwyer og Harbaugh (2020) legger frem at barn lærer gjennom språklig samhandling mellom voksne og barn generelt. Derfor vil frileken kunne være en betydningsfull tid der barn alene og i samhandling med andre, kan utvikle ordforrådet sitt. Dersom barna får den riktige støtten, som i denne sammenhengen blir betegnet som veiledning av lærere, vil frileken bidra til at elevene utvikler ordforrådet sitt. Ved at elevene selv har et indre ønske om å leke, er muligheten større for å utvikle deres vokabular. Når den voksne eller læreren tar del i leken, og tilfører et mer avansert og sofistikert språk kan utviklingen støttes. Både ved samhandling med andre barn og erfarne voksne kan frileken åpne for større forståelse rundt ordenes betydning, gjennom å knytte de opp mot noe konkret og som barn selv kan ha erfaringer med.

Dwyer & Harbough (2020) fokuserer også på den utvidede samtalen som kan benyttes under høytlesning av bildebok og at denne er en betydningsfull og effektiv metode for å øke ordforrådet hos barn. De begrunner dette med at bøker kan inneholde et stort antall avanserte ord, og dermed vil høytlesning gi muligheter til å støtte og samtale rundt bokens ord og innhold. Gjennom verbaltekst og illustrasjoner som kan engasjere barn under lesing på en naturlig måte kan gjøre det enklere å forstå sammenhengen mellom ord og betydning.

### **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Artikkelens studie fokuserer på lærerens spesifikke støtte til vokabularutvikling som et nøkkelement som er nødvendig for barns senere leseforståelse og generelle læring.

De beskriver lærerens betydningsfulle rolle når det gjelder språklæring. Dwyer og Harbaugh (2020) viser til at det er en tydelig linje mellom barns tidlige språk og erfaring med språket sammen med voksne og barns senere språkferdigheter. Videre påpeker de at språkinteraksjonen med voksne har svært stor betydning for barns språkutvikling og det kan være problematisk for barn dersom de ikke har en samtale med voksne i løpet av dagen.

Likevel viser det seg i Dwyer & Harbaugh (2020) sine observasjoner at alle lærerne som ble observert brukte lite tid på høytlesningsaktiviteter og i stor grad lite tid på å ta del i barnas frilek. Videre påpeker de at under høytlesning og samtale rundt bøker er det store ulikheter i hvor mye lærere støtter vokabularinnlæringen til barn. Når lærere snakker med barn om bøker, benytter de seg sjelden av muligheten til å snakke om alle ordene som burde blitt definert og knyttet opp mot noe barna forstår.

Dette gjelder også i frileken. Denne form for lek kan ofte åpne for spontane samtaler med barn der de engasjerer seg i aktiviteter som de selv synes er interessante. Dette gir læreren/den voksne mulighet til å støtte opp elevenes bruk av ord og veilede de til å bruke dem i riktig sammenheng i en kontekst som de forstår, som også Kardane (2021) og Grifenhagen et al. (2017) legger stor vekt på. På en annen side påpeker artikkelen at gjennom disse typene «i øyeblikket»-samtaler med barn, kan være utfordrende og gjøre det vanskelig for lærere å opprettholde et fokus som har som mål å støtte barns språkutvikling.

#### **4.7 «The importance of play in natural environments for children's language development: an explorative study in early childhood education» (Prins, van der Wilt, van Santen, van der Veen & Hovinga, 2022)**

I denne studien er det forsket på fordeler ved å leke i naturlige omgivelser og barns språkbruk, og hva dette har å si for barns opparbeiding av ord og begreper. Totalt er det forsket på 18 barn mellom 4-7 år i tre Nederlandske barneskoler. For å måle barnas språkbruk under utelek, ble det tatt opp lydopptak på ti minutter både mens de lekte på en ikke-naturbasert lekeplass og en naturbasert lekeplass. I denne studien ble elevenes språkbruk og hvilke former for lek elevene velger å leke målt. På begge arenaer brukte barna språket for å snakke om regler, roller og aktiviteter. Språket til barna i den naturbaserte lekeplassen viste seg å bli støttet av miljøet rundt.

Studien i denne artikkelen vises som relevant for vår problemstilling fordi det har blitt forsket på språk og leken blant barna i begynneropplæringen.

### **Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?**

I forskningen til Prins et al. (2022) blir elevene observert når de leker på eget initiativ. Her er det et større rom for både kommunikasjon og frivillighet.

Alle de tre deltakende skolene hadde asfaltert uteområde med en tradisjonell sandkasse og en klatrevegg som i artikkelen regner som en ikke-naturbasert lekeplass. Skole A og B hadde ikke et naturlig lekemiljø ute, men omtrent to ganger i måneden lekte barna ved disse skolene ved en lekeplass i nærheten som forskerne kaller for en naturbasert lekeplass. Denne plassen hadde busker, trær, gress og løse naturlige gjenstander som steiner og pinner som elevene kunne bruke mens de lekte. Skole C hadde en skolehage ved siden av den ikke-naturbaserte lekeplassen som de lekte på ukentlig. Hagen inneholdt busker, trær og hagekasser, mens overflaten var dekket med treflis.

Å ha tilgang på naturlige miljøer kan legge opp til andre måter for barn å leke og bevege seg på enn de vanligvis gjør på en ikke-naturbasert asfaltert lekeplass. Gjennom det fysiske miljøet ved de naturbaserte lekeplassene hadde elevene muligheter som inviterte og utfordret de til å samhandle med hverandre, og utforske andre gjenstander enn de vanligvis ikke hadde på den ikke naturbaserte lekeplassen. Dette ga elevene store leke- og læringsopplevelser som var tilpasset deres evner. De tok i bruk gjenstander og materialer som pinner, fjær og busker som ikke ville ha en tilsiktet betydning, slik som en spade, sykkel eller ball ville hatt i forhold til studien. Elevene fikk gjennom samhandling diskutere og forhandle med hverandre om hvordan disse gjenstandene i naturen skulle brukes i leken. Prins et al. (2022) viser til et eksempel der noen elever brukte en busk som hus. Før leken kunne starte måtte de utforske busken der ord og begreper ble tatt i bruk for å beskrive «husets» funksjon. I tillegg, for å kunne leke hus i busken, måtte betydningene deles med hverandre og de bli enige om «husets» nye funksjonalitet. Dette viser til at samtalemiljøet for å leke hus i en busk er svært ulikt fra det å ha et ferdig lekehus å leke i.

## **Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?**

Prins et al. (2022) mener i sin artikkel at lek som foregår utendørs støtter språkutvikling. De vektlegger betydningen av et avansert språk som både Kardane (2021), Grifenhagen et al. (2017) og Dwyer og Harbaugh (2020) også fremhever. Artikkelen studie har avdekket at dersom elevene får muligheter til å leke i mer naturlige omgivelser, åpner det opp for å ta i bruk et noe mer avansert språk enn i ikke-naturlige omgivelser. Ved bruk av uteområder med mer naturlige elementer, som eksempelvis pinner, steiner, trær og busker er samtalen mellom barna mer avansert og det byr på en rikere samtale mellom elevene som leker. Selv om ytringene ofte var knyttet til regler for lek eller selve utførelsen av lekaktiviteten, viste det seg at naturlige omgivelser er den arenaen hvor samtalen er mer komplekse og som gir merverdi. Her fremheves behovet for å utforske gjenstander man finner i naturlige omgivelser, kontra gjenstander som er i ikke naturbaserte omgivelser. Barna bruker språket for at ting de finner skal gi mening for dem. Forskerne viser til et eksempel der barna diskuterer «pinnens robusthet» og videre hva den skal brukes til. Her viser forskerne til lek i naturlige omgivelser byr på rikdom og mangfold i språket.

Når det gjelder språkbruk under utelek som en naturlig del av det fysiske miljøet, kommer det frem at å leke på naturbaserte steder fører til en større utvikling i ordforråd hos barn. Årsaker til dette er at de får mulighet til å bruke forskjellige objekter som de kan få tilgang til via lek på naturbaserte steder kontra en ikke-naturbasert lekeplass. For eksempel viser de til ytring som «bare barn med skarpe pinner får komme inn». Dette fremhever samspillet mellom naturlige elementer i naturen og rollen barna tildeler seg selv. I den naturbaserte lekeplassen ble slike ytringer brukt dobbelt så mange ganger som i den ikke naturbaserte-lekeplassen.

Artikkelen studie viste at utelek i både naturbaserte omgivelser og ikke-naturbaserte omgivelser ga muligheter for å bruke et komplekst språk. Likevel vil den naturbaserte-lekeplassen tilby flere naturlige elementer som kan brukes som verktøy og være med på å utvikle et mer sofistikert språk. Gjennom å leke med naturlige gjenstander, må barn også kommunisere mer om betydningen de selv tillegger disse gjenstandene, og som viser seg å ha stor betydning for språkutvikling.

### **Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?**

Prins et al. (2022) sier ikke noe spesifikt om voksenrollen, men av studien ser man at det å legge til rette for et miljø ute som gir mulighet for lek der elevene kan bruke språket sitt i en naturlig sammenheng, har stor betydning for utvikling av både språk og ordforråd. Studien viste som nevnt at utelek både i naturbaserte omgivelser og ikke-naturbaserte omgivelser har stor innvirkning på barns språkbruk, og det er dermed viktig at læreren tilrettelegger for lek innenfor blandede utemiljøer.

### **4.8 Hovedfunn oppsummert**

Gjennom litteraturgjennomgangen og analysen trekker flere av artiklene frem ulike former for lek og betydningen av disse i forhold til barnas språkutvikling. De ulike formene for lek kan plasseres i forhold til en bred forståelse av leken hvor dette kan være lek og arbeid i roller, frilek, utelek og lærerstyrt lek, til bruk av tankekart med tekst og bilder, litterære samtaler og høytlesning av bildebøker etterfulgt av veiledet lek. Lesing av bøker knyttes imidlertid til veiledet lek der man kan ta historien fra bøkene inn som en del av leken. Dette er alle former som på en eller annen måte har betydning for utviklingen av barns språk- og ordforrådutvikling. I tillegg viser samtlige artikler lærerens/den voksnes betydningsfulle rolle som en «stillasbygger» i denne utviklingen. Hovedfunnene fra de sju artiklene som har kommet til syne gjennom analysen, vil i kommende kapittel drøftes med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket. Drøftingen er delt inn i tre underkapitler som sammenfatter hovedfunnene. Disse vil være et bredt syn på lek, den viktige voksenrollen og lekbasert versus tradisjonelt klasserom.



## 5. Diskusjon

I påfølgende diskusjonskapittel blir hovedtrekkene fra analysen diskutert med utgangspunkt i teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Artiklene ble ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene analysert for å finne svar på den overordnede problemstillingen som er: *Hva sier forskning om betydningen av lekende tilnærminger i begynneropplæringen for å fremme elevers språkutvikling?* I prosessen der vi syntetiserte artiklene så vi flere sammenhenger mellom funnene i artiklenes studier, og på bakgrunn av dette er diskusjonskapittelet delt inn i tre underkapitler som er: *en bred forståelse av lek, den viktige lærer/voksen rollen og lekbasert versus tradisjonelt klasserom*. Elementene i underkapitlene kan overlappe.

### 5.1 En bred forståelse av lek

Flere av artiklene har som tidligere nevnt trukket frem flere ulike former for lek som viser seg å være viktige i barns språk- og ordforrådsutvikling. Det store spennet mellom rollelek, frilek, utelek, veiledet lek, og til lek som en skapende aktivitet med bruk av litterære samtaler, tankekart og utforsking av bildebøker, viser at det er et bredt spekter av forståelser for lek og lekende tilnærminger. Disse aktivitetene åpner opp for et sosialt samspill som vil kunne fremme ferdigheter med å bruke språket (Høigård, 2019, s. 47).

#### 5.1.1 Rollelek og «arbeid i rolle»

I artikkelen til Kardane (2021) var det utarbeidet aktiviteter som skulle engasjere elevene til å se fonologiske, ortografiske, syntaktiske og semantiske elementer ved nye ord, samtidig som de hadde stort fokus på samarbeid og sosial samhandling som en del av elevens læring. De lekende tilnærmingene til aktivitetene som legges frem var både konstruksjonsbygging, problemløsning og det «å arbeide i rolle» som har flere likhetstrekk med rolleleken. For å utvikle ordforrådet og forstå ordene bedre gikk barna inn i roller der de skulle utforske ulike elementer som de ville møte på i en avansert tekst senere. De nye ordene de skulle lære var for eksempel gjenkjenne, oppdage, avdekke, undersøke, observere og grave. Elevene skulle blant annet gå inn i roller som arkeologer der de fikk i oppgave å samarbeide om å grave, bygge og skape elementer som hadde med det «gamle Egypt» å gjøre. Elevene var dermed aktivt deltakende i «leken» som arkeologer der de måtte kommunisere og være i dialog med hverandre, som er en av dimensjonene som Broström (2019, s 45) mener er viktig når det gjelder leken. Gjennom dette ble de eksponert for

flere nye og avanserte ord og begreper på en spennende og engasjerende måte. Studien viste at utforskende aktiviteter kan være med på å gi elevene mulighet for samarbeid, samtidig som de lærer nye ord og utvikler språket gjennom egne konkrete sanseerfaringer.

Denne type arbeidsmåte, kan sees i lys av den arbeidsmåten Sæbø (2010, s. 13) kaller prosessdrama. Denne gir elevene mulighet til å selv være deltakende og medvirkende i egen læringsprosess der de må samtale og kommunisere med hverandre. I tillegg vil de kunne føle på læringen som meningsfull fordi de får oppleve og erfare hvorfor de ulike ordene er nødvendige å lære for å bli forstått og for å samhandle med hverandre. Det at elevene ser en mening med det de skal lære og det «å arbeide i rolle» kan på mange måter være engasjerende. Dette vil være betydningsfullt for å kunne huske og forstå ting bedre (Stagg, 2020, s. 267). Prosessdrama kan være en god metode for å gjøre læringen og nye ord mer konkret for elevene før de skal lese om det i etterkant. Aktivitetene førte også til mange utforskende samtaler og kommunikasjon mellom elevene. Slik fikk de anledning til å jobbe sammen med å løse problemer med fokus på ordforråd, som kan sees i sammenheng med dimensjonen Brostöm (2019, s. 46) kaller kommunikasjon og dialog. Artikkelen viser at bruk av ord i ulike kontekster, det å bli komfortabel og nysgjerrig på ord, fører til utvikling av ordforråd og dermed språkutvikling (Kardane, 2021).

Aktivitetene i forskningen til Kardane (2021) kan også knyttes til begrepstrekanten som er en modell som brukes for å visualisere sammenhengen mellom ord, denotasjonene og konnotasjonene (Kjelaas, 2021, s. 106). For å utvikle språket er man nødt til å se disse i sammenheng for å kunne bruke de i riktig setting. Gjennom å ha fysiske ting og konkrete og muligheten til å knytte ord opp mot erfaring, kan gjøre det enklere for elevene å kunne si hva noe heter, si noe om hva som er ordenes direkte betydning og vise til hvilke erfaringer og kunnskaper de har som de forbinder med ordet (Kjelaas, 2021, s. 106). Samtidig kan det tenkes at elevene får mer innsikt i flere av komponentene ved ordene, siden de utforsker flere sider av ordene under aktivitetene (Svanes, 2021, s. 37). Aktivitetene som Kardane (2021) har utviklet gjør at elevene kan knytte erfaringene de gjør seg rundt ordene opp mot det de leser senere i teksten, som igjen kan gjøre teksten enklere å forstå. Både Høigård (2019) og Bråten (2007) peker på at dersom man har et godt utviklet vokabular vil det være enklere å tilegne seg det som står i teksten. Dette kan også trekkes sammen med det Bråten (2007, s. 57) sier om at elevene må få mange muligheter til å reflektere over betydningen av nye ord og samtidig forklare hva de nye ordene betyr. Elevene klarte å stave ord i teksten riktig og raskt. Konklusjonen var at når elevene fikk se det, bruke det,

skjønte hva det betyd og hvordan det skulle staves ble de opptatt av nye aspekter ved ord og det var enklere å tilegne seg ordene i eget ordforråd (Kardane, 2021). Dette kan sees i lys av at elevene «når sitt indre leksikon» ved å tilegne seg ordene i et kognitivt leksikon som går fra å lagre ordene fra korttidsminnet og inn i langtidsminnet (Lyster, 1998, s.60).

Betydningen av rollelek i forhold til språkutvikling kan man også se i artikkelen til Prins et al. (2022) der elevene skapte en oppdiktet verden hvor de måtte bruke de naturlige omgivelsene til å «bygge» deres fiktive verden. Høigård (2019, s. 66) viser til at gjennom rolleleken spiller språkkompetansen til barna en vesentlig rolle, for å kunne oppfatte og følge opp andres initiativer og ideer. Før leken kan settes i gang vil barna ofte bygge og innrede stedet der leken skal foregå, og slik finne rekvisitter de kan bruke. Rekvisitter som pinner, fjær og busker som fantes på den naturbaserte lekeplassen måtte få en betydning i leken (Prins., 2022). Det å ta i bruk naturen som lekepartner åpner opp for muligheter der man må forklare og snakke om miljøet og elementenes funksjon, i motsetning til en ikke naturbasert lekeplass. Det at elevene eksempelvis tok i bruk fantasien til å bruke en busk som «et hus» gjorde at de måtte utforske hvilken funksjon denne busken skulle ha som «hus». Slik tar barn i bruk ord og begreper til å forklare dets betydning til de andre elevene, for så å kunne bli enige om husets nye funksjonalitet. Samtalen og dialogen vil kunne utvikle språket mer enn å leke i et lekehus som allerede har en funksjon som elevene er kjent med fra før. Samtalene mellom elevene viste seg å være innholdsrike og endte blant annet med at noen av elevene diskuterte hva de skulle gjøre med den ene blomsten som kom til å gro igjennom taket på deres fiktive hus (Prins et al., 2022, s. 13). Barna tar i bruk ord de kjenner til og bruker ordene på kreative og intelligente måter som gir mening for dem, utvider disse og lærer nye ord av hverandre (Bjerke & Johansen, 2017, s. 60).

Videre kan man i artikkelen til Prins et al. (2022) finne elementer fra konstruksjonsleken. Elevene i den naturlige lekeplassen tok i bruk gjenstander som de fant ute i naturen og brukte disse til å bygge ulike ting, samtidig som de navnga elementene de fant. Blant annet ble det observert at noen av barna mente at det var kun de med «skarpe pinner» som fikk komme inn (Prins et al., 2022, s. 13). Dette kan man knytte sammenligninger til det Høigård (2019, s. 65) sier om hvordan barn bruker det de finner rundt seg og bygger mens de navngir elementene. På lik linje med Høigård, presenterer Öhman (2012, s. 121-122) hvordan rolleleken gjør at barna tar i bruk omgivelsene, konstruerer og bygger en egen verden med materialer og elementer de selv finner.

### 5.1.2 Frilekens betydning

Prins et al. (2022) viser til at lek utendørs i naturlige omgivelser gir mange muligheter til å bruke og utvikle språket, at elevene var mer pratsomme og at språket ble støttet av miljøet rundt.

Elevene i forskningen benyttet frilek, der de har muligheten til å utvikle seg kreativt og utforske ideene sine. I frileken uten vokseninnblanding, valgte noen av elevene selv rollelek. Ifølge Høigård (2019, s. 66) er rolleleken den formen for lek som har størst betydning for utviklingen av språket. Samtalene mellom elevene støttet deres språkutvikling i begge omgivelsene, men innholdet i samtalene ved den naturbaserte lekeplassen var rikere og hadde et mer avansert språk. I forskningen til Prins et al. (2022) brukte elevene på lekeplassen med naturlige omgivelser «språket dobbelt så mye» som elevene i leken versus de elevene som lekte på en lekeplass med plasserte elementer. Det å la elevene få utforske nye elementer som de ikke nødvendigvis er vant til å bruke under lek har stor betydning for å utvikle språk og ordforråd.

Dwyer og Harbough (2020) fremhever i sin artikkel betydningen av å benytte seg av mulighetene for de spontane samtalene med elevene, spesielt under frileken. Etersom frileken er en viktig tid der barna utvikler seg kreativt og utforsker på egen hånd, kan det tenkes at barna både gjør noe de selv engasjerer og interesserer seg i. Dette gir et godt utgangspunkt for språkfremmende samtaler med og mellom barna (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 3). Høigård (2019, s. 172) viser også til frilek der barn får bruke nysgjerrigheten sin gjennom å være spontane og umiddelbare, og at dette er med på å løfte språkutviklingen på en naturlig måte.

I forskningen til Stagnitti et al. (2016) og Allee-Herndon et al. (2021) kan man også se at barna i det lekbaserte klasserommet hadde mulighet til å kunne ta initiativ til frilek. Årsaken til dette var at det fysiske klasserommet var utformet slik at det var mye rom og mange områder der elevene kunne bevege seg og kle seg ut. De hadde også plass og mulighet til å sette i gang lek på eget initiativ som rollelek og dramatiseringer, som byr på muntlig aktiviteter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 36-37). Frileken kan også knyttes til en av Broström (2019) sine dimensjoner; frivillighet (Bröstrom, 2019, s. 45). Frileken kan foregå på barnas egne premisser og dermed kan det gis muligheter for å etablere gode samtaler rundt temaer som elevene selv interesserer seg for og engasjere seg i, med et mål om å fremme utvikling av ordforråd.

### 5.1.3 Lek som skapende aktivitet for å fremme språkutvikling og ordforråd

Artiklene til Grifenhagen et al. (2017), Van der Wilt et al. (2019) og Dwyer og Harbaugh (2020) fremmer bruken av den utforskende samtalen rundt bildebøker i utviklingen av barns språk og ordforråd. Leken kan komme til uttrykk gjennom kreative arbeidsformer der elevene kan skape sine egne lekeunivers (Sanne & Solstad, 2022, s. 108). Ved å ta i bruk barn og unges evne til å kunne uttrykke egne tanker og ideer, vil de få mulighet til å ta i bruk språket på en meningsfylt måte. Sanne og Solstad (2022, s. 106) fremhever det å ha et utgangspunkt for tenkning om lek der man tar tak i og bygger på barns fantasi og forestillingsevne. Ommundsen (2018, s. 157-158) viser til bildebøkernes særegenhet som gir leseren mulighet til å bruke egen fantasi, forestillingsevne og erfaring til å danne egne mentale bilder, samt fylle ut de «tomme plassene» som kan oppstå mellom ikonoteksten. Gjennom utforsking via høytlesning og samtale rundt bildebøker avdekker man og trekker opp deler som den *symmetriske*, *utfyllende* og *utvidende* bildeboken inneholder. Dette kan igjen være med på å utvide barnas forståelse av ord og begreper, og dermed språkutvikling.

I tillegg kan bruken av bildebøker som kommer frem i disse artiklene også ses i sammenheng med Sanne og Solstad (2022) sin oppdeling i forarbeid, gjennomføring og avslutning (Sanne & Solstad, 2022, s. 114). I Grifenhagen et al. (2017) ble det i oppstarten av lesingen brukt bildekort for de ordene som skulle læres. Disse ordene ble gjennom høytlesning av bildeboken og samtale forklart og utdypet ved bruk av bokens bilder og illustrasjoner. På denne måten får elevene visuell støtte til ord og begreper som skal læres, der de kan ta i bruk egen forestillingsevne og knytte det mot noe konkret (Kjelaas, 2021, s. 106). Videre fremhever de også bruken av bildebøker i kombinasjon med lekne veiledede aktiviteter. Læreren kan sette i gang og trekke barn inn i fantasifull lek ved å bruke metoder som er utviklet for å oppmuntre barn til å bruke ordene de lærer, og gjenskape deler av historiene fra bøkene de har blitt lest for. Her kan man også se paralleller til Broström (2019, s. 36) sine dimensjoner om kommunikasjon og fantasi. Slik kan man også gjennom bildebøker leve seg inn i teksten, ta i bruk egen fantasi og forestillingsevne, samt sette seg inn i andres følelser og handlinger (Høigård, 2019, s. 172). Grifenhagen et al. (2017) sin studie viser ikke til hvordan dette kan gjennomføres, men Allee-Herndon et al. (2022) uttrykker at veiledet lek ikke bare kan åpne opp for lekemuligheter, men også oppmuntre elevene til å reflektere over egen forståelse og utfordre seg selv gjennom å ta tak i dere egne interesser eller behov.

Van der Wilt et al. (2019) sin studie presenterer en lekende tilnærming til høytlesning av bok med bruk av tankekart som tilleggsmetode. Lesing av bøker i seg selv har en effekt på språkutviklingen og forskerne har dykket dypere inn i bokens innhold ved bruk av tankekart. Artikkelens lesetilnærming kan også sees i sammenheng med det Sanne og Solstad (2022) sier om lek som en skapende aktivitet der barna underveis blir oppfordret til å reflektere og være aktive. Gjennom tankekartet kan elevene lettere bli kjent med personene i boken og deres kjennetegn, i tillegg til å få en tydeligere oversikt over bokens historie. Dette åpner opp for muligheten til å fantasere og eksperimentere med tankekart (Sanne & Solstad, 2022, s. 114). Videre viser Van der Wilt et al. (2019) til betydningen av bilder for forståelse av en historie for barn i begynneropplæringen. Det å kombinere tekst eller skriftlig informasjon med bilder og illustrasjoner kan være avgjørende for å gi et sammenhengende bilde av bokens historie. Gjennom å lage tankekart med tekst som omhandler historien og lage bilder og illustrasjoner som passer til, kan man skape dette kreative samspillet mellom ikonoteksten, som kan utvikle elevenes ordforråd (Ommundsen, 2018, s. 163).

Samtalen rundt bøkene som Grifenhagen et al. (2017), Femke van der Wilt et al. (2019) og Dwyer og Harbaugh (2020) legger frem kan alle knyttes til den litterære samtalen (Hennig, 2012, s. 27). Ved å stille åpne spørsmål kan disse være med å fremme gode samtaler og skape aktivitet mellom elevene der de er aktive i egen læringsprosess. Slik får de mulighet til å utvikle språket ved å reflektere sammen over ordenes denotasjon gjennom å enten forklare til seg selv eller andre hva de nye ordene betyr (Bråten, 2007, s. 57). Gjennom den litterære samtalen kan elevene få muligheten til å utforske bildebøkens åpne og spennende tolkningsrom sammen med andre barn og voksne. Deres språk- og ordforrådsutvikling kan bli styrket gjennom en slik samhandling som å undersøke flere nye og mer avanserte ord og setninger sammen med andre (Ommundsen, 2018, s. 151). Dwyer & Harbaugh (2020) viser til den litterære samtalen rundt bildebøker som en svært effektiv og betydningsfull arbeidsmåte for å øke barns ordforråd. Dette påpeker også Ommundsen (2018, s. 151) i forhold til bøker. Disse inneholder ofte en rekke avanserte ord og setninger. Gjennom den litterære samtalen har man mulighet til å samtale rundt bokens ord, innhold og paratekster på en måte som kan engasjere elevene i å ta i bruk eget språk.

Dersom barn skal tilegne seg språk og et godt ordforråd må man bli utsatt for språklige stimuleringer (Haugen, 2017, s. 141). Litterære samtaler og bildebøker gir gode muligheter for at både voksen og barn, samt barn seg imellom kan være i et språklig samspill. I tillegg kan delt

boklesing også lære elevene til å engasjere seg i bøker og gjennom dette gjøres oppmerksomme på skillet mellom lyd og bokstavnavn, som er en viktig del av det å kunne trekke sammen bokstaver til ord (Svanes, 2021, s. 37). Dette vil igjen være grunnleggende for senere å lære seg å lese.

## **5.2 Den viktige voksenrollen**

Læreren/den voksne viser seg i alle artiklene, enten direkte eller indirekte, å ha en viktig rolle når det gjelder språkutvikling og utvikling av ordforråd. Gjennomgående trekkes det spesielt frem lærerens eller den voksnes rolle som «stillasbygger» under de ulike aktivitetene (Imsen, 2014, s. 192-194). Artikkelen til Stagnitti et al. (2016) viser til barns ønske om å lære i samhandling med andre jevnaldrende og erfarne voksne. Den konstruktivistiske læringsteorien legger frem at elevene er grunnleggende kompetente, og som allerede har erfart og kan mye når de starter på skolen (Woolfolk, 2017, s. 248-249). Den viser også til at barn lærer gjennom å være aktivt deltagende sammen med andre. På den måte bør undervisningen tilrettelegges slik at barna har mulighet til å ta i bruk de erfaringene og kunnskapene de allerede har (Lillejord et al., 2018, s. 27-28).

Artikkelen til Dwyer og Harbaugh (2018) støtter opp om den viktige rollen de voksne har i leken for å fremme språkutvikling. De tar opp problematikken rundt at dersom barn generelt går en hel dag uten å være i sosial samhandling med voksne kan dette være svært hemmende for deres utvikling av språk. De mener for at man skal være sikre på at språkutvikling skal skje, må den voksne være til stede under både lærerveiledede aktiviteter og barns frilek. Dette for å støtte opp og sørge for at et mer avansert og sofistikert språk blir brukt enn det barna selv vanligvis ville ha brukt. Lærernes eller den voksnes rolle som «stillasbygger» vil være å for eksempel stille oppfølgingsspørsmål til det barna gjør i ulike aktiviteter. Dette for å utfordre deres tankegang og gi forklaringer på eventuelle ord og begreper som de kan knytte opp til deres *indre leksikon* (Lyster, 1998, s. 60).

Som tidligere nevnt fokuserer Dwyer og Harbaugh (2020) på frileken og mener at dette er en betydningsfull tid for en-til-en språkinteraksjoner mellom voksen og barn. Mange lærere innen begynneropplæring, mener at det å oppfordre barn til frilek har en fordel for psykisk, kognitiv, språk og sosioemosjonell utvikling (Lillejord et al., 2018, s. 16). Gjennom frileken er det vanlig at barna er med på en aktivitet av egen interesse, hvor lærere har mulighet til å snakke om noe de

er opptatt av. Dermed kan læreren eller den voksne ta tak i og trekke deres ideer videre (Dwyer & Harbaugh, 2020). Ved å være tilgjengelig for elevene under frileken og samtidig benytte seg av sjansene for å samtale med dem slik at de kan bruke språket og bli utfordret til å fortelle om hva de gjør, vil den voksne fungere som en støtte ved å gi tilbakemeldinger og veiledning under samtalen der det er behov (Imsen, 2014, s. 192-194). Evalueringen av seksårsreformen viser at lærere benytter seg av frilek, men den foregår stort sett ute. Samtidig viser rapporten at undervisningen i 2021 har gått mer mot lærerstyrt undervisning (Bjørnstad et al., 2022, s. 16). Frileken som foregår ute vil ikke nødvendigvis gi lik eller samme mulighet for samtale mellom barn og voksne, da det ofte er et større område å bevege seg på. Det at lærere i 2021 ikke benytter seg av fordelene ved frilek både ute og inne, kan tyde på at en ikke klarer å se sammenheng mellom frilek og læring, og at man ikke vet nok om hva frileken kan tilby. I tillegg skriver Dwyer og Harbaugh (2020) at selv om frileken er en betydningsfull tid der læreren kan engasjere seg i det elevene selv interesserer seg for, kan de spontane samtaler som ofte dukker opp under frileken sees på som utfordrende å ta tak i der og da. Når denne samhandlingen mellom lærer og elev først forekommer, er det liten bruk av avansert språk eller sjeldent brukte ord (Dwyer & Harbaugh, 2020, s. 259). Voksne må raskt tenke over hva de skal si for å støtte ordforrådsutviklingen under de spontane samtaler, og tar derfor kanskje ikke i bruk et avansert språk som de tilsynelatende burde. Dermed vil ikke nødvendigvis en slik samtale være med på å utvikle språket.

Både Dwyer & Harbaugh (2022), Grifenhagen et al. (2017), Kardane (2021) mener at når en lærer eller voksen tar i bruk et variert og avansert ordbruk assosieres dette positivt med elevenes språkutvikling. Dette kan en se i sammenheng med det Bjerke og Johansen (2017, s. 43) sier i forhold til at en god samtale skal være preget av gjensidighet, og at voksne har like mye ansvar for å skape gode samtaler og være bevisst på egen språkbruk. Det å ta i bruk et mer varierende språk har stor betydning for å fremme språket i samtale med barn. Dette er noe alle de tre artiklene også fremhever når man kommuniserer med barn. Man kan se dette i sammenheng med Bjørkvold (2021, s. 70) sine prinsipper, der lærerne kan ta i bruk disse for å støtte barns språk. I prinsippene påpeker hun at lærere må benytte seg av et mer avansert språk, men samtidig forklare ord i en naturlig sammenheng ved bruk av for eksempel bilder og illustrasjoner (Bjørkvold, 2021, s. 70). Et viktig element læreren bør ta i bruk under den litterære samtalen der en ser på samspillet mellom ikonoteksten og utforsker bokenes paratekster, kommer tydelig frem i både



Grifenhagen et al. (2017), Van der Wilt et al. (2019) og Dwyer og Harbaugh (2018) sine tilnærminger.

Elevene vil kunne sammen med hverandre og læreren utvikle ordforrådet sitt gjennom høytlesning. Dette begrunnes med at gjennom høytlesing, etterfulgt av litterær samtale og andre lekende tilnærminger, som for eksempel dramatisering og tegning, vil barn sammen med en erfaren voksen kunne oppleve mer utfordrende og spennende tekster med et mer avansert språk enn de selv kan lese (Bjørkvold, 2021, s. 82-83). Slik får læreren mulighet til å peke på bilder, bruke eget kroppsspråk og prosodi til å forsterke ordenes betydning for elevene. I tilnærmingene til Grifenhagen et al. (2017), Van der Wilt et al. (2019) og Dwyer og Harbaugh (2022) er lærerens rolle å stille de åpne spørsmålene som gir elevene mulighet til å bli nysgjerrige og fokuserte på bokens ulike sider, som hovedkarakterer, steder, samt bokens problem og løsninger. Det å stille åpne spørsmål underveis bidrar til at elevene er mer aktive i egen læringsprosess og kan reflektere rundt elementer de selv ikke ville tenkt over. Ved å gjøre dette vil det være naturlig å reflektere rundt ord og begreper. Slik kan også elevene få sine nåværende skjema bekreftet eller utfordret og eventuelt endret i møte med ulike tekster (Stokke, 2018, s. 244-245).

Videre viser Han, Moore, Vukeich & Buell, (2010) og Roskos & Burstein (2011) referert i Grifenhagen et al. (2017, s. 517) til studier som viser at veiledet lek kan bidra til ordlæring. Lærerens rolle er å dra elevene med inn i fantasifull lek ved bruk av strategier som er utviklet til å oppmuntre elevene til å benytte ord de har lært og i noen sammenhenger gjenskape deler av historien de har lest om (Grifenhagen et al., 2017). Gjennom leken kan elevene trekke inn egne erfaringer og hverdag gjennom å fantasere, eksperimentere og kjenne seg igjen i de ulike karakterers følelser og handlinger (Sanne & Solstad, 2022, s. 114). Dette kan også øke barnas motivasjon til aktivt å ønske å involvere seg, og gjennom begeistring lære ord ved å ta de i bruk i en setting de selv har erfaringer med. Dette kan knyttes til det Høigård (2019, s. 66) beskriver som rollelek der man bruker språket og fantasien til å leve seg inn i en fiktiv verden som en annen person enn seg selv.

Artikkelen til Kardane (2021) beskriver tydelig hvilken betydning lærerens rolle har som «stillasbygger». Læreren er til stede og fungerer som en tilrettelegger, mens barna kommuniserer seg imellom og gjør seg forstått for hverandre. Dette kan knyttes til Wasik & Jacobi-Vessles (2017, s. 6) som skriver om hvor viktig det er å skape gode samtaler med elevene, men også like

viktig å la barna velge retning og innhold, noe som videre vil bygge interesse og utvikle språket. Under aktivitetene fungerer den voksne som en som støtter og gir tilbakemeldinger der det er behov, for at elevene etter hvert skal klare seg selv (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017, s. 6). Gjennom å legge til rette for samhandling mellom elevene, der målet er å utvikle større forståelse for avanserte ord de senere vil møte, går læreren inn som «medelev» istedenfor å styre aktiviteten. Gjennom å veilede med åpne spørsmål fører dette til innholdsrike samtaler mellom elevene slik at de får mulighet til å reflektere over sine egne spørsmål. Her legges det opp til aktiviteter der de heller får «leke» med ordene enn å bare høre om dem, og det vil kunne gjøre det både relevant og meningsfullt for elevene. Dette vil være betydningsfullt i prosessen med å lære nye ord (Bjerke & Johansen, 2017, s. 60). Dette kan også sees på som det tredje prinsippet til Bjørkvold (2021, s. 70-71) som omhandler hvordan elevene gjennom aktivt «å leke» med ord blir utfordret og kan utviklet eget språk og ordforråd.

### **5.3 Lekbasert versus tradisjonelt klasserom**

Konstruktivistisk læringsteori og et konstruktivistisk læringssyn er begreper som går igjen når vi undersøker hvordan lek og lekbasert undervisning blir fremstilt. Dette er ikke tilfeldig, da konstruktivistisk læringsteori handler om at mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser, noe leken kan sies å være nært knyttet til (Woolfolk, 2017, s. 248-249).

I Stagnitti et al. (2016) er det lekbaserte klasserommet opptatt av at elevene er kompetente og kommer til skolen for å lære i samhandling med voksne, gjennom riktig støtte og veiledning (Woolfolk, 2017, s. 248-249). Artikkelen støtter opp om at lekbasert undervisning er en viktig del av begynneropplæringen og er med på å fremme en helhetlig utvikling av barn i denne alderen (Stagnitti et al., 2016). Lillejord et al. (2019, s. 28) påpeker at dersom elevene skal ta initiativ til egen læring må de føle læringen som meningsfull, og at man må planlegge med barnet istedenfor for barnet. I Stagnitti et al. (2016) fikk elevene selv styre hva de ønsket å gjøre i løpet av dagen gjennom å lage en individuell plan, og læreren la til rette for det elevene var engasjerte og interesserte i. Denne måten å organisere klasserommet og undervisningen på, kan man også se i lys av den elevsentrerte undervisningen som handler om å ivareta barnas behov og interesser (Paris & Lung, 2008, s. 255). Det ble slik tatt utgangspunkt i barnets interesser og deres verden,

som Dewey (2001, s. 26) mener er betydningsfullt for barns læring. Dette gjør at barnet selv opplever at læringen er meningsfull (Lillejord et al., 2018, s. 28).

Det som fremkommer i studien til Stagnitti et al. (2016) kan en trekke paralleller til Broström (2019, s. 45) sine dimensjoner for lek. Det at elevene lager sin egen plan for hva de har som mål å gjennomføre i løpet av dagen, er noe som kan kategoriseres som frivillig og selvstendig. Elevene er aktivt engasjert i det som interesserer dem og de blir selv selvstendige i egen læringsprosess. Muligheten for å ha butikklek åpnet opp for bruk av flere grunnleggende ferdigheter som både lesing og muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Slik fikk de i samhandling med hverandre kommunisere og bruke det muntlige språket til både å kjøpe og betale for varer. Å legge til rette for gode muntlige aktiviteter har stor sammenheng med det å lære nye ord og utvikle ordforrådet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 59). På denne måten kan elevene utvikle ordforrådet sitt gjennom å måtte bruke ord og begreper som de må forklare til hverandre. Slik får de gjennom kreative og intelligente måter ta i bruk ord de kjenner på en meningsfull måte (Stagnitti et al., 2016).

I tillegg var det lekbaserte klasserommet innredet slik at elevene hadde dramahjørner, utkleddingsrom, et digitalt hjørne, lesetelt og skrivepult, noe som på mange ulike måter åpnet opp for lek (Stagnitti et al., 2016). Dette kan sees i sammenheng med det Bjerke & Johansen (2017, s. 36-37) sier om betydningen av at førsteklasserommets fysiske læringsmiljø gir elevene mulighet til å bevege seg, og det å ha områder som åpner for muligheter til lek. Betydningen av å ha store nok klasserom med plass til både utkleddingshjørne, lesehjørne som kan gjøres om til en slags fortellerarena og rom for diverse rolleleker som butikklek og sykehuslek er et interessant funn. Grunnen til dette er at i rapporten til Bjørnstad et al. (2022, s.14) kommer det frem at bare fire av ti skoleeiere planlegger for skolebygg som legger til rette for dette.

På lik linje med Stagnitti et al. (2016) har også Allee-Herndon et al. (2021) sett på ordforrådsutvikling i to ulike klasserom der mulighetene for lek i det lekbaserte klasserommet var svært forskjellig i forhold til det tradisjonelle klasserommet. Det fysiske miljøet til det lekbaserte klasserommet åpnet også for muligheter til å sitte på ulike plasser i løpet av en dag, alt ettersom hva de ønsket, i tillegg til at elevene kunne sitte/ligge på gulvet samme sine jevnaldrende (Allee-Herndon et al., 2022) I det lekbaserte klasserommet var det i svært større grad satt av tid og ressurser til valgfrie aktiviteter enn det var i det tradisjonelle klasserommet. Dette bar mye preg

av frivillighet og kommunikasjon blant elevene som igjen er to sentrale deler av Brostöms dimensjoner for lek (Brostöm, 2019, s. 44-46). I det lekbaserte klasserommet hadde elevene muligheter til å drive med frilek, rollespill, konstruksjonslek og puslespill, i tillegg til å uttrykke seg gjennom kunst, som for eksempel tegning og maling (Allee-Herndon et al., 2022).

I de tradisjonelle klasserommene hos både Stagnitti et al., (2016) og Allee-Herndon et al., (2022) var det lite ressurser som leker og fleksible muligheter og en undervisningstilnærming som la vekt på pugging og arbeidsark. I disse klasserommene fortalte også læreren hva elevene skulle gjøre, og det var lite rom for å gjøre noe annerledes. Slike klasserom ser vi i lys av det Lillejord et al. (2018, s. 28) kaller et lærerstyrt klasserom hvor læreren er mer aktiv og barna sitter på sine faste plasser, gjør det de får beskjed om og arbeider med oppgaver planlagt av læreren.

Artiklene til Stagnitti et al. (2016) og Allee-Herndon et al. (2021) viser at en blanding av lekbaserte og tradisjonelle klasseromstilnærminger ser ut til å være effektivt. Begge studiene viste at klasseromsforholdene hadde påvirkning i forhold til å forbedre barns språk, ordforråd og leseferdigheter, som alle henger sammen i barns språkutvikling. Elever med høyere mottakelig ordforråd i begge typer klasserom hadde i studien til Allee-Herndon et al. (2021) en tendens til å prestere bedre på mål for leseferdighet. Funnene fra denne studien, selv om det er begrenset, konkluderer med at å tilføre både en lekbasert tilnærming og en tradisjonell tilnærming kan være den beste måten å støtte lese- og skriveferdigheter for alle elever. Videre støtter forskningen deres at lekbasert undervisning er spesielt verdifull for å fremme språkutvikling. Bråten (2007, s. 56) mener at dersom man ikke har evne til å sette ord man leser eller hører i sammenheng vil det være nesten umulig å få fullt utbytte av en tekst. Videre påpeker han at ordforråd handler om språket og at man ikke vil kunne lese med en stor forståelse dersom språkkompetansen ikke er på plass. Det å ta i bruk aktiviteter i begynneropplæringen som elevene føler har en mening, som engasjerer og interesserer er en av de største faktorene i språk- og ordforrådsutviklingen.

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering

I denne oppgaven var utgangspunktet å finne mer ut av sammenhengen mellom lekende tilnærminger og barns språk- og ordforrådsutvikling i norskfagets begynneropplæring. Gjennom en narrativ litteraturgjennomgang med en systematisk tilnærming fant vi sju relevante fagfelleverderte artikler som kunne være med på å besvare oppgavens problemstilling som var: *Hva sier forskning om betydningen av lekende tilnærminger i begynneropplæringen for å fremme elevers språkutvikling?*

Innholdet i artiklens studier ble analysert og systematisert ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke former for lek er fremtredende i artikkelens studie?*
2. *Hvilke aspekter ved leken vektlegger forskeren/forskerne når det gjelder utviklingen av språk og ordforråd?*
3. *Er læreren/den voksnes rolle i leken en viktig faktor for å utvikle barns språk?*

Videre ble artiklene diskutert i lys av teori og tidligere forskning om lek og lekende tilnærminger, samt språk- og ordforrådsutvikling i norskfaget og lærerens/den voksnes rolle som «stillasbygger» i utviklingen av dette.

Artiklens funn viste at spennet mellom de ulike lekne tilnærmingene var stort, men at alle tilnærmingene viste seg å være betydningsfulle i utviklingen av barns språk og ordforråd. Gjennom litteraturgjennomgangen får man se at rollelek og det «å arbeide i rolle», frilek, lærerstyrt lek og høytlesning av bildebøker sammen med litterær samtale og bruk av tankekart, kan alle sees på som ulike former for lek og lekende tilnærminger som utvikler barns generelle språk. Samtlige av artiklene trekker spesielt frem betydningen av den sosiale samhandlingen som skjer mellom både voksen og barn, og barn seg imellom gjennom de ulike aktivitetene som faktorer som er med på å påvirke denne utviklingen.

Lærerens/den voksnes rolle som «stillasbygger» trekkes også frem i alle artiklene. Elevene starter på skolen som kompetente vesener som allerede har erfart mye og som ønsker å lære gjennom å være aktivt deltagende sammen med andre jevnaldrende og erfarne voksne. Den voksnes rolle vil dermed være svært betydningsfull i deres generelle læring og utvikling, i denne sammenhengen

spesielt i utviklingen av språk og ordforråd. Gjennom å hjelpe elevene til å knytte egne tanker og ideer videre trengs læreren som støtte ved å stille åpne spørsmål. Ved å stille slike spørsmål kan det åpnes for refleksjon og ettertanke, og gi elevene et større utbytte enn om de hadde fått spørsmål med gitte svar.

Det viser seg at dersom lærere er interesserte i å gi mer støtte til utvikling av språk og ordforråd burde man utnytte mer av de uformelle tidene på dagen, som under barns frilek. Likevel viser det seg at de fleste lærere i liten grad støtter vokabularutviklingen, både under bildebøker i kombinasjon med den litterære samtalen og spesielt under frilek. Det har også vist seg at samhandling som skjer mellom voksen og barn og mellom barn under frilek kan gjøre det utfordrende for den voksne å holde på fokuset rundt det å støtte barns språkutvikling. Det viser seg også at det er individuelle forskjeller på hvordan lærere tar i bruk lekende tilnærminger for å støtte barns språk- og ordforrådsutvikling.

Gjennom «arbeid i rolle», rollelek og frilek får elevene utviklet språket og ordforrådet gjennom å bruke hele seg til å utforske nye elementer og sider ved ord og begreper. Flere av artiklene trekker frem de positive sidene ved å bruke høytlesning av bøker med bruk av litterær samtale og tankekart som aktiviteter i forhold til utviklingen av språk og ordforråd. Dette er aktiviteter som flere av studiene kom frem til, som bør være mer til stede i begynneropplæringen for å maksimere det utbytte dette kan gi for videre lek, der elevene kan ta i bruk språket på mer engasjerende måter.

Studiene viser at et lekbasert klasserom kan bidra til å fremme en helhetlig utvikling av barn i begynneropplæringen og være et betryggende «overgangsobjekt» fra barnehagen. Samtidig blir det gjennom artiklene vist at ved å ta i bruk mer lekbasert klasseromsundervisning kan være en effektiv måte å fremme både utviklingen av barns lekeferdigheter, muntlig språk og ordforråd. Likevel ser man at utviklingen av språk og ordforråd kan utvikle seg gjennom mer tradisjonell klasseromsundervisning og på bakgrunn av dette mener forskerne at begge disse tilnærmingene bør brukes under begynneropplæringen.

## 6.2 Videre forskning

I flere av artiklene påpekes det at det er nødvendig å forske mer rundt temaet for å finne forklaringer på hvorfor det er en mangel på støtte for språk og ordforråd som blir gitt under mindre formelle settinger, som frilek og høytlesning av bildebøker med litterær samtale. Gjennom arbeidet med denne oppgaven kan man også se at det er et behov for at lærere i begynneropplæringen får mer faglig kunnskap når det gjelder lek og lekende tilnærminger, og hvilken betydning dette kan ha for å støtte tidlig språkutvikling. I tillegg påpeker flere av artiklene at det trengs mer forskning på området generelt og da gjerne med lengre forskningsperioder og større utvalg av informanter.

Selv om oppgaven som nevnt ikke kan generalisere de funnene som har kommet frem, kan man likevel se på funnene som relevante for andre lærergrupper, og dette kan skape nye spørsmål til fremtidig forskning der det eksempelvis også kan være interessant å undersøke nærmere de samme spørsmålene i norsk kontekst. Slik ville det også vært interessant å gjøre en empirisk undersøkelse med lærere i begynneropplæringen i Norge for å få et nærmere innblikk i hvilken betydning de mener at lek og lekende tilnærminger har i sammenheng med barns språkutvikling, samt hvordan de eventuelt tar i bruk og støtter opp om dette.

Ved å avgrense oppgaven har vi ikke tatt med barn med eksempelvis språkvansker eller barn som er flerspråklige. Det kunne vært interessant som en utvidelse av oppgaven å forske på om den samme problemstillingen: *Hva sier forskning om betydningen av lekende tilnærminger i begynneropplæringen for å fremme elevers språkutvikling?* kunne hatt en betydning for disse barna. Det hadde vært spennende å se om man ville funnet en signifikant forskjell eller likhet om utbyttet til barna, i forhold til det at man i begynneropplæringen bruker aktiviteter med lekende tilnærminger for å utvikle språk og ordforråd. Dette både hos barn med «normal» språkutvikling og de som eventuelt har vansker.

## 7. Referanseliste

- Allee-Herndon, K. A., Roberts, S. K., Hu, B., Clark, M. H. & Stewart, M. L. (2022). Let's Talk Play! Exploring the Possible Benefits of Play-Based Pedagogy on Language and Literacy Learning in Two Title I Kindergarten Classrooms. *Early childhood education journal*, 50(1), 119-132. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01141-6>
- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2007). Scoping studies: towards a methodological framework *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021, 4.oktober). Hvordan integrere lek i begynneropplæringen. *Universitetet i Stavanger*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplaeringa>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget* Gyldendal
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65-94). Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E., Myrvold, M. T., Dalland, P. C. & Hølland, S. (2022). *Hit et steg og dit eit steg - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. (ISSN 2535-6992). Oslomet. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bröstrom, S. (2019). Leg i 1.klasse. I H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.



- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Cappelen akademiske forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.) Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I(s. 23-40). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Dwyer, J. & Harbaugh, A. G. (2020). Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? *Journal of early childhood literacy*, 20(2), 252-295. <https://doi.org/10.1177/1468798418763990>
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. Sanne & L. T. Eik (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T., Grossmann, K., Fors, K. & skoleinformasjon, P. n. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F. & Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: translating research to practice. *Early child development and care*, 187(3-4), 509-526. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1246444>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-39). Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler* Gyldendal akademisk.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>

- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic journal of literacy research*, 2, 1-16.  
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. London: Sage.
- Kardane, D. (2021). "Are We Excavating Today?" A Portrait of Vocabulary-Enhanced Intervention Practices. *Reading horizons*, 60(1), 2.
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget: en vei til tekst-og tolkningskompetanse*. Cappelen akademisk.
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanning 1.-7.* (s. 97-116). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Kjerneelementer (NOR01-06)*. Fast som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del - grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Overordnet del - skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelige resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

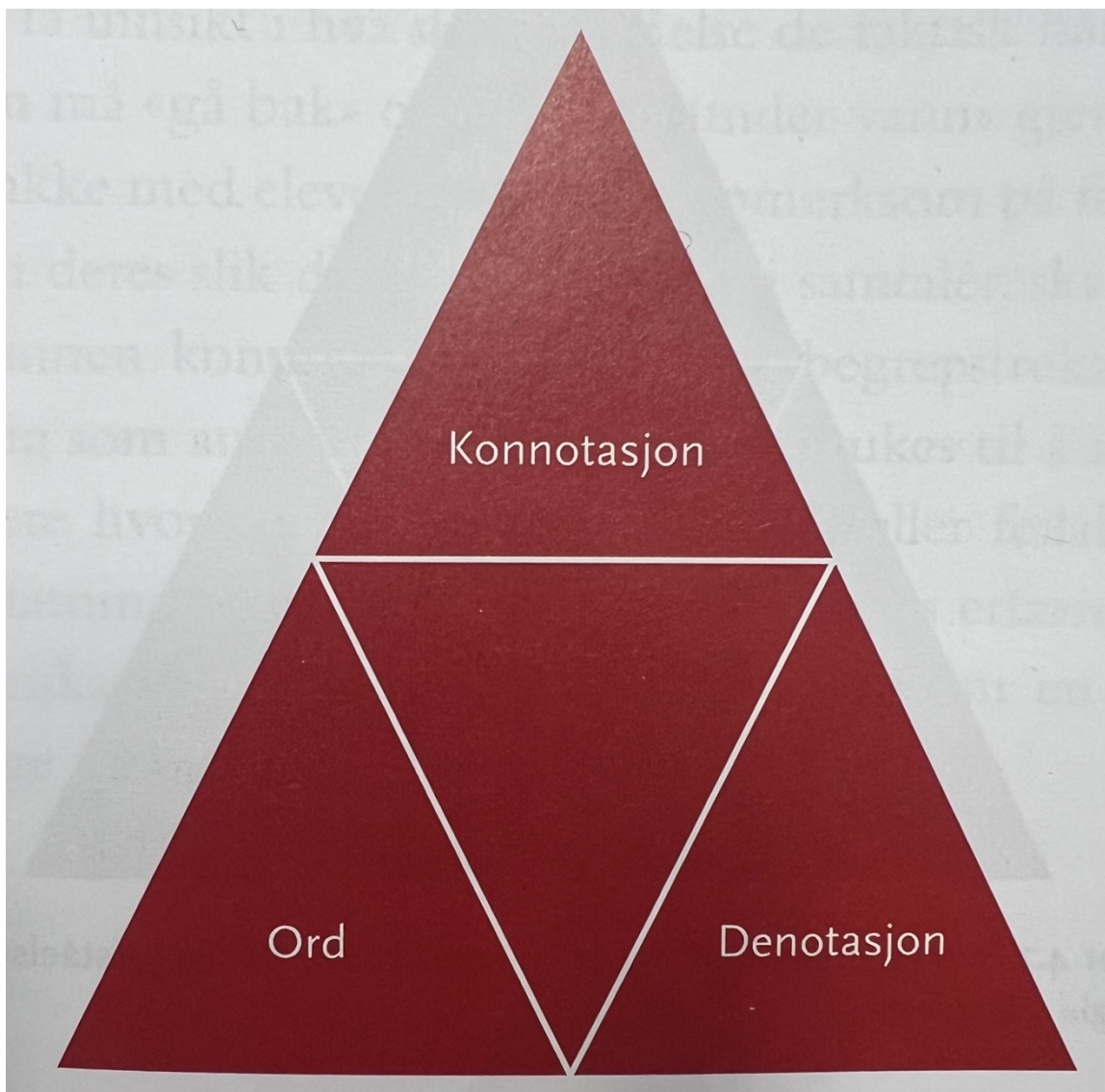
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

- Levy, J. (1978). *Play behavior*. New York: Wiley.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - en forskningskartlegging* (978-82-12-03741-0).
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 57-68). Universitetsforlaget
- Lyster, S.-A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforl.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-107).
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo Universitetsforlaget.
- Paris, C. & Lung, P. (2008). Agency and Child-Centered Practices in Novice Teachers: Autonomy, Efficacy, Intentionality, and Reflectivity. *Journal of early childhood teacher education*, 29(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang?: en praktisk guide*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prins, J., van der Wilt, F., van Santen, S., van der Veen, C. & Hovinga, D. (2022). The importance of play in natural environments for children's language development: an explorative study in early childhood education. *International journal of early years education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2144147>

- Sanne, L. & Solstad, T. (2022). Estetiske, skapende lesehendelser IL. Sanne, S. Breive & L. T. Eik (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 103-119). Fagbokforlaget.
- Stagg, B. C. (2020). Meeting Linnaeus: improving comprehension of biological classification and attitudes to plants using drama in primary science education. *Research in science & technological education*, 38(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1605347>
- Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E. & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of early childhood research : ECR*, 14(4), 389-406. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579741>
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 239-258). Universitetsforlaget
- Svanes, I. K. (2021). Den første lese- og skriveopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1; Norsk for grunnskulelærerutdanning 1.-7.* (s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet Fou i praksis*.
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M. & Lerdal, B. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Trageton, A. (1997). *Leik i småskolen*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *De yngste barna i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjernelementer* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjernelementer?lang=nob>
- van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B. & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European early childhood education research journal*, 27(4), 566-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>

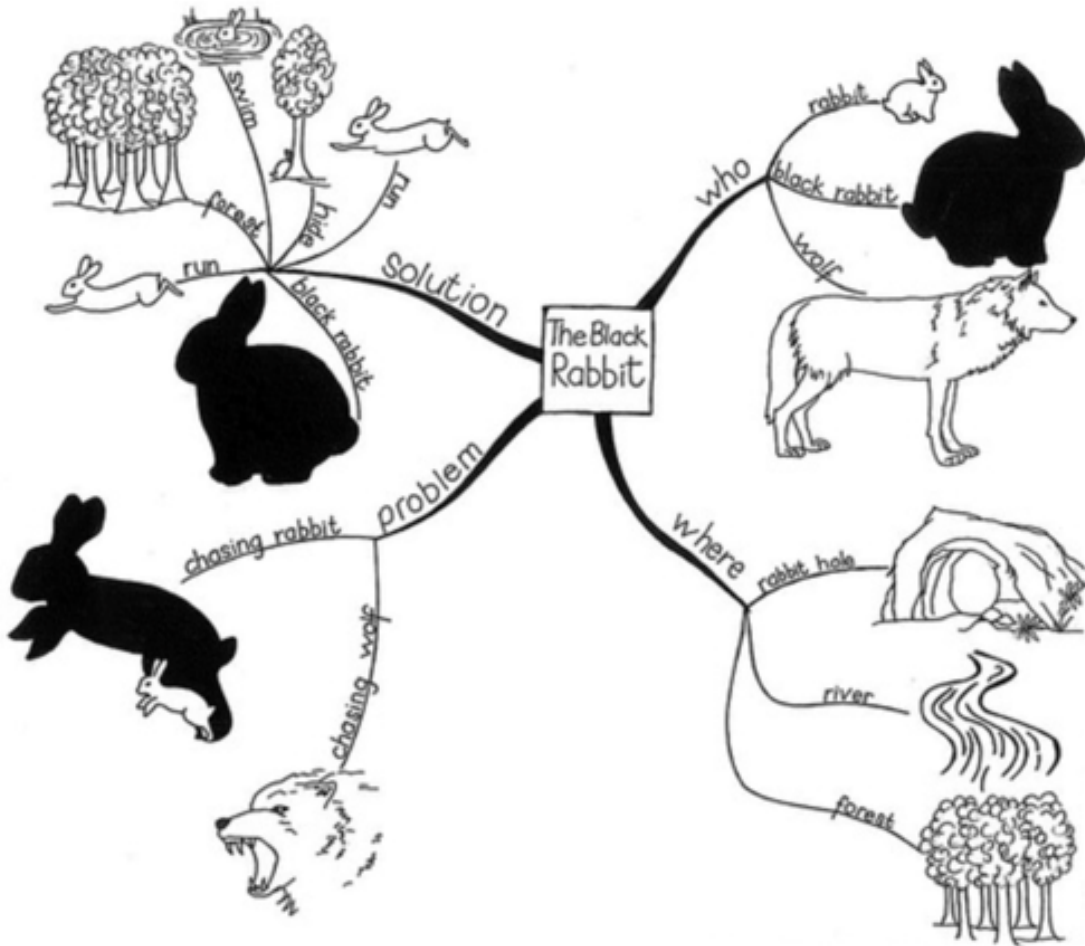
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig lærings syn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-57). Gyldendal.
- Wasik, B. A. & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word Play: Scaffolding Language Development Through Child-Directed Play. *Early childhood education journal*, 45(6), 769-776.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>
- Woolfolk, A. (2017). *Educational psychology* Pearson.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

## Vedlegg 1 Begrepstrekanen



*Vedlegg 1 Begrepstrekanen*

# Vedlegg 2 Tankekart



Vedlegg 2 Tankekart

## Vedlegg 3 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:**

*En undersøkelse av forskningslitteratur om lekende tilnærminger og språkutvikling i norskfagets begynneropplæring*

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

Undertegnede bekrefter å ha bidratt på lik linje til samtlige deler av masteroppgaven. Masteroppgaven er en litteraturgjennomgang, og søk etter relevante artikler har blitt gjort i fellesskap, og er drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Alle veiledninger har blitt gjennomført i fellesskap, og all kontakt med veileder har gått gjennom oss begge.

#### **Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:**

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

#### **Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven**

Oslo 8. mai 2023

Oslo 8. mai 2023

(sted)

(dato)

(signatur)

*Julie Bækken Hågenesen  
Ida Emilichausen*