

MASTEROPPGAVE
M1GLU18H
Begynneropplæring
Mai 2023

Lekende lett: lek og motivasjon i leseopplæring
En kvalitativ studie

30 sp oppgave

Cecilie Le

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

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

Sammendrag

Motivasjon for læring er noe av det viktigste en elev må ha for å kunne lære. Skaalvik definerer motivasjon for læring som en drivkraft som ligger bak innsatsen man har for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138-139). Aktivering av elevenes motivasjon krever en effektiv klasseledelse (Folkvord, 2016). Ved å knytte det faglige til elevenes interesser og erfaringer, vil dermed undervisningsoppleggene oppleves som relevant og meningsfullt, som igjen kan føre til økt motivasjon (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 232-233). Lek har fått et større fokus etter at LK20 ble iverksatt der leken skal gi mulighet for kreativ og meningsfull læring som en helhet. Dersom klasselederen integrerer lek som er meningsfull, kan leken være en av faktorene som kan være med å påvirke motivasjonen.

I masteroppgaven min skal jeg se nærmere på hvordan lærere arbeider med motivasjon i lesing ved hjelp av lek. Formålet med dette prosjektet er derfor å undersøke læreres forståelse av lek og hvordan leken integreres i lesing for å arbeide med elevenes lesemotivasjon i begynneropplæringen. Forskningen ble gjort med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan bruker lærere lek i arbeid med lesing for å arbeide med elevenes motivasjon i begynneropplæringen?

For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg derfor to forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan definerer lærerne lek, og hvilke lekaktiviteter bruker de i timene sine?*
- 2. Hvordan opplevde elevene og lærerne at motivasjonen for lesing var i timene?*

Problemstillingen er blitt undersøkt med en kvalitativ tilnærming og spesifikt metodetriangulering som metode. Kunnskapsgrunlaget for denne forskningens utforming er knyttet til ulike teoretiske tilnærminger for å belyse og analysere problemstillingen. Hovedtemaene på teorien var ulike perspektiver på lek, høytlesning og ulike perspektiver på motivasjon.

Forskningen har et deskriptivt forskningsdesign. Det er blitt gjennomført todelt intervjuer per lærer, som er støttet av en semistrukturert intervjuguide. Alle tre lærere hadde 1.trinn. To av lærerne var strategisk- og bekvemmelighetsvalgt. Den siste læreren ble valgt ut gjennom

kontakter. Alle lærerne er fra tre ulike skoler på Østlandet. Alle elevene skulle vurdere sin egen motivasjon for aktivitetene for timen gjennom et spørreskjema, jeg kaller her for test. I tillegg benyttet jeg meg av observasjon som metode i en sekvens av en time eller en hel time per lærer for å få styrke oppgavens validitet. Med utgangspunkt i informantens beskrivelser, observasjoner, elevenes tester, og med støtte fra flere teoretikere og blant annet Dalland (2021) og Gleiss og Sæther (2021), kom følgende funn og resultater til syne:

Hovedfunnene til forskningsprosjektet viser at lærerne har ulike definisjoner og forståelser for lek. Alle lærerne deler likevel opp begrepet i to hovedtyper, som er den frie/uorganiserte leken og det jeg har valgt å kalle *lekpreget styrt aktivitet*, som blir definert nærmere i kapittel 4.1.4.2. To av lærerne hadde en lignende tilnærming for hvordan de forsøkte å motivere elevene til lesing. De benyttet seg begge rollespill der de gikk inn i roller og var i interaksjon med elevene for å vekke deres interesse for aktiviteten. Den tredje læreren brukte i mindre grad lek enn de to andre. Hun hadde lekpregede aktiviteter som plastelina, samt frilek, men de var ikke knyttet til lesing spesifikt. Hun trakk derimot inn språklek i form av hemmelige beskjeder som skulle fange elevenes interesse der de skulle få lyst til å lese beskjedene. Alle lærerne brukte leken som et middel for å motivere eller fange elevenes interesse.

Nøkkelord: Fri lek, lærerik lek, lekende læring, lekpreget styrt aktivitet, motivasjon, lesemotivasjon, leseengasjement

Abstract

I believe that motivation for learning is one of the most important things a student must have in order to learn. Skaalvik defines motivation for learning as a driving force behind the effort one puts into learning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138-139). Activating students' motivation requires effective classroom management (Folkvord, 2016).

By connecting the academic content to students' interests and experiences, teaching activities will be perceived as relevant and meaningful, which can lead to increased motivation (Anmarkrud & Brandmo, 2021, pp. 232-233). Play has received greater attention since the implementation of the LK20, where play is supposed to provide opportunities for creative and meaningful learning as a whole. If the classroom leader integrates meaningful play, it can be one of the factors that can influence motivation.

In my master's thesis, I will examine how teachers work with motivation in reading through play. The purpose of this project is therefore to investigate teachers' understanding of play and how play is integrated into reading to work with students' reading motivation in early education. The research was based on the topic question:

How do teachers use play in working with reading to address students' motivation in early education?

To answer the topic question, I developed two research questions:

- 1. How do teachers define play, and what play activities do they use in their lessons?*
- 2. How did students and teachers experience motivation for reading in the lessons?*

This study has been examined using a qualitative approach and specifically method triangulation as a method. The basis of knowledge for the design of this research is related to different theoretical approaches to illuminate and analyze the problem. The main themes of the theory were different perspectives on play, read-alouds, and different perspectives on motivation.

The research has a descriptive research design. I conducted semi-structured interviews with each teacher, using a two-part interview guide. All the three teachers taught first grade. Two

of the teachers were strategically and conveniently selected. The third one was selected through contacts. All teachers are from three different schools in Eastern Norway. All students were asked to evaluate their own motivation for the activities in the lesson through a questionnaire, which I refer to as a test. Additionally, I used observation as a method in a sequence of one or a full lesson per teacher to strengthen the validity of the task. Based on the informants' descriptions, observations, students' tests, and with support from several theorists and authors such as Dalland (2021) and Gleiss and Sæther (2021), the following findings and results emerged:

The main findings of the research project show that the teachers have different definitions and understandings of play. However, all teachers divide the concept into two main types, which are free/unstructured play and what I have chosen to call play-based directed activity, which is defined further in chapter 4.1.4.2. Two of the teachers had a similar approach to how they tried to motivate students to read. They both used role-play, where they went into roles and interacted with the students to awaken their interest in the activity. The third teacher used play-based activities like playdough and free play to a lesser extent, but they were not specifically related to reading. Instead, she incorporated language play in the form of secret messages that would capture the students' interest and make them want to read the messages. All teachers used play to motivate or capture the students' interest.

Keywords: Free play, educational play, playful learning, play-based structured activity, motivation, reading motivation, reading engagement.

Forord

Prosessen med masteroppgaven har vært en lang, spennende, til tider krevende og slitsomt, men en utrolig lærerik reise. Prosjektet har bidratt både faglig og personlig utvikling der jeg sitter igjen med mye kunnskap, forståelse og faglig engasjement om viktigheten bak lekens betydning i begynneropplæringen i skolen. I løpet av de 5 årene har jeg utviklet meg en mer eller mindre en læreridentitet som jeg skal bruke og utvikle videre når jeg kommer ut som lærer.

Først og fremst til jeg takke informantene som sa seg villige til å sette av tid i sin hektiske hverdag. Samtalene der dere delte erfaringer og tanker har vært en stor hjelp for prosjektet mitt og uten deres hjelp hadde jeg ikke kommet meg i mål.

Jeg vil også gi en stor takk til min dyktige veileder Eli Anne Eiesland om har vært veldig tilgjengelig for veiledning uansett når på dagen, og i helger. Du har vært til stor hjelp og jeg har aldri nølt med å kontakte deg dersom det skulle være noe. Dine innspill og veiledninger har vært konstruktive, positive, oppmuntrende og nyttige.

Takk til min medstudent og venninne Marianne som har sittet sammen med meg nesten hver dag på skolen. Du har kommet med innspill når jeg har hatt skrivesperre. Jeg er takknemlig for både de faglige og de hverdagslige samtalene vi har hatt. Du er den største støttespilleren i hverdagen dette semestret.

Takk til venner og familie som har vært en heiagjeng som jeg har hatt gode samtaler med. Dere har kommet med innspill, ideer, gitt meg god mat og sosiale avbrekk.

Oslo, mai 2023

Cecilie Le

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	III
FORORD	V
INNHOLDSFORTEGNELSE	VI
1. INNLEDNING	8
1.1 OPPGAVENS TEMA OG FORMÅL	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.3 AVGRENSNING	10
1.4 BEGREPSAVKLARING	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	11
2. TEORI	12
2.1 HVA ER LEK? ULIKE DEFINISJONER	12
2.1.1 <i>Fri lek, lekende læring og det inellom</i>	13
2.2 MULIGHETER OG UTFORDRINGER MED LEK	16
2.3 HVA ER MOTIVASJON?	17
2.3.1 <i>Indre, ytre motivasjon og amotivasjon</i>	17
2.4 LESEMOTIVASJON.....	18
2.5 LESEENGASJEMENT	19
2.6 HVORDAN OBSERVERE ELEVENES LESEMOTIVASJON ELLER ENGASJEMENT	20
2.7 HVORDAN BEVARE ELLER ØKE MOTIVASJON OG ENGASJEMENT I LESING	20
2.7.1 <i>Høytlesning for de yngste</i>	21
3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	23
3.1 UTVALG AV INFORMANTER	23
3.2 FØR SELVE DATAINNSAMLINGEN	24
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	25
3.3.1 <i>Intervjuguide og gjennomføringen</i>	26
3.4 OBSERVASJON	28
3.4.1 <i>Observatørrolle</i>	29
3.5 SPØRRESKJEMA	29
3.6 ANALYSE AV DATAMATERIALET	30
3.6.1 <i>Transkribering av dataene</i>	31
3.6.2 <i>Koding, kategorisere og tolkning</i>	31
3.7 FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET	33
3.7.1 <i>Reliabilitet</i>	33
3.7.2 <i>Validitet</i>	33
3.7.3 <i>Etiske hensyn</i>	34
4 RESULTATER OG DRØFTING	36
4.1 HVORDAN DEFINERER LÆRERNE LEK, HVA SLAGS LEKAKTIVITETER BLE BRUKT OG HVORFOR?	37
4.1.1 <i>Skole A: fri lek og faglig lek - ordjakt</i>	37
4.1.2 <i>Skole B: organisert og ikke organisert - lek og høytlesning</i>	39
4.1.3 <i>Skole C: Fri lek og rammelek</i>	42
4.1.4 <i>Drøfting</i>	45
4.2 MOTIVASJON OG ENGASJEMENT I KLASSEROMMET	54
4.2.1 <i>Skole A: Bjørnen</i>	54
4.2.2 <i>Skole B: Innlevelse er viktig</i>	56
4.2.3 <i>Skole C: Tett på</i>	58
4.2.4 <i>Drøfting</i>	60
5 OPPSUMMERING, AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VIDERE FORSKNING	68

LITTERATURLISTE.....	70
VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE	73
VEDLEGG 2 - OBSERVASJONSSKJEMA	75
VEDLEGG 3 - SIKT MELDESKJEMA.....	76
VEDLEGG 4 - SAMTYKKESKJEMA	78
VEDLEGG 5 - OPPLÈGG FOR SKOLE C	81

1. Innledning

Temaet for denne studien er lek knyttet til lesemotivasjon, med særlig fokus på lærernes arbeid. I dette kapitlet presenteres først studiens tema, formål, bakgrunn og problemstilling, og deretter følger en kort beskrivelse av avgrensninger, begrepsavklaringer og oppgavens struktur.

1.1 Oppgavens tema og formål

Lesing er blant de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Læreplanen tilsier at skolen skal ta «utgangspunkt i barnas ståsted, og læreren skal stimulere til lærelyst» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dag leser barn mindre enn før, og derfor er leseopplæring og lesemotivasjonen er en av de viktigste oppgavene til norsklærere. Leseopplæringen er viktig for elevenes situasjon i skolen der lesing er en aktivitet som gjennomsyrrer hverdagen, i tillegg til deres faglige utvikling (Kulbrandstad et al., 2022, s. 28). Begynneropplæringen legger både grunnlaget for all læring videre i livet, men også grunnlaget for motivasjon, innsats og holdninger til lesing. Ikke minst er leseferdighet en viktig forutsetning for å kunne være en aktiv deltaker i samfunnet.

Motivasjon for lesing mener jeg er noe av det viktigste en elev må ha for å kunne lære å lese. Som regel vil elever som begynner på skolen i 1. klasse være motiverte og nysgjerrige på å lære å lese. For å opprettholde lesemotivasjonen hos elevene i skolen, spiller klasseledelsen derfor en stor rolle (Folkvord, 2016). Ifølge Morgan og Fuchs (2007), korrelerer leseferdigheter med motivasjon. For å kunne utvikle elevenes leseferdigheter, er motivasjon en viktig faktor for at elevene skal ønske å lære og lykkes med det. Ved å knytte lesingens innhold til elevenes interesser og erfaringer, vil dermed undervisningsoppleggene oppleves som relevante og meningsfulle, som igjen kan føre til økt motivasjon (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 232-233).

Det finnes mange forskjellige måter å arbeide med lesemotivasjon på, men lek er noe elevene er kjent med fra barnehagen. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal leken ha en sentral plass i barnehagen og lekens egenverdi skal anerkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elever som starter i 1. klasse, har dermed erfaring med lek. Reform 97 som ble innført i 1997 senket alder for skolestart fra syv til seks år kalt, seksårsreformen. Det er viktig at seksåringene får en god overgang fra barnehagen til skolen der elevene får en god skolestart. Et viktig formål med

seksårsreformen var at leken skulle få en sentral plass i skolehverdagen for 1.-4. trinn, der førsteklasse skulle ha et klart preg fra førskolen med læring gjennom lek (Regjeringen, 2022). Etter LK20 ble iverksatt, fikk leken et større fokus i skolen. De nye læreplanene ga plass til leken som et grunnlag for en kreativ, meningsfull og helhetlig læring. Ifølge utdanningsdirektoratet skal elever etter 2. trinn kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dersom klasselederen integrerer meningsfull lek, som barna er kjent med, med faglige emner fra læreplanen, kan leken være en av faktorene som kan være med å påvirke elevenes lesemotivasjon. Lek er helt sentralt i begynneropplæringen. Både fordi leken er en viktig del av barnas erfaringer og liv, og fordi det er nedfelt i læreplanen.

I masteroppgaven min skal jeg se nærmere på hvordan lærere arbeider med motivasjon i lesing ved hjelp av lek. Formålet med dette prosjektet er å undersøke læreres forståelse av lek og hvordan leken integreres i lesing for å påvirke elevenes lesemotivasjon i begynneropplæringen. Personlig synes jeg at leken er et viktig redskap som kan bidra til sosiale relasjoner og motivasjon i leseopplæringen. Som en fremtidig lærer ønsker jeg å undersøke hvordan lærere arbeider med lek og hvordan det kan påvirke lesemotivasjonen, slik at jeg selv kan få inspirasjon. Dette prosjektet gir meg muligheten til å få en innsikt i et viktig tema innenfor begynneropplæringen, altså lek og lesemotivasjon. Dette er noe jeg kommer til å ha ansvar for der jeg ønsker å jobbe med de yngste elevene i skolen. Med dette utgangspunktet og mitt eget engasjement for lek og lesemotivasjon i begynneropplæringen, ønsker jeg derfor å undersøke nærmere hvordan lærere bruker lek for å styrke elevenes lesemotivasjon.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens hensikt er å undersøke hvordan lærere arbeider med lek og lesemotivasjon i begynneropplæringen. Dette inkluderer både hva lærerne sier og hvordan det samsvarer med det de gjør. Jeg har følgende problemstilling:

Hvordan bruker lærere lek i knyttet til lesing for å arbeide med elevenes motivasjon i begynneropplæringen?

For å besvare på problemstillingen min har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan definerer lærerne lek, og hvilke lekaktiviteter bruker de i timene sine?*
- 2. Hvordan opplevde elevene og lærerne motivasjonen for lesing i timene?*

Forskningsspørsmålene er med på å undersøke bredden i lærernes definisjoner av lek og lærernes og elevenes vurdering av motivasjon. I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å belyse ulike aspekter ved lek og lesemotivasjon og dermed skal jeg benytte meg av intervju, observasjon og spørreskjema som metode for å se nærmere på temaet og problemstillingen. For å svare på problemstillingen har jeg brukt observasjon i klasserom, elevenes egenervurdering av motivasjon og intervju med lærere.

1.3 Avgrensning

Det finnes mye aktuell og relevant litteratur om dette emnet. Lek og lesemotivasjon er viktig gjennom hele barneskolen, og spesielt i begynneropplæringen. Barn er vant til å leke helt fra barnehagen. Professorene innenfor pedagogikk, Schanke og Øksnes har begge har forsket på lek, og hevder at barna i en av deres forskning hadde trukket fram lek som en sentral del av hverdagslivet i 1. klasse. Hensikten til forskningen er å bidra til forståelsen av barns erfaring av mulighetene til lek i skolen og deres oppfatning av skolen som et sted for lek (Schanke & Øksnes, 2022). Med bakgrunn i Schanke og Øksnes (2022) sin forskning er lek er en del av grunnlaget som kan knyttes til leseopplæringen i begynneropplæringen. Jeg har dermed valgt ut litteratur som er relevant for problemstillingen og for drøftingen av funnene. Med tanke på prosjektets omfang, har jeg valgt tre skoler fra Østlandet som datagrunnlag.

Lesing blir ofte definert som en sammensatt ferdighet, i form av avkoding, innholdsforståelse, og motivasjon (Roe et al., 2022). For å avgrense oppgaven, legger det teoretiske kapittelet mest vekt på teori om lek og lesemotivasjon. Jeg har valgt å prioritere dette over teori om selve leseopplæringen, da hovedfokuset for oppgaven vil være hvordan lærere utnytter lek for å skape lesemotivasjon. Siden begynneropplæringen er et tverrfaglig emne der lesing er relevant i alle fag, har jeg valgt å fokusere på lesing knyttet til norskfaget.

1.4 Begrepsavklaring

Oppgaven består av en del begreper som skal redegjøres for i teoridelen. Dette er begreper som: lek, motivasjon, lesemotivasjon og leseengasjement. I tillegg benytter jeg et begrep som er selvdefinert og sentralt for oppgaven. På grunn av informantenes flertydige definisjoner på

lek, har jeg laget et eget begrep som jeg kaller for *lekbasert styrt lek*. Begrepet er laget med utgangspunkt i teorien om lek fra Lillejord (2018) og Broströms (2017) teori om lek. Mer utdypning kan leses om i kapittel 4.1.4.2.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem kapitler. Kapittel 1 er innledning som inneholder presentasjon av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter følger avgrensninger av oppgaven og begrepsavklaring. I kapittel 2 presenteres teoretisk rammeverk, som kan bidra til å svare på problemstillingen min. Her seg jeg blant annet på ulike definisjoner på lek og motivasjon, samt lesemotivasjon og hvordan oppdage og påvirke motivasjon hos elever. I kapittel 3 gjør jeg rede for forskningsdesign og metodisk tilnærming i prosjektet. Jeg begrunner ulike valg jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen. I kapittel 4 presenterer jeg funn og drøfter resultatene fra undersøkelsen i både lys av forskning og relevant teori. I kapittel 5 gjør jeg en sammenfatning av mine funn og eventuell videre forskning i forskningsprosjektet.

2. Teori

2.1 Hva er lek? Ulike definisjoner

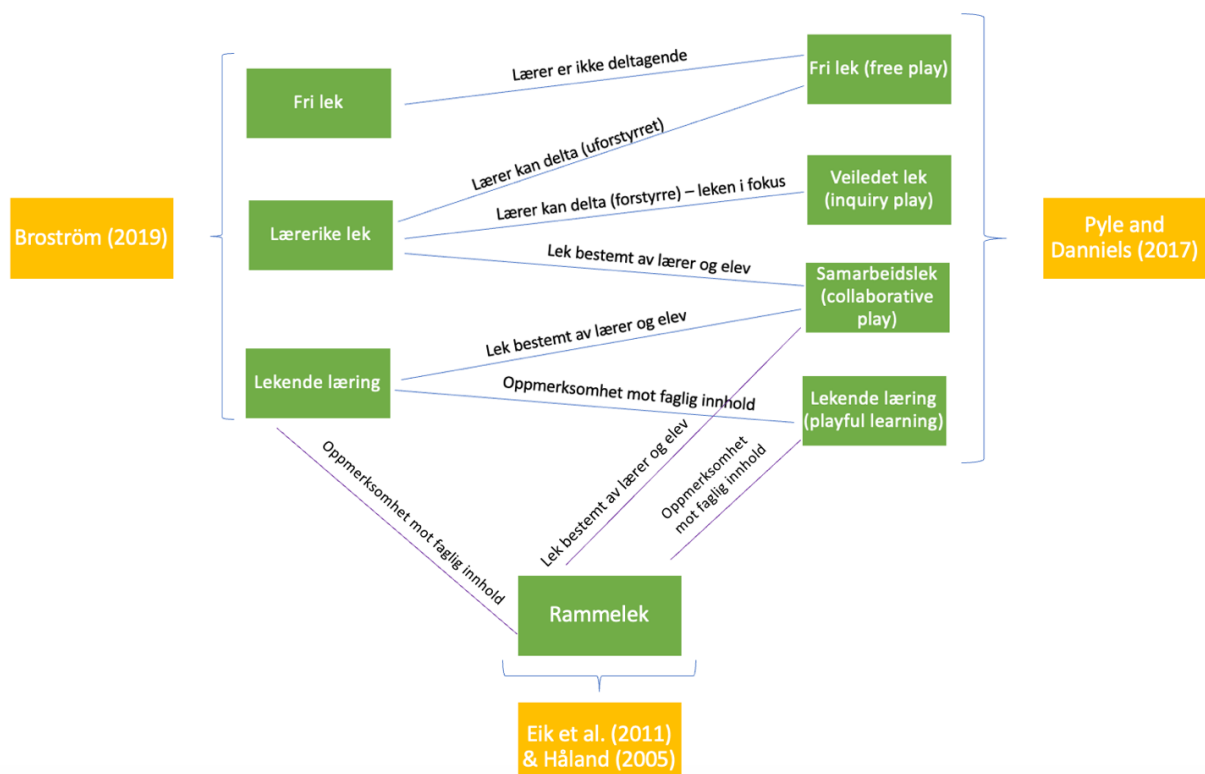
Både Skram og Broström definerer lek som en frivillig aktivitet som foregår på barnets premisser, og at leken blir styrt av barnets indre lyster og fantasi. Lek skal være spontan og fungere på barnas premisser, og ingen kan si hvordan leken ender (Broström, 2019, s. 45-46; Skram, 2016, s. 58-59). Skram (2016) og Broström (2019) er forskere som har hatt stor påvirkning på forskning innenfor feltet. Det er verdt å nevne at selv om de har gitt en definisjon, kan det være variasjoner i hvordan lærere definerer og bruker lek i undervisningen der lek et omstridt begrep. Øksnes refererer til den kjente lekforskeren Brian Sutton-Smith (1987) som hevder at den teoretiske betydningen av lek aldri kommer til å bli en enighet, og at vi heller skal omfavne den store variasjonen og flertydigheten av leken (Øksnes, 2019, s. 22). Førstelektoren innenfor pedagogikk og forfatteren Skram hevder på samme grunnlag som Sutton-Smith at det er umulig å finne en dekkende definisjon på et så mangfoldig og sammensatt begrep som lek (Skram, 2016). Lek er et omdiskutert begrep der det finnes mange definisjoner på. Ut ifra det første forskningsspørsmålet mitt, ønsker jeg derfor å utforske hvordan lærere definerer og oppfatter lek og hvordan de bruker lek i undervisningen sin.

Basert på Broströms (2017) teori har Lillejord identifisert fire kjennetegn ved lek. *Frivillighet*, handler om å la barn ha kontroll ved å ta avgjørelser og medbestemme. Barna må oppleve leken som meningsfull og styrt av indre følelser og *indre motivasjon*. *Forestillingsevne* handler om elevenes fantasi, der barn tilskriver handlinger og gjenstander nye meninger og betydninger. *Interaksjon og kommunikasjon* vil være gode forutsetninger for å etablere relasjoner mellom barna og voksne. Lillejord m.fl hevder i sin teori at barn lærer best når de opplever læringen som meningsfull, og den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne (Lillejord, 2018, s. 25). Selv om Lillejord identifiserer kjennetegnene i lek, vil likevel elevenes synspunkter innenfor lek være sentrale da leken blir mest brukt av dem. Schanke og Øksnes forskning viser at elever forbinder lek med fellesskapet mellom elevene, aktiviteter som er initiert av elevene og opplevelser med det fysiske miljøet. Elevene i forskningen ønsket flere lekematerialer som en del av det fysiske miljøet og mente at skolen ikke hadde like mye av dette som i barnehagen. Elevene assosierte leken med å være ute, mens inne i klasserommet skulle de lære (Schanke & Øksnes, 2022). Det finnes mange ulike måter å integrere disse kjennetegnene Lillejord har redegjort inn i et undervisningsopplegg, og

spesielt knyttet til lesing. Vi skal nå se nærmere på noen typer lek som vil være relevant for å besvare det første forskningsspørsmålet mitt.

2.1.1 Fri lek, lekende læring og det imellom

Broström (2019) skiller mellom den frie leken, den lærerrike leken og den lekende læringen, mens Pyle og Danniels (2017) skiller mellom fri lek, veiledet lek, samarbeidslek, lekende læring og læring gjennom spill. Selv om definisjonene er delt opp i flere ulike underkategorier, er det flere elementer i underkategoriene som overlapper med hverandre. Pyle og Danniels sine begreper kan også i stor grad sees i sammenheng med Broström sine underkategorier, selv om de bruker ulike navn på kategoriene (Broström, 2019; Pyle & Danniels, 2017). I modell 1 har jeg forsøkt å illustrere sammenhengen mellom de ulike lekbegrepene som blir brukt av Broström, Pyle og Danniels, samt Eik og Håland. Jeg har valgt å ekskludere Pyle og Danniels «læring gjennom spill» som en underkategori der den ikke er relevant for oppgaven min. Jeg har valgt å ta med rammelek inn i modellen der jeg syns sammenhengen mellom definisjonene er interessante å se og er relevant for oppgaven. Ut ifra modellen skal jeg sammenligne definisjonene der jeg tar utgangspunkt i Broströms definisjoner. Selv om definisjonene er delt opp i underoverskrifter, er de som nevnt tidligere overlappende og kan ikke fullt skilles fra hverandre.



Figur 1: Sammenhengen mellom definisjoner på lek

Fri lek

Både den *frie leken* og den *lærerike leken* kjennetegnes av at leken er selve målet og at den skal være morsom for barna. I den frie leken er det barna som tar initiativ og leker på sine egne premisser uten innblanding fra voksne, mens i den lærerike leken vil de voksne bidra aktivt i utviklingen av leken (Broström, 2019). Broströms definisjon på fri og lærerike lek overlapper med Pyle og Danniels definisjon på *fri lek* (se modell 1) samstemte kjennetegn (Pyle & Danniels, 2017). Ved å leke fritt kan barn prøve ut og øve seg på ting, som igjen kan motivere dem til læring (Lillemyr, 2019, s. 58). Barna fra Schanke og Øksnes (2022) sin forskning opplevde lek på samme måte som Pyle og Danniels og Broström beskrivelse om fri lek. Barna opplevde lek med å være ute, selvbestemmelse uten vokseninvolvering.

Öhman anbefaler at lærere observerer barnas samspill i leken og tilbyr lekematerialer som støtter barna. For å få i gang lek, kan læreren dele barna inn i mindre lekegrupper etter å ha observert hvem som fungerer sammen (Öhman, 2012, s. 234-236). Læreren kan være med på den frie leken for å støtte og veilede barnet gjennom å kommentere og bidra til lekeeffekter, men ikke forstyrre lekens gang ved å konstruere eller ta over leken for å ikke hindre elevenes kreativitet (Broström, 2019, s. 48; Pyle & Danniels, 2017).

Schanke & Øksnes, Lillemyr og Öhman sine beskrivelser er om generelt lek, men deres definisjoner stemmer overens med Pyle & Danniels og Broströms definisjoner på fri lek. Broströms definisjon på fri lek samstemmer med lærerik lek og Pyle og Danniels sin fri og veiledet lek. Med andre ord viser dette at fri lek også er et bredt begrep der ulike teoretikere har ulike meninger og definisjoner på.

Lærerik lek

I *lærerik lek* kan læreren integrere faglig innhold, men leken er fortsatt i fokus, noe *veiledet lek* også kjennetegner (Broström, 2019; Pyle & Danniels, 2017). Her kan de voksne inspirere og komme med nye ideer eller fungere som støtte for barna som faller utenfor. Den lærerike leken kan også sammenlignes med Weisberg m. fl. *veiledet lek* som en tilnærming til læring som ligger et sted mellom direkte instruksjon og fri lek, og som gir barn en viss grad av kontroll over sin egen læring. De voksne kan initiere og veilede læringsprosessen, samtidig som de begrenser læringsmålene og opprettholder fokus på disse. De kan forbedre barnas

læring ved å kommentere oppdagelsene deres og stille åpne spørsmål, og de kan også hjelpe barna med å utforske materialet på nye måter (Weisberg et al., 2013, s. 104-105).

I tillegg til veiledet lek kan den lærerike leken sammenlignes med *samarbeidslek* (se modell 1). Samarbeidslek omhandler læreren som støtte under leken ved å komme med nye ideer, og at reglene i leken er bestemt av både lærer og elev. Samtidig har barna fortsatt kontroll over leken (Pyle & Danniels, 2017).

Lærerik lek er dermed sammenlignbar med Pyle og Danniels sin frie lek, veiledet lek og samarbeidslek.

Lekende læring

Den *lekende læringen* omhandler at læreren har et mål for leken og et eksempel på en slik lek kan være rollelek knyttet til lesing. Elevene kan komme med innspill, men læreren kan forstyrre leken ved å legge til nytt materiell eller roller (Broström, 2019). Den lekende læringen kan sammenlignes med en blanding av Pyle og Danniels *samarbeidslek* og *lekende læring*, der den førstnevnte typen handler om at reglene i leken skal være bestemt av lærer og elev. Dersom elevene ønsker å jobbe med dyr, kan læreren tilrettelegge en dyrebutikklek der de kan integrere et faglig innhold, men at leken skal være sentralt i aktiviteten. *Den lekende læringen* definert av Pyle og Danniels og Broström retter oppmerksomheten mot det faglige innholdet (Broström, 2019; Pyle & Danniels, 2017), men leken er fortsatt en del av aktiviteten.

Rammelek

En blanding av lekende læring og samarbeidslek stemmer overens med *rammeleken* som Eik et al. definerer som en utvidet form for rollelek, der temaene og rollene planlegges på forhånd av både voksne og barn (se modell 1). Denne type lek kan vare over lengre tid og gir klare rammer for barnas utforskning og læring, og egner seg godt til den leseopplæringen som en del av fagligheten med aktiviteten. Eksempler på temaer kan være butikk, veterinær, legekontor eller flyplass. På en flyplass må læreren sørge for rekvisitter med tekst på, eller aktiviteter som krever bruk av skriftspråket. Dette kan være blant annet skilt til ulike land, Passport, flybilletter, reklameplakater og huskeliste (Kulbrandstad et al., 2022). I en sann type lek kan elevene både trene seg muntlige ferdigheter og leseferdigheter. Barnet får samhandle med tekst på en måte som kan kjennes virkelighetsnær, samtidig som det er lekpreget. Lærerne skal støtte og veilede, men være forsiktige med å påvirke lekens rammer som

allerede er forhåndsbestemt, og delta aktivt for å inspirere barna (Eik et al., 2011, s. 59-63; Håland, 2005, s. 14-15).

Opplæringsloven krever tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger (Udir, 2020). Ifølge Eik kan rammelek gi voksne mulighet til å berike og utvide leken for å inspirere barna inn i temaet (Eik et al., 2011, s. 63). Broström hevder at mulighetene for å integrere målrettede lekaktiviteter økes dersom lærere har kunnskap om lek og hvordan sette i gang lekaktiviteter som tar hensyn til læringsstoff. Disse kunnskapene vil være med å tilpasse opplæringen til elevene (Broström, 2017, s. 8-9).

2.2 Muligheter og utfordringer med lek

Ifølge Vygotskijs sosiokulturelle perspektiver skjer læring gjennom deltagelse i sosiale og kulturelle praksiser sammen med andre. Språk og kommunikasjon er grunnleggende elementer i lek, og gjennom lek har barn mulighet til å samhandle, kommunisere og lære sammen (Eik et al., 2011, s. 48; Vygotskij et al., 1978, s. 123,131). Ifølge Gjems hevder Vygotskij at barn kan trene på leseferdigheter gjennom rollelek og høytlesning (Gjems, 2016, s. 137). Rollelek gir elevene mulighet til å utforske og prøve seg på oppgaver uten frykt for å bli vurdert, og kan spesielt hjelpe engstelige barn (Eik et al., 2011, s. 69). Læreren kan legge opp aktiviteter som inkluderer kommunikasjon som rollelek eller samtaler før, under og/etter en høytlesning. Dersom læreren velger tema som elevene er interesserte i kan aktiviteten oppleves relevant og meningsfullt for elevene og dermed påvirke elevenes lesemotivasjon.

Ifølge Lillejord (2018) kan lærere mangle kompetanse i å planlegge og gjennomføre lekaktiviteter som støtter elevenes læring. For å legge til rette for en meningsfull undervisningstime, er lærernes kompetanse rundt både planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av lek i undervisningen veldig viktig. Lærerne blir stadig stresset av ulike testinger og undervisning som dekker læreplanen. PISA-undersøkelsen som tester elevene på blant annet lesing hvert tredje år, har i 2004 resultert til at de nordiske land utenom Finland, skåret barn relativt lavt sammenlignet med andre land. Dette har blant annet ført til at nordiske land har dannet grunnlaget for å «skolefisere» førskolen for å forberede alle barn på en god skolestart (Broström, 2017, s. 4). Forventinger om bedre testresultater kan føre til at lærere velger mer tradisjonelle undervisningsformer, selv om lek kan være mer effektivt (Lillejord, 2018, s. 12-14; Pyle & Danniels, 2017, s. 281). En annen grunn at tradisjonelle undervisningsformer kan være dominerte, er at lekbaserte aktiviteter kan oppleves mer

tidkrevende å planlegge. Jay og Knaus referer til tidligere studier om skotske lærere som anerkjente lek som et viktig element for læring. Likevel var de usikre på hvordan de skulle planlegge for det (Jay & Knaus, 2018). For å kunne kombinere lek og læring i undervisningen, må lærere ha mer kjennskap til hvordan de kan bruke lek på en meningsfull måte (Lillejord, 2018, s. 25). Det er derfor viktig at lærere er bevisste på fordelene med lek og hvordan det kan støtte elevenes læring (Broström, 2019, s. 54). Ifølge Skram (2016) bør lærere i større grad slippe kontrollen og ikke være redde for kaos i klasserommet. Leken kan være en mulighet for å tilrettelegge undervisningen ut ifra elevenes interesser og forutsetninger, heller enn å fokusere på å holde kontrollen i klasserommet (Skram, 2016, s. 117). Dersom lærere ser nytten med lek knyttet til lesemotivasjon og leseopplæring, er det lettere å integrere effektive lekaktiviteter som er knyttet til lesing. Dermed vil de heller ikke føle på tidspresset dersom lærere har forståelse for hvordan lek kan påvirke lesemotivasjon og utvikle leseferdigheter.

2.3 Hva er motivasjon?

For å forstå hvordan motivasjon kan knyttes til lesing, må vi først forstå begrepet motivasjon. Motivasjonsbegrepet kommer fra det latinske ordet *movere*, som refererer til noe som får oss til å utføre visse handlinger (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Det finnes mange teorier om ulike typer motivasjon og hvordan de påvirker oss, noen av disse teoriene er motstridende mens andre overlapper hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137).

Motivasjon påvirkes av faktorer både i personen og i omgivelsene, ifølge Brandmo og Bråten. Faktorer i personen kan være kunnskap, erfaringer og oppfatninger. Mens faktorer i omgivelsene kan være for oppgaver som skal løses eller i sosiale sammenhenger (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Trivsel og motivasjon kan føre til gode forutsetninger for læring, og derfor er det viktig at lærere legger til rette for læring og stimulerer motivasjonen til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Manger, 2013, s. 134).

2.3.1 Indre, ytre motivasjon og amotivasjon

Deci & Ryans (2000) teori om motivasjon deler begrepet inn i amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Amotivasjon skyldes mangel på motivasjon for å utføre en spesifikk handling. Dette kan for eksempel være at eleven ikke ser ikke nytten med aktiviteten eller føler de ikke har kontroll, noe som er i motsetning til de andre motivasjonsbegrepene (Deci & Ryan, 2000, s. 237-241). Indre motivasjon kommer fra eleven selv der de er interessert,

nysgjerrige og har evne til utholdenhet. I tillegg kan indre motivasjon føre til økt trivsel og læring. Deci og Ryan har flere studier som bekrefter at indre motivasjon er assosiert med bedre læring og velvære (Deci & Ryan, 2000).

Ytre motivasjon oppstår når eleven vil utføre en aktivitet for å oppnå en belønning eller unngå en straff (Deci & Ryan, 2000), eller fordi en lærer ber eleven om å utføre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Forskning viser at ytre motivasjon kan svekke den indre motivasjonen, og det har blitt påvist at når ytre belønninger gis for å utføre en aktivitet som eleven opprinnelig synes er interessant, kan det føre til at eleven opplever seg kontrollert av belønningene og går fra den indre motivasjonen til den ytre (Deci & Ryan, 2000). Elevenes autonomi og kompetanse er nødvendig for langvarig motivasjon. Det er viktig med en balanse mellom ytre og indre motivasjon, hvor indre motivasjon vil ha en kraftigere effekt i det lange løp (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Ved å starte med ytre motivasjon vil elevene tilegne seg kunnskap og senere økes muligheten for indre motivasjon, der oppgavene vil bli mer interessante og belønnende i seg selv (Guthrie & Wigfield, 2017, s. 78; Manger, 2013, s. 136).

2.4 Lesemotivasjon

Jeg har nå redegjort for motivasjon generelt. Likevel må vi finne ut av hva motivasjon i forhold til lesing er for å besvare på problemstillingen min. Brandmo og Bråten skiller lesemotivasjonen i to kategorier: *drivende motivasjon*, som innebærer å lese for underholdning, og *motivasjon for å nå et mål* (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). På samme måte som generell motivasjon blir lesemotivasjon delt opp i en indre og ytre del.

Indre motivasjon i lesing handler om gleden av å lese for sin egen skyld (Guthrie & Wigfield, 2017, s. 58). Det kan deles inn i *interesse* som er knyttet til interessen for tema og *involvering*, som er knyttet til opplevelsen av selve lesesituasjonen. Det å leve seg inn i historien og glemme omgivelsene rundt seg er kjennetegn på en god leseopplevelse. (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Lesing for fornøyelse er en aktivitet som man gjør av egen fri vilje for å få tilfredsstillelse (Clark & Rumbold, 2006, s. 5). Ifølge Clark og Rumbold, som refererer til forskning fra organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, er lesing for fornøyelse viktigere for barns utdanningsuksess enn familiens sosioøkonomiske status (Clark & Rumbold, 2006, s. 6). Ytre lesemotivasjon handler om å lese for å oppnå et fremtidig mål

eller belønning, men forskning viser at læring med ytre motivasjon blir sett på som mindre meningsfylt enn indre motivasjon (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 218-222).

Barn som strever med å lese kan ofte oppleve manglende motivasjon til å lese (Morgan & Fuchs, 2007, s. 165). Ifølge Morgan og Fuchs sin tidligere forskning, kan det oppstå en nedadgående spiral der manglende evne til å tilegne seg nødvendige leseferdigheter kan føre til mindre motivasjon for lesing (Morgan & Fuchs, 2007, s. 166).

For å unngå denne nedadgående spiralen er det dermed viktig å ha god leseopplæring der lærere har kunnskap om hvordan elever opplever lesemotivasjon i dag. God leseopplæring fra tidlig skolegang kan føre til at lesemotivasjon blir bevart eller fremmet, som igjen fører til bedre leseferdigheter. Utvikling av leseferdigheter og høy grad av lesemotivasjon skaper et godt grunnlag til videre formell lesing i skolen og videre i livet.

2.5 Leseengasjement

Motivasjon og engasjement er avgjørende for elevenes evne og vilje til å lese. Som tidligere nevnt er motivasjon og engasjement er en viktig del av selve lesekompetansen (Roe et al., 2022, s. 42-46). Engasjement beskrives som elevenes aktive deltakelse i klasseaktiviteter, og inkluderer blant annet innsats, utholdenhet, konsentrasjon og ansvarlighet (Lillejord, 2018, s. 40). Det finnes mange typer engasjement, men engasjement i forhold til lesing inkluderer å investere innsats og utholdenhet i lesingen. Ifølge Guthrie og Wigfield (2017) er det fire faktorer som påvirker engasjement i lesing. *Indre motivasjon* som er gleden av å lese for sin egen skyld. *Self-efficacy* er egen tro på ens evne til å lykkes i fremtidige leseoppgaver. *Sosial motivasjon* innebærer å glede seg over å dele leseaktivitetene med andre. *Å se verdien ved lesing* og kunne se at det skal være nyttig og viktig for deg er den siste faktoren. En elev kan ha selv-efficacy og sosial motivasjon for en spesifikk aktivitet eller oppgave, eller at eleven ser verdien med å lese, men likevel ikke har motivasjon eller like å lese (Guthrie & Wigfield, 2017, s. 58). Disse faktorene må fremme hverandre for å utvikle engasjementet som en helhet. Manglende leseferdigheter kan føre til uengasjement og negativ motivasjon, og dermed unngåelse (Guthrie & Wigfield, 2017, s. 59).

2.6 Hvordan observere elevenes lesemotivasjon eller engasjement

Det å vurdere elevenes lesemotivasjon, kan være en mer utfordrende oppgave enn å vurdere elevenes faglige prestasjoner. Dette er fordi vi ikke får noen håndfaste resultater av lesemotivasjon. Spesielt barn som trolig ikke har full forståelse for hva motivasjon er, kan vi ikke gi en test for å måle lesemotivasjon og få et svar med to streker under svaret. Likevel er det flere metoder som kan gi lærere en indikasjon på motivasjonsnivået til elever. Berhenke et al. refererer til forskning der blant annet atferdsbaserte vurderinger med små barn kan observeres ved å se på om de foretrekker utfordrende eller enkle tekster eller oppgaver. Barnas oppmerksomhet, reaksjoner på feil, bruk av verbale ytringer er også viktige indikatorer på motivasjon (Berhenke et al., 2011). Lærere vurderer ofte atferd som ikke er relatert til faglige aktiviteter som en indikator på manglende motivasjon. Det kan være for eksempel at en elev begynner å tegne istedenfor å lese. Motivasjon blir ofte beskrevet som en drivkraft som innebærer intensitet og utholdenhet. Gjennom valgene elevene gjør, både innsatsen og utholdenheten de har når de møter på en utfordrende oppgave eller aktivitet som krever innsats, vil motivasjonen kunne oppdages. Likevel gir observasjon av atferd en begrenset informasjon da atferd kan ha ulike årsaker (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138-139).

Faktorer som kunnskapsutvikling, sosial anerkjennelse og frykt for å dumme seg ut kan føre til høy innsats hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138-139). I tillegg til oppgaverrelaterte atferd er emosjonstilstand en viktig faktor når motivasjon skal vurderes hos unge barn, da både positive og negative følelser kan assosieres med elevenes innsats. Elevenes interesser er en positiv følelse som er viktig for motivasjon, men sinne og frustrasjon kan assosieres med elevenes forsøk på å overvinne hindringer for mål. På en annen side kan sinne kan også indikere mindre indre motivasjon. Lærere kan observere intens jobbing med en oppgave, men ulike begrunnelser kan ligge bak, for eksempel ønsket om å oppleve stolthet eller å unngå skam (Berhenke et al., 2011). Elevenes atferd indikerer ikke nødvendigvis lesemotivasjon. Elevenes emosjonstilstand kan også påvirke elevenes lesemotivasjon. En lærer kan komme i samtale med eleven for å undersøke elevenes lesemotivasjon ved blant annet å stille spørsmål for å vite elevenes tanker.

2.7 Hvordan bevare eller øke motivasjon og engasjement i lesing

For å øke elevenes lesemotivasjon og leseengasjement, kan det være nyttig å ta utgangspunkt i deres interesser og erfaringer. Dette gir muligheter for å integrere praktiske erfaringer knyttet

til fagstoffet, noe som gjør det mer relevant og meningsfullt (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 232-233). Et eksempel fra funnene i prosjektet er å gjøre om klasserommet til en skog der elevene skal lete etter ord som finnes i skogen. Elevene er kjent med å gå tur i skogen og dermed vil aktiviteten være virkelighetsnært for elevene og vil oppleves mer relevant og meningsfullt. En annen måte er å involvere elevene i ulike leseaktiviteter som parlesing, gruppearbeid og høytlesning, som kan øke sosial motivasjon for lesing og stimulere til diskusjoner og forståelse. (Guthrie & Wigfield, 2017, s. 62). Høytlesning i par, der læreren stiller gode spørsmål, kan også føre til samtale om teksten. Gjennom diskusjoner og oppgaver kan læreren gjøre koblingene mellom ulike tekster knyttet til et tema tydeligere, noe som kan virke motiverende. Disse tiltakene kan virke motiverende og gi fagstoffet en større relevans for elevene (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 236).

Guthrie og Wigfield foreslår «Spice it up»-aktiviteter, som å kombinere bøker med rollespill og lek, for å vekke interesse innenfor lesing og dermed øke elevenes lesemotivasjon og engasjement. Etter å ha lest en bok kan elevene kle seg ut og gå inn i rollen til en karakter fra boka der de må snakke og etterligne væremåten til karakteren (Guthrie & Wigfield, 2017, s. 63).

2.7.1 Høytlesning for de yngste

Høytlesning er en viktig aktivitet i begynneropplæringen med mange fordeler (Hennig, 2017, s. 159). Det kan være en felles opplevelse av teksten for alle elever uavhengig av leseferdighetene individuelt (Hennig, 2017, s. 115). Det kan også motivere til videre lesing med tilgang til utfordrende temaer og ideer utover deres lesenivå (Gjems, 2016, s. 156). For å engasjere elevene er det viktig at læreren velger tekster med temaer som interesserer elevene og bruker stemmebruk, intonasjon og kroppslige gester for å formidle stemning og forsterke handlingene i boka (Hennig, 2017, s. 159-160). Før en høytlesning er det mulig å integrere noe som Iversen og Kulbrandstad (2022) kaller for førlesefasen. Førlesefasen kan være med å forberede elevene til en konkret tekst elevene skal lese eller bli lest for. Når det arbeides med skjønnlitterære tekster, kan tittelen være et godt utgangspunkt for å starte en dialog. Dialogen kan handle om tema eller idemyldring overfor hva teksten skal handle om. En slik dialog kan utvikle seg til å samtale om tekstens sjanger, budskap eller andre faglige fokuser (Kulbrandstad et al., 2022, s. 245-247).

McTigue et al. påpeker at høytlesning har potensial for å utvikle leseferdigheter, ordforråd og forståelse hos yngre elever (Håland et al., 2021, s. 1). Interaktiv høytlesning, der elevene er involvert i dialog og handlinger i boka, kan være spesielt effektivt (Broström, 2019, s. 52; Gjems, 2016, s. 154-155). Interaktiv høytlesning kan være lesestopp der læreren enten spør om handlingene fra boka eller elevenes tanker om hva karakterene føler. Dette kan også bidra til å skape et samtalemiljø i klassen, der elevene kan ytre meninger eller oppklare ulike oppfatninger (Gjems, 2016, s. 155; Hennig, 2017, s. 162). Med andre ord kan høytlesning være med å påvirke elevenes motivasjon til videre lesing, samtidig som det kan skape dialog.

Jeg har i dette kapitlet vist hvor viktig motivasjon er for læring generelt og for lesing, der blant annet leseferdigheter og lesemotivasjon korrelerer og dermed er god leseopplæring viktig fra tidlig skolegang. Å ta utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer kan skape nysgjerrighet og elevene kan enklere relatere seg og se nytten med leseopplæringen. Jeg har belyst hvordan lek kan være en inngang til motivasjon, og hvordan høytlesning kan skape engasjement. Jeg har også kommet inn på hvordan elevenes motivasjon kan vurderes eller observeres.

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet beskriver jeg min metodiske tilnærming til forskningsprosjektet og drøfter valgene som er gjort, samt hvordan disse kan ha påvirket undersøkelsen. Prosjektet mitt er basert på empirisk forskning, og jeg har benyttet både kvalitative og kvantitative metoder for å samle inn og analysere data. Først gjennomførte jeg et intervju med lærere for å undersøke deres perspektiv på lek knyttet til lesing i begynneropplæringen, samt deres vurdering av elevenes lesemotivasjon. Deretter observerte jeg en økt hos klassen til lærerne jeg intervjuet. Her skulle lærerne få elevene til å vurdere egen motivasjon til å lese eller bli lest forgjennom et spørreskjema. Etter innsamling av datamateriale, analyserte jeg funnene og så om det var samsvar mellom elevenes svar og de observasjonene jeg hadde gjort, samt hva lærerne sa i det siste intervjuet.

For å gå dypere inn i begrunnelsen for aktiviteten og lærernes vurdering av lesemotivasjonen, gjennomførte jeg også et dybdeintervju med lærerne, etter undervisningsøkten. Dette etterintervjuet var viktig for å forstå lærernes tankegang og evaluering av elevenes motivasjon og læring. Jeg benyttet dermed en metodetriangulering, som betyr at jeg brukte flere forskjellige metoder for datainnsamlingen (Neteland & Aa, 2020, s. 17).

3.1 Utvalg av informanter

Ifølge Gleiss og Sæther (2021) er det vanlig å skille mellom to hovedformer for utvalg når man skal samle inn data. Den ene formen kalles sannsynlighetsutvalg, der enhetene er tilfeldig valgt ut, mens den andre formen kalles ikke-sannsynlighetsutvalg, der enhetene er valgt ut basert på kriterier som er satt på forhånd. I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt et ikke-sannsynlighetsutvalg. Sannsynlighetsutvalg vil være mer generaliserbart for større deler av populasjonen, mens ikke-sannsynlighetsutvalg viser tendenser heller enn å være generaliserbart. Selv om oppgaven min ikke er generaliserbart, gir oppgaven min en inspirasjon til å bruke lek og peker på hvor viktig lek kan være for lesemotivasjonen.

I min masteroppgave har jeg valgt å fokusere på lærere som jobber med begynneropplæringen. For å velge mine informanter har jeg satt et kriterium om at skolene må ha et fokus på lek. Jeg har gjennomgått alle skolene i Oslo-området og sjekket deres hjemmesider for å finne de som passer kriteriet mitt. Dette var en mer effektiv måte å komme i kontakt med skoler som har et særlig fokus på lek. Samtidig er det ikke nødvendigvis at

skoler ikke har lek som fokus selv om det ikke står på hjemmesida. To av de valgte skolene lå i Osloområdet, mens den tredje var fra Vestfold og Telemark. Det var opprinnelig tre skoler fra Osloområdet, men dessverre trakk den ene skolen fra Osloområdet seg fra undersøkelsen. På grunn av mangel og utilgjengelighet på informanter i Osloområdet, har jeg valgt en skole i Vestfold og Telemark ved hjelp av mine kontakter fra hjembyen. Valget av denne skolen skilte seg litt fra kriteriet om fokus på lek, der funnene fra denne skolen kan ha bidratt til å påvirke resultatene mine. Alle informantene mine var lærere som arbeidet med lek og lesing i begynneropplæringen på 1. trinn. Selv om den tredje skolen ikke eksplisitt nevnte lek på hjemmesiden, vil funnene likevel kunne reflektere hvordan læreren inkluderte lek i undervisningen. Dermed hadde informantene mine førstehåndskunnskap om temaet mitt, og derfor var relevante informanter for prosjektet.

Å finne informanter som er i nærheten av der jeg befinner meg er en type bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Dette innebærer at jeg kun har undersøkt skoler som befinner seg i nærheten av meg og ikke alle skolene i Norge. En utfordring som kan oppstå ved bruk av et bekvemmelighetsutvalg er at det kan være begrenset tilgang på informasjon om utvalget, utover det faktum at det er tilgjengelig og beleilig for forskeren (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Derfor endte jeg opp med å kombinere bekvemmelighetsutvalg og et ikke-sannsynlighetsutvalg, for å sikre at jeg har informanter som gir meg nødvendig og relevante datamateriale.

3.2 Før selve datainnsamlingen

Etter å ha identifisert potensielle skoler som kunne passe til min problemstilling, kontaktet jeg rektorene ved disse skolene. Som tidligere nevnt, var alle informanter i denne studien lærere i første klasse. Jeg forespurte også om å inkludere informanter fra høyere klassetrinn, men fikk avslag fra alle skolene da de mente at det ikke var tilstrekkelig med fokus på lek i de høyere klassetrinnene for å kunne bidra til min studie.

For å unngå at informantene skulle føle seg ukomfortable eller redde for å si feil under intervjuene, valgte jeg å besøke skolene på forhånd for å betrygge lærerne og besvare eventuelle spørsmål de hadde. Dette ble gjort fordi intervjuer kan oppleves som unaturlige for mange. Dette kan føre til at informantene tilpasser hva jeg ønsker å få svar på og kan dermed fremstå som mer formell. Ved å ufarliggjøre situasjonen kunne føre til at informanter var

villige til å dele informasjon åpent og ærlig (Svenkerud, 2021, s. 91-98). Mer om intervjuguide kommer i 3.3.1. Dagen for datainnsamlingen besto av både observasjon, før- og etter-intervju.

Mellom før- og etterintervjuene observerte jeg en undervisningsøkt for å se hvordan lekpreget undervisning integreres med lesing. For å unngå påvirkning av resultatene, valgte jeg å ikke besvare lærernes spørsmål om planlegging av aktivitetene. Lærerne fikk velge aktivitetene selv, og tilpasse opplegget etter eget ønske for å øke elevenes motivasjon og engasjement. Jeg forsøkte å unngå skolens ønske om tilpasning av opplegget for å oppnå de ønskede resultatene. Lærerne ønsket å få innspill i hva slags opplegg de burde ha, men jeg valgte å gi informasjon om at lærerne skulle velge selv. Hensikten med observasjonen var i så stor grad som mulig å observere lærernes vanlige praksis i timen.

Lærerne ble gitt frihet til å velge undervisningsmetoder, så lenge lekbaserte tilnæringer som var relatert til lesing ble inkludert. Videre fikk hver lærer en bunke med post-it-lapper som skulle deles ut tre ganger i løpet av observasjonstimen, slik at elevene kunne evaluere sin egen motivasjon til aktiviteten og lesingen. Mer informasjon om post-it-lappene er gitt i kapittel 3.6. Bortsett fra disse to elementene, hadde lærerne full frihet til å planlegge sin undervisning.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å undersøke lærernes tanker om lek og begrunnelser av ulike valg som ble tatt under observasjonen, valgte jeg å benytte intervju som metode. Intervjuet er en samtale med en bestemt struktur og hensikt (Kvale et al., 2015, s. 22). I kvalitative intervjuer stiller forskeren spørsmål som inneholder ordene «hva», «hvordan» og «hvorfor». I henhold til Svenkerud, som viser til Denzin og Lincoln, kan det kvalitative intervjuet deles inn i to typer. I min masteroppgave bruker jeg den deskriptive design-typen, som er egnet for å undersøke hvordan og hvorfor noe er som det er (Svenkerud, 2021, s. 94). Det er for å undersøke hva som skjer i klasserommet. Det egner seg med bruk av deskriptive design-typen fordi det er forskjell fra klasserom til klasserom.

For å oppnå en grundig forståelse og begrunnelse av lærernes valg i undervisningen, er det nødvendig å benytte kvalitative intervjuer som gir mulighet for dypere svar og kan danne grunnlag for utvikling av hypoteser og teorier (Svenkerud, 2021, s. 91). Ifølge Kvale og

Birkmann er et kvalitativt intervju en beskrivelse av informantens situasjon, og det er fortolkningen av innholdet som gir intervjuet styrke (Kvale et al., 2015, s. 20). For å oppnå utfyllende svar bør hovedspørsmålene være åpne (Dalland, 2021, s. 68). Selv om hovedspørsmålene er åpne har jeg benyttet meg av noen lukkede spørsmål, noe jeg begrunner i 3.3.1. Ved å undersøke situasjonen informanten befinner seg i, vil det være mulig å undersøke deres forståelse og begrunnelser for valg innen lek og lesing, og dette vil bidra til å besvare problemstillingen.

3.3.1 Intervjuguide og gjennomføringen

Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) for å strukturere og samle relevant informasjon fra alle lærere som deltar i forskningen. Intervjuet er semistrukturert, med en liste over spørsmål med rom for å endre på rekkefølge for å opprettholde en god samtaleflyt. Jeg unngikk å stille spørsmål som allerede var besvart tidligere i samtalen, og omformulerte spørsmål som ikke ble forstått av informanten. Oppfølgingsspørsmål for å utdype interessante momenter er sentrale elementer i et semistrukturert intervju. Slike spørsmål vil derfor ikke bli definert på forhånd, men oppstå spontant der tema er relevant (Svenkerud, 2021, s. 95-96). For å få likt utgangspunkt for alle lærerne, satte jeg av 1 time per intervju.

For å oppnå høy kvalitet på intervjuene, er det avgjørende at informantene gir ærlige og detaljerte svar (Dalland et al., 2021, s. 92). Forskere kan ofte lure på årsaken til en handling, men dette kan begrense informantenes mulighet til å gi fullstendige svar, da det sjeldent er kun én årsak til en handling (Gleiss & Sæther, 2021, s. 84). Derfor stiller jeg oppfølgingsspørsmål for å utforske flere årsaker og vinklinger på temaet. Dette vil bidra til å skape en bredere forståelse av informantenes tanker og øke validiteten i forskningen (Neteland, 2020, s. 58-60). Intervjueren kan vise interesse for temaet gjennom oppfølgingsspørsmål, noe som kan påvirke informantene til å tilpasse svarene og dermed påvirke resultatene i funnene mine. Til tross for dette forsøkte jeg å være en objektiv intervjuer og ikke påvirke informantenes svar med mine egne meninger og synspunkter. Intervjuguiden bidro til å sikre at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, noe som muliggjorde sammenligning av resultatene. Hvis informantene er enige og resultatene støtter hverandre, kan det tyde på høy reliabilitet i forskningen.

Det anbefales ofte å unngå lukkede spørsmål, fordi det kan påvirke informantenes svar (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg benyttet både åpne og lukkede spørsmål i intervjuet. I situasjoner der jeg

ønsket å få mer spesifikk informasjon eller for å oppklare uklare uttalelser fra informanten, benyttet jeg meg av lukkede spørsmål. Derfor kan det være hensiktsmessig i slike situasjoner å stille noen lukkede spørsmål. Et eksempel på et lukkede spørsmål er «Mener du organisert eller ikke organisert lek?» eller «Har dere hatt kurs om lek på denne skolen?».

Jeg brukte en todelt intervjuguide hvor den første delen bestod av spørsmål om lærernes utdanningsbakgrunn og antall år som lærer i begynneropplæringen. Deretter forsøkte jeg å kartlegge lærernes forståelse og definisjon av lek for å undersøke om alle hadde samme utgangspunkt. Til slutt undersøkte jeg hvordan lærerne integrerte lek og tanker om lek i forhold til lesing. Formålet var å se om lærerne var bevisste på valgene de tok, og hvordan lek kunne støtte eller ikke støtte lesingen. Til slutt spurte jeg lærerne om deres vurderinger og observasjoner av elevenes lesemotivasjon. I den andre delen av intervjuet ønsket jeg å se om lærerne delte samme definisjon av motivasjon og om de observerte elevenes motivasjon på forskjellige måter. Jeg brukte først åpne spørsmål for å gi lærerne muligheten til å uttrykke seg fritt. Deretter spurte jeg om ulike situasjoner jeg hadde observert for å få mer detaljerte svar.

Jeg benyttet meg av lydopptak for å innhente datamateriale fra intervjuene, noe som kan gjøre situasjonen mer formell og påvirke informantens uttalelser. Til tross for dette valgte jeg å benytte meg av lydopptak, da det er med på å sikre at transkripsjonene fra intervjuene blir så korrekte som mulig. Lydopptaket er utført gjennom en kryptert skylagringstjeneste for å bevare informantens personvern. Før intervjuene informerte jeg informanter om at lydopptakene kun var tilgjengelige for meg og veileder, og at de ville bli slettet etter prosjektet var ferdig. Jeg forklarte også at jeg var interessert i å høre deres tanker og erfaringer om lek og lesemotivasjon, og at det ikke var noen fasit eller riktige svar. Dette ble gjort for å ufarliggjøre situasjonen og oppfordre informanter til å dele sine tanker og erfaringer om temaet. Bruk av lydopptak gir mulighet for å lytte til intervjuene flere ganger, noe som bidrar til kvalitetssikring og styrker reliabiliteten i forskningen. For å sikre at ingenting gikk tapt og for å forenkle transkribering og analyse av intervjuene, ble intervjuene tatt opp i en sikret skybasert lagring (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96).

3.4 Observasjon

Observasjon som forskningsmetode handler om å registrere hva mennesker rundt oss gjør, og å fortolke dette. Menneskelig oppmerksomhet er selektiv og det er viktig å være forberedt på hva man skal observere for å unngå å miste gode datamaterialer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101, 109). I klasseromsobservasjonene mine har jeg benyttet en kombinasjon av semistrukturert og strukturert observasjon. I en semistrukturert observasjon har forskeren i større grad definert på forhånd hva som skal observeres, men forskeren er åpen og fleksibel for å ta hensyn til nye og interessante aspekter som kan være relevante for problemstillingen. Det er vanlig å bruke observasjonsskjema i semistrukturert observasjon, men skjemaet vil ofte ha flere åpne kategorier og ikke bare lukkede, som en strukturert observasjon ville hatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104-105).

Dalland et al. påpeker at det ikke finnes noen fast mal for observasjon, og observatører vil ofte ha sine egne strategier (Dalland et al., 2021, s. 131). Derfor har jeg laget en enkel mal for å sikre at alle skolene blir observert på lik måte. Jeg har inkludert noen åpne spørsmål i observasjonsskjemaet mitt, som kan hjelpe meg med å fokusere på interessante observasjoner (se vedlegg 2). Disse spørsmålene omfatter blant annet lærerens spørsmålsteknikk og hvilke metoder som brukes i undervisningen. Samtidig har jeg også benyttet lukkede kategorier, som er typisk for strukturert observasjon, for å notere interaksjoner mellom læreren og elevene. Lukkede kategorier retter oppmerksomheten mot en spesifikk handling eller interaksjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). Dermed kan jeg si at jeg har brukt en blanding av observasjonsmetodene.

Observasjon kan være tidkrevende, og for å forstå og få med deg alt, var det også viktig å forstå kulturen eller samspillet i en klasse (Anker, 2020, s. 35). På grunn av oppgavens omfang der jeg kun fikk observere en sekvens av en time eller en hel time, fikk jeg dermed kun en brøkdel av det som skjedde. Jeg prioriterte dermed observasjoner som var interessante eller situasjoner der lærerne var i interaksjon med elevene i sammenheng med motivasjon.

I gjennomføringen av observasjoner gjøres det mange ulike tolkninger (Dalland et al., 2021, s. 129). For å ivareta reliabiliteten var det essensielt å skille mellom observasjoner og egne refleksjoner i observasjonsnotatene. En strategi jeg brukte var å først skrive klokkeslett og beskrev situasjonen i svart tekst, før refleksjoner og tolkninger ble notert i rødt i parentes. Tolkning er mer kondensert og inneholder færre detaljer. Risikoen med å gå direkte til en

tolkning av en situasjon uten å beskrive det som observerer er at man kan overse viktige aspekter ved situasjonen. En beskrivelse kan bidra til en dypere forståelse av situasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 106).

3.4.1 Observatørrolle

Mange klasseromsforskere foretrekker den ikke-deltakende observatørrollen hvor forskeren observerer klasserommet uten å delta, siden de ikke har kjennskap til elevene eller lærerne (Dalland et al., 2021, s. 138). Jeg valgte denne rollen for å unngå å påvirke elevenes reaksjoner og få et mer naturlig datamateriale. Jeg satt bakerst i klasserommet, der jeg fikk en oversikt over alle, uten at elevene ble forstyrret av meg. Det er imidlertid viktig å være forberedt på hvordan man skal håndtere eventuelle forsøk på kontakt fra elevene (Dalland et al., 2021, s. 138). Det kan gjøres ved å si på forhånd at du skal være «usynlig» til elevene slik at de er klar over hvordan de skal oppføre seg med deg i klasserommet. Under observasjonene på alle skolene, har jeg ikke opplevd problemer med å være «usynlig» i klasserommet.

3.5 Spørreskjema

For å undersøke sammenhengen mellom informantenes uttalelser fra intervju og mine observasjoner fra observasjonstimen, ønsket jeg å benytte meg av spørreundersøkelse fra elevene. Spørreundersøkelser gir mulighet til å innhente kvantitative data som er målbare enheter jeg får av elevene, og igjen kan belyse en innsikt eller muligens en tendens om en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). På grunn av oppgavens omfang ble jeg nødt til å endre denne delen av metoden. I stedet for en kvantitativ tilnærming der samler inn tall ut ifra spørreundersøkelsene, plukket jeg heller ut noen av elevenes svar ut ifra interessante observasjoner. Spørreundersøkelsene blir drøftet i samsvar med observasjon og intervju i drøftingsdelen. Jeg har dermed ikke brukt spørreundersøkelsene på en typisk kvantitativ måte. Som nevnt i metodekapitlet har barn trolig ikke full forståelse for hva motivasjon er eller ikke svarer sant og dermed kan testene ikke være helt sikre. Samtidig har forsøkt å hindre å få feil resultater ved å ha intervju om valgte tester siden læreren er kjent med elevene. Ved å kombinere testresultatene med egne observasjoner og informasjon fra intervjuene, får jeg dermed et styrket inntrykk av motivasjonen til elevene.

Elevene fikk vurdere sin egen motivasjon 3 ganger i løpet av observasjonstimen, noe jeg her kaller for test. Den første testen skjedde etter at læreren fortalte elevene at de skulle den timen

lese eller bli lest for. Da skulle elevene vurdere hvor mye de gledet seg til å lese eller bli lest for. Etter den første testen skulle læreren forklare hele opplegget for elevene, som skulle være lekbasert. Elevene utførte test 2 etter forklaringen der de vurderte hvor mye de gledet seg til å delta i undervisningen og i aktiviteten lærerne hadde planlagt for dem. Test 3 skjedde når timen er over, der elevene vurderte hvor mye de gledet seg til neste gang de skulle ha om lek med lesing.

Elevene skulle tegne en terning fra 1-6, smilefjes med 3 nivåer eller 1-10 for å vurdere deres egen motivasjon for lesing eller å bli lest for. Skalaene for vurdering av egen motivasjon er forskjellige fordi elevene fra de ulike skolene var vant med ulike type egenvurderingsformer. For å få ønskede resultater, lot jeg lærerne bestemme en vurderingsskala elevene var kjent med.

Alle elevene utførte tre tester gjennom observasjonstimen, men på grunn av utydelighet fra min side, ble det en liten misforståelse. På skole C forklarte læreren hele opplegget før test 1 ble gjennomført, mens test 2 ble gjennomført midt i opplegget. Fra skole C ble derfor kun test 1 og 3 brukt.

3.6 Analyse av datamaterialet

Datamaterialet som skal analyseres er ganske stort i og med at jeg både har benyttet meg av intervju og observasjon, og i tillegg spørreskjema. Dermed vil tematisk innholdsanalyse være en metode som kan passe til dataene mine, slik at de vil være enklere å organisere. Denne type analyse skal på en systematisk måte beskrive et tekstinnhold. Siden jeg har et kvalitativt materiale, vil ikke antall begreper nødvendigvis være en viktig faktor. Konteksten der begrepene brukes derimot, er en viktig faktor for analysen (Anker, 2020).

Når jeg har analysert datamaterialet har jeg jobbet teoretisk med kategoriene, og derfor vil dette kalles for en deduktiv analysestrategi (Anker, 2020). For å sortere temaer og begreper inn i kategoriene benyttet jeg meg av en teoretisk koding. Det vil med andre ord si at i kodingen har jeg gått ut ifra forskningsspørsmålene. Jeg har to forskningsspørsmål som handler om definisjon av lek og lekaktiviteter og motivasjon. Disse begrepene har jeg gjort om til kategorier fordi de er store og inkluderer flere begreper og beskrivelser som blir sagt i intervjuene (Anker, 2020).

3.6.1 Transkribering av dataene

I etterkant av hvert intervju transkriberte jeg lydopptakene og la inn kommentarer der jeg syntes informantene kom med interessante utsagn som jeg ønsket å drøfte eller se mer på senere. Det vil si at jeg har fortløpende transkribert før jeg ble helt ferdig med datainnsamlingen. Da jeg transkriberte ekskluderte jeg ord som repeterte seg eller unødvendige ord som «likksom», «ehh» eller annet lignende.

For å unngå misforståelser og feiltolkninger, noterte jeg ved siden av eller midt i teksten for å forklare. Notatene kan være et par ord eller lengre beskrivelser.

Etter økten

Student: Gikk økten som planlagt?

Lærer: Jeg synes egentlig det er sånn som planlagt. Og så var det en elev som jeg tenkte synes at oppgaven var vanskelig. Og så skjønte jeg at han gledet seg jo ikke til å lese, men han gledet seg ikke etterpå heller (etter opplegget). Jeg synes jo på en måte at de var veldig ivrige på å lese alle ordene og finne ordene. Jeg synes jo egentlig at opplegget fungerte akkurat sånn som jeg hadde håpet på.

Her er et eksempel der jeg midt i avsnittet har lagt inn en parentes for å forklare hva læreren mente slik at jeg selv husker når jeg skulle kode og kategorisere. Jeg har også fremhevet spørsmålene i tykk skrift slik at det ble enklere å få oversikt over ulike temaer.

3.6.2 Koding, kategorisere og tolkning

Etter transkribering av intervju bearbeidet jeg datamaterialene ved å kode og kategorisere det som blir sagt i intervjuene og observasjon under observasjonstimen. Ved å kode kan jeg identifisere i hvilke deler av intervjuet informanten sier noe som er relevant for prosjektet mitt (Neteland, 2020, s. 62). Hensikten med kodingen er med andre ord å få oversikt over relevante temaer og/eller begreper før jeg setter i gang med å tolke utsagnene. Jeg har to forskningsspørsmål og har dermed markert begreper som jeg mente var relevant for forskningsspørsmålene mine. Det første forskningsspørsmålet handler om lek og hvilke lekaktiviteter som ble brukt i timene og hvorfor. Dermed har jeg markert all informasjon informantene oppgir som handler om lek i gult og lekaktiviteter som ble brukt i blått. Det andre forskningsspørsmålet handler om motivasjon og ble markert i grønt.

Her er et eksempel på fargekodingen:

Student: Nå har jeg spurt litt om bakgrunn, så går jeg videre til lek med lesing. Så lurer jeg da på hvordan du definerer begrepet? Hva er det du mener er lek?

Stille i 3 sekunder

Student: Veldig bredt haha

Lærer: Det er et bredt begrep, men når jeg så vil jeg dele det inn i 2 deler. Organiserte og uorganiserte. Og den organiserte leken er jo med et mer mot et mål og hensikt. Du har noe i den andre enden som du gjerne ønsker å fortelle barna eller introdusere den for. Og lek for meg, det er jo bevegelse, det er kroppen og lyder i tillegg til ord. Så det er jo hele spekter. Det er kommunikasjon vil si. Kroppsspråk og. Og når vi jobber med eventyr og sånne ting da, så jobber vi med med kulisser og med drakter og med oppe og nede, høyt og lavt, inn og ut, fram og tilbake. Men den den vanlige leken som vi har i klasserommet, det er sånn som jeg mener er todelt. Det er leken som jeg da bruker for å introdusere eller for å forsterke et budskap.

Student: Hvordan hvorfor valgte du akkurat denne aktiviteten? Det mer enn hatten og så lese etterpå.

Ja, det var jo fordi at han gubben har jo denne morsomme hatten og nå gjorde jeg ikke noe stort nummer av det, men han leita jo etter katten sin ikke sant? Og da vi lekte i stad, så gikk vi jo under pulten og rundt omkring for å lete etter kattepusen. Så man trenger ikke å gjøre mer vanskelig enn det, så det er liksom å gripe litt av en følelse i boka eller en hendelse i boka som man kan liksom gjøre en aktivitet ut av.

Student: Fikk du sett litt på motivasjonen til elevene når de satt og lyttet til høytlesningen?

Lærer: Ja, jeg jeg ser jo hele tiden på dem som har glimt opp og jeg synes jo at de aller fleste satt. Det var vel bare en gutt som bare la seg litt nedover helt på slutten eller så satt de jo utrolig stille og vi jobber mye med det. Du holder kroppen for seg når vi sitter på samling.

Jeg la merke til at alle lærerne hadde delt opp begrepet lek. For å spesifisere begrepet «lek» enda tydeligere, har jeg sortert den i to underkategorier. Disse kategoriene er både styrt av teori og blir mer tolkende enn den opprinnelige fullt teordrevne kodingen (Neteland, 2020, s. 63). Med andre ord vil beskrivelsene lærerne oppgir i forhold til begrepene de bruker om lek, bli tolket med bakgrunn av teori. Underkategoriene i kategorien lek er *fri lek/organisert lek* og *lekpreget styrt aktivitet* som jeg skal komme nærmere på i 4.1.4.1 og 4.1.4.2.

På samme måte som ved intervjuene har jeg fargekodet observasjonene. Blå farge ble markert knyttet til lekaktiviteter som skjedde i klasserommet, mens grønn farge ble markert dersom jeg observerte handlinger og atferd som kan tyde til motivasjon.

3.7 Forskningsprosjektets kvalitet

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan jeg har kvalitetssikret dette forskningsprosjektet ved å ta hensyn til viktige kriterier. Reliabilitet og validitet er to viktige temaer jeg ønsker å reflektere rundt for å styrke kvaliteten på prosjektet mitt.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet og om det er mulig for en annen forsker å oppnå de samme resultatene ved å utføre den samme undersøkelsen. I dette forskningsprosjektet har jeg redegjort for oppgavens reliabilitet ved å gjøre oppgaven systematisk og transparent. Ved å vise tydelig fram det jeg har gjort, hvordan jeg har gjort det og hvordan min subjektivitet kan ha en påvirkning på forskningen min, øker jeg reliabiliteten av tolkningene mine (Neteland & Aa, 2020). Jeg har redegjort for hvordan jeg har gjennomført intervjuene, transkribert dem, kodet og kategorisert dem hvordan jeg har gjennomført observasjonene, og kommet frem til mine konklusjoner i resultater og drøftedelen. Det vil være lite trolig at en annen forsker hadde fått nøyaktig de samme resultatene i en ny studie. Tolkningene vil være påvirket av eget ståsted, bakgrunn og interesse for forskningen. En annen forsker vil trolig ha andre forkunnskaper og bakgrunn for tolkninger enn meg. I tillegg vil klassene være ulike der ingen barn og lærere er like. Likevel har jeg forsøkt å redegjøre metode på en transparent måte, for å legge til rette for å etterprøve studien.

3.7.2 Validitet

Validitet innebærer om jeg har formulert en problemstilling som går an å svare på, og om jeg har brukt en metode som passer til å undersøke problemstillingen min. Som nevnt tidligere i kapitlet jeg har beskrevet metoden min som metodetriangulering, der jeg benytter meg av flere metoder. Å kombinere flere metoder gir muligheter til å forsterke resultatene dersom begge metodene gir lignende svar. Dersom resultatene er motstridende i de ulike metodene, har jeg dermed funnet noe interessant som jeg kan drøfte i drøftingsdelen i oppgaven min. Dermed vil metodetriangulering være en metode som kan øke validiteten til forskningsprosjektet (Neteland & Aa, 2020). Jeg har i oppgaven min forsøkt å validere prosjektet ved å redegjøre for valg av problemstilling og forskningsspørsmål, valg av metode, utvelgelse av informanter, hvordan intervjuene ble gjennomført, transkribert dem, kodet og kategorisert dem. Jeg har også redegjort for hvordan observasjonen og testene ble gjennomført og hvordan testene ble plukket ut til drøfting. Grunnlaget for egne tolkninger og

hvordan jeg har kommet frem til konklusjonene i resultater og drøftingsdelen blir også redegjort. I tillegg har jeg redegjort hva som kan ha påvirket resultatene mine. Ved å redegjøre for disse perspektivene har jeg forsøkt å gjøre forskningen min transparent. Ved å være helt transparent, som vil si å vise hvordan jeg har gjort ting på en tydelig måte, vil dermed styrke validiteten på oppgaven (Neteland & Aa, 2020).

3.7.3 Etske hensyn

Som forsker har vi alle en forskningsetisk forpliktelse overfor våre forskningsdeltakere. I Norge er det utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer som alle må følge gjennom hele forskningsprosessen, fra datainnsamling til presentasjon av funn og konklusjoner i den ferdige masteroppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Før jeg kunne starte med datainnsamlingen, måtte jeg søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (Sikt) på grunn av at datamaterialet innebar håndtering av personopplysninger (Se vedlegg 3). ROS-analysen ble sendt til veileder og måtte godkjennes før levering, som handler om hva som kan gå feil når personinformasjonen behandles og hvordan jeg kan forebygge at det skal skje.

Gleiss og Sæther presenterer tre sentrale forskningsetiske prinsipper som må overholdes i all forskning, der det første prinsippet er *informert samtykke*. Kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart. Deltakerne kan si ja eller nei til å delta uten å få negative konsekvenser, og kan trekke seg når som helst. Forskeren må informere deltakerne hva datamaterialet skal bli brukt til og hvem som får tilgang til informasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Jeg utarbeidet jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 4) til informantene og foreldre/foresatte til elevene, som inkluderte en samtykkeerklæring og angrelappseddel, slik at deltakerne kunne trekke seg når de ønsket. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, personvern og deltakernes rettigheter, inkludert at deltakelsen var frivillig og anonymisert.

Det andre sentrale forskningsetiske prinsippet er konfidensialitet og anonymitet.

Konfidensialitet handler om å beskytte personlig informasjon som deltakerne har gitt, mens anonymisering er viktig for å hindre at deltakerne kan spores opp og bli identifisert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Jeg har iverksatt flere tiltak for å ivareta anonymiteten til informantene og elevene jeg har observert. Observasjonsdataene er lagret på en forsvarlig måte, og jeg har brukt fiktive navn på elever og lærere i masteroppgaven. Jeg informerte også informantene

om ikke å nevne elevenes navn eller informantene selv i intervjuene, og alle lydopptak vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.

Det siste forskningsetiske prinsippet er at deltakere ikke skal ta skade av å delta i forskningen. Dette kan inkludere negative sosiale reaksjoner eller at forskningen avdekker noe som setter deltakerne i dårlig lys. Forskere bør være varsomme med å involvere sårbare deltakere, som for eksempel barn med psykiske problemer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45-46). I min datainnsamling har jeg heller ikke opplevd brudd på dette prinsippet, da ingen av elevene jeg observert var i en sårbar livssituasjon og jeg har ikke opplevd negative konsekvenser under mine besøk på skolene.

4 Resultater og drøfting

I dette kapitlet skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålene ved å presentere funn, sammenligne, tolke og drøfte datamaterialet mitt mot teori.

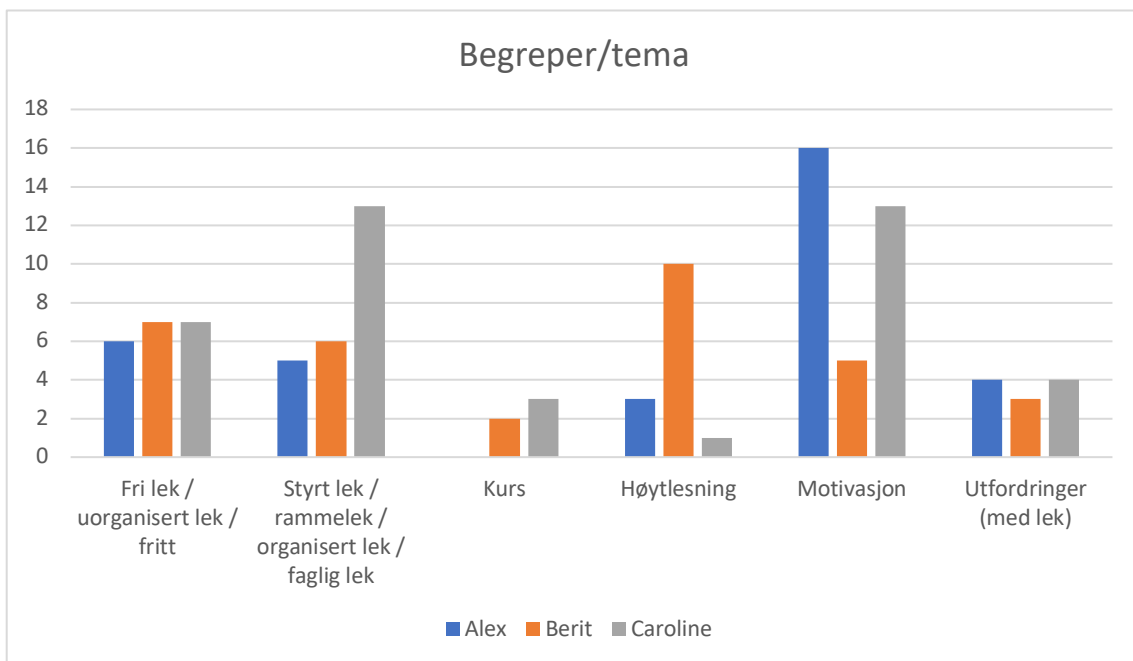
Innledningsvis gir jeg en kort oversikt over de tre lærerne (se tabell 1) og hva slags opplegg de gjennomførte i timene sine. Deretter har jeg organisert kapitlet etter forskningsspørsmålene mine. I 4.1 bruker jeg intervju og observasjon til å se hvordan lærerne definerer lek, hva slags lekaktiviteter de brukte i timene sine, og hvorfor. Deretter sammenligner jeg og drøfter disse i resultatene. I 4.2 bruker jeg data fra observasjon og intervju til å lese om motivasjon og leseengasjement i timene, og hvordan lærerne vurderte elevenes motivasjon. Jeg trekker fram særlig interessante observasjoner av enkeltelever og drøfter svarene de ga på motivasjonstestene. Deretter drøfter jeg funnene.

Lærer	Erfaring/utdanning	opplegg i timen
Alex	12 år som barnehagelærer, 1.5 år som førsteklasselærer.	Alex gjemte ord i klasserommet, elevene skulle finne ord som passer med temaet «skog» og skrive dem i bøkene sine
Berit	25 år som lærer, 4. gangen som 1. trinns lærer. Har spesialpedagogikk i bakgrunn.	Elevene tok på seg hatter og gikk i rolle som gamle mennesker som lette etter en katt. Deretter høytlesing fra boka <i>Da katten Findus var liten</i> av Sven Nordqvist.
Caroline	5 år som lærer, 2. gangen som 1. trinns lærer.	Stasjonsarbeid med ulike lekpreget aktiviteter, blant annet puslespill. På slutten av timen kunne elevene velge mellom 5 ulike aktiviteter; tegne, drive med plastelina, lese i lesekroken, <u>ipad</u> og norsk hefte.

Tabell 1: Lærerne og opplegg

4.1 Hvordan definerer lærerne lek, hva slags lekaktiviteter ble brukt og hvorfor?

Gjennom intervjuguide bestemte jeg på forhånd hva slags tema som skulle være samtaleemne på intervjuene. Selv om figur 2 viser hvor mange ganger lærerne har brukt ulike begreper under intervju, vil dette være kun være et visuelt bilde på hva lærerne har fokusert på. Jeg har dermed valgt å fordype meg i de mest repeterende begrepene/temaene som kan være med å besvare problemstillingen, fra intervjuene som «lek» og «motivasjon». Dette vil være med på å besvare forskningsspørsmålene.



Figur 2: Begreper og temaer

Jeg har i dette kapitlet strukturert i tre ulike deler der de tre skolene blir presentert hver for seg før jeg sammenligner og drøfter i en egen drøftingsdel.

4.1.1 Skole A: fri lek og faglig lek - ordjakt

Alex: Definisjoner på lek

Alex fra skole A vektlegger blant annet motivasjon, i tillegg til at leken skal være lystbetont.

Det første jeg tenker på er jo at det er lystbetont at det er noe som er gøy. En indre motivasjon. Og så tenker jeg at det er noe som. Der man bruker hele kroppen på en måte da.

Alex er opptatt av at leken er kroppslig, når han sier at man bruker hele kroppen. Han har tidligere vært barnehagelærer, og er derfor godt kjent med den frie leken. Han sier at i skolen er det både frilek og det han kaller «faglig lek», men at den faglige leken vektlegges i skolen.

Så selv om kanskje i barnehagen er det mye fri lek og sånn som er i fokus. Vi har det her og, men så blir det jo kanskje mer sånn at man prøver å vinkle det. Leken inn mot det faglige.

Selv om det er en del faglig lek i klassen til Alex, så har elevene ofte frilek, både i klasserommet, men også i det Alex kaller for «light» utgave av en barnehage.

(...) så har vi et eget rom på skolen, som på en måte er en sånn light utgave av en barnehage føler jeg, med utkledningstøy og bilbaner og masse lekemateriell da så vi er der i hvert fall en gang i uka, og så har vi frilek i klasserommet hvert fall en gang i uka også det som vi har sammen med parallellklassen.

Her ser vi at Alex bruker materiell som utkledningstøy og leker, men kun i tilknytning til frilek, og ikke den faglige leken.

Alex trekker frem fokus som en viktig forskjell mellom frilek og faglig lek.

Jeg merker jo veldig den der når du er i fri lek. Da blir det kanskje litt mer sånn, går fra det ene til det andre på en måte da, men når vi har sånn faglig lek så er de veldig sånn fokusert på den oppgaven de skal gjøre.

Alex beskriver forskjellen mellom fri lek og faglig lek basert på hvor fokuset ligger. Når Alex sier faglig lek, så knytter han leken til oppgaver elevene skal gjøre. Med andre ord har leken et faglig formål, og ikke er lek bare for lekens del. Mens fri lek kan elevene hoppe fra tema til tema uten å nå et mål.

Alex sier også at hovedgrunnen til at de har lek på timeplanen er for å bygge og styrke det sosiale miljøet i klassen. Der elevene blant annet får leke i det lekerommet nevnt tidligere i tillegg til fri lek ute på utedag. Han ser dermed ut til å mene at leken har en verdi i seg selv, som er noe mer enn bare faglige oppgaver elevene skal jobbe med.

Ordjakt i skogen

I timen til Alex satt elevene i to grupper. Gruppe 1 med 5 elever og gruppe 2 med 2 elever. Pultene er satt sammen 6 og 6 i klasserommet og gruppene satt med litt avstand fra hverandre. Alex la ut masse ord foran tavla som skulle representere en skog. Elevene skulle lese alle ordene for å finne ut hvilke ord som passer inn i skogen. Ordene som elevene mente passet inn i skogen, skulle de skrive ned i norskboka si. Læreren sa til elevene at han hadde lagt ut lure-ord som ikke skulle passe inn i skogen for å lure elevene. Imens han gikk for å «gjemme» ordene i skogen, fikk elevene fargelegge et ark med skog som tema.

Jeg tenkte jo på en måte det med skogen som tema er jo noe vi har jobbet med og jeg har sett at det har vært veldig motiverte og at de synes det er spennende med alle dyr og snakke om hva som skjer i skogen og søppel, og ha på litt sånt. De er jo de har vært veldig sånn opptatt av det, så. Vi har jo en fast ukedag i uka der vi går tur i skogen da. Og da lærer vi litt om dyr som finnes i skogen før vi går ut og leter etter spor i skogen og ja, og da kommer man liksom inn på veldig mye forskjellig.

Skogen var en motivasjonsfaktor som Alex valgte å utnytte i aktiviteten. Skogen er en del av elevenes omgivelser og de har jobbet mye med dette temaet. Dermed er temaet virkelighetsnært for elevene og noe de har kjennskap til.

Da elevene satte i gang med oppgaven, skulle de gå stille og rolig inn i skogen. De måtte være stille for å ikke vekke bjørnen som lå dvale eller ekorn som sov i trærne. Etter 17 minutter måtte elevene skrive ned siste ord, før Alex gikk gjennom ordene han hadde «spist» i skogen.

4.1.2 Skole B: organisert og ikke organisert - lek og høytlesning

Berit: Definisjoner på lek

Begrepet lek var for Berit litt vanskelig å definere, men hun valgte å dele opp begrepet i 2 deler. Hun kaller det organisert og uorganisert lek.

Det er et bredt begrep, men når jeg så vil jeg dele det inn i 2 deler. Organiserte og uorganiserte. Og den organiserte leken er jo med et mer mot et mål og hensikt. Du har noe i den andre enden som du gjerne ønsker å fortelle barna eller introdusere den for. Og lek for meg, det er jo bevegelse, det er kroppen og lyder i tillegg til ord.

I den organiserte leken, er ikke leken målet i seg selv, men leken bidrar til et mål eller hensikt. Det kan være faglig, men også andre temaer som jeg tolker kan være det sosiale eller relasjoner i klassen. Berit deler også klasseromsleken i 2 deler der den ene går ut på å introdusere et tema, og den andre er for å forsterke et budskap.

Men den den vanlige leken som vi har i klasserommet, det er sånn som jeg mener er todelt. Det er leken som jeg da bruker for å introdusere eller for å forsterke et budskap.

Hun tar inn eksempel fra observasjonsundervisningen for å forklare den todelte leken i klasserommet:

Men sånn som i dag, for eksempel så er en ganske vanlig måte for meg å introdusere ting på, er at vi leker litt først, noe som har med temaet å gjøre, og da kobler jeg over, så går vi over til liksom det litt mer faglige, og da gjenfinner vi noe av det. Hvorfor var det vi hadde for eksempel de hattene da? Jo, det fordi at han er gubben hadde en stor flott som han elsket. Og du hver gang du ser et bilde av han veldig, veldig ofte, så har han den store hatten på seg.

Hattene og den imaginære katten introduserer temaet for dagen, som er høytlesning om *Da katten Findus var liten*. Introduksjonsleken henger sammen med den første delen av det Berit kaller for organisert lek. Høytlesningen passer mer inn i den andre leken som handler om å forsterke budskapet. Når Berit leser boka, vil hatten være assosiert med gubben og leken.

Berit forklarer ikke eksplisitt hva hun mener med uorganisert lek, men drøfter hvor viktig det er for barn og at lærerne observerer kreativiteten og hva slags lek de gjør.

Ikke organisert lek har vi vel hver eneste uke, så vi har en hel dag ute og da har vi ikke organisert lek og det med vilje fordi at jeg ser jo hvordan lek er superviktig for barn og veldig mye av skoledagen er jo voksenstyrt den. Det er bare å si det, og vi har ganske tøffe mål vi skal nå. Så vi har liksom noe hengende på ryggen på oss lærere om at vi skal levere resultater. Da har vi valgt at utelek, er vår lekearena og det elsker jo barna. Det er veldig få av de barna jeg har som sier at de ikke liker uteskolen. Og det er jo helt fantastisk å se hvor kreative de er, og hva de leker.

Berit ser verdien av den ikke-organiserte leken og har uteskole hver eneste uke for å la elevene leke fritt. Likevel ser det ut til at det kan være utfordrende å integrere mye uorganisert lek når de skal nå ulike mål som står på læreplanen.

Hatteleken

Berit samlet elevene på gulvet i midten av klasserommet. Hun åpnet en stor boks der det lå det mange forskjellige typer hatter. Elevene valgte en hatt hver. Berit fortalte at elevene skulle late som om de var gamle menn og damer, og gikk deretter inn i rolle med elevene. Berit veiledet elevene slik at de skulle oppføre og føle seg som gamle mennesker. Berit la til andre fantasifigurer som katter, og oppfordret elevene til å ta kattene opp og finne de som var borte. Etter 5 minutter med leken, ba Berit elevene legge hattene inn i boksen igjen og samlet deretter elevene på tribunen foran tavla i en halvsirkel.

Berit valgte å gjøre en slik aktivitet som inkluderte hatter med en imaginær katt for å gripe litt av en følelse eller en hendelse fra boka.

Ja, det var jo fordi at han gubben har jo denne morsomme hatten og nå gjorde jeg ikke noe stort nummer av det, men han leita jo etter katten sin ikke sant? Og da vi lekte i stad, så gikk vi jo under pulten og rundt omkring for å lete etter kattepusen. Så man trenger ikke å gjøre mer vanskelig enn det, så det er liksom å gripe litt av en følelse i boka eller en hendelse i boka som man kan liksom gjøre en aktivitet ut av.

Elevene latet som om de var gamle og lette etter kattepusen på samme måte som gubben lette etter katten sin i boka. Ifølge Berit trenger ikke aktiviteten å være så komplisert for å koble elementer fra boka med elevene.

Etter at elevene satte seg på tribunen, skrudde Berit på prosjektoren og viste bilder av boken hun skal lese høyt. Berit visste at høytlesning traff mange elever, inkludert elever som strevde med lesing: «Høytlesning? Det elsker de.». Boken het *Da katten Findus var liten* av Sven Nordqvist. Berit brukte ulike stemmer til ulike karakterer og situasjoner da hun leste for å skape spenning for elevene. Men Berit valgte en ganske lang bok til høytlesningen.

Jeg var veldig spent for den boka for den var jo ganske lang.

Siden boka var ganske lang, virket det som om Berit var bekymret for om elevene klarte å holde på konsentrasjonen.

4.1.3 Skole C: Fri lek og rammelek

Caroline: Definisjoner på lek

Caroline deler begrepet lek inn i to deler. Den frie leken og den styrte leken, også kalt rammeleken som hun bruker en del.

Ja, jeg tenker egentlig at det er litt sånn todelt, fordi enten så er liksom den frie leken som vi gjør veldig mye av. På første trinn har vi uteskole 2 dager i uka, hvor de bare kan være så fri og være så kreative som de bare vil, uten at de voksne styrer noen ting. Og så har du den liksom styrte leken som kan være sånn rammelek, eller liksom at vi voksne setter rammer for på en måte barna da, med mer regler. Så tenker jeg litt sånn todelt.

Caroline bruker *fri lek* til det å være ute, der elevene kan være kreative uten at voksne styrer leken. Hun definerer rammelek som en del av den voksenstyrte leken, men det udefinert om Caroline mener denne styrte leken er faglig eller ikke.

Caroline bruker også en del språkleker i undervisningen sin, som er i forhold til lesing.

Jeg har jo liksom ting som lek med språk. Det trenger ikke nødvendigvis å være lesing sånn, og språk innebærer jo både lesing og skriving og muntlige ferdigheter og alt. I lek så kan man på en måte tulle med språket. Vi gjør liksom tulleøvelser der jeg for eksempel skal jeg skrive navn baklengs og sånn, og de skal prøve å finne ut av hvilke navn det kan være, eller andre mystiske beskjeder.

Norskfaget innebærer både skriving, lesing og muntlige ferdigheter. Caroline har i løpet av økta integrert en tulleøvelse der hun leker med språk, noe jeg skal fortelle mer om i neste delkapittel.

Caroline bruker også en annen type lek som heter «kontor», som de har hver onsdag.

Den er litt sånn fri. Konseptet er kontor, noen sitter og klipper og limer hele økta. Noen skriver brev til meg. Noen skriver brev hjem, noen lager brev til hverandre. Og det skal være hyggelige ting da. Så litt sånn styrt, men det skal være hyggelig og at man skal prøve å forme liksom noen bokstaver i løpet av den timen. Det er på en måte den styrte leken her da.

Dette er en lek som Caroline har full kontroll over. Elevene kan velge hva slags aktivitet eller oppgaver helt selv, men det er innenfor den rammen læreren har satt for elevene. Hun

understreker at det skal være hyggelig, som tyder på at det ikke er kun oppgavene som er i fokus, men at elevene skal trives med å jobbe med oppgavene også.

Stasjonsundervisning og valgfri aktivitet

Klassen skulle ha stasjonsundervisning. Stasjon 1 gikk ut på lesing og skriving på ulike nivåer. Stasjon 2 var lesing på iPad. Med en assistent på stasjon 3, spilte elevene Alias, som går ut på å forklare begreper og ord for hverandre. På den siste stasjonen fikk elevene leke fritt i gangen. Det kunne være fantasilek, leke med lego, togbane eller andre spill som de fikk velge selv. Grunnen til at Caroline valgte å benytte seg av disse aktivitetene er at stasjonsundervisningsaktivitetene skulle bli selvgående etter vinterferien. Hun sier at de kanskje endrer noen av stasjonene ut fra hvordan de fungerer.

Det blir jo en test for oss også og se om det funker eller ikke. Kanskje ikke traff like godt eller ikke får til oppgavene selv eller at de ikke er like selvgående eller like motiverende som jeg hadde trodd. Kanskje de heller vil ha hefter med litt andre typer oppgaver. Eller også ha plastilina, der også sånn at du vet at de har en go-to-oppgave jeg vet de blir motivert av. (...) At det kunne vært noen ord de skulle lese, og så kunne de prøvd å forme noe av det, eller det kunne stått noen tall, og så kunne prøvd å forme tallene, så måtte lese ut tall istedenfor å bare se tall.

Dersom stasjonsaktivitetene ikke blir selvgående og oppgavene ikke motiverer nok, så ikke Caroline noe problem med å endre oppgavene på stasjonen. Caroline kjenner klassen og vet at plastilina er en aktivitet elevene blir motivert av og dermed kan dette være en del av stasjonen dersom hun ser at det trengs.

Jeg fikk observere på stasjon 1, som var den stasjon Caroline befant seg på. Caroline forklarte alle stasjonene til elevene og deretter ble de delt inn i grupper. Gruppene ble delt inn i nivåer og dermed ble oppgavene på stasjonen tilpasset ettersom hvilke nivå elevene var i. Caroline startet med å forklare hva de skulle gjøre på den stasjonen jeg fikk observere. Denne stasjonen innebar flere oppgaver der elevene kunne velge hva de ville jobbe med (se tabell 2).

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Koble ord og bilder	«Rette» setninger med ord i feil rekkefølge	Koble ord og bilder	Koble ord og bilder
Sette inn manglende bokstaver i ord	Puslespill der elevene koblet ord til bilder	Sette inn manglende bokstaver i ord	Puslespill der elevene koblet ord til bilder
		«Rette» setninger med ord i feil rekkefølge	«Rette» setninger med ord i feil rekkefølge
		Puslespill der elevene koblet ord til bilder	

Tabell 2: Ulike grupper på stasjon 1

Grunnen til at det var ulike oppgaver på samme stasjon, var for at det skulle være tilpasset nivået til elevene på gruppene. Gruppe 2 var for eksempel satt sammen av elever som var ganske faglig sterke. Gruppe 3 besto av elever som trengte mer støtte, og oppgavene de fikk var dermed også tilpasset dette. Detaljer om de ulike gruppene på stasjonen kan du lese mere om i vedlegg 5.

Etter stasjonsundervisningen fikk alle elevene velge mellom ulike aktiviteter. Caroline satte på engelske barnesanger slik at elevene kunne synge med. Noen leste i lesekroken sammen, noen tegnet, andre leste på iPaden, mens noen lekte med plastelina. Nærmere slutten av timen avbrøt hun elevene med en liten leseaktivitet på skjermen, der hun hadde skrevet «flinke» baklengs. Dette var da en hemmelig beskjed der elevene skulle finne ut av hva slags ord det egentlig skulle være.

Det er for å koble dem litt på igjen og at det er litt motiverende.

Dette var en motiverende måte å koble elevene på det faglige igjen, som er å lese. Dette ble gjort i fellesskap slik at elever som synes lesing er utfordrende, har mulighet til å kunne følge medelevenes lesing.

I intervjuet før undervisningen sa Caroline at hun skulle avslutte timen med høytlesning, men dette skjedde ikke.

Ja, for jeg var litt sliten. (...) og så var det noen som begynte å lese bøker, så tenkte jeg supert de er i gang og de var i gang, så det var mange ting som var i gang, så tenkte jeg ikke noe vits i å avslutte det, for så å lese når de allerede holdt på så mange fine aktiviteter da. (...)

Når elevene var så godt i gang og var fokuserte med de ulike aktivitetene, så Caroline ingen grunn til å avbryte det.

4.1.4 Drøfting

I denne delen av kapitlet skal jeg forsøke å kategorisere lærernes opplegg fra observasjonstimen ut ifra deres definisjon på lek og knytte det opp mot teori. Jeg skal også forsøke å få forståelse for bakgrunn av valg for aktivitetene. Jeg skal deretter finne felles kjennetegn for bakgrunn av valgene.

4.1.4.1 Definisjoner på lek

Alle lærerne definerer lek litt ulikt. Alex beskriver lek generelt som lystbetont, gøy og at det drives av en indre motivasjon. Disse beskrivelsene stemmer overens med Skrams definisjon på lek som handlinger om frivillige handlinger som er styrt av indre lyster til barnet (Skram, 2016, s. 58-59). De to andre lærerne gir ingen generell definisjon av lek. Imidlertid deler alle lærerne lekbegrepet inn i to hovedtyper. Alle har også assosiert fri lek/uorganisert lek med det å være ute.

Lærer	Lek del 1	Lek del 2
Alex	Frilek	faglig lek
Berit	uorganisert lek	organisert lek: igjen delt i introduksjonslek og forsterkningslek
Caroline	frilek	styrt lek: igjen delt i rammelek og lekbasert læring

Tabell 3: Lærere og bakgrunn

I tabell 3 ser vi at alle er enige i en todeling, men har ikke «fagbegrepene» for den styrte leken. To av skolene bruker ikke fagbegreper som veiledet lek eller rammelek, men bruker egne begreper. Det er kun Caroline som bruker fagbegrepet rammelek. Sutton-Smith (1987) mener at vi må omfavne bredden av definisjoner på lek. Samtidig blir lærerne muligens forvirret av de ulike begrepene. For eksempel nevnte ikke Caroline fri lek som en inneaktivitet men en uteaktivitet, men inkluderte likevel fri lek i undervisningen sin.

Fri lek

Berit introduserer den ene delen av lek som uorganisert lek som skjer hver uke og inkluderer en hel dag ute. Berit forklarer ikke eksplisitt hvordan denne uorganiserte leken fungerer, men hun påpeker også at det er mye voksenstyrt ellers, og derfor syns hun at det er viktig med dager som inkluderer uorganisert lek. Dette kan tyde på at denne uorganiserte leken ikke blir styrt av en voksen. Når en lek ikke er voksenstyrt, vil det si at det er elevene som har kontroll over leken der de selv kan bestemme hva de vil leke med og at leken er initiert av elevene (Broström, 2019; Pyle & Danniels, 2017; Skram, 2016), noe som stemmer overens med elevenes oppfattelse av lek fra forskningen til Schanke og Øksnes (Schanke & Øksnes, 2022). Når elevene leker fritt vil de få nye erfaringer og utvikler deres kunnskapsområder (Brendeland, 2018). Disse elementene tilhører den frie leken. Berit nevner også at hun liker å se hvor kreative elevene er og se hva de leker. Med andre ord så har hun observert elevene, slik at hun blir kjent med elevenes lek, deres rolle i leken og kreativiteten. Det er uklart om Berit bevisst observerer elevene for å oppdage hva som støtter elevene for å samspille i lek. Observasjon på leken gir muligheter for å identifisere elevenes interesser for å så finne lekematerialer som har en tilknytning til barnas interesser. Dette kan være med å støtte barna i leken (Öhman, 2012).

Både Caroline og Berit forbinder fri lek med å være ute. Begge hevder at elevene får være frie og kreative uten at en voksen forstyrrer i den frie leken. På lik linje som lærernes definisjon på fri lek, assosierer elevene i Schanke og Øksnes forskning leken med å være ute (Schanke & Øksnes, 2022). Selv om lærerne deler opp definisjonen på lek i to deler, oppfatter elevene i forskningen at leken er helhetlig som skjer ute og ikke inne. Dermed vil lærernes definisjon på den styrte, faglige og organiserte leken ikke ansees som lek for elevene, men læring. Selv om Caroline forbinder den frie leken med det å være ute, så jeg har observert at den ene stasjonen i observasjonsundervisningen innebar fri lek i gangen. Ingen lærer var til stede og Caroline måtte på slutten av timen spørre gruppene hva de gjorde på stasjonen der de hadde fri lek, for å vite leken deres. Det tyder på at de har mer fri lek enn det som ble sagt i intervjuet. Dette kan tyde på mye forvirring rundt begrepene. Dermed kan lærere kanskje bruke mye forskjellige lek begreper uten å kunne definisjonene.

Alex var den eneste som nevnte at fri lek blir brukt både ute og inne. Ifølge Öhman kan lærere observere barnas samspill i leken og tilby lekematerialer som støtter barna (Öhman, 2012). Det kan være utkleddingsutstyr eller andre materialer som bord, stol eller en scene i en rollelek. Dette kan være vanskelig å få til ute, dersom lekematerialene kun kan brukes inne. Skole A har dermed et eget rom som han kaller for «light» utgave av en barnehage, som inkluderer mange lekematerialer og utkledding som elevene kan leke med. Han nevner også at elevene har fri lek inne i klasserommet med parallellklassen. Disse lekematerialene og utkleddingsutstyrene gir muligheter for å støtte enkelte barn. Denne beskrivelsen av fri lek stemmer overens med elevenes forståelse av lek fra Schanke og Øksnes forskning og Broström og Pyle & Danniels beskrivelse av fri lek. Lekematerialer som en del av det fysiske miljøet var noe elevene fra forskningen savnet fra barnehagen (Schanke & Øksnes, 2022). Ved at Alex tidligere har vært barnehagelærer, har han dermed muligens en bedre forståelse av elevenes oppfattelse av lek og dermed tilpasse elevenes behov innenfor fri lek som er inspirert fra barnehagen. Dette stemmer overens med reform 97 som har et klart preg fra førskolen med læring gjennom lek (Regjeringen, 2022).

Öhman hevder at en lærer bør observere barnas samspill i leken og prøve å oppdage barnas interesser. Deretter bruke for eksempel lekematerialer som har en tilknytning til interessene som kan støtte barna i leken (Öhman, 2012, s. 234). Alex forteller også at han observerer at elevene ofte går i rollelek der de leker familie eller andre type rollespill i dette rommet. Utkleddingsutstyr kan da være et lekemateriale som kan støtte for barna i leken, med tanke på

at det er noe de er interesserte i. Hvis Alex vet hvilke elever som blir mer aktive av leken ved hjelp av utkleddning, så kan han ta med utkleddningsutstyr inn i klasserommet når elevene har fri lek i klasserommet.

Alex forteller også at han legger merke til at i fri lek, kan elevene hoppe fra tema til tema. Dette er også ifølge Skram et kjennetegn der lek skal være en frivillig aktivitet som skal skje på barnas premisser. Leken blir da styrt av indre lyster og fantasi. Den skal være spontan, der ingen kan forutse hvordan leken ender (Skram, 2016). Selv om Skram ikke eksplisitt forklarer kjennetegnene rettet mot fri lek, så korrelerer beskrivelsene Alex kommer med i en fri lek med Skrams beskrivelse på lek. En lærer kan oppfatte at elevene går fra det ene til det andre, med ulike fokuser underveis som leken går. Dette er litt i motsetningen til litt mer faglig lek, som han kaller det.

Alex bruker fri lek fordi han ser nytten med det, men likevel er det lærere som mener at det er tidkrevende i forhold til å rekke å nå alt i læreplanen. Pyle og Danniels (2017) hevder at forventinger om bedre testresultater kan føre til at lærere velger mer tradisjonelle undervisningsformer. Berit sier at elevene må nå tøffe mål som er satt i læreplanen og at lærere skal levere resultater. Dette kan dermed være en av grunnene til at lærere ikke setter av mer tid til fri lek.

Ut ifra informantenes uttalelser kan to av tre lærere sammenlignes med Schanke og Øsknes (2022) forskning der elevene assosierte lek med å være ute. Lærere fra skole B og C beskrev fri lek med det å være ute. Skole A derimot hadde beskrivelser for lek både inne og ute, der inneleken inkluderte lekematerialer som elevene fra Schanke og Øsknes forskning savnet. Kun Alex fra skole A hadde jobbet som barnehagelærer og kan dermed være grunnen til de ulike forståelsene og fokusene om lek mellom informantene. Selv om dette ikke er generaliserbart, kan det likevel vise en tendens til at ulike bakgrunner kan påvirke forståelsen av begrepet lek tendens på ulike forståelser med muligens grunnet bakgrunn.

Styrt lek, faglig lek og organisert lek

Fokuset i fri lek er rettet mot barns indre lyster og frihet. Elevene har kontroll og velger hva de skal ha fokus på, mens i det Alex kaller for faglig lek, går fokuset mot en lekpreget aktivitet eller oppgave som har et faglig mål. Ifølge Böstrom (2019) og Pyle og Danniels (2017) vil denne type lek være en lekende læring, der oppmerksomheten er rettet mot det

faglige i leken. Alex integrerer lek for å vekke interessen hos elevene slik at de ønsket utføre oppgaven eller aktiviteten de ble bedt om å gjøre, men at elevene ikke fikk store muligheter til å velge sin egen læring.

Berit deler opp det hun kaller for den organiserte leken i to deler. Den ene er for å introdusere et tema, mens den andre delen er for å forsterke et budskap. Introduksjonsleken mener jeg er når hun lot elevene ta på seg hatten og gikk i rolle som gamle personer som skulle lete etter en katt. Berit startet leken ved å gå selv inn i rollen og snakket med elever imens hun var i rollen sin. Elever som ikke gikk i rolle, stilte Berit spørsmål som omhandlet den imaginære katten slik at elevene skulle lettere komme inn i rollen. Leken er på forhånd bestemt av læreren, og derfor passer denne introduksjonsleken inn i en blanding av det Broström (2019) kaller dette for den lærerike leken og den lekende læring. Den lærerike lek handler om at barn og lærer deltar i felles lek. I den lærerike leken vil læreren bidra mer aktivt i utviklingen av leken. Dette skjer når Berit først går i rolle som en gammel person, og etter at alle elevene er i rollen, legger hun til den imaginære katten som de skal lete etter. Med andre ord så styrer hun hvor leken skal gå. Ifølge Broström har den lærerike leken ingen mål utover leken i seg selv, men det hadde denne aktiviteten, som er et kjennetegn fra den lekende læring. Begrunnelse for valg av aktivitet kan leses mer om i 4.1.4.3. Andre kjennetegn fra lekende læring i hatteleken er at elevene hadde en viss grad selvbestemmelse der de kunne være i par, der noen holdt hender. Noen var veldig gamle, mens andre var ikke så gamle. Noen katter var enorme, mens andre var bittesmå. Samtidig var det Berit som la til nye roller/figurer inn i rolleleken, og dermed var det læreren som hadde hovedsakelig kontroll over leken. Ved at Berit tar kontroll over leken, kan hun tilpasse elevenes behov. I tillegg får hun en bedre oversikt over hva elevene lærer. På den andre siden begrenser leken elevenes fantasi og spontanitet fordi de har visse rammer de må forholde seg til.

Den andre delen av den organiserte leken er ifølge Berit knyttet opp med å forsterke et budskap. I denne timen vil høytlesningen ifølge Berit være det faglige. Som nevnt i 4.1.2 har hun brukt leken med hattene som rekvisitt før hun leste boka. Når Berit leser boka, vil hatten være assosiert med gubben og leken, slik at elevene kan bli mer oppmerksomme og observante til innholdet i boka. Budskapet er ikke nødvendigvis direkte faglig, men det kan være at elevene skal være oppmerksomme på innholdet eller andre elementer fra boka. For å kunne identifisere elementene fra boka, er elevene nødt til å lytte til fortellingen, som er en del av kompetansemålene i norsk (Udir, 2020). Den tidligere delen av leken bestod av en

blanding mellom lærerike og lekende lek. Mens den andre delen av aktiviteten bruker Berit elevenes tidligere erfaringer og forkunnskaper fra leken inn i det faglige som er å lytte til fortellingen. Dermed kan ikke den andre delen av aktiviteten kategoriseres alene som en aktivitet fordi den henger sammen med den første delen av leken. Dermed vil jeg kalle den første og den andre delen av leken sammen for det Broström (2019) og Pyle og Danniels (2017) kaller for lekende læring. Det er en kobling mellom karakteristiske elementer fra lek med høytlesning.

Caroline deler opp det hun kaller for den styrte leken. Begrepet hennes kan innebære rammelek eller lek der voksne setter ramme for barna, som inkluderer regler. Den sistnevnte type lek er kjennetegn på rammelek, der leken allerede er planlagt på forhånd som kan inkludere både rammer og regler (Eik et al., 2011; Håland, 2005). Hun nevner ikke eksplisitt at det skal være faglig, men ifølge Eik et al. gir leken klare rammer for barnas utforskning og læring, for eksempel gjennom lesing (Eik et al., 2011). Hun nevner også at hun bruker «lek med språk». Hun forklarer at det kan være tulleøvelser der hun skriver navn baklengs slik at elevene kan finne ut av hva det mystiske ordet kan være. Denne type språklek befinner seg i kategorien lekende læring der læreren styrer leken og velger hvor fokuset skal være. I tillegg retter denne språkleken mot det faglige og har et mål for leken som er et kjennetegn i den lekende læringen. Lek med språk er med på å styrke den språklige bevisstheten til elevene, som er gunstig for leseutviklingen deres (Lyster et al., 2021).

Caroline beskriver også et opplegg hun har en gang i uka med elevene som kalles for «kontor». Her får elevene lov til å velge hva slags aktivitet eller oppgave de vil holde på med, så lenge det er innenfor rammene læreren har bestemt. Disse rammene er et kjennetegn for rammelek. Her blir lærere og elever enige om aktiviteter som er et kjennetegn innenfor samarbeidslek (Pyle & Danniels, 2017). Aktivitetene skal være relatert til et kontor, der elevene skal late som om de jobber på kontor og skal skrive brev til ulike personer. Denne type lek er en slags utvidet form for rollelek, som også er et kjennetegn for rammeleken (Eik et al., 2011). I modell 1 fra kapittel 2.1.1 er sammenhengen mellom rammelek og samarbeidslek knyttet mot lekende læring. Målet for «kontor»-opplegget er rettet mot å skrive og lese, der den utvidet rolleleken er faktor som fanger opp elevenes interesser. Her har vi et av flere eksempler på at en aktivitet ikke alltid kan kategoriseres og kan overlappes med flere definisjoner på type lek.

4.1.4.2 Lekpreget styrt aktivitet

Ifølge Skram (2016) og Broström (2017) så kan verken det informantene kaller faglig lek, organisert lek eller den styrte leken bli definert som lek. Skram og Broströms definisjon på lek handler om at leken skal være selvvalgt der leken skal starte på elevenes initiativ. De skal kunne bestemme selv hva de vil eksperimentere og oppdage. Ingen av aktivitetene lærerne kaller organisert lek, styrt lek og faglig lek er elevenes valg, utenom valgfri aktivitet som Caroline ved skole C har. Valg for aktivitet og hva elevene skal fokusere på er også initiert av læreren. Likevel har aktivitetene fra observasjon kjennetegn som stemmer overens med Lillejord (2018) og Broströms (2017) definisjon på lek. De hevder at lek innebærer frivillighet, indre motivasjon, forestillingsevne og interaksjon og kommunikasjon. Dette er fire ulike kjennetegn de mener finnes i lek.

Jeg har valgt å ta i utgangspunkt i kjennetegn fra lek-definisjonene til Lillejord (2018) og Broström (2017) når jeg ser på hva lærerne i min studie gjør. De integrerer ett eller flere av disse kjennetegnene i faglige leseaktiviteter de selv initierer. Jeg kaller dermed oppleggene har jeg observert fra nå av for *lekpreget styrt aktivitet*. Tabell 4 viser hvilke skoler som har ulike kjennetegn på lekpreget styrte aktiviteter.

Kjennetegn på lekpreget styrt aktivitet	Skole A: Alex	Skole B: Berit	Skole C: Caroline
Læreres initiativ	Initierer ordjakt i skogen	Initierer rollespill og høytlesning	Initierer ulike lese og skrive aktiviteter
Frivillighet	Valg av ord	Hvordan type gamle mennesker og katter. Bevege seg fritt i klasserom	Velge aktiviteter
Indre motivasjon	Vanskelig å observere	Vanskelig å observere	Vanskelig å observere
Forestillingsevne	Skog i klasserom	Rolle spill; gamle mennesker og imaginære katter	Del 1: Ingen Del 2: Forme plastelina og tegning
Interaksjon og kommunikasjon	Samarbeid med medelever. Veiledning fra lærer.	Veiledning fra lærer. Kommunisere i roller med medelever.	Samarbeid med medelever. Veiledning fra lærer.

Tabell 4: Kjennetegn på lekpreget styrt aktivitet fra observasjonstimen

På samme måte som Carolines undervisning vil jeg også kategorisere Alex og Berit sine opplegg mot det møtetpunktet for definisjonene jeg kaller for *lekpreget styrt aktivitet*. Alle skoler har elementer fra lek definert av Lillejord og Broström samtidig som alle lærerne har tatt initiativ til aktivitetene.

Oppsummert så assosierer alle lærerne fri lek med å være ute, utenom Alex som sier at han bruker fri lek både inne og ute. Under fri lek er det ingen av lærerne som styrer leken, men det er uklart om lærerne bevisst observerer for å støtte elevene i leken eller ikke. Alle lærerne har aktiviteter som innebærer kjennetegn fra lekpreget styrt aktivitet.

4.1.4.3 Bakgrunn for valg av oppleggene

Alex valgte å utføre leken «ordjakt i skogen» under observasjonstimen, en aktivitet der de listet seg rundt i «skogen», fant skogrelaterte ord og skrev dem ned. Skog var som nevnt i 4.1.1.2 et tema som elevene hadde arbeidet med. Å liste seg i skogen for å lete etter ord vekket elevenes interesse for å utføre hovedaktiviteten som var å lese og skrive. Alex observerte at elevene var veldig motiverte og syns temaet er spennende. Ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer, kunne Alex integrere praktiske erfaringer knyttet til lesing, noe som gjør det mer relevant og meningsfullt (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 232-233). Å bruke skog-temaet kan indikere at Alex forsøkte å påvirke elevenes indre motivasjon som handler om at elevene selv skal få lyst til å utføre en aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å kunne bruke sine forkunnskaper fra de ukentlige turene, kan ordjakten oppleves som meningsfylt og morsomt for elevene.

Berit hadde en rollelek der elevene fikk hatter og skulle bruke sine forestillingsevner for å lete etter katter. Bakgrunnen for denne leken var å forsøke å la elevene gripe en følelse eller hendelse som er fra boka. En slik aktivitet kaller Guthrie og Wigfield for «Spice it up»-aktivitet (Guthrie & Wigfield, 2017). Selv om de gir uttrykk for å benytte seg av rollespill etter å ha lest boka, kan rollespillet utføres før lesingen også føre til samme effekt. Ved å benytte seg av rollespill gir det mulighet til å koble elevenes følelser opp mot boka for å vekke elevenes interesse innenfor lesingen. For å inkludere elevene enda mer under høytlesningen kan Berit starte en dialog med elevene om boka, om det er tittel, idemyldring om hva boka skal handle om eller samtale om følelsene knyttet til handlingen i boka (Kulbrandstad et al., 2022, s. 245-247), noe Berit allerede har forsøkt å gjøre gjennom

hatteleken. Høytlesningen etter rolleleken visste Berit slo an siden hun visste at den traff mange, inkludert elever som strevde med lesing. Ifølge Gjems (2016) kan høytlesningen bidra til motivasjon for videre formell lesing der ulike temaer og språk utover deres nivå kan oppstå i bøker. Elevene som Berit mente strevde i lesing kan dermed få mer motivasjon til formell lesing gjennom høytlesning. Samtidig er det viktig å passe på at aktiviteten oppleves som meningsfull og engasjerende for elevene. Dersom de ikke er interesserte i eller forstår aktiviteten, kan det føre til at elevene mister motivasjonen til å utføre aktiviteten og dermed se det i sammenheng med lesingen. Selv om vi er noe usikre på om elevene i skole B opplevde rolleleken er meningsfulle, virket de til en viss grad engasjerte under observasjonen. Carolines observasjonsøkt besto av stasjonsundervisning. Oppgavene på stasjonen som ble observert er dominert av skrive- og leseaktiviteter. Hun nevner at hun endrer på boksene dersom hun ser om det er noen som ikke fungerer og vurderer å legge inn en plastelina-oppgave. Dette er en aktivitet hun vet elevene blir motiverte av. Dette er en faktor som kan påvirke elevenes motivasjon og engasjement. Caroline tar i utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer som er plastelina og knytter til fagstoff, som er å forme plastelina til bokstaver (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Etter stasjonsundervisningen fikk elevene velge mellom ulike aktiviteter. Å gi elevene valgmuligheter og ulike utfordringer i aktivitetene, kan føre til at motivasjonen blir langvarig (Deci & Ryan, 2000). I løpet av den siste delen av undervisningen avbrøt Caroline spontant elevene i arbeid ved å be elevene løse et hemmelig ord som er skrevet på skjermen. Ikke alle elevene holdt på med faglige aktiviteter, og derfor mente hun at den avbrytelsen var en måte å koble elevene på det faglige, som er å lese. Den lille spontane aktiviteten fanget elevenes oppmerksomhet og er en kortvarig motivasjonsfaktor, men likevel gir oppmerksomhet til leseferdighet (Guthrie & Wigfield, 2017).

Oppsummert brukte alle lærerne elevenes interesser for å lage opplegg. De knyttet elevenes interesser og utgangspunkt (som skogen) eller rollelek (gamle mennesker og katter) opp mot det faglige, for å motivere elevene, slik som skog, rollespill som gamle mennesker og katter og plastelina. Selv om elevene ikke nødvendigvis er interessert i å gå i rolle som gamle mennesker og katter, er likevel selve rollespillet en aktivitet elevene er kjent med fra barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), og dermed har læreren gått ut ifra elevenes utgangspunkt.

4.2 Motivasjon og engasjement i klasserommet

I dette delkapitlet bruker jeg data fra tester, observasjon og intervju til å se på elevenes motivasjon og leseengasjement i timene, og hvordan lærere vurderte elevenes motivasjon. Jeg trekker fram noen særlige interessante observasjoner av enkeltelever og drøfter svarene de ga på motivasjonstestene. Deretter drøfter jeg funnene.

Alle klassene gjennomførte tester i form av post-it-lapper, der elevene skulle svare på hvor mye de gledet seg til å lese. Elevene vurderte fra 1-10, 1-6 med terningkast eller smilefjes med 3 nivåer, på egen motivasjon. Jeg har også valgt meg en elev per klasse jeg skal fokusere på med unntak av skole C, der jeg har plukket ut to elever jeg syns er veldig interessante å drøfte. Elevene er valgt ut ifra hvem som har vært mest i interaksjon med læreren eller om jeg selv syntes er interessant å drøfte for å besvare min problemstilling. Ved å gjøre det slik, har jeg muligheten til å gå inn i dybden på enkeltelever og vise en tydeligere visuelt bilde.

4.2.1 Skole A: Bjørnen

Etter at elevene hadde gått gjennom dagen og læreren sa: «Nå skal vi lese», så svarte Ole med: «Ahhhh. Hvorfor skal vi lese?» og slo hodet ned i pulten imens han hamret litt på bordet med venstre hånda.

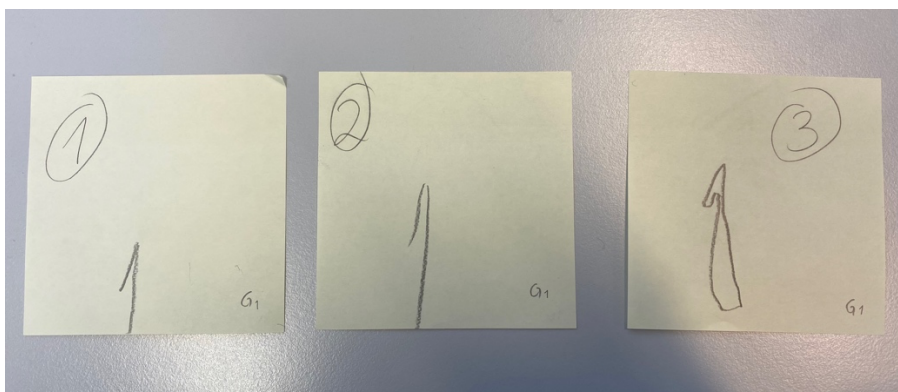
Alex hadde også lagt merke til Oles reaksjon og observerte han resten av timen.

*(...) Og så var det en elev som jeg tenkte synes at oppgaven var vanskelig. Og så skjønte jeg at han gledet seg jo ikke til å lese, men han gledet seg ikke etterpå heller.
(...)*

Ole tilbrakte mye tid i "skogen" og så ut i luften før han lette etter ord å skrive ned. Han observerte også andres svar før han skrev ned ordene han fant. Under en slik aktivitet la læreren merke til Ole og gikk ned på alle fire for å late som han var en bjørn og "spiste" ord som var i skogen. Dette fikk Ole mer engasjert i oppgaven, og han begynte å spørre etter de andre ordene som læreren hadde nevnt. Alex forsøkte bevisst å påvirke elevenes motivasjon ved å involvere seg i interaksjon med elevene når han merket at noen av dem ikke var helt med i oppgaven.

De var jo opptatte å komme i gang og sånn, og så merker jeg jo da med noen som kanskje blir litt sånn avsporet. Jeg følte at jeg måtte involvere meg litt for å prøve å hente de inn igjen. (...) For eksempel at jeg begynte å late som jeg var en bjørn og liksom skulle spise litt ting og sånt da, så følte jeg liksom da ble det litt mer sånn. Ikke sånn at de ble gira, men de ble hvert fall veldig sånn engasjert i å være med, og på en måte skynde seg å finne ord, for jeg spiste opp for mange ord.

Alex følte at han hjalp elevene ble mer engasjerte i å være med og måtte skynde seg for å finne ord, ved å gå i rolle som en bjørn.



Ole hadde skrevet «1» da han skulle vurdere sin egen motivasjon fra 1 til 10, på alle 3 testene sine.

Alex tror at bakgrunnen til elevens mangel på motivasjon handler om mestringsfølelse, der motivasjon og lesemotivasjon henger sammen med leseferdigheter.

Jeg tror jo som oftest så handler det om den mestringsfølelsen, at det er noe de føler ikke at de får til, og de ser kanskje de andre i klassen som får til masse og som liker å vise da det de kan, ikke sant? Da mister de litt sånn motivasjon og tenker veldig sånn med en negativ spiral og tenker at de får ikke er til, og så vil de ikke prøve, og så er det bare kjedelig med lesing, og så blir det jo hvert fall ikke noe bedre. Liksom sånn, motivasjon og lesemotivasjon føler jeg ofte at det henger sammen med ferdigheter (...). Hvis de føler at de får til noe, så vil de veldig ofte gjøre mer av det sånn at man prøver å da fokusere på de tingene som de får til og så bygge liksom ut fra det da.

Ved at Alex observerer hva elevene er fokuserte på og er gode på, kan han oppdage elevenes interesser. Dermed kan han lage undervisningsopplegg ut ifra elevenes behov.

4.2.2 Skole B: Innlevelse er viktig

I en lekpreget styrt aktivitet er det viktig for Berit at alle elever deltar i organiserte leker.

(...) når det er organisert så settes det mange flere krav til barn, og da er det jo ikke alle barn som er like utadvendt. Og like komfortabel med å stå foran klassen. De er kanskje redd for å gjøre feil. De tenker at de andre som blir flinkere, ikke sant? For du ser dum ut om du ikke får det til som de andre. Og det er klart at da med lekene som er organisert, så vil jeg veldig gjerne at alle skal delta, ikke sant? Og da presser man kanskje altså noe litt ekstra på som av og til kan være utfordrende for noen barn, men så vil jeg også si at det er noen barn som trenger det. For å gjøre elevene trygge, positive må jeg være sammen og gjøre det sammen med barnet og sier «nå gjør vi det sammen du og jeg, ikke sant?».

For å gjøre elevene trygge deltar Berit i leken og gjør aktivitetene sammen med barna. Under hatteleken krabbet Berit bort til Leonora som ikke beveget seg noe særlig og spurte om hvor katten hennes var og tilba om å lete etter den sammen. Det tok litt tid før Leonora gikk mer inn i rollen. Til slutt begynte hun å ta initiativ til samtale med andre medelever.

Etter hatteleken skulle Berit ha høytlesning der hun brukte både stemme og mimikk.

(...) det er jo min jobb, for jeg vil jo si at det er mitt ansvar som voksen som lærer og lese sånn at det blir gøy å lese. Og jeg tenker at det er mange lærere som gjerne skulle være et lesekurs i høytlesning for det å stå foran klassen og bare lese med monoton stemme hele tiden og ikke gjøre noen ting annet enn bare å stå helt stille og lese. Det blir fryktelig kjedelig etter hvert, fordi da synes ikke ungene at det er noe gøy. Men hvis du virkelig er med og dramatiserer litt når du leser og viser med kroppen din. ikke sant? Da er det jo noe helt annet for ungene (...).

Formidlingsevnen er ifølge Berit veldig viktig i høytlesning og et lesekurs kunne ha vært løsningen til en bedre leseopplevelse for elevene. Under høytlesning brukte Berit ulike stemmer og mimikk for ulike roller som var i boka. Gubben fikk en skjelvende stemme og krum rygg, mens katten fikk en pipestemme med dådyrøyne.

En ting Berit savner er motivasjonskurs for voksne og hvordan man kan motivere.

Ja, jeg har etterlyst motivasjonskurs lenge i skolen for oss voksne for å motivere, og da er det ikke noe som heter det. Vi lærer oss selv finne på å lese barna.

Berit må observere og lære seg selv å finne faktorer som kan motivere elevene. Det virker som om Berit noen ganger synes det er utfordrende å vurdere elevenes motivasjon og derfor ønsker et motivasjonskurs.

Hvis de begynner å fikle med ting eller sitte og dulte til naboen. Da ser jeg enten at jeg må ta pause. De er rett og slett for slitne. Eller det kan være meg som ikke er så gira og så entusiastisk. Det som funker veldig godt i klassen min, er å sette seg ned og gjøre prikk til prikk, eller fargelegge noe. Spill, tegne, plastilina, perle, leke med lego. Dette har vi hver uke på ulike stasjoner, som kan være gøy og lekent for elevene.

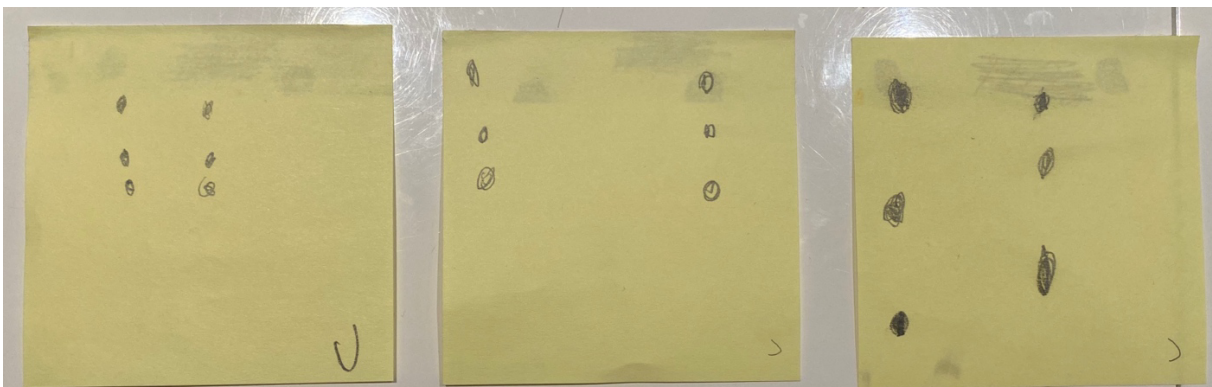
Ved å observere elevenes atferd tilrettelegger hun aktiviteter som kan motivere elevene. Hun utelukker ikke seg selv som faktor for at elevene er umotiverte.

Elevenes reaksjoner på handlinger i boka er også en faktor som kan tyde på motivasjon.

(...) Jeg merker jo at de lo når det var morsomme ting

Når elevene ler av morsomme hendelser er dette en atferd som tyder på at elevene følger med. Mot slutten av høytlesningen observerte jeg flere elever som gjespet. Leonora tok oftere på håret sitt og så seg rundt. Samtidig var det en annen elev som la seg ned på tribunen.

Leonora ga terningkast 6 på alle testene sine.



Selv om Leonora virket ukomfortabel under hatteleken, så lo hun under morsomme handlinger fra boka og reagerte med ulike uttrykk under høytlesningen. Leonoras atferd mot

slutten være et resultat av at boka var for lang, noe Berit også var litt spent på. Likevel tydet testene på at Leonora hadde gøy grad av motivasjon.

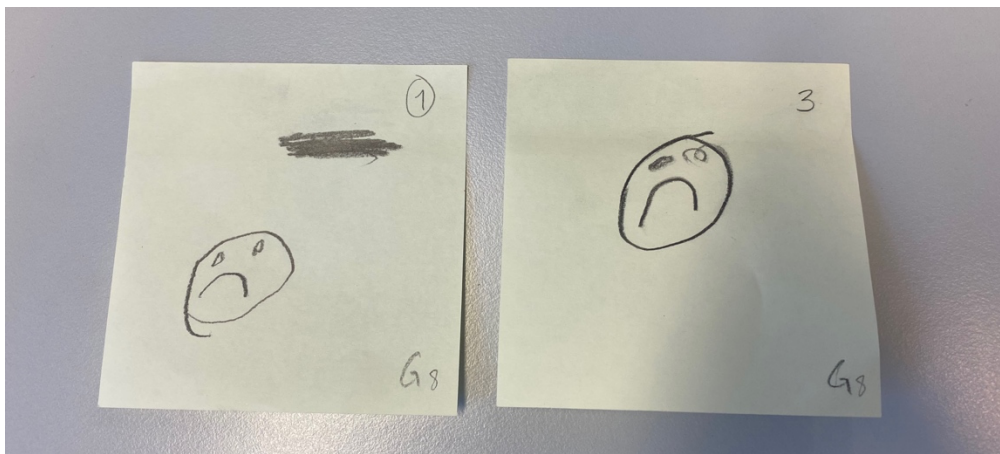
4.2.3 Skole C: Tett på

Petter på iPad-stasjonen rett ved siden av observasjonsstasjonen, fikk ikke til oppgaven sin og begynte gråte mens han trykket ganske hardt på iPaden. Gråtende sier han «Jeg skjønner ingenting!! Jeg skjønner ikke hva Ø er!! Jeg får feil hele tiden!! Jeg gidder ikke mer!!».

Caroline måtte sitte med Petter en liten stund og gjør oppgavene på Ipaden sammen med han. Etter at han er ferdig med norskoppgavene, fikk han gå over på matteleken på iPaden som han ønsket.

Ja, sånn som han ene på starten, eller han som har grått på ipaden stasjonen, han ble jo helt sånn fra seg. Så han må jeg sitte med tett, tett, tett på for å liksom se hvorfor han reagerer sånn ikke sant? Så ja, du må du liksom tettere på, tettere på, tettere på. Sitte ved siden av og spørre litt, høre litt, gjøre spillet med han, gjøre ting med dem eller bytte oppgave da.

Hun hevder at ved å være tett på umotiverte elever, får du bedre innsikt i årsaker til reaksjonene hos elevene. Hun mener at Petter ikke mangler indre motivasjon, selv om testene viste at han ikke var fornøyd under stasjonsundervisningen. Petter hadde surt fjes både før og etter på testene.



(...) Det er derfor han blir lei seg fordi han egentlig oppriktig har lyst til å få det til.

(...) Men han gir ikke opp, så det er jo det er at han har en indre motivasjon (...).

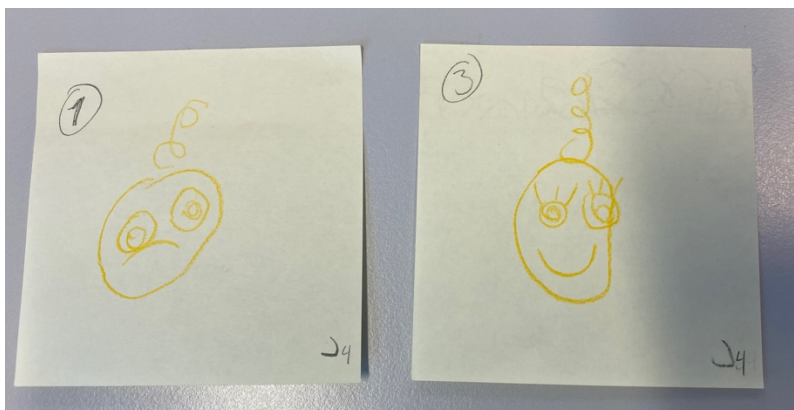
Petter reagerer slik fordi han ikke mestrer oppgaven, ikke fordi han er direkte umotivert for selve oppgaven. På grunn av hans indre motivasjon, blir han frustrert og kommer ikke videre før han får veiledning av lærer.

Caroline var tett på Nora som også trengte veiledning.

Sånn som ho ene valgte egentlig en oppgave som var for vanskelig for ho. Men siden oppgaven hadde bildet av en katt og setningen handlet om en katt så ville hun løse den og sto ved siden av meg helt til ho klarte å løse den. Og jeg tenkte hvis hun hadde så lyst til å løse den selv om den var for vanskelig så gjorde jeg alt jeg kunne for at hun skulle klare det.

Nora stod ved siden av Caroline helt til hun klarte å fullføre oppgaven. Hun stilte ofte spørsmål til Caroline for å sjekke om det hun hadde tenkt var riktig. Caroline virket veldig tilgjengelig ved å svare på alle spørsmål som Nora stilte om oppgaven. Etter at Nora hadde klart å løse oppgaven, løp hun til plassen sin og lette etter en ny setning.

På testen viser test 1 at hun hadde surt fjes. På test 3, altså den siste, tegnet hun et smilende smilefjes.



Etter stasjonsundervisningen kunne elevene velge mellom ulike aktiviteter. Elevene fikk bevege seg fritt og tegne/lese/drive med plastelina, lese i lesekroken eller synge hvor de ville. De kunne bytte på aktivitetene underveis. Observasjonene tydet ikke på atferd som kan

indikere på mangel på motivasjon. Plastelina og lesebok var populært, der elevene delte bøker og formet plastelina sammen.

4.2.4 Drøfting

I denne delen av kapitlet skal jeg drøfte om hvordan elevenes atferd og ytringer stemmer overens eller ikke med motivasjonen og knytte det opp mot teori. Jeg skal også drøfte hva slags tiltak lærerne gjorde, og hvordan, for å påvirke eller opprettholde elevenes motivasjon.

4.2.4.1 Forholdet mellom atferd og motivasjon

Underveis i analysen oppdaget jeg flere tilfeller elever med kroppsspråk og ytringer som er viktige indikatorer for mangel på motivasjon (Berhenke et al., 2011). Både Ole fra skole A, Leonora fra skole B og Petter fra skole C hadde atferd som indikerte mangel på motivasjon. Samtidig stemte ikke nødvendigvis atferden med uttalelser fra lærere under intervjuene, eller elevenes egen vurdering.

Ole fra skole A spurte helt fra start hvorfor de skulle lese, med et nedstemt kroppsspråk der han hamret bordet og slo hodet ned i pulten. Både Oles test som viste 1 av 10 og Alex sin observasjon hadde korrelert med mine observasjoner. Ole viste tegn på mangel på leseengasjement, som er indikert av hans atferd fra timen, inkludert å stirre ut i luften og bruke lang tid på å finne ord. Det kan være ulike årsaker til elevens atferd som er vanskelig å oppdage uten å undersøke elevenes tanker (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selv om Ole viser mangel på innsats i lesingen, betyr det ikke nødvendigvis at han ikke ønsker å lykkes. Alex mener at motivasjonen henger sammen med mestringsfølelsen, som igjen er knyttet til leseferdigheter. Manglende evne til å fullføre oppgaver kan føre til redusert motivasjon og tro på seg selv, som igjen er viktig for leseengasjement (Morgan & Fuchs, 2007). Oles langsomme lesing og tendens til å se på andres svar kan indikere manglende leseferdigheter, som kan svekke hans tro på egen evne til å lykkes. Dette kan være en mulig årsak til Oles manglende leseengasjement og motivasjon. Under opplegget oppdaget læreren Oles manglende motivasjon og går i rolle for å skape engasjement. Dette kan leses mer om i neste delkapittel.

Selv om Leonora fra skole C ikke ytret seg verbalt og hadde et like tydelig kroppsspråk som Ole, viste hun likevel tendenser til manglende motivasjon eller engasjement. Under hatteleken på skole C, sto Leonora stille og ble ikke med på leken. Denne atferden kan ha flere årsaker. Ifølge Berhenke et al. (2011) er emosjonstilstand en viktig faktor indre motivasjon. Berit

beskrev ikke eksplitt at Leonora var sjenert, men hun uttalte seg at det finnes sjenerte elever i klassen som kan trenge ekstra støtte under lek. Under hatteleken ga Berit ekstra støtte til Leonora og dermed antok jeg denne eleven var en av de sjenerte Leonoras emosjonstilstand ga uttrykk for at hun muligens var ukomfortabel og litt engstelig. Samtidig kan vi ikke vite hva Leonora tenkte, og kan dermed ikke vite helt sikkert årsaken bak atferden. Leonora hadde fiklet med håret mot slutten av høytlesningen, som kan tyde på at hun mistet konsentrasjon, engasjement eller motivasjon. Imidlertid ga hun terningkast 6 i alle testene sine, som er motstridende med observasjonene og indikerer at atferden hennes ikke nødvendigvis viser motivasjon. Ifølge Guthrie og Wigfield (2017) kan en elev ha motivasjon uten å være engasjert. Testene kan dermed forklare elevens motivasjon mens observasjonen tydet til engasjement. Det er uklart hva årsaken bak Leonoras testresultater var. Årsaken kan skyldes indre motivasjon, for å tilfredsstille læreren eller en påvirkning av medelev.

I motsetning til Leonora og mer lik Ole, hadde Petter fra skole C mer verbale ytringer og kroppsspråk som indikerte frustrasjon da han ikke klarte å utføre oppgaven på iPaden. Oppgaver på iPad var en stasjon ved siden av observasjonsstasjonen. Jeg observerte en sammenheng mellom hans atferd og hans ønske om å lykkes med oppgaven. Reaksjonene var mer uttalt ved iPad-stasjonen enn ved observasjonsstasjonen, og det var først da han uttalte seg verbalt at jeg la merke til han. Jeg kontaktet læreren i etterkant for å finne ut hvilken tester som tilhørte Petter, og markerte de som relevant for oppgaven. Observasjoner som reaksjoner på feil og verbale ytringer om oppgaven, som er viktige indikatorer på motivasjon indikerer at Petter hadde mindre engasjement som kan indikere mindre motivasjon (Berhenke et al., 2011; Guthrie & Wigfield, 2017). Selv om tester og observasjoner korrelerer og indikerer mangel på engasjement og motivasjon, hevder Caroline at Petter var motivert. Dette ble oppdaget gjennom tettere undersøkelse av årsaken til atferden. Observasjon og intervju stemte dermed ikke overens og kan begrunnes med Guthrie og Wigfields (2017) teori som hevder at en elev kan ha motivasjon, men ikke er engasjert i en spesifikk oppgave. Observasjonen reflekterte mangel på engasjement eller motivasjon, mens samtalen mellom lærer og Petter tydet på høyere grad av motivasjon. Det finnes dermed ulike måter å uttrykke motivasjon på. Dette er en av grunnene til at det kan være vanskelig for lærere å vurdere elevenes motivasjonsnivå. I en travel lærerhverdag, kan det være lett å ta for gitt at Petter sin atferd betyr at han ikke er interessert og at han ikke har motivasjon for leteaktivitetene. Men ettersom læreren hadde tid til å undersøke nærmere hvorfor Petter oppførte seg som han gjorde, fant hun ut at Petter hadde høyere grad av motivasjon enn det som ble observert.

Nora, en annen elev fra skole C, viste interesse for en oppgave med et bilde av en katt, til tross for at den ikke passer til hennes faglige nivå. Små barns motivasjon kan observeres ved å se om de foretrekker utfordrende eller enkle oppgaver (Berhenke et al., 2011). Selv om Nora valgte en mer utfordrende oppgave, er ikke nødvendigvis selve vanskelighetsgraden på oppgaven som var grunnen til at hun valgte den. Ifølge Caroline var Nora veldig glad i katter og bildet av katten på oppgaven var muligens en større faktor som førte til at oppgaven ble mer relevant og meningsfullt for Nora. Nora kan ha fått en indre motivasjon der oppgaven har en verdi for henne, som igjen førte til at vanskelighetsgraden ikke betydde noe (Anmarkrud & Brandmo, 2021).

Etter stasjonsundervisning kunne elevene velge mellom forskjellige aktiviteter og virket veldig fokuserte, som kan tolkes som høy indre motivasjon. Elevene som valgte å lese sammen i lesekroken frivillig viste sosial motivasjon ved å glede seg over å dele leseaktiviteten med hverandre (Guthrie & Wigfield, 2017), som er et kjennetegn innenfor leseengasjement. Ifølge Hognses (2022) skal fri lek være initiert av elevene, mens lekpreget styrt lek er initiert av lærer. Alle aktivitetene var frivillige der elevene sto fritt til å velge selv. Selv det å lese i lesekroken kunne blitt sett som faglig, er det likevel kjennetegn som tyder på at den siste delen av undervisningen ligner mer på fri lek enn lekpreget styrt lek. Ved at elevene frivillig valgte aktivitetene, indikerer det at elevene hadde indre motivasjon til å gjøre aktivitetene der de virket fokuserte og snakket med hverandre om aktiviteten. Å snakke om aktiviteten elevene holder på med indikerer også på indre motivasjon ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018).

4.2.4.2 Hvilke tiltak brukte lærerne for å påvirke motivasjonen?

Det finnes ulike tiltak og metoder som en lærer kan iverksette for å påvirke elevenes motivasjon. Alex gikk mer inn i rolleleken og var i interaksjon med elever som virket umotiverte. Berit initierte til rolleleken og «oppmuntra» en elev som var tilbaketrukket imens hun var i karakter, i tillegg til å bruke sitt eget engasjement under høytlesning. Mens Caroline undersøkte bakgrunn for atferd, spontan språklek og justerte opplegget underveis.

Da Alex fra skole A la merke til Oles atferd tok det ikke lang tid før han gikk inn i rolle som bjørn for å fange oppmerksomheten hans ved å bruke ordene som var gjemt i skogen. Alex tok utgangspunkt i Oles interesser og erfaringer, noe som ifølge Anmarkrud og Brandmo kan

knyttet til faglige aktiviteter (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Dette var en "spice it up"-aktivitet som ifølge Guthrie og Wigfield kan øke lesemotivasjon og interesse (Guthrie & Wigfield, 2017). Ole viste mer interesse for å finne ordene etter interaksjonen med Alex, men det er vanskelig å fastslå om dette førte til økt indre motivasjon eller ikke.

På samme måte som observasjonen er det vanskelig å oppdage årsaken bak testresultatene. Selv om Ole skrev "1", er det ikke definitivt at Ole ikke har motivasjon. Oles emosjonstilstand kan ha påvirket testens svar. Etter at Alex forsøkte å påvirke Oles motivasjon ved å gå inn i bjørnerollen, hevdet han at Ole ble mer engasjert i oppgaven. Samtidig kan det ha vært på grunn av rollespillet, og ikke selve lesingen eller oppgaven. Ole kan også ha fått interesse for innholdet i det han leste og ikke selve lesingen, som er én type indre motivasjon ifølge Brandmo og Bråten (2021). Likevel strevde Ole fortsatt med lesingen og skrivingen der det gikk litt sakte, som ifølge Morgan og Fuchs (2016) kan knyttes til motivasjon til selve lesingen. Det kan med andre ord være ulike årsaker bak testene til Ole og dermed er det vanskelig å oppdage hvor stor grad Alex har påvirket Oles motivasjon. Likevel har Alex påvirket til en viss grad Oles nysgjerrighet som er et kjennetegn på indre motivasjon.

Berit er opptatt av å legge merke til og veilede sjenerte elever under lekpreget styrt aktivitet i klasserommet. Under hatteleken la hun merke til at Leonora ikke gikk inn i rollen som et gammelt menneske. Berit forsøkte å leke med henne og stilte åpne spørsmål for å holde henne i fokus og la henne lede sin egen utforsking. En slik rollespill kan ifølge Eik (2011) hjelpe engstelige barn til å våge seg på utfordringer de ellers ikke hadde turt å prøve. Gradvis kom Leonora seg inn i leken og begynte å ta initiativ til samtale med en medelev. Gjennom rollespillet fikk Leonora deltatt i sosiale praksiser sammen med andre der hun til slutt kommuniserte med andre barn på eget initiativ. Dette samspillet kan ifølge Vygotsky (1978) føre til utvikling av forståelse og kunnskap, både sosialt og faglig. Det er vanskelig å oppdage hva som motiverte Leonora til å delta i aktiviteten, men det kan være at hun ønsket å unngå å dumme seg ut foran de andre elevene eller oppnå beundring som er en form for ytre motivasjon. Til slutt endte hun opp med å leke uten støtte fra Berit, noe som kan indikere at hun har utviklet en indre motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Under høytlesning brukte Berit både ulike stemmer og kroppsspråk for ulike karakterer i fortellingen. Berit mener at måten en bok blir lest på under høytlesning er viktig, og at en monoton stemme og mangel på kroppsspråk kan svekke elevenes indre motivasjon for lesing.

Brandmo og Bråten (2021) beskriver hvordan lærerens *involvering* i lesesituasjonen, ved å gå inn i karakter, bruke stemmen og kroppen, kan øke elevenes lesemotivasjon, ordforråd og forståelse. Berit ønsker at flere lærere skal få opplæring i høytlesning for å øke elevenes lesemotivasjon. Hennig (2017) påpeker at noen lærere kanskje ikke er bevisste på effekten av høytlesning med bruk av ulike stemmer og kroppsspråk. Dette viser at det er muligens mer behov for mer kurs i lesing og motivasjon.

Berit etterlyser også motivasjonskurs for å få bedre verktøy for å oppdage elevers motivasjon. Hun beskriver hvordan hun observerer elevenes atferd for å finne deres motivasjon, men er usikker på om hun gjør det på riktig måte. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er denne tilnærmingen ikke uvanlig. Under høytlesningen var Berit bekymret for at boken var for lang for elevenes konsentrasjonsevne. Mot slutten av økten reflekterte elevenes atferd ulik grad av konsentrasjon og motivasjon. Berit leser elevenes motivasjon gjennom deres atferd, f.eks. når de fikler med ting eller ler under høytlesning, som er indikatorer på motivasjon (Berhenke et al., 2011). Fikling er ikke rettet mot det faglige, som tyder på mangel på motivasjon, mens latter er rettet mot det faglige, som tyder på høy grad motivasjon. Til tross for dette var det ingen av elevene som viste tydelige tegn på manglende motivasjon i henhold til Berits observasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dersom Berit hadde opplevd at elevene ikke var motiverte, hadde hun satt i gang aktiviteter som er gøy og lekent for elevene. Ved å integrere slike aktiviteter indikerer at hun har observert positive reaksjoner på tidligere aktiviteter hun har brukt. Berit hadde ikke integrert slike aktiviteter i observasjonstimen, noe som kan indikere at hun ikke la merke til atferd som tydet på mangel på motivasjon. En mulighet Berit kunne ha integrert, er lesestopp der elevene kan være aktive under lesingen, for eksempel ved å ha en dialog med elevene om handlingene i boka eller diskutere temaet i gruppen. Dette vil oppklare ulike oppfatninger og bidra til et positivt samtalemiljø i klassen (Gjems, 2016; Hennig, 2017).

Caroline hadde en annerledes tilnærming for å påvirke Petters motivasjon. På samme måte som Berit, oppdager Caroline Petters motivasjon eller engasjement gjennom observasjon av atferd. Caroline valgte å gjøre oppgavene på iPad sammen med Petter slik at han holdt fokus på det faglige. Den indre motivasjonen Caroline hevdet at Petter hadde, kunne ha ført til mangel på motivasjon dersom Caroline ikke var tett på Petter. Morgan og Fuchs (2007) hevder korrelasjonen mellom leseferdigheter og motivasjon, og kan knyttes til Petters situasjon der han ble frustrert grunnet mangel i leseferdighet. Observasjon av atferd gir

begrenset informasjon om elevenes motivasjon da deres atferd kan ha ulike begrunnelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Petters frustrasjon kan være et forsøk på å overvinne hindringer for mål (Berhenke et al., 2011) eller emosjonstilstanden som kan ha påvirket elevenes atferd. Etter at Caroline utførte oppgaven sammen med Petter, fikk han en belønning der han fikk spille mattespill på iPad, noe som ifølge Deci & Ryan (2000) og Manger et al. (2016) kan være en ytre motivasjon. Denne belønningen kan ha ført til at Petter fortsatte med norskoppgaven på iPaden. Ytre motivasjon kan ifølge Deci og Ryan (2000) påvirke negativt på indre motivasjon. Likevel synes jeg ikke mattespillet ødela for den indre motivasjonen, men en ekstra motivasjon. Dette er fordi fokuset ikke lå på mattespillet da han gjorde norskoppgaven, men veiledningen han fikk av Caroline.

Elever kan ha ulike måter å ytre sin indre motivasjon på. Mens Petter ble frustrert over å ha lyst til å mestre oppgaven, hadde Nora en annen type atferd som også indikerte indre motivasjon. Hun ble interessert i en oppgave som i utgangspunktet var for vanskelig for henne, som hun klarte å utføre med hjelp fra Caroline som veiledet henne. Caroline var tilgjengelig for spørsmål og ga en del skryt underveis som er en form for ytre motivasjon. Deci & Ryan (2000) påpeker at ytre motivasjon kan svekke den indre motivasjon, spesielt under omstendigheter der elevene allerede har en indre motivasjon som utgangspunkt. Samtidig hadde Nora muligens ikke blitt like engasjert dersom hun ikke hadde fått anerkjennelse overfor en oppgave som hun i utgangspunktet ikke hadde klart på egenhånd. Ved å gi Nora skryt vil hun få den ytre motivasjonen til å tilegne seg leseferdighet og senere økes muligheten for en langvarig indre motivasjon, der oppgavene i seg selv er nok motiverende (Guthrie & Wigfield, 2017). Dette eksemplet støtter teorien til Morgan og Fuchs (2007) om at leseferdighet og motivasjon korrelerer. Noras tester gikk fra surfjes (test 1) til smilefjes (test 3). Under timen stod Nora som lim ved siden av Caroline for å få hjelp til å utføre oppgaven, der hun ofte stilte spørsmål og så på Caroline for å få bekreftelse. Caroline sier selv at hun gjorde alt hun kunne for at Nora skulle klare den oppgaven og få mestringsfølelsen. Både intervju, observasjon og testene indikerer at Nora fikk økt lesemotivasjon og leseengasjement gjennom å følge sine egne interesser knyttet til det faglige, som hun til slutt mestret.

Originalplanen til Caroline var å ha høytlesning etter stasjonsundervisning. Istedenfor lot Caroline elevene velge mellom ulike aktiviteter de kunne jobbe med. Slik Caroline hevdet var elevene godt i gang med fine aktiviteter og hun så dermed ingen grunn til å avbryte det. Her

virker det som om Caroline har observert elevenes oppmerksomhet og bruk av verbale ytringer som er viktige indikatorer på motivasjon (Berhenke et al., 2011). Caroline har dermed justert undervisningen underveis ut ifra elevenes behov og interesse.

4.2.4.3 Oppsummering

Lærerne brukte ulike teknikker som motivasjonsfaktor i observasjonstimene, men alle lærerne oppdaget elevenes motivasjon gjennom deres atferd og reaksjoner (se tabell 4).

	Skole A: Alex	Skole B: Berit	Skole C: Caroline
Grep lærerne gjør for å motivere	<p>Rollespill: Bjørn</p> <p>Han gikk i rolle og hadde dialog med elever han «merket» ikke var helt med i aktiviteten. Han forsøkte å vekke interesse ved å spise ordene i skogen og var i samspill med en av dem.</p>	<p>Rollespill: Gamle mennesker og imaginære katter</p> <p>Hun var i interaksjon med Leonora for å veilede henne inn i leken.</p> <p>Under høytlesningen brukte hun ulike kroppsspråk og ulike stemmer under lesingen for å få elevene til å leve seg mer inn i historien.</p> <p>(Ulike aktiviteter læreren vet er gøy for elevene)</p>	<p>Gjøre en aktivitet/oppgave sammen med eleven</p> <p>Bytte oppgave</p> <p>Ulike aktiviteter læreren vet er gøy for elevene</p> <p>Stille spørsmål til elever som tilsynelatende ikke var motiverte/strevde med oppgaven.</p>
Observasjonsmetode lærere bruker for å oppdage motivasjon	Observerer atferd og ytringer	Observerer atferd og ytringer	Observerer atferd og ytringer

• Tabell 4: Motivasjonsfaktor og observasjonsmetode

Alex og Berit bruker rollespill som en lekpreget styrt aktivitet for å motivere elevene, mens Caroline undersøker årsaken til manglende motivasjon. Årsaken til atferd kan være påvirket av emosjonstilstanden, og testene er ikke nødvendigvis et reelt svar på elevenes motivasjon (Berhenke et al., 2011). Dermed er det nødvendig å undersøke årsaken bak ulike atferd for å kunne tilrettelegge elevenes faglige behov og hindre at elevenes mangel på motivasjon skal utvikle seg.

Min problemstilling undersøker hvordan lærerne bruker lek som en motivasjonsfaktor i lesing. Basert på min definisjon av lekpreget styrt lek, kan alle aktivitetene som ble observert på alle skolene passe inn i denne type lek i større eller mindre grad. Imidlertid vurderer jeg stasjonsundervisningen jeg observerte hos Caroline som den minst lekpregete blant alle skolene. Selv om de andre stasjonene inkluderte både fri lek og brettspill som var relatert til begrepsforklaring, var det ingen leker som var direkte knyttet til lesing. Samtidig har Caroline i den siste delen av timen integrert en språklek som er en tydeligere form for lek. Hun har også gitt uttrykk for å bruke andre lekpreget styrt lek og rammelek som er knyttet til lesing i klassen sin, som for eksempel «kontor»-leken og språkleken. Observasjonstimen min varte kun i 1 time, som ikke nødvendigvis er representativ for den undervisningen læreren vanligvis har. Hun kan ha hatt et annet fokus i den timen eller misforstått forklaringene mine om formålet med forskningen, som dermed kan påvirke resultatene.

Generelt sett brukte alle tre skolene observasjon av elevenes atferd som en indikator på deres motivasjon. To av lærerne forsøkte deretter å finne en motivasjonsfaktor som kunne fange elevenes oppmerksomhet og interesse, ved å bruke lekpreget styrte aktiviteter. Den siste læreren valgte å undersøke årsaken bak elevenes atferd for å tilrettelegge for deres behov og opprettholde deres motivasjon. Alle lærerne brukte dermed en form for lekpreget styrt aktivitet for å motivere elevene.

5 Oppsummering, avsluttende refleksjoner og videre forskning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærere i begynneropplæringen bruker lek for å arbeide med elevenes lesemotivasjon, der problemstillingen er:

Hvordan bruker lærere lek knyttet til lesing for å arbeide med elevenes motivasjon i begynneropplæringen?

Forskningsspørsmålene mine omhandler hvordan lærere definerer lek, hvilke lekaktiviteter de bruker i timene sine knyttet til lesing og hvorfor, samt hvordan lærere og elever opplever motivasjon for lesing under observasjonstimen.

1. *Hvordan definerer lærerne lek, og hvilke lekaktiviteter bruker de i timene sine?*
2. *Hvordan opplevde elevene og lærerne motivasjonen for lesing i timene?*

Målet var å få frem lærernes tanker, opplevelser og praksis rundt lek og lesemotivasjon i begynneropplæringen. Jeg nærmet meg problemstillingen gjennom en kvalitativ tilnærming med metodetriangulering som metode. Jeg har benyttet meg av intervju, observasjon og spørreskjema. Alle tre metodene kan sammen gi et bedre og mer troverdig innblikk i hvordan lærere og elever opplever motivasjon og hvordan og hvorfor de bruker lek i arbeid med lesemotivasjon.

Lærerne hadde ulike definisjoner og forståelser av lek. Alle lærerne deler likevel opp begrepet i to hovedtyper, som er den frie/uorganiserte leken og det jeg har valgt å kalle *lekpreget styrt aktivitet*, som blir definert nærmere i kap 4.1.4.2. To av lærerne hadde en lignende tilnærming for hvordan de forsøkte å motivere elevene til lesing. De benyttet seg begge rollespill der de gikk inn i roller og var i interaksjon med elevene for å vekke deres interesse for aktiviteten. Den tredje læreren brukte i mindre grad lek enn de to andre, men hun hadde lekpregede aktiviteter som plastelina, samt frilek, men de var ikke knyttet til lesing spesifikt. Hun trakk derimot inn språklek i form av hemmelige beskjeder som skulle fange elevenes interesse der de skulle få lyst til å lese beskjedene. Alle lærerne brukte leken som et middel for å motivere eller fange elevenes interesse.

Alle lærerne brukte observasjon som metode for å oppdage elevenes lesemotivasjon. De observerte atferd, ansiktsuttrykk etc eller at de «bare merket det». Berit viste imidlertid at hun fant det utfordrende å oppdage og motivere elevene i lesing, og uttrykker ønske om å delta på et kurs som kan hjelpe henne med dette. «Kurs» er det begrepet som ble brukt minst i intervjuene som diagram 1 fra kapittel 4.1 viser. Likevel synes jeg dette er et viktig tema å drøfte med henhold til at den henger sammen med «lek» og «lesemotivasjon». Den siste læreren forsøkte å undersøke bakgrunnen for atferden hos elever som tydet til mangel på lesemotivasjon, for å kunne tilpasse elevenes behov. Dette gjorde hun blant annet ved å stille spørsmål, gjøre leseoppgavene med elevene, tilby andre alternativer av oppgaver.

Videre forskning kan sette fokus på alternative metoder for å oppdage elevenes motivasjon knyttet til lesing, som ikke kun baserer seg på å observere og «merke det» på elevene. Det kan være nyttig å undersøke ulike metoder som kan bidra til å identifisere elevenes motivasjon på en mer systematisk måte i klasserommet. I min studie gikk jeg nærmere inn på Carolines metode, som innebar å undersøke årsakene bak elevenes atferd. Det kan være interessant å utforske om denne metoden kan være anvendbar i andre sammenhenger.

Selv om observasjonen av undervisningen ved skole C tydet på mindre lekbasert styrt aktivitet, uttrykte informanten i intervjuet at hun ser fordelene ved lek i norskfaget og bruker det, i tillegg til andre lekbaserte aktiviteter i klassen. Skole C har også fått og skal få flere kurs om hvordan lærere kan bruke lek i undervisningen, noe som kan påvirke lærernes fokus i skolen. Ifølge Knaus og Jay (2018) lekbaserte aktiviteter tar lengre tid, noe som kan skape stress på grunn av ulike tester og krav i læreplanen (Pyle & Daniells, 2017). Berit fra Skole B uttalte at presset om gode resultater og oppfyllelse av krav i læreplanen kan føre til at hun prioriterer mer fag enn lek. Det vil være enklere for lærere å inkludere lek knyttet til lesing dersom de er bevisste på fordelene ved lek og hvordan det kan støtte elevenes lesing og motivasjon. Et annet fokus for videre forskning kan være om kurs om lek knyttet til lesing kan veilede lærere til å inkludere mer lek i undervisningen og spesielt innenfor lesing.

Leken er et viktig fokus i leseopplæringen, og reform 97 sier at skolen skal være en forlengelse av barnehagen. Som nevnt i kapittel 3.2 fikk jeg ikke informanter i høyere trinn fordi de ikke hadde tilstrekkelig nok med lek for min oppgave. Dette er grunnen til at det fortsatt er viktig å sette fokus på lek og motivasjon i lesing, selv om det allerede er gjort før. Vi er fortsatt ikke der vi burde være. Leken må få større plass i barneskolen.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen* (s. 227-240).
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R. & Dickstein, S. (2011). Observed Emotional and Behavioral Indicators of Motivation Predict School Readiness in Head Start Graduates. *Early Child Res Q*, 26(4), 430-441.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.04.001>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland & E. A. Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. G. o. I. B. (red.) (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter* (s. 213-226). Cappelen Damm.
- Brendeland, T. A. (2018). *Lekelyst : med rom for innelek*. Pedagogisk forum.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. 35.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Bakken, E. A. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag As.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T., Grossmann, K., Fors, K. & skoleinformasjon, P. n. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Folkvord, K. A. (2016). Klasseledelse og elevers motivasjon for læring. .
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet - på barns vilkår*. Fagbokforl.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2017). Literacy Engagement and Motivation: Rationale, Research, Teaching, and Assessment. I D. Lapp & D. Fisher (Red.), *Handbook of Research on Teaching the English Language* (4th edition. utg., s. 57-84).
<https://doi.org/10.4324/9781315650555>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerende lek. I (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Jay, J. A. & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. 43(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Kulbrandstad, L. I., Kulbrandstad, L. I. & Landslaget for, n. (2022). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). DE YNGSTE BARN I SKOLEN: LEK OG LÆRING, ARBEIDSMÅTER OG LÆRINGSMILJØ – En forskningskartlegging.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Lyster, S. A. H., Snowling, M. J., Hulme, C. & Lervåg, A. O. (2021). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: following reading development through a 9-year period. *Journal of research in reading*, 44(1), 175-188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12312>
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I (s. s. 133-166). Fagbokforl.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 12-25). Universitetsforlaget 2020.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Regjeringen. (2022). *Mer fag for førsteklassingene, men fortsatt mye lek*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/evaluering-av-seksarsreformen/id2950959/>
- Roe, A., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic studies in education*, 42(4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, leik og læring : pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3. utg. utg.). Samlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasserommsforskning* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Udir. (2020). *Kompetansemål og vurdering* <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningedirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/lek/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

1. Bakgrunn - før økten

- 1.a Hvilket klassetrinn er du lærer for?
- 1.b Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 1.c Hvilke fag underviser du i?
- 1.d Hvor lenge har du jobbet med begynneropplæring?
- 1.e Hvor mange elever er det i klassen?
 - 1.e.1 Hvor mange gutter og jenter?
 - 1.e.2 Har du noen flerspråklige elever i klassen? Evt hvor mange?

2. Lek med lesing - før økten

- 2.a Hvordan definerer du begrepet lek?
 - 2.a.1 Hva mener du er lek knyttet til lesing?
- 2.b Har du gjort endringer i timene etter at den nye læreplanen ble iverksatt i forhold til at begrepet «lek» har blitt mer integrert i læreplanen knyttet til lesing? integrert lek på ulike måter?
- 2.c Hvordan går du fram for å vurdere lesemotivasjonen hos elevene?
- 2.d Er det noe du aktivt gjør i en vanlig skolehverdag for å øke elevenes lesemotivasjon?
- 2.e Er det andre «større» tiltak du setter i gang for å øke elevenes lesemotivasjon?
- 2.f Bruker du lek knyttet til lesing for å fremme lesemotivasjon?
 - 2.f.1 Hvordan bruker du det?
 - 2.f.2 Hvis ikke: hvorfor velger du å ikke bruke det? Er det noe annet du gjør istedenfor?
- 2.g Hva syns du er fordelene med å integrere lek knyttet til lesing?
- 2.h Hva syns du er utfordrende med å integrere lek knyttet til lesing?
- 2.i Opplever du at dine kollegaer integrerer lek for å fremme lesemotivasjon?
- 2.j Har du hatt noen kurs/opplæring i hvordan man kan bruke lek for å fremme lesemotivasjon?
- 2.k Hva slags metoder/tiltak setter du i gang med elever som ikke er motiverte til å lese?
 - 2.k.1 Vet du/tror du det er en grunn til at disse elevene ikke er motiverte? Og hvorfor?
- 2.l Har du et samarbeid med foresatte/foreldre angående hvordan dere skal jobbe for å øke elevenes lesemotivasjon hjemme? Tiltak? Metoder? rutiner?

3. Etter økten

3.a Gikk alt som planlagt?

3.a.1 Noe du utelukket eller la til/integrerte? Hvorfor?

3.b Hvorfor valgte du akkurat den aktiviteten/leken?

3.c Har du vurdert elevenes motivasjon denne timen?

3.c.1 Hvordan vurderte du elevenes lesemotivasjon for den timen?

3.d Brukte du aktivitet/rutiner i dag som elevene er vant med for å øke elevenes lesemotivasjon?

3.e Ble det gjort ekstra tiltak i dag for å øke elevenes motivasjon?

3.f Var det elever du observerte som ikke var motiverte til å lese?

3.f.1 Hvordan observerte du dette?

3.f.2 Har du noen tanker på hvordan du kan endre elevenes tankegang og øke deres motivasjon og glede til å lese? Spesielt de som strever med å finne motivasjonen?

Vedlegg 2 - Observasjonsskjema

- Beskrive, ikke tolke - skriv tolkninger på siden
- Ikke snakk med barna
- Beskrive situasjonen - detaljert

Hva jeg vil undersøke

- Hvilke spørsmål stiller læreren?
- Hva slags metode bruker læreren?
- Hvordan instruerer læreren?
- Motiverer læreren elevene på noen måter?
- Hvordan reagerer/oppfører elevene seg underveis?
- Tonefall hos læreren
- Er det indre eller ytre motivasjonsfaktorer læreren fokuserer på?
- Hvordan type lesing? Hvordan utføres det

Vedlegg 3 - SIKT meldeskjema

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

931595

Vurderingstype

Standard

Dato

20.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan lærere bruker lek for å utvikle lesemotivasjon i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Eli Anne Eiesland

Student

Cecilie Le

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (utvalg 2). TAUSHETSPLIKT Forskningsdeltagerne (utvalg 1) har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved

omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder. **DATABEHANDLER** Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29. **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). **MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema> **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 - Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt: «Hvordan arbeider lærere med lek for å utvikle elevenes lesemotivasjon i begynneropplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere jobber med å øke elevenes lesemotivasjon gjennom lek. Dette er rettet mot barn mellom 1.-4. trinn i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Formålet med prosjektet er å undersøke om det finnes ulike måter å utvikle elevenes lesemotivasjon på ved bruk av lek. Jeg skal derfor intervju noen lærere for å få en forståelse av hvorfor de velger akkurat den type form for lek for å utvikle lesemotivasjon. I tillegg skal jeg observere hvordan lærere underviser for å utvikle lesemotivasjonen og hvordan elevene responderer til undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal intervju 2-3 klasser fra 2-3 ulike skoler. Utvalget er trukket ved å ha undersøkt hva skolene fokuserer på og deres verdier. Du har fått spørsmål om å delta fordi jeg har plukket ut deres/elevenes skole som passer min problemstilling for prosjektet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Til lærer:

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det to intervjuer som skal tas opp på lydopptak gjennom Nettskjema-appen, som er sikret. Intervjuene varer ca. 1 time til sammen.

Informantene vil få intervjuguide på forhånd for å kunne forberede seg.

Til foreldre/foresatte:

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at du gir meg tillatelse til å observere barnet ditt under undervisningen. Jeg noterer ned hva som skjer i klasserommet, men vil anonymisere barnet ditt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Elever som ikke ønsker å delta får et alternativt opplegg og vil ikke være i klasserommet når observasjonen foregår.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Opplysningene som skal behandles er det kun studenten og studentens veileder fra OsloMet som får tilgang til. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil si at elevene og lærere får fiktive navn og det vil ikke være mulig å gjenkjenne informantene. Datamaterialene skal bli lagret på Nettskjema. Nettskjema er Norges sikreste og mest brukte datainnsamlingsverktøy. Det vil ikke være mulig for andre å få tilgang til datamaterialene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. juni 2023. Etter prosjektslutt vil anonymiserte datamaterialer slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet Storbyuniversitets prosjektansvarlig eller student
 - Prosjektansvarlig: Eli Anne Eiesland. Mail: eli-anne.eiesland@oslomet.no. Tlf: 67235227
 - Student: Cecilie Le. Mail: s334228@oslomet.no. Tlf: 90955341
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen. Mail: ingrid.jacobsen@oslomet.no. Tlf: 993 02 316

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Anne Eiesland
(Forsker/veileder)

Cecilie Le
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan arbeider lærere med lek for å utvikle elevenes lesemotivasjon i begynneropplæringen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og observasjon i klasserommet (for lærere)
- å delta i undervisningen og bli observert (for elever og foreldre/foresatte)

Jeg samtykker til at mine/mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker (elev/lærer), dato)

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Angrelapp

Jeg ønsker å trekke meg/eleven fra deltakelsen på dette prosjektet og dermed ønsker all informasjon om vedkommende slettet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Opplegg for skole C

Gruppe 1:

Den ene delstasjonen gikk ut på å sette sammen ord med bilder som passer sammen. For eksempel «eple» passer sammen med et bilde av et eple. Jeg vil videre i oppgaven kalle denne delstasjonen for «koble ord og bildet». På delstasjon 2, fikk elevene mange laminerte ark med et ord. Disse ordene mangler bokstaver som elevene skulle finne den riktige bokstavbrikken og sette de sammen. For eksempel «P * L» eller «* IL». I denne masteroppgaven, kaller jeg denne delstasjonen for «finn brikken». Etter å ha funnet ut hva ordet er, kunne elevene velge å skrive ned i boka si hva de fant eller fortsette med et nytt et. Caroline oppfordret dem til å skrive ned innimellom.

Gruppe 2:

Denne gruppa fikk de mest utfordrende oppgavene med de høyeste nivåene. Den ene delstasjonen var det en boks med mange laminerte ark med bilder og setninger som er skrevet feil. Det kan være «ser Jeg katt. en» og da må de rette opp til «Jeg ser en katt» og skrive det ned i skriveboka dersom de ønsket det. Jeg vil videre i oppgaven kalle denne delstasjonen for «rett setningen». Den andre delstasjonen fikk elevene en type puslespill som gikk ut på å lese ord og koble til bildet. Det var et bilde på midten med piler som peker mot brikkene på siden. Elevene skulle lese brikkene og sette den på riktig sted. Hvis det sto «elg» på brikken, måtte elevene legge den på plass ved den pilen som pekte på elgen.

Gruppe 3:

Her fikk elevene velge mellom 4 delstasjoner. Den første er «koble ord og bilde», den andre var «finn brikken», den tredje var «rett setningen» og det siste var puslespillet.

Gruppe 4:

Denne gruppa fikk 3 delstasjoner å velge mellom. Den første er «koble ord og bilde», men elevene i denne gruppa fikk den enkle versjonen. Elevene kunne koble ord og bilde, men de kunne også velge kun bokstav og bilde. For eksempel et bilde av et eple kan kobles til både ordet «eplet» men også kun bokstaven «e» som er forbokstaven til ordet. Den andre delstasjonen er å pusle med puslespillet. Den siste delstasjonen er «rett setningen», med enkle setninger i forhold til gruppe 3 for eksempel.