

MASTEROPPGAVE

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

Mai 2024

Bildebok som inspirasjon til lek i førsteklasse

Silje-Merethe Sollien



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Forord

Å gjennomføre en masteroppgave har krevd innsats og prioritering av tid. Det har vært krevende og til tider vanskelig å kombinere skrivingen med full jobb og tre små barn som skal følges opp. Det har vært spennende og lærerikt å forske i mitt eget klasserom, og det har utfordret min tidligere erfaring og kompetanse. Jeg kjenner på gleden over å ha skrevet en masteroppgave, og takknemlighet for at jeg i lang tid har fått mulighet til å benytte all fritid til skrivingen. Jeg kjenner også på lettelse og glede over at oppgaven nå er levert.

Aller først må jeg få takke mine informanter, og mine elever med foresatte som tillot at jeg fikk forske i mitt eget klasserom, og som dermed gjorde at dette prosjektet kunne gjennomføres.

Takk til min hovedveileder Lea Reitel Høy for nyttige, gode og raske tilbakemeldinger.

Takk til min biveileder Annbjørg Håøy for kloke ord og gode tilbakemeldinger.

Takk til min leder for støtte og tilrettelegging slik at masteroppgaven ble ferdig.

Takk til mine kollegaer som har hatt tro på at jeg skal klare å fullføre prosessen, og som har bidratt med sine observasjoner.

Takk til min mamma for korrekturlesing og gode innspill.

En stor takk til mine barn som har savnet mammaen sin og allikevel akseptert at det har vært nødvendig å prioritere så mye tid til å skrive denne oppgaven.

En stor takk til min mann som har holdt familien samlet, vært tålmodig og har måtte legge sitt til side. Uten din støtte hadde masterprosjektet vært umulig.

Silje-Merethe Sollien

Hvaler, mai, 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved OsloMet – storbyuniversitet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Masteroppgaven er en del av Masterstudium i lærerspesialist i begynneropplæringen.

Vi opplever i dag en offentlig meningsbryting om hvilken plass lek skal ha i førsteklasse, og hvordan lek skal benyttes som arbeidsmetode i klasserommet. Dette masterprosjektet handler om hvordan bildeboken kan brukes som inspirasjon og felles referanseramme for lek i første klasse. Lek kan forstås på ulike måter og opptrer på forskjellige måter i dagens skole. Oppgaven avgrenses til å konsentrere seg om lek som betegnes som egeninitiert, en lek som elevene selv oppfatter som lek. Bildebøker formidles gjennom estetiske opplevelser som støtter elevene inn i en felles fiksjon. For å svare på problemstillingen ble det utført aksjonsforskning i eget klasserom høsten 2023.

Prosjektets formål er å undersøke elevenes lek i førsteklasse, og betrakte hvilke muligheter bildeboken gir for å inspirere til felles lek i undervisningen. Gjennom praksishistorier beskrives lek der både handling og elementer fra bildebokhistorien er inkludert. Valg av bildebok var veloverveid. Fortellingen om Jakob og Neikob, skrevet og illustrert av Kari Stai, åpnet opp for muligheter til å berike leken. Lærerens formidling og tilrettelegging for lek som arbeidsmåte, samt tilgang til materialer var helt avgjørende for at leken skulle vare over tid. Gjennom forskningsprosjektet har det kommet frem at elevenes egeninitierte lek fremmer læring som verdsettes i skolen og som er nedfelt i læreplan, samt bygger klassemiljø og vennskap.

Det er et ønske at denne masteroppgaven kan være et bidra til at lærere blir mer trygge på hva leken fremmer, og dermed kan bruke elevenes egeninitierte lek som arbeidsmåte i undervisningen.

Abstract

This master's thesis was written at OsloMet - Metropolitan University, Faculty of Teacher Education and International Studies. The Master's thesis is part of the Master's program in teacher specialist in initial education.

We are currently experiencing a public debate about the place-play should have in first grade and how play should be used as a working method in the classroom. This master's project is about how the picture book can be used as an inspiration and a common frame of reference for play in first grade. Play can be understood in different ways and appears in different ways in today's school. The task is limited to concentrating on play that is described as self-initiated, a game that the students themselves perceive as play. Picture books are communicated through aesthetic experiences that support students in a shared fiction. To answer the problem, action research was carried out in a separate classroom in autumn 2023.

The purpose of the project is to examine the pupils play in first grade, and consider what opportunities the picture book provides to inspire joint play in teaching. Through practice stories, play is described where both action and elements from the picture book story are included. The choice of picture book was well considered. The story of Jakob and Neikob (Jakob and Neikob translates to Yeskob and Nokob), written and illustrated by Kari Stai, opened up possibilities for enriching the game. The teacher's mediation and facilitation of play as a way of working, as well as access to materials, were absolutely crucial for the play to last over time. Through the research project, it has emerged that the pupils' self-initiated play promotes learning which is valued in school and which is enshrined in the curriculum, as well as building a class environment and friendship.

It is hoped that this master's thesis can contribute to teachers becoming more confident in what play promotes, and thus use the pupils' self-initiated play as a way of working in teaching.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Læreplan.....	9
1.3 Jeg som forsker og lærer.....	10
1.4 Oppgavens tema og avgrensning.....	11
1.5 Formål og problemstilling.....	12
1.6 Oppgavens oppbygging.....	13
2.0 Teori	14
2.1 Bildeboken	14
2.1.1 Estetisk lesing.....	16
2.1.2 Bildebok og lek.....	18
2.2 Lek i begynneropplæringen	19
2.2.1 Lek som fenomen.....	19
2.2.2 Ulike forståelser av lek i skolen	20
2.2.3 Ulike former for lek i skolen	22
2.2.4 Lek i norskfaget.....	23
2.2.5 Lærerrollen i lek.....	24
2.3 Tidligere forskning om lek i første klasse.....	25
3.0 Metode	28
3.1 Aksjonsforskning som metode.....	28
3.1.1 Fordeler og utfordringer ved aksjonsforskning	29
3.2 Datainnsamling	30
3.2.1 Observasjon	30
3.2.2 Intervju	31
3.3 Validitet og reliabilitet	32
3.3.1 Reliabilitet.....	33
3.3.2 Validitet.....	33
3.4 Etske overveielser	34
3.5 Utvalg	35
3.6 Gjennomføring av intervju og observasjoner	36
3.7 Min inngang til forskningsfeltet.....	37
3.7.1 Barnehagen som inspirasjonskilde	37
3.7.2 Valg av bildebok.....	38
3.7.3 Mine aksjoner	41
3.7.4 Gjennomføring av analysen	44
4.0 Resultat	46
4.1 Praksishistorie 1.....	46

4.2 Praksishistorie 2.....	49
4.3 Praksishistorie 3.....	52
4.4 Praksishistorie 4.....	54
5.0 Analyse og Drøfting.....	56
5.1 Bildebok som utgangspunkt for elevenes lek.....	56
5.1.1 Elevenes egeninitierte lek.....	58
5.2 Lek som arbeidsmåte i norskfaget.....	61
5.2.1. Formidling av bildebok.....	61
5.2.2 Lærerens tilrettelegging.....	64
5.2.3 Lærerens tilstedeværelse i leken.....	66
5.3 Faglig utbytte av leken.....	68
5.3.1 Klassemiljø og vennskap.....	69
5.3.2 Elevenes faglige læringsprosesser.....	72
6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	77
7.0 Etterord.....	79
Bibliografi.....	80
Vedlegg.....	84

1.0 Innledning

Vi opplever i dag en offentlig meningsbryting om hvilken plass lek skal ha i førsteklasse, og hvordan lek kan benyttes som arbeidsmåte i klasserommet. Det er forsket mye på hva som er bra med lek, men det er forsket lite på hvordan den leken som barn oppfatter som lek, kan brukes i klasserommet. Jeg håper denne masteroppgaven kan være et bidrag til å belyse mulighetene som leken i førsteklasserommet gir, og hvordan lærerens forståelse av lek fremmer prosesser som er verdsatt i skolen.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Reform 97 innførte 10-årig grunnskole, og skolealderen ble senket fra sju til seks år. Barnehagelærere startet å arbeide i skolen, og meningen var at elevene skulle få det beste fra barnehage og skole. I reformen var det lite fokus på lese- og skriveopplæringen, den skulle vente til andreklasser. Det gikk imidlertid ikke lenge før det mye omtale PISA-sjokket kom som førte til at skolen ble stadig mer preget av et økende læringstrykk. Løsningen på dette ble innføringen av Kunnskapsløftet 2006, der fokuset på kartlegging og vektlegging av grunnleggende ferdigheter tok fokuset vekk fra leken.

Seksårsreformen er de siste årene blitt evaluert, og i 2022 kom delrapport I «Hit eit steg og dit eit steg – sakte men sikkert fremover?». Dette er en systematisk kartlegging og beskrivelse av hva som kjennetegner gjeldene praksiser i dagens førsteklasserom. Rapporten viser tydelig at leken har mistet noe av sin posisjon, den frie leken er tonet ned og lærerstyrte aktiviteter har økt. Rapporten legger grunnlag for neste fase av evaluering der de gjennom klasseromsstudier og dybde intervjuer undersøker hvordan intensjonene i læreplanen realiseres i praksis (Bjørnstad, Myrvold, Dalland, & Hølland, 2022, s. 187).

I 2023 kom delrapport II «Et blikk inn i førsteklasserommet». Her belyses de yngste barnas skolehverdag i et 20-årsperspektiv, fra Reform 97 og Læreplanverket for den 10-årig grunnskole (L97) til dagens læreplan LK20 (Fagfornyelsen). I rapporten konkluderes det med at lærere nedtoner leken mer enn de ønsker (Bjørnstad, et al., 2023, s. 9). Videre i rapporten sier de at barn ønsker å leke mer enn de gjør i skolen, spesielt inne. I rapporten fremheves det at lærerne

kan innpasse leken bedre i løpet av skoledagen og i undervisningen, uten at det går for mye på bekostning av de faglige målene (s. 133).

Peder Haug (2019) er en av forskerne som beskriver den kompliserte veien fra politiske vedtak til praktisk gjennomføring (s. 27). Gjennom Reform 97 var målet at tidligere skolestart skulle bidra til et likeverdig pedagogisk tilbud til alle, uavhengig av elevenes ulike oppvekstvilkår og sosiale bakgrunn (s. 33). Selv om intensjonen var å skape en ny småskolepedagogikk, hvor det beste fra barnehagetradisjonen og det beste fra skoletradisjonen inngikk, viste dette seg krevende å innføre i praksis. Når det i dagens debatt etterlyses mer lek i skolen, må det klargjøres hva slags lek det henvises til. Haug åpner opp for at skolen selv kan skape sitt eget lekbegrep, som også kan ta hensyn til skolens krav til systematikk og progresjon (s. 39).

Flere forskere og utdanningstenkere har advart mot «samfunnets utålmodighet». Oppfatningen om at barn må lære å lese, skrive og regne så tidlig som mulig er gjennomgående i flere land, av hensyn til landenes konkuranseevne og økonomi, samt og utjevning av forskjellene mellom fattig og rik (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 21). Charlotte Lunde og Per Brodahl (2022) vektlegger barneårenes betydning, og anser de som avgjørende for elevenes mulighet til senere å mestre livet. Det vil være mer effektivt å tilrettelegge for barns utvikling sett med tanke på å snu en uheldig utvikling, enn ved å sette inn tiltak senere. Iveretakelse av leken sees i denne sammenheng som viktig. Tiden mange barn har til egenmotivert aktivitet eller frilek er kraftig redusert, sett i forhold til for bare få tiår siden. De bekymrer de seg for at seksårsreformen har erstattet leken med læring og skolefag for tidlig (s. 11). I dagens pedagogiske debatt stilles det spørsmål ved hvorvidt det kan etableres en balanse mellom lek og læring i skolen, som gir grunnlag for dannelse, uten at det går på bekostning av den leken som er egeninitiert, lystbetont og fri fra målrettethet (Lillemyr, 2019, s. 58).

Maria Øksnes & Einar Sundsdal (2020) henviser til Harriet Bjerrum Nielsen som uttrykker at førsteklassinger blir møtt med et for stort læringspress, og at det haster å ta leken mer i bruk i skolen. Kombinasjonen tidligere skolestart og økt læringspress, samt mye stillesitting og lange læringsøkter, har slått uheldig ut for mange av de yngste barna i skolen. Bjerrum Nilsen hevder videre at førsteklasseopplegget i den norske skolen er for kunnskapsintensivt for fem-seksåringer. De viser også til at Haug hevder at lek i skolen må sidestilles med norsk og

matematikk i første klasse, og at vi må ha som mål at første klasse først og fremst skal være et godt sted å være, der trygghet og omsorg ivaretas (s. 54).

Som nevnt i delrapport I har leken fått mindre fokus de senere årene. I tillegg viser rapporten til forskning på bruk av skjønnlitteratur i første klasse. Særlig mulighetene som ligger i nyere bildebøker blir trukket frem i begynneropplæringen (Bjørnstad, Myrvold, Dalland, & Hølland, 2022, s. 120) I delrapport II viser de til forskning som sier at høytlesing i liten grad knyttes til norskundervisning, som oftest blir høytlesing brukt som underholdning og for å skape ro (Bjørnstad, et al., 2023, s. 107). De hevder videre at lite høytlesing kan være uheldig for blant annet utvikling av ordforråd og lesemotivasjon. De trekker frem hvor viktig det er å bli en del av en lesende kultur på skolen, spesielt for flerspråklige barn og barn som blir lite lest for hjemme (s. 134).

Det at leken har blitt nedtonet over lang tid, og at litteratur ser ut til å bli lite brukt i undervisningsøyemed, vekket min nysgjerrighet for hvordan undervisningen kan møte denne utfordringen.

1.2 Læreplan

Norskfaget er det største faget i skolen og dermed er det naturlig at også de tverrfaglige temaene i læreplanen inngår her. Eksempelvis handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger i demokratiske prosesser. Her blir refleksjon, dialog og diskusjon viktige arenaer for å lære seg å håndtere meningsbrytninger. Skolen skal bidra til å utvikle forståelse, toleranse og respekt, her kan lesing av skjønnlitteratur gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Et annet tverrfaglig tema, folkehelse og livsmestring, knytter norskfaget til å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer. Dette er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (LK20).

I norsk faget skal elevene få oppleve ulike tekster i en kontekst, utvikle muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstskaping. Muntlig ferdigheter, som det å kunne samhandle med andre gjennom

å lytte, fortelle og samtale, er en av de grunnleggende ferdighetene som beskrives i læreplan. I læreplan nevnes det at samhandling i lek og faglige aktiviteter utvikler de muntlige ferdighetene. Dette inkluderer blant annet ferdigheter til å uttrykke seg hensiktsmessig i spontane situasjoner. Konkrete kompetansemål etter 2.trinn i norsk er blant annet at eleven skal kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur, uttrykke tekstopplevelser gjennom lek og andre kreative aktiviteter, og beskrive og fortelle muntlig (LK20).

I fagfornyelsen har leken igjen fått en sentral plass i skolen. I overordnede del står det at for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturerte og målrettet arbeid til spontant lek, gir elevene erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom estetisk utfoldelse, som fremmer glede og mestring. (LK20).

Læreplan påpeker altså at det er nødvendig å skape rom for lek, og norskfaget beskriver hvordan litteratur skaper muligheter for å utvikle grunnleggende ferdigheter. Det er god grunn til at dagens førsteklasserom skal inneholde lek og skjønnlitteratur.

1.3 Jeg som forsker og lærer

Jeg var ferdig utdannet som lærer med en fireårig utdanning fra OsloMet i 2008. Siden har jeg jobbet som lærer på barneskolen, og har derfor mange års erfaring i skolen. Dette året som masterprosjektet gjennomføres er jeg kontaktlærer i førsteklasse. I voksen alder har jeg videreutdannet meg i engelsk ved Høgskolen i Østfold gjennom «Kompetanse for kvalitet», og for to år siden fullførte jeg «Lærerspesialistutdanning i begynneropplæring» ved OsloMet. I løpet av tiden etter grunnutdanningen er jeg blitt mor til tre barn, en jente på seks år og tvillinggutter på elleve år.

Erfaringene gjennom familielivet og arbeidet i skolen, ved siden av kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom studiene, har hatt stor betydning for mitt valg av forskingsområde. Gjennom oppveksten til barna mine har jeg sett hvor viktig og betydningsfull leken er. I tillegg har jeg vært opptatt av å lese for barna mine, og har sett både hvilken glede litteratur har gitt og hvilken betydning litteraturlæsning har hatt. Gjennom engelskstudiet ble jeg oppmerksom på hvilke potensiale som ligger i bildebøkene, noe som inspirerte og utviklet undervisningen min

i klasserommet. Gjennom lærerspesialiststudiet forsterket min interesse for lek i begynneropplæring seg, og jeg skrev blant annet FoU-oppgave om rammelek.

I prosessen med å velge forskningsområde i masterprosjektet begynte jeg å undre meg på hvordan leken kan bli mer fremtredende i begynneropplæringen, uten at det går på bekostning av læringen. Norskfaget og litteraturlæsning er også viktig for meg, og jeg begynte å tenke på hvordan jeg kunne koble dette sammen. Dette var medvirkende for at mitt prosjekt endte opp med å dreie seg om bildeboken og elevenes lek i førsteklasse.

I denne masteroppgaven betegner jeg meg selv som lærer når jeg opptrer som lærer i klasserommet gjennom prosjektet, eksempelvis i praksishistoriene og i drøfting av mine aksjoner. Jeg betegner meg selv som forsker når jeg undersøker og drøfter resultatene som har kommet frem under prosjektet.

1.4 Oppgavens tema og avgrensing

Oppgavens tema kretser rundt fenomenet lek i førsteklasse. Lek kan forstås på ulike måter og opptrer i forskjellige former i dagens skole. Oppgaven avgrenses til å konsentrere seg om lek som betegnes som egeninitiert, en lek som elevene selv opplever som lek. Bildebøker formidles gjennom estetiske opplevelser som støtter elevene inn i en felles fiksjon, og skaper lek med mening. Lek er helt sentralt for førsteklassingene i skolen, og bildeboken har potensialer til å berike elevenes lek. Oppgavens tema harmonerer godt med både politiske føringer, læreplanens formuleringer og samfunnets forventninger, alle fremhever lekens betydning for førsteklassingenes møte med skolen.

I løpet av prosessen med å skrive denne masteroppgaven har det vært nødvendig med avgrensninger, en masteroppgave vil aldri kunne omfatte alt som vekker interesse hos forskeren. Studiens teoretiske avgrensning ligger i forskerens valg av teoretiske tilnærminger innenfor områdene bildebok og lek i begynneropplæringen, disse ansees som relevante for problemstillingen. I tillegg er læreplanens krav til progresjon avgrenset til læreplanens grunnleggende ferdigheter og kompetansemål som er gjeldende innenfor norskfagets område.

1.5 Formål og problemstilling

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke elevens lek i førsteklasse, og betrakte hvilke muligheter bildeboken gir for å inspirere til felles lek i førsteklasserommet.

Dette førte frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan bildeboken brukes som inspirasjon og felles referanseramme for lek i førsteklasse?

Med begrepet felles referanseramme menes det at elevene har de samme erfaringene med en bildebokhistorie, noe som gjør det lettere å forstå hverandres indre bilder og handlinger. Med lek menes den leken som barn oppfatter som lek, og som i denne oppgaven blir betegnet som egeninitiert. Denne leken er en aktivitet som ikke synes å ha noe mål utover seg selv, og forekommer hos mennesker i alle aldre. I oppgaven defineres lek som frivillig, indre motivert og preget av fantasi. I tillegg foregår det en samhandling mellom elever, og mellom elever og materialer, hvor det utveksles meningsinnhold. I oppgaven opptrer leken først og fremst i form av rollelek, en lek der eleven går inn i en annen rolle og later som en selv eller det de leker med, er noe annet enn det de egentlig er. Det er dette late-som-om elementet som kjennetegner denne leken. Når læreren har planlagt for lek er det ikke forhåndsdefinerte læringsmål som styrer aktiviteten.

For å besvare problemstilling har jeg utført aksjonsforskning i mitt eget klasserom. Med inspirasjon fra et intervju med barnehagelærere, gjennomførte jeg et prosjekt der bildebøkene om Jakob og Neikob, skrevet og illustrert av Kari Stai (2008-2022), ble lest. I etterkant av høytlesingen ble det satt av god tid til lek. I prosjektet ble det undersøkt om lærerens formidling av bildeboken i undervisningen kunne skape rom for lek, og om det var av betydning for lekens innhold at klassen hadde en felles opplevelse.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er et resultat hvor valgene jeg har foretatt underveis i forskningen har påvirket skriveprosessen. Analyse og drøfting av praksishistoriene har foregått parallelt med lesing av teori. Dette har ført til at jeg har fått ny kunnskap og nye perspektiver underveis i skriveprosessen. Den ferdige teksten er forsøkt fremstilt lineært, selv om skrivningen har vært styrt av min egen utvikling av forståelse og erkjennelse.

Kapitel 1 beskriver bakgrunn for oppgaven og aktuelle områder i læreplan. Før oppgavens tema og problemstilling presenteres, har jeg beskrevet hvem jeg er som forsker og lærer.

Kapitel 2 presenterer teorien denne masteroppgaven bygger på. Teorien tar først for seg bildeboken, og ser på sammenhengen mellom bildebok og lek. I lek i begynneropplæringen beskrives lek som fenomen, ulike forståelser av lek, og ulike former for lek i skolen. Videre presenteres lek i norskfaget og lærerrollen i lek, før oppgaven tar for seg tidligere forskning om lek i førsteklasse.

Kapitel 3 beskrives aksjonsforskning som metode for å svare på problemstillingen. Det blir gjort rede for hvordan datainnsamlingen gjennom observasjon og intervju er gjennomført. Min inngang til forskningsfeltet er beskrevet, og valg av bildebok begrunnes. I tillegg beskrives barnehagen som inspirasjonskilde til forskningsprosjektet. Mine aksjoner blir beskrevet og det blir gjort rede for gjennomføringen av analysen.

Kapitel 4 tar for seg resultatene, de blir presentert som fire sammenhengene praksishistorier. Hver praksishistorie er beskrevet som kronologiske sekvenser.

Kapitel 5 presenterer analysen og drøfter resultatene i tre delkapitler. Delkapittel 1 består av lekesekvenser der bildeboken er utgangspunkt for barns lek, og det undersøkes om leken kan kvalifiseres for å være egeninitiert. I delkapittel 2 drøftes lek som arbeidsmåte i norskfaget, og om hvilken betydning lærerrollen har. Delkapittel 3 viser elevenes faglige utbytte av leken.

Kapitel 6 konkluderer på oppgavens problemstilling.

Til slutt avsluttes oppgaven med et etterord.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Først presenteres teori om bildebøker og deres betydning i norskfaget på førstetrinn. Deretter presenteres estetisk lesing som grunnlag for formidlingen. Videre kobles likhetstrekk mellom bildeboken og lek. Under kapitlet lek i begynneropplæringen beskrives lek som fenomen, ulike forståelser av lek, og ulike former for lek som gjør seg gjeldende i skolen. Lek i norskfaget og lærerrollen i lek blir også trukket frem. Til slutt beskrives et utvalg av tidligere forskning om lek i førsteklasse.

2.1 Bildeboken

Den første norske bildeboken «Billedbog for Børn» kom første gang ut i 1888, og ble laget av Elling Holst og Eivind Nilsen. Boken ble veldig populær og den kan fortsatt kjøpes i butikk (Solstad, 2016, s. 28). Siden den gangen har bildeboken vært i stor utvikling. I dag leker bildebokmakere og forleggere med bildebokas muligheter, både når det gjelder form og innhold. Dette virker inn på hvordan bildeboken kommuniserer, og kan dermed utvide våre forestillinger om hva en bildebok er (Solstad, 2018, s. 43). Norske bildebøker har høy kvalitet, bredde og variasjon, og vekker derfor oppsikt internasjonalt. Åse Marie Ommundsen (2022) fremhever bildebokskapernes evne til å skape noe nytt gjennom å ta opp viktige problemstillinger (s. 167). I tillegg er bildeboken i dag et viktig utstillingsrom for kunstnere. Tidligere var bildene gjerne illustrasjoner til teksten, mens det i dag er et tett samspill mellom verbaltekst og bilder. Bildene tar i dag stor plass og krever at også de blir lest. I leseprosessen må leseren se helheten og detaljene, ordene og bildene skaper en kunstnerisk helhet. Leseren må selv konstruerer sammenhenger for at samspillet mellom ord og bilder skal gi mening (ss. 153-154).

Bildebøker er bøker med ett eller flere bilder på hvert oppslag, bildene kombineres med skrift som henvender seg til leseren. Ofte strekker bildene seg over to sider, derfor er det vanlig å snakke om oppslag. Forventningen som knytter seg til å bla om til neste oppslag er spesielt for bildeboken (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, ss. 98-99). Bildeboken er en måte å fortelle på som kan romme mange sjangrer og teksttyper. Bildeboken er en multimodal eller sammensatt tekstform som kommuniserer gjennom flere modaliteter og uttrykksformer. I bildeboken er modalitetene bilde og verbaltekst, og hvis man forsøker å dekke over den ene modaliteten,

enten det nå er verbaltekst eller bilde, vil man som regel oppdage at noe mangler. Under høytlesning vil også lyd være en modalitet som påvirker barnets opplevelse av innholdet gjennom at høytleseren varierer tempo, legger inn pauser og dramatiseringer. I tillegg kommer også kroppsspråk og mimikk som påvirker lytterens opplevelse av innholdet (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 89).

Bildeboken har mange gode egenskaper som gjør at den er velegnet for bruk i undervisningen. Hos mennesker er fortellinger et grunnleggende behov, både det å lese og lytte til historier og selv fortelle (Munden & Myhre, 2015, s. 105). Agneta Edwards (2019) mener at bildeboken utvilsomt spiller en sentral rolle i utforskningen av hva språket er, og hva lesing av tekst og bilder betyr (s. 15). Bildebøker fremmer språkkinnlæring og innlæring av nye ord og begreper. Dette er nødvendig for å utvikle grunnleggende språkstrukturer og tilstrekkelig ordforråd til å forstå verden utenfor de kjente omgivelsene (s. 19). Videre hevder Edwards at bildeboken er et godt verktøy for å utvikle både tekstkompetanse og den visuelle kompetansen, og forstå hvordan bilde og tekst sammen skaper en helhet (s. 24).

Bildeboken kan være et utgangspunkt for samtaler mellom lærer og elev. En litterær samtale tar utgangspunkt i en tekst som er lest for elevene. Poenget med samtalene er at elevene får mulighet til å forstå tekstens mening sammen med andre, og trekke slutninger og danne seg hypoteser. På denne måten kan fortellingen utvikles til relevant livserfaring og elevenes forståelse og tolkning av teksten blir synlig for alle som deltar i høytlesingen (Solstad, 2016, s. 25). Imidlertid er det viktig at læreren lar opplevelsen av boken stå i sentrum, og at ikke det blir for mange lesestopp som hindrer flyt i lesingen. Lærerens bidrag i samtalen må ikke bli et påskudd for belæring, men læreren må tone seg inn på elevene og det de er opptatt av, og være undrende sammen med elevene. Det er særlig samtalen som er læringsfremmende, dialogen kan i de fleste tilfeller bli mer kompleks når en bok leses flere ganger (Høigård, 2019, ss. 56-57).

I litteraturlesing er evnen til å utvikle mentalisering sentralt, litteraturlesingen gir mulighet til å forstå menneskelig samhandling og oppøve mentale bilder (Stokke, 2014, s. 44). Læreren må derfor bruke de mulighetene litteraturen gir og tilby elevene innsikt i fremmede verdener. Gjennom å leve seg inn i fiktive karakterers tanker og følelser, utvikler elevene evne til å sette

seg inn i andres tanker, følelser og behov (Stokke, 2022, ss. 264-265). I skolen er det viktig at vi ikke tar for gitt at alle elever automatisk har like stor evne til å leve seg inn i fiktive univers. I noen grad må dette også lærers. Skjønnlitterære tekster utfordrer vår evne til å forstå andre mennesker, og møter med skjønnlitteratur kan bidra til å styrke evnen til å forstå andre og en selv. I skolen blir det derfor viktig at elevene gis mulighet til å møte andre elevers forestillinger, og å sette ord på tankene de selv har (Stokke, 2022, s. 256).

Høytlesning er en aktivitet som åpner opp for å lytte til andres forestillinger, og styrker dermed elevenes språklige erfaringer. Gjennom litteratur introduseres også både nye ord og uttrykk, og fantasien stimuleres. Fantasi er grunnleggende for evnen til å skape indre bilder, se for seg situasjoner, leve seg inn i andre roller, og til å ta andres perspektiv. I tillegg bidrar høytlesning til opplevelse av fellesskap, og det etableres felles referanserammer til samme fortelling (Aske, 2023, s. 81). Høytlesing er en viktig aktivitet, det å være sammen om noe bidrar til å styrke konsentrasjonsevnen, en evne som er avgjørende for å tilegne seg kunnskap (Lunde & Brodal, 2022, s. 88).

2.1.1 Estetisk lesing

En av skolens oppgaver er å formidle litterær kvalitet, og tilby elevene varierte tekster. I første klasse kan høytlesing være en god måte å introduserer elevene for ulike tekster, da det er få elever som kan lese selv. Ved å la elevene få oppleve bøker gjennom høytlesing kan læreren formidle komplekse historier med variert og utfordrende språk. Lærerens valg av tekst og formidlingsmåte er avgjørende for hvilket utbytte elevene har av høytlesningsøktene i klasserommet (Ulland, 2022, s. 290).

En lærer som selv har glede av å lese litteratur, kan spille en nøkkelrolle for å skape gode leseopplevelser. Det å dele gode høytlesingsstunder kan binde sammen et klassefellesskap, fordi alle elevene deltar og etablerer felles referanser til den samme historien (Aske, 2023, s. 81). I tillegg handler det om å inspirere og motivere elevene til videre lesing. All erfaring tilsier at barn som blir glad i å lese litteratur ofte får gode lesevaner, utvikler språket, styrker sin personlige identitet og danner demokratiske oppfatninger (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 23). Ruth Seierstad Stokke (2022) hevder at læreren må være bevisst på hvilke muligheter litteraturen gir, spesielt litteraturens mulighet til å stimulere elevenes evne til innlevelse i

andres situasjon og fiktive karakterers tanker og følelser. Gjennom å legge til rette for at elevene kan bruke ulike sanser, utnyttes litteraturens muligheter til å gi både innlevelse og distanse (s. 265).

Lesehandlingen finner sted i noen fysiske omgivelser, den strekker seg over en viss tid og den involverer ett eller flere mennesker. Lesing oppleves med kroppen, og den som lytter kan uttrykke opplevelsen gjennom ulike følelser. Hele tiden mens man leser lager man bilder i hodet. Ved formidling av bildebok vil både lytter og leser bruke blikket til å ta til seg bokas fortelling (Nagel, 2016, s. 231). En av fordelene ved bildeboken er at barn ikke trenger å kunne avkode skriften ettersom bildene oppfattes umiddelbart av barna. Bildeboken innehar dermed en estetisk kvalitet som kan gi utgangspunkt for dialog og lek (Hogsnes, 2019, s. 117).

I et estetisk perspektiv på lesing står selve opplevelsen i møte med litteraturen i sentrum. I dette perspektivet fremstår høytlesing som en aktivitet med verdi i seg selv, og lesingen kobles derfor ikke i første rekke til et nytteperspektiv (Solstad, 2018, s. 12). Det er imidlertid ikke nok at noe leses, men hvordan formidlingen foregår spiller en vesentlig rolle. I et estetisk perspektiv må læreren være oppmerksom på hvilke opplevelser litteraturen skaper hos elevene (Solstad, 2018, s. 14). Måten elevene sanser teksten på og hvordan opplevelsen påvirkes, er av betydning for hvordan litteraturen kan gi ny erkjennelse gjennom estetisk opplevelse (Prøitz & Tønnesen, 2016, s. 36).

Begrepet estetikk brukes om det å erfare og forstå gjennom fysisk og sanselig erkjennelse. Gjennom denne forståelsen tilføres nye aspekter til hva det vil si å forstå og møte en tekst. Viktige elementer i forståelsen blir det som sanses og berører emosjonelt (Tørnby & Stokke, 2022, s. 360). Lovise Rosenblatt (1978/1994) beskriver estetisk lesing som en opplevelse av å tre inn i noe som er ukjent for en selv, i dette rommet kan ny erkjennelse skapes. Ved estetisk lesing leser man ikke først og fremst for å finne informasjon i teksten, det vektlegges derimot tilstedeværelse gjennom å være i teksten og sanse den. Det handler om å være i en relasjon med teksten som leses (Rosenblatt, 1978/1994 etter Tørnby & Stokke, 2022, s. 361).

2.1.2 Bildebok og lek

Tidligere er det vist at litteratur innebærer en aktivering av sansene på ulike måter gjennom måten læreren vektlegger ulike aspekter ved høytlesing. Magnhild Vollan og Elise Seip Tønnesen (2020) har sett på tekstpraksis i klasserommet, og funnet ut at tradisjonelle arbeidsmåter, som tegning og skriving, ofte er en del av etterarbeidsfasen etter høytlesning. De etterspør om lærerens undervisning kunne vært mer variert, og for eksempel innebære dramatisering. De hevder at dette kunne gi muligheter for elevene til å uttrykke seg med flere sanser (s. 47). Arbeidsmåter som involverer sansene, kan skape nye indre forståelsesrom og gi litteraturmøte dybde (Tørnby & Stokke, 2022, s. 359).

Forfattere av tekst og bilder har skapt et fiktivt univers, og som leser skaper du dine egne indre bilder. Gjennom å tilrettelegge for lek i etterarbeidsfasen, gis elevene mulighet for å bearbeide leseopplevelsen. I leken vil både karakterenes handlinger, deres utseende og miljø kunne påvirke den forestillingsverdenen som leken foregår i (Edwards, 2019, s. 14). Lek ligner fortelling, når barn leker forteller de en historie i en fiktiv verden. På denne måten finnes likheter mellom barns lek og voksnes fortellinger, og en ide fra en bok kan utvikle seg til å bli en lek som varer over lang tid. Hendelsesforløpet som utspiller seg tar sine egne veier, noe som kjennetegner både fortellingen og leken. Mennesker har et stort behov for å forstå sin opplevelse. Mer eller mindre bevisst og systematisk, vil barn skape sammenhenger og erfaringer gjennom å bearbeide opplevelsene og koble de sammen med tidligere erfaringer. Når barnet får ta i bruk sine erfaringer i leken, vil virkeligheten omformes innenfor lekens ramme, og erfaringene blir mer forståelige (Olofsson, 1994, ss. 81-82).

Gunilla Lindqvist (2002) har forsket på lekens estetikk, og koblet litteratur og lek sammen for å utvikle en lekpedagogisk arbeidsmåte. Hun viser betydningen av å etablere en felles lekeverden gjennom en litterær tekst, med tematikk som berører og interesserer elevene. Det er den litterære teksten og dens kvalitet som avgjør om leken kan utvikles, og ikke reduseres til en tafatt lek uten handling. Fortellingen bør ha flere lag, og det må finnes et plott, altså en handling i handlingen (ss. 445-446). Det fremhever viktigheten av at det narrative innholdet, altså fortellingens tema, handling og roller, blir uttrykt nyansert og detaljert (s. 441). Resultatene av hennes forskning viser at en felles lekeverden støtter barns lek i førsteklasse, gjennom formidling av historier og figurer føres de inn i en felles fiksjon. Lekens estetikk er

sentralt for å skape lek med mening, noe som støtter utvikling av elevens abstrakte og kreative tenkning (s. 437). Litteratur åpner for nye betydninger, i motsetning til elevenes hverdagserfaringer eller objektive fakta (Lindqvist, 2013, s. 74). En lek med dybde skaper et dynamisk møte mellom elevens indre bilder, følelser og tanker og den ytre virkelige verden. Det er fantasien i handlingene som skaper nye betydninger, den virkelige situasjonen blir nyansert (Lindqvist, 2013, s. 78).

2.2 Lek i begynneropplæringen

Ved skolestart møter barnet en verden som er helt ny og annerledes, sett i forhold til det det er kjent med fra barnehagen. På skolen skal de innrette seg etter et nytt sett med regler, eksempelvis ikke snakke uten å ha rukket opp hånden, og ikke forlate klasserommet før læreren har gitt tillatelse. Lunde og Brodahl (2022) fremhever leken som et godt sted å utvikle selvregulering, noe som er nødvendig for å tilpasse seg reglene i skolen. De hevder at det i leken finnes et paradoks, den er både spontan og fri, samtidig må de som leker følge regler. For å få maksimal glede av leken må barnet tilpasse seg andre som det leker sammen med, på denne måten fremmer lek barnets evne til selvregulering (s. 64).

En positiv start på skolen anses å bidra til langsiktige og gode læringsbetingelser for barn, både sosialt og kognitivt (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 16). Flere forskere har anbefalt at skolen blir en reell fortsettelse av barnehagen, og at læreren bruker arbeidsmåter som gir rom for barnas egne initiativ. For at elevene skal beholde sin lærelyst, anbefales det en praksis hvor en unngår at elevene sitter i ro og blir undervist det meste av dagen. Barn lærer gjennom den konteksten undervisningen foregår i, og de fleste barn vil ha nytte av at skolen ikke skiller mellom faglig og sosial læring (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 49).

2.2.1 Lek som fenomen

Fenomenet lek er mangesidig og sammensatt, og det er vanskelig å gi en entydig forklaring eller definisjon av lek som fenomen (Lillemyr, 2019, s. 60). Tradisjonelt er leken beskrevet som en spontan og frivillig virksomhet, det mest fremtredende er late-som-om elementet og at barn vet om det leker eller ikke. Leken presenteres altså som en aktivitet som ikke styres av ytre mål, den har sitt eget mål og er sin egen belønning (Olofsson, 1994, s. 16). Forskere har i

senere tid vært mer opptatt av å snakke om ulike perspektiver på lek, kjennetegn eller karakteristiske trekk ved lek, heller enn å prøve å definere den. De forskjellige tilnærmingene kan bidra til å utfylle hverandre, all lek karakteriseres imidlertid av en indremotivert drivkraft som gir den en egenverdi hvor læring inngår som en sideeffekt for barnet (Lillemyr, 2019, s. 64).

Selv om det kan gi mening å holde definisjonen av lek som fenomen flytende, søker Stig Broström (2019) å trekke ut noen sentrale dimensjoner som karakteriserer lek, spesielt den sosiodramatiske leken som ofte kalles rollelek. Han fremhever betydningen av å ha en forståelse av lek, når lærere skal integrere lek i førsteklasse (s. 44). Den første dimensjonen som Broström trekker frem, er at leken skal være preget av *frivillighet*. Han beskriver lek som en forholdsvis fri og spontan prosessorientert virksomhet, hvor barna både er selvstendige og selvbestemmende. Barna har kontroll over leken, og bestemmer i stor grad hvem de leker med, og hva de leker. Den andre dimensjonen som trekkes frem, er at leken er *indre motivert*, leken er en motivasjon i seg selv. Barna leker fordi de selv ønsker det og leken har ikke noe annet mål utover det å leke, og dermed opplever barnet leken som meningsfull. Den tredje dimensjonen er at leken er *preget av fantasi*. Det vil si at barna gjennom leken kan gå inn i roller som noen andre enn seg selv, og utføre fiktive handlinger. Dette late-som-om elementet åpner for uendelige muligheter, hvor fantasi og kreative innspill legger grunnlag for lekens handling og fortelling. Den fjerde og siste dimensjonen til Broström er *kommunikasjon og sosial interaksjon*. Lek er en sosial aktivitet, lekens dynamikk drives frem ved at barna kommuniserer med hverandre. Gjennom leken kan barna gå inn i roller og kommuniserer innad i leken, samtidig kan de ta et steg ut av leken for å kommunisere om leken (ss. 45-46).

2.2.2 Ulike forståelser av lek i skolen

Lek er, som tidligere nevnt, et sentralt begrep i begynneropplæringen. I og med at fenomenet lek vanskelig lar seg å definere, blir lærerens forståelse av lek viktig for hvordan den benyttes i undervisningen. Christina Haandbæk Schmidt og Malene Slott (2021) har undersøkt hvordan danske styringsdokumenter og lærere forstår lek som begrep. De hevder at det er avgjørende for lærere å være bevisst at lek kan forstås forskjellig, og at forståelsen legger grunnlaget for lekens plass i undervisningen (s. 133). Denne forståelsen kan også ha betydning for lærere i den norske skolen.

Schmidt og Slott (2021) viser til forskere som beskriver leken som en viktig del av barnekulturen, denne leken foregår mellom barn og det er barna selv som etablerer den (s. 73). De fremhever videre at lek er avhengig av en lekekultur, hvor det gis tid og rom for at lek kan utvikle seg slik at både lekekompetanse og lekerepertoar kan overføres mellom deltagerne. På denne måten kan barn erfare hvilke ferdigheter og kompetanser som er nødvendig for å bli fullverdige deltagere i en lekekultur (s. 76). Schmidt og Slott (2021) skisserer tre former for forståelse av lek som har relevans i skolen. Leken kan fremme både læring, utvikling og danning (s. 134).

Når lek forstås som grunnleggende for å fremme barns læring, settes det søkelys på hvordan barnet gjennom lek med seg selv eller sammen med andre, undersøker eller lærer om temaer som ligger utenfor leken. I denne forståelsen knyttes leken ofte sammen med en pedagogisk tilnærming, hvor læreren motiverer elevene til å lære. Leken blir dermed middelet til å understøtte læringen. Når læreren har som mål at elevene skal nærme seg et bestemt læringsmål, tilrettelegger læreren gjennom å skape fysiske rammer og tilby materiale som barn kan ta inn i sin lek. På denne måten motiverer læreren barnets lyst til å lære. Denne leken skisseres til å være en planlagt og voksenledet aktivitet i et læringsmiljø (Schmidt & Slott, 2021, ss. 134-135).

Når lek beskrives som grunnleggende for barns utvikling, baserer det seg på en forestilling om at dersom barn deltar i lek kan leken fremme sosial og personlig utvikling. Lek har altså en verdi i seg selv fordi den fremmer noe i barnet, og handler om noe mer enn lekens egenverdi og barnets rett til lek. Dette perspektivet er basert på utviklingspsykologiske perspektiver hvor det er fokus på hvordan barn leker sammen, og hvordan inkludering i lek kan fremme sosiale, emosjonelle, språklige og motoriske ferdigheter. Læreren oppgave i dette perspektivet er å være en støtte for barn til å utvikle lekekompetanse gjennom å tilpasse lek og lekerekvisitter til barnets alder, og hjelpe barn til å knekke lekekoder (Schmidt & Slott, 2021, s. 136).

Den tredje forståelsen av lek knytter lek til danning, her omtales lek som et barne- eller lekefellesskap. Leken er basert på barnets eget initiativ og noe som spontant oppstår mellom barn. Lek beskrives her som barnets fundamentale rettighet og uttrykksform, den skal anerkjennes, respekteres og gis betydelig plass. Leken har i denne forståelsen egenverdi, den

bærer hensikten i seg. Når læreren deltar i barnas lek, må de delta på lekens premisser, og ikke delta for å fremme mål som ligger utenfor leken (Schmidt & Slott, 2021, s. 137).

2.2.3 Ulike former for lek i skolen

Broström (2019) beskriver tre former for lek han mener kommer til uttrykk i førsteklasse. Den frie leken, den lærerrike lek og lekende læring. I den frie leken tar elevene selv initiativ til lek. Her etableres relasjoner til andre elever, og de utvikler selvstendige lekestrategier og en særegen lekekultur i et fellesskap. For at den frie leken skal være variert, må skolen invitere til flere former for lek, både gjennom fysisk tilrettelegging og med forskjellig materiell som kan benyttes fritt av elevene. I den frie leken kan læreren bidra med å utvikle nye kvaliteter ved leken, hjelpe elever i konflikt og støtte elever til å få innpass. Det kan være en god strategi for læreren å velge å delta i selve leken, deltagelsen må da være i overensstemmelse med lekens dynamikk for at leken fortsatt skal betegnes som frilek (s. 49).

I den lærerrike leken er fortsatt elevenes lek sentral, elevene skaper selv lekens bevegelser og læreren styrker den uformelle læringen gjennom å være observant og tilpasse seg lekens premisser. En slik lærerdeltagelse vil styrke mulighetene læreren har for å fremme elevenes kompetanser på områder som oppstår spontant, eksempelvis kan læreren foreslå å skrive handleliste dersom elevene leker en butikklek. I denne formen for lek er selve leken det sentrale, det faglige stoffet læreren foreslå kommer i andre rekke og styrker lekens kvaliteter (Broström, 2019, s. 50).

Den tredje lekeformen som beskrives er lekende læring. Denne formen for lek velger læreren når det skal arbeides mot et konkret lærings- eller kompetansemål. Læreren tar i den lekende læringen mer styring over elevenes lek, enn i de formene som er beskrevet over. Eksempelvis kan læreren ta initiativ til en språklek, hensikten er å oppøve evnen til å lytte ut stavelser og lyder i ord, og læreren organiserer og styrer en lekpreget aktivitet. Her vektlegges først og fremst læringen, og leken blir lærerens undervisningsmetode (Broström, 2019, s. 53).

2.2.4 Lek i norskfaget

Flere former for lekpregede aktiviteter kan være aktuelle for læreren å knytte til norskfaget i førsteklasserommet. Lekne arbeidsformer som språkleker, stasjonslek og tekstutforskning kan være arbeidsmåter som inkluderer lekne elementer. I dette kapitlet vil det imidlertid fokuseres på rollelekens betydning for utvikling av språklige ferdigheter, da det er i tråd med oppgavens fokus og avgrensning.

Evne til muntlige kommunikasjon er en av de grunnleggende ferdighetene som norskfaget har et særlig ansvar for. Lek er et velegnet sted å tilegne seg et språk, der det er mulig å få erfare språklige ferdigheter på varierte måter (Selås & Skattør, 2023, s. 59). Både konstruksjonslek, regellek og kroppslig lek innebærer kvaliteter som er språkstimulerende, men språkforskere fremhever at spesielt rollelekens kvaliteter har betydning for utvikling av språk som grunnleggende ferdighet (Selås & Skattør, 2023, s. 61).

I rolleleken trenger elevene avanserte språk- og dialogferdigheter for å skape en lekeverden hvor andre elever kan inkluderes. Elevene bruker språket når de forhandler frem handling, og kommunikasjonen mellom elevene driver leken fremover. De må sette seg inn i hva andre mener og forstår, og de må gå vekk fra den situasjonen de er i fysisk og inn i den fiktive verden som er skapt i leken. Rolleleken blir derfor fremhevet til å være et godt sted for elevene til å utvikle språk, fortellerkompetanse og evnen til å motta og bearbeide inntrykk (Selås & Skattør, 2023, s. 65). Videre kan elevene i rolleleken eksperimentere med varierte språkhandlinger, de øker ordforråd sitt ved hjelp av nye ord de ellers kanskje ikke ville brukt, og får innsikt i at språk kan brukes på ulike måter (Selås & Skattør, 2023, s. 62).

Rolleleken er særlig knyttet til utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. I leken må det introduseres et tema, og temaet må utvikles og videreføres en stund for at leken ikke skal stoppe opp. Sentrale dialogferdigheter er argumentering, lytte til andres argument, forhandle, å hevde seg selv og samtidig tilpasse seg når det er nødvendig. Fortellerkompetanse er sentralt når elevene skaper et lekeunivers. Rolleleken stiller høye språklige krav til de som leker, da det er nødvendig å bruke språklige virkemidler både for å skape og å holde fast ved lekefortellingen, samt for å markere at de går inn og ut av lekeverdenen. Barn som har møtt på mange fortellinger har lettere for å skape en fortelling å leke i (Selås & Skattør, 2023, s. 65).

Lene Taanggard (2015) skriver at leken er knyttet til viktige fremtidsferdigheter som kreativitet og divergent tenkning. Evnen til å tenke på ulike måter, og se flere løsninger på et problem gir mulighet for å planlegge for nye måter å se ting på. Videre mener hun at elever som har utviklet divergent tenkning ser ut til å engasjere seg i den mest varierte og omfattende rolleleken. Dette knyttes til at divergent tenkning fører til skapende handlinger (s. 188). Et trygt og forutsigbart klasse miljø fører til at elevene leker og uttrykker seg mer variert og kreativt. Skoler bør derfor med fordel legge til rette for lek som åpner for at elevene kan inngå i alternative lekeverdener. Dette krever at man som lærer er bevisst på å oppmuntre elevene til nysgjerrighet uten å styre lekehandlingen. Det er behov for en støttende tilnærming og et miljø som oppfordrer til lek, samt en lærer som tilrettelegger med nok tid og som har nødvendig lekemateriell tilgjengelig (s. 194).

Selås og Skattør (2023) fremhever at elevene gjennom lek kan få styrket sin fantasi. I likhet med kreativitet setter fantasien elevene i stand til å se for seg ulike løsninger på problemer, lage ulike avslutninger på historier og de kan se for seg andre verdener. Det er fantasien som gjør at elevene kan lage seg et indre bilde av litterære karakterer, som senere kan gjenskapes i både lek og elevproduserte tekster (s. 30).

2.2.5 Lærerrollen i lek

Hvilken rolle læreren tar i lek vil avhenge av hvilken hensikt leken har, og hvilken forståelse læreren har av lekens betydning. Tidligere i oppgaven (kap. 2.2.2) vises det til at lærerens forståelse av lek legger grunnlag for lekens plass i undervisningen, og det er beskrevet tre former for lek som anses gjeldende i skolen (kap.2.2.3). Det er lærerens forståelse av lekens muligheter og graden av målrettethet som har innvirkning på i hvor stor grad læreren involverer seg i leken.

Løndal (2019) argumenterer for at leken er en særegen og varig væremåte blant småskolebarn som han hevder blir redusert til et middel dersom læreren velger å bruke leken til målrettet læring. Han stiller seg derfor kritisk til å trekke inn begrepet *lek* i aktiviteter hvor læreren har mål som ligger utenfor selve lekehandlingen (ss. 96-97). Videre hevder Løndal at aktivitet som betegnes som lek i skolen, er avhengig av hvordan læreren posisjonerer seg i elevenes lek. Han mener å finne to ytterpunkter av hvordan læreren forholder seg til lekvirksomhet i skolen, der

den ene er fullstendig målstyrt av læreren mens den andre er helt fri for styring og organisering fra lærerens side (s.102). Mellom de to ytterpunktene definerer han to posisjoner hvor leken kan betegnes som tilnærmet fri. Den ene posisjonen er avgrenset av et fysisk område, den andre er tilrettelagt slik at lekeprosessen blir god for alle deltagende elever. I de to sistnevnte posisjonene blir lekens kvaliteter ivaretatt som frivillig og selvvalgt, og læreren anerkjenner, tilrettelegger og stimulerer leken uten å ta over regien (s. 105).

Lillemyr (2019) knytter lekens «her og nå-opplevelse» til en tilstand hvor selve erfaringen danner en bro mellom lek og læring (s. 59). I skolen må derfor læreren være seg bevisst et helhetsperspektiv som innlemmer både lek og læring, uten å prøve å holde de atskilt (Pramling Samuelson , 2015, s. 101). Broström (2019) hevder det er mulig å kombinere et lekemiljø som har et faglig innhold, og et læringsmiljø som ivaretar lekens kvaliteter. Han påpeker imidlertid at det er avgjørende for elevenes læring at lekens grunnleggende trekk bevares, og at læreren har lekekompetanse og opplever det gøy å være med i leken (s. 53).

Læreres forståelse av leken som fenomen, og bevissthet om hvilken form for lek læreren planlegger for, har innvirkning på om elevene opplever læring og mestring. Det gjelder å finne en balanse mellom lærer- og elevinitierte aktiviteter (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 6), slik at leken kan få sin rettmessige plass i en variert undervisning tilpasset skolens krav til systematikk og progresjon.

2.3 Tidligere forskning om lek i første klasse

Aslaug Andreassen Becher og Annbjørg Håøy (2022) har undersøkt forståelser av lek i førsteklasse. De mener resultatene tyder på at barn og voksne oppfatter lek noe forskjellig, og at omfanget av den leken som elevene oppfatter som lek er lite representert i undervisningen (s. 331). Videre hevder de i sin forskning at lærerstyrt tilrettelegging for utvikling eller læring, ikke samsvarer med lekforståelsen hos elevene. De mener å ha avdekket at førsteklasingenes oppfatning av lek må innebære at det er noe de kan velge og utvikle selv. Elevene har dermed ingen annen hensikt med leken enn at den skal føre til mer lek (s. 342).

Maja Reinåmo Olsson (2023) utforsker barns forståelse av lek når elevene i første klasse nettopp har begynt på skolen. Barna i hennes studie definerer lek som noe som tilhører dem og ikke lærerne. Hun diskuterer elevenes oppfattelse av lek innenfor temaene valgfrihet, motstand og fellesskap. Elevene fremhevet ulike aspekter ved lek som de verdsatte i leken sin. Med valgfrihet fant hun at denne friheten innebar å velge hvem de ville leke med, hva de skulle leke, hvor de skulle leke og hvor lenge, og hva slags karakter de kunne være. Hun fant at lærerinitiert lek ikke samsvarte med elevenes kriterier for valgfrihet. Uten makt til å velge selv, blir lekaktiviteten omgjort til noe som ikke er lek (s. 327). Når barna beskrev de lærerinitierte aktivitetene som noe annet enn lek, beskriver Olsson det som en form for motstand eller et behov for å verdsette leken. Barna beskyttet leken sin og definisjonene sine av lek ved å motsette seg den voksnes konstruksjoner og definisjoner av lek. Hun mener å se at elevene prøvde å tilpasse seg den nye skolekonteksten, men de hadde behov for myndiggjøring og handlefrihet (s. 329). Videre fant hun ut at fellesskap mellom elevene var en sentral del av deres oppfattelse av lek, elevene så hovedsakelig ut til å forstå lek som en sosial aktivitet mellom jevnaldrende, og det å få venner så ut til å være av avgjørende betydning. Elevene skapte sitt eget, unike jevnaldrende fellesskap (s. 330).

Tuva Schanke og Maria Øksnes (2022) har sett på hvordan barn erfarer lek som deltagelse i første klasse. De fant i sin forskning at barnas lek i skolen begrenses, sett i lys av elevenes tidligere erfaringer. Elevene gir uttrykk for at det beste på skolen er å være med venner. De erfarer imidlertid at det oftest er læreren som bestemmer hva som skal foregå og hvor ofte hele klassen skal gjøre noe sammen. Elevene får med andre ord færre muligheter til å avgjøre hvem de skal leke med, og det er sjeldent barn oppfatter de aktivitetene som skal gjøres som lek. Videre fant de at elevene knyttet utetiden til lek, altså at leken først og fremst er forbeholdt friminuttene. Elevene i undersøkelsen forteller også at tid, materialer og det fysiske miljøet styrer lekens plass i skolen. Elevene savner både mer materialer, mer tid og et miljø som tilrettelegger for lek. Det synes som om det er uterommet som er stedet hvor elevene erfarer at de kan leke og bestemme over hverdagen sin (s. 371).

Helena Ackesjö (2017) har i sin studie undersøkt hvordan leken brukes i første klasse. Selv om forskning i lang tid har vist viktigheten av at lærere møter barnas nysgjerrighet og ønske om å utforske og å lære gjennom lek, bekrefter studien at lek hører til pauser og avbrekk, i tillegg til

at lek blir brukt som fyllstoff. Lek foregår som en mindre viktig aktivitet sett i forhold til de tradisjonelle skoleaktivitetene. I denne formen for lek er læreren fraværende, men det betyr ikke at leken ikke er betinget av voksne. Lærerne bestemmer når leken starter, når den slutter og hvor den skal finne sted. Barna gis altså kontroll i denne formen for lek, men innenfor visse rammer. Videre fant Ackesjö at lekeaktiviteter er til stede i de fleste førsteklasser, men brukes på en rekke måter og til forskjellige tider. Hun mener det er viktig at lærere reflekterer over hva lek er, hvordan man bruker lek, i hvilken grad lek skal brukes, hva nytten av lek er og hvor tilstedeværende læreren må være for å bruke lek som arbeidsmåte i undervisningen. I hennes artikkel vises det til at lek i førsteklasse sjelden er egeninitiert, men kontrollert og rammet inn av læreren og ofte knyttet til læringsmål (s. 11).

Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje (2018) finner i sin forskningskartlegging at lærere, selv for de yngste barna i skolen, ser ut til å gripe til tradisjonelle og lærerstyrtemetoder. Grunnen til dette er at lærerne står ovenfor økte krav om testing og forventninger om gode elevresultater, noe som hemmer lekens vilkår de første årene i skolen. Lærerne er usikre på hvordan de kan integrere lek og de frykter lek gjør at de ikke vil nå måla i læreplan. I tillegg velger flere av lærerne å ha egeninitiert lek utendørs, fordi de opplever mer uro og bråk når leken foregår innendørs. De mener at det kan indikere at lærerne sliter med å finne en balanse mellom frilek og rolige aktiviteter. En forutsetning for å lykkes med lek er derfor at lærere har kunnskap om lek og læring, føler seg trygge på sin kompetanse, kjenner læreplanen godt og vet hvordan de best kan støtte barnas læring. Forskerne foreslår at det settes av mer tid til lek i skolen (s. 14).

Denne masteroppgaven har fokus på elevenes egeninitierte lek, det vil si den leken som elevene selv ser på som lek. Forskingen som det henvises til i dette kapitlet viser at det er lite av denne type lek i skolen, og at den ofte foregår ute. Det er lite forskning på hvordan lek kan brukes som arbeidsmåte i undervisningen, og hvordan lek kan fremme de læringsområdene som verdsettes i skolen. Denne masteroppgaven vil undersøke om elevenes egeninitierte lek kan berikes gjennom formidling av litteratur, og hvordan denne leken kan brukes som en arbeidsmåte i undervisningen. Dette er et område det er forsket relativt lite på, og denne oppgaven kan bidra til å belyse temaet.

Det vil i det følgende bli gjort rede for hvordan jeg som forsker har drevet aksjonsforskning i eget klasserom, hvilke metoder som førte frem til datainnsamlingen, og hvordan datamateriale analyseres.

3.0 Metode

For å besvare problemstillingen ble det benyttet kvalitative metoder til å samle inn data. Hensikten med kvalitative studier er gjerne å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseinntrykk forskeren mottar på et nærmere avgrenset område (Bø & Helle, 2008, s. 168). Jeg har valgt å forske i eget praksisfelt, og det ble i stor grad samlet inn data gjennom deltakende observasjon som ble loggfør etter undervisningsøktene. Her ble også tanker og refleksjoner knyttet til de ulike observasjonene, samt tanker og kommentarer gjort av kollegaer notert ned. Selv om loggføring av observasjon er tidkrevende gjorde dette at jeg senere kunne hente frem mine observasjoner og refleksjoner rundt de enkelte aksjonene. Det ble også samlet inn data ved intervju av noen elever under og etter lekeøktene. Dette ble brukt for å utdype og supplere funnene i observasjonene. Som inspirasjon til å utarbeide undervisningsopplegg ble det gjennomført et gruppeintervju av noen barnehagelærere.

3.1 Aksjonsforskning som metode

Aksjonsforskning kan tolkes på flere ulike måter og har ulike tilnærminger. Jeg har valgt å bruke Marit Ulvik (2016) sin forståelse for begrepet som sier at aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse av egen praksis. Aksjonsforskning kan sees på som en form for klasseromsforskning der læreren systematisk analyserer og reflekterer over egen praksis, i den hensikt å forbedre den. Hensikten er å utvikle en reflektert praksis, og få innsikt slik at det kan skapes positive ringvirkninger i skolen som forbedre elevenes læring (s. 18). Min aksjonsforskning er en individuell studie knyttet til utvikling og forbedring av egen praksis.

Selve forskningsprosessen beskrives som en strategi der læreren setter fokus på noe man ønsker å utvikle eller forbedre i sin praksis. Aksjonsforskning kan beskrives som en stadig prosess, ofte illustrert som en spiral som består av stadier som er bygd opp av planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Det vil hele tiden være nødvendig å gjøre endringer og gå tilbake og reflekterer (Ulvik, 2016, s. 18). Gjennom å utvikle og forbedre sin praksis blir

refleksjon en viktig del som foregår kontinuerlig. For at aksjonsprosessen skal kunne betegnes som forskning, må den drøftes i lys av teori og presenteres for andre (Roness, 2016, s. 59).

Som lærer er jeg kjent med å daglig vurdere og gjøre endringer og justeringer i mitt arbeid, men i dette masterprosjektet gjøres vurderingene mer systematisk og mer selvrefleksivt. Målet er å skape endring av egen praksis som følge av forskningsprosessen, og jeg har måtte justere lese- og lekeøktene underveis. Det sentrale i denne aksjonsforskningen er altså læringsprosessen og bevisstgjøringen rundt denne, men også refleksjonene og dokumentasjonen av prosessen i etterkant. Målet er at denne prosessen kan føre til en kunnskapsutvikling i egen praksis, men også at det kan skape en overføringsverdi slik at kunnskapen som blir opparbeidet gjennom dette prosjektet kan bidra til andre læreres praksis.

3.1.1 Fordeler og utfordringer ved aksjonsforskning

Det som gjør aksjonsforskning særlig egnet for lærere, er at den er direkte koblet til egen hverdag og at teori belyser praksis. Ifølge Ulvik (2016) kan aksjonsforskning støtte lærere i å videreutvikle praksisen i samarbeid med andre involverte. Det at lærere selv kan betrakte praksis gjennom teori og teoretiske begrep kan gi en klarer forståelse av egen praksis. Videre blir lærerens perspektiv utvidet i møte med andres refleksjon og elevenes handlinger. Gjennom en undersøkende tilnærming til egen praksis får lærere mulighet til å utvide perspektivet. På den måten unngår lærere å bli værende i det de kan fra før, derimot er det skapt et grunnlag for videre handling og utvikling til beste for elevene (s. 33).

Aksjonsforskning er mer omfattende enn den daglige evalueringen av egen undervisning. Lærere må derfor velge hvilke utfordringer som skal prioriteres, da det er utfordrende å sette av nok tid når aksjonsforskning skal utføres i praksis. I tillegg trengs det tid til å reflektere i dybden sammen med andre, hvis tilnærmingen skal bli reell (Ulvik, 2016, s. 26). For meg ble det derfor viktig å prioritere hvilke utfordringer som skulle belyses, og sette av nok tid til å reflektere sammen med kollegaer. En annen utfordring ved aksjonsforskning er å sikre kvaliteten på forskningen (Levin, 2017, s. 28). Som forsker var jeg derfor bevisst på å integrere praksisrelevant erfaring på en slik måte at kvaliteten av forskningen kan vurderes. Mens jeg forsket hadde jeg hele tiden i bakhodet at jeg måtte løfte blikket og forstå den sosiale konteksten prosjektet ble gjennomført i, samtidig som jeg bestrebet å inneha en kritisk evne

og analytisk distanse. I praksis var det utfordrende å kjenne gruppen så godt og samtidig kunne stille kritiske spørsmål til hva som skjedde.

Lærerens hovedoppgave er å undervise og det er derfor krevende å både være lærer og forsker samtidig. Læreren vil trolig konsentrere seg om undervisningen og være til stede i øyeblikket, og dermed få mindre fokus på datainnsamlingen i undervisningssituasjonen (Ulvik, 2016, s. 27). For meg ble løsningen å alliere meg med en kollega. Min kollega ble også en kritisk venn som bidro med sitt perspektiv på undervisningen, og samtidig ble en støttespiller for forskerrollen.

3.2 Datainnsamling

For å besvare min problemstilling ønsket jeg å bruke flere former for datainnsamling, såkalt triangulering av data. Ved å bruke flere datakilder kan man belyse en problemstilling ut fra ulike perspektiver og dermed får en mer dyptgående forståelse av fenomenet man studerer. Triangulering kan også bidra til større tillit til funnene, ved at de kan bekreftes gjennom ulike datakilde (Fangen, 2010, s. 171). I mitt prosjekt kombineres intervju og observasjon, noe som gir et godt grunnlag for å validere tolkningene.

3.2.1 Observasjon

Observasjon betyr iakttagelse og er en mye brukt metode når vi ønsker å undersøke klasserom og skolens uteområder i naturlige settinger (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021, s. 127). Jeg inntok en rolle som deltagende observatør og deltok i den sosiale samhandlingen underveis, slik at settingen ble naturlig. Jeg inntok en aktiv rolle og var bevisst på å unngå å bidra til å endre samhandlingen på bestemte måter. Når jeg deltok i selve aktiviteten på denne måten ble jeg nærmest en «usynlig» observatør. Fordelen med dette var at jeg fikk førstehåndserfaring med selve observasjonssituasjonen, og at personlig kunnskap om informantene ga bedre forståelse og bedre grunnlag for analysen av de ulike situasjonen som oppstod. Jeg opplevde imidlertid også episoder der elevene ble mer opptatt av meg som observatør og leken stoppet opp.

Deltagende observasjon er en krevende metode, fordi man både skal observere og være læreren som gjennomfører timen. Videre er det utfordrende å holde fokus på det man observerer, og samtidig skrive tydelige og fyldige nok notater (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021, s. 131). I mitt feltarbeid ble det derfor skrevet ned korte setninger og stikkord underveis, for så å skrive mer utfyllende observasjonsnotater etter lekeøktene.

3.2.2 Intervju

Intervju blir ofte brukt som en metode sammen med observasjon. Der observasjon forteller hva folk gjør, forteller intervjuer oss hva folk sier og tenker (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021, s. 127). Hensikten med å intervjuer er å forstå sider ved intervjuerens dagligliv, fra personens eget perspektiv. Strukturen i intervjuet er likt den dagligdagse samtalen, men for at intervjuet skal være profesjonelt bruker forskeren en bestemt metode og spørre teknikk. Et intervju blir på denne måten en god metode for å skaffe seg innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I denne oppgaven har det blitt gjennomført et intervju av tre barnehagelærere og flere intervjuer av barn. Formålet med intervjuet av barnehagelærerne var å bli inspirert, og å skaffe seg kunnskap om hvordan de har planlagt det pedagogiske arbeidet, når de planlegger for at litteratur skal inspirer til lek. I intervjuene med elevene var formålet å høre deres tanker om gjennomføringen av selve undervisningsopplegget. Målet var også å få frem elevenes refleksjoner rundt lek og bildebok.

I intervjuet med barnehagelærerne anvendte jeg semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju er det utarbeidet en overordnet intervjuguide, men spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene kan tilpasses hvordan intervjuet utvikler seg (Svenkerud, 2021, s. 95). For meg var det viktig at intervjuene bar preg av at dette var en samtale mellom oss, heller enn en utspørring. Intervjuet ble gjennomført i gruppe. Gruppeintervju ble valgt fordi det skaper trygghet og har den fordelen at man kan supplere hverandre underveis, og på den måten kan det bidra til å få frem flere og utdypende perspektiver (Svenkerud, 2021, s. 94). For å strukturere intervjuene, og sikre at alle spørsmålene hadde relevans for prosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide. I utviklingen av intervjuguiden tenkte jeg gjennom at spørsmålene som ble stilt var åpne, slik at de som ble intervjuet ikke opplevde at jeg lette etter noe fasitsvar. Jeg

la vekt på å følge opp svarene, spørre om utdyping og be om bekreftelse på om jeg hadde oppfattet det riktig. Intervjuguidene ligger som vedlegg.

I forberedelsene til intervjuene med elevene utarbeidet jeg også en intervjuguide. Jeg la vekt på å stille alderstilpassede spørsmål, og passet på at spørsmålene ikke ble for lange og kompliserte. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) understreker at når det gjelder intervju av barn, kan det være en fordel å gjennomføre intervjuene i en kjent kontekst og mens de driver med en kjent aktivitet (s. 175). Dette var noe jeg tenkte på i planleggingen. Under gjennomføringen av intervjuene oppdaget jeg at det var utfordrende å intervjuer elevene. I etterkant av lekeøktene prøvde jeg å stille noen elever spørsmål om leken, men jeg opplevde flere ganger og de var lite interessert i å prate med meg. Løsningen ble derfor at jeg stilte undrende og åpne spørsmål underveis i lekeøkten, men jeg var bevisst på å unngå å forstyrre elevene i leken. Dataene ble samlet inn ved at de ble skrevet ned. Det ble gjort i stikkordsform underveis og skrevet ut mer utfyllende etter økten.

3.3 Validitet og reliabilitet

Å gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer å følge visse prosedyrer og retningslinjer for å sørge for at forskningsprosjektet skal være troverdig. Troverdighet kan knyttes til overførbarhet, som handler om hvorvidt tolkningene av det som er observert kan overføres til å gjelde i andre lignende sammenhenger (Fangen, 2010, s. 255). Det er vanlig å diskutere troverdigheten i samfunnsvitenskapen med begrepene objektivitet, reliabilitet og validitet. Jeg vil nå beskrive disse begrepene og vurderer hvordan de er tatt hensyn til i dette forskningsprosjektet.

Objektivitet i kvalitative metoder vil si at vi forsøker å skape objektivitet av subjektiviteten. Det vil si at jeg som forsker legger til side alle mine fordommer og oppfatninger om det som observeres. Å være objektiv kan i denne forbindelse knyttes til begrepene reliabilitet og validitet.

3.3.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer begrepet reliabilitet på en slik måte at en annen forsker skal kunne reprodusere forskningsresultatet på et annet tidspunkt. Det handler om hvordan intervjuene blir gjennomført, og om intervjupersonen ville gitt andre svar med en annen forsker (s. 276). Under intervjuene var jeg bevisst på at kvaliteten på intervjuene er avhengig av informantenes evne til å svare oppriktig om tanker og meninger. Jeg passet derfor på at jeg stilte spørsmål på en slik måte at respondentene måtte ta i bruk reflekterte og langsomme tankesett.

Katrine Fangen (2010) beskriver feltnotater hvor forskeren må ta selektive vurderinger av det som observeres. Dersom det var to observatører på samme sted, hadde de antagelig sittet med to ulike feltnotater (s. 250). Imidlertid er det umulig å beskrive følelser og trivsel uten å fortolke de ut fra ytre hendelser. Det betyr at studien kunne fått et annet resultat om det var en annen forsker som hadde tolket elevens handlinger og utsagn på en annen måte. (Germeten & Bakke, 2020, s. 122). I mine feltnotater var jeg derfor nøye på å ikke ilegge tolkninger og subjektive vurderinger. I tillegg var vi flere observatører som skrev ned feltnotater for å sikre reliabiliteten.

3.3.2 Validitet

Begrepet validitet handler om hvorvidt man svarer på det man skal undersøke. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at når en undersøkelse skal valideres bør man stille spørsmål om undersøkelsens innhold og formål. Før man stiller spørsmål om hvordan undersøkelsen har vært gjennomført, bør man ha klarlagt hva man undersøker og hvorfor spørsmålene stilles (s. 281). Validering av eget arbeid er noe som bør være gjennomgående i hele forskningsprosjektet og mellom aksjonene mine vurderte jeg hele tiden om dette var relevant for mitt prosjekt.

Deltagende observasjon er en metode som sikrer høy grad av validitet, der forskeren søker å gli naturlig inn i sammenhengen slik at elevene i størst mulig grad skal kunne oppføre seg slik de vanligvis gjør (Fangen, 2010, s. 237). Validitet handler videre om gyldighet i det vi observerer, og hvordan vi beskriver det vi har sett (Germeten & Bakke, 2020, s. 122). Jeg var

under mine observasjoner hele tiden oppmerksom på at når man forsker på egen praksis står man svært nær forskningsfeltet og mangler distanse. Dette styrker min validitet i mitt prosjekt.

Kritikk av observasjon som metode peker ofte på at den menneskelige evnen til observasjon er svært subjektiv og derfor upålitelig. I tillegg til at observasjonene påvirkes av egne erfaringer og forforståelse foretar vi valg før observasjonene, som for eksempel valg av informanter og fokusområdet. I tillegg kan forskerens tilstedeværelse påvirke deltagerens handlinger (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021, ss. 129-130). For å kvalitetssikre egne tolkninger og få frem andres tanker og forståelsesrammer, har jeg involvert kollegaer som kritiske samarbeidspartnere. Jeg har tilstrebet å innta en refleksiv tilnærming til min rolle som observatør og ha et bevisst forhold til hvordan min faglige og personlige bakgrunn kan påvirke observasjon, analyse og tolkning.

3.4 Etiske overveielser

I et forskningsprosjekt må man gjennom hele prosjektperioden være klar over etiske spørsmål- og retningslinjer. Informantene skal føle seg ivaretatt og oppleve respekt både gjennom observasjon, intervju og ved senere fremstilling i oppgaven. De etiske retningslinjene for forskning understreker at deltakerne i forskningen har rett på at opplysningene som gis, skal behandles konfidensielt. Man skal unngå tilbørlig press og det skal gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og dets konsekvenser. De som er med i forskningen har rett til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn og uten at det skal få negative konsekvenser for dem (NESH, 2021).

I tillegg til de etiske overveielsene må man sørge for at informantene får tilstrekkelig informasjon og at de sikres anonymitet. Norsk senter for forskningsdata (SIKT) jobber for trygg innhenting og lagring av data om mennesker. Når man skal behandle personopplysninger i et forskningsprosjekt må man melde prosjektet inn til SIKT. Videre skal det gis informert samtykke før forskningen starter. Et informert samtykke innebærer blant annet at informantene orienteres og informeres om formalitetene i prosjektet, hvordan personvern ivaretas og hvordan informasjon lagres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Mitt prosjekt ble godkjent av SIKT og godkjenningen er lagt ved som vedlegg.

Alle person- og stedidentifiserende opplysninger skal anonymiseres og observasjonsnotater skal oppbevares på en sikker måte. Mine observasjonsnotater er lagret på et passordbeskyttet pc, og alle mine informanter har fått fiktive navn og kjønn. Notatene slettes ved endt prosjekt.

Man skal være spesielt varsom når man utfører deltagende observasjon blant barn fordi de kan ha vanskelig med å forsvare egne interesser. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene har barn og unge særlig krav på beskyttelse, og forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn for å kunne tilpasse metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta (Fangen, 2010, s. 87). I NESH's egne retningslinjer som omhandler barns deltagelse i forskning, fremheves det også barns krav på beskyttelse. Selv om barn under 15 år må ha samtykke fra sine foresatte, er det viktig at de selv også sier seg villige til å delta i undersøkelsen (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021, s. 136). Jeg har hentet inn informert samtykke fra foreldre til de elevene som deltok i mitt prosjekt. Foreldrene fikk informasjon om hva prosjektet gikk ut på, at barna ble anonymisert og at datamaterialet blir slettet ved innlevert masteroppgave.

3.5 Utvalg

I utvelgelse av barnehagelærere som informanter brukte jeg et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg velger forskeren ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til et eller flere forskningsspørsmål (Thagaard, 2006, etter Bjørndal, 2020, s. 249). I mitt prosjekt var formålet med intervjuene av barnehagelærerne å få inspirasjon og kunnskap om hvordan man kan bruke bildeboken som inspirasjon til lek. Det var derfor viktig å få mest mulig kunnskap om fenomenet og fenomenets kontekst. Det ble i denne oppgaven valgt ut tre barnehagelærere i en bestemt barnehage som bruker bildebøker og historier som utgangspunkt for lek. Barnehagelærer 1 er styrer i barnehagen og har mye erfaring med å lede pedagogisk arbeid rettet mot voksne og barn. Barnehagelærer 2 er pedagogisk leder og har mange års erfaring i både barnehage og sfo. Barnehagelærer 3 er forholdsvis nyutdannet og har det meste av sin erfaring fra denne barnehagen.

I utvelgelse av elever ble det helt naturlig å velge min egen klasse siden jeg skal drive aksjonsforskning på egen praksis. I klassen er det i underkant av 20 elever. Det er noen flere gutter enn jenter. Flere elever har minoritetsspråklig bakgrunn, og det er ulik lekekompetanse

blant elevene. Dette er en klasse som fra første skoledag har vært vant til å leke både ute og inne.

3.6 Gjennomføring av intervju og observasjoner

Intervjuene av barnehagelærerne ble gjort før selve prosjektet startet, fordi jeg ønsket å søke kunnskap om hvordan man kan arbeide med bildeboken for å inspirer til lek. Intervjuet ble gjennomført i barnehagen i barnehagens åpningstid. Intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden, men ble mer en samtale mellom meg og informantene om hvordan barnehagen brukte bildebøker, hvordan de tenker og hvilke erfaringer de satt inne med. Det ble gjort lydopptak av intervjuet, som senere ble transkribert ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram. Data ble analysert, og jeg plukket ut det jeg fant interessant å bruke i mitt prosjekt.

Intervjuene av elevene ble gjennomført som korte spørsmål uten at det forstyrret leken. Jeg observerte også elevenes uttrykk og utsagn, og dette gav meg en god pekepinn på hva elevene opplevde og erfarte.

Observasjonene mine ble gjennomført i ukene fra høstferien og til advent. Det ble gjennomført ca. 2 økter hver uke. Observasjonene ble gjort i klasserommet, i andre rom på skolen og ute i nærområdet. Det ble notert ned stikkord underveis og skrevet mer utfyllende notater etter lekeøktene. Observasjonene ble gjennomført i forbindelse med at bildebøkene om Jakob og Neikob, var lest i klasserommet. Etter høytlesning ble det gjennomført samtaler og lekeøkter. I forbindelse med aksjonene mine justerte jeg min praksis og tilførte nye elementer underveis i prosjektet. Jeg har i klassen min kollegaer som jeg har kunne diskutert og samhandlet med, og i etterkant av undervisningsoppleggene og lekeøktene kunne vi reflektere og sammenstille observasjonene.

3.7 Min inngang til forskningsfeltet

Jeg vil i dette kapitlet beskrive barnehageintervjuet som inspirerte meg til hvordan jeg kunne jobbe i mitt prosjekt. Videre beskrives valg av bildebok og hva som kjennetegner bøkene. I kapitlet beskrives også mine aksjoner, og hvordan analysen ble gjennomført i praksis.

3.7.1 Barnehagen som inspirasjonskilde

Barnehagen jeg gjennomførte intervjuene i har i en årrekke jobbet med barnelitteratur som utgangspunkt for lek. Barnehagen har et stabilt personale, og i personalgruppa jobber det både en dramapedagog og en ansatt som har master i barnelitteratur. Jeg var interessert i å få innsikt i hvordan de jobbet, og hva jeg kunne overføre til mitt prosjekt.

Barnehagepersonalet fortalte at de brukte god tid i planleggingen. De synes selv de er gode på å finne bøker, og de mener at bøkene må inneholde mye fantasi. Bøkene er ikke valgt ut for at barn skal lære noe som er forhåndsbestemt, men for å ha det gøy. Dette kom frem flere ganger i løpet av intervjuet og var tydeligvis viktig for dem. Det var også viktig med tanke på at de ville det skulle oppstå fantasifull lek rundt bøkene. I tillegg ville de at det skulle fremme kreativitet og morsomme opplevelser, og da må bøkene være fantasifulle og handle om spennende ting. En av de barnehageansatte sa det på denne måten:

Altså, det finnes ikke en mer kjedelig bok enn «Hvordan begynne i barnehagen», som er en opplæring i hvordan du begynner i barnehagen. Jeg forstår jo hensikten, men det er ikke noe artig, ikke noe gøy. Vi vet at barn lærer masse underveis selv om boken ikke har noe annet mål enn å underholde, men barn må ha det litt gøy underveis.

Videre fortalte de hvordan de planla å formidle tekst og bilde. Under høytlesing skapte de stemning med musikk, lys og rekvisitter. Rommets utforming og det at litteraturen skulle inspirere til lek og undring, var viktig for barnehagelærerne. De brukte også skogen som lekearena. De var opptatte av hvordan de introduserte figurene og miljøene, og ofte ble dette gjort i form av å kle seg ut og dramatisere fortellingen for barna. Barnehagepersonale fortalte at de kunne ha lesestopp og samtale rundt bildene og teksten. De leste den sammen boken mange ganger, de kunne også lese bare deler av boken og fordype seg i et avsnitt. Det ble sagt at de mente det var viktig å være undrende sammen med barna. I tillegg var det viktig at

bøkene var tilgjengelig for barna i prosjektets tidsrom, bøkene var lett synlige i en hylle på avdelingen.

Barnehagelærerne var opptatte av å formidle hvordan de bidro til barns lek. De gikk ofte i rolle, de kledde seg ut og dramatiserte fortellingen for barna. De laget også teater med seg selv som aktører, og barna får være med i teaterforestillingen noen ganger. De fortalte også om hvordan de bidro med ideer for at ikke leken skulle stoppe opp. Barnehagelærerne fortalte at det kan være utfordrende å få med seg alle barna. Barn er forskjellige, og det er den voksne som har ansvar for å fange barns oppmerksomhet. Voksnes deltagelse i leken og nok rekvisitter til alle har de erfart er nødvendig for at barn kan utdype leketemaene. Videre var barnehagelærerne opptatt av å ta tak i det som barna ble opptatt av og følge innspill fra barna. De hadde blant annet laget dukketeater fordi noen barn hadde lyst til å lage hånddukker.

Til slutt i intervjuet snakket vi om at voksne fort kan legge føringer for hva barn skal leke. Når voksne deltar i lek mente de at man må være litt fri selv og bare starte å skape noe. De kom blant annet med et eksempel der man kan foreslå et nytt element og se hva det fører til. De var opptatt av at barn skulle få gode opplevelser med litteratur og lage egne historier. En av barnehagelærerne sa:

Barn må få lov til å skape seg sin egen historie. Målet er å gi opplevelser, og gi noen verktøy som barna kan ha med seg inn i leken. Det er viktig å fremme kreativitet og skaperglede, i tillegg til språk. Håpet vårt er at barn blir glad i å lese og høre fortellinger og bruke orda sine. Bli gode fortellere selv liksom, det er så viktig.

3.7.2 Valg av bildebok

I mitt masterprosjekt valgte jeg ut bøkene om Jakob og Neikob, skrevet og illustrert av Kari Stai (2008-2022). Det var flere grunner til at valget mitt havnet på disse bøkene. Jeg så etter bøker som hadde kvaliteter som kunne vekke leseglede. Jeg ønsket at elevene skulle bli nysgjerrige og at bøkene kunne være med på å fremme interessen for litteratur. I tillegg ønsket jeg bøker med klar handling og tydelige karakterer. Dette var også barnehagelærerne opptatt av, da de mente slike bøker var et godt utgangspunkt for lek. Dette kapitlet vil handle om hvilke kriterier jeg vurderte.

Gjennom barnehageintervjuet kom det frem at de mente det var viktig å ha et eie forhold til bøkene som ble valgt ut til store prosjekter. Jakob og Neikob bøkene hadde jeg et godt forhold til fra før, jeg hadde lest de flere ganger for mine egne barn og tantebarn. Ifølge Stokke (2022) må boken være god å lese, og det kan være en hjelp å ha prøvelest boken først. Hun hevder videre at kjennetegn på en bok som er god å lese, kan være korte nok setninger og musikalitet i språket (s. 275).

Hva som er en god tekst, er ikke så lett å beskrive. Ifølge Gro Ulland (2022) trenger teksten en god fortelling, med tekster som fenger og som barnet kan kjenne seg igjen i eller indentifisere seg med. En god høytlesningsbok har ofte en engasjerende og handlingsorientert historie, og det kan også være spennende å lese om noe som er totalt annerledes enn hverdagslige hendelser. Det er viktig at teksten har en klar oppbygging mot et høydepunkt, få tilbakeblikk gjør teksten lett å følge for en som ikke har så mye teksterfaring. Stikkord som humor, spenning og poetisk kraft i språket er også med på å heve kvaliteten på bøkene (s. 270).

Ulland (2022) hevder videre at kvalitetslitteratur fremstiller noe velkjent på en uvanlig måte, som både gjenspeiler leserens virkelighet, og er fortalt på en annen måte. Også at teksten har en iboende motstand er et kriterium for litterær kvalitet. Motstand i bokas handling eller tematikk krever at leseren reflekterer over teksten, og at boken gir mulighet for nye tanker. I skolesammenheng er det avgjørende at læreren presenterer bøker med litt motstand, slik at teksten kan gi leseren nye perspektiver. Dette åpner opp for refleksjon og meningsutveksling fordi tekstene kan tolkes på ulike måter (Ulland, 2022, s. 271).

Kari Stai plasserer seg innenfor en grafisk stilisert tradisjon, som presenterer humoristiske varianter av barnelitterære tekster. Jakob er et utpreget ja menneske, og Neikob er skeptisk til det meste (Birkeland, Risa, & Vold, 2018, s. 325). I bøkene om Jakob og Neikob finner vi et enkelt formspråk, de ekstra elementene som er tatt med driver handlingen fremover. Den enkle fremstillingen gjør at elevene lett kan følge handlingen ut fra bildene. I illustrasjonene bruker Stai enkle geometriske figurer, illustrasjonene er i retrofarger og de stiliserte bildene får frem det fiktive universet. Jakob og Neikob er fremstilt i hovedsak av rødt og blått, mens tyven er gul og krokodillen og de andre naturelementene er fargelagt grønne (Alfheim & Fodstad, 2020, s. 69). Ulikhetene mellom Jakob og Neikob blir forsterket gjennom Stai sin fremstillingen

der de to karakterene fremstår som kontraster. Jakob med et stort rødt hode, blå kropp, topplue og en blid tversoversløyfe. Neikob har lite blått hode, rød kropp, hatt og et pessimistisk slips. Solen skinner over Jakob, mens det over Neikob er en regnsky. Dette forsterker Jakob sin positivitet, og Neikob sin pessimisme. De kategoriske motsetningene som gjennomsyrrer både teksten og illustrasjonene skaper et spenningsforhold som konstruerer et plott. Forholdet mellom Jakob og Neikob kan leses som en tautrekking mellom plikt og lyst, og fornuft og trass (Birkeland, Risa, & Vold, 2018, s. 326).

Jakob og Neikob bøkene har mange lag og mange gode temaer som man kan reflektere over. Stai trekker overordnende etiske dilemmaer inn i bøkene, samtidig som det står noe dramatisk på spill i den konkrete, hverdagslige fortellingen. Fortellingene om Jakob og Neikob er morsomme både for barn og voksne, og består av forundring og forvirring. Det er lite ved historien som er realistisk, men det er likevel flere trekk i boka som er gjenkjennelige. Jeg vurderte at det ligger mye potensiale og mange muligheter for inspirasjon til lek i disse bøkene.

Serien om Jakob og Neikob består av sju bøker, alle er skrevet og illustrert av Kari Stai. Den første boken om Jakob og Neikob kom i 2008, mens den siste boken, som også ifølge forfatteren selv blir den aller siste boken i serien, kom i 2022. I bøkene møter vi vennene Jakob og Neikob, og selv om de er veldig forskjellige, er de allikevel gode venner. Det er noe tidløst og traus over de to vennene, som er motpoler både i tekst og bilde. Alle bøkene begynner med omtrent den samme strofen:

Jakob og Neikob er bestevenner og bur i lag på ein bakketopp.

Jakob seier JA til alt og Neikob seier NEI til alt.

De to første bøkene utfyller hverandre. I begge bøkene møter vi en tredje karakter, en fuglelignende tyv som går under navnet Tyven. I den første boken «Jakob og Neikob» (Stai, 2008), stjeler tyven bilen til Jakob fordi han sier ja til alt. I bok nummer to «Jakob og Neikob – Tyven» (Stai, 2012), greier tyven å bytte identitet med Jakob som medfører at Jakob havner i fengsel. Den første boken avsluttes med at Jakob sier nei, og den andre boken avsluttes med at Neikob sier ja.

Den tredje boken «Jakob og Neikob og det tomme rommet» (Stai, 2014), handler om at de skal fylle det tomme loftet sitt med en samboer. Det som begynner som et felles prosjekt for to venner, ender i uvennskap, og for første gang er bestevennene blitt værstevenner. Boken handler om vennskap, forsoning og ikke minst jul. I den fjerde boken om radarparet, «Jakob og Neikob og alle andre» (Stai, 2018) må man reflektere over sin egen identitet og boken har fokus på at man er bra nok som man er. I bok fem «Jakob og Neikob – Stormen» (Stai, 2019), blir klimautfordringer tatt opp, og vi møter Spinnvill som kan lage alt mulig. Den sjette boken i serien «Jakob og Neikob – Naboen» (Stai, 2022), handler om fremmedfrykt og hvor fint det er å få en nabo. I den aller siste boken om Jakob og Neikob «Jakob og Neikob og tidsmaskinen» (Stai, 2022), må leseren reflektere over hva vi gjør med tiden vi har til rådighet, og vi møter på karakteren Somlekob.

Kvalitetene ved bøkene om Jakob og Neikob gjør at det er flere muligheter til å bruke de i undervisningen. Både illustrasjonene og teksten åpner opp for gode muligheter både for faglige resonnement og refleksjoner over følelser og livet generelt. I tillegg vurderes det at tydeligheten i karakterene og de hverdagslige handlingene kan inspirerer til lek på ulike måter.

3.7.3 Mine aksjoner

Gjennom hele mitt prosjekt og gjennom alle mine aksjoner ble det jevnlig lest bøker om Jakob og Neikob. Noen ganger leste vi en ny bok, andre ganger leste vi en bok vi hadde lest tidligere. Bøkene stod fremme i klasserommet, og var tilgjengelig for elevene, gjennom hele prosjektperioden.

I klasserommet er det en skjermet lesestol som ble brukt til høytlesingsstundene. Elevene fikk hver sin pute som de kunne sitte eller ligge på, og jeg passet på at alle fikk se bildene i boken. Jeg formidlet bøkene med innlevelse og ulik stemmebruk. Pultene i klasserommet er plassert som to langbord for å frigjøre gulvplass til lek og elevaktive læringsformer. I klasserommet er det krakker, nok puter til alle elevene, små stoler, et lite trillebord og et telt. I tillegg finnes det i klasserommet noen leker og en stor pose med duplo som jeg har tatt med hjemmefra. I klasserommet er det en kiste som vi åpner hver morgen. I kisten legger jeg noe som gir en pekepinn på hva som skal skje i løpet av dagen. Døren til klasserommet står stort sett åpen, og

gangen utenfor blir ofte brukt som undervisningsareal. I gangen har barna hver sin garderobeplass. I tillegg er det et fellesareal hvor andre voksne og elever forflytter seg.

Første aksjon startet med at jeg presenterte Jakob og Neikob for elevene. Jeg hadde laget to små Jakob og Neikob figurer som jeg hadde lagt i kista. Jeg fortalte kort at Jakob bare sier ja, og at Neikob bare sier nei. Elevene lyttet oppmerksomt under høytlesningen og ble interessert i figurene. De smilte og lo, og synes det var morsomt at Jakob bare sa ja, og Neikob bare sa nei. Jeg leste den første boken. Når jeg var ferdig med å lese boken spratt de opp, og var ferdige de også. Jeg hadde planlagt for at de skulle leke etter høytlesingen. Elevene lekte, men jeg klarte ikke å se at leken hadde noe utspring fra bildeboken, eller at boken førte til inspirasjon for felles lek. Jeg planla derfor å tilføre noen fysiske elementer fra boken til neste høytlesning.

I min andre aksjon laminerte jeg figurene Jakob, Neikob, bilen og krokodillen som elevene fikk leke med. Det ble laget flere sett slik at det var nok til alle. Noen dager senere lagde elevene hver sin Jakob og Neikob. De ble laget i papp, og satt på pinner slik at det ble «pinnedukker». Ideen om pinedukker fikk jeg fra barnehageintervjuet. Jeg brukte også boken «Skal vi leke en bok» av Ingvild Alfheim og Cecilie D. Fodstad (2014) som inspirasjon. I boken er det tegnet diverse maler til Jakob og Neikob som jeg kopierte og forstørret, og som ble brukt til å lage hode og kroppene til Jakob og Neikob. Etter høytlesingen kom elevene raskt i gang med å leke teaterlek med pinedukkene. Dette var en lek som gikk igjen mange ganger mens vi holdt på med prosjektet om Jakob og Neikob. Elevene tok også initiativ til å lage andre dukker og andre elementer fra bøkene. Blant annet laget de krokodillen, tyven, bilen, gress og nye figurer som de fant på. Elevene tok elementer fra bøkene om Jakob og Neikob, og lagde sine egne historier som de spilte ut.

Jeg arbeidet med prosjektet de dagene der jeg hadde alle undervisningstimene i min egen klasse. Jeg lot ofte elevene velge om de ville gå ut og ta friminutt, eller bli inne og fortsette leken. De fleste elevene valgte å bli værende i leken inne. De elevene som ville ut og ta friminutt ønsket ofte å ha med seg pinedukkene eller ha på seg utkledningstøy, noe de fikk lov til. Selv om elevene hadde en tanke om å fortsette leken ute, ble det sjelden en fortsettelse av den leken de lekte inne. Leken ble ofte avbrutt eller at den tok en annen vending.

I aksjon tre ønsket jeg at klassen skulle bli bedre kjent med personligheten til Jakob og Neikob for å tilføre leken nye dimensjoner, og jeg leste boken om «Jakob og Neikob og det tomme rommet». Boken handler om at nissen flytter inn på loftet. Det nærmet seg jul, og jeg hadde planlagt at vi skulle bake pepperkaker etter høytlesningen. Noen bakte sine egne figurer, mens andre brukte to pepperkakeformer som jeg tidligere hadde kjøpt. En pepperkakeform har et ansikt som smiler, en annen pepperkakeform har et ansikt med nedovermunn. Fordi pepperkakedeigen strekker seg ved flytting av figurene forandret ansiktene seg, og det ble mye latter og samtaler om det å være blid og det å være sur. Noen elever lekte også med de ferdig stekte figurene, og det var morsomt å senere spise Jakob og Neikob. Samtalene om det å være blid og sur, førte oss videre til samtaler som utdypet figurenes personlighet og samtaler om motsetninger og kontraster.

I min fjerde aksjon tok jeg med meg Jakob og Neikob universet ut for å se om uterommet kunne tilføre leken noe nytt. Det var blitt november, det var kaldt og litt guffent, men jeg hadde gjort det koselig med levende lys på bordet og tepper på krakkene for å lage i stand til en koselig lesestund ute. Jeg leste «Jakob og Neikob – Stormen». Etter at jeg hadde lest boken lekte hele klassen sammen i et stort kratt med «hemmelige» tunneler som fant sted bak bordet vi hadde sittet og lest ved.

I femte og siste aksjon i mitt prosjekt leste jeg boken «Jakob og Neikob og tidsmaskinen». Etter høytlesningen ble elevene sittende, ingen sa noe og det ble helt stille en liten stund, før en samtale om bokens fortelling startet. Etter samtalen hadde jeg tilrettelagt for at elevene kunne lage sin egen Jakob-sløyfe og sitt eget Neikob-slips av gamle tøystykker. Jeg hadde i tillegg tatt med nye rekvisitter og utkledningstøy, da jeg ville finne ut av om dette kunne berike leken enda litt mer ved å la elevene ta i bruk sine egne kropp. I leken som oppstod etter den planlagte aktiviteten tok elevene også i bruk leker som vanligvis er tilgjengelige i klasserommet, og en pappeske ble brukt til brann- og politibil.

3.7.4 Gjennomføring av analysen

Gjennom prosjektperioden i klasserommet ble det nedtegnet korte notater under observasjonene av lek i klasserommet. Videre ble det notert ned hva som vekket forskerens interesse i observasjonen, hvilke refleksjoner den førte til, og tanker om hvordan jeg skulle planlegge for neste aksjon. Under skriveprosessen har jeg savnet å kunne se elevene videofilmet, slik at notaene også kunne inneholdt følelser og kroppsspråk. Det kunne gitt analysemateriale et mer variert og nyansert bilde. Mitt datamaterialet var organisert etter en tidslinje, der både observasjonslogg, utdrag fra samtaler og refleksjonslogger var notert. I og med at jeg i min forskning både noterte underveis, og reflekterte over det som skjedde når det skjedde, kan mine notater være ufullstendige. Som lærer for elevene jeg observerte, vil i tillegg mine notater farges av tidligere erfaringer og mitt kjennskap til den enkelte elev. I etterkant av observasjonene ble derfor notatene sammenstilt med min kollegas notater, og skrevet mer utfyllende. Det ble notert ned en forklaring som beskrev hvilken sammenheng notatene var knyttet til, og hvorfor jeg mente den var interessant. Det at notatene var renskrevet underveis i prosjektet var til god hjelp i analysearbeidet, da notater ofte kan være usammenhengende og ikke like lett å forstå etter en tid.

For å få oversikt over datamaterialet ble det i starten av analysearbeidet «klippe ut» konkrete beskrivelser av lekeobservasjonene, slik at disse ble skilt fra refleksjoner, vurderinger og forklaringer. Dette ble et godt hjelpemiddel til å få oversikt over materialet, og jeg la vekt på å merke beskrivelser av hendelser hvor fire barn med ulike styrker og ulik kompetanse deltok. Dette er en form for tematisk innholdsanalyse, der hovedvekten legges på innholdet i et spesifikt materiale (Anker, 2020, s. 40). Det jeg analyserte frem, og som skapte mening for senere analysearbeid, knyttes til elevenes lek hvor lekens innhold har hentet inspirasjon fra bildebøkene. Dette førte meg videre, og jeg rettet blikket mot mine valg av undervisningsmetoder og hvilken rolle jeg som lærer utøvde i klasserommet. Dette ga meg mulighet til å koble mine arbeidsmåter sammen med elevenes lekehandlinger, og jeg ble oppmerksom på de ulike læreprosessene som fremmes i lek.

Dataene i forskningen er produsert i kvalitative prosesser som ikke nødvendigvis lar seg måle kvantitativt, og det har vært en utfordring å finne fram til en god måte å presentere innsamlet data på. Det er valgt å beskrive dataene i fortellende form, slik det ofte gjøres innenfor

aksjonsrettet pedagogisk forskning (Tiller, 2004, s. 159). Dataene presenteres i helhetlige historier, og uttrykker en hendelse, situasjon, fortelling eller fenomen slik forskeren opplevde den. Alle elevene i denne masteroppgaven er anonymisert og gitt fiktive navn og kjønn.

Praksishistoriene, som beskrives i neste kapitel, er sosialt konstruert og forteller om elevenes handlinger i lek som har elementer inspirert fra bildebøkene. Dette er en form for narrativ analyse hvor observatøren både støtter aktiviteten og de som observeres (Anker, 2020, s. 41). Praksishistoriene er personlige fremstillinger av hvordan elevene skaper samhandling, og søker å skape forståelse for både hendelsen og konteksten. Senere i oppgaven vil forskeren analysere frem sekvenser fra praksishistoriene.

4.0 Resultat

I dette kapitlet vil resultatene presenteres som fire sammenhengende praksishistorier. Hver praksishistorie inneholder kronologiske sekvenser, det vil si at hendelsene beskrives i den rekkefølge de skjedde. Det er lagt vekt på at dataene som presenteres er i henhold til problemstillingen:

*«Hvordan kan bildeboken brukes som inspirasjon og felles referanseramme for lek i
førsteklasse?»*

4.1 Praksishistorie 1

I praksishistorie 1 blir vi kjent med Dan. Han snakker godt på sitt morsmål. Han har vansker med å uttrykke seg på norsk, men forstår noe av det som blir sagt. Læreren har observert at han går mye alene, og undrer seg over om manglende norskspråklig kompetanse kan hemme Dans deltagelse i klassefellesskapet.

Læreren har tatt med en stor sekk med duplo som klassen leker med. Noen bygger hus, andre leker dyrepark og flere barn bygger en togbane av duploskinner. Dennis kjører rundt med en bil på togbanen. Noen andre gutter har bygget en bro, og oppe på broen har Dan satt tre dinosaurer. Dennis kjører bilen over broen så dinosaurerne ramler ned, og kjører videre. Dan setter dinosaurerne opp igjen. Dennis og Dan leker hver sin lek ved siden av hverandre. De verken ser på hverandre eller prater sammen.

Denne leken foregår før prosjektet har startet. Den viser at disse to guttene leker ved siden av hverandre, men de er i hver sin lek. Dan leker ikke med noen andre enn seg selv i denne lekeøkten.

Noen uker senere starter klassen med prosjektet om Jakob og Neikob. Læreren har laget laminerte figurer av Jakob, Neikob, en krokodille og noen andre elementer fra den første boken om Jakob og Neikob. Krokodillen er laget slik at gapet er delt i to og satt sammen med en splittbinders slik at gapet kan åpnes og lukkes. Etter at vi har lest boken om Jakob og Neikob og samtalt litt om boken, kan elevene få leke med de laminerte figurene hvis de vil. Dennis og

Dan havner tilfeldigvis ved siden av hverandre og begynner å leke med figurene. Etter en kort stund er de fleste ferdige med å leke med figurene, så Dennis og Dan får flere krokodiller å leke med etter hvert som de andre gir seg. Guttene løper etter hverandre og starter en fangelek. De løper rundt i klasserommet og i gangen. Krokodillene spiser hverandre og andre ting i klasserommet. Guttene trenger ikke si så mye, og de leker helt til timen er over. Skoledagen er slutt, og barna skal på sfo. Læreren hjelper barna med å kle på seg i gangen for å gå ut.

Dennis: Det er dumt at vi må ut nå.

Lærer: Hvorfor er det dumt?

Dennis: Det var morsomt. Jeg vil leke mer.

Dan ser på Dennis og sier: Leke mer i morgen? Krokodille.

Neste gang klassen skal leke, henvender Dennis seg til Dan og vil at de skal leke det samme som forrige gang. De løper bort til krokodillene. Dennis henter et stort teppe som ligger i klasserommet. På teppet er det bilde av en elv som renner gjennom en skog. Guttene leker at krokodillene bor i skogen. De henter seg et tårn av duplo klosser og leker at krokodillene hopper fra tårnet og svømmer i vannet.

Klassen skal lage Jakob og Neikob som pinnedukker. Det er stor iver blant elevene og det går ikke lang tid før de er i gang med å leke med pinnedukker. Dennis, Brage og Vetle leker i gangen. De henter seg et tøyestykke som blir til en vei og læreren foreslår at de kan sette opp et leketelt som læreren har tatt med hjemmefra. Guttene leker med Jakob og Neikob pinnedukkene, en tyv og en bil som de har laget, og leker en lek. Dan kommer ut i gangen og ser på guttene. Han går inn igjen i klasserommet, og kommer tilbake med krokodillen. Dan løper bort til de andre, og later som krokodillen vil spise Jakob og Neikob.

Brage: Krokodillen kommer og tar oss Vetle.

Vetle: Whæææ.

Dan gjør sånn at krokodillen spiser Jakob og Neikob.

Brage: Inn i borgen.

Dennis: Ja vi må gjemme oss for krokodillen.

Guttene flytter inn i teltet og Dan løper rundt med krokodillen. Han legger fra seg krokodillen og henter seg en Jakob figur.

Dan: Jeg inn?

Brage: Ja kom, vi gjemmer oss for krokodillen.

Vetle: Det er god plass her.

Leken fortsetter en stund inne i teltet. Så kommer Aurora og blir med på leken, og leken tar en ny vending. Teltet blir til et fly, og de gjemmer seg for noen roboter.

Aurora: Dere må gå først. Dere er liksom roboter og må gå og gjemme dere.

Brage løper rundt og sier: Vi flyr. Vi flyr

Vetle: Dere liksom mistet motoren fordi dere mistet motoren. Jeg kan fikse en ny motor.

Jeg hopper ned.

Brage: Jeg hopper ned.

Vetle: Vi er liksom oppe i lufta og Aurora skal hoppe ned og dere kan ta Aurora.

Elevene løper rundt og tar hverandre.

Vetle: Aktiver jetmotoren og kom inn.

Dan går ut av teltet og inn i klasserommet. Han vandrer litt rundt før han setter seg i armkroken til læreren, og ser på noen andre elever som har en teaterforestilling med pinnedukkene.

Det er spising.

Dennis: Kan vi leke etter at vi har spist også?

Lærer: Ja det kan dere.

Dennis er ferdig med å spise og legger seg i teltet som nå er flyttet inn i klasserommet. Dan kommer etter og tar med seg pinnedukkene av Jakob og Neikob inn i teltet. De begynner å leke. Det kommer latter fra teltet. Når elevene er ferdig med å spise går de ut i gangen for å kle på seg til friminutt. Dan henvender seg til læreren som er i gangen for å hjelpe til med påkledning.

Dan: Finne noen å leke med?

Lærer: Ja. Har du tenkt på noen du har lyst til å leke med?

Dan: Dennis.

De går bort til Dennis.

Lærer: Dennis, Dan har lyst til å leke med deg.

Dennis: Ja så klart. Dan kom.

De leker sammen i friminuttet.

Det er på nytt lest boken «Jakob og Neikob - Tyven slår tilbake», etter ønske fra noen elever. Denne dagen har elevene laget Jakob-sløyfe eller Neikob-slips. Dan klippet ut tagger i en annen farge og limte på sitt slips, slik at det ble et krokodilleslips. Elevene har blant annet lekt med utkledningstøy og elevene har fått lov til å ha på seg noe av utkledningstøyet ute i friminuttet. På vei ut ser jeg Dan og Aurora gå sammen.

Dan: Hvem er tyven?

Aurora: Jeg vet ikke

Dan: Spørre Dennis?

Aurora: Ja, vi kan spørre om Dennis vil være tyven.

Friminuttet er over og elevene kommer inn igjen og læreren har planlagt at de kan fortsette å leke frem til vi skal spise. Dan og Aurora går sammen inn i klasserommet etter friminuttet. De fortsetter å leke sammen med Dennis og en gutt som heter Ali. De flytter litt på hyller og pulter og lager seg et hus. Det ligger puter utover gulvet, og et teppe blir til en dør. Dan tar på seg krokodilleslipset og dermed er han forvandlet til en krokodille. Han flytter inn i huset med de andre.

4.2 Praksishistorie 2

I praksishistorie 2 blir vi kjent med Mina. Mina er en stille og forsiktig jente som ikke har gått i barnehagen. Hun har ikke like god lekekompetanse som mange av de andre elevene i klassen. Mina strever litt med bokstavene, og synes det kan være vanskelig å konsentrere seg når læreren har undervisning.

Elevene har laget pinnedukker og Eli og Tuva rigger til teater. De har satt frem en krakk og lagt et svart teppe over slik at det blir en scene. De har tegnet et hus på en plakat, og skrevet butikk og is på en annen. Mina går bort til jentene og spør om hun kan få være med å leke. Jentene sier ja, og Eli sier at Mina kan få henge opp plakater og styre musikken.

Eli: Neikob bodde i et hus og skulle gå og kjøpe is. Nå kan du henge opp plakaten.

Mina henger opp plakaten av huset og starter musikken.

Eli: Så gikk han seg en lang tur og kom til butikken. Nå må du bytte plakat.

Mina bytter plakat.

Eli: Jeg vil ha en is.

Tuva: Her er isen.

Eli: Neikob går hjem igjen, men han visste ikke veien hjem. Men det løste seg.

Tuva: Ja, for det kom en Jakob over veien.

Eli: Ja. Kom igjen.

Eli og Tuva fører pinnedukkene bortover veien og endelig er de hjemme igjen.

Mina tar ned butikkplakaten og henger opp huset igjen.

Eli: Jakob og Neikob ville ut og leke i snøen.

Tuva: Ja, og Jakob var skikkelig glad for det var snø og jul.

Mina finner sin Neikob figur og lar Neikob gå mot de andre.

Eli: Og der var den andre Neikob'en. De leker sammen og blir bestevenner for livet.

Mina stopper musikken og teaterforestillingen er over.

Noen dager senere stod uteskole på planen. Læreren har tatt med seg klassen opp i en park i nærheten av skolen. Der var det et stort langbord som klassen kunne sitte rundt. Læreren tente flere levende lys og rigget i stand til en koselig fortellerstund. Læreren hadde tatt med en ny bok om Jakob og Neikob, «Jakob og Neikob - Stormen». Når læreren forteller at det skal lese s en ny bok om Jakob og Neikob uttrykker flere elever glede over at de skal få høre en ny historie om vennene. Mina sier: *Yes, en ny bok om Jakob og Neikob*. I denne boken møter vi blant annet karakterene Stormen og Spinnvill. Under høytlesningen kommenteres det, og det stoppes opp for å prate litt underveis mens boken leses. Ved siden av krakken er det et stort kratt med tunneler i som elevene begynner å leke i når boklesingen er ferdig. Hele klassen blir med, og de leker en form for katt og mus inne i krattet.

Brage: Whæææ, Stormen kommer.

Elevene løper litt rundt.

Brage: Dere, Stormen kommer.

Trym: Prøv å ta Stormen. Stormen er her, stormen er her. Den prøver å ta oss.

Lovise: Vi må lengre inn.

Brage: Vi stenger deg. Vi denger deg.

Ali: Skyen kommer.

Malin: Jeg er ikke Stormen, jeg er Spinnvill.

Eli: Og du gjorde liksom sånn at alle måtte fryse.

Mina: Stormen kommer.

Vetle: Vi må inn. Dere Stormen. Whæææ. Stormen kommer.

Etter hvert tar leken en ny form. Krattet ble til et slott. I slottet bor det prinser og prinsesser, en vakt og noen tjenere. Etter en god stund hører læreren Mina rope:

Mina: Ser dere Spinnvill?!

Tuva: Ja, vi spør om han kan lage prinsesseklær til oss.

Når dagen er over og vi skal gå hjem prater Mina og Tuva sammen.

Tuva: Det var gøy her.

Mina: Ja, det har vært en fin dag. Morsomt å leke.

Dagen etter har læreren tatt med seg en gruppe elever ut på gangen for å lese en bok. Mina kan ikke lese, men ved hjelp av Trym lærer hun seg starten utenat. Mens Mina, Trym og noen andre elever leker i gangen, kommer det en voksen forbi og Mina spør om hun skal lese for den voksne.

Mina: Skal jeg lese for deg hva som står her?

Voksen: Ja.

Mina: Jakob og Neikob er bestevenner. De bor sammen på en bakketopp. Jakob sier ja til alt og Neikob sier nei til alt (leser de to første setningen med stolt stemme).

Voksen: Så flink du er til å lese.

Mina ser på den voksne og smiler med et stort smil. Læreren kommer ut av klasserommet og de leser boken. Elevene blir opptatt av å telle alle bollene som er på siste side i boken.

Læreren: Hvordan tror dere Neikob har det nå?

Trym: Han sitter og spiser boller og er glad.

Mina: Hundre boller.

Dennis: Det er ikke hundre. Begynner å telle. 1, 2, 3, teller til 15 og peker på alle bollen.

Trym: Nei...starter også å telle. Nei det er 17. Det er en bak der og.

1, 2, 3, 4, teller til 20.

Dennis: Men nå har du telt noen flere ganger. Han starter å telle igjen.

4.3 Praksishistorie 3

Praksishistorie 3 handler om Trym. Han er en gutt som er glad i å gå på skolen. Trym er faglig flink, og en god lekekamerat.

En dag sitter Trym og diskuterer med en annen gutt i klassen hva Neikob kan si.

Trym: Jo han kan jo si hallo

Brage: Ja

Trym: Men han kan vel si alt bortsett fra ja, vell? Kan han ikke?

Brage: Ja

Trym: Ja og ikke bare det. For i bøkene så spør jo Jakob, nei Neikob liksom, vil du kjøpe is. Og sånt.

Brage: Ja

Trym: Så han kan ikke bare si nei.

Brage: Ja, jeg vet det.

Trym: Ja, han har til og med sagt ja i en bok

Noen dager senere har klassen igjen vært i Jakob og Neikob universet. Elevene kan velge om de vil gå ut til friminutt og noen elever er i gangen for å kle på seg. Trym har akkurat fått på seg Neikob-slipset som han har laget i timen. Læreren hjelper Trym med å kle på seg, da Emil fra parallellklassen kommer bort.

Emil: Skal vi leke sammen nå også?

Trym: Nei.

Lærer: Det er hyggelig når noen spør om dere skal leke, at man sier ja.

Trym: Jeg er Neikob, så jeg sier nei til alt.

Trym fortsetter med den største selvfølgelighet:

Trym: Han må bare spørre; du sier vel ikke nei til å leke?

Emil ser på læreren og sier: Jeg skjønner ingenting jeg.

Ved en senere anledning leker Tone, Trym og noen andre elever sammen. Tone forteller en historie hvor Jakob og Neikob er på vei til bestemor. De andre elevene beveger pinnedukkene bortover. På veien må de over en elv og Jakob holder på å drukne.

Tone: Vi viser teater for de andre.

Trym ordner i stand til forestilling. Trym legger ut puter og klipper ut små firkanter.

Lærer: Hva gjør du Trym?

Trym: Jeg klipper ut billetter og skriver tall på dem.

Lærer: Så fint.

Trym: Ja, de skal vise hvor de skal sitte, de som ser på.

Trym legger putene utover. En pute til hver plass. Så får alle plassene tall på. Trym går rundt fra pute til pute. Og det her er nummer tolv, og det her er nummer tretten og det her er nummer fjorten. Du skal få plass nummer fire.

Lærer: Hvor er den da?

Trym peker og teller.

Trym: 1 – 2 – 3 – 4. Den er her.

Lekeøkten er over og elevene skal i gang med arbeid i boka.

Trym: Hvorfor kan vi ikke leke hele dagen?

Senere på dagen minner læreren Brage på at han må ha fokus på norskoppgaven de sitter og arbeider med.

Brage: Javel, men jeg er Skravlekob.

Brage, elevene rundt og læreren ler og smiler.

Det står lek på timeplan og elevene skal i gang med å leke. Aurora har vært syk dagen før, og oppdager at det står en ny bok om Jakob og Neikob i klasserommet. Aurora henvender seg til læreren og spør om læreren kan lese denne boken. Trym vil også lese boken en gang til. Når boken er ferdig lest, setter de i gang å leke. Trym går bort til Vetle og Ali. Vetle har på seg Jakob-sløyfen og Trym tar på seg Neikob-slipset. Ali er politimann. De benyttet en pappeske som politibil, og kjører rundt for å lete etter en tyv. Guttene har flyttet på hyllene i klasserommet og laget seg et hus. Plutselig begynte det å brenne.

Vetle: Det var liksom huset til Jakob som brenner. Hjelp, huset mitt brenner. Vi må slokke.

Ali: Jeg kjører til huset ditt med brannbilen (pappesken har blitt til en brannbil)

Trym tar på seg en jakke, finner et tau og begynner å slokke brannen.

Senere flytter leken seg inn i en skjermet krok, hvor den fortsetter inn i en ny historie. Skoleklokken ringer, men guttene fortsetter å leke inne.

4.4 Praksishistorie 4

I den siste praksishistorien hører vi om Tone. Tone er en jente som er glad i å leke og tar ofte ledelse i leken. Tone er i ferd med å knekke lesekode, men synes det til tider er vanskelig å vente på tur, og å sitte rolig ved pulten sin.

Klassen er i Jakob og Neikob universet og Tone og Eli holder på å spille teater med pinnedukkene av Jakob og Neikob. De har satt frem en krakk og lagt et svart teppe over. De ligger bak krakken og spiller med pinnedukkene. På forhånd har de skrevet innbydelser, og noen elever og læreren sitter og ser på teaterforestillingen.

Tone: Dette er Jakob og Neikob. Jakob sier ja til alt og Neikob sier nei til alt.

Eli: Jakob jeg kan ikke gå ut.

Tone: Skal vi spise pepperkake?

Eli: Nei da slår jeg deg.

Tone: Men Eli, dette er ingen slålekk. Jeg vil spise pepperkaker.

Eli: Javel.

Ali, en gutt i klassen kommer bort til dem.

Eli: Vil du se på showet?

Tone: Da må vi starte helt på nytt igjen. Dette er Jakob og Neikob. Jakob sier ja til alt og Neikob sier nei til alt.

Ali: Kan jeg være med å leke?

Eli: Ja.

Tone: Du kan se på.

Læreren: Kan vi finne en rolle til Ali kanskje?

Tone: Jeg er Jakob og Eli er Neikob. Du kan være krokodillen.

Ali: Ja, jeg kan være krokodille.

Tone: Da må vi starte på nytt igjen. Dette er Jakob og Neikob. Jakob sier ja til alt og Neikob sier nei til alt.

Et annet sted i klasserommet sitter to elever under et bord med en gammel kritt-tavle og hvert sitt kritt. De tegner, skriver og dikter en historie. Læreren kommer bort og ser at de har tegnet en mann med tversoversløyfe. Læreren spør om å få høre historien. Elevene forteller at de har tegnet bestefar med tversoversløyfe, men at historien ikke er ferdig enda og læreren må komme tilbake senere.

Når det nærmer seg jul, baker klassen pepperkaker og elevene lager Jakob og Neikob pepperkaker. Flere elever sitter rundt et langbord og Tone og Brage små prater.

Tone: Ble veldig mange Jakober og Neikober her. Og du er også Jakob og Neikob. Du er Jakob sånn som meg. Tone og de andre elevene ler.

Brage: Morsomt med så mange Jakober og Neikober.

Klassen er i gang med å leke. Tone går bort til Aurora, og etter hvert kommer også Tuva. Tuva har på seg et prinsesseskjørt.

Tone: Skal vi leke sammen?

Aurora: Ja, hva skal vi leke?

Tuva: Kan jeg være med også?

Elevene går ut i gangen, og inn i teltet som er ledig.

Tone: Vi bor her. Hvem kan lage mat?

Aurora: Jeg kan lage mat, for jeg er Jakob. Hun tar på seg Jakob sløyfen.

Tone: Ja, da kan jeg være Neikob.

Tuva: Hva skal jeg være da?

Tone tenker seg om før hun sier:

Tone: Du kan være Vet-ikke-kob

Tuva: Ja, jeg sier bare vet-ikke jeg.

Leken fortsetter i teltet en god stund. Lekeøkten er over.

Tuva: Når skal vi leke igjen?

Når Tone, Tuva og Aurora bestemmer seg for å gå ut, bruker de lang tid på å kle på seg. Læreren kommer bort.

Lærer: Er dere Somlekober? Læreren ser på elevene og smiler.

Tone: Nei, jeg er Neikob jeg.

Alle fire ler.

5.0 Analyse og Drøfting

I det dette kapitelet vil resultatene analyseres og drøftes, for å gi svar på problemstillingen:

*Hvordan kan bildeboken brukes som inspirasjon og felles referanseramme for lek i
førsteklasse?*

Først analyserer det frem lekesekvenser fra praksishistoriene som har elementer og utspring fra bildebøkene. Videre undersøkes det om leken som analyseres frem kan betegnes som egeninitiert. Deretter drøftes lek som arbeidsmåte i klasserommet, lærerrollen løftes frem for å undersøke om lærerens valg av tilrettelegging og lærerens tilstedeværelse er av betydning for leken som oppstår. Til slutt analyseres og drøftes det læringsprosesser som verdsettes i skolen, som leken fremmer.

5.1 Bildebok som utgangspunkt for elevenes lek

I det følgende vil det analyseres frem noen lekesekvenser fra de fire praksishistoriene, der elevene tar elementer fra bildeboken inn i leken. Videre undersøkes det om leken som er beskrevet kan kvalifiseres for å være lek, og om elevene opplever leken som læreren har tilrettelagt for som lek.

I praksishistorie 1 blir vi kjent med Dan. Læreren har tidligere observert at han ofte går alene i de periodene hvor læreren ikke styrer aktiviteten, eksempelvis i friminuttene. I den første lekesekvensen har læreren planlagt for lek i klasserommet, og Dan leker ved siden av en annen gutt, Dennis. De kommuniserer ikke sammen, verken med blikk eller ord, og læreren observerer at de leker hver sin lek. Senere i praksishistorie 1, etter at klassen har startet med prosjektet om Jakob og Neikob, har elevene blitt kjent med noen figurer fra bildeboken. Læreren har lest den første boken i serien, og laget laminerte figurer fra boken som elevene kan leke med. Dan blir opptatt av figuren *krokodillen*, dette er et dyr han kjenner fra før og han har kunnskap om hvordan den oppfører seg i sitt naturlige miljø. I lekesekvensen som er beskrevet videre i praksishistorie 1, observerer læreren at Dan og Dennis igjen leker ved siden av hverandre, og begge guttene har en krokodille i hånden. Denne gangen begynner de å kommunisere med hverandre gjennom figurene, og de starter en lek hvor krokodillene løper

etter hverandre og spiser både hverandre og ting i rommet. Videre i praksishistorie 1 beskrives flere lekesekvenser hvor Dan og Dennis leker sammen, og later som de er krokodiller. Senere i praksishistorien tar Dan en mer selvstendig rolle i leken, og historien beveger seg bort fra bildebokhistorien. Dette kommer blant annet til uttrykk der guttene leker at krokodillene bor i skogen og svømmer i vannet. Praksishistorien viser også at Dan og Dennis leker sammen i lek, inne og ute i friminuttene.

I praksishistorie 2 blir vi kjent med Mina, en forsiktig jente som har mindre lekeerfaring sammen med andre barn, enn de andre elevene. Før den første lekesekvensen som beskrives i praksishistorie 2 har klassen lest bildeboken hvor Tyven lurer Jakob, og Jakob havner i fengsel. Etter leseøkten har elevene laget pinnedukker av figurene i bildeboken. Eli, Tuva og Mina rigger til en teaterforestilling, og leker med pinnedukkene. Lekens historie starter med at Neikob går til fengselet for å redde Jakob. Tema er hentet fra bildeboken klassen har lest denne dagen. Senere beveger leken seg til å handle om butikk, snø og jul. Videre i praksishistorie 2 beskrives en leseøkt ute, der læreren leser fra boken hvor Jakob og Neikob møter Stormen og Spinnvill. Etter høytlesningen starter elevene en felles lek i krattet, og Mina blir med de andre elevene som gjemmer seg for Stormen. Etter hvert utvikler leken seg langt utover den opprinnelige fortellingen i boken, og elevene later som om krattet har blitt til et slott og Spinnvill lager prinsesseklær til Tuva og Mina.

I praksishistorie 3 beskrives en lek hvor Trym leker med pinnedukkene, sammen med tre andre elever. De leker at Jakob og Neikob er på vei til bestemor, og på veien må de over en elv der Jakob holder på å drukne. Deretter beskrives en sekvens der tre gutter leker sammen. Vetle har på seg Jakob-sløyfe, og Trym har på seg Neikob-slips. Ali kjører rundt og leter etter en tyv, og etter hvert begynner huset til Jakob å brenne. Lekens handling har utspring fra bildeboken der Jakob og Neikob møter Tyven, og boken hvor huset til Jakob begynner å brenne. Guttene bruker rekvisitter for å gestalte figurene fra bildeboken. Senere flytter leken seg inn i en skjermet krok, og lekens handling utvikler seg videre og fortsetter inn i en ny historie.

I praksishistorie 4 beskrives også en lek med pinnedukkene. Her leker Tone at hun er Jakob, Eli er Neikob, og Ali tildeles rollen som krokodille. Sammen leker elevene en teaterlek, hvor Tone gjentatte ganger starter forestillingen med å sitere fra bildebøkene som alltid starter med

følgende tekst: «Dette er Jakob og Neikob. Jakob sier ja til alt, og Neikob sier nei til alt». Videre i praksishistorien beskrives det en lekesevens der Tone og to andre elever leker i teltet i gangen. I leken lager Aurora, som er Jakob, mat til de andre.

I sekvensene fra praksishistoriene over, beskrives lek der både handling og figurer fra bildebokhistorien er tatt i bruk. I neste kapittel skal leken som springer ut fra bildebokhistorien drøftes for å undersøke om aktiviteten kan betegnes som lek. Ifølge Broström (2019) må leken være frivillig, indre motivert, preget av fantasi og inneholde kommunikasjon og sosial interaksjon (s. 44).

5.1.1 Elevenes egeninitierte lek

I lekesevensene som er analysert frem fra praksishistoriene fra forrige kapittel, tar elevene selv initiativ til å leke. Selv om læreren har tilrettelagt for lek etter høytlesning og gjort rekvisitter tilgjengelig, anses dette som noe elevene velger å ta inn i sine lekehandlinger. Historiene viser at elevene tar ulike roller og bestemmer hva og med hvem de vil leke. Videre viser lekesevensene at leken tar nye veier, og beveger seg bort fra bildebokhistorien. Ifølge Broström (2019) oppleves leken som frivillig når elevene har kontroll over leken, og selv bestemmer hvem de leker med og hva de leker (s. 45). I den forstand anses leken som er beskrevet som frivillig.

I lekesevensene ser vi videre at elevene driver leken fremover ved å tilføre nye ideer. Figurene og handlingen i bildeboken gir rammen for starten av leken, og lekesevensene viser hvordan elevene bygger på hverandres ideer ved å trekke inn nye momenter. Det ser ut til at elevene blir oppslukt av leken, uten å tenke på hva den skal føre til. Når leken er indre motivert opplever barnet leken som meningsfull, det har lyst til å leke og leken har ikke et mål utover et å leke mer (Broström, 2019, s. 45). Leken anses derfor som indremotivert.

I lekesevensene vises det flere ganger at elevene tar ulike roller, de skaper en lekeverden og forestiller seg at de er en fiktiv figur. Elevene tar i bruk rekvisitter, både de som knyttes direkte til figurene i bildeboken og de materialene som er tilgjengelig i klasserommet. Lekesevensene beskriver videre hvordan elevene forandrer omgivelsene, for eksempel ved å flytte på hyller slik at rommet tilpasser seg leken. I Jakob og Neikob bøkene har figurene tydelige karakterer.

Karakterer som krokodillen, tyven og stormen er ved siden av Jakob og Neikob karakterer som gikk igjen i elevenes lek. Disse karakterene ble i prosjektet forsterket gjennom de ulike rekvisittene som læreren introduserte. Rekvisittene bidro med en fiktiv dimensjon som elevene kreativt benyttet i leken. Vi kan se at elevene skaper sin egen virkelighet der alt er mulig. Eksempelvis går Trym ut av rollen som Neikob og tar rollen som brannmann når huset til Jakob brenner. I denne leken blir en pappeske brukt som en politibil, men i det leken har behov for en brannbil forvandles pappesken til en brannbil. Det at elevene går inn i sin egen lekeverden, går i karakterer og er i dette late-som-elementet, viser at leken er preget av fantasi. Det er tydelig at elevenes fantasi også får inspirasjon fra bildebøkene. Dette er ifølge Broström (2019) det tredje perspektivet som leken må inneholde for å betegnes som lek (s. 45).

I praksishistoriene analyseres det flere lekesekvenser hvor elevene kommuniserer med hverandre, både om lekens handling og i rolle. Eksempler kan være fra praksishistorie 1 der Brage sier: *Krokodillen kommer og tar oss*, samtidig som Vetle er i leken og utbryter: *Whææææææ*. Et annet eksempel kan hentes fra praksishistorie 2, der ser vi at Eli tar regien over lekens handling, samtidig som hun gir Mina instruksjoner om å henge opp plakater. I praksishistorie 3 der Vetle sier: *Det er liksom huset til Jakob som brenner. Hjelp, huset mitt brenner. Vi må slokke*. Ali tilpasser seg lekeforløpet ved å endre rollen sin fra politimann til brannmann. Disse eksemplene viser hvordan elevene kommuniserer, både om lekens handling, men også når de er i karakter. De samarbeider for å skape dynamikk og utvikling i leken, og tilpasser seg hverandre for at leken ikke skal stoppe opp. Disse eksemplene viser at elevene kommuniserer og samhandler, og det anses derfor at elevenes lek også innehar den fjerde dimensjonen til Broström (2019, s. 46).

Det er nå beskrevet at lekesekvensene er vurdert til å kunne defineres som lek av forskeren, ut fra Broström's fire dimensjoner. Tidligere forskning, beskrevet i oppgavens teoridel (kapitel 2.0), viser at lekforståelsen hos elevene ikke alltid samsvarer med lærerens forståelse av lek (Becher & Håøy (2022)). Det er derfor interessant å undersøke om elevene oppfattet leken som læreren hadde tilrettelagt for i klasserommet, ble oppfattet som lek av elevene.

I praksishistorie 1 ønsker Dennis og Dan å leke mer, i praksishistorie 2 går Tuva og Mina hjem fra uteskole og snakker om at det har vært morsomt å leke. Slike utsagn fra elevene viser at de opplever leken som lek. Elevene stilte også læreren spørsmål som bekrefter at de så på leken som lek. Eksempler kan være: *Skal vi leke etter at vi har spist også?* (praksishistorie 1), *Hvorfor kan vi ikke leke hele dagen?* (praksishistorie 3) og *Når skal vi leke igjen?* (praksishistorie 4).

Dette samstemmer med det Becher og Håøy (2022) fant i sin forskning. De hevder at elevene er klar over hva de ser på som lek, og inkluderer ikke lærerstyrt tilrettelegging for læring i sin oppfatning av lek (s. 342). Dette viser at elevene i disse lekesekvensene ikke så på leken som lærerstyrt. Olofsson (1994) fremhever også betydning av å lytte til elevene. Hun poengterer at for å vite om tolkningene av lekesekvensene oppleves som lek for elevene, må vi høre med elevene selv, det er kun de som vet om det er lek eller ikke (s. 17).

I lekesekvensene som er trukket frem i dette kapitlet anses det at elevene selv tar initiativ til lek, de er motivert og selvbestemmende, de kommuniserer og beveger seg på et fiktivt plan. Lekesekvensene viser også at elevene tar i bruk handlinger og figurer fra bildebokhistorien, og leken tar overhånd og utvikler seg til nye historier. Dette viser at det skjer en forvandling fra leseopplevelsen til lek. Dette bekrefter at lekesekvensene som beskrives som lek er frivillig, indre motivert, preget av fantasi og foregår i en samhandling. I tillegg oppfatter elevene denne leken som lek. Den kan derfor betegnes som egeninitiert.

I neste kapittel settes det fokus på lærerens arbeidsmåte i klasserommet, og det undersøkes om lærerens tilrettelegging har betydning for leken som oppstår etter høytlesningsstundene.

5.2 Lek som arbeidsmåte i norskfaget

Dette kapitlet undersøker betydningen av lærerrollen for å kunne bruke lek som en arbeidsmåte i undervisningen. Det er lagt vekt på formidling av bildeboken, lærerens tilrettelegging, lærerens støtte i leken og lærerens kompetanse.

5.2.1. Formidling av bildebok

I formidling av bildebok menes det både hvordan høytlesing ble gjennomført og hvordan læreren forsterker fortellingens elementer og karakterer. Innenfor formidling ligger også hvordan elevene uttrykte opplevelsen i etterarbeidingsfasen. Det undersøkes hvordan formidling av bildeboken kan legge til rette for å oppleve bildeboken, leve seg inn i historien og uttrykke den i lek.

Ved lærerens formidling av bildebøkene ble det lagt vekt på å skape en god ramme rundt høytlesingen. Ved høytlesing av bildebøkene i klasserommet fikk elevene hver sin pute som de kunne velge å sitte eller ligge på. Lyset ble dempet og sterinslys ble tent. Læreren passet på å ha øyekontakt med alle elevene, og at alle satt tett på bildeboken. Det ble valgt å lese den fysiske bildeboken uten å legge bildene fra boken på storskjerm. Elevene fikk dermed mulighet til å ta på boka, peke på bilder og tekst, og det var mulighet for å stoppe opp og samtale om ting som interesserte elevene. Gjennom stemning, og en definert lese krok understrekes opplevelsen av at høytlesing er en sosial aktivitet.

Rammen rundt høytlesningsstunden la til rette for en nærhet mellom læreren og elevene. Dette gav muligheten for å stoppe opp og samtale om noe underveis i lesingen. Dette støttes av Alfheim og Fodstad (2020) som hevder at en slik nærhet gir muligheter for samtale, undring og refleksjon over elevenes forskjellige tolkninger (s. 35). Videre understreker rammene rundt høytlesing at det er en sosial aktivitet. Det er fellesskapet mellom læreren og elevene, og mellom elevene, som skaper denne stemningen av tilhørighet (Ulland, 2022, s. 276). Under høytlesningsstundene fikk elevene lov til å bevege kroppene sine, og de fikk selv velge hvordan de ønsket å lytte til boken. Dette er i tråd med Inger Marie Vingdal (2020) som påpeker at barnekroppen ikke er ferdig utviklet og elevene har behov for å skifte stilling ofte. Hun hevder videre at når barn starter på skolen og blir elev, møter de ofte en skolekontekst som kobler læring til å sitte stille, konsentrere seg og vente på tur (s. 39).

Bildeboken ble lest med innlevelse, og læreren la vekt på at elevene fikk kjenne på følelsene som oppstod. I samtalene rundt bildebøkene fikk elevene undre seg over innholdet, og reflektere over leseopplevelsen. I første aksjon beskrives det, etter at den første boken om Jakob og Neikob var lest, at elevene ikke var interessert i å utdype boken i samtalen som læreren hadde planlagt for etter at boken var ferdig lest. Senere i prosjektet, når læreren leste boken «Jakob og Neikob og tidsmaskinen», beskrevet under femte aksjon, ble elevene etter høytlesningen sittende, og det ble helt stille en liten stund. Det kan tyde på at bildeboken berørte elevene, etter hvert som de ble kjent med karakterene. I samtalen som utspant seg videre reflekterte elevene over bokens tema som handlet om å reise frem og tilbake i tid. Eksemplet viser hvordan bildeboken berører elevene emosjonelt, og det å flytte seg frem og tilbake i tid er noe de ikke tidligere hadde reflektert over. Dette er i tråd med estetisk lesing, der litteratur kan oppleves som å tre inn i det fremmede, og nye erkjennelsesrom skapes ved å bli presentert for noe som tidligere er ukjent (Tørnby & Stokke, 2022, s. 360). Eksemplet viser også bildebokens kvalitet som tar opp essensielle temaer, som får leseren til å reflektere. Når læreren vektlegger estetiske dimensjoner i høytlesingen, gis elevene en mulighet til å erfare en tekst, og elevene får erfare at litteratur kan berøre. Vi ser hvordan bildeboken åpner opp for mer personlig forståelse gjennom estetiske tilnærminger, slik estetisk lesing gir mulighet til (Tørnby & Stokke, 2022, s. 361).

Læreren tydeliggjør de ulike karakterene i bildebøkene gjennom å introdusere laminerte figurer, og elevene fikk lage sine egne pinnedukker med figurer og elementer fra bildebøkene. Praksishistoriene viser at elevene ofte bruker disse karakterene og elementene inn i sin lek. Eksempelvis i praksishistorie 1 der Dan og Dennis benytter de laminerte krokodillene og løper rundt i klasserommet i en form for fangelek. Et annet eksempel kan være der Eli, Mina og Tuva leker en teaterlek med pinnedukkene, som beskrevet i praksishistorie 2. I praksishistorie 3 leser vi om at Trym er i gangen for å kle på seg og han har på seg Neikob-slipset, som han har laget i timen før. Her ser vi tydelig at det er innlysende for Trym at slipset gjør ham til Neikob, når Emil kommer og spør om de skal leke. Ved at læreren introduserte ulike elementer fra bildeboken, hjalp det elevene til å bedre kjent med karakterene. I tillegg ble utkleddingsklær og rekvisitter gjort tilgjengelig for elevene, dette gjør det lettere for elevene å leve seg inn i roller og lekens fortelling (Lindquist, 2013, s. 45). Dette samstemmer med hvordan barnehagelærerne i intervjuet hadde erfart at nok rekvisitter til alle var nødvendig for at barna

kunne utdype rollene. Det er også i tråd med hvordan Alfheim og Fodstad (2020) anbefaler å bruke litteratur. De har også erfart at barn gjerne leker fiktive karakterer fra litteraturen i sin egen lek (s. 34).

Forskerens erfaring gjennom prosjektet var at det var mye morsommere for elevene å være Neikob enn Jakob. Jakob sier stort sett ja, er positiv og smiler, mens Neikob ofte sier nei, er negativ og har nedovermunn. Det kan virke innlysende at barn synes det er mer spennende og å si nei, enn å si ja. I tillegg er karakterene motsetninger i form at farger, størrelse og andre detaljer. Disse kontrastene som kjennetegner illustrasjonene, er kvaliteter som tidligere er beskrevet under kapitlet om valg av bildebok (kapitel 3.7.2). Karakterene er svært tydelige, noe som bidrar til at de ofte inngår i elevenes lek. Alfheim og Fodstad (2020) støtter at figurer med tydelige egenskaper driver lekehandlingen fremover (s. 18).

Karakterene Jakob og Neikob tilhører ikke den virkelige verden, men fortellingen inneholder elementer som er gjenkjennbare. Litteraturen må inneholde et plott eller en handling i handlingen, og samtidig ha trekk som elevene kan kjenne seg igjen i (Lindquist, 2013, s. 89). Dette viser at bøkene om Jakob og Neikob har kvaliteter som gjør at elevene kan oppdage nye betydninger og sammenhenger. Bildebøkene skapte engasjement, interesse og mulighet til å leke ut temaer som kan være vanskelig å bearbeide gjennom språk. Eksempler kan være at Jakob og Neikob er gode venner, men en uenighet fører til at de blir værstevenner – for så å bli venner igjen. Et annet eksempel er fortellingen der Jakob og Neikob flytter seg frem og tilbake i tid. Dette er eksistensielle temaer som åpner opp for at elevene kan reflektere over temaer som berører. I intervjuet med barnehagelærerne fremhevet også de at bildebøkene måtte være fantasifulle og handle om spennende ting, slik at barna opplevde å ha det gøy underveis og på den måten bli berørt av litteraturen.

Elevene trekker ofte inn karakterene i leken, noe som viser at de plukket opp elementer fra bildeboken. Eksempler på dette er da Brage, Vetle og Dan leker at krokodillen spiser Jakob og Neikob, beskrevet i praksishistorie 1. Andre eksempler kan være fra praksishistorie 2 der elevene leker at Stormen kommer og tar dem, og i praksishistorie 3 hører vi om at Vetle, Ali og Trym leker at huset til Jakob brenner. En av måtene barn leker ut fiktive erfaringer på er gjennom å knytte seg til eller låne en fiktiv figur (Alfheim og Fodstad, 2020, s. 18). En karakter

er ikke en realistisk person, den innehar ulike aspekter og karakteristiske funksjoner og væremåter, disse utspiller seg som handlinger i relasjon til andre figurer (Lindqvist, 2013, s. 138). I litterære tekster og i lekens dramatikk er det en helhet der både handlingen og karakterene inngår, og det skjer en veksling mellom rolle og handling. En rik karakter kan føre til en rekke handlinger, og en handling kan utvikle karakterenes særegenheter. Rollelek blir elevenes måte å spille ut både roller og handlinger, eleven forteller dermed en historie hvor de prøver ut ulike identiteter og væremåter (Lindquist, 2019, s.139).

5.2.2 Lærerens tilrettelegging

Under prosjektet ble det tydelig hvor viktig det var å være fleksibel i organiseringen av dagen, slik at elevenes lek ikke ble avbrutt av skoleklokka. Prosjektet ble derfor gjennomført på dager der læreren hadde alle timene i egen klasse. Læreren valgte å legge bort timeplanen og være fleksibel på tidspunktene for friminutt. På denne måten fikk elevene leke over lengre perioder, og læreren lot elevene velge om de ville gå ut til friminutt når det passet i leken. Dette ser vi i praksishistorie 3 der bare noen elever velger å gå ut til friminutt. Leken trenger tid til å få utvikle seg, tid er dermed med på å forme hvordan leken kan bygge seg opp og komme i flyt (Selås & Skattør, 2023, s. 47). Ved å være fleksibel på når elevene kunne ta friminutt ble det skapt god tid og gode muligheter for en dypere lek enn de ville fått ved korte lekesequenser. For at lek kan være en arbeidsmåte i undervisningen, anses det som fordelaktig å avsette god tid til lek.

Becher og Høyland (2019) har forsket på sammenhenger mellom fysisk utforming av undervisningsarealer og læringspotensialet, og de fant ut at rommets utforming er av betydning for elevenes muligheter for lek (s. 71). Etter inspirasjon fra deres forskning innredet læreren klasserommet slik at det ble frigjort stor gulvplass som elevene kunne bruke til lek og andre læringsformer. Gangen utenfor klasserommet ble også ofte brukt som undervisningsareal. Elevene hadde derfor større lekeareal tilgjengelig enn de ville hatt dersom rommet var innredet slik at pulter opptar det meste av gulvet. I praksishistoriene ser vi at elevene bruker både klasserommet og gangen aktivt, og at de kan få løpe og bevege seg over et stort område. Kroppene til førsteklassingene er ikke ferdig utviklet, de er derfor konstruert for aktivitet (Vingdal, 2020, s. 39), og dersom rommet er utformet slik at det er mulig å bevege seg får kroppen utfolde seg i lek (Becher, 2020, s. 59). Lærerens utforming av klasserommet,

og valget av å ha døren mye åpen og benytte gangen, gir elevene en større grad av frihet og færre begrensninger i bevegelsesmuligheter. Dette ser vi blant annet i praksishistorie 1 der Dan og Dennis løper rundt i klasserommet og ut i gangen, når de leker en fangelek med krokodillene. Vi leser også om at uteområde i nærheten blir brukt som undervisningsareal i praksishistorie 2, der læreren har tatt med seg en Jakob og Neikob bok ut til lesetund, og elevene senere leker en form for katt og mus i krattet.

Læreren tilrettela for lek gjennom å gi elevene tilgang til ulike materialer som de kunne benytte fritt. I klasserommet var det tilgang til en rekke utkledningstøy, mange krakker, tepper og puter, et telt, samt leker som læreren hadde kjøpt på bruktbuikk eller tatt med hjemmefra. Dette var for eksempel, duplo, dukker, legetstyr og ulike småleker. Eksempler som viser at elevene benytter materialer i praksishistoriene kan være når elevene benytter en krakk og et svart teppe slik at det blir en scene til teaterlek, eller der guttene har flyttet på hyllene i klasserommet for å lage et hus. Rekvissittene som læreren introduserte underveis i prosjektet støttet elevene i å være i karakter, og alt tilgjengelig materiale i klasserommet gav elevene tilgang til ulike elementer de trengte i leken. Eksempelvis i praksishistorie 3 ble pappesken til en brannbil når huset til Jakob brant, og et tau ble til en brannslange. Disse eksemplene viser hvordan elevene transformerer materiale til å bli det de trenger i leken. Gjennom fantasi går elevene inn i en lekeverden der alt er mulig. I dette «rommet» rår fantasien og gir mulighet til å forestille seg at ting blir noe annet enn det som det egentlig er, fordi leken krever det (Greve, Bergvik, & Kristensen, 2023, s. 148). Gjennom eksemplene vises det at materialene læreren tilbyr elevene, påvirker leken og væremåten deres. Når barn tar i bruk ulike lekemateriell, kan det fungere som redskaper for tanken og elevene kan lære noe om hvordan de selv kan påvirke omgivelsene (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 21).

Hvordan læreren har tilrettelagt klasserommet for lek viser elevene at her det lov til å leke. I skolen blir litteratur verdsatt høyere enn rollelek, det er fortellingen som betraktes som den opprinnelige formen. Å ta elevenes lek på alvor innebærer imidlertid å formidle en tekst slik at den fiktive verdenen og karakterene gis liv, på den måten kan elevene forholde seg til den og ta den inn i sin egen lek. Særlig før eleven selv kan lese, er leken et sted de kan bli bevisst på teksten og tolke den på sin egen måte (Lindqvist, 2013, s. 109).

Elevenes evne til å fortelle en historie og til å leke, hører nært sammen. Når elever leker sammen kan det ofte bli en konflikt om hvem som «eier» lekens manus, ofte er det evnen til å fortelle historien som utløser konflikten. En litterær tekst kan være en felles rød tråd i en lekehandling, de felles indre bildene elevene har av fortellingen kan hjelpe de til å skape sammenhenger, føre handlingen fremover og forme lekens karakterer og roller (Lindqvist, 2013, s. 115).

5.2.3 Lærerens tilstedeværelse i leken

Det er akkurat beskrevet om hvordan læreren formidlet og tilrettela for lek i etterkant av høytlesningene av bildebøkene. Det beskrives at læreren jevnlig introduserte nye bildebokhistorier om Jakob og Neikob. I tillegg tilførte læreren nye rekvisitter under aksjonene. Læreren kom med forslag når leken stoppet opp, og foreslo nye ideer som passet med den leken som allerede var i gang. I praksishistoriene er lærerens deltagelse under lekesekvensene lite beskrevet. Det har sin naturlige forklaring da observatøren i dette prosjektet hadde dobbeltrollen som både lærer og forsker. Allikevel ser vi at læreren støtter elever inn i lek. I praksishistorie 1 ser vi at Dan er avhengig av støtte fra læreren, der læreren hjelper Dan til å finne noen å leke med. I praksishistorie 3 hjelper læreren Trym til å se en situasjon fra en annens kant, og i praksishistorie 4 ser vi at læreren hjelper Ali til å få en rolle i leken.

Ifølge Schmidt og Slott (2021) er lærerens forståelse av hvilke prosesser leken setter i bevegelse av betydning for hvilken deltagelse læreren velger (s. 133). I eksemplene over velger læreren å støtte elever til å finne en plass i leken, noe som hentyder til at læreren ser viktigheten av at alle elevene deltar – både for å oppleve tilhørighet og for å gis mulighet til å få tilgang til lekens muligheter for læring. Leken er her og nå og har ikke noe ferdig manuskript som elevene kan forholde seg til. Derfor er leken avhengig av nye innspill og ideer for å utvikle seg videre (Greve, Bergvik, & Kristensen, 2023, s. 146).

Lærerens rolle er viktig for å bidra til lek og læring. Læreren må hjelpe barn inn i lek, gi inspirasjon til at leken går videre, og være tilstedeværende og tilgjengelig når elevene leker. Læreren kan altså ikke ha lek på timeplanen, for så å gjøre andre ting. Eksempelvis mister læreren spontane muligheter til å påvirke leken og prosessene som leken fremmer ved å sitte i klasserommet å rette bøker, mens elevene leker. Broström (2019) påpeker at læreren bør

interessere seg for elevenes lek, være tilgjengelig for elevene og delta når det er behov. Dette er det første skrittet for å utvikle en pedagogisk praksis hvor leken er sentral i undervisningen (s. 48).

Som tidligere nevnt under prosjektet ble det prioritert tid til lek, og døren til klasserommet stod ofte åpen ut til gangen. Undervisningen kan virke kaotisk for andre som går forbi klasserommet, læreren må derfor være trygg på egen kompetanse når denne arbeidsmåten velges. Det kan være fristende å styre aktiviteten og ta ansvaret for den, for å holde på kontrollen (Selås & Skattør, 2023, s. 37). Det kaos som kan oppleves for forbipasserende kan gi et inntrykk av at læreren ikke evner å lede klassen, og at elevene ikke oppfatter lærerens autoritet. Det kreves erfaring og tro på egen kompetanse og pedagogisk ståsted, og unngå å kontrollere elevenes bevegelser i lek. (Becher, 2020, s. 78).

Under forskningen i dette masterprosjektet ble betydningen av lærerrollen fremtredende for å kunne bruke lek som en arbeidsmåte i undervisningen. Formidling, organisering, samt tilgang til rekvisitter er av betydning for hvordan bildeboken inspirerer til lek. Videre har lærerens fleksibilitet og hvordan læreren støtter elevenes lek, relevans for hvilken mulighet det gis for lek og læring i undervisningen. Det kommer også frem at lærerens kompetanse er av betydning.

Det kom frem i prosjektet og analysen av materiale at elevenes egeninitierte lek fremmet prosesser som viser at elevene strekker seg mot kompetansemål i læreplan. Det blir derfor helt naturlig å analysere frem disse prosessene og drøfte de i lys av relevant teori. Dette kan være med på å trygge lærerne i det å implementere elevenes egeninitierte lek som en arbeidsmåte i undervisningen.

5.3 Faglig utbytte av leken

Elevenes egeninitierte lek, som dette masterprosjektet har fokus på, er lek hvor elevene leker for å leke, uten at de har tanke på at den skal gi noen form for læringsutbytte. Læreren formidler inspirasjon til lekehandling gjennom bildebokhistorier, og tilrettelegger og støtter leken slik at den utvikler seg. Tidligere er det argumentert for at leken som foregår i klasserommet under prosjektet er frivillig, indremotivert, preget av fantasi og kommunikasjon og sosial interaksjon. I tillegg er det vurdert at elevene ser på leken som lek. Det er når disse kriteriene er oppfylt, at forskeren kaller leken for egeninitiert. Som tidligere nevnt under problemstillingen var leken ikke planlagt ut ifra forhåndsdefinerte læringsmål. Nå skal vi legge merke til om leken fremmer flere sidegevinster. I dette kapitlet skal det analyseres frem og drøftes om elevenes lek innehar prosesser som fremmer læring som verdsettes i skolen.

I teorikapittelet (kapitel 2.2.4) er det henvist til flere forskere som hevder at samtidig som barn leker, utvikler de seg på ulike områder, selv om leken ikke er planlagt for det. Olofsson (1994) stiller spørsmål ved om leken er årsak til menneskers utvikling, eller om leken er en følge av disse evnene mennesker har til emosjonell uttrykksevne, kreativitet og samhandling. Hun spissformulerer lekens dobbelthet og formulerer følgende: «Lekens form er avhengig av barnets utvikling, og barnet utvikles allsidig i leken» (s. 120). I dette ligger at når elevene glemmer seg selv i leken utvikles elevenes iboende muligheter, og det er umulig og skille lek og læring. Lekens muligheter og elevenes kompetanse påvirker hverandre gjensidig. Dette sammenfaller med Lillemyr (2019) som knytter selve lekens virksomhet til å danne en bro mellom lek og læring (s. 59).

Når lærere planlegger en læringsaktivitet i klasserommet, er det ofte med tanke om hva elevene skal lære. Ved å sette leken først utfordres læreren til å slippe kontrollen. Når leken prioriteres foran læring er det elevenes prosesser som styrer hvilken læring leken fremmer. På denne måten er det eleven selv som driver læringsarbeidet fremover, og leken blir motivasjonsdriveren til å lære (Carlsson, Pramling, & Pramling Samuelsson, 2008, s. 48). Det er fullt mulig å kombinere et lekemiljø som har et faglig innhold, og et læringsmiljø som ivaretar lekens kvaliteter dersom lekens grunnleggende trekk bevares (Broström, 2019, s. 53).

Lek er som tidligere nevnt ikke et entydig fenomen, hvordan læreren oppfatter lek vil påvirke pedagogisk praksis. Schmidt og Slott (2021) viser at lærerens forståelser av lek påvirker pedagogisk praksis i klasserommet, og de skisserer tre ulike måter å forstå leke på som har relevans i skolen; Lek som læring, lek som utvikling og lek som danning (Schmidt & Slott, 2021, s. 9). Med inspirasjon fra deres forskning vil det analyseres frem og drøftes prosesser som foregår i elevenes lek, fordi leken fremmer noe i eleven. I det følgende vil klassemiljø, vennskap og elevenes læringsprosesser drøftes. Mennesker dannes i møte med andre, samtidig som de utvikler seg og lærer.

5.3.1 Klassemiljø og vennskap

Når elevene møtes på skolen for aller første gang starter prosessen med å skape de grunnleggende normene som er gyldige i akkurat dette klassemiljøet. Elevene vil søke å skape nye relasjoner til medelever, og lærerens mandat er å etablere et miljø som er trygt og inkluderende for alle elevene. I en skolekontekst anses klassemiljø og mulighet for å etablere vennskap ha betydning for hvilke prosesser leken fremmer.

Tidligere i analysen beskrives lek som læreren har tilrettelagt for gjennom prosjektet. Den felles referanserammen som bildebøkene har etablert, har gitt elevene et felles utgangspunkt når lek iverksettes. I praksishistorie 1 beskrives Dans deltagelse i lek gjennom prosjektet, og historien uttrykker hvilken betydning den felles referanserammen har hatt for hans mulighet til å delta, og etter hvert bidra til lekens forløp. Dan blir i leken til en krokodille, og hans inngang i leken styrkes gjennom den fortellingen læreren har lest høyt for klassen. I praksishistorie 2, der hele klassen leker sammen på uteskole, deltar alle elevene i en felles lek hvor elementer fra bildeboken inngår. I praksishistoriene beskrives flere lekesekvenser hvor karakterene fra bildeboken inspirerer til felles lek, eksempelvis teaterlek der pinnedukkene er et tilført element som driver lekehandlingen fremover. Öhman (2015) hevder at en opplevelse som etablerer en felles forståelse og indre bilder og som samtidig uttrykkes i felles lek, i tillegg danner et grunnleggende element i klassefelleskap og vennskap (s. 104). I dette prosjektet representerer felles høytlesning av bildeboken opplevelsen. Også selve leken virker samlende, da den foregår i et klassefelleskap hvor alle elevene har en felles opplevelse (Ulland, 2022, s. 275).

Det er viktig å være oppmerksom på at elever uten de samme referanserammene kan oppleve ekskludering. I praksishistorie 3 der Emil fra en annen klasse spør om Trym vil leke, svarer Trym nei og Emil kan oppfatte det som en avvisning. Trym retter det opp med å forklare at det er fordi han er Neikob, og at Emil må spørre på en annen måte. På den måten reparerer Trym relasjonen ved å forklare hvorfor han sa nei. Læreren har gjennom sitt arbeid i klassen har tidligere merket seg at elevene diskuterer hvem som skal leke med hvem, hvem som får være med og hvem som ikke er så populære. Elevene kan oppleve ulike grader av deltagelse, og inkludering og ekskludering er parallelle prosesser (Håøy & Becher, 2023, s. 133). At elever i et lekefellesskap overser den som vil være med, behøver ikke å innebære at de ekskluderer eleven bevisst. Det er mer sannsynlig at de ønsker å beskytte sitt allerede etablerte lekefellesskap. Dette styrker kravet til lærerens bevissthet når det gjelder å etablere fellesskap som bidrar til at alle elever opplever tilhørighet. I strukturerte aktiviteter kan elevene lett finne sin plass, i rolleleken er det ikke så enkelt. Lek krever samarbeidsevne, og elevene må ha evne til å sette seg inn i andres tanker og hensikter. Dessuten må de ha noenlunde lik oppfatning av hva de leker (Öhman, 2020, ss. 22-23).

Gjennom praksishistorie 1 blir vi kjent med Dan, og i starten av skoleåret går han mye alene. Den første historien i praksisfortelling beskriver en lek hvor han leker ved siden av en annen gutt, de leker hver sin lek. Denne leken foregår før prosjektet har startet. Videre i praksisfortellingen ser vi han deltar i lek, i en rolle som er inspirert av bildeboken. Han utvikler en relasjon med Dennis, og Dan viser ved flere anledninger i historien at han gjerne vil være sammen med Dennis i lek. Det oppleves at Dan og Dennis gjennom leken er i ferd med å danne et vennskap. Praksisfortellingen viser at Dan og Dennis søker hverandre på nytt, i det de har lykkes å etablere en felles lek. Dette gir en følelse av tilfredsstillelse hvor relasjonen kan vokse til vennskap (Guess, 2010 etter Öhman, 2012, s. 106). Becher, Bjørnstad og Hogsnes (2019) viser til en studie (Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010) som viste hvilken betydning lek og relasjonelle forhold har for barns trivsel i institusjonene. Vennskapsforhold mellom barna var en av de tingene som viste seg som vesentlige forutsetninger for gode klassemiljøer (s. 17).

Til slutt i praksishistorie 1 beskrives en lekesekvens der Dan tar kontakt med Aurora, og i fellesskap med Dennis leker de tre sammen i friminuttet. Leken fortsetter videre i klasserommet, og enda en gutt inkluderes i leken. I praksishistorie 2 møter vi en stille og

forsiktig jente, Mina. Hun har ikke gått i barnehage, og kjenner ingen av de andre i klassen. I leken som beskrives tidlig i praksishistorien får Mina tildelt oppgaver i leken med Eli og Tuva. Videre i praksishistorien beskrives en lek hvor Mina deltar i en lek med flere barn. Begge de nevnte historiene kan tyde på at både Dan og Mina har erfart hvordan de kan bidra i leken, og dermed fått en opplevelse som gir de mot til å delta i lek med flere elever. På denne måten bidrar de både til klassens lekekultur, og deres deltagelse i lek blir mer fullverdig (Schmidt & Slott, 2021, s. 76). Å etablere vennskap gir rom for å hevde seg selv og gjennom det styrke sin selvfølelse, samtidig som man tilpasser seg og anstrenger seg for å ta den andres perspektiv. Det gjelder å være en god venn. Denne følelsen av å lykkes i samhandling med andre er avhengig av at eleven kan forstå en situasjon, tolke hva situasjonen signaliserer og når det er mulig å forhandle eller hevde sin vilje (Öhman, 2020, s. 136). Også Lillemyr (2019) fremhever deltagelse i lek som betydningsfullt for å styrke elevens selvfølelse, gjennom å mestre deltagelse i lek utvikles tillit og respekt ovenfor seg selv (Lillemyr, 2019, s. 61).

I praksishistorie 4 ser vi at Tone inkludere andre elever i lek og tilpasser seg deres behov. Tone viser demokratiske verdier og holdninger som fremmer et godt klassemiljø og styrker fellesskapsfølelsen. Tone er beskrevet som en god lekekamerat, noe som er av betydning for hennes posisjon i å etablere verdier i det som skal være et godt klassemiljø. Når hun inkluderer andre elever i sin lek fremmer hun verdier som er grunnleggende for å danne en kultur som fremmer et godt klassemiljø. Slike kollektive verdier fremheves som viktige for at elever skal oppleve fellesskap og tilhørighet (Öhman, 2020, s. 146).

Prosjektet skapte mye humor og glede. I praksishistorie 3 ler læreren og elevene når ordet Skravlekob finnes opp, det samme skjer i praksishistorie 4 når ordet Somlekob nevnes. I praksishistorie 4, hvor elevene lager Jakob og Neikob pepperkaker, ble det mye latter da ansiktene til kakene forandret uttrykket når de ble strekt og tøyet. Elevene tøysset med at det var mange Jabober og Neikober. Disse eksemplene viser at et klassemiljø preget av humor som grunntone skaper trygghet og en god ramme for læring. I denne måten å møte hverandre på skapes et miljø preget av trygghet og tillit, hvor det er rom til å prøve ut ulike væremåter uten at elevene opplever noen form for kontroll fra lærerens side. På den måten kan elevene oppleve mestring, et kjennetegn på et godt klassemiljø (Lunde & Brodal, 2022, s. 100).

I praksishistoriene beskrives flere lekesequenser der elevene får bevege seg fritt i klasserommet og mellom klasserommet og gangen. Vi leser blant annet om at de løper rundt og roper. Her beskrives et klassemiljø hvor læreren lar elevene bevege seg i en sosial samhandling, noe Vingdal (2020) mener er viktig for å stimulere til god hjernefunksjon (s. 41). Videre poengterer Vingdal at engasjement og konsentrasjon kan forsvinne når barneskolebarn må sitte i ro. Selv om kjennetegn på et godt læringsmiljø ofte kan beskrives med arbeidsro, er det ikke det samme som at læring skjer. Dersom læring blir vurdert som noe annet enn lek og hva eleven kan bli er viktigere enn hva eleven er, kan det føre til at skolen ikke tar hensyn til elevenes behov for å bevege seg (s. 52).

De lekesequensene som er drøftet i over viser hvor sentral elevenes egeninitierte lek er for deres mulighet til å delta i fellesskapet. Deltagelsen i lek fremmer prosesser som kan betegnes til å styrke elevenes dannelse (Schmidt & Slott, 2021, s. 137). Dette harmonerer godt med det Bjørnstad et. al. (2023) finner i sin forskningsrapport. De understreker hvor viktig det er at skolen legger vekt på det sosiale klassemiljøet, og støtter etablering av vennskap. Nest etter lek er vennskap det barna i deres undersøkelse var mest opptatt av (s. 54).

I evalueringen av seksårsreformen, delrapport 2, hevder Bjørnstad et.al. (2023) at lærerne er bevisste og erkjenner lekens betydning for førsteklasingene. Imidlertid opplever lærerne det som utfordrende å fordele tid mellom lek og faglige læringsaktiviteter. Selv om lærerne er klar over lekens betydning for elevenes trygghet, læring og sosiale kompetanse opplever de et faglig press for å fremme elevenes individuelle ferdighetsnivå (s. 65). Dette fører til neste kapittel som handler om elevenes læringsprosesser som fremmes i deres lek.

5.3.2 Elevenes faglige læringsprosesser

I dette kapitlet skal vi legge merke til om elevenes egeninitierte lek, som springer ut fra bildeboken, fremmer faglig læringsprosesser.

I praksishistorie 1 ser vi at Dan, som har et annet morsmål enn norsk, lærer seg det norske ordet krokodille. Han vet fra tidligere erfaring hvordan en krokodille oppfører seg, noe som hjelper han inn i leken med Dennis. Leken utspiller seg hvor guttene leker en form for fangelek der de løper rundt i klasserommet og krokodillene spiser hverandre og andre ting i rommet.

Leken varer over tid uten at leken har behov for at guttene trenger å snakke om lekens handling. Grøver (2018) hevder at man lærer nye ord og ordets betydning best i situasjoner som oppleves meningsfulle for elevene (Grøver etter Selås & Skattør, 2023, s. 59). Praksishistorien i sin helhet bekrefter at Dan gjerne vil være med å leke, imidlertid har han lite å bidra med når Aurora kommer inn i leken, og lekens handling endres til å handle om fly, jetmotor og roboter. Disse begrepene er ennå ukjente for Dan, og han går ut av leken. Dette bekrefter at et manglende norsk ordforråd hindrer deltagelse i leken og fellesskapet. For å skape en lekeverden er språket helt sentralt. Ofte brukes språk for å forklare handling, og gå ut og inn av roller. Dette krever avanserte språkferdigheter (Selås & Skattør, 2023, s. 62).

Når vi senere i praksishistorie 1 leser om at Dan tar en større og mer aktiv plass i leken, kan det indikere at formidlingen av bildeboken og samtalene rundt teksten i bøkene har gitt Dan muligheten til å bearbeide leseopplevelsen i leken. Høigård (2019) fremhever at både nærhet omkring tekst, gode samtaler og lek fremmer barns mulighet til å delta i et fellesskap, samtidig bidrar de også inn i dette fellesskapet (s. 168). Denne prosessen er en viktig del av barns språkutvikling, fordi elevene opplever det meningsfylt å være aktiv i samhandling med andre (s. 173).

Videre i praksishistorie 1 beskrives en aktivitet der elevene lager tversoversløyfen til Jakob, og slipset til Neikob. Slips, og spesielt tversoversløyfe, er ikke dagligdagse ord for elevene. I praksishistorie 4 ser vi at noen elever benytter ordet tversoversløyfe når de dikter en fortelling om bestefar. Bildeboken har inspirert elevene til å utvide ordforrådet, og elevene får testet ut hvordan de nye ordene kan brukes i leken som oppstår. Dersom man leker ulike type leker møter man også nye ord og uttrykk, disse ordene beriker leken gjennom interessen de vekker hos elevene. På denne måten kan de prøve ut nye ord og språklige væremåter (Grøver (2018) etter Selås & Skattør (2023, s. 59).

Vi ser flere steder i praksishistoriene at elevene utforsker språket. I bildebøkene må Jakob spørre på en måte som gjør at Neikob blir med på det han vil. I praksishistorie 3 diskuterer Trym og Brage hva Neikob kan si, og blir enig om at han kan si alt bortsett fra ja. Trym prøver ut ulike måter å spørre på. Senere i samme praksishistorie leker Trym at han er Neikob, når Emil kommer bort og spør om de skal leke. Trym svarer nei og fortsetter: *Jeg er Neikob så jeg*

sier nei til alt. Trym fortsetter med den største selvfølgelighet: *Han må bare spørre: Du sier vel ikke nei til å leke?* Her viser Trym at Emil må spørre «på en spesiell måte» dersom Trym som Neikob, skal si ja til å bli med i leken til Emil. Trym viser gjennom dobbelt nektning at han har språklig logikk og god forståelse av språket og grammatiske nyanser. Vi ser også at elevene utforsker språket i for eksempel praksishistorie 3, der Brage finner opp ordet Skavlekob, og i praksishistorie 4 der Tone finner opp Vet-ikke-kob. Elevene bruker fantasi og reflekterer over språket og fortellingen. Her lager elevene nye navn der de bruker språkets system for å lage nye ord ved hjelp av inspirasjon fra bildeboken. Når elevene er kjent med hvordan ord er bygd opp av morfemer, kan de selv ta i bruk og lage ord de ikke har hørt før. Når elevene har oppdaget ordlagingssystemet blir det et verktøy til å øke ordforrådet sitt. Dette er tydeligst der elever lager ord som ikke fins. Førsteklassinger regnes som svært aktive og kreative ordlagere (Høigård, 2019, s. 97).

Gjennom prosjektperioden utvidet elevene sin fortellerkompetanse ved flere anledninger. I praksishistorie 2 hører vi om at Eli, Tuva og Mina leker teater med pinnedukkene. Her forteller Eli en egenkomponert historie om Jakob og Neikob, der de går til butikken for å kjøpe is. I praksishistorie 4 lager Tone, Eli og Ali teaterforestilling, og Tone regisserer en fortelling hvor hun starter slik bøkene gjør: *Dette Jakob og Neikob. Jakob sier ja til alt, og Neikob sier nei til alt.* Disse to eksemplene viser fortellerkompetanse ved at elevene forteller en historie gjennom pinnedukkene. Fortellerkompetanse vises også når elevene går inn i rolleleken og blir karakterene fra bildeboken. Eksempelvis ser vi dette på slutten av praksishistorie 1 der Dan har laget seg et krokodille-slips, og blir forvandlet til en krokodille når han får dette på seg. Elevene gestalter rollene i leken gjennom å bruke elementer fra bildeboken og tilgjengelig rekvisitter. Vetle, Trym og Ali leker sammen i praksishistorie 3. Da huset til Jakob brenner, opptre Vetle på flere ulike fortellerplan samtidig. Dette ser vi da han snur handlingen i leken og sier: *Det er liksom huset til Jakob som brenner.* Han fortsetter som Jakob og sier: *Hjelp, huset mitt brenner. Vi må slukke.* Gjennom å lytte til høytlesing og det å fortelle egne historier, tilegner elevene seg kunnskap om hvordan tekster er bygd opp. I tillegg utvikler de fortellings- og sjangerkompetanse (Høigård, 2019, s. 172). Sommer (2015) hevder at elever som får mulighet til lek etter å ha hørt en historie, husker historien bedre enn ved andre aktiviteter som samtale og tegning. Dette bidrar til både å utvikle hukommelsen, og fører til setningsdannelser som er mer komplekse enn de som har bearbeidet teksten på andre måter enn ved lek (s. 78).

Flere steder i praksishistoriene ser vi at elevene benytter skriftspråket. I praksishistorie 2 ser vi at Eli og Tuva har skrevet butikk og is på plakater. I praksishistorie 4 har Tone og Eli skrevet innbydelser til teaterforestilling, og vi hører om to elever som tegner og skriver på en kritt-tavle. Disse eksemplene viser at elevene skriver når leken krever det, og at den er indre motivert uten lærerens styring. Når barn anvender skriving innenfor rammene av definerte roller, virker leken kravreducerende og gir trening med lav fallhøyde fordi den er på liksom. Leken foregår i et gjensidig samarbeid mellom flere elever der de hjelper hverandre for at leken skal drives fremover. Skriving i sosial kontekst er meningsfullt og situasjoner der andre elever er engasjerte og støttende kan stimulerer til skriving (Hagtvedt, 2013, s. 194).

I praksishistorie 2 viser Mina glede over at det skal leses en ny bok om Jakob og Neikob, da hun sier: *Yes, en ny bok om Jakob og Neikob*. I praksishistorie 3 ville Aurora lese en Jakob og Neikob bok hun ikke hadde fått høre, fordi hun var borte dagen før. Trym ville også bli med å lese bildeboken på nytt, før de satte i gang å leke. Disse eksemplene viser leseglede, og for å få barn til å bli glad i å lese, må opplevelsen og gleden være til stede. Lunde og Brodal (2022) hevder at selve drivkraften for å utvikle leseglede, er forventningen om hva boken skal fortelle. Imidlertid kan det virke som om lesing av bøker bare er et spørsmål om ferdighet, og at det derfor fokuseres på tiltak for å øke lesehastigheten og leseforståelsen. De stiller spørsmål om skolen glemmer at leseglede er det viktigste, det er ikke å lese raskt eller å gjenfortelle i etterkant (s. 34).

I prosjektet oppleves også mestringsfølelse. I praksishistorie 2 beskrives en sekvens der Mina «leser» for en voksen i gangen. Hun leser de første setningene i boken om Jakob og Neikob med stolt stemme. Det oppleves at hun får en mestringsopplevelse selv om hun vet at hun hadde lært teksten utenat gjennom høytlesingsstundene. Det er en god forutsetning for å lære å lese og skrive. Ifølge Edvard Befring (2012) vil mestringsopplevelser gi elevene positive holdninger til og interesse for undervisningen som skjer i klasserommet. Når læreren gir elevene mulighet til å lykkes vil opplevelsen av mestring styrkes (Befring etter Palm, Becher & Michaelsen, 2020, s. 20).

Litteraturformidlingen fremmet også andre kompetansemål enn det som er beskrevet i norskfaget. Under prosjektet laget elevene figurer fra bildeboken. Disse ble limt på pinner og ble til det som betegnes som pinnedukker i praksishistoriene. Dette er både en finmotorisk og kreative aktivitet hvor elevene brukte kartong, saks og lim. I leken bygget i tillegg elevene scener og hus ved hjelp av møbler og stoffer, noe som også fremmer motorikk og fantasi. I følge Taanggard (2015) kan det sosiale miljøet fremme kreative læringsprosesser (s. 188).

I praksishistorie 3 leker Trym og tre andre elever teaterlek, og når Trym ordner i stand til forestillingen, ser vi at han øver seg på ordenstall. Han klipper ut billetter, legger de på puter og alle putene får hvert sitt ordenstall. Han viser også at læreren skal sitte på plass nummer fire. I praksishistorie 2 blir elevene opptatt av å telle bollene på siste side i boken «Jakob og Neikob og det tomme rommet». De er uenige om hvor mange boller det er, og vi ser at de diskuterer og teller flere ganger. I disse lekesevensene oppstår leken med tall spontant med utgangspunkt i elevenes behov. Sommer (2015) viser til at elever som har egen interesse av å utforske noe, kombinerer engasjement og interesse slik at en slags bonus bidrar til tidlig tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Av dette følges at elevenes nysgjerrighet holdes, og fungerer bedre enn dersom læreren underviser (s. 76).

Som det er vist til i dette kapitlet ser vi at elevenes egeninitierte lek fremmer ulike læringsprosesser, og læring som verdsettes i skolen. Leken fremmer her sidegevinsten som dekker mange av kompetansemålene i læreplan. Til slutt skal det poengteres at det ikke skal undervurderes de læringsmulighetene som oppstår spontant mellom elevene. Læreren må være seg bevisst å utnytte disse anledningene. Praksishistoriene viser flere slike eksempler. Dette ser vi blant annet når Mina opplever mestring og leseglede med støtte fra Trym, og der Aurora støtter Dan ved å gjenta og utvide hans setning. Også der noen elever diskuterer hvor mange boller det er bilde av, eller i diskusjonen om hva Neikob kan si, ser vi at elevene lærer av hverandre og kan støtte hverandre i ulike læringsprosesser. Dette vil berike elevenes læringsutbytte.

6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I dette masterprosjektet er det undersøkt hvilke muligheter bildeboken gir for å inspirere til felles lek i første klasse. Gjennom aksjonsforskning har læreren forsket i eget klasserom, og formidling av bildebøkene om Jakob og Neikob har vært sentralt som utgangspunkt for elevenes egeninitierte lek.

Som forskeren mener jeg å ha vist gjennom praksishistorier at elevene har hentet inspirasjon til lekehandlingene fra bildebøkene, ikke gjennom å leke fortellingene, men ved å ta karakterer, handlinger og miljøer inn i sin egen lek. Den felles referanserammen som bildebokfortellingen har etablert, har støttet elever til å få innpass i leken. Leken som har oppstått er lek som elevene oppfatter som lek, og det er vist at den er frivillig, indre motivert, preget av fantasi og det foregår en samhandling mellom elevene hvor det utveksles meningsinnhold. Leken kan derfor anses å være det forskeren legger i egeninitiert.

Valg av bildebok var veloverveid, og bøkene om Jakob og Neikob har mange gode kvaliteter. Fortellingenes tydelige kontraster og motsetningsforhold, både i den litterære teksten og i illustrasjonene, åpnet opp for muligheter til å berike leken. Formidlingen og tilrettelegging for lek som arbeidsmåte, samt tilgang til materialer var helt avgjørende for at leken skulle vare over tid. Videre er det vist hvor viktig lærerrollen er for at bildebøkens kvaliteter kan gi elevene opplevelser som berører. På bakgrunn av det forutnevnte mener forskeren å ha svart på problemstillingen. Det er vist hvordan bildeboken kan brukes som felles referanseramme for lek i første klasse.

Barns lek er like kompleks som prosesser som fremmer elevenes danning og læring. Oppgaven har vist at utvikling av språk fører til deltagelse i lek, som igjen fører til mestringsopplevelser som danner mennesker. Ved å argumentere for at elevenes egeninitierte lek fører til læringsutbytte kan leken fort reduseres til å se leken i et nytteperspektiv og benyttes som begrunnelse for å prioritere tid til lek i skolen. På den andre siden kan en slik inndeling gjøre lærere oppmerksomme på at undervisningen kan ta elevenes lek på alvor, da den er barns naturlige væremåte og læringen skjer på elevenes premisser.

Gjennom forskningsprosjektet har det kommet klart frem at elevenes egeninitierte lek fremmer læring som verdsettes i skolen. Forskningen har vist at fellesskapet i klassen er styrket og det er etablert vennskap. Det er vist at elevene gjennom prosjektet har strukket seg mot både overordnede mål og konkrete læringsmål. Alle på sitt nivå og uten læringspress fra lærerens side.

En pedagogikk som prioriterer lekens kvaliteter fremfor elevenes resultater, setter elevenes behov for trygghet, trivsel og vennskap i sentrum. Det krever at læreren har god oversikt over læringsmålene, og klarer å frigjøre seg fra detaljerte planer og sterk lærerstyring. Dette gir gode vilkår for å bruke lek som arbeidsmåte i undervisningen. Å gi plass til lek er å ta barndommen på alvor. Det er et ønske at denne masteroppgaven kan være et bidrag til at lærere blir mer trygge på hva leken fremmer, og dermed vil bruke elevenes egeninitierte lek som arbeidsmåte i undervisningen.

7.0 Etterord

En god stund etter at prosjektet var ferdig hadde læreren igjen funnet frem alle bøkene om Jakob og Neikob.

På dagsplanen i klasserommet stod det denne dagen et spørsmålstegn i fjerde time, noe som betyr at læreren ikke har bestemt seg for hva timen skal inneholde. Samtlige av elevene spurte om de kunne leke inne i klasserommet denne timen. Læreren tar frem kisten, og oppe i kisten ligger figurene av Jakob og Neikob. Elevene blir ivrige og Trym utbryter: «Ååå, det er en ny historie om Jakob og Neikob». Mens elevene går for å hente seg en pute tar Mina boken om Jakob og Neikob, blar seg frem til første side og henvender seg til Trym. Hun sier med entusiastisk stemme og et stort smil: «Skal vi lese igjen? Du først, og jeg etterpå. Hva står det?».

Læreren leser boken, og elevene samtaler om noe de ikke hadde lagt merke til tidligere. Når høytlesningsstunden er over, spør Tone: «Kan vi lese en Jakob og Neikob bok i morgen også?».

Elevene starter å leke. To gutter og en jente finner umiddelbart politikostyme og leker at politimannen fanger tyven og setter han i fengsel. Flere elever finner pinnedukkene av Jakob og Neikob og starter en teaterlek. Tre jenter finner frem kritt-tavlen og leker at Jakob og Neikob er på skolen. Dan går bort til Dennis og spør om de skal leke med krokodillen. De leker en liten stund før leken opphører. Dan går bort til pinnedukkene, mens Dennis går bort til noen andre gutter og begynner å leke. Han henvender seg til Dan og spør: «Vil du være med?» Dan forklarer at han ikke har tid akkurat nå. Han vil lage en pinnedukke av krokodillen, men han vil være med å leke når han er ferdig.

Bibliografi

- Ackesjö, H. (2017). Childrens' play and teacher's playful teaching. A discussion about play in the preschool class. *Journal of education, society and behavioural science*(19 (4)), pp. 1-13.
- Alfheim, I., & Fodstad, C. D. (2020). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker* (Vols. 3.opplag, 2020). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademiske.
- Aske, J. (2023). Leik i begynnaropplæringa - korleis ta vare på stjerneblikket? In M. Selås, & T. Skattør (red), *Leik i norskfaget* (pp. 73-92). Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. . Pedagogisk Forum.
- Öhman, M. (2015). Ska vi leka som vi gjorde igår? Om lek som relation och vänskap. In M. Øksnes, & A. Greve (red), *Vennskap* (pp. 101-118). Cappelen Damm Akademiska.
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor - barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (Vol. 2.utgave). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. (2020). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. In K. Palm, & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (Vol. 2.utgave, pp. 57-90). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende læringsformer i nye undervisningsarealer. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hognes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og sfo*. (pp. 71-92). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022-4). Oppfatninger om lek i førsteklasse - en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, pp. 331-344.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hognes, H. D. (2019). Lek og perspektiver i skolens første år. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hognes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og sfo* (pp. 15-26). Universitetsforlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangerar og teksttypar* (Vols. 4.utgave, 1.opplag). Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie*. (Vol. 3.utgave). Samlaget.
- Bjørndal, K. W. (2020). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. In M. Brekke, & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (Vol. 2.opplag, pp. 245-259). Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (red.), (2022). *"Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse*. Oslo: Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitet.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Bakken, E. A., Håøy, A., Svanes, I.K., Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i førsteklasserommet - Lek, læring og vennskap. Delrapport 2*. OsloMet - storbyuniversitet.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hognes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. (pp. 43-54). Universitetsforlaget.

- Carlsson, M. A., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. (1), 41-51.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (red.), (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 125-149). Universitetsforlaget.
- Edwards, A. (2019). *Bilderbokens mangfold och möjligheter*. Natur & Kultur.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (Vol. 2.utgave. 5.opplag). Fagbokforlaget.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2020). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. In M. Brekke, & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (Vol. 2.opplag, pp. 109-123). Universitetsforlaget.
- Greve, A., Bergvik, E., & Kristensen, K. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Hagtvædt, B. E. (2013). Eksprimenterende skrivning i skriftspråklig utvikling. In J. Frost (red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (Vol. 4.opplag, pp. 185-205). Cappelen akademiske forlag.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og sfo* (pp. 27-42).
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (Vol. 4.utgave). Universitetsforlaget.
- Håøy, A., & Becher, A. A. (2023). Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, pp. 131-143.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og fritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3.utgave. 6.opplag). Gyldendal.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og sfo* (pp. 93-108). Universitetsforlaget.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. In S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen, & E. Stjernstrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (pp. 27-42). Cappelen Damm Akademiske.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapsenteret for utdanning.
- Lillemyr, O. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og sfo* (pp. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (2002). Lekens estetikk. *Psyke & Logos*(23), pp. 437-450.
- Lindqvist, G. (2013). *Lekens muligheter* (Vol. 9.opplag). Gyldendal akademiske.
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. (Vol. 2.opplag). Universitetsforlaget.
- Munden, J., & Myhre, A. (2015). *Twinkle Twinkel - English 1-4* (Vol. 3rd edition). Cappelen Damm Akademiska.

- Nagel, L. (2016). Med bukkene Bruse på Badeland. In E. S. Tønnesen (red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (Vol. 2.opplag). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Olofsson, B. K. (1994). *Lek for livet* (Vol. 2.opplag). Forsythia.
- Olsson, M. R. (2023). "I don't think that's it's play. Because we have to play". Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, pp. 321-336.
- Ommundsen, Å. (2022). Bildeboka. In R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (Vol. 2.utagve). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2020). Den viktige begynneropplæringen. In K. Palm, & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæring. En forskningsbasert tilnærming* (Vol. 2.opplag, pp. 13-32). Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelson, I. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. In J. Klitmøller, & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. (pp. 87-106). Pedagogisk forum.
- Prøitz, L., & Tønnesen, E. S. (2016). Tekstpraksis i mediasamfunnet. In E. S. Tønnesen (red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (Vol. 2.opplag). Universitetsforlaget.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. In M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (Vol. 1.utgave. 2.opplag, pp. 59-87). Fagbokforlaget.
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, pp. 361-375.
- Schmidt, C. H., & Slott, M. (2021). *Et praksissprog for leg. En undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. . Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Selås, M., & Skattør, T. (red.), (2023). Del 1 Kva er leik i norskfaget? In M. Selås, & T. Skattør, *Leik i norskfaget* (pp. 11-72). Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen - en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018). Bildeboka - den viktigste boka i barnehagen. In T. Solstad, T. T. Jansen, & A. Øines, *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaet.
- Solstad, T. (2018). Om bokas tema. In T. Solstad, T. T. Jansen, & A. Øines, *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. In J. Klitmøller, & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (pp. 65-86). Pedagogisk forum.
- Stokke, R. S. (2014). "Men han har to forskjellige farger på øynene" Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsk læreren, nr. 4*, pp. 43-56.

- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. In R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (Vol. 2. utgave, pp. 247-266). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S., & Tønnesen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. In R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (Vol. 2. opplag, pp. 17-32). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 91-101). Universitetsforlaget.
- Taanggard, L. (2015). Å fremme barns kreativitet: fremtidens krav. In J. Klitmøller, & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (pp. 185-202). Pedagogisk forum.
- Tørnby, H., & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. In R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (Vol. 2. utgave, pp. 357-382). Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høgskoleforlaget.
- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. In R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (Vol. 2. utgave, pp. 267-290). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. In M. Ulvik, H. Riese, D. Roness, & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (Vol. 1. utgave/2. opplag, pp. 17-33). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Vingdal, I. (2020). Lærande kropp i endring. In K. Palm, & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (Vol. 2. opplag, pp. 33-56). Universitetsforlaget.
- Vollan, M., & Tønnessen, E. S. (2020). Tekstpraksis i klasserommet. In M. Vollan, & E. S. Tønnesen, *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. (3. opplag ed., pp. 32-49). Høgskoleforlaget.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide barnehagelærere

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer/barnehagelærer?
- Hvilken utdanning har du?

Bildebok og lek

1. Hva legger dere til grunn for valg av bildebøker?
2. Fortell hvordan dere planlegger, og hva dere vektlegger når dere har bestemt dere for en bildebok dere vil arbeide med?
3. Hvordan ser dere at bildebøker inspirerer og skaper rom for lek?
4. Planlegger dere for lek i arbeidet med en bildebok?
5. Hvordan bruker dere bildeboken? Har dere observert at det er oppstått lek?
6. Jeg leste på bloggen deres at det alltid oppstod lek i arbeid med bildebøker. Hvilke typer lek ser dere at oppstår i arbeidet med en bildebok?
7. Hva tenker dere om den voksnes rolle i leken?
8. I hvilken grad opplever dere det som enkelt/utfordrende å skulle legge til rette for bildebok og lek på avdelingen?
9. Hvordan ser dere at barna anvender boken for å utvikle leken?
10. Er det forskjell på bildene og teksten? (hvilken funksjon har bildeboks bildene i leken?)
11. Kan dere se at bildeboken og leken bidrar til sosial utjevning? Skape inkludering og skape felles opplevelser?
12. Er det noe mer dere vil trekke frem som jeg ikke har spurt om?

Intervjuguide elever

1. Kan dere fortelle hva dere lekte i prosjektet?
2. Hvordan synes dere det var å være med på det vi gjorde i dette prosjektet?
 - Hvorfor?
 - Er det noe dere kunne tenkte dere å gjøre mer av? Hvorfor/Hvorfor ikke?
3. Hva var det som var morsomt å leke?
4. Hvilke roller hadde dere i prosjektet?
5. Var det noen roller du ikke fikk hatt som du hadde lyst til å ha?
6. Hvis vi skulle lekt det flere ganger, hvordan ville dere at det skulle ha vært?

Vurdering av behandling av personopplysninger

07.09.2023

Referansenummer

757602

Vurderingstype

Standard

Dato

07.09.2023

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lea Reitel Høyer

Student

Silje-Merethe Sollien

Prosjektperiode

23.05.2023 - 01.09.2024

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 01.09.2024.

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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET Kontaktinformasjon til OsloMet sitt personvernombud må legges til.

TAUSHETSPLIKT Forskningsdeltagerne 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. **LOVLIG**

GRUNNLAG UTVALG 1 Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). **LOVLIG**

GRUNNLAG UTVALG 2 Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Barna kan også på eget initiativ si nei til deltakelse selv om foreldre/foresatte har gitt samtykke. **FØLG DIN INSTITUSJONS**

RETNINGSLINJER Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «Bildebok som inspirasjon til lek?»

Hei! Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan bildeboken kan bli brukt som inspirasjon til lek. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet

Dette er et mastergradsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan bildeboken kan brukes som inspirasjon og som en felles referanseramme for lek.

Min foreløpige problemstilling er «*«Hvordan kan bildeboken brukes som inspirasjon og som en felles referanseramme for lek?»*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du må bli med på et gruppeintervju. Intervjuet vil ta deg ca. en time. Du vil få tilsendt spørsmålene en ukes tid i forkant av intervjuet om det er ønskelig.

Det gjøres lydopptak av intervjuet. Dette skal kun brukes av studenten til å transkribere intervjuet. Alt blir anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til informasjonen som blir hentet inn. Det vil ikke bli samlet inn navn eller personlig informasjon som navn på skole, stedsnavn osv. fra noen av deltakerne som deltar i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lyddopptaket vil bli slettet etter at prosjektet/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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 noe mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Silje-Merethe Sollien (masterstudent)

E-post: siljemerethe@me.com

Tlf: 93 81 86 81.

Lea Reitel Høyer (veileder)

E-post: leareit@olsomet.no

Tlf: 50 49 28 41.

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Silje-Merethe Sollien

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bildebok som inspirasjon til lek», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det gjøres lydopptak av intervjuet

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

.....
(Signert av barnehagelærer/lærer, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til foresatte

Forespørsel om å la barnet ditt delta i forskningsprosjektet «Bildebok som inspirasjon til lek?»

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

Formålet

Dette er et mastergradsprosjekt hvor formålet er å prøve ut et undervisningsopplegg om hvordan bildeboken kan brukes som inspirasjon og som en felles referanseramme for lek.

Min foreløpige problemstilling er «*Hvordan kan bildeboken brukes som inspirasjon og som en felles referanseramme for lek?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har utarbeidet et undervisningsopplegg som vil bli gjennomført av meg som kontaktlærer og masterstudent i klassen til ditt barn. Dersom du godkjenner at barnet ditt er med i prosjektet, innebærer det at jeg og faglærer observerer klassen når opplegget gjennomføres. Under observasjon ønsker jeg å ta notater av leken som barna leker og å se på elevenes samspill og engasjement. Jeg ønsker å ta notater av hva elevene sier. Disse sitatene kan bli gjengitt i forskningsresultatet. De vil bli nedskrevet anonymisert.

I etterkant av økta ønsker jeg å snakke med noen av elevene. Jeg kommer blant annet til å spørre elevene om hvordan de opplevde leken i undervisningsøkten.

Det er frivillig å delta

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

Dersom du ønsker at barnet ditt skal delta må du samtykke til det. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. Det vil ikke få noen innvirkning på relasjonen/forholdet til meg eller skolen dersom barnet deres ikke deltar i studien, eller dere senere velger å trekke samtykke.

Samtykke til at barnet ditt deltar gjøres på eget samtykkeskjema som er vedlagt dette informasjonsskrivet. Det er kun de som undertegner på samtykke som blir med i forskningsprosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun masterstudent som vil ha tilgang til informasjonen om ditt barn.
- Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om ditt barn
- Jeg lagrer all informasjonen på en sikker pc.
- Jeg sletter alle notater etter prosjektet er ferdig, og passer på at ingen kjenner igjen ditt barn i masteroppgaven. Jeg vil for eksempel finne opp et fiktivt navn hvis jeg siterer ditt barn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2024. Da vil all data bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Silje-Merethe Sollien (masterstudent)

E-post: siljemerethe@me.com

Tlf: 93 81 86 81.

Lea Reitel Høyer (veileder)

E-post: leareit@olsomet.no

Tlf: 50 49 28 41.

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Silje-Merethe Sollien

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bildebok som inspirasjon til lek», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- Barnet mitt kan delta i observasjon
- Barnet mitt kan delta i et gruppeintervju etter undervisningsøkten

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet høsten 2024.

.....
(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Dato og gjennomføring. Hva gjorde jeg?	Hva la jeg merke til/ hendelser med betydning	Tanker om det og justeringer. Veien videre.