

Litteratur og lek

En undersøkelse av litteraturens potensial med leken.

Celine Sandnes og Helene Gunvaldjord

VEILEDER

Magnhild Selås

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for Nordisk og mediefag

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss en unik mulighet til å utforske litteratur og lek i begynneropplæringen. Vi setter stor pris på innsikten prosjektet har bidratt med, og vil ta med oss dette videre inn i læreryrket.

Vi ønsker å takke lærere og elever som lot oss gjennomføre et pilotprosjekt og hovedprosjekt i deres klasse. Vi ønsker også å rette en takk til hverandre for et godt samarbeid gjennom denne prosessen.

Vi vil takke vår veileder, Magnhild Selås, for støtte i arbeidet med denne masteroppgaven.

Til slutt ønsker vi å takke korrekturleserne.

Universitetet i Agder, mai 2024

Forfattere: Helene Gunvaldjord og Celine Sandnes

Sammendrag

Masteroppgaven retter seg mot begynneropplæringen som disiplin, med fokus på norskfaget. Vårt formål er å belyse frileken og den veileda leken som ulike arbeidsmetoder etter en høytlesningssituasjon. To undervisningsopplegg ble utarbeidet. Ett basert på et frilekskonsept, og ett basert på et veileda lek konsept. Det ble gjennomført en høytlesning av eventyret *Gutten som lurte Stallo* før lekesequensen. Utgangspunktet for utformingen av undervisningsoppleggene var lek-skalaen til Zosh et al. (2018), i kombinasjon med en lek-modell utgjort av Weisberg et al. (2015), hvor graden av voksen- eller barneinitiativ og voksen- eller barnestyrt ble vektlagt basert på hvilken type lek og formålet med leken. Resultatene viste at begge lek konseptene kunne fungere godt i norskfagets litteraturundervisning. Frileken åpnet spesielt for elevene sine tekstopplevelser. Den veileda leken sikret i større grad akademiske kunnskaper, og hjelp med bygging av forestillingsverdener.

Abstract

This thesis is aimed at Primary Education, with a focus on the Norwegian subject. Our purpose is to shed light on free play and guided play as different approaches after reading aloud to students. Two lesson plans were prepared. One based on a free play concept, and one based on a guided play concept. A reading of the fairy tale *Gutten som lurte Stallo* was carried out before the play sequence. The starting point for the design of the lesson planning was the play scale of Zosh et al. (2018), in combination with a play model by Weisberg et al. (2015), where the degree of adult or child initiative and adult or child directed was emphasized based on the type of play and the purpose of the play. The results indicated that both play concepts could work well in the literature teaching of the Norwegian subject. The free play especially opened up for the students' text experiences. The guided play ensured to a greater extent academic knowledge, and helped with the building of imaginary worlds.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	2
INNHOLDSFORTEGNELSE FOR FIGURER OG TABELL	6
1.0 INNLEDNING	7
1.1. MASTEROPPGAVENS AKTUALITET	7
1.2 PROSJEKTETS HENSIKT	9
1.3 PROBLEMSTILLINGEN	10
1.4 KORT OVERSIKT OVER TIDLIGERE FORSKNING OG MASTEROPPGAVENS TEORETISKE RAMMEVERK	11
1.5 LESERGUIDE, KORT OM INNHOLD I DE KOMMENDE KAPITLENE	12
1.6 AVGRENSNING.....	12
2.0 METODE	14
2.1 PROBLEMSTILLINGEN	14
2.2 EN KVALITATIV TILNÆRMING	17
2.3 UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	18
2.3.1 PILOT AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGENE	19
2.4 DATAINNSAMLINGSMETODE.....	19
2.5 FORSKNINGSDELTAERNE	21
2.6 ETISKE BETRAKTNINGER	22
2.7 METODOLOGISK DRØFTING	23
3.0 TEORI	25
3.1 LEK SOM FENOMEN.....	25
3.2 FRILEK.....	26
3.3 VEILEDA LEK.....	26
3.4 VOKSENROLLE I LEK.....	27
3.4.1 <i>Vygotskij: voksne som støtte for lek, læring og utvikling</i>	28
3.5 LEK- BEGREPET; EN SAMLET FORSTÅELSE	30
3.6 ROLLELEK	31

3.7	BARNES OPPLEVELSER I LEK	32
3.7.1	<i>Barns opplevelser, et utgangspunkt for læring</i>	33
3.8	LITTERATUR SOM INSPIRASJONSKILDE TIL KREATIVE UTTRYKK	34
3.8.1	<i>Litteraturundervisningens estetiske side i læreplanen</i>	34
3.8.2	<i>Utforskning av litteratur gjennom rollelek og drama</i>	35
3.8.3	<i>Rollelek og drama: et læringspotensial</i>	36
3.8.4	<i>PlayWorld (fiktiv lekeverden)</i>	38
4.0	ANALYSENS METODISKE TILNÆRMING	40
4.1	ANALYSEPROSESSEN STEG FOR STEG	41
4.2	EN FORKLARING AV ANALYSENS UTVIKLEDE MODELLER.....	42
4.2.1	<i>Lærerens interaksjon i lek</i>	43
4.2.2	<i>Bruk av litteratur</i>	45
4.2.3	<i>Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)</i>	45
4.3	ANALYSEMODELL FOR UNDERVISNINGSOPPLEGGET TILKNYTTET FRILEK	46
4.4	ANALYSEMODELL FOR UNDERVISNINGSOPPLEGGET TILKNYTTET VEILEDATA LEK	47
5.0	ANALYSE AV EMPIRI	49
5.1	HANDLINGSREFERAT FRA <i>GUTTEN SOM LURTE STALLO</i>	50
5.2	BESKRIVELSE AV MILJØ OG SETTING.....	51
5.3	UNDERVISNINGSOPPLEGG 1: FRILEK	52
5.3.1	<i>Et helhetlig bilde av frileken:</i>	52
5.3.2	<i>Lærerens interaksjon i lek</i>	53
5.3.4	<i>Bruk av litteraturen</i>	54
5.3.5	<i>Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)</i>	57
5.4	UNDERVISNINGSOPPLEGG 2: VEILEDATA LEK.....	59
5.4.1	<i>Et helhetlig bilde av den veileda leken</i>	59
5.4.2	<i>Lærerens interaksjon i lek</i>	60
5.4.3	<i>Bruk av litteratur</i>	64
5.4.4	<i>Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)</i>	66
5.5	SAMMENLIGNING AV FRILEKEN OG DEN VEILEDATA LEKEN.....	68
5.5.1	<i>Hvordan leken utspilte seg i frileken sammenlignet med den veileda leken</i>	68
5.5.2	<i>Hvordan tok elevene inspirasjon fra litteraturen i frileken sammenlignet med den veileda leken</i>	68

5.5.3 Elementenes betydning i frileken sammenliknet med den veileda leken	69
6.0 DISKUSJON/ DRØFTING	70
6.1 LÆRERENS INTERAKSJON I LEK.....	70
6.1.1 Lærereens interaksjon i lek gjennom miljøet	70
6.1.2 Lærereens mindre tilstedeværelse, en påvirkningsfaktor i frileken	71
6.1.3 Lærereens ulike veiledningsroller, en påvirkningsfaktor i den veileda leken.....	72
6.1.4 Læreren som støtte for elevenes utvikling i leken.....	73
6.1.5 Litteraturens tilstedeværelse gjennom lærereens interaksjon i lek.....	74
6.2 LITTERATUREN SOM INSPIRASJONSKILDE TIL LEK.....	76
6.2.1 Elevers uttrykte tekstoplevelser gjennom leken.....	76
6.2.2 Litteraturundervisningens potensial gjennom den veileda leken	78
6.2.3 Litteraturundervisningens potensialet gjennom den friere leken.....	81
6.3 OPPSUMMERENDE DRØFTING	82
7.0 OPPSUMMERENDE KONKLUSJON.....	84
KILDELISTE	87
KILDELISTE FOR FIGUR	93
VEDLEGG 1: TRANSKRIPSJON AV FRILEKEN	94
VEDLEGG 2: TRANSKRIPSJON AV VEILEDA LEK	108
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE	123

Innholdsfortegnelse for figurer og tabell

Figur 1: Bilde av nøkkelhull på klasseromsdør	07
Figur 2: Illustrasjon av lekspektrumet utarbeidet av Zosh et al. (2018)	30
Figur 3: Illustrasjon av lek-typer utarbeidet av Weisberg et al. (2015)	31
Figur 4: Illustrasjon fra transkripsjon av frileken	43
Figur 5a: Kategori: Lærerens interaksjon i lek	44
Figur 6a: Kategori: Lærerens interaksjon i lek	44
Figur 5b & 6b: Illustrasjon av kategorien: Bruk av litteratur	45
Figur 5c & 6c: Illustrasjon av kategorien: Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)	45
Figur 5: Analysemodell for frileken tilknyttet undervisningsopplegg en	46
Figur 6: Analysemodellen for den veileda leken tilknyttet undervisningsopplegg to	47
Figur 7: Bilde av lerretet av skog, treet, gryta, bålet og jernrøret	51
Figur 8: Bilde av eventyrdøra	51
Figur 9: Bilde av gammen, jernrørene, bålet og gryta	51
Figur 10: Bilde av gryta, bålet, lyset og jernrørene	51
Figur 11: Bilde av skap dekket av kvist og grønn duk	51
Figur 12: Bilde av skjeggene og flettet garn	51
Figur 5: Analysemodell for frileken tilknyttet undervisningsopplegg en	52
Figur 8: Bilde av eventyrdøra	57
Figur 6: Analysemodellen for den veileda leken tilknyttet undervisningsopplegg to	59
Tabell 1: Ordforklaring tilknyttet analysen	49

1.0 Innledning

Elevene venter spent utenfor klasseromsdøra. Læreren begynner å fortelle om det fiktive universet de nå skal inn i, og peker mot nøkkelhullet hengende på døra. Elevene bøyer seg forsiktig frem, for å se gjennom nøkkelhullet. De virker spente, nysgjerrige og veldig klare for å bevege seg inn i det eventyrlige universet. Klasserommet er utformet basert på høytlesningsboka sitt fiktive univers, og det er lav eventyrmusikk i bakgrunn. Læreren ber elevene om å tre inn i klasserommet og sette seg i lyttekroken. Elevene lister seg spent inn, setter seg ned, og læreren begynner å lese høytlesningsboken med innlevelse for elevene.



Figur 1: Bilde av nøkkelhull på klasseromsdør

Norskfaget er det største faget på skolen i henhold til timeantall, og er dermed et stort fag som skal fylle flere funksjoner i skolen. En del av dette er å gi elevene litterære opplevelser og muligheten til å uttrykke seg kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Leken som barns naturlige uttrykksform gir elevene en arena til å utforske skjønnlitteraturen på en alderstilpasset måte. *Overordnet del av norskfaget og kompetansemålene i norsk* understreker dette ved at elevene skal *utforske skjønnlitteraturen* (Utdanningsdirektoratet, 2021, del 7.1). Kjerneelementet i norskfaget, *tekst i kontekst*, fremmer videre at elevene skal lese tekster med ulike formål for å oppleve (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Et tydeligere fokus på det estetiske aspektet ved litteratur og lek etter høytlesning, ser dermed ut til å få støtte av gjeldende læreplanverk. Forskningsprosjektet som her presenteres, har undersøkt litteraturens potensial med leken og de estetiske dimensjonene med litteratur og lek.

1.1. Masteroppgavens aktualitet

Barn bruker store deler av sitt liv på skolen. Elise Farstad Djupedal (2022), har undersøkt timeantallsendringen og skolepolitikken. Funnene dokumenterer en økning i 1359 timer i grunnskolen fra 1990 og til 2008, og hun presiserer at den markante økningen i timeantallet hovedsakelig har funnet sted på småskolen (Djupedal, 2022, s. 36). Seksårsreformen førte til tidligere skolestart, hvor målet var å få til en god overgang mellom barnehage og skole (Haug, 2015, s. 407). Intensjonen var å kombinere det beste fra de to tradisjonene, barnehage og skole (Haug, 2015, s. 407). Implementeringen av reformens intensjoner så ut til å bli utfordrende med internasjonale tester som PISA- undersøkelsen, og evalueringen av Reform

97 (Haug, 2015, s. 409). Kunnskapsløftet fra 2006, vektla tydeligere kunnskap i form av måloppnåelse, hvor et økt fokus på resultater med et sterkere læringstrykk inntok skolen.

Kunnskapsløftet fra 2020 har derimot ført med seg en økt oppmerksomhet og prioritering rundt praktisk undervisning og estetiske læringsprosesser i skolen. Regjeringens strategi om *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, fremmer ambisjoner om kompetanseheving for estetiske arbeidsformer i skolen, samt målet om å synliggjøre betydningen av «estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). Strategien belyser leken som en viktig inngang til læring, samt en nødvendighet for utvikling og trivsel hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 4-5). Stortingsmelding nummer seks underbygger dette med sin uttalelse om barn og unge sin rett til en god skolestart, hvor de skal få oppleve «å lære, leke, utvikle seg og mestre.» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7). Det bør understrekes at mestring gir glede og lyst til læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tilknyttet begynneropplæringen tydeliggjøres dermed et sterkere fokus på noe som ser ut til å være en *alderstilpasset* skole. I lys av Kristine Danielsen Wolf (2021, s. 24), ser det ut til at fokuset rettes mot barns naturlige uttrykksform, nemlig leken. Barnekonvensjonen fremmer videre barns rett til lek (Barnekonvensjonen 1989, artikkel 31). Opplæringsloven §2.3 (1998), fremmer at grunnskolen skal omfatte praktisk og estetisk opplæring. Det økte timetallet barn bruker på skolen, barns rettigheter, opplæringsloven, og de politiske føringene for skolens praksis, er med på å tydeliggjøre viktigheten av å fokusere på lekens plass i skolen. Lek og estetiske læringsprosesser har dermed en sterk aktualitet i de politiske rammeverkene, samt viktige begreper tilknyttet begynneropplæringen i skolen. Lek ser ut til å være en svært aktuell arbeidsmetode i norskfagets litteraturundervisning, og dermed et kjernepunkt å undersøke videre i en norskfaglig kontekst.

Det har lenge foregått en debatt angående leken, og spesielt voksnes innblanding i lek (Lillemyr, 2011, s. 48). Frøbels ideer har vært fremtredende i Skandinavia til langt ut på 70-tallet, hvor voksnes innblanding i lek ble sett på som lite gunstig (Lillemyr, 2011, s. 48). Rundt 1990-tallet og etter 2000-tallet har leken blitt koblet til læring, og sosialt samspill og utvikling har vært i fokus. Slik har voksnes rolle naturlig vendt i en annen retning, men det er fortsatt diskusjoner rundt voksnes rolle i leken (Lillemyr, 2011, s. 48). Vår erfaring er at det eksisterer en enten eller holdning til hvordan en skal anvende leken i skolesammenheng. En

slik holdning, så vi som lite hensiktsmessig, med formålet om å utforske litteratur med ulike leketilnæringer, og dermed noe som vi mener *kan* utfordres.

Skjønnlitteraturens potensial er et interessefelt som har blitt etablert gjennom studietiden. Spesielt hvordan en kan implementere samiske perspektiver i undervisningen, på lik linje med andre tradisjoner. Samisk kultur er en viktig del av norsk kulturarv, noe læreplanen tydeliggjør (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dermed falt det naturlig for oss å utarbeide et undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i et samisk litterært verk, med leken som en viktig uttrykks- og læringsform for begynneropplæringen. Vi ønsker å vise at samiske perspektiver kan bli en naturlig del av undervisningen uten å være hovedmålet. Derfor blir ikke samisk som en egen tematikk tatt opp videre i oppgaven.

1.2 Prosjektets hensikt

I innledningskapittelet til boken *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*, skriver Åsmund Hennig (2019, s. 9), at “(...)den som ikke liker å lese, vil heller ikke trene”. Hennig tydeliggjør viktigheten av lysten når det gjelder lesing. Skal en trene på ferdigheter som noe annet enn talent, er vilje og lyst viktige faktorer for forbedring. Slik er det også for lesing, for å bli god til å lese må en ha lyst (Hennig, 2019, s. 9). Det å stimulere begynnerleseren til leselyst er sentralt for utvikling av den grunnleggende ferdigheten lesing, men også for arbeid med litterær kompetanse og leselysten i seg selv. Dersom den språklige barrieren er så stor at teksten blir vanskelig å forstå, er det lett å gi opp (Hennig, 2019, s. 40). Høytlesning kan gi en inngang for begynnerleseren til de estetiske aspektene ved litteraturens verden, som kan bli tatt med videre inn i leken. En slik kunnskap ser vi som betydelig for en norsklærer i begynneropplæringen.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) sin rapport *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* er en av de overordnede konklusjonene at læreren er den *påvirkelige* enkeltfaktoren i skolen, som er viktigst for elevenes læring (OECD, 2005, s. 1). Det understreker viktigheten og potensialet læreren har til å tilrettelegge for god litteraturundervisning for elevene. Forskningsprosjektet er relevant for begynneropplæringen i norsk, da det gir innsikt i hvordan en norsklærer kan benytte leken som en estetisk arbeidsmetode inn mot litteraturens verden. Prosjektet kan bidra med innsikt i ulike tilnæringer for frilek og veileda lek. Ved at prosjektet resulterer i å finne nytteverdien i frileken og den veileda leken etter endt høytlesning, kan det bidra med en oppmerksomhet og

utjevning av en enten eller tanke, og forsterke en både og tanke rundt frilek og veileda lek i skolen. Prosjektet bringer innsikt i hvordan en kan anvende litteratur med et formål om å stimulere til estetisk lesing, før en lekesevens, og hva de ulike leksevensene i ettertid åpner for. Åpner lekesevensen for innsikt i hvordan elevene kan utvikle litterære ferdigheter og forestillingsverden, deres forståelse av teksten, muligheten til å uttrykke sine tekstopplevelser, og så videre. Samlet kan det bidra med en forståelse for hvordan vi kan bevare det store målet om å stimulere elevene til lærelyst, gjennom litterære tekster i norskfaget. I vår oppgave presenteres to forslag til hvordan undervisningen med utgangspunkt i et litterært verk kan bidra til et slikt mål. Prosjektet har ikke mulighet til å frembringe en fasit, men kan utgjøre et lite bidrag, til et større forskningsfelt på estetiske arbeidsmåter, og benyttelse av lek tilknyttet litteratur i begynneropplæringen.

1.3 Problemstillingen

Estetiske arbeidsmåter, utforskertrang og skaperglede var komponenter som gjorde fokuset på litteratur og lek interessant for oss. Vi startet å se på hvordan litteraturen gjennom det litterære verket *Gutten som lurte Stallo* av Vanja Elisadatter Ulfnes, kunne implementeres i leken, ut ifra litteraturen og lekens estetiske dimensjon. Ved å legge vekt på den estetiske dimensjonen, åpnes det for elevenes opplevelser av litteraturen, samtidig som det stimulerer deres kreative utfoldelse gjennom leken etter høytlesning. Vi valgte å undersøke leken med to ulike tilnærminger: Den ene tilnærmingen ga elevene mulighet til å leke fritt uten interaksjon fra læreren etter endt høytlesning, mens ved den andre tilnærmingen fikk elevene veiledning fra læreren gjennom leken.

Under gjennomføringen så vi verdien læreren hadde i denne sammenhengen, basert på funnene fra prosjektet. Det å se bort fra lærerens betydning ville gitt et unyansert bilde av litteraturens plass i- og den sin virkning på leken. Læreren er en naturlig del av undervisningen, og vi ønsket å gjøre prosjektet så virkelighetsnært som mulig. Derfor valgte vi å inkludere lærerens rolle i prosjektet for å tydeliggjøre hvordan litteraturen kom frem i elevenes lek. Følgende problemstilling ble dermed utarbeidet:

Hvordan blir elevenes lek påvirket av litteraturen, læreren og den fiktive lekeverden?

En utdypning av problemstillingen og forskningsspørsmålet kommer i metodekapittel 2.1.

1.4 Kort oversikt over tidligere forskning og masteroppgavens teoretiske rammeverk

Arbeidet med masterprosjektet har ført til en større oversikt over forskningsfeltet rundt litteratur og lek i skolesammenheng. Vi har, basert på et grundig litteratursøk, funnet studier gjennomført av tidligere forskere med lignende hensikt som vårt studie. Gunilla Lindqvist (1995), har forsket på litteratur og lek, hvor hun utviklet det hun kaller *creative pedagogy of play* eller kreativ lek pedagogikk, og *PlayWorlds* eller fiktiv lekeverden (Lindqvist, 1995, 2001). Hennes kreative lekpedagogikk dreier seg om felles deltagelse blant barn og voksne i en fiktiv lekeverden. Andre forskere har gjennomført mindre prosjekter enn Lindqvist, men med lignende tematikk. Eksempelvis Deborah Wells Rowe (1998), professor ved Vanderbilt University, og Jodi G. Welsch (2008), som begge har undersøkt bok-relatert lek. Carmen Medina et al. (2021), har sett på drama i sammenheng med lesing. Prosjektet vårt sentrerer rundt en kombinasjon av litteratur og lek, og har tatt inspirasjon fra den fiktive lekeverdenen, utviklet av Gunilla Lindqvist (1995). Vi valgte å lage et fiktivt lekeunivers (*PlayWorld*) med utgangspunkt i litteraturen, i lys av å gjenskape forestillingsverdenen fra litteraturen.

Vi har også rettet fokuset mot høytlesning av litteratur. Åsmund Hennig, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, forsker i stor grad på litteraturredidaktikken. Hennig skriver med utgangspunkt i en litteraturredidaktikk som tar vare på elevenes litterære opplevelse med lesingen. Hennig har eksempelvis gitt ut bøkene *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*, eller *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Ved å knytte litteraturen opp mot leken tok vi utgangspunkt i Louise M. Rosenblatt (1986), sin omtale av estetisk lesing, og Hennig (2017, 2019), sin forskning rundt litteratur og litteraturredidaktikk.

Det estetiske har blitt en naturlig del av forskningsprosjektet vårt, og det gjennom forståelse av begrepet estetikk og estetiske læringsprosesser, basert på Aud Berggraf Sæbø (2009, 2010), og Faith Gabrielle Guss (1994), og forståelsen til Wolf (2021, s. 58), angående leken som en inngang til det estetiske i barns væremåte. Det estetiske kommer dermed til uttrykk i prosjektet med leken som en estetisk uttrykksform. En utdypning av begrepet kommer i teorikapittel 3.8.2.

Fokuset i denne oppgaven retter seg også mot begrepene frilek og veileda lek. Rundt frileksbegrepet er det en stor enighet rundt frileken som *frivillig, morsomt, lystbetont og på eget initiativ* (utdypes i 3.2). Veileda lek er derimot forstått på forskjellige måter. Deena

Skolnick Weisberg et al. (2016), omtaler veileda lek som en type støtte til lek, der det er et samspill mellom den voksne sitt initiativ og barnets selvbestemmelse. Aleksander Veraksa et al. (2022), omtaler innholdet i rolleleken som voksenstyrt- og barnestyrt lek, der Weisberg et al. (2016), ville omtalt dette innholdet for veileda lek. Vi har valgt å forstå veileda lek som støtte til lek, der barneinitiativet er vektlagt. Vi er bevisste på at noen forskere ville omtalt denne type struktur i lek for styrt lek, men vår forståelse er basert på skalaen til Jennifer M. Zosh et al. (2018), som skalerer lek fra frilek til direkte instruksjon, hvor vi finner ulik grad av barne- og vokseninitiativ og barne- og voksenstyring i lek.

1.5 Leserguide, kort om innhold i de kommende kapitlene

Masteroppgaven begynner med en introduksjon av oppgavens relevans og hensikt, en presentasjon av problemstillingen, kort oversikt over tidligere forskning, en leserguide og en avgrensning av oppgaven. Videre utdypes vi oppgavens oppbygging, begrunnelse for valg og avgrensninger gjennom en detaljert beskrivelse i kapittel 2.0 Metode. Oppgavens metodekapittel kommer først i masteroppgaven da vi ser metoden som svært sentral, for å utdype, samt vise til valg og begrunnelsen for hvordan vi kom frem til oppgavens ulike deler. Det neste kapitlet legger frem relevant teori tilhørende oppgavens tematikk. Vi valgte å legge *Analysens metodiske tilnærming* som et eget kapittel før *Analyse av empiri*, for å kunne utdype og forklare fremgangen i analyseprosessen, som kommer i kapittel 5. Kapittel 4 inneholder beskrivelser og forklaring av analysen sine modeller i *Figur 5* og *Figur 6*. *Kapittel 5* legger frem funn gjennom tolkning av empirien. Disse funnene drøfter vi i kapittel 6 opp mot teori fra kapittel 3. De viktigste funnene vil bli oppsummert i kapittel 7 som et svar på vår problemstilling.

1.6 Avgrensning

Masteroppgaven vår tar utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets (2019b), omtale av skaperglede, engasjement og utforskertrang og hvordan dette kan bli realisert i skolen. Vi viser til et forslag om hvordan dette kan gjøres i skolen gjennom våre undervisningsopplegg. De går ut på høytlæsning av boken *Gutten som lurte Stallo*, før en lekesevens med frilek og en lekesevens med utgangspunkt i veileda lek. Veien frem har gått gjennom kvalitativ forskning med en abduktiv tilnærming til feltet. Empirien ga oss en innsikt i hvordan en slik tilnærming ved bruk av litteratur i norskfaget gjennom lek, kan fremme skaperglede, engasjement og utforskertrang i begynneropplæringen i norsk. Oppgaven er videre avgrenset ut ifra problemstillingens innhold. Dette innebærer at det vil komme frem et hovedfokus på

litteraturens rolle i frileken og den veileda leken, der det er naturlig, samt voksenrollen i litteratur-inspirert lek, med et dryss fra Linquists-konsept (fiktiv lekeverdenen). Tyngden ligger på hvordan litteraturen ser ut til å inspirere eller påvirke leken og hvordan læreren sin interaksjon i leken spiller en rolle i dette.

2.0 Metode

Klasserommet er et dynamisk fellesskap i kontinuerlig bevegelse. Nye dynamikker etableres når andre momenter kommer inn og blir en del av fellesskapet, ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 38). Den dynamiske virkeligheten forårsaker at ulike fenomener kan endres over tid. Dermed vil kunnskapen om virkeligheten være tidsbegrenset, og absolutte lover er ikke et mål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Masteroppgaven legger til grunn en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap, hvor verden ikke ses som objektiv, men noe vi mennesker aktivt konstruerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Mer presist legger vi til grunn et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap. Mennesker konstruerer ikke sine oppfattelser av verden alene, men sammen i fellesskap og i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Kunnskapen om sosiale forhold forstås også som konstruert. Forskeren går ikke helt åpent ut i feltet og finner data, men er selv med på å skape data for analysen (Kjelaas, 2020, s. 31). Vi ønsker som forskere å undersøke et fenomen innenfor en bestemt kontekst; hvordan to ulike undervisningsopplegg fungerte, for to ulike elevgrupper innenfor samme klasse. Konteksten er dermed relevant for det som skal undersøkes (Kjelaas, 2020, s. 31).

Vi skal videre se på fremgangsmåten til forskningsprosjektet, med unntak fra *Analysens metodiske tilnærming*, da den blir presentert i kapittel 4.0. Metoden vil gi oss råd og retning for hvordan vi bør gå frem for å samle inn og bearbeide informasjon. Dermed kan metoden bidra med kunnskap som setter oss i stand til å endre, og mulig forbedre hverdagen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 18). Metoden er en viktig del av prosjektet, beskrevet innledningsvis i kapittel 1.5, da den etablerer en forståelsesramme for leseren, har bidratt med et rammeverk for oss som forskere, og sikrer en sterkere gyldighet av våre funn. Vi skal derfor først se nærmere på problemstillingen for forskningsprosjektet, da den metodiske tilnærmingen er styrt av hva vi ønsker å finne et svar på.

2.1 Problemstillingen

Problemstillingen er førende i all empirisk forskning, da den danner en retning for hvordan vi kan komme frem til et tilfredsstillende svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Vår problemstilling gjorde det naturlig å legge til grunn en kvalitativ tilnærming, da vi ønsket å undersøke menneskers handlinger og meningsskaping i sosiale sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Videre åpnet problemstillingen for aktiv utprøving av en

undervisningsaktivitet i klasserommet, hvor målet var å undersøke fenomenet i dybden. Grunnet problemstillingens åpenhet, ble det mulig å oppdage nye aspekter gjennom prosessen, og ha en åpenhet for det uventede (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 36). Vi ønsket en innsikt i hvilke erfaringer elevene uttrykte i de ulike oppleggene, når ulik instruksjon ble gitt. Slik var vi nysgjerrig på hva som faktisk skjedde i undervisningen, og problemstillingen ble et utforskende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58).

Forskningsprosjektet vårt var sentrert rundt følgende problemstilling før feltarbeid:

Hvilke opplevelser uttrykker enkeltelever i en første klasse gjennom leken, etter en estetisk lesing av boken Gutten som lurte Stallo.

Ifølge Gadamer (2003/1986, s. 59), kan alle mennesker i møte med en situasjon bære med seg fordommer, eller i vårt tilfelle antakelser. Derfor var det naturlig å adressere våre antagelser, for hva vi tenkte kunne skje i de to gitte undervisningsøktene, på bakgrunn av problemstillingens formulering. Det blant annet for å fremme våre *skjulte* briller som kunne bidra til å farge resultatene.

Antagelsene for undervisningsopplegg en:

1. Elevene vil leke ut ifra deres subjektivitet og derfor vil opplevelsene være varierende.
2. Elevene tar med seg inspirasjon fra høytlesningen og implementerer dette i leken på en friere måte, enn det ville vært i en rollelek.

Antagelsene for undervisningsopplegg to:

1. Elevene vil ta med seg elementene fra høytlesningen inn i leken og derfor utspiller den seg i samsvar med rollelekens kjennetegn.
2. Elevene bygger leken på elementer tatt ut fra eventyret, men er ikke bundet av eventyrets karakterer eller historie.

Basert på våre antakelser ser vi det slik at resultatene fra undervisningsopplegg en, ville vise et friere utgangspunkt for elevenes opplevelser i leken. Våre antakelser for undervisningsopplegg to, viser til en forforståelse om at elevenes opplevelser i større grad ville være påvirket av høytlesningssituasjonen, og at leken kom til å bære preg av dette.

Gjennomgangen og utførelsen av undervisningsopplegget gjenspeilte antakelsene våre til en viss grad, og selve gjennomføringen ble slik vi hadde sett for oss for undervisningsopplegget. Angående undervisningsopplegg to stemte antakelse nummer en: *elevene vil ta med seg elementene fra høytlesningen inn i leken og derfor utspiller den seg i samsvar med rollelekens kjennetegn*, men for antakelse nummer to ble leken bundet av historien. Antakelse nummer to stemte derfor ikke: *elevene bygger leken på elementer tatt ut fra eventyret, men var ikke bundet av eventyrets karakterer eller historie*. Dette så ut til å bli tilfellet fordi den eksterne læreren Emmet (læreren som gjennomførte begge undervisningsoppleggene), var til stede som veileder gjennom hele økten. Vi hadde tenkt at den eksterne læreren gradvis skulle trekke seg ut av leken før gjennomføringen. Læreren skulle med andre ord ikke fortsette å veilede elevene gjennom hele leken, men etter hvert, ta i større grad tilbaketrasket rolle. Emmet skulle da se hvordan elevene responderte på dette, og eventuelt blande seg inn igjen om nødvendig. Det som derimot skjedde, var at veiledningen til Emmet gikk over til å bli en form for rollespill, der elevene sammen med Emmet spilte ut deler av eventyret i kronologisk rekkefølge. Dette fikk oss til å reflektere over det vi hadde sett, og vi kom frem til at vi ville se på hvordan og hva elevene ble påvirket av i leken. Dermed kom vi frem til følgende problemstilling:

Hvordan blir elevenes lek påvirket av litteraturen, læreren og den fiktive lekeverden?

Samspillet mellom litteraturen, leken og læreren så ut til å være viktige faktorer for utviklingen av leken. Det ble derfor naturlig å se på lærerens interaksjon i leken, elevenes interaksjon med den fiktive lekeverdenen, og på hvilken måte dette påvirket lek inspirert av litteraturen. Dermed kom vi frem til følgende forskningsspørsmål tilhørende problemstillingen:

1. *Hvordan påvirket samspillet mellom litteraturen, læreren og den fiktive lekeverdenen, leken til elevene?*
 - a. *Hvordan påvirker dette litteraturens tilstedeværelse i leken?*
2. *Hvordan og i hvor stor grad ser det ut til at elevenes lek tar inspirasjon fra litteraturen?*
 - a. *Hvordan ser det ut til at elementene i den fiktive lekeverdenen oppfordrer elevene til lek fra litteraturen?*

2.2 En kvalitativ tilnærming

Problemstillingen gjorde det naturlig å anlegge en kvalitativ tilnærming, hvor den anvendte metoden tok inspirasjon fra ulike metodiske tilnærminger. Vi ønsket som nevnt å gjennomføre to ulike undervisningsopplegg med to elevgrupper, hvor oppmerksomheten ble rettet mot hva som skjedde i leken etter endt høytlesning, med fokus på lærerens interaksjon og litteraturen som inspirasjonskilde. Dermed kan problemstillingen utgjøre en kasus. Postholm og Jacobsen (2018, s. 63), trekker frem kasus som en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign, med felleskomponenten at de er avgrenset i tid og rom. Studien kan betegnes som to enkeltkasus, da vi ønsket en dyp forståelse for begge fenomener (Creswell, 2013, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Videre ønsket vi å forstå hvordan denne elevgruppen responderte på akkurat det undervisningsopplegget de var deltagende i. Vi ønsket å finne ut av hvordan elevene handlet og tenkte, samt skapte kunnskap sammen i den konstruerte situasjonen for den aktuelle konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Slik består studien av kjennetegn som gjør at vi kan karakterisere den som en kasus-studie, eller i mer begrenset forstand to enkelt-kasusstudier da det kun rommer to undervisningstimer (en time for hvert av oppleggene), og dermed være sterkt tidsbegrenset.

Samtidig kan vår metodiske tilnærming også minne om aksjonsforskning, basert på enkelte sammenfallende trekk. Aksjonsforskning som metode er i tråd med et sosiokonstruktivistisk syn på kunnskap (Ulvik, 2022, s. 41). Ulvik (2022, s. 40), forstår aksjonsforskning som en systematisk undersøkelse av praksis, hvor lærere prøver ut og evaluerer tiltak. Aksjonsforskning kan være små individuelle studier, til større prosjekter (Ulvik, 2022, s. 38). Ulvik (2022, s. 41), trekker frem et særtrekk ved aksjonsforskning, en tilnærming bestående av aksjon og forskning. Metoden er aksjon fordi det er aktører som handler innenfor et system de prøver å forbedre og forstå, og det er forskning fordi det er en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig (Feldman, 2007; Stenhouse, 1981, i Ulvik, 2022, s. 41). Vi ønsket å gjøre en systematisk undersøkelse av to undervisningsopplegg i vårt prosjekt, som skulle bli evaluert og drøftet med relevant teori, i håp om å forbedre praksisen. Forskeren vil være en del av en prosess, hvor erfaringer dannet i undervisning kan medføre eventuelle endringer av opplegget, som igjen danner grunnlag for ny utprøving i praksis (Ulvik, 2022, s. 40). En slik hermeneutisk prosess, var til en viss grad fremtredende i prosjektet, da prosjektet bidrar til vår profesjonelle utvikling som lærere, og dermed gir oss erfaringer som vi kan ta med oss videre i yrket. Samtidig var ikke studien utformet på en måte som ga rom for

utprøving av tiltak, da vi kun hadde en undervisningstime for de ulike oppleggene. Slik kan studien stå i konflikt med aksjonsforskning som tilnærming.

Videre tar aksjonsforskning utgangspunkt i en refleksjon over ens egen praksis, for å identifisere en utfordring eller et vekstpunkt. Studien er utformet med utgangspunkt i erfaringer fra praksis og forskning. Slik har vi identifisert en utfordring og et vekstpunkt, men samtidig er ikke vekstpunktet og utfordringen identifisert med utgangspunkt i den klassen vi skulle inn å utføre opplegget innenfor. Dette kan til en viss grad stå i konflikt med aksjonsforskning som tilnærming. Generelt for prosjektet utgjør den metodiske tilnærmingen, på bakgrunn av det ovennevnte, en kombinasjon av ulike tilnærminger for å gi et best mulig svar på problemstillingen.

2.3 Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget utspilte seg gjennom enten frilek eller veileda lek, etter en høytlesningssituasjon. Bildeboken *Gutten som lurte Stallo* av Vanja Elisadatter Ulfsnes ble benyttet, gjennom en estetisk høytlesningssekvens. Læreren som leste hadde en innlevelse basert på boken sitt innhold. Underveis i lesingen satt elevene passivt og lyttet til læreren. Klasserommet ble dekorert med elementer fra boken, slik som Stallo, trær, blader, sten og gryte, for å sette liv til det fiktive universet som klasserommet skulle gjenspeile. Vi hadde også lav bakgrunnsmusikk gjennom hele undervisningsøkten. Det ble gjennomført to opplegg, med mye av det samme innholdet. Hovedforskjellen mellom de to oppleggene var lærerens deltakelse i leken og litteraturens fremtredelse i lek.

Begge oppleggene begynte med at læreren var på utsiden av klasserommet og introduserte den fiktive lekverdenen elevene skulle inn i, ved å se gjennom et stort klistremerke formet som et nøkkelhull, med en form for eventyraktig skog på innsiden. Skogen hintet til miljøet fra boken som deler av klasserommet var blitt gjort om til. Videre ble elevene ført inn i klasserommet og de satt seg ned i lyttekroken, læreren satte i gang med den estetiske lesningen av boken med eventyrmusikk i bakgrunnen. Det var når høytlesningen var ferdig at de to oppleggene skilte lag. Læreren ga elevene instruksjon om å begynne å leke i klasserommet i det første undervisningsopplegget: "Og dere nå skal dere få lov til å leke litt her". Når leken var i gang, påvirket ikke læreren leken på noen måte, men holdt seg utenfor som en passiv tilskuer. Læreren introduserte undervisningsopplegg to, etter endt lesing, med følgende instruksjon: "Dere, nå må dere bli med meg så skal vi gå bort her". Lærerens instruksjon bygget på innlevelsen og spenningen fra lesingen. Det ved at overgangen fra levde

lykkelige resten av sine dager, byttes mot at læreren fikk elevene med seg til andre enden av klasserommet, der *den fiktive lekeverdenene* var. Læreren begynte å se seg rundt sammen med elevene og kommenterte elementene for å veilede elevene inn i lek. Læreren ga et forsøk på å lede elevene inn i settingen fra eventyret hvor den unge jenta, familien, reinen og Stallo befant seg.

2.3.1 Pilot av undervisningsoppleggene

Vi gjennomførte en pilotdag før den faktiske utførelsen av undervisningsopplegget, der begge oppleggene ble gjennomført med en andreklasser. Det ga oss en verdifull mulighet til å evaluere oppleggene, og identifisere eventuelle justeringer før den endelige gjennomføringen. Justeringene fokuserte blant annet på utførelsen av høytlesningssituasjonen. Her fikk vi se verdien av innlevelse, tonefall og mimikk, samt hvordan ulike formuleringer virket inn på elevene. Vi fikk og vurdert hvilken rekkefølge vi ønsket å gjennomføre oppleggene. Alt dette tok vi med oss videre og formidlet til den eksterne læreren, som skulle gjennomføre oppleggene med førsteklassen tilknyttet forskningsprosjektet. Ved å gjennomføre en slik *pilotundervisning* ga det oss samtidig muligheten til å utforske og trene på vår rolle som observatører. Vi fikk også mulighet til å trene på praktiske ting, som eksempelvis volumet på musikken, og hva vi måtte huske på å gjøre før elevene kom inn i klasserommet. Disse erfaringene tok vi med oss til dagen hvor hovedoppleggene med førsteklassen tilknyttet forskningsprosjektet, skulle gjennomføres.

2.4 Datainnsamlingsmetode

Siden forskningen tok utgangspunkt i to undervisningsopplegg, opprinnelig for å undersøke elevers opplevelser uttrykt i leken, var vi ute etter et helhetlig bilde av undervisningsoppleggene. Derfor kombinerte vi video og fysisk observasjon med intervju, altså en triangulering av datamaterialet. Dette resulterte i at vi fikk flere vinklinger på observasjonene, noe som kunne være en styrke for innsamlingen av data. Dette samsvarer med Postholm og Jacobsen (2018, s. 236-237). Slik plasserte vi oss innenfor den teoretiske tradisjonen semiotikk. Semiotikken åpner opp for at alle meningsbærende enheter (tegn) er en form for kommunikasjon (Svennevig, 2020, s. 47). Dermed vil elevene sine ulike tegnuttrykk være av interesse, nettopp for å få tak i innholdet. Dette gjelder både visuelle tegn som for eksempel gester, mimikk og skriftspråket, men også auditive tegn som vokale lyder, signaler og talespråket, eller taktile tegn som for eksempel berøring (Svennevig, 2020, s. 51).

Når en skal beskrive samspillet og kommunikasjonen med en semiotisk forståelse, anbefaler Marit Olave Riis-Johansen (2020, s. 99), videodata fordi videokameraet kan få med ansiktsuttrykk, mimikk, blikk eller hvordan de står og sitter. Som også Van Manen (2016), omtaler i Postholm og Jacobsen (2018, s. 118), vil blant annet kroppen være en sentral faktor for å forstå fenomenet som blir observert, dette inngår i en hermeneutisk fenomenologi. Når elevene leker vil det være krevende å fange opp alle gestikuleringer og samtaler underveis (Riis-Johansen, 2020, s. 99-100). Alt dette utgjør sentrale faktorer som spiller inn på vår beslutning om å inkludere videoopptak i observasjonene våre, for å få med alt som skjer, noe som kan være krevende kun ved bruk av klasseromsobservasjoner og notater fra dette. Opptaket ga oss muligheten til å fortsette observasjonene og analysen i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131; Neteland, 2020, s. 56).

Vi har i etterkant sett nytteverdien av å dokumentere undervisningen ved å benytte videoopptak. Observasjonsnotatene fra klasserommet førte til at vi var skeptiske til hva som egentlig hadde skjedd i leken, spesielt i den veileda leken. Ved gjennomgang av videomaterialet fikk vi se en kontrast og i noen grad utdypning til inntrykket gitt av våre observasjonsnotater. Den veileda leken ble ifølge våre observasjonsnotater noe annet enn hva vi hadde planlagt på forhånd. Dette med utgangspunkt i forforståelse og kunnskap vi gikk inn i observasjonene med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 129-130). Ved gjennomgang av videomaterialet fikk vi et annet syn, da elevene blant annet virket veldig engasjerte og med i leken initiert av læreren. Siden den veileda leken ble noe annet enn det vi hadde tenkt på forhånd, noe som førte til endring av problemstillingen som nevnt i kapittel 1.2. Dette gjorde det svært nyttig med muligheten til å se gjennom materialet vårt på nytt med utgangspunkt i den nye problemstillingen.

Vi har dermed etter analysearbeid med dataene, erfart at våre subjektive observasjonsnotater alene ikke reflekterte kompleksiteten og nyansene som ble fanget opp i videomaterialet, på tilstrekkelig måte. Lydkvaliteten og horisonten på kameraet muliggjorde også at vi fikk registrert både verbale og ikke-verbale ytringer og handlinger, samt miljøet og området elevene oppholdt seg på under lekesevensene. Dermed ble videodataene viktig og i vårt tilfelle avgjørende for å forsterke validiteten av analysen, da vi fikk en betydelig rikere beskrivelse av lekesevensen i etterkant. Vi kunne likevel se relevansen av observasjonene supplert med video, da observasjonene kunne fange opp situasjoner som kom utenfor kameraets horisont (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Vår observatørrolle var fullstendig

observatør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115-116), i form av at vi var observatører til alt som skjedde i undervisningsopplegget, også i klasseromssamtalen med elevene.

Det var den eksterne læreren som også gjennomførte klasseromssamtalen med elevene. Dette var fordi vi ikke ønsket å skape unødvendig forvirring, ved at enda en *ukjent* voksenperson skulle ta over samtalen med elevene, samt påvirke svarene basert på våre forutinntatte antagelser om undervisningsopplegget. Elevene var kjent med Emmet i akkurat denne settingen fordi han hadde vært den synlige voksenpersonen fra start. Det ga oss samtidig muligheten til å sitte i bakgrunn (bak elevene), og være ute av elevenes synsvinkel når vi noterte ned deres svar på spørsmålene Emmet stilte. Emmet som stilte spørsmålene noterte dermed ikke, men kunne gi fullt fokus til elevene. De planlagte spørsmålene ga mulighet til å tenke over overganger fra et tema til et annet. Det kan være sentralt for hvordan deltakerne responderer, i forhold til at de kan lete etter mening for samtalen og at deltakerne kan svare ut ifra hva de oppfatter at forskeren betrakter som relevant, og dermed svare ut ifra når og hva som blir notert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Intervjuet ble gjennomført i form av en klasseromssamtale i lyttekrok. Vi hadde noen spørsmål planlagt på forhånd, og dermed ble samtalen presentert og ledet slik en ville gjort i et fokusgruppeintervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Det var også åpenhet for kommunisert innhold utover de planlagte spørsmålene. Det åpnet for at vi kunne skrive ned spørsmål til observasjonene (før samtalen), og at den eksterne læreren kunne bidra med spontane spørsmål til det elevene hadde gjort eller sagt i leken, eller det de delte i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å vekselvis gå frem og tilbake, ga det muligheten for en bredere forståelse over deltakerne sine tanker, samtidig som vi hadde mulighet til å analysere innholdet frem og tilbake i form av en abduktiv tilnærming. En slik hermeneutisk tilnærming kom også til syne når vi skrev ned spørsmål tilknyttet observasjonene (som skulle stilles i samtalen etter lek). Spørsmålene ble påvirket av vår subjektivitet.

2.5 Forskningsdeltakerne

Det falt naturlig å utføre oppleggene i en førsteklasse med bakgrunn i det valget om å se på elevers opplevelse i leken. Det valget kom med bakgrunn i at leken i seg selv kan være viktig for barn, spesielt de første årene på skolen. Fordi barn går fra en hverdag med mye lek i barnehagen til en i større grad læringscentrert hverdag på skolen. Vi tok en beslutning basert på hvor mange deltakerne som var hensiktsmessig til prosjektet, for å kunne gi svar på

problemstillingen. Den førsteklasse vi landet på, fikk vi tildelt gjennom en søknad sendt av universitetet i Agder, til deres samarbeidsskoler.

2.6 Ethiske betraktninger

Det er viktig at en som forsker er bevisst på ansvaret en har i møte med deltakerne. Det innebærer å tenke over om det er behov for blant annet å samle inn personvernopplysninger, slik som navn, tale og eventuelt video (Neteland & Aa, 2020, s. 19-20). Vi kom frem til at det kun var behov med navn i form av underskrift på informasjonsskrivet. Det var viktig at vi sikret et informert samtykke til innsamling av navn, tale og video, samt at privatlivet holdes privat, og passet på at deltakerne ble gjengitt på rett måte, slik at deres stemme var det fremtredende (Neteland & Aa, 2020, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Samtykke innebar at vi opplyste deltakerne gjennom et informasjonsskriv, hvilke fordeler og ulemper forskningen kunne medbringe. Dette fordret at deltakerne hadde mulighet til å se det selv, derfor ønsket vi å samle inn foreldrene sin underskrift, men også inkludere elevenes stemme slik at vi baserte det på elevens medbestemmelse i form av frivillighet. Dette inkluderte vergenes medansvar for sitt barn, men høyest vektlegge at dersom barnet ikke ville delta, skulle de få et alternativt opplegg med det samme innholdet utenfor kameraets vinkling, og fritatt fra observasjoner og intervju. Vergene i kombinasjon med læreren og oss som forskere, var også viktige aktører når det kom til forståelsen av hva elevene faktisk samtykket til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248, 249).

Videre var det viktig at deltakerne fikk informasjon om forskningen, slik at samtykket ble reelt og at deltakerne svarte ut ifra god informasjon. Detaljer kunne påvirke forskningsresultatet, i form av at deltakerne kunne endre svar eller væremåte ut ifra informasjonen som ble gitt. Vi valgte likevel å informere om høytlesningssituasjonen, overgang til lek og at vi ville observere leken i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249; Neteland & Aa, 2020, s. 21). Dette gjorde vi ved et fysisk besøk til elevene, som ga oss muligheten til å forklare formålet med vår tilstedeværelse, hva forskningsprosjektet vårt gikk ut på, og hva vi skulle gjøre når vi var på besøk i deres klasse, i tillegg til informasjonsskrivet. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål og dele deres tanker. Slik sikret vi at elevene, uavhengig av informasjon som blir gitt hjemme, fikk informasjon om forskningsprosjektet og deres mulighet til å ikke delta om dette ikke var ønskelig, noe de også kunne gi beskjed om verbalt til læreren eller oss forskere. Vi fikk og mulighet til å forklare elevene om kameraet vi hadde med, og gitt informasjon om hva og hvordan det ville bli brukt. Kameraet sto igjen i

klasserommet der det skulle befinne seg under gjennomføring av undervisningsoppleggene. Derfor var det viktig for oss å gi informasjon og beskjed om at kamera ikke skulle filme før selve gjennomføringen av undervisningsopplegget, slik at ingen opplevde det som rart eller ukomfortabelt.

Informasjonen i vårt informasjonsskriv presiserte for deltakerne at datainnsamlingen skjedde i henhold til personvernloven. Vi sikret full anonymitet i form av pseudonymer i alt av tekst, og sletting av alt innhold etter endt prosjekt (Postholm &, Jacobsen, 2018, s. 250-551). Samt at gjengivelse av empiri ville skje i tråd med slik det ble observert og analysert, i korrekt kontekst. Dette er svært viktig for oss som forskere å overholde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252), da vi vil gjengi våre funn som et bidrag til forskningsfeltet på lek.

Personopplysninger utover, navn, tale og video, ble ikke samlet inn eller behandlet i en slik sammenheng, men vi kunne likevel ikke styre hva som ville skje eller hva som ble sagt. Derfor må vi som forskere være bevisst på hva vi gjør med dette materialet og informere deltakerne (Stjernholm, 2020, s. 73-74). Samtidig vil ikke slik informasjon være til hensikt for prosjektet, og dermed ikke relevant for problemstillingen og forskningsprosjektet i sin helhet.

2.7 Metodologisk drøfting

Det er flere faktorer som kan være med på å påvirke forskningen sin samlede troverdighet, deriblant påliteligheten og gyldigheten til undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Vi tok utgangspunkt i en enkelt klasse, på en enkelt skole, og var bevisste på at resultatene ikke er allmenngyldige, da dette kan variere ut ifra ulike faktorer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223, 238). Undervisningsoppleggene ble gjennomført av en ekstern lærer, og elevene hadde ikke den samme relasjonen til hen som til kontaktlæreren. Dette er noe som kunne påvirke elevene i leken. Samtidig kunne elevene bli påvirket av oss som observatører i klasserommet, samt av hverandre. For å minimere påvirkningen organiserte vi det slik at gjennomføringen av undervisningen foregikk på samme dag, slik at elevene ikke hadde mulighet til å dele erfaringer med hverandre i mellomtiden. I bytte mellom undervisningsopplegg en og undervisningsopplegg to, sørget vi også for at elevene som skulle inn i klasserommet, var et annet sted på skolen da bytte foregikk. Dette gjorde vi slik at elevene ikke skulle møtes før begge oppleggene var gjennomført. Vi ønsket ikke at elevene skulle bli påvirket, eller farget av hverandre sine opplevelser og erfaringer.

Som nevnt hadde vi også et kamera som skulle filme undervisningen. For å minimere kameraets sin påvirkning plasserte vi det i klasserommet før gjennomføringen. Kameraet fikk stå i klasserommet på samme plass i to uker det før selve gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Slik at elevene i minst mulig grad skulle ønske å utforske dette under leken. Basert på resultatene kan det se ut til at elevene ikke tenkte bemerkelsesverdig over kamera sitt tilstedeværelse, men denne konklusjonen er basert på observerbar atferd, og det er vanskelig å vite sikkert. Uavhengig kan alt som var nytt eller annerledes spille inn på resultatene våre.

Vi som forskere gikk også ut i feltet med egne subjektive tanker, basert på hva vi tidligere har lest og erfart om emnet. Dette var vi bevisste på og ønsket derfor å gjøre det vi kunne for å ikke tenke målbevisst ut ifra en gitt teori, slik at dette ikke skulle overskygge resultatene. Dette gjorde vi ved å ikke låse oss til et svar, men være åpen for det uventede. "A way of seeing, is indeed, also a way of not seeing" (Burk, 1935, s. 70, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224), hevder at vår subjektivitet vil være til stede, uansett. Dette kom frem i prosjektet via våre formulerte antagelser. Svarene vi fikk fra elevene i lek og klasseromssamtalen kan og ha vært formulert ut ifra hva de trodde vi som forskere/lærer ønsket å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Grunnen til at vi valgte å ha noen spørsmål formulert på forhånd var for å ha mulighet til å tenke gjennom formuleringene, slik at ikke dette skulle bidra til at deltakerne svarte ut ifra et retorisk spørsmål, men heller at årsaken var tilknyttet faktorer som ikke lot seg kontrollere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Svarene vi fikk var noe vi måtte reflektere over og se i kontekst av hva vi observerte, da kontekst kan ha vært med på å påvirke hva som ble sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Til dette måtte vi samtidig være oppmerksomme på at det ikke nødvendigvis var en årsakssammenheng, slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 235), beskriver X som årsaken til Y. Dette begrunner vi i teori, og ikke via synsinger. Dersom elevene ikke var trygge på oss, kunne det også påvirke og derfor ledet den eksterne læreren gruppesamtalen.

3.0 Teori

Vi skal nå se nærmere på det teoretiske rammeverket og perspektiver tilknyttet forskningsprosjektet. Først skal vi se på ulike definisjoner og forståelser av lek-begrepet, før vi samler trådene basert på prosjektets forståelseshorisont. Deretter skal vi se nærmere på den andre bærebjelken til prosjektet, nemlig litteraturen. Her går vi inn på litteraturens potensial, med en sterk tilknytning til empirien.

3.1 Lek som fenomen

Lek blir av mange sett på som en stor og viktig del av barns liv. Lekforsker Brian Sutton-Smith (2008, s. 95), viser til at følelsene skapt i leken kan overføres til vårt daglige liv. Når vi engasjerer oss i lek og opplever positiv glede, har dette en tendens til å påvirke våre følelser og holdninger til resten av våre liv, selv når vi møter livets utfordringer. Sutton-Smith (2008, s. 95), mener følelsene skapt i leken muliggjør det for oss å leve et i større grad fullstendig liv, tross eventuell smerte og motstand. Tanya Ward et al. (2017, s. 271), med henvisning til en rekke forskere deriblant Brown, 2016; Crowley, 2014; Davies, 2011; Eberle, 2014; Topham & Vanfleet, 2011; Zigler & BishopJosef, 2006 kommenterer leken på lignende måte som det overnevnte, og understreker at leken kan innebære læring i form av naturlige prosesser og oppdagelser som skjer i lek.

Ifølge Wolf (2021, s. 25), går ikke barn aktivt inn i leken, for eksempel klatrer oppi en eske, for å lære volumet til esken. Barnet har ingen plan om læring. “Barna leker for lekens skyld, ut fra lyst og for moro” (Wolf, 2021, s. 25). Leken er en del av barns naturlige livsform, en måte å være i verden på (Wolf, 2021, s. 24). Likevel kan barn lære noe av leken, selv om det ikke lekes ut fra en lærende hensikt, ifølge Wolf (2021, s. 25). Et lignende syn deler Margareta Öhman (2012), som understreker at barna gjennom leken kan lære av det som skjer her og nå, uavhengig av hva målet måtte være (Öhman, 2020, i Frisch, 2023, s. 4-5).

Når læring derimot blir en del av formålet med leken, deles veien i ulike retninger. Wolf (2021, s. 26), uttrykker bekymring rundt å benytte leken som et instrument eller en metode for læring. Hun mener vi risikerer å hindre og ødelegge for barnas lek ved å benytte leken som en metode for læring. Gitt en forståelse av leken som egeninitiert handling eller aktivitet, kontrollert og strukturert av barna selv. “Et læringsperspektiv på leken er begrenset til et utenfraperspektiv, og inkluderer ikke barns egen forståelse og opplevelse knyttet til det å leke” (Wolf, 2021, s. 27). Samtidig kan forståelsen av sammenhengen mellom barns lek og

læring være av betydning for hvordan vi handler i barns lekende samspill og læringsprosesser (Wolf, 2021, s. 27). Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som meningsskapning mellom mennesker, hvor også følelsene vil ha en naturlig plass (Wolf, 2021, s. 28). Leken kan være den naturlige møteplassen til barna, hvor det gis plass til læring i en her-og-nå situasjon. Wolf (2021, s. 28), mener dermed at med en anerkjennelse av leken sin egenverdi “kan vi med utgangspunkt i barns egeninitierte lek utforske sammenhenger mellom lek og læring(…)” (Wolf, 2021, s. 28). Sæbø (2023, s. 27), trekker frem at: “det er en klar sammenheng mellom de ulike kvalitetene i leken som kan og bør kombineres i en lekpreget begynneropplæring”. Sæbø (2023, s. 29), understreker at det ikke er noen motsetning mellom lek og læring, barn lærer av alt de gjør.

3.2 Frilek

Trond Løge Hagen (2015, s. 2), beskriver frileken som en arena der barn har frihet til å velge hvem, hva og hvordan de vil leke. Kylie A. Dankiw et al. (2020, s. 4, 8), omtaler i sin forskningsartikkel frilek ut ifra et ustrukturert miljø, der frileken er fri fra alt av verbal og materiell struktur. Barnet tar selv tak i leken med miljøet som er naturlig rundt dem. Sue Dale Tunnicliffe og Eirini Gkouskou (2020, s. 57), forstår frilek som en lek som barn velger, ut ifra hva de har tilgjengelig av uteareal og materiale tilgjengelig for dem i disse områdene.

Weisberg et al. (2013, s. 105), definerer lek med følgende egenskaper: morsom, frivillig og fleksibel, uten et definert mål utover seg selv, et aktivt engasjement fra barnet sin side, og ofte med elementer av fantasien (make-believe). Weisbergs et al. (2013, s. 105), definisjon av lek er basert på tidligere forskning utgjort av Christie & Johnsen, 1983; Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, & Berk, 2011; Garvey, 1990; Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2003; Hirsh-Pasek et al., 2009; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999; Pellegrini, 2009; Sutton-Smith, 2001; og Sutton-Smith & Kelly-Byrne, 1984. Slik ser en dermed en større enighet rundt karakteristiske egenskaper ved fenomenet frilek, enn det vi finner ved forståelsen rundt veileda lek.

3.3 Veileda lek

Weisberg et al. (2016, s. 178, 180), hevder at veileda lek i hovedsak handler om kombinasjonen av barnets selvbestemmelse og veiledning fra den voksne, og plasserer den derfor mellom frilek og styrt lek. Leken kan oppstå ved at den voksne setter i gang leken med et gitt formål. Den kan også oppstå ved at barnet selv tar initiativ og at den voksne veileder barnet i form av verbale eller ikke-verbale ytringer underveis (Weisberg et al., 2016, s. 178). Hvordan barnet får plass i den veileda leken er relevant, da barnet selv, ifølge Weisberg (et

al., 2016, s. 178), bør være engasjert og ha lyst til å fortsette leken. Den voksne kan fungere som en motivator, men ikke kontrollør. Det er ulike måter å støtte opp under lek i naturlige settinger og miljø. Hensikten med støtten er at leken kan bli videreført eller bli tatt opp igjen senere og fremme glede, samt avslappende relasjoner mellom de involverte partene.

Weisberg et al. (2016, s. 178), hevder at å veilede barna hvor de selv er aktive deltakere, kan skape gode forutsetninger for læringsutbytte gjennom leken. Kelly Fisher et al. (2010, s. 345), omtaler veilede lek som en lekform som “fordrer akademisk kunnskap gjennom lek aktivitet”.

Weisberg et al. (2016, s. 179), uttrykker at ved å sette i gang en aktivitet gjennom veiledning, kan en stimulere til en utforskningsprosess rundt elementer knyttet til denne aktiviteten.

Samtidig, med eldre elever og en økende kompleksitet rundt komponentene tilknyttet aktiviteten, kan det føre til utfordring for den voksne i rollen som veileder. Schmidtke (2022, s. 50), tar utgangspunkt i Weisberg (2013), sin forståelse av veilede lek, ved å legge vekt på barns utforsking i leken, og tid til å sette seg inn i og engasjere seg for en aktivitet. Denne formen for veilede lek blir vektlagt da elevene selv får frihet, kombinert med veiledning og støtte fra voksne for å oppnå læring. Segal og Cosgrove (1994), fant ut i sin undersøkelse at barna tok med seg læring fra den veilede læringsaktiviteten inn i deres egen spontane lek (Segal & Cosgrove, 1994, i Sliogeris & Almeida, 2017, s. 1571).

Veraksa et al. (2022), omtaler styrt lek som både voksenstyrt og barnestyrt lek. Forskerne undersøkte rolleleken og delte denne inn i frilek, voksenstyrt lek og barnestyrt lek, der plottet til rolleleken ble fulgt i alle, men med ulik grad av voksenstyring. Den voksne støttet barna i frileken i begynnelsen, men lot deretter barna bestemme den videre utviklingen. I den voksenstyrte leken ga den voksne roller til barna, styrte handlingsutviklingen og hjalp barna tilbake til rollen ved å kommentere noe spesifikt, slik som: “Hva skjer nå”. Den voksne veilede et barn til å være regissør og kom videre med veiledende kommentarer i den barnestyrt leken. Barna som ikke var regissører, fikk mye av den samme handlingsrammen som for voksenstyrt lek (Veraksa et al., 2022, s. 565).

3.4 Voksenrolle i lek

Det har gjennom lang tid foregått debatt om voksnes innblanding i leken (Lillemyr, 2011, s. 48). George H. Mead (1896), referert til av Lillemyr (2011, s. 51), skrev om voksnes involvering i barns lek for mer enn hundre år siden. Mead (1896), trekker frem viktigheten av voksnes tilrettelegging for barns lek, og fremmer den spontane leken som grunnleggende

viktig for læring. Sara Smilansky, også referert til av Lillemyr (2011, s. 51), fremmer betydningen av voksnes involvering i barnas rollelek, for å kunne stimulere og gi barna støtte, samt trene barnas lekferdigheter. Angående voksnes involvering i leken legger Pramling Samuelsson og Eva Johansson (2006), til grunn at forståelsen av den frie leken er av betydning for sosial og følelsesmessig utvikling, og dermed bør bevares slik den av natur utfolder seg. Ut ifra et slikt perspektiv burde ikke leken bli inkludert i læringsprosessen, men være skjermet og beskyttet, slik at barnet kan få bevare det frie, morsomme og bekymringsløse i leken (Samuelsson & Johansson, 2006, s. 48).

Et annet perspektiv, blant annet basert på tidligere forskning, og forståelsen til Pyle og Bigelow, 2014; Weisberg, Hirsh-Pasek, et al., 2013; Weisberg, Zosh, et al., 2013, er lekens viktighet basert på muligheten den gir barnet til å utforske og tilegne seg akademiske ferdigheter, og hvor den voksne sin involvering blir sett på som positiv og viktig for å fremme barns læring (i Pyle & Danniels, 2017, s. 276). Angela Pyle og Erica Danniels (2017, s. 276), fremmer at en slik lekbasert tilnærming til læring er positiv, fordi den aktivt kan engasjere elevene, samtidig som enkelte lærerstyrte elementer kan implementeres. Ut fra hvor en legger sin forståelse, vil den voksnes involvering og delaktige deltagelse varierer i leken.

Asiye Ivrendi (2020, s. 274), viser til McInnes et al. (2011), som understreker at lærere med kunnskap om lek i større grad legger opp til variasjon i lek og lekaktivitet, i forhold til lek der den voksne styrer eller der barnet selv tar styringen. Hvordan den voksne er og tar kontakt i leken er mer vesentlig enn hvor mye hen innblander seg i leken (Ivrendi, 2020, s. 274).

Ivrendi (2020, s. 275), viser til ulike roller den voksne kan ha i leken. Dette innebærer blant annet å legge opp til et miljø ut ifra hvordan barnet selv ønsker, der læreren fungerer som en *manager* og holder seg utenfor leken. En lignende rolle er observatøren. Her vil læreren se på og gi tilbakemelding/ bekreftelser med kroppsspråket i form av nonverbale uttrykk. Læreren som samarbeidspartner eller med-aktør, kan være en deltaker i leken til elevene uten å påvirke det som skjer. Dersom elevene har behov for støtte til å komme inn i leken, kan læreren være en aktiv deltaker som leder og fører dem på rett vei. En utvidet rolle fra den ledende, er den styrende. Der vil læreren bestemme og velge hvordan og hva som skal skje.

3.4.1 Vygotskij: voksne som støtte for lek, læring og utvikling

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1978, s. 85), er opptatt av forholdet mellom læring og utvikling, og omtaler den nærmeste utviklingssonen som viktig i forhold til barns utvikling og læring. Ifølge Vygotskij (1978, s. 85), kan vi snakke om *actual developmental level*, det nåværende

utviklingsnivået til et barn; hva et barn allerede har lært og kan gjøre alene. Som Vygotskij (1978, s. 85), selv påpeker, har det vært en lang tradisjon i å måle barns utviklingsnivå basert på kun hva de mestrer alene, uten støtte fra voksne eller andre barn på et høyere utviklingsnivå. Tanken om at selvstendighet viser et barns utviklingsnivå, mener Vygotskij (1978, s. 85), overser en viktig tanke; hva barn kan gjøre ved hjelp og støtte fra en annen, kan i større grad gi en forståelse for deres utvikling enn hva barnet kan gjøre alene. Vygotskij (1978, s. 86), henviser til et eksempel med tre barn på samme alder, som alle fikk hjelp av en voksen for å løse oppgaver. Det viste seg at de alle klarte oppgaver på et høyere nivå enn deres nåværende utviklingsnivå. Sonen for proksimal utvikling eller den nærmeste utviklingssonen kaller Vygotskij (1978, s. 86), sonen som et barn befinner seg innenfor når en får støtte eller veiledning fra for eksempel en voksen til å løse en oppgave. Den proksimale sonen tillater ikke bare det som allerede har blitt oppnådd hos barnet, men også det som er i ferd med å modnes, det barnet ikke enda klarer alene (Vygotskij, 1978, s. 87). Vygotskij (1978, s. 87), trekker frem imitasjonens rolle som viktig for å kunne forstå den nærmeste utviklingssonen for barn i forlengelse av dette . Ved bruk av imitasjon kan barn i større grad gjennomføre krevende oppgaver i samarbeid med andre barn eller en voksen, som har kommet lengre i utvikling enn barnet selv (Vygotskij, 1978, s. 88).

Som nevnt er lek for Vygotskij (1978) “(...)the source of development and creates the zone of proximal development” (Vygotskij, 1978, s. 102, i Nilsson, 2009, s. 15-16). Vedeler (1999, s. 57) tolker Vygotskij (1978), slik at det er nødvendig med mediering fra voksne eller andre lekekamerater for optimal læring gjennom lek, og det i form av eksempler, spørsmål og dialog. Et barn kan ved hjelp av lærerens veiledende spørsmål, evne å leve seg inn i en rolle og selv ta styringen for denne rollen. Et annet barn med samme veiledende spørsmål og eksempler evner kanskje ikke det samme som eleven over, men kan kanskje leve seg inn i deler av rollen. Elevene har ulike proksimale utviklingssoner. Poenget er at elevene muligens ikke hadde klart dette på egenhånd, men med lærerens hjelp og veiledning er det mulig å gjennomføre. Ifølge Lillemyr (2011, s. 130), er et hovedpoeng til Vygotskij, basert på hans uttalelse om at barn er et hode høyere enn seg selv i leken, at barnet skaper sin egen proksimale utviklingszone, og at leken dermed blir viktig for barns læring og utvikling.

3.5 Lek- begrepet; en samlet forståelse

Zosh et al. (2018), evaluerer litteratur om lek og læring. Forskerne konstruerer sin forståelse av lek som et spekter, fra frilek med ingen veiledning eller voksenstøtte, til direkte instruksjon. Ved en forståelse av lek basert på et spekter, argumenterer forskerne for muligheten til å se og forstå det unike ved de ulike formene for lek, hvor en anerkjenner at leken kan bestå av ulike former og funksjoner. Den frie leken har muligens andre egenskaper enn den veileda leken (Zosh et al., 2018, s. 2). Spekteret åpner for å kunne *utnytte* det unike ved ulike former for lek, der det viser seg at de ulike formene kan passe, avhengig av formålet (Zosh et al., 2018, s. 8).

Spektrumet tegnet av Zosh et al. (2018), er etablert på en forståelse og definisjon av frilek, basert på forskning utført av Garvey (1990), Pellegrini (2009), Stuart Brown (2010), og Weisberg et al. (2013), og videre Hassinger-Das et al. (2017), sin forståelse av lek, som inkluderer et overordnet mål og voksenstyring av leken (i Zosh et al., 2018, s. 2).



FIGURE 1 | Play conceptualized as a spectrum captures playful experiences that differ along a continuum in terms of initiation and direction of the experience and whether or not there is a learning goal.

Figur 2: Illustrasjon av lekspektrumet utarbeidet av Zosh et al. (2018)

Basert på forståelsen av frilek som *gledefylt og lystbetont, spontant, frivillig, uten et tydelig mål, samt med et engasjement fra barnet sin side* (Garvey, 1990; Pellegrini, 2009; Stuart Brown, 2010; Weisberg et al. (2013)), kan den frie leken, i den ene enden av skalaen til Zosh et al. (2018), forstås som barneinitiert og barnestyrt, hvor barnet både bestemmer og har eierskap til leken (Zosh et al., 2018, s. 3). Forskeren ser spesielt forskjellen mellom frilek og veileda lek basert på lærerens involvering og eierskapet til leken. Dette kan tydeliggjøres med en modell laget av Weisberg et al. (2015), presentert i artikkelen *Making play work for*

education. Modellen blir referert til av Zosh et al. (2018), og er med på å utgjøre deres definisjon og forståelse av lek, samt tydeliggjøre skalaen i artikkelen til Zosh et al. (2018).

	Adult-initiated	Child-initiated
Adult-directed	Instruction	Co-opted play
Child-directed	Guided play	Free play

Figur 3: Illustrasjon av lek-typer utarbeidet av Weisberg et al. (2015)

Modellen presiserer at den frie leken i henhold til Weisberg et al. (2015), perspektiv både er barnestyrt og barneinitiert, i tråd med Zosh et al. (2018), sin skala. Hva og hvordan noe skal lekes, bestemmer barna selv (Weisberg et al., 2015, s. 9). Ved direkte instruksjon, den andre enden av skalaen til Zosh et al. (2018), er leken både vokseninitiert og voksenstyrt. Veileda lek kan i kontrast forstås ved at den voksne hjelper til med å strukturere, eller viser nye måter å samhandle med materialet på. Det er dermed den voksne som tar initiativet på en eller annen måte, for eksempel ved å forberede miljøet hvor elevene skal leke, eller ved å støtte elevenes handlinger underveis. Men leken vektlegges fortsatt som en barnestyrt praksis, på samme måte som i fri lek, fordi kontrollen plasseres hos barnet, og barnet skal få et eierskap til leken (Zosh et al., 2018, s. 3). Er det derimot barnet som tar initiativ til leken og utformer en kontekst, og de voksne griper inn i ettertid og tar styringen av, eller påvirker leken innenfor konteksten utformet av barna, har vi det Zosh et al. (2018, s. 3), kaller samordnet lek (coopted play). Barnet tar initiativ, men de voksne overtar kontrollen og på den måten blir leken voksenstyrt. Når det derimot er den voksne som initierer og styrer leken ved bruk av lekende elementer; leken er vokseninitiert og voksenstyrt, heller vi mot direkte instruksjon. Dette utgjør den andre enden av skalaen til Zosh et al. (2018, s. 3). Dermed kan en definere leken fra frilek, hvor leken i stor grad er barneinitiert og barnestyrt, til i større grad vokseninitiert og voksenstyrt lek.

3.6 Rollelek

Rollelek i seg selv kan både være voksenstyrt, barnestyrt, vokseninitiert eller barneinitiert. Begrepet rollelek blir av Lillard (2013, s. 2), definert som en oppdiktet eller alternativ virkelighet, der aktører i et fellesskap eller alene, skaper en handling i en oppdiktet verden. Ifølge Reidun Flugstad Rygg (2023, s. 98), innebærer rolleleken selvbestemmelse hvor barnet selv tar initiativ til lek, og bestemmer hva og med hvem de ønsker å leke. Vedeler (1999, s.

66), på sin side forklarer rollelek ved at barnet tar en rolle i leken. Barnet prøver å leve seg inn i et annet vesen eller en persons karakteregenskaper, og et fiktivt “(...)sted, tid, ting, omgivelser, personer eller handlingsforløp (...)” etableres (Vedeler, 1999, s. 66).

Nilsen et al. (2022, s. 173), skriver at rolleleken kan fungere som en måte å få barn inn i leken. Rolleleken kan innebære alt fra rekvisitter som veiledende verktøy til mindre konkret materiell for å fremme fantasien. Som Nilsen et al. (2022, s. 171), skriver kan rammene blant annet bli lagt til grunn av materiale som er tilgjengelig for barna, og hvordan læreren legger opp, eller utformer miljøet som barna leker i. Disse rammene kan være med på å påvirke utviklingen av leken, da blant annet den voksne regulerer hva barna kan leke med, hvem de leker med og hvor de leker (Nilsen et al., 2022, s. 173, 183). Dersom materialet ikke er fysisk tilgjengelig for barna kan de miste spontaniteten i leken (Nilsen et al., 2022, s. 183).

Den voksnes involvering i leken må være bevisste, ifølge Lillemyr (2011, s. 51), da involveringen til de voksne blant annet påvirker hvordan barna utfolder seg i leken (Sæbø, 2023, s. 28). Dette fordi barna vil se på hvordan andre rundt responderer eller uttrykker seg. Disse uttrykkene kan komme til syne ved ulik type stemmebruk og/eller gjennom rolletilpasning (Sæbø, 2023, s. 28). Sæbø (2023, s. 30), uttrykker at å møte elevene i karakter vil fange oppmerksomheten og være en god bidragsyter til å igangsette leken, kombinert med å være mottakelig for innspill, eksperimentere og dikte underveis (Sæbø, 2023, s. 50). Det å gå i karakteren som den en skal fortelle om, kan skape engasjement blant barna, da det blir mer personlig enn å bruke en tredjepersonsforteller (Sæbø, 2023, s. 52-53).

Smilansky (1990), referert til av Vedeler (1999, s. 74), trekker frem i sin studie at sosial rollelek avhenger av barns evne til imitasjon av språk, handlinger og karakteristikk relatert til en person eller et vesen. Barna må også kunne *late som*, ha evne til å forestille seg objekter, aktiviteter og ulike situasjoner som ikke direkte finner sted her og nå. Rolleleken innebærer altså to hovedelementer: *imitasjon* og *late som*. Late som avhenger også sterkt av verbalisering (Smilansky, 1990, i Velder, 1999, s. 74).

3.7 Barns opplevelser i lek

Thor-André Skrefsrud undersøker “(...)den konseptuelle rammen til å tenke om barns subjektive erfaringer som Vygotskij utvikler gjennom ideen om *perezhivanie*.” (2023, s. 104). Her gir Skrefserud (2023), en forklaring av Vygotskijs forståelse av begrepet, hvor han trekker frem hensikten til Vygotskij (1994, 108), et ønske om å forstå barn og unge sin utvikling. Ifølge Skrefsrud (2023, s. 108), forstår Vygotskij begrepet *perezhivanie* innenfor en

sosiokulturell orientering; barns læring og utvikling skjer i sosial interaksjon med andre. Begrepet blir forstått som en emosjonell opplevelse eller erfaring av en situasjon (Skrefsrud, 2023, s. 109). Individet vil ha sin egen subjektive opplevelse av situasjonen, og perezhivanie-begrepet beskriver individet, men også konteksten rundt individet, samt samspillet mellom de to faktorene (Skrefsrud, 2023, s. 110). Barns opplevelser vil derfor være ulike da de henger sammen med deres indre, samt miljøet som opplevelsen finner sted. Dette danner barnets erfarte eller følelsesmessige opplevelse (Skrefsrud, 2023, s. 110).

Baumer et al. (2005, s. 578), refererer til Hakkarainen (2004), som benytter Vygotskijs begrep perezhivanie, argumenterer for at det er den gjenopplevde opplevelsen med historien sine karakterer, som gjør at elevene i større grad får en forståelse for selve historien. Den anerkjente teaterregissøren Stanislavskij (1981), videre referert til av Baumer et al. (2005, s. 578), fikk sine skuespillere til å tenke på et øyeblikk som fikk frem en spesiell følelse, og deretter prøve å gjenoppleve denne følelsen mens de var i karakter. Baumer et al. (2005, s. 578), sin hensikt med Hakkarainen (2004), og Stanislavskij (1981), er å underbygge sin påstand om at rolleleken kan gi elevene mulighet for intense perezhivanie; intense gjennomlevde opplevelser.

3.7.1 Barns opplevelser, et utgangspunkt for læring

Lillemyr (2011, s. 71), mener at barns opplevelser kan bygge en bro mellom lek og læring; de fenomenologiske sidene. “selvfølelse, glede og humor, følelsen av tilhørighet.” (Lillemyr, 2011, s. 71), blir knyttet til opplevelsen. Her og nå-opplevelsen fremmes som den viktigste; en tilstand som er unik for det enkelte barn, og en tilstand representert for verdien i seg selv. I en slik tilstand kan barnet anvende sine kunnskaper fullt ut. Csikszentihalyi (1996 i Lillemyr, 2011, s. 71), betegnet dette som en *flyt* tilstand, og viktig for meningsskaping.

Sæbø (2023, s. 20), trekker frem elevenes behov for praktisk estetiske (begrepet utdypes under 3.8.2) erfaringer for å lære. Her refererer Sæbø (2023), til Bruner (1960), som argumenterer for at det ideelle når det gjelder læringspotensialet, er at barna gjør sine egne og reelle erfaringer med lærestoffet. Siden reelle erfaringer ikke alltid er mulig eller ønskelig, trekker Sæbø (2023, s. 20), frem rolleleken som en alternativ metode. Rolleleken er i sin natur en estetisk *tilstand*, hvor barnet får estetiske opplevelser. Men for pedagogen gir rolleleken et potensial for gledesfylt læring, hvor barna tåler større motgang, da det er de selv som tar en

aktiv del i leken (Sæbø, 2023, s. 26). Slik kan elevene gjennom leken, deriblant rolleleken, både få og uttrykke estetiske opplevelser.

Hennig (2017), argumenterer i likhet med Sæbø (2023), og Baumer et al. (2005), for viktigheten av elevers opplevelser. Hennig (2017, s. 111), argumenterer for viktigheten av å begynne litteraturundervisningen med elevenes umiddelbare og personlige opplevelser, til forskjell fra Sæbø (2023), og Baumer et al. (2005). Uten slike opplevelser vil ikke elevene kunne lese litteraturen med lyst, og en vil heller ikke stimulere til estetiske opplevelser (Hennig, 2017, s. 111). Hennig (2017, s. 113), fremhever at vi med Rosenblatts imperativer; hva vi burde gjøre i litteraturundervisningen, vet viktigheten av å fostre estetisk sensibilitet. Læreren må derfor skape en atmosfære hvor elevene kan rette oppmerksomheten mot det de faktisk leser, hvor de får lese teksten basert på tekstens egen skyld, og dette i en kontekst hvor elevene opplever at deres estetiske opplevelser er viktige og betydningsfulle.

3.8 Litteratur som inspirasjonskilde til kreative uttrykk

Louise M. Rosenblatt (1986), har innført et skille mellom begrepene efferent og estetisk lesing. Ved efferent lesing er vi opptatt av å trekke ut informasjon av teksten, hvor ordenes konkrete betydning og referanse er hovedfokuset. Ved estetisk lesing er opplevelsesaspektet viktig. Det innebærer at oppmerksomheten rettes mot de estetiske kvalitetene ved teksten, eksempelvis det følelsesmessige eller assosiative inntrykket vi får med teksten (Rosenblatt, 1986, s. 124). Det vil si forestillingene vi skaper, hva vi selv bidrar med i teksten og bruk av fantasien (Rosenblatt, 1994, i Hennig, 2019, s. 10). Begrepet fantasi omhandler en fremstillingsprosess av noe som ikke umiddelbart er sansbart (Robinson, 2011, i Hennig, 2019, s. 9). Robinson (2011), uttrykker at fantasien er en kreativ prosess, som han videre understreker innebærer å lage kreative ideer som har en verdi. Kreativiteten vil dermed være å benytte fantasien i en handling som er rettet utover en selv, og som blir en form for anvendt fantasi (Robinson, 2011, i Hennig, 2019, s. 10).

3.8.1 Litteraturundervisningens estetiske side i læreplanen

I læreplanen for norsk fremmes det under *fagets relevans og sentrale verdier* følgende: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Under *opplæringens verdigrunnlag* i læreplanens overordnede del fremmes *skaperglede, engasjement og utforskertrang* som et av hovedområdene skolen skal bygge sin praksis på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fredwall

et al. (2022, s. 18), trekker frem sammenhengen mellom verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang, og essensen i å lese litteratur, nemlig vektlegging av de utforskende og skapende evnene hos elevene.

Læreplanen trekker frem elevenes utforskende og kreativitet tilknyttet tekstopplevelser. Kompetansemål etter andretrinn fremmer deriblant at elevene skal kunne “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Elevene skal også kunne “lytte til og samtale om skjønnlitteratur (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

3.8.2 Utforsking av litteratur gjennom rollelek og drama

Sæbø (2023, s. 20; 2009, s. 54), beskriver (rolle)leken som en estetisk læringsprosess, innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Estetiske læringsprosesser består av ordet *estetisk*, som ifølge Guss (1994), ikke kan begrense til *det skjønne*. En betegner derimot noe som et estetisk uttrykk om “det har en form som begriper og begripes gjennom sansene” (Guss, 1994, s. 58). Det vil si alle uttrykk som berører oss sansemessig. Estetiske læringsprosesser kan dermed forstås som en læringsform som tar utgangspunkt i det å erkjenne og forstå noe gjennom sansene (Sæbø, 2010, s. 12). Ifølge Wolf (2021, s. 58), vil vi, når vi nærmer “oss barns opplevelsesverden, kroppslige og sanselige væren, lekende væremåter og uttrykksformer” (Wolf, 2021, s. 58), komme nærmere det estetiske i barns tilværelse. Wolf (2021, s. 58), forstår barns væremåte og uttrykksformer som estetiske, basert på forståelsen om at barns væremåte er former som kan sanses, slik Guss (1994), legger til grunn i sin forståelse av ordet estetisk. Et formuttrykk kan slik ha en indre og ytre side, der barns ytre side er fysiske kroppslige uttrykk som er representanter for det indre; barnets tanker, meninger og intensjoner. Slik kan barna uttrykke meningsfulle handlinger i leken (Wolf, 2021. S. 59).

Rollelek og drama er ifølge Hennig (2019, s. 139), en konkretisering av transaksjonen mellom litteraturen og leseren. I drama brukes kroppen aktivt for å uttrykke seg, og en gjør fysiske konkretiseringer av sine opplevelser. Slik er drama en estetisk læringsform da det sanselige, følelsesmessige og kroppslige står i sentrum. Hennig (2019, s. 139), understreker at drama, med sin naturlige estetikk, kan bidra med hjelp til å danne en forestillingsverden.

Forestillingsverden forklarer Hennig (2019, s. 25), som et oversatt begrep basert på den engelske betegnelsen *envisionment*. *Envisionment* betyr prosessen “av å forestille seg, danne

seg bilder av eller se for seg.” (Hennig, 2019, s. 25). Det å danne seg forestillingsverden omhandler dermed transaksjonen mellom leseren og teksten i form av tanker, følelser og bilder som oppstår når en opplever/leser litteratur. Evnen til å skape rike forestillingsverdener mener Hennig er nøkkelen til å kunne oppleve leseglede og leselyst (Hennig, 2019 s. 29).

Litterære ferdigheter er viktig for å kunne danne forestillingsverdener (Hennig, 2019, s. 25). Dette innebærer *oppmerksomhet*, som er viktig i samarbeid med å aktivt anvende fantasien og intellektet for å fylle de ulike tomrommene i teksten (Hennig, 2019, s. 25). Samtidig trengs evnen til *innlevelse*, da vi må evne å leve oss inn i tekstens fiktive univers og karakterer (Hennig, 2019, s. 26). Vi må også være åpne for å møte teksten med en nysgjerrighet og være villig til å *utforske det ukjente*. *Utholdenheten* er også viktig for å ikke gi opp underveis, og *meningsvilje* for å ytre noe om teksten, og dele sine perspektiver og tolkninger. Samtidig er *prosessforståelse*, at våre perspektiver endres i møte med nye perspektiver eller forståelser, sentral (Hennig, 2019 s. 29).

Jeffrey Wilhelm (2008), referert til av Hennig (2019, s. 198), undersøkte hva som skjedde med elever som strever med lesing. Wilhelm (2008), fant ut at elevene ikke evnet å skape levende bilder i hodet, eller med andre ord etablere forestillingsverdener. Det var vanskelig for elevene å benytte sin egen kunnskap i møte med teksten for å skape en ny litterær forestillingsverden. Elevene var ikke i stand til å fylle tekstens tomme rom. Wilhelm (2008), fant ut at benyttelse av drama etter lesing, muliggjorde det for elevene å skape bilder av personer, miljø og hendelser som gikk ut over de skrevne ordene i teksten, slik at lesingen ble noe mer enn kun avkoding av tekst (Wilhelm, 2008, i Hennig, 2017, s. 198).

3.8.3 Rollelek og drama: et læringspotensial

Medina et al. (2021), undersøker sammenhengen mellom drama og lesing, spesielt drama som tekstuell meningsskaping tilknyttet fiktive litterære tekster. Medina et al. (2021, s. 137), henviser til Gallas og Smagorinsky (2002), når de viser at benyttelse av drama med litterære tekster, gjør at elevene blir utfordret og støttet gjennom utforskning av ulike detaljer i det litterære verket. Medina et al. (2021, s. 137), viser videre til Edmiston og McKibben, samt Smagorinsky og Coppock når de argumenterer for at elevene også blir utfordret og støttet når det gjelder å finne og evaluere meningen fra teksten. Forskerne, Medina et al. (2021), understreker at de ovennevnte funnene støtter deres nøkkelargumentasjon, nemlig at når elever engasjeres i lesing og dramaaktiviteter samtidig, er elevene i stand til å klargjøre ideer

på en måte som evner å verdsette, bygge på, og setter sammen de ulike perspektivene og ideene som bringes til enhver interaksjon (Medina et al., 2021, s. 137).

Medina et al. (2021, s. 138), ser på tekst med en bredere forståelse, på slik måte Cecily O'Neill omtaler *pre-tekst* (i Medina et al. 2021, s. 138). En *pre-tekst* kan være skrevne ord, men det trenger ikke være det. Det kan være et teaterstykke, en sang, et maleri eller en høytlesningssekvens. Det er noe som inspirerer oss på en eller annen måte. Benyttelse av *pre-tekster* i drama kan gi oss mulighet til å etablere en ny historie. O'Neill kaller dette *prosessdrama*. Ideen bygger på at en benytter en tekst (i vid forstand) som et utgangspunkt for å lage noe nytt, og utforske ideer sammen (Medina et al., 2021, s. 138). Alle i gruppen bidrar med sine egne tolkninger, ideer, tanker, følelser og erfaringer tilknyttet *pre-teksten*. Vi tar med våre egne personlige erfaringer og perspektiver. Dette gjør at teksten blir engasjerende og relevant for hver og en av oss. Dermed vil en kunne skape en ny tekst sammen med drama. En slik prosess fører til at lesing ikke bare er en privat aktivitet, men noe vi kan gjøre sammen. Det skapes en historie basert på hver og en sine subjektive tolkninger, og slik kan alle være en del av teksten på sin egen måte (Medina et al., 2021, s. 139).

Ifølge Hennig (2017, s. 206), hjelper drama elevene med å kunne utvide sine perspektiver på en litterær tekst. Hennig (2017, s. 206), uttrykker at det kan hjelpe med å dra nytte av sine tidligere kunnskaper og erfaringer. Eksempelvis hvordan en skal lage mat. Rollespill fanger opp transaksjonene mellom teksten og leserens erfaringshorisont. Elevene får kjenne på kroppen hvordan de må benytte seg selv, for å fylle teksten sine tomrom, for å kunne skape en fullverdig scene.

Deborah Wells Rowe (1998), utforsket på sin side sammenhengen mellom lek og leseferdigheter. Dataene støtter Rowe (1998), sin hypotese om at lek fungerte som en undersøkelses- og uttrykksmåte, og som et viktig middel for å lære om bøker og verden (Rowe, 1998, s. 30). Rowe (1998, s. 31), fant ut at ved å benytte dramatisk lek som et verktøy for utforsking, bruker barna sine kroppslige uttrykk for å fordype og gjenskape verdener som forfatterne har skapt gjennom tekst. Ved at de voksne eller barna tok ulike roller, fikk de gjennom samspill med de voksne og jevnaldrende, viktige tilbakemeldinger på sine perspektiver på bøker og verden. Forskeren fremmer at leken fungerer som en bro mellom barnas verden og den voksnes verden, representert gjennom bøker. Leken ga barna en risikofri måte å utforske interessene og ideer, samt et mangfold av verktøy for å uttrykke seg og sine opplevelser (Rowe, 1998, s. 31). Forfatteren argumenterer for, basert på forståelsen av

at lek involverer ulike tegnsystemer som replikker, gester og objekter, at leken gir barna ulike måter å uttrykke mening på, og slik bidrar til å gjøre det abstrakte mer tilgjengelig og håndterbart (Rowe, 1998, s. 31).

3.8.4 PlayWorld (fiktiv lekeverden)

Den svenske lekforskeren Gunilla Lindqvist (1995), har utviklet en kreativ lek pedagogikk, sentrert rundt en fiktiv lekeverden, som nevnt innledningsvis. Lindqvists (1995), kreative lekpedagogikk går ut på felles deltagelse mellom barn og voksne i en fiktiv lekeverden. Den voksne bidrar med å gjøre litteraturen levende ved bruk av drama og lek (Lindqvist, 1995, s. 72), basert på temaet for den fiktive lekeverden (Lindqvist, 1995, s. 132). Marilyn Fleer (2021, s. 356), beskriver Lindqvists (1995), fiktive lekeverden som en praksis hvor læreren går i karakter sammen med elevene, og hvor de sammen trer inn i en fiktiv lekeverden, for eksempel en eventyrskog. Læreren kan både lese og/eller utføre et rollespill av en historie/fortelling hentet fra barnelitteraturen og/eller eventyr. Det er de voksne som etablerer karakterer og handling, basert på inspirasjon fra litteraturen, men handlingen utvikles i dialog med barna i leken. Litteraturen kan på sin side gi de involverte en felles ramme for å forstå hverandre raskere, og gi et rom for, og evne til å tre inn i den fiktive verden, som er skapt med inspirasjon fra litteraturen (Nilsson, 2009, s. 19). Litteraturen kan også hjelpe elevene med å gjenoppleve og utvikle de dramatiske øyeblikkene gjennom lek. Læreren, eller de voksne, fungerer som en leke-partner til elevene, hvor de drar på eventyr, for eksempel utforsker eventyrskogen, og utvikler leken og dramatiserer fiksjonene og handlingen over lengre perioder (Fleer, 2021, s. 356). Lindquist (2001, s. 12), hevder at en slik kulturell kontekst oppfordrer barna til å søke etter meningsfulle handlinger. Nye elementer alene har ikke makten til å fange elevene sin store oppmerksomhet, men når elementene blir koblet opp til en historie eller fortelling, blir hvert element av interesse. Lindquist (2001, s. 12), uttrykker at: "Telling a story is the best way to provide children with a context and a whole new world. It is the story (text) that creates meaning for the children." (Lindquist, 2001, s. 12).

I en fiktiv lekeverden vil ikke barns lek være direkte rettet mot et gitt læringsmål, men heller ikke beskyttet mot voksnes involvering (Nilsson & Ferholt, 2014, s. 919). Voksne har en viktig rolle i leken i en slik fiktiv lekeverden. Den voksne bidrar med sine tolkninger og ulike måter å håndtere problemstillinger på, gjennom en fremføring av tekst i karakter, ved benyttelse av rekvisitter, kostymer og så videre (Baumer et al, 2005, s. 578). Lindquist (1995), skriver selv om voksnes tilstedeværelse i leken, og deres utspilling av ulike karakterer. Lindquist (1995, s. 209), argumenterer for at karakterene spilt av den voksne gjorde det mulig

for elevene å tre ut av den litterære teksten og inn i en fiktiv verden. Lindquist (1995, s. 210), uttrykker at lekeverdenen inspirerte barna til å leke, men at selve lekeverdenen ikke ville kommet til live om det ikke hadde vært for den fysiske tilstedeværelsen til karakterene, spilt av de voksne.

4.0 Analysens metodiske tilnærming

Vi vil nå presentere analysens metodiske tilnærming. Det innebærer hvordan vi gikk frem for å analysere materialet, og analysens utviklede modeller. Analyseprosessen er basert på en abduktiv analytisk tilnærming, da vi først gjorde en *nærlesing* av materialet, og videre vendte blikket mot teorien for teoretiske perspektiver. Dernest ble blikket vendt tilbake til materialet, hvor vi kunne se materialet med andre *briller* (Anker, 2020, s. 80). Hvor det teoretiske ble et grunnlag for en oppfattelse og forståelse. Denne forståelsen ble igjen brukt i møtet med empirien. Empirien ble deretter veiledende for den videre prosessen (Kjelaas, 2020, s. 32). Slik vekslet vi frem og tilbake mellom empirien og det teoretiske (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). I arbeidet med analysen har vi vekslet mellom materialet, teori, arbeid med våre antagelser og tolkninger. Vi har gjennom analyseprosessen sett at vi befinner oss i en hermeneutiske sirkel, som har bidratt til å skape forståelse og mening til materialet. Prosessen har gått fra å se på delene til helheten og tilbake igjen. I samsvar med den hermeneutiske sirkelens prinsipper, har det blitt opprettholdt en dialog mellom analysens deler og forståelsen av helheten (Gadamer, 2003/1986, s. 33). Dialogen er basert på refleksjon over hvordan de enkelte ytringene og handlingene relaterte seg til den større sammenhengen av elevers lekeatferd i klasserommet.

Analysen er sentrert rundt problemstillingen og utformet med bakgrunn i å skape en forståelse for hvordan litteraturen kom til syne i leken etter endt høytlesning, gjennom de uttrykte elevopplevelsene i de to undervisningsoppleggene. Vi kunne ikke forutse elevenes opplevelser, og forskningsspørsmålet ville ikke kunne besvares om vi opererte med forhåndsdefinerte kategorier, da vi var nødt til å møte feltet og den samlede empirien med en åpenhet for det uventede. Dermed kunne verken observasjonsnotatene eller videomaterialet kategoriseres basert på forhåndsdefinerte kategorier eller teorier, men kun underveis i prosessen (se utdyping under 4.1). Elevers opplevelser og uttrykk ble gjennom analyse av lekesituasjonen utforsket og analysert for å avdekke mønstre og sammenheng i henhold til hvordan leken utviklet seg. Funnene fra analysen gir innsikt i hva som skjedde i leken blant elevene og bidro til å forstå de underliggende prosessene som påvirket leken i klasserommet. Analysen resulterte i en modell, som ga oss et rammeverk for å forstå og tolke leken sin kompleksitet og utvikling i de to ulike lekesekvensene (se 4.2).

4.1 Analyseprosessen steg for steg

Første steg innebar en grundig transkripsjon av videodata, observasjonsnotater og klasseromssamtaler for å etablere et rikt datasett. Det første vi begynte med var å skrive observasjonsnotatene over fra notatblokken og til skriveprogrammet Word. Deretter så vi gjennom videomaterialet hvor vi samtidig startet prosessen med å transkribere materialet. Materialet ble transkribert ortografisk. Ytringene er skrevet tilnærmet likt bokmål. Både for å gjøre det leservennlig, men også for å anonymisere elever og lærer. Slik avviker det transkriberte materialet fra en verbalspråklig transkripsjon, som eksempelvis følger transkripsjonssystemet til Gail Jefferson. Avvikelsen er på bakgrunn av hensikten med transkripsjonen. Vi ønsket ikke å analysere språket til elevene, men å se på budskapet i elevene sine ytringer og handlinger i leken. Underveis i gjennomgangen av videodata og det transkriberte videomaterialet, skrev vi ned umiddelbare tolkninger av det vi så.

Videomaterialet ble i denne fasen gjennomgått gjentatte ganger. Det første steget ble avsluttet med at vi skrev ned vårt helhetsinntrykk av lekesekvensen, hvor vi fikk en overordnet forståelse for materialet.

Ettersom vi var to forskere, valgte vi å begynne analyseprosessen alene, hvor vi både transkriberte og tolket materialet hver for oss. Slik kunne vi sammenligne det vi hadde lagt merke til individuelt, og sikre at vi så materialet upåvirket av hverandres tolkninger. Dette var sentralt for å styrke validiteten av funnene. Videre møttes vi for å se gjennom og diskutere materialet. Dette ga oss muligheten til å danne flere tanker, basert på våre egne tolkninger, men også fra det transkriberte materialet.

Neste steg i analyseprosessen var å gjennomgå materialet enda en gang. Dette førte til at vi identifiserte ulike koder. Vi begynte deretter å kode materialet basert på konsepter eller ideer som var relevante for forskningsspørsmålet, og som kunne være representert både i de verbale og ikke-verbale ytringene og handlingene til elevene. Denne tilnærmingen resulterte i identifisering av flere koder, noe som reflekterte ulike aspekter av elevens handlinger og uttrykk i leken. Forskeren kan gjennomføre den åpne kodingen på ulike måter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). Vi besluttet å inkludere alle verbale ytringer samt relevante ikke-verbale handlinger i kodingsprosessen. Videre gjennom aksial koding, ble kodene organisert og relatert til hverandre for å utvikle overordnede kategorier, som kunne fange kompleksiteten i lekesekvensen. Disse kategoriene hadde som mål å fortelle oss noe om

frileksekvensen og veileda-lekesekvensen. Deretter gikk vi over til den selektive kodingen, som tillot oss å relatere de ulike kategoriene til hverandre, og slik utvikle en sammenhengende modell som visualiserte dynamikken og utviklingen av lekesekvensene.

Vi valgte å se etter og finne koder i den åpne kodingsfasen sammen, men å sortere kodene i det transkriberte materialet hver for oss. Dette gjorde vi av samme grunn som ved tolkningene, for å se om vi kodet forskjellig og fant ulike sammenhenger i materialet. Dette arbeidet resulterte i at vi kunne sammenligne det vi hadde gjort hver for oss. Vi møttes for å gå igjennom materialet på nytt, etter å ha gjennomført den åpne kodingsfasen separat. Den aksiale og selektive kodingsprosessen utførte vi sammen.

Multimodal interaksjonsanalyse har vært et hjelpende verktøy som har gitt oss inspirasjon for hvordan vi kan gi mening til enkelte deler av materialet. Sigrid Norris (2004), forfatter av *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework* gir en innføring i multimodal interaksjonsanalyse. En multimodal interaksjonsanalyse fokuserer på deltakernes uttrykk og reaksjoner i den aktuelle situasjonen, ikke hva de tenker og føler. Hva mennesker tenker og føler i ulike situasjoner kan være mer komplekst enn hva som blir uttrykt i det aktuelle tilfellet (Norris, 2004, s. 4). Norris (2004) benytter termen kroppslige modaliteter, en betegnelse på de ulike modalitetene vi mennesker benytter for å kommunisere med hverandre. Ikke- kroppslige modaliteter kan også være en del av interaksjonen ifølge Norris (2004), og i vårt tilfelle gjaldt det eksempelvis for de ulike elementene som lå i klasserommet. En multimodal interaksjonsanalyse analyserer de ulike modalitetene, for deretter å se modalitetene i sammenheng. De ulike modalitetene gir til sammen situasjonen en mening. I analysen har vi rettet oppmerksomheten mot de verbale ytringene, men sett i sammenheng med eksempelvis deres kroppsspråk, og andre gester. Bevisstheten rundt de ulike modalitetene har vært med oss hele veien, og vi har sett på de ulike meningsbærende tegnene, selv om vi ikke har benyttet oss av en ren multimodal interaksjonsanalyse.

4.2 En forklaring av analysens utviklede modeller

Videre kommer en forklaring av forskningsprosjektet sine utviklede modeller (se figur 5 og 6 under kap. 4.3). Det blir presentert en modell for frileken (*figur 5*), og en modell for den veileda leken (*figur 6*). Modellene er utarbeidet gjennom analyseprosessen, som ble utdypet under 4.0 og 4.1. Gjennom analyseprosessen ble de samme kodene brukt for å kode materialet

til frileken og den veileda leken. Prosessen førte til at kodene etter hvert utviklet seg til større kategorier (se utdypning ved 4.1), og modellene (figur 5 og 6) som her presenteres, er en *leservennlig* versjon. Kodene har samme farge som de tilhørende kategoriene, og består ikke av alle de opprinnelige kodene vi benyttet. Transkripsjonen er også fargekodet ut fra Figur 5 og 6, slik at det er enklere for leseren å orientere seg (se Figur 4). De opprinnelige kodene er ikke benyttet fordi noen av kodene er samlet under større kategorier, enkelte koder er også valgt vekk ut fra manglende tilknytning til materialet. Formålet med modellene er å gi en forklaring på hva som foregikk og oppsto i frileken og den veileda leken etter høytlesning av *Gutten som lurte Stallo*. Videre skal vi se nærmere på modellene (Figur 5 og 6).

Først kommer en beskrivelse av de overordnede kategoriene og kodene, deretter en helhetlig beskrivelse av modellene.

4.2.1 Lærerens interaksjon i lek

Kategorien: *Lærerens interaksjon i leken*, ble en overordnet kategori for frileken og den veileda leken. *Lærerens interaksjon i leken*, ble til da læreren hadde en betydelig rolle ved begge undervisningsopplegg. Ved å se bort fra læreren som en påvirkelig faktor, ville det blitt gitt et unyansert bilde av leken. Kodene tilknyttet kategorien: *Lærerens interaksjon i leken*, er ulik for frileken og den veileda leken, da lærerens tilstedeværelse var forskjellige i de ulike lekesequensene. Derfor blir det gitt separate beskrivelser for de ulike kodene.

4.2.1.1 Undervisningsopplegg en: frilek

Under *Lærerens interaksjon i leken*, finner vi koden: *Ikke tilstedeværende*, som synliggjør lærerens fravær i frileken. Koden: *Elevene sin selvstendighet uten veiledning*, kommer i samme rekke som *Ikke tilstedeværende*, da elevene handlet selvstendig og uten veiledning i flere situasjoner gjennom lekesequensen. Ved samme rad har vi koden: *Voksensøkende*, da elevene så ut til å søke voksenkontakt, til tross for lærerens fravær. *Lederrolle*, refererer til

Emmet er ferdig å lese historien og gir følgende anmodning til elevene og dere nå skal dere få lov til å leke litt her. Elevene løper bak i klasserommet.

```
01 Mina:      Wow!
02 Mina:      Den sorte gryta
03 Maks:      Det kan ikke være ski.. Det kan ikke være
               skittent i et klasserom, da må De vaske opp
               eller.
04 Maks:      Et tre her funker jo ikke til et klasserom.
05 Malik:     Det er et ekte tre. Kanskje det, kanskje det
               er, kanskje det er treet jeg fant. Kanskje
               det
               var treet jeg fant lenge siden
06 Malik:     Ella, kanskje det er treet jeg fant for lenge
               siden
07 Maks:      Det går ikke an å få et tre inn i et
               klasserom
               Altså. (Snakket til Emmet).
08 Mina:      Her er røret
09 Mia:      Jeg skal prøve å åpne denne her.
10 Mia:      Oi månen.
11 Mina:      Månen. Der er månen.
12 Mia:      Maja, månen.
13 Maja:      Ja.
14 Mia:      Jeg visste det kunne være sommerfugler.
15 Maks:      Mina vil du ta på deg skjegget.
16 Mina:      Nei.
```

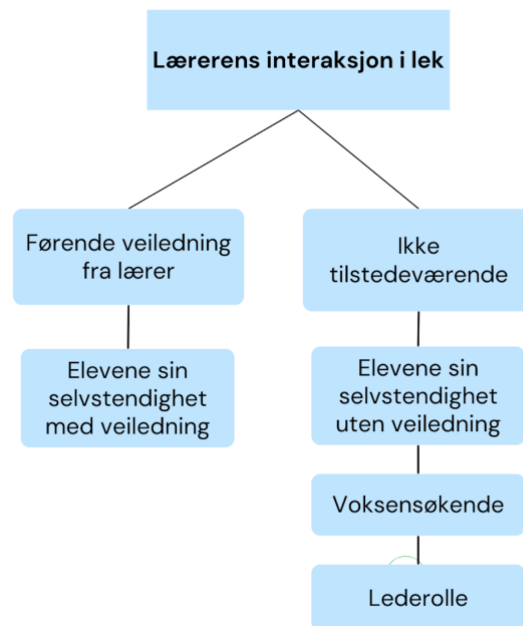
Jentene ble opptatt av kamera og danset foran det til læreren sa ifra at de skulle la kamera være i fred. Da snudde den ene eleven seg vekk og løp mot gryta.

```
17 Mia:      Jeg vil grille litt mat Maja.
18 Maja:      Jeg skal være en potet. Jeg vil være en potet
               (Satt seg på huk og holdt seg rundt knærne),
               jeg skal være en potet.
19 Mia:      Nei, dette kan være poteter (tok opp en
               konge)
```

Figur 4: Illustrasjon fra transkripsjon av frileken

elever som tok på seg en lederrolle i leken, eller handlet på en styrende måte overfor de andre elevene i leken.

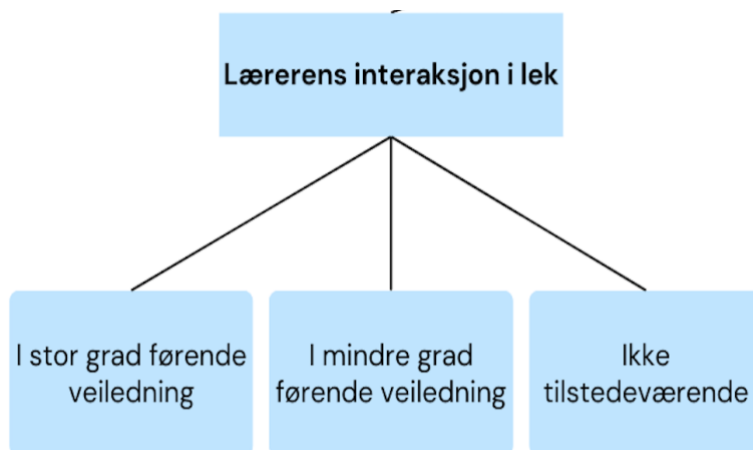
Ved den andre raden under *Læreren interaksjon i leken*, finner vi koden: *Førende veiledning fra lærer*. Denne koden betegner de situasjonene hvor læreren gikk inn i frileken for å veilede elevene. *Elevene sin selvstendighet med veiledning*, betegner de situasjonene som elevene fikk veiledning til sine handlinger, hvor de valgte å høre/eller ikke høre på læreren.



Figur 5a: Kategori: Læreren interaksjon i lek

4.2.1.2 Undervisningsopplegg to: Veilede lek

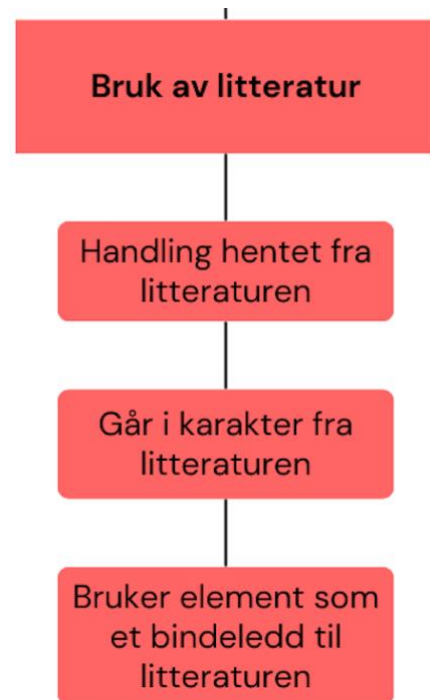
Under kategorien: *Læreren interaksjon i leken*, finner vi kodene: *I stor grad førende veiledning*, *I mindre grad førende veiledning* og *Ikke tilstedeværende*. Koden: *I stor grad førende veiledning*, betegner en av veiledningsrollene som læreren hadde i leken med elevene, hvor han var førende i sine ytringer og handlinger. *I mindre grad førende*, betegner læreren veiledningsrolle i de situasjonene læreren i større grad åpnet for elevene sin kreativitet og deres perspektiver i leken, og slik var mindre *påvirkelig*. Koden: *Ikke tilstedeværende*, betegner de situasjoner hvor læreren ikke var til stede i leken med elevene.



Figur 6a: Kategori: Læreren interaksjon i lek

4.2.2 Bruk av litteratur

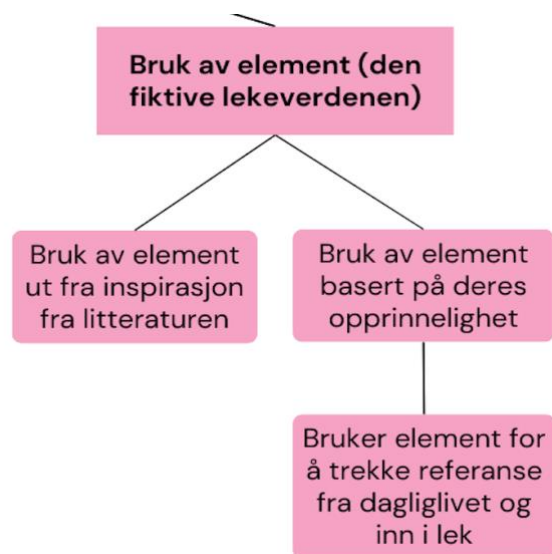
Kategorien: *Bruk av litteratur*, resulterte i en overordnet kategori da høytlesningen og den fiktive lekeverdenen åpnet for å gi elevene et inntrykk før leken startet. Dette førte til at både undervisningsopplegg en og undervisningsopplegg to viste trekk fra litteraturen i leken. Elevene trakk direkte referanser til *Gutten som lurte Stallo* i leken, noe som resulterte i koden: *Handling hentet fra litteraturen*. Kodene: *Går i karakter fra litteraturen*, oppsto fordi elevene begynte å diskutere karakterene fra litteraturen, og tre inn i rollen som en eller flere av karakterene. Kodene: *Bruker element som et bindeledd til litteraturen*, ble til da elevene benyttet elementene til å nærme seg litteraturen. Dette kom eksempelvis frem når elevene brukte *jernrøret* (en papprull med gaffateip) slik Stallo (trollet i eventyret) benyttet det i litteraturen, og på den måten kunne elevene begynne rollelek gjennom, eller ved bruk av elementet.



Figur 7b & 8b: Illustrasjon av kategorien: *Bruk av litteratur*

4.2.3 Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)

Elementene ble benyttet i leken ved begge undervisningsoppleggene. Kategorien: *Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)*, ble en overordnet kategori fordi elementene så ut til å få en viktig rolle for utviklingen av leken. Det basert på at elevene selv tok initiativ til å benytte elementene i leken, med også på bakgrunn av læreren sin veiledning. Elevene så videre en sammenheng mellom elementene og litteraturen, i form av at elementene ble benyttet på samme måte eller i likhet med slik karakteren i eventyret anvendte elementene, dermed fant vi koden: *Bruk av element ut fra*



Figur 9c & 10c: Illustrasjon av kategorien: *Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)*

inspirasjon fra litteraturen. Elevene lekte i noen tilfeller med utgangspunkt i elementets fysiske form, slik som å benytte en sleiv til å røre med. På den måten kom vi frem til koden: *Bruk av element basert på deres opprinnelighet*. Den siste koden så vi ved at elevene, spesielt i frileken, benyttet elementene til å leke en hverdagslig inspirert lek, i form av virkelighetsnære situasjoner: *Bruker element for å trekke referanse fra dagliglivet og inn i lek*.

4.3 Analysemodell for undervisningsopplegget tilknyttet frilek

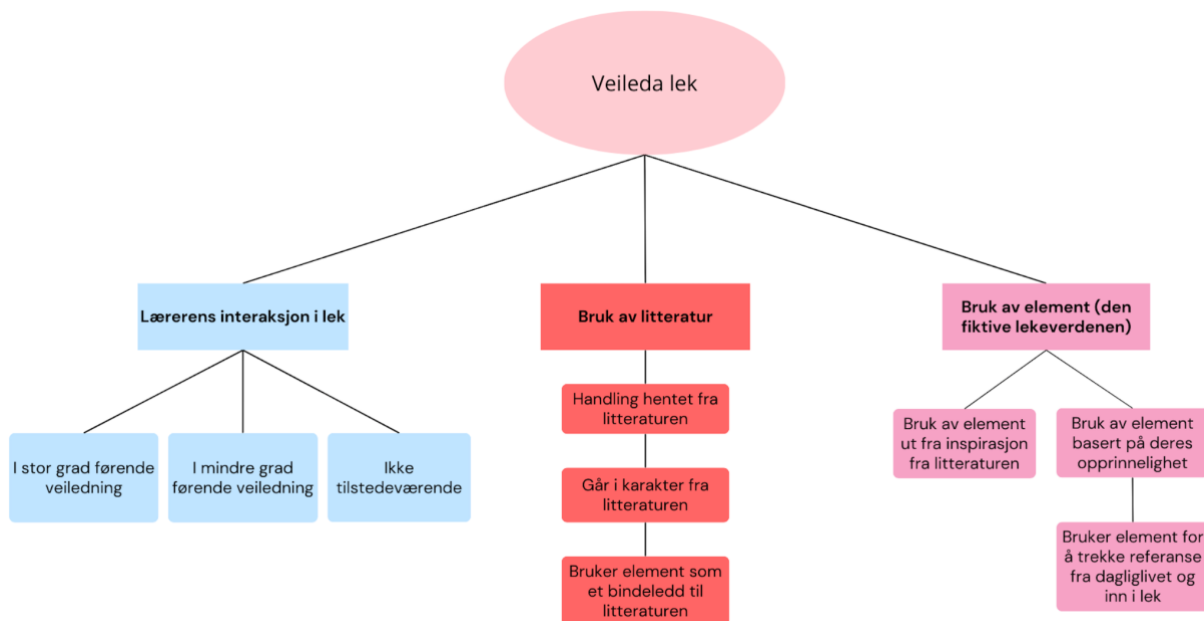


Figur 11: Analysemodell for frileken tilknyttet undervisningsopplegget

Kategoriene: *Lærerens interaksjon i lek*, *Bruk av litteratur* og *Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)*, utgjorde til sammen modellen vist til i Figur 5, og er ment som en helhetlig beskrivelse av frileken. Felles for kategoriene var at de alle spilte en rolle for hva og hvordan elevene lekte. Valget om å plassere dem på lik linje var fordi alle kategoriene påvirket leken, men til ulik grad. Vi kunne eksempelvis se at elementene alltid var til stede i leken, ved at elevene alltid henvendte seg til eller direkte brukte et element i alt de lekte, sa og utøvde. Dermed kunne denne kategorien veie tyngre enn de to andre. Litteraturen så vi innspill til ved noen sekvenser og ofte i kombinasjon med elementer. Lærerens interaksjon i leken vekslet der det i noen få tilfeller var føring fra lærere, men læreren var for det meste ikke tilstedeværende. Modellen i sin helhet henger sammen ved at kategoriene og kodene går om hverandre i flere situasjoner i elevenes lek. Likevel bygger ikke kodene under hver kategori på hverandre. Kodene er ment som enkeltpunkter som isolert sett er med på å beskrive en konkret del av

frileken. Strekene fra *Frilek* og ned til hovedkategoriene: *Lærers interaksjon i lek*, *Bruk av litteratur* og *Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)*, forteller at de er hovedfunnene som utgjorde viktige faktorer i frileken. Videre forteller kodene under hver hovedkategori, at det er de punktene som er mest fremtredende for den gitte kategorien. Eksempelvis *Førende veiledning fra lærer*, er ikke en forløper til *Elevene sin selvstendighet med veiledning*, men de stiller på lik linje under: *Lærers interaksjon i lek*.

4.4 Analysemodell for undervisningsopplegget tilknyttet veileda lek



Figur 12: Analysemodellen for den veileda leken tilknyttet undervisningsopplegg to

Modellen i sin helhet gir en illustrasjon på hvordan elevene sine handlinger og ytringer kan kategoriseres i den veileda leken. Modellen gir dermed en illustrasjon på analysen av hva som skjedde i den veileda leken. Kategoriene: *Lærers interaksjon i lek*, *Bruk av litteratur* og *Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)*, var tre sentrale faktorer for utviklingen av leken (slik det også var for frileken, illustrert ved Figur 5). Dermed er disse kategoriene på samme nivå. Kategorien: *Lærers interaksjon i lek*, tydeliggjør veiledningen til den eksterne læreren, hvor lærers veiledning påvirket leken i ulik grad. Den veileda leken ble også påvirket av litteraturen. Litteraturen var en sentral inspirasjonskilde, hvor handling, karakterer og elementene fikk en viktig rolle i utviklingen av leken. Elementene i seg selv og den fiktive lekeverdenen, påvirket også rolleleken i form av hvordan de ble anvendt og referert til.

Strekene fra *Veileda lek* og ned til hovedkategoriene: *Lærerens interaksjon i lek*, *Bruk av litteratur* og *Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)*, forteller at de er hovedfunn som en kan benytte for å gi et bilde av den veileda leken (slik det også var for frileken, se kap. 4.3). Kodene vi finner under kategoriene viser til hvordan en kan se og hva en kan se etter, tilknyttet de ulike kategoriene for en beskrivelse av den veileda leken. Ved at kodene blir presentert som en liste under hverandre, viser ikke til det ene er et resultat av det andre, men at de hører til samme kategori. Eksempelvis hører kodene: *Handling hentet fra litteraturen*, *Går i karakter fra litteraturen* og *Bruker element som et bindeledd til litteraturen*, alle under kategorien *Bruk av litteraturen*.

5.0 Analyse av empiri

I dette kapittelet blir analysen av empirien presentert gjennom våre tolkninger, ut fra *Figur 5* og *Figur 6* i kapittel 4.3 og 4.4. Linjenummereringene fra transkripsjonen blir videre i teksten omtalt som l.xx, eksempelvis l.01. Først blir ordforklaringer og et sammendrag av eventyret *Gutten som lurte Stallo* presentert. Deretter begynner analysens delkapitler, med en sammenligning av funnene fra frilek og fra veileda lek til slutt.

Ordforklaringer til analysen:

Denne tabellen viser en oversikt over ord som er brukt i analysen i venstre kolonne og forklaring av disse ordene i høyre kolonne.

Emmet	Den eksterne læreren som gjennomførte undervisningsopplegget for oss og sammen med elevene.
Ella	Kontaktlæreren til elevene.
Frilek	Undervisningsopplegg en: leken tok utgangspunkt i en friere form for lek.
Maja, Mia, Mina og Malik	Elevene som lekte i frileken.
Veileda lek	Undervisningsopplegg to: leken bar preg av veiledning.
Valentina, Valeria, Vilma, Vita, Vemund, Victor, Vetle og Vincent	Elevene som var med i den veileda leken.
Element	Ord som går om hverandre i teksten om eventyret <i>Gutten som lurte Stallo</i> .
Eles, Aira og Stallo	Karakterer fra litteraturen.
Gammen	Stallo sin hytte. I leken var dette en stor Pappeske.
Huggestabbe	Er en mindre rund vedkubbe som ble gjort om til en dukke i litteraturen.

Litteratur og Eventyr	Ord som går om hverandre i teksten om eventyret <i>Gutten som lurte Stallo</i> .
Miljø:	Helhetsinntrykk av klasserommet etter å ha blitt dekorert ut ifra handlingen fra litteraturen.
Jernrør	Røret Stallo gjorde mennesker til stein med. I leken kalte noen elever dette for stålrør og det var laget av en papprull med gaffateip rundt.

Tabell 1: Ordforklaring tilknyttet analysen

5.1 Handlingsreferat fra *Gutten som lurte Stallo*

Gutten som lurte Stallo handler om den unge gutten Eles som kommer fra enklere kår, den rike jenta Aira og trollet Stallo som har et rør av jern som kan gjøre mennesker til stein når han blåser i det. En dag blir Aira kidnappet av Stallo. Faren til Aira er reindriftssame og lover at den som klarer å befri Aira fra Stallo skal få gifte seg med henne og få halve reinflokken. Eles tar på seg oppgaven og reiser for å finne Aira. Stallo får Aira til å jobbe i gammen hans (hytte) med å vaske, rydde og plukke lus. Eles kommer på en idé for å redde Aira. Han finner frem en stubbe av tre (huggestabbe) og begynner å dekorere den. Når han kommer inn i gammen skvetter Aira så hun faller på bakken. Stallo ser Eles og bestemmer seg for å lage middag av barna, og de blir begge satt opp i gryta. Eles hjelper Aira ut av gryta og legger dukken av tre opp i, slik at Aira kan løpe ut. Stallo lar seg lure. Deretter kommer Aira inn igjen og har laget en dukke av Eles. Dermed er det to dukker i gryta og både Aira og Eles kommer seg ut av gryta. Eles legger jernrøret til Stallo i bålet før de løper ut av gammen. Stallo spiser dukkene av tre og synes det er tørt, Eles og Aira står på utsiden og ler og banker på vinduet. Stallo blir rasende og roper på jernrøret sitt “jernrør, jernrør ikke vær sen, jeg skal gjøre mennesker til sten” (Ulfsnes, 2020, s. 6). Jernrøret er varmt når han blåser i det og det fører til at Stallo går opp i røyk, samtidig som alle han har gjort til stein med jernrøret blir til mennesker igjen. Eles får halve reinflokken og Aira, de lever lykkelige alle sine dager (Sammendrag fra *Gutten som lurte Stallo*, Ulfsnes, 2020).

5.2 Beskrivelse av miljø og setting

Elevene ble samlet på utsiden av klasseromsdøra og ledet inn til lyttekroken i klasserommet, slik beskrevet innledningsvis i kapittel 1.0. Elevene fikk se den dekorerte delen av klasserommet etter endt høytlesning. Ved begge undervisningsoppleggene viste elevene et stort engasjement for miljøet fra start. Elevene så ned mot lekeområdet med et smil om munnen og med store øyne. Ved midten av lekeområdet hadde vi plassert noen vedkubber til bål, og på toppen av vedkubbene sto en stor sort gryte med en skje. Under gryta plasserte vi et rødt lys som skulle symbolisere flammer til bålet. Vi hadde lagt ut stener og kongler, noen skjegg, flettede tråder av garn, rundt gryta som skulle symbolisere halen til Stallo, og en pappeske som skulle forestille gammen, med bark og grankvister på taket. Vi hadde også hengt opp grønne duker for å få en følelse av grønn skog. Foran den ene døren ved lekeområde hadde vi også hengt opp et lerret av en fiktiv eventyrdør. Dette utgjorde til sammen lekeområdet hvor lekesekvensen utspilte seg.



Figur 7: Bilde av lerette av skog, treet, gryta, bålet, jernrøret



Figur 15: Bilde av eventyrdøra



Figur 14: Bilde av gammen, jernrørene, bålet og gryta



Figur 22: Bilde av gryta, bålet, lyset og jernrørene



Figur 18: Bilde av skap dekket av kvist og grønn duk



Figur 21: Bilde av skjeggene og flettet garn

5.3 Undervisningsopplegg 1: Frilek

I det følgende underkapittelet kommer en helhetlig beskrivelse av frileken, som gir et bilde av hvordan leken utviklet seg i undervisningsøkten tilknyttet frileken. Deretter presenteres analysen av frilekesekvensen, bestående av tre hovedområder: *Lærerens interaksjon i frileken* (blå kategori), *Bruk av litteraturen i frileken* (rød kategori) og *Bruk av elementer (den fiktive lekeverdenen)* (rosa kategori).



Figur 23: Analysemodell for frileken tilknyttet undervisningsopplegg en

5.3.1 Et helhetlig bilde av frileken:

Frileken begynte med at Emmet ga elevene følgende beskjed: «Og dere, nå skal dere få lov til å leke litt her». Elevene startet å utforske miljøet hvor de eksempelvis så på og tok fysisk tak i elementene som lå på bakken. Etter hvert begynte elevene med ulike typer lek. Halvparten av elevgruppen ble sittende ved et bord og spilte kort. Den andre halvparten begynte lek rundt den sorte gryta ved midten av lekeområdet. Det var tre av jentene som lekte her; Maja, Mia og Mina. Den ene rolleleken jentene startet med, så ut til å ta inspirasjon fra litteraturen. Den andre rolleleken handlet om middagslaging, med hyppig bruk av elementer. I begynnelsen av middagslagingen hadde ikke jentene klargjorte roller og de varierte med å leke hver for seg eller sammen. Alle tre elevene begynte etter hvert å leke sammen, hvor de startet med å fordele roller seg imellom, og det kom tydelig frem at de lekte familie. Underveis i lekesekvensen stoppet den pågående leken opp ved at det var uenigheter, eller at elevene

diskuterte praktiske ting. Elevene så ut til å la seg fascinere av miljøet i noen tilfeller og gikk ut av den pågående leken for å studere elementene, eksempelvis Mina sin kommentar ved 1.118: «Hvordan fikk dere det så koselig?».

5.3.2 Lærerens interaksjon i lek

Funnene ut ifra lærerens interaksjon i frileken vil bli presentert ut ifra blå kategori fra *Figur 5*. Emmet (den eksterne læreren) var for det meste fraværende i frileken, en slik posisjon Ivrendi (2020), omtaler som en manager eller observatør. Ella (kontaktlæreren) involverte seg i leken ved et par uenigheter, ellers lekte elevene selvstendig.

5.3.2.1 Fravær av lærer

Emmet sin interaksjon med elevene i frileksekvensen var minimal. Emmet holdt avstand til leken ved å ikke fysisk gå til elevene og heller ikke initiere til samtale underveis i elevenes lek. Elevene utfoldet seg dermed basert på egen intuisjon og slik sett uten påvirkning. Selv om Emmet holdt seg på utsiden av leken, prøvde elevene ved flere anledninger å ta kontakt. Det kunne se ut som at Mina var kontaktsøkende overfor Emmet. Dette kom blant annet frem i en situasjon der Mina plukket opp et skjegg fra bakken, lo høylytt og så seg rundt. Det kunne se ut som hun så etter en respons, men det var ingen rundt som reagerte og hun kastet skjegget ned på bakken. Mina stod litt for seg selv og hennes tilsynelatende forsøk på oppmerksomhet fra enten en voksen eller medelever kunne skyldes at de to andre jentene samarbeidet fint i leken, og at hun ikke var en del av deres lek i starten. Emmets litt fraværende interaksjon med elevene så dermed ut til å påvirke lekedynamikken blant jentene. Samtidig synes det å åpne for jentenes egne intuitive handlinger og ytringer.

5.3.2.2 Involvering av lærer

I frileksekvensen var det steder hvor læreren tok beslutninger om å involvere seg i leken til elevene. Ella blandet seg inn i situasjoner det så ut til at elevene hadde utfordringer med å løse på egenhånd. Eksempelvis oppsto det en situasjon der Maja og Mina havnet i en konflikt:

70 Maja: Jeg vil å få røre. (Holdt gryta vekk fra «bålet», og prøvde å holde den vekk fra Mina).

71 Mina: Stopp. Æææ. Neiee, jeg hadde den først! (Strakk seg etter gryta).

72 Maja: Jeg vil å få røre. (Mina tok gryta tilbake).

73 Maja: Miiina! (Sa dette etter at Mina hadde tatt gryta tilbake).

Eksempelet illustrerer en konflikt mellom Maja og Mina. Her trakk Maja seg ut av situasjonen. Da konflikten l. 81-91 blusset opp på nytt, gjorde Ella en vurdering om å blande

seg inn i situasjonen, og veilede jentene til å dele på skjeen, slik Maja forsøkte å foreslå tidligere, men Mina ønsket skjeen for seg selv. Mina gikk med på å dele etter veiledningen, og Mina tok videre i bruk elementet *jernrør* for å røre i gryta. Dermed fikk begge mulighet til å røre. Samarbeid og løsningsorientering (ved å bruke et annet element til samme formål), ble dermed et resultat av situasjonen som oppstod mellom jentene.

5.3.2.3 Oppsummerende resultat av lærerens involvering i lek

Frileken var preget av lærerens mindre tilstedeværelse. Elevene lekte kun med påvirkning fra miljøet og eventuelt litteraturen, med noen få unntak der Ella så det som hensiktsmessig å blande seg inn i elevenes situasjon. Fraværet fra læreren så ut til å resultere i en mulighet for elevene til å utfolde seg slik de selv ønsket i leken, ved deres egne intuitive handlinger og ytringer.

Samarbeidet mellom elevene så også ut til å bli påvirket av lærerens fravær. Mia og Maja lekte mye og godt sammen, mens Mina i større grad var for seg selv. Funnene indikerer at lærerens involvering viste seg å være verdifull for å få uenighetene til å bli til samarbeid og løsningsorientering i leken. Slik kunne det skape et sosialt læringspotensial for elevene, gjennom kontaktlæreren sin veiledning, med mål om å få elevene til å fortsette leken på en fredelig måte.

5.3.4 Bruk av litteraturen

Videre presenteres analysen sine funn angående litteraturens plass i frileken, i henhold til rød kategori fra *Figur 5*. Funnene fra analysen viser til litteraturens tilstedeværelse gjennom elevenes utforskning og benyttelse av elementene, og via oppmerksomhet rettet mot karakterene fra litteraturen.

5.3.4.1 lekesekvens med inspirasjon fra litteraturen

Det så ut til at litteraturens tilstedeværelse kom frem gjennom elevenes oppmerksomhet mot elementene. Ved første møte med lekeområdet utforsket alle elevene det nye området, og enkelte var mer interesserte i miljøet enn andre. Enkelte refererte til de nye elementene eksplisitt basert på det de hadde hørt fra litteraturen. Eksempelvis da Mina ytret 1.08: “Her er røret” med lattermild stemme og plukket opp elementet fra bakken, men la det raskt ned igjen. Det kunne indikere at Mina hadde fått med seg noe fra litteraturen, i form av at hun refererte til røret og til den sorte gryta. Ut fra observasjoner så det ikke ut til å stimulere til videre lek inspirert fra litteraturen for Mina.

Litteraturens tilstedeværelse kom også frem ved elevenes bruk av elementene. Et eksempel på dette er situasjonen hvor Mia utforsket miljøet, og plukket opp jernrøret fra bakken. Jernrøret benyttet hun til å blåse mot de to andre jentene. Dette kunne indikere at hun beveget seg inn mot rolleleken med inspirasjon fra litteraturen. Mia viste tidligere lekent tegn til at hun hadde et stort engasjement for å få med de andre elevene i rolleleken. Mia begynte rett på det fysiske (blåste på de andre med jernrøret) i denne situasjonen, uten å ytre noe verbalt til Mina og Maja, kanskje for å få jentene med i lek inspirert fra litteraturen, uten å fortelle dem det. Mina virket ikke til å ense dette, og Maja gjorde ikke noe ut av situasjonen. Elevene begynte å leke andre ting, og elementene så ut til å ha en viktig rolle i denne leken.

Bruken av elementene ble en inngang til handlingen fra litteraturen i elevenes lek. Eksempelvis når Maja fant en pappstav formet som en tryllestav. Maja benyttet denne som en faktisk tryllestav, men Mia trakk derimot referanse til litteraturen ved at hun så på *tryllestaven* som *jernrøret* til Stallo. En slik antagelse ble basert på at elevene sluttet med matlagingen rundt gryta, og gikk over til å prate om rollefordeling fra litteraturen:

33 Mia: Kan være.. (Begynte mumlende, og lagde en form med hendene og munnen).

34 Maja: Kan jeg være jenta? (Spurte Mia).

35 Mia: Ok. (Blåste inn i tryllestaven).

36 Maja: Så kan du være gutten? (Flirte og pekte på Mina).

37 Mina: Neieeee! (Fortsatte å røre i gryta).

38 Maja: Da kan jeg være gutten. Da kan jeg være gutten. (Samtidig som hun så på Mia).

39 Mia: Hvem har lyst til å være trollen. (Snakket høyt).

40 Mia: Da kan du ha denne. (Strakk tryllestaven til Mina).

41 Mina: Nei.

42 Mia: Da kan du blåse sånn her i den. (Viste at en kunne blåse i tryllestaven).

43 Mina: Neieeee. Stopp Mia, den er min. (Tok tryllestaven).

44 Mia: Da må du være. (Henviste til at Mina måtte være trollet).

45 Mina: Slemming. (Svarte Mia).

Det overnevnte eksempelet kan gi indikasjon på at elevene lot seg inspirere av karakterene tilknyttet litteraturen, men at det var uenigheter rundt fordelingen av disse. Elevene hadde fått med seg at det var en jente, en gutt og ett troll som ble introdusert som hovedkarakterene fra litteraturen. Mia og Maja så ut til å ønske å få med alle karakterene fra litteraturen i leken. Mina virket mindre fornøyd under rollefordelingen. Det kunne være på bakgrunn av rollen hun fikk, men det kunne også skyldes måten det ble gjort på. Stemmen hennes var noe klagete og høyløyt. Dette kunne indikere en ugrei situasjon. Jentene gjentok rollene, kanskje som en bekræftelse på at alle hadde forstått sin rolle:

46 Mia: Da er jeg jenta.

47 Maja: Da er jeg gutten.

48 Mina: Slemming Mia.

49 Maja: Da er jeg gutten.

Her kunne Mina sitt utsagn l.48: “slemming Mia” indikere at Mina kunne tenkt seg rollen som jenta (Aira) og at hun derfor ikke følte seg hørt og etter hvert trakk seg ut av denne sekvensen.

Det kunne virke som at spesielt Maja og Mia ble oppmerksomme på karakteren Stallo (trollet) fra litteraturen, og at det ble en viktig skikkelse for jentene å få med i leken. Mia og Maja minnet ved flere anledninger Mina på hennes tildelte rolle som trollet, og prøvde å få henne med i leken. Eksempelvis ytret Mia l.58: “Mina, jeg var jenta, bare så du vet det” eller l.60: “Nei, Mina, du var jo det trollet”. Deres konstante oppmerksomhet og ønske om å få Mina med på leken som Stallo, viste til at jentene ønsket en tredjepart med i leken; en som kunne være trollet.

Litteraturens tilstedeværelse kom også til syne under Maja og Mias ytringer rundt deres ikke-verbale handlinger. Maja var i rolle som Eles, og Mia var i rollen som Aira. Mia fortalte l.52: “Og jeg tok denne inni bålet”, noe Eles gjorde med jernrøret til Stallo i litteraturen. Det kunne ut ifra eksempelet se ut til at jentene husket jernrøret fra høytlesningen og koblet dette opp til handlingsforløpet fra litteraturen. Videre kunne jentenes utsagn indikere at de spilte ut sekvensen i boken, hvor Eles skulle redde Aira. Mia sa l.55: “Her detter jeg”, deretter gikk Maja slik som Eles fra litteraturen inn i gammen for å redde Aira, ut fra at hun ytret l.56: “Og nå kom jeg. Nå kom jeg” (Eleven tok en runde og gikk bort til Mia). Det kunne se ut til at elementene og miljøet ble viktige, og ga gode muligheter for at elevene kunne bygge videre på en rollelek ut ifra litteraturen som var blitt lest for dem.

5.3.4.2 Oppsummerende resultat av litteraturen som inspirasjonskilde

Funnene indikerer at elevenes oppmerksomhet mot elementene og karakterene kom basert på det elevene hadde hørt fra litteraturen. Dette satte i gang rollelek blant Mia og Maja, der de hadde fokus på hovedkarakterene, og en stor del av rolleleken ble fokusert rundt rollefordelingen. Selv om litteraturen fanget oppmerksomheten til Mina, førte det likevel ikke til at hun lekte ut ifra litteraturen i form av rollelek. Deres ulike utfoldelse i leken gir en indikasjon på åpenheten for elevenes egne uttrykk i leken. Dette ser ut til å åpne for elevenes tekstopplevelser, som kan være svært individuelle.

Rolleleken med inspirasjon fra litteraturen stoppet etter hvert opp. Funnene indikere at det mulig var på bakgrunn av samarbeide til jentene. Mina hadde blant annet ikke lyst til å være trollet, men ble kanskje *påtvunget* denne rollen. Mia og Maja så ut til å ønske å få med Mina på leken (som trollet), men lykkes ikke. Stallo som karakter så ut til å være viktig for elevene å få med i leken, muligens fordi karakteren utgjorde en del av elevenes tekstopplevelse fra litteraturen.

5.3.5 Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)

Funnene fra frileken indikerer at elevene sin lek synes å være påvirket av elementene, og leken så ut til å bli styrt av elementene som ble valgt og benyttet i leken. Dette blir beskrevet ut ifra den rosa kategorien fra *Figur 5*.

5.3.5.1 Elementenes virkning på leken

I utforskningsfasen av lekemiljøet var elevene opptatt av å se hva de hadde rundt seg og utforske hvordan ting så ut og fungerte. Elevene pekte og adresserte elementene, eksempelvis da Mina så lerretet av en eventyrdør, og ga den begeistret oppmerksomhet, gjennom utsagnet l.01: "wow". Mia var en av elevene som hastet fra lyttekroken og til lekeområdet i frileken. Det kunne, basert på hennes aktive utforsking av området, ansiktsuttrykk og kroppsspråk, virke som hun hadde en interesse og nysgjerrighet for lekeområdet og elementene. Mina viste tegn til engasjement, da hun smilte og lo samtidig som hun utforsket lekemiljøet. Maja og Mia bemerket seg også eventyrdøra etterhvert. Jentene så videre på den sorte gryta midt i lekeområdet. Maja la merke til skjeen plassert opp i gryta og adresserte dette til Mina for så å plukke den opp og røre rundt. Dette gjorde også Mia.



Figur 824: Illustrasjon av eventyrdøra

Elementene var med på å påvirke leken i form av at elevene begynte å leke ut ifra hva de hadde tilgjengelig rundt seg. Et eksempel på dette var da Mia sa l.17 «Jeg vil grille litt mat, Maja». Kommentaren fra Mia, om matlaging fikk elevene til å gå fra den aktive utforskingen til å begynne en lek i fellesskap. Etter kommentaren fra Mia, gikk Maja til gryta og lo og sa l.18 «Jeg vil være en potet». Maja viste tegn til å ville bruke kroppen i leken fremfor å bruke elementene i sekvensen med poteten. Mia kom med et forslag om å bruke elementet kongle som potet, og etter litt frem og tilbake tok Maja i bruk en annen rundt gjenstand som potet, og hun sluttet da å bruke kroppen til å forestille en potet, da elementet tok over. Det fiktive lekeuniverset ser ut til å påvirke elevene sine handlinger i leken.

Det kunne se ut til at elementene kontribuerte med å inspirere eller frembringe elevenes minner fra høytlesningen. Samtidig så det også ut til at elementene frembrakte elevene sin fantasi og kreativitet, i form av at elevene begynte å leke ulike typer rollelek, eller late-som-lek. Elevene lekte ut ifra elementene de hadde tilgjengelig rundt seg, og elementene ble benyttet i all lek elevene startet med. I den første delen der to av jentene forsøkte å sette i gang rollelek, ble en *tryllestav* jentene fant i klasserommet, brukt som jernrøret (l.40-43). Dette viste at litteraturen kan ha satt i gang fantasien blant jentene, i kombinasjon med miljøet. Leken utviklet seg fra matlaging til fordeling av roller, der leken ble til en familie som lagde mat og hadde *gammen* som hus. Dette fortsatte frem til leketiden var over. Det virket som at jentene alltid var knyttet til miljøet med inspirasjon fra hverdagen, gjennom denne utviklingen. Totalt sett så det ut til at elementene var en viktig pådriver for å inspirere og sette elevenes lek i gang. Elevene brukte elementene ut fra litteraturen, men også ved hjelp av elementenes opprinnelighet og inspirasjon fra det daglige livet. Det varierer ut fra hva elevene lekte.

5.3.5.2 Elementenes forstyrrende virkning

Elementene og miljøet kunne i noen tilfeller fungere forstyrrende i leken. Et eksempel på dette var da Maja ytret at hun ønsket å gjøre det koselig i leken. Det virket som Maja siktet til hjemmet deres i leken. Rett etter Maja ytret sin kommentar, så Mina seg rundt og sa l.118: «Hvordan fikk dere det så koselig?». Det virket som at Maja sin kommentar minte Mina på miljøet. Det virket som at Mina observerte at det var veldig koselig, og ble nysgjerrig på hva vi hadde gjort med rommet. Mina kommenterte i begynnelsen av frileksekvensen at det var «gøy», når hun så seg rundt. Ut ifra inntrykkene og uttalelsene til Mina så hun oppmerksom ut på dekorasjonene og elementene plassert ut av oss. Det kan til en viss grad drøftes om

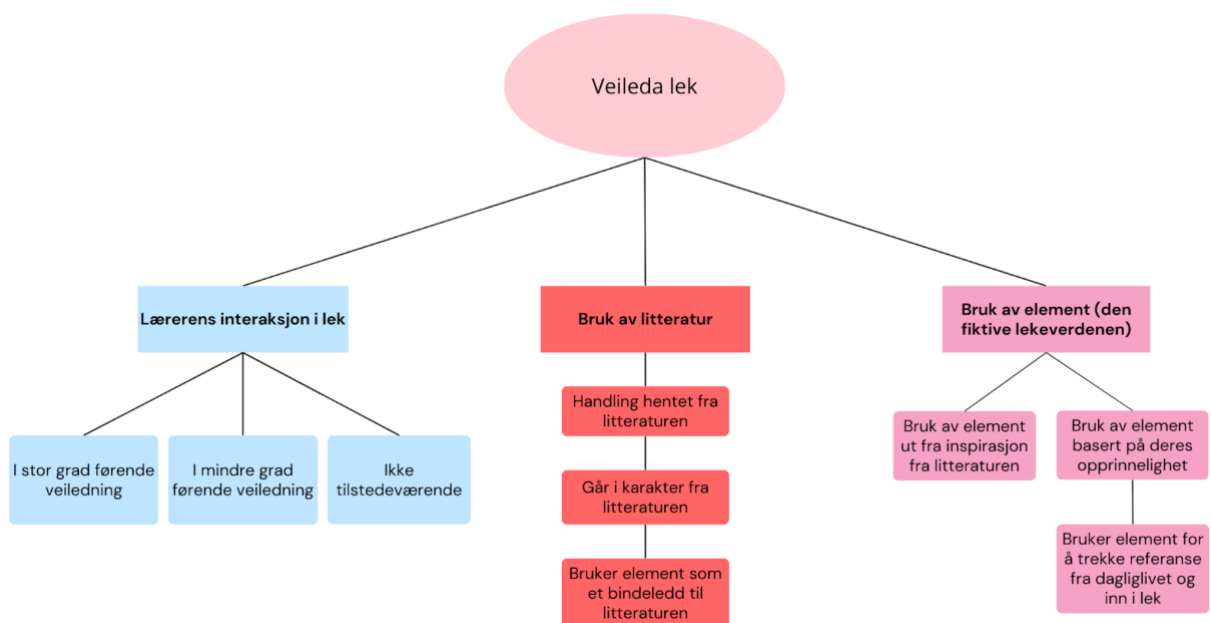
oppmerksomheten rettet mot elementene tok over for hennes del i leken med de andre. Ut ifra observerbar atferd var det tydelig at alle var opptatt av miljøet og elementene som var plassert rundt, og at alle i noen tilfeller stoppet opp med det de gjorde for å observere miljøet.

5.3.5.3 Oppsummerende resultat av elevenes interaksjon med miljøet og elementene

Elevene virket engasjerte og opptatt av elementene og miljøet, og de kom raskt i gang med utforskning av området. Uttrykkene elevene ga underveis i utforskningen ga indikasjoner på at de opplevde det som spennende. Dermed så det ut til at elementene resulterte i en inngang til lek. Engasjementet ovenfor elementene så samtidig ut til å forstyrre elevene. Dette kom til syne ved at elementet i seg selv var viktigere enn interaksjonen med medelever i lek, eller at fokuset på miljøet fikk oppmerksomheten til elevene bort fra den pågående leken.

5.4 Undervisningsopplegg 2: Veileda lek

Videre kommer en beskrivelse av den veileda leken, før analysens funn fra den veileda leken presenteres. Analysens funn og resultater blir presentert ved tre hovedområder: *Lærerens interaksjon i lek* (blå kategori), *Bruk av litteratur* (rød kategori) og *Bruk av element* (den fiktive lekeverdenen) (rosa kategori).



Figur 27: Analysemodellen for den veileda leken tilknyttet undervisningsopplegg to

5.4.1 Et helhetlig bilde av den veileda leken

Når Emmet innledet den veileda leken førte han elevene til lekeområdet, hvor han begynte å stille spørsmål rettet mot miljøet. Flere av elevene tok opp elementene tilknyttet rollen som Stallo (skjeggene, jernrøret og flettet garn), og utforsket elementene for seg selv og med

hverandre. Emmet fortsatte i sin veilederrolle, hvor han gjorde elevene oppmerksom på at så mange av dem var i karakter som Stallo. Han spurte deretter om elevene husket noen andre karakterer fra litteraturen. Jentene ønsket å være Aira, og flere av guttene ønsket å være Eles. Emmet oppfordret elevene til å tenke etter hva som skjedde med Aira i historien, og en av elevene kom frem til at Aira ble fanget av Stallo.

En elev ønsket at Emmet skulle være Stallo, og Emmet gikk derfor i karakter som trollet Stallo. Deretter begynte Emmet å spørre elevene om hva han skulle gjøre i karakter som Stallo, og elevene startet å kle ut Emmet. Deretter begynte rolleleken. Guttene levde seg inn i leken, og prøvde å ta Stallo. Elevene ble veldig opptatt av å skulle overvinne trollet. Emmet gikk derfor ut av sin karakter som Stallo, og inn i en veilederrolle. Elevene ble spurt om hva som skjedde før Eles kom for å redde Aira, og før Stallo ble lurt av Eles.

Emmet prøvde å oppmuntre en av elevene til å være i rollen som Stallo, etter den første rollelekesekvensen var avsluttet. To av jentene uttrykte interesse for å påta seg denne karakteren, og fikk tildelt rollen av Emmet. Elevene begynte etter hvert å inntre i ulike roller, og Emmet trakk seg gradvis tilbake og ble i større grad perifer i leken. Han trakk seg deretter helt ut av rolleleken og rolleleken forsvant med han.

5.4.2 Lærerens interaksjon i lek

I den veileda leken var Emmet til stede som en sentral skikkelse fra begynnelsen av, der han ledet elevene inn i leken. Emmet sin veiledning kan kategoriseres ut fra tre roller beskrevet med utgangspunkt i blå kategori fra *Figur 6a*, en i stor grad styrende veileder, en i større grad tilbaketrukket veileder i form av en med-aktør og en helt tilbaketrukket veileder. Elevene så ut til å respondere på Emmets veiledning, ved å bli oppmuntret eller begrenset til å ta og vise selvstendighet i leken. Vi vil presentere de tre veiledningsrollene til Emmet basert på våre funn, og hva det så ut til å resultere i.

5.4.2.1 Førende veilederrolle

Emmet sin førende veiledning så ut til å påvirke slik at oppmerksomheten til elevene ble rettet mot handlingen og innholdet fra litteraturen. Emmet stilte åpne spørsmål i starten, slik at elevene kunne tenke fritt: 1.01: «Dere, hva ser dere her?», men spørsmålene ble etterfulgt av et ledende spørsmål 1.03: «Minner dette dere om noe fra historien?». Slik ble oppmerksomheten til elevene konsekvent rettet mot litteraturens handling og innhold. Basert på responsene

elevene uttrykte, så spørsmålstillingen ut til å rette elevene sin oppmerksomhet mot litteraturen.

Emmet sin førende veiledningsrolle overfor elevene så også ut til å påvirke elevenes valg av lekemuligheter. Følgende eksempel tydeliggjør dette:

Jentene var i rollen som Aira, og hadde blitt fanget av Emmet, i rollen som Stallo.

Jentene satt inne i gammen, og deres handlinger bar preg av selvstendighet i form av at de latet som at de vasket og ryddet i gammen, noe ingen hadde fortalt at jentene skulle gjøre. Valeria uttrykte eksplisitt til Emmet at hun husket hva de skulle gjøre ved 1.93: “Jeg husker hva han sa. At vi må plukke lus og vaske”.

Her så det ut til at Valeria ønsket å fortelle Emmet hva hun husket fra historien, muligens fordi Emmet gjentagende spurte elevene “Hva skjedde så/hva er det neste vi gjorde”. Valeria forsto det som at de skulle følge handlingen fra litteraturen, gjennom denne uttalelsen. Selv om elevene i utgangspunktet hadde frihet til å velge hvordan de lekte, virket det som at elevene i enkelte tilfeller svarte ut ifra hva de tenkte var *rett* basert på handlingsforløpet fra litteraturen.

Initiativtakingen til elevene så også ut til å bli påvirket av den førende veiledningsrollen til Emmet. Et eksempel er følgende situasjon, hvor Valeria og Vilma begynte å handle selvstendig i rollen som Stallo:

133 Valeria: Stallo, Stallo, kom til meg.

135 Valeria: Vaske, vask. (Beordret Vita og Valentina).

136 Vilma: Vask, vask.

137 Valeria: Vask.

138 Vilma: Ta lus.

I eksempelet handlet Vilma og Valeria selvstendig i rollen som Stallo, og de var i utgangspunktet lite avhengige av Emmet sin veiledning. Elevene viste selvstendighet i form av eierskap og initiativtaking ved at de begynte leken på egenhånd. Emmet var på samme tidspunkt opptatt med en annen elev, og fikk ikke med seg at jentene hadde begynt leken. Det resulterte i at Emmet veileda jentene *ut* av lek. Denne handlingen så ut til å påvirke jentene slik at de i større grad søkte bekreftelse hos Emmet, fremfor å fortsette leken på egenhånd, i ettertid. Et eksempel på dette var Valeria sin kommentar til Emmet 1.93: “Jeg husker hva han

sa. At vi må plukke lus og vaske”. Dette var noe hun valgte å ytre eksplisitt til Emmet fremfor å *bare* begynne å leke dette i karakter.

Elevene sine valg av roller i leken så også ut til å bli påvirket av den førende veiledningen. Det ble kun fremmet tre aktuelle karakterer fra litteraturen, som elevene kunne velge å inntre i rolle som: Aira, Eles og Stallo. Slik kunne det se ut til at elevenes valgmuligheter og fantasi angående valg av rolle ble begrenset av veiledningen. Dette kom til syne i følgende eksempel:

- 49 Emmet: Hva var det for noe da?
50 Valeria: Jeg husker ikke hva de het.
51 Emmet: Det var en jente som het?
52 Vetle: Aila.
53 Emmet: Aira.
54 Emmet: også gutten som het?
55 Emmet: Han het Eles. Kanskje noen av dere kan være det.
56 Vilma: Jeg vil være Aila
57 Valeria: Jeg vil og.
58 Vincent: Jeg vil være Eles.
59 Emmet: Ja, men dere, da må vi ta også samarbeide sånn at vi får til at det blir sånn.

Elevene trakk referanse til karakterene fra litteraturen ut fra elementene i andre situasjoner. Et eksempel på dette var elevenes referanse til Stallo basert på skjegget som lå på bakken. Elevene kom på karakteren Stallo, gjennom elementet og ikke gjennom Emmet. Det kan derfor argumenteres for at Emmet var en påvirker på lik linje med elementene. Emmet alene begrenset muligens ikke elevene sin fantasi, men i kombinasjon med elementene og litteraturen. Emmet sin rollebegrensning så i noen tilfeller ut til å holde elevene til den påbegynte leken. Vita ytret blant annet l.176: “Jeg er Eles” hvor Emmet responderte med å rette på Vita og fortelle at hun var Aira, ikke Eles. Litt senere uttrykte Vemund følgende l.179: “Jeg kan være gutten”, og Emmet responderte med l.180: “Ja, ja, du er han som har blitt til stein”. Både Vita og Vemund aksepterte Emmet sitt svar, noe som var med på å holde elevene til de rollene de alt hadde. Dersom elevene hadde et stort ønske om å bytte rolle, kunne derimot denne veiledningen virke begrensende på elevene.

5.4.2.2 Mindre førende

Den mindre førende veiledningen til Emmet vises ved at elevene kunne komme med andre bidrag, eller avvisning på hans spørsmål og anmodninger. Et eksempel er: l.10: “Du, kan ikke du gå å ta på deg skjegget hans» eller l.11: “Du, vil du også putte på deg det skjegget der eller?». Spørsmålsstillingen og tonefallet hadde en form for vaghet med ordbruken *kan* og *vil*, og det etterhengte spørsmålet «eller?». Spørsmålene så ut til å gi elevene rom til å gripe noe av styringen. Dette kom til syne ved at elevene begynte å anvende elementene på sin egen måte. Et annet eksempel var når en elev ikke ønsket å ta på seg skjegget, og Emmet responderte umiddelbart l.23: “Nei, vet du hva, ta heller et jernrør, ta heller et jernrør». Den åpne rollen så ut til å resultere i et signal om at det var rom for elevenes egne valg i leken.

Den mindre førende veiledning kom også til syne ved en i større grad åpen spørsmålsstilling fra Emmet. Eksempler på dette er: l.73: “Hva var det historien begynte med da?”, l.80: “Hvem var det jeg skulle fange først” (Emmet fikk rollen som Stallo av en elev), l.87: “Kan du fortelle meg hva jeg skal gjøre nå da?”. Ytringene gir en illustrasjon på at Emmet i større grad åpnet for elevenes styring og initiativ i leken. Dette førte til at flere av elevene kom med innspill i leken.

Den i mindre grad førende rollen kom også til syne ved Emmet sine handlinger i leken. Følgende eksempel illustrere dette gjennom Vita sin ytring l.27: “Det virker jo ikke. Det virker jo ikke». Emmet responderte på Vita sin ytring med å stivne (late som han ble til stein), da Vilma blåste på han. Emmet sin handling om å stivne kunne se ut til å skape en kjedereaksjon. Vemund og Victor endte også med å stivne og bli til stein slik som Emmet. Det kunne dermed se ut til at Emmet ble en sentral faktor for å vise lekens regler, deriblant på hvilken måte de ulike elementene *skulle* og *kunne* anvendes i leken.

5.4.2.3 Fraværende

Emmets fravær skapte en kontrast til hans tilstedeværelse som en veileder i leken. Emmet brøt etter hvert inn i elevenes selvstendige samtale med veileder kommentarer. Et eksempel på dette var følgende l.189: “Pass på at dere får reddet Aira da dere.” Elevene responderte umiddelbart, men Vilma ytret etter hvert l.207 “Jeg vil være, jeg vil være den som får ut Aira”. Leken fortsatte ikke, og det så ut til at Emmet sitt fravær, resulterte i at rolleleken med tilknytning til litteraturen forsvant. Elevene var i større grad opptatt av det de selv holdt på med. Et eksempel til dette var elevenes diskusjon om gryta sin plassering l.190-201.

5.4.2.4 Oppsummerende funn av læreren i en veiledningsrolle

Elevene ble påvirket av Emmet sin rolle som veileder gjennom hele den veilede leken. Påvirkningen varierte på bakgrunn av hvilken rolle Emmet tok på seg. Emmet var i noen tilfeller i stor grad førende ovenfor elevene. Det så ut til å resultere i en begrensning av elevenes selvstendighet i leken. Emmet sin i mindre grad førende veiledningsrolle så ut til å resultere i en åpenhet for elevenes selvstendighet. Selvstendigheten innebar rom for kreativitet, initiativtaking og styring, samt rom for eierskap til leken. Emmet sin fraværende rolle som veileder resulterte i at rolleleken gradvis forsvant. Slik synes Emmets rolle å resultere i et stillas for elevene, og det så ut til at elevene sammen med Emmet i fellesskap skapte en sammenheng og helhet i rolleleken. Emmet sine bidrag, i kombinasjon med elevene sine bidrag, så ut til å resultere i et univers og en rollelek med tydelige trekk fra litteraturen.

Den type rollelek som ble initiert av Emmet så dermed ut til å ha behov for en som kunne fungere som en veileder i leken. Denne veilederen bør ut ifra det ovennevnte, ikke være styrende og heller ikke fraværende. En mellomting kan se ut til å være en god løsning for å imøtekomme elevenes behov. Læreren som inntreer i en eventuell veilede rolle, ser ut til å måtte være bevisst sin egen rolle som veileder, og i hvor stor grad det er behov for denne veiledningen. Dette varierer ut ifra den enkelte sitt behov, og hva som er hensikten med veiledning.

5.4.3 Bruk av litteratur

5.4.3.1 Litteraturens tilstedeværelse gjennom elevene

Litteraturen kom til syne ved elevene sine handlinger, verbale og ikke- verbale ytringer i rolleleken. Elevene henviste umiddelbart til ulike momenter fra litteraturen basert på Emmet sine spørsmål. Eksempelvis til gryta (1.02 og 1.14), eller til karakteren Stallo (1.06 og 1.07). Elevene tok også på seg ulike roller fra litteraturen og handlet ut fra disse. Eksempelvis situasjonen med 1.132 til 1.137. Her handlet Vilma og Valeria i rollen som Stallo. Elevene anvendte og elementene basert på litteraturen. Eksempelvis i starten av lekesekvensen hvor elevene begynte å blåse på hverandre med jernrøret. Samlet sett spilte elevene ut litteraturen i en rollelek, og kom med ulike innspill til videre handling, eksempelvis 1.78 hvor Vemund spurte Emmet om han ikke først skulle gjøre noen til sten. Dette blir beskrevet ut ifra rød kategori i *Figur 6b*.

5.4.3.2 Litteraturens tilstedeværelse gjennom Emmet

Litteraturen kom til syne i leken gjennom elevene og Emmet sine samtaler om hva de så i rommet (miljøet) og gjennom rollespill. Et eksempel er da guttene blåste på Emmet (i rolle som Stallo, med mål om å overvinne Stallo på leken. Emmet brøt ut av karakter og inn i en veilederrolle, hvor han spurte elevene hva som skjedde før Stallo døde 1.95: “Men dere hva var det som skjedde i historien før Eles kom og reddet”. Da uttrykte Vetle 1.96: “Åja, vedkubbe, vedkubbe” og fant huggestabben som han begynte å lage et ansikt på (slik de gjorde i eventyret). Vekslingen mellom elevene og Emmet sine samtaler, kombinert med rolleleken, resulterte i en hjelp for elevene til å skape en større sammenheng, kronologi og tilknytning til litteraturen.

Litteraturens tilstedeværelse var fremtredende ved benyttelse av roller, spesielt gjennom karakteren Stallo. Elevene så ut til å huske hendelser og situasjoner fra litteraturen gjennom dette. Et eksempel er da Emmet, i rollen som Stallo, latet som han spiste huggestabbedukkene som skulle forestille Aira og Eles:

114 Emmet: Hei, Eles, Eles hvorfor er du så stille. (Plasserte huggestabben i gryta).

115 Vincent: Det her er Eles, det her er Eles, og dette er han andre. (Plasserte sin dukke i gryta).

116 Emmet: Aila du også, oppi gryta. Å vet du hva, dette så skikkelig godt ut. Nå tror jeg den er ferdig. Nå skal jeg ta også spise. (Latet som han spiste av huggestabben).

117 Emmet: Æsj, den var skikkelig kvistete og.. kanskje den andre smaker bedre. (Tok opp den andre dukken og latet som han tok en bit av den også). Æsj...
Jentene begynte å le av Stallo og banke i pappesken. (Slik Aira og Eles gjorde i litteraturen).

Her fremmet situasjonen at Emmet, i rollen som Stallo, fikk frem jentene sine minner fra litteraturen. Det basert på at jentene tok initiativ uten lærerens direkte involvering. Det ble skapt en sterk tilknytning til litteraturen gjennom rollen som Stallo, i kombinasjon med elevene og deres responser.

5.4.3.3 Oppsummerende funn av litteraturens plass i leken

Litteraturen har en sentral tilstedeværelse i leken. Litteraturen var fremtredende da rolleleken baserte seg på dens tematikk og handling. Det var en sentral og viktig inspirasjonskilde til lek. En påvirkningsfaktor tilknyttet litteraturen var Emmet, som en oversetter fra litteraturen og til

lek for elevene. Støtten hjalp elevene med planlegging av kronologien, slik at de kunne leve seg inn i rolleleken gjennom deres valgte karakter. Det så også ut til at elevene gjennom hverandre og lærerens karakter klarte å trekke paralleller til litteraturen. Dette skjedde også gjennom miljøet, ved at de så seg rundt og koblet noen av elementene til hendelser fra litteraturen, slik som med huggestabbedukken.

5.4.4 Bruk av element (den fiktive lekeverdenen)

Beskrivelsene og tolkningene til denne delen er utarbeidet med utgangspunkt i rosa kategori fra *Figur 6c*.

5.4.4.1 Elementenes betydning for rollelekens utvikling

Elementene og miljøet så ut til å bidra som et *transformativt element*, da det så ut til at elementene åpnet for at Emmet kunne føre elevene inn på handlingen fra litteraturen. Det så også ut til at elementene ga elevene et visuelt og sansbart virkemiddel for å knytte deres minner fra litteraturen til situasjonen foran dem, og hva Emmet veileda til. Når Emmet fortalte elevene at de kunne ta i bruk de ulike elementene, så det ut til at elevene ble begeistret og i større grad nysgjerrig på hva som var rundt dem. Samlet sett synes miljøet og elementene i sin helhet til å hjelpe elevene med å leve seg inn i rollelekens historie og setting.

Elementene hadde også en sentral rolle for utviklingen av rolleleken. Elevene brukte elementene til å gjennomføre ulike handlinger, uten at elevene nødvendigvis adresserte hva som skjedde eller hva elementene gjorde. Handlingen med elementene ble på den måten enkelte ganger en kombinasjon av verbalt og nonverbalt virkemiddel til gjennomføring av rollelek. Huggestabben blir fungerende som et nonverbalt virkemiddel i den videre leken til Vetle og Vincent (1.96 og 1.115). Dette kom frem i følgende eksempel, der vi også så huggestabben som sentral for lekens handlingsforløp tilknyttet litteraturen:

Valeria fant frem en huggestabbe og foreslo at det var med denne de skulle lure Stallo (Emmet). Hun løftet opp huggestabben og ga den til Vincent. Han tok huggestabben og begynte å late som han lagde et ansikt på den. Vetle kom óg på hvordan Eles ble reddet i historien, og løp for å finne en til huggestabbe. Vincent og Vetle dekorerte hver sin huggestabbe. Vincent la deretter huggestabben ned ved gryta uten å si noe.

5.4.4.2 Elementenes påvirkning på rolleleken

Elementene kunne se ut til å forstyrre enkelte elever i rolleleken, da engasjementet så ut til å ta over for deres oppmerksomhet. Eksempelvis ble det viktig for elevene å plassere elementene i likhet med litteraturen. Slik ble det en forstyrrelse i rolleleken, da elevene gikk

ut av sin karakter for å diskutere elementene. Følgende situasjon gir et eksempel på dette, hvor enkelte elever ble opptatt av at gryta ikke skulle falle:

- 190 Vilma: Det går ikke.
191 Vita: Det går. (Fortsatte å bygge bålet).
192 Vita: Sånn, neii det går.
193 Vilma: Nei, hvis vi tar oppi sånn. (La stubben opp i). Så faller den jo.
194 Vita: Neiii, den faller jo ikke.
195 Vilma: Hvis vi tar oppi en til da?
196 Vita: (Tok oppi en til vedkubbe).
197 Vilma: Du bare holder den.
198 Vita: Det virker jo.
199 Vita: Ta vekk alle da.
200 Vilma: (Tok vekk fra bålet).
201 Vita: Åå det er bare din skyld.

5.4.4.3 Oppsummerende resultat av elevenes interaksjon med miljøet (den fiktive lekeverdenen)

Funnene indikerte totalt sett at miljøet så ut til å gjøre litteraturens univers i større grad virkelig for elevene. Helhetlig synes elementene å bidra med et engasjement for litteraturens verden. Samtidig som det så ut til å hjelpe elevene med å leve seg inn i den fiktive verdenen inspirert av litteraturen.

Det så også ut til at elementene i enkelte tilfeller kunne ta over oppmerksomheten til elevene. Dette skjedde spesielt når Emmet trakk seg ut av leken, noe som kan indikere at flere av elevene ble opptatt av kun miljøet, i stedet for rollelek i kombinasjon med miljøet. Dette kan skyldes mangel på en som kunne lede dem i leken, og være en støtte.

5.5 Sammenligning av frileken og den veileda leken

Det mest markante skille mellom de to oppleggene kom til syne ut ifra graden av lærerens interaksjon i lek, litteraturens synlighet og hvordan elevene anvendte elementene i lek.

5.5.1 Hvordan leken utspilte seg i frileken sammenlignet med den veileda leken

Elementene så ut til å påvirke elevene til å begynne rolleleken, med inspirasjon fra litteraturen. Læreren var i denne leken lite tilstedeværende og hadde lite eller ingen direkte påvirkning på elevenes lek. I den veileda leken så det derimot ut til at Emmet var den som satt i gang assosiasjoner til litteraturen. Emmet så ut til å være en pådriver til at elevene begynte rollelek inspirert av litteraturen. Elementene fikk her en sekundær rolle, i den forstand at de hjalp elevene og Emmet med å leve seg inn i en rollelek, men de var ikke den avgjørende faktoren for at rolleleken inspirert av litteraturen ble satt i gang.

5.5.2 Hvordan tok elevene inspirasjon fra litteraturen i frileken sammenlignet med den veileda leken

I frileken virket det som at jentene så det som viktig med alle de tre rollene fra litteraturen; Stallo, Aira og Eles. Basert på dette kunne det se ut til at elevene på egenhånd tenkte tilbake på litteraturen, da de tre karakterene er hovedskikkelsene fra handlingen i litteraturen. Det kunne virke som at det var viktig for elevene at de hadde alle tre rollene i lek. Dette kunne være et tegn på at elevene hadde fått med seg den sentrale handlingen fra litteraturen, selv om de ikke hadde en lærer til å veilede dem.

Elevene i den veileda leken grep og om karakteren fra litteraturen, der de først tenkte på Stallo. Dette var kanskje fordi denne karakteren fanget oppmerksomheten til elevene under lesingen. Emmet veileda elevene inn på tanken om de to andre karakterene, Eles og Aira, til forskjell fra frileken. Ettersom de tre jentene i frileken kom på karakterene av seg selv, kunne muligens dette også skjedd for elevene i den veileda leken dersom de hadde fått tid.

Rolleleken var sentral i begge lekesekvensene, men på ulikt grunnlag. Elevene i frileken forsøkte å sette i gang leken på egenhånd, men fikk ikke medhold av alle *deltakerne* og leken fortsatte dermed ikke. Dette kunne kanskje vært annerledes dersom læreren hadde vært med på å veilede. Siden vi i den veileda leken så at rolleleken med inspirasjon fra litteraturen varte lenger, og at elevene etter hvert begynte en ny runde med rollelek på egenhånd. Kan dette tyde på at flere av elevene kunne klart å sette igang rollelek med inspirasjon fra litteraturen, også i frileken med eventuell støtte fra læreren.

Det vi kan konkludere med er at frileken og den veileda leken har hver sine gode kvaliteter. Kvalitetene vi kunne se med frileken var blant annet det å kunne uttrykke og utfolde seg fritt etter egne rammer og premisser, der samarbeid og sosiale relasjoner ble utfordret og dermed kunne fungere som en sosial trening. Autonomien frileken også åpner for ser ut til å gi et stort rom for elevenes utfoldelse av deres eventuelle opplevelser av høytlesningen. Den veileda leken hadde flere av de samme kvalitetene som den frie leken, men med større grad av påvirkning fra Emmet. Dette førte til at de ikke hadde like stor grad av selvstendighet, men de fikk likevel muligheten til å ta aktive valg i leken. Resultater av den veileda leken totalt sett, var innlevelsen og spenningen, det så ut til at elevene fikk kjenne på og oppleve med inspirasjon i litteraturen, ved å ha en veileder som hjalp dem med å komme i gang og gjennomføre rolleleken fullt ut. Den veileda leken kunne óg bidra til et læringspotensial gjennom litteraturen, der elevene eksempelvis fikk bruke nye begrep som Stallo og gammen, samt at de gjennom leken fikk gjenfortalt det som ble lest fra litteraturen. I frileken fikk ikke elevene de samme erfaringene med rollelek inspirert av litteraturen. De hadde likevel innslag av det, der elevene ga rolleleken et forsøk og de navnga karakterene og ulike element som blant annet gryta og jernrøret.

5.5.3 Elementenes betydning i frileken sammenliknet med den veileda leken

Elementene var vesentlige for utviklingen av leken i begge undervisningsoppleggene. I frileken var elementene sentrale og en pådriver for lek. Elevene i frileken, lekte med eller ut ifra et eller flere elementer, i hver situasjon de initierte til lek. I den veileda leken ble elementet medierende til bruk i leken og fungerende som en rekvisitt. Dette kom kanskje av hvordan Emmet påvirket og la opp til at elevene skulle bruke elementene. Samtidig så det ut til å gjøre den fiktive lekeverden virkelig, og forsterke tilknytningen til litteraturen. Slik fikk elevene direkte beskjed om hvordan noe skulle benyttes, og det kunne dermed skape mindre rom for dem til selv å tenke over bruken av de ulike elementene. Til sammenligning ble blant annet skjegget i frileken brukt som teppe eller seng, da jentene lekte familie (1.143-1.147). Ingen veileda elevene til å tenke om skjegget på noen måte, og det kan ha vært bakgrunnen for at de fritt brukte kreativiteten sin, til å benytte skjegget slik det passet for deres lek.

6.0 Diskusjon/ drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte våre funn fra frileken (undervisningsopplegg en) og den veileda leken (undervisningsopplegg to) opp mot teorien. Våre funn indikerer at læreren sin interaksjon i leken påvirket hva og hvordan elevene lekte, og på hvilken måte litteraturen ble hentet opp i leken. Derfor fokuserer vi på interaksjonen til læreren i leken, på lik linje med litteraturens tilstedeværelse. I tillegg indikerer analysen at elevene begynte å trekke referanser mellom miljøet og innholdet i litteraturen etter høytlesningen, samt at høytlesningen så ut til å fungere som en inspirasjon til lek. Dermed ble det ansett som vesentlig å løfte frem og drøfte litteraturens rolle som en inspirasjonskilde til lek.

Først går vi nærmere inn på *Lærerens interaksjon i leken*, før vi beveger oss videre til *Litteraturen som inspirasjonskilde til lek*. Det er naturlig å begynne med læreren, da læreren var med på å påvirke litteraturens plass i leken, som nevnt ovenfor. Avslutningsvis kommer en drøftende oppsummering av diskusjonstemaene: lærerens interaksjon i lek og litteraturen som inspirasjonskilde til lek.

6.1 Lærerens interaksjon i lek

6.1.1 Lærerens interaksjon i lek gjennom miljøet

Ved begge undervisningsopplegg var det varierende grad av vokseninitiativ. Zosh et al. (2018), understreker at tilrettelegging av et miljø faller inn under den veileda leken. Selve miljøet til undervisningsoppleggene ble utarbeidet med inspirasjon fra konseptet til Lindquist (1995), om fiktiv lekeverden ut fra innholdet i eventyret, og kan dermed argumenteres for å være et vokseninitiativ. I undervisningsopplegg en, har vi sett flere likhetstrekk til frileken som barnestyrt og barneinitiert. Ut ifra Zosh et al. (2018), kan dette opplegget også være en mellomting mellom frilek og veileda lek, på bakgrunn av lærerens interaksjon gjennom miljøet. Frileken kan likevel argumenteres for å ikke utelukkende være veileda lek, da læreren ikke blandet seg direkte inn i hva elevene skulle leke (1.83-91). Tunnicliffe & Gkouskou (2020), omtaler frilek som en lek som velges, og med tanke på Emmet sin fraværende rolle, valgte elevene leken i stor grad selv, ut ifra materialene de hadde tilgjengelig i rommet, slik beskriver også Dankiw et al. (2020, s. 4, 8), frileken. Leken var på den måten barnestyrt og, initiativtakingen var elevene sitt, men under påvirkning av miljøet som vi hadde lagt opp til. Dankiw et al. (2020, s. 4, 8), beskriver frileken som fri fra verbal og materiell struktur. Ut ifra dette kan ikke frileken beskrives som fullt og helt fri, med bakgrunn i påvirkning av miljøet og høytlesningen. Hagen (2015, s. 2), hevder frileken krever at elevene har mulighet til å

velge hvem, hva og hvordan i lek. Dette blir det lagt opp til at elevene får, og det kan dermed sies å styrke argumentet om at leken er barnestyrt. Likevel, med bakgrunn i miljøpåvirkningen, kan den også ha en fot innenfor voksenstyrt lek.

Hagen (2015), sitt argument kan styrkes gjennom Weisbergs (2015), beskrivelser. Funnene fra undervisningsopplegg en (frilek), viser til at elevene kunne erfare leken som fri ut ifra Weisberg et al. (2013, s. 105), sin omtale av frileken som *morsom, frivillig og fleksibel, ikke definerte mål, aktivt engasjement, og make-believe*. Elevene lo og kommenterte 1.76 "det er gøy å leke" (morsom), elevene tok også selv initiativ til, for eksempel, å røre i gryta (frivillig) og, elevene ble ivrige noe som kunne ses gjennom diskusjonen mellom Maja og Mina (aktivt engasjement) og, de diktet opp at de var en fattig familie i skogen (make-believe).

Den veileda leken (undervisningsopplegg to), hadde også et vokseninitiativ gjennom utformingen av miljøet. Vokseninitiativet ble i tillegg forsterket gjennom Emmet sin rolle som veileder. Elevene var med på å ta initiativ til lek, ved at de selv plukket opp elementer og begynte å leke. Emmet var fortsatt med som en aktiv deltaker, fordi han stilte spørsmål som ledet elevene inn på tanken om litteraturen. Siden elevene og læreren sammen formet leken, kan den veileda leken ses på som vokseninitiert, i kombinasjon med voksenstyrt og barnestyrt. Ut ifra Zosh et al. (2018, s. 3), er det graden av styring og initiativ fra voksen, eller barn som avgjør definisjonen av leken.

6.1.2 Lærers mindre tilstedeværelse, en påvirkningsfaktor i frileken

I undervisningsopplegg en, var Emmet mindre til stede og i en tilbaketrukket rolle, slik Ivrendi (2020), omtaler manageren og observatøren i lek. Ved at Emmet trakk seg tilbake på denne måten, fikk elevene utfolde seg fritt. Segal og Cosgrove (1994), fant ut i sin undersøkelse at barna tok med seg læring fra den veileda læringsaktiviteten og, inn i deres egen spontane lek (i Sliogeris & Almeida, 2017, s. 1571). Dette kunne vi observere hos elevene i frileken, selv om elevene ikke ble veileda av en voksen. Det fordi elevene tok med seg handlingen fra litteraturen inn i deres egen lek, gjennom en rollelek. Mangel på veiledning kunne, med utgangspunkt i Segal og Cosgrove (1994), være årsaken til at elevene ikke fortsatte rolleleken.

Den tilbaketrukne rollen så også ut til å bære med seg andre utfordringer. Vi kunne se at det var en to (Maja og Mia) mot en-situasjon (Mina) i leken: Mia og Maja lekte bra sammen, mens den tredje eleven Mina, var mer for seg selv. Dette er noe læreren kunne påvirket ved å i større grad involvere seg i leken. Det fikk vi bekreftet i situasjonen der Ella involverte seg i en

diskusjon mellom to av jentene (l. 81-82). Sutton-Smith (2008, s. 95), omtaler leken som en måte å overføre erfaringer fra leken til det daglige livet. Dette kom frem gjennom elevenes tilsynelatende evne til samarbeid i etterkant av kontaktlærerens involvering. Dermed kan den leken som ikke har et planlagt mål, likevel føre til læring (Ward et al., 2017, s. 271). Wolf (2021, s. 26), mener at en bør være varsom med å benytte leken som en inngang til læring, dersom læring er et mål. Wolf (2021), og Frisch (2023, s. 4-5), hevder likevel at dette kan være fint i situasjoner der læring skjer i lekens øyeblikk, slik som i situasjonen med Maja og Mina. Sæbø (2023, s. 27), mener på sin side at dette er en anledning til å benytte lekpreget inn i begynneropplæringen. Dersom det er tilfelle legges det opp en grunn til bruk av veiledning inn i leken, noe som av enkelte blir fremmet som positivt for læring, ifølge Pyle & Danniels (2017, s. 276).

6.1.3 Lærerens ulike veiledningsroller, en påvirkningsfaktor i den veileda leken

Lillemyr (2011, s. 48), omtaler voksnes involvering i lek som et omdiskutert tema, og i hvilken grad den voksne i så tilfelle skal påvirke leken. Ved undervisningsopplegg to, fungerte Emmet som en veileder, hvor han gjennom sine ulike veiledningsroller, medvirket til lek blant elevene uten å fremme et bestemt mål (Nilsson & Ferholt, 2014, s. 919). Baumer et al. (2005, s. 578), beskriver læreren som en sentral skikkelse for å bidra til tolkninger av den litterære teksten, gjennom å gå inn i karakter og benytte elementer. Slik finner vi en kontrast til undervisningsopplegg en. Emmets *oppfordring* om at elevene skulle ta plass i leken, kan ses i lys av Weisberg et al. (2016), sin omtale angående veileda lek. Emmet stilte spørsmål som påvirket elevene til å tenke på litteraturen, og på den måten satt i gang en utforskningsprosess. Weisberg et al. (2016), omtaler en utforskningsprosess ledet av en veileder, som relevant fordi elevene får støtte av læreren til å utforske og, i dette tilfellet, var utforskingen knyttet til elementene tilhørende litteraturen. Sett fra et læringsperspektiv kunne dette være med på å utvide elevenes allerede etablerte kunnskap om emnet. Det var mulig da Emmet fungerte som en støtte gjennom leken (Vygotskij, 1978, s. 85).

Samtidig kan Emmet sin støtte argumenteres for å være i kategorien styrt lek, slik Veraksa et al. (2022), omtaler det. Emmet ledet elevene tydelig inn på tanken om karakterer fra høytlesningen av eventyret, ved å stille ledende spørsmål angående hva de skulle se etter i leken. Dette begrunnes i at elevene var opptatt av karakteren som Emmet stilte spørsmål til. Det handlet både i vårt undervisningsopplegg og i eksempelet til Veraksa et al. (2022), om å lede elevene videre gjennom et spørsmål, i de situasjonene leken stoppet opp. Samtidig kan det ses som at veiledningen hindret elevenes mulighet til å utfolde seg fritt. Samtidig var

Emmet åpen for elevene sine forslag og de fikk på den måten, muligheten til å medvirke. Lillemyr (2011, s. 48), kommentere voksenpersonen som en mulighet til å fokusere på sosialt samspill. Det så ut til at alle elevene ble en del av leken som et resultat av Emmet sin tydelige tilstedeværelse. Læreren tilstedeværelse så på slik måte ut til å sikre at alle elevene fikk ta del i den litterære opplevelsen gjennom rolleleken. Det kan likevel tenkes at dette kunne skjedd både med og uten en lærer, men ut ifra akkurat denne situasjonen sikret læreren at alle elevene var en del av leken.

Når elevene hadde kommet *inn i leken*, fungerte Emmet som en med-aktør (Ivrendi, 2020), hvor han lekte sammen med elevene, og gjorde slik de ønsket, eller slik Fleer (2021, s. 356), beskriver en leke-partner. Dette ga elevene muligheten til å i større grad delta aktivt i leken, og dermed åpnet det for elevene sin frihet. Veraksa et al. (2022), sin beskrivelse av barnestyrte lek kan ses i lys av dette. Emmet og en elev byttet *rolle*, basert på Emmet sitt forslag. Dette førte til at flere elever kom med forslag til videre handling i leken. Emmet fulgte opp forslagene til elevene ved å være en motivator, slik Weisberg (2016), omtaler denne type veiledning, dette gjorde han ved å bruke *kan* og *vil* i spørsmålsstillingen sin, og ut ifra at elevene tok inspirasjon fra Emmet sine handlinger. Et eksempel på dette var i situasjonen der Emmet gjorde seg selv til stein for å respondere på Vita sitt utsagn l.23: “Det virker jo ikke”. Slik fikk vi se hvordan veiledningen kunne bidra til videre lek, istedenfor å legge bort jernrøret fordi det ikke *virket*.

6.1.4 Læreren som støtte for elevenes utvikling i leken

Mead (1896), fremmer voksnes involvering i barns lek gjennom tilrettelegging som viktig. Nilsen et al. (2022, s. 173), kommenterer noe lignende i form av at veiledning gjennom støtte kan involvere barna i leken. Dette så vi i engasjementet til elevene i undervisningsopplegg to, da alle elevene hadde fått hver sin rolle, og Emmet var i karakter som Stallo. Emmet kombinerte elevene sine innspill til handling med rollene, for å fremme lek. Dette mener Sæbø (2023, s. 50), er et viktig element for å sette i gang rollelek. Derimot mener Samuelson og Johansson (2006, s. 48), at leken bør bli bevart slik den er av natur, uten voksnes involvering. Dette mener de vil virke positivt for utviklingen sosialt og følelsesmessig. Ved å trekke frem eksempelet med Maja og Mina (l. 81-91) sin diskusjon, kunne vi se tendenser til dette. Elevene fikk i denne situasjonen kjenne på og erfare både positive og mindre positive følelser, men det så likevel ut til at det var behov for interaksjon av en lærer, noe som kunne bidra til deres sosiale utvikling. Ut fra Vygotskij (1978), proksimale sone for utvikling, kunne

det se ut til at elevene ikke behersket å løse konflikten på egenhånd, men med støtte fra læreren fikk de dette til.

Den veileda leken Emmet initierte til, virket å være for avansert for elevene til å fortsette selvstendig. Dette kan komme av at elevene muligens ble avhengige av en tydelig veileder, da elevene hadde fått støtte i leken frem til dette punktet. Lillemyr (2011), fremmer en slik støtte basert på Smilansky, som betydningsfullt for barna sine ferdigheter i leken. At elevene stoppet leken når læreren ikke lenger var involvert, kan tyde på at de hadde behov for denne støtten for å mestre akkurat denne typen lek. Basert på Vygotskij (1978), hjalp Emmet elevene med å finne sin proksimale utviklingssone. Dette kom blant annet frem i form av støtte til å leve seg inn i roller og situasjoner fra litteraturen, eller transformere objektene til å bli virkelige gjenstander fra litteraturen. Eksempelvis som at papprøret med gaffateip rundt ble til et stålrør. Det så ut til at elevene utforsket og lekte på et høyere nivå enn hva de evnet alene, med denne støtten og veiledningen.

6.1.5 Litteraturens tilstedeværelse gjennom lærerens interaksjon i lek

Det så ut til at Emmet i den veileda leken ble en oversetter fra litteraturen og til lek for elevene. Denne oversettelsen så ut til å komme frem gjennom Emmet som en støtte for elevene. I lys av Vygotskij (1978), sitt teoretiske rammeverk skapte som nevnt Emmet, en proksimal utviklingssone for elevene, slik vi så i kapittel 5.1.4. Det kan igjen ses i lys av Lindquists (1995, s. 209), argument om at karakteren, spilt av den voksne, muliggjorde det for elevene å tre ut av den litterære teksten, og inn i en fiktiv verden. Slik som Emmet i rollen som Stallo og elevenes responser på dette (1.113-117).

I lys av Lillemyrs (2011, s. 71), argumentasjon om at barn sine opplevelser kan bygge bro mellom lek og læring, kan det gi et dypere bilde av betydningen voksenrollen kan ha i leken. Dette fordi Emmet så ut til å bidra med nødvendig hjelp, slik at elevene kunne ta utgangspunkt i deres egne opplevelser i leken, og dele disse med hverandre. Emmet, starter eksempelvis rolleleken med elevenes umiddelbare opplevelser, hvor han også oppfordret elevene til å dele sine opplevelser med hverandre. Slik så det ut til at Emmet åpnet for at elevene kunne utforske og lære på en måte som var forankret i deres opplevelser og følelser, noe som ifølge Lillemyr (2011, s. 71), er avgjørende for barns evne til å anvende sine kunnskaper. Tilnærmingen ved undervisningsopplegg to, skapte dermed ifølge Lillemyr (2011), muligheten for læring, og er i tråd med Fisher et al. (2010, s. 345), sin omtale av veileda lek, som en lekform, som “fordrer akademisk kunnskap gjennom lek aktivitet”.

Samtidig kom elevene i undervisningsopplegg to, på karakterer fra litteraturen selv, og de satte i gang en ny runde med rollelek uten veiledning fra Emmet. Lillemyr (2011, s. 51), hevder at interaksjonen til læreren i leken må være bevisst, da den påvirker hvordan elevene vil vise seg i leken. Eksempelvis kom dette til syne der Emmet, i sin interaksjon, førte til at enkelte elever fikk veiledning når de allerede hadde etablert en rollesekvens. Basert på Lillemyr (2011), sin forståelse påvirket dette elevene videre i leken, da noen i større grad søkte bekreftelse på hva de skulle gjøre. Fremfor å *bare* gjøre det de tenkte i karakter, og slik utfolde seg fritt. Støtten så ut til å være positiv og nødvendig i starten, men kunne begrense elevenes kreative utfoldelse etter hvert i leken. Ved undervisningsopplegg en, var lærerens interaksjon formet på en litt annen måte. Det viste til at elevene behersket å leke uten tydelig veiledning. Samtidig behersket ikke elevene i frileken, å holde leken med trekk fra litteraturen i gang, og denne type rollelek forsvant etter hvert. En mellomting mellom disse typene voksenrolle i lek, kunne vært et alternativ for å støtte elevene i henhold til Vygotskij (1978), men samtidig beholde leken slik den er av natur ut ifra Samuelson og Johanssons (2006), omtale.

Lillard (2013, s. 2), omtaler rolleleken blant annet i form av å dikte opp en fiktiv virkelighet i fellesskap, slik de tre jentene i undervisningsopplegg en (frileken), gjorde. Det første forsøket til elevene på en form for rollelek var med utgangspunkt i litteraturen. Den andre rollesekvensen var i større grad hverdagslig inspirert, men med bruk av elementene fra miljøet. Her var det elevene selv som tok initiativet (Rygg, 2023, s. 98). Elevene i undervisningsopplegg to, diktet også opp en fiktiv virkelighet, men i fellesskap med læreren. Vedeler (1999, s. 66), omtaler rolleleken ut ifra å leve seg inn i en karakter eller et vesen, slik elevene gjorde ut fra litteraturen. Årsaken til at dette skjedde i større grad i den veileda leken, kan være at elevene fikk støtte i form av veiledning fra Emmet. Smilansky (1990), gjennom Vedeler (1999, s. 74), hevder at egenskapene å *imitere*, og å *late som*, krever at elevene har evnen til dette. Elevene behersket å *imitere* og å *late som*, med støtte fra Emmet. I undervisningsopplegg en, derimot, var ikke elevenes *imitasjon* i rolle like markant, og deres *late som*, var mindre til stede, da de brukte fysiske objekter i leken. Det kan derfor se ut til at dette var utenfor elevenes proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978). De fysiske objektene var hyppig brukt i frileken, noe som er positivt for å opprettholde elevenes spontanitet i lek, ifølge Nilsen et al. (2022, s. 183).

6.2 Litteraturen som inspirasjonskilde til lek

Elevene, i etterkant av høytlesningen, lekte med utgangspunkt i litteraturen og det kunne se ut til at flere hadde med seg sine opplevelser inn i leken. Både i frilek og veileda lek virket alle parter innforstått med at det var lek ut ifra litteraturen, og på den måten var ingen forklaring nødvendig, slik Nilsson (2009, s. 19), beskriver litteraturen som en ramme for forståelse.

Medina et al. (2021, s. 138), omtaler høytlesningen som en *pre-tekst*. Denne *forberedelsen* før leken ga elevene noe nytt å leve seg inn i, der elevene fikk muligheten til å påvirke leken i form av egne tanker og bidrag. I undervisningsopplegg en, kom elevenes egne tanker tydelig til syne for oss som observatører, der blant annet elementene tok plass. Sett ut ifra Vygotskij (1978), kan det argumenteres for at interessen og leken med elementene kom fra fantasien og kreativiteten til elevene. Dette kan støttes med utgangspunkt i Nilsen et al. (2022, s. 178, 183), sin argumentasjon angående at rammene, altså miljøet og elementene, kan påvirke utviklingen til leken hos elevene. Ut fra dette kan en se det som at utformingen av miljøet fungerte som en forsterker til *pre-teksten*, da miljøet var utformet etter litteraturen.

Undervisningsopplegg to, ble ledet av Emmet inn mot litteraturen, til forskjell fra undervisningsopplegg en. Tilstedeværelsen av høytlesningen som en *pre-tekst*, var likevel like relevant. Lærerens tilstedeværelse spilte inn på erfaringene og perspektivene til elevene. Utfallet etter høytlesningen ble noe elevene skapte sammen i undervisningsopplegg en, og i samråd med læreren i undervisningsopplegg to. Men for begge oppleggene var det et fellesskap som dannet erfaringen, slik Medina et al. (2021, s. 139), beskriver.

6.2.1 Elevers uttrykte tekstopplevelser gjennom leken

Frileken ser i stor grad ut til å åpne for elevers tekstopplevelser. Mia og Maja, så ut til å leke med utgangspunkt i litteraturens handling og karakterer. Mina delte derimot ikke denne interessen. Vygotskij (1994), gjennom Skrefsrud (2023), og Baumer et al. (2005), gir et interessant rammeverk for å analysere situasjonen der Mia og Maja, ble inspirert til en rollelek basert på litteraturen, hvor Mina viste manglende interesse. Ifølge Vygotskijs (1994), konseptuelle ramme, presentert av Skrefsrud (2023), forstås barn sine subjektive erfaringer gjennom begrepet *perezhivanie*, som refererer til den emosjonelle opplevelsen av en situasjon. Vygotskij (1994, i Skrefsrud, 2023), argumenterte for at denne opplevelsen påvirkes av individets indre tilstand og det ytre miljøet. En kan tolke forskjellene i jentenes reaksjoner på litteraturen, som et resultat av deres individuelle *perezhivanie*. Mens Mia og Maja ble inspirert til rollespill, viste Mina manglende interesse. Det kan skyldes forskjeller i deres

subjektive opplevelser av historien og karakterene, samt deres personlige preferanser og emosjonelle tilstand på det aktuelle tidspunktet. Denne situasjonen kan gi oss en viktig erfaring i hvordan elevenes ulike erfaringer av situasjoner, kan påvirke elevers læring eller opplevelse av litteratur.

Friheten i frileken kunne på samme tid se ut til å bli en begrensning for enkelte av jentene sin utfoldelse av tekstopplevelser. Deriblant situasjonen hvor Mina så ut til å ikke ønske å være med på rolleleken med Mia og Maja. Mina hadde ikke lyst til å være trollet, og ble kanskje *påtvunget* denne rollen. Ved en voksen involvering eller veiledning, for å bevare og stimulere elevenes tekstopplevelser, kunne den ugreie situasjonen for Mina, Maja og Mia blitt unngått. Maja og Mia kunne fått *veiledning* til videre lek, eller en voksen kunne blitt med i rollen som Stallo. Mina, på den andre siden, kunne fått muligheten til å utfolde seg på sine egne premisser og unngått en mulig *påtvunget* rolle. Jentene fikk ikke veiledning og støtte i situasjoner der det kunne så ut til å være behøvelig, slik vi så i 5.1.2. Samtidig, ved den manglende veiledningen, beholdt elevene sin frihet til å leke under gitte rammer. Det ga elevene muligheten til å utfolde seg fritt etter egne premisser, da det er diskutert om veiledning kan/bør påvirker/begrenser elevenes perezhivanie, etter Vygotskij (1994), begrep.

I undervisningsopplegg to (veileda lek), kan det se ut til at elevenes egne tekstopplevelser, forstått som individuelle perezhivanie ut fra Vygotskijs (1994), begrep, til en viss grad ble begrenset. Eksempelvis i utfoldelsen av Vilma og Valerias kreativitet og fantasi, i rollen som Stallo (l. 132-137). Dette kunne påvirke deres individuelle perezhivanie. Det var annerledes for frileken, hvor elevene kunne utfolde seg ut fra i større grad frie rammer. Samtidig, så det ut til at veiledningen stimulerte elevene til å fremme sine opplevelser av litteraturen i større grad enn hva de hadde gjort uten veiledning. Dette kom frem i eksempelet med Vetle (l.96), tilknyttet huggestabben. Ved veiledningen kom litteraturen tydelig frem, og det bidro til å stimulere elevene sine opplevelser fra høytlesningen. Basert på Hennig (2019, s. 139), og Vygotskij (1978), proksimale utviklingszone kan en slik argumentere for at den veileda leken til en viss grad åpnet for elevers tekstopplevelser, men på samme tid påvirket de til å omhandle litteraturen.

Frileken ser også ut til å åpne for elevers tekstopplevelser, men på en annen måte enn for den veileda leken. Elevene fikk bevare sine subjektive tekstopplevelser, da de hadde friheten til å

uttrykke det de satt igjen med fra litteraturen uten påvirkning. Læreplanen i norsk vektlegger at elever skal få litterære opplevelser og muligheten til å uttrykke seg kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Fredwall, et al. (2022, s. 18), understreker viktigheten av å fremme elevenes utforskende og skapende evner i forbindelse med litteratur. Det å gi elevene rom til å utfolde seg på en åpen og fri måte, kan stimulere elevenes utforskende og skapende evner i møte med litteraturen. Videre fremmer kompetansemålene etter 2. trinn i norsk, at elevene skal få uttrykke sine tekstopplevelser deriblant gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5). Basert på de overnevnte faktorene angående frileken, ser det ut til at frilek etter høytlesning støtter opp om læreplanens mål om å gi elevene litterære opplevelser og kreative uttrykk. I frileken fikk elevene muligens beholde den estetiske opplevelsen som høytlesningen kan ha stimulert til.

6.2.2 Litteraturundervisningens potensial gjennom den veileda leken

Med utgangspunkt i Hennig (2019), så undervisningsopplegget ut til å legge opp til en utforskende tilnærming til litteraturen. Denne utforskende tilnærmingen så ut til å bidra med å utvide elevenes forståelse for det litterære verket. Benyttelse av litteratur med lek kan ifølge Medina et al. (2021, s. 137), bidra til å støtte og utfordre elevene, noe som skjer når elevene ser detaljene fra teksten. Elevene ble støttet av litteraturen og hverandre gjennom rolleleken. Elevene bygget på hverandre sine ytringer, og delte sine perspektiver og opplevelser, eksempelvis 1.78, hvor Vemund deler en del av sin opplevelse fra litteraturen. Slik bidro alle med ulike detaljer fra teksten. Opplevelsene og dermed detaljene fra litteraturen, ble satt i sammenheng av deres ulike verbale og ikke-verbale handlinger, med hjelp av Emmet og hverandre i samspill. Eksempelvis i situasjonen med 1.96 og 1.113 til 1.117. Helhetlig så dette ut til å bidra med en dypere forståelse for litteraturen.

Rowe (1998), understreker at lek med kroppslige uttrykk er viktig for læring. Sæbø (2010), fremmer spesifikt leseforståelsen som sentral for læring kombinert med litteratur. Sæbø (2010), kombinerer i sitt prosjekt de estetiske læringsprosessene med lesing, for å fremme elevenes motivasjon. Motivasjon blir av flere trukket frem som en sentral faktor for lesing, deriblant Hennig (2019), og (Kulbrandstad, 2003, s. 307). En måte å stimulere motivasjonen kan være gjennom hvordan en velger å legge opp undervisningen. Det å bruke kreative arbeidsmåter slik som drama, kan være et alternativ. Det kan ses opp mot vårt prosjekt der elevene bruker rollelek etter høytlesning. Dermed fikk elevene muligheten til å bearbeide sine

tekstopplevelser gjennom leken, og ut ifra våre funn så det ut til at elevene gjorde dette i begge undervisningsopplegg. Slik kan leseforståelsen av litteraturen etableres, ved at elevene fikk spille ut deler av handlingsforløpet. Dersom det var momenter som elevene ikke forsto i lesingen, kunne de gjennom rollelek skape denne forståelsen i fellesskap.

Den utforskende tilnærmingen til litteraturen (Hennig, 2019), så ut til å stimulere og utvikle elevene sin forestillingsverden. Elevene var i starten til stede i en her-og-nå situasjon. Sakte, men sikkert så det ut til at elevene beveget seg inn i et fiktivt univers basert på litteraturen. Elevene fikk stimulert og trent på evnen til å holde oppmerksomhet, innlevelse, utforskning og utholdenhet, gjennom elevenes verbale og ikke-verbale ytringer, noe Hennig (2019, s. 25), trekker frem som viktige ferdigheter, for å kunne etablere en forestillingsverden. Elevene viste tydelig interesse for hva Emmet veiledet til, og kom raskt med egne innspill og svar på hans spørsmål angående hva de så rundt seg ved lekeområdet, eksempelvis l.02, l.06, l.07 og l.14. Innlevelsen til elevene kom tilsynelatende frem ved deres utspilling av handling i karakter, eksempelvis følgende situasjon med l.132-137. Elevene utforsket sammen deres ulike perspektiver og opplevelser, fikk se og høre hverandre sine innfallsvinkler, og dermed trene på sin utholdenhet ved å holde seg til rolleleken inspirert av litteraturen. Det så ut til at Emmet hadde en sentral rolle som veileder, for at elevenes oppmerksomhet, innlevelse, utforskning og utholdenhet skulle stimuleres. Emmet sin veiledningsrolle kan se ut til å korrespondere med Hennig (2019, s. 139), sin omtalelse angående at elever kan få hjelp til å danne en forestillingsverden, ved bruk av kroppslig aktivitet og fysisk konkretisering. I dette tilfellet med veiledning gjennom rollelek inspirert av litteraturen. Samlet sett så det ut til at læreren bidro med å opprettholde oppmerksomhet mot litteraturen, gi elevene muligheten til å leve seg inn i den fiktive verdenen, og stimulere til lyst, vilje og engasjement til å fortsette å utforske. Det så ut til at litteraturen, sammen med deltakernes bidrag i rolleleken, og gjennom den veiledende rollen til Emmet, kan bidra som en hjelp for elevene til å utvikle deres litterære kompetanse, og slik stimulere til forestillingsverdenen. Det kan underbygges med utgangspunkt i Wilhelms (2008), funn, at drama hjalp elever til å skape bilder av personer, miljø og hendelser som gikk ut over de skrevne ordene i teksten. Dette kan i forlengelse innrammes med Vygotskijs (1978, s. 87), argumentasjon angående imitasjon som viktighet for den nærmeste utviklingssonen for barn. I leken fikk elevene hjelp til å forestille seg, og leve seg inn i roller og karakterer på en annen måte enn ved å lese skrevne ord. Elevene fikk

utfolde seg på en estetisk måte ved bruk av sansene og kroppslige uttrykk (Sæbø, 2010; Guss, 1994, Wolf, 2021).

Elevenes utfoldelse i rolleleken og lærerens støttende funksjon, for utvikling av litterære ferdigheter, kan argumenteres for som viktige, for å etablere en leselyst (Hennig, 2019, s. 29). Ifølge Hennig (2019, s. 29), gir forestillingsverdenen oss, først og fremst opplevelser. Sæbø (2023, s. 20; 2009, s. 54), beskriver rolleleken som en estetisk tilstand hvor barnet kan få estetiske opplevelser. Elevene kan i rolleleken både få og oppleve estetiske opplevelser i en naturlig og engasjerende kontekst. Hennig (2017), argumenterer for å benytte litteraturundervisningen med elevenes umiddelbare og personlige opplevelser, fordi det kan være en verdifull tilnærming for å stimulere til slike estetiske opplevelser. Opplevelser kan vekke glede, og Hennig (2017, s. 30), argumenterer for den estetiske gleden, som den viktigste inngangen til teksten. Betydningen av den estetiske opplevelsen kan med dette understrekes, for at elevene skal ønske å oppleve mer og komme tilbake til litteraturen. Flere av elevene ytret i klasseromssamtalen at det var gøy å bli lest for før de lekte. Dyrkelse av slike opplevelser, er ifølge Hennig (2019, s. 29), viktig for leselysten.

Et fokus på rolleleken i etterkant av høytlesing, som en estetisk tilnærming til læring, kan være verdifullt på flere områder. Basert på undervisningsopplegg to, ser en potensialet i form av leseforståelsen og trening på litterære ferdigheter, for utvikling av forestillingsverden, og muligens stimulere til leselysten. Hennig (2019, s. 9), hevder at barn må ha lyst til å lese, for å bli gode lesere. Det krever at elevene opplever mestring og motivasjon. Basert på engasjementet elevene viste i undervisningsoppleggene, kan det å gjenoppleve litteraturen i leken på denne måte, være en start for å bygge en motivasjon inn mot lesingen, i lys av Kulbrandstads (2018, s. 307) uttalelse. Videre læring kunne også lagt fokus på en dypere forståelse for den litterære sjangeren, kjennetegn og temaer, da elevene har fått erfart litteraturen på en levende og praktisk måte. Eventuelt kreativ skriving. Det synes også å ligge et potensial for inspirasjon til, eller muligheten til å drive frem et engasjement som elevene ikke visste de hadde, og på den måten bidra til videre læring om et tema en ellers ikke hadde kommet over (Slettan, 2022, s. 61). Eksempelvis i vårt tilfelle: samisk eventyrtrekk eller kultur.

6.2.3 Litteraturundervisningens potensialet gjennom den friere leken

Frileken har i likhet med den veilede leken et stort potensial i litteraturundervisningen. Frileken har, i motsetning til den veilede leken, ikke en veileder som *sikrer* å bygge broen mellom litteraturen og leken. Frileken ser ut til å i større grad avhenge av barna selv, og hva som springer ut av deres interesser. Slik vi så under delkapittel 5.1.2 fant Segal og Cosgrove (1994), ut i sin undersøkelse at barna tok med seg læring fra den veilede læringsaktiviteten, inn i deres egen spontane lek (Sliogeris & Almeida, 2017, s. 1571). Samtidig kan dette avhenge av barna selv, noe vi så i vår frilekesekvens der deres opplevelse etter endt høytlesning ble tatt med videre inn i leken.

Formålet med bruk av frilek etter endt høytlesning kan dermed se noe annerledes ut enn for den veilede leken. Den frie leken kan på sin side gi rom for elevene sin frihet til å utfolde seg, og nettopp legge opp til elevenes mulighet til å utfolde sine opplevelser fra litteraturen og generelt gjennom leken. Det er ingen voksne som kan begrense elevene sine handlingsvalg, og heller ikke påvirke deres opplevelser. Frileken gir elevene muligheten til å leke ut fra lyst og for moro (Wolf, 2021, s. 25). Slik gir det autonomi til elevene. Dette ble utdypet tidligere under delkapittel 5.2.1. Bruk av den frie leken kan ivareta elevene sine subjektive opplevelser, og på den måten bevare den estetiske lesingens verdi. I frileken, slik Wolf (2021, s. 25), uttrykker, har ikke barnet et mål om å lære, og nettopp dette ser ut til å åpne for å ivareta elevenes opplevelser med litteraturen. Ifølge Hennig (2017), basert på Rosenblatts imperativer, er det viktig å fordre den estetiske sensibiliteten blant elever, hvor elevene får en opplevelse av at deres subjektive opplevelser blir verdsatt. Viktigheten av å ta vare på og stimulere til estetiske opplevelser er godt begrunnet. Helhetlig ser det ut til at frileken dyrket elevene sine opplevelser av litteraturen, og ivaretok den estetiske sensibiliteten for elevenes opplevelser.

Samtidig kan en voksen med utgangspunkt i hva en ser i elevene sin frilekesekvens, ta utgangspunkt i dette for videre læring. I lys av Wolf (2021, s. 28), som uttrykker at med anerkjennelse av leken sin egenverdi, kan en utforske sammenhengen mellom lek og læring basert på barn sitt initiativ i leken. Dette er noe frileken så ut til å kunne legge opp til, etter høytlesning av et litterært verk. Slik en klasseromssamtale i ettertid kunne tydeliggjort. En kunne valgt ut enkelte elever sine initiativer, og bygget videre på dette i ulike sammenhenger.

Dette kunne eksempelvis vært et utgangspunkt dersom en legger opp til temabasert undervisning, og det litterære verket er basert på temaet for den gitte perioden.

6.3 Oppsummerende drøfting

Prosjektet har gitt oss innsikt i hvordan den friere leken og den veileda leken kan benyttes til ulike formål, etter høytlesning av litteratur, med elever i en førsteklasse. En kan se forskjellen mellom undervisningsopplegg en, og undervisningsopplegg to, gjennom initiativtakingen og styringen, fra elevene selv, lærer og miljø. Dette er vesentlig for å se om leken er barnestyrt eller voksenstyrt, barneinitiert eller vokseninitiert. Ut ifra våre funn ser det ut til at læreren kan hjelpe elevene i prosessen med å stimulere deres anvendte fantasi, slik Robinson (2011), forklarer kreativiteten.

Lærens varierende interaksjon i leken påvirket elevene. Dette kom frem ved at elevene i undervisningsopplegg to, lekte rollelek inspirert av litteraturen, noe som var mindre fremtredende for undervisningsopplegg en. Derimot viste elevene i undervisningsopplegg en, større frihet til å utfolde seg kreativt og åpnet i stor grad for elevers opplevelser. Ved at Emmet veiledet ulikt, viste kreativiteten seg også for elevene i den veileda leken, men under tydeligere *rammer*. Dette kom blant annet frem, gjennom rolleleken som har i sentrum å dikte opp en fiktiv virkelighet, noe som forutsetter kreativitet (Lillard, 2013). Slik åpnet læreren for at elevene kunne utfolde seg etter sitt utviklingsnivå (Vygotskij (1972).

Selv om det så ut til at elevene i den veileda leken lot seg påvirke av en veilederrolle, viste rommet, elementene og høytlesningen seg som en mulig påvirkningsfaktor til hvordan elevene tok tak i og utfoldet seg i leken. Dette kunne vi se ut av frileken, da elevene begynte på rollelek uten noen annen form for påvirkning enn høytlesningen og miljøet rundt dem. Derfor kan Emmet ha vært med som en påvirker, men sannsynligvis ikke den eneste faktoren. Dette viser til at den komplekse sammensetningen og samspillet i leken, kunne bidra til de estetiske læringsprosessene. Elevene kom og med spontane innspill, som så ut til å ha inspirasjon fra litteraturen uten Emmet sin veiledning. Høytlesningen ble en pre-tekst som inspirerte elevene i møtet med lekeområdet, på den måten kan dette ha spilt en sentral rolle for hva elevene fikk ut av leken. Den veileda leken skiller seg fra frileken, når det kommer til tekstopplevelser ved måten og fremgangen til opplevelsene. Begge lekesituasjonene hadde en indirekte påvirkning fra miljøet og høytlesningen. Hovedskille mellom dem var måten læreren

trakk frem og spilte videre på de litterære uttrykkene til elevene i den veileda leken, i motsetning til frileken.

Litteraturen som inspirasjonskilde til lek, ga elevene et tenkt univers å leke ut ifra. Dette gjaldt for begge undervisningsoppleggene. Mia og Maja brukte elementene ut fra litteraturen i starten av frileksekvensen, og det kunne se ut til at de var inspirerte fra høytlesningen. Samtidig stoppet leken relativt fort opp, og elementene fikk en annen betydning i frileken. Sett i lys av Lindquist (2001, s. 12), sin uttalelse om at elementer kun vil stimulere deres oppmerksomhet tilknyttet et fiktivt univers og en historie, så ut til å være i stemme med vårt materiale. Elementene hjalp med å forsterke inntrykkene elevene fikk fra litteraturen, spesielt i den veileda leken. Generelt fikk elementene en sentral rolle i frileken, i form av en hovedformidler, men og som en forstyrrelse. Elementene ble alltid koblet opp mot en større sammenheng, som eksempelvis middagslaging eller som en del av rolleleken som familie.

Det så videre ut til at elevenes opplevelser preget hva de lekte. Elevenes emosjonelle opplevelse av situasjonen (perezhivanie), kom frem ut ifra individuelle erfaringer med litteraturen og miljøet. Uavhengig av elevenes ulike inntrykk støttet undervisningsoppleggene opp under muligheten elevene fikk til å uttrykke seg kreativt og skapende, gjennom tekstopplevelsen fra litteraturen. Samtidig så det ut til at frileken åpnet i større grad for elevenes personlige opplevelser av teksten. Den veileda leken så på sin side ut til å gi elevene mulighet til å etablere en sterkere forståelse for teksten, og få tilbakemeldinger på deres bidrag og forståelse av lærer og medelever. Det så også ut til å åpne for et større potensial for sjangerkunnskap og tekstforståelse i øyeblikket. Fokuset på estetiske opplevelser gjennom tekst, ga elevene mulighet til å leve seg inn i rollelekens univers i begge oppleggene. Dette fordi elevene fikk bevare sin opplevelse underveis i leken.

7.0 Oppsummerende konklusjon

Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i lek som barns naturlige uttrykksform og åpnet for en estetisk og praktisk tilnærming til litteraturen. Opplæringsloven § 2-3 (1998), pålegger lærere og skoler å legge til rette for en “estetisk, praktisk og sosial opplæring”. Det kan i forlengelsen ses i sammenheng med lek, som barns naturlige uttrykksform (Wolf, 2021; Guss, 1994). Verdierne *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, som en del av verdigrunnlaget i skolen, realiseres gjennom undervisningsoppleggets utforming. Elevene fikk jobbe utforskende og skapende sammen i leken, med eller uten veiledning. I samsvar med opplæringen sine formål og læreplanens føringer, har vi gjennom oppgaven hatt fokus på følgende problemstilling: *Hvordan blir elevenes lek påvirket av litteraturen, læreren og den fiktive lekeverden?*

Gjennom prosessen har vi dermed kommet frem til hvordan en kan anvende frilek og veileda lek tilknyttet litteratur i en første klasse. Vi har, basert på elevene sin utfoldelse i de ulike oppleggene, observert at elevene fikk muligheten til å uttrykke seg ved bruk av fantasi og kreativitet i leken. Elevene så ut til å la seg påvirke av selve høytlesningen og stemningen som var satt rundt denne. Litteraturen kom frem på ulike måter gjennom lærerens interaksjon i leken. Den fiktive lekeverdenen forsterket elevene sine inntrykk fra høytlesningen. Dette kom til syne ved at de trakk paralleller til elementene opp mot handlingen fra litteraturen.

I frileken fikk elevene utfolde seg kreativt ved bruk av fantasien. Elevene uttrykte seg på ulike måter, og ulikt leketema ble dermed innledet. Mia og Maja lekte i begynnelsen med utgangspunkt i litteraturen, noe som viste at de tok inspirasjon fra høytlesningen, selv uten veiledning fra læreren. Mina var i motsetning til de to andre i større grad opptatt av elementene. Frileken så ut til å ivareta elevenes tekstopplevelser. Lærerens fravær gjorde at elevene fikk utfolde sine subjektive opplevelser i leken, og slik uttrykke sine tekstopplevelser. Kontaktlærerens interaksjon var kun i en situasjon med uenighet blant elevene.

Oppsummerende så det ut til at veiledning i større grad var behøvelig dersom en ønsker at undervisningen skal føre til et konkret eller forhåndsbestemt mål. Dersom undervisningen har et i større grad åpent mål, med rom for elevenes autonomi og opplevelser som utgangspunkt, for eventuell videre læring, kan en i større grad tilbaketrasket voksenrolle være relevant, og undervisningen kan i større grad åpne for elevenes autonomi.

Elevene sin kreativitet og fantasi var i den veileda leken innrammet av læreren sin veiledning. Elevene fikk samtidig muligheten til å utfolde seg fritt innenfor det gitte *rammeverket*. Den

veileda leken så ut til å stimulere til en gledefylt læring gjennom en estetisk uttrykksform naturlig for barnet selv, nemlig leken. Det så ut til å åpne for flere muligheter til å arbeide med utgangspunkt i litteraturen, eksempelvis elevenes leseforståelse og litterære ferdigheter, hvor en arbeider med elevenes forestillingsverden (5.2). Lærerens rolle så midlertidig ut til å være en sentral faktor for det overnevnte, noe som ga indikasjonen på viktigheten av bevissthet rundt sin rolle som veileder. Ved en lærers involvering i leken kan hen ut fra Vygotskijs (1978, s. 85), rammeverk etablere en dypere forståelse for barnets utvikling, noe som kan gi verdifull innsikt i videre arbeid for en lærer i begynneropplæringen, spesielt om en eksempelvis skal jobbe med skjønnlitteratur. Et kompetansemål fremmer at elevene skal “lytte til og samtale om skjønnlitteratur (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5), og det å samtale om noe en har fått en kroppslig erfaring med, kan bidra til dypere læring. Samtidig kan veilederen i leken kunne begrense eller oppfordre elevens selvstendighet, og påvirke leken i ulike retninger. Konklusjonen ser ut til å være at veiledning i leken er sentralt etter høytlesning for å sikre et tydelig læringsmål med undervisningsøkten, da det ser ut til å bli et stillas for elevenes læring, men bevisstheten rundt voksenrollen er essensiell.

Basert på gjennomføringen av de ulike undervisningsoppleggene og i lys av spekteret til Zosh et al. (2018), ser det ut til, at det er noe unikt og nytteverdi i hver av lekeformene for norsklæreren i begynneropplæringen. En enten/eller holdning ser vi som lite hensiktsmessig, da det å legge opp til en friere eller veileda lek, etter høytlesning av litteratur, så ut til å resultere i noe positivt for begge elevgrupper. Vi har ut ifra erfaring sett at frileken ofte blir benyttet som *pause* lek i hverdagen, eller på morgningen før elevene begynner med *skole*. Videre ser det ut til at den i større grad veileda eller styrte leken ofte fører til en aktivitet med et lekent preg, eksempelvis at elevene skal fiske magnetbokstaver, se på magneten og sette ring rundt riktig bokstav på et ark med alfabetet. En anvendelse av leken på slik måte er også fin, men en i større grad *utnyttelse* av leken på andre områder, eller med litteraturen, har for oss sett ut til å i større grad være fraværende. Slik kan vårt prosjekt være med på å kaste lys over eller utvide bruken av lek, som en estetisk arbeidsform, til andre områder i norskfagets begynneropplæring.

En alternativ tilnærming basert på våre erfaringer med dette prosjektet, kan være å kombinere litteraturen med leken. En kunne enkelte dager i uken iverksette lek inspirert av litteratur, fremfor å starte dagen med den *ordinære* frileken, eller bruke frileken som en *pause* lek. Dersom en har et overordnet tema, kunne en valgt bøker tilpasset temaet, for eksempel samisk. Lesingen og leken kunne bli gjort både med eller uten veiledning. Videre kunne

denne boken bli brukt i flere settinger for å skape en større sammenheng for eleven. Leketilnærmingene kunne ved andre situasjoner blitt brukt for å stimulere leselysten, eller hjelpe elevene med å bygge litterære ferdigheter, og forestillingsverdener i møte med litteratur. Helhetlig har masteroppgaven gitt en innsikt i hvordan en kan benytte litteraturen med norskfaget inn i begynneropplæringen, med utgangspunkt i barns naturlige uttrykksform, nemlig leken.

Kildeliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a31>
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R., (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld, *Cognitive Development*, 20(4), 576-590. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.003>
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L. & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PlosOne*, 15(2), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>
- Djupedal, E.F. (2022). På skuldrene til de minste: Grunnskolenes timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K. Golinkoff, R. M., Singer, D. & Berk, L. E. (2010). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I A. Pellegrini (red.), *The Oxford handbook of play*. New York: Oxford University Press, 341-363.
- Fleer, M. (2021). Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353-364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A., & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Frisch, N. S. (2023). Uformell tegning og formell tegneundervisning sett i lys av teori om lek. *Form Akademisk*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5174>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim,

- Overs.). Cappelen Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1986).
- Guss, F. G. (1994). *Lekens drama: et kompendium*. Høgskolen i Oslo.
- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10(5), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma: om innføringa av seks års skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403-416. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Yerar*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>

- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor : barn og lek - en spennende utfordring!* (3. utg). Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 62. 234 pp. Upsala.
- Lindqvist, G. (2001). When Small Children Play: How adults dramatise and children create meaning, *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 21(1), 7-14. <https://doi.org/10.1080/09575140123593>
- Medina, C. L., Perry, M., Lee, B. K., & Deliman, A. (2021). Reading with drama: relations between texts, readers and experiences. *Literacy*, 55(2), 136–144. <https://doi.org/10.1111/lit.12246>
- Meld. St. 6, (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre et forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12-25). Universitetsforlaget.
- Nilsen, T. R., Bjørnstad, E. & Hannås, B. M. (2022). Utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. *Nordic early childhood education research*, 19(3), 171-191. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.287>
- Nilsson, M. E., (2009). Creative Pedagogy of Play—The Work of Gunilla Lindqvist. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 14-22. <https://doi.org/10.1080/10749030903342238>

- Nilsson, M.E., & Ferholt, B., (2014). Vygotskij's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva (Florianópolis, Brazil)*, 32(3), 919–950. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p919>
- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. Routledge.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-3>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90-113). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122–128. <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Rowe, D. W. (1998). The Literate Potentials of Book-Related Dramatic Play. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 10–35. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.2>
- Rygg, R.F., (2023). Funksjonell bokstavkunnskap og tekstkompetanse gjennom lek. I M. Selås & T.H. Kattør (Red.), *Leik i norskfaget* (s. 93-107). Fagbokforlaget.
- Samuelsson, P.I., & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in

- preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Schmidtke, A. (2022). A Qualitative Study of Kindergarten Teachers' Perceptions About the Influences of Professional Learning on Their Implementation of Guided Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 49-76.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2064013>
- Skrefsrud, T.-A. (2023). Perezhivanie og elevens subjektive opplevelse av læringsmiljø. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotskij-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 103–117). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191>
- Slettan, S. (2022). Hjarsteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 52–68). Cappelen Damm Akademisk.
- Sliogeris, M. & Almeida, C. (2017). Young Children`s Development of Scientific Knowledge Through the Combination of Teacher-Guided Play and Child-Guided Play. *Research in science education*, 49(6), 1569-1593. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9667-6>
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 68-89). Universitetsforlaget.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-121.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sæbø, A.B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæbø, A.B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 9–25.
- Sæbø, A.B. (2023). *Tverrfaglige lekeprosjekt i begynneropplæringen : om inkluderende og*

skapende læreprosesser for engasjement, mestring og dybdeløring.

Universitetsforlaget.

Tunnicliffe, A. D. & Gkouskou, E. (2020). Science in action in spontaneous preschool play – an essential foundation for future understanding. *Early Child Development and Care*, 190(1), 54-63. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1653552>

Ulfsnes, V. E. (2020). *Gutten som lurte Stallo*. Miksapix Interactive AS.

Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (red.). (2022). Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet (2. utgave.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>

Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.

Veraksa, A., Sukhikh, V., Veresov, N. & Almazova, O. (2022). Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 560-576. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2091979>

Vygotskij, L. S., (1978). Educational Implications. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (s. 79-105). Harvard University Press.

Ward, T., Goldingay, S. & Parson, J. (2017). Evaluating a supported nature play programme, parents' perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(2), 270-283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1317764>

Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. & Klahr, D. (2016).

Guided Play: Principles and Practices. *Sage Journals*, 25(3), 177-182.

<https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015).

Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.

<https://doi.org/10.1177/0031721715583955>

Welsch, J. G. (2008). Playing Within and Beyond the Story: Encouraging Book-Related

Pretend Play. *The Reading Teacher*, 62(2), 138–148.

<https://doi.org/10.1598/RT.62.2.5>

Wolf, K. D. (2021). *Små barns lek og samspill: i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L., &

Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum.

Frontiers in Psychology, 9(1124), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Kildeliste for figur

Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L., &

Whitebread, D. (2018). Play as a Spectrum (FIGUR.). *Frontiers in Psychology*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015).

Types of Play (TABELL.). *Phi Delta Kappan*.

<https://doi.org/10.1177/0031721715583955>

Vedlegg 1: Transkripsjon av frileken

Transkripsjon frilek

Følgende utdrag er transkriberte ytringer fra elevene og lærer i frileken, med korte handlingsreferat angående situasjoner sentrert rundt de ikke-verbale ytringene.

Fargekodene er fordelt etter modellen lagt ved i metodekapittelet. Er en ytring eller et handlingsreferat farget i mer enn en farge, tilsier dette at de verbale eller ikke-verbale ytringen og/eller handlingene kan karakteriseres innenfor begge fargekoder.

Navn	Beskrivelse
Ella	Kontaktlæreren til elevene
Emmet	Den eksterne læreren
Maja	Elev
Maks	Elev
Malik	Elev
Mia	Elev
Mina	Elev
Milan	Elev

Emmet er ferdig å lese historien og gir følgende anmodning til elevene «og dere nå skal dere få lov til å leke litt her» elevene løper bak i klasserommet.

- 01 Mina: Wow!
- 02 Mina: Den sorte gryta.
- 03 Maks: Det kan ikke være ski.. Det kan ikke være skittent i et klasserom, da må de vaske opp eller.
- 04 Maks: Et tre her funker jo ikke til et klasserom.
- 05 Malik: Det er et ekte tre. Kanskje det, kanskje det er, kanskje det er treet jeg fant. Kanskje det var treet jeg fant lenge siden.
- 06 Malik: Ella, kanskje det er treet jeg fant for lenge Siden.
- 07 Maks: Det går ikke an å få et tre inn i et Klasserom.
Altså. (Snakket til Emmet).
- 08 Mina: Her er røret.
- 09 Mia: Jeg skal prøve å åpne denne her.
- 10 Mia: Oi månen.
- 11 Mina: Månen. Der er månen.
- 12 Mia: Maja, månen.
- 13 Maja: Ja.
- 14 Mia: Jeg visste det kunne være sommerfugler.
- 15 Maks: Mina vil du ta på deg skjegget.
- 16 Mina: Nei.

Jentene ble opptatt av kamera og danset foran det til læreren sa ifra at de skulle la kamera være i fred. Da snudde den ene eleven seg vekk og løp mot gryta.

- 17 Mia: Jeg vil grille litt mat Maja.

- 18 Maja: Jeg skal være en potet. Jeg vil være en potet. (Satt seg på huk og holdt seg rundt knærne), jeg skal være en potet.
- 19 Mia: Nei, dette kan være poteter. (Tok opp en kongle).
- 20 Maja: Ja. (Svarte Mia).
- 21 Mina: Det er det velta treet. (Eleven refererte til treet som var lagt ut som rekvisitt). Det er det velta treet. Emmet, jeg fant det velta treet.

Alle de tre jentene endte opp rundt gryta. Mia tok skjea fra gryta med poteten. Maja prøvde å ta poteten, men den falt i gryta. Mia tok poteten opp fra gryta. Maja så at Mia tok opp poteten, og sa følgende:

- 22 Mia: Hvor er potetene?
- 23 Maja: Nænænænæ du kan prøver å ta meg?
Nænænænæ. (Lagde ertende brebevegelser).
- 24 Mia: ~~Eeeeeeeeee~~. (Pekte skjea mot Maja og ristet den opp og ned).
- 25 Mina: Etterlignet Maja og lagde ertende bevegelser.
- 26 Mia: Potet. Potet ooog gulerot. (La steiner og kongler i gryta).

Maja og Mia gikk tilbake til gryta og begynte i likhet med Mina å legge kongler og steiner dere i gryta. (Refererte til som grønnsaker).

- 27 Mia: Kan dere se inni der? (Pekte under gryta).
Jeg må bare sjekke no. (Reiste seg og gikk).

Begge jentene så under gryta. Mina tok skjea og begynte å røre i gryta.

- 28 Maja: Nå må jeg røre. (Tok skjea fra Mina).
29 Mina: Jeg fant gryta Emmet. Jeg fant gryta.

Mina tok tilbake skjea: rev den ut av hendene på Maja.

- 30 Ella: Hva lager dere?
31 Mina: Suppe.

Maja så en tryllestav (noe de hadde liggende i klasserommet fra før) og grep tak i denne.

- 32 Maja: Nå skal jeg trylle deg til en frosk. (Lagde en bevegelse med tryllestaven, mens Maja pekte den mot Mina). *Agra kadabra simsala frosk.*

Mina tok ikke anmodningen til Maja og fortsatte bare å røre i gryta. Mia ble derimot interessert og gjorde en bevegelse som så ut til å signalisere at en måtte blåse i tryllestaven. Maja la fra seg tryllestaven til Mia.

- 33 Mia: Kan være.. (Begynte mumlende, og lagde en form med hendene og munnen).
34 Maja: Kan jeg være jenta? (Spurte Mia).
35 Mia: Ok. (Blåste inn i tryllestaven).
36 Maja: Så kan du være gutten? (Flirte og pekte på Mina).
37 Mina: Neieeee! (Fortsatte å røre i gryta).
38 Maja: Da kan jeg være gutten. Da kan jeg være gutten. (Samtidig som hun så på Mia).
39 Mia: Hvem har lyst til å være trollen. (Snakket høyt).
40 Mia: Da kan du ha denne. (Strakk tryllestaven til Mina).

41 Mina: Nei.

42 Mia: Da kan du blåse sånn her i den. (Viste at en kunne blåse i tryllestaven).

43 Mina: Neieeee. Stopp Mia, den er min! (Tok tryllestaven).

44 Mia: Da må du være. (Henviste til at Mina måtte være trollet).

45 Mina: Slemming. (Svarte Mia).

46 Mia: Da er jeg jenta.

47 Maja: Da er jeg gutten.

48 Mina: Slemming Mia.

49 Maja: Da er jeg gutten.

50 Maja: Nei, det må være den som blåser. (Refererte til jernrøret).

51 Mia: Ja, dette må være den som blåser. (Blåste i røret).

52 Mia: Og jeg tok denne inni bålet.

53 Maja: Det er gryta nå. (Satt ved treet).

54 Mia: Nei, det var gryta. (Pekte mot den sorte gryta).

55 Mia: Her detter jeg.

56 Maja: Og nå kom jeg. Nå kom jeg. (Eleven tok en runde og gikk bort til Mia).

57 Maja: Jeg syntes musikken var litt skummel.

58 Mia: Mina, jeg var jenta bare så du vet det.

59 Maja: Kom vi må bruke steiner istedenfor.

60 Mia: Nei Mina, du var jo det trollet.

61 Mina: Se. (Henvendte seg til Emmet med et element).

62 Maja: Er det falk, er det et falkt?

63 Maja: Men bladene er falk.

Mina og Mia begynte å snakke om treet, og bladene som var hengt på treet. Mina snudde seg rundt mot Maja og Mia. Og Maja strakk seg etter noe på bakken.

- 64 Maja: *No, i'ts mine.*
- 65 Mina: *I'ts mine.* (Tok en stein).
- 66 Maja: *I'ts mine.* (Tok gryta).
- 67 Mina: *Neeiee.* (Strakk seg etter gryta).
- 68 Maja: *Stopp, Mina!*
- 69 Mia: *Maja, det er lærertyggis på dem.* (Refererte til hva bladene på treet var feste med).
- 70 Maja: *Jeg vil å få røre.* (Holdt gryta vekk fra «bålet», og prøvde å holde den vekk fra Mina).
- 71 Mina: *Stopp. Eææ. Neiee, jeg hadde den først!*
(Strakk seg etter gryta).
- 72 Maja: *Jeg vil å få røre.* (Mina tok gryta tilbake).
- 73 Maja: *Miiinaa!* (Sa dette etter at Mina hadde tatt gryta tilbake).
- 74 Mia: *Maja, Maja, det er lærertyggis.* (Refererte til hva bladene på treet var festet med).
- 75 Maja: *Mina har hatt den mest i hvertfall.*
(Refererte til gryta).

Mina satt seg ned for å røre i gryta, mens Maja gikk bort til Mia og lærertyggisen.

- 76 Mina: *Det er gøy å leke. Hva er bak den.* (Pekte på den ene duken som var hengt opp). *Kanskje det er den heimlige skatten. Kanskje det er den jeg drømte om i dag.*
- 77 Mina: *Jeg visste at du skulle her i dag?*
(Henvendte seg til Emmet).
- 78 Emmet: *Så du meg i går?*
- 79 Mina: *Nei, jeg så deg i drømmen min.*

80 Mina: Jeg ser etter skatten. (Bøyde seg ned og kikket i glippen mellom duken og gulvet).

Mia ble også interessert og begynte å kikke under duken. Når Mina gikk bort fra gryta, gikk Maja til gryta, tok skjea og begynte å røre i gryta. Mina snudde seg raskt i det hun så Maja ved gryta. Deretter strakk hun seg etter skjea som Maja hadde i hånden sin. Mina prøvde å dra skjea vekk fra Maja. Maja holdt igjen og fortalte at det var hennes tur.

81 Maja: Nei Mina, Minaa! Nå er det min tur. Mina, det er min tur.

82 Mina: Eee, eee. Neiiiæi!

Ella (kontaktlæreren) blandet seg inn og fortalte at de ikke kunne dra i røret.

83 Ella: Vi kan ikke dra i denne fordi da kan den bli ødelagt.

84 Mina: (Mina hadde fått tak i skjea). Jeg vet hva du kan røre med. Du kan røre med den her. (Tok opp jernrøret og henviste til Maja som Også ville ha skjea).

85 Maja: Nei. (Dyttet vekk røret).

86 Ella: Men kan vi bytte på da.

87 Mina: Først jeg.

88 Maja: Hun har gjort det veldig masse.

89 Ella: Du kan ikke ta det ut av hendende uansett. (Snakket til Maja). (Mina så på Ella når hun sa det og ga skjea til Maja samtidig).

90 Maja: Nei, jeg tok den ikke ut av hendende.

91 Ella: Nei, okei

Mia gikk rundt og blåste og lagde lyder med røret. Mia blåste på Mina som hadde klatret opp ved siden av kamera. Deretter viste Mia røret til kamera. Maja som satt og rørte i gryta prikket på skulderen til Mia og lo mens hun sa «se Mia». Maja tok grener og kvister i gryta. Mia satt seg ved siden av Maja som fortsatte å røre i gryta. Mia begynte å røre i gryta med jernrøret hun gikk å bæret på.

92 Mia: Røre, røre, røre..

93 Maja: Vi skulle lage middag.

Mia tok gryta av «bålet».

94 Mia: Jeg har en ide hvordan bålet kan være. Bålet kan være sånn. (Mia gjorde om på bålet). Jeg gjorde bare bålet ferdig og lagde bare..

95 Maja: Det går ikke. (Prøvde å plassere gryta på bålet).

96 Mia: Jo det går. (Maja plasserte en vedkubbe og gryta på bålet mens Mia sa at det går).

97 Maja: Neineinei, det går ikke, det går ikke.

98 Mia: Jo.

Mina tok lyset som lyste rødt under bålet.

99 Maja: Miinaaa!

100 Mia: Miiinaa!

Mina satt lyset tilbake. Maja og Mia ordnet med på bålet og satt gryta på plass. Alle tre jentene satt rundt gryta.

101 Mina: Nå brenner jeg hull i.... (La jernrøret oppå gryta).

102 Mia: Nei. (Maja tok vekk jernrøret mens Mia

gjorde en gest og sa, nei).

103 Maja: Heyy.

104 Mia: Vi trenger noen steiner.

105 Maja: Fant en stein.

De tre jentene la steiner oppi gryta. Mia rørte i gryta og en kongle falt ut. Alle jentene begynte å le. Mina krabbet bort til en stein som Maja hadde dekorert i stad. Hun plukker den opp, men det ble ikke mottatt godt av de to andre jentene (Maja Mia).

106 Maja: Neiii, Mina!

107 Mia: Mina.

Mia fortsatte å røre i gryta.

108 Maja: Vi må ha litt mer kongler.

109 Mina: Steini steini. (La steiner oppi gryta mens hun krabbet rundt).

110 Maja: Vi må ha noen blader oppi. (Krabbet mot treet).

111 Mia: Men Maja han er på skrå. (Refererte til gryta).

112 Mina begynte å ta litt ut av gryta.

113 Mia: Minaa! (Oppgitt stemme).

114 Mina: Vi må bare fikse litt. (Prøvde å fikse det at gryta var på skrå).

115 Maja: Blader. (La blader oppi gryta).

116 Maja: Jeg går ut å finner mat. (Gikk og plukket opp skjegget).

117 Maja: Jeg må gjøre det koselig sånn at du kan sitte på en plass. (Henviste til Mia, mens hun la skjegget på bakken).

118 Mina: Hvordan fikk dere det så koselig?
119 Mia: Jeg har et skjegg. (Fant et skjegg på bakken). Maja vi sitter på skjegg.
120 Maja: Vi må sitte her. (Satt seg på skjegget plassert ved siden av bålet).
121 Mia: Mina du kan være barnet.
122 Maja: Nei, kan jeg være barnet? (Spurte Mia).
123 Mia: Ja, jeg er mamma.
124 Mia: Mina, jeg er mamma.
125 Maja: Jeg er lillesøster.
126 Mina: Jeg er storesøster. Jeg hugger ved.
127 Mina: Mamma jeg holder på å hugge ved. (Refererte til Mia og latet som jernrøret var en øks).
128 Maja: Mamma kan jeg gå ut å leke.
129 Mia: Ja, men kan du finne noen blader først?
130 Maja: Kan jeg? (Spurte Mia på nytt).
131 Mia: Ja.
132 Mina: Jeg og mamma.

Gikk og plukket blader av treet.

133 Mina: Se her, her er det noen blader.
134 Mia: Men Maja dere må ta av lærertyggisen.
135 Maja: Ja.
136 Mia: Har du tatt av lærertyggisen? (Maja viste et blad til Mia).
137 Maja: Ja. Du kan ikke si det.
138 Mia: Jeg, du, jeg mener..
139 Maja: Kan jeg gå ut å leke nå?
140 Mia: Ja, det går bra.

Maja stod å så på pappesken i klasserommet.

141 Maja: Kan jeg vise deg hvor jeg sover? (Henviste

seg til Mia).

142 Mia: Ja.

143 Maja: Jeg sover her, det er mitt rom.
(Gikk inn i den store pappesken).

144 Mia: Vi må gjøre det koselig for alle tre, siden
det er det ene rommet.. (Plukket opp alle
tre skjeggene).

145 Maja: Ja.

146 Mia: Vi lagde hus av slik.

147 Maja: Ja.

Jentene begynte å legge skjeggene inni hytta, og kastet ut løs papp. Guttene som satt å spilte kort ved et bord så ned på jentene. Den ene gutten spurte jentene om de satt på juleskjegget.

148 Maks: Sitter dere på juleskjegget eller?

149 Malik: Sitter dere på julenissen?

150 Maks: Sitter på skjegget til julenissen.

151 Malik: Nei, sitter på juletissen.

152 Mia: Dette er et hus.

153 Maks: Det er et kjedelig hus.

154 Malik: Kan jeg få pomesfrites? (Las på en lapp som
hang på esken: refererte til jentene som
satt i pappesken).

155 Maks: Kan jeg få pasta? (Refererte til jentene i
pappesken).

156 Mia: Nei.

157 Maja: Nei.

158 Maks: Jo, det står her. (Pekte på lappen).

159 Mia: Jamen det er Milan og de som selger det.

160 Maks: Ja okei, gå ut. (Beordret jentene til å gå
ut fra esken).

161 Maja: Nei fordi vi er fattige på leken.

162 Maks: Dere er fattige, dere har ikke penger dere, stakkars assa.

163 Mia: At man er fattig betyr ikke at man ikke har, det betyr ikke at man har ingen penger. Man kan ha masse penger.

Går rett over til å diskutere rollefordeling:

164 Mia: Nei Mina, det var jeg, jeg var mamma og du var lillesøster.

165 Maja: Nei, jeg var lillesøstera.

166 Mia: Åja, Mina du var storesøstera.

167 Mia: Nei, Maja du sa at du var storesøstera.

168 Maja: Nei, jeg sa jeg var lillesøstera.

169 Mina: Lillesøster, versegod. (Ga jernrøret til Maja).

170 Mia: Mina, du sitter på min seng.

171 Maja: Det her er min seng. (Refererte til der hun satt).

172 Mia: Mina du sover i midten.

173 Mia: Jeg må sove der (pekte i hjørnet på pappesken), fordi jeg er størst.

174 Maja: Men da må vi sove ut sånn da, ikkesant? (La beina ut fra pappesken).

175 Mia: Okei.

176 Mina: Hvorfor er det ved på taket våres. (Refererte til barken (rekvisitt) som lå på pappesken). Det var ved på taket vårt. (Henviste seg til lærer).

177 Mia: Ja, det er pynt Mina.

178 Maja: Ååå, Mia du har tv. (Pekte på en papp del inne i pappesken).

Ella gikk bort til Mia som stod ved gryta og satt seg på huk ved siden av henne. Og stilte et spørsmål:

179 Ella: Hva er det du lager da?

180 Mia: Suppe. Vi leker at vi er fattige.

Ella fortsetter å snakke med Mia om det Mia har fortalt:

181 Ella: Er dere alle i et hjem eller er det
forskjellige eller..?

182 Mia: Vi er alle i et hjem.

En annen lærer kom bort og trakk Ella ut. Maja gikk bort til Mia og var fortsatt i leken.

183 Maja: Mamma, jeg vil ha godteri.

184 Maja: Kan jeg ut å leke nå da?

185 Mia: Ja, sier jeg.

186 Mia: Gå ut å lek med lillesøster. (Snakket til Mina).

187 Mina: Lillesøster, skal vi se hva som er inni
der? (Pekte på skapet som hadde grønn duk
over).

188 Maja: Ingen ting selvfølgelig.

189 Maja: Minaaa! (Mina åpnet skapet).

*Mia stod fortsatt ved gryta. Hun tok nåler av grankvistein og
puttet det i gryta. Maja og Mina gikk rundt og kikket og
plukket opp ting. Mina har funnet de tenkte helene og viser de
til Mia.*

*Jentene begynte å spørre Emmet om hvordan de ulike elementene
var laget og hvordan de ble til.*

*Videre fortsatte Mina å ordne legge ting i og på pappesken
(huset), mens Maja og Mina flyttet seg bak lerretet av skog:*

190 Mia: Maja vi hadde et kjøkken. (Tok med seg
gryta og lyset videre til kjøkkenet). (Ekte
lekekjøkken som var i lekekroken).

- 191 Maja: *Jeg vil bytte rom. (Tok med seg skjegget og gikk bak den ene duken som var hengt opp).*
- 192 Mia: *Maja kan ikke jeg sove der?*
- 193 Maja: *Nei, jeg bytta rom.*
- 194 Mia: *Da sover jeg inne der. (Pekte på pappesken).*
- 195 Mia: *Maja kan ikke jeg, kan ikke jeg også?
Urettferdig.*
- 196 Maja: *Nei.*
- 197 Mia: *Maja, vi trenger litt mat og en lampe på rommet.*
- 198 Maja: *Ja.*
- 199 Maja: *Jeg sover inni her. (Refererte til bak duken under en stol).*
- 200 Mia: *Maja jeg sover oppå her. (Refererte til opp på hylla.*
- 201 Mina: *What a, hva skjedde nå. Hva skjedde nå da?
(Refererte til at lyset byttet farge).*
- 202 Mia: *Han bytta.*
- 203 Mina: *Hva skjedde nå da?*
- 204 Mia: *Det var lampa på.. (Fullførte ikke setningen).*
- 205 Maja: *Men her, her er vårt rom. (Henviste seg til Mina).*

Jentene gikk rundt og fortsatte å lage til rommene sine i leken.

Emmet avsluttet leken og ba elevene sette seg i lyttekroken.

Vedlegg 2: Transkripsjon av veileda lek

Transkripsjon veileda lek

Følgende utdrag er transkriberte ytringer fra elevene og lærer i den veileda leken, med korte handlingsreferat angående situasjoner sentrert rundt de ikke-verbale ytringene.

Fargekodene er fordelt etter modellen lagt ved i metodekapittelet. Er en ytring eller et handlingsreferat farget i mer enn en farge, tilsier dette at de verbale eller ikke-verbale ytringen og/eller handlingene kan karakteriseres innenfor begge fargekoder.

Navn	Beskrivelse
Emmet	Den eksterne læreren
Valentina	Elev
Valeria	Elev
Vemund	Elev
Vetle	Elev
Victor	Elev
Vilma	Elev
Vincent	Elev
Vita	Elev

Emmet var ferdig å lese historien og ga følgende anmodning til elevene «dere, nå må dere bli med meg så skal vi gå bort her». Emmet gikk først og elevene fulgte spent etter bak i klasserommet. Leksekvensen begynte deretter:

- 01 Emmet: Dere, hva ser dere her?
- 02 Ukjent: Gryte.
- 03 Emmet: Minner dette dere om noe fra historien?
- 04 Flere: Jaaa.
- 05 Emmet: Hva da?
- 06 Ukjent: Stallo.
- 07 Vincent: Allo.
- 08 Emmet: Oi, hvordan ser dere stallo?
- 09 Emmet: Er det skjegget hans? (Pekte mot skjegget på bakken).
- 10 Emmet: Du, Kan ikke du gå å ta på deg skjegget hans. (Henvendte seg til Vincent).
- 11 Emmet: Du, vil du også putte på deg det skjegget der eller? (Henvendte seg til Victor).
- 12 Emmet: Kanskje du også, vil ta på deg skjegget. (Henvendte seg til Vita).
- 13 Emmet: Men dere, hva er det som er der? (Pekte på gryta).
- 14 Vetle: Gryta.
- 15 Emmet: Ja, ååå er det den store gryta som alle var Oppi?
- 16 Vetle: Ja.
- 17 Emmet: Men hva er det som er der borte, ved siden av deg der?
- 18 Vetle: Stålrør.
- 19 Vilma: Nei, det er stålrøret som han tok mennesker Oppi.
- 20 Emmet: Åååå, jernrøret, kan ikke du ta å prøve et sånt også se om det fungerer. (Henvendte seg til Vilma).
- 21 Vemund: Jeg vil å prøve.

- 22 Vincent: Jeg vil ikke ha på meg dette. (Refererte til skjegget).
- 23 Emmet: Nei vet du hva, ta heller et jernrør, ta heller et jernrør. (Emmet tok på seg skjegget).
- 24 Victor: Det fungerer ikke. (Eleven refererte til skjegget som han ikke fikk på seg).
- 25 Emmet: Det fungerer på meg hehe. (Tok på seg et skjegg).
- 26 Emmet: Skal jeg hjelpe deg? (Henvendte seg til Victor).

De andre elevene begynte å blåse på hverandre med jernrøret.

Emmet hjalp på samme tidspunkt Victor med å ta på seg skjegget. Plutselig ropte Vita at jernrøret ikke virket.

27 Vita: Det virker jo ikke. Det virker jo ikke.

Elevene fortsatte å blåse på hverandre med jernrøret. Valeria blåste på Emmet, han stivnet og latet som han ble til stein. Vemund så Emmet sine handlinger, og stivnet i likhet med Emmet da Valeria blåste på han. Victor ble også blåst på av Valeria og endte opp med å stivne i likhet med Vemund og Emmet. Emmet brøt etter hvert ut av rollen som stein da flere av elevene ropte at de hadde funnet håret til Stallo:

28 Valeria: Det er håret til Stallo.

29 Vilma: Det er håret, det er håret, det er håret.

30 Emmet: Ja det er håret. Åja, ja det kan være håret, eller så kan det være halen hans kanskje.

31 Vetle: Hva er dette da?

32 Emmet: Oi, jeg vet ikke.

33 Victor: Kan vi se inni skapet?

34 Valeria: Ja, kan vi se inni skapet?

35 Emmet: Nei, vi trenger ikke se inni skapet, det er ikke no som vi trenger å bruke der.

36 Emmet: Men dere, hva med disse vedkubbene her a, hva kan vi bruke de til?

37 Vetle: Vi kan tenne. Vi kan tenne.

38 Emmet: Hmnnnnnn.

39 Vincent: Jeg tar denne her tykke.

40 Vilma: Jeg fikk den ikke til. (Refererte til skjegget prøvde å ta på seg).

41 Emmet: Kom hit så skal jeg hjelpe deg.

Emmet ble etter hvert ferdig med å hjelpe Vilma med skjegget.
Vetle blåste på Emmet og Emmet latet som han ble til stein:

- 42 Emmet: Dere jeg ble til stein kan noen ta også befri meg.
- 43 Valeria: (Lagde en bevegelse med jernrøret og Emmet ble fri).
- 44 Emmet: Ååå takk.
- 45 Vilma: (Blåste på Emmet).
- 46 Valeria: (Lagde en bevegelse med jernrøret og gjorde Emmet fri, igjen).
- 47 Emmet: Vi har så mange stallo, husker dere noen av de andre som var med i historien eller?
- 48 Valeria: Ja.
- 49 Emmet: Hva var det for noe da?
- 50 Valeria: Jeg husker ikke hva de het.
- 51 Emmet: Det var en jente som het?
- 52 Vetle: Aila.
- 53 Emmet: Aira.
- 54 Emmet: Også gutten som het?
- 55 Emmet: Han het Eles. Kanskje noen av dere kan være det.
- 56 Vilma: Jeg vil være Aila.
- 57 Valeria: Jeg vil og.
- 58 Vincent: Jeg vil være Eles.
- 59 Emmet: Ja, men dere, da må vi ta også samarbeide sånn at vi får til at det blir sånn.
- 60 Vilma: Jeg vil være Aila.
- 61 Valeria: Jeg er Aila.
- 62 Vilma: Jeg og.
- 63 Valeria: Jeg har lyst hår.
- 64 Emmet: Og da må vi tenke etter, hva var det som skjedde med Aira.
- 65 Vincent: Hun ble fanga.

En liten pause før neste ytring, hvor elevene "surret" rundt.

- 66 Valeria: **Du er Allo.** (Gikk til Emmet med skjegget).
67 Emmet: **Stallo? Ja, jeg ser litt ut som Stallo, gjør jeg ikke det?**
68 Emmet: **Da må du fortelle meg hva jeg skal gjøre da, hvis jeg er Stallo.** (Henvendte seg til Vincent).

Elevene gikk rundt i klasserommet og festet de flettede tråene på hverandre som hår. Emmet gjorde seg klar til å inntre i rollen som Stallo.

- 69 Emmet: **Okei dere, skal vi ta også prøve.**
70 Vetle: **Her er stålrøret ditt.**
71 Emmet: **Tusen takk, men dere, okei hvor skal dere andre stå hen da?**
72 Vincent: **Jeg kan.** (Løpte og gjemte seg under bordet).
73 Emmet: **Hva var det historien begynte med da?**
74 Vetle: **Aila ble tatt av Stallo.**
75 Emmet: **Okei.**
76 Vincent: **Okie, er du Ailo.** (Henvendte seg til Emmet).
77 Emmet: **Jeg er Stallo.** (Svarte Vincent).
78 Vemund: **Skal ikke du ta noen så de blir til stein?**
79 Emmet: **Ja, god ide.**
80 Emmet: **Hvem var det jeg skulle fange først?**
81 Alle: **Aira.**
82 Emmet: **Hvem er det som var Aira?**
83 Vilma: **Det er alle vi.** (Pekte på seg selv Valentina, Valeria og Vita).
84 Emmet: **Okei, okie, okei mottatt.**
85 Vilma: **Vi er her.** (Gikk til det ene hjørnet i klasserommet).

86 Emmet: Okei, okie, okei.
87 Emmet: Kan du fortelle meg hva jeg skal gjøre nå da?
(Henvendte seg til Victor).
88 Victor: Du skal liksom fange de.
89 Emmet: Okei. (Listet seg mot jentene).
90 Emmet: Hei, hei, hei, kom hit med meg, nå fanga jeg
dere (etterlignet en "trollstemme"). Kom hit,
(viftet med hånda) nå må dere være med inn i
gammen min og her skal dere være.
91 Vincent: Dun, dun, dun.
92 Emmet: Ikke våg å gå ut.
93 Valeria: Jeg husker hva han sa. At vi må plukke lus og
vaske.
94 Emmet: Ja, dere må plukke lus og vaske og rydde.

*Vincent blåste i jernrøret bak pappesken som i fantasiverdenen
skulle forestille gammen. Emmet blåste i jernrøret tilbake på
Vincent og det ble en "kamp". Vetle løp rundt Emmet og fikk
tak i et nytt jernrør som han begynte å blåse i. Alle guttene
i rollen som Eles løp og blåste på Emmet.*

95 Emmet: Du er Eles. (Henvendte seg til Vincent). Men
dere hva var det som skjedde i historien før
Eles kom å redda.
96 Vetle: Åja, vekubbe, vekubbe.
97 Victor: De måtte vaske og sånn.
98 Emmet: Ja, de vasker også. Men hva var det du sa for
noe. (Henvendte seg til Vemund).
99 Vemund: Noen ble til stein.
100 Emmet: Noen ble til stein, okei.
101 Vincent: De kan bli til stein. (Henvendte seg til
observatørene og læreren).

Victor og Vetle begynte å blåse på observatørene og læreren. Observatørene og læreren latet som de ble til stein. Emmet gikk deretter inn i rolle igjen og fortsatte leken.

102 Emmet: Jeg ser noen kommer og prøver å befri Aira.
Jernrør, jernrør kom til meg.

Emmet og elevene begynte å blåse på hverandre. Emmet blåste på Victor, da uttrykte Valeria følgende:

103 Valeria: Du er fryst Victor.
104 Emmet: Hahaha. (Men en tilgjort "ond" latter).
105 Valeria: Nå er du også fryst. (Henvendte seg til Vemund, som Emmet hadde blåst på).

To av guttene hadde blitt fryst til stein. De to andre guttene gjemmet seg for Emmet.

106 Emmet: Hahaha, ingen kan befri Aira.
107 Emmet: Nå sitter jeg her å passer på, og dere er stein.

To av guttene prøvde å befri jentene. Måten de prøvde å gjøre dette på var ikke likt handlingsforløpet i høytlesningsboken, noe Valeria påpekte. Emmet hørte dette og sa følgende:

108 Emmet: Okeii, hva skjer nå Eles. (Henvendte seg til Vincent).
109 Emmet: Hvordan skal du lure meg.
110 Vincent: (Vincent blåste på Emmet).
111 Emmet: Men dere, hvordan skal dere lure meg.

Mens den overnevnte sekvensen foregikk fant Valeria frem en stubbe og kom med forslag om at det var slik de skulle lure

Stallo. Hun løftet opp stubben og ga den til Vincent. Når Vetle så dette virket det som han også kom på handlingsforløpet og ytret: "Åja, vekubbe, vekubbe.". De to elevene begynte å dekorere stubbene. Rolleleken blant de andre elvene fortsetter:

112 Vilma: Det er så kjedelig å vaske.

113 Emmet: Ja, men dere får bare vaske og rydde og plukke lus.

Vetle var ferdig med sin huggstabbdukke og plasserte den foran Emmet.

114 Emmet: Hei, Eles, Eles hvorfor er du så stille.
(Plasserte huggstabben i gryta).

115 Vincent: Det her er Eles, det her er Eles, og dette er han andre. (Plasserte sin dukke i gryta).

116 Emmet: Aila du også, oppi gryta. Å vet du hva, dette så skikkelig godt ut. Nå tror jeg den er ferdig. Nå skal jeg ta også spise. (Later som han spiser av stubben).

117 Emmet: *Esj*, den var skikkelig kvistete og. Kanskje den andre smaker bedre. (Tok opp den andre dukken og latet som han tok en bit av den også). *Esj*.

118 Emmet: Dere hva skjedde nå?

Jentene lo og banket på gammen (som i boka). Emmet oppfatter dette etter hvert og begynner å spille på dette i karakter:

119 Emmet: Hæ?

120 Emmet: Jærnrør, jærnrør kom til meg.

121 Emmet: ~~Esj~~!

Alle elevene blåste på Emmet. Emmet latet som han falt på bakken.

- 122 Emmet: Jeg er død, og hva skjedde med dere da.
123 Vemund: Alle var fri.
124 Emmet: Men vet dere hva?
125 Vilma: Da ble de som ble fryst, fri igjen.
126 Emmet: Men vet dere hva jeg tror dere får til, jeg tror dere får til at du er Stallo. (Refererte til Vincent). Skal vi prøve på det eller, tror du du klarer det eller?
127 Vincent: Nei, jeg har ikke så lyst.
128 Vilma: Jeg har lyst.
129 Valeria: Jeg har også lyst.
130 Vemund: Jeg.
131 Emmet: Kanskje dere to kan være Stallo?
132 Valeria: Da må vi gå inn i hytta.

Valeria og Vilma begynte å kle seg ut med rekvisittene for å etterligne Stallo. Etter de hadde kledd seg ut satt de seg på huk foran gammen. Inni gammen sitter Vita og Valentina som skulle være Aira.

- 133 Valeria: Stallo, Stallo, kom til meg.
134 Emmet: Du husker historien ganske godt, kanskje du kan fortelle den sånn til de andre. (Refererte til Victor).
135 Valeria: Vaske, vask. (Beordret Vita og Valentina).
136 Vilma: Vask, vask.
137 Valeria: Vask.
138 Vilma: Ta lus.
139 Victor: Følg med, følg med. (Prøvde å få oppmerksomheten).
140 Emmet: Dere nå må dere følge med. (Emmet avbrøt

jentene og ba dem følge med på Victor).

141 Emmet: Okei. (Vendte blikket og pekte mot Victor).

142 Vilma: Hvem skal være de som løper rundt og blåser i. (Gestikulerer at hun blåser i røret).

143 Emmet: Ja, se, nå må vi høre på han, nå må vi høre på han. (Pekte på Victor).

144 Emmet: Da kan du fortelle, hvordan var det det begynner igjen?

145 Victor: Eeeee.

146 Vetle: Eeeee, atte, atte, Aila blir kidnappa av Stallo.

147 Victor: At disse to jentene blir fanga.

148 Emmet: Stallo kidnapper Aira.

149 Vilma: Dere må være der de som er Aila.

150 Vincent: Det kan være sann der at når. (Mistet noe på bakken).

151 Emmet: Supert, så Aira må bort der. (Pekte på hjørnet i klasserommet).

152 Vetle: Oi, døra. (La merke til omgivelsene).

153 Vita: Vi må holde sammen.

154 Emmet: Okei okei, og hva skjedde så?

155 Vetle: Mmm, at du kom inn? (Refererte til Emmet som Stallo).

156 Emmet: Nei, det er Stallo. (Pekte på Vilma og Valeria).

157 Vilma: Kom med meg.

158 Vita: Slutt å hold meg.

159 Vilma: Kom med meg.

160 Emmet: Å se der, nå tar Stallo Aira inn i gammen.

161 Valeria: Gå inn med deg, gå inn.

162 Vita: Vi må inn der.

163 Vilma: Gå inn.

164 Emmet: Jeg er stor og sterk gutt så nå skal jeg befri Stallo, nei, befri Aira.

165 Vemund: **Jamen jeg å.** (Løpte bort til Emmet).
166 Emmet: **Ja okei.**

Vilma og Valeria i rollen som Stallo blåste på Emmet og Vemund.

167 Emmet: **Du, vi har fryst til stein.** (Henvendte seg til Vemund).

Victor og Vincent løp bort Valeria og Vilma i rollen som Stallo og blåse på dem med jernrøret. Da reagerer Valeria med å utrykke at det ikke var lov.

168 Valeria: **Det er ikke lov å ta de her.**
169 Victor: **Nei, vent, vi er ikke med.**

Samtidig som den overnevnte sekvensen foregikk hadde Vetle fått tak i den ene huggestabben. Etter han på liksom hadde laget et ansikt på stubbene, løp han til midten av lekeområdet og plasserte dem foran bålet. Vilma og Valeria la så merke til dette.

170 Vetle: **Vent litt.** (Henvendte seg til Vilma og Valeria som begynte å blåse på Vetle ide han løp tilbake).
171 Vetle: **Jeg..**
172 Emmet: **Ey dere andre som er Eles, det er lurt at dere følger med bort til han kanskje, han lager stubber og sånn der.**
173 Emmet: **Hva skjer nå dere? Nå har vi blitt til stein. Hvem er det som kommer da?**
174 Victor: **Mmm, Eles.**
175 Vetle: **Eles**
176 Vita: **Jeg er Eles.**

177 Emmet: *Nei, du er Aira.*

178 Valeria: *Hvem er Eles?*

En av oss observatører gikk inn og fortalte Emmet at når det er naturlig kan han trekke seg delvis ut av leken (se begrunnelse i metode).

179 Vemund: *Jeg kan være gutten.*

180 Emmet: *Ja ja, du er han som har blitt til stein.*

181 Emmet: *Men fortsett, fortsett.*

182 Emmet: *Jeg har blitt til stein, også kommer Eles.*

Emmet trakk seg deretter helt ut av leken, og prøvde å la elevene fortsette. Noen av elevene så ut til å forsøke å fortsette rolleleken. Valeria plukket opp den ene huggestabben og fortalte noe til Vilma. Vincent gikk bort til Valeria og Vilma og begynte å fortelle noe til jentene.

183 Vincent: *Kan jeg si dere noe, dette var liksom de dere. (Pekte på konglene).*

184 Vilma: *Disse var den barken egentlig. (Tok opp en konge).*

Vilma og Valeria satt seg rundt bålet. Valeria hadde plassert begge stubbene i gryta.

185 Vilma: *Dere må løpe, dere må løpe. (Refererte til Vita og Valentina i rollen som Aira).*

186 Vita: *Dere ødelegger jo. (Tok vekk gryta).*

187 Vilma: *Nei, Vita.*

188 Vetle: *Også må dere spise. (Henvendte seg til Vilma og Valeria).*

Vita fant lyset under gryta og trykket på knappen slik at det skiftet farge. Alle elevene ble opphengt i lyset og prøvde å få det til å skifte tilbake til rødfargen (original-fargen). Elevene fant til slutt tilbake til rødfargen. De begynte deretter å fikse på bålet, og det ble uenigheter. Emmet brøt deretter inn:

189 Emmet: Pass på at dere får redda Aira da dere.

Etter kommentaren til Emmet begynte Vincent å blåse på Emmet. Alle jentene og Vemund satt fortsatt rundt bålet og diskuterte hvordan det skulle være. Vita mente at de hadde funnet en løsning, som Vilma ikke så ut til å være fornøyd med.

190 Vilma: Det går ikke.

191 Vita: Det går. (Fortsatte å bygge bålet).

192 Vita: Sånn, neii det går.

193 Vilma: Nei, hvis vi tar oppi sånn. (La stubben Opp i). Så faller den jo.

194 Vita: Neiii, den faller jo ikke.

195 Vilma: Hvis vi tar oppi en til da?

196 Vita: (Tok oppi en til vedkubbe).

197 Vilma: Du bare holder den.

198 Vita: Det virker jo.

199 Vita: Ta vekk alle da.

200 Vilma: (Tok vekk fra bålet).

201 Vita: Åå det er bare din skyld.

202 Emmet: Å nei dere, det er ikke så farlig, det viktigste er at de er oppi, ikke sant. Det er ikke så viktig om bålet raser eller ikke. Den kan egentlig også stå her ved siden av. Ikke sant siden dere.

203 Emmet: Jeg tror at hvis jeg tar og holder den litt så

går det her helt fint. Da kan dere bare
fortsette.

- 204 Vilma: Nå kan du være.
205 Vita: Jeg vil og være, jeg vil, jeg vil, jeg vil.
206 Vemund: Jeg vil være, jeg vil være den derre.
207 Vilma: Jeg vil være, jeg vil være den som får ut
Aira.
208 Vetle: Mener du ikke gutten.
209 Vilma: Hvem vil være Aila.
210 Valeria: Jeg er Aila.
211 Vilma: Jeg skal være han som han som kommer og finner
Aila og.
212 Valentina: Airrrra, airra, med r.
213 Vilma: Jeg er han der som, jeg er han der som
skulle.
214 Emmet: Eles.
215 Vilma: Ja, Eles.

Alle elevene samler seg rundt gammen.

- 216 Vincent: Hvem er det som skal være den som tar.
(Refererte til Stallo).

*Rolleleken fortsatte ikke, ingen av elevene gikk inn i rolle,
men begynte med sine egne ting/sin egen lek. Det var vanskelig
å tyde, men flere av elevene satt med elementene to og to,
eller hver for seg. Emmet avsluttet leken og ba elevene gå å
sette seg i lyttekroken.*

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Lek i norskfaget”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *observere lek etter en høytlesningssituasjon*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Det vil være en ekstern lærer som gjennomfører undervisningsøkten.

Formål

Prosjektet omhandler lekens betydning i norskfaget. Vi vil observere leken i etterkant av en høytlesningssituasjon for å se hvordan barnas (elevenes) opplevelser kommer til uttrykk i leken. Som en avslutning ønsker vi en felles samtale. Her vil barna (elevene) kunne dele sine tanker og opplevelser; hvis de ønsker. Vårt overordnede formål vil være å se det unike i leksituasjonen ut fra barnas opplevelser. Dette vil vi se gjennom observasjon, video og en klasseromssamtale.

Som en avsluttende del av grunnskolelærerutdanningen (1-7), skriver alle lærerstudenter en masteroppgave, dette prosjektet inngår som en del av denne masteroppgaven. Informasjonen vi får ut fra observasjoner, video og klasseromssamtale vil bli anonymisert, og skal bare brukes som en del av masteroppgaven. Etter levert oppgave vil all data bli slettet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet,

Veileder: Magnhild Selås,

Studenter: Celine Sandnes og Helene Gunvaldjord

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta i forskningsprosjektet fordi vi har fått tildelt ditt barns klasse av lærerutdanningen ved Universitetet i Agder (UIA). Lovisenlund er en av partnerskolene til UIA. Vi ønsket oss inn på Lovisenlund barneskole, og 1. trinn, dermed får ditt barn spørsmål om deltagelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil du samtykke til å bli filmet med lyd, under høytlesning, i leken i etterkant av lesingen og under en klasseromssamtale til slutt. Estimert tid er ca. 60 minutt, men dette kan variere. Videoen blir lagret elektronisk via Universitetet i Agder.

Spørsmålene som blir stilt i klasseromssamtalen i etterkant, vil bli stilt av den eksterne læreren som gjennomfører undervisningen og det vil være generelle spørsmål om hva vi har vært gjennom i løpet av denne økten.

Det er frivillig å delta

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

Dersom ditt barn velger å ikke delta, vil barnet fortsatt være en del av undervisningen som normalt denne dagen, men blir fratatt filming og spørsmål tilknyttet forskningsprosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ansvarlig veileder og ansvarlige studenter, vil ha tilgang på materialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, innelåst i skap. Videoopptaket vil bli lagret via Universitetet i Agder sin skylagring.
- I henhold til retningslinjer vil masteroppgaven som dette prosjektet inngår i, bli publisert. Alt av materiale som blir samlet inn vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes *når oppgaven blir godkjent*, 30.06.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med deres personopplysninger anonymiseres. Vi vil benytte andre navn i vår beskrivelse for å holde full anonymitet. Stillbilder fra video, vil bli sladdet slik at man ikke vil kunne identifisere person. Alle identifiserbare utsagn vil bli fjernet, slik at man ikke kan identifisere dette.

Underskrift og video med lydopptak vil bli makulert og slettet etter prosjektslutt. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men kunne gjenbrukes i forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Instituttet for nordisk- og mediefag* har 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:

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

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

- Veileder:
 - Magnhild Selås, Institutt for nordisk og mediefag,
 - magnhild.selas@uia.no,
 - Tlf: 38 14 13 56
- Studenter
 - Celine Sandnes,
 - celines@uia.no,

 - Helene Gunvaldjord,
 - helene@uia.no
- Vårt personvernombud:
 - Trond Hauso
 - Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Celine Sandnes, (Student)

celines@uia.no.

Helene Gunvaldjord, (Student)

helenegu@uia.no

Magnhild Selås (Forsker/veileder), Institutt for nordisk og mediefag,

magnhild.selas@uia.no

Tlf: 38 14 13 56

Samtykkeerklæring

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

- til å delta i *forskningsprosjektet (film med lyd i undervisning og klasseromssamtale)*
- til at min kontaktlærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- ikke til å delta i forskningsprosjektet

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

(Signert av vergen til deltager, dato)