



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL420M  
Masteroppgave i norskdidaktikk,  
Grunnskolelærerutdanning  
5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Christel Pettersen (4156)  
Carina Severson (4161)

Veileder: Eli Flatekval

Tittel på masteroppgaven: Lekpreget norskundervisning på mellomtrinnet

Engelsk tittel: Playful learning in the subject of Norwegian in middle school

Emneord:

Estetikk, Instrumentell lek, Kreativitet  
Lekende tilgang, Roald Dahls Matilda  
Ulovlig lek, Utforsking.

Antall ord: 39260

Antall vedlegg/annet: 7 vedlegg

Stavanger, 2.juni 2022  
dato/år

## Forord

Etter fire år på lærerskolen har vi dette siste året fått anledning til å fordype oss i et relevant og spennende tema, nemlig lekens plass i skolen og norskfaget. Dette har gitt oss ny innsikt og utvidet kunnskap om hvordan læreren kan bruke lekende elementer i undervisningen, og hvordan elever opplever lekende tilnærming som del av deres undervisning. Dette er kunnskap vi vil ta med oss videre i arbeidslivet når vi selv skal planlegge og tilrettelegge for elevers skolehverdag. Arbeidet med masteroppgaven har bestått av mange lange dager og kvelder i følge med mye latter.

Vi vil rette en stor takk til Eli Flatekval for veiledning i skriving av oppgaven.

En kjempetakk rettes også til skolen og klassen som deltok i studien.

Tusen takk til venner og familie som har heiet på oss og støttet oss gjennom skriveprosessen.

Christel Pettersen og Carina Severson

Stavanger, juni 2022

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	s. 7
1.1. Problemstilling.....	s. 7
1.2. Forskningsfelt og relevans.....	s. 8
1.3. Avklaringer.....	s. 9
Teori	
2. Estetiske læringsprosesser.....	s. 11
2.1. Estetikk.....	s. 11
2.2. Kreativitet.....	s. 12
3. Lek i skolen.....	s. 13
3.1. Autotelisk lek.....	s. 13
3.2. Lek som demokratisk danning.....	s. 15
3.3. Lek for elever på mellomtrinnet.....	s. 16
4. Lekende tilgang.....	s. 17
4.1. Tre kategorier av lek i skolen.....	s. 18
4.1.1. Den instrumentelle leken.....	s. 18
4.1.2. Den ulovlige leken.....	s. 21
4.2. Lærerroller.....	s. 23
4.3. Flyt.....	s. 24
5. Mulige arbeidsmåter for lekende tilgang med estetisk dimensjon	
5.1. Drama.....	s. 25
5.2. Lek og litteratur.....	s. 28
5.3. Litterære samtaler.....	s. 29
6. Begrepet lek i læreplanen.....	s. 30
6.1. Overordnet del.....	s. 31
6.2. Læreplan i norsk.....	s. 32
6.3. Sammenheng mellom lek og utforsking.....	s. 34
6.4. Dybdelæring.....	s. 36
7. Roald Dahls <i>Matilda</i> i lekpreget undervisning.....	s. 37
7.1. Roald Dahl.....	s. 37
7.2. <i>Matilda</i> .....	s. 37
7.3. Didaktiske muligheter med <i>Matilda</i> .....	s. 39

## Metode

8. Metodevalg.....	s. 44
8.1. Materialets omfang og utvalg.....	s. 45
8.2. Metodens formål, styrker og svakheter.....	s. 46
8.3. Sonderingsintervju og semistrukturerte samtaler.....	s. 48
8.4. Validitet og reliabilitet.....	s. 49
9. Presentasjon av undervisningsforløpet.....	s. 50
10. Presentasjon av empiri	
10.1.    Innsamlet tekstmateriale.....	s.52
10.1.1. Analyse av tekstmateriale.....	s. 54
10.2.    Innsamlet materiale fra observasjon og samtaler.....	s. 55
11. Analyse av empiri fra observasjon og samtaler	
11.1.    Mulighet for å svare ærlig.....	s. 64
11.2.    Lek kategoriseres som gøy.....	s. 64
11.3.    Skille mellom arbeid og lek.....	s. 65
11.4.    Flyt og lekende tilgang.....	s. 66
11.5.    Ulovlig lek.....	s. 66
11.6.    Lekende tilgang og kreativitet.....	s. 67
11.7.    Estetisk aspekt.....	s. 67
11.8.    Rom for dybdelæring.....	s. 68
11.9.    Norskfaglig læring.....	s. 68
11.10.    Lekende elementer.....	s. 69

## Drøfting

12. Lekens plass i skolen for eldre elever.....	s. 71
12.1.    Lek som konkurranse og avbrekk.....	s. 72
12.2.    Lekende, men ikke lek.....	s. 73
12.3.    Lekende tilgang og danning.....	s. 75
13. Hva skjer med friheten? .....	s. 75
13.1.    Tegn til ulovlig lek.....	s. 76
13.2.    Tegn til flyt.....	s. 77
13.3.    Å unngå aktiviteten.....	s. 78
14. Lærerens rolle.....	s. 80
14.1.    Mulige utfordringer i lærerrollen.....	s. 81
15. Lekens plass i norskfaget.....	s. 84

15.1.	Kjennskap til <i>Matilda</i> som skjønnlitteratur.....s.	84
15.2.	Språkutvikling gjennom samtale og simulering.....s.	89
15.3.	Litterær samtale som lekende tilgang.....s.	90
15.4.	Lek og utforsking.....s.	92
15.5.	Dybdelæring gjennom estetisk arbeid med <i>Matilda</i> .....s.	96
15.6.	Tar leken oppmerksomheten fra det faglige? .....s.	99
16.	Avslutning.....s.	100
	Litteraturliste.....s.	104

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring rektor

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elev og foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer (L1)

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer (L2)

Vedlegg 6: Intervjuguide elevsamtaler

Vedlegg 7: Spørsmål til litterær samtale (litteraturkafé)

## Sammendrag

Vi søker å svare på hva som skjer når én 6.klasse deltar i lekpreget norskundervisning med estetiske dimensjoner. Elevene forholdt seg gjennomgående til Roald Dahls *Matilda*. Vi avdekker og drøfter sammenhenger mellom lek, kreativitet og utforskning i forbindelse med undervisningen. Videre undersøker vi hvilken rolle norsklæreren kan innta, og hvordan en kan tilrettelegge for ulike lekpregede måter å forholde seg til teksten. I tillegg vurderes undervisningsforløpets potensielle kobling til dybdelæring. Studien bygger på kvalitativ forskningsmetode, hvor vi har gjennomført et undervisningsforløp på fire skoletimer. Materiale er samlet inn fra semistrukturerte samtaler med to lærere og med to elevgrupper på totalt åtte elever, samt egne feltnotater. Vi understreker at våre funn er relatert til én skoleklasse, og derfor ikke er videre representativt. Ved å undersøke hva som skjer med friheten elevene fikk, fant vi tegn til ulike former for lek, i hovedsak gjennom det vi vil omtale som lærerstyrt lek, altså instrumentell lek. Ut fra dette setter vi lys på hvordan elevene skiller mellom arbeid og lek. Vi fant i liten grad autotelisk lek, og i noen grad såkalt ulovlig lek. Friheten elevene fikk resulterte i kreativitet gjennom meddiktning og artefakter. Studien kan betraktes som et bidrag i nyere debatt om lekens plass i skolen, nærmere bestemt norskfaget. Samtidig belyser vi hva lek kan innebære for elever som er eldre enn småskolen.

## 1. Innledning

“Det er ikke akkurat lek, men det er jo i kategorien gøy, så det er på en måte gøy... eller, lek.” Innspillet kommer fra en elev som reflekterer rundt undervisningen vi nettopp har hatt. Eleven setter ord på kjernen i vår oppgave: Lekpreget undervisning i norskfaget.

Våre egne erfaringer er at det lekende gjerne forsvinner litt i overgangen fra småskolen til mellomtrinn og ungdomsskolen. Da vi skulle velge masterprosjekt i norsk, ga Universitetet i Stavanger oss ulike forslag til tema. Formuleringen “Lekprega norskundervisning” på mellomtrinnet og ungdomstrinnet fanget oppmerksomheten vår. Vi ønsket derfor å undersøke om lekende elementer har potensiale i norskundervisningen.

Det finnes en pågående debatt i formelle og uformelle kanaler om lek i skolen. Med jevne mellomrom dukker det opp artikler om temaet i ulike lærerfora. For oss blir det da tydelig at lek i skolen er noe som engasjerer lærere. Vi har derimot funnet lite som omhandler de eldre elevene i nyere debatter. Debatten dreier seg ofte om seksårsreformen, som er en viktig, men annen diskusjon. Vi vil i vårt masterprosjekt drøfte gjeldende forskning på lek i skolen med vekt på høyere trinn og bidra med et norskfaglig perspektiv. I tillegg settes leken i forbindelse med estetikk og kreativitet.

### 1.1. Problemstilling

I masteroppgaven vår ønsker vi å undersøke hva som skjer når eldre elever presenteres for undervisning som har lekende karakter og estetiske elementer. “Eldre elever” er her representert av 6.trinn. Vår problemstilling er som følger:

*“Hva skjer når elever i en 6.klasse deltar i norskundervisning med lekende tilnærming og estetiske dimensjoner?»*

Med utgangspunktet i problemstillingen, har vi utviklet et undervisningsforløp på fire norskfaglige skoletimer hvor vi tar i bruk ulike arbeidsmåter med lekpregede og estetiske dimensjoner.

For å belyse problemstillingen, stiller vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvilket syn på lek i skolen trer fram hos noen utvalgte lekeforskere, og hvordan kommer dette til syne i klassen vår?
- Kan elevene ha et norskfaglig utbytte gjennom lekende tilgang til teksten *Matilda* av Roald Dahl?
- Hva er sammenhengen mellom estetiske uttrykksformer, utforskning og lek i skolen, og hvordan kom det til syne i denne klassen?
- Hva skjedde med friheten elevene fikk?
- Hvilken rolle kan norsklæreren innta når man tilrettelegger for lekende undervisning?

Ved å gjennomføre et slikt undervisningsforløp og observere hva som skjer i klasserommet underveis, ønsker vi å få en forståelse for hvordan lekpreget undervisning blir mottatt av en 6. klasse.

## **1.2. Forskningsfelt og relevans**

Forskningsfeltet lek er stort. Derfor har vi snevret det inn til å gjelde lek i skolen, deretter til lekens forbindelse til litteratur i skolen. I litteraturen omtales forskere på lek oftest som lekeforskere, derfor vil vi heretter bruke denne omtalen. Nyere skandinaviske forskere får en stemme med i diskusjonen, slik som Herdis Toft, Stig Broström, Maria Øksnes og Einar Sundsdal. Brian Sutton-Smith fra New Zealand får også komme til orde, spesielt i forbindelse med litteratur da han er en anerkjent forsker på lek. Amerikaneren Nancy King har forsket på hvordan lek kan se ut i skolen blant eldre elever, og nettopp derfor trekkes hennes perspektiver inn. Anne Meek vil være sentral med tanke på estetiske læringsprosesser, og vi støtter oss til Aud Sæbøs kunnskap om drama. Åsmund Hennigs teorier vil belyse litteraturens forbindelse til det estetiske. Konteksten diskusjonen føres i er således skandinavisk, med tillegg av to internasjonale lekeforskere. Csikszentmihalyi trekkes inn i forbindelse med temaet flyt, som vi mener har relevans til lekende tilgang.

En viktig kilde i oppgaven er boka “Leg i skolen” fordi den representerer den nyeste skandinaviske debatten om temaet. Vi har i hovedsak prioritert å gå til originalkilder, noe som gjenspeiles i at enkelte kilder er av eldre dato. Likevel er de referert til i nyere litteratur på feltet, og derfor anser vi disse som relevante i dag.



Før vi går videre inn i diskusjonen om lek i skolen, kan det være greit med noen ytterligere avklaringer. Vi vil derfor klargjøre noen forkortinger og begreper som brukes i oppgaven, og deretter presentere oppgavens oppbygging.

### 1.3. Avklaringer

I oppgaven bruker vi korte henvisninger til ulike deler av teksten. Henvisninger med jamføring (jf.) viser til punktnummerering av oppgavens overskrifter. Når vi henviser til tabeller, vises dette på fire forskjellige måter. Dersom det er en henvisning til *tekstmateriale* står det nr. foran tallet, for eksempel (nr.11). Er henvisningen til funn fra tabelloversikt med *observasjon og samtaler*, viser vi til dette kun med tall, eksempelvis (5). Viser referansen til tabell med oversikt over scener fra rollespill eller tablå, henvises disse til som T for tablå og R for rollespill med nummer bak, eksempelvis (T2). Vi har valgt å bruke Roald Dahls *Matilda* i undervisningsforløpet. For å ikke blande hovedpersonen Matilda med boken *Matilda* skrives bokens tittel i kursiv.

Vår oppfatning er at lek kan ses på som et aspekt av paraplybegrepet estetiske læringsprosesser. Dette fordi leken blant annet inneholder kreativ utfoldelse, nysgjerrighet og sansing. Vi vil derfor starte teoridelen med estetikk og kreativitet som del av estetiske læringsprosesser. Deretter vil vi spisse oppgaven inn på lekens plass i skolen og ulike typer lek i undervisningen. Videre ser vi på lærerens rolle og noen konkrete undervisningsmåter læreren kan bruke for lekende tilgang. Vi foretar et dypdykk i lekbegrepets plass i læreplanen, før vi til slutt ser på *Matilda* og muligheter boka har for lekende undervisning.

I metoden presenteres metodevalg og studiens validitet. Undervisningsforløpet skisseres kort, etterfulgt av tabeller som viser våre funn, med påfølgende analyse. Vi har valgt å plassere analyse av tekstmaterialet før presentasjon av observasjon og samtaler, da vi vurderte dette som mer oversiktlig. Tabell med funn fra observasjon og samtaler får stor plass fordi vi, i samråd med veileder, vurderte det som hensiktsmessig å trekke frem ulike eksempler som forsterker funnene. Disse er presentert etter tematisk oversikt. Det siste kapittelet omhandler drøfting. Dette er delt opp i fire hovedoverskrifter hvor vi drøfter lekens plass i skolen for eldre elever, hva som skjer med friheten, lærerens rolle og lekens plass i norskfaget.

Underveis i teorien forklares sentrale begreper, men vi vil her spesifisere noen av disse. Når vi bruker benevnelsen *lek*, er dette lekens naturlige, frie form, uten innblanding fra voksne og uten eksterne mål. Denne leken omtales noen steder som *den frie leken* eller *fri lek*.

Med *lekende elementer* mener vi at læreren bruker elementer som er kjent fra lek. Når slike elementer trekkes inn som del av undervisningsformer, anser vi dette som lekende elementer i undervisningen. Dette er ikke det samme som lek, slik vi har beskrevet lek over. Her er det aktiviteter og elementer som læreren anser som lekende, men ikke nødvendigvis elevene selv. Når elevene eksponeres for det faglige gjennom leken, kaller vi dette *lekende tilgang*, *lekpreget undervisning* eller *instrumentell lek*. Det er en pedagogisk anvendelse av leken for å nå et eller flere skolefaglige mål som er bestemt ut fra læreplanen.

## Teori

### 2. Estetiske læringsprosesser

Vi vil i det følgende forsøke å utdype begrepene estetikk og kreativitet, og undersøke deres forbindelse til læring.

#### 2.1. Estetikk

Anne Meek, førstelektor og sceneinstruktør, forklarer estetikk som kunnskap man får gjennom sansene. Hun uttaler at den estetiske opplevelsen fører til “sanset kunnskap, og dermed til innsikt som ikke kan erstattes med ren intellektuell læring”, fordi man gjennom å oppleve “knytter sin person, sine sanser og følelser til opplevelsen” (Meek, 2000, s.9-10). Slik vi forstår Meek, kan estetikken tilføre noe mer, uten at det nødvendigvis utelukker det intellektuelle. En sanset opplevelse vil kunne ha aspekter av det intellektuelle i seg, for eksempel ved at man tolker et kunstverk. Barnelitteraturforskerne Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke legger til at det estetiske aspektet gir leseren mulighet for å erfare og forstå litteraturen gjennom flere sanser, og ikke bare intellektuelt (Tørnby og Stokke, 2022, s.360).

Åsmund Hennig, forsker i litteraturdidaktikk, viser til at den estetiske sansen utvikles i takt med at man leser og opplever litteraturen (Hennig, 2017, s.30). Hennig skriver at “(...) det er den estetiske gleden som litteraturen gir oss, som er den første og viktigste veien inn i teksten” (Hennig, 2017, s.30). Dette understreker hvor viktig den estetiske opplevelsen av litteraturen er, da det gir leseren et ønske om å komme tilbake til litteraturen; å lese mer for å oppleve mer. Forståelsen av litteraturen henger sammen med hvor mye man leser, og “Jo bedre vi forstår litteraturen, desto mer setter vi pris på den” (Hennig, 2017, s.30). Vi ønsker å tilrettelegge for at elever kan oppleve slike estetiske litteraturmøter, og dermed forhåpentligvis få økt leselyst.

Litteraturen kan berøre emosjonelt, noe som gir leseren mulighet for å bevege seg inn på ukjent territorium både når det gjelder opplevelser og følelser. (Tørnby og Stokke, 2022, s.360). Litteraturen kan også gi leseren mulighet for å trosse frykt eller le av noe som er trist - alt etter forfatterens formuleringer og kunstneriske presentasjon. For elever som ikke vanligvis har estetiske opplevelser når de leser litteratur, kan estetiske arbeidsmåter med teksten bidra til at de får nettopp det (Tørnby og Stokke, 2022, s.361). Forhåpentligvis kan opplevelsen da også skape et ønske om å lese mer, slik Hennig påpeker.

Broström, Jensen de López og Løntoft er inspirert av Schnedler og Seeberg når de viser til det de omtaler som *symbolspråk* i estetikken i en oversikt på fem punkter (Broström et al., 2013, s.123). Slik vi forstår Broström et al., er symbolspråk det språket elevene bruker for å uttrykke seg estetisk. Gjennom sansing kan inntrykk bearbeides og tilføyes en subjektiv dimensjon fra den enkelte elev, som viser seg i elevens uttrykk. Det er gjennom symbolspråket de estetiske uttrykksformene blir observerbare for oss som pedagoger. Som lærer kan man legge til rette for at elevene kan bruke sansene på de ulike måtene Broström et al. skisserer:

Det første er *det visuelle*, som innebærer lys, farge og form.

Det andre er *det auditive*, som innebærer lyd, tone og rytme.

Det tredje er *det bevegelsesmessige*, som fysisk bevegelse.

Det fjerde er *språk*, som vil si ord, kroppsuttrykk og bilder.

Det femte, og siste, er *lek og spill*, som innebærer arbeid med ulike rolleuttrykk. (Broström et al., 2013, s.123)

Norskfaglig kan de ulike uttrykksformene kalles modaliteter. De ulike modalitetene kan være for eksempel bilde, tekst og lyd. Modalitetene har ulike meningsmuligheter og potensiale, såkalt affordans (Linell, 2009, s.346-347). For eksempel vil et bilde tydeligere kunne vise hvordan en person ser ut, enn hva en tekst vil kunne beskrive i ord. Ulike modaliteter satt sammen, kalles multimodalitet (Hennig, 2017, s.140-141). Et eksempel er film, hvor man får både bilde med bevegelse og lyd.

## **2.2. Kreativitet**

Den engelske psykologen Malcolm Ross forklarer kreativitet som noe generelt og universelt, der det kjennetegnes ved følsomhet overfor problemer, “åndelig fleksibilitet”, originalitet, og å kunne redefinere situasjoner (Ross, 1978, s. 3). Anny Åshild Haabesland og Ragnhild Vavik har undervist i kunst og håndverk på høgskole. De baserer seg på Ross når de setter skille mellom divergent og konvergent tenkning, når det kommer til kreativitet. Divergent tenkning går på originalitet, fleksibilitet og idérikdom, mens konvergent tenkning handler om å finne logiske argumenter, der problemet er forhåndsdefinert, og løsningen er logisk og forutsigbar (Haabesland og Vavik, 2000, s. 211).

Haabesland og Vavik mener at man er trent opp til å finne det logiske svaret på et problem. Vi oppfatter det slik at vi trenes opp til å tenke konvergent, og derfor kan det fort bli ubehagelig

for en elev som blir stilt åpne spørsmål av divergent art, der det ikke er noe riktig svar. Ved å trene opp en divergent tenkemåte, vil man utvikle åpenhet for flere løsninger, og ha rom for å bidra med egne erfaringer til nye sammenhenger, i tråd med Haabesland og Vavik (2000, s.212-213). De fremstiller kreativitet som noe alle mennesker har, og kreativitet kan enten stimuleres eller holdes igjen i undervisning (Haabesland og Vavik, 2000, s. 210).

Kreativitet kan regnes som del av estetikken (Broström et al., 2013, s. 123). Både estetik og kreativitet knyttes også opp mot fantasi. Fantasien kan forstås som en indre, psykologisk skapende prosess. Kreativitet er derigjen en prosess hvor fantasien brukes til et synlig estetisk uttrykk eller en produksjon (Broström et al, 2013, s.124).

### **3. Lek i skolen**

Vi vil videre forsøke å kretse inn hva lek egentlig betyr og innebærer, og lekens plass i undervisning. Begrepet lek lar seg ikke lett definere. Likevel er det likhetstrekk mellom flere definisjoner. Det er enighet om at lek i sin natur må være fri, egeninitiert og uten eksterne forhåndsbestemte mål. Lesley Abbott, britisk professor i småbarnspedagogikk, legger til at lekens kjerne innebærer frihet, glede og spontanitet. Et annet vesentlig poeng er at det er barna selv som eier leken, noe vi forstår som at leken skjer på barnets premisser (Abbott, 1996, s.84). I det følgende ser vi på ulike forskeres syn på lek, hvor disse viser kompleksiteten av begrepet.

#### **3.1. Autotelisk lek**

Den danske barnekulturforskeren Herdis Toft mener leken kjennetegnes av at den er initiert av barna, og at leken er et mål i seg selv, noe hun omtaler som at leken er autotelisk (Toft, 2018, s.52). Ifølge Toft er ikke leken lenger fri dersom voksne involveres med sine premisser og styring. Et utgangspunkt for lek er at deltakerne anerkjenner hverandres streben etter frihet og likhet i lekepraksisen. Når elevene eksponeres for faglighet gjennom leken, vil vi kalle dette *lekende tilgang* eller *instrumentell lek*. Det er pedagogisk bruk av lek for å nå skolefaglige mål. Lekende tilgang er ifølge Toft en motsetning til den frie leken, fordi utgangspunktet da vil være ikke-frihet og ikke-likhet, fordi det er initiert av de voksne innenfor skolens rammer, der det er en prinsipiell forskjell mellom lærer og elev (Toft, 2018, s.51). Med disse argumentene kan ikke lek og skole blandes, på grunn av maktubalansen mellom elever og lærere.

Toft poengterer at hun ikke er mot lekende tilgang til undervisning, men fastholder at “leg er og må være udelukket fra undervisning. Eller omvendt; undervisning er udelukket fra leg” (Toft, 2018, s. 51). Det fremstår derfor som uklart om hun vil utelukke lekende tilgang til undervisning. Toft er ikke alene om å mene at lekens kjennetegn er lek for lekens skyld. Blant annet har den danske lekeforskeren Helle Marie Skovbjerg definert fenomenet som oppstår når leken er fri som “lekens stemninger”. Skovbjerg antyder at leken har plass i skolen, men at pedagogene må være oppmerksomme på at lek kan ha ulike uttrykksformer. Dersom man er opphengt i at leken kun skal ha et pedagogisk formål, vil man gå glipp av lekens fordeler fordi man begrenser mulighetene leken gir. (Skovbjerg, 2018, s.10-11). Et slikt syn på lek, der barnas frie lek snevres inn enda mer til fordel for den instrumentelle leken, vil ikke vi stille oss bak - noe for så vidt heller ikke Skovbjerg gjør. Dette vil vi begrunne nærmere i vår drøfting.

Professor i pedagogikk, Maria Øksnes og førsteamanuensis i pedagogikk, Einar Sundsdal ser ut til å støtte Toft og Skovbjerg når de poengterer at lekens største trussel er investering i instrumentell lek til fordel for fri lek, da gjerne med bakgrunn i en tanke om at leken skal komme med pedagogisk tyngde (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.61). Slik vi forstår Øksnes og Sundsdal er de ikke motstandere av lekbasert undervisning, men de er kritiske til om det kan kalles lek når det ikke er fri lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.61, 126). Øksnes og Sundsdal deler debatten om lek i skolen inn i fire retninger, som spenner fra at leken ikke har plass i skolen til at leken har forrang i skolen. Ifølge den første retningen, har ikke leken plass i skolen, men i barnas fritid. I den andre retningen anser man lek som barnets natur, og skolen bør legge opp til lekbasert undervisningsform for å tilpasse dette. I den tredje retningen er holdningen at leken skal komme før skolearbeid. Om barna har behov for å leke, settes undervisningen på pause litt slik at de får leke. Det fjerde perspektivet går på at skolen i dagens samfunn er “et overgrep mot barnas natur” og barn bør ikke gå på skolen, med mindre den endres radikalt. Natur trumfer dermed samfunnets kultur (Øksnes & Sundsdal, 2020 s.12-13). Vi deler perspektivet som verdsetter lekende tilgang i undervisningen.

Den danske professoren i småbarnspedagogikk, Stig Broström mener at voksnes ambisjoner om læring kan undergrave den frie leken. I samme ordelag sier han at leken ikke er fri idet den styres av rammer (Broström, 2018, s.34-35), som blant annet fysiske rammer, kultur, verdier og tradisjoner. Han tegner videre et bilde av at det finnes fri lek og lærerik lek i skolen. Han mener det finnes en falsk dikotomi mellom “den frie unyttige leg og den

voksenstøttede, lærerrike leg.” (Broström, 2018, s.34). Det er dermed ikke automatisk et motsetningsforhold mellom den frie leken og den instrumentelle leken, ifølge ham. Dette fordi den voksne kan bidra i leken på ulike måter med ulike rammeforutsetninger, såkalt rammelek.

### **3.2. Lek som demokratisk danning**

Toft presenterer lek som en demokratisk prosess, der det forhandles mellom to parter hva leken skal innebære. I denne sammenhengen er det snakk om et lekende samspill, ikke en situasjon der et barn leker for seg selv. Ved å delta i leken, forplikter du deg til å følge spillereglene, og det er litt tilfeldig om man leder eller lar seg lede. Den som leder leken, omtaler Toft som en lekeleder (Toft, 2018, s.64). Toft viser til Ranciére, der hun forklarer hvordan “fundamentalister” kan prøve å forby eller overstyre leken, men resultatet vil som oftest bli at denne personen ikke får delta i leken lenger. Hun sier med dette at “Leg er en mod-kultur (...) en subversiv kraft, der kan ramme enhver, som forsøker at standse den.” (Toft, 2018, s.62). Med subversiv menes her en undergravende, samfunnsveltende kraft. Lek, mener Toft, er et resultat av deltakernes “iboende forundrings- og forestillingsevne, forhandlingsvilje og fortællelyst” (Toft, 2018, s. 61).

Toft mener at lek kan være en demokratisk dannelseslek. “En skole, der *vil* legen som *leg*, kan ikke være en skole udformet efter en klassisk tænkning, der sætter leg som det modsatte af både dannelse og uddannelse.” (Toft, 2018, s. 66). Med dette forstår vi Toft slik at skolen må forandres dersom leken skal kunne ha en plass der, i og med at slik skolen nå ser ut er det ikke plass til fri lek. Dermed kan ikke barna få mulighet til den dannelsesprosessen barna får gjennom den frie leken. Skovbjerg poengterer på sin side at skolens begrensninger av ulike typer lek også vil begrense barnas muligheter for å utvide sitt “lege-repertoire, der er hensigtsmæssigt for, at de kan blive gode legere” (Skovbjerg, 2018, s.11), noe vi forstår som utviklende for god lekekompetanse. Slik vi tolker Toft og Skovbjerg, har leken betydning for barnas danning gjennom variasjon av lekende uttrykksformer og lekens demokratiske prosesser.

En sentral lekeforsker er Brian Sutton-Smith. Han ser sammenheng mellom lek og danning, men omtaler det som et paradoks. Leken har, romantisk sett, blitt betraktet som noe uskyldsrent, som viser vei til dannelse og sivilisering, ved å vende seg tilbake til naturen. I takt med siviliseringen profesjonaliseres leken og dermed, sier Sutton-Smith, bidrar ikke

lenger leken til sivilisering (Sutton-Smith, 1997, s. 135-136). Vi forstår paradokset, men en svakhet er at perspektivet svartmaler utsiktene for lek i skolen, noe vi mener heller må belyses. Læreren setter rammer, men samtidig får elevene gjennom lekende elementer en frihet til kreativitet og utfoldelse. Der læreren har bestemt en skriveaktivitet, kan elevene herfra bruke sin frie fantasi. Det forutsettes derimot en bevissthet på at det frie handlingsrommet kan åpnes eller begrenses alt etter om oppgaven er av åpen eller lukket art.

Sutton-Smith påpeker hvordan ulike forskningsfelt er ute etter forskjellige sider ved leken, der noen studerer lek i sammenheng med det kroppslige, noen i forbindelse med atferd, noen ser på det filosofiske aspektet, mens noen vurderer lek i forbindelse med språk (Sutton-Smith, 1997, s.6). Dette er de ulike "rhetorics of play", oversatt til lekediskurser. Vi kommer spesielt til å trekke linjer mellom lek og språk, men utelukker ikke lekens forbindelse til det kroppslige, eller atferd.

### **3.3. Lek for elever på mellomtrinnet**

Man assosierer gjerne lekende uttrykk med barnehage og småskole. Sutton-Smith stiller seg spørsmålet om ikke eldre også kan leke; ikke bare eldre barn, men eldre mennesker (Sutton-Smith, 1997, s. 47-48). For vår oppgave treffer han noe viktig. Vi tenker at leken er like nødvendig for eldre barn som for yngre, men at leken gjerne endrer karakter med alderen. Når voksne kler seg ut i golfklær og spiller golf, snakker man sjelden om at de er ute og leker sammen, men heller om at de blir underholdt (Sutton-Smith, 1997, s. 48).

Nancy King har forsket på lek i skolen. I sin studie som omfatter 94 barn på tre ulike skoler, peker King på ulikheter mellom hva som oppleves som lek for barn i småskolen og for barn på mellomtrinnet (King, 1987, s.144). For de yngste barna kan det se ut til at det som oppleves som lek er de lek-aktivitetene som er bestemt av barnet selv. Kings funn er at de yngste barna baserer seg på sosial kontekst som kriterium for hva som skiller arbeid og lek. Dersom læreren stiller krav om deltagelse, kategoriseres aktiviteten som arbeid (King, 1987, s.145). Dette samsvarer med oppfatningen om den autoteliske leken. Spesielt interessant mener vi det er at definisjonen på lek blir mer kompleks etter hvert som elevene blir eldre. Når elevene går på mellomtrinnet, finner King at et kriterium for å skille lek og arbeid er opplevelsen av *pleasure*, altså opplevelsen av aktiviteten som fornøyeleg. Kriteriet for å skille lek og arbeid for denne aldersgruppen er da den psykologiske konteksten, altså noe indre styrt (King, 1987, s.145). Hun skriver om dette at:



«By the fifth grade, children draw fine distinctions and offer reasons for their categorizations that are numerous and complex. An activity may be play if the child is “in the mood” or work if the child “doesn’t feel like it”. Further, what is fun for one child may be tedious or difficult for someone else, and an activity a child enjoys on one day, may not be enjoyed on another. The application of the criteria or the relative importance of the criterion, then, rely on the individual orientation of each child.”

(King, 1987, s.145)

Det som skiller arbeid fra lek er kjennetegnet av hvor tilfredsstillende aktiviteten oppleves, noe som også vil si at skillene mellom lek og arbeid er mer individuelle etter hvert som elevene blir eldre. Som King nevner, kan en aktivitet oppleves som svært vanskelig og krevende for ett barn, mens samme aktivitet for et annet barn oppleves spennende og gøy. Skillet kan også variere fra dag til dag og etter barnets humør. Den individuelle opplevelsen av lek som King beskriver, får oss til å stille spørsmål ved om lek slik forskere kategoriserer den kan være noe annet når elevene er eldre. King understreker at lek er et insider-fenomen; man må være en del av leken for å vite om man egentlig leker eller ikke (King, 1987, s.143).

Basert på dette ser vi at det kan skilles mellom yngre og eldre elever ut fra hvordan de kategoriserer arbeid og lek. Her sporer vi en åpenhet blant de eldre elevene for en lærerinitiert lek, noe som er utelukket for de yngre elevene ut fra Kings funn. Videre vil vi se nærmere på om lek kan være lærerstøttet, og hvilken rolle læreren kan innta i lekende undervisning.

#### **4. Lekende tilgang**

Når vi beveger oss inn på feltet om lekende elementer i undervisningen, vil vi se at det er ulike begreper som omhandler denne praksisen, som *lekende tilnærming*, *lekende tilgang*, *lekende undervisning*, *lekende læring* og *instrumentell lek*. Vi vil bruke begrepene forskerne selv har benyttet i sine avhandlinger, og dermed vil vi veksle noe mellom disse begrepene, nettopp fordi begrepene ligner.

Sonja Baumer, Beth Ferholt og Robert Locus (2005) hadde et forskningsprosjekt om lekende tilnærming som strakk seg over et helt år, med fordypning i boka *Løven, hekse og klesskapet* av C. S. Lewis (Baumer et al., 2005; Broström, 2018). Ved å skape en “lekeverden”, basert på barnelitteratur, dialog, fri lek og kunstproduksjon der de voksne også var deltakere, viste barna forbedringer i “narrative length, coherence, and comprehension,

although not in linguistic complexity.” (Baumer et al., 2005, s.576; 584-586). Vi oversetter dette til at de fant bedret narrativ kompetanse, sammenheng og forståelse, men samtidig ikke språklig kompleksitet. Slik vi forstår narrativ kompetanse, er det evnen til å fortelle en historie strukturert og forståelig for andre. Elevene i forskningsprosjektet var vel å merke 5-7-åringer, men vi mener det er fullt mulig å overføre ideene om lekende tilgang til eldre elever. Her kan man merke seg at aldersgruppen ifølge King sannsynligvis ikke oppfatter det som lek, fordi det ikke innfrir det sosiale kriteriet for lek. Eldre elever kan derimot oppleve dette som lek, fordi de har individuelle forutsetninger for å skille mellom lek og arbeid (jf. 3.3.).

Blant annet basert på Baumers forskningsprosjekt mener Broström (2018, s.41) at lek og læring kan høre sammen. Man kan lage lekeforløp med integrert faglig innhold, det Broström basert på psykologiprofessor Kathy Hirsh-Pasek kaller lærerik lek. Lærerik lek innebærer i denne sammenheng en lek som er initiert av barna, men som det kan flettes læring inn i. Leken er det primære, med læringen som det sekundære. Et alternativ til dette vil være å lage et læringsforløp med lekende karakter, altså *lekende læring*. Den lekende læringen er mer vokseninitiert, der et faglig arbeid får elementer av lek, og her er det læringen som primært blir vektlagt, mens leken kommer sekundært (Broström, 2018, s.38-39). Vi vil videre følge tanken om voksenstøttet lek i skolen, ved å se nærmere på ulike kategorier av dette identifisert av King.

#### **4.1. Tre kategorier av lek i skolen**

King presenterer tre kategorier av lek i skolen som hun kaller *instrumental play*, *illicit play* og *recreational play* (King, 1987, s.146). Øksnes og Sundsdal oversetter disse engelske begrepene til *instrumentell lek*, *ulovlig lek* og *rekreasjonell lek* (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.125). Ifølge King er instrumentell lek planlagt og arrangert av læreren. Ulovlig lek er den leken elevene selv finner på mens undervisningen pågår, som de forsøker å skjule for læreren. Den rekreasjonelle leken er lek som barna har valgt selv og som de gleder seg over, altså lekeaktiviteter som er mest synlig i friminuttet (King, 1987, s.146-147, 151). Vi vil se nærmere på *instrumentell* og *ulovlig lek*, da disse er særlig relevant for studien vår.

##### **4.1.1. Den instrumentelle leken**

King beskriver *instrumentell lek* som, direkte oversatt, “aktiviteter som er organisert og evaluert av læreren, men som eldre elever på mellomtrinnet kategoriserer som lek dersom de liker å delta” (King, 1987, s.146). King lister også opp ulike typer aktiviteter dette kan være,

som å se filmklipp, leke med ord, skrive historier og lytte til høytlesning fra læreren (King, 1987, s.146). Dette kjenner vi igjen som lekpregede estetiske og kreative aktiviteter. Øksnes og Sundsdal stiller seg undrende til om denne type aktiviteter kan kategoriseres som lek, selv om det er “aktiviteter mange barn har glede av” (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.126-127), fordi leken her får et eksternt mål.

Selv om læreren tror at aktiviteten er lek, er det elevenes egen opplevelse som avgjør om det er lek eller arbeid. For læreren er det viktig å huske på at skolens utforming kan legge begrensninger på muligheten for instrumentell lek, da skolens utforming gjerne er tilrettelagt for tradisjonell undervisning (King, 1987, s.149). Skolens innhold avgjøres av mange samfunnsmessige og politiske faktorer, men samtidig oppfatter vi at den norske skolens lærere har en autonomi som tillater slike arbeidsmåter.

King uttrykker at læreren bør være varsom når det kommer til å gjøre leken konkurransepreget. Ut fra Kings synspunkt oppnår elevene kognitive og sosiale fordeler, dersom læreren ved instrumentell lek tilrettelegger for samarbeid i stedet for konkurranse (King, 1987, s.149). Lærerens innblanding er noe av det som skiller den instrumentelle leken fra den rekreasjonelle leken. Når elevene styrer leken selv, vil de kunne øve på og utvikle sosiale ferdigheter, noe de ikke får muligheten til i samme grad i den instrumentelle leken (King, 1987, s.152). Dette ser vi av hva Toft omtaler som et direkte demokrati i leken (jf. 3.2.). King trekker frem at når elever velger lag i skolegården, velger de med omsyn til vennskap og spilleferdigheter. Ofte foregår det en diskusjon mellom elevene for å få jevne lag, slik at kampen blir rettferdig. En slik form for argumentering vil ikke foregå i instrumentell lek, da læreren organiserer dette (King, 1987, s.152).

Kings artikkel er fra 1987, men har relevans i dag fordi vi kan gjenkjenne flere av trekkene hun fremhever. Hun skriver at lærere legger til rette for den instrumentelle leken i klasserommet, og at litteratur oppfordrer dem til å gjøre nettopp dette (King, 1987, s.147). Dette kan vi for eksempel se av lærerveiledere til lærebøker, som ofte viser forslag til undervisning med lekende elementer som spill eller rollespill. Eksempelvis står det i Cappelen Damms lærerveiledning av grunnboka Norsk 6 at “Det trenger ikke være kjedelig for elevene å jobbe med rettskriving og grammatikk. Å legge inn en lekpreget aktivitet kan være nok og samtidig helt avgjørende for å holde interessen for språklæring oppe hos eleven.” (Anly, Stjern Frønes og Kvinge, 2020, s.31).

Deretter foreslår lærerveilederen flere aktiviteter som kan sammenfalle med instrumentell lek. For å trene på øveord nevnes blant annet aktiviteter som bingo, “snøballkrig”, kreativ skriving, og “hentestafett” med memorisering av rettskriving. Det er verdt å merke seg at lærerveilederen bruker begrepet “lekpreget” og viser til at elementene av lek kan gjøre læringen mer interessant for elevene. Det viser en idé om at den instrumentelle leken kan gi elevene motivasjon for læring. Lærerveiledningens beskrivelse av lekende aktiviteter er lek ut fra perspektivet om instrumentell lek, men det er ikke fri lek.

Den instrumentelle leken har også kritikere. King retter fokus på dette, og skriver at det er lite som tyder på at instrumentell lek øker læringsutbyttet. Enkelte studier viser heller motsatt, hvor lekbasert undervisning var mindre vellykket enn tradisjonell undervisning, og lek sett i sammenheng med prestasjoner heller hadde negativ korrelasjon (King, 1987, s.148). Slik vi forstår King her, innebærer det at desto mer lek man tar inn i undervisningen, desto lavere skoleprestasjoner vil elevene ha. Argumentet er da at leken blir et forstyrrende element som distraherer elevene fra å lære og utvikle seg faglig (King, 1987, s.148).

Herdis Toft skriver at “...det skader mere end gavner denne dannelsesproces, når man forveksler en æstetisk og en instrumentel forståelse af leg.” (Toft, 2018, s.52), basert på at leken er demokratisk, noe den instrumentelle leken ikke er. Slik vi forstår Toft, er instrumentell lek i verste fall skadelig for dannelsesprosessen. Den instrumentelle lekens faglige fokus er også kritisert, da leken er autotelisk (Meek, 2000, s.26-27). Meek støtter seg til andre forskere når hun sammenligner lek med kunst: «I likhet med kunsten vil ikke lek kunne fanges til tjeneste for instrumentell metodisk tenkning» (Meek, 2000, s.27). Her må nevnes at Meek retter seg mot lek i småskolen. Om den instrumentelle leken ser annerledes ut på eldre trinn slik King nevner, sier ikke Meek noe om.

Begrunnelser for den instrumentelle lekens plass i skolen kan være at man bør ta utgangspunkt i barnas egen interesse av lek. Dette kan ha positiv innvirkning på barnas holdninger rettet mot fag (King, 1987, s.147). Leken fremheves som motiverende faktor for elevene til å lære, og læringen skjer da i samspill med en form for belønning (King, 1987, s.158). Sutton-Smith viser til at lærere bruker leken som belønning for elevene når de har jobbet bra. Dermed blir leken brukt som en motiverende faktor, som samtidig gir lærerne kontroll over barna (Sutton-Smith, 1997, s.42-43). Lek kan i denne sammenhengen forstås

som avbrekk fra undervisningen, ikke som del av undervisningen. Ved å anvende lekende elementer i selve undervisningen vil elevene kunne være mer deltagende. Dette kan, ifølge King, tyde på at det er barnas holdninger og opplevelser av læring som står i fokus når man velger instrumentell lek, og ikke måloppnåelse eller prestasjoner (King, 1987, s.148).

King viser til to studier som ser nærmere på instrumentell lek, hvor man har sammenlignet undervisning med lekende elementer og tradisjonell undervisning. Resultater viser at elevene ved instrumentell lek blant annet hadde større korttidsminne, forbedret resultat på prøver, og den ene studien konkluderte med at den instrumentelle leken var en effektiv læringsmåte (King, 1987, s.148). Manglende kontrollgrupper gjør det vanskelig å si om disse funnene er relevante i bredere forstand, og man kan stille spørsmål om studiens validitet. Øksnes og Sundsdal gjør nettopp det når de diskuterer ulike empiriske studier gjort på instrumentell lek, hvor noe av hovedkritikken er spørsmålet rundt påstått læringsutbytte av lekende tilgang (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.113-114).

Øksnes og Sundsdal mener at den instrumentelle lekens aktiviteter er noe man “gjærne må se mer av i klasserom gjennom hele skolen” (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.126). Dette forstår vi slik at selv om Øksnes og Sundsdal stiller seg kritiske, ser de verdien av denne type aktiviteter i undervisningssammenhengen. Kritikken går på at den instrumentelle gjerne prioriteres foran den frie leken (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.61). Hva de mener med *klasserom gjennom hele skolen* utdypes ikke, men det kan tenkes at det innebærer alle skolens ulike trinn, fra de minste til de eldste elevene, samt i skolens ulike fag.

#### **4.1.2. Den ulovlige leken**

*Den ulovlige leken* dreier seg om det skjulte samspillet blant elever i undervisningstiden (King, 1987, s.146). Det er den formen for lek som foregår i klasserommet når elevene skal jobbe med skolearbeid eller mens læreren underviser. Leken kan være individuelle aktiviteter, som for eksempel å tegne i stedet for å jobbe med oppgaver, leke med små leketøy, eller lure seg til å spise snop i timen (King, 1987, s.146, 150). Her stiller vi oss kritiske til Kings begrep når hun velger å inkludere “å spise snop” som lek, men vi har en forståelse for at det kan være situasjonsavhengig. Det er ikke gitt at det er lekende selv om det er ulovlig. Likevel kan det ulovlige være lekent, der en leker en form for “katt og mus”. Leken blir da å ikke bli tatt for det “ulovlige”.

King utdyper at ulovlig lek kan være lek mellom flere elever, som å sende lapper, hvisking, grimaser og fnising (King, 1987, s.146, 150). I motsetning til den lærerstyrte instrumentelle leken, oppstår ulovlig lek på barnas eget initiativ (King, 1987, s.146). Leken er kalt ulovlig fordi det potensielt forstyrrer undervisningen, og læreren vil stoppe leken dersom det oppdages. Leken er derfor nødvendig for elevene å holde hemmelig og skjult for læreren, slik at det kun er barna som vet om den (King, 1987, s.146, 151). Øksnes og Sundsdal benevner dette som barnas egen “underverden” (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.118, 125). Her ser vi likhetstrekk med det Toft beskriver som “den respektløse” leken og som Sutton-Smith omtaler som “frivolous play”, hvor en lek kan oppfattes som noe antiautoritært mot det etablerte, eller mot det Toft kaller “loven” (Sutton-Smith, 1997, s.207-210; Toft, 2018, s.54-55). Den respektløse leken kan være omveltende - nærmest revolusjonerende. En lek kan bli respektløs gjennom erteregler og travestier, noe Sutton-Smith sier er nederst på den akademiske rangstigen (Sutton-Smith, 1997, s.209-210; Toft, 2018, s.54-55). Sutton-Smith selv mener at barnefolklore, som travestier, er positive, og viser til at det tidligere har vært høyere verdsatt, som for eksempel ved hoffnarren, eller klassens klovn - en “trickster” (Sutton-Smith, 1997, s.212).

King viser til at den ulovlige leken også har sine fordeler for læreren, da den gir et innblikk i elevenes skjulte verden (King, 1987, s.146, 151). På denne måten kan læreren observere de delene av elevens hverdag som voksne er utelukket fra (King, 1987, s.151). Dette kan være særlig nyttig når det gjelder å observere ungdommers lek, da deres lekende atferd gjerne er synlig i hovedsak gjennom den ulovlige leken. King poengterer også at den ulovlige leken sjelden utfordrer lærerens autoritet (King, 1987, s.151). Ut fra dette mener vi at læreren kan dra nytte av å gi den ulovlige leken litt større plass før en stopper den, nettopp for å kunne observere elevkulturen.

King nevner satiriske sangtekster som eksempel på ulovlig lek i friminuttet, slik også Toft og Sutton-Smith peker på (King, 1987, s.150). For å lage satiriske sanger kreves det ferdigheter som vanligvis blir anerkjent i skolen. King nevner verbal flyt og sosial kompetanse som slike ferdigheter. Likevel blir ferdighetene sett ned på så fort de brukes i den ulovlige leken (Gilmore, 1983, i King, 1987, s.150). I pedagogisk litteratur kategoriseres dette ofte som uro, men Øksnes og Sundsdal fremhever slik lek som ungdomslek (Sundsdal og Øksnes, 2014, i Øksnes & Sundsdal, 2020, s.129). Noen elever mestrer å skjule leken og det er ikke gitt at de som oppdages nødvendigvis er de som leker mest (King, 1987, s.150).

Broström bruker Ivy Scousboes begrep “den onde leken” når den frie lek beveger seg over til å bli ufri, fordi det er ubalanse i maktforholdet (Broström, 2018, s.34). Her tenker vi at dersom Kings ulovlige lek eskalerer til noe ukontrollert eller skaper et utrygt læringsmiljø, vil dette falle inn under den onde leken i stedet. Det kan skape et usikkert klassemiljø dersom man opplever at andre fniser og ler uten at man vet hvorfor. Vi oppfatter altså et skille mellom Broströms onde lek og Kings ulovlige lek, ved at den ulovlige leken i hovedsak er uskyldig barneopprør mot de voksne, mens den onde leken er når maktbalansen mellom barna i leken er så ujevn slik at noen mister sin frihet. Derfor ser vi viktigheten av at læreren stopper leken og veileder elevene når leken potensielt kan ha en negativ effekt på andre. Broström antyder på sin side at leken kan bli en ond lek idet voksne forsøker å presse leken inn i pedagogiske rammer, fordi frivilligheten blir underkjent (Broström, 2018, s.34). King sier derimot at gjennom den ulovlige leken får elevene en opplevelse av å ha noe kontroll og selvbestemmelse i en voksenstyrt verden (King, 1987, s.149). Øksnes og Sundsdal ser ut til å støtte King når de sier at slike lekne situasjoner er viktige “...for barn og unge fordi de skaper seg rom til å føre et liv som ligger utenfor de rollene de har som offentlige elever” (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.128).

#### **4.2. Lærerroller**

Videre vil vi undersøke hvordan læreren kan posisjonere seg ved lekende tilgang til undervisningen. Vi ser til Broström som tegner opp ulike roller en lærer kan innta.

Broström mener at den frie leken aldri kan bli helt fri på grunn av fysiske rammer og kultur som er med på å styre leken. Han nevner samtidig at pedagogen kan tilrettelegge for frilek uten innblanding av voksne (Broström, 2018, s.34). I denne situasjonen kan læreren velge hvilken posisjon som skal inntas. Enten kan læreren stå på sidelinjen som iakttaker, og kun gripe inn ved konflikt. Eventuelt kan læreren kommentere og bidra med effekter. En tredje mulighet er at den voksne deltar i leken med barnet (Broström, 2018, s.35). Felles for disse tre tilnærmingene er at barnet skal regulere leken i størst mulig grad. Her blir tydelig at Broströms syn på fri lek innebærer å tillate at en voksen er involvert, der han tegner opp et skille mellom den frie leken og den han beskriver som voksenstøttet lek.

Dersom den voksne involverer seg i leken, er det flere måter å bidra på. Den voksne kan for eksempel bidra med ny lekemotivasjon, via artefakter og nye retninger i leken (Broström,

2018, s.34-40). Begrepet artefakter forklares av professor i språk og kultur, Per Linell. Han skriver at artefakter er fysiske gjenstander, både av ny og gammel teknologi, som for eksempel mobiltelefon eller en hammer. Artefakter kan også være abstrakte, som grafer i matematikk eller selve språket (Linell, 2009, s.345-346). Ulike artefakter har ulike affordanser (Linell, 2009, s.346-347). For eksempel kan affordansen tilhørende et vannglass være å oppbevare vann, men det har ikke potensiale til å sprette, som en ball eller formes, slik kitt kan. Hvilke artefakter læreren bidrar med, og hvilke affordanser disse har, vil da også kunne få betydning for elevenes bruk av disse, og utvikling av leken.

Den voksne kan alternativt ha en inkluderende funksjon ved å involvere seg i leken. Her gjelder det å være sensitiv for lekepraksisen til barna, slik at det utestengte barnet får innpass i leken og at leken ikke bare avsluttes. Det siste er at den voksne kan bidra med faglig innhold. Enten med det Broström kaller lærerik lek, eller gjennom lekende læring (jf. 4.).

Tidligere dosent i pedagogikk, Harald Jarning sammenligner den gode pedagogens improvisasjon med jazzmusikerens improvisasjon, der begge er et kunstykke som blir bedre med erfaring. Når det ikke treffer blir det raskt avslørt, men hvis det treffer er det fengende (Jarning, 2006, s.215-218). I lekende undervisning får læreren kanskje en mer improviserende rolle, som tillater mer frihet og kreativitet. Den trente improvisatoren kan da ta kontroll over uforutsette situasjoner.

### **4.3. Flyt**

Flow, heretter kalt flyt, ble beskrevet av psykologen Mihaly Csikszentmihalyi som den menneskelige tilværelsens positive sider; glede, kreativitet og det totale engasjement i livet (Csikszentmihalyi, 1989/2005, s.7). Det er det fulle og hele engasjementet, det å være oppslukt i noe og gjør at man glemmer tid og rom, som gir oss en spesiell glede ved en aktivitet.

Flyt forklares som en sinnstilstand som oppleves harmonisk ordnet, og det en foretar seg er av egen fri vilje. Derfor er det nyttig å kunne omdanne arbeidet sitt til en “flow-skapende aktivitet” (Csikszentmihalyi, 1989/2005, s.15). Flytskapende aktiviteter vurderer vi som i tråd med estetikk, fordi det er snakk om ulike former for sanselige opplevelser. En av forutsetningene er at aktiviteten er *utfordrende*, noe som eksemplifiseres med danseren som risikerer å slite seg ut, men som ikke enser hvor mye det krever fordi aktiviteten gir glede og



nyttelse, eller sjakkspilleren som utfordres av krevende tankevirksomhet. Selv kunsten kan gi glede og flyt, ved å utfordre den som iakttar den. En annen forutsetning for flyt, er *mål* med handlingen, i tillegg til feedback i en eller annen variant (Csikszentmihalyi, 1989/2005, s.64-66). Slik vi oppfatter flyt er det altså snakk om å oppnå en tilstand av glede, der en oppnår et mål ved hjelp av å bli utfordret. Slik kan en på samme tid oppleve at aktiviteten gjør at en kobler av, til tross for at den er krevende.

Sutton-Smith kobler flytbegrepet sammen med “rhetorics of self”, altså lekediskursen knyttet til “selvet” (Sutton-Smith, 1997, s. 184-185). Her er lek en subjektiv opplevelse av glede, der leken i seg selv er motiverende, og en får brukt potensialet sitt, som en form for selvrealisering. Han konstaterer at denne typen lek er konfliktfri, og autotelisk (Sutton-Smith, 1997, 173-174). Aktiviteten er basert på fri vilje, noe også flytbegrepet er. Slik vi ser det, er lek og flyt koblet tydeligst sammen gjennom fokus på fornøyelse, men skilles ved at lek ikke må ha samme fokus på utfordring. Sutton-Smith mener det er problematisk når Csikszentmihalyi lar flyt-begrepet være universelt, og dermed rommer både lek og arbeid (Sutton-Smith, 1997, s. 184-186). Som nevnt skiller elevene selv mellom lek og arbeid. Elevenes individuelle opplevelser av aktiviteten, jf. King, kan vi også se i sammenheng med flyt, der aktiviteten kan oppleves som morsom og spennende når elevene er i flyt-sonen.

Flyt-tilstanden kan minne om indre motivasjon for læring, noe som har støtte i pedagogene og motivasjonsforskerne Skaalvik og Skaalvik. De viser til at indre motivasjon kan kobles til lek og aktiv læring. Skaalvik og Skaalvik er tydelige på at indre motivert læringsatferd blir gjort fordi “lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse” (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.66). Det spesielle her er at lek, indre motivasjon og læring knyttes sammen med at et lærestoff oppleves som interessant. Slik vi oppfatter det antyder de altså en forbindelse mellom lek og lærestoff. Dette mener vi taler for at en lekende tilgang i undervisning kan bidra til indre motivert læringsatferd hos elevene.

## **5. Mulige arbeidsmåter for lekende tilgang med estetisk dimensjon**

### **5.1. Drama**

Drama er av særlig interesse for oss når vi i denne oppgaven ser på mulige lekpregede arbeidsmåter, fordi drama bygger på lekens elementer (Sæbø, 2016, s.23). Innenfor drama

finnes ulike arbeidsmåter, hvor vi vil komme nærmere inn på *rollespill* og *tablå*.

Hovedelementet av drama er fiksjon, som vil si at man gjennom drama får mulighet til å utforske ved å late som (Sæbø, 2016, s. 24).

Når man lager et *tablå*, vil det si at flere elever sammen arrangerer en situasjon eller scene, for så å fryse scenen i riktig øyeblikk. Dermed blir scenen, med ansiktsuttrykk og kroppsspråk, som et fotografi (Sæbø, 2016, s. 48). Det kan sammenlignes med å trykke på pauseknappen på en film (Tørnby og Stokke, 2022, s.371). Når situasjonen er fryst, gir det muligheten for å se nærmere på interaksjonen mellom personene i scenen (Sæbø, 2016, s. 53). Gjennom *tablå* kan elevene utvikle «evnen til å bruke, tolke og forstå kroppsspråk» (Sæbø, 2016, s. 49), noe vi anser som nyttig i alle sosiale settinger og i tråd med danning. Samtidig gir det elevene mulighet for å leve seg inn i andres opplevelser og følelser gjennom rollefigurene (Sæbø, 2016, s.49), og sette et «kroppslig uttrykk» på disse følelsene (Sæbø, 2016, s.50). *Tablå* er non-verbalt, noe som gir elevene utfordringen med å uttrykke seg uten ord; det er altså det kroppslige uttrykket som er i fokus (Sæbø, 2016, s.50).

Ifølge dramapedagog Aud Berggraf Sæbø er fordelen med *tablå* at det er en strukturert inngang inn til drama for dem som ikke er vant med denne arbeidsmåten (Sæbø, 2016, s.50). Vi oppfatter det som gunstig at elevene ikke skal huske replikker og bevegelser på scenen, da dette kan skape utrygghet for elevene som ikke trives med arbeidsformen. *Tablå* vil kunne legge grunnlaget for en trygghet i videre arbeid med drama, både for lærer og elever (Sæbø, 2016, s.50). Drama gir muligheter for relasjonsbygging, inkludering, samarbeid og kommunikasjon, samt glede, noe som igjen kan være med å skape et trygt klassemiljø (Sæbø, 2016, s.37-38).

Det vi legger i *rollespill* er når en gruppe elever spiller ut ulike scenarier eller situasjoner, hvor de, i motsetning til *tablå*, kan snakke sammen og bevege seg i rollen. Rollespillet kan være både planlagt og improvisert, eller en blanding av dette. Gjennom *rollespill* vil elevene, som ved *tablå*, få mulighet til å leve seg inn i andres følelser og opplevelser, noe vi mener bidrar til å utvikle empati. I *rollespillet* er elevene en annen karakter, som gir en slags “rollebeskyttelse” (Meek, 2000, s.48). Elevene vil kunne oppleve større frimodighet til å prøve seg frem i den gitte *rollespill*settingen fordi de ikke representerer seg selv, men en fiktiv karakter. De er altså beskyttet av rollen de spiller. På denne måten får elevene også øve seg på å innta andres perspektiv (Meek, 2000, s.48). Gunilla Lindqvist, svensk universitetslektor i

pedagogikk, har gjort en studie om estetikk og lekende tilgang i undervisning. Her fant hun at å “ vandra mellan fantasi och verklighet ger dem dessutom en distans till och medvetenhet om den egna föreställningsvärlden.” (Lindqvist, 1989, s.99). Slik ga de skapende emnenes verden barna brensel til å bygge sin egen forestillingsverden (Lindqvist, 1989, s.99). Vår oppfatning er at elevene, gjennom rollebeskyttelse og innlevelse i drama, dermed vil kunne utvikle sin forestillingsverden.

Elevene vil gjennom drama kunne utfolde seg kreativt, bruke fantasien og ha det gøy, som henger sammen med lekende elementer. Meek presenterer en oversikt over likhetstrekk og skiller mellom lek, drama og teater (Meek, 2000, s.13-15). Drama og teater kan skilles med at teater er mer formalisert. Når det gjelder forskjell og likheter mellom lek og drama, kan dette for eksempel ses i *rollefordeling*. I lek definerer barna selv rolleinndelingen. Som tidligere nevnt, er dette avhengig av sosiale rammer, som venneforhold, og demokratiske prosesser. I rollespill settes rollene i et samarbeid mellom lærer og elev. Rammene settes av læreren, slik som tekst, tema og hendelsesforløpet. I leken vil derimot historien, eller *fabelen* som Meek kaller det, kunne være planlagt noe på forhånd, men endres underveis mens barna leker. *Tidsperspektivet* er også annerledes. Mens leken har en udefinert tidsramme, har drama en lærerstyrt ramme (Meek, 2000, s.13). Lek og drama har dermed likhetstrekk - vi kan gjenkjenne lekende elementer i drama, men det er ikke tvil om at dette skiller seg fra den frie leken.

Utfordringer med drama kan være at noen elever kvir seg for denne arbeidsmåten. Da er lærerens relasjonskompetanse en viktig i tilrettelegging av dramaforløpet, slik at alle elevene får en god opplevelse. Elevforutsetningene legger føringer for gruppesammensetningene. Noen kan få rollen på forhånd, og noen kan få være observatører. Vår tanke er at dersom læreren gir elevene en varsom innføring i drama som arbeidsmåte, vil det kunne skape en trygghet som fører til at alle elevene vil delta, om enn i ulik grad. Her må vi ta i betraktning at Meek advarer mot å la drama bli en instrumentell metode for å oppnå læringsmål (Meek, 2000, s.10). Dette tolker vi som at drama skal ha en form for frihet og mulighet for elevene å utforske og leke seg frem, samt at drama er knyttet til det sanselige og estetiske og dermed vil læringen være individuelt forankret. Vi ser ikke dette som problematisk, men som noe å være oppmerksom på.

## 5.2. Lek og litteratur

Ifølge Sutton-Smith er det forskjellige måter lek kan relateres til litteratur, blant annet ved at man gjennom litteraturen forestiller seg og later som, altså en transformasjon. Han nevner fire måter å se leken i sammenheng med litteraturen. Oversatt til norsk blir det som følger: Det første perspektivet er at all litteratur er lek i en eller annen grad. Det andre er at det finnes litteratur med lekende innhold. Den tredje betraktningen er at det finnes lekemåter som i seg selv er litteratur. Og det siste synet er at litterære metaforer kan være en form for lek (Sutton-Smith, 1997, s. 136). Vi anser disse tilnærmingene som et fint utgangspunkt for å plassere oss med tanke på bruken av *Matilda* i undervisningsforløpet (se 15.1.).

Ifølge Broström innebærer dialogisk lesing en form for høytlesing der lytterne inviteres i dialog underveis, altså en form for interaktiv lesing. Han skisserer et opplegg med høytlesing fra en bok i tre omganger. I første omgang er det tradisjonell høytlesning. I andre omgang inviterer høytleseren til meddiktning fra tilhørerne. Her kan barna delta aktivt og komme med avbrytelser. I tredje lesning kan barna selv få oppsummere bokas handling og koble på egne erfaringer. Derfra kan de ha fri lek, felles lek med voksne, bygge opp scenarier fra historien og ha tegne- og maleaktiviteter (Broström, 2018, s.40-41). Når et slikt opplegg er skissert, ser vi at det er lagt vekt på estetiske læringsprosesser. Den dialogiske lesingen innebærer imidlertid en systematikk i at det legges inn pauser. Dette kan oppfattes som avbrytelser som stykker opp leseflyten. Vi vil forsøke å bøte på dette ved å la elevene lese for hverandre i eget tempo, slik at en dialogisk lesing skjer på deres premisser.

Broström et al. er tydelige på at estetisk bearbeiding har en klar rolle i dialogisk lesing, eksemplifisert i tegning, lek og fortelling “inspirert av innholdet i boken de nettopp har lest.” (Broström et al., 2013, s.123). Den kreative tilnærmingen til estetisk arbeid med litteratur er noe vi tror elever vil ha fordeler av. Vi vil imidlertid påpeke at forfatterens formulering “boken de nettopp har lest” kan tolkes som at elevene først har lest boka, deretter arbeider med denne gjennom estetiske læringsmåter. Da vil vi i så fall stille oss bak Tørnby og Stokke som sier at de estetiske arbeidsmåtene er en måte å være *i teksten* på, og ikke noe som skjer ved siden av teksten eller i etterkant av ferdig lest bok (Tørnby og Stokke, 2022, s.361).

I tillegg til at dialogisk lesing støtter opp om språkutvikling, begrunnes det også med at det utvikler narrativ kompetanse hos barn (Broström et al., 2013, s.145-147). Som vi så av Baumer, Ferholt og Lecusays forskningsprosjekt (jf. 4.), er det ikke sikkert at lek i seg selv

legger til rette for økt språklig kompleksitet. Likevel vil elevene gjennom å møte fagspråk i en slik kontekst ha mulighet til å øke språklig kompleksitet. Pauline Gibbons, australsk andrespråksforsker, argumenterer også for at språklig læring skjer i sosiale situasjoner, i tråd med blant annet Vygotskys sosiokulturelle forståelse av språklæring. I en kontekst med spesielt andrespråksopplæring foreslår Gibbons at elevene kan simulere virkelighetsnære situasjoner for å bruke og lære både konkrete og abstrakte ord. Situasjonene kan også bygge på elevens egne erfaringer (Gibbons, 2010, s.53). På grunnlag av dette vurderer vi at estetiske læringsprosesser, gjennom sosial samhandling og konkretisering av begreper, tilrettelegger for språkutvikling og dermed kan bidra til differensiert opplæring.

### **5.3. Litterære samtaler**

Læreren kan bruke litterære samtaler for å gi elevene mulighet til å dele litteraturopplevelser (Hennig, 2017, s.161). Systematiserte litteratursamtaler har didaktiske fordeler. Ved å erfare litteraturen gjennom å lytte til, oppleve og samtale om den, får man utvidet horisonten sin og en dypere forståelse for begrep. Man kan også lære mer om seg selv og andre, og dermed finne sin egen identitet og plass i fellesskapet. Slik bidrar litteraturen og samtaler om den til at vi “utvikler oss som både lesere, tenkere og sosiale individer” (Hennig, 2017, s.175), og blir således et ledd i danning. Utfordringer med litterære samtaler kan være digresjoner og tause elever. Derfor mener Hennig at “noen ganger kan det riktignok være betimelig å gripe mer direkte inn i samtaler, for eksempel gjennom å veilede elevene tilbake til sporet (...)” (Hennig, 2017, s.165).

For å få til en god samtale, foreslår Hennig at man tenker gjennom kjøreregler, som plassering av elevene, å lytte, vente på tur, og oppfordre dem til å stille spørsmål som gjør dem åpne for hva andre har å si (Hennig, 2017, s.163-164). Elevene som deltar i vår undersøkelse har diskutert utdrag av tekster tidligere, men har ikke hatt litterære samtaler om en hel bok i hel klasse. Vi kan derfor forholde oss til de tre følgende fasene som Hennig presenterer.

I *innledningsfasen* er det nyttig at læreren har formulert spørsmål som vekker elevens respons og refleksjon (Hennig, 2017, s.166-168). Etter hvert som samtalen utvikler seg, bør innholdet i teksten komme i framgrunnen, og samtalen er da over i *mellomfasen* (Hennig 2017, s. 168-172). Elevene har i denne fasen utviklet en mer “kvalifisert” lesning for å forklare og forstå teksten. For eksempel skjer dette ved at de kan vise til konkrete steder i teksten for å utdype sine resonnement, ved hjelp av et utdypet begrepsapparat. *Sluttfasen* vender seg mer i retning

av fortolkning, der en også mestrer å relatere teksten til egen virkelighet og andre tekstlige erfaringer (Hennig, 2017, s. 172-173). Læreren kan komme med hjelpespørsmål av reflekterende karakter, som for eksempel hva de mener er viktig i boka.

Fordi samtalsens formål er å utvide forståelsen, har det ingen hensikt å evaluere samtalen. Verken læreren eller elevene vil ha noe å hente på å fiske etter rette eller gale svar. Elevene vil gjennom litterære samtaler få tilgang til ulike tankesett, utforske ulike type samtaler ut fra de ulike tekstene, og oppdage større bilder, eller litterære diskurser. Her ser vi muligheter for elevene til å utforske litteratur gjennom samtaler. En evaluende tilbakemelding derfor være mer destruktiv (Hennig, 2017, s.162-163).

Noen vil være kritiske til å anse litterære samtaler som lek. Broström bruker for eksempel dialogisk lesing i sammenheng med lekende tilgang, mens andre anser det som problematisk fordi læreren har avgjort hva som skal leses og diskuteres (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.111). Vi deler deres kritiske synspunkt, men ser også at det kan være mulig å trekke inn lekende elementer i den litterære samtalen. Forutsetningen må bli å tilrettelegge for samtaler av friere karakter, der elevene får bruke fantasien.

## 6. Begrepet lek i læreplanen

I det følgende vil vi se nærmere på begrepet *lek* i Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20), hvor det kommer til syne i overordnet del og kompetansemål i norskfaget for grunnskoleelever. *Lek* er også brukt i planer og kompetansemål for andre fag, som for eksempel i kroppsøvningsfaget hvor begrepet er brukt i kompetansemål fra 2.trinn og helt opp til VG2 (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Det er ikke tydelig for oss hva som er innholdet i begrepet lek i læreplanen. Verbet «leke» har ikke utvidet forklaring i den digitale læreplanens verktøylinje. Når vi nå har sett at lekeforskere har ulike syn på hva lek er, kan det være nødvendig å forstå innholdet i begrepet i LK20. Ifølge Øksnes og Sundsdal finner vi både spor av den instrumentelle og den spontane leken i LK20 (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.61, 67).

Vi kan se av læreplanen at det brukes ulike beskrivelser av leken, som *lek*, *spontan lek* og *lekpregede arbeidsmåter* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9; Kunnskapsdepartementet,

2019a, s.6). Dette gir inntrykk av at det her er tale om ulike typer lek, slik Øksnes og Sundsdal nevner. Den spontane leken nevnes i overordnet del hvor det står at danning skjer “gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Her understrekes lekens verdi for danning - et syn som blant annet sammenfaller med formuleringene til Toft. Vi oppfatter det slik at den spontane leken har likhetstrekk med fri lek, idet den virker uplanlagt, og dermed uten et eksternt læringsmål. Vi tolker det også slik at strukturert arbeid settes som en motpol til spontan lek.

Instrumentell lek er gjerne mest synlig i læreplanen for KRLE, hvor det står at “Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom (...) lekpregede og digitale måter å arbeide med KRLE-faget på.” (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s.6). Det står ikke *lek*, men *lekpregede* - noe vi tenker er nærliggende begrepet *lekende tilgang*.

Formuleringen “stimulere til lærelyst” gjennom det lekpregede indikerer at lek oppfattes som stimulerende for faglig glede og interesse. Leken blir dermed et middel for læring.

Når det ellers i læreplanen står *lek* som begrep alene, er det kanskje mulighet for å trekke linjer både til spontan og instrumentell lek. Tilsynelatende finnes det støtte for både fri og instrumentell lek i læreplanen. Størst tyngde har fremdeles instrumentell lek fordi læreplanen kommer med eksterne mål, såkalte kompetansemål.

## **6.1. Overordnet del**

Overordnet del av læreplanen gjelder for hele opplæringen - det vil si for alle trinn i grunnskolen, samt alle fag. Her nevnes begrepet *lek* to steder, hvor vi allerede har kommentert den ene som omhandler spontan lek og danning. Det står også at lek for de yngste skolebarna er «nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Viktigheten av lekens verdi for de yngste barna understrekes ved benevnelsen «nødvendig» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 67). Her nevnes ikke eldre elever, men deler av lekens elementer kan være nødvendig for trivsel også for dem.

Videre i sitatet ser vi at leken gir muligheter i «opplæringen som helhet». Dersom “helhet” er at leken skal være en del av grunntonen i opplæringen, der en i alle sammenhenger bevisst

involverer lekende elementer, er ikke dette klart. Dersom det innebærer opplæringen som helhet på alle trinn i grunnskolen, er det slående å se hvordan lekbegrepet brukes sjeldnere i læreplanen etter hvert som man kommer på høyere trinn. Hvis hensikten er en helhetlig integrering av leken i alle fag for elever på småtrinnet, er det påfallende at det ikke nevnes i for eksempel samfunnsfag eller kunst og håndverk, verken i kompetansemål, kjerneelement eller under fagets relevans (Kunnskapsdepartementet, 2019c; Kunnskapsdepartementet, 2019g).

Sitatet øverst sier også at lek gir “muligheter til kreativ og meningsfylt læring”, noe som for oss understreker lekens potensiale for å skape motivasjon og interesse for fag. At lek kan gjøre læring meningsfylt er en spennende formulering. Også her antydes en slags forståelse av begrepet lek som et middel for læring, der leken har en funksjon - å gjøre læringen meningsfull.

## **6.2. Læreplan i norsk**

Mye av forskningen på lek omhandler barn i barnehage og småskolen. Også i norskfaget er det i målene for småskolen lek-begrepet komme tydeligst frem. Videre ser vi nærmere på hvordan lek kommer til syne i læreplanen for norskfaget.

I norskfagets kjerneelement, “Språket som system og mulighet”, fremgår det at elevene skal “kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.”

(Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.3). Her ser vi at lek settes i sammenheng med utforskning og læring av språket. For læreren gir dette kjerneelementet rom for å utvikle undervisningsopplegg med lekende elementer i arbeidsmåten på alle klassetrinn.

I norskfagets grunnleggende ferdighet, “Muntlige ferdigheter”, ser vi også at leken har fått plass når det står at “Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.” (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.4). Når det her står “tidlig samhandling i lek” tolker vi dette som at leken har en plass i yngre alder, altså småskolen. Men vi tenker at lekende tilnærming i undervisning på eldre trinn også kan gi rom for muntlighet og bidra i utvikling av muntlige ferdigheter, selv om leken er instrumentell.



Ved for eksempel rollespill kan elevene øve på muntlige ferdigheter gjennom samhandling og planlegging, samt presentasjon av rollespillet til resten av klassen.

I kompetansemål for 2. trinn står det at elevene skal “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” og “leke med rim og rytme (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.5). Vi biter oss merke i at lek her får en tilknytning til å uttrykke seg, samt til opplevelser, der det også forbindes med kreative aktiviteter, noe vi har lagt vekt på i utformingen av undervisningsforløpet på eldre trinn.

For 4. trinn skal elevene “utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk” (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6). Leken blir her et middel i arbeidet med tekster i norskfaget, og ikke et mål i seg selv. Igjen legger vi merke til at begrepet utforske settes i tilknytning til lek.

Læreplanen sier også i undervisningsvurdering for både 2. og 4. trinn at «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine.» (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6, 7). Læreplanen peker i retning av at lek har en motiverende faktor for elevenes skolegang ved at det «stimulerer til lærelyst». Da kan vi igjen undres om lek som motiverende faktor for læring ender her, ved småskolen, eller om elementer av leken fremdeles kan motivere elever på høyere trinn også, gjennom såkalt lekende tilnærming.

I kompetansemål for 7. trinn nevnes lek én gang, hvor det står at elevene skal «leke med språket og prøve ut virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.8). Vi ser likhet mellom lek i kompetansemål for småskolen og lek for 7. trinn. Begge steder omhandler det å leke med språket, om enn ulike deler av det, både muntlig og skriftlig. Det kan gi en indikasjon på at lek-begrepet her er det samme for småskolen og 7. trinn, selv om læreren legger opp til hvilken type lek som kan fenge elevene på det aktuelle trinnet. Lek på 7. trinn vil nødvendigvis se annerledes ut enn lek på 1. trinn.

Av kompetansemålene i norskfaget, ser det for oss ut til at leken er et middel for læring. Meek advarer imidlertid mot denne måten å betrakte og bruke leken på, hvor fokuset for leken er mål som “språkutvikling, kreativitet, fantasi og identitet” (Meek, 2000, s.26-27). Hennes betraktning er at leken skal være et mål i seg selv, og ikke et middel for andre mål (Meek, 2000, s.26-27). Dette synspunktet ser vi at Meek får støtte i av andre lekeforskere, blant annet

ved stemningsperspektivet slik det er presentert av Skovbjerg (2018, s.12). Når vi velger å trosse dette i vårt undervisningsforløp, er det fordi vi baserer det på en forståelse av lek i skolen som en lekende tilgang i undervisningen, og har dermed ikke til hensikt å skape den frie leken.

Etter 7. trinn nevnes ikke lek i læreplanen for norskfaget, men lek fortsetter som nevnt ut VG2 i kroppsøvningsfaget. Dette får oss til å reflektere over spørsmålet om lek egentlig tones ned i enkelte fag fordi elevene blir større og leker mindre, eller om leken avtar fordi fagene blir mer teoretiske i tilnærmingen til kunnskap, og kunnskapen skal være målbar ved vurdering og karakterer. Det er kanskje ikke mulig å vurdere måloppnåelse av leken, eller sette en karakter på denne. Tanken vår er at dersom elevene kan leke i gym, bør de kunne leke i andre fag også. Altså er det ikke nødvendigvis slik at elevene er ferdige med leken, men at fagene ikke lenger legger opp til lek.

I læreplanen for naturfag, kobles utforske og lek sammen ved at elevene skal «utforske sansene gjennom lek (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019d, s.6). Dette får oss til å undre over sammenhengen mellom utforskning og lek, og muligheten leken gir til utforskning. Kanskje kan det tenkes at begrepet utforske dermed kan legges til rette for lekende tilnærming i ulike fag også på høyere trinn enn småskolen.

### **6.3. Sammenheng mellom lek og utforskning**

I småskolen ser det ut til at begrepet lek tillegges like mye vekt som begrepet utforske. På eldre trinn er det utforskingen som tillegges vekt. Men kan lek og utforskning ha en sammenheng på den måten at lek på høyere trinn er å utforske? Dette tankeeksperimentet gjør vi oss fordi lek og utforskning tilsynelatende har noen fellestrekk. Både lek og utforskning har for eksempel forbindelser til kreativitet. utforskning kan kobles til nysgjerrighet, og kan oppfattes som en oppfordring til å tenke i nye retninger, som innovasjon. Utforskning krever på sett og vis en åpenhet for nye impulser, som en kan ta lærdom av. Leken har også disse egenskapene, som nysgjerrighet og nytenkning. I tillegg til dette forbinder vi gjerne leken med glede og klovneri, som ikke trenger å føre til noe som helst, men leken kan like fort lede til læring. Utforskingen har et mål: Å oppdage og lære noe. I fri lek er læringen snarere en bieffekt enn et uttalt mål. I undervisning med lekende tilgang er det derimot et ønske om læring, slik målet også er for utforskning.

Læreplanen utdyper verbet utforske, hvor det står:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. (Kunnskapsdepartementet, 2019f)

I sitatet finnes ordene oppleve, sanse, oppdage, åpen, og prøve ut, som har fellestrekk med leken. Samtidig er det andre krav. Elevene skal også drive med granskning, kritisk drøfting, og evaluering. Leken bedrives gjerne nokså ukritisk og impulsivt til sammenligning. Elevene skal gjennom utforsking teste ut arbeidsmetoder, produkter eller utstyr, og først her brytes forbindelsen med leken, fordi det nå forventes arbeidslivsrettet utforsking. Basert på dette skal ikke lenger elevene leke på samme måte som i barnehage og småskole. Kanskje er det likevel rom for det lekende gjennom det utforskende. Som i leken er det ofte mest spennende der en kan bestemme selv hva som skal utforskes.

Abbott mener man bør skille mellom utforsking og lek. Grunnen til dette er at de har ulike egenskaper; mens utforskingen hjelper elevene å kategorisere lekegjenstander, vil leken oppstå først når de er trygge etter utforskingen (Abbott, 1996, s. 87). Abbott viser til et forskningsprosjekt hvor 100 barn fikk leke med et nytt leketøy, hvor de først undersøkte dette nøye - de utforsket, for deretter å leke med det. Hovedforskjellen var at når barna utforsket, var de oppmerksomme, mens når de lekte var de avslappede (Abbott, 1996, s.86-87). Dette illustrerer tydelig skillet mellom utforsking og lek. Kanskje kan utforsking forbindes med arbeid, mens lek blir betraktet som fritid. Lek kan oppfattes som barnslig, mens utforsking heller assosieres med noe respektabelt og modent. Eventuelt kan lek forbindes med den frie leken, mens utforsking kan knyttes til den instrumentelle leken. Samtidig brukes lek og utforsking gjerne i sammenheng med hverandre. Under temaet "språket som system og mulighet" skal elevene "... beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.» (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.3).

De har altså fellestrekk i kreativiteten i tillegg til det sanselige og skapende, med andre ord det estetiske. Den merkbare forskjellen er at et av lekens premisser er fornøyelse, noe som ikke er gitt ved utforsking, ei heller ved instrumentell lek. En kan oppnå fornøyelse når man

utforsker, eller kanskje nærmere bestemt det Csikszentmihalyi vil kalle å være i flytsonen. Man kan like godt være oppmerksom i leken. Man kan like fullt veksle mellom å leke og utforske. Dersom man leker at man er i en “heksehage” og en sommerfugl flyr forbi, så kan man stoppe opp og sanse og utforske sommerfuglen, men fortsatt være i leken. På denne måten viskes skillet mellom lek og utforsking ut.

#### **6.4. Dybdelæring**

I læreplanen kan vi lese at “Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Slik kobles det direkte til utforsking, og vi gjør oss da noen tanker om den instrumentelle leken kan ha betydning for dybdelæring. La oss først utdype dybdelæringsbegrepet, som fikk et forsterket fokus da den nye læreplanen kom. Utdanningsdirektoratets definisjon er:

... å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Videre spesifiserer Udir at “Å øve på å bruke det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner handler om å se relevans i ulike sammenhenger, men også om å tenke nytt og å være kreativ” (Utdanningsdirektoratet, 2018, 2:36).

Thomas Dahl og Tone Pernille Østern er professorer i henholdsvis organisasjon og ledelse, og i kunstfagsdidaktikk. De bruker begrepet “kroppslig kunnskaping” i en mer utvidet forståelse av dybdelæring. De argumenterer for at emosjonelle aspekter av læring har en egenverdi, i tillegg til den kroppslige erfaringen. “Å være involvert i kroppslig praktisk arbeid kan fungere som en bro mellom ulike ulike aspekter av læring, som sammen gir dybde/læring” (Dahl & Østern, 2019, s.49). Dette utfordrer et kognitivistisk syn på dybdelæring som å gå inn i stoff, sortere og se kunnskap i sammenheng. Astrid Syse Talsethagen og Jorunn Øveland Nyhus, begge lektorer i norsk, argumenterer for et sosiokulturelt perspektiv på dybdelæring, der en i tillegg bør vektlegge “følelsar, kropp og affektar” (Talsethagen og Nyhus, 2019, s.129). Ifølge Talsethagen og Nyhus kan læreren ense at det skjer dybdelæring når “det rocker” i klasserommet, og med det mener de at elevene har fått eierskap til det de driver med,

kunnskap og innsikt, og indre glede eller erkjennelse. Et aha-øyeblikk, eller at “ljuset har gått opp for dei” (Talsethagen og Nyhus, 2019, s.130).

## 7. Roald Dahls *Matilda* i lekpreget undervisning

Vi har valgt Roald Dahls litterære verk *Matilda* som utgangspunkt for undervisningsforløpet vi konstruerer. Elevgruppen som er informanter i studien har kjennskap til verket fra tidligere skoleår, hvor de har lest lengre utdrag fra boka og sett filmen. Verket har vi selv kjennskap til fra tidligere forsknings- og utviklingsoppgave, såkalt FoU-oppgave (Pettersen & Severson, 2020). I FoU-oppgaven undersøkte vi bokas kvaliteter og didaktiske muligheter i en litteraturstudie og belyste hvilket utbytte elevene kan ha av boka. Vi har derfor lagt mindre vekt på slik analyse i denne studien. De didaktiske mulighetene vi fant i FoU er dermed ikke nytt av denne oppgaven, men disse er her videreutviklet til et undervisningsforløp med lekende tilgang, noe som ikke var en del av FoU-oppgaven. På den måten blir det litterære verket en rød tråd gjennom elevenes norskfaglige læringsprosess den uken. Vi vil videre presentere forfatteren Roald Dahl, samt *Matilda* og didaktiske muligheter.

### 7.1. Roald Dahl

Roald Dahl (1916-1990) var britisk forfatter med norske foreldre, som skrev litteratur for både barn og voksne. Som barn ble han sendt på kostskole, som gjenspeiles i mye av litteraturen hans, for eksempel i selvbiografien *Gutt* eller skolehverdagen i *Matilda*. I en biografi om Dahl, sies det at “Førsteårslever ved Repton ble banket, og det ettertrykkelig - ikke bare gjennom læreres avstraffelse, men, vel så viktig, av de eldre elevene.” (Bratberg, 2016, s. 73). Hans skrivemåte har trekk av det morbide og upassende, med galgenhumor som sparker oppover. Vi anser ham som noe antiautoritær. Det er barna som er heltene i historien, gjerne med voksne som slemme, fraværende eller enkle, slik som i *Dustene* og tantene til James i *Verdens største fersken* (Bratberg, 2016, 261).

### 7.2. *Matilda*

Boka handler om fem år gamle Matilda Wormwood som er et svært unikt og oppsiktsvekkende barn. Hun leser kjente litterære verk, og kan regne store summer i hodet. Matilda og storebroren vokser opp i et hjem med uinteresserte og fraværende foreldre. Faren, herr Wormwood, er en uærlig bruktbilselger, og moren en jålete bingospiller som mener at damer skal pynte seg og ikke bruke tid på å lese.

Matilda må tidlig ta vare på seg selv. Hver dag går hun på biblioteket i all hemmelighet. Hun finner glede og omsorg i bøker hun leser. Bibliotekaren fru Phelps innser at Matilda er spesielt begavet og hjelper henne å finne frem i klassisk engelsk litteratur. Matilda blir til stadighet kalt dum og uvitende og bestemmer seg etter hvert for å ta hevn over foreldrene hver gang de oppfører seg dårlig mot henne.

På skolen, møter hun den gode læreren, frøken Honey, som fort blir oppmerksom på Matildas spesielle evner. Den onde tanten til Honey er Agatha Trunchbull, overlæreren på skolen. Overlæreren er tidligere sleggekaster, og holder talentet oppe ved å kaste barn ut vinduet og bortover skolegården. Hun har også et skap kalt Kveler'n, med glasskår og spiker på veggene hvor hun plasserer barn. Når Matilda en dag oppdager at hun har magiske krefter og kan flytte ting med kraft fra øynene sine, bestemmer hun seg for å bruke evnene for å ordne opp i urettferdighetene. Historien ender med at Matilda flytter inn hos Honey, mens familien rømmer landet.

I vår FoU-oppgave plasserte vi *Matilda* under fantasysjangeren, ved å se til Farah Mendlesohns kategoriseringer av fantasy (Pettersen & Severson, 2020, s.12-13). Vi fant at boka kunne regnes som det Mendlesohn kaller *liminal fantasy*, oversatt til terskelfantasy, fordi den har elementer av det overnaturlige og magiske. Denne typen fantasy beskriver hun som følger: "This seemingly ordinary story feels like fantasy. We somehow know that it is the fantastic." (Mendlesohn, 2008, s. xxiii). I *Matilda* får det magiske ingen store reaksjoner fra hovedpersonen, eller dem rundt henne. Dette ser vi når Matilda lever et i utgangspunktet hverdagslig liv, men vi som lesere reagerer på de magiske elementene når de dukker opp. Når hun kan velte en kopp med blikket sitt, ser vi at det magiske trer inn i det tilsynelatende hverdagslige. Fantasysjangeren synliggjøres også intertekstuelt i de magiske elementene, som når den eldre eleven Hortensia sier til Matilda og venninnen Lavender: "Vi kjemper en tapper kamp med livet som innsats og nesten uten våpen i det hele tatt, og Trunchbull er Mørkets prinsesse, Den onde slangen, Den fæle dragen - og har alle våpnene på sin side." (Dahl, 1989, s.104).

Selv om vi plasserer *Matilda* i fantasysjangeren kobler Dahl noen linjer til eventyrsjangeren i beskrivelsen av huset til frøken Honey. Huset og stedet alluderer til eventyret Snehvit. Det understrekes når Matilda selv tenker det minner om eventyr (Dahl, 1989, s.176).

Eventyrtrekkene kommer også til syne når hun gjennomfører tre mirakler (Olrik, 1999, s.89), Trunchbull er som et ondt troll, frøken Honey kan ses som prinsessen i nød, hvor slottet er barndomshjemmet som Trunchbull har tatt. Matilda er protagonisten, men hun har også hjelpere i vennene Lavender og Hortensia. Det er dermed det onde mot det gode, store Trunchbull mot lille Matilda, noe som er typisk for eventyr (Olrik, 1999, s.91). På denne måten er intertekstualiteten synlig i Dahls *Matilda*, ved at han refererer til annen tekst, her eventyr. Dette kan bidra til utvidet mening av leseopplevelsen (Ommundsen, 2022, s.161). Det er ikke ukjent at Dahl trekker inn eventyrtrekk. Han forteller for eksempel om Askepott, Snehvit og Rødhette i “Ramperim og ville vers” (Dahl, 1990). Når barn blir presentert for dette, kan det oppfattes som drøyt, ekstremt og absurd, men barn aksepterer dette frydefullt som en del av transaksjonen. Askeladden hogger hodet av trollet, mens i Ramperim og ville vers er det prinsen som hogger hodet av folk. I *Matilda* er det Trunchbull som sperrer unger inne i kveler’n, og slår dem i hodet med kakefat.

Eventyrtrekkene ser vi på som en del av Dahls kunstneriske frihet i diktningen, hvor han gjør som han vil uten nødvendigvis å ta hensyn til sjangerregler. Vi plasserer endog teksten i fantasysjangeren, på grunn av de ovennevnte sjangertrekkene. Videre vil vi se på didaktiske muligheter med boka i undervisningen.

### **7.3. Didaktiske muligheter med *Matilda***

*Matilda*, skrevet i 1988, er blant Dahls mest kjente bøker. Den ble filmatisert i 1996 og ligger per dags dato på Netflix, i tillegg til at den vises som musikal høsten 2022 på Folketeateret i Oslo, noe som illustrerer at den er aktuell for dagens barn. Vi har valgt å ta utgangspunkt i bokutgaven fra 1989. Denne ligger tilgjengelig på Nasjonalbiblioteket, og er mulig å bruke for hele klassen samtidig. Vi har sjekket med Nasjonalbiblioteket at det ikke er restriksjoner på bruk av dette i klasserom, heller ikke antallsbegrensninger.

Boka er lettlest, og vanskelige ord forklares av fortellerstemmen eller karakterer. Vi opplever boka som både morsom, spennende, trist og skummel. Man kan gjerne bli frustrert eller irritert når man ser hvordan hovedpersonen har det i møte med forsømmende og terroriserende voksne. Samtidig gir det en fredelig opplevelse å være med Matilda i hennes flukt fra virkeligheten inn i bokenes verden. Selv om Matilda rømmer virkeligheten gjennom

bøkene hun leser, møter hun også problemene hun står overfor i eget liv, noe vi som lesere også får være med på.

Vi har valgt ut sekvenser fra boka med potensiale for tablå og rollespill. Disse ble valgt ut fra at de er bærende deler av historien, som samtidig inneholder temaer vi mener er betydningsfulle. Temaene er glede av litteratur, voldelige eller forsømmende voksne, fattigdom, Matildas hevn mot voksne, og magi (Pettersen & Severson, 2020, s.20). Vi ser også et budskap om at man kan få et godt liv til tross for vanskelig oppvekst.

Tabellene under oppsummerer kort hvilke scener vi har brukt for å få frem bokas hovedtrekk og den tilhørende tematikken. Dette utdypes etter presentasjonen av tabellene. Scenene er organisert kronologisk etter rekkefølge i fortellingen. For å skille rollespill fra tablå i videre referanse, har disse fått henholdsvis betegnelsen T og R foran scenenummeret.

<b>Scene nr.</b>	<b>Scene for tablå</b>	<b>Sidetall</b>	<b>Tematikk:</b>
T1	Matilda ønsker seg en bok	s.10-11	Glede av litteratur, forsømmende voksne
T2	Matilda leser bibliotekbøker hjemme	s.20	Glede av litteratur
T3	Matilda straffer faren med lim i hatten	s.29	Hevn og straff
T4	Bruce Bogtrotter har spist opp kaken	s.127	Voldelige voksne
T5	Matilda viser magien til frøken Honey	s.166	Magi
T6	Matilda styrer krittet som skriver på tavlen	s.212	Magi



Scene nr.	Scene for rollespill	Sidetall	Tematikk:
R1	Matilda og fru Phelps på Biblioteket	s.11-15	Glede av litteratur
R2	Faren er uærlig bilselger. Matilda får ikke lese, og bestemmer seg for å straffe faren.	s. 24-28	Hevn og straff
R3	Faren ødelegger bibliotekboka	s.38-40	Forsømmende eller voldelige voksne
R4	Hortensia og Trunchbull	s. 98-101	Voldelige voksne
R5	Magien kommer	s.156-157	Magi
R6	Matilda besøker frøken Honey	s.180-183	Magi, fattigdom, vold

Tematikken *glede av litteratur* går som en rød tråd gjennom boka. Her har vi valgt ut tre scener. En hvor Matilda koser seg med kakao og en bok på rommet sitt (T2), og en hvor hun ber faren om å få en bok, hvorpå han spør “Hva er det for noe galt med TV-en?” (Dahl, 1989, s. 11) (T1). Vi har også valgt en scene hvor Matilda er på biblioteket, der vi som lesere får et innblikk i ulike bøker hun leser, hvor kjente titler og forfattere nevnes (R1). Ved å lese om og dramatisere Matildas leseglede, er det også en mulighet for at elevene selv blir inspirert til å lese, og kanskje oppnår leselyst.

Når Matilda er i samtale med bibliotekaren, kan vi merke oss at fru Phelps forstår at Matilda har fraværende foreldre, men hun unnlater å si noe mer om det. Dette fører oss til neste tematikk, nemlig *forsømmende eller voldelige voksne*. Her opplever vi at fru Phelps er unnvikende ved å la noe slikt passere. Dette kan være spennende å drøfte med elever, hvor man kan samtale om når man bør gripe inn eller ikke, dersom man oppdager at andre ikke har det bra. En scene vi har valgt til tablå er når Matilda spør faren om hun kan få en bok og han blir irritert på henne. Han omtaler bøker som “idiotiske” og får henne til å fremstå som bortskjemt. Han henviser henne til å se på TV i stedet (T1). Denne scenen tenker vi viser til forsømmende foresatte som ikke har øyne for hvor brilliant hun er som har lært seg selv å lese.

*Vold* er også et sentralt tema i sekvensene vi har valgt ut. Dette viser de voksnes makt i relasjonen med barn, og det er i hovedsak overlærer Trunchbull som utøver volden, selv om

man kan diskutere om Matilda også bedriver vold når hun hevner seg både med og uten magi. Trunchbulls posisjon som overlærer understreker også hennes makt, både over andre lærere og barna. Den ene scenen vi har valgt, er hvor eleven Bruce Bogtrotter må spise en hel sjokoladecake som følge av at han har stjålet et kakestykke fra overlæreren (T4). Scenen ender med at Trunchbull knuser kakefatet i hodet på Bogtrotter når han lykkes i å fullføre måltidet. Scenen illustrerer overlærerens sinne og hevngjerrighet.

Den andre scenen vi har valgt ut, er en scene hvor den eldre eleven Hortensia forteller Matilda og venninnen Lavender om ulike måter hun selv har hevet seg på Trunchbull (R4). Gjennom hennes beretning får vi innblikk i overlærerens galskap. Her leser vi en grundig beskrivelse av Kveler'n, og hvordan Hortensia hadde sirup på overlærerens stol: "Det var akkurat som om en flodhest tråkket med foten ned i søla ved bredden av Limpopo-elva." (Dahl, 1989, s.101). Denne sekvensen gir elevene et innblikk i både hvor skummel overlæreren er, men også hvordan elevene hevner seg, noe som gir den en morsom balanse.

Den siste scenen vi har valgt hvor tema vold kommer tydelig frem, er når overlæreren skal undervise i Matildas klasse (R5). Her blir Matilda beskyldt for å ha hatt en salamander i vannglasset til overlærer Trunchbull. Overlæreren er rasende og truer med å slå henne med belte, og sperre henne inne "der ikke engang kråkene kan slippe skitt i hodet på deg" (Dahl, 1989, s.156). Lærerens voldsutøvelser gjennom boka gjør truslene særlig reelle. Det er denne konfrontasjonen som er utløsende faktor for Matildas magiske evner, som vi kommer tilbake til ved tematikken *magi*.

Matilda reagerer på sine forsømmende foreldre og den voldelige overlæreren ved å ta hevn. Vi har valgt ut tre scener som illustrerer tematikken *hevn og straff*. Den ene scenen vi har valgt ut, er øyeblikket hun bestemmer seg for å straffe faren når han gjør noe som er galt (T3). Scenen til tablå har sammenheng med en utvidet scene vi brukte i rollespill, hvor faren forteller broren mens Matilda lytter, hvordan han trikser med sagflis i motoren for at bilene han selger skal fremstå som nye (R2). I den andre scenen ødelegger herr Wormwood en bibliotekbok Matilda har lånt, og hun bestemmer seg for å straffe ham for dette (T3). Disse situasjonene kan vekke følelser hos leseren og skape engasjement for videre diktning. Den siste scenen er når overlæreren underviser klassen. Ved å skape en illusjon av at det er et spøkelse som skriver med kritt på tavlen, får Matilda drevet overlæreren ut av byen (T6)

*Magi* kommer først til syne halvveis i boka, og får deretter en sentral plass. I den ene scenen vi bruker, viser Matilda de magiske evnene sine til frøken Honey ved å velte et glass (T5). Frøken Honey reagerer med sjokk og teksten beskriver tydelig både Matildas og Honeys ansiktsuttrykk, noe vi tenkte var ideelt å bruke som tablå. Magien kommer også frem i den nevnte sekvensen der krittet svever mot tavlen. Her besvimer også overlæreren i frykt.

Den siste scenen vi bruker, inneholder både *magi*, *vold* og *fattigdom* som tematikker (R6). I denne scenen er Matilda med frøken Honey hjem for å trene på de magiske evnene. Nå får hun se hvor fattig læreren er, og hun får innblikk i hennes historie hvor tanten, Trunchbull, har utøvd psykisk og fysisk vold mot frøken Honey. Scenen kan trene eleven på empati, hvor de får sette seg inn i andres livssituasjon. Temaet fattigdom har fått en mindre plass, ved at det bare er denne ene scenen som gjenspeiler dette. Man kan også diskutere fattigdom i en annen kontekst, ettersom Matilda har alt hun trenger av materielle ting, men ikke kjærlighet.

## Metode

### 8. Metodevalg

Innsamlet materiale til vår studie er feltnotater av egne observasjoner, notater fra samtale med lærer i forkant av undervisningsforløpet, transkribering av lydopptak fra samtale med elever i to grupper, transkribert lydopptak av samtale med lærer i etterkant av undervisningsforløp, og innsamlede skriftlige tekster. Vi vil i det følgende gjøre rede for valg av metode, samt gå nærmere inn på hvilke materialtyper og materialmengde vi har samlet inn.

Materialet er samlet inn over en periode på fire undervisningstimer i klasserom, samt samtale med kontaktlærer før, og en lærer etter undervisningsforløpet. Vi hadde en 60 minutters undervisningstime hver dag, i fire dager. Samtalen i ettertid var med læreren som var til stede siste undervisningstime.

Observasjonene er foretatt av begge lærerstudentene, hvor én hadde undervisningen og skrev observasjonsnotater i etterkant, mens den andre var observatør. Begge var både observatør og underviser gjennom undervisningsforløpet. I oppgaven velger vi å omtale oss selv som lærerstudenter for enkelt å skille vår rolle fra elevenes lærer.

Modellen under gir en enkel oversikt over undervisningsforløpet og innsamling av materiale:

	<b>Varighet</b>	<b>Innhold</b>
<b>Samtale med lærer (L1)</b> <b>Dato: 07. mars 2022</b>	45 minutter (13:30-14:15)	Tema: Oppklaringer og forberedelser. Materiale: Notater fra sonderingsintervju
<b>Undervisningsdag 1</b> <b>Dato: 15. mars 2022</b>	60 minutter, (08:15-09:15)	Tema: Tablå Lærer og tilretteleggende rolle, den andre er hovedsakelig observatør Materiale: Feltnotater
<b>Undervisningsdag 2</b> <b>Dato: 16. mars 2022</b>	60 minutter, (11:15-12:15)	Tema: Rollespill Lærer og tilretteleggende rolle, den andre er hovedsakelig observatør Materiale: Feltnotater

<b>Undervisningsdag 3</b> <b>Dato: 17. mars 2022</b>	60 minutter, (09:30-10:30)	Tema: Konstruksjonsoppgave og tenkeskrivingsoppgave Lærer og tilretteleggende rolle, den andre er hovedsakelig observatør Materiale: Feltnotater Innsamlede tekster (19 tekster)
<b>Undervisningsdag 4</b> <b>Dato: 18. mars 2022</b>	60 minutter, (12:30-13:30)	Tema: Litteratur kafe (Litterære samtaler) Lærer og tilretteleggende rolle, den andre er hovedsakelig observatør Materiale: Feltnotater Lydopptak (transkribert) av samtale med elever på grupperom (2 grupper)
<b>Samtale med lærer (L2)</b> <b>Dato: 18. mars 2022</b>	25 minutter (14:00-14:25)	Syn på lekende tilgang, drama og undervisningen fra timen i forveien. Materiale: Lydopptak av samtale (transkribert)

### 8.1. Materialets omfang og utvalg

Samtale med lærer i forkant var 45 minutter digitalt møte. Her ble det fortløpende tatt notater mens samtalen foregikk. Notatene er på 2,5 A4 sider.

Samtaler med elever er foretatt gruppevis, og med lydopptak. Den første samtalen var med grønn gruppe på 4 elever, og varte i 16 minutter og 49 sekunder. Den andre samtalen var med gul gruppe, også 4 elever, med varighet på 14 minutter og 29 sekunder.

Etter undervisningsforløpet hadde vi samtale med en lærer. Det ble gjort lydopptak av samtalen, som varte 24 minutter og 25 sekunder. Alle lydopptak, både av elever og lærer, ble transkribert fortløpende. Transkribert materiale utgjør 10 646 ord, om lag 29 A4 sider.

Det er samlet inn 19 skriftlige tekster. Disse er relativt korte, hvor den korteste er på 15 ord, mens den lengste er på 187 ord. Gjennomsnittlig er tekstene på 67 ord per tekst.

Observasjoner fra lærerstudentene utgjør til sammen 9333 ord, ca. 19 A4 sider notater. Vi ønsket samtaler, observasjoner og tekstlige bidrag for å kunne analysere variert materiale, og det ble da vurdert mest hensiktsmessig å forholde seg til kun én klasse. En medstudent ga oss kontaktinformasjonen til en lærer som kunne være villig til å delta i prosjektet. Slik har vi

foretatt et strategisk tilgjengelighetsutvalg, ut fra hvem som var villige til å være med. Vårt eneste kriterium var aldersgruppen mellomtrinnet. Lærerens bakgrunn har ikke vært et utvalgs-kriterium. Denne læreren aksepterte forespørselen vår og satte oss i kontakt med læreren for klassen skolen hadde valgt ut. Elevgruppene ble satt sammen av kontaktlærer, hvor denne plasserte elever som ikke hadde levert samtykkeerklæring, eller som hadde svart nei til noe på denne, på egne grupper. Slik ble det god oversikt over hvem vi kunne observere. Vi fikk låne skolekatalog for å raskere kunne lære elevenes navn.

Tidsmessig hadde vi mulighet til å snakke med to av elevgruppene. De to gruppene som ble spurt om å være med på samtale, ble valgt ut fra at de fleste hadde vært til stede i undervisningstimene, og de hadde samtykket til lydopptak. Her kunne det vært en risiko for at det er de mest interesserte elevene som er i utvalget. Det var likevel andre grupper som var aktive og interesserte, som vi ikke valgte. Valget falt på de gruppene basert på at vi observerte gruppedynamikken som heterogen, som dermed ga muligheter for varierte meninger og ulike svar.

Materialet som analyseres er det vi har funnet mest relevant ut fra vår problemstilling. Materialet kategoriseres manuelt digitalt. Vi har valgt ut noen hovedtema som vi fant interessante og har deretter systematisert materialet inn under disse ulike temaene. Tema vi har satt opp er *estetikk, kreativitet, flyt, arbeid og lek, lek, lekende tilgang, ulovlig lek, lærerroller, rollespill, tablå, litteratur og lek, litterær samtale*, og til slutt *dybdelæring*.

Oppgavens utgangspunkt er å se hva som skjer i en klasse når elevene deltar i norskundervisning med lekende tilnærming og estetiske dimensjoner. Materialet er samlet inn gjennom å ha prøvd ut et slik undervisningsforløp i praksis. Dermed er materialet sentralt for våre refleksjoner og drøftinger av problemstillingen. Materialet drøftes opp mot relevant teori, slik den er presentert første del av oppgaven. Samtalene med elevene, elevtekstene og feltnotatene behandles som primærmateriale, mens samtalen med lærer i forkant og etterkant behandles som kontekstualiserende materiale.

## **8.2. Metodens formål, styrker og svakheter**

En bredere, kvantitativ undersøkelse kunne gitt svar fra flere klasser på ulike skoler, og kunne dermed blitt representativ for flere elever. Likevel gir den kvalitative metoden et annet

elevperspektiv, da vi har fått mulighet til å observere, og elevene har kunnet svare og reflektere.

En fordel med metoden er at elevperspektivet i klassen får komme frem på tre måter. Det ene er via samtale med elevene. Det andre er når elevene snakker med den som underviser, og lærerstudenten som observerer kan dokumentere dette elevbidraget. Det tredje er gjennom elevenes skriftlige bidrag. Gjennom samtale med elevene ønsker vi å få innblikk i hva de legger i begrepet lek og om denne undervisningen oppfattes som lekende. Ved klasseromsobservasjon får vi også vårt eget inntrykk av hva vi tolker som lekende fra et observatørperspektiv. Det er interessant for oss å se om våre observasjoner vil stemme overens med elevenes egen opplevelse.

En utfordring med feltnotater vil selvsagt være at det er vanskelig å få med seg alle detaljer. Det skjer mye samtidig, og elevene befinner seg ulike steder i klasserommet, på grupperommet og i gangen. Klassen hadde kjennskap til drama som arbeidsmåte fra før, noe som kan ha gjort undervisningen enklere for oss enn dersom dette var ukjent for elevene. Læringsmiljøet opplevdes trygt og elevene våget å prøve seg frem, noe vi tenker var positivt for oss i studien. Vi kjente heller ikke læreren fra før, noe som kan være en fordel da det ikke er noen forpliktende relasjon oss mellom.

En svakhet i undersøkelsen er at vi undersøker én klasse i en gitt situasjon, noe som ikke kan etterprøves eller overføres til andre undersøkelser direkte. Det vi observerer den ene dagen, vil ikke være helt likt en annen dag. Det vil være avhengig av mange eksterne og interne faktorer. Interne faktorer kan være elevenes forutsetninger, deres følelser og tanker den aktuelle dagen, mens eksterne faktorer kan være at det er satt inn vikar i stedet for læreren, sykdom i gruppen eller mulighet for å være på grupperom eller ikke. Tidspunkt på dagen kan også ha betydning; har de nettopp spist, eller begynner de å bli sultne? Er det morgen eller snart på tide å gå hjem? Elevgrupper er forskjellige og vil respondere ulikt når de deltar i et lekpreget undervisningsopplegg. Fordi resultatene kun er fra et utvalg fra én klasse kan de ikke gjøres representativt for andre klasser eller populasjoner. Det kan likevel bidra til debatt og vekke bevissthet.

En annen svakhet er at elevene ikke kjenner lærerstudentene fra før. Det er dermed en ny voksen som underviser, og en ny voksen som er observatør og tar notater. Dette kan skape en

utrygghet for noen. Vi var derfor tydelige med elevene om at notatene er anonymisert og ikke kan spores til dem. En lærer elevene kjenner godt var til stede alle undervisningstimene, noe vi tenker er positivt for trygghetsfølelsen.

En tredje svakhet vil være elevenes mulighet for å være ærlige når de snakker om undervisningsforløpet. Det er mulig de ikke vil si noe negativt om opplegget da de ikke vil såre oss. Elevene påvirkes av spørsmålene de får i klasserommet og i samtale, og vil gjerne forsøker å svare det de tror vi “vil høre”. Vi vil likevel anta at de svarer ærlig fordi de får åpne spørsmål og mulighet til å svare nei.

Vi ønsket samtale med kontaktlærer før og etter undervisningsforløpet, samt at kontaktlærer fulgte alle de fire undervisningstimene. Dette for å få et perspektiv fra noen som kjenner klassen og har erfaring fra læreryrket. På grunn av uforutsette hendelser kunne vi ikke gjøre dette, men vi fikk samtale med én lærer i etterkant av observert time. Dette kan være en svakhet da det ikke er en lærer som hadde fulgt hele forløpet. At det var ulike lærere til stede, kan også ha påvirket elevatferden ulikt de ulike dagene.

Vår egen forforståelse og erfaringer med tanke på prosjektet vil også gjøre at vi ser det på en bestemt måte. Vi har pedagogikk og didaktisk bakgrunn fra fire år som lærerstudenter. Begge har arbeidserfaring fra henholdsvis kontor, skole og barnehage, og den ene har barn hjemme. Dette vil nok, bevisst og ubevisst, prege hvordan vi fortolker og analyserer materialet og hvilke observasjoner vi har. Vi er således ikke objektive, men preget av bakgrunn og erfaringer.

### **8.3. Sonderingsintervju og semistrukturerte samtaler**

Vi har valgt å omtale intervjuene som “semistrukturerte samtaler”, da det på forhånd er skissert noen spørsmål som samtalestartere, uten at disse er fastlåste. Det første intervjuet med læreren har vi valgt å kalle et “sonderingsintervju” da intensjonen var å kartlegge før igangsetting. I sonderingsintervjuet med lærer handlet samtalen i hovedsak om å presentere prosjektet, samt spørsmål fra oss, som spesielle hensyn og tidsaspekt.

Samtalen med elevene foregikk på grupperom parallelt med litteraturkafé i klasserommet. En av lærerstudentene var i klasserommet, mens den andre var på grupperommet. Vi hadde da ikke oversikt over hverandres gjennomføring, annet enn oppstart og avslutning av timen. På grupperommet var det varmt og tung luft, men dersom vi hadde åpnet døren ville støy fra



klasserommet kommet med på opptaket. Det var også viktig at kun elevene som hadde samtykket kom med på lydbåndet.

I forkant av lydopptaket var diktafonen synlig, og lærerstudenten forsøkte å ufarliggjøre ved å fortelle at vi ikke bruker navnene deres. Noen virket entusiastiske, andre virket spente og flere på grønn gruppe kom uoppfordret med forslag til kodenavn de kunne få hvis vi anonymiserte dem. Første del av samtalen leder lærerstudenten ved å stille spørsmål elevene svarer på. I andre delen av samtalen trekker elevene spørsmålskort til litterære samtaler og snakker om disse. Enkelte perioder ble det stillhet, og da stilte lærerstudenten oppfølgingsspørsmål. I etterkant oppdaget vi at lærerstudenten ved et tilfelle skifter tema der det kunne vært naturlig med oppfølgingsspørsmål. I hovedsak venter lærerstudenten på svar nesten kunstig lenge, men dette har også resultert i at elevene har brukt betenkningstid og selv kommet med flere svar. Under samtalen er noen elever mer tause, mens andre lett tar ordet, men alle bidrar med noen kommentarer. Inntrykket er at stemningen ble mer avslappet etter hvert. Fokuset i den semistrukturerte samtalen var på elevenes opplevelse av lek, undervisningsforløpet og den litterære samtalen.

Etter siste undervisningstime med litteraturkafé og samtaler med elever på grupperom, hadde vi et semistrukturert samtale med læreren som hadde observert denne timen. Vi satt sammen på et møterom, hvor vi fikk snakke sammen uforstyrret. Spørsmålene var utarbeidet med tanke på en lærer som hadde fulgt hele undervisningsforløpet. Da dette ikke var tilfellet valgte vi ut spørsmålene som var relevante for denne læreren. Læreren svarte på de ulike spørsmålene, selv om det ikke alltid kunne rettes mot den spesifikke undervisningstimen som var blitt observert. Læreren virket avslappet og trygg i situasjonen, og sa selv at det var helt greit med lydopptak da dette ikke var uvant.

#### **8.4. Validitet og reliabilitet**

Som nevnt tenker vi det ikke vil være mulig å gjenskape samme situasjon studien er gjort i, og dermed kan man stille spørsmål ved studiens gyldighet. Det er likevel slik at studien vil være gyldig i situasjonen den er undersøkt i, og funnene vi har gjort er representative for den aktuelle klassen. Det er heller ikke utenkelig at utsagn, samtaler og observasjoner kunne forekommet av lignende art i andre klasserom også. Vi ser at vi kan støtte funnene på noen av de ulike teoretiske presentasjonene vi gjorde i teorikapittelet, noe som kan støtte opp om studiens validitet.

Gjennom variert materiale har vi fått empiri som belyser ulike sider av det vi ville måle, nemlig hva som skjer i klasserommet med tanke på lekende elementer og estetiske læringsprosesser. Vi får et innsideperspektiv når elevene selv setter ord på tanker i samtale, og utsideperspektiv når både lærer og lærerstudent observerer undervisningsforløpet.

Resultatet av studien kan påvirkes av feilkilder, som for eksempel dersom spørsmålene kan misforstås, eller ikke er godt nok formulert. I studien tolkes informantenes utsagn, noe som kan føre til feiltolkning. Enkelte spørsmål eller kommentarer fra elevene ser vi for eksempel i ettertid at det kunne vært interessant å granske videre, men det oppfattet vi ikke i øyeblikket. Feilkilder kan også forekomme på grunn av studiens svakheter, som elevenes mulighet for å være ærlige, eller deres mulighet for å gi gjennomtenkte og reflekterte svar på spørsmål uten mye betenkningstid.

Ikke alle elevene har godkjent å bli omtalt i oppgaven. Dermed er alle observasjoner av disse unnlatt å notere, også når det er interaksjoner med andre eller utsagn vi gjerne ville hatt med. For å verne om informantenes personopplysninger har vi i oppgaven valgt å ta ulike forholdsregler. Vi nevner ikke skolens eller kommunens navn. Vi opplyser kun om at dette gjelder én klasse på 6.trinn. Elevers navn er erstattet med ulike bokstaver og lærernes navn med (L1) og (L2). Elevtekster er anonymisert og nummerert. Lydopptak ble slettet etter transkribering. Vi har også vært oppmerksomme på å ikke ta notater når det deles opplysninger i klasserommet som kan være private eller som kan spores tilbake til enkeltpersoner.

## **9. Presentasjon av undervisningsforløpet**

Vi bestemte oss for å bruke ulik arbeidsmåte i hver undervisningstime. Dette for både å kunne gi elevene variert undervisning, men også for å kunne observere og prøve ut et større utvalg av arbeidsmåter for studiens del.

Som en introduksjon til drama, fikk elevene en brettet lapp med navnet sitt på og bilde av et dyr inni. Elevene skulle deretter finne sin gruppe ved å si dyrelyden. Sæbø nevner tablå som en fin inngang til drama, derfor så vi dette som en fin måte å starte undervisningsforløpet på. Korte utdrag fra *Matilda* på 5-6 linjer ble valgt. Hver gruppe fikk en egen scene, slik at ingen

hadde samme. Til slutt ble tablåene presentert i plenum, etter gitt rekkefølge, slik at alle elevene fikk en repetisjon av historien gjennom gjenfortellingen. Vi tenkte det kunne være trygt for elevene å vite at de ikke hadde roller med replikker når de skulle presentere allerede første dagen. Pledd ble gjort tilgjengelig som mulige artefakter.

Den neste undervisningstimen la vi opp til rollespill, hvor elevene fikk lese et lengre utdrag, mellom 2 og 3 sider, fra *Matilda*. Scenene som var valgt ut stopper med en “cliffhanger”, hvor vi ba elevene dikte videre hva de tror vil skje nå. Her understreket vi at det ikke var Roald Dahls versjon vi ønsket, men elevenes egen. Vi glemte å ha med pleddene, men la frem piperensere som mulige artefakter.

Tredje time valgte vi å trekke inn to ulike arbeidsmåter, hvor elevene den første halvtimen fikk konstruere noe valgfritt fra *Matilda* med kitt. Kittet var laget av oss på forhånd, slik at vi hadde større mengde kitt, nok til at alle fikk lage konstruksjoner av grei proporsjon. Vi hadde med engangskniver, piperensere, spaghetti, tannpirkere og grillspyd som mulige konstruksjonsredskaper. Den resterende halvtimen av undervisningen skrev elevene en tekst ut fra oppgaven “Dersom du hadde Matildas krefter for en dag, hva ville du brukt disse til?”. Dette var en tenkeskrivingsoppgave, som innebærer at elevene skriver det de tenker uten å bry seg med skrivefeil eller oppbygging av teksten. På denne måten ønsket vi å gi elevene muligheten for å være kreative og fantasifulle uten å bekymre seg for de formelle reglene ved skriving. Konstruksjonsoppgaven i starten av timen håpte vi kunne fungere som en katalysator for kreativitet i skrivingen.

Siste undervisningsøkt arrangerte vi det vi valgte å omtale som litteraturkafé. Her benyttet vi oss av rommet, hvor vi flyttet pulter og stoler i mindre grupper, slik at elevene satt sammen rundt bord. Bordene pyntet vi med serviett som duk, led-lys og blomster i vannglass. Vannglassene var også dekorert med et bilde av salamander, som et pek mot episoden i *Matilda*. Et annet moment fra boka var at vi hadde med sjokoladecake som ble servert, som hentet fra episoden med Bruce Bogtrotter. På hver gruppe lå det 24 samtalekort, med spørsmål eller oppgaver på hvert kort.

Utgangspunktet for spørsmålene var den litterære samtalen, inspirert av Hennig (2017, s.167, 170, 172). I tillegg til å legge et lekende preg over samtalen ved å arrangere den som om vi var på kafé, ønsket vi å legge til en tegneoppgave som kunne tilføre lekpreg. Hennig foreslår å

tegne en rask skisse etter lest fortelling og la tegningen bidra som utgangspunkt for samtale om teksten (Hennig, 2017, s.167). Et av spørsmålene innebar også å vise gruppen konstruksjonsoppgaven fra foregående time, og forklare hva man hadde laget og hvorfor. Det var også ulike spørsmål med estetisk preg, som at elevene skulle lytte til musikk og oppgaver som stimulerer til å bruke fantasien. Den første oppgaven var å lytte til Beethovens femte symfoni med spørsmålet “Hvilken scene eller hva fra *Matilda* minner denne musikken deg om?”. Vi lyttet de første 30 sekundene av musikkstykket. På denne måten fikk elevene først en gjennomgang i fellesskap ved en modelleringsoppgave, for deretter å fortsette med spørsmålene på egenhånd i gruppene.

Da vi planla undervisningsforløpet, forsøkte vi å legge til rette for aktiviteter der elever kanskje kunne være innom flyt (jf.4.3.). Vi håpte at flere av elevene ville la seg utfordre til å skape noe og være kreative, forutsatt at de opplevde oppgavene som lystbetonte. Målet var uttalt - det var å konstruere noe basert på teksten de hadde forholdt seg til, enten det var å forme noe i kitt, eller spille videre i rollespill. Et kanskje mindre uttalt mål var identitetsbygging, fordi produktet kom fra en del av dem selv. Samtidig forsøkte vi å ta hensyn til det estetiske, lekende aspektet som fordrer noe impulsivt. Vi ville dermed tilrettelegge for at store deler av det de skulle skape kom av fri vilje. Blant annet var det ved rollespill mulighet for å ikke framføre, elevene fikk skape selv og lage hva de ville av kitt, forutsatt at de hadde tenkt på teksten først. De fikk også dikte fritt i rollespill, stillbilde og tenkeskriving.

## **10. Presentasjon av empiri**

### **10.1. Innsamlet tekstmateriale**

Tekstmaterialet ble samlet inn den tredje undervisningstimen, og har utgangspunkt i spørsmålet “Dersom du hadde Matildas krefter for en dag, hva ville du brukt disse til?”. Tekstene er også tenkeskrivingsoppgaver, så rettskriving og tekstenes oppsett kan av den grunn variere. Alle tekster har fått benevnelsen “nr.” foran tallet, for å skille disse fra nummereringen av funn fra observasjon og samtaler.

Tekst id	Antall ord	Utdrag
nr.1	104	Hjelpe familien hadde også vært en ting jeg hadde gjort (...) Når jeg kjedet meg ville jeg kanskje flyttet på ting for moro skyld. For å være ærlig synes jeg det bare ville blitt stress om jeg hadde hatt krefter, så jeg hadde sjeldent brukt dem.
nr.6	28	Jeg hadde: robbet en casino robba Elon musk og Jeff bezos Sendt bomber på Kim jong un og Putin
nr.11	73	pranket og spøkt med folk (...) lurt folk Bruke det til å rydde rommet mitt skremt bestevennen min fly på et teppe flyttet på viserne på klokka stjele godteri fra butikker (...) skremt livet ut av random folk
nr.12	43	Hvis jeg hadde kreftene til matilda i en dag ville jeg ha prøver fordi da vet jeg svarene til alle oppgavene.
nr.14	187	Hvis jeg hadde hatt Mathilda sine krefter for en dag ville jeg tatt penger fra banken. Ikke mye, men litt.
nr.15	67	Jeg hadde tatt godteri fra skapet hjemme. Jeg hadde velta glasset til mamma og sagt du må ikke søle så mye for det gjør hun til meg Jeg hadde tatt storesøsteren min sin genser uten at hun visste det.
nr.19	123	Jeg ville ha brukt kreftene mine på å skrive leksene mine kjapt sånn at jeg kan gjøre leksene mine fortere. Jeg ville ha brukt kreftene mine på å bake kjappere sånn at jeg kan spise maten før enn det som står i oppskriften på hvor lang tid det tar. Og hvis det var noen som faller ned fra et veldig høyt tårn så kunne jeg reddet dem og bli kjent over hele verden. Da ville jeg kanskje vært på sånne kjente shower og konkurranser fordi jeg ble kjent av å redde folk.

Etter å ha samlet inn tekst fra alle som hadde samtykket til det, valgte vi ut syv tekster som vi presenterer utdrag fra i tabellen over. Disse tekstene hadde elementer som var representative for flere tekster, og hadde noen særskilte elementer som vi syntes var interessante å fremheve. Flere tekster har påfallende likheter. For eksempel er det to elever som skriver at de ville endret på klokkeviserne og flydd på tepper, flere ville stjele godteri fra butikker, lurt andre, og økt skoleprestasjoner. Under skrivingen var det flere som snudde seg rundt og satt sammen mens de skrev, chromebook-skjermer ble snudd for at sidemannen skulle kunne lese, og det var både fnising og rolig latter under skriveøkten. Vi antar derfor at elevene er inspirert av hverandres skriving.

### 10.1.1. Analyse av tekstmateriale

I tekstene trekker de fleste elevene inn det fantastiske i egen hverdagssituasjon, som skole og familie. Mange vil gjøre noe som er ulovlig eller rebelsk. Bare én tekst uttrykker at eleven ikke ønsket slike krefter, med begrunnelsen at det ville vært “stress” (nr.1). Ellers hadde alle elevene konkrete planer for de magiske kreftene. Syv tema er gjennomgående, og disse vil vi fortløpende trekke frem.

Flere elever ville brukt kreftene på å *hjelp andre* - det være seg venner, familie, andre elever eller fremmede. For eksempel antar vi at forfatteren av tekst (nr.6) både vil hjelpe Ukraina og straffe Putin når eleven skriver “sendt bomber på (..) Putin”. Teksten er dagsaktuell fordi krigen i Ukraina nylig var startet da eleven forfattet teksten. Det andre temaet som trer frem i tekstene, er muligheten til å *straffe andre*, slik tekst (nr.6) viser. Dette kan være inspirert av Matilda som straffer foreldrene. I tekst (nr.15) at eleven vil “straffe” moren sin ved å gjøre slik at det er moren som søler vann i stedet for eleven selv. Det er imidlertid en uskyldig hevntanke, som verken er farlig eller særlig stygg. Eleven har også relatert teksten til en egen opplevelse, hvor eleven har sølt og moren har sagt “du må ikke søle så mye”. Både tekst (nr.6) og tekst (nr.15) viser at elevene overfører innholdet i boka til verden rundt seg, både til nære relasjoner og i større verdensperspektiv.

Å *tøyse og skremme andre* er en gjenganger i flere tekster. Her har også noen elever brukt engelske importord som “pranke” og “random folk” (nr.11). Tekstene viser inspirasjon fra *Matilda*, hvor flere elever ville brukt magi for å helle vann over andres hoder, eller velte vannglass. Dette er svært nærliggende bokas historie, hvor Matilda velter et vannglass med en salamander i på frøken Trunchbull. Det er også en av scenene som ble brukt da vi hadde rollespill dagen før tenkeskriving-oppgaven.

Flere elever ønsket å bruke de magiske kreftene for å *forbedre skolefaglige prestasjoner*. For eksempel ønsket de å ha mange prøver den dagen fordi de da ville kunne få alt rett (nr.12). Dette er et eksempel på hvordan elevene kobler bokas narrativ med magi inn til egen hverdag, og det kan nesten virke som at de oppfatter Matildas intellekt som det mest magiske av alt.

Elevene leker med tanken om å *gjøre noe kriminelt* i større eller mindre grad, som å ta snop fra skapet hjemme (nr.15), eller rane en bank (nr.6). Vi skimter et snev av dårlig samvittighet når en elev modererer bankkranet til å stjele “Ikke mye, men litt.”(nr.14). Tekstene som har

med det “kriminelle”, kan vi anse som fantasier med et snev av anti-autoritære elementer. Dette er i tråd med Dahl som forfatter. Det er en fantasi om det ulovlige, det man vanligvis ikke kan gjøre, og gjennom diktningen får fantasien liv.

De to siste temaene vi merker oss i tekstene, er at elevene ville brukt kreftene for å *kose seg* og *unngå arbeid*. Både å fly på teppe og bruke kreftene for moro skyld anser vi som å kose seg. Når elevene her skriver de vil fly på teppe, kan vi ikke unngå å se paralleller til Aladdin og lurer på om det kan være inspirasjon fra denne historien. Kanskje kan det tolkes som at elevene ville brukt magien i lek for å finne på noe gøy og unngå kjedsomhet. For å slippe unna arbeid vil eleven bruke magiske evner til å sette inn i oppvaskmaskinen, gjøre lekser og rydde rommet. (nr.11, nr.19).

## 10.2. Innsamlet materiale fra observasjon og samtaler

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Estetikk	1	Når det skal ryddes har en av elevene som er tidlig ferdig fått et annet type kitt for å lage noe mer. En elev kjenner på kittet og går bort til to medelever. “Kjenn på dette! Det var helt forskjellig!”. De to andre får kjenne på. “Wow, det var helt annet å ta på! Mye mykere!”	Observasjonsnotater, dag 3 kl. 10:06
	2	Lærer: (...) jeg tror det at du husker kanskje ikke de mest fantastiske pedagogiske timene, som kanskje læreren føler at nå var jeg flink til å forklare. Du husker opplevelser. Du husker med sansene dine. Du husker lukter, du husker den gangen vi stod oppå bordet, eller. Det er sånne ting som setter seg (...)	Lærer (L2) samtale, tid: 7 min.
	3	Lærer: Jeg tror veldig mye i skolen i dag er basert på reading for the test, øve, sant, for å nå mål og så glemmer vi kanskje at prosessen er faktisk det viktigste. Og hva du gjorde på akkurat den prøven på akkurat den dagen trenger ikke nødvendigvis, det kan gjøre det, men det trenger ikke nødvendigvis fortelle om hvor du er hen i forhold til mål. (...) Nasjonale prøver, sant, de gir oss indikasjon på hvor vi er hen i måloppnåelse, men hva sier.. Hva sier om danna, dugandes mennesker, sant det står jo litt om det, vi skal skape identitet. Hvordan kan du måle det da? (...) og opplevelsen de har hatt? Minnene som dere skapte i de få timene dere har vært. Sant. Det er vanskelig å måle det.	Lærer (L2) samtale, tid: 15-18 min.

Tematikk:	Id:	Funn	Materiale
Kreativitet	4	Flere grupper tok i bruk pledd som lå der til ulike ting. Det ene pleddet ble skjørt. Et annet ble duk. Regntrekk ble til hår. Håndballer ble til bryst slik at det skulle ligne moren til Matilda, og det oppstod fnising i klasserommet da de skulle framføre.	Observasjonsnotater, dag 1
	5	Jeg ser på (H) (rosa gruppe), og synes det ser ut til at (H) har falt litt i sin egen verden. Denne eleven tusjer på en tapebit som er limt fast i pulten. Like etterpå tas tapebiten opp og festes over munnen. Dette har blitt til en bart, og jeg oppdager at (H) er godt i gang med arbeidsoppgaven.	Observasjonsnotater, dag 2, kl.11:37
	6	(H) banker nå på dørglasset til grupperommet for å få kontakt med en av elevene der. Eleven har tre brune piperenser i hånden og tar dem mot munnen og blåser ut. Det er altså blitt laget sigar. I teksten de nettopp har lest har herr Wormwood en sigar i munnen.	Observasjonsnotater, dag 2, kl. 11:37
	7	Gul gruppe: De har laget et belte av piperensere, to elever har briller av piperenser, og en elev har laget en hårbøyle av piperenser. Oransje gruppe: De lager en lapp hvor det står "usynlig" som skal vise publikum at denne figuren er usynlig. De har en piperenser i ei tom brusflaske som skal forestille en salamander i et vannglass. Rosa gruppe: Gruppen bruker piperensere til å lage smykke, hårpynt og store øredobber til en elev som skal spille Matildas mor.	Observasjonsnotater, dag 2, fremføring
	8	Jeg går rundt i klasserommet. En elev sier til meg "Dette er jo Kunst og håndverk" (M) Jeg spør hva det er som gjør at eleven tenker det er en kunst og håndverk time. Eleven svarer "Fordi vi lager jo ting" (M) Så man lager ting i kunst og håndverk. Kan man lage ting i norsk også, spør jeg. "Ja" svarer (M). Sidemannen blir med i samtalen. "Det er mye kjekkere når vi kan lage ting i norsk, for det er så mye skriving" (E). "Ja, vi skriver mye, så skriver jeg så hardt at jeg får vondt i hånden" (M)	Observasjonsnotater, dag 3, kl.09:00
	9	Noen elever sitter sammen ved en pult og viser hverandre hva de har laget. De ler av hverandres produkter og av sine egne mens de forteller. Det er tydelig at de koser seg. Jeg hører fnising og latter fra flere steder i rommet mens elever viser hverandre hva de har laget.	Observasjonsnotater, dag 3, kl.9:52
	10	Forteller i plenum hva de har laget: "Matilda viser kreftene sine. Hun velter et glass" Enda flere hender kommer opp (2 til) "Rektor med stolen med sirup på" (Q) "Firfislen" (R) "Kaken - når Bogtrotter må spise hele kaken" (L) "Når foreldrene sitter i sofaen" (H)	Observasjonsnotater, dag 3, kl.10:05
	11	I samtale om tenkeskriving: Lærer: Det jeg tenker, bare, det som faller meg inn det er at de får lov til å være kreative uten at det skal være med den røde pennen. For jeg tror at det kan drepe så mye eh.. intuitiv kreativitet på en måte som bare kommer der og da	Lærer (L2) samtale, 10 min.



Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Flyt	12	Christel gir beskjed om at det er 10 minutter igjen av oppgaven før vi skal vaske pultene og gå over til en annen oppgave. "Åh, bare 10 minutter" hører jeg en si. En annen svarer "Jeg syns 10 minutter er for lite".	Observasjonsnotater, dag 3, kl. 09:55
	13	De fleste lytter når elever forteller og viser hva de har laget, men noen leker med kittet (A, T, W). To av disse ser ut til at de jobber videre med sin figur. Men de andre ser ut til at de bare klemmer på kittet.	Observasjonsnotater, dag 3, kl. 10:05
	14	Elev (M): Jeg syns ikke det var egentlig så gøy. Eller. Det var liksom helt ok. Men ikke så spesielt gøy. Christel: Nei. For det. Var det noen noen grunn til at det ikke var så gøy liksom? Elev (M): Jeg liker ikke å forme. Også. Sånn kunst og håndverk, det liker jeg egentlig ikke så godt..	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: ca.5:30

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Arbeid/lek	15	Christel: Men var det å leke det vi holdt på med? Elev (J): Det var liksom noe annet enn.. Elev (L): Det var på en måte ikke helt lek eller.. Elev (K): Det var litt da som kanskje.. Elev (J): Det var litt av sånn... litt gøy oppdrag da på en måte Elev (L): Ja det var liksom mer leking i arbeid, men leking i norsk på en måte Elev K: Ja. Du bare.. Elev J: Leking i norsk Christel: Leking i norsk. Ja var det leking i arbeid liksom? Elev J: Ja Elev J: Også quiz og kahoot og sånne veldig.. Christel: Er det å leke da? Elev J: På en en måte...	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 7 min.
	16	Kontekst; hva er gøy arbeidsform i norsk: Elev (J): Fordi i matten så gleder vi oss alltid til tavletime eller spilletime, eller at vi har vi har matte på tavl..eller at vi får sånn tavle, så har vi oppgaver å løse, eller sånn multi bricks (hører ikke om ordet er multi bricks) som er sånt spill vi kan gjøre.	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 13 min.

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Lek	17	Man skal alltid leke litt. Kan fint leke selv om de går i 6.(klasse). Man er ikke for gammel på barneskolen. De er ikke så gamle. Vanlig barnelek til avbrekk i klasserommet med "tommel lek" og "gjettelek" osv. Ofte brukes det som avbrekk og sosialt samlingspunkt. I gym kommer det gjerne frem i undervisningen også.	Sonderingsintervju (L1), spm.4
	18	Ryddesituasjon: En elev sikter på en annen med flasken (S). "Gi meg alle penga" (S). Begge elevene ler.	Observasjonsnotater, dag 3, kl.10:15
	19	Ryddesituasjon: En elev (Q) tar et tørkepapir fra papirboks over vasken. Forsøker å vaske (T) i ansiktet med papiret. (T) dekker ansiktet med hendene, men ser at eleven smiler. Begge ler. (T) løper bort,(Q) følger etter med papiret. Tørker (T) i håret med dette. Begge ler fremdeles.	Observasjonsnotater, dag 3, kl.10:15
	20	Christel: Hva er.. Hva ville dere sagt lek er for noe? (elev rekker opp hånden) Ja? Elev (J): Ehm.. Når du har det gøy. ehm. og du gjør noe felles	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: før 01:00
	21	Christel spør om forskjell i lek nå og da de var små: Elev (L): Jeg tror man kanskje har blitt litt mer rolige på en måte, enn det vi var da vi var veldig små	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 01:00
	22	Elev (J): "Vi har jo mange leker sånn som fire mann i sofaen, tommelleken, vi hadde en gang sånn under pulten-lek ting, vi skulle gjette hvem som var under pulten sin" (...) Elev (M): Ja liksom, hvis vi har.. Hvis vi er flinke. Hvis vi er.. har vært.. jobba bra og sånt, og da får vi kanskje leke litt i starten og på slutten av timen Elev (J): Som nesten en belønning for at.. at vi har vært rolige og gjort det vi skulle	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 2-4 min.
	23	Christel: hva er lek for noe? Elev (Q): Det er noe som er gøy som vi kan gjøre. Noe som liksom vi ikke er redd for å gjø... eller som ikke er kjedelig, som vi kan. Elev (N): det å ha det gøy med andre. Elev (P): det er jo... det kan jo være læring på litt annen måte da. Og så er det jo gøy.	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 01:00

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Lekende tilgang	24	<p>Når de nå skal lage lyden på dyret for å finne gruppen sin, er det ikke mye lyd. De snakker med rolige stemmer. 2-3 stykker sier også heller navnet på dyret i stede for å si lyden slik Christel ba dem om.</p> <p>Når elevene finner hverandre som gruppe blir det litt mer lyd. To og to står sammen og sier dyrelyden høyere nå enn tidligere. To elever går forbi meg mens de fniser litt og sier dyrelyden høyt i kor.</p>	Observasjonsnotater, dag 1, Oppstart
	25	<p>Jeg går frem i klasserommet og kikker på flere av produktene de lager. En elev snur seg til meg og sier "Dette her er mye gøyere enn vanlig time!". Syns du, spør jeg. "Ja!", svarer eleven. Eleven ved siden av (F) sier "Ja, vi pleier aldri gjøre sånn. Vi har sikkert kun gjort det en gang i første klasse." Begge elevene smiler og hamrer videre på kitt for å få det mykere.</p>	Observasjonsnotater, dag 3, kl.09:52
	26	<p>Om undervisningsopplegget:</p> <p>Elev (N): Det er ikke akkurat lek, men det er jo i kategorien gøy, så det er på en måte gøy... eller, lek.</p> <p>Christel: Ja. Men hvorfor er det en forskjell der da? Eller hva er det som...</p> <p>Elev (N): Fordi... eg vet ikke, men når vi er ute i friminuttet så pleier vi ikke leke med kitt eller... ha dramatisering og sånne ting, men det er på en måte en gøy måte å lære på.</p>	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 3:30-4:00
	27	<p>På spørsmål om hva de har lært ilt uken:</p> <p>Elev (N): Eh... vi har fått bedre klasse miljø og bli kjent med ... litt bedre med de som er rundt oss, og så har vi lært om Matilda. Så kan vi liksom litt mer.</p>	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 6
	28	<p>Spørsmål om hva de likte å holde på med:</p> <p>Elev (N): Jeg likte å dramatisere ... og ... å holde på med kitt</p> <p>Christel: Å holde på med kitt ja....</p> <p>Elev (P): Jeg synes det kittet var veldig gøy å holde på med.. og så dramatiseringen da.</p> <p>Christel: Ja</p> <p>Elev (Q): Jeg syntes det var gøyest å dramatisere</p>	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 8 min.
	29	<p>Christel spør om konstruksjonsoppgaven</p> <p>Elev L: (...) Man måtte jo følge med. Hvis man ikke hadde fulgt med så hadde man jo på en måte ikke ha visst hva man skulle ha lagd. Så man må jo på en måte ha fulgt litt med hva det handler om.</p> <p>Også var det bare gøy å få liksom laget noe, bare gjøre noe annet i stedet for å skrive om noe og sånt.</p>	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 4-5 min
	30	<p>Lærer: Ja, hva er lek? Lek er jo mye... Og det kan ungene. (...) Det å si litt hva lekens verdi har tror jeg er lurt for ungene. De definerer ikke, de bare tenker nå leker vi, mens vi vet jo som lærere hvorfor vi gjør ting. For det skal vi alltid vite. Sant? For.. for hvis du ikke gjør det så bare tenker en ja. Ja. Nå leker vi. Bare for å ha det gøy. Og det er fint å ha det gøy. Men det må på en måte være et poeng, da. Med leken. Så.. så.. lek er alt fra å bare kose seg med en lek og ha underholdning, til at vi faktisk og får faglig utbytte og verdi på det du gjør. Så det helt.. og det er jo et stort spenn.</p>	Lærer (L2) samtale, tid: 3,5 min.

	31	Jeg tror ikke alltid elevene lærer bare, eller best når det er rolig og når jeg sitter for meg selv. Jeg tror de lærer med å sette ord på tankene, ord på refleksjoner, dele med andre.	Lærer (L2) samtale, tid: 5 min.
	32	Lærer: Å få lov å være kreativ kan du jo og si er å få lov å være lekende. (...) det kan bli lekbetont på en måte. Og oppfattes ikke som vanlig skriving og evt. lesing. Det er mange måter å gjøre det på....med samme.. Ja du får kanskje bedre resultat? Sant, fordi at de er ikke så bevisst på at.. ja de synes det er kjekkere da, sant, og når de tenker kjekkere så blir det jo lekbetont på et vis.	Lærer (L2) samtale, tid: 11-12 min.

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Ulovlig lek	33	Den ene gruppen skal passere en annen, der to elever sitter på en stol. Den ene eleven kikker seg rundt, før eleven tar tak i stolen som den andre sitter på og skyver den litt fram og tilbake. Begge fniser og smiler, men er stille.	Observasjonsnotater, dag 1, kl. 8:55
	34	Mens rosa gruppe fremfører, sitter to elever og tegner. Når de andre elevene klapper for gruppen som fremførte, klapper disse to elevene også, men ser ikke opp.	Observasjonsnotater, dag 1, kl. 09:00
	35	Grupperom: Jeg ser inn med jevne mellomrom - det er vindu i døren, så det er ikke alltid de ser at jeg ser dem. Den ene gangen ser jeg at en elev skyter tannpikere med strikk. De har ikke diktet noe videre på fortellingen, så dette er ikke relevant lek for rollespillet.	Observasjonsnotater, dag 2, kl. 11:45

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Lærerroller	36	Når de begynner på rollespillet snakker de ivrig - her merker jeg at de blir mer stille når de merker at jeg er til stede, men når jeg bare hører dem fra andre siden av rommet snakker de ivrig om hva som skal skje i rollespillet.	Observasjonsnotater, dag 2, kl.11:30-11:50
	37	Jeg er innom hos blå gruppe flere ganger, men de leser ikke. En elev sier at "Vi trenger jo ikke fremføre allikevel, så da trenger vi ikke gjøre det".	Observasjonsnotater, dag 2, kl.11:45
	38	Christel spør om det er forskjell på leken med/uten lærer: Elev (P): Ja, det er litt forskjell Christel: Hvorfor det da? Elev (Q): (...) du må følge litt mer regler når det er voksne. (...) Christel: Men er det kanskje litt regler når barn leker, for eksempel? Elev (O): Ja, men det er mindre	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 5 min.

	39	<p>Christel: (...) Er det forskjell på leken hvis en lærer er der eller ikke? (...)</p> <p>(...)</p> <p>Elev J: Ja. Det er mer sånn orden når vi har en lærer der, fordi at hvis ikke så blir det bare tull og liksom alle vil bestemme og masse sånn.</p> <p>Elev L: Man gjør det ikke skikkelig på en måte</p> <p>Christel: Ikke skikkelig? Ja. Men trenger det å være skikkelig da? Kanskje man kan lære noe selv om det ikke er skikkelig? Eller. Jeg vet ikke.</p> <p>Elev J: Ja men liksom at de er mer..</p> <p>Elev L: de tuller</p> <p>Elev J: ... orden til å organisere når det er fem minutter til å øve. Og så snakker de om masse annet.</p> <p>Elev K: fotball eller klær eller masse sånt.</p>	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 8-9 min.
	40	<p>Lærer: (Når vi åpner for lekende tilgang) "Da mister vi kontroll og da. For da er det av og til den eleven da som har atferdsvansker kan bli forsterka, fordi at rammer er så... Men jeg tror du kan ha både kreativitet og lek med rammer. Det er bare annerledes. Det er jo enormt krevende av en lærer. Du blir mer sliten etter en sånn time enn når du «Slå opp på side.. så gjør dere de oppgavene, så kommer jeg rundt og hjelper dere»</p> <p>Av å være på det musikkrommet, for å si det sånn. Og det krever så sinnsykt mye av deg. Og hvis du i tillegg har unger som «popper».. for der står du alene ofte, ikke sant? Du er ikke to, du er ikke tre du er ikke fire som vi ofte er som er som studenter. Det og er nok en årsak til at en ikke gjør det så mye så ofte. Rett og slett på grunn av kapasitet og ressurser.</p>	Lærer (L2) samtale, tid: 13-14 min.
	41	<p>Lærer: (...) det er ofte en eller to som ikke ønsker å bidra i den leken, eller det tablået, eller det frys bildet eller ett eller annet fordi at de føler det utrygt. Og det vi har erfart da at bare la de få gå ut. La de se på. I stedet for på en måte å «nei nå må du og være med» for det er bare fordi de er utrygge de fleste av de trekker seg unna. Sant? Men la de få se litt og observere litt, så kommer de fleste sakte men sikkert inn i det som har med estetiske læreprosesser å gjøre</p>	Lærer (L2) samtale, tid: 8 min.

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Rollespill	42	Grønn gruppe tegner et blålys på et ark, og setter sammen to stoler som skal være politibil. En annen stol får to frontlykter (tegnet på ark) hvor den ene er gul mens den andre ikke har farge. Det skal forestille at den ene frontlykten er røken. "Og det er ulovlig å kjøre med ødelagt frontlys" sier (J) til meg. Eleven som spiller faren har laget seg en bart av gul piperenser som er krøllet til "snurrebart" og festet med tape under nesen. Faren arresteres for å ikke ha fungerende lys på bilen.	Observasjonsnotater, dag 2, kl. 12:00
	43	Gul gruppe på gangen ser ut til å leve seg inn i rollespillet og beveger seg utenfor og videre fra teksten. (Q) har laget dult av håret, og briller av piperensere. Skal være Trunchbull. Gjør stemmen streng, og har laget seg en "pisk" av piperensere. Stemmen har fått østeuropeisk eller russisk aksent. "Din bæsjeffis" sier eleven og liksom-slår på en annen elev (Matilda). Begge fniser flere ganger. Resten av gruppen ler også.	Observasjonsnotater, dag 2, kl. 12:00

	44	Rosa gruppe: Gruppen har også brukt en pult og samlet sammen flere bøker som skal forestille biblioteket. Ved pulten sitter fru Phelps og scanner bøker. Eleven lager bevegelse med hånden som gjør at det ser ut som bøkene scannes, og sier "Pip" på hver bok. Fru Phelps har også fått briller av piperensere.	Observasjonsnotater, dag 2, kl.12:05
	45	Rosa gruppe finner en alternativ løsning på videre handling av teksten hvor Matilda får med seg fru Phelps og sammen ødelegger de farens bil fordi faren ødela Matildas lånebok. Når eleven som spiller fru Wormwood setter i et hyl, ler flere av elevene som er i publikum.	Observasjonsnotater, dag 2, kl. 12:05

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Tablå	46	Gul gruppe skal fremføre at Matilda viser kreftene sine til frøken Honey. De har dekket en pult med et hvitt teppe, og satt en vannflaske på bordet. På hver sin side sitter frøken Honey og Matilda. Matilda har et gult ransel-trekk på hodet, som forestiller hår, og har et teppe rundt livet sitt som forestiller et skjørt. Matilda stirrer på flasken. Når Christel teller til 3, faller plutselig flasken over ende. Frøken Honey får et overrasket ansiktsuttrykk med hendene på kinnene, mens "Matilda" ennå stirrer på flasken. Det viser seg at det sitter en elev under pulten, dekket av duken/teppet, som rykket i dette slik at flasken falt.	Observasjonsnotater, dag 1, kl. 09:08

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Litteratur og lek	47	Rosa gruppe i klasserommet ser ut til å leve seg inn i rollespillet. De beveger seg litt forskjellige plasser i klasserommet. En henter piperenser og sier "se her, dette er bilnøkkelen". De tar den og den andre eleven forteller om at eleven kjenner noen som fikk skrappt opp bilen med en bilnøkkel. De prater om dette. I samme øyeblikk tar grønn gruppe tak i to stoler med hjul på. De setter dem foran hverandre. "Vrom vrooom" sier flere av dem, og skyver "bilen" fram i klasserommet. Den ene på grønn gruppe ser ut til å ha inntatt en litt ledende rolle. sier til den ene eleven som er litt på sidelinja "kom og sett deg i bilen du også". Alle elevene på gruppa er nå inkludert i rollespillet. (...) Rosa gruppe kommer forbi, og den ene har snart 20 piperensere i håret i sprikende farger i alle retninger.	Observasjonsnotater, dag 2, kl. 11:47

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Litterær samtale	48	“Oi - det er en salamander på glasset” hører jeg en si. Jeg synes det er gøy at de legger merke til detaljene vi har laget på bordpynten.	Observasjonsnotater, dag 4, kl.12:30
	49	Noen elever rekker opp hånden for å fortelle hva de tenkte da de hørte musikken. En elev sier det må være scenen fra filmen når Matilda bryter seg inn i rektorens hus. Eleven uttrykker at sangen sikkert er hentet fra filmen.	Observasjonsnotater, dag 4, ca.kl.12:45
	50	Gul gruppe trekker spørsmålet om hva man tror R.Dahl ville man skal lære av boka. “At man ikke skal være en slem rektor!” (Q) “Å være kreativ og bruke fantasien” (P) En elev tøyser med at man kan legge sirup på stolen til rektor på denne skolen. De andre ler. “Hva tror dere (rektors navn) ville gjort da?”, sier en elev. (Latter) De svarer ikke, men ler.	Observasjonsnotater, dag 4, kl.12:50
	51	Når jeg deler ut kake på alle bord, spør en elev (S) meg “Om vi får sjokoladecake fordi det skjer i Matilda?” Jeg tenker “så gøy at eleven kobler denne sammenheng. Svarer at ja, det er fordi Bruce Bogtrotter må spise kake, så det tenkte vi passet.	Observasjonsnotater, dag 4, kl.13:00
	52	Spørsmål om litterære samtaler: Elev (Q): Det var litt morsomt (...) Elev (Q): Ja... å høre hva de andre tenkte om det og sånn	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 9 min.
	53	Elev (Q): Hvilke tanker sitter du igjen med etter å ha jobbet med boka? Jeg vet ikke.. Elev (P): Den var vanskelig å svare på da, fordi det er så mange tanker. Elev (O): Det er litt vanskelig å beskrive. Elev (Q): Atte, det er litt sånn..det er liksom ..rart å tenke på at dette her faktisk kan skje i... bortsett for det med kreftene da, men.. at dette kan faktisk skje i virkeligheten Elev (N): Altså det at det er folk som ikke liker barn Elev (Q): Ja... at det faktisk kan være noen som er så slemme som Trunchbull	Samtale med elever, gul gruppe, 13:30-14:30
	54	Elev L: Tar et gult samtalekort. ”Lavender er nede i søledammen og henter en salamander som hun syns ligner på en krokodille. Se for deg dette. Hvordan ser det ut der? Hvordan lukter det? Er det noen spesielle minner som dukker opp, som du har opplevd?”. (Fnising) Elev L: Jeg kommer på en tur jeg gikk med (bestefar) der han kommer fra, eh, nede ved en bekk. Fordi, eh, aner ikke. Christel: Mmm. Det tenkte du på. Ja. Elev K: Var spørsmålet liksom, om du liksom, om du har noen minner fra..? Elev K: Ja. Ehm. jeg vet ikke om det var salaman.. ja.. noe sånt greier, men eh., når jeg var i (land), så så jeg.. tror jeg.. jeg så det.	Samtale med elever, grønn gruppe, 15:00-16:30

Tematikk:	Notat Id:	Funn	Materiale
Dybdelæring	55	De har ikke jobbet med en hel bok på denne måten tidligere. Matilda som en helhet er mye og større. Mye større historie.	Samtale med kontaktlærer i forkant.
	56	Elev M: Jeg tror hvis vi hadde.. liksom.. lest to-tre kapitler om boka, så hadde det kanskje vært litt kjekkere Christel: Ja. Hadde det vært kjekkere fordi da hadde du.. Hadde du lært litt mer da liksom? Elev M: Ja og huska det. Jeg husket egentlig ikke så mye.	Samtale med elever, grønn gruppe, tid: 09:30-10:00.
	57	Elev P: og når vi jobbet ... det var liksom det eneste temaet vi hadde, så da.... så da var det på en måte... da satt vi oss på en måte litt inn i hvordan Matilda da hadde det. Da som... hva, hvordan hun (Matilda)... hva hun gjorde når det skjedde, på en måte... det fikk vi vite mye og sånn	Samtale med elever, gul gruppe, tid: 7:30-8:00

## 11. Analyse av empiri fra observasjon og samtaler

### 11.1. Mulighet for å svare ærlig

En svakhet ved metoden vi har valgt er elevenes forutsetninger for å svare ærlig på hvordan de opplever undervisningen, da spesielt i gruppesamtaler på grupperom. Vår empiri viser at flere av elevene kommer med uoppfordrede, positive kommentarer til undervisningen utenfor denne samtalen, der flere gir uttrykk for glede ved arbeidsmåtene (25). Det er én elev som i samtale på grupperom gir uttrykk for at eleven ikke liker formgivningsoppgaver (14), og derfor ikke syntes det var så gøy. Med det tatt i betraktning, tolker vi dette til at elevene har vært ærlige når de verbalt har kommunisert sin opplevelse av undervisningsopplegget. Våre observasjoner av ytre atferd, hvor vi har sett smil og hørt hjertelig latter (50), tenker vi støtter opp om verbalspråket. Man kan selvsagt ikke si dette med sikkerhet, men vi tar med oss at elevene i hovedsak opplevde dette lekpregede undervisningsopplegget som gøy.

### 11.2. Lek kategoriseres som gøy

Noe av gleden ved undervisningsforløpet ser ut til å henge sammen med at arbeidsmåtene er noe annerledes enn hva de vanligvis gjør i norsktimene (8, 25, 28, 29). Dette tolker vi slik at elevene ønsker variert undervisning. Dette er også i tråd med vår tanke om lekende tilgang, hvor vi selv ser for oss at det er en arbeidsmåte som kan supplere tradisjonell undervisning, ikke erstatte denne.



Elevene beskriver lek som noe gøy som skjer i fellesskap (20, 23). En elev trekker linjer mellom at det er gøy å leke og at lek kan “være læring på litt annen måte” (23). En annen elev trekker paralleller mellom lek, undervisningen og det å ha det gøy, og sier at det er i samme kategori (26). Eleven sammenligner disse og sier “så det er på en måte lek” om undervisningsopplegget. Her tolker vi “på en måte” som at det ikke er identisk, men ligner.

### **11.3. Skille mellom arbeid og lek**

Elevene kategoriserer ikke undervisningen vi har hatt som lek, men likevel som noe lekende (15). Dette passer med Broströms skille mellom lekende læring og lærerik lek. Elev (L) setter benevnelsen “leking i arbeid” på hva det er vi har gjort i undervisningen disse fire norsktimene (15). Elev (N) sier i en samtale om hva lek er, at undervisningsforløpet var en “gøy måte å lære på” (26). Her skiller eleven mellom lek og undervisningsopplegget ved å si at det var gøy, men det er ikke slike aktiviteter de vanligvis har når de selv leker i friminuttet (26). Vi tenker at det eleven setter ord på, er at aktiviteten i klasserommet er bestemt av læreren - det er altså ikke egeninitiert slik det ville vært i friminuttet. De uttrykker at det forskjell på om det er en lærer til stede, noe vi også observerer (36, 38, 39).

Selv om elevene ser ut til å skille mellom den frie leken og arbeid, ser det også ut til at lekende elementer er noe de verdsetter i undervisningen. For eksempel forteller elev (J) om undervisning i matte som innebærer spill, noe de “alltid” gleder seg til (16). Vi merker oss også at elevene selv, når de skal si noe om hvordan de leker, nevner lek som foregår i friminuttet eller på fritiden. Elevene vedgår også at leken har skiftet art med tiden, hvor de nå er “mer rolige” (21) enn da de var små.

Når elevene snakker om lek i undervisningen, er dette som avbrekk fra undervisning, og ikke som del av undervisningsforløpet. Lærer (L1) nevner også lek som avbrekk (17). Elevene kategoriserer denne leken som belønning når de har jobbet bra i timen (22). Her skiller de altså igjen mellom leken og arbeidet. Elev (J) sier de får belønning når de har vært rolige (22), noe vi kan se i sammenheng med at de også leker roligere nå enn før, ifølge elev (L; (21). King sier at elevenes individuelle opplevelse av lek kan variere både mellom barn, og ut fra dagsform. Dette finner vi hos elev (M), der konstruksjonsoppgaven beskrives som gøy den ene dagen(8) fordi det er kjekkere enn å skrive, men ikke så gøy den dagen den semistrukturerte samtalen er (14).

#### **11.4. Flyt og lekende tilgang**

Når elevene bruker begrepet gøy, tenker vi dette innebærer glede og noe lystbetont. Samtidig oppfatter vi begrepet som motpart til “kjedelig”. Lek er gøy, og ikke kjedelig (23). Dette kan ses i sammenheng med flyt, hvor elevene får balanse mellom utfordring, mål, glede og feedback. I forbindelse med aktiviteten med kitt ser det ut til at de fleste elevene er i flyt, da de ikke ønsker å legge kittet fra seg, men heller fortsette (12, 13). Det kan tenkes at de kun ønsker å gjøre seg ferdig, men basert på at det er latter, småprat med feedback fra medelever og kreativ utfoldelse er det fortsatt belegg for å knytte det til flyt, når flere selv omtaler det som gøy.

#### **11.5. Ulovlig lek**

Ulovlig lek ble synlig i (33) og (34) hvor det ser ut til at elevene forsøker å skjule leken. Ved flere tilfeller ble skillene visket ut mellom det som enten kunne oppfattes som lek, ulovlig lek eller lek relatert til arbeidsoppgavene. Elevene fikk frihet ved at læreren trakk seg mer tilbake. En elev brukte under rollespillet friheten til å lage sprettert med tannpirker og gummistrikk (35). Ved første øyekast kunne dette ha vært en del av rollespillet, men det viste seg å være den ulovlige leken. Blå gruppe kom med argumenter for å ikke øve på rollespill, eller snakke om teksten (37). Det så ut til at de “gjemte” seg unna aktiviteten. Det motsatte så vi ved elev (H) som tilsynelatende hadde meldt seg ut fra rosa gruppe (5), men denne eleven brukte friheten til å gjøre seg flid med en bart av tape, og var konstruktive med tanke på oppgaven. Det som så ut som ulovlig lek her, var altså ikke det.

Det viste seg at fem av seks grupper ønsket å framføre. Blå gruppe ønsket ikke å framføre, med begrunnelse om at de hadde muligheten til å la være (37). Friheten denne klassen fikk resulterte likevel i stor grad i konstruktivitet, med unntak av blå gruppe. Når det gjelder konstruksjonsoppgaven hadde vi en forforståelse om at friheten kunne føre til mye ulovlig lek. Dette skjedde ikke. De fleste samtalene mellom elevene gikk på temaet *Matilda*, og hva de skulle lage derfra. Elevene snudde seg sammen og inkluderte hverandre. Slik opplevde vi det dermed som vanskelig å avdekke når det oppstod ulovlig lek, og når aktiviteten egentlig var en lekende tilgang til det faglige.

## 11.6. Lekende tilgang og kreativitet

Elevene handlet innenfor en gitt ramme som de var kjent med; klasserommet, gangen og grupperommet, med én tekst. Herfra var friheten stor. Vi tilbød artefakter som pledd og piperensere til tablå og rollespill, samt spaghetti og plastkniver til konstruksjonsoppgaven med kitt. Tegnesaker og tape, for eksempel, har de funnet selv. Elevene var oppfinnsomme, og kreativiteten viste seg i alle typer rekvisitter som oppstod (4-7, 43), i historiene som utspilte seg i rollespillet (42, 44, 45), i elevtekster og i konstruksjonene (10). Lærer L2 stiller seg positiv til å tillate den intuitive kreativiteten (11).

Når gul gruppe skal presentere sitt tablå, har de blant annet et ranseltrekk på hodet som hår, pledd som skjørt, og et annet pledd har blitt duk med en flaske oppå (46). En elev sitter skjult under og rykker til, slik at flasken faller. Dette har trolig krevd litt utforskning for å få til, da utforskning blant annet innebærer å teste ut gjennom nysgjerrighet (jf. 6.3.). I denne klassen ser det altså ut til at lekende tilgang som undervisningsform har tilrettelagt for flere kreative uttrykksformer blant elevene. Vi la samtidig merke til at kaken vi hadde med som del av litteraturkaféen ble gjenganger for spørsmål, og dermed et mer forstyrrende element enn tenkt i utgangspunktet.

## 11.7. Estetisk aspekt

Da elevene skulle lage tablå og dikt videre på rollespill, fant vi at karakterene i all hovedsak baserte seg på boka, mens handlingen kunne skille seg ut fra boka. Dersom vi følger Broström et al., og deres synspunkt om at de estetiske uttrykksformene blir observerbare gjennom elevenes *symbolspråk* (jf. 2.1), finner vi enkelte av disse uttrykksformene. Et eksempel er hvordan de responderte på det *auditive* (49). Det var også mye *bevegelse* i klasserommet disse to timene, blant annet for å lage seg rekvisitter, eller til selve utførelsen i rollespillet. De får anledning til å trekke inn egne sanser og erfaringer når de har en litterær samtale (54).

Ved konstruksjonsoppgaven fant vi at elevene lot seg inspirere av ulike sekvenser fra boka, som vi hadde vært gjennom på forhånd, og som kunne kjennes igjen fra helklassesamtaler, tablå og rollespill. Flere endte med å lage tilsvarende det samme som noen andre, men med personlige variasjoner. Slik ser vi at den tekstlige bearbeidingen har resultert i en form for sanset kunnskap. Læreren vi snakker med i etterkant kom med en betraktning om at det som setter spor hos elever ofte er estetiske opplevelser: “Du husker med sansene dine. Du husker lukter, du husker den gangen vi stod oppå bordet” (2). I tillegg til estetiske opplevelser hvor

elevene er *i teksten*, ser vi også at elevene viser fascinasjon av kittet som materiale, utforsker dette og deler opplevelsen med andre (1).

### **11.8. Rom for dybdelæring**

Noen elever uttrykker ønske om å lese mer av boka. Samtalen med kontaktlæreren i forkant bekrefter at de ikke har jobbet med én bok som helhet (55). Elev (M) foreslår å jobbe med litt flere kapitler om gangen, for å huske litt mer av boka (56). (P) kan fortelle at siden *Matilda* var det eneste temaet, kunne de sette seg inn i livet til hovedpersonen: “hva hun gjorde når det skjedde, på en måte... det fikk vi vite mye og sånn” (57). Dette tolker vi som at prosessen med teksten har gitt erfaring med livet til hovedpersonen. Elevene har fått tilgang til ulike sekvenser av boka, og slik jobbet med den i dybden. Når Udir spesifiserer at dybdelæring handler om å overføre kunnskap til ulike sammenhenger (jf. 6.4), mener vi det er dette som har skjedd i løpet av arbeidet med boka. De har sett sammenhenger på kryss og tvers, for eksempel ved å knytte bildet salamander til teksten (48), sjokoladekaken til Bogtrotter (51), og ved å reflektere over Matildas liv i boka og hvordan det skiller seg fra filmen.

### **11.9. Norskfaglig læring**

Vi hadde ingen sluttvurdering i form av prøve, men kan likevel få et innblikk i norskfaglig læring og utvikling ved å se nærmere på materialet. Noen elever trekker paralleller til andre fag når vi konstruerer med kitt i norsktimen (8). Det er tydelig at disse opplever det som en gøy måte å jobbe med norskfaget på. Her er det elevene som sammenligner skolefagene Norsk og Kunst & Håndverk, og disse forbinder norskfaget med mye skriving. Rammene rundt hva fagene skal inneholde av arbeidsmetoder kan da virke noe fastsatt, mens disse to elevene i denne sammenhengen ser at fagene kan gli over i hverandre.

Vi ser også tydelige norskfaglige trekk når elevene presenterer for hverandre hva de har laget, både ved tablå, rollespill og konstruksjonsoppgave. Her setter de ord på sine produkter, både som del av en formell presentasjon i plenum, og uoppfordret seg imellom i prosessen (9). Lærer (L2) understreker også at elevene kan lære gjennom “å sette ord på tankene, ord på refleksjoner, dele med andre” (31), noe vi observerte at elevene gjorde flere ganger. Elevene ser også ut til å kose seg med disse ulike presentasjonene, da de er preget av smil, latter og fnising (9). Samtidig er også elevene klare på at man må ha fulgt med i timen for å kunne gjennomføre disse aktivitetene (29).

En elev understreker at det var mye å lære om *Matilda* når vi rettet fokuset på denne boka . Gjennom timene fikk elevene innsikt i det litterære verket, Matildas liv og opplevelser, samt hva andre elever tenkte om boka. (27, 52, 57). Dermed ser vi at eleven selv opplever å ha lært mer om boka gjennom undervisningsforløpet.

Det er også elever som tenker på at handlingen kan skje i virkeligheten, og at det finnes voksne som ikke liker barn (53). Når eleven sier “dette kan faktisk skje i virkeligheten” (Q; 53), tolker vi her at eleven sikter til neglisjerende voksne og voldelige voksne. Eleven selv understreker at det ikke er det magiske eleven mener.

Vi fant at lekende tilgang til norskfaget vil kunne gi læring, om enn på en annen måte enn tradisjonell undervisning. Det er ikke alt som er like målbart, i hvert fall ikke over så kort tidsrom som 4 undervisningstimer. Men vi oppfatter det likevel slik at elevene har hatt norskfaglig læringsutbytte ved at de for eksempel har presentert, argumentert, levd seg inn i karakterer, lest utdrag, forfattet både skriftlig og gjennom rollespill, og hatt en faglig samtale om boka ved litterære samtaler. Som lærer (L2) nevner, kan den instrumentelle leken legge til rette for læring som elevene husker, fordi det har med seg spesielle opplevelser og sanselige erfaringer (2, 3).

### **11.10. Lekende elementer**

Det oppstod flere situasjoner som bar preg av lek. Spesielt to av episodene bar preg av en fri lek der to sikter med ei sprayflaske og utbryter “gi meg alle penga!” (18), eller der to leker med tørkepapir og løper etter hverandre (19). I disse situasjonene har det lekende samspillet oppstått på initiativ fra elevene, og har ikke noe eksternt mål. Det skjer samtidig innenfor skolens rammer, under oversyn av pedagoger.

Videre fant vi elementer av lekende tilgang. Piperensere ble forvandlet til hårpynt til lyden av latter og fnising, eller til bilnøkler med påfølgende anekdote om en bil som ble skrappt opp av en ekte nøkkel (47). Stoler og ark ble forvandlet til biler med lekende lyder; “vrom vrooom”. På den ene gruppa kom det en lekeleder til syne (47), og samtlige på gruppa ble her enige om å akseptere lederens vilkår i denne demokratiske prosessen, (jf. 3.2.).

I ett tilfelle ble det synlig at klassen tok avstand fra leken planlagt av pedagogene. Dette skjedde i den aller første oppgaven som ble gitt, i en kontekst der elevene ikke hadde rukket å bli kjent med oss. De skal finne ut hvilken gruppe de er på ved å lage dyrelyder og lytte etter andres dyrelyd (24). Her er det i starten litt rolig. Noen velger å bare si dyrets navn i stedet for lyden, og det er først når de kommer sammen at volumet øker og de fniser og slipper seg løs. Dette indikerer at det først kan virke barnslig og som ungdommer tar de litt avstand. Det kan samtidig indikere at trygghet er en forutsetning for at de slipper seg løs.

## Drøfting

I det følgende vil vi drøfte fire hovedtema basert på funn. Valgene er gjort ut fra hvilke funn vi fant særlig interessante, basert på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Temaene er arrangert under overskriftene “Lekens plass i skolen for eldre elever”, “Hva skjer med friheten?”, “Lærerens rolle”, og “Lekens plass i norskfaget”. I teoridelen posisjonerte vi oss i forhold til lek, hvor vi stiller oss bak et syn om at leken er en del av barnets natur. Lekende tilgang tilbyr skaperkraft og gode holdninger til litteraturen (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.50). Derfor kan være relevant og nyttig med en lekende tilnærming i undervisningen. Når vi da drøfter våre funn i lys av problemstillingen *“Hva skjer når elever deltar i norskundervisning med lekende tilnærming og estetiske dimensjoner?”*, er det også i lys av denne posisjonen.

### 12. Lekens plass i skolen for eldre elever

I analysen identifiserte vi flere former for lek, som autotelisk, instrumentell og ulovlig lek. Vi la opp til den instrumentelle leken, altså undervisning med lekende tilgang. Ved enkelte anledninger oppstod det lek som kunne oppfattes som den frie, autoteliske leken, der elevene for eksempel løp etter hverandre med tørkepapir. I lys av Toft og Broströms argumentasjon kan det likevel diskuteres hvorvidt denne leken faktisk var fri, all den tid det skjedde på skolens område, innenfor lærerens rammer. Når noen truer en annen med sprayflaske og sier “gi meg alle penga” (18), vil vi likevel kategorisere et slikt tilfelle som lek, fordi det er på elevenes eget initiativ, hvor de bruker friheten til å skape en lek utenfor det læreren har planlagt. Leken varer likevel ikke lenge, det er kun et lekent øyeblikk. Kanskje kan dette ha sammenheng med rammene og reglene som er rundt elevene i denne situasjonen. Selv om de her har en lek, vet elevene at de ikke kan la den være, fordi det egentlig er undervisning. Den frie leken vi skimtet har dermed ikke mulighet for å utvikle seg.

Et spørsmål som bør stilles er om elevene selv oppfattet dette som lek. Basert på semistrukturerte samtaler og observasjonsmaterialet fant vi at når elevene ville definere lek, var det enighet om at premisset for lek er at det må være gøy, i tillegg til at elevene helst leker med andre. I eksempelet vårt over, kan det da tenkes at elevene kunne oppfattet dette som lek. Kanskje ville de ikke sagt de lekte, men at de bare “tulla”, enda de selv definerer lek slik. Dette kan i så tilfelle knyttes til hvordan man prater om lek etter hvert som man blir eldre. Som nevnt prater man ikke om at golfere leker, men at de blir underholdt (jf. 3.3.).

Vår tanke har vært at eldre elever kan oppleve undervisningsforløpet som lek fordi skillet mellom lek og arbeid er individuelt forankret. Vi antar dermed at undervisningen kan oppfattes som lek i enkelte sammenhenger og situasjoner, men at det ikke nødvendigvis vil oppleves som lek for alle elevene. Ifølge King er lek et insider-fenomen. Det er dermed kun ved å spørre elevene selv at vi kan vite om de opplever en aktivitet som lek eller ikke, til tross for våre ytre observasjoner (jf.3.3.). Vi må da sette spørsmålstegn ved om elevenes svar er reflekterte dersom vi skulle spørre dem om aktiviteten de holder på med er lek.

Aktiviteten vi startet med, der elevene skulle finne sammen i grupper ved dyrelyder, ga oss et innblikk i hvordan leken så ut når man var sammen med andre. Vi valgte leken for å bryte isen. Det at leken ikke hadde en forbindelse til det faglige innholdet som skulle komme var bevisst, da tanken var at det muligens ville oppfattes friere og mindre styrt. Da elevene i starten av aktiviteten gikk alene, framstod det mer anstrengt enn lekende. Det kan tenkes at de opplevde det som pinlig. Først da de fant sammen med andre, og fikk bekreftelse av andre på at det kunne være gøy, så de ut til å ha glede av det. Slik samsvarer det med elevenes definisjon på lek som noe gøy og sammen med andre. Videre samsvarer også dette med teorien om eldre elever, der det som fenger og oppfattes som lek i det ene øyeblikket er uinteressant i neste øyeblikk. På denne måten byr det på utfordringer å innføre lekende elementer i undervisningen, da tilfeldigheter kan avgjøre om det oppfattes som lek.

### **12.1. Lek som konkurranse og avbrekk**

Leken i skolen defineres av elevene som noe som gjøres som avbrekk fra undervisningen, eller som noe som skjer i friminuttet. For eksempel forteller elev (J) om ulike lekeaktiviteter de har hatt på skolen, når eleven sier “Vi har jo mange leker sånn som fire mann i sofaen, tommelleken, vi hadde en gang sånn under pulten-lek ting, vi skulle gjette hvem som var under pulten sin” (22), hvorpå både (J) og (M) legger til at dette fungerer som belønning for god arbeidsinnsats i timen. Her omtaler begge elevene aktivitetene som lek. I forkant av undervisning hadde kontaktlærer også fortalt at slike aktiviteter ofte brukes som “avbrekk og sosialt samlingspunkt” (17). Kontaktlæreren omtaler dette som “barnelek”. Slik tydeliggjøres det at også læreren bruker begrepet lek om denne type aktiviteter. Som Sutton-Smith nevner blir leken her en del av den ytre motiveringen for elevenes arbeid, og en del av lærerens redskap for å holde kontroll i klasserommet. Når leken brukes som avbrekk og belønning viser dette at den autoteliske leken må vike for den instrumentelle. Det læreren bruker tid på



gjør det synlig for elevene hvor verdien ligger. Leken gis ikke egenverdi, men blir brukt for å belønne positiv atferd. Helt fra småskolealder belønnes den rolige atferden over den viltre. Det er dermed ikke utenkelig at de lekende elementene forsvinner med alderen, nettopp på grunn av at barna justerer seg etter korrigeringen.

Det elevene derimot assosierer med lekende i norskundervisningen er det som er preget av konkurranser, som quiz og kahoot (15). Når vi sier lek er del av barns natur, kan man likevel stille spørsmål ved hvor naturlig leken egentlig er, da den også vil kunne være kulturelt betinget. På tv og sosiale medier i Norge vises programmer og filmklipp preget av konkurranse, hvor man skal utkonkurrere andre og vinne “spillet”. Slik er det ikke i alle samfunn. Dermed kan det tenkes at lek preges av det man ser på tv når konkurranseelementet inntar leken. Hvilken form leken tar, er da påvirket av miljøet man lever og leker i.

King hevder at den instrumentelle leken er mer nyttig når den fremmer samarbeid framfor konkurranse, fordi den da bidrar til mer positive kognitive og sosiale utfall (jf.4.1.1.). Dette gjaldt først og fremst yngre elever. Som vi har vært inne på fortøner oppfattelsen av skillet mellom lek og arbeid seg mer individuelt for de eldre elevene. Kanskje er det slik at eldre elever foretrekker det lekende og konkurransepregede, slik de eldre elevenes foretrukne fritidsaktiviteter ofte flytter seg over til organiserte aktiviteter eller gaming. Når elevene selv ønsker seg mer av slike konkurranser, kan vi vurdere om konkurransepreget instrumentell lek er noe som kjennetegner det lekende hos eldre elever. Selv om noen elever motiveres av konkurransepreget lek, er det ikke dermed sagt at det gjelder alle. Dersom man sjelden eller aldri vinner i konkurranse kan en spørre seg hvor motiverende denne form for lek er, uansett hvilken form den tar. På grunnlag av dette tenker vi læreren bør være varsom i bruk av konkurranser, men likevel kan trekke dette inn som del av variert undervisning. Det er en viktig kompetanse å kunne vinne eller tape med verdighet, men et forbehold må altså være at motet og gleden i leken beholdes.

## **12.2. Lekende, men ikke lek**

Våre funn tilsier at vi kan omtale undervisningen vår som lekende, men ikke som lek. I samtale med grønn gruppe, setter elevene fint ord på dette når de beskriver det vi har holdt på med som “ikke helt lek eller..” (L; 15), “litt gøy oppdrag da på en måte” (J; 15) og “det var liksom mer leking i arbeid” (L; 15). Ut fra slike elevutsagn forstår vi det som at eleven har opplevd undervisningen som lystbetont og lekende, men likevel ikke identisk med hva de

forbinder med lek. Lærere har likevel mulighet til å legge inn lekende elementer for å gjøre arbeidet mer kreativt, engasjerende og gledelig. Vi ser at dette sammenfaller med hva Øksnes og Sundsdal sier om den instrumentelle leken - at dette er aktiviteter barna liker, men at det likevel ikke er lek på grunn av rammene og de eksterne målene (jf. 4.1.1.).

Læreren (L2) uttaler at “det er fint å ha det gøy. Men det må på en måte være et poeng, da. (...) lek er alt fra å bare kose seg med en lek og ha underholdning, til at vi faktisk og får faglig utbytte og verdi på det du gjør.” (30). Leken bør ifølge denne læreren ha et poeng, og dette impliserer at det er den instrumentelle leken det er snakk om. Oppfatningen er tilsynelatende at spontan og elevinitiert lek er flott, men at eksterne mål for faglig utbytte avgjør om leken har plass i skolen. Bakgrunnen for å utarbeide et lekende undervisningsforløp har vært norskfaglig læring, ikke underholdning. Vi kan likevel stille spørsmål om hvor skillet mellom lek og underholdning går. For å illustrere hvordan skillet mellom lekende tilgang og underholdning befinner seg i en gråsoner, kan vi se på eksempelet der en elev lager en sigar av brune piperensere (6). På den ene siden har eleven produsert noe ut fra teksten, i tråd med herr Wormwoods sigar, der det kreative uttrykket vises frem for medelevene. Samtidig virker det lystbetont og indre motivert, der de ler høyt og har det gøy. På den annen side virker det i øyeblikket nokså fjernt fra noe faglig utbytte for 6. trinn, der det ser ut til å tilføre stor underholdningsverdi. Eksempelet over blir likevel oppfattet som arbeid og ikke lek, selv om de leker seg. Det er altså både lekpreget og norskfaglig, der en positiv bieffekt er at det også er underholdende. Dermed kan et aspekt ved leken bli at den er underholdende.

Skolens innhold blir avgjort av samfunnsmessige og politiske føringer (jf. 4.1.1.). Skolens utforming kan dermed legge begrensninger på instrumentell lek. Et eksempel på dette er målstyringen som har vært i den politiske vinden, med tanken om at læring må kunne dokumenteres. Samtidig mener vi at det ikke nødvendigvis er begrensende, ettersom læreren ut fra læreplanen har en autonomi. Denne autonomien er tydeligere og større i LK20 enn hva den var i LK06, for eksempel med færre og åpnere kompetansemål. Vi tenker at det ikke trenger å være en motsetning mellom det å oppnå kompetansemål og det å være lekende. Dette setter lærer (L2) også ord på når denne spør seg hvordan man kan måle læring, og sier at “Jeg tror veldig mye i skolen i dag er basert på reading for the test, øve, sant, for å nå mål og så glemmer vi kanskje at prosessen er faktisk det viktigste.” (3).

### **12.3. Lekende tilgang og danning**

Vi har ikke hatt anledning til å undersøke hva elevene sitter igjen med i etterkant. Samtidig kan vi bekrefte at estetiske opplevelser sitter som fotografert fra egen skoletid med klasseekskursjon i myra, på jakt etter froskeegg og rumpetroll, lyden av seljefløyte, synet av lønneblader, lukten av hylleblomst og nyklipt gress, og matpakker med geitost og husholdningssaft. Denne lengre prosessen kan knyttes opp mot danning. Slikt er ikke målbart i undersøkelsen vår, men en kan anta at det er sanselige inntrykk og “kroppslig kunnskaping” som fester seg hos noen. Læreren (L2) knytter læring og mål innenfor estetiske læringsprosesser opp mot en dannelsesprosess. Læreren setter her opp en kontrast mellom måloppnåelse ut fra nasjonale prøver, og læreplanens overordna del om å skape “danna, duganes menneskjer” og identitetsskapende arbeid, og spør seg: “Hvordan kan du måle det da? (...) og opplevelsen de har hatt? Minnene som dere skapte i de få timene dere har vært. Sant. Det er vanskelig å måle det.” (3). Slik vi forstår læreren her, har den lekende tilnærmingen mye potensiale for både læring og danning, men dette er ikke nødvendigvis enkelt å måle ved standard “fredagstest” eller på Nasjonale Prøver.

Dersom innholdet styres rent etter mål, risikerer du at leken forsvinner helt fra skolens undervisning og er forbeholdt friminutt og fritid. Norskfaget som kulturfag har en dannende oppgave, og dette er noe vi tenker lekende tilnærming kan legge til rette for. Å lære elevene kulturelle, ”klassiske” leker som “Hauk og due” kan være et eksempel på dette, og er leker som ikke behøver være forbeholdt kroppsøvingstimer eller yngre elever. Selv om dette kan være typiske eksempler på lek som avbrekk, kan det også tenkes at det er norskfaglig nettopp fordi det er del av den kulturelle læringen. Ved å fordype seg lekende i barnelitteratur, kan man også integrere leken i undervisningen for å gjøre undervisningen og læringen lettere å følge med på. Det blir fengende, og man får oppmerksomheten. Dermed kan den kulturelle og dannende delen av norskfaget være med å forsvare at lek kan få plass i undervisningen, om enn som instrumentell lek.

### **13. Hva skjer med friheten?**

Når læreren tilrettelegger for lekende tilgang med estetiske dimensjoner som undervisningsform, ser vi at det åpnes for en større frihet. Vi vil i det følgende drøfte hva som skjer når elevene får denne formen for frihet, og hva de velger å bruke den til.

### 13.1. Tegn til ulovlig lek

Ifølge King vil elever i ulik grad klare å skjule den ulovlige leken. Vår hypotese var at denne formen for lek ville bli spesielt synlig når elevene hadde friere spillerom i undervisningen. Ifølge våre funn så vi noen eksempler på dette, men vi oppdaget også at det var episoder som viste det motsatte, hvor elevene virket mest opptatt av oppgaven. På den ene siden kan dette tyde på at undervisningen var så spennende og interessant for elevene, at den ulovlige leken ikke var aktuell. På den andre siden kan det hende at elevene vi observerte var så gode på å skjule denne formen for lek, at lærerne ikke oppdaget det. Når noe av essensen ved den ulovlige leken er at den skjules for voksne, kan vi ikke anta at våre observasjoner rommer all ulovlig interaksjon elevene imellom. Samtidig kan det tenkes at åpenheten og friheten har ført til at den ulovlige leken ikke lenger oppfattes som ulovlig, da interaksjonene foregår i det åpne. Dette kan understøttes av en studie King nevner, som viser at når friheten i rommet ble større, avtok den ulovlige leken fordi elevene fikk utvidet mulighet for samhandlinger i det åpne (King, 1987, s.150). Om den ulovlige leken fikk større plass, er ikke noe vi kan svare på i denne oppgaven, da vi ikke har materiale å sammenligne med fra tradisjonell undervisning. Vi kan likevel sammenligne mellom de fire undervisningstimene vi hadde, hvor frihet og spillerom også varierte, om enn innenfor lekende tilnærming.

I våre feltnotater ser vi ulike eksempler på hvordan den ulovlige leken kommer til syne, individuelt og i interaksjoner med andre elever. Dermed ser vi både hvordan elevene utøver den ulovlige leken som pauseknapp for oppgaven, og som sosialt samspill med jevnaldrende. Eksemplene innbefatter både tegning, fnising, skyve en annen elev på stolen og skyte fyrstikker med strikk (33-35). Funnene ser vi sammenfaller med hva King kategoriserer som ulovlig lek, da særlig hos eldre elever. Her kan det være viktig å ta i betraktning at vi i våre observasjoner ikke er nøytrale. Som forskere observerer vi gjennom våre pedagogiske briller, som nå også har teoretisk grunnlag for hva den ulovlige leken kan være, i hovedsak basert på King. Våre funn vil kunne være påvirket av hva King eksemplifiserer at ulovlig lek kan se ut som. Dermed kan vi enkelt ha oppdaget den ulovlige leken når den ser slik ut, men ha oversett den i andre uttrykksformer.

Et funn var at skillet mellom den ulovlige leken og lekende tilgang ble mindre tydelig. Elevers engasjement i leken kunne noen ganger gi inntrykk av ulovlig lek, hvor vi ved nærmere ettersyn så at de var lekende i arbeidsformen (5). I ett tilfelle var det omvendt, hvor observatøren antok at elevene nå var i gang med rollespillet, men det viste seg at det var den

ulovlige leken (35). Når skillet her blir utydelig, kan det være vanskelig for læreren å følge med på elevenes prosess i undervisningsforløpet. Læreren vil ha samme utfordring i tradisjonell undervisning, da elever også der vil kunne fremstå som om de arbeider med det de skal, men i virkeligheten leker en skjult, ulovlig lek. Selv om vi observerte at noen elever lekte ulovlig var vi også observante på om noen elever viste tegn til å være i flyt. Dette vil vi utdype i det neste.

### **13.2. Tegn til flyt**

Vi har kommet frem til at noen elever kan ha opplevd å være i flyt i deler av undervisningsforløpet. Underveis i konstruksjonsoppgaven var det flere som ga uttrykk for at tiden gikk for fort (12), og under rollespillet var det også elever som ville hatt mer tid. Elevenes engasjement i den lekende tilnærmingen kan da gi inntrykk av at elevene er i flyt, og dermed opplever å være oppslukt i aktiviteten. En innvending kan være at elevene i motsetning til å være i flyt, kanskje bare var stresset over å få for liten tid på oppgaven, og derfor ga uttrykk for dette. Våre observasjoner av elevenes glede over aktivitetene kan på den andre siden igjen være med å støtte at det faktisk er flyt flere har opplevd. I motsetning til elevene som kan ha opplevd å være i flyt, er det også funn som viser at noen elever uttrykker at de ikke opplevde det slik, for eksempel når elev (M) uttrykker å ikke like aktiviteten (14).

Det er rimelig å anta at elevene som har lekt noe ulovlig for å la være å gjøre oppgaven læreren har gitt, ikke har opplevd flyt i den gitte aktiviteten. Det er ikke dermed sagt at elevene ikke kan oppleve flyt i den ulovlige leken, men dette er ikke noe vi har observert. Det kan imidlertid tenkes at elevene ikke lett kommer i flytsonen ved ulovlig lek da de hele tiden må være oppmerksomme på at læreren ikke oppdager denne. Elevene vil dermed ikke ha mulighet for å “glemme tid og rom” (jf. 4.3.) på samme måte som når de ikke behøver å skjule aktiviteten.

Et kriterium for flyt er at aktiviteten må oppleves som utfordrende. Estetiske aktiviteter utfordrer elevene til å skape noe selvstendig. I tillegg risikerer de å bli avvist eller oversett når de for eksempel framfører rollespill eller når de snakker om det de har konstruert i kitt. For å komme i flytsonen må aktiviteten i tillegg gjøres av fri vilje. I vårt undervisningsforløp er det læreren som har planlagt og igangsatt aktiviteten, og det er ikke etter elevenes eget initiativ. Elev (N) setter ord på dette når eleven sier at aktivitetene i klasserommet ikke er det samme

de ville ha valgt i friminuttet (26). Kriteriene for flyt er altså ikke oppfylt når friheten ikke er til stede.

På en annen side kan aktiviteten ha bidratt med balanse av utfordring og mestring, skapt engasjement og glede hos elevene, og dermed en opplevelse av flyt. Selv om elevene ikke har valgt aktiviteten, har de fått velge hvor mye de vil engasjere seg i denne. For eksempel har elevene fått avgjøre selv om de ønsket å fremføre rollespillet eller hva de ønsket å prate om mens de konstruerte noe fra *Matilda*. Selv om læreren har bestemt rammene, kan det også hende at elevene liker aktiviteten, og at de ville valgt noenlunde det samme selv. Dermed kan det tenkes at observasjonene vi har kategorisert som flyt, kan være nettopp dette, uavhengig av kriteriet om fri vilje. Oppgavene elevene fikk var også av divergent art og dermed åpne for at friheten kunne vise seg på ulike nivåer. Om de ikke hadde valgt oppgaven selv, innebar denne likevel friheten til valg i selve aktiviteten. For eksempel var oppgaven den andre undervisningstimen å lage en fortsettelse av en scene fra *Matilda* med rollespill. Elevene fikk da rammer, men de kunne likevel gjøre mange frie valg om hvordan de ville løse denne oppgaven i sin gruppe.

### **13.3. Å unngå aktiviteten**

Selv om vi observerte at flere var i det vi antok å være flyt, var det også elever som valgte å bruke friheten til å gjøre minst mulig av igangsatt aktivitet, som det kommer frem av eksempelet med videre diktning i form av rollespill: “Jeg er innom hos blå gruppe flere ganger, men de leser ikke. En elev sier at “Vi trenger jo ikke fremføre allikevel, så da trenger vi ikke gjøre det” (37). Elevens kommentar antyder at aktiviteten ikke er noe eleven vil delta i dersom eleven får valget. Kanskje var dette en felle vi hadde gått i da vi planla et lekende undervisningsopplegg, ved at vi ga elevene så mye frihet at de trodde de kunne la være å gjøre noe i det hele tatt. Vår intensjon med valgfri fremføring var at elevene kunne føle seg friere i videre diktning, fordi de hele tiden ville være klar over at de ikke behøvde å vise dette til noen, og dermed for eksempel kunne prøve ut morsomme, triste, absurde og utforskende handlinger. Her brukte blå gruppe friheten til å la være å gjøre noe hele timen. Da kan vi nesten med sikkerhet si at denne gruppen ikke hadde noe norskfaglig utbytte denne undervisningstimen, hvert fall ikke synlig for oss som observatører. Likevel fikk de anledning til å hente seg inn i tekstenes innhold da vi hadde klassediskusjoner etterpå, der lærerstudentene gjentok tematikken i det elevene presenterte i rollespillet.

Tablå, rollespill og konstruksjonsoppgaven ble kommentert fortløpende av lærerstudentene, som en støtte i å utfylle innholdet. Dette hjalp tilhørerne i tilfeller der det var vanskelig å høre hva som ble sagt av andre elever. Samtidig kan vi slå fast at elevene som meldte seg ut heller ikke bidro med noe fra sitt tekstutdrag til de andre tilhørerne. Budskapet fra tekstene så imidlertid ikke ut til å ha behov for drahjelp fra samtlige grupper, da tekstens hovedtrekk kom tydelig frem for de andre. Det kan selvsagt diskuteres om elevene kan ha hatt norskfaglig utbytte ved at de for eksempel kan ha diskutert og argumentert seg imellom hvorfor de ikke behøver å gjøre oppgaven, men dette er ikke observert av oss, og var heller ikke del av den norskfaglige intensjonen med aktiviteten.

Når vi over skriver “gruppen”, skjærer vi alle i blå gruppe over én kam. Dette stemmer ikke helt. I gruppen var det variasjon, hvor én elev hadde lest hele teksten, én hadde lest halve, og to ikke hadde lest. Det var tydelig at det i hovedsak var to elever som ikke ville delta i aktiviteten, mens to egentlig var i gang til å begynne med. Dynamikken i gruppen medførte at elevene ikke fikk gjort noe mer. Lærerens innblanding kunne hatt betydning her, slik vi ser det, ved å for eksempel splitte gruppen slik at elevene som ønsket å gjennomføre aktiviteten hadde fått muligheten til det sammen med en annen gruppe. I vårt tilfelle valgte vi å ikke blande oss i dette, da vi ønsket å observere hva som skjer med friheten elevene får. Dersom vi hadde blandet oss inn for mye, ville vi ha fjernet denne friheten.

Eksempelet med blå gruppes tilbakeholdenhet i forhold til aktiviteten kan være en påminnelse om at ikke alle elevene vil føle seg like komfortable med drama som arbeidsform. Dagen før hadde samme gruppen likevel laget tablå, men da var det ikke mulighet for å ikke ha fremføring. Elevenes bidrag til aktiviteten endret seg altså mellom dagene og i takt med muligheten for å slippe å vise frem et resultat. Dette tenker vi illustrerer den individuelle opplevelsen av den lekende tilnærmingen og ønsket om å delta, her forsterket av medelevers påvirkning, jf. King. Det som startet med at to elever i gruppen ikke ville lese teksten og lage rollespill, forplantet seg i gruppen, slik at ingen ville gjennomføre aktiviteten.

I motsetning til blå gruppe, viste det seg likevel at fem av seks grupper lekte seg med oppgaven gjennom hele timen, og ønsket å vise frem rollespillet de hadde laget til resten av klassen. Siden elevene ønsket å presentere, tolker vi dette slik at elevene er fornøyde med det de har produsert. Blå gruppe er dermed ikke representative for hvordan elevene i klassen velger å bruke friheten de får ved lekende undervisningsforløp. Mens blå gruppe i dette tilfelle

kunne gi læreren en grunn til å evaluere lekende tilgang som lite produktivt, med minimalt læringsutbytte for elevene, vil man ved å observere de andre gruppene kunne oppdage gleden og engasjementet elevene hadde i tilnærmingen til *Matilda* på en lekpreget måte.

Da elevene fikk konstruksjonsoppgaven hadde vi en hypotese om at de ville bruke friheten til trivielle samtaler rundt egne interesser og konstruere forskjellige ting som ikke var relatert til *Matilda* før sluttproduktet ble ferdigstilt. Det var derfor interessant for oss å oppdage at elevene gjennom oppgaven pratet om hva de husket fra boka og hvordan de ville lage noe som representerte figurer eller scener i kitt. Elevene hadde dermed uoppfordrede fagsamtaler seg imellom, hvor de satte ord på tankene og ideene rundt konstruksjonene som del av prosessen. Det ble heller ikke observert at noen lagde andre figurer underveis i prosessen som ikke var relatert til teksten. På den ene siden kan man her tenke seg at eleven er så engasjert i aktiviteten slik den er presentert av læreren, at det er denne som blir fokus for samtale og kreativitet. Men det kan også tenkes at elevene er så vant med å gjøre hva de har fått beskjed om, at de ikke oppfatter friheten som en mulighet for å prate om fritid eller konstruere noe annet før de ferdigstiller et forventet produkt. Kanskje har elevene hatt en oppfatning av at vi forventet en faglig samtale dem imellom og et ferdig produkt, og dermed forholdt seg til “reglene”.

#### **14. Lærers rolle**

Når elevenes rolle blir forandret ved at de får større frihet, vil dette også påvirke lærers rolle. Broström presenterer tre lærerroller, hvor hovedmålet med alle tilnærmingene er at det er barna selv som skal styre leken, så langt det lar seg gjøre (jf. 4.2.). Den ene tilnærmingen innebærer at læreren ved lekende tilgang har en rolle som bidragsyter og kommentator, men ikke er en aktiv deltaker i leken. Læreren holder seg altså litt på sidelinjen og er samtidig tydelig til stede. Det er denne formen for lærerrolle vi ønsket å tre inn i ved vårt undervisningsopplegg. Det er vi som har planlagt og presentert oppgavene elevene skal gjennomføre, mens kontaktlæreren har delt elevene inn i grupper. Det er dermed voksne som har avgjort om undervisningen legger til rette for divergent eller konvergent tenkning (jf.2.2.). Slik begrenses friheten til hva vi og læreren har satt som rammer.

I vår studie tok vi et bevisst valg om å innta lærerrollen som kommentator og bidragsyter. Her kunne læreren valgt annerledes, og vært deltagende i aktiviteten, noe som kunne vært positivt for elevene med tanke på modellering, og kanskje også engasjere dem. Vår erfaring fra disse



fire undervisningstimene tilsier likevel at elevene ville være friere og mer aktive i den instrumentelle leken dersom læreren ikke var til stede, eller i hvert fall holdt seg i bakgrunnen. Dette la vi merke til ved at elevene for eksempel leste høyt fra utdrag av *Matilda* til hverandre, men da lærerstudenten nærmet seg gruppen ble det stille. Det samme gjaldt ved ivrige diskusjoner som stilnet da voksne nærmet seg (36). Dette understøtter elevene selv når de i semistrukturert samtale får spørsmål om lekens karakter endres ved læreres tilstedeværelse, hvorpå de bekrefter at den gjør det (38, 39).

I lærerrolle som bidragsyter hadde vi med artefakter i form av pledd som elevene kunne benytte seg av i tablå. Disse ble aktivt brukt av elevene i presentasjonen, både som skjørt og som duk (4). Samtidig fant elevene også andre artefakter i klasserommet som de brukte. I denne klassen var vi på forhånd klar over at elevene likte å bruke artefakter i drama, og at de gjerne brukte ranseltrekk som parykk. Dermed kan det tenkes at vi i denne situasjonen bistod elevene ved økt utvalg av mulige artefakter. Dersom klassen ikke var vant med dette fra før, kunne lærerens bidrag med artefakter her gi elevene mulighet for å bli kjent med å bruke dette.

Planen var at pleddene skulle være med til andre undervisningstime også, hvor de skulle kunne brukes som artefakter i rollespill. Men så hendte det som fort kan skje, hvor vi stod klar til undervisning og oppdaget at posen med pledd ikke var med oss likevel. Elevene spurte etter pledd, men vi måtte beklage. Tilfeldigvis hadde vi med en pakke piperensere som skulle brukes i den påfølgende undervisningstimen med konstruksjonsoppgave. Vi fikk da muligheten til improvisasjon som lærere (jf. 4.2), og bestemte oss for å legge frem piperensere som artefakter i stedet for pleddene. Piperenserne fikk flere kreative funksjoner i rollespillene, noe vi kommer inn på i 15.1.

#### **14.1. Mulige utfordringer i lærerrollen**

Et hinder for lekende tilgang til undervisning kan være at det er tidkrevende å planlegge. Dette fikk vi selv erfare da vi planla og gjennomførte de fire undervisningstimene. Likevel tenker vi at utfordringen kan løses gjennom samarbeid mellom lærere på trinnet og/eller tverrfaglig samarbeid. Samarbeid om tverrfaglig undervisning frigjør mer tid til planlegging for læreren. I tillegg får man flere medarbeidere involvert. Koordinering og rollefordeling krever likevel tid i et slikt tverrfaglig samarbeid. En av grunnene til at det kan oppleves som tidkrevende, enten man jobber alene eller felles, kan henge sammen med at man gjerne

opplever å måtte “finne opp kruttet” når man skal planlegge et forløp som er annerledes fra hva man vanligvis gjør. Det kan tenkes at det for mange lærere vil oppleves slik i begynnelsen, men etter hvert som man får erfaring med denne type undervisning, vil man også enklere kunne hente frem ideene fra “verktøykassen” man har som lærer. Man vil da kunne vite hvilke arbeidsmetoder som kan fungere i hvilken klasse, og man vil ha et større repertoar av undervisningsmuligheter, som da gir elevene variasjon i undervisningen.

Et annet hinder for lekende tilgang kan være at læreren kvir seg for å gi elevene større frihet i undervisningen. Det kan ha sammenheng med atferdsproblemer i klassen, hvor man frykter negativ oppførsel vil kunne eskalere ved større frihet og utydelige grenser, eller frykten for at lydnivået i klasserommet vil bli for høyt. Lærere har gjerne ulike grenser for hva de opplever som greit i eget klasserom når det gjelder lydnivå, og det samme gjelder elever. Har man elever som er særlig vare for høye lyder, vil dette være noe man må ta hensyn til. Vi merket oss for eksempel at lyden ble høyere i klasserommet da alle elevene fikk kitt til konstruksjonsoppgaven. Dette skjedde da alle skulle myke opp kittet, noe de gjorde ved å dunke dette hardt i bordet gjentatte ganger (25). Likevel er vi av den oppfatning at det er når læreren våger å tillate litt mer frihet og slippe roret litt, at den ekte magien kan skje. Eller når de fjaser med piperensere og ler, samtidig relatert til det faglige innholdet ved *Matilda*. For å få tilrettelagt for den indre motiverte læringsatferden må en kanskje tåle at det skjer litt utilsiktet og kanskje uønsket atferd, hvis en etter denne investeringen sitter igjen med genuint interesserte og indre motiverte elever som får undervisningen “til å rocke”, og dermed sitter igjen med dybdelæring av en tekst.

Lærer (L2) satte også ord på disse utfordringene, både at det kan være tid og ressurskrevende, og at det kan være utfordrende med friheten elevene får, når det sies

Og det krever så sinnsykt mye av deg. Og hvis du i tillegg har unger som «popper».. for der står du alene ofte, ikke sant? Du er ikke to, du er ikke tre du er ikke fire som vi ofte er som er som studenter. Det og er nok en årsak til at en ikke gjør det så mye så ofte. Rett og slett på grunn av kapasitet og ressurser. (40).

Som Skovbjerg sier, må læreren ha et blikk for lekens ulike uttrykk og muligheter, både når leken er stille og når den er kaotisk, nettopp for å erfare at “der ligger en drivkraft, en kreativ skaberkraft i uforudsigligheden, i det vilde og uhåndterlige.” (Skovbjerg, 2018 s.11). Slik vi

forstår Skovbjerg, vil leken kunne oppfattes som kaos, også når læreren har satt rammer rundt den i klasserommet. Dersom læreren observerer vil man likevel se at leken har med seg mye verdifullt.

En utfordring man kan møte på som lærer når man tilrettelegger for instrumentell lek i undervisningen, er at noen elever ikke ønsker å delta. Som lærer (L2) sa i samtale, er det alltid noen elever som ikke ønsker å delta i drama (41). Læreren uttrykker også at de fleste elevene likevel vil delta dersom de bare får litt tid til å kjenne på trygghet rundt dramatiseringen. Her ser vi selvsagt en tydelig parallell til lærings- og klassemiljøets betydning for elevers ønske om deltagelse. Dersom elevene opplever å være i et trygt miljø, vil sannsynligvis dramatisering være enklere å delta i enn dersom elevene opplever et klassemiljø preget av utrygghet. Sæbø understreker også at drama kan ha positiv virkning på læringsmiljøet, noe som underbygger viktigheten av drama i undervisningen. Dersom man har elever i klassen som kvir seg med tanke på drama, eller andre arbeidsmåter, tenker vi som nevnt at lærerens relasjon til elevene er viktig. Relasjonen tillater at læreren kan fange opp denne utryggheten dersom elevene ikke selv tydelig setter ord på denne, og kan da tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene opplever trygghet. Ved god relasjonskompetanse vil læreren på forhånd kunne ha kjennskap til hvilke elever som kan oppleve aktivitetene som utfordrende, og dermed sikre tilpasset opplæring ved å tilrettelegge slik at også disse elevene kan delta.

Som nevnt valgte vi å ikke blande oss inn i elevenes frihet, da det for oss var interessant å observere hvordan de utnyttet denne. På denne måten fikk elevene større frihet enn de kanskje ville fått dersom læreren ville sikre læringsutbytte og ikke hadde som fokus å observere “hva skjer” spørsmålet. Når friheten ble brukt konstruktivt og i tråd med aktiviteten vi hadde satt, var det enkelt å holde seg i bakgrunnen. Dette er antagelig vanskeligere i tilfeller hvor man oppdager at elevene ikke bruker friheten og tiden de har til rådighet til aktiviteten de har fått presentert, slik vi opplevde med blå gruppe. Her kan vi trekke paralleller til hva Hennig sier om den litterære samtalen, hvor læreren bør veilede elevene tilbake på sporet (jf. 5.3.). Åpner man for større frihet, kan dette skape både engasjement og passivitet, og lærerens rolle er hele tiden å styre klasserommet slik at det ikke skjer forstyrrelser som hindrer aktiviteten. Vi mener dette er overførbart til lærerens rolle ved den instrumentelle leken, dersom den utvikler seg negativt i den forstand at den forstyrrer mer enn den gagnar. Da mener vi ikke nødvendigvis “forstyrrer” i form av lydnivå eller høy aktivitet, men dersom elever velger å

ikke bidra konstruktivt i aktiviteten, eller forstyrrer de andre som er i aktiviteten slik at disse også mister fokus eller flyt.

Som lærer skal man tilrettelegge og sikre at alle elevene får læringsutbytte, og dermed kan man ikke la det bli tilfeldig hvem som lærer eller ikke. Selv om elevene får en viss frihet, kan det settes rammer for eksempel ved at elever som ikke ønsker å delta får alternative oppgaver. Alternativt kunne læreren stilt tydeligere krav i den instrumentelle leken. I vårt tilfelle kunne vi for eksempel sagt at alle gruppene måtte fremført rollespill, og dermed unngått at noen ikke leste teksten fordi de ikke behøvde å fremføre. Konsekvensen av dette, mener vi, vil være at den instrumentelle leken blir enda mindre fri, og dermed mister det lekende preget. I noen klasser vil dette kanskje være nødvendig.

## **15. Lekens plass i norskfaget**

Som norsklærer vil kanskje et av de mest interessante spørsmålene ved lekpreget undervisning være om elevene har fått tilgang til noe norskfaglig. Kritikken som rettes mot den instrumentelle leken innebærer blant annet påstanden om manglende læringsutbytte (jf. 4.1.1). Vi vil i det følgende drøfte mulig norskfaglig læringsutbytte elevene kan ha hatt gjennom lekende tilgang til *Matilda*.

### **15.1. Kjennskap til *Matilda* som skjønnlitteratur**

Undervisningsforløpet er norskfaglig på den måten at elevene fordyper seg i tekst, og er i dialog om teksten på estetiske måter. Vi har latt det litterære verket være den røde tråden i forløpet, slik at elevene hele tiden forholder seg til den samme boka, om enn med ulike utdrag. På denne måten kan man oppfatte en sammenheng mellom de fire undervisningstimene selv om disse har ulike arbeidsmåter, og elevene får tid og mulighet til å fordype seg i én bok.

Sutton-Smith viser til fire måter man kan se lek og litteratur i forhold til hverandre (jf. 5.2.), hvor det første punktet er at *all litteratur er lek*. Etter å ha sett nærmere på hva lek er, vil vi ikke si oss enige i at all litteratur er lek dersom det er snakk om den autoteliske leken. Men vi kan se poenget med at litteratur er lekende og at lek er en form for litteratur. Litteraturen kan bli lekende fordi den innebærer fantasi, estetikk, utforskning og kreativitet.

Det andre punktet Sutton-Smith viser til, er at det finnes *litteratur med lekende innhold*. “Lekende innhold” er beskrivende for hva litteraturen og leken har felles, uavhengig av om leken er instrumentell eller autotelisk. Vi mener *Matilda* er et litterært verk med lekende innhold. Dahls fortellermåte er lekende med fantastiske elementer som magi og barn som utfordrer autoriteter. Her leker Dahl med tanken på å gjøre det ulovlige, noe vi kan se elevene i vår studie også gjør i sine egne tenkeskrivingstekster knyttet til *Matilda*. Både Dahl og elevene fantasierer om å straffe folk som ikke er snille, og hjelpe de gode. Hvem som er gode og onde er da definert ut fra deres egen virkelighetsoppfatning, og egne kriterier.

Bokas lekende karakter gjør det også forholdsvis enkelt å trekke denne lekende delen over i arbeidsmåter for undervisning. De magiske elementene gir grunnlag for å la fantasien løpe enda mer løpsk enn dersom man var bundet til realiteten og naturlovene. Likevel presses grensene når *Matilda* straffer foreldrene; selv om det ikke er magiske elementer i dette, er det noe som krysser ei grense for hva de fleste barn vil gjøre. Fantasien om å straffe voksne kan likevel være til stede. For *Matilda* fungerer hevnen som en sikkerhetsventil som får henne til å håndtere hverdagen (Dahl, 1989, s.48). Boka adresserer også utfordrende tema, som vold og selvmord. Dens lekende tone og fortellerstil kan gjøre temaene lettere, og dermed enklere å snakke om sammen med elevene dersom man som lærer skulle anse temaene som viktige å ta opp i den aktuelle klassen.

Det tredje punktet Sutton-Smith viser til, er *lekemåter som i seg selv er litteratur*. Dette tenker vi spesielt kommer til syne ved rollelek og drama. Ved rollelek slik man gjerne forbinder med barnehagealder, kan man se dette tydelig ved at barna lager sin egen fortelling mens leken utfolder seg. I vår forskning fikk elevene være meddiktere på Dahls fortelling gjennom rollespill. Slik ble rollespill til litteratur også for eldre elever. Rosa gruppe har for eksempel funnet en alternativ løsning til den originale fortellingen, hvor disse lar fru Phelps få en større rolle som medhjelper i hevnen mot *Matildas* far (45). Det norskfaglige kommer tydeligere frem fordi elevene sammen dikter en fortelling som derigjen presenteres muntlig. Vi ser her en forbindelse til tekstbegrepet, hvor man som norsklærer vet at tekst er mer enn verbaltekst.

Det fjerde punktet Sutton-Smith viser til er at *litterære metaforer kan være en form for lek*, altså som lek med språket og språklige bilder. Dette kan knyttes til lek slik det fremgår av læreplan i norsk, der et kompetansemål nevner at elevene skal “leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster”

(Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6). Metaforer kan være lekende, som når ordspill er en egen vitsekategori, og ved at barn også kan kose seg med å eksperimentere, utforske og leke med språket. Dikt, rim og regler er også en måte å leke med språket på, idet man legger inn rytme og språklige bilder. Litteraturen blir på denne måten en form for lek. Det er her ikke snakk om leken som autotelisk, men som en *form for lek*.

Flere av elevene setter ord på at de har lært gjennom undervisningsforløpet. Elev (N) sier at de har fått bedre klassemiljø, blitt bedre kjent med hverandre og lært om *Matilda* (27). “Så kan vi liksom litt mer.” (27). Det kan tenkes at klassen tidligere har snakket om at drama kan gi bedre klassemiljø, ettersom de er kjent med arbeidsformen. Dette er ikke noe vi har snakket om i vårt undervisningsforløp, men noe eleven selv trakk frem i samtalen. Vi har ingen forutsetning for å vite hva disse fire undervisningstimene har gjort med klassemiljøet. Likevel ser vi at eleven her har en forståelse for at elevene ved å samarbeide kan bli bedre kjent med hverandre. Elevene setter også ord på hva de har lært og argumenterer i samtalen for hvordan de har lært, noe vi tenker sammenfaller med at elevene skal kunne sette ord på og reflektere muntlig for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, 2019e, 6). Formålet i denne sammenhengen er metakognisjon, der eleven setter ord på egne tanker.

På spørsmål om hva de tror Dahl vil vi skal lære av boka, svarer (Q) “At man ikke skal være en slem rektor!” og (P) “Å være kreativ og bruke fantasien” (50). Her vil vi antyde at elevene trekker linjer til a) det skumleste i boka, nemlig rektoren, som har gjort inntrykk, og b) det magiske og fantastiske, hvor *Matilda* ved hjelp av kreativiteten og fantasien får ordnet opp i vanskelige situasjoner. Begge elevene setter her ord på hva de tenker de selv kan ha lært av boka, nemlig at man skal være god mot andre, og at man må prøve å være løsningsorientert i vanskelige situasjoner. Vi kan også se at elevene trekker linjer mellom boka og den virkelige verden, som nevnt i analyse av tekstmaterialet.

Elev (L) forteller om konstruksjonsoppgaven at “Man måtte jo følge med. Hvis man ikke hadde fulgt med så hadde man jo på en måte ikke ha visst hva man skulle ha lagd. Så man må jo på en måte ha fulgt litt med hva det handler om.” (29). Det var mange som ga uttrykk for å like konstruksjonsoppgaven, så her synes vi eleven understreker noe viktig: Selv om oppgaven var gøy og lekende, var det et faglig innhold i denne. Elevenes læring fra begge de foregående timene med lesing og dramatisering, samt det de kunne huske fra tidligere lesing og filmen, la grunnlaget for elevens muligheter til å mestre konstruksjonsoppgaven. Selv om

oppgaven kan oppfattes som “bare lek”, måtte man ha en viss innsikt i boka for å vite hva man kunne konstruere. Likevel er oppgaven forholdsvis enkel for alle å delta i - dersom man ikke husker bokas innhold, vil man lett kunne konstruere noe ved å se på hva de andre elevene lager. Man kan kopiere eller lage en egen versjon av andres estetiske uttrykk. Samtidig er vi av den oppfatning at de fleste elevene ikke kopierte hverandre på grunnlag av at de ikke selv hadde innsikt i boka. Grunnen til det er at flere elever forklarte hva de hadde laget, med referanse til boka. Når det da er mange like produkter, kan det heller være nærliggende å koble til at elevene har spilt ut noen utvalgte scener i tablå og rollespill, og at flere av dem har nettopp disse scenene friskt i minne. Det vil da naturlig nok være mange lignende produkter av sentrale scener eller personer i boka.

Elev (P) uttrykker også at de i arbeidet med boka har fått større innblikk i hvordan Matilda hadde det og hvordan hun reagerte (57). Eleven sier ikke mer konkret hva som er lært, men det er tydelig at eleven opplever å sitte igjen med større kjennskap til boka etter undervisningsforløpet enn hva eleven hadde før. Når eleven også nevner “...da satt vi oss på en måte litt inn i hvordan Matilda da hadde det” (57), kan dette være en form for empati eleven har fått for den fiktive karakteren ved å bli bedre kjent med henne og hennes situasjon. Dette er ikke målbart, og blir spekulasjoner fra vår side, men det er en mulighet fordi eleven nevner å ha blitt bedre kjent med Matilda i arbeidet med boka. Elevene ser slik ut til å vise et engasjement for Matilda som figur og karakter.

Karakterene fra boka ble levendegjort gjennom artefaktene, rollespill og tablå i den instrumentelle leken. En pakke piperensere ble lagt tilgjengelig, og den eneste instruksjonen var at de kunne bruke det til rollespillet om de ville. Piperenserne ble utgangspunkt for et vidt fargespekter av artefakter, og elevene utnyttet affordansen av artefaktene til å bearbeide teksten. De fysiske gjenstandene får med dette ny mening gjennom kulturell bearbeiding. Friheten førte på denne måten til mye kreativ tankevirksomhet.

Artefaktene ble brukt for å gjenskape karakterene i boka, med elevenes egen forestilling om hvordan disse karakterene er, både av utseende og væremåte. For eksempel ble det av rosa gruppe laget store øredobber, smykke og hårbånd av piperensere til eleven som skulle forestille Matildas mor i rollespillet (7). Moren fremstilles i boka som en som er veldig opptatt av utseende, noe vi tenker elevene her forsøkte å få frem ved at moren var ekstra pyntet. Faren til Matilda fikk en sigar laget av piperensere og bart laget av tape, noe som er en

detalj elevene har lagt merke til i boka (5, 6, 42). Matilda, på den andre siden, hadde et pledd om livet som skjørt, men ingen annen pynt. Slik ble artefaktene brukt for å skape tydelige kontraster mellom karakterene.

Karakterene ble også levendegjort ved at elevene levde seg inn i rollene. Et eksempel på dette er en observasjon av gul gruppe som dikter videre på en scene med Trunchbull:

Gul gruppe på gangen ser ut til å leve seg inn i rollespillet og beveger seg utenfor og videre fra teksten. (Q) har laget dult av håret, og briller av piperensere. Skal være Trunchbull. Gjør stemmen streng, og har laget seg en “pisk” av piperensere. Stemmen har fått østeuropeisk eller russisk aksent. “Din bæsjeffis” sier eleven og liksom-slår på en annen elev (Matilda). Begge fniser flere ganger. Resten av gruppen ler også.

(43)

Baumer et al. fant forbedringer i narrativ kompetanse, men ikke i språklig kompleksitet i nevnte studie om “Løven, hekse og klesskapet” (Baumer et al., 2005, s.576, 584-586). Vi innser at når elev (Q) lever seg inn i rollen som rektoren og utbryter “din bæsjeffis” er det kanskje ikke snakk om noen språklig kompleksitet. Likevel tilbyr denne situasjonen en glimrende anledning til å få ut edder og galle helt uten konsekvenser midt i en skoletime; en anledning som sannsynligvis ikke byr seg så ofte. I eksempelet med elev (Q) ser vi hvordan karakteren Trunchbull blir levendegjort. Utseende er forandret ved bruk av artefakter for å forestille en annen enn seg selv. Eleven får mulighet til å utforske Trunchbulls sinne og ondskap i trygge rammer, gjennom rollebeskyttelse (jf. 5.1.). Det er ikke seg selv (Q) representerer, men rollen, og dermed kan eleven bruke ord og væremåte eleven normalt ikke bruker. På denne måten utforskes karakterene ved at elevene “later som”. I dette tilfellet utforskes også karakterens språk når eleven velger å endre talemåte, og slik fås et metaperspektiv på språket. Eleven utforsker mulige rolleuttrykk gjennom den instrumentelle leken, og utforskningen får da en estetisk uttrykksform, jf. Broström. I samtale med elevene i etterkant forteller eleven selv at “Jeg syntes det var gøyest å dramatisere” (28).

Rollebeskyttelse ser vi også spor av i tenkeskrivingstekstene, hvor flere fantaserer om å gjøre noe kriminelt. Ved å utforske og eksperimentere med tanken oppdager de også ulempene, og eventuelt kjenner på friheten ved dette - det er tankeeksperiment uten konsekvenser.

I denne levendegjøringen av karakterene ser vi hvordan elevene øver opp sin narrative kompetanse. Elevene leker seg med artefakter, stemmebruk og væremåte for å tre inn i



karakterenes roller, og aksepterer forestillingene. Dette er en avtale mellom publikum og skuespillerne om å “leke med” i forestillingen. Evnen til å akseptere forestillinger kjenner vi igjen fra den frie leken, hvor en pinne kan forestille et sverd, eller en stor stein kan være en hest. Å tre inn i forestillingsverden mener vi hører sammen med metakognisjon på den måten at eleven utvikler sin bevissthet. Ikke bare bevissthet om forestillingsverden, men også rundt eget språk. Ved å være i teksten får de bruke språket på nye måter. I det følgende vil vi drøfte hvordan den lekende tilnærmingen kan føre til språkutvikling.

## **15.2. Språkutvikling gjennom samtale og simulering**

Klassen har fått bruke språket til å simulere ulike situasjoner, i tråd med andrespråksforskeren Gibbons. Dette fikk de mulighet til med rollespill og tablå, og dermed dialog og forhandling. Ordforrådet begrenses til det klassen selv velger å trekke inn. Samtidig er hensikten med denne dramatiseringen, eller simuleringen, at teksten *Matilda* skal bearbeides gjennom slike estetiske uttrykksformer.

Den lekende tilgangen har potensiale til å tilføre språklig kompleksitet, ved at den tilbyr konkretisering av abstrakte begreper. Som eksempler er uttrykkene “jeg må fly” eller “å gjøre noen en bjørnetjeneste” enklere å få grep om når det vises som dramatisering. Ved å få begrepene konkretisert, samt å bruke disse i samtale, vil elevene kunne få utvidet begrepsforståelse. I tillegg gir leken forhandlingskompetanse fordi den oftest er sosial. Toft beskriver leken som en demokratisk dannelsesprosess, der barna må forhandle seg frem til hva leken skal dreie seg om. Enten er du inne, eller så er du ute av leken, alt etter om du har forstått reglene som utspiller seg der og da. Verbalspråket og kroppsspråket du bidrar med er avgjørende for om du er deltaker i leken eller bare tilskuer. En utvikler dermed forhandlingskompetansen, både gjennom retoriske virkemidler og posisjonering. Deltakelse i leken avhenger av at du gjør deg så interessant at noen vil lytte til deg. I et litterasitetsperspektiv er det derfor en nyttig norskfaglig tilgangskompetanse å kunne lage og bygge opp en fengende historie, med treffende poeng.

I rollespillet fant rosa gruppe på en alternativ historie, der Matilda og fru Phelps ødelegger herr Wormwoods bil som straff for at han ødela Matildas biblioteksbok (45). Når eleven som spiller fru Wormwood setter i et hyl, ler flere av elevene som er i publikum. Her oppfatter vi som tilskuere at de dikter videre, men de bruker likevel ikke mange ord. Kommunikasjonen fremstår da som nonverbal. I tablå (46) så vi at eleven som spiller frøken Honey får et

overrasket ansiktsuttrykk med hendene på kinnene, mens “Matilda” stirrer på en vannflaske, som ved magi har falt over ende. Her er igjen verbalspråket fattig, men det non-verbale budskapet er spisset og presist, og helt i tråd med teksten om Matilda. Kroppsuttrykk og bilder blir en del av det Broström skisserer som estetisk symbolspråk, her illustrert med tablå. Fokuset på nonverbal kommunikasjon gir elevene muligheten for å konsentrere seg om, og trene på, formidlingen med kroppsspråket (jf. 5.1.).

Dersom instruksjonen fra lærerstudentene hadde vært at de skulle simulert en konkret situasjon, som for eksempel å være en jobbsøker på jobbintervju eller turister som skal sjekke inn på hotell, ville dette gitt et annet ordforråd som er mer anvendelig i hverdagssituasjoner. På denne måten kunne innholdet kanskje tilført mer språklig gevinst for en andrespråkselev. Språket blir mer og mer abstrakt med alderen til skoleelevene, noe man også kan forvente av dem. Det er et tankekors at alle elever kunne hatt gevinst av konkretisering av abstrakte begreper, også de eldre. Vi ser derfor potensialet for fagspråklig utvikling i samtale og rollespill, spesielt siden undervisningsmåten virker støttende for differensiert opplæring, der det virker fremmede for et godt læringsmiljø.

Både forhandlingskompetansen, stimuleringen av fagspråk gjennom dialog, og kompetansen til å gjøre seg verdt å lytte til mener vi bidrar på veien til dannelse. Det å oppdage et større bilde, lytte til andre, og våge å forhandle frem og stå for egne meninger mener vi er dannende da dette er egenskaper som kan bli viktige gjennom hele livet. Enten aktiviteten er rollespill eller deltakelse i en litterær samtale trener elevene på å skape sine egne historier. I det neste drøfter vi litterære samtaler.

### **15.3. Litterær samtale som lekende tilgang**

Øksnes og Sundsdal er kritiske til å kategorisere faglig samtale om litteratur som lek (jf. 5.3). Likevel valgte vi å føre inn litterære samtaler som del av et lekende undervisningsopplegg, fordi vi ønsket å se hvordan dette ville utarte seg. Det kan tenkes at den litterære samtalen kan oppfattes som lekende tilgang, fordi man i en litt friere utfoldelse på forhånd har kunnet skape og kreativt uttrykke seg i tilknytning til det språklige og norskfaglige. Et tiltak for å gjøre samtalen mer lekpreget, var å iscenesette klasserommet som litteraturkafé i kontrast til den vanlige utformingen av klasserommet. Gjennom den litterære samtalen ser vi også at elevene trener på kompetansemålet hvor de skal “lese (...) skjønnlitteratur (...) og samtale om formål, form og innhold” (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6). Lesingen har elevene gjort i forkant

av den litterære samtalen. Et annet kompetansemål for elevene er at de skal kunne “lytte til (...) innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6). Dette får elevene øve på i litterære samtaler, men også gjennom forhandlinger i rollespill og tablå.

Lindqvist sier i sin lekeforskning at det å få vandre mellom fantasi og virkelighet gir distanse og bevissthet om forestillingsverdenen sin (jf. 5.1.). Vi fant samtaler om litteratur selv om de ikke nødvendigvis var organiserte. Den ene eleven i vårt forskningsprosjekt relaterer til egen virkelighet, der gruppen skal bruke piperensere som bilnøkkel (47). Like etter knyttes fantasien til noe virkelig og egenerfart, med assosiasjoner til noen som har fått skrappt opp bilen med en nøkkel. Dette skjedde i forbindelse med rollespill, men i likhet med litterære samtaler kobles det på erfaringer. Vi tolker det som en estetisk, sanselig opplevelse.

Til de litterære samtalen valgte vi scener som kan hjelpe dem til å relatere til tidligere litterære erfaringer, eller andre erfaringer fra ute i verden. I litterær samtale med grønn gruppe ser vi også at elever knytter teksten til egen erfaring (54). Spørsmålet om hvilke minner som dukker opp når de tenker på salamanderne i søledammen setter i gang en samtale der alle på gruppen kommer på banen, og vil fortelle om erfaringer fra mange ulike steder i verden. På denne måten lærer de også noe nytt om hverandre.

Samtalekortene til den litterære samtalen ble formulert slik at de passet til vårt ønske om lekende og estetiske elementer. Elevene fikk velge rekkefølge på kortene selv. Fordelen med dette var at de da fikk litt større valgfrihet og medbestemmelse. Ulempen kan være at vi ga fra oss kontroll på oppbyggingen av den litterære samtalen, hvor vi kunne plassert spørsmålene i rekkefølge etter de ulike fasene slik Hennig presenterer disse (jf. 5.3.). De ulike gruppene snakket om forskjellige temaer til ulik tid, som også gjorde det utfordrende for oss som observatører å henge med på hva de svarte på.

Kortene hadde spørsmål knyttet til både *innledningsfasen*, *mellomfasen* og *sluttfasen*, men disse kom altså ikke i kronologisk rekkefølge. Hensikten med å trosse denne rekkefølgen var å gi leseren makten. Vi opplevde ikke at kvaliteten ble påvirket som resultat av dette, fordi samtalen for det meste virket uanstrengt og i stor grad gjaldt det litterære verket. Vi hadde i tillegg allerede tenkt gjennom hva vi mente var viktig å rette oppmerksomheten mot, da vi utformet samtalekortene, dermed hadde det liten betydning om spørsmålene ble trukket

tilfeldig. På samme tid kunne samtalerne kanskje vært videreutviklet til mer komplekse og faglige diskusjoner, da det kan forventes et høyere nivå i takt med at barna blir eldre. Komplekse og faglige diskusjoner havnet litt på siden, da det som ble prioritert høyest var å undersøke det estetiske og lekpregede. Det går likevel ikke automatisk i at strengere kriterier og krav kunne tilføyet en faglig kompleksitet. Det kunne man for eksempel som nevnt oppnådd ved å gjøre rollespill og tablå mer komplekst ved å trekke inn abstrakte begreper.

I planleggingen av de litterære samtalerne om *Matilda* har vi valgt tekstsekvenser ut fra hva vi mener kommer til å gi de mest produktive samtalerne. På forhånd har elevene bearbeidet disse tekstsekvensene gjennom tablå, rollespill, konstruksjonsoppgave og tenkeskriving. De har dermed kunnet spille ut sekvenser fra teksten de samtaler om, eller kunne skape noe fritt i tilknytning til dette gjennom konstruksjonsoppgave. Det foregikk altså en estetisk bearbeiding av teksten gjennom dialog om teksten jf. Broström, selv om vi i vårt tilfelle benyttet arbeidsmåten med eldre elever.

Hennig foreslår å finne sitater som eksempelvis kan være virkningsfulle eller forvirrende. Vi valgte et sitat der Matilda omtaler farens penger som *skitne penger*, hvor elevene fikk spørsmålet “Hva tenker du hun mener med “skitne penger”?”. Et annet sitat vi valgte var da Matilda samtalte med bibliotekaren og fortalte henne at “Moren min bryr seg ikke særlig mye med hva jeg gjør”. Her fikk elevene påfølgende spørsmål: “Hvorfor tror du bibliotekaren velger å ikke si noe mer?”. Vi fikk ikke anledning til å lytte til svarene på disse to spørsmålene, fordi samtalerne skjedde flere steder og alle gruppene svarte på ulike spørsmålskort samtidig. De litterære samtalerne i klasserommet ble dermed mer tilfeldig observert, og vi fikk bare med oss noe av innholdet. Slik blir det vanskelig å si om elevene ga reflekterte svar og om de tolket teksten. I litterær samtale på grupperommet ble svarene dokumentert på lydopptak, der læreren også var oppmerksomt til stede i samtalen. Vi innser at det i lærerhverdagen kan bli utfordrende å følge med på hva elevene svarer i en slik samtale. Likevel er noe av hensikten at læreren skal holde seg litt i bakgrunnen slik at elevene får snakke fritt og lære av hverandre.

#### **15.4. Lek og utforsking**

I teorien viste vi til likheter og forskjeller mellom utforsking og lek (jf. 6.3). Blant fellestrekkene var sansing og kreativitet, altså det estetiske. Andre likheter var impulsivitet, nysgjerrighet, skaperkraft, åpenhet for nye impulser og oppdagelser. Selvbestemmelse er også

motiverende i både lek og utforsking. Ulikhetene ga seg til kjenne gjennom at utforskingen skal tilby lærdom, gransking og kritisk drøfting. Vi vurderte det slik at leken også kan tilby lærdom, men at det kan skje tilfeldig. Vi oppfattet det som glidende overganger mellom utforsking og lek som ikke trenger være synlige for den som observerer, ei heller den som leker og utforsker. Vårt syn er at det er mulig å knytte utforskingen til den instrumentelle leken, selv om det ikke er identisk med autotelisk lek.

Av våre funn ser det ut til at utforsking kan skje gjennom dialog mellom elevene. I litterær samtale diskuterte gul gruppe spørsmålet “Hvilke tanker sitter du igjen med etter å ha jobbet med boka?” der de sammen utforsket og oppdaget noen nye sider ved teksten og karakteren Matilda (53):

Elev (P): Den var vanskelig å svare på da, fordi det er så mange tanker.

Elev (O): Det er litt vanskelig å beskrive.

Elev (Q): Atte, det er litt sann..det er liksom ..rart å tenke på at dette her faktisk kan skje i... bortsett for det med kreftene da, men.. at dette kan faktisk skje i virkeligheten

Elev (N): Altså det at det er folk som ikke liker barn

Elev (Q): Ja... at det faktisk kan være noen som er så slemme som Trunchbull

Det som skjer her er at samtalen utvikler seg fra at de først virker stille og har en lang tenkepause, til at de kommer med reflekterte innspill. Vi ser også hvordan utforskingen utvikler seg gjennom dialogen, hvor elevene baserer seg på hverandres innspill. Det som i utgangspunktet starter som en samtale hvor elevene ikke helt vet hva de skal si - de sier det er vanskelig å svare på og beskrive - utvikler samtalen seg til å sette ord på at dette fæle faktisk kan skje i virkeligheten. Denne dialogen er et av eksemplene der vi i ettertid innså at vi gjerne skulle kommet med oppfølgerspørsmål slik at elevene fikk utdypet mer. Dessverre kom denne dialogen helt til slutt i gruppesamtale med elevene, og ble brått avsluttet fordi timen var over.

I et norskfaglig kompetansemål for 7.trinn skal elevene “utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster”

(Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6). Slik vi forstår kompetansemålet skal elevene utforske sammensatte tekster, hvor tekstbegrepet er utvidet. Et utvidet tekstbegrep innebærer at elevene skal “lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer”

(Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.2). Gjennom dialog om teksten oppfatter vi det slik at

elevene får utforsket *Matilda* som en utvidet tekst. Utforskingen skjer både ved at elevene overfører innholdet i fortellingen til virkeligheten, slik som ved eksempel (53) over, og ved at elevene i fellesskap spiller på hverandres kunnskap. Som eksempel forteller elev (Q) at det var morsomt “å høre hva de andre tenkte om det og sånn” (52). Dette tyder på at eleven har vært oppmerksom på andres innspill og utforsket teksten i fellesskap med andre.

Elevene fikk teste ut ulike tilnæringsmetoder gjennom nysgjerrighet og estetiske uttrykksformer, noe vi mener er av utforskende karakter. I tenkeskriving fikk de være kreative og utforskende, hvor de fantaserte om hva de kunne gjort med Matildas krefter for en dag. Det som kommer frem kan gjenspeile noe av elevenes verdier. Som nevnt var det å hjelpe andre mennesker en gjenganger (nr.1). For oss ga dette et innblikk i hva elevene opplever som viktig i sitt liv, og hva de muligens kunne tenke seg å forandre. Noen ville hatt hjelp til hverdagslige oppgaver raskere, som lekser og matlaging (nr.19). Vi syntes det var interessant å se at flere ville bruke magien på å få gjort skolearbeid og hatt flere prøver, ikke brukt magien på å slippe unna dette (nr.12, nr.19). Det kan vise et fokus på skolefaglige prestasjoner som gjenspeiler “generasjon prestasjon”. Det kan likevel også være at elevene bare ser mulighet for å få unnagjort mye skolearbeid da de har kreftene kun for en dag. Det morsomme er at vi også her ser at elevene “kjøper” eller aksepterer forestillingen om at de faktisk har disse kreftene en dag, og ivrig forteller hva de ville brukt disse til. Det er også tydelig at flere elever har ønsker om mer penger, da de vil rane banker. Hva de ville brukt disse pengene på, er det ikke mange som sier noe om, foruten at en elev nevner at den ville kjøpt en bok.

Gjennom tenkeskrivingen får elevene også utforsket ved å forestille seg at noe kunne vært annerledes enn hva det er i skrivende stund. I ønskene elevene fremhever kan vi se at de retter kritikk mot situasjoner de oppfatter som urettferdige. Ut fra setningen “Sendt bomber på Kim jong un og Putin” tolker vi for eksempel at eleven ville brukt sjansen til å stoppe Putins herjinger i Ukraina, eller stoppet diktaturet i Nord-Korea (nr.6).

I tenkeskrivingen får elevene utforsket fritt uten hensyn til de formelle reglene om rettskriving. Lærer (L2) påpeker et viktig poeng i denne sammenhengen ved å si at “de får lov til å være kreative uten at det skal være med den røde pennen. For jeg tror at det kan drepe så mye intuitiv kreativitet på en måte som bare kommer der og da.” (11). Dersom formell rettskriving skal forstyrre disse vil det, som læreren sier, være ødeleggende for det kreative. Ulike elevforutsetninger vil selvsagt også ha betydning for mengden skrivefeil. For noen vil

det være naturlig å skrive helt riktig, da dette er noe de kan. En innvending til tekstarbeidet kan være at tenkeskriving i utgangspunktet befinner seg langt fra noen språklig kompleksitet. Her er det viktig å understreke at det å utvikle tankene er norskfaglig. Elevenes mulighet for å fokusere på tankene og idéene de har i øyeblikket anser vi som verdifulle i seg selv.

Utforsking skjedde også gjennom å forhandle seg frem til nye historier i rollespill eller hvordan tablået skulle framstå. Dette ble utforskende fordi elevene her måtte teste ut og bli enige om hva som kunne fungere og hva som ikke ville fungere, og utforsket dermed mulige utfall og handlingsforløp. Dette kan umiddelbart ses i sammenheng med at man forhandler om organisering og rollefordeling i den frie leken.

I denne forhandlingen kom det for eksempel en lekeleder til syne i grønn gruppe. Lekelederen tok ansvar for å sikre at alle på gruppen var inkludert i leken. Når to på gruppen passerer i et par stoler som forestiller biler, roper lekelederen til noen på sidelinja: “Kom og sett deg i bilen du også!” (47). Dette er ikke en forhandling, men en instruks fra lederen i gruppa. Vi kan likevel anta at lederen i denne situasjonen har inntatt rollen som en del av forhandlingene i forkant hvor elevene implisitt har akseptert denne som leder. Selv om lederrollen kan komme av forhandlingene i forkant, er det ikke gitt at forhandlingene har vært gode. Det er en treningssak.

I konstruksjonsleken så det ut til at elevene utforsket gjennom kitt og tilhørende artefakter, og kom frem til sitt kreative og individuelle uttrykk knyttet til *Matilda*. Utforsking var på en estetisk, nærmest fenomenologisk måte. De fant materiale til artefakter i piperensere, og utforsket ulike måter de kunne brukes. De ble til briller, bilnøkler, sprikende hår og sigar, ved undersøkelse av affordansen. Også kittet i konstruksjonsoppgaven ble utforsket gjennom en estetisk opplevelse “Når det skal ryddes har en av elevene som er tidlig ferdig fått et annet type kitt for å lage noe mer. En elev kjenner på kittet og går bort til to medelever. “Kjenn på dette! Det var helt forskjellig!”. De to andre får kjenne på. “Wow, det var helt annet å ta på! Mye mykere!” (1). Umiddelbart vil eleven dele opplevelsen med noen andre, som spontant også vil kjenne på kittet. Så utforsker de det og konstaterer at det er glattere, lysere og mer elastisk. Eksempelet kan oppfattes som lekende, fordi elevene selv kategoriserer lek som gøy og sammen med andre, i tillegg til at elevene selv initierer handlingen. Det er samtidig utforskende, der de lærer om kittets egenskaper. Det er vanskelig å konstatere om slike estetiske opplevelser gjør at eleven *er i teksten* (jf.5.2). Likevel kan slike opplevelser bidra til

at elevene blir åpne for å uttrykke seg estetisk, verbaltekstlig eller i samtale. Aktiviteten skjer når de har gjort det de skal, og det tilfører noe fornøytelig til denne norsktimen.

Det litterære verket *Matilda* ble også utforsket gjennom musikk ved at vi i litterær samtale spilte av en kort sekvens av klassisk musikk (Beethoven, 1808/1995). Musikkstykket starter intensivt med påfølgende rolige toner som bygger opp til ny spenning. Elevene fikk gjennom denne øvelsen forestille seg hvilken del av fortellingen musikken passet til. Her var det flere elever som koblet sangen direkte til Trunchbull, som representerer det skumle. En elev hadde sett for seg at det måtte være filmmusikken til scenen hvor Matilda og frøken Honey sniker seg inn i Trunchbulls hus, hvor Trunchbull jakter etter dem i huset da hun forstår at det er kommet inntrengere (49). Referansen til filmen er lett å forstå, fordi filmen allerede har gitt denne eleven en forestilling om hvordan scenene ser ut og ikke minst - hvordan de høres ut. Det auditive ble på denne måten koblet direkte til scener fra filmen. Her kan det nevnes at musikken vi spilte av ikke er filmmusikk fra denne filmen. Dette var et bevisst valg fordi vi ville gi elevene muligheter for å forestille seg ulike scener. Dersom de har sett filmen og vi bruker filmmusikken, antar vi de fleste ville plassert musikken og "rett scene" sammen ut fra denne kunnskapen. Men her var ingen riktige eller gale svar ut fra musikken vi valgte. Sangen fungert som et estetisk tillegg, og kan kobles til de estetiske uttrykksformer ved symbolspråk slik Brostrøm skisserer.

Skillet mellom utforsking og lek kan i noen tilfeller kan være vanskelig å observere da disse kan gli over i hverandre. Kanskje har elevene hatt en balanse mellom begge deler, hvor de for eksempel har både utforsket og lekt med kittet. Vi kan nå i ettertid ikke være sikre på om det de har gjort er å leke eller utforske. Vi mener det har vært en kombinasjon, fordi det har vært utforsking i den instrumentelle leken og lekende elementer i utforskingen. Enten det kalles utforsking eller lekende tilgang, mener vi at undervisningsforløpet har vist at det treffer det overordnede målet om skaperglede og utforskertrang.

### **15.5. Dybdeløring gjennom estetisk arbeid med *Matilda***

Etter endt undervisningsforløp hadde elevene hatt *Matilda* som tema alle fire norsktimene den uken. Slik har denne teksten vært aktuell over tid. Elevene har også fått historien om Matilda gjennom ulike modaliteter. Et tidligere skoleår så de filmen i en engelsktime. I vår undervisning har de lest utdrag av verbalteksten og videreført motivet til andre estetiske uttrykksformer som rollespill og tablå i såkalt adaptasjon. Konstruksjonsoppgaven kan også



ses som en adaptasjon av historien til et konkret produkt. Tenkeskrivingen var tett knyttet til sekvenser fra verbalteksten de hadde lest. Alt dette er gjort for å la elevene fordype seg i teksten. I elevsamtalene i etterkant uttrykte enkelte elever at de kunne tenke seg å lese mer av boka. Dette kan antyde et engasjement i bokas innhold og et ønske om å fordype seg enda mer.

Dersom vi hadde hatt forbindelse med denne klassen i mer enn denne uken, ville vi trolig sikret at elevene fikk lest hele boka. Dette kunne blitt gjort gjennom høytlesing til lunsjen, eller at samtlige brukte den som sin hyllebok. Dersom den hadde vært tema for et tverrfaglig prosjekt, kunne vi også forsvart mer tid til å lese hele boka. Utfordringen med en slik tilnærming er at boka blir prioritert foran bøker som elevene selv har valgt. For å sikre leselyst bør læreren derfor sørge for at elever får mulighet til å lese selvvalgte bøker på andre tidspunkt. I tillegg bør en være bevisst på tidsbruken, slik at ikke prosjektet overstyrer andre prosjekter. Likevel kan det tenkes at læreren eller bibliotekaren har erfaring med utvelgelse av gode bøker for elever. Når hele klassen leser samme bok kan dette også gi elevene en felles leseopplevelse, som gir muligheten for gode litterære samtaler og estetiske arbeidsmåter med boka.

Udir påpeker at dybdelæring også handler om å tenke nytt og å være kreativ (pkt.6.4). Som tidligere vist i metoden, så vi flere eksempler på at elevene handlet kreativt, gjennom rollespill, tablå, konstruksjonsoppgave, tenkeskriving og litterære samtaler. De estetiske dimensjonene og kreative uttrykksformene ved undervisningen kan dermed settes i forbindelse med dybdelæring.

Dybdelæring er en prosess der det er vanskelig å avdekke når slik læring skjer. Vi mener elevene har fått mulighet til å fordype seg i stoff, sortere og se sammenhenger, slik vi var inne på i analysen av materialet. I tenkeskrivingstekstene de selv produserte trakk de fleste linjer til egen familie, men noen av dem ville brukt Matildas krefter til noe større enn seg selv og sitt, som å hjelpe andre. Utover dette så de blant annet sammenhenger mellom teksten og visuelle detaljer, som salamanderen på glasset vi dekorerte kafébordet med eller sjokoladekaken (48,51) (jf. 2.1.). I tillegg så de sammenhenger mellom livet til Matilda, og hvordan det ville vært for en slik jente i virkeligheten. I rollespillet og tablået fikk de gå inn i stoffet ved å være i teksten, og sorterte kunnskapen ved å velge vekk overflødig informasjon. Dette innebærer både å nærlese og tolke teksten for å komme frem til det relevante.

Når elevene blir spurt om hva som kunne gjort norskfaget mer gøy, svarer de at de ønsker seg mer aktivitet. Kanskje er det et ønske om et bevegelsesmessig symbolspråk for å kunne uttrykke seg estetisk. Her ser vi en forbindelse til dybdelæring. Vi har tidligere sett argumenter for at dybdelæring dreier seg om noe mer enn å sortere stoff og se sammenhenger. Det kan tenkes at det å jobbe med sansene har gitt dem en “kroppslig kunnskaping” (Dahl & Østern, 2019, s.49), som vi tolker i retning av at en aktiv og estetisk arbeidsmåte kan bidra til å lære noe i dybden. Læreren vi snakket med i etterkant poengterte at “Du husker opplevelser. Du husker med sansene dine.” (2). På spørsmål om kreativitetsfremmende arbeidsmåter kan oppfattes som lekende på noen måte, kommer læreren med noen betraktninger. Blant annet er svaret at elevene trolig ikke vil oppfatte det som lek, noe vi også fikk bekreftet av disse elevene (26). Det kom frem at elevene synes ordinær lesing og skriving fort kunne bli kjedelig, men at de fleste oppfattet aktivitetene i disse timene som gøy. Når elevene likte timene med lekende tilgang kan dette være i tråd med hva læreplanen sier om at lek stimulerer til lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.6-7). Som nevnt er dette i forbindelse med yngre elever, men som det framgår av tilfellet over kan det også hende dette er motiverende hos disse elevene på 6.trinn.

Læreren (L2) sier videre at selv om det ikke oppfattes som lek, kan undervisningen bli lekbetont, og da oppfattes det ikke som vanlig lesing og skriving (32). Spesielt interessant mener vi det er når læreren reflekterer rundt følgende: “Det er mange måter å gjøre det på med samme... Ja du får kanskje bedre resultat? Sant, fordi at de er ikke så bevisst på at.. ja de synes det er kjekkere da, sant, og når de tenker kjekkere så blir det jo lekbetont på et vis.” (32). Her er det uklart hvilket resultat en er ute etter å oppnå, men hvis vi trekker linjer til resultater som dybdelæring, mener vi det er et poeng som er verdt å ta med seg. Det ser i hvert fall ut til at elevene har lært på en annen måte enn de er vant til, gjennom det estetiske arbeidet.

Vi har ikke hatt mulighet til å avdekke hva slags læringsutbytte elevene får over tid, da vi har vært mest opptatt av å registrere elevenes reaksjoner der og da. Likevel tilbyr en lekende estetisk tilgang i norskfaget en mulighet for å tilegne seg kunnskap om *Matilda* gjennom emosjonell og kroppslig erfaring, som er nært knyttet til dybdelæring. De vil trolig huske det fordi det var opplevelser og minner som har satt seg i kroppen. Den instrumentelle leken, tenker vi, kan gi elevene nye og annerledes “knagger å henge kunnskapen på”, noe som kan hjelpe dem å huske. Den kroppslige erfaringen man gjerne får gjennom lekende tilnærming

vil kanskje føre til at elevene husker bedre, da hele kroppen var involvert i tilnærmingen til stoffet. Vi mener dermed at lekende tilgang kan være en arbeidsmåte som legger opp til dybdelæring, men det er ikke nødvendigvis slik at all form for lekende tilgang *er* dybdelæring. Dette vil, som med all undervisning, være avhengig av hvordan læreren tilrettelegger og planlegger det aktuelle undervisningsforløpet. Det essensielle med dybdelæring, er at det må legges opp til nok tid for å utforske læringsstoffet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16), noe vi tenker gjelder uansett arbeidsmåte.

### **15.6. Tar leken oppmerksomheten fra det faglige?**

Noe av kritikken rettet mot den instrumentelle leken er, ifølge King, at leken kan ta elevenes oppmerksomhet bort fra det faglige. Da vi den siste undervisningstimen rigget til litteraturkafé, hadde vi med sjokoladecake til servering. Kaken mente vi passet å ta med som et element fra *Matilda* hvor eleven Bruce Bogtrotter må spise en hel sjokoladecake, og som en del av konseptet med servering i litteraturkafé. Dermed ble sjokoladekaken en del av det lekende elementet. Vår erfaring ble her noe i tråd med kritikken King nevner, ved at kaken fort ble et forstyrrende element i klasserommet som distraherer elevene fra deler av den litterære samtalen.

Et annet eksempel på noe som kunne være et forstyrrende element, er bruken av artefakter. Noen vil kanskje her argumentere for at elevenes tidsbruk på å finne frem artefakter tok bort tid og fokus som kunne vært rettet mot teksten og utføring av selve oppgaven. Oppgaven var i dette tilfellet å lage tablå og dikte videre med rollespill. På denne måten kan piperenserne, pledd og andre gjenstander elevene benyttet seg av, ha vært forstyrrende elementer for den faglige læringen elevene skulle ha. Artefakten tok således fokuset bort fra boka og oppgaven de var gitt. Vi er likevel av en annen oppfatning. Gjennom bruk av artefakter så vi elever som levde seg inn i *Matilda*, var kreative og brukte artefaktene for å både forstå og videreformidle bokas innhold. Slik tilførte disse gjenstandene noe til elevenes engasjement rundt teksten. Vi ser dermed hvordan artefaktene kunne vært et forstyrrende element i undervisningen, men likevel ble en sentral del av elevenes dramautforming på en faglig måte ved at det ga dem muligheten til å uttrykke karakterene de var blitt kjent med i *Matilda*.

Det finnes altså argumenter for at lekende elementer tar oppmerksomhet fra læringen. Vi vil i det følgende legge frem våre egne oppsummerende og avsluttende kommentarer når det gjelder bruk av lekende tilgang for å oppnå norskfaglig kompetanse i undervisningen.

## Avslutning

I vår studie har vi undersøkt problemstillingen “*Hva skjer når elever i en 6.klasse deltar i norskundervisning med lekende tilnærming og estetiske dimensjoner?*». Gjennom undervisningsforløpet med *Matilda* som rød tråd, fikk vi et innblikk i dette. I metoden presiserte vi at studien tar utgangspunktet i én 6.klasse og dermed ikke er representativ for andre enn denne klassen. Den kvalitative metoden ga oss likevel verdifull innsikt i elevperspektivet, da det kun er elevene selv som kan definere om de faktisk har lekt, jf. King.

Vi har sett at ulike forskere har ulike syn på lek i skolen. Blant dem vi har valgt å gi plass i oppgaven, er Toft den som stiller seg mest kritisk til bruk av lekende tilgang. Hun argumenterer for den autoteliske leken. Meek advarer også mot å bruke lek med mål som språkutvikling og kreativitet. Vi ser likevel at flere støtter lek i skolen, som Broström og King, da med forbehold om at det ikke omtales som fri lek. De bruker begreper som *lekende tilgang* og *instrumentell lek*. King indikerer at eldre elever viser større åpenhet for voksenstyrt lek sammenlignet med yngre elever. Enkelte elever i klassen vi forsket på viste tegn til at opplevelsen av instrumentell lek er individavhengig og varierte fra dag til dag, i tråd med Kings funn. Hennes studie er imidlertid av eldre karakter og det ville vært interessant med oppdatert forskning på dette. Vi innser at vi ikke kan kalle undervisningsformen for lek, da den autoteliske leken har en egenverdi, uten eksterne mål. I stedet valgte vi å rette fokuset mot lekende elementer i undervisningen, med mål om læring.

I vårt undervisningsforløp kom ikke den frie autoteliske leken til syne i tilfeller der vi voksne hadde regien. Samtidig ble små glimt av den autoteliske leken synlig da elevene selv hadde styringen. Vi tar til orde for at det kan være rom for voksenstyrt lekende *tilgang* av estetisk art i norskfaget, og har argumentert for hvordan en slik tilnærming har støtte i læreplanen. Forutsetningen er at undervisningen tilrettelegger for divergent kreativitet med større frihet og åpenhet. I denne forbindelsen har vi vist til at det blir en overveielse mellom frihet og trygge rammer. Broström skisserer ulike lærerroller pedagogen kan innta ved lekende tilgang, hvor vi valgte å forholde oss til rollen som kommentator og bidragsyter. Vi ser at undervisningen kan være tidkrevende for lærere å planlegge, og at læreren bør være oppmerksom på at leken kan ta fokus fra det faglige. Likevel er det ikke en selvfølge at den gjør det.

Selv om begrepet lek blir mindre synlig i læreplanen i takt med at elevene blir eldre, er det ikke gitt at ungdommene opplever seg ferdige med leken, noe vi mener kan være interessant å belyse i videre forskning. Utforsking ser ut til å erstatte lekens elementer i læreplanen, men vi øyner en mulighet for at utforsking kan gjøres på en lekende måte. Vårt syn er, i likhet med Sutton-Smith, at en aldri blir ferdige med leken, selv om den kanskje kan skifte art. Vår oppfatning av læreplanen er at det finnes belegg for lekende tilgang også på ungdomsskolen. Et annet interessant tema for videre forskning kan være lekens plass i norskfaget på ungdomstrinnet.

Vår studie viser at disse elevene og læreren gjerne ser lek i skolen som avbrekk og belønning. I oppgaven kom vi med en betraktning om at ro og orden i klasserommet kanskje verdsettes over lekens kaotiske vesen, og at leken i skolen forsvinner som konsekvens av disse verdiene. Selv mener vi at det lekpregede har en verdi, og kan få plass i selve undervisningen. Vi er av den oppfatning at lekende tilgang til teksten *Matilda* av Roald Dahl tilbød elevene et norskfaglig utbytte. Blant annet øves det opp forhandlingskompetanse og utvidet begrepsforståelse. Den frie diktingen i rollespillet så ut til å bidra til narrativ kompetanse. Tenkeskriving gir også elevene muligheten til å forestille seg noe som er annerledes fra egen hverdag. Slik tilbys elevene et utvidet språk til å uttrykke seg om egne forestillinger.

Sutton-Smith påpeker sammenheng mellom lek og litteratur, hvor vi valgte å plassere *Matilda* i kategorien *litteratur med lekende innhold*. Gjennom lekende tilgang mener vi at elevene har fått større kjennskap til det litterære verket og levendegjøring av karakterene i denne. Dermed blir boken mer tilgjengelig for elevene, og de har mulighet for å leve seg inn i teksten. Elevene ble engasjert i karakterene og ville lese mer av boka enn hva vi hadde satt av tid til. Når elevene bruker hele seg i denne prosessen, kan de kanskje også kjenne på følelser og empati for de ulike karakterene. Dermed har de i tillegg til sanselig dybdelæring også fått mulighet til emosjonell dybdelæring.

Arbeidsmåten har tilbudt inspirasjon og idéer fra teksten, der det ble en tydelig sammenheng mellom teksten og tenkeskrivingstekstene. Et eksempel på det er der de vil hevne seg på andre, hvor vi kan se at litteraturen aktualiseres. Litterære samtaler forsøkte vi å gjøre mer lekpreget, men vi stiller oss bak Øksnes og Sundsdal når vi også etter gjennomført undervisning ikke oppfatter dette som lek. Vi ser likevel at elevene har norskfaglig utbytte av denne samtalen, ved å sette ord på egne meninger og lytte til andre, samt reflektere rundt det

litterære verket. Kaféen gjorde det mer koselig, men å kalle det lek oppfatter vi som å tøye strikken litt langt.

Vi har pekt på at estetikk, utforsking og lek har nære forbindelser gjennom de kreative og skapende uttrykksformene, der man handler på innfall og impuls. Elevene har fått bearbeide teksten *Matilda* på estetiske måter, og brukt ulike artefakter med ulik affordans. Den overordnede delen av læreplanen viste at de yngste elevene bør få “mulighet til kreativ og meningsfylt læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Vi har gjennom oppgaven forsøkt å argumentere for hvordan lekende tilgang kan gi også eldre elever meningsfull læring. Dette mener vi at vi blant annet bidro til gjennom undervisningsopplegget ved å tilrettelegge for kreative impulser, og ved å holde *Matilda* som fokus gjennom undervisningen.

Vi undres om kreativiteten som elevene viser ville kommet fram i vanlig undervisning i denne klassen. Lekende tilgang er estetisk og bidrar for disse elevene til den individbyggende kreative utfoldelsen som trengs for å skape nye tekster. Et poeng er at utforskning og lekende tilgang ruster mellomtrinns elever hvis de skal formulere seg kreativt i fremtidige tekster. Dersom vi vil ha ungdommer som har oppfinnsomme formuleringer, og utforsker tekstlige uttrykksformer, så må de hente det fra et sted. I vår utprøving av undervisning observerte vi at skillet mellom lek og utforskning ble utydelig. Det så ut til at elevene utforsket på forskjellige måter, eksempelvis med artefakter, samtaler og tenkeskrivingen.

Friheten elevene fikk så ut til å stimulere fantasien og en divergent kreativ tenkning. I forbindelse med det kreative fant vi sammenhenger mellom lek, flyt og indre motivasjon. Friheten resulterte også i at enkelte elever valgte å ikke delta i rollespill. Videre fant vi tegn til ulovlig lek, som ikke må forveksles med den destruktive eller onde leken. Den ulovlige leken var imidlertid vanskelig å skille fra den instrumentelle leken i noen tilfeller. Vi argumenterte for at den ulovlige leken tilbyr læreren et vindu til elevenes “underverden”, som gir læreren nyttig informasjon om elevkulturen. Det er uvisst om den ulovlige leken økte eller minsket som følge av elevenes frihet, da vi ikke kunne sammenligne dette med tradisjonell undervisning.

Elevene satte ord på det forskere før oss har poengtert: Lekende tilgang kan minne om lek, men det er ikke lek. Selv om det ikke er lek, mener vi at vi har lagt opp til meningsfull læring gjennom den instrumentelle leken. Elevene har uttrykt glede over aktivitetene og mye av de

kreative prosessene er flytskapende, som kan kobles på indre motivasjon. I sum mener vi det er belegg for å si at lekende tilgang ikke nødvendigvis er en motsetning til norskfaglig læring. Vi vil heller antyde at det kan betraktes som et verdifullt bidrag til norskfaget.

## Litteraturliste

- Abbott, L. (1996). "Lek er kult!" Om å utvikle lek i skolen. I J. R. Moyles (Red.), *Slipp leken inn i skolen*. (s.82-95) Ad Notam Gyldendal
- Anly, I., Stjern Frønes, T. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 6. Lærerveiledning*. Cappelen Damm.
- 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>
- Beethoven, L. V. (1995). Symphony No.5 In C Minor, Op.67: I. Allegro con brio [Wiener Philharmoniker, Carlos Kleiber]. På *Beethoven: Symphonies Nos.5 & 7*. Spotify. (Opprinnelig utgitt 1808)
- Bratberg, Ø. (2016). *Roald Dahl. Grensesprengerer*. Dreyers Forlag.
- Broström, S., Jensen de López, K. & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Pedagogisk Forum
- Broström, (2018). Fri leg og lærerig leg i skolen. I H. H. Møller, I. Halling Andersen, K. Bjerring Kristensen og C. Stendal Rasmussen (Red.), *Leg i skolen: en antologi*. (s.31-49) Forlaget UP - Unge Pædagoger
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow - Optimaloplevelsens psykologi*. (B. Bjerre, Overs.). Dansk psykologisk forlag. (Opprinnelig utgitt 1989).
- Dahl, R. (1989). *Matilda*. 4.opplag. Illustrert av Quentin Blake. (T. E. Dahl, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1988). Hentet fra: <https://www.nb.no/items/32eb744de436ee9385ccfd0698af60d?page=0&searchText=matilda>



Dahl, R. (1990). *Ramperim og ville vers*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

<https://www.nb.no/items/4ac055919d0b904dc72afd14ecef4572?page=0&searchText=dahl%20ramperim>

Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. AA. Petersen, A.-L. Østern & S.Selander, *Dybde//Læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (s.39-56 ). Universitetsforlaget

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Studentlitteratur.

Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). Hva er kreativitet. I *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. (s.206-233). Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/items/4477279a5b5bf6ff40e232f1f18098cc?page=0&searchText=haabesland%20vavik>

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. (2.utgave). Gyldendal Akademisk.

Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt og H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s.215-237). Egmont. N.W. DAMM & SØN AS.

Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2019). *Diktboka: Om arbeid med poetiske tekster i skolen*. (5.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

King, N. (1987). Elementary school play: Theory and research. I J.H. Block & N.R. King (red.), *School Play. A Source Book*. (s. 143-166). New York & London: Garland Publishing.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 22.03.2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.01.2022, fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.01.2022, fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019c). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.01.2022, fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019d). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.01.2022, fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019e). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.01.2022, fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019f). Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 7.trinn. I *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 19.01.2022, fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob&Verb=true>

Kunnskapsdepartementet (2019g). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.01.2022, fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi: Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Studentlitteratur.

Linell, P. (2009). Dialogue and Artifacts. I P. Linell *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. (s. 345-350). Information Age Publishing

Meek, A. (2000). *Lek, drama og teater i skolen*. Tell forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/14faf23fa3c7874bbe2b5a6cb5abf483?page=0&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:990013927604702202%22>

Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1110030>

Olrik, A. (1999). Epic Laws of Folk Narrative. I Dundes, A. (red.) *International Folkloristics. Classic Contributions by the Founders of Folklore*. (s.83-98). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1351089>

Ommundsen, Å.M. (2022). Bildeboka. I Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. 2.utgave. (s.151-171). Universitetsforlaget

Pettersen, C. & Severson, C. (2020). *Didaktisk bruk av boka Matilda for å fremme leselyst på mellomtrinnet*. [Upublisert FoU-oppgave, emne: MGL2220 Skolens tekster, med særlig vekt på ungdomsskolen]. Universitetet i Stavanger.<sup>1</sup>

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books Ltd.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015) *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Skovbjerg, H. M. (2018). “Nu skal i ikke høyere op” - om leg og pedagogisk praksis i skolen. I H. H. Møller, I. Halling Andersen, K. Bjerring Kristensen og C. Stendal Rasmussen (Red.), *Leg i skolen: en antologi*. Forlaget UP - Unge Pædagoger

---

<sup>1</sup> FoU-oppgaven er upublisert. Pdf kan fås på forespørsel.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.

Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.

Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata, eller drukne i djupet? - Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas og K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 123-143). Fagbokforlaget.

Toft, H. (2018). Leg med loven - demokratisk dannelsesleg. I H. H. Møller, I. Halling Andersen, K. Bjerring Kristensen og C. Stendal Rasmussen (Red.), *Leg i skolen: en antologi*. (s. 50-69) Forlaget UP - Unge Pædagoger

Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. 2.utgave. (s.356-381). Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2018, 29. oktober). *Dybdelæring*. [Video]. Utdanningsdirektoratet.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

## **Informasjon og samtykkeskriv til skolens ledelse, ved rektor**

I forbindelse med norskfaglig masteroppgave ved Grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger, ønsker vi å be om ledelsens samtykke til at en klasse og en lærer ved skolen deltar i dette prosjektet.

### **Prosjektbeskrivelse**

Vi ønsker å utvikle og utprøve et undervisningsforløp forankret i skolens norskfag på mellomtrinnet der en lekende tilnærming og estetiske læreprosesser er dimensjoner ved opplegget. Vi ønsker å vurdere og utforske hva som skjer når elever deltar i et slikt forløp som går over inntil 5 undervisningstimer. Prosjektet har fått den foreløpige arbeidstittelen «*Kreativ norskundervisning*».

I overordnet del av læreplanen står det at “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring”. Det finnes mange argumenter for lek i småskolen, men vi ønsker å se nærmere på hvordan lek kan se ut på eldre trinn, samt hva som skjer når elevene deltar i et undervisningsopplegg preget av elementer fra lek. Vi tenker lekende tilgang kan ha sammenheng med begrepet utforsking i læreplanen. Vi vil planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningsforløpet i en klasse hvor vi observerer vår egen undervisning og har uformelle samtaler og semistrukturerte intervju med elever underveis i opplegget. Samtalen med et utvalg av samtykkende elever vil ta inntil 20 minutter, og vil forekomme innenfor rammen av 4 norskfaglige undervisningstimer. Samtale med elevene vil dreie seg rundt undervisningens innhold, for eksempel ved en litterær samtale om en tekst, og hvordan elevene opplevde arbeidsmåten.

For å bli kjent med undervisningskonteksten vil vi samtale med læreren i inntil 45 minutter i forkant av vår undervisning. Vi vil eventuelt også ha et semistrukturert intervju i etterkant av undervisningen for å få lærerens perspektiv på undervisningsforløpet.

Tidspunkt for gjennomføring er tenkt for mars 2022.

## **Deltakere**

Deltakere for prosjektet er én lærer og én skoleklasse, men dette forutsetter at vi ber om og får samtykke fra deltakerne. Hvem som deltar er dermed avhengig av hvem som gir sitt samtykke til dette. Vi utarbeider eget informasjonsskriv med samtykkeerklæring for læreren, og et eget for elev og foresatte. I skrivet kommer det tydelig frem hva de samtykker til.

## **Kontaktinformasjon**

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker mer informasjon, ta gjerne kontakt. Vår kontaktinformasjon er:

- *Eli Flatekval (universitetslektor/veileder), e-post: eli.flatekval@uis.no, tlf: 51831526*
- *Christel Pettersen (student), e-post: chr.pettersen@stud.uis.no tlf: 93831941*
- *Carina Severson (student), e-post: c.severson@stud.uis.no, tlf: 92028396*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kreativ norskundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at en lærer ved skolen kan delta i prosjektet, forutsatt at læreren selv samtykker.
- at elever i en klasse kan delta i prosjektet, forutsatt at elever og foresatte gir sitt samtykke til dette.

Jeg samtykker til at prosjektet kan gjennomføres på skolen

---

(Signert av rektor, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Kreativ norskundervisning”?***

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som skjer når elever deltar i norskundervisning med lekende og estetiske dimensjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som skjer når elever på høyere trinn enn småskolen deltar i et norskfaglig undervisningsforløp med lekende og estetiske dimensjoner. Hvis mulig ønsker vi også å få lærers vurdering av undervisningsforløpet. Prosjektets omfang inkluderer én lærer og én klasse. Tenkt tidsbruk er 4 undervisningstimer og samtale i forkant og etterkant.

Foreløpig problemstilling er satt til:

*“Hva skjer når elever deltar i norskundervisning med lekende tilnærming og estetiske dimensjoner?”*».

Vi ønsker primært å analysere elevenes bidrag, responser og refleksjoner i læreprosessen, og sekundært lærerens tilbakemelding på undervisningsforløpet.

Problemstillingen er knyttet til en norskfaglig masteroppgave ved Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn, ved Universitetet i Stavanger. Det er mulig at det blir aktuelt å holde foredrag i faglige sammenhenger basert på masteroppgaven.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker en kvalitativ undersøkelse, og har derfor valgt å kun forholde oss til én lærer og dennes klasse. Det avgjørende utvalgsriteriet er at personene samtykker til å delta i prosjektet og at de går på 5. - 10. trinn. Vi kontaktet en lærer vi mente kunne være aktuell per e-post, med forespørsel om å delta i prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du

a) låner ut klassen din til oss i inntil 4 norskfaglige undervisningstimer med tanke på at vi gjennomfører et opplegg vi selv har planlagt i klassen din

b) samtaler med oss på forhånd av undervisningsforløpet (ca. 45 min.) om hva klassen har samtalt om og hva de har arbeidet med før vi starter vårt prosjekt, og samtaler med oss i etterkant (ca. 60 min.) om erfart undervisningsopplegg og refleksjoner rundt lekpreget undervisning.

c) er til stede i timene våre som observatør, slik at vi sammen kan vurdere forløpet.

Vår rolle er at når undervisningen pågår vil en av oss undervise, og den andre ta feltnotater. Eventuelle elevbidrag som kommer inn vil vi studenter sammen analysere.

Dersom du samtykker til lydopptak, ønsker vi å benytte oss av dette under samtale med deg i etterkant av undervisningsforløpet for best validering av oppgaven. Dette kan du selv velge om du vil samtykke til i slutten av dette skrivet. Det blir tatt notater fra observasjoner, sonderingsintervju og uformelle samtaler. Disse notatene og lydfiler lagres i et låsbart skap som bare vi har tilgang til, i et rom som er avlåst når vi ikke er tilstede, og lagres ikke sammen med personopplysninger. De anonymiseres fortløpende ettersom de skrives inn i avhandlingen. Personopplysninger og feltnotater/lydfiler lagres på to ulike adresser.

Lærer og elevenes foresatte kan ta kontakt på forhånd for å få innsyn i hvilke typer spørsmål vi vil stille i samtalen med elevene.



Vi lager ett informasjonsskriv om prosjektet til læreren, og ett til de foresatte og elevene. Rektor er ikke med i utvalget, men vi ber om samtykke til å gjennomføre prosjektet i eget skriv.

### **Det er frivillig å delta**

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

Dersom det er elever som ikke ønsker å delta i studien, vil det bli gitt alternative oppgaver til disse. De vil ikke bli omtalt i prosjektet eller delta i samtaler. Bruk av lydopptak vil kun forekomme i samtaler med elever som har samtykket til dette, og benyttes ikke i selve undervisningssammenhengen hvor hele klassen er samlet. På ingen tidspunkt vil det bli tatt bilde eller videoopptak av elever eller lærer i klasserommet. Det tas notater i egne notatbøker gjennom prosjektet.

### **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.

- Det er studentene Carina Severson og Christel Pettersen, samt deres veileder ved Universitetet i Stavanger, Eli Flatekval, som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger. Ingen ikke-anonymiserte personopplysninger lagres digitalt.
- Navn og kontaktopplysninger vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Data lagres ikke digitalt, men skrives først inn digitalt når det er anonymisert. Data lagres innelåst i skap eller skuff på to ulike adresser, i avlåste rom. Eventuell bruk av lydopptak forekommer ved diktafon, og ikke digitalt. Da lagres lydopptak sammen med feltnotater som beskrevet over.

Vi vil anonymisere både skole, lærer og elever på en slik måte at det ikke vil være identifiserbart for andre ved publisering. Skole og personer byttes ut med koder, som for eksempel A og B, og personopplysninger som kan være identifiserbare blir ikke tatt med i oppgaven. Aldersgruppe vil bli nevnt. Vi minner også om lærerens taushetsplikt før intervjuet slik at det ikke fremkommer opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere barn.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende til prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. oktober 2022. Dersom prosjektet er forsinket vil vi søke om forlengelse av prosjektperioden hos NSD.

Notatbøker og andre eventuelle notater vil bli makulert etter godkjent masteroppgave. Eventuelle lydopptak vil bli slettet. Sensurfrist er høsten 2022, derfor har vi satt 15. oktober 2022 som frist.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

Universitetet i Stavanger ved

- *Eli Flatekval (universitetslektor/veileder), e-post: [eli.flatekval@uis.no](mailto:eli.flatekval@uis.no) tlf: 51831526*
- *Christel Pettersen (student), e-post: [chr.pettersen@stud.uis.no](mailto:chr.pettersen@stud.uis.no) tlf: 93831941*
- *Carina Severson (student), e-post: [c.severson@stud.uis.no](mailto:c.severson@stud.uis.no) tlf: 92028396*

Vårt personvernombud:

- *Marianne Trå, e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no) tlf: 51831517*
- *Erlend Aano, e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no) tlf: 51831259*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Flatekval

(veileder)

Christel Pettersen & Carina Severson

(studenter)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kreativ norskundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: (sett kryss)

· at studentene får låne klassen i inntil 5 norskfaglige undervisningstimer for å gjennomføre undervisningsopplegg	JA	NEI
· sonderingsintervju/samtale i forkant av undervisningsforløpet (ca. 45 min.)	JA	NEI
· samtale med studentene i etterkant av undervisningsforløpet (ca. 60 min.)	JA	NEI
· å være til stede i timene som observatør, slik at vi sammen kan vurdere forløpet	JA	NEI
· bruk av lydopptak i samtale med studentene i etterkant	JA	NEI
· at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.oktober 2022.	JA	NEI

-----  
(Signert av lærer, dato)

### Til elever og foresatte

Vil du som elev delta i forskningsprosjektet *”Kreativ norskundervisning”*?

Vi er to studenter som skal bli norsklærere, og derfor jobber vi med vår masteroppgave i norsk ved Universitetet i Stavanger.

Vil du som elev hjelpe oss å undersøke hva som skjer når elever deltar i norskundervisning med lekende og estetiske dimensjoner? Dette betyr at vi vil finne ut hva som skjer hvis elevene lærer norskfaget på en litt mer lekende måte enn de pleier.

Du får dette skrevet fordi du skal vite hva det betyr for deg å bli med på forskningen, og hva vi vil oppnå med prosjektet.

### Formål

Forskning har tidligere bidratt til diskusjoner om en lekende tilnærming kan fremme læring. Men forskningen har vært mest opptatt av småskoletrinnet. Derfor vil vi undersøke hva som skjer når eldre elever deltar i norsktimer med lekende og estetiske dimensjoner. Dette kan bety at vi bruker tegning, dramatisering og slike ting.

Vi kommer til å bruke én lærer og én klasse i prosjektet, og det kommer til å ta fire undervisningstimer, med samtaler underveis. Samtalen dreier seg rundt undervisningens innhold, for eksempel ved en litterær samtale om en tekst, og hvordan elevene opplevde arbeidsmåten.

Problemstillingen i oppgaven er:

*“Hva skjer når elever deltar i norskundervisning med lekende tilnærming og estetiske dimensjoner?”*».

Vi vil først og fremst lytte til elevenes refleksjoner i læreprosessen, og deretter spørre læreren om tilbakemeldinger på undervisningen.

Problemstillingen er knyttet til en norskfaglig masteroppgave ved Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn, ved Universitetet i Stavanger.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi sendte en forespørsel på e-post til læreren, og tenkte at denne klassen kunne være aktuell på grunn av aldersgruppen. Det viktigste kriteriet er at personene samtykker til å delta i prosjektet og at de hører til på 5. - 10. trinn.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du

- a) deltar i inntil 4 norskfaglige undervisningstimer med tanke på at vi gjennomfører et opplegg vi selv har planlagt i klassen din
- b) *samtaler med oss underveis i undervisningen* om arbeidsmetoden, lekpreget undervisning og tekst (litterær samtale).
- c) *deltar i en inntil 20 minutters samtale i gruppe* om arbeidsmetoden, lekpreget undervisning og tekst (litterær samtale).

Vår rolle er at når undervisningen pågår vil en av oss undervise, og den andre ta notater (feltnotater). Dersom elevene lager noen tekster, vil vi studenter samle inn og bruke tekstene til forskningen, helt anonymt.

Vi kommer ikke til å bruke lydopptak av hele klassen i undervisningen, men dersom du samtykker vil vi bruke lydopptak av samtaler i mindre grupper. Dette kan du selv velge om du vil samtykke til i slutten av dette skrivet. Vi kommer til å notere fra timen og fra samtalene, men bare det som har en sammenheng med prosjektet. Disse notatene og lydfiler lagres i et låsbart skap som bare vi har tilgang til, og lagres ikke sammen med personopplysninger. Personopplysninger og feltnotater/lydfiler lagres på to ulike adresser. Etter hvert som informasjonen skrives inn i oppgaven vil de bli anonymisert.

Lærer og elevenes foresatte kan ta kontakt på forhånd for å få innsyn i hvilke typer spørsmål vi vil stille i samtalen med elevene.

Vi lager ett informasjonsskriv om prosjektet til læreren, og ett til de foresatte og elevene. Rektor må også gi tillatelse til forskningen.

### **Det er frivillig å delta**

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

Dersom det er elever som ikke ønsker å delta i studien, vil det bli gitt alternative oppgaver til disse. De vil ikke bli omtalt i prosjektet eller delta i samtaler.

På ingen tidspunkt vil det bli tatt bilde eller videoopptak av elever eller lærer i klasserommet. Det tas notater i egne notatbøker gjennom prosjektet.

### **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. Det betyr ingen vil kunne lese navnet ditt i oppgaven, eller noe annet som kan avsløre hvem du er.

- Det er studentene Carina Severson og Christel Pettersen, og deres veileder ved Universitetet i Stavanger, Eli Flatekval, som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger. Ingen ikke-anonymiserte personopplysninger lagres digitalt.
- Navn og kontaktopplysninger vil vi bytte ut med en kode som lagres på egen navneliste som oppbevares for seg selv. Data lagres ikke digitalt, men skrives først inn digitalt når det er anonymisert. Data lagres innelåst i skap eller skuff på to ulike adresser, i rom som låses når vi ikke er til stede. Hvis vi bruker lydopptak, bruker vi diktafon, og ikke digitalt med for eksempel mobiler. Da lagres lydopptak sammen med feltnotater.

Vi vil anonymisere både skole, lærer og elever. Skole og personer byttes ut med koder, som for eksempel A og B, og personopplysninger som noen kan kjenne igjen blir ikke tatt med i oppgaven. Aldersgruppe vil bli nevnt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende, og prosjektet avsluttes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. oktober 2022. Dersom prosjektet er forsinket vil vi søke om forlengelse av prosjektperioden hos NSD.

Notatbøker og andre eventuelle notater vil bli makulert, altså ødelagt, etter at vi har fått godkjent masteroppgaven. Eventuelle lydopptak vil bli slettet. Vi får vite om oppgaven er bestått høsten 2022, derfor har vi satt 15. oktober 2022 som frist.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Informasjonen vi samler inn om deg (datamateriale), kan vise hvem du er. Denne informasjonen skal vi passe på at ikke kommer på avveie, og den skal som sagt anonymiseres.

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

- å få vite hvilke opplysninger vi behandler om deg (innsyn), 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:

Universitetet i Stavanger ved:

- *Eli Flatekval (universitetslektor/veileder), e-post: [eli.flatekval@uis.no](mailto:eli.flatekval@uis.no) tlf: 51831526*
- *Christel Pettersen (student), e-post: [chr.pettersen@stud.uis.no](mailto:chr.pettersen@stud.uis.no) tlf: 93831941*
- *Carina Severson (student), e-post: [c.severson@stud.uis.no](mailto:c.severson@stud.uis.no) tlf: 92028396*

Vårt personvernombud:

- *Marianne Trå, e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no) tlf: 51831517*
- *Erlend Aano, e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no) tlf: 51831259*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Flatekval  
(veileder)

Christel Pettersen & Carina Severson  
(studenter)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kreativ norskundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: (sett kryss)

· deltar i en inntil 20 minutters samtale med studentene <b>med lydopptak</b>	JA	NEI
· deltar i en inntil 20 minutters samtale med studentene <b>uten lydopptak</b>	JA	NEI
· studentene kan bruke mitt skriftlige arbeid fra disse fire norsktimene til studien sin (anonymt)	JA	NEI
· at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.10.2022	JA	NEI

Jeg samtykker til å delta i prosjektet

-----

(Signert av elev, dato)

-----

(Signert av foresatt, dato)

-----

(Signert av foresatt, dato)

### Samtaleguide (Lærer 1)

I denne samtaleguiden har vi samlet tema for samtale med elever og lærer i forskningsprosjektet Kreativ norskundervisning. Tema er tenkt til hva samtalen skal dreie seg rundt.

#### Sonderingsintervju med lærer før undervisningsforløp.

Tid: ca.45 min. Oppstart; minne om taushetsplikt, sensitive opplysninger om enkeltelever skal ikke frem i intervjuet.

1. Hvilken type undervisning har elevene hatt tidligere i høst (og tidligere)? (metoder, emne, arbeidsmåter).
  - a. Er det metoder elevene er tryggere på enn andre - hvilke og hvorfor? (metoder eller arbeidsmåter) (\*hvorfor; noe vi må ta hensyn til?)
  - b. Har elevene kjennskap til litterære samtaler? (brukt dette før? erfaring?)
2. Hvilken erfaring har elevene med estetiske læringsprosesser, lekpreget og kreativ undervisning fra før?
  - a. Norskfaglig?
  - b. Bruk av dette i andre fag enn norsk?
  - c. Hvordan har de jobbet med dette før? (Hvordan har de gjort det? Arbeidsmåte?)
  - d. Kan en slik tilnærming knyttes til kompetansemål, og hvordan gjøres dette? (sammenheng mellom lekende elementer/ estetiske læringsprosesser og læreplanen?)
3. Bruk av litterært verk
  - a. Hvilken forkunnskap har elevene om dette verket og forfatteren fra før i skolesammenheng? Lest Matilda? Sett filmen? Kjennskap til Roald Dahl? Mottakelse? (Hvordan mottok elevene Matilda?)
  - b. Andre litterære verk av samme forfatter, eller lignende forfattere/litterære verk eller tekster?
  - c. Har de arbeidet på denne måten med et litterært verk tidligere?
4. Begrepet lek; hva innebærer dette for deg? (Få felles forståelse. Vi oppfatter et skille mellom lek og lekpreget undervisning)
  - a. Hvordan leker eldre elever? (Forskjell på lek i timene og lek i friminutt/fritid?)

- b. Hvordan tenker du at elevene i din klasse leker? (Hvordan kommer det til syne for deg? Observerbart?)
5. Tanker om planlagt undervisningsforløp på forhånd?

## Intervjuguide lærer (Lærer 2)

### Samtale med lærer etter undervisningsforløp

Tid: ca.60 minutter

1. Hvilke observasjoner gjorde læreren? (Hva har læreren lagt merke til?)
  - 1.1. Hvordan opplevde læreren undervisningsopplegget?
    - 1.1.1. Hvilke episoder/sekvenser kan være interessante/viktige å diskutere?
  - 1.2. Hva kan identifiseres som lek? (lærerens oppfatning, ikke elevenes egen erfaring)
  - 1.3. Hvordan oppfattet læreren elevenes engasjement i undervisningen?
    - 1.3.1. Hva er tegn på engasjement?
    - 1.3.2. Hvordan kan vi erfare engasjement hos elever?
2. Refleksjoner rundt undervisningen?
  - 2.1. Hva er lærerens oppfatning av hva som skjer når elevene jobber på en slik måte som i dette undervisningsforløpet?
  - 2.2. Likheter/ulikheter til tidligere undervisning? (ut fra svar i sonderingsintervju, spørsmål 1 og 2)
3. Mulighet for måloppnåelse?
  - 3.1. På hvilken måte kan dette ses i sammenheng med begrepet utforsking fra læreplanen?
4. Hvilken plass kan denne type undervisning (estetiske læringsprosesser og derunder lekpreget undervisning) ha i skolen på eldre trinn (spesifikt lærerens trinn)?
  - 4.1. Hvilket utbytte tror du elevene kan ha av denne type undervisning?
  - 4.2. Hvilke elever kan ha utbytte av denne type undervisning?
5. Hvordan tenker du et lekpreget undervisningsopplegg kan planlegges og gjennomføres uten at det blir for omfattende og tidkrevende for læreren?
  - 5.1. Og hvordan kan det bli god kvalitet på opplegget dersom det er tatt på sparket? (lek er jo ofte spontant)

## Intervjuguide elevsamtaler

Tid: inntil 20 minutter

- 1) Hva er lek? (Hva legger du i begrepet lek? - Hva er lek?)
  - a) Hva skiller lek da du var yngre fra leken nå? Er det forskjell hvordan du lekte før og hvordan det er nå?
  - b) Hvordan leker man når man er eldre? (deres trinn)
- 2) Hva i denne undervisningen kan oppleves som lek? (elevens egen erfaring; noe du opplevde som lek?)
  - a) Hvorfor kan det oppleves som lek?
  - b) Hvorfor kan det ikke oppleves som lek?
  - c) Har det noe å si at læreren er der når det skjer en lek? Hvordan?
  - d) Er det noe spesielt fra disse norsktimene denne uka som du har opplevd som lek?
- 3) Hva tenker du at du har lært innenfor disse norsktimene? (eller i undervisningsforløpet) (vi har fokus på norskfaget)
- 4) Spørsmål knyttet til metoder; (Spørsmål til dette er knyttet til hvilket undervisningsopplegg vi lager/gjennomfører) Hvordan opplevde elevene de ulike metodene/arbeidsmåtene og opplevd læring ut fra metoden?
  - a) Stillbilder; Hvordan synes du det var? Læring ut fra stillbilder? Oppdaget du noe nytt?
  - b) Rollespill; Hvordan opplevde du rollespill? Læring ut fra rollespill? Oppdaget du noe nytt?
  - c) Konstruksjonsoppgave med kitt; Læring ut fra andre lekende og kreative elementer? Oppdaget du noe nytt?
  - d) Tenkeskriving; Hvordan opplevde du det? Læring? Oppdaget du noe nytt?
  - e) Litterære samtaler på kafe; Hvordan opplevde du det? Læring? Oppdaget du noe nytt?
- 5) Opplevelse og refleksjon rundt metodene
  - a) Hvordan opplevde elevene lekpreget undervisning? (Meningsfullt? Opplevd mestring?)
  - b) På hvilken måte kan man gjøre læring i norskfaget gøy?

## Spørsmål til litterær samtale (litteraturkafé)

<p>Ta tiden - dere har 3 minutter. Tegn en skisse (rask tegning) av noe fra boken Matilda som du likte godt. Når tiden er ute viser dere hverandre skissene, og forteller hvorfor dere har valgt denne delen fra fortellingen.</p>	<p>Du lagde en figur av kitt i går. Fortell til gruppe hva du har laget, og hvorfor du valgte å lage denne.</p> <p>Pass på at alle på gruppen får svare hver sin gang.</p>
<p>Hvis du skulle være en av karakterene i Matilda, hvem ville du være og hvorfor?</p>	<p>Hva tror du ville skjedd i boka hvis Matilda ikke fikk de magiske kreftene?</p>
<p>Hva tror du Roald Dahl vil at man skal lære av denne fortellingen?</p>	<p>Minner fortellingen om Matilda om noe du har lest eller sett før?</p>
<p>Tenker du at noen har mer makt enn andre i boken? Hvem i så fall? Og hvorfor?</p>	<p>Hvilke tanker sitter du igjen med etter å ha jobbet med boken?</p>

<p>Hvilke tanker har du når du leser at Wormwood blander sagflis i motoroljen og skrur tilbake turtallet på bilen før han selger bilene?</p>	<p>“Moren min bryr seg ikke særlig mye med hva jeg gjør”, sa Matilda litt trist til fru Phelps. Fru Phelps er bekymret for Matilda, men bestemmer seg for å ikke si noe mer. Hvorfor tror du bibliotekaren velger å ikke si noe mer?</p>
<p>Hvorfor er det ingen voksne som stopper Trunchbull tror du?</p>	<p>Har du lest en bok du ville ha anbefalt til Matilda? Hvorfor ville du tipset henne om akkurat den boken?</p>
<p>Lavender er nede i en søledam og henter en salamander som hun syns ligner på en krokodille. Se for deg dette. Hvordan ser det ut der? Hvordan lukter det? Er det noen spesielle minner som dukker opp, som du har opplevd?</p>	<p>Hva har du lært av de andre på gruppen din når dere har hatt litterær samtale i dag?</p>
<p>Er det noe fra fortellingen du tenker hadde vært helt usannsynlig i virkeligheten? Hvorfor?</p>	<p>Frøken Trunchbull, skal undervise klassen til Matilda. Når Trunchbull skal drikke et glass vann, er det en salamander i vannet. Hun blir rasende, og Matilda får skylden. Matilda har ikke gjort noe, og liker ikke å bli beskyldt for noe hun ikke har gjort. Hva tenker du Matilda burde gjøre nå?</p>



<p>Hva er likheten og forskjeller mellom Trunchbull og foreldrene til Matilda, synes du?</p>	<p>På bordet ligger det 5 ark hvor det står ulike spørsmål. Alle på gruppen tar hver sitt ark. Nå svarer du på spørsmålet på arket - skriv svaret på arket, ikke si det høyt enda.</p>
<p>Hva er mest interessant, forvirrende eller vanskelig i boka?</p>	<p>Så sender du arket til personen som sitter til venstre for deg. Når du får et nytt ark, svarer du på det spørsmålet som står der. Når alle har svart på alle spørsmålene, leser dere opp svarene. Snakk sammen om hva dere har skrevet.</p>
<p>Når Matilda forstår at faren lyver for kundene sine, kaller Matilda pengene for <i>skitne penger</i>. Hva tenker du hun mener med “skitne penger”?</p>	<p>Hva tror du konsekvensene ville vært hvis moren til Matilda vant noen millioner i bingo? Hvordan kunne fortellingen blitt da?</p>