



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
VLS501 22H
Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Silje Dalva Skaale

Veileder: Inga Kjerstin Birkedal

Tittel på
masteroppgaven:

«Skal vi leke i morgen og?»

En kvalitativ undersøkelse av rammelekens mulighet til å skape
engasjement og motivasjon for skriving.

Emneord:
lek
engasjement
motivasjon
skriving
1. trinn

Antall ord: 21412
+ vedlegg/annet: 3566

Stavanger, 29.05.2023
.....

Sammendrag

I begynneropplæringen er det mulig å benytte lek som metode for å skape engasjement og motivasjon. Til tross for dette viser forskning at leken blir lite brukt i skolen, og det gjelder spesielt rammelek. Grunnen til at leken blir brukt i liten grad ser ut til å være det høye læringsstykket i skolen, og lærernes kompetanse om bruk av lek i undervisningen.

Formålet med denne studien er å undersøke rammelekens muligheter for å skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn. Målet var å finne ut hva som skjer når elevene leker, rammelekens muligheter til å engasjere og motivere for skriving. Skriving er en kompleks prosess, og noe som må læres. Derfor er det interessant å undersøke hvordan lek kan bidra til å skape engasjement og motivasjon for skriving.

Et kvalitativt forskningsdesign gjorde dette mulig ved bruk av observasjon av rammeleken, dyrlege. Datamaterialet består av feltnotater fra observasjonene og transkripsjon av lydopptak fra leken. Totalt ble fem lekeøkter observert. Observasjonene ble brukt for å undersøke lekens mulighet til å skape motivasjon gjennom selvbestemmelse. Lydopptakene ga mulighet til å få innblikk i lærernes støtte til selvbestemmelse i leken. Elevenes skriveaktiviteter i leken ble også undersøkt for å kunne beskrive hva elevene brukte av skrivemuligheter, og om de engasjerte seg i skriving.

Gjennom analysen av datamaterialet ble det tydelig at rammeleken engasjerte elevene, ikke bare til lek, men til skriving. Rammeleken ga lærerne mulighet til å skape engasjement og motivasjon for skriving gjennom behovsstøtte. Støtte av elevenes behov for selvbestemmelse kan bidra til at elevene blir indre motivert. Rammeleken gjorde det også mulig for elevene å ta i bruk skriften i meningsfulle sammenhenger tidlig i skolestarten.

Forord

Tre års videreutdanning nærmer seg slutten, og jeg ser tilbake på tre lærerike, inspirerende og utviklende år. Å skrive masteroppgave har gitt meg mulighet til å fordype meg i tema som engasjerer meg i egen arbeidshverdag, lek og skriving. Skriveprosessen har til tider vært krevende, men å skrive om tema jeg er opptatt av har gjort jobben enklere. I løpet av disse tre årene har jeg hatt mulighet til å fordype meg i forskningsbasert teori og litteratur. Dette har bidratt til ny kunnskap som jeg har brukt i samtaler med kollegaer, og som har gitt meg nye perspektiver på egen undervisning.

Det er mange som har støttet meg i dette arbeidet, og som fortjener en stor takk.

Takk til min engasjerte veileder, Inga Kjerstin Birkeland ved Lesesenteret i Stavanger. I løpet av året har du med ditt faglige engasjement, alltid gode humør og nyttige tilbakemeldinger bidratt til at skriveprosessen har holdt en stø kurs.

Jeg er heldig som arbeider sammen med fantastiske kollegaer som har vist interesse og tatt del i masteroppgaven. Takk for at dere ville delta i studien min, jeg er heldig som får dele arbeidsdagene med dere. En stor takk går også til elevene som har deltatt i studien, og foreldrene som har samtykket til deltakelse.

Gode venninner betyr mye, og jeg har hatt lite tid til å være sammen med dere dette året. Takk for at dere har støttet, vist interesse og tatt meg med på gåturer.

Mine aller nærmeste, Kristian, Mari og Eirik. Dere har vært tålmodige, interesserte og oppmuntret meg gjennom dette året.

Nå gleder jeg meg til å starte opp som kontaktlærer for 1. trinn til høsten. Jeg lover at vi skal leke mye!

Stavanger, mai 2023

Silje Dalva Skaale

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	II
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Avgrensinger	3
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2.0 Teori og tidligere forskning.....	5
2.1 Lek	5
2.1.2 Rammelek	6
2.1.3 Lærerens deltakelse i lek.....	7
2.2 Lek og læring.....	8
2.3 Engasjement og motivasjon.....	11
2.4 Selvbestemmelsesteori.....	12
2.4.1 Lek og selvbestemmelse	14
2.5 Skrivning og skriveutvikling	15
3.0 Metode.....	18
3.1 Kontekst.....	18
3.2 Forskningsdesign	19
3.3 Kvalitativ metode	20
3.3.1 Observasjon.....	20
3.3.2 Lydopptak	21
3.4 Planlegging og gjennomføring	22
3.4.1 Planlegging	22
3.4.2 Gjennomføring	23
3.5 Validitet, reliabilitet og etikk.....	25
3.5.1 Validitet og reliabilitet	25
3.5.2 Etske betraktninger	26
3.6 Analyse av data.....	27
3.6.1 Datamateriale	27
3.6.2 Transkripsjon	27
3.6.3 Analyseprosessen	28
4.0 Resultat og drøfting	32

4.1 Hvilke spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet (selvbestemmelse) finnes i leken?	32
4.2 Hvilken behovsstøtte gir læreren i rammeleken?	36
4.2.1 Resultat av analyse av behovsstøtte	36
4.2.2 Drøfting	43
4.3 Hva produserer elevene av tekst i rammeleken?	46
4.3.1 Resultat av undersøkelse av elevenes tekster	46
4.3.2 Drøfting	48
5.0 Avslutning	53
5.1 Konklusjon	53
5.2 Metodiske refleksjoner	54
5.3 Implikasjoner for videre arbeid og forskning	55
Litteraturliste	57
Vedlegg	63
Vedlegg 1: Observasjonsskjema	63
Vedlegg 2: Registreringsskjema	64
Vedlegg 3: Godkjent søknad fra NSD	65
Vedlegg 4: Samtykkeskjema foreldre	67
Vedlegg 5: Samtykkeskjema lærere	70

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over analyse av data til de ulike forskningsspørsmålene	28
Tabell 2: Analysekategorier for selvbestemmelse i lek med utgangspunkt i Deci og Ryan (2000) og Öhman (2012) sine beskrivelser	29
Tabell 3: Tabell laget med utgangspunkt i Ib Ravns (2021) beskrivelser av behovsstøtte	30

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

«Skal vi leke i morgen og?» spurte en av elevene da vi hadde gjennomført første økta med dyrlegelek. Lærerne hadde planlagt dyrlegelek for at elevene skulle ta i bruk skriving i lek. Eleven opplevde økta som lek, og var ikke opptatt av skrivingen som hadde foregått. Eleven hadde fått lov å leke, og det var det viktigste.

Debatten rundt lekens plass i skolen har ført til en rekke medieoppslag med uttalelser fra forskere, lærere, foreldre og politikere de siste årene, og spesielt den siste tiden.

Utgangspunktet for diskusjonen i den siste tiden har vært på bakgrunn av forskningsrapporten, «Hit eit steg og dit eit steg- sakte, men sikkert framover?» (Bjørnstad et al., 2022).

Rapporten er utarbeidet av OsloMet for å evaluere seksårsreformen på oppdrag av Stortingets innstilling. Den første delrapporten viser at leken ikke har fått den plassen den ble lovet med 6- åringene i skolen. Seksåringen har fått mindre fri lek og det er læreren som styrer aktiviteten i klasserommet. Skoledagene i 2001 var preget av fleksible økter og lek på barnas premisser, og leken foregikk på barnas initiativ. I 2021 er det lærerne som tilrettelegger for lek. Det også et økt trykk på bokstavinnlæring, og rapporten viser at rollelek og lek med tema som butikk, hotell eller sykehus brukes i mindre grad (Bjørnstad et al., 2022).

Bakgrunnen for oppgaven er et ønske om at elevene får ta i bruk bokstavene tidligere gjennom motiverende skriving. Kjerneelementet i norskfaget, skriftlig tekstsaking, påpeker at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull, og få mulighet til å skrive for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, 2019a). På skolen vår lærer elevene to bokstaver i uka, men skriveoppgavene har vært preget av utfyllingsoppgaver, avskrift og skriving.

I bokstavinnlæringen har jeg erfart at det er vanskelig å engasjere og motivere elevene i skriveoppgavene som benyttes. Elevene har ei utfyllingsbok der de øver på å skrive bokstavene etter gjennomgang av ny bokstav. Det tar lang tid før elevene kommer i gang, noen gir opp og andre trenger støtte gjennom hele skrivingen. Det er lite engasjement å spore når elevene øver på å skrive bokstavene. Det siste året har vi innført en skrivetime der fokuset har vært på skriveoppgaver der elevene får ta i bruk bokstavene på en engasjerende måte.

Opgavene tar utgangspunkt i bøker, tema elevene er opptatt av eller opplevelser. Håland et al. (2019) påpeker at det er nødvendig at elevene får ta i bruk bokstavene tidlig. De mener at gjennom rask bokstavinnlæring er det mulig å posisjonere elevene som skrivere, i stedet for at elevene er i rollen som øveskrivere der det øves på delferdigheter. Dette kjenner jeg igjen fra

egen praksis. Derfor er det interessant å undersøke hvordan lek kan brukes for å begeistre elevene i skolefaglig sammenheng. Jeg ønsker å undersøke lekens mulighet til å motivere og engasjere elevene for skriving.

Ved å undersøke mulighetene for skriving i lek kan dette bidra til å gi retning for videre arbeid med å ta i bruk rammelek i undervisningen på skolen min. Undersøkelsen kan være med å gi en begrunnelse på hvorfor rammeleken bør integreres i skolehverdagen og være en del en av skriveopplæringen. Ved å undersøke om lek kan brukes for å engasjere elevene i skriveopplæringen, kan leken få en styrket rolle i skolehverdagen.

Barnehage og skole er to ulike institusjon som er underlagt ulike føringer og forventninger. Skolens mandat og skolekonteksten gjør at intensjonene og rammene rundt leken er annerledes i skole enn i barnehage (Eik, 2022, s. 21). I skolen er kompetansemål og ferdigheter komponenter i læring, men motivasjon og lærelyst skal også stimuleres i undervisningen. Lærerens praksis og pedagogiske tilnærminger påvirkes av dette.

Den nye læreplanen, LK20, har et endret fokus på lek i forhold til den tidligere læreplanen LK06. I overordnet del aktualiseres leken, «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» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanteksten kommer det frem to perspektiver på lek, spontan lek (fri lek) og lekens mulighet for læring (lekbasert læring/lek for læring). De to perspektivene på lek gir læreren rom for å ta i bruk varierte lekformer i skolehverdagen. Her gis det plass til lek i skolen, både å kunne leke for lekens skyld, men det vises også at leken har en verdi for læring. I overordnet del, under Prinsipper for læring, utvikling og dannelse beskrives spontan lek som metode for erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplan i norsk er lek nevnt i to kompetansemål for 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Elevene skal leke med rim og rytme, og uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. I undervisningsvurdering i faget påpekes det at læren skal stimulere til lærelyst gjennom lek, undring og at elevene får være i bevegelse. I kjerneelementene i norskfaget står det at skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull for elevene. Dermed må læreren definere hvilke metoder som kan oppleves som meningsfulle for elevene.

Overordnet del i læreplanen peker på skolens oppgave med å stimulere den enkeltes motivasjon gjennom å bruke et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Engasjement trekkes også frem i overordnet del med fokus

på at elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Her knyttes engasjement til bruk av lek. På denne måten legger læreplanen opp til en metodefrihet for læreren der det kan brukes både fri lek og lærerstyrt lek i undervisningen, både for lekens egen del, og for å skape engasjement for læring. I overordnet del i læreplanen står det at, «Skolen skal stimulere hver enkelt elevs motivasjon og lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Målet med studien er å prøve ut rammelek for å få ny innsikt i metoden. I tillegg ønsker jeg å erfare metodens muligheter for å skape engasjement og motivasjon for skriving gjennom å ta i bruk skriving i lek. Dette bygger på et funksjonelt syn på skriving, der formål og meningsskaping er sentral (Myran et al., 2021; Skar et al., 2020). Funksjonelt syn på skriving er i tråd med kjerneelementene skriftlig tekstsikaping i læreplanen der det påpekes at skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med undersøkelsen min er å undersøke rammelekens mulighet til å skape engasjement og motivasjon for skriving på 1. trinn. For å undersøke dette har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan rammelek bidra til å skape engasjement og motivasjon for skriving på 1. trinn?* Forskningsspørsmålene jeg har brukt for å ledes frem til et svar på problemstillingen er:

1. Hvilke spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet (selvbestemmelse) viser seg i leken?
2. Hvilken behovsstøtte gir læreren i rammeleken?
3. Hva produserer elevene av tekst i rammeleken?

1.3 Avgrensinger

Avgrensingen av oppgaven er basert på egen interesse og fagkombinasjon, og derfor har jeg avgrenset oppgaven til lek i norskfaget. Utprøving av sykehuslek i høst førte til økt interesse for bruk av rammelek i norskfaget. Derfor har jeg også valgt å avgrense lek til rammelek i denne oppgaven. Jeg velger å diskutere lekbegrepet, og vurderer rammelek som en form for lek som er mulig å bruke for å skape engasjement og motivasjon for skriving på 1. trinn. Målet er å skape forståelse for bruk av lek i norskfaget, og spesielt i forhold til skriving. Jeg har valgt å bruke Broströms (1995) definisjon av rammelek som utgangspunkt. Selv om forskere er uenige om hva som kan defineres som lek er jeg i denne oppgaven opptatt av

lekens motivasjonspotensialet, hvordan lek kan tas i bruk for å motivere og engasjere elevene. Uenigheten blant forskere handler om bruk av lek i undervisningen. Noen forskere mener at elevene trenger fri lek, og kan lære og gjøre seg erfaringer ved å styre leken selv. Andre mener at leken kan bidra til faglig engasjement og læring ved å knytte leken til læringsmål. I teoridelen presenterer jeg ulike syn på lek.

Det finnes flere ulike motivasjonsteorier, noen overlapper hverandre, mens andre er mer motstridende. Forskjellene mellom de ulike teoriene er at de forklarer ulike aspekt ved motivert atferd, og det ulike begrunnelse for atferd som er utgangspunkt for teoriene. Utgangspunktet for behovsteoriene er at mennesker har grunnleggende behov som må dekkes for å bli motivert, og motivasjon kommer fra personen selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140). Innenfor behovsteoriene finnes både Maslows behovshierarki og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000). Grunnen til at jeg valgte denne motivasjonsteorien var fordi teorien fokuserer på indre motivasjon og lærerens mulighet til å motivere elevene på en indre styrt måte.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultater og drøfting og konklusjon. Jeg startet med å beskrive bakgrunn, mål og problemstillingen i det første kapitlet. I kapittel to presenteres relevant teori og tidligere forskning for å kunne gjennomføre og drøfte resultatene i studien. Deretter presenteres de metodiske valgene jeg har gjort i gjennomføringen av studien i kapittel 3. I metodekapitlet har jeg brukt tabeller for å gjøre det enklere å få oversikt over analyseprosessen. Resultater og drøfting er slått sammen i kapittel 4. Dette kapitlet er strukturert etter forskningsspørsmålene. Oppgaven avsluttes med konklusjon og didaktiske implikasjoner for videre arbeid og forskning i kapittel 5.

2.0 Teori og tidligere forskning

2.1 Lek

Lekforskere er enige om at å definere lek som begrep er vanskelig. Lillemyr (2011, s. 42; 2019, s. 59) hevder at grunnen til at det er så vanskelig er at lek er et komplekst og mangfoldig fenomen. Det er fremdeles ingen som mener at de har en riktig faglig definisjon av lek som begrep (Becker et al., 2018, s. 21). Begrepet er omdiskutert fordi det finnes så mange ulike måter å beskrive lek, og lekens plass i skolen er særlig diskutert og utfordret ut ifra beskrivelse av lek i læreplaner. Dermed er forskerne mer opptatt av ulike perspektiver på lek eller kjennetegn på lek. Synet på lek har endret seg både innenfor tidsepoker og teoretiske endringer gjennom tiden. Til tross for uenighet omkring lekbegrepet hevder Lillemyr at mange av teoriene og perspektivene på lek utfyller hverandre, til tross for sin verdiforankring (Lillemyr, 2019, s. 64). Videre vil jeg ta for meg ulike forskeres forsøk på å definere lek og beskrivelser av kjennetegn ved lek.

Öhman beskriver lek som frivillig og spontan, og at det er barna som selv setter i gang aktiviteter for å eksperimentere med det virkelige livet (Öhman, 2020, s. 52). Leken kan også beskrives som frivillig, preget av fantasi, indre motivert og den innebærer kommunikasjon (Lillemyr, 2019, s. 45). I lek gjør barnet seg erfaringer og blir kjent med omgivelsene. Leken engasjerer barnet, og ofte oppleves leken som oppslukende, og barnet opplever frihet til utfoldelse.

Van Oers (2013) diskuterer lekbegrepet opp mot tidligere forskning. Han foreslår en konseptualisering av lek med utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori, og viser til tre kjennetegn ved leken. Lekens beskrives som en aktivitet som preges av *høy grad av engasjement*, deltakerne erfarer en *viss grad av frihet*, og *reglene er akseptert* av alle deltakerne. Frihet i denne beskrivelsen handler ikke om frivillighet, men om å ha mulighet til å endre og påvirke leken. I tillegg er leken en meningsskapende aktivitet. Dermed kan en skille lek fra tradisjonell undervisning der elevene mottar direkte instruksjon. Ved å beskrive lek på denne måten blir ikke leken definert, men beskrivelsen gir mulighet til å undersøke om en aktivitet har lek-kvalitet. På den måten kan mange aktiviteter i skolen beskrives som lek. I tillegg konkluderer Van Oers med at lærerstyrte aktiviteter som utføres med høyt engasjement, respekt for «aktivitetens regelstyrte natur» og med frihet i forhold til organiseringen, gir rom for å ikke skille mellom lek og læring. Det motsatte er når elevenes oppgaver skal utføres etter strenge regler uten frihet til å ta egne avgjørelser.

Becher og Håøy (2022) viser til tre forståelser av lek som er relevante i skolen, lek i *dannings-, utviklings- og læringsperspektiv*. Lek i *danningsperspektiv* er den frie leken, der barna leker for å leke, og leken er en nødvendig del av livet. Leken kjennetegnes av at den er lystbetont og meningsfylt og forbindes med glede og lettsinn. Det vektlegges at den frie leken som er spontan og barneinitiert trenger en plass i skolen, og skal respekteres og anerkjennes. Lek i *utviklingsperspektiv* beskrives som lek som en naturlig virksomhet for barnet, og leken har en verdi i seg selv. I leken utvikles barna, både sosialt, emosjonelt, motorisk, kognitivt og språklig. Utviklingen skjer selv om det ikke er tilrettelagt for dette i leken. I et *læringsperspektiv* kan leken beskrives som lekende læring eller lærende lek, fordi leken har et mål. Elevene skal lære noe (Broström, 2019). Begge disse to formene for lek har læring som mål, men graden av lærerstyring er ulik. Kraft og motivasjon for å lære preger leken i et læringsperspektiv, det er leken som driver læringsarbeidet (Lillemyr, 2019, s. 65).

Broström (2019) beskriver tre ulike former for lek som bør brukes i skolen, fri lek, den lærerike leken og den lekende læringen. Fri lek oppstår når barna tar initiativ til lek og leken skjer på barnas premisser. Den lærerike leken kjennetegnes av barn og voksne leker en felles lek. I begge disse to formene for lek er det selve leken som er formålet, barna leker for å ha det gøy. Den lekende læringen kan ha læring som mål, men læringen skjer i lek. I denne typen lek er det voksne som tar initiativ til lek, og leken kan kobles til ulike tema i fag. Rammelek er en form for lekende læring som kjennetegnes av planlegging. Med utgangspunkt i barnas interesser eller forslag lages de ytre rammene for leken (Broström, 1995, s. 93).

2.1.2 Rammelek

Rammelek er en lekeform som kjennetegnes av planlegging. Læreren skaper en ramme som kan invitere til lesing og skriving, og som bidrar med struktur for leken. Barna driver leken videre på egne premisser til tross for at rammen er bestemt på forhånd (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 52). Barna leker uavbrutt når leken er i gang, og har mulighet til å skifte roller og styre handlingsforløpet i leken. For at rammeleken skal være utviklende for barna hevder Broström (1995, s. 95) at rammeleken må inneholde fem pedagogiske prinsipp. 1) Tema for leken må velges på bakgrunn av barnets interesser. 2) Barna trenger innsikt i tema for å bygge felles ramme rundt leken. 3) Det er lærerens ansvar å etablere en engasjerende stemning i forberedelsen av leken. 4) Barna skal formulere rammene, men læreren skal støtte og veilede i utviklingen av rammene. 5) De voksne skal være deltakende med engasjement. Læren kan delta i korte scener, og rollen skal i hovedsak støtte, berike og utvide leken. I skolesammenheng kan rammeleken knyttes til fag eller brukes tverrfaglig. Ved å la

rammeleken springe ut fra elevenes engasjement kan det viske ut skillet mellom lek og læring (Broström, 1995, s. 16).

Rammeleken gir dermed en mulighet til å skape meningsfulle skrivesituasjoner ved å gi en struktur som kan invitert til skriving. Selv om rammene er gitt på forhånd er det elevene som driver leken fremover. Skrivingen kan bli en naturlig del av leken og elevene kan oppleve at skriften har en nødvendig funksjon for å kommunisere i leken (Myran & Håland, 2018). Elevene oppdager at de har behov for skriften gjennom og i leken. Ved å koble skriving og lek sammen i arbeid med de yngste elevene, kan elevene få en utforskende tilnærming til utviklingen via skriftspråket.

Rammeleken gir læreren en mer ledende rolle enn fri lek (Brostrøm 1995), og på den måten får læreren mulighet til å arbeide med skriftspråklig stimulering som pedagogisk mål i leken. Scenearbeid av leker som sykehus, butikklek, postkontor blir det å uttrykke seg gjennom skriften en naturlig del av leken (Myran & Håland, 2018). I rammeleken har læreren en viktig rolle for tilrettelegging. Utstyr som trengs i forbindelse med leken kan være en faktor for inspirasjon og motivasjon til å leke. Læreren bidrar som pådriver og veileder, og elevene får mulighet til å skrive på sitt nivå. Skriftspråkstimulerende lek som sykehuslek kan gi rom for lek og tilpasset skriveopplæring (Myran & Håland, 2018).

2.1.3 Lærers deltakelse i lek

Læreren deltar i ulike former for lek i skolen, og på ulike måter. Broström (2019, s. 50) understreker voksenrolles betydning i barnas lek i skolen. Han viser til at den frie leken ikke handler om at barna er overlatt til seg selv. Læreren må legge til rette for den frie leken, fordi den oppstår ikke av seg selv. Han hevder det er flere grunner til at læreren tar en rolle i leken. Dersom den frie leken preges av ensformighet, gjentakelser, eller at elever ikke klarer delta eller blir avvist, blir leken vanskelig for disse barna. I tillegg kan læreren bidra til å berike lekeforløpet. Det kan gjøres ved å endre det fysiske miljøet, foreslå perspektiver og tilby lekerekvisitter. Læreren må også være en voksenstøtte i noen situasjoner der elevene trenger trygghet fordi leken kan være preget av undertrykkelse eller ujevne maktforhold. Barna kan også trenge hjelp for å komme inn i leken eller støtte til samhandling, og da kan den voksne fungere som en rollemodell. I lærerik lek eller lekende læring kan læreren fylle leken med faglig innhold. I slike situasjoner er det nødvendig at den voksne er oppmerksom på at de pedagogiske ambisjonene ikke ødelegger for barnas opplevelse av selvbestemmelse, autonomi og frivillighet. Da kan leken ødelegges (Broström, 2019, s. 49–50). Johnson og Wu

(2019, s. 90) påpeker også lærerens rolle i lekbasert læring. Læreren skal være til stede for å støtte, for å utvikle og forbedre leken ved å stille spørsmål, kommentere, gi forslag eller gjøre endringer. I både leken og læringen trenger elevene støtte og inspirasjon. Læreren kan utfordre og oppmuntre barnas vilje og ønske om å forstå verden, og fokus bør være på kommunikasjon og samhandling (Samuelsson & Carlsson, 2008).

2.2 Lek og læring

Både i forskning og praksis er det vanlig å skille mellom lek og læring, til tross for at det er uklart hvor skillet går. Konsekvensen av det tradisjonelle skillet kan bli at barna kun får leke i friminuttene når de starter på skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13). Skolen blir tradisjonelt sett på som et sted for læring fremfor lek. Lek blir sett på som en praksis som initieres av barn, mens læringen er et resultat av aktivitet initiert av en voksen. Undervisningen legges til aktiviteter i klasserommet, mens leken skjer i friminutt eller utetimer. I skolen er lærerne opptatt av at opplæringen skal fremme læring fremfor lek (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Lillejord et al. (2018) har utarbeidet en forskningsoversikt over internasjonal forskning på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2018. Forskningsoversikten viser hva som kjennetegner god læring for de yngste elevene i skolen. Forskningsoversikten påpeker at det er behov for mer forskning på lek i skolen, og hva slags lek som kan føre til ulike former for læring. De påpeker også at det bør forskes på hvordan lek og læring kan brukes sammen i en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene. I konklusjonen påpekes det også at barna lærer best når aktivitetene stimulerer fantasi og forestillingsevne, og oppleves som meningsfulle. Læringsaktiviteter som er åpne for egeninitierte tiltak, aktiviteter der elevene får komme med forslag, eksperimentere og prøve ut, er motiverende for barn. Samtidig viser forskning at barn lærer best sammen med andre, i sosiale læringsaktiviteter (Lillejord et al., 2018). Det skilles mellom to modeller når det er snakk om læring. Den ene siden viser til læring der barn kan ta initiativ selv, mens den andre siden viser til at aktiviteter i skolen planlegges og styres av voksne. Mellom disse to ytterpunktene finnes det en mellomting som er viktig for barns læring. Da kan lærerne ta initiativ og støtte elevene i aktiviteter, men det finnes samtidig et rom for at elevene kan bestemme og ta valg uten voksenstyring. Rapporten viser også at det trengs økt lærerkompetanse for at lek kan brukes i pedagogiske opplegg.

Hølland et al. (2021) har gjennom en arbeidsrapport av litteraturgjennomgang gitt et supplement til Lillejords (2018) forskningsoversikt. Denne rapporten er et arbeidsnotat til rapporten «Hit et steg...» som ble nevnt i innledningen. Rapporten undersøker norsk og

nordisk forskning om praksis i første klasse. I arbeidsrapporten trekkes det fram at det fortsatt er et stort behov på forskning på lek- og læringsaktiviteter i norsk klasserom. Den tidligere forskningen med fokus på lek og lekpreget læring er skrevet ut fra et barnehagefaglig perspektiv. Det er derfor nødvendig med forskning på faglig aktivitet der veiledet lek blir brukt som redskap for læring i norske førsteklasserom. Rapporten understreker også at det trengs en felles forståelse for forholdet mellom lek og læring for å skape kontinuitet i overganger, og at dette må det forskes på.

Det er delte meninger blant forskere omkring bruk av lek som metode for faglig læring. Schanke og Øksnes (2022) hevder at barna får reduserte muligheter til lek fordi leken erstattes med voksenstyrte aktiviteter med faglig utvikling og læring som intensjon. De har undersøkt barns erfaringer av muligheter til lek, og mulighetene for lek i skolen. Undersøkelsen viste at barna opplevde skoledagen som voksenstyrt, og at de sjelden opplevde aktivitetene som ble gjennomført som lek. Den frie leken, som barna selv styrer, er det liten plass til i undervisningen, og de hevder at barn kan lære av sine egne aktiviteter og lek (Schanke & Øksnes, 2022). På den andre siden finnes forskere som ser nytten av en leksbasert læring, der voksne kan ta en rolle i leken sammen med barna, og leken har et faglig mål. Scully og Roberts (2002) argumenterer for at leken har en viktig plass i lese- og skriveopplæringen. Leken bidrar til motivasjon og større sjans for at elevene vil like lesing og skriving i fremtiden. De påpeker også at lek og læring trenger ikke å være motsetninger. Undervisningen kan preges av den frie lekens kvaliteter ved at elevene får delta i å ta valg, blir oppmuntret til utforsking og har frihet til å samhandle med støtte fra læreren (Scully & Roberts, 2002).

Lek og læring er to ulike fenomener, men fenomenene har allikevel en rekke felles kjennetegn. Lyst, interesse, kreativitet, valgmuligheter og meningsskapning, samt barns mulighet til kontroll og til å sette seg mål er fellestrekk. Disse aspektene forbindes oftest med leken, men er også forutsetninger for læring (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 24). Dette synet kommer også frem i overordnet del i læreplanen. Der står det at lek gir mulighet til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed legges det i skolen til rette for en pedagogisk bruk av lek i undervisningen. Lillemyr (2011, s. 59) hevder at lek og læring er to forskjellige begreper, og dermed også to ulike fenomener. Han beskriver det ved at barnet er i lek, og læringen foregår i barnet. Mens barnet er i lek skjer det læring fordi barnet tilegner seg kunnskap og ferdighet i leken, til tross for at barnet ikke selv er

bevisst på dette. Men i forhold til læring formulert i kompetansemålene kan lek og læring oppfattes som å være to sider av samme sak. (Lillemyr, 2011, s. 59).

Til tross for at Lillemyr (2011, s. 59) ser på lek og læring som ulike fenomener, blir ikke lek og læring alltid atskilt hos barna (Samuelsson & Carlsson, 2008). Lek og læring i barns verden kan være et dynamisk kontinuum, de beriker hverandre (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 14). Lillemyr (2019) viser til forskning som fremhever opplevelsen av læring som viser at læringen blir sterkere, mer integrert, personlig og effektiv dersom opplevelsen er en naturlig del av læringen. På denne måten mener Lillemyr at opplevelse i lek kan fungere som en bro mellom begrepene lek og læring. Det kan gi grunnlag for en aktiv, personlig og meningsfylt læring (Lillemyr, 2019, s. 58).

Erfaringer fra lek kan brukes i andre læringssituasjoner, og erfaringer fra lek gjennom bearbeiding og eksperimentering kan styrke kunnskap eleven allerede har (Lillemyr, 2011, s. 58). Når elevene leker er de i leken, men samtidig tilegner elevene seg kunnskap og ferdighet gjennom leken. Allikevel skal ikke alt som skjer i skolen være lek, men ved å implementere lek kan vi skape en variert tilnærming til læring. Opplevelser og erfaringer fra lek kan brukes i andre sammenhenger selv om eleven ikke er bevisst på læringen som skjer. Lek kan bidra til å viske bort skillet mellom lek og læring (Myran & Håland, 2018). I leken blandes barns tidligere erfaringer med nye, som igjen legger grunnlaget for fremtidige erfaringer (Öhman, 2012, s. 188). Det er disse erfaringene som fører til læring. Begrepene glir over i hverandre, fordi i lek er det læring og motsatt. Lek initieres av barn, mens læring initieres av voksne.

Flere har uttrykt motvilje mot å knytte begrepene lek og læring for tett sammen. Kritikken handler om at lek i undervisningen bør betraktes som en pedagogisk aktivitet, og kan ikke kalles lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). Øksnes og Sundsdal er kritiske til om lekende læring er en pedagogisk legitim tilnærming. De hevder at styring av barnas læring blir sett på som en systematisk manipulasjon av elevene. Elevene blir styrt i en retning, uten selv å være klar over dette, og det oppleves som problematisk. Becher et al. (2018, s. 22) problematiserer at lek gjøres til et instrument for barns læring, og hevder at en må anerkjenne lekens egenverdi og nytteverdi. Dersom en ikke tar hensyn til lekens kjennetegn kan leken ødelegges. En forutsetning for at en læringsaktivitet utvikles til lek er at elevene blir engasjerte og opplever at de kan påvirke reglene i leken. Aktiviteten kan få et sterkere lekpreg og bli oppfattet som lek dersom læreren åpner opp for forhandlinger og elevene får komme med ideer i leken (Broström, 1995, s. 93; Eik, 2022).

Lek er en sosial handling mellom mennesker, og kan dermed ses i sammenheng med et sosiokulturelt syn på læring. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv blir læring sett på som et sosialt fenomen. Gjennom praktiske aktiviteter med samhandling blir kunnskap konstruert (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67). Vygotskijs teori om læring og utvikling bygger på tanken om at barnet i dialog med voksne eller jevnaldrende som er mer kompetent enn barnet selv, konstruerer ny kunnskap og læring. Læringen må skje innenfor barnets proksimale utviklingszone. I den proksimale utviklingssonen er det oppgaver som er for vanskelige til at barnet kan mestre dem alene, men ved hjelp av en mer kompetent annen kan barnet mestre (Vygotskij, 1978, s. 84). Vygotskij fremhever at barnet lærer uten å være klar over det i lek. Gjennom leken får barn informasjon, regulerer følelser og utvikler relasjoner med andre. Et kjennetegn på lek er at barnet er i en imaginær situasjon, dette gjelder alle typer lek. I leken kan barnet gjøre ting de ikke kan fordi de ligger et skritt foran utviklingen, dermed har leken innflytelse på barnets utvikling. Den eneste gode læringa ligger foran utviklingen (Vygotskij, 1978, s. 89). I leken kan barnet fremstå som lenger fremme enn sitt aldersmessige gjennomsnitt. Han beskriver at barnet er et hode høyere enn seg selv (Vygotskij, 1978, s. 93). Rammeleken skjer i en sosial kontekst i interaksjon mellom lærer og elever, og mellom elevene. Det gir gode muligheter for at barnet kan utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone.

2.3 Engasjement og motivasjon

Engasjement handler om intensiteten og den emosjonelle kvaliteten på elevenes deltakelse i undervisning (Reeve, 2002, s. 194). Begrepet inneholder både atferdsmessige og emosjonelle aspekter. Det betyr at en engasjert elev både har høy innsats og en positiv emosjonell tone samtidig. Dersom eleven ikke er engasjert, uttrykkes det misnøye ved at eleven holder igjen innsatsen, gir lett opp og kan blir sint eller frustrert. Engasjement i klasserommet kan observeres ved både atferd og følelser. Engasjert adferd vises ved oppmerksomhet, innsats, deltakelse og utholdenhet. Følelsen vises gjennom interesse, og det motsatte vises gjennom kjedsomhet. Elevene kan vise glede, entusiasme og fravær av sinne eller frustrasjon. På denne måten gir observasjon av elevers engasjement en observerbar forklaring på elevers motivasjon. Motivasjonen som ligger til grunn, er ikke observerbare fordi det er psykologiske hendelser. Engasjementet kan gi læreren informasjon som er lettere å oppfatte og overvåke enn motivasjon (Reeve, 2002, s. 194).

Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2020). Elever som er indre motivert, opprettholder aktiviteten på bakgrunn av egne interesser. Aktiviteten oppleves som meningsfull og gøy, noe som fører til indre motivasjon. Motivasjonen opptrer spontant, og er

ikke avhengig av ytre belønninger. Indre motivasjon fører til høy kvalitet på læring og kreativitet. Gjennom å støtte behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet fremmes indre motivasjon. Noen ganger er det ytre årsaker som gjør at elever utfører aktiviteter, da kaller vi det ytre motivasjon. Målet om gode karakterer, løfte om belønning eller sosial status kan være det som gjør at elevene utfører aktiviteten, fordi det er ytre faktorer som påvirker. Ytre motivert atferd kan utføres frivillig, på eget initiativ og med entusiasme, eller motvillig og uten entusiasme. Her skilles det mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Følelsen av at en er tvunget til å utføre en aktivitet fører til kontrollert ytre motivasjon. Det skjer på bakgrunn av en beskjed om å gjøre noe, løfte om belønning eller forventning om sanksjoner. Handlingen blir utført motvillig og med liten entusiasme. Autonom ytre motivasjon skjer på eget initiativ. Handlingen er selvbestemt og frivillig. På bakgrunn av at aktiviteten oppfattes som viktig og personen ser verdien av å utføre aktiviteten. Vi kan si at personen har internalisert verdien av aktiviteten. I skolen kan det handle om å internalisere gode arbeidsvaner, uten at oppgaven vekker interesse (Deci & Ryan, 2000). Det er urealistisk at alle elever er indre motivert for alle oppgaver i skolen. Dermed må læreren også fremme autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149).

2.4 Selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan har utviklet en teori om menneskelig motivasjon, self-determination theory (SDT), som oversettes til selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985, s. 38; 2000). Teorien gir svar på hvordan motivasjon oppstår og hvorfor dette skjer. Bakgrunnen for teorien er at Deci og Ryan hevder at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstillt at mennesker blir indre motivert (Deci & Ryan, 2000).

De tre grunnleggende psykologiske behovene er behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Behovene er grunnleggende for indre motivasjon, og sosiale situasjoner kan fremme eller svekke menneskets fysiske og psykiske utvikling. Ved å gi en person selvbestemmelse eller autonomi, stimulere personens følelse av kompetanse og sørge for at følelsen av tilhørighet i en gruppe, fremmes indre motivasjon. Deci og Ryan hevder at nysgjerrighet er medfødt, og mennesker har et ønske om å utforske, undersøke og forstå. Indre motivasjon kommer til uttrykk når elevenes naturlige nysgjerrighet og interesse bidrar til engasjement for læring (Deci & Ryan, 1985, s. 245). SDT tar utgangspunkt i at mennesker har et naturlig ønske om å lære og utforske. Barn lærer av å leke og utforske, og gjennom lek utvikler de forståelse for seg selv og verden (Ryan & Deci, 2016, s. 97).

Selvbestemmelsesteorien kan gi begreper til bevisstgjøring rundt lærerens mulighet til å skape

engasjement og motivasjon. Det er nødvendig at behovene imøtekommes for at barn skal motiveres til innsats (Deci & Ryan, 2002, s 8). Det krever at undervisningen må ha en viss grad av selvbestemmelse og valgfrihet, både når det gjelder innhold og arbeidsmåter. Dette må innføres og tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå. Det betyr at yngre elever må bli kjent med valgmuligheter og få mulighet til å ta egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149).

Jeg vil nå gi en nærmere beskrivelse av de tre behovene sett i lys av et skoleperspektiv. *Autonomi* handler om følelsen av å ta egne valg, og at handlinger oppleves som ens egne. Valg og handlinger utføres på bakgrunn av regler som en selv aksepterer (Ryan & Deci, 2020). Det trengs reelle og meningsfulle valgmuligheter for å fremme autonomi (Ravn, 2021, s. 60). Autonomi handler ikke om uavhengighet, men om å ta ansvar for egne handlinger. Elevsentrerte klasserom gir elevene kontroll over, og autonomi i sin egen læring. Å ta egne valg og handle ut ifra egne interesser fører til at motivasjonen opprettholdes (Lillejord et al., 2018, s. 28). *Kompetanse* handler om en følelse av å kunne lykkes, en følelse av mestring. Det handler om å bruke og utvikle sine evner (Ryan & Deci, 2020). Det handler ikke om et ferdighetsnivå, men å kunne mestre det en personlig hadde som hensikt å klare. *Tilhørighet* handler om at man betyr noe, og er viktig for andre. Opplevelsen av varme, støtte og gjensidig omsorg trengs for å tilfredsstille behovet for tilhørighet (Ravn, 2021, s. 64; Ryan & Deci, 2020). De tre psykologiske behovene kan tilfredsstilles i undervisning ved at læreren gir behovsstøtte. Deci og Ryan (2020) hevder at støttende læreratferd bidrar til en mer autonom motivasjon for elever. Gjennom autonomistøtte og struktur mener de at lærerne kan støtte elevene i læringsarbeidet. Autonomi og tilhørighet fremmes gjennom autonomistøtte, og når det skjer sammen med struktur støttes også behovet for kompetanse.

Ravn (2021, s. 233-255) har på bakgrunn av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori utviklet praktiske eksempler på hvordan lærere kan gi behovsstøtte til de tre ulike psykologiske behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomistøtte kan gis ved å *ta den andres perspektiv*, ved å be eleven forklare sin opplevelse for at elevene skal få følelsen av å bli sett og hørt. Ved å *se og anerkjenne følelser* støttes autonomien fordi det kan redusere spenninger i relasjonen mellom elev og lærer. Det er også nyttig å *gi begrunnelser* for det eleven skal gjennomføre, for eksempel forklare oppgaven for at eleven skal akseptere det som skal gjøres. Gjennom å *gi valgmuligheter* støttes også autonomien, men elevene må ta valg som betyr noe for en selv, ikke det andre forventer. Læreren kan *oppmuntre egne initiativ* hos eleven, fordi

elever som tar initiativ er motiverte og det må anerkjennes. Til slutt beskriver Ravn at læreren må *unngå kontrollerende språkbruk* fordi det kan ødelegge elevenes intensjon.

Kompetansestøtte kan gis ved å *anerkjenne og trene ferdigheter*. Elevene trenger anerkjennelse gjennom tilbakemelding på det de gjør for å oppleve mestring. Å *gi struktur* er det sentrale kompetansestøttende elementet i SDT. Ved å gi anbefalinger, instruksjoner oppleves situasjoner som lette å navigere i for eleven. Kompetansebehovet støttes også gjennom *optimale utfordringer*, da får eleven oppgaver som passer elevens nivå, ikke for lette eller for krevende. Lærere som kjenner eleven kan hjelpe til med å *oppdage barrierer*, da er læreren klar over barrierer eleven kan møte, og en motiverende samtale kan bidra til behovsstøtte. *Gi informerende tilbakemelding* handler om at læreren gir tilbakemelding om det eleven mestrer. Tilbakemeldingen inneholder nyttig informasjon. Det trengs positiv tilbakemelding for å støtte behovet for kompetanse.

Tilhørighetsstøtte kan gis ved *involvering* i opplevelser og aktiviteter, ved å vise interesse og ta aktivt del i det elevene gjør. For at elevene skal oppleve tilhørighet er det viktig at å *nedtone kontrollerende konkurranse*. Konkurranse kan ødelegge for fellesskapet, og den indre motivasjonen svekkes. Læreren kan *fremme samarbeid* ved å invitere til samarbeid og vise at alle er viktige.

2.4.1 Lek og selvbestemmelse

Ved å ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteori kan vi nærme oss lekens egenverdi (Öhman, 2020, s. 81). Det betyr at leken oppleves fri og personlig. Öhman skriver at lek som fungerer inneholder dimensjonene innenfor selvbestemmelse. Hun forklarer at i leken kan elevene være i en prosess av selvbestemmelse der de deltar, har egen motivasjon for å leke, de kan oppleve kompetanse i leken og tilhørighet med andre (Öhman, 2020, s. 82).

I lek handler autonomi om å kunne ta egne valg. Det kan handle om hvilken rolle, posisjon, hva man vil leke og retning i leken. Elevene må oppleve at de kan uttrykke lekeideer og få respons på ideene sine. I lek kan behovet for autonomi støttes ved å oppmuntre barnets ideer, og gi hjelp til å skape trygghet i lekesituasjonen.

Kompetanse i lek handler om opplevelsen av å kjenne til og håndtere situasjoner i lek. Evner og ferdigheter er ikke viktige, men at eleven håndterer at leken tar en annen vending enn han hadde sett for seg. Struktur i leken kan bidra til å støtte behovet for kompetanse. Det kan være gjennom oversikt over leken, tema, roller og relasjoner. Elevens behov for kompetanse kan støttes ved å skape en oversiktlig lekesituasjon ved å tilby oversikt over roller, tema og

relasjonene. Det kan også oppleves trygt å være i rolle med en voksen. Elevene kan oppfordres til å stoppe opp og lytte til andres ideer i leken. Gjennom å støtte elevens behov for kompetanse, kan eleven bedre forstå og håndtere situasjoner i lek.

Tilhørighet handler om tilknytning til andre i leken. Behovet for tilhørighet støttes når andre gir positiv respons og støtte, og barnet møter vennlighet, lydhørhet, får trøst og får delta i lek. Lærere kan støtte ved å være varme, støttende, gjenta replikker, gi støtte til rollefordeling og gi positive tilbakemeldinger (Öhman, 2020, s. 82).

Lek og aktiv læring bidrar til indre motivasjon. Barna deltar fordi aktiviteten oppleves interessant og morsom, og barnet har ikke læring som mål. Behovet for autonomi og kompetanse tilfredsstilles gjennom leken, og fører til glede, barnet lærer og utvikler seg. Egenmotiverte aktiviteter tilfredsstiller behovet for kompetanse og autonomi fordi barnet får ta egne valg og mestrer aktiviteten. Sosiale situasjoner der barn føler seg trygge, verdsatt og viktige kan føre til barna ønsker å internalisere kunnskap og praksis menneskene rundt, i skolen handler det om medelever eller lærere. På den måten kan ytre motiverte aktiviteter føre til at barna internaliserer praksis og det skjer en integrering av ytre motiverte aktiviteter. Barna utfører aktiviteten selv om den i utgangspunktet ikke er interessant fordi de opplever at det er viktig for andre og de føler seg verdsatt (Ryan & Deci, 2016, s. 97).

2.5 Skrivning og skriveutvikling

Skriving er en sammensatt ferdighet som krever samordning av prosesser på ulike nivå. Eleven skal planlegge tekst, formulere setninger, velge enkeltord og revidere tekst. På et lavere nivå er skriftforming, tegnsetting og staving prosesser som må samordnes. Prosessene skjer ikke lineært, men samtidig. Vi kan dele skrivning inn i teknikk og mening. Den tekniske siden ved skrivning handler om å omkode ord fra tale til skrift. Meningsaspektet ved skrivning handler om budskapet som skal formidles. I tillegg er skrivning en sosial prosess fordi en kommuniserer gjennom skriften. Det tekniske aspektet og meningsaspektet er innvevd i hverandre (Bråten, 1997). Det at skrivning er en sammensatt ferdighet fører til at utvikling av skrivning er uforutsigbar (G. B. Skar & Myhill, 2022). Skrivning utvikles heller ikke naturlig. Ferdigheten er avhengig av å læres.

Hagtvet (2004, s. 276) kaller den tekniske siden for innkoding, og meningsaspektet for budskapet i skrivningen. I tillegg til disse to aspektene mener hun at skrivningen trenger motivasjon for at prosessen skal drives framover. Det er nødvendig for at skrivningen skal bli selvforsterkende og selvdrevet. Ut ifra dette synet beskriver hun skrivning ved formelen:

Skriving = Budskapsformidling x innkoding x motivasjon. Multiplikasjonstegnet mellom de ulike delene i formelen viser at alle komponentene er nødvendig i skrijving. Dersom budskapet mangler skriver elevene tulleord, kopierer eller finskrift. Dersom innkodingen mangler bruker elevene barneskrift/lekeskrift slik som i tidlig skriveutvikling. Alle komponentene er nødvendige for at skrijvingen skal formidle et budskap. For at elevene skal være mentalt til stede i skrijvingen trenger de motivasjon, og motivasjonen kommer til uttrykk gjennom engasjementet elevene viser når skrijvingen oppleves som meningsfull, at skrijvingen har en hensikt.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er det å lære seg språk og skrijving en sosial handling. Et skrivende fellesskap og muligheten til kommunikative skrivesammenhenger er nødvendig for at elevene får en god skriveutvikling og forstår hvorfor det er viktig å lære å skrive (Graham, 2022). Læring skjer i sosiale kontekster og i samspill med andre (Vygotskij, 1978). Vygotskij var opptatt av at gjennom sosialt samspill med en som kan mer, skjer utvikling av språk og tanker. Skrijving må læres fordi det ikke finnes automatikk i at språklige tegnsystemer blir gjort om til kognitive strukturer. Det trengs utforskning av språket for at elevene skal lære. Språkutvikling skjer i meningsfull bruk av språket, dermed må barn snakke, lese og skrive ved å bruke språket og arbeide med begreper i meningsfulle sammenhenger (Traavik & Alver, 2008, s. 60). Motivasjon og interesse er nødvendig for at elevene skal engasjere seg i meningsskapende prosesser i skriveopplæringen. Skrijvingen må være nødvendig og inngå som et ledd i en oppgave. Motivasjon kan skje gjennom meningsfylte skrivesituasjoner som preges av samtale og felles tenkning (Solheim et al., 2022, s. 25).

Meningsfull skrijving fremheves også i læreplanen. I kjerneelementene i norsk står det at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal skrive i ulike sjangre og for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Denne beskrivelsen av skrijving viser et funksjonelt syn på skriveopplæring. Funksjonell skriveopplæring handler om at elevene samhandler med seg selv og andre for å skrive for ulike formål. Forskning viser at instruksjon som kombinerer læring av alfabetiske koder med autentiske skrivesituasjoner, og med skrijving for ulike formål som er meningsfulle for elevene, er den skriveundervisningen som er mest nyttig for elevene (Skar et al., 2020)

Forskning viser at læreren bruker lite tid på å støtte elevenes skriveutvikling i klasserommet. Bingham et al. (2018) har utviklet et rammeverk for å integrere skrijving i aktiviteter som allerede brukes i skolen. Lærerens støtte bør inneholde oppmuntring, modellering og stillas. Forskning viser at elevenes skriveferdighet i slutten av barneskolealder er koblet til hvor mye

elevene har skrevet og blitt støttet i tidlig skriving. Elevene trenger meningsfull skriving for å utvikle skriveferdighetene (Bingham et al., 2018). Til tross for at læreplanen setter søkelys på meningsfull skriving viser forskning at læreren bruker mer tid på bokstavsforming og staving enn å at elevene får ta i bruk skriften i meningsfulle situasjoner (Håland et al., 2019). Det kan skje ved å ta i bruk lek og skriving som inneholder elevenes egne interesser og elevenes valg. Dermed må skolen legge til rette for at elevene får befinne seg i situasjoner der de har lyst til å skrive, og det å skrive blir nødvendig også sett fra elevens perspektiv (Solstad, 2022, s. 68).

Skriving bør starte tidlig i norskfaget, og forskning viser at det skrives for lite i begynneropplæringen (Håland et al., 2019). Undersøkelsen til Håland, Hoem og McTigue viser at norske lærere kun bruker 15 minutt i uka på skriving, til tross for at det anbefales å skrive 30 minutt om dagen. Det påpekes at potensialet blant de yngste elevene ikke utnyttet. Gerde et al. (2012) påpeker også betydningen av at barna må ta i bruk skriften tidlig, og skrivingen må integreres gjennom engasjerende og meningsfulle skriveaktiviteter.

Skriving er en kompleks og sammensatt kompetanse. Det er flere aspekter som skal kobles sammen når elevene skriver. Bjerke og Johansen (2017) anbefaler at en tar hensyn til alle aspektene ved skrivingen i undervisningen, gjennom en helhetlig skriveundervisning. I stedet for å kun arbeide isolert med delferdigheter, anbefaler de at elevene gjennom naturlige og meningsfulle situasjoner som er tilpasset hver enkelt elev får tilegne seg skriftspråket (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87). Internasjonal forskning på lek anbefaler lekbasert og eksperimentelle tilnærminger i undervisningen de første årene (Becker et al., 2018, s. 22). Bahlmann Bollinger og Myers (2020) undersøkte hvordan skriving ble integrert på en naturlig måte i lek. Funnene viste at nivået på voksenstøtte og kvaliteten på materialene formet elevenes motivasjon til å skrive.

3.0 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen som er brukt for å samle inn data til studien. Jeg vil starte med å beskrive konteksten, forskningsdesign og valg av metode. Deretter beskriver jeg planleggingen av rammeleken for så å forklare gjennomføringen av dyrlegeleken. Refleksjoner over studiens validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner rundt innsamlingen blir presentert, før jeg til slutt beskriver databehandling og analyseprosessen.

Jeg skal undersøke lekens mulighet til å skape engasjement og motivasjon for skriving. Engasjement er det mulig å observere gjennom atferd og følelser. Motivasjon kan ikke observeres, derfor undersøker jeg lærerens støtte for å motivere elevene. Støtten lærerne gir er analysert med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Jeg kan ikke si noe om elevene blir motiverte, men lærernes støtte kan påvirke elevens motivasjon og bidra til indre motivasjon hos elevene. Jeg har også undersøkt lekens mulighet til selvbestemmelse med utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000). På den måten kan jeg si noe om lekens muligheter til å skape indre motiverte elever og motivasjon for skriving, men jeg kan ikke påvise om den gjør det i denne studien.

3.1 Kontekst

Barneskolen i denne studien ligger i en stor kommune i Rogaland. Skolen regnes som en byskole, og er en middels stor skole i kommunen med cirka 360 elever. Hvert trinn består av to klasser. Undersøkelsen min foregår på 1. trinn som består av 49 elever. 24 av elevene er flerspråklige, og av disse er det 19 elever som har vedtak om særskilt norskopplæring. Det er fem lærere der tre av lærerne er kontaktlærere og har kontaktelever i begge klassene. En kontaktlærer er adjunkt, en er barnehagelærer med lektorutdanning i spesialpedagogikk, og den siste er lektor i spesialpedagogikk. I tillegg er det to faglærere på trinnet der den ene har ansvar for særskilt norskopplæring. Begge disse lærerne er adjunkt med tilleggsutdanning.

Studien ble gjennomført på min arbeidsplass, og dette skoleåret er jeg knyttet til 1. trinn. Å utvikle egen praksis og undersøke bruk av rammelek i forbindelse med skriving er formålet med undersøkelsen, derfor var det nyttig å undersøke det vi gjør på trinnet jeg arbeider til daglig. Jeg har valgt å bruke lærerne og elevene på dette trinnet som informanter fordi det gjorde gjennomføringen enklere for meg siden jeg kjenner elevene og lærerne. Lærerne på trinnet er opptatt av lek og aktiv undervisning, og har tidligere i dette skoleåret prøvd ut sykehuslek som rammelek i undervisningen. Målet med studien er et ønske fra både

kollegaene mine og meg selv om mer lek i skolehverdagen til 1. klassingene. Dermed et ønske om å endre praksis på egen skole. Lærerne og jeg er kjent med rammelek som metode, men har ikke selv tatt metoden i bruk før dette skoleåret. Derfor ønsket jeg å ta i bruk aksjonsforskning i denne studien for å få økt innsikt i rammelekens muligheter til å skape motivasjon for skriving, og ta i bruk rammelek i større grad i egen undervisning.

3.2 Forskningsdesign

I denne studien er målet å forbedre og utvikle egen praksis ved å utvide kunnskap om bruk av rammelek i skriveopplæringen på 1. trinn. Prosessen med å forbedre og utvikle egen praksis gjør det mulig å ta i bruk aksjonsforskning som tilnærming. Aksjonsforskning handler om å stille spørsmål ved egen praksis, og undersøke nye måter å gjøre noe på. Undervisning og læring granskes fra innsiden. Aksjonsforskning innebærer en systematisk undersøkelse av egen praksis der intensjonen er å få ny innsikt, utvikle praksis, skape endringer og forbedre elevenes læring (Ulvik, 2022, s. 40). Arbeidet med aksjonsforskning starter med en utfordring eller et vekstpunkt gjennom refleksjon over egen praksis, deretter overveies forskjellige måter å møte utfordringen på. Det kan skje ved å lese faglitteratur og snakke med involverte deltakere. Å prøve ut tiltak er neste steg, sammen med å evaluere og reflektere over systematisk innsamlet data. Dette kan føre til en revisjon av planen for så å prøve ut igjen (Ulvik, 2022, s. 40). I min studie er målet å ta i bruk rammelek i egen undervisning. Selv om jeg er forsker i prosjektet har planleggingen og gjennomføring av prosjektet blitt gjennomført i samarbeid med kollegaer på trinnet mitt. Utgangspunktet for min studie var et felles ønske blant lærerne på trinnet om å ta i bruk rammelek i undervisningen, og dermed var lærerne positive til utprøving og forskning på vår praksis. I starten av skoleåret var alle motiverte for å prøve ut rammelek i norskfaget, og vi diskuterte mulighetene. Siden jeg er forsker i prosjektet var det jeg som leste faglitteratur. Aksjonsforskning er utgangspunktet for masteroppgaven min, og derfor ble data samlet inn systematisk, og evaluert skriftlig i denne oppgaven.

Aksjonsforskning skjer ved å gjennomføres en aksjon fordi aktørene handler innenfor det de vil endre, og forskningen handler om en systematisk og kritisk undersøkelse. I denne studien er aksjonen selve gjennomføringen av rammeleken. Forskningen har som hensikt å evaluere prosessen og undersøke rammelekens muligheter for å skape motivasjon for skriving. Målet er å bygge bro mellom teori og undervisningspraksis. For at aksjonsforskning skal kunne kalles forskning må det knyttes til et teoretisk perspektiv, og legges frem for et publikum (Ulvik, 2022, s. 37). Min studie tar utgangspunkt i teori om selvbestemmelse, lek og skriving, og publiseres skriftlig gjennom denne masteroppgaven. Aksjonsforskning har blitt kritisert fordi

det kan være for tidkrevende å gjennomføre for lærere (Ulvik, 2022, s. 49). Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg god tid til å planlegge aksjonen sammen med lærerne og undersøke egen praksis. Jeg ser allikevel at i en vanlig skolehverdag kunne det vært krevende å gjennomføre aksjonsforskning.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ tilnærming gjør det mulig å fordype seg i de sosiale fenomener som en ønsker å studere (Thagaard, 2019, s. 15). Målet med min studie var å undersøke rammeleken som metode for å skape engasjement og motivasjon for skriving. Siden jeg ønsket å undersøke det som skjedde mens elevene lekte, var det nødvendig for meg som forsker å ha nær kontakt med de som studeres, noe som er forbundet med kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 11). Nær kontakt mellom forsker og informanter gjør det mulig for forskere å utvikle forståelse for informantenes opplevelse (Thagaard, 2019, s. 12).

Problemstillingen er avgjørende og styrende for hvilken metodisk tilnærming som er hensiktsmessig å bruke (Dalland, 2020, s. 53). Studien min er basert på gjennomføring og observasjon av dyrlegelek i klasserommet, og derfor var en kvalitativ tilnærming nødvendig.

Datainnsamlingen i kvalitativ forskning kommer direkte og fra få kilder (Vedeler 2000, s. 35). I min studie er det kun en skole som ble undersøkt, og informantene var elever og lærere på 1. trinn ved denne skolen.

3.3.1 Observasjon

I denne oppgaven ble observasjon brukt for å undersøke hvordan leken kan bidra til å skape engasjement og motivasjon for skriving. Observasjonene ble gjennomført i et kjent klasserom med kjente voksne. Ved å bruke observasjon som metode var jeg til stede i den sosiale situasjonen og kunne studere informantene i en naturlig setting. Ved å observere studerer vi det folk gjør når vi og får gode beskrivelser på det som skjer i klasserommet (Dalland et al., 2021).

Siden elevene kjenner meg var det naturlig at jeg tok en delvis deltakende rolle (Dalland et al., 2021, s. 137). Det betyr at jeg forklarte elevene at jeg skulle notere mens de lekte, og de kunne spørre de andre voksne om hjelp dersom de trengte det. Men jeg ønsket ikke å avvise elevene om de tok kontakt for å bevare den naturlige relasjonen med elevene. Fordelen med observasjonen er at jeg som forsker er til stede og får direkte informasjon om det som skjer. Ulemper med observasjon er å ha kapasitet til å få med seg alt, og det er ikke mulig. Jeg skulle observere både lærere og elever, og det kan også være utfordrende. Derfor valgte jeg å

ha lydopptak på den ene lekestasjonen slik at jeg hadde mulighet til å gå tilbake til lydopptaket for å undersøke leken nærmere. I tillegg brukte jeg lydopptakene til analyse av lærerens støtte. Lydopptaket kunne være til støtte for å sikre at jeg fikk med meg det som ble sagt mellom lærere og elever.

I observasjonen var jeg fokusert på elevenes skriving og lærerens støtte underveis i leksituasjonen. Jeg benyttet et åpent feltnotat (vedlegg 1) der jeg noterte hva elevene og lærerne gjorde mens leken pågikk. Jeg var spesielt ute etter å se hvordan elevene engasjerte seg i leken og hva de skrev. Lærernes støtte fikk jeg tilgang til via lydopptakene av leken. Feltnotatene fra observasjonene ble transkribert raskt etter gjennomføringen.

Det er flere forhold som påvirker fokus for observasjoner. Tema for studien fører til at en tar valg i forhold til hva som studeres i observasjonen. Teori kan danne et bakteppe og være et verktøy for forskeren, og vil påvirke observasjonen. Det samme vil forskerens subjektive teorier, erfaringer og opplevelser påvirke observasjonen (Postholm, 2010, s. 56). I min studie var teorien bakteppe for analysen av observasjonene og de transkriberte lydopptakene. Under observasjonene var jeg ikke opptatt av å kategorisere observasjonene innen selvbestemmelsesteori, det ble gjort i analysen. Lærerne som ble observert var ikke informert om analysekategorier eller selvbestemmelsesteori.

3.3.2 Lydopptak

For å sikre meg datamateriale fra lærerens støtte underveis i leken valgte jeg å ta lydopptak av leken. Jeg plasserte en lydopptaker i venterommet fordi jeg visste at en lærer ville oppholde seg her for å gi skrivestøtte.

Nettskjema-diktafon er en mobildataapp som brukes for å samle inn lyddata, og regnes som forsvarlig oppbevaring for å sikre personvern (Universitet i Oslo, 2022). Lydfilene kan ikke avlyttes på mobilenheten fordi de overføres til Nettskjema. Jeg slo av varslinger og satte mobilene i flymodus for å unngå forstyrrelser under gjennomføringen. En mobiltelefon og en Ipad ble brukt for å sikre at data ikke gikk tapt om noe skulle gå galt med opptakene. Etter observasjonene var gjennomført lastet jeg opp opptakene og sjekket at opptakene var brukende. Totalt hadde jeg 10 lydopptak etter gjennomføringen.

Deretter ble lydopptakene transkribert. Jeg hørte gjennom alle opptakene, og valgte opptakene som hadde best lyd kvalitet. Det var lett å oppfatte lyd i nærheten av opptakeren, men da mange elever og lærere snakket samtidig var det vanskelig å oppfatte det som ble sagt. Lærernes stemmer var tydeligere enn elevenes, derfor kan det virke som om lærerne snakker

mer enn elevene. Samtidig som lærerne snakket med elevene foregikk det samtaler rundt omkring i klasserommet. Da var det greit å kunne støtte seg til observasjonene i tillegg til lydopptak.

3.4 Planlegging og gjennomføring

3.4.1 Planlegging

På skolen vår arbeider lærerne sammen på trinn, og planleggingen av større opplegg er felles. I høst bestemte vi oss for å ta i bruk rammelek på 1. trinn. Vi prøvde ut sykehuslek i september og tok med oss erfaringer fra gjennomføringen inn i planleggingen av dyrlegelek. Dyrlegeleken skulle gjennomføres i løpet av ei uke i januar. Vi løsrev oss fra vanlig timeplan slik at vi kunne forberede og gjennomføre leken i løpet av ei uke.

Mandag og tirsdag planla vi å bruke to undervisningstimer hver dag for å forberede leken sammen med elevene. Onsdag og torsdag i samme uka planla vi å gjennomføre leken. Siden leken måtte forberedes med utstyr og møblering av klasserommet var det praktisk å leke to dager på rad.

Vi startet med å planlegge for førforståelse for elevene. Derfor skulle mandagen brukes til å samtale om dyrlege, elevene skulle få bidra med egne erfaringer og vi skulle lese boka Taj hos dyrlegen (Gravseth, 2020). Sammen med elevene skulle vi bli enige om hvilke rom vi trengte på klinikken vår. Tirsdagen skulle vi bruke til å forberede klinikken ved å lage plakater til de ulike rommene og utstyr som vi trengte. Vi planla å lage røntgenmaskin og bur til dyrene.

I planleggingen diskuterte vi hvor i leken vi kunne skape behov for skriving. Vi laget et registreringsskjema der elevene måtte fylle ut informasjon om dyret sitt (vedlegg 2). Elevene måtte fylle ut sitt eget navn, navn på dyr, rase og krysse av om dyret var hun eller han. Til slutt måtte elevene skrive hva som var galt med dyret. Skjemaet ble gjennomgått på forhånd med elevene. Resepsjonistene hadde også skriveoppdrag. Vi planla at de skulle skrive pasientene inn ved å fylle ut et armbånd med navn og vekt. I resepsjonen la vi klar tusjer, penner og blyanter, tape, papirremser og bokstavremse som kan brukes som skrivestøtte. I venterommet lå det skriveunderlag, skjema, penner og blyanter. Lærerne laget også skilt til de ulike rollene. Skiltene hadde elevene rundt halsen for å vise hvilken rolle de hadde, og skiltene var en del av kostymet til de ulike rollene.

Fra sykehusleken vi gjennomførte i høst hadde vi allerede en del rekvisitter som vi kunne bruke om igjen. Vi hadde samlet inn sykepleierskjorter i ulike farger som dyrlegene og

resepsjonistene brukte. I tillegg hadde vi engangssprøyter, munnbind, hansker og plastforkle. Vi spurte også om elevene hadde doktorutstyr hjemme som de kunne ta med. Det gjorde at de ulike dyrlegerommene var godt utstyr med stetoskop og undersøkelsesutstyr. Vi la også ut noen små whiteboardtavler med tusjer på undersøkelsesrommet og på røntgenavdelingen. Vi ga ingen instruksjoner om bruk av disse på forhånd.

Elevene var delt i fire grupper med 12-13 elever som skulle leke hver sin økt i løpet av en skoledag. Skoledagen består av fire økter og en økt varer 60 minutt. Siden det var noen elever som ikke samtykket til observasjon samlet vi disse i en gruppe som ikke ble observert.

I planleggingen laget vi timeplaner for de to klassene der vi fordelte de ulike voksne på trinnet. Siden jeg skulle observere lærerne måtte vi legge en nøye plan for gjennomføringen. Det var mye sykdom på trinnet, både blant lærerne og elevene da jeg gjennomførte observasjonen. Det gjorde at elevgruppene ble mindre, og jeg fikk ikke observert alle lærerne.

Vi ga beskjed til elevene at de skulle ta med seg bamsen som de ville bruke i leken innen onsdagen. Vi hadde ekstra bamser dersom noen elever hadde glemt å ta med egen bamse.

3.4.2 Gjennomføring

Dyrlegeleken ble gjennomført i midten av januar 2023. Elevene hadde gjennomgått hele alfabetet en gang før jul, og det er ulik skrivekompetanse blant elevene.

Mandag samlet vi elevene i samling og fortalte at vi skulle bruke denne uka på dyrlegelek. Læreren spurte elevene om de noen gang hadde vært hos en veterinær. Flere elever fortalte om erfaringer med egne dyr. Deretter leste læreren boka, Taj hos dyrlegen (Gravseth, 2020) som handler om hunden, Taj, som skal til dyrlegen. Den har gode bilder som forklarer det som skjer hos dyrlegen, og hvilke avdelinger en dyrlegeklinikk kan ha. Vi hadde bildene fra boka på smartboardtavla slik at elevene kunne studere bildene mens læreren leste teksten.

Underveis i lesingen stoppet læreren opp og snakket om ord som veterinær, pasient og samtalte om ulike undersøkelsene dyrlegen gjør. På bakgrunn av boka fikk elevene være med å planlegge organisering av leken. Vi ble enige om at på dyrlegeklinikken vår trengte en røntgenavdeling, resepsjon, undersøkelsesrom, pleierom og operasjonssal. Jeg laget også en presentasjon med bilder fra da jeg nylig var hos dyrlegen med min egen hund.

Tirsdag laget elevene plakater som skulle brukes på de ulike rommene og på døra til klasserommet. Lærerne forklarte at plakaten var nyttige for at eierne skulle gå til riktig behandlingsrom i klinikken. Vi laget også bur til dyrene av papirkasser som dyrene kunne

ligge i etter behandling. Burene ble plassert på pleierommet. Fire elever fikk i oppgave å lage røntgenmaskin. Det var en pappeske som ble kledd med aluminiumsfolie. Læreren og elevene ble enige om at maskinen trengte et skilt for å forklare hva den skulle brukes til. Derfor skrev elevene røntgen på et ark som de limte på maskinen. I tillegg hadde vi en eske som dyrene skulle legges oppi for å føres inn i røntgenmaskinen. Læreren spurte om det skulle stå noe på denne eska. Eleven som hadde eska bestemte selv hva som skulle stå på eska, og skrev: «Legåpi» (Legg oppi). Lærerne fant røntgenbilder av ulike dyr som ble laminert og brukt på røntgenrommet.

Leken ble gjennomført i elevenes egne klasserom. Om morgenen ble klasserommene klargjort i forkant slik at elevene møtte en dyrlegeklinikk da de kom inn i klasserommet. Bakerst i rommet var det venterom og resepsjon. Utstyret lå klart til de ulike rollene. De fire rommene som elevene skulle jobbe på var også klargjort med skilt og utstyr til dyrlegene som skulle arbeide der. Hvert rom hadde et skilt slik at det var lett å finne frem. Operasjonsrommet ble laget av to benker som ble satt sammen med matter oppå.

Lekeøktene som ble gjennomført onsdag og torsdag, startet på samme måte for alle gruppene. I garderoben ble hver klasse delt i to grupper. Lærerne forklarte at begge gruppene skulle få leke i løpet av dagen, men en gruppe skulle få starte. Jeg informerte elevene om min rolle, at jeg skulle være til stede å observere, at foreldrene hadde samtykket, og at elevene kunne ta kontakt med meg underveis, men at jeg kom til å sitte å notere. Jeg viste frem Ipad og telefon som ble brukt som lydopptakere underveis.

I klasserommet startet rammeleken i ring foran i klasserommet. Læreren forklarte at hun var klinikk sjef, og fordelte de ulike rollene. Elevene kunne velge mellom å ha en rolle som røntgenlege, undersøkelseslege, operasjonslege, resepsjonist eller jobbe på pleierommet. Totalt var det 6 roller som skulle besettes. Resten av elevene skulle være dyreeiere og vi hadde planlagt at mellom 6-7 elever ville være dyreeiere. De elevene som fikk roller, fikk beskjed om å finne plassen sin og ta på utstyret. Dyreeierne ble bedt om å gå til venterommet. Leken startet med at elevene i venterommet fylte ut registreringsskjema. Det varierte hvor lang tid elevene brukte på å fylle ut skjemaene. Elevene som hadde roller på klinikken hadde ingenting å gjøre mens de ventet på pasienter den første dagen vi gjennomførte leken. Derfor bestemte vi oss for at den andre dagen skulle elevene selv rigge utstyret sitt og gjøre seg klar til å ta imot pasienter.

Planen var at fire grupper i løpet av en skoledag skulle gjennomføre leken, og tre av gruppene skulle observeres. Den fjerde gruppa skulle ikke observeres fordi vi samlet elever som ikke hadde gitt samtykke i denne gruppa. Vi ønsket at alle elevene skulle få være med, så derfor gjorde vi det på denne måten. Onsdagen observerte jeg tre grupper, men på torsdagen var det mye sykdom i personalet. Det førte til at jeg kun fikk observert to grupper denne dagen, men gjennomførte lek med de to siste gruppene uten observasjon. Det var også en del sykdom blant elevene, dermed ble noen grupper mindre enn planlagt.

Jeg satt ved en pult bakerst i klasserommet slik at jeg hadde oversikt over alle rommene på dyrlegeklinikken. Mens elevene lekte noterte jeg det jeg så og noe av det elevene sa. Jeg var også tilgjengelig dersom elevene trengte hjelp eller ønsket å fortelle eller vise meg noe.

3.5 Validitet, reliabilitet og etikk

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Studien baserer seg på et beskrivende og tolkende grunnlag, og dermed kan analysen og resultatene preges av min subjektive forforståelse fordi jeg har egne erfaringer og teorier med inn i prosjektet. Validiteten og reliabiliteten kan derfor trues, og derfor har jeg prøvd å gi nøyaktige beskrivelser av forskningen for å styrke studiens troverdighet og kvalitet. En fare ved observasjon er at elever og lærere kan handle annerledes når de vet de observeres (Dalland et al., 2021, s. 130). Derfor var det viktig at elevene skulle oppleve rammeleken i et naturlig miljø, i et kjent klasserom og med kjente voksne rundt seg. Lærerne fikk informasjon om observasjonen, men hadde ikke kjennskap til teorien som analysen av lærerens støtte bygger på. Min opplevelse av observasjonene var at lærerne oppførte seg som vanlig, slik jeg kjenner igjen fra vår undervisning.

Det var vanskelig å få med alt som skjedde i leken mens jeg observerte, derfor var det nyttig å ta lydopptak av leken. I transkripsjonen kan jeg ha gått glipp av noe fordi det var en del støy i leksituasjonen, men jeg var nøye med å gå frem og tilbake i lydopptakene mens jeg transkriberte, og transkripsjonene ble utført kort tid etter gjennomføringen.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, om andre som gjennomfører forskningen kan oppnå samme resultat (Thagaard, 2013, s. 202). I kvalitative studier kan det være vanskelig å sikre reliabilitet. Johannesen et. al (2004, s. 194) påpeker at datainnsamlingsteknikker som brukes i kvalitativ forskning ikke er strukturerte, og observasjoner er kontekstavhengige. Forskeren bruker også seg selv som instrument, og dermed er det vanskelig for andre å sette seg inn i fortolkningsprosessen. Mine observasjoner

er avhengige av konteksten i mitt klasserom, og min erfaringsbakgrunn kan skille seg fra andres. For å sikre reliabiliteten har jeg beskrevet og redegjort for planlegging, gjennomføring, transkripsjon og kategoriseringen av data. I tillegg er analysen beskrevet. På den måten blir undersøkelsen transparent og andre får innsikt i prosessen (Thagaard, 2013, s. 203). Kodeskjema som ble brukt i analyse bygger på teori, og kodene er nøye forklart, noe som styrker undersøkelses reliabilitet ifølge Eriksen og Svanes (2021, s. 289). For å sikre prosjektets pålitelighet benyttet jeg lydopptaker samtidig som jeg observerte slik at jeg kunne gå tilbake og undersøke nærmere på det som ble sagt av lærere og elever mens de lekte. En nøye transkripsjon av lydopptak er med på å styrke prosjektets reliabilitet.

Denne studien gir et innblikk i rammelek i det observerte klasserommet, og mulighet til å ta med erfaringene videre i andre former for rammelek for de involverte. Allikevel er målet at studiens tilknytning til teori og erfaringer fra bruk av rammelek kan være nyttig for andre som arbeider i skolen.

3.5.2 Etske betraktninger

Prosjektet medførte at personopplysninger ble håndtert, og derfor søkte jeg NSD om godkjenning, og søknaden ble godkjent (vedlegg 3). Lydopptak regnes som personopplysninger, og siden det var både lærere og elever i klasserommet var det nødvendig med samtykke fra alle. Jeg utarbeidet et samtykkeskjema til foreldre (vedlegg 4) og et til lærerne (vedlegg 5) som deltok. I samtykkeskjemaet informerte jeg om formålet med prosjektet og hvordan jeg skulle gjennomføre, og mulighetene for å trekke seg fra prosjektet. Elever og lærere ble anonymisert i transkriberte lydopptak og feltnotater fra observasjonene. Lærerne fikk muntlig informasjon om prosjektet i tillegg til informasjonen som stod på samtykkeskjemaet. Å forske på egen arbeidsplass og undersøke kollegaer sin praksis kan være etisk utfordrende. Det kan være vanskelig for kollegaer å takke nei til å delta. I mitt prosjekt var det mine kollegaer som skulle observeres. Kollegaene mine er opptatt av lek, og interessert i å ta i bruk og undersøke lekens muligheter sammen med meg. Derfor har de vært svært positive til å delta.

Foreldrene ble informert om prosjektet ved at jeg skrev en beskrivelse på ukeplanen i forkant av utsending av samtykkeskjema. Innsamlingen av samtykkeskjema fra foreldre startet i begynnelsen av januar. Deretter informerte jeg på ukeplanen den uka jeg gjennomførte observasjonene. Samme dag som vi skulle leke dyrlege informerte jeg elevene om prosjektet mens de satt i samling. Jeg fortalte at jeg skulle være til stede mens de lekte og at jeg kom til å

notere mens elevene lekte. Elevene fikk beskjed om at de kunne snakke til meg eller spørre om hjelp dersom de trengte det. Jeg forklarte at det er regler for å ta opp lyd, og at jeg derfor på forhånd hadde spurt foreldrene om det var greit, og at dersom noen ikke ønsket å være med var det lov å si nei. Mobiltelefonen og Ipad som skulle brukes til lydopptak ble vist frem, og jeg forklarte at det var viktig at disse fikk ligge uforstyrret. Til tross for at jeg informerte elevene om muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen var jeg usikker på hvordan de oppfattet denne muligheten. Siden observasjonene ikke påvirker elevene i leken, og foreldrene hadde samtykket fikk ikke denne usikkerheten noen betydning for gjennomføringen av observasjonen og lydopptakene.

3.6 Analyse av data

3.6.1 Datamateriale

Datamaterialet består av feltnotater fra observasjonene. Totalt ble fem økter med lek observert. I tillegg tok jeg lydopptak av de fem lekeøkter som jeg observerte, og dette ga meg transkripsjon av lydopptak. Underveis ble det tatt bilder av elevenes skriving som ikke skjedde på ark, og jeg samlet inn registreringsskjemaene som elevene fylte ut. Dette ga meg et stort materiale, men det opplevdes allikevel som overkommelig og nyttig for å svare på problemstillingen.

3.6.2 Transkripsjon

Feltnotatene fra observasjonene ble skrevet for hånd mens elevene lekte. Deretter skrev jeg observasjonene inn i en tabell der jeg noterte det jeg hadde observert i en kolonne, og kolonnen ved siden av skrev jeg kommentarer til observasjonene.

Lydopptakene ble også transkribert raskt etter gjennomføring. Jeg lyttet gjennom de ulike opptakene før jeg startet transkripsjonen. Noen ganger var det vanskelig å høre det som ble sagt, da var det flere som snakket samtidig. Leken gjorde at det skjedde mye rundt omkring i klasserommet. Det skapte støy i lydopptaket. Til tross for dette var det mulig å bruke transkripsjonen til formålet mitt. Transkripsjonen av lydopptakene ble ført inn i en tabell med tre kolonner. Første kolonne var nummer for uttalelse, neste kolonne var om uttalelsen var fra elev eller lærer (E/L) og siste kolonne var det som ble sagt. Disse tabellene ble utgangspunkt for å finne kategorier.

En forenklet utgave av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999) ble brukt i transkripsjonen. Følgende tegn ble brukt i transkripsjonen:

(5) Antall sekunder pause

- ((peker)) Handling
- ... Setning som ikke fullføres
- [...] Utelatt tale
- [er] Innsatt ord for å fylle ut setning

Både elever og lærere er anonymisert i transkripsjonen. Lærerne er markert med L1, L2 og L3. Det skiller ikke mellom elevene. Derfor kan det noen ganger se ut som om det er samme elev som snakker. Da elevene omtalte hverandre med navn noterte jeg det slik: [elevnavn].

3.6.3 Analyseprosessen

En utfordring med kvalitativ metode er at den store mengden datamateriale som er samlet inn ofte er omfattende og ustrukturert. I min undersøkelse ble det samlet inn data fra feltnotater fra observasjoner, transkripsjon av lydopptak, og eksempler på elevenes skriving gjennom bilder og skrivemateriell. De ulike typene data hadde alle et formål for å kunne bidra til å svare på problemstillingen. De tre forskningsspørsmålene mine krevde ulike analyser av datamaterialet. For å gi en oversikt over analysene i forhold til forskningsspørsmålene har jeg utarbeidet en tabell som beskriver arbeidet.

Tabell 1: Oversikt over analyse av data til de ulike forskningsspørsmålene

Problemstilling: Hvordan kan rammelek bidra til motivasjon for skriving på 1. trinn		
Forskningsspørsmål 1: Hvilke spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet(selvbestemmelse) viser seg i leken?	Metode: Observasjon av fem lekeøkter. Feltnotat	Kategorier: Autonomi i lek Kompetanse i lek Tilhørighet i lek
Forskningsspørsmål 2: Hvilken behovsstøtte gir læreren i rammeleken?	Metode: Lydopptak fra fem lekeøkter	Kategorier: Autonomistøtte Kompetansestøtte Tilhørighetsstøtte
Forskningsspørsmål 3: Hva produserer elevene av tekst i rammeleken?	Innsamling og bilder av elevens skriveprodukter fra fem lekeøkter	Planlagt skriving Elevinitierte skriving

Forskningsspørsmål 1: Hvilke spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet (selvbestemmelse) viser seg i leken?

I dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å undersøke hvordan leken gjør det mulig for elevene å oppleve selvbestemmelse. De transkriberte feltnotatene ble brukt i analysen. Disse hadde jeg skrevet inn i et dokument, noe som gjorde mulig å finne spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet i leken. Jeg markerte i teksten der jeg fant elementer av selvbestemmelse i leken. Spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet ble markert med ulike farger, slik at jeg etterpå kunne sortere og sammenfatte funnene for å beskrive disse. Analysekategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori og Öhmans (2012, s. 83) beskrivelser av selvbestemmelse i lek.

Tabell 2: Analyse kategorier for selvbestemmelse i lek med utgangspunkt i Deci og Ryan (2000) og Öhman (2012) sine beskrivelser.

Kategorier	Beskrivelser
Autonomi	Mulighet til å ta egne valg: rolle, posisjon og innhold i leken. Kunne uttrykke lekeideer og få respons.
Kompetanse	Opplive kompetanse gjennom å takle situasjoner. Optimale utfordringer der elevene oppleve mestring gjennom tilpassede aktiviteter. Struktur ved å ha oversikt over leken, tema, rollene og relasjoner.
Tilhørighet	Knytte seg til andre og utvikle personlige bånd. Mulighet til å delta i samspill med andre

Forskningsspørsmål 2: Hvilken behovsstøtte gir læreren i rammeleken?

Transkripsjonene av lydopptakene ble brukt for å undersøke lærerens støtte for å skape engasjement og motivasjon for skriveing. Utgangspunktet for analysen av lydopptakene er Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse. Ib Ravn (2021) har utarbeidet kjennetegn på behovsstøtte fra læreren for å støtte elevenes grunnleggende psykologiske behov på grunnlag av Deci og Ryans teori om selvbestemmelse. Innenfor hver av de tre kategoriene for støtte, autonomi, kompetanse og tilhørighet, beskriver Ravn lærerens støtte. Jeg brukte disse for å finne lærerens støtte i transkripsjonene. Hvert behov fikk sin egen farge. Samtidig som disse

ble markert i dokumentet noterte jeg i en egen kolonne hvilken type støtte som ble gitt. Det gjorde det mulig å undersøke nærmere hvilken type støtte som ble gitt, og sammenligne de ulike typene behovsstøtte. Målet var ikke å undersøke kvantiteten, men opptellingen ga meg allikevel nyttig innsikt i lærerens støtte.

Tabell 3: Tabell laget med utgangspunkt i Ib Ravns (2021) beskrivelser av behovsstøtte.

Kategorier: Behovsstøtte	Ulike måter å gi støtte på	Forklaring
Autonomistøtte	Ta den andres perspektiv	Vise interesse, be eleven forklare sin opplevelse.
	Se og anerkjenne følelser	Være oppmerksom på elevens følelser.
	Gi begrunnelser	Eleven må forstå hva som skal utføres og hvorfor.
	Gi valgmuligheter	Eleven har mulighet til å ta egne valg.
	Oppmuntre egne initiativ	Se og anerkjenne initiativ fra eleven.
Kompetansestøtte	Unngå kontrollerende språkbruk	Bruke formuleringer som understøtter elevens autonomi, f.eks., du kan eller det kan være en god ide.
	Anerkjenne og trene ferdigheter	Være klar over hva elevens ferdigheter og som kan brukes for å utføre oppgaven,
	Gi struktur	Gi eleven anbefalinger, anvisning og instruksjon slik at eleven forstår hva som skal gjøres.
	Optimale utfordringer:	Kjenne til elevens kompetansenivå for å kunne tilrettelegge.
	Oppdage barrierer og hvordan de kan overvinnes	Bruke problemløsning og motiverende samtale når en opplever hindringer
Tilhørighetsstøtte	Gi informativ tilbakemelding	Gi nyttig informasjon som støtter elevenes forsøk, og informere og anerkjenne.
	Involvering	Vise interesse og ta del sammen med eleven. Stille åpne spørsmål, bekrefte og reflektere.
	Nedtone kontrollerende konkurranse	Unngå å bruke konkurranse for å skape felleskap.
	Involvere medelever	Tilrettelegge for sosial støtte fra andre
	Fremme samarbeid	Bruke empati, skape bånd mellom elevene og fremme samhold i gruppa.

Forsknings spørsmål 3: Hva skriver elevene i rammeleken?

Elevenes engasjement og motivasjon for skriving i lek kan være synlig i tekstene de produserer i leken. Derfor var det nødvendig å samle inn tekster, og undersøke hva elevene skrev underveis i leken. Jeg har samlet inn elevenes tekster, og tok bilde av annen tekst som ble produsert underveis, som skriving på tavler, kopper og armbånd. Målet med innsamlingen var ikke å undersøke mengden skriving, men variasjonen i skriveaktiviteter i leken. På den måten kunne jeg beskrive elevens skriving i leken, og drøfte lekens mulighet for motiverende skriving.

4.0 Resultat og drøfting

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan rammelek kan bidra til å skape engasjement og motivasjon for skrivning på 1. trinn. For å undersøke dette har jeg observert fem økter med rammeleken, dyrlege, på 1. trinn. Informantene i studien er elever og lærere på 1. trinn.

Jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål for å kunne undersøke problemstillingen. Resultatene fra observasjonene og undersøkelsen av de transkriberte lydopptakene fra leken vil bli presentert og drøftet i dette kapittelet. Kapittelet er strukturert etter forskningsspørsmålene. Funnene innenfor hvert forskningsspørsmål presenteres og diskuteres, og jeg trekker paralleller mellom funn, teori og tidligere forskning.

Det første forskningsspørsmålet har jeg valgt å drøfte resultatene samtidig som jeg viser til teori og forskning. Underveis i skrivningen erfarte jeg at det ble mye gjentakelser da jeg skilte mellom resultat og drøfting i dette forskningsspørsmålet. I presentasjonen av de to siste forskningsspørsmålene viser jeg først resultatene for deretter å drøfte disse.

4.1 Hvilke spor av autonomi, kompetanse og tilhørighet (selvbestemmelse) finnes i leken?

Å undersøke selvbestemmelse i leken kan bidra med innsikt i lekens mulighet til å skape motivasjon. Motivasjon kan ikke observeres, men engasjement kan være et uttrykk for motivasjon (Reeve, 2002, s 194). På den måten kan elevenes engasjement forklare hvordan selvbestemmelse kan bidra til indre motivasjon som vises gjennom engasjement. Derfor har jeg valgt å trekke frem eksempler der elevenes engasjement var synlig for å se engasjement i sammenheng med spor etter autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Öhman (2012, s. 82) skriver at lek som fungerer inneholder dimensjonene innfor selvbestemmelse fordi elevene deltar, har egen motivasjon for å leke, de opplever kompetanse i leken og tilhørighet med andre. Lek kjennetegnes ved at den er indre motivert, barna leker fordi de har lyst til å leke og leken gir en belønning i seg selv. Det er aktiviteten i seg selv som gir en indre tilfredsstillelse (Lillemyr, 2011, s. 43).

Autonomi i lek handler om at elevene opplever å kunne ta valg på bakgrunn av egne interesser, preferanser og ønsker (Ryan & Deci, 2017). Dyrlegeleken ga elevene mulighet til å ta mange valg. Planleggingen av leken var gjennomført i samarbeid med elevene, og tema for leken ble valgt på bakgrunn av elevenes ønske. I planleggingen fikk elevene være med å velge

hvilke rom vi trengte på klinikken, og hva slags utstyr vi trengte. På den måten var det mulig å engasjere elevene i forkant av leken. Planleggingen skapte forventninger og forkunnskap til leken. Elevene var tydelig engasjerte i oppstarten av leken. På vei inn i klasserommet observerte jeg latter, smil og hoppende glade elever. Forberedelsene til leken gjorde at elevene visste hva de skulle gjøre, og de hadde allerede erfaring fra sykehusleken vi gjennomførte i høst. En elev fortalte på vei inn at hun hadde gledet seg til å være dyreeier i leken. Det kan se ut som om forberedelsen til leken og elevenes muligheter til å ta valg bidro til å skape engasjement og indre motiverte elever, slik Deci og Ryan beskriver (Ryan & Deci, 2016, s. 97). Å ta egne valg og handle ut ifra egne interesser kan føre til at motivasjonen opprettholdes (Lillejord et al., 2018, s. 28). Selv om leken i seg selv er indre motivert virket det som om forberedelsene til leken bidro til å skape forventning hos elevene.

Elevene fikk også ta valg om rolle i leken. Før leken startet var elevene i samling for at læreren skulle fordele roller. I samlingen kom det utrop som, «Jeg vil være der», og flere uttrykte hvilke roller de ville ha. Elevene var ivrige med å rekke opp hånda da rollene ble fordelt. Jeg så også at elevene fulgte med på læreren, de snudde seg etter henne da hun gikk rundt for å vise det ulike utstyret og de ulike lekestasjonene. Mulighetene for å velge rolle engasjerte altså elevene. Selv om elevene ikke alltid fikk den rollen de hadde lyst på var det ingen protester, men elevene tok den rollen de fikk. Underveis hadde elevene også mulighet til bytte rolle. Det var oftest elevene som selv tok initiativ til å bytte rolle, fordi de ville gjøre noe annet, men elevene tok kontakt med lærerne hver gang de ønsket å bytte rolle.

Selvbestemmelsesteorien vektlegger at elevene skal kunne ha reelle valg (Ravn, 2021, s. 60). En kan diskutere om det er reelle valg når elevene ikke kan få den rollen de ønsket, men elevene godtok å vente fordi de visste at de ville få mulighet til å bytte underveis. En mulig forklaring kan være at elevene godtok premisset fordi de visste at de hadde mulighet til å bytte rolle underveis.

Dyrlegeleken hadde en planlagt ramme som elevene holdt seg innenfor i alle lekeøktene. De lekte dyrlege. Allikevel hadde elevene mulighet til å styre handlingen og vendinger i leken, noe som ga dem valg innenfor rammen av leken. En elev hadde en bamse som begynte å spy, en annen hadde en bamse med glasskår i poten. Operasjonslegene skapte dramatikk ved at pasienten fikk blødninger og på røntgenavdelingen ble det stilt diagnoser til videre behandling. Elevene valgte også behandling for de ulike pasientene. Registreringsskjemaet som elevene fylte ut om sin egen bamse ga også valgmuligheter. Her fikk de bestemme hva de ville skrive på skjemaet. Elevene fikk velge navn på eget dyr, alder og sykdom. Noen endret

også dialekt underveis i leken, de gikk over til å snakke østlandsk. Valgmulighetene innenfor rammen av leken gjorde at elevene fikk være med å påvirke leken, være kreative, ta initiativ og være aktive. Det kan oppleves som meningsfullt for elevene (Breathnach, i Lillejord, 2018).

I lek kan behovet for kompetanse støttes gjennom struktur. Struktur kan gi oversikt over leken, hvilke tema, roller og relasjoner leken inneholder (Öhman, 2012, s. 83). Struktur kan bidra til å støtte behovet for kompetanse ved at elevene opplever mestring fordi de er kjent med leken og forberedt på det som skal skje (Ravn, 2021, s. 244). På den måten kan elevene også oppleve å mestre ting de vanligvis ikke gjør. I dyrlegeleken ble strukturen planlagt sammen med elevene gjennom samtale om dyrlegens arbeid, gjennomgang av de ulike rommene på klinikken og de ulike rollene. Strukturen bidro til å gi elevene en oversikt over leken og kunnskap om dyrlegens arbeid. Elevene visste hva som møtte dem da de kom inn i klasserommet. Leken støttet behovet for kompetanse, fordi elevene fikk kunnskap om leken, regler i leken og en ramme for leken på forhånd og underveis. Elevene fulgte lekens struktur gjennom alle lekeøktene. Da leken startet gikk alle elevene til rollene de hadde fått utdelt, og de som skulle være dyreeiere gikk til venterommet der de skulle fylle ut registreringsskjema. På venterommet skjedde det en endring fra den første dagen til den andre. Den første dagen trengte alle elevene å bli minnet på at de skulle fylle ut registreringsskjemaet, for så å gå til resepsjonen. Den andre dagen satte de fleste elevene i gang med skriving med en gang de kom til venterommet. Jeg observerte en elev som selv uttalte seg om egen mestring. Eleven arbeidet i resepsjonen og skrev armbånd til pasientene. Eleven sa: «Dette har jeg ikke gjort før, men jeg er så god». Elevene viste stolt frem det han hadde skrevet. Elevens kompetanse ble støttet gjennom strukturen i leken. Det han skulle skrive var planlagt og mulig å utføre for denne eleven. Ved å koble det kjente med det ukjente, altså leken som det kjente med skriving som det ukjente kan elevene oppleve mestring (Bjørnstad et al., 2022). Selv om strukturen i leken kan støtte behovet for kompetanse lurte jeg noen ganger på om leken hadde for strenge rammer. Observasjonen av leken viste at elevene hadde mange muligheter til å oppleve selvbestemmelse i leken. Jeg ble overrasket over at elevene tok kontakt med læreren hver gang de ønsket å bytte rolle. I fri lek hadde kanskje elevene organisert bytte av rollene selv? Læreren informerte i forkant av hver økt om sin rolle som klinikk sjef, og det virket som om elevene godtok dette siden de valgte å henvende seg til læreren for å bytte rolle. Elevene i denne studien er kun seks år, og mulighetene til selvbestemmelse må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Etter hver vil det kanskje være mulig

å gi elevene mer selvbestemmelse i leken gjennom flere valg, og at læreren trekker sin rolle som klinikksjef tilbake.

Kompetanse kan også støttes gjennom tilrettelegging. Elevene trenger at oppgavene passer deres nivå. Skriveoppgavene som var planlagt var gjennomførbare for alle elevene fordi oppgavene kunne utføres på den enkelte elevs skrive nivå. Elevene søkte støtte fra læreren da de fylt ut registreringsskjema, dersom de trengte hjelp. Det var mange elever som benyttet seg av dette. Det at alle elevene skrev i løpet av leken kan også vise at elevenes behov for kompetanse ble støttet. Alle elevene hadde mulighet til å mestre både leken og skrivingen.

Lek er en sosial aktivitet og avhengig av samhandling. Derfor gir lekene mulighet til å støtte behovet for tilhørighet. Tilhørighet i lek handler om at elevene får delta i samspill med andre og opplever trygge og gode relasjoner (Ravn, 2021, s. 64; Ryan & Deci, 2020). Noen hadde roller som de utførte alene, slik som røntgenlege. Men røntgenlegen samhandlet allikevel med pasientene. Dette gjaldt også de andre rollene i leken. På den måten fikk elevene en følelse av tilhørighet gjennom at alle var nødvendige i leken, og eleven deltok i den samme leken. I dyrlegeleken observerte jeg at elevene samtalte med hverandre i lek gjennom hele økta. De samtalte om hva de skulle skrive og hvordan ord skulle skrives. På de ulike avdelingene var det samtaler mellom dyrleger og dyreeiere. Elevene måtte forholde seg til hverandre i de ulike rollene, resepsjonisten tok imot alle pasientene, og leken skapte mulighet for alle å delta. På den måten havnet ingen utenfor, og alle fikk leke. I observasjonen av elevenes engasjement var det tydelig at elevene likte å leke sammen. De samarbeidet som resepsjonister, de støttet hverandre i skriving, og de lekte sammen på de ulike lekestasjonene. Det var tydelig at elevene hadde lyst å leke, og det kan ses på som et uttrykk for at de er indre motiverte, både til lek og skriving.

Tilhørighet kan støttes ved at læreren bidrar til å skape en trygg og god relasjon til elevene. Støttende læreratferd kan bidra til en mer autonom motivasjon for elevene (Deci og Ryan, 2020). Broström påpeker at det faglige innholdet i leken ikke må ødelegge for elevenes opplevelse av selvbestemmelse og frivillighet. (Broström, 2019, s. 49–50). I leken var det faglige innholdet skriving, og elevene søkte støtte fra læreren på venterommet. Det var hele tiden en lærer i nærheten av elevene som skrev. Den andre læreren beveget seg rundt til de ulike avdelingene. Skrivestøtten var stort sett at elevene trengte hjelp til å lydere ord, for så å skrive en og en bokstav. Noen trengte også bokstavremse som støtte for å huske hvordan bokstaven skulle formes. Elevene ba også noen ganger læreren om å lese det som stod på skjema. I venterommet var det også samtaler om bokstaver og ord mellom elevene. Elevene

valgte selv å ta kontakt med lærerne for å få hjelp, og det så ikke ut som om det faglige innholdet hadde negativ påvirkning på leken. En mulig forklaring kan være valgmulighetene elevene hadde i skrivingen.

I lek kan læreren hjelpe elevene ved å berike lekeforløpet og støtte elever som ikke deltar i lek (Broström, 2019, s. 50). Det var noen episoder der elever trengte hjelp for å fortsette leken. Læreren deltok da i leken ved å være i rolle og bidro med å skape dramatiske episoder, til stor glede for elevene. Elevene smilte og lo, og tok del i dramatikken. Læreren hadde også mulighet til å fange opp elever som trengte støtte underveis for å delta i leken. Da ga læreren eleven ulike oppdrag, som å mate dyrene, måle feber o.l.

Elevens engasjement og deltakelse i leken viste at de ønsket å leke. Jeg observerte allikevel noen elever som mot slutten av leken trakk seg ut av leken. En elev la seg ned på gulvet, og selv om medelever ønsket å ha han med i leken ble han liggende. Eleven virket sliten, og det var siste økt denne dagen. Derfor er det vanskelig å vurdere om det var leken som ikke engasjerte eller om eleven bare var utslitt. Det samme gjaldt en elev som satte seg på en stol og kikket ut i luften. Jeg fikk beskjed om at denne eleven ikke hadde spist frokost, som kan være en forklaring på hvorfor eleven ikke deltok i resten av økta.

4.2 Hvilken behovsstøtte gir læreren i rammeleken?

I dette forskningsspørsmålet presenterer jeg først resultatene for deretter å drøfte disse. Oversikten over de ulike typene støtte viser at lærerne støtter alle elevenes grunnleggende behov gjennom leken. Innenfor de tre hovedkategoriene var det variasjon i støtten som ble gitt i forhold til underkategoriene. Bruk av de ulike kategoriene ga meg mulighet til å undersøke lærerens støtte og variasjon i støtten. I tabell 3 har jeg beskrevet de ulike måtene læreren kan støtte elevene på innenfor de tre kategoriene, autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ravn (2021, s. 234) påpeker at det ikke er nødvendig å bruke alle disse formene for støtte i alle anledninger, men de å tilpasses aktiviteten. Derfor har jeg valgt å beskrive de måtene lærerne støttet elevene på i denne studien.

Jeg har undersøkt lærernes bruk av behovsstøtte, men kan ikke vurdere om elevene opplever behovsstøtten som tilfredstillende av behov. Det kan være opp til den enkelte elev hvordan eleven opplever støtten. Det er allikevel nyttig i denne studien å undersøke lærerens behovsstøtte for å kunne vurdere hvordan lærerne kan bidra til å skape indre motiverte elever.

4.2.1 Resultat av analyse av behovsstøtte

Autonomistøtte

Å støtte elevenes autonomi handler om at elevene opplever at de har mulighet til å ta egne valg og opplevelse av selvbestemmelse i leken. Analysen av lærernes autonomistøtte viser at lærerne støttet elevenes autonomi ved å la elevene ta egne *valg*. Elevene spurte noen ganger læreren om hva de skulle gjøre, og da svarte læreren, «hva har du lyst til?». Underveis i leken var det elever som tok kontakt med læreren for å spørre om bruk av utstyret eller det de skulle skrive på registreringskjemaet. Da oppfordret læreren eleven til å velge selv.

Å gi begrunnelser var også en måte lærerne støttet elevenes autonomi på. Da forklarte læreren hva som skulle gjøres, og hvorfor. En elev lurte på de kunne bruke whiteboardtavlene til. Da svarte læreren at den kunne brukes til å skrive på, hvis det var noe eleven skulle huske.

Underveis i leken var det flere ganger læreren *oppmuntret elevenes initiativ*. En elev foreslo at han kunne ta en rolle som ikke var besatt. Læreren fulgte opp med å bekrefte elevenes valg og på den måten ble elevens eget initiativ oppmuntret. Det samme skjedde den andre dagen vi lekte, og elevene satte i gang å fylle ut registreringskjema selv. Læreren kommenterte at det var bra at elevene ordnet opp selv. Mens elevene skrev ble også egne initiativ oppmuntret ved at læreren fulgte opp elevenes forslag til sykdom hos dyret. En elev kommenterte også at han hadde lite utstyr tilgjengelig, og dette fulgte læreren opp ved å kommentere at det trengte nok eleven, og ordnet slik at elevene delte på utstyret som var tilgjengelig. Læreren oppmuntret også elevens egne initiativ i skriving. En elev startet med å si første lyden i ordet han ville skrive, læreren oppmuntret ved å bekrefte dette, og eleven fortsatte å skrive. Andre ganger oppmuntret læreren elevene til å lydere videre ved å spør om neste lyd i ordet. På pleierommet var det en elev som ønsket å skrive navn på pappkoppene vi hadde satt frem. Lærerne viste interesse og var lydhør overfor elevens forslag, og fant en tussj eleven kunne bruke. Dette oppmuntret elevens initiativ til skriving.

I resepsjonen var det en episode der det ble kommentert at en elev snek i køen. Eleven nektet for å ha sneket, men læreren foreslo å lage to køer siden det var to som arbeidet i resepsjonen. Læreren var oppmerksom på *elevenes følelser*, og unngikk at noen ble lei seg ved å komme med forslag til løsning. En annen elev hadde glemt å ta med seg bamse den første dagen. Læreren så og anerkjente elevens følelse og sa at vi hadde bamser eleven kunne låne av læreren eller bruke klassebamsen. Eleven fikk låne bamse og ble med i leken. Ravn (2021) påpeker at læreren ikke skal bruke kontrollerende språkbruk. Jeg fant ingen eksempler der læreren brukte kontrollerende språkbruk, men elevene hadde noen episoder mellom seg der lærerne ordnet opp med å nedtone det som kunne blitt negativt.

925. E: Du skal ikke stå der [elevnavn]
926. E: Hva hvisker dere om?
927. E: De hvisker.
928. L1: Hvisker de? Kanskje de ikke vil forstyrre pasientene. Kanskje de blir enige om hvor de skal jobbe og hjelpe hverandre

Jeg har markert få eksempler på at lærerne tar den andres perspektiv. Jeg har vurdert det som når lærerne prøver å forstå hvordan elevene opplever leken, eller episoder i leken. I denne episoden støttes elevens perspektiv ved at læreren bekrefter elevens følelser.

1207. E: Jeg vil ikke være likevel.
1208. L1: Var det litt lenge å vente?
1209. E: Ja, jeg brukte fire timer.
1210. L1: Ja, det er litt sånn.

Kompetansestøtte

Å gi kompetansestøtte handler om at oppgaven er tilpasset elevenes forutsetninger, ferdigheter og behov. For å styrke elevens følelse av kompetanse må oppgaven hverken være for vanskelig eller for elementær. Struktur er også en form for kompetansestøtte. Ved å gi klare og forståelige instruksjoner og forklaringer, en ramme for oppgaven (stillas) og tilbakemelding på utførelsen av oppgaven underveis, støttes kompetansebehovet gjennom struktur. I leken var det bruk av *struktur* som ble brukt i størst grad blant lærerne. Hver lekeøkt startet læreren med å gi struktur for leken, og derfor ble det gitt mye struktur i oppstart av leken. Da ønsket læreren elevene velkommen, forklarte hva som skulle skje, hvilke roller som skulle besettes og hva de ulike rollene innebar. Det ble også gitt strukturstøtte underveis i leken. Da forklarte lærerne hva elevene skulle gjøre dersom de var i tvil, «Etter at du har vært i venterommet kan dere gå til resepsjonen». Strukturen førte til at elevene forstod hva de skulle gjøre og elevene satte raskt i gang med leken.

Gjennom hele leken ble det gitt kompetansestøtte ved *informativ tilbakemelding*. Tilbakemeldingen var noen ganger anerkjennelse på elevenes skriving, eller noe de gjorde i leken. Lærerne anerkjente ved utsagn som, «så flott», «så flinke dere» er og andre positive

utsagn. De fleste informative tilbakemeldingene ble gitt i skrivesituasjoner der elevenes skriveforsøk ble støttet med anerkjennelse eller bekreftelse.

1149. E: (7) Eh, L1, jeg vet ikke hvordan jeg skriver Luna. (7) L1, jeg vet ikke hvordan jeg skriver Luna.
1150. L1: Nei. (3) Hva var det den het sa du?
1151. E: Luna
1152. E: Lu, u
1153. L1: Ja, bra
1154. E: na
1155. L1: Bra, du er jo ferdig jo!
1156. E: Luna ((eleven leser))
1157. L1: Bra, kjempebra!

I alle situasjonene der elevene trengte skrivestøtte ga lærerne *optimale utfordringer*. Optimale utfordringer handler om at skrivingen er tilpasset elevens kompetansenivå. Dermed må lærerne kjenne elevenes nivå for så støtte elevenes skriving. I transkripsjonen var det synlig at elevene var på ulikt skrivenivå ut ifra støtten lærere tilbydde elevene underveis. Det første eksempelet viser at læreren må si alle lydene for eleven mens de skrives ned.

94. L2: Kan du skrive det? Og så må du skrive hva han heter.

95. L2: mellomrom, har, h, a, r, vondt, v, o, n, d, t, mellomrom (lærer hjelper eleven med lyder)

96. E: Jeg klarte å skrive det

Andre ganger klarte elevene å lytte ut noen lyder selv, men trengte støtte for å komme videre i skrivingen.

271. L2: Åja, han er kvalmen? Da kan vi skrive kvalmen.

272. E: K, k ,k ((eleven sier bokstavlyden))

273. L2: V, a ((læreren sier bokstavlyd og trekker de ut)) Hva tror du kommer etter det? K-v-a- l

274. E: m

275. L2: Bra!

Noen elever skrev uten støtte, men henvendt seg allikevel til læreren for å samtale om det de ønsker å skrive.

Å støtte elevene ved å *oppdage barrierer* handler om at læreren hjelper eleven når noe er vanskelig, for at elevene ikke skal gi opp. Det kan være i forkant, dersom læreren vet at elevene skal gjøre noe som er vanskelig, eller i det barrieren oppstår. I disse to eksemplene kommer læreren med løsninger til elevene mens de skriver. På den måten sikret læreren at eleven ikke ga opp, og elevene klarte å gjennomføre oppgaven.

511. E Jeg gjorde feil

512. L2 Det gjør ingenting, da skriver du det inni der

1220. E Jeg trenger visk, jeg trenger visk.

1221. L1 Ja, men hvis du har skrevet med penn går det ikke an å viske. Hvis du gjør en feil kan du bare sette en strek over.

Tilhørighetsstøtte

Støtte til tilhørighet handler om positive relasjoner der eleven opplever å bli sett og verdsatt. Analysen viser at lærerne involverer seg mye i leken. Involvering er den primære støtten til tilhørighet i selvbestemmelsesteorien. Læreren kan involvere seg ved stille åpne spørsmål, bekrefte, arbeide sammen med elevene og tilby følelsesmessig støtte (Ravn, 2021, s. 253). Læreren involverer seg i leken på flere ulike måter. I oppstart av skriving ble *involvering* brukt for å komme i gang med skriving.

51. L1: Se der, ja. Ja. Hva heter dyret du har med deg?

52. E: Fantorangen

53. L1: Hmm, det var et rart navn. Hæ? Tror aldri vi har hatt et sånt dyr på dyrlegen før.

54. E: Det er jo Fantorangen

55. L1: Han er jo et ganske kjent dyr, pleier å være på TV.

144. L1: Hva er det som er galt med pinnedyret ditt? Hva er det som er galt med Purple?
145. E: Han har vondt i alle beinene
146. L1: Vondt i?
147. E: Alle beinene
148. L1: Oi, vi skal prøve å skrive det ned her [...]
149. L1: Vi må skrive hva som er galt med dyret ditt, at han har vondt i alle beinene
10. E: Ja, skal jeg skrive i alle beinene?

I begge disse eksemplene viser læreren interesse for elevene, og stiller spørsmål. Spørsmålene fører til en samtale mellom lærer og elev.

Lærerne involverte seg også ved å delta i leken og gå i rolle. I oppstarten var læreren i rolle som klinikkjef. Utover i leken deltok lærerne på ulike måter. Noen ganger var det for å få elever i gang med leken. Da kom læreren med forslag til hva eleven kunne gjøre. Et eksempel var da læreren spurte om en elev ville gå til røntgenavdelingen for å finne ut hva som var galt med bamsen. Da tok eleven bamsen med seg og gikk for å ta røntgen. Andre ganger skapte læreren dramatiske episoder der bamser begynte å blø eller fikk feber. På den måten ble elevene aktivisert i leken og fikk et oppdrag. Elevene skapte også dramatiske episoder selv. En bamse begynte å kaste opp, og det endte med at bamsen kastet opp på læreren slik at de måtte tørke opp og skifte klær. Læreren lekte med på elevens påfunn, til stor underholdning for elevene.

Involvering skjedde ved at lærerne stilte spørsmål til elevene.

335. L1 Hvordan går det på pleierommet?
336. E Det er bare to pasienter her. L1, det er bare to pasienter her.

På den måten deltok lærerne i leken. Noen ganger visste ikke elevene hva de skulle gjøre videre i leken. Da kom lærerne med forslag til løsninger. Involvering skjedde også hver gang lærerne støttet elevenes skrivning, fordi de tok del i elevenes arbeid. Læreren involverte seg i skrivningen ved å vise interesse for det eleven ville skrive og arbeidet sammen med elevene.

Noen ganger oppfordret lærerne elevene til å *spørre medelever* om hjelp, eller ba elevene spørre medelevene om råd. En elev lurte på hvor han skulle gå etter resepsjonen. Da spurte læreren resepsjonistene, slik at de kunne hjelpe eleven. Elevene ble oppfordret til å spørre den de jobbet med, eller eieren av dyret. På den måten ble også samarbeid mellom elevene fremmet.

I leken er det ikke oppfordringer til konkurranse, for eksempel konkurranse om hvem blir først ferdig å skrive. Men det var episoder som kan minne om konkurranse. I fordeling av rollene ble det en gang uenighet blant elevene.

864. E: Jeg var ikke.

865. E: Du var i går

866. E: Nei

867. E: Jo, du var i går.

868. L1: Alle passer på seg selv, og husker best selv hvor de var, sant? Da kan [elevnavn] og [elevnavn] få begynne i resepsjonen. Ta på dere uniform og skilt. Eh, og så trenger vi flere dyrleger. Som er på røntgen eller som er på undersøkelse.

Læreren løste denne uenigheten ved å ta et valg for elevene om fordeling av rollene.

I analysen av transkripsjonene av lydopptakene var det flere eksempler på bruk av kombinert støtte, da ble autonomi, kompetanse- og tilhørighetsstøtte gitt i samme situasjon.

1169. E: Jeg vet ikke hvordan jeg skriver kamel.

1170. L3: Jeg kan hjelpe deg. Hva begynner det med?

1171. E: K

1172. L3: Ja, skriv det.

I denne situasjonen støttes elevenes autonomi ved at elevens eget initiativ blir oppmuntret. Eleven spurte om hjelp og forslo første lyd i ordet. I tillegg involverte læreren seg, og støttet behovet for tilhørighet. Læreren kjente elevens kompetansenivå og visste at hun kunne forvente at eleven klarte å lytte ut første lyd, og oppfordret derfor eleven til å gjøre det. Det samme skjedde i dette eksempelet:

437. L2: Hva er det, gutt eller jente?
- 438 E: Han ((eleven leser på skjemaet))
439. L2: Ja, da krysser du av på han.
440. E: Fordi han heter guttenavn.
441. L2: Ja, sant, da krysser du av der. Se her, han.

Her startet læreren ved å involvere seg i leken ved å stille et spørsmål. Eleven svarte, og læreren anerkjente elevens svar og oppmuntret initiativet eleven tok da eleven valgte å krysse av for at bamsen var en han.

4.2.2 Drøfting

Overordnet del i lærerplanen fremhever lærerens oppgave for å skape motivasjon i undervisningen gjennom å bruke et bredt repertoar av læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det krever at læreren er klar over hvordan ulike læringsaktiviteter kan motivere elevene, og hvordan læreren kan bidra til å støtte elevene for å bidra til indre motivasjon. I denne studien er rammelek brukt som læringsaktivitet. Til tross for at det er en ny metode for lærerne i denne studien, bidro lærerne med mye behovsstøtte i leken. Resultatene fra studien viste at lærerne støttet elevenes grunnleggende psykologiske behov på ulike måter i hele lekeøkta, i alle øktene. Behovsstøtten kan gi indre motivasjon, derfor er det viktig at læreren støtter elevenes grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000). Leken ga rike muligheter for læreren til å tilfredsstille behov for at elevene skal oppnå indre motivasjon. Når de grunnleggende behovene dekkes fører det til at elevene trives, lærer, er kreative og utholdende. Dette skjer ikke av seg selv, men lærere kan støtte behovene for at dette skal skje, og elevene dermed motiveres selv (Ravn, 2021, s. 28).

Lærenes autonomistøtte kan føre til at elevene blir indre motivert fordi de opplever å kunne ta reelle valg, og mulighet til frihet innenfor leken. Elevene kan bli motivert til å skrive fordi de har en følelse av å styre leken, og får ta valg om egen skriving (Ravn, 2021, s 60).

Dyrlegeleken ble planlagt med utgangspunkt i elevenes initiativ. Elevene hadde ytret ønske om å leke dyrlege. På den måten ble elevenes autonomi støttet fordi de fikk være med å påvirke leken.

Å oppleve kompetanse i leken handler om tilpasning. I rammeleken var det mulig for å alle elevene å skrive på sitt nivå. Elevene trengte støtten for å kunne skrive fordi de er tidlig i sin skriveutvikling. Det viser igjen i støtten læreren ga. Resultatene viser at lærerne ga ulik

skrivestøtte til forskjellige elever. De tilpasset støtten til den enkelte elev ved å be elevene selv lytte ut lyder dersom læreren mente de mestret det, eller de lyttet ut lydene i ordene sammen med elevene. På den måten støttet lærerne elevene i sin proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978, s. 84). For å kunne støtte elevene innfor sin proksimale utviklingszone må læreren kjenne til elevenes skrivenivå. Det at lærerne tilpasset støtten til den enkelte elev viste at lærerne hadde god kunnskap om elevens skrivekompetanse.

Kompetanse støttes også gjennom struktur. I dyrlegeleken var det en ramme som elevene lekte innenfor, og som ga struktur. Rammen var planlagt på forhånd sammen med elevene, så de har gode forkunnskaper, noe som er formålet med rammeleken (Broström, 1995, s. 62). Forarbeidet omhandlet å få forkunnskap til arbeidet som dyrlege. Selv om noen elever hadde erfaringer med å være på en dyrlegeklinikk var det flest som aldri hadde opplevd dette. Ved å lese boka, fortelle, la elevene bidra med egne fortellinger opparbeidet elevene seg forkunnskap, og de ble engasjerte og gledet seg til leken. I tillegg informerte lærerne om leken og gjennomføringen i forkant av første lekeøkt. Elevene holdt seg innenfor denne rammen ved å leke dyrleger og de var på en dyrlegeklinikk. Selv om leken har en ramme, tok allikevel elevene egne valg og utviklet leken. Strukturen støttet elevens kompetanse ved at elevene visste hva de skulle gjøre i leken. Til tross for at leken var planlagt i samarbeid med elevene, var det flere eksempler på at elevene tok kontakt med læreren for å spørre om hva de skulle gjøre. I slike situasjoner oppfordret læreren noen ganger eleven til selv å velge. Andre ganger involverte læreren medelevene for at de skulle ta valg sammen. Jeg er usikker på hvorfor elevene ikke valgte å styre leken selv. Var de usikre på rammene eller er det rammeleken som ny metode som gjør elevene usikre? En forklaring kan være at elevene opplevde leken som engasjerende og ønsket å fortsette leken, og valgte derfor å følge reglene.

Rammeleken ga rom for at elevene kunne leke og skrive sammen, men også tilhørighet til lærerne. Lærerne involverte seg i leken ved å gå i rolle, noe elevene satte stor pris på. I transkripsjonen fra lydopptakene kom det frem hvordan lærerne deltok i leken. Lærerne var i rolle, skapte hendelser i lek og deltok på en engasjerende måte. Elevene i denne studien trengte noen ganger støtte fra læreren for å komme inn i leken. Det skjedde med eleven som ikke hadde vært med å leke første dagen. I tillegg oppfordret læreren til samhandling ved å involvere medelever. Støtte til tilhørighet kan føre til at elevene blir indre motivert fordi de får en følelse av at de er betydningsfulle i leken, og mulighet til å skape relasjoner med elever og lærer (Ravn, 2021, s. 64; Ryan & Deci, 2020). Broström (2019, s 50) påpeker at lærerens støtte, berikelse og utvidelse er en viktig del av rammeleken. Gode interaksjoner handler om å

være til stede, være engasjert og i stand til å utvide aktiviteter som involverer lek og læring. Broström (2019) viser til at læreren bør bidra i en støttende rolle for å lage sosiale og meningsfulle situasjoner for at elevene skal utvikle seg. Dette er i tråd med Vygotskijs (1978) syn og den sosiokulturelle teorien, om at barn trenger en kompetent annen for å utvikle seg.

Broström (2019, s 50) peker også på lærerens mulighet til å fylle leken med faglig innhold. I rammeleken i denne studien er det faglige innholdet skriving. Skriveaktiviteter er planlagt på forhånd, sammen med elevene. For å ikke ødelegge leken mener Broström (2019) at de voksne må sørge for at det faglige innholdet, skrivingen, ikke ødelegger for elevenes opplevelse av selvbestemmelse. Jeg er usikker på om elevene opplever skrivingen som frivillig. Autonomien støttes ved at elevene får muligheten til å ta egne valg. Men oppleves valgene som reelle for elevene?

En utfordring med lærerinvolvering i lek kan være at elevene tar en mindre aktiv rolle dersom læreren tar en ledende rolle. Det krever at læreren har kunnskap om lek og gjør pedagogiske vurderinger for å vurdere sin egen rolle (Broström, 2019, s. 51). I denne studien har læreren en aktiv rolle med å være klinikksjef. Det førte til at elevene henvendte seg mye til læreren, spurte hva de skulle gjøre, men det skjedde i størst grad den første dagen. Rammeleken som metode er ny for elevene, og kanskje etter hvert som både lærere og elever er bedre kjent med metoden, kan læreren trekke seg mer tilbake. Lærerens rolle som klinikksjef kan være grunnen til at elevene opplevde at de måtte henvende seg til læreren da de ønsket å bytte rolle eller hadde spørsmål.

Forskningsrapporten til Lillejord et al. (2018) viser at rammelek blir lite brukt i første klasse, og en grunn til at den ikke blir brukt er lærernes usikkerhet omkring bruk av lek som metode. Lærerne i denne studien har kun gjennomført rammelek en gang tidligere. Analysen av lærernes støtte viser hvor komplekst arbeidet til læreren er i lek og at læreren har et komplisert arbeid for å skape indre motivasjon hos elevene (Ravn, 2021, s. 233). Lærerne i denne studien er ikke gjort kjent med selvbestemmelsesteorien, og har derfor ikke hatt mulighet til å bevisst støtte elevenes selvbestemmelse i leken. Derfor var det interessant at resultatene viste at lærerne støttet elevene gjennom hele lekeøkta. Støtten lærerne ga viser at elevene har mulighet til å bli indre motivert, ikke bare til lek, men også til skriving. Den indre motivasjonen for skriving kan støttes gjennom at elevene opplever at skrivingen er meningsfull (Ryan & Deci, 2020) og de får støtte på sitt nivå. Læreren bidro til å overkomme hindringer og løse utfordringer, uten at eleven opplever nederlag. Rammeleken gjorde det

mulig å støtte elevenes grunnleggende behov dersom den voksne er klar over dette og bruker mulighetene leken gir.

4.3 Hva produserer elevene av tekst i rammeleken?

4.3.1 Resultat av undersøkelse av elevenes tekster

I forkant av leken hadde elevenes skrevet på plakater som skulle brukes på de ulike lekestasjonene. Burene som skulle brukes på pleierommet og røntgenmaskinen fikk også skilt. I røntgenmaskinen hadde vi en liten kasse som dyrene skulle legges oppi. Elevene fikk selv velge hva som skulle stå på denne. De valgte å skrive «Legåpi» (Legg oppi).

Figur 4.1: Røntgenavdelingen, med skilt og røntgenmaskin.



I leken hadde vi planlagt at elevene som var dyreeiere skulle fylle ut registreringskjema om dyret sitt. Alle elevene skrev et registreringskjema i løpet av de to dagene vi lekte. Resepsjonistene skulle skrive på armbånd som de festet på dyrene. På armbåndet skulle det skrives navn på dyret og vekt. Noen av resepsjonistene valgte å bruke registreringskjemaet for å se hvordan navnet til dyret skulle skrives. Andre spurte eieren om de kunne si bokstavene, men noen skrev helt selv.

Figur 4.2: Resepsjon



Alle disse skriveoppgavene som er beskrevet nå var planlagt av lærerne på forhånd. Elevene hadde fått informasjon om hva de skulle skrive i planleggingen og forarbeidet til leken.

Vi ønsket at elevene skulle ha mulighet til å ta i bruk skriving underveis i leken dersom de opplevde at det var nødvendig. Derfor la vi ut noen små whiteboardtavler med tusj, men hadde ingen skriveoppdrag i forhold til disse. Allikevel tok noen elever disse i bruk. En elev skrev liste over hvilke pasienter som hadde vært innom røntgen, andre tegnet eller skrev lekeskrift.

Figur 4.3: Elevenes skriving på whiteboardtavler



I pleierommet var det lite å gjøre for den som skulle være pleier. Dyrene som kom hit hadde blitt behandlet, og ble lagt i bur. En elev spurte etter «merker» som han ville bruke i pleierommet. Læreren forstod ikke helt hva eleven mente med merker, men etter hvert ble det klart at eleven ville skrive noe på koppene som var satt frem på pleierommet. Eleven fikk en tussj, og begynte å skrive på koppene. Hver kopp ble merket med navnet på de ulike pasientene på pleierommet. Armbåndene til de ulike dyrene ble brukt som skrivestøtte. Eleven gjorde dette alene i begynnelsen. Etter hvert kom det en elev bort. Denne eleven kommenterte at det var et dyr som ikke hadde kopp. Eleven som hadde startet skrivingen forklarte at den bamsen ikke hadde kopp fordi den ikke hadde armbånd, derfor visste ikke eleven navnet på bamsen.

Figur 4.4: Pleierommet



4.3.2 Drøfting

Skriving er en sammensatt ferdighet som krever samordning av prosesser på ulike nivå. Skrivning består av et teknisk aspekt og et meningsaspekt (Bråten, 1997). Det tekniske aspektet for elevene i denne studien handler om staving og skriftforming, og meningsaspektet handler om hva elevene ønsket å formidle med skrivingen (Hagtvet, 2004, s. 276). Budskapet elevene ville formidle skjedde innenfor rammen av leken. I dyrlegeleken skulle elevene formidle gjennom skriving ved å fylle ut registreringsskjema om sin bamse, lage skilt for å finne fram på klinikken og lage armbånd til den enkelte pasient. Dette var innholdet i skrivingen. Den tekniske siden, innkodingen, ble støttet av læreren fordi læreren hadde mulighet til å være tett på den enkelte elev, og støtte på elevenes skrivenivå. For å mestre den krevende prosessen med å kombinere teknikk og mening, trengs det også motivasjon for skriving. Gjennom reelle og meningsfulle skriveaktiviteter kan elevene motiveres (Hagtvet, 2004, s. 276). Observasjonene av elevene i lek gjorde det mulig å se hvordan skrivingen var en naturlig del

av leken, slik Myran og Håland (2018) påpeker er nødvendig for å motivere til skriving. Observasjonen av leken viser at alle elevene skrev, og dermed kan det se ut som om alle faktorene i skriveformelen ble fylt. Motivasjon til skriving skjer gjennom leken. Elevene motiveres av å leken, og opplevde skrivingen som meningsfull.

Elevene i denne studien er på et tidlig stadium i skriveutviklingen og hadde gått et halvt år på skolen da de utførte disse skriveoppgavene. Allikevel viser resultatene at elevene utførte skriveoppgavene som var planlagt i dyrlegeleken. Målet med å benytte rammelek er at elevene skal få ta i bruk bokstavene og skriften til tross for at de er tidlige i skriveutviklingen, og det fikk de mulighet til i denne leken. Min erfaring er at elevene får liten mulighet til å ta i bruk bokstavene i reelle skrivesituasjoner så tidlig i skoleløpet, noe som forskning også viser er tilfellet i første klasse (Håland et al., 2019). Elevenes arbeid med de planlagte skriveoppgavene viser at elevene hadde lyst til å delta i leken og at de forstod at skrivingen var nyttig i leken. Skriveoppgavene var tilpasset elevenes nivå ved at elevene selv valgte hvor mye de ville skrive på registreringskjemaet. På den måten fikk elevene bruke skriveferdighetene i tråd med egen skriveutvikling. Gjennom skriving i rammeleken fikk elevene mulighet til å erobre skriftspråket tidlig (Myran & Håland, 2018).

Flere forskere påpeker at elevene trenger meningsfulle skrivesituasjoner for å motiveres til å skrive (Bingham et al., 2018; Hagtvet, 2004; Myran & Håland, 2018). Læreplanen fremhever det samme i kjerneelementene i norskfaget, at skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I dyrlegeleken fikk elevene reelle og meningsfulle skriveoppgaver. Skiltene som ble skrevet var nødvendige for å finne fram på klinikken. Skrivingen var integrert i leken fordi skiltene hadde en funksjon, armbåndene var nødvendige for å kjenne igjen dyrene, og registreringskjemaene var nødvendige for å skrive pasientene inn på klinikken og ble brukt videre i leken for å informere dyrlegene om pasientene og hva som skal behandles. Solstad (Solstad, 2022, s. 68) påpeker at elevene trenger å befinne seg i situasjoner der de har lyst til å skrive, og at skrivingen blir nødvendig sett i fra elevens perspektiv (Solstad, 2022, s. 68). I dyrlegeleken fikk elevene mulighet til det. Bahlmann Bollinger og Myers (2020) undersøkte hvordan skriving ble integrert på en naturlig måte i lek. Funnene viste at nivået på voksenstøtte og kvaliteten på materialene formet elevenes motivasjon til å skrive.

For å delta i leken måtte elevene som hadde pasienter fylle ut registreringskjema om bamsen sin. Dette skulle de ta med i resepsjonen for å skrives inn på klinikken.

Registreringskjemaene ble en slags «inngangsbillett» til leken. På den måten kunne ikke

elevene som hadde pasienter unngå å skrive. Skrivning som inngangsbillett til leken kan ses på som en tvang til å skrive, men jeg observerte ikke at elevene unngikk å være dyreeier for å slippe unna skrivning. Elevene var positive til å fylle ut skjemaet. Grunnen til at de ønsket å fylle ut skjemaet kan være at de skulle skrive om sin egen bamse, som de hadde en relasjon til. Derfor ble kanskje skrivningen oppfattet som viktig for elevene. At bamsene var viktige for elevene viste igjen i samtalene rundt skrivningen. De ville fortelle læreren om bamsen de hadde med seg mens de skrev. Det at alle elevene fylte ut registreringsskjema kan også være et tegn på at elevene opplevde skrivningen som meningsfull. Dersom skrivningen ikke hadde vært nødvendig hadde de kanskje unnlatt å skrive.

Elevene søkte skrivestøtte fra læreren og ønsket å mestre skrivningen. Derfor kan det se ut som om de var engasjerte for å skrive. Jeg observerte at alle elevene skrev, og ingen prøvde å komme seg unna skrivningen. Men leken krevde at elevene skrev for å delta, derfor kan det være at noen elever er autonomt ytre motivert for å skrive. Det kan være de oppfatter at skrivningen er viktig for læreren eller for å delta i leken. Dersom aktiviteten oppfattes som viktig og eleven ser verdien av å utføre aktiviteten, kan elevene delta uten at aktiviteten vekker interesse (Deci & Ryan, 2000). Autonom ytre motivasjon skjer på eget initiativ og handlingen er selvbestemt og frivillig. Dersom elevene er autonomt ytre motivert, utfører de oppgavene til tross for at oppgaven ikke oppleves som interessant. Dermed kan det hende at leken bidro til skrivning til tross for at elevene ikke var indre motivert for skrivning, men for lek.

Rammeleken ga læreren mulighet til å være tett på elevene mens de skrev, noe som elevene benyttet seg av. I observasjonene så jeg at elevene tok kontakt med lærerne for skrivestøtte, noe som også viste at de hadde lyst til å mestre skrivningen. En helhetlig skriveundervisning gjennom rammelek sørger for at elevene får samordnet prosessene mens de skriver (Bjerke & Johansen, 2017). Rammeleken ga lærerne mulighet til å støtte elevenes skrivning, fordi læreren kunne konsentrere seg om få elever om gangen siden elevene hadde ulike roller, og det var små grupper som lekte. Gruppene var på 10-12 elever, og lærerne hadde fire elever på venterommet som kunne støttes gjennom skrivningen. I tradisjonell klasseromsundervisning er det vanskelig å støtte elevenes skrivning på samme måte. Forskning viser at elever trenger å bruke språket i meningsfulle sammenhenger for å lære å skrive, fordi det ikke finnes automatikk i at språklige tegnsystemer blir gjort om til kognitive strukturer (Traavik & Alver, 2008, s. 60). Rammeleken ga på denne måten mulighet til å undervise i skrivning mens elevene skrev i meningsfulle skrivesituasjoner. Vygotskij (1978) skriver at barna i lek lærer uten å være klar over det selv. Barnet kan fremstå som et hode høyere enn seg selv, fordi i lek kan

barnet være i en imaginær situasjon der barnet lærer, både faglig og sosialt. I dyrlegeleken hadde elevene mulighet til å lære om skriving fordi skriveaktiviteter var integrert i leken. Meningsfylte skrivesituasjoner som består av samtale og felles tenking kan bidra til motivasjon og mestring (Solheim et al., 2022, s. 25). Skriving er en krevende prosess som må læres og undervises. Instruksjon som kombinerer læring av alfabetiske koder i autentiske skrivesituasjoner og som oppleves som meningsfulle for elevene er den skriveundervisningen som er nyttig for elevene (Skar et al., 2020).

Skrivingen i rammeleken skjedde i et sosialt samspill med andre. Elevene arbeidet noen ganger sammen om skrivingen, spesielt i resepsjonen der to elever jobbet sammen. Det var også en elev som hjalp en annen med registreringsskjemaet. Samspillet skjer også mellom lærer og elev. Eleven ble støttet innenfor sin nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 1978, s. 84) fordi læreren kjente til elevens nivå og kunne tilrettelegge støtten som ble gitt. Dermed fikk elevene mulighet til å ta i bruk skriften tidlig i skolegangen. På den måten kan lærerne ta i bruk det uutnyttede potensialet som finnes for skriving hos de yngste elevene (Håland et al., 2019).

I planleggingen av skriveoppgavene var lærerne opptatt av at skrivingen skulle være en integrert del av leken, og oppleves som meningsfull og nødvendig i leken. De planlagte skriveoppgavene ble gjennomført av alle elevene. Det var spesielt interessant å observere eleven som fant på sitt eget skriveoppdrag, eleven som skrev navnet til bamsene på koppene. Han kunne valgt å bare sette en kopp til hver bamse, uten å skrive på koppene. Eleven opplevde at det var behov for skrivingen, at skrivingen var nødvendig i leken (Solheim et al., 2022, s. 25). Gjennom leken fikk eleven tatt i bruk skriveferdighetene selv om læring ikke var et mål for eleven i denne situasjonen. Ryan og Deci påpeker at egenmotiverte aktiviteter tilfredsstillt behovet for kompetanse og autonomi fordi barnet får ta egne valg og mestrer aktiviteten (Ryan & Deci, 2016, s. 97). Gjennom leken tilfredsstillt behovet for autonomi og kompetanse og fører til at barnet lærer og utvikler seg,

I dyrlegeleken hadde det vært mulig å integrere flere skriveoppgaver enn vi hadde. Vi kunne hatt et apotek der elevene måtte skrive ut resepter på medisiner, dyrlegene kunne ha skrevet rapport om pasientene som var innom. Disse skriveoppgavene ville vært en integrert del av leken, men vi var redd leken skulle stoppe opp ved å legge til flere skriveoppgaver. Siden elevene er på et tidlig stadium i skriveutviklingen, trenger de mye støtte i skrivingen, og læreren hadde ikke hatt mulighet til å støtte elevene på venterommet og i et eventuelt apotek eller lignende. Vi opplevde at skrivingen i oppstarten førte til at det tok nesten ti minutter før

leken kom i gang fordi elevene brukt lang tid på å fylle ut skjemaet. Flere skriveoppdrag kunne kanskje ført til at det samme skjedde på de andre lekestasjonene.

Tradisjonell undervisning og skriveoppgaver gir ikke elevene mulighet til valg i samme grad som i rammeleken. Jeg observerte elever som i vanlig klasseromsundervisning ofte ikke kommer i gang med skrivingen alene, som var svært engasjerte med å skrive om sin egen bamse og delta i leken. Det var tydelig at leken fungerte som et omdreiningspunkt for skrivingen fordi engasjementet for leken skapte engasjement for skriving.

Elevene viste mestring i skrivingen ved uttalelser som «Jeg skrev helt selv», «Se hva jeg har skrevet». De var stolte av sine egne skriveprodukter, noe som også viser at elevene var engasjerte i skrivingen og ønsket å mestre.

5.0 Avslutning

5.1 Konklusjon

Målet med studien min har vært å undersøke rammelekens muligheter til å skape engasjement og motivasjon for skriving på 1. trinn. Resultatene fra undersøkelsen viser at rammeleken gir gode muligheter for læreren til å støtte elevenes behov for selvbestemmelse. I tillegg gir rammeleken mulighet til selvbestemmelse gjennom valg, struktur i lek og tilhørighet til medelever gjennom samarbeid og det å leke sammen. Elevene viste stort engasjement i alle lekeøktene. Engasjementet kom til uttrykk både i lek og skriving. Elevene fikk skrive på sitt nivå, og det var mulig for læreren å gi tilpasset skrivestøtte gjennom leken. Leken ga mulighet for at elevene kunne utvikle seg innenfor sin nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 1978, s 84) fordi lærerne var til stede da elevene skrev og kunne gi skrivestøtte. Jeg opplevde at elevene mestret skriving, noe elevene selv også uttrykte.

Skriveoppgavene i rammeleken må være meningsfylte for at elevene skal engasjere seg i skrivingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87; Skar et al., 2020; Solstad, 2022, s. 68). Elevene må forstå at skrivingen er nyttig og være nødvendig i leken. Det krever at læreren legger opp til relevante og engasjerende skriveoppgaver. I denne undersøkelsen var det få skriveoppgaver. Det kan være mulig å legge til flere skriveoppgaver i videre bruk av rammeleken, men læreren må være bevisst på at det faglige målet ikke må ødelegge for leken (Broström, 2019, s. 49–50). Elevene må oppleve leken som lek.

Læreren rolle for å skape engasjement og motivasjon i leken var også fremtredende. Selv om Broström (1995, s. 16) påpeker lærernes rolle for å skape engasjement, var det i etterkant jeg forstod hvor mye læreren engasjerte seg og deltok i leken, og hvor stor betydning det hadde for elevene. Bruk av aksjonsforskning i denne studien gjorde det mulig å få innblikk i læreren omfattende arbeid. Jeg hadde mulighet til å se leken utenfra, noe som ikke er mulig i en travel skolehverdag. Det ble tydelig at rammeleken krevde at læreren var til stede, oppmuntret, gikk i rolle og deltok i leken. Leken ga læreren mulighet til å tilby behovsstøtte for at elevene skulle bli indre motivert. Lærerne bidro også med skrivestøtte. Dermed var det viktig at læreren kjente elevenes nivå, og hadde kompetanse om skriving og skriveutvikling for at elevene skulle få et godt faglig utbytte av skriving gjennom lek.

Når barna starter på skolen er det naturlig at lekens karakter endres. Skolen styres av en fastere struktur og læreplan, og er en annen arena for læring enn barnehagen (Eik, 2022, s. 21). Selv om skolen har opplæringsansvar, har skolen allikevel god mulighet til å ta i bruk lek

i undervisningen. I diskusjonene om rammelek kan defineres som lek kan vi argumentere ut ifra ulike lektorier. Ved å bruke van Oers (2013) kriterier for lek får leken et større handlingsrom, og flere aktiviteter i skolen kan regnes som lek. Selv om læreren må være bevisst på lekens rolle tenker jeg at skolen kan romme flere former for lek. Min erfaring er at elevene får mye fri lek, men skolens mandat og opplæringsansvar gir mulighet for både lekende læring og lærerik lek i tillegg til fri lek. LK20 gir læreren handlingsrom for å ta i bruk lekende tilnærminger i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Skal vi leke i morgen og?». Elevutsagnet som denne oppgaven startet med viser at eleven var opptatt av leken, til tross for at læreren hadde læringsmål med leken. Diskusjon om bruk av lek som pedagogisk virkemiddel handler om ulik forståelse av lek. Kritikken mot pedagogisk bruk av lek har vært at barna styres i en retning uten å være klar over det. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 112) kaller dette for en systematisk manipulasjon av elevene. Eleven i min studie viste kun glede over å ha lekt, og leken ga mulighet for læring. Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019) vektlegger bruk av lek i undervisningen, og dermed tenker jeg at læreren kan ta i bruk sin metodefrihet og integrere lek i undervisningen for å støtte læringen. På den måten kan leken bidra til å skape indre motivasjon i skolefaglig sammenheng.

5.2 Metodiske refleksjoner

I denne oppgaven har jeg brukt Deci og Ryans teori (1985, s. 38, 2000) om selvbestemmelse for å undersøke rammeleken. Selvbestemmelsesteorien er bare en av mange motivasjonsteorier, og andre teorier hadde kanskje gitt meg et annet resultat i undersøkelsen enn det jeg har kommet frem til. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori ble brukt fordi den beskriver hva mennesker trenger for å bli indre motivert. Lek er en indre motivert aktivitet, og derfor vurderte jeg selvbestemmelsesteorien som passende i denne studien. Det finnes også ulike måter å måle elevenes engasjement på. I denne studien har jeg kun brukt elevenes atferds- og følelsesmessige engasjementsuttrykk for å beskrive elevenes engasjement i leken. Uttalelser fra elevene gjennom spørreundersøkelse, feltsamtaler eller intervju kunne gitt meg mer utfyllende informasjon om elevenes engasjement og motivasjon.

Studien min består av et lite utvalg og er kun gjennomført på en skole. I tillegg er studien gjennomført på egen skole, med mine nærmeste kollegaer og elever jeg underviser dette skoleåret. Det kan prege resultatene fordi jeg kjenner både lærerne og elevene fra før. Siden jeg har utført aksjonsforskning var det nødvendig å samarbeide med kollegaene mine, og det

var vårt felles ønske å ta i bruk og utvikle bruken av rammelek på vår skole. I denne studien kunne jeg i tillegg til observasjon tatt i bruk intervju av lærerne. På den måten kunne lærerne gitt meg innsikt i sine tanker om lekens mulighet til å motivere elevene, og egen rolle i rammeleken.

Elevens uttalelse, som denne oppgaven startet med, viser at denne eleven oppfattet dyrlegelek som lek. Jeg kan ikke uttale meg om alle elevenes opplevelse av leken. Elevenes opplevelse av leken er kun beskrevet ut fra mine observasjoner, men intervju med elevene kunne gitt innblikk i elevens opplevelse av lek og skriving. Det kunne derfor vært interessant å undersøke hva elevene opplever som lek i skolen

5.3 Implikasjoner for videre arbeid og forskning

Gjennomføring og refleksjoner rundt bruk av rammelek for å engasjere og motivere til skriving har gitt meg mange nyttige erfaringer og tanker om videre arbeid og forskning. Aksjonsforskning som metode har gitt meg mulighet til å få innsikt i lekens og lærerens mulighet til å skape engasjement og motivasjon i undervisningen.

I min gjennomføring delte vi klassen i to for å gjennomføre med færre elever og ha oversikt over elevene mens de lekte. I en vanlig skolehverdag kan det være vanskelig å dele klassen på denne måten på grunn av antall voksne i klasserommet. Det kan være mulig å gjennomføre med full klasse, men da bør kanskje leken utvides med flere roller. Skolen min har kun to klasser på hvert trinn, noe som gjør samarbeid på trinnet enklere. Vi kunne slå sammen de to gruppene som ikke lekte slik at de kunne ha andre aktiviteter mens de andre gruppene lekte. Det krever fleksibilitet blant ansatte og en fleksibel timeplan.

Studien min har undersøkt skriving i forbindelse med rammelek i norskfaget. Det kunne vært interessant å undersøke hvordan andre former for lek kan engasjere og motivere for skriving i ulike fag i begynneropplæringen.

Forskningsrapporten til Lillejord et. al (2018) og arbeidsrapporten til Hølland et. al (2021) påpeker behovet for forskning på lek- og læringsaktiviteter i skolen. Lærerne er usikre på bruk av lek i undervisning av de yngste elevene i skolen. I min studie kommer det fram at læreren trenger kompetanse om lek og skriving for at leken skal bidra til faglig utvikling. Lærernes støtte i leken viser at elevene trenger kompetente lærer som har kunnskap om lek og læring. For at læreren skal oppleves trygg i bruk av lek og læring i skolen er det nødvendig med forskning som viser elevens læringsutbytte av lek i undervisningen, slik Lillejord et. al (2018) framhever. Det trengs kunnskap om barns utvikling og sentrale kjennetegn ved lek. Samtidig

er en felles forståelse av lekbegrepet nødvendig. Det krever at læreren har kompetanse om lek, og forstår lekens betydning for elevene.

Litteraturliste

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1999). Transcript Notation - Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. *Aphasiology*, 13(4–5), 243–249.
<https://doi.org/10.1080/026870399402073>
- Bahlmann Bollinger, C.M., Myers, J.K. Young Children's Writing in Play-Based Classrooms. *Early Childhood Educ J* 48, 233–242 (2020).
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1007/s10643-019-00990-0>
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Becker, A. A., Michaelsen, E., & Palm, K. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P., & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg»—Sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (Skriftserie 7/2022). OsloMet.
- Broström, S. (1995). *6-9 års pedagogik: Leg, leg rammeleg*. Systime.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. Klasse. I *Lek i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1997). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Cappelen.

- Dalland, C. P., Bjørnestad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I Emilia Andersson-Bakken & Cecilie Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik, & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, H., & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju-observasjonsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Graham, S. (2022). Creating a Classroom Vision for Teaching Writing. *The Reading Teacher*, 75(4), 475–484. <https://doi.org/10.1002/trtr.2064>
- Gravseth, S. M. (2020). *Taj hos dyrlegen*. Publica.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen.

- Hølland, S., Bjørnestad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (Skriftserie 1/2021). OsloMet.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Johannessen, A., Tufte, A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget
- Johnson, J. E., & Wu, V. M.-H. (2019). Perspectives on play in early childhood care and education. I C. P. Brown, M. B. McMullen, & N. File (Red.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (First edition). John Wiley & Sons.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*.

- https://www.researchgate.net/publication/329758838_De_yngste_barna_i_skolen_Lek_og_laering_arbeidsmater_og_laeringsmiljo_-_En_forskningskartlegging
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole*. Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen- og motivasjon for læring. I *Lek i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Myran, I. H., & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag- om skolen er forberedt. *Bedre skole, 1*.
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., & Tollaksen, K. V. (2021). *Skriveopplæring i begynneropplæringen- en praktisk innføring* (G. B. Skar, Red.). GAN Aschehoug.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien*. Gyldendal.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools. Research and observations from Self-Determination Theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860.
- <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4). <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93–99. <https://doi.org/10.1023/A:1021297001501>
- Skar, G. B., & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I *Skriveutvikling og skrivevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg). Universitetsforl.
- Solheim, R., Nilssen, V., & Aasen, A. J. (2022). Seksåringar i skapande tekstleg samspel. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill*. Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik, & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart—Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Fagbokforlaget.

- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning- en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis*. Fagbokforlaget.
- Universitet i Oslo. (2022, desember 20). *Nettskjema- diktafon mobilapp*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Red.; Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke* (Habitus-Pedagogisk forum).
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Økt:		
Antall elever:		
Antall lærere:		
Tid	Beskrivelse (Hva skjer, hva blir sagt?)	Tolkning



Pasientinformasjon

Eier:

Navn:

Alder:

Dyr:

Han

Hun

Hvordan har dyret det?



Hva trenger dyret ditt?

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.12.2022

Referansenummer

776966

Vurderingstype

Standard

Dato

05.12.2022

Prosjekttittel

Hvordan kan lek skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig

Inga Kjerstin Birkedal

Student

Silje Dalva Skaale

Prosjektperiode

21.11.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler <kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud> som loven krever er med. Du må derfor legge til disse kontaktopplysningene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til deltagerne (barn under 16 år) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke fra foresatte for barn under 16 år, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra lærere (utvalg 2) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte og foresatte til deltagerne under 16 år får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og foresatte til deltagerne under 16 år vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltagerne og tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan kan lek skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn?

Dette skoleåret er jeg, Silje Dalva Skaale, student ved Universitetet i Stavanger på studiet lærerspesialist i begynneropplæring, og skal skrive en erfaringsbasert masteroppgave.

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lekens mulighet til å skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lek kan bidra til å skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn. Elevene skal delta i en planlagt lek, bamsesykehus, og jeg skal observere elevene og lærerne mens leken pågår. Gjennomføringen vil skje med kjente lærere i klasserommet. I tillegg til observasjon vil jeg ha feltsamtaler med noen av elevene underveis. For å kunne konsentrere meg om eleven mens vi har feltsamtaler er det nødvendig å ta lydopptak. I feltsamtalene håper jeg å kunne få utdype elevenes motivasjon og engasjement dersom det er situasjoner som er uklare. På ukeplanen vil dere få informasjon om når prosjektet gjennomføres.

Prosjektet skal bidra til datamateriale til min erfaringsbaserte masteroppgave i begynneropplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deres barn er valgt ut til å delta fordi jeg arbeider ved Kvaleberg skole, og barnet deres går på trinnet det er aktuelt å gjennomføre prosjektet på.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Elevene skal delta i lek i kjent situasjon med kjente lærere. Jeg skal observere to økter i hver klasse der elevene leker bamsesykehus. Det vil bli tatt lydopptak og utført observasjon mens elevene leker.

Jeg noterer ikke navn på elevene i observasjonen.

Det er frivillig å delta

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

Jeg vil observere en vanlig undervisningsdag for elevene. De elevene som ikke skal delta i prosjektet vil få et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun undertegnede og hennes veileder, Inga Kjerstin Birkedal, som vil ha tilgang til lydopptakene. Opptakene vil lagres på en ekstern database og krypteres. Observasjonene vil bli transkribert og anonymisert fortløpende. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver tilknyttet Universitetet i Stavanger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Datamaterialet vil bli slettet når oppgaven er levert, senest 2. juni 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn 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 jeg 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:

- Silje Dalva Skaale
xxx
- Universitetet i Stavanger, Lesesenteret, ved Inga Kjerstin Birkedal.
xxx
- Personvernombud ved UiS, Rolf Jegervatn
xxx

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

- Personverntjenester på E-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Inga Kjerstin Birkedal
(veileder)

Silje Dalva Skaale
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i observasjon
- delta i lydopptak
- at datamateriale om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

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

(Signert av foresatt, dato)

Elevers navn: -----

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan kan lek skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn?

Dette skoleåret er jeg, Silje Dalva Skaale, student ved Universitetet i Stavanger på studiet lærerspesialist i begynneropplæring, og skal skrive en erfaringsbasert masteroppgave. Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lekens mulighet til å skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lek kan bidra til å skape motivasjon og engasjement for skriving på 1. trinn. Elevene skal delta i en planlagt lek, bamsesykehus, og jeg skal observere deg som lærer mens leken pågår. Målet med observasjonen er at jeg skal undersøke hvordan lærerne støtter elevenes skriveforsøk i lek, og hvordan leken brukes for å skape engasjement og motivasjon for skriving.

Prosjektet skal bidra til datamateriale til min erfaringsbaserte masteroppgave i begynneropplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut til å delta fordi du arbeider på 1. trinn ved Kvaleberg skole, og jeg skal observere undervisning på trinnet du arbeider på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du skal gjennomføre planlagt undervisning. Jeg vil være til stede i klasserommet og observere gjennomføringen av bamsesykehuset. Jeg noterer ikke ditt navn, og i publikasjonen vil ikke arbeidsplass eller lærere bli nevnt. I observasjonene skal det ikke være mulig å gjenkjenne de ulike lærerne.

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 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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun undertegnede og hennes veileder, Inga Kjerstin Birkedal, som vil ha tilgang til lydopptakene. Opptakene vil lagres på en ekstern database og krypteres. Observasjonene vil bli transkribert og anonymisert fortløpende. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver tilknyttet Universitetet i Stavanger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Datamaterialet vil bli slettet når oppgaven er levert, senest 2. juni 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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:

- Silje Dalva Skaale
xxx
- Universitetet i Stavanger, Lesesenteret, ved Inga Kjerstin Birkedal.
xxx
- Personvernombud ved UiS, Rolf Jegervatn.
xxx

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

- Personverntjenester på E-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Inga Kjerstin Birkedal
(veileder)

Silje Dalva Skaale

Samtykkeerklæring

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

- delta i observasjon
- å delta i lydopptak

at datamateriale om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)