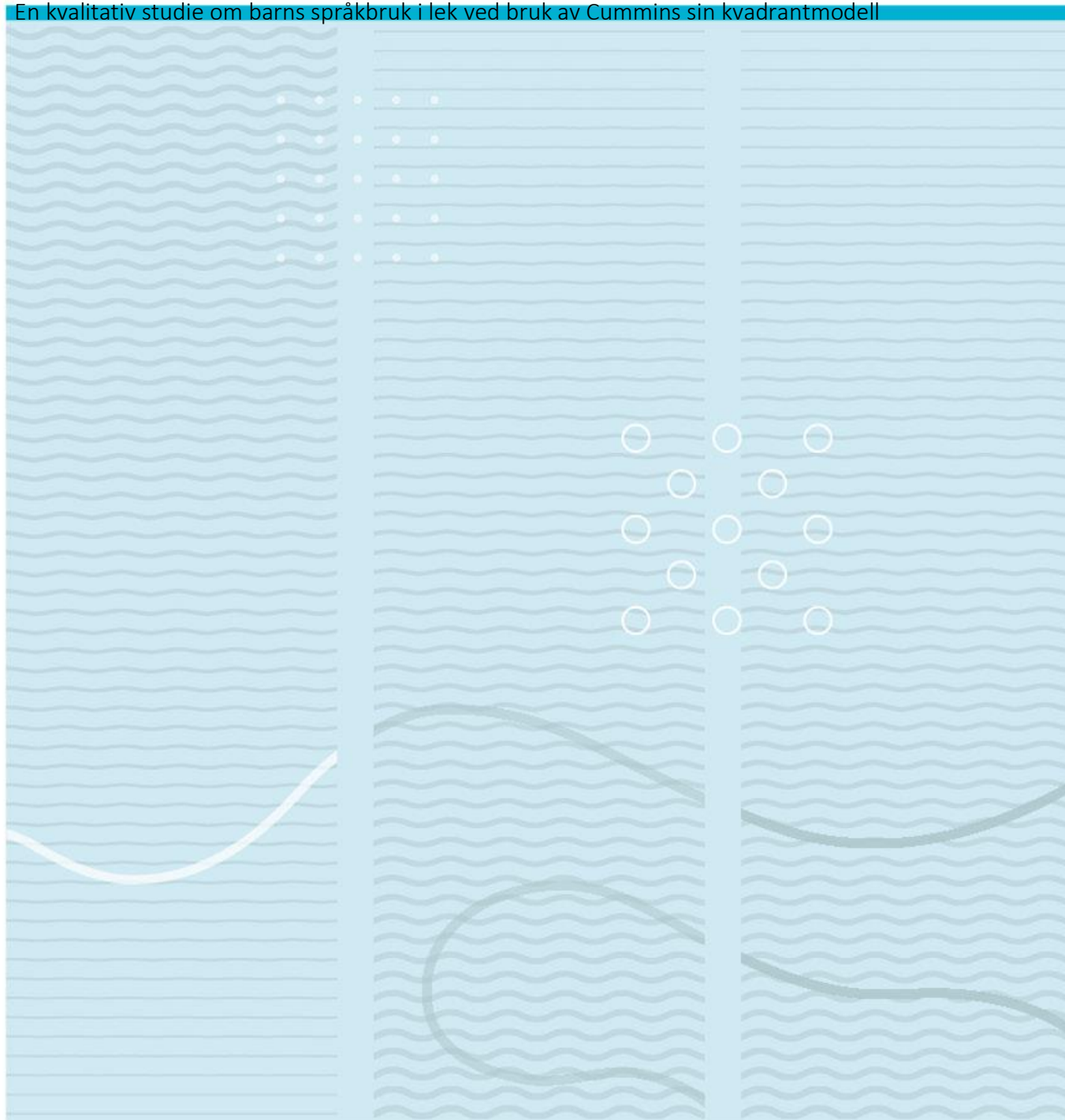


Emma Nikoline Silseth Naas og Gunhild Myrvang Bakke

# Flerspråklighet og lek i begynneropplæringen

En kvalitativ studie om barns språkbruk i lek ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for ...  
Institutt for ...  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 20xx Forfatternavn

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

# Sammendrag

Med dette masterprosjektet ønsket vi å synliggjøre hvordan man kan sette sammen flerspråklighet og lek i forskning. I tillegg til at vi ønsket å se på lekens betydning for elevenes språkbruk gjennom sosial interaksjon med andre i begynneropplæring. Samtidig som vi ville belyse lekens funksjon for å fremme språklig aktivitet i klasserommet. I dette masterprosjektet har målet vært å se på flerspråklighet og lek sammen, hvor vi har undersøkt hvordan språkbruken til flerspråklige elever er i lekbasert undervisning. Vi har tatt utgangspunkt i en sosialkognitiv tilnærming og baserer prosjektet på teorier som Cummins sin kvadrantmodell, kodeveksling og veiledet lek. Cummins sin kvadrantmodell kan kort forklares som en modell hvor man kan plassere hvor kognitivt krevende/lite kognitivt krevende og hvor kontekstavhengig/uavhengig språkbruken til elevene er i lekbasert undervisning. I valg av forskningsmetode har vi tatt utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming ved bruk av observasjon som metode for å skaffe funn som kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene:

## *På hvilken måte bruker flerspråklige elever språk i lekbasert undervisning?*

- 1. Hvordan kan vi forstå elevenes språkbruk i lekbasert undervisning ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell?*
- 2. I hvilke situasjoner kommer kodeveksling til syne i lekbasert undervisning?*

Observasjonen gjennomførte vi i en første klasse som vi delte i to grupper, hvor vi som forskere gikk inn i hver våre observatørroller. Under observasjonen valgte vi at en var fullt deltakende observatør og en var ikke deltakende observatør. Vi valgte ut fire leker som vi skulle observere de to gruppene i, hvor observasjonene fant sted over fire dager.

Hovedfunnet i oppgaven viser at plasseringen av lekene i Cummins sin kvadrantmodell ikke stemmer overens med hvordan elevenes samtalesekvenser ble analysert inn i modellen. Vi kunne se at elevene påvirker hverandres språkbruk, da gjennom imitasjon og kodeveksling. Analysen og diskusjonen viste at kodeveksling ble mer brukt i de lekene som hadde klare og tydelige rammer. I tillegg viste diskusjonen at majoritetsspråket var dominerende i alle leksituasjonene, men bruken av ulike lekbaserte aktiviteter ga rom for bruk av flere språk. Funnene fra prosjektet er med på å bygge videre på temaene, og vil være sentralt i videre arbeid i skolen, både som lærere og forskere.

# Forord

Endelig er tiden inne, og vi nærmer oss slutten på en lang og lærerik studietid som lærerstudenter ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen. Tiden har gått fort fra vi første gang møttes på kjøkkenet på Unitas dagen før semesterstart i 2018, hvor vi var veldig spente på hvordan tiden på lærerstudiet ville bli. Gjennom de fem siste årene har vi fått mye erfaring og mye ny kunnskap. Under dette siste året, da vi har jobbet med masterprosjektet har vi møtt både medgang og motgang. For å snu de dårlige periodene vi har hatt, har Cola og Pepsi Max vært en redning, men vi må ikke glemme Alf Prøysen sin sang om Jørgen Hattemaker. Siden vi har vært to stykker som har skrevet denne oppgaven har vi pushet hverandre, slik at vi har kommet oss i mål. Det vi har fått kunnskap om gjennom studiet og det vi har skrevet masteroppgaven om, kommer vi til å ta med oss i jobben vi trer inn i fra høsten av. I løpet av arbeidet med masterprosjektet har vi fått mer kunnskap om flerspråklighet og lek, i tillegg har vi fått mer kunnskap om det akademiske og om oss selv.

Vi vil gjerne benytte anledning å takke vår gode veileder Hein Lindquist som har støttet oss og hjulpet oss på veien når ting har gått imot. Han har kommet med gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger og støttende ord i prosessen. Takk for motiverende ord gjennom prosessen, og mye latter. Vi vil også takke trinnet som tok oss godt imot, og som ga oss mulighet til å observere elevene for å gi oss datamaterialer til masterprosjektet.

Til slutt vil vi takke familiene våre som har vært viktige støttespillere gjennom hele studieløpet og som har kommet med gode råd på veien. Uten dere hadde dette vært umulig.

Emma Nikoline Silseth Naas og Gunhild Myrvang Bakke

Drammen, mai 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1	FLERSPRÅKLIGHET OG LEK I OFFENTLIGE DOKUMENTER	6
1.2	HENSIKT OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.3	BEGREPSAVKLARING	9
1.3.1	<i>Begynneropplæring</i>	9
1.3.2	<i>Flerspråklighet</i>	10
1.3.3	<i>Lek</i>	11
1.4	STUDIENS OPPBYGNING	12
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>14</b>
2.1	TIDLIGERE FORSKNING	14
2.2	LÆRINGSTEORI: SOSIALKOGNITIV LÆRINGSTEORI	17
2.3	TEORETISKE PERSPEKTIVER	17
2.3.1	<i>Cummins sin kvadrantmodell</i>	17
2.3.2	<i>Kodeveksling</i>	20
2.4	VEILEDET LEK	22
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>26</b>
3.1	FENOMENOLOGISK OG HERMENEUTISK TILNÆRMING	26
3.2	KVALITATIV METODE	28
3.3	OBSERVASJON	28
3.4	OBSERVATØRROLLER – FULLT DELTAKENDE OBSERVATØR OG IKKE DELTAKENDE OBSERVATØR	29
3.5	UTVALG	30
3.6	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONER	31
3.7	GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONER OG BRUK AV FELTNOTATER	33
3.8	FORSKNINGSETIKK	34
3.9	ANALYSERING AV SAMTALENE	35
3.10	STUDIENS TROVERDIGHET	37
<b>4</b>	<b>RESULTATER, FUNN OG ANALYSE</b>	<b>41</b>
4.1	Plassering i kvadrantmodellene	42
4.2	ANALYSE AV LEK 1- PLUS-PLUS	46
4.3	ANALYSE AV LEK 2- ODD ER ET EGG (FILM)	50
4.4	ANALYSE AV LEK 3- «SOLA SKINNER PÅ...»	54
4.5	ANALYSE AV LEK 4- POLITISTASJON	57

4.6	KODEVEKSLING .....	61
<b>5</b>	<b>DISKUSJON .....</b>	<b>63</b>
5.1	PLASSERING I KVADRANTMODELLENE .....	63
5.2	ENKEL SPRÅKBRUK.....	66
5.3	KODEVEKSLING .....	69
5.4	IMITERING .....	73
5.5	SOSIALT SAMSPILL .....	77
5.6	AVSLUTTENDE DISKUSJON .....	79
<b>6</b>	<b>VEIEN VIDERE .....</b>	<b>81</b>
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>84</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>89</b>
8.1	VEDLEGG 1: SIKT SØKNAD.....	89
8.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV.....	91
8.3	VEDLEGG 3: UNDERVISNINGSSOPPLEGG.....	93
8.4	VEDLEGG 4: OBSERVASJONSSKJEMA .....	95

## Figurliste

Figur 1: Kvadrantmodell .....	20
Figur 2: Grafisk framstilling av sekvenser.....	43
Figur 3: Plassering av sekvenser fra Plus-Plus .....	50
Figur 4: Plassering av sekvenser fra "Odd er et egg" .....	54
Figur 5: Plassering av sekvenser fra "Sola skinner på..." .....	57
Figur 6: Plassering av sekvenser fra politistasjon .....	61
Figur 7: Grafisk framstilling av sekvenser.....	64

# 1. Innledning

Tanken bak masterprosjektet var å kunne sette sammen temaene flerspråklighet og lek. I arbeidet med å kunne utforske dette var det sentralt for prosjektet å lage et undervisningsopplegg. Fra tidligere hadde vi kunnskap om teorier rundt flerspråklighet, dermed lagde vi en utforming av lekene ut ifra den tanken om flerspråklighet. Under innsamlingen av data valgte vi å ta i bruk en kvalitativ tilnærming og brukte observasjon som metode. Observasjonen bestod av at vi observerte to grupper med førsteklasinger da de gjennomførte fire forskjellige typer lekbasert undervisning.

I dette prosjektet tar vi for oss temaene lek og flerspråklighet i begynneropplæringen. Tanken bak dette prosjektet var at vi ønsket å knytte vår kompetanse i norskfaget og begynneropplæring til temaene lek og flerspråklighet. Da vi hadde begynneropplæring som fag var lek et sentralt og viktig begrep vi jobbet mye med. Det var et tema vi synes var spennende å diskutere og jobbe med. I dagens samfunn beveger vi oss oftere over landegrenser enn tidligere. Dette gir oss mer tilgang til flere språk i hverdagen. I tillegg har Norge blitt et mer flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Det mangfoldige samfunnet og leken i begynneropplæringen gjorde at vi ønsket å koble temaene flerspråklighet og lek sammen. Samtidig som verden har blitt mer digitalisert, og dermed er det enklere tilgang på det språklige mangfoldet i hverdagen. Da ønsket vi å se på hvordan elevene brukte språk i lekbaserte undervisningsopplegg

## 1.1 Flerspråklighet og lek i offentlige dokumenter

Gjennom fem år på lærerstudiet har vi tilegnet oss mye kunnskap gjennom teori og praksis. Noen av temaene som vi har hatt fokus på er lek, relasjoner, estetiske læringsprosesser, flerspråklighet og mange flere. I begynneropplæringen fikk vi et større innblikk i lekens rolle i skolen og hvordan utviklingen av dette fenomenet har vært gjennom flere år. Gjennom lekens rolle syntes vi at det var interessant å se på språkbruken til barn. Da tenkte vi at vi kunne koble språkbruk til lek da vi gjennom fem år med praksis og studie har sett en utvikling av disse temaene.

Kunnskapsdepartementet (2017a) sin overordnede del forklarer utviklingen av mangfoldet og de sosiale interaksjonene som vil forekomme i samfunnet:

«I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den



skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (s. 7)

Ved å se på dette har vi sett at behovet for mer språklig kompetanse i skolen både blant lærere og elever er nødvendig. Som fremtidige pedagoger vil det være vår oppgave å skape arenaer der man dyrker mangfoldet som en felles verdi, dette for å kunne danne et inkluderende samfunn. Elevene skal føle seg trygge og de skal kunne finne sin naturlige plass både i klassefelleskapet og i samfunnet ellers. I arbeidet med mangfoldet i skolen kan man skape respekt for fellesskapets ulikheter gjennom å lære om andres språk og kulturer (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-12).

NOU (2010:7, s. 12) viser at utvalget ikke var tilfreds med holdningene rundt flerspråklighet i opplæringssystemet. De poengterte at flerspråklige elever skal anses som ressurser og at flerspråklige verdier skal komme fram i klasserommet. Gjennom dette kunne de merke seg at det var nødvendig med en endring i holdningene man har for flerspråklighet og tilgjengeligheten dette kan gi i klasserommet. Elevenes flerspråklige kunnskaper utenfor norskspråket kan anses som en ressurs i klasserommet. For at denne ressursen skal bli brukt må vi som lærere ha kunnskap om flerspråklighet og hvordan vi kan utnytte elevenes forskjellige erfaringer og kunnskaper i klasserommet og i undervisningen.

Sammen med Kunnskapsløftet (LK06) ble det vektlagt innføring av grunnleggende ferdigheter i opplæringen i skolen. Kunnskapsdepartementet (2017) poengterte at de grunnleggende ferdighetene er gjensidig avhengig av hverandre, og at elevenes utvikling skjer i samspill med de grunnleggende ferdighetene. En av de grunnleggende ferdighetene som er sentrale i samspillsituasjoner er muntlighet. Denne ferdigheten er sentral i skolens arbeid med kommunikasjon og språklig bevissthet. I løpet av utdanningen har vi hatt mange praksisperioder. I disse periodene har vi erfart at muntlighet er en ferdighet som vektlegges i alle fag og gjennom hele skolehverdagen. Denne erfaringen har hjulpet oss til å forstå viktigheten med grunnleggende ferdigheter, og hvordan den grunnleggende ferdigheten, muntlighet, kan være en bidragsyter inn mot språklig samhandling i lekbasert undervisning i vårt forskningsprosjekt.

I et klasserom er det mange elever, hvor språk spiller en rolle for situasjonene som oppstår i klasserommet. Børresen (2016, s. 90) poengterer at en samtale blant elevene er med på å øke deltakelse og den språklige bevisstheten i en samtale med andre elever. I lek og samspill med andre vil språk læres, og utvikling av sosiale og faglige ferdigheter vil finne sted (Meld. St. 19 (2015-

2016), s. 46). Gjennom lek med andre medelever vil elevene bli utfordret til å være språklig aktive og blant annet føre en samtale. Gjennom aktiviseringen av lek, samspill og språk vil elevene få en arena som utvikler deres sosiale og faglige ferdigheter.

Lek er en sentral og viktig del av barnas hverdag. I løpet av våre praksisperioder har vi vært innom ulike skoler som holder til i Sør-Øst Norge. På disse skolene har vi observert og erfart ulike perspektiver på hvordan flerspråklighet og lek kan arbeides med i skolen. Lek er en viktig arena for at barna skal kunne utvikle sin personlighet gjennom sosialiseringen som foregår i leken, som igjen kan være med på å forme og utvikle barnas kulturelle identitet (Lillemyr, 2019, s. 61). Meld. St. 23 (2007-2008, s. 17) *Språk bygger broer: Språkstimulering for barn, unge og voksne* viser til at når elevene kan uttrykke seg kroppslig utvikles ferdigheter som kommunikasjon. Kommunikasjon kan bidra til å utvikle og gi rom for et godt og variert språkmiljø. Ved å uttrykke seg kroppslig gjennom for eksempel lek kan man utvikle ferdigheter som kan bidra til kommunikasjon, og dermed skape rom for et godt og variert språkmiljø (Meld. St. 23 (2007-2008), s. 17). Når elevene leker, bruker de kroppen til å uttrykke seg. Gjennom språkstimulering ved bruk av lek som metode kan elevene i klasserommet kobles sammen, dette opplyser flere av informantene om i Kirsten Palm sin studie (2018, s. 126). I denne studien var flere av lærerne opptatt av å ta i bruk flere typer leker for å skape varierte språkarenaer for elevene (Palm, 2018, s. 126-127). Samtidig viser Meld. St. 17 (2015-2016, s. 54) til at barn har ulike forutsetninger og lærer forskjellig også når det kommer til å lære språk. Ved å jobbe for et godt og variert språkmiljø, vil det kunne skapes rom for at elevene skal kunne uttrykke seg variert både språklig og kroppslig.

## 1.2 Hensikt og forskningsspørsmål

Hensikten med dette forskningsprosjektet var å se på elevenes språkbruk i ulike lekbaserte aktiviteter. Tanken bak prosjektet var at vi ønsket å se på hvordan elevene endret språket i forskjellige type leksituasjoner og om elevene tok i bruk forskjellige språk i leksituasjonene. For at vi skulle få mulighet til å få kunnskap om dette, var vi nødt til å gå inn i skolen å observere en første klasse. Vi som masterstudenter har ulike erfaringer med språkbruk i lekbasert undervisning, men ingen av oss har sett på språkbruk på denne måten før. Formålet med dette prosjektet var å se på likheter og forskjeller mellom elevenes ytringer i sosiale interaksjoner i lekbasert undervisning. Samtidig som at vi ville at dette prosjektet skulle gi oss en større forståelse av hvordan elevene bruker språket og hvordan språket varierer i ulike lekbaserte situasjoner.

Med bakgrunn i offentlige dokumenter, lovverk og hensikten bak oppgaven, som var å gi en forståelse for barns språkbruk i lekbasert undervisning, ga dette følgende problemstilling:

***På hvilken måte bruker flerspråklige elever språk i lekbasert undervisning?***

Med ordet språkbruk mener vi det store språklige bildet, altså hvordan elevene bruker språket i samhandling med andre elever. Vi ønsket å se hvilke valg elevene tar i interaksjon med medelever, og hvordan disse valgene henger sammen i en samtale med andre. Fokuset på prosjektet har vært og sett på klassen som en helhet, og sett på alle elevene i en naturlig klasseromssetting. Dette har ledet oss til to forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan vi forstå elevenes språkbruk i lekbasert undervisning ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell?***
- 2. I hvilke situasjoner kommer kodeveksling til syne i lekbasert undervisning?***

Det å se om elevenes språkbruk påvirkes av hverandre eller om språkbruken kommer gjennom elevenes egne ytringer, vil være sentralt å se på i dette prosjektet. Hensikten med problemstillingen var å se hvilke likheter og forskjeller som fant sted, da valgte vi å ta i bruk Cummins sin kvadrantmodell for å fordele de lekbaserte aktivitetene etter hvor kognitivt krevende og situasjonsavhengig de var. I tillegg ønsker vi å sette fokus på lekens betydning for elevenes læring og utvikling sosialt og språklig. Videre vil vi se på om elevene tar i bruk flere språk i samme ytring eller sekvens.

## **1.3 Begrepsavklaring**

På bakgrunn av oppgavens omfang ser vi det hensiktsmessig å forklare noen begreper som vil være sentrale gjennom oppgaven. Disse begrepene er diskutert mye i feltet og det finnes flere ulike definisjoner på disse begrepene. Vår forståelse av begrepene blir sentrale for å forstå sammenhengen i oppgaven og for å få en forståelse av vår vinkling i arbeidet. Dette er begreper vi kommer til å vektlegge gjennom hele oppgaven.

### **1.3.1 Begynneropplæring**

Begynneropplæring er et begrep som ikke er klart definert. Det finnes flere forskjellige syn på hva begynneropplæring er, og hva som vektlegges når man snakker om begynneropplæring som begrep. Noen måter å tolke begrepet på er begynneropplæringen som skolestarterne, noen ser på det fra et

matematisk perspektiv og noen fra et norskfaglig perspektiv. I begynneropplæringsfaget fikk vi innsikt i hva som ligger i begrepet begynneropplæring både fra et pedagogisk perspektiv og gjennom et matte- og norskfaglig perspektiv. Palm et al. (2018, s. 14-15) peker på at noen ser på begynneropplæring som overgangen mellom barnehage og skole, og hvordan man kan legge til rette for elevene i denne overgangen. Da er hovedfokuset på hvordan man kan skape en så enkel og trygg overgang som mulig for elevene i første klasse. Becher (2018, s. 57-89) ser på denne overgangen. I hennes arbeid problematiserer hun hvordan klasserommet er bygd og er kritisk til om det er tilpasset skolestarteren.

Et annet syn på begynneropplæring som begrep er hvordan det tolkes i de ulike skolefagene, spesielt norsk og matematikk. I Bjerke og Johansen (2017) sin bok *Begynneropplæring i norskfaget* ser de på begynneropplæring i et norskfaglig perspektiv. Hovedfokuset er lese- og skriveopplæringen i tillegg til den muntlige begynneropplæringen. De definerer ikke hva begynneropplæring er, men ser på begynneropplæringen som det som skjer i starten av skoleløpet og i det seksåringene begynner på skolen. Bjerke og Johansen (2017, s. 13-15) fokuserer på hvordan læreren kan ta imot skolestarterne og bruke deres forskjellige erfaringer i begynneropplæringen. Bjørkvold (2021, s.65) har samme syn på begrepet begynneropplæring. Hun definerer ikke begrepet, men kobler det opp mot møtet med seksåringene i skolen og deres lese- og skriveopplæring. Ut ifra dette perspektivet kan man se at norskfaget knytter begynneropplæringen til lese- og skriveopplæringen i tillegg til utviklingen av muntlige ferdigheter. I kapitlet til Aigeltinger (2009, s. 141-163) ser han på begynneropplæringen fra et faglig perspektiv, spesielt knyttet til norsk og matematikk med fokus på lesing, skriving, regning og begrepsforståelse.

I boka *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* peker Palm et al. (2018, s. 14) på at flere av synene inngår i deres tolkning av begynneropplæring og dermed ser det i et mer helhetlig perspektiv. De har blant annet søkelys på læringsmiljø, undervisning og skolefagene de første årene på skolen. I denne oppgaven skal vi samle inn data fra skolestarterne, men alderen på elevene kommer ikke til å være et fokusområde. Vårt syn på begynneropplæring stemmer godt overens med Palm et al. (2018) som ser på begynneropplæringen som de første årene på skolen, utvikling av et sosialt miljø, læringsmiljø og undervisningen i skolefagene.

### 1.3.2 Flerspråklighet

Flerspråklighet er et begrep som blir definert på flere ulike måter. "Å være flerspråklig er når en person er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en

person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god i alle språk" (NOU 2010:7, s. 25). Denne måten å se på flerspråklighet kan gjøre at man føler at man må ha en viss kompetanse innenfor flere språk for å kunne kalle seg flerspråklig og at man må ha en tett tilhørighet til språket. Selv om det i denne definisjonen står at «selv om språkbeherskelsen ikke er like god i alle språk» (NOU 2010:7, s. 25) kan det føre til at både elever og lærere føler at man må ha en viss kunnskap om et språk for å kunne kalle seg flerspråklig.

Monsen og Randen (2022, s. 36) definerer flerspråklighet som at man bruker flere enn ett språk i dagliglivet. Denne måten å se på flerspråklighet på sier ikke noe om hva slags kunnskap eller ferdigheter personen har innenfor språkene, men noe om at man bruker språkene på ulike måter i hverdagen. Det kan være at man bruker ulike språk i kommunikasjon med andre, men det kan også være at man ser på serier på andre språk eller spiller spill der man tar i bruk flere språk.

Haukås (2018, s. 9) velger å se på alle elevene i norsk skole som flerspråklige. Dette begrunnes med at man møter mange forskjellige dialekter og språk i det norske samfunnet. Gjennom dialektmangfoldet og tidlige møter med tekster på bokmål og nynorsk, vil elevene se at det er mange ulike måter å uttrykke seg på gjennom språk. I tillegg har samfunnet blitt mer sammensatt og verden knyttes mer sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), noe som fører til at barna møter på flere språk i hverdagen i miljøene man er i (Haukås, 2018, s. 9).

Ovenfor har vi sett at det finnes mange ulike måter å definere flerspråklighet. Disse ulike måtene har ført til at vi, med dette prosjektet, ikke ønsker å skille elevene som har et annet morsmål enn norsk fra de som har norsk som morsmål. Det vi ønsker er å se på hvordan alle elevene bruker flerspråklighet i lekbasert undervisning. Grunnen til dette er for at vi vil se på klassen som en helhet og klassen sin språkbruk i ett. Danbolt og Hugo (2012, s. 85) peker på at ulikheter i og mellom språk kan rette oppmerksomheten til elevene mot hvordan språket er oppbygd. Dermed ønsker vi å se på hele klassen sine flerspråklighet og språkbruk for å få et helhetlig perspektiv av hvordan språk påvirker hverandre i ulike leksituasjoner.

### 1.3.3 Lek

Lek er et begrep som er sentralt i skolesammenheng. Det har til tider vært og er fremdeles et diskutert begrep når det kommer til barns læring og utvikling både faglig og sosialt. I Reform 97 ble

det vedtatt at seksåringene skulle begynne på skolen for leken skulle få et større fokus det første året på skolen (Becher et al., 2019, s. 15). Leken har etter innføringen av seksåringene i 1997 blitt mindre vektlagt i læreplanene, samtidig som det finnes lite forskning på feltet som omhandler lekens betydning i skolen (Becher et al., 2019, s. 16). Samtidig forklarer Johansson og Samuelsen (2009, s. 19) at leken er annerledes for oss voksne da vi har erfart mer og har en forståelse for at det er en todelt tenkning mellom hva læring og lek er. Mens barns lek ofte er avhengig av hvilke erfaringer de har og hvilke livsfaser de befinner seg i, etter hvordan de går inn i lekverdenen. Det er viktig å ikke glemme at barn er forskjellige og har ulike erfaringer med hvordan en lek skal være, samtidig som lek vil være med på å lære elevene å forholde seg til andre mennesker (Johansson & Samuelsen, 2009, s. 20).

Vi har i dette forskningsprosjektet valgt å vektlegge den veiledede leken. Lillejord et al. (2018, s. 14) forklarer veiledet lek med at elevene får ta del i egen lek og læringsprosess, samtidig som elevene får veiledning av læreren i denne typen leker. Dette krever at vi som lærere har godt utviklet kompetanse om læringsmuligheter og lekmuligheter som kan bidra inn i elevenes læringsprosess gjennom veiledet lek i skolens undervisning.

Den frie leken er sentral i barns utvikling da den er med på å utvikle selvstendighet i lek og de kan gjennom den frie leken skape relasjoner til andre barn, da gjennom felles erfaringer og forventninger til leken (Broström, 2019, s. 47). Som vi har sett er det flere måter å definere begrepet lek, og det finnes flere måter å gjennomføre lekaktiviteter på. Lek er en del av barns utvikling, og gjennom veiledet lek vil det være sentralt å ha kompetanse og kunnskap om barns utvikling (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det vil være viktig som lærere å ha tilgang og kunnskap om lek for at den veiledede leken skal være fri, men samtidig som den skal være veiledende for hva som skal foregå i leken.

## **1.4 Studiens oppbygning**

Dette prosjektet inneholder seks ulike kapitler, og dette underkapitlet er siste del av første kapittel. I første kapittel har vi sett på våre tanker og erfaringer innenfor dette feltet, og videre sett på offentlige dokumenter som er sentrale for temaene som ligger til grunn for våre valg videre i prosjektet. De sentrale begrepene i denne oppgaven er begreper som har flere definisjoner og er mye diskutert, både blant lærere og forskere innenfor feltet. I dette kapitlet har dere fått innsikt i vår tolkning av disse begrepene.

Kapittel to tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. I dette kapitlet har vi valgt ut teori som vil være sentralt for prosjektet og som vil være en sentral del i oppgavens diskusjonskapittel. Innenfor dette kapitlet vil dere møte teorier innenfor flerspråklighet som Cummins sin kvadrantmodell og kodeveksling, fenomenet lek og en sentral grunnleggende ferdighet.

Kapittel tre består av oppgavens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærminger. Innenfor dette kapitlet vil dere finne framgangsmåtene vi har brukt og begrunnelser for ulike valg som er tatt både før, under og etter innsamling av data. Man vil få en innsikt i ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger og hvordan disse har påvirket prosjektet. I tillegg vil dere få et innblikk i erfaringer og endringer vi har gjort oss underveis i prosjektet.

Kapittel fire består av våre resultater og analyser, her presenteres funnene vi har gjort i datainnsamlingen og analysene av funnene. Vi har tatt utgangspunkt i Trine Anker (2020) sin oppbygging av analyse i vårt arbeide med analysen.

Kapittel fem består av et diskusjonskapittel som tar for seg våre funn og vi skal se dette i lys av det teoretiske rammeverket som er sentralt for vårt masterprosjekt. I dette kapitlet har vi valgt å dele diskusjonen inn etter hovedtemaene som kom tilsyne gjennom analyseprosessen.

Kapittel seks er det siste kapitlet i dette prosjektet, hvor vi vil vise hvordan vi kan bruke dette masterprosjektet videre i vårt arbeidsfelt. Samtidig som vi vil vise til andre momenter som kunne vært interessant og vektlagt i et videre arbeid.

## 2 Teori

I dette kapitlet skal vi presentere teori som er sentral for vårt masterprosjekt som omhandler flerspråklighet og lek. Dette vil være sentralt i arbeidet med datamateriale og diskusjonskapitlet. Videre skal vi redegjøre for tidligere forskning på områdene flerspråklighet og veiledet lek i skolen. Deretter skal vi se på de teoretiske perspektivene innenfor språk, hvor Cummins sin kvadrantmodell og kodeveksling er sentrale. Cummins sin kvadrantmodell vektlegger det kognitive og situasjonsbaserte måter hvor språkbruk kan komme til syne gjennom lekbaserte aktiviteter. Kodeveksling kan forklares som en måte å bruke ulike språk i samhandling med andre. Til slutt i kapitlet vil vi dykke dypere inn i lekens fenomen og se på lekformen veiledet lek.

### 2.1 Tidligere forskning

Som nevnt ovenfor er flerspråklighet et av temaene som er sentrale for dette prosjektet. I den forbindelse har vi valgt å ta for oss dette temaet først, og se på hva den tidligere forskningen sier om dette temaet. Gjennom den tidligere forskningen vil vi se på utviklingen av flerspråkligheten og hvordan flerspråklighet har blitt arbeidet med gjennom flere år. Tonne og Palm (2015) foretok et litteratursøk som omhandlet andrespråksdidaktisk klasseromsforskning fra perioden 1985-2015. De kunne gjennom dette litteratursøket se at tidligere læreplaner som M74 og M87 har sett på flerspråklighet som en ressurs, men senere har dette perspektivet endret seg til at flerspråkligheten blir sett på som et problem eller en utfordring i skolesammenheng (Tonne & Palm, 2015, s. 336-337).

Aarsæther (2017, s. 38) har foretatt en analyse om flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner fra 1974 og fram til det kom et nytt kunnskapsløfte i 2006, LK06. I kapitlet "flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner" viser Aarsæther (2017) til at den internasjonale forskningen fra 1960-tallet var preget av at det var krevende å skulle lære og håndtere flere språk samtidig, og at det var en utfordring for elevenes faglige og kognitive utvikling (Aarsæther, 2017, s. 44). Analysen til Aarsæther ser at syne på flerspråklighet går over i en ny fase på 1980-tallet, der flerspråkligheten verdsettes og læreplanene har et positivt syn på flerspråkligheten (Aarsæther, 2017, s. 54). Et viktig fenomen som Aarsæther trekker fram i analysen er at flerspråkligheten er historisk sett en stor del av det norske samfunnet, noe som kan skape et samfunn som bidrar og verdsetter flerspråkligheten (Aarsæther, 2017, s. 69). Gjennom denne analysen var det flere momenter som kom til syne hos (Aarsæther, 2017, s. 69), en av momentene som kom fram var at kunnskapen vi lærere sitter med om flerspråklighetstemaet, er viktig å vise overfor elevene at de verdsettes for hvem de er. Samtidig



som det kom fram at arbeid om synliggjøring av flerspråkligheit vil gjøre det enklere å se på flerspråkligheiten som en ressurs, og at denne ressursen er med på å gi elevene et verdensblikk.

Palm (2018, ) har undersøkt hvordan lærere på første trinn forholder seg til elever i en klasse der det er en stor andel av elevene som er flerspråklige. Hun har gjennom denne klasseromsforskningen gjennomført en intervjustudie der hun vektlegger temaer som flerspråkligheit, andrespråk og bruken av elevenes morsmål i skolesammenheng (Palm, 2018, s. 115). Analysen til Aarsæther (2017) viser en endring i hvordan flerspråkligheiten fremstilles i skolene, samtidig som Palm (2018, s. 134) poengterer i sin undersøkelse at man kan se at det er store variasjoner i praksis. Samtidig som hun understreker at det vil være en viktig faktor å kunne trekke veksler på flerspråkligheiten i klasseromssammenheng.

Aarsæther (2006, s. 54) sine funn viser at kodeveksling er et språklig fenomen som blir brukt for å organisere samtaler og oppstår i kontekster for å skape mening i samhandlingen. Dermed understreker han at de flerspråklige som tar i bruk kodeveksling behersker språkene de veksler mellom. Ved bruk av kodeveksling kan elevene få utløp for sin flerspråklige kompetanse og den kreative prosessen som foregår i arbeidet med å uttrykke seg. Aarsæther (2006, s. 54) peker på at kodeveksling er en ressurs i elevenes hverdag og utdanningsforløp. Det er viktig at man i skolen og barnehagen har kunnskap om kodeveksling, siden det ofte er et problemorientert syn på flerspråkligheit.

Alstad (2016) har gjennom forskning sett på barnehagen som språkarena, og det å kunne se på ulike muligheter for språkarbeid for barn. Gjennom arbeid med barnehagen som språkarena har den teoretiske modellen til Cummins vært sentral. I arbeidet med hvordan en kan jobbe med ulike aktiviteter inn i språkarbeidet, gjør at Alstad (2016, s. 143) har presisert hvor hensiktsmessig Cummins sin kvadrantmodell er i arbeidet. Gjennom denne studien viser Alstad til ulike måter å jobbe med språket på. På en side viser det seg å kunne jobbe dynamisk, der informanten i studien brukte kontekstuell støtte. Dette gjennom gestikulering og ulike materielle ressurser. Videre kunne hun vise til at en annen informant la vekt på et mer strukturert språkarbeid, der aktivitetene ble plassert innenfor de ulike delene av kvadrantmodellen. Her kunne informanten til Alstad (2016, s. 176) vise til et strukturert språkarbeid med konkrete og gjenkjennelige elementer som barna har en forståelse for. Alstad (2016, s. 177) viser i denne studien hvor hensiktsmessig og interessant det er å ta del og bruke Cummins sin kvadrantmodell i arbeidet med språk i barnehage og skole. Hensikten med å bruke Cummins sin kvadrantmodell i plassering av aktiviteter var å gi en større forståelse og

oversikt over hvor aktivitetene fordelte seg i etter hvor krevende de er og ikke, og hvor kontekst avhengig og ikke de er (Alstad, 2016, s. 176). Samtidig som den viser til en forståelse for hvordan en kan plassere ulike aktiviteter i kvadrantmodellen etter hva som er målet med språkarbeidet.

Som nevnt innledningsvis er flerspråklighet og lek temaer som vil være sentrale i dette prosjektet. I 2021 kom det en ny rapport der hovedpoenget er å se ulike sider av litteratur som er sentralt i forskningen på lek og aktivitet i skolen. Rapporten inneholder en litteraturgjennomgang utformet av Hølland et al. (2021) der formålet med rapporten er å vise til kartlegging av fagfelleverdert forskning i Norge og Norden. Hølland et al. (2021, s. 5) viser til seksårsreformen, der det var stor debatt om elevene skulle begynne på skolen det året de fyller seks år. Det ble bestemt at det første året på skolen skulle vektlegge både lek og læring, slik at det skulle bli en gradvis overgang fra barnehagen til skolen, men dette er noe som har endret seg med tiden. Rapporten viser til nyere forskning som viser at opplæringen til de yngste elevene i skolen har blitt mer akademisk.

Lillemyr (2020, s. 175) har sett på pedagogiske syn på lek og verdier som er viktige når det kommer til lek i det pedagogiske arbeidet. Teorien han har sett på peker på at leken fra et pedagogisk ståsted omfatter alt av kunnskaper rundt barns lek, i tillegg til erfaringer og verdiene som utarbeides i samhandlingen med andre. Lillemyr (2020, s. 175-176) peker videre på noe han mener er sentrale elementer når det kommer til det pedagogiske arbeidet med lek. Han legger blant annet vekt på at man skal ta barnas lek på alvor, at det skal foregå på barnas premisser og at de skal oppleve en egenverdi i leken.

Ackesjö (2017, s. 2) har diskutert i sin artikkel hvordan leken brukes i undervisningen, men fra et svensk klasserom i førsteklasse. Ackesjö (2017, s. 2-3) viser i sin forskning at klasseromsundervisningen er blitt mer akademisert og forholder seg til den tradisjonelle faglige undervisning i førsteklasse. Det pekes på at leken ikke er fri, og de fleste lekpregede undervisningene ofte har et pedagogisk mål. Sentralt i forskningen viser at når læreren er deltakende i leken, skaper dette et større læringspotensial og skaper interesse og nysgjerrighet hos elevene i klasserommet. Gjennom denne artikkelen fremhevet (Ackesjö, 2017, s. 11) at lærere ofte legger opp til lek gjennom pedagogiske mål, og at lek som undervisningsform ofte blir vektlagt da noe skal læres eller en fortsettelse på utviklingen.

## 2.2 Læringsteori: Sosialkognitiv læringsteori

I denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i sosial kognitiv læringsteori. Bråten (2011, s. 43) deler læringsteoriens begreper i to i sin forklaring av teorien. Den kognitive delen av teorien legger vekt på de erfaringene man ikke kan observere. Det er fokus på de indre prosessene som skjer i en læringsprosess. Det sosiale perspektivet fokuserer på hvordan menneskers atferd og forståelse av verden er et resultat av erfaringer man får gjennom det sosiale (Bråten, 2011, s. 43). Albert Bandura var en læringsteoretiker som var opptatt av å se på menneskers atferd og handlinger i ulike situasjoner. Imsen (2020, s. 113-115) tolker det som om han var opptatt av at vi mennesker kan lære av å etterligne og imitere andre mennesker. Gjennom denne tanken dannet han betegnelsen sosialkognitiv læringsteori. Bandura uttrykte i denne læringsteorien at hva vi mennesker tror, tenker og føler vil påvirke handlingene vi gjør (Imsen, 2020, s. 113-115). Samtidig som Bråten (2002, s. 165) presiserer at menneskets egne aktivitet er skapt gjennom de sosiale omgivelsene og at det ikke er gitt hvordan vi mennesker skal forholde oss til ulike bestemte situasjoner.

Innenfor nye kognitive perspektiver på læring ser man på at elevene selv konstruerer sine forståelser ut ifra tidligere erfaringer og kunnskaper (Bråten, 2011, s. 45). Manger (2022, s. 95) viser til vikarierende erfaringer som omhandler det å lære av det andre erfarer. Vikarierende erfaringer kan finne sted ved observasjon av andre, og vil være en mulighet for barn og unge til å utvikle sitt repertoar gjennom andres handlinger. Elever kan føle mindre forventningspress, da de observerer andres handlinger i samme situasjon.

## 2.3 Teoretiske perspektiver

I dette underkapitlet skal vi ha fokus på de teoretiske perspektivene som vil være sentrale for prosjektet. Nedenfor har vi valgt å sette de ulike teoretiske perspektivene i egne delkapittel, dette for at det skal bli systematisk og gi en bedre oversikt. De sentrale teoretiske perspektivene vi kommer til å forklare under er Cummins sin kvadrantmodell og kodeveksling.

### 2.3.1 Cummins sin kvadrantmodell

Det har vært mange teorier om hvordan språkene påvirker hverandre, og kunnskapen vi har om flere språk. García og Wei (2019, s. 31-35) har laget en figur som forklarer tre ulike perspektiver på flerspråklighet. De deler inn teoriene i et tradisjonelt syn på tospråklighet, teorien om at språkene er gjensidig avhengige av hverandre og teorien om at språkene er dynamiske. Tradisjonelt syn på flerspråklighet er tanken om at de språkene man kan er separate fra hverandre og brukes som to

ulike språkssystemer (García & Wei, 2019, s. 31). Teorien om at språkene er dynamiske blir ofte kalt transspråking i den norske litteraturen. Denne teorien handler om at det kun eksisterer ett språkssystem, men som har ulike språktrekk som er integrert (García & Wei, 2019, s. 31-32). Videre skal vi se på den mellomste figuren, altså tanken om at språkene er gjensidig avhengig av hverandre. Det at språkene er gjensidig avhengig av hverandre forklarer García og Wei (2019, s. 31-32) med at to språkssystemer er satt nærmere hverandre, dette for å se at det foregår en overføring mellom språkene. Grunnlaget for dette språkssystemet er basert på språkevnene og kommunikasjonsferdighetene til mennesker.

Cummins (2000, s. 38) ser på flerspråklighet gjennom et perspektiv som han kaller CUP (Common Underlying Proficiency). Med dette menes det at språkferdighetene i språk en påvirker ferdighetene man har innenfor språk to. Dette beskrev han med et "dobbelts isfjell" der alle tverrspråklige ferdigheter man har ligger som grunnlag for de språklige kunnskapene man sitter på, mens toppen av isfjellene indikerer de klare forskjellene i språkene. Cummins (1979, s. 36) la vekt på at toppen på fjellene representerte det mindre kognitivt krevende, mens det underliggende altså grunnlaget er det som blir utviklet i kognitivt krevende oppgaver.

Monsen og Randen (2022, s. 37-38) forklarer isfjellmodellen ved at toppene av fjellet representerer de språkene man kan og hva slags synlige språkferdigheter man har innenfor disse. Mens det som er under vann representerer det man har som felles underliggende språkkompetanse. Grunnmuren av fjellet representerer det man ikke kan se av språkkunnskaper. Den delen av fjellet viser til den underliggende språkkompetanse, altså det som språkene man kan hviler på. I tillegg er den delen av modellen knyttet til det kognitive. Denne teorien framstiller at man som flerspråklig kan mer om språk enn det som er synlig og at kunnskapen man har i de forskjellige språkene smelter sammen til en større forståelse av språk.

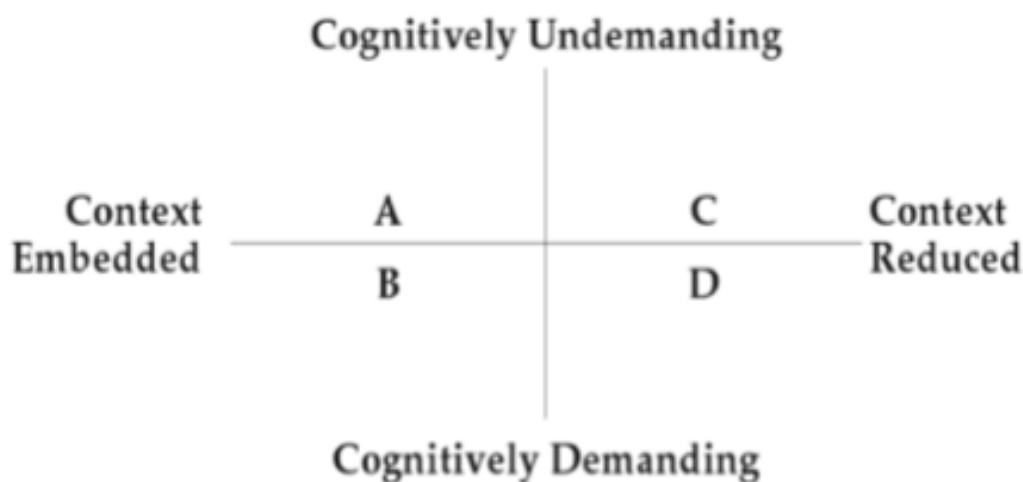
Ut ifra Cummins forståelse av flerspråklighet har han utviklet kvadrantmodellen. Det er en modell som man kan bruke for å plassere hvor kognitivt krevende en aktivitet er, slik som Alstad (2016) har gjort i sin bok om flerspråklighet i barnehagen. Alstad (2016, s. 40-42) har sett på Cummins sin kvadrantmodell, og har i den forbindelse sett på hva som vektlegges innenfor de ulike dimensjonene i modellen. En sentral dimensjon som er sentral i arbeidet med Cummins sin kvadrantmodell er forklaringen for hva som er kognitivt krevende. Hun forklarer kognitivt krevende med at jo vanskeligere situasjonen er, desto mer krevende er språkbruken. (Alstad, 2016, s. 41) viser til at

kognitivt krevende aktiviteter ikke er gitte aktiviteter, og at dette er noe som varierer etter hvor kompleks det kognitive er.

I Cummins (2000, s. 57-85) ser han på hvordan språkferdighetene kommer fram i skolesammenheng. Han har mest fokus på språkferdighetene i skolefagene, men han knytter det også opp imot leksituasjoner. Cummins (2000, s. 58) skiller mellom to ulike former for språkkunnskaper. Disse kaller han for BICS (basic interpersonal communicative skills) og CALP (cognitive academic language proficiency). BICS blir ofte omtalt som hverdagspråk og CALP blir ofte kjennetegnet som skolespråk (Monsen & Randen, 2022, s. 85). BICS representerer det enkle språket som ligger i vårt grunnleggende repertoar (Cummins, 2000, s. 59). Alstad (2016, s. 40) viser til at utvikling av BICS og CALP vil være med på å videreutvikle kommunikative ferdigheter og bygge videre på den akademiske språkbruken til elevene. Eksempler på aktiviteter der disse språkferdighetene kommer fram er i leksituasjoner med andre barn eller i samtaler som omhandler barnas hverdag (Monsen & Randen, 2022, s. 85). CALP handler om språklig kompetanse innenfor fagene man møter i skolen, der det stilles høyere krav til språklig presisjon siden man ikke kan lene seg like mye på konteksten (Cummins, 2000, s. 59). Innenfor CALP kan språkferdighetene komme fram gjennom akademiske, sammensatte oppgaver for faglig læring og bearbeiding av informasjon (Myklebust, 2018)

For at vi mennesker skal kunne ta del i en ytring, er vi nødt til å kunne bidra med språklig informasjon, samtidig som vi skal kunne knytte våre egne ytringer til hva andre i samtalen sier (Gjems, 2011, s. 21). Samtidig presiserer Gjems (2011, s. 22) at en ytring kan defineres som «en meningsbærende enhet og den kan bestå av ett eller flere ord. Det vil være pauser og intonasjoner og meningsinnhold i det som sies, som avgrenser en ytring». En ytring finner sted i hverdagen, og noe vi mennesker opererer med hver dag i samhandling med andre mennesker. Cummins (2000, s. 70) ser på at selv om skolespråket ofte ikke er i bruk i leksituasjoner, så er det viktig at elevene leker for det er med på å utvikle språkkunnskaper som utvikler elevenes kognisjon og læring.

I Cummins sin kvadrantmodell tar han i bruk begrepet kognitivt krevende. Palm og Stokke (2015, s. 85-86) tolker Gibbons til at for å forhindre at det skal være lave forventninger i undervisningen er det viktig at det som foregår i klasserommet er kognitivt krevende. Det legges vekt på at kognitivt krevende arbeid krever at man utfordrer fornuften, engasjerer og at man får støtte gjennom den proksimale utviklingssonen.



Figur 1: Kvadrantmodell

*Kvadrantmodell, hentet fra "Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire" av J. Cummins, 2000, Multilingual Matters LTD, s. 68.*

Del A i kvadranten viser til aktiviteter som er lite kognitivt krevende og avhengig av konteksten. Denne typen aktiviteter utvikler man seg kjapt i og får ofte støtte gjennom bruk av gester og kroppsspråk. Eksempler på aktiviteter som kan settes innenfor denne ruten er tilfeldige samtaler med medelever eller lærere om hverdagslige ting (Cummins, 2000, s. 68).

Del B i kvadranten viser til at språket og samtalen man fører er mer kognitivt krevende, men fortsatt avhengig av konteksten det foregår i. Aktiviteter elevene møter på som kan passe innenfor denne delen er situasjoner som foregår på lekeplassen. Der må man gjerne kommunisere med medelever og gjerne diskutere hvordan man skal løse ting i leken eller om man vil bruke den samme bøtta samtidig (Cummins, 2000 s, 69).

Del C representerer språkbruken i lekbaserte aktiviteter som er uavhengig av konteksten og er lite kognitivt krevende. Det vil si øvingsaktiviteter eller å ta notater fra tavla. Da mestrer eleven å ta til seg læring og informasjon i situasjoner som er lite kognitivt krevende (Cummins, 2000, s. 68).

Del D viser til språkbruken i de lekbaserte aktivitetene som er kontekstuavhengig og kognitivt krevende. Da får man lite støtte i konteksten og de språklige ferdighetene strekkes da til det ytterste (Cummins, 2000, s. 68).

### 2.3.2 Kodeveksling

Sentralt for dette prosjektet er arbeidet med begrepene transspråking og kodeveksling. Monsen & Randen (2022, s. 38) forklarer at transspråking og kodeveksling skiller seg fra hverandre, da

transspråking ikke bare ser på hvordan vi mennesker veksler mellom ulike språk. Transspråking vektlegger bruken av komplekse og originale måter å kommunisere med andre på, noe som ikke definerer repertoaret til den som foretar en aktiv språklig involvering. Kommunikasjon er en sentral del av leken, ved hjelp av kommunikasjon og fantasi inntar barn en imaginær rolle hvor de danner og følger leken på sine egne premisser. Selv om lek anses som noe barna finner på og bruker deres fantasi, kan voksne og barn leke sammen. Broström (2019, s. 44-50) forklarer at når både barn og voksne leker sammen, kan det vises til en læringslek eller en veiledet lek. Denne typen lek skal gi nye lekemuligheter og nye innblikk i hverandre og hvordan utfoldelsen i lek kan variere. Ved bruk av muntlig ferdigheter vektlegges det forståelse for å skape mening gjennom å samtale, lytte og tale til andre elever. Samtidig som det er relevant å kunne mestre ulike handlinger, hvor den språklige bevisstheten og forståelsen er sentral (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9). Transspråking handler om hvordan flerspråklige bruker sine språklige ferdigheter til å forstå deres flerspråklige verden. Det handler om hvordan de tar i bruk språkene for å kunne kommunisere så effektivt som mulig (García & Wei, 2019, s. 39). Enkelt forklart handler transspråking om at man tar i bruk og veksler mellom språkene slik at de tilpasser seg konteksten man befinner seg i. «Tospråklige talere velger meningsskapende trekk og kombinerer dem fritt for å oppnå størst mulighet for å skape mening for kognitivt engasjement, kreativitet og kritikk» (García & Wei, 2019, s. 58). Det vil si at transspråking handler om å kombinere flere språk for å enklere skape mening eller for å uttrykke seg på en mer meningsbærende måte. Transspråking er en måte å se på hvordan språkene blir brukt i kommunikasjon med andre.

Et fenomen flerspråklige tar i bruk for å uttrykke seg på er gjennom kodeveksling. Monsen og Randen (2022, s. 43) definerer kodeveksling som «når tospråklige personer skifter mellom to ulike språk innenfor den samme ytringen». Et eksempel på dette kan være «Har du cash?». Videre ser de på at kodeveksling kan være en identitetsmarkør, en måte å få fram en ytring på eller å uttrykke seg gjennom uttrykk som ikke finnes på språket samtalen foregår på (Monsen & Randen, 2022, s. 44). Grosjean (1982, s. 145) sin definisjon av kodeveksling er ganske lik den til Monsen og Randen (2022), men hans definisjon ser på at kodeveksling er at man bruker to eller flere språk i en ytring og i en samtale. Denne definisjonen strekker seg lengre for den peker på at det kan være generelt bytter mellom språk i samme samtale. Han kommer med tre eksempler på hvor det kan oppstå kodeveksling, og da peker han på at det kan skje i bare enkeltord, fraser eller i hele setninger (Grosjean, 1982, s. 146). I tillegg har Grosjean (1982, s. 149-150) sett på hvordan tospråklige ser på kodeveksling. De knytter kodevekslingen til at det blir brukt når det er mangel på begreper i et av

språkene, og dermed tar de i bruk begreper eller ytringer fra andre språk som passer bedre for at ytringen skal være mer meningsskapende.

García og Wei (2019, s. 55-56) tar for seg begrepet kodeblanding. Ut ifra dette skiller Canagarajah (2011, s. 403) mellom begrepene kodeveksling (codeswitching) og kodeblanding (codemeshing) i en skriftlig sammenheng. Han mener at kodeveksling handler om å bytte på og veksle mellom de språksystemene man har, mens kodeblanding handler om å se på de to språksystemene som ett. García og Wei (2019, s. 56) ser på kodeblanding som en del av det transspråklige perspektivet. Fra deres perspektiv er all form for transspråking multimodal, altså at man bruker forskjellige virkemidler for å uttrykke seg, som f.eks. kroppsspråk, gester og muntlig språk.

I nyere tid peker Monsen og Randen (2022, s. 45) på at kodeveksling begynner å bli et begrep som blir sett på som en transspråklig praksis. Dette peker på at oppmerksomheten rundt fenomenet har gått fra at man ser på språkene hver for seg til å se på det språklige repertoaret som en helhet. Eksempelet på dette som Monsen og Randen (2022, s. 44) trekker fram er at man gjennom å ha observert språket i flere storbyer blant multietniske ungdommer har funnet ut at det oppstår felles ord som ungdommer med ulik etnisk bakgrunn bruker felles, altså multietnolekter. Dette peker på at i løpet av de siste årene har forståelsen av begrepet kodeveksling endret seg å bevegde seg mot Canagarajah (2011, s. 403) sin forståelse av begrepet kodeblanding.

Monsen og Randen (2022, s. 82) peker på viktigheten av å vite forskjellen på ord og begrep når man underviser i et andrespråk, men det er generelt viktig i begrepsinnlæringen. De peker på at ofte har elever begrepet klart for seg, men de trenger ofte et ord å sette på det. Noen ganger trenger man å lære både begrepet og ordet. Monsen og Randen skiller mellom ord og begreper. I språk har man forskjellige ord på samme begrep. På norsk kaller vi kylling for kylling og på engelsk er det chicken. Når det kommer til begrepet «kylling» er det en felles forståelse for at den er en liten hønsefugl som lager små pipelyder, men de to språkene har forskjellige ord for det samme begrepet. Innenfor begreper kan det finnes forskjellige tanker som f.eks. innenfor begrepet frukt kan man sette inn tanken om appelsin, pære og eple, men ordene kan i tillegg finnes innenfor flere kategorier av begreper.

## 2.4 Veiledet lek

Lek er et begrep som blir definert på forskjellige måter av ulike forskere (Becher et al., 2019, s. 15). Da seksåringene kom inn i skolen skulle det første skoleåret omhandle overgangen fra barnehage til



skole. Skolen skulle inneholde førskolepedagogikk og leken skulle være sentral. Lek og læring var sentrale begreper som ble nedfelt i læreplanen (L97), og begreper som skulle følge opplæringen fra 1.klasse (Palm et al., 2018, s. 15-16). Hagtvet (2003, s. 176) viser til at overgangen fra å starte på skolen når man er seks år i stedet for sju år kan anses som en milepæl i nyere tid. L97 påpekte at opplæringen for de minste elevene i skolen skulle være preget av opplæring både fra barnehagen og skolen, hvor det i L97 ble poengtert at elevenes nysgjerrighet var viktig, samtidig som de skulle kunne utforske læring gjennom lek (Hagtvet, 2003, s. 176).

Stig Broström (2019, s. 43) presiserer at leken i skolen har en sentral plass og de fleste lærere i skolen, og barnehagelærere har et positivt syn på lek som læring. Ifølge overordnet del legger de til grunn at:

For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Sitatet ovenfor kan forstås med at vi som lærere skal legge til rette for lekmuligheter i undervisningen, samtidig som det skal vektlegges læring gjennom lekens gang. Vi kan se på sitatet over at det presiseres at læringsarenaene til elevene skal tilrettelegges for lek da dette kan skape mestring og motivasjon i skolesammenheng. Lek kan sees på som to ulike måter å leke på. Den spontane og frie leken kan ses på som en arena for læring. For at lek skal kunne integreres som en del av opplæringen, er det nødvendig for lærere å ha en forståelse for hva lek er og i hvilke former en kan finne lek. Samtidig som Broström (2019, s. 48) poengterer at ved inntredelse av en rolle i barnas frie lek, vil lekens moment forflyttes fra den frie til en mer pedagogisk lek. Dette fordi læreren inntar en sentral rolle hvor hensikten er å innføre læring i leken.

En av intensjonene med en tidligere skolestart var at de pedagogiske arbeidsmåtene i barnehagen skulle føres over til skolen. Lillejord et al., (2018, s. 4) publiserte gjennom Kunnskapsdepartementet en forskningskartlegging som omhandlet de yngste barna i skolen og lekens betydning. I forskningskartleggingen til Lillejord et al., (2018, s. 13-14) kommer det fram tre hovedformer for lek som er sentral i skolesammenheng. Det er to ytterpunkter av lek som er den frie leken og lærerstyrt lek, men i midten av disse to ytterpunktene finner man den veiledende leken, hvor barn selv er delaktige i egen læringsprosess. Mye av den veiledede leken forventer at lærere har forståelse og kompetanse om muligheter lek kan gi, samtidig som det presiseres at når

lærere tar for stor del i leken kan dette påvirke barns utvikling og læring i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). Samtidig som en av lekene, Odd er et egg, i dette forskningsprosjektet vil ligge innenfor det Løkken (1996, s. 84) beskriver som resepsjonslek. Resepsjonslek er den leken hvor barn ser og hører på det som foregår i leken, samtidig som de tar imot inntrykkene som forekommer.

Lek åpner muligheter for samspill og samhandling med andre mennesker. Haugen (2006, s. 62) viser til at Gregory Bateson er en sentral forsker innenfor samspillsteori i lek. Hovedpoenget i samspillsteorien er at vi mennesker kommuniserer med hverandre på ulike måter, som i en lek, tar barn i bruk ord og lyder. Å delta i lek og være en del av lek er som å oppholde seg i to verdener, både den virkelige verden og den fantasifulle verden. Lek er en arena der barn leker sammen og der de kan utvikle kommunikasjonsferdigheter gjennom språklig bevissthet og samspill med andre. Bateson poengterer at kommunikasjonsferdighetene til barn utvikles ved at en skaper en forståelse for andres handlinger og følelser (Haugen, 2006, s. 62). Selv om Bateson fokuserer på utvikling av ferdigheter, kan miljøet en opptrer i være en viktig del av forståelse og utvikling i lek for barn.

Lev Vygotsky var opptatt av det sosiale samspillet mellom mennesker og hvordan vi mennesker samhandler med hverandre. Han viste interesse rundt hva lek er og hvordan lek kan være en sosialiseringfaktor som har betydning for barnet. Denne tankemåten kan sees i sammenheng med miljøorientert teori om lek, der hovedpoenget er de ulike prosessene og utviklingsstadiene som finner sted i samhandling med andre (Haugen, 2006, s. 63-64). Haugen (2006, s. 64) viser til at Vygotsky var opptatt av lek og hvilken funksjon den har for barns utvikling, og at leken er en stor bidragsyter for utviklingen som skjer i førskolealder. Gjennom lek skaper barn ulike fantasier og gjennom samhandling med andre elever vil det skapes bevissthet rundt språk og identitet.

## **Imitasjon i lekbaserte aktiviteter**

Imitasjon handler om å kunne forstå andres handlinger og kunne omforme inntrykkene over til sitt eget. I et lekende samspill vil barn imitere hverandre og bygge på andres uttrykk. Ved å imitere andre tar barn et steg inn i lekverdenen, hvor de tar i bruk opplevelser og erfaringer de har opparbeidet seg. Man kan se på imitasjon hvor barn etterligner andres atferd eller det å kunne gjengi handling fra det virkelige liv, og koble dette sammen med lekens funksjon (Wolf, 2021, s. 37-38). Samtidig som at Løkken (1996, s. 81) forklarer imitasjon med at det oppstår når vi mennesker etterligner en ytre atferd som vi ser hos andre mennesker, som gjør at det foregår gjennom en indre opplevelse som både kan være bevisst og ubevisst hos oss mennesker. Imitasjon kan sees på som

noe sosialt, da imitasjon oppstår når vi mennesker har lagt merke til hva andre mennesker gjør (Løkken, 1996, s. 81-83). Imitasjon i lek kan anses som en sosial lekform hvor imitasjon kan bidra til en gjenkjennbar lekform som barn kjenner til. Denne måten å leke på vil gjøre at barn kan være som de er, og imitasjon kan gi innslag av lekende nyskaping (Løkken, 1996, s. 84).

Løkken (2004, s. 66) viser til at lek er en måte å være på, og at vi mennesker føler på kroppen når vi inngår i en lek. Løkken (2004, s. 67) hevder at det å leke handler om å være et menneske og søken etter det meningsfulle gjennom ulike leksituasjoner. For å kunne kommunisere med andre gjennom tale bruker vi mennesker ulike funksjoner i kroppen for at det skal komme ord ut av vår munn. Det talende språket er genuint på den måten at det skaper et meningsinnhold gjennom språket, og gjør det mulig å foreta og holde en kommunikasjon gående mellom ulike mennesker (Løkken, 2004, s. 39). Løkken (2004, s. 38) presiserer at «Kommunikasjon eller det å forstå hverandre gjennom gestikulering oppstår i gjensidigheten mellom interaksjonene og andres gester».

## 3 Metode

Formålet med dette kapitlet er å synliggjøre våre metodiske valg og forskningsetiske betingelser som vi må forholde oss til i prosjektet. Videre vil vi vise til våre vitenskapsteoretiske tilnærminger som er sentrale for den videre forskningen. Hensikten med dette kapitlet er å reflektere og begrunne valg som blir gjort for at vi skal finne svar på problemstillingen: «*På hvilken måte bruker flerspråklige elever språk i lekbasert undervisning?*» og forskningsspørsmålene: «*Hvordan kan vi forstå elevenes språkbruk i lekbasert undervisning ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell?*» og «*I hvilke situasjoner kommer kodeveksling til syne i lekbasert undervisning?*». Avslutningsvis vil vi se nærmere på forskningsprosjektets styrker og svakheter, ved bruk av gyldighet og pålitelighet. Samtidig som vi vil se på hvordan vår analyse skal bygges opp og hva som skal vektlegges i de ulike delkapitlene.

### 3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

I dette prosjektet er det elevenes språkbruk som er hovedinteressen og grunnlaget for empirien. Gjennom å se på dette fenomenet kan vi se at i løpet av prosjektet har vi både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Thoresen et.al. (2020, s. 45) forklarer fenomenologi som «tenkning eller refleksjon over hvordan vi erfarer verden». Hermeneutikk kan forklares som «fortolkningslære», hvor Kvarv (2021, s. 84) påpeker at formålet med en hermeneutisk tilnærming er å kunne oppnå forståelse gjennom fortolkning, det vil si det som foregår i praksis.

Formålet med studien vår er å få innblikk i språkverden til elevene og hvordan de bruker språkene de kan automatisk og ubevisst i lekbaserte situasjoner. I vårt forskningsprosjekt anser vi lekbasert undervisning som en sosial interaksjon. Sosial interaksjon kan forklares med at vi mennesker er skapt til å være deltakende i en sosial interaksjon, hvor barn lærer gjennom aktiv deltakelse i lek (Broström, 2017, s. 10). Postholm (2010, s. 41) peker på at ved gjennomføring av forskning på hvordan individer utvikler mening i samhandling med andre kan settes under kategorien sosial-fenomenologisk tilnærming. For prosjektet er det ikke relevant å peke på hvilke språk elevene tar i bruk, men overordnet elevenes bruk av språk i lek. Funnene våre skal ses i sammenheng med vår forståelse av flerspråklighet og lek. Vi har en hypotese om at barn i dagens skole bruker flere språk enn norsk i ulike situasjoner som oppstår i løpet av dagen. Det trenger ikke å være at man endrer til hele setninger eller dialoger på et annet språk, men at barn ubevisst tar i bruk ord eller fraser som kommer fra andre språk. Vår oppfatning av dette kommer i hovedsak fra erfaringer vi har hatt i skolen. Bakgrunnen for vår oppfatning er at begge har opplevd opptil flere ganger at barn endrer

språk i samtale med medelever eller bruker ord ubevisst som kommer fra andre språk. På bakgrunn av vår oppfatning er vi interessert i å finne ut mer om dette og observere elevene i forskjellige aktiviteter der fokuset vårt er på å se som på språkbruken til elever i lekbasert undervisning.

Gjennom å dykke dypere inn i flerspråklighet og lek vil prosjektet gå over i en hermeneutisk tilnærming der vi analyserer og drøfter observasjonene og funnene våre. I fenomenologien har vi teori som bygger på vår tolkning, mens i hermeneutikken må vi selv tolke situasjonen ut ifra vår forforståelse. Det vil si at i den fenomenologiske delen av prosjektet vil teorien være med på å danne en større forståelse for flerspråklighet og lek, og dermed vil den nye informasjonen bygge under vår forforståelse. Mens i den hermeneutiske delen av prosjektet vil våre funn i datamaterialene gjøre at vi må tolke teorien og funnene opp mot hverandre, for så å skape et nytt perspektiv på feltet.

Thagaard (2018, s. 37) poengterer at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener som forskes på kan tolkes på ulike måter. I fortolkningen vi foretar oss, vil den hermeneutiske sirkelen være en sentral del i vår forståelse og tolkning av fenomenet. Kvarv (2021, s. 84) forklarer at gjennom praksis vil vi oppnå en forståelse gjennom fortolkning, samtidig som hermeneutikken presiseres at vi mennesker ikke kan ta avstand til oss selv, men kan i en hermeneutisk tilnærming skape en forståelse av virkeligheten. Samtidig som hermeneutikken gir rom for at vi mennesker kan tolke verden forskjellig og handlinger vi mennesker gjør (Kvarv, 2021, s. 94). I vårt forskningsprosjekt kommer den hermeneutiske tilnærmingen inn ved innhenting av data, da gjennom observasjoner og feltnotater, som vil gjøres om til skriftlig tekst i analysedelen. I den hermeneutiske sirkelen vektlegges vår forforståelse av fenomenet, og at vi gjennom observasjoner vil skape mening til helheten og utfordre vår forforståelse. Gjennom å arbeide med dette vil vårt forståelsesregister utvikles. Dette kan sees i lys av Krogh (2014) sin forklaring om hva den hermeneutiske sirkelen omhandler. Han forklarer den hermeneutiske sirkelen med at vi som forskere må fortolke de ulike delene i prosessen, for å skulle kunne danne en helhet.

Ut ifra observasjonen vil vi danne en ny forståelse om fenomenet vi forsker på. Når vi observerer den første gruppen, vil vi få en ny forståelse om flerspråklighet og lek. Ved neste gruppes observasjon vil vi kunne skape en ny forståelse eller en større forståelse om situasjonen som observeres. Siden vi skal gjennomføre samme opplegget to ganger, kan vi anse at vi gjennomfører den hermeneutiske sirkelen flere ganger.

## 3.2 Kvalitativ metode

I denne oppgaven bruker vi et kvalitativt forskningsdesign. Bakgrunnen for valg av metode passer vår framgangsmåte ved innhenting av data som er å observere i klasserom. Ved observasjon får vi et innblikk og en forståelse for klasserommets flerspråklighet. Når man bruker de kvalitative metodene er målet å fange opp meninger, opplevelser og få forståelser man ikke kan måle eller finne gjennom tall (Dalland, 2020, s. 54). Dalland (2020, s. 55) har laget en tabell der han peker på kjennetegn ved kvantitativ og kvalitativ metode. Ved å ta i bruk kvalitativ metode får vi nærhet til feltet, og med det menes det at vi kommer i direkte kontakt med det som foregår i skolen og klasserommet. Man kommer tettere inn på hvordan menneskene man forsker på jobber i hverdagen. I tillegg får man en mer helhetlig sammenheng og forståelse for hva som foregår i de ulike situasjonene. Dalland (2020, s. 55) snakker om at man kan få fram det særegne og spesielle innenfor temaet man forsker på. Den nærheten man får til feltet gjennom bruk av kvalitativ metode gjør forskningen spennende og intens, men Tjora (2021, s. 17) peker på at man kan møte på utfordringer i arbeidet. Forskeren må være fleksibel i arbeidet med kvalitativ metode, for det kan hende at man må gjøre justeringer i prosjektet i løpet av prosessen. På bakgrunn av dette havner vårt forskningsprosjekt under kvalitativ metode.

## 3.3 Observasjon

I valget av observasjon som metode har vi lagt til grunn at vi ønsker å få et større innblikk i elevenes språkbruk i klasserommet. Samtidig som vi får sett elevenes samspill med hverandre og deres væremåte her og nå, dette gjennom lekbasert undervisning. Som observatør får vi et utenfra og inn blikk, og dermed må vi tolke situasjonene som foregår både underveis og i etterkant av observasjonen. Observasjon som metode gjør at man kan se samhandlingen mellom mennesker. I tillegg kan en observerer hvordan mennesker er i samspill med det fysiske miljøet og rommet de er i (Tjora, 2021, s. 102). Ved bruk av observasjon ønsker vi en direkte tilgang til naturlige settinger, for eksempel i skoler, klasserom eller selve skoleområdet. I vårt prosjekt vil det være hensiktsmessig å bruke observasjon, for å selv se og oppleve situasjoner som oppstår i et klasserom. Ved bruk av observasjon som metode vil vi se hva elevene gjør og studere dette ut ifra hva en vil finne svar på (Dalland et al., 2021, s. 127). I dette prosjektet vil vi se nærmere på hvordan elevene snakker med hverandre, og derfor vil det være naturlig å ta i bruk observasjon. Denne metoden kan være med på å gjøre at vi får en annen forståelse for elevenes språkbruk i lek og hvordan elevene bruker språket til å uttrykke seg. Observasjon kan i den pedagogiske sammenhengen forklares på den måten at en forsøker å observere noe som har en pedagogisk betydning.

Bjørndal (2011, s. 66) viser til strukturert og ustrukturert observasjon. Ustrukturert observasjon er å være åpen for flere ulike situasjoner som kan oppstå. For våre observasjoner blir det naturlig å ha en ustrukturert observasjon siden vi ser det hensiktsmessig å kunne se helheten i situasjonene som oppstår, istedenfor å lukke seg til noen bestemte hendelser. En negativ side med ustrukturert observasjon kan være at det blir for mange elementer, som gjør at vi ikke får med oss alle situasjonene som oppstår under observasjonen. På forhånd har vi snakket om hvilke momenter som kan være viktig, slik at vi ikke drukner i notatene som Bjørndal (2011, s. 66) snakker om. Grunnen til at vi ikke valgte å bruke strukturerte skjema i observasjonen er for at da kunne vi lett ha fokusert kun på det og dermed utelukket situasjonen som kunne blitt sentrale (Bjørndal, 2011, s. 66).

### **3.4 Observatørroller – fullt deltakende observatør og ikke deltakende observatør**

I vårt prosjekt har vi valgt å ta i bruk fullt deltakende observatør og ikke deltakende observatør. Dalland et al., (2021, s. 137) forklarer fullt deltakende observatør på den måten at du selv er deltakende, og observatøren selv er en del av miljøet som observeres. Som fullt deltakende observatør vil vi få en generell oversikt over situasjonen, og fordelen med at man selv er deltakende i observasjonen er at elevene ikke blir forstyrret av en ukjent observatør. En negativ side med å selv være observatør i kjent klasse, kan være at en tar mer hensyn enn vanlig. For dette prosjektet vil det være hensiktsmessig å ta i bruk ikke deltakende observatør som en type observatørrolle. Som ikke deltakende observatør vil det være hensiktsmessig å ikke integrere seg med elevene og fokusere på en liten gruppe om gangen (Dalland et al., 2021, s. 138). Grunnen til at dette blir naturlig for vårt forskningsprosjekt er fordi man ikke vil ta oppmerksomheten fra elevene. Som ikke deltakende observatør vil vi kunne enklere fokusere på de ulike sekvensene som oppstår. Vi føler dette er naturlig for vårt prosjekt og for at elevene skal føle seg trygge når vi er i klasserommet.

Den som er fullt deltakende vil være tilgjengelig og synlig for elevene under hele aktiviteten, mens den som er ikke deltakende vil være mindre synlig og trekke seg tilbake for å få et best mulig utbytte. Bjørndal (2011, s. 43) viser til forskjellige forhold knyttet til observatøren som kan være med på å påvirke observasjonen. Han peker på det han kaller «forstyrrelser og tilfeldigheter under selve observasjonen» (Bjørndal, 2011, s. 43). Med dette peker han på hvordan observatørens tilstedeværelse er med på å påvirke de som observeres. I vår observasjon kan vi minimere dette med at vi er med på oppstarten læreren har for dagen, slik at de har sett oss før vi tar en elevgruppe til siden. Deretter velger vi at den av oss som har kjennskap til klassen fra før av blir den som er fullt

deltakende observatør, mens den som ikke har kjennskap til elevene blir ikke deltakende observatør hele tiden. Observatørene kommer til å ha samme rolle under alle observasjonene, for at det skal bli så likt som mulig.

Ved gjennomføring av observasjonen ser vi det hensiktsmessig å forklare de ulike delene som vil forekomme under observasjonen. Disse delene vil være sentrale for at observasjonene skal gjennomføres så nøyaktig som mulig. Før oppstarten vil den fullt deltakende observatøren sette elevene i gang med aktiviteten. Under observasjonen vil den som er fullt deltakende observatør se på det overordnede bilde av observasjonssituasjonene. Det vil si at en ser på stemningen i rommet, hvordan elevene forflytter seg og hvordan den som er ikke deltakende observatør forflytter seg rundt i rommet under gjennomføringen. Den ikke deltakende observatøren vil gå inn i observasjonene med en hensikt om å fange dialogene som finner sted mellom elevene. Det vil si at hovedvekten er å observere tonefall, språkbruken i og utenfor rolle og hvordan de går fra regytring til rolleytring. Den som er ikke deltakende observatør vil gå inn og ut av observasjonene, dette for at det ikke skal bli for mange inntrykk på en gang. Men vil etter en kort stund gå inn i observasjonene igjen. Den som er fullt deltakende observatør vil fange opp hvor den ikke deltakende observatøren er under disse sekvensene, og vil gå inn i aktiviteten til elevene hvis en ser det hensiktsmessig å ta del.

### 3.5 Utvalg

I dette masterprosjektet har vi foretatt oss et bekvemmelighetsutvalg, som er når utvalget er gjort enkelt for forskeren selv (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Da vi fant ut at bekvemmelighetsutvalg ble naturlig for oss tok en av oss kontakt med en bekjent som er lærer ved 1. trinn, siden vi så det krevende å få tilgang til et klasserom vi ikke har kjennskap til. Da vi var i kontakt med denne læreren beskrev vi prosjektet og informerte om hva hensikten med prosjektet var og hvordan prosessen ville bli ved gjennomføringen av observasjonene. Etter å ha beskrevet prosjektet tok vi kontakt med skolens rektor som var med på å bestemme om vi kunne gjennomføre observasjonene på skolen. Etter godkjennelsen fra skolens rektor tok læreren kontakt med oss og viste interesse til prosjektet. Læreren mente at elevenes foresatte ville være positive til å la elevene delta i dette prosjektet. Etter at vi hadde fått snakket med læreren utarbeidet vi et samtykkeskjema og sendte inn søknad til SIKT. SIKT er kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Deres oppgave er å sikre at studenter og forskere som jobber med å behandle personopplysninger overholder reglene for deltakernes personvern. Etter godkjenning fra SIKT sendte vi ut samtykkeskjema til elevenes foresatte, noen uker før observasjonen skulle finne sted. Etter noen uker fikk vi tilbakemelding på at



det var de fleste av elevenes foresatte som hadde samtykket til at elevene kunne delta i forskningsprosjektet.

Utvalget består av en førsteklasse hvor 21 elever har fått samtykke av sine foresatte til å delta i forskningsprosjektet. Elevene vi skal observere er i alderen seks til sju år. Utvalget er hentet fra en skole på Østlandet. På bakgrunn av størrelsen på elevgruppen, ser vi det hensiktsmessig å dele elevgruppen i to grupper. Dette for at vi skal kunne få observert flere av elevene og en større innsikt i hvordan språkbruken til elevene er i lekbasert undervisning. I tillegg blir det enklere å organisere observasjonen ved gjennomføring av lekaktiviteter i mindre grupper. Vi kontaktet en lærer for en klasse vi visste at hadde språklig mangfold, som gjorde at dekket både de elevene som har norsk som morsmål og de som har et annet morsmål enn norsk. De elevene vi ikke har fått samtykke fra vil være i et annet rom sammen med sin kontaktlærer under hele observasjonen. Vi tenkte dette var en klasse som det kunne forekomme interessante funn, dette på grunn av elevmangfoldet og klassestørrelsen.

### **3.6 Planlegging og gjennomføring av observasjoner**

Formålet med å ta i bruk de lekbaserte aktivitetene var at elevene skulle få leke sammen. Under observasjonen var vi nødt til å ta del i ulike observatørroller. Som nevnt over var dette for å få et mer helhetlig inntrykk av observasjonene. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget delte vi klassen inn i to elevgrupper. Vi gjennomførte en lekbasert aktivitet hver dag på begge gruppene. Det vil si at vi på en dag gjennomførte samme lek to ganger bare på to forskjellige elevgrupper. Grunnen til at vi valgte å gjøre det sånn var for at det skulle bli enklere å sammenligne hvordan de forskjellige gruppene løste lekene og for at det skulle være enklere å skille hvilke leker vi hadde når. Videre skal vi se nærmere på hvordan vi valgte å kategorisere de ulike lekene i Cummins sin kvadrantmodell før vi gjennomførte lekene. Samtidig vil vi komme med en forklaring av gjennomføringen av de ulike lekene.

Da vi skulle fordele de ulike lekene inn i Cummins sin kvadrantmodell tok vi utgangspunkt i hvordan Alstad (2016) hadde foretatt sin vurdering av plasseringen av sine aktiviteter. Vi sammenlignet da de ulike lekene med hennes aktiviteter, og ut ifra dette fikk vi en forståelse for hvor våre leker kunne plasseres innenfor modellen. Leken Plus-Plus<sup>1</sup> fordelte seg variert innenfor kvadrant A i Cummins sin kvadrantmodell. I denne leken skal elevene bygge det de ønsker med

---

<sup>1</sup> Vi har valgt å skrive Plus-Plus på denne måten, siden det er slik det skrives av merkevaren.

Plus-Plus. Plus-Plus er små brikker som er formet som plusstegn, som kan settes sammen til å bli ulike figurer og utforminger. Leken «Sola skinner på...», fordelte vi innenfor kvadrant B. I «Sola skinner på...» skal elevene sette seg på en stol som er en del av en sirkel av stoler, hvor det er en mindre stol enn antall elever. Eleven som kommer i midten kommer med en kommando, for eksempel kan den i midten si «Sola skinner på den som har grønne klær». Etter denne kommandoen vil det havne en ny elev i midten som skal finne en ny kommando for å få en stol å sitte på. Når kommandoene kommer så skal elevene som sitter bytte stol hvis de har noe av det kommandoen sier. Leken «Odd er et egg» (Ulseth, 2017) fordelte vi innenfor kvadrant C. Elevene skal se filmen «Odd er et egg». Etter filmen skal elevene finne seg noen de skal ha en samtale med hvor de skal snakke om hva de på har sett i filmen og hva de tenker etter. Det er hensiktsmessig å ha spørsmål som samtalestartere ved Del C for å gjøre det enklere for elevene å begynne å snakke sammen. Vi kan da stille spørsmål som «Hva så dere i filmen?» eller «Var det noe dere synes var interessant i filmen?». Leken politistasjon fordelte vi innenfor kvadrant D. Elevene skal i politistasjon innta ulike roller som er inne på en politistasjon, og skal gjennom disse rollene være i en politistasjon. Elevene kan bytte roller hvis det skulle være nødvendig, og de skal finne rekvisitter og andre materialer de trenger for at leken skal bli helhetlig (Alstad, 2016, s. !!!!). For å skille de ulike kvadrantene i Cummins sin kvadrantmodell har vi delt opp de lekbaserte aktivitetene etter dette. Dette er for at vi skal kunne fokusere på en kvadrant om dagen, og få et større og dypere innblikk.

Før vi skulle ut å observere tenkte vi oss fram til at de automatisk kom til å sette seg sammen i par, triader eller andre former for mindre grupper. På forhånd av observasjonen avtalte vi at den ikke deltakende observatøren skulle sette seg sammen med en av de små gruppene og lytte til deres samtaler. Da det var naturlig, skulle den samme observatøren trekke seg ut fra situasjonen og gå videre til neste. Den ikke deltakende observatøren kunne trekke seg helt bakerst i klasserommet dersom man trengte å ta avstand til observasjonene for å samle tankene. Mens dette foregikk skulle den fullt deltakende observatøren registrere hva som foregikk ellers i rommet. Plasseringen til elevgruppene, hvor mange som satt sammen, hvordan den andre observatøren flyttet seg osv. Dette for å få et helhetlig overblikk over situasjonene.

## **Planlegging av leksituasjoner**

Før vi skulle gjennomføre observasjonene, valgte vi å lage et undervisningsopplegg som vi brukte som veiledning til hvordan vi skulle legge til rette for de ulike lekbaserte aktivitetene. Ved å velge aktivitet tok vi utgangspunkt i Alstad sin fordeling av de ulike aktivitetene i Cummins sin kvadrantmodell. Ut ifra Alstad (2016, s. 43) sin visualisering, valgte vi leker som lignet på de hun

hadde valgt å plassere i modellen. Denne visualiseringen gjorde at vi valgte lekene Plus-Plus, «Odd er et egg», «Sola skinner på...» og politistasjon. Disse lekene ble da valgt etter hvordan vi tenkte at de samsvarte med Alstad (2016, s. 43) sin fordeling. Etter at vi hadde valgt de ulike lekene, fordelte vi de inn i undervisningsopplegget, hvor vi la vekt på hvor i Cummins sin kvadrantmodell de hadde fordelt seg.

### 3.7 Gjennomføring av observasjoner og bruk av feltnotater

Dalland et al. (2021, s. 131) peker på at observasjon kan anses som en krevende metode, siden det kreves stort fokus på det som skal observeres, samtidig som vi skal kunne skrive gode og utfyllende feltnotater. I dette forskningsprosjektet ser vi det hensiktsmessig å ta i bruk feltnotater, da dette gir flere muligheter for ulike observasjoner. Ved bruk av korte og presise feltnotater får vi muligheter til å jobbe med flere situasjoner og dykke dypere inn i disse. Det blir ofte nevnt at å skrive korte setninger eller stikkord ved observasjon vil gi større rom for observasjon. I feltnotatene skal det komme tydelig fram hvilke hendelser eller situasjoner som observeres og om forskeren på en eller annen måte har kunnet påvirke situasjonen (Dalland et al., 2021, s. 131). Den som er ikke deltakende observatør noterer gjennom hele observasjonsprosessen, mens den som er fullt deltakende vil notere under selve aktiviteten. Hvis det er noe den fullt deltakende observatøren ser som hensiktsmessig før, under eller etter aktiviteten vil den notere ned disse observasjonene. Dalland et al., (2021, s. 132) skriver at det som kjennetegner gode observasjonsnotater er å danne et tydelig skille mellom observasjon og tolkning. Dette er viktig å være klar over både før, under og etter at feltnotatene er skrevet. Vi vil under observasjonene holde oss nøytrale og fokusere og notere kun på situasjonene som oppstår. Dette for at våre synspunkter ikke skal ta del i observasjonene, samtidig som det er viktig å presisere at tolkningene vil finne sted i analyse- og diskusjonskapitlet. For at vi skal kunne skille observasjonene og tolkningene vil vi etter gjennomføringen skrive nøyaktig hva vi har sett, og ikke legge til andre momenter som vi mener er viktige.

Dalland et al. (2021, s. 133) presiserer at gjennom å gi elevene fiktive navn eller tall vil observasjonene bli mer konkrete, hvor vi i dette prosjektet vil gi elevene tall etter hvor mange de er i hver sekvens. Disse tallene følger ikke elevene, men sier bare noe om hvor mange som er med i sekvensen og er med på å skille hvem som sier hva. Gjennom observasjonene skal vi fokusere på elevenes muntlige språk. Observasjonene rundt det muntlige språket vil gi oss som forskere et innblikk og en indikator på elevens forståelse og i kommunikasjon med andre.

Dalland et. al (2021, 131) anbefaler skal vi rett etter endt observasjon renskrive notatene da de observerte situasjonene fortsatt er klart i minne. I tillegg til at det blir enklere å skille de forskjellige dagene og aktivitetene vi har observert. Ved bruk av observasjon som metode, krever det mye fokus og nøyaktighet. Feltnotatene bør rett etter observasjonen renskrives, da vi mennesker i større grad glemmer hva som har skjedd her og nå i løpet av kort tid. I notatene vil det være sentralt å notere det du ser, samtidig som det forekommer informasjon av stillheten og kroppsspråket til elevene. Dersom elevene sier andres navn eller sine egne vil dette markeres med en «X» i feltnotatene og videre i prosjektet. Feltnotater anses som viktig for forskeren, men notatene skal kunne leses av andre og forstås av den som leser (Dalland et al., 2021, s. 131).

Etter at vi hadde gjennomført observasjonene satte vi oss ned for å samle feltnotatene og se på hvilke observasjoner vi hadde sett. Feltnotatene og observasjonene ga oss en oversikt over hvilke datamaterialer vi hadde å gjøre med. Vi tok de datamaterialene vi hadde og delte de inn etter dagene vi observerte, da etter hvilken lekbasert aktivitet de tilhørte. Etter dette tok vi og laget et skjema hvor vi tegnet Cummins sin kvadrantmodell. Her valgte vi først å fordele alle ytringene etter hvor kognitivt krevende eller lite kognitivt krevende de var, og etter dette så vi på om de var situasjonsavhengige eller ikke. Vi tok for oss hver enkel ytring og fordelte de ulike ytringene hvor de passet inn. Denne prosessen gjennomførte vi for alle de lekbaserte aktivitetene. Fordelingen med å velge å vektlegge ytringene var en gjennomgående prosess, men vi så det hensiktsmessig og heller legge vekt på hele sekvensene. Derfor gikk vi bort fra arbeidet vi hadde lagt ned med fordelingen av hver enkel ytring. Dette gjorde at vi måtte gjennom den samme prosessen som med ytringene, bare at vi denne gangen så på sekvensen som en helhet da vi skulle fordele de inn i Cummins sin kvadrantmodell. Denne transkriberingen av observasjonene kommer til syne i analysekapitlet, hvor vi har lagt ved de fire ulike modellene for de ulike lekbaserte aktivitetene, samtidig som vi laget en grafisk modell som viser hvordan de ulike sekvensene i de lekbaserte aktivitetene fordelte seg.

### **3.8 Forskningsetikk**

Postholm og Jacobsen (2018, s. 252) presiserer at all forskning som inneholder personopplysninger skal meldes inn til personvernombudet. Forvaltningsloven (1970) er sentral for arbeidet med forskningsprosjektet siden vi skal ut i skolen å observere elever, noe som gjør at vi er avhengige av å presisere hvordan lagring av datamaterialene blir behandlet. I Forvaltningsloven (1970, §13e) presiseres det i at «enhver som utfører tjeneste eller arbeid i forbindelse med en forskingsoppgave som et forvaltningsorgan har støttet, godkjent eller gitt opplysninger undergitt taushetsplikt til,

plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til». Ut ifra denne paragrafen har vi taushetsplikt ovenfor informantene i prosjektet.

I arbeidet med å utforme prosjektet måtte vi ta for oss forskningsetiske vurderinger. Etter hvert som dette ble gjort og prosjektet ble mer utformet, sendte vi inn en søknad til SIKT. I SIKT-søknaden måtte vi begrunne og forklare de forskningsetiske vurderingene vi hadde tatt i utformingen av prosjektet, i tillegg til at vi måtte ta nye vurderinger om hvordan vi ville løse det. Da vi jobbet med søknaden til SIKT, så vi oss nødt til å lage et informasjonsskriv til foreldrene der de samtykker til at deres barn kan bli observert av oss. Som vedlegg to viser, inneholder samtykkeskjemaet informasjon om selve observasjonsprosessen og en oppsummering av hva prosjektet går ut på. Vi poengterte i dette informasjonsskrivet at deltakelsen er frivillig, og at det vil være mulighet for å trekke seg hvis man ikke vil delta etter å ha samtykket (C. P. Dalland et al., 2021, s. 135) .

Selv om vi har fått foreldrenes samtykke til å observere elevene er det viktig at de er informert om hva som skal skje og hvorfor vi observerer dem. I tillegg er det sentralt at det er greit for elevene som blir observert. Derfor valgte vi på forhånd av observasjonen å sette av tid til å forklare hvorfor vi var der (Dalland et al., 2021, s. 138). I tillegg forklarte vi hvorfor vi skulle gjennomføre disse aktivitetene og at vi skulle skrive om det i en oppgave.

Ved å velge å forske på mennesker, går man inn i et felt som krever nøyaktighet og bevissthet rundt personvernet for å kunne ivareta dette på en hensiktsmessig måte. Som observatører og forskere har vi et ansvar for datamaterialene som innhentes, og kunne lagre dette på en enhet som ingen andre enn oss som forskere har tilgang til. Vi kommer ikke til å informere om hvilken skole opplysningene er hentet fra eller andre opplysninger som kan knyttes til elevene. Som observatør har man en rolle hvor man under observasjonen skal notere så detaljert som mulig av det en observerer, dette for at en skal ha fått med seg hendelsene under observasjonen så nøyaktig som mulig. Dette for at analysen som vil finne sted lengre ned i oppgaven har gode og relevante datamaterialer å gå etter (Tjora, 2021, s. 95). Etter endt datainnsamling vil vi oppbevare feltnotater på en sikker plass for å sikre skolens og elevenes personvern.

### **3.9 Analysering av samtalene**

I vår analyse vil det være viktig å se på observasjonene som en helhet for prosjektet, samtidig som vi kan synliggjøre observasjonene våre i lys av sentral teori. Vi valgte å ta i bruk analyse av samtale som verktøy for å se nærmere på observasjonene. Skovholt et al. (2021, s. 15) forklarer analyse av

samtale med at vi som forskere ser på hvordan mennesker skaper orden i sosiale interaksjoner i samhandling med andre. Samtidig som de viser til at i en analyse av samtale vektlegges det å se og tolke de ulike ytringene, interaksjonene og språkene i handlingene som oppstår.

I prosjektet har vi tatt for oss en deduktiv tilnærming under analyseprosessen. Innenfor den deduktive analysen tar en i bruk en ovenfra og ned kategorisering, hvor en danner kategorier ut ifra teori, tidligere forskning eller forventninger til feltet (Høgheim, 2020, s. 207). Dette kobler Høgheim (2020) til den fenomenologiske tilnærmingen. Han gjør det på den måten ved å presisere at i en fenomenologisk tilnærming ser man på fenomenet fra bunnen av, hvor forskningsdesignet er relevant for forskningsprosjektet (Høgheim, 2020, s. 207). Den deduktive tilnærmingen kommer til syne i vår oppgave gjennom oversiktsarbeid og forståelse for teori og tidligere forskning om flerspråklighet og lek. Gjennom dette arbeidet kom det tydelig fram hvilke kategorier som ville være sentrale å ta i bruk i vårt masterprosjekt. Vi har gjennom dette masterprosjektet forsøkt å forstå datamaterialene gjennom et analysesystem som allerede eksisterer, og gjennom dette funnet fem kategorier i diskusjonskapitlet som vektlegger hovedpoengene i funnene fra analysekapitlet.

Kvarv (2021, s. 83) viser til at tolkningsprosessen handler om å kunne se helheten og delene. Dette er en prosess som kalles *Den hermeneutiske sirkelen*. Vi ser det nyttig å ta i bruk den hermeneutiske sirkelen, da det vil være relevant for oss å kunne se på både helheten og delene, samtidig som en kan gå både inn og ut av datamaterialene. Som nevnt i kapitlet om fenomenologi og hermeneutikk kan vi se at den hermeneutiske tilnærmingen kommer fram i analyseprosessen ved at det oppnås en forståelse i fortolkningsprosessen, samtidig som en vil skape en forståelse av hvordan virkeligheten er. Hermeneutikken kan kobles sammen med at vi er opptatt av forholdet som dannes mellom leseren, teorien og informantene i prosjektet (Kvarv, 2021, s. 148). Ved å ha med den hermeneutiske sirkelen i vårt prosjekt opplevde vi at vi hadde mulighet til å gå inn og ut av datamaterialet. Dette gjorde at vi kunne se og erfare ulike perspektiver som vi kunne ta med oss videre inni analyseprosessen.

For å sortere analysene våre har vi tatt utgangspunkt i Trine Anker (2020) sine analysefaser, og under vil vi vise til hvordan vi aktivt har brukt disse i vårt analysearbeid. Den første fasen handler om forberedelse og hva som skjer i forkant av analyseprosessen. I denne fasen gikk vi inn i prosjektet og fant ut hva det var vi ville finne svar på og hvilket arbeid vi måtte legge ned for at vi skulle finne svar på det vi ville finne ut av. Anker (2020, s. 69) viser til at den første fasen i analysen handler om å skulle velge hva som skal være med og hva som ikke skal vektlegges av

datamaterialene som er innhentet. Gjennom å lese observasjonene flere ganger, fant vi ut hvilke momenter vi ønsket å se dypere på og som ville bidra til å gi et svar på forskningsprosjektet. Braun og Clarke (2006, s. 87) anbefaler å lese gjennom datamaterialene flere ganger, da dette vil gjøre det enklere i startfasen med kategorisering. Samtidig som det vil bidra til nye ideer og innfallsvinkler på datamaterialene.

Fase to omhandler kategorisering og koding av datamateriale (Anker, 2020, s. 73). Etter å ha sett nøye på ytringene til elevene, kunne vi se at det var hensiktsmessig å koble på transspråkingsperspektivet. Dette gjorde at vi kunne se på kodeveksling i et transspråklig perspektiv. I arbeidet med analysen av ytringer delte vi disse inn i tre kategorier. Dette gjorde at den videre kodingen av ytringene gikk over til å fargekode ytringene som passer inn i de ulike kategoriene. Ved hjelp av fargekoding fikk vi plassert ytringene der de hører til, og kunne med dette se et mønster. De ytringene som ble fargekodet, er de som har en hensikt å fortelle oss noe om prosessen og for å kunne se et mønster i de ulike sekvensene under de lekbaserte undervisningene.

Fase tre handler om å det å skrive analysene. Anker (2020, s. 83) peker på at det er her man må finne ut hvordan man skal organisere analysekapitlene. Da valgte vi å gå tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene for å se hvordan vi kunne forme disse slik at vi fikk svar på det vi ønsker med prosjektet. Videre ser Anker (2020, s. 88-92) på at det i en god analyse brukes sitater eller framstillinger som argumenteres, i tillegg til at man sammenlikner og finner likheter og ulikheter i dataene man har funnet. Ved hjelp av fargekodingen av ytringene i fase to, fikk vi i denne fasen et større innblikk i likheter og forskjeller, samtidig som at ytringene fortalte ulike perspektiver av elevens språkbruk.

Den siste fasen i analyseprosessen som omhandler diskusjon. I denne delen av prosjektet kommer Anker (2020, s. 93-103) sin analysefase fire. Denne fasen handler om å koble teorien, funnene og analysen sammen og drøfte dette. I arbeidet med diskusjonskapitlet begynte vi å trekke ut hovedfunn fra analysen. Hva er det som går igjen, og hva er det som skiller seg ut? Deretter koblet vi det sammen med teoriene vi har funnet tidligere og se det inn mot de forskjellige teoretiske perspektivene vi har.

### **3.10 Studiens troverdighet**

Å gjennomføre forskning handler i stor grad om å skape troverdighet rundt resultatene som forekommer under datainnsamlingen. Dette skapes gjennom detaljert og systematisk arbeid med

analyser som føres over til de empiriske dataene (Tjora, 2021, s. 283). Tjora (2021, s. 259) skriver at det i en kvalitativ studie brukes begrepene pålitelighet og gyldighet, men at det i større grad brukes de samme begrepene innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning, da de er integrert innenfor begge forskningsmetodene. Thagaard (2018, s. 19) viser til at validitet kobles til forskningens gyldighet, mens reliabilitet kobles til forskningens pålitelighet. Vi har i dette prosjektet valgt å ta i bruk begrepene gyldighet og pålitelighet

## **Studiens gyldighet**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) forklarer validitet med hvorvidt en metode er egnet til den undersøkelsen en skal foreta. Gyldigheten kommer til syne gjennom en kritisk gjennomgang av analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Det at vi har valgt å ta i bruk observasjon som metode i dette prosjektet kan sees på som en styrke for oppgaven. Dette fordi vi gjennom observasjonene skal kunne selv gå inn i feltet og se hvordan fenomenet tar del i et klasserom. En svakhet i dette prosjektet var at vi skulle valgt å ta i bruk intervju som en supplerende metode, som ville gitt et enda større og dypere perspektiv på fenomenet, noe som kunne vært med å styrke prosjektets gyldighet.

Gjennom observasjonsprosessen kunne vi se at noen av elevene under dag to ble opptatte av den ikke deltakende observatøren. Denne dagen satt de mer i ro og hadde samtale med hverandre. Dette kan være en påvirkning på datamaterialets gyldighet da resultatet kan ha blitt påvirket av elevenes nysgjerrighet. Vi kunne se at prosjektets gyldighet ble satt på prøve under dag fire. Denne dagen besto av en rollelek, politistasjon. Her måtte den fullt deltakende observatøren fordele roller, da det var tydelig at elevene ikke forsto hva som var hensikten med rolleleken. Dette kan anses som en negativ faktor, da dette hadde en innvirkning på datamaterialene som ble observert.

Samtidig er det flere ulike momenter som kan ha påvirket studiens gyldighet. I denne sammenheng vil det være vesentlig å poengtere at gjennom å ta i bruk ulike observatøroller ga det oss muligheter til å se flere situasjoner og kunne ta del i disse samtidig. Gjennom dette kunne vi som forskere supplere erfaringer og skape tolkninger til materialet. Vi gjorde en erfaring med at vi mistet noen av ytringene i sekvensene da elevene snakket for fort og forflyttet seg bort fra der den ikke deltakende observatøren hadde plassert seg. I dette tilfellet ville vi lagt til i SIKT-søknaden at vi ville tatt i bruk lydopptaker. Dette for å kunne fange opp enda flere momenter i observasjonene, noe som ville forsterket oppgavens gyldighet enda mer.



Vi viser gjennom analyseprosessen og diskusjonskapitlet hvordan vi har håndtert resultatene og hvordan disse har blitt produsert. Samtidig som at dette vil kunne bidra til at andre lesere vil se andre sentrale momenter som er sentrale å påpeke, men som ikke ble vektlagt i denne oppgaven på grunn av prosjektets perspektiv.

## **Studiens pålitelighet**

Pålitelighet kan kobles sammen med hvordan vi gjør rede for datamaterialene, og hvordan vi har utviklet dem gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 181). Dette kan sees i sammenheng med hvordan vi har valgt å gjennomføre observasjonene i forskningsprosjektet og håndteringen av observasjonsmaterialene etter feltarbeidet. Samtidig som vi har foretatt en analyse for at datamaterialene skal kunne redegjøres på en pålitelig og hensiktsmessig måte. I et forskningsprosjekt er hensikten med pålitelighet at en forsker skal kunne ta i bruk de samme metodene og gjennomføre dette, samtidig som det skal kunne gi samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187). Samtidig poengterer Postholm og Jacobsen (2018, s. 223-224) at i en kvalitativ forskning vil det være vanskeligere å reprodusere et prosjekt, da informantene i prosjektet er stadig under utvikling og feltet forandrer seg.

Vi har gjennom denne masteroppgaven forsøkt å vise til hvordan teorien er brukt gjennomgående i oppgaven, og forklart i detalj hvilke valg av metode og vitenskapelige tilnærminger som er sentrale og hensiktsmessige for prosjektet. Samtidig som vi har forsøkt å synliggjøre hvordan analyseprosessen har funnet sted og presentert i detalj hvordan analyseprosessen er gjennomført. Vi styrker oppgavens pålitelighet i metodekapitlet da vi gjør rede for hvilke valg som er tatt og viser til hvorfor det er hensiktsmessig å ta i bruk de ulike momentene i metodekapitlet. Samtidig som det vil gi andre lesere ett inntrykk i hvordan vår gjennomførelse av datainnsamlingen fant sted, noe som vil gjøre det mer hensiktsmessig for andre forskere å kunne ta i bruk de metodene som er sentrale i dette prosjektet.

I dette forskningsprosjektet valgte vi å dele oss inn i to ulike observatørroller, for at den ene av oss skulle gjennomføre undervisningsopplegget da den hadde kjennskap til klassen fra før, mens den andre kunne innta en ikke deltakende observatørrolle i klasserommet. Dette kan sees på som både styrker og svakheter. Styrken med å ha to observatørroller gjorde at den ikke deltakende observatøren ble mindre synlig og mindre distraherende. Dette for at den ikke deltakende observatøren skulle få flere muligheter til å se flere observasjoner samtidig, og skape mer nøyaktige observasjoner, som ville være med på å sikre oppgavens pålitelighet. En svakhet med å ha ulike

observatørroller i denne oppgaven ble at vi mistet noen av sekvensene som oppsto, noe som gjorde at ikke alle observasjonene ble fullstendige.

I arbeidet med plassering av sekvensene begynte vi med å plassere lek en, så lek to osv. Ved å se på fordelingene i modellen kan man se at lek en er mer fordelt rundt i modellen enn det lek fire er. Noe som kan være grunnen til at plasseringen etter hvert ble mer og mer lik kan være at vi fikk mer erfaring med å plassere sekvensene. Erfaringer kan være med på å påvirke måten vi ser sekvensene på og endre måten vi tolker om de er kognitivt krevende eller ikke og om det er kontekst avhengig eller kontekstuavhengig. Selv om vi jobbet systematisk og prøvde å se etter de samme tingene, kan denne erfaringen være noe vi ikke tenker over selv. Det kan føre til at vi får endringer i våre tankemønstre som vi ikke klarer å se selv. I arbeidet med å fordele sekvensene kan det hende at vi etter hvert fikk mer erfaring med dette og ble mer kritiske til hvor vi fordelte de forskjellige sekvensene.

## 4 Resultater, funn og analyse

For å systematisere og gjøre funnene, resultatene og analysen oversiktlig, vil vi dele de opp delkapitlene i første del av analysen etter de ulike lekene. Grunnen til at vi har valgt å dele det opp på denne måten er for å kunne skille lekene og diskutere likheter og forskjeller i diskusjonskapitlet. Analyseprosessen sees i lys av problemstillingen: «*På hvilken måte bruker flerspråklige elever språk i lekbasert undervisning?*» og forskningsspørsmålene: «*Hvordan kan vi forstå elevenes språkbruk i lekbasert undervisning ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell?* og «*I hvilke situasjoner kommer kodeveksling til syne i lekbasert undervisning?*».

I analysedelen kommer vi til å ta opp igjen tråden med Cummins sin kvadrantmodell. Teorien bak denne modellen er at Cummins (2000, s. 68-69) deler modellen inn i fire kvadranter. I disse kvadrantene skiller han mellom kognitivt krevende og lite kognitivt krevende og kontekst avhengig og kontekst uavhengig. I starten av analysefasen av prosjektet begynte vi med å ta utgangspunkt i Cummins (2000, s. 68) sin kvadrantmodell. Da tok vi utgangspunkt i elevenes samtalesekvenser i løpet av observasjonen vi hadde gjennomført. Vi tok hver enkelt sekvens og satt inn i kvadrantene og lagde en kvadrantmodell per aktivitet. Noen ganger valgte vi å plassere hele dialogen på samme sted i kvadrantmodellen for å skape en sammenheng, og vi så at dialogen i seg selv var kognitivt krevende. Dette for å få en oversikt over hvor de ulike ytringene plasserer seg i de ulike kvadrantene og for å få en større og bredere oversikt om det var noen mønstre.

I starten av analysefasen av prosjektet begynte vi med å ta utgangspunkt i Cummins sin kvadrantmodell (2000, s. 68-69). Da tok vi utgangspunkt i elevenes sekvenser med ytringer. Det vil si at vi så på utklipp av samtaler som foregikk i de ulike lekene. Vi så på hver enkelt sekvens og fordelte de inn i kvadrantene, og vi lagde en kvadrantmodell til hver aktivitet. Grunnen til at vi valgte å ta for oss dialogsekvenser og ikke hver enkelt ytring var for å få en større og bredere oversikt over om det er noen mønstre i empirien vi har samlet.

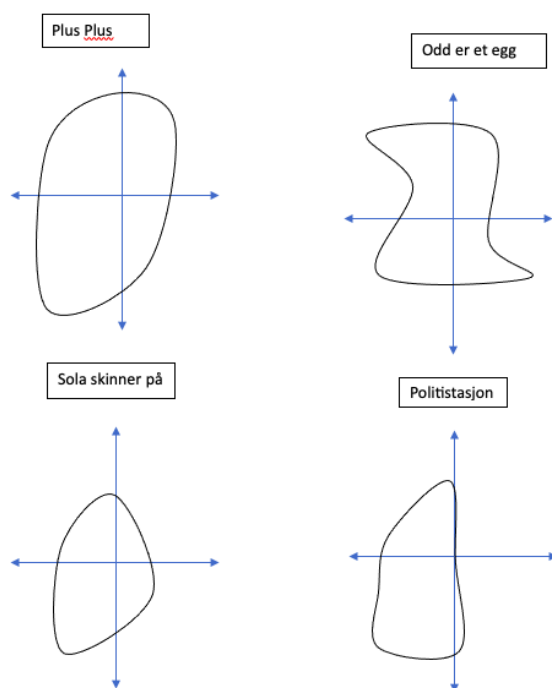
Da vi bestemte hvor vi skulle plassere ytringene i kvadrantmodellen begynte vi med å se på om vi forstod hva elevene snakket om uten å kjenne til konteksten, altså om sekvensen var kontekst avhengig eller kontekstuavhengig. Etter dette gikk vi videre til å se på om samtalen var kognitivt lite krevende eller kognitivt krevende. Det vi har sett på for at dialogen skal være kognitivt krevende er om dialogen henger sammen og om det er en meningsbærende kontekst i samtalen.

Altså at elevgruppen klarer å koble seg til det samme momentet i samtalen og klarer å henge seg på hverandres ytringer. Sekvensene som har plassert seg innenfor kognitivt lite krevende har vi plassert der for at ytringene ikke alltid henger sammen med andres ytringer og at det er mer hver enkelt elev sine tanker som er i fokus. De snakker på en måte som viser at de ønsker å bli forstått. Ytringene er bygd opp enkelt slik at alle skal forstå hva man ønsker å få fram.

I arbeidet med analysen på kodeveksling fant vi tre forskjellige måter elevene uttrykte seg i form av kodeveksling. Grosjean (1982, s. 146) delte inn i tre måter kodeveksling kan oppstå på. Han delte inn kodevekslingen i enkeltord, fraser eller i hele setninger. I vår analysedel valgte vi å ta inspirasjon i Grosjean sine kategorier. Vi valgte å kalle enkeltord for lånord. Fraser så vi at gikk igjen gjennom at de kom med korte ytringer som hadde inspirasjon fra andre språk som f.eks. «Give me money». I analysen så vi ikke så mye mønster når det kom til hele setninger, men vi så at de tok i bruk lydeffekter. Med det mener vi at de tok i bruk kjente lydeffekter som for eksempel «Pow!» når de skulle uttrykke noe, dermed valgte vi å bruke lydeffekter istedenfor setninger.

## 4.1 Plassering i kvadrantmodellene

For å skape et helhetlig bilde og en større oversikt, har vi valgt å legge ved et oversiktsbilde av de ulike kvadrantmodellene vi lagde i analysen. Modellene ble laget før vi startet på analysedelen. Oversiktsbilde er en sammensetning av de ulike analysedelene, og som viser hvordan de ulike sekvensene fra analysen fordelte seg i de ulike kvadrantmodellene. Videre i analysen går den over i en dypere form hvor vi ser nærmere på de ulike sekvensene i fra de ulike lekbaserte aktivitetene. Dette for at det skal være enklere å se hvordan plasseringen av de ulike sekvensene fant sted og ulikhetene som oppsto. I oversikten under har vi lagt ved en grafisk modell av hvordan sekvensen i de ulike lekene har fordelt seg i kvadrantmodellene. De to øverste er lek en og to, mens de under er lek tre og fire.



Figur 2: Grafisk framstilling av sekvenser

Gjennom denne grafiske framstillingen viste analysen at sekvensene fordelte seg ulikt i de forskjellige kvadrantmodellene. Arbeidet med analysen viste at fordelingen av sekvensene i lek en og to ble mer jevnt fordelt i de ulike kvadrantene, i motsetning til lek tre og fire der analysen fremviste sekvensene fordelte seg i størst grad innenfor venstre side av modellen. Dette peker på at sekvensene var mer kontekststøttet og ikke skilte seg ut. Denne bruken av Cummins sin kvadrantmodell kommer til syne i Alstad (2016) sin studie om språkarbeid i barnehagen. Fordelingen kan indikere ulike variasjoner og forskjeller, på samme måte som Alstad (2016) presiserer i arbeidet med dynamisk språkarbeid. Hensikten med fordelingen av de ulike aktivitetene skulle gi et oversiktsbilde og en forståelse for hvor kognitivt krevende og ikke kognitivt krevende det er å gjennomføre de ulike aktivitetene. I oversiktsbilde viser analysen at sekvensene i de ulike lekbaserte aktivitetene fordelte seg ulikt.

## Sekvens 2

E1: Motorsykkelen kan bli så høy

E2: Man kan ikke lage motorsykkel av så lite Plus-Plus

E3: Jeg vet hvordan man lager en motorsykkel

E1: Sånn ble min motorsykkel

Fordelingen av denne sekvensen kan være innenfor flere av kvadrantene i modellen, egentlig alle fire kvadrantene. I analysen har det blitt forklart litt hvorfor den har blitt plassert under kvadrant D. Denne samtalesekvensen kan regnes som både kognitivt krevende og kognitivt lite krevende og kontekst avhengig og kontekst uavhengig. Dersom man begynner å analysere tydeliggjøres det om sekvensen er kontekst avhengig eller kontekst uavhengig. Ut ifra ytringen til E2: «Man kan ikke lage motorsykkel av så lite Plus-Plus» kan analysen vise til hva eleven gjør ved at hen forklarer at de skal lage motorsykkel og at det er av Plus-Plus. Analysen fremhever at det er ganske tydelig hva konteksten er, men dersom man ikke vet hva Plus-Plus er kan det være vanskelig å vite konteksten på det utenom at man vet at de lager en motorsykkel.

Sekvensen kan i tillegg beregnes som både kognitivt krevende og kognitivt lite krevende. Den kan regnes som begge deler for at det er en viss sammenheng i elevenes samtale. Samtidig kan det tyde på at elevene hører hva de andre sier, men svarer ut ifra hvor de selv er i leken. Et eksempel på dette er da E2 sier: «Man kan ikke lage motorsykkel av så lite Plus-Plus», og E3 svarer: «Jeg vet hvordan man lager en motorsykkel». Her kan det tyde på at E3 hører på hva E2 snakker om gjennom at hen svarer ved å snakke videre om å bygge motorsykkel, men svaret til E3 viser at hen er opptatt av at hen vet hvordan man kan bygge en motorsykkel. Hovedproblemet til E2 i sin ytring var at det ikke mulig å bygge en motorsykkel av den mengden Plus-Plus de har fått utdelt, mens E3 fokuserer på hva hen kan og ser ikke på det som et problem. Dette gjør at sekvensen kan fordeles innenfor både kognitivt krevende og kognitivt lite krevende. Fordelingen på kognitivt krevende foregår gjennom at elevene holder seg til samme samtaleemne gjennom hele sekvensen. Sekvensen kan derimot føyes under kognitivt lite krevende for at elevene ikke svarer på hverandres ytringer. De sitter i en gruppe, men følger ikke opp hverandres ytringer.

### **Sekvens 17**

E1: Han knuser hodet

E2: Ja, dette er når han knuser hodet

E1: Han blir et hardkokt egg

E3: Er han et egg?

E1: Ja

### **Sekvens 43**

E1: Det er noen tyver som stjeler.

E2: Okay, jeg kommer nå.

E3: Kjør

E1: I fengsel (peker)

E2. Håndjern.

E3: Jeg har funnet en pinne og låste opp.

Analysen viste at sekvens 17 og sekvens 43 ble fordelt mellom kvadrant A og kvadrant B. Cummins (2000, s. 68) ga eksempler på aktiviteter som passer innenfor kvadrant A kan være tilfeldige samtaler med medelever. Begge sekvensene peker på samtaler som er forholdsvis tilfeldige selv om det er lagt til rette for at elevene skal holde disse samtalen. Samtalen er forholdsvis enkle og selvstendige. Aktiviteter som passer innenfor kvadrant B er der man kommuniserer med medelever (Cummins, 2000, s. 69). Begge sekvensene viser at elevene kommuniserer med hverandre gjennom begge sekvensene. Elevene svarer på hverandres ytringer og svarer ut ifra at de har hørt hva medeleven sier. Ut ifra dette kan disse sekvensene føyes under begge kvadrantene.

Grunnen til at disse sekvensene kan fordeles under kognitivt lite krevende er for at ytringene inneholder få ord og ikke krever at man uttrykker seg mer enn i noen få ord per ytring, men i tillegg så henger ytringene sammen gjennom begge sekvensene. Elevene lytter til hverandres ytringer og svarer alltid hverandre gjennom sekvensene. Dette viser at elevene lytter til hverandre og at de kommuniserer sammen med medelevene som var med i leken.

### **Sekvens 38**

E1: Du kan ikke gå ut! Stålull. Du må ha en liten tunnel for å komme ut. Det her er det verste fengselet.

E2: Det er den verste tyven av alle. Bedøvelse.

E3: Jeg kan passe på at han ikke rømmer.

Analysen gjør det vanskelig å plassere denne sekvensen, dermed fordelte vi den mellom kvadrant B og kvadrant D. Cummins (2000, s. 69) la vekt på at aktiviteter som kan plasseres innenfor B er aktiviteter der man kan diskutere og løse ting i leken. Det viser eleven i ytringen «Du må ha en liten tunnel for å komme ut». Da kommer det fram at medelevene må lytte for å gjennomføre handlingen eller velge om de ikke skal høre på det medeleven sier. Det blir ikke da noen diskusjon om hva de skal gjøre, men medelevene har et valg om de skal følge kommandoen i leken eller ikke. Cummins (2000, s. 68) peker på at innenfor kvadrant D får man lite støtte i konteksten. Dette er grunnen til at

det har vært problematisk på hvordan sekvens skal fordeles innenfor kvadrant B eller D. Ut ifra våre observasjoner forstår vi konteksten sekvensen foregår i, men vi har vært tvilsomme på om utenforstående vil kunne forstå konteksten ut ifra ytringene i denne sekvensen.

## 4.2 Analyse av lek 1- Plus-Plus

Under denne lekbaserte aktiviteten fikk elevene vite at de skulle bruke Plus-Plus i leken. De fikk velge selv hvem de skulle leke med og hva de skulle leke. Under vil det komme fram hvordan sekvensene fordelte seg innenfor Cummins sin kvadrantmodell og hvordan de ulike sekvensene kan analyseres.

### **Kognitivt krevende og kontekst uavhengig språkbruk – sekvens 2**

Elevene kommer inn i klasserommet og setter seg på gulvet foran tre bokser som inneholder Plus-Plus. I starten av leken er elevene rolige og holder seg i en gruppe på gulvet hvor de satte seg da de kom inn i klasserommet. I sekvens 2 er det tre elever som sitter på gulvet sammen. Den ikke deltakende observatøren har under denne sekvensen en plassering rett bak elevene hvor de sitter på gulvet. Nedenfor kan en se hvordan sekvensen av observasjonen ble:

E1: Motorsykkelen kan bli så høy

E2: Man kan ikke lage motorsykkel av så lite Plus-Plus

E3: Jeg vet hvordan man lager en motorsykkel

E1: Sånn ble min motorsykkel

Ved å se på sekvens 2 kommer det til syne at en ikke forstår så mye ut av de første ytringene i sekvensen. I denne sekvensen er det tydelig at E1 og E2 har en dialog, men at det kommer inn en annen person midt i sekvensen, da som er E3. Det er en kort sekvens hvor det forekommer informasjon om hva de bygger på kort tid. Denne sekvensen er plassert innenfor kognitivt krevende siden elevene har en gjennomgående samtale som holder konteksten, og hvor de viser til konteksten med å forklare hva det er de gjør. Analysen tydeliggjør at konteksten ved ytringen til E1 og E2, "Motorsykkelen kan bli så høy" og "Man kan ikke lage motorsykkel av så lite Plus-Plus". Dette sier noe om hva det er de skal bygge og hva det er de bygger med. Gjennom dette viser analysen at E3 kommer inn i dialogen med å komme med informasjon om hvilke ferdigheter en sitter med "Jeg vet hvordan man lager en motorsykkel". Denne sekvensen kan føyes innenfor kvadrant D da elevene bygger videre på hverandre ytringer og de ytrer videre på det som allerede har blitt ytret av E2.



Analysen tydeliggjør mønsteret i sekvensen ved at elevene bruker de samme ordene til å forklare hva det er de skal lage, og de bygger på hverandres ytringer. Elevene bringer mening inn i leken ved å bygge det de har interesser for. Ytringene gir rom for at andre elever kan komme inn i samtalen, da konteksten er tydelig.

### **Kognitivt lite krevende og kontekst avhengig språkbruk – sekvens 3**

Da denne sekvensen fant sted har den ikke deltakende observatøren forflyttet seg til andre siden av sirkelen, hvor det sitter tre elever som holder på med hver sine Plus-Plus i hendene. Denne sekvensen, sekvens 3, er kort og inneholder tre ytringer som ikke forteller noe om hverandre. Den ikke deltakende observatøren var nødt til å forflytte seg nærmere, da lydnivået var lavere enn i de andre sekvensene. Disse elevene hvasket seg imellom. Nedenfor kan en se sekvensen oppbygning:

E1: Hæ? Ååå. Jeg skal lage spinner. Jeg skal lage snurrebasser. (Lager lyder)

E2: (Peker på Plus-Plus og forklarer). Den passer ikke

E2: Hyyyyysj! Jeg skal lage en seng

I denne sekvensen kommer det fram at det er få ytringer, og at de ikke har betydning for hverandre. Elevene sitter sammen i en gruppe, men ut ifra ytringene over kommer det tydelig fram at de ikke skaper en mening sammen. Dette kommer til syne ved at E1 sier «Hæ? Ååå. Jeg skal lage spinner. Jeg skal lage snurrebasser. (Lager lyder)», mens E2 svarer med «Den passer ikke. Hyyyyysj! Jeg skal lage en seng». Ut ifra disse ytringene i sekvens 3 viser analysen at vi må være til stedet i rommet for å forstå konteksten. Disse ytringene ligger til grunn for plasseringen av sekvensen i kvadrantmodellen. Gjennom disse ytringene ble det synlig at de er kognitivt lite krevende, da ytringene er enkle og ikke henger sammen med de andre ytringene. Mønsteret i denne sekvensen er at de ikke følger hverandre gjennom ytringene, da det gjennom ytringene blir synlig at de er opptatte med hva det er de skal bygge eller rollen de er i.

### **Kognitivt krevende og kontekst avhengig språkbruk – sekvens 9**

Elevene forflytter seg rundt i klasserommet, hvor de har med seg pingvinen de har bygget. Elevene forflytter seg fra bakerst i klasserommet, og fram til hvor boksene med Plus-Plus<sup>2</sup> var plassert i klasserommet. Elevene i denne sekvensen faller til ro ved Plus-Plus boksene og begynner å bygge

videre på pingvinen. Nedenfor vises sekvensen, sekvens 9, hvor en kan se oppbygningen og hvordan ytringene kommer fram i sekvensen:

E1: Husk at føttene skal være oransje.

E2: Jeg skal ha på meg hansker, grønne hansker.

E1: Jeg liker kulde. Det er derfor jeg går på vinterskole.

E2: Jeg skal ha. Jeg skal ha. Jeg skal ha. Jeg må ha blåe.

E2: Min sekk, kan jeg få se på den litt.

E1: Du vet hvordan du lager sånn

E2: Ja, men ofte så glemmer jeg

I denne sekvensen viser ytringene en kognitivt krevende måte å snakke med hverandre på. Dette vises ved ytringen til E1 som sier «Husk at føttene skal være oransje.» som tydeliggjør at eleven vet hvilken farge pingviner har. Samtidig som sekvensen viser at E2 henger seg på E1 sin ytring med å kommentere hvilken farge hanskene skal ha «Jeg skal ha på meg hansker, grønne hansker.». Gjennom analysen fremstilles det at E1 kobler sammen informasjonen av de to ytringene, og kommer med informasjon som virker sentral for lekens funksjon «Jeg liker kulde. Det er derfor jeg går på vinterskole.». I denne delen endres ytringene, noe som gjør at fordelingen av sekvensen sterkere. Da ytringene før og etter ikke henger sammen, vil ikke konteksten forstås uten at en er i rommet og ser hva det er elevene gjør. Samtidig viser ytringene i denne sekvensen at det foregår i en kognitivt krevende prosess hvor de bruker informasjon som de har, og kobler dette sammen med ytringene som oppstår i sekvensen. Mønsteret i denne sekvensen er at elevene bygger på hverandre og skaper en meningsskapende dialog seg imellom med å bygge på hverandre ytringer.

### **Kognitivt lite krevende og kontekst uavhengig språkbruk – sekvens 11**

I denne sekvensen har den ikke deltakende observatøren plassert seg fremst i klasserommet, ved siden av to benker hvor to elever leker sammen. Elevene forflytter seg over og under benken gjennom sekvensen. Samtidig som det underveis i sekvensen kommer inn en tredje elev som deltar i sekvensen, ved å komme med ytringer som sier noe om hva det er de holder på med. Nedenfor kan man se sekvensen oppbygning med ytringene til elevene:

E1: Hvor er du? (Kikker gjennom hull i benken) Hvor er du? X, hvor er du?

E2: (Kommer fram)

E1: Assa, X. Du visste ikke. Hun skulle kjøre snart.

E2: Jeg må sitte på

E1: Ja, du kan sitte på.

E2: Da kjører jeg. (Lager motorlyd)

E1: Jeg må lage en bil og en seng i bilen. Jeg skal lage en tesla.

E1: (Bygger alene) Jeg bygger en stor Tesla.

E3: Pappaen min har en stor Tesla. En hvit.

E1: Min å

E3: Har dere hvite seter? Pappa vil ikke ha det for det blir så møkkete.

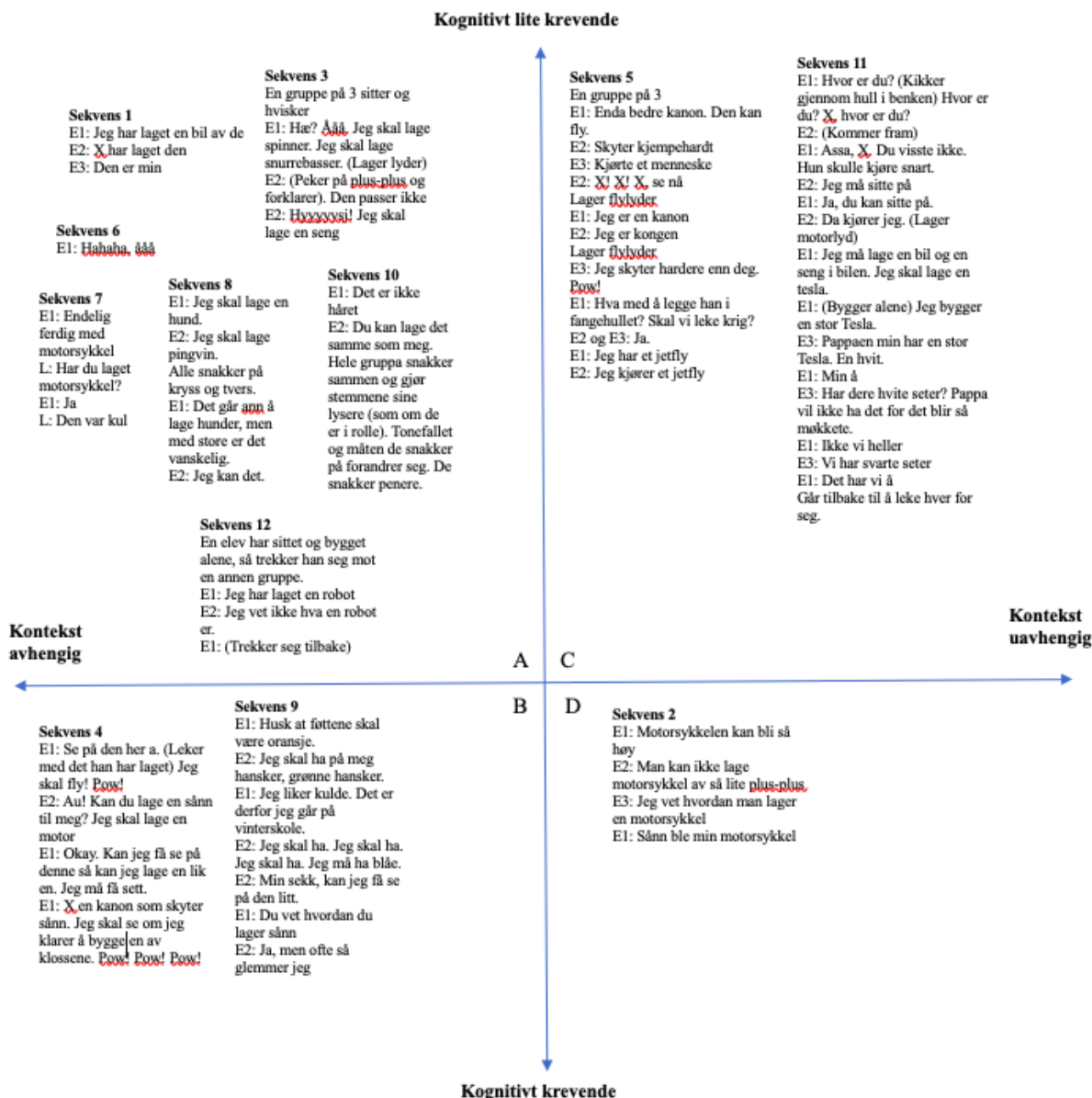
E1: Ikke vi heller

E3: Vi har svarte seter

E1: Det har vi å

Går tilbake til å leke hver for seg.

Analysen viser at E1 sin kommentar «Hvor er du? (Kikker gjennom hull i benken) Hvor er du? X, hvor er du?» er som en samtalestarter da den snakker til den personen som er under benken. Ved denne ytringen starter samtalen mellom E1 og E2 ved at E2 svarer på kommentaren til E1 ved å komme til syne for eleven. Ved disse to ytringene kommer det til syne at elevene går inn i en rolle hvor de kjører bil. Fordelingen av sekvens 11 er i kvadrant C da vi kan forstå ytringene uavhengig av konteksten, men den plasserer seg innenfor det kognitivt lite krevende da det blir brukt enkle ord i ytringene som ikke er krevende for elevene å forveksle seg imellom. Samtidig som de viser at de har en mening for sekvensen og ytringene elevene seg imellom. Dette kommer fram i ytringen til E2 «Jeg må sitte på» samtidig som at E1 svarer på samme måte tilbake «Ja, du kan sitte på». Mønsteret i denne sekvensen er en samtalestarter som innleder til en rollelek, men som midt i sekvensen går over til informasjonsbytte mellom elevene. Dette kommer til syne i midten av sekvensen hvor E1 sier «Jeg må lage en bil og en seng i bilen. Jeg skal lage en tesla. (Bygger alene) Jeg bygger en stor Tesla». Denne ytringen gjør at en tredje elev kommer inn i sekvensen og kommenterer E1 sitt utsagn med «Pappaen min har en stor Tesla. En hvit.». Etter denne ytringen går sekvensen over til å dele hva de har hjemme og hvilken farge og modell de har. Et annet mønster i sekvensen er at E1 svarer med bekreftende ytringer til E3 sine utsagn. Dette kommer tydelig fram i sekvensen som er satt inn over.



Figur 3: Plassering av sekvenser fra Plus-Plus

### 4.3 Analyse av lek 2- Odd er et egg (film)

I dette underkapitlet vektlegges analysen for den lekbaserte aktiviteten «Odd er et egg». Under denne lekbaserte aktiviteten skulle elevene se en film og etter filmen foreta en samtale om hva de hadde sett. Videre vil vi analysere de ulike sekvensene og se hvordan disse er bygd opp og hvordan sekvensene fordelte seg innenfor Cummins sin kvadrantmodell.

#### Kognitivt lite krevende og kontekst avhengig språkbruk – sekvens 23

I sekvens 23 er elevene plassert i en halvsirkel rundt tavla. Der ser de på filmen «Odd er et egg». Alle elevene følger med på filmen og snakker på kryss og tvers av halvsirkelen. Mens elevene ser på filmen, foregår denne sekvensen:

E1: Huff

E2: Knas, Knas, knas

E1: Han knekka ikke

E2: Jo, han har knekka

E1: Han har blitt et hardkokt egg. Ser du hardkokt egg. Jeg har et hardkokt egg.

I analysen av denne sekvensen kommer det til syne at elevenes ytringer er kognitivt lite krevende ved å se på måten ytringene til elevene er bygd opp. Ytringene til elevene er kort og flere av de inneholder kun et ord eller et ord som repeteres. Et eksempel på dette kan være da E2 sier «Knas, Knas, Knas». Videre kommer det fram at den siste ytringen til E1 «Han har blitt et hardkokt egg. Ser du hardkokt egg. Jeg har et hardkokt egg» kan settes inn som kognitivt krevende dersom vi hadde hatt fokus på hver enkel ytring. Grunnen til dette er for at eleven forklarer hva som foregår på filmen med ved å måtte forstå hva som har skjedd med hodet til «Odd». Denne ytringen foregår før hodet til Odd har blitt hardkokt i filmen. Denne sekvensen er blitt plassert under kontekst avhengig. Dette er for at man gjennom sekvensen ikke kan forstå hva som har skjedd da sekvensen skjedde.

### **Kognitivt (lite) krevende og kontekst avhengig språkbruk – sekvens 17**

Da denne sekvensen, sekvens 17, forgikk satt elevene i en halvsirkel. På filmen går det mot slutten av filmen. Det er en av de siste scenene da «Odd» knuser hodet i det han skal gi honningen til bien «Gunn»:

E1: Han knuser hodet

E2: Ja, dette er når han knuser hodet

E1: Han blir et hardkokt egg

E3: Er han et egg?

E1: Ja

Denne sekvensen har som forrige sekvens blitt fordelt på kontekst avhengig av samme grunn, at man ikke kan forstå hva som foregår når sekvensen foregår da sekvensen forløper. Analysen viser at denne sekvensen mellom kognitivt lite krevende og kognitivt krevende. Grunnen til det er for at elevene hadde en samtale der de bygger på hverandres ytringer. Det kan vi forstå ved at E1 sier: «Han knuser hodet», og da bekrefter E2 ytringen til E1 ved å svare: «Ja, dette er når han knuser hodet». Dette peker på at det er kognitivt krevende for eleven gir et frampek. Det at elevene hele tiden gjennom sekvensen svarer på hverandres ytringer er med på å gjøre det kognitivt krevende,

mens det at ytringene er enkle gjør at det blir kognitivt lite krevende. Derfor har denne sekvensen fordelt mellom kognitivt krevende og kognitivt lite krevende.

### **Kognitivt krevende og kontekst (u)avhengig språkbruk – sekvens 20**

I sekvens 20 er det tre elever som sitter sammen ved pultene og har en samtale seg imellom hvor de forveksler kunnskap og informasjon de sitter med etter å ha sett filmen «Odd er et egg». Nedenfor er et utdrag av sekvensen mellom elevene:

E1: Man kan ikke være bie og menneske

E2: De kan ikke snakke

E1: De bare bzzzz.

E3: Er det noe annet som har skjedd.

E1: Boka i barnehagen min var Odd min barnehage var Odd bien. Odd fløy med en sykkel med ballong.

E2: Jeg synes det er litt rart at han bare gikk med sykkelen, man må jo bruke sykkelen

E1: Ja, man må det

E2: Han mista det han hadde på hode i skogen

E3: Du vet at hode var fake

E1: Ja, det var helt fake.

Først i sekvensen kommer E1 med en uttalelse som hva som er riktig og ikke, dette viser ytringen «Man kan ikke være bie og menneske». Og videre kommer det til syne at E2 bekrefter E1 sin uttalelse med å si «De kan ikke snakke». De henter opp igjen tråden fra tidligere i samtalen selv om de kommer inn på noe annet mellom. De trekker inn lånordet «fake» og en elev kobler filmen til boka som de hadde lest i barnehagen. Grunnen til at vi fordelte det mellom kontekst avhengig og kontekst uavhengig er at det er vanskelig å hva som er grunnen til at disse ytringene dukker opp i starten av samtalen, men utover i samtalen når eleven begynner å snakke om boka i barnehagen begynner samtalen å bli meningsskapende. Ytringene i slutten av sekvensen «Du vet at hode var fake» hvor E3 kommer med en oppklarende ytring til de andre elevene, hvor E1 bekrefter E3 sin ytring med «Ja, det var helt fake».

Gjennom sekvensen er det et mønster med at elevene tar opp igjen samtals tema underveis i ytringene. Ytringen «Boka i barnehagen min var Odd min barnehage var Odd bien. Odd fløy med en sykkel med ballong» skiller seg ut fra mønsteret med at denne eleven kommer med en forståelse

av tidligere erfaringer innenfor temaet. Samtidig som at de to ytringene i slutten av sekvensen viser at de bygger på hverandres ytringer, ved å ta i bruk like ord.

### **Kognitivt krevende og kontekst uavhengig språkbruk – sekvens 25**

I sekvens 25 satt en elevgruppe ved bordet bakerst i klasserommet og snakket om det de hadde sett på filmen. Her kommer de inn på en samtale om egget og hvordan en eggeplomme blir til en kylling:

E1: Den egget er gult og grått.

E2: Ikke sant det gule i egget er en kylling?

E3: Ja, det er sant

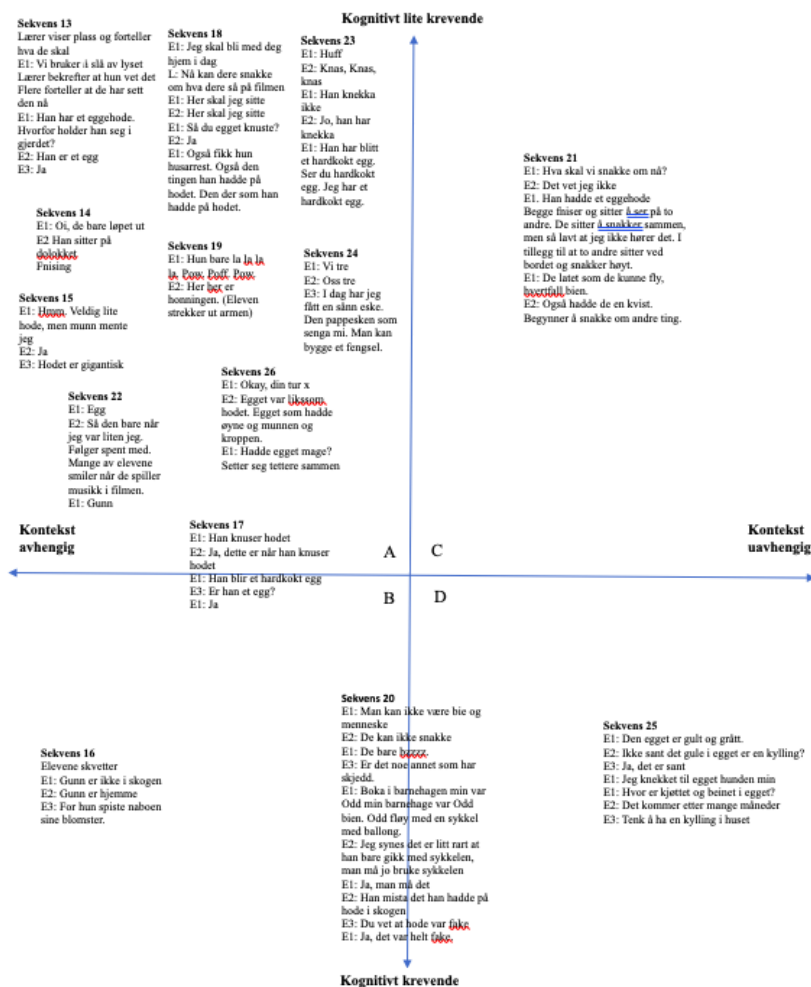
E1: Jeg knekket til egget hunden min

E1: Hvor er kjøttet og beinet i egget?

E2: Det kommer etter mange måneder

E3: Tenk å ha en kylling i huset

Denne sekvensen starter med at eleven viser hva man kan fra før da E1 sier: «Den egget er gult og grått», samtidig som at E2 kommer spørrende inn og sier: «Ikke sant det gule i egget er en kylling?» Det at elevene tar opp temaet om hvordan en eggeplomme blir til en kylling viser gode kognitive ferdigheter. De tar i bruk kunnskap de har fra før både når det kommer til at plomma blir til en kylling og når en elev kobler det til at det tar mange måneder før det blir kjøtt og bein i egget. Dette vises da E1 spør: «Hvor er kjøttet og beinet i egget?» og E2 svarer: «Det kommer etter mange måneder». Gjennom at elevene svarer hverandre på spørsmål og ytringer viser at det foregår en samtale på kryss og tvers og at elevene tar i bruk sine kognitive ferdigheter. I tillegg holder elevene seg innenfor samme tema og kategori gjennom hele sekvensen. Dette til sammen gjør at denne sekvensen blir fordelt som kognitivt krevende. Grunnen til at sekvensen blir fordelt under kontekst uavhengig er for at elevene går ut fra selve konteksten med filmen. Gjennom at elevene har gått litt bort fra selve filmen kan man sette seg inn i konteksten.



Figur 4: Plassering av sekvenser fra "Odd er et egg"

## 4.4 Analyse av lek 3- «Sola skinner på...»

I leken «Sola skinner på...» ble det en sekvens på hver av de to gruppene. Dermed ble det vanskelig å fordele den i kvadrantmodellen. Derfor valgte vi å dele inn de to store sekvensene inn i flere små sekvenser. Det gjorde vi ved å se etter bruddstykker i samhandlingene til elevene. Bruddstykkene kunne vi se da elevene kom med kommentarer til det som ble sagt, noe som gjorde at det ikke ble en hel sammenheng mellom ytringene i den lange sekvensen. Etter at vi hadde delt inn sekvensene der det var naturlig for oss, så vi at vi hadde et mønster i hva vi hadde valgt som bruddstykker. Hvert brudd skjedde da det skjedde en uforutsatt handling, ytring eller reaksjon.

### Kognitivt krevende og kontekst avhengig språkbruk – sekvens 30

I sekvensen 30 hadde elevene kommet inn i klasserommet hvor det var plassert ut stoler i en sirkel, en mindre enn antall elever i gruppen. Alle fant seg en stol og den eleven som ikke fikk stol plasserte seg i midten av sirkelen. Hensikten med leken er å si «Sola skinner på...» også skal du si



noe en har på seg eller har for at de skal bytte plasser. Under fremheves et utdrag fra en sekvens som oppsto under leken:

E: De som har crocs på seg

E2: Er det noen som kan ta meg snart?

E: De som har Minecraft på seg

E: De som har voksentenner

Andre elever: Jeg har 3 voksentenner. Jeg har 5 voksentenner. Osv.

E2: Ikke se på meg. Ikke se på meg. Ikke se på meg.

E: De som har fleeejakke.

E: Den som har fleeegenser.

E2: Come on Ketchup.

E3: Oh my god.

Analysen viser at denne sekvensen samsvarer med kognitivt krevende da de bruker kreativiteten gjennom at de finner på forskjellige ting som ikke er enkelt å se som f.eks. «De som har crocs på seg». Den ene eleven tar i bruk ordet «voksentenner». Dette er kognitivt krevende da elevene vet hva melketennene er og klarer å skille mellom om man har mistet tenner eller ikke ved å bruke ordet «voksentenner». I tillegg til at en elev sa «Den som har fleeegenser», så svarer E2 med: «Come on Ketchup». Det viser at eleven uttrykker at hen er misfornøyd med ytringen til den andre eleven. Samtidig som at E3 svarer med å si «Oh my god» som viser at de forbinder hverandres ytringer sammen. For å kunne forstå konteksten i denne sekvensen må man kunne leken «Sola skinner på...» og være til stede, noe som gjør at fordelingen av sekvensen er under kontekst avhengig. Grunnen til dette er for at elevene begynner med å si «De som har...» istedenfor å si «Sola skinner på...». Dette gjør at man ikke kan forstå konteksten kun gjennom å lese sekvensen. Mønsteret i denne sekvensen er at de starter setningen med samme, mens bruddene i sekvensen kommer av at elevene underveis kommenterer det som blir sagt. Noe som gjør at mønsteret blir brutt ved at disse kommentarene oppstår.

### **Kognitivt krevende og kontekst uavhengig språkbruk- sekvens 31**

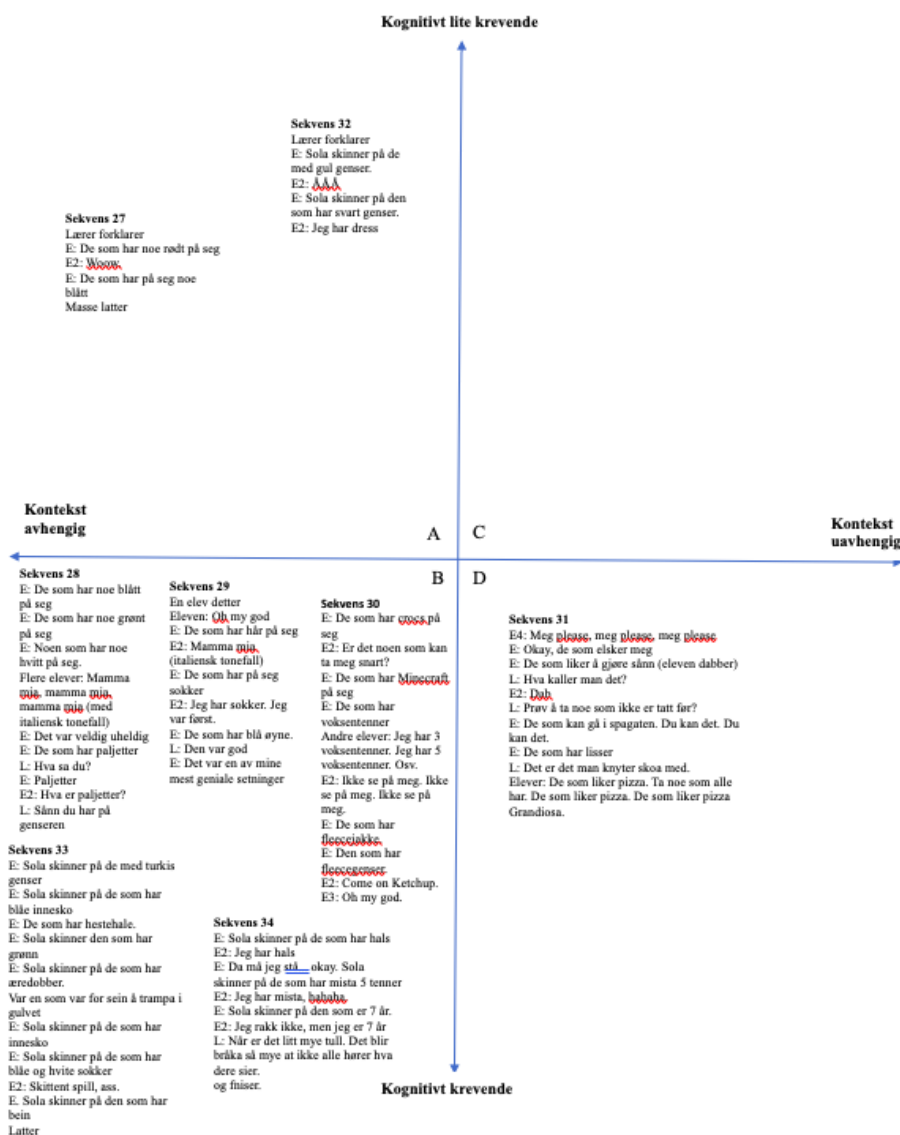
I sekvens 31 sitter elevene i en sirkel og leker leken «Sola skinner på...» slik som i forklart i forrige sekvens:

E: Sola skinner på de med turkis genser  
E: Sola skinner på de som har blåe innesko  
E: De som har hestehale.  
E: Sola skinner den som har grønn  
E: Sola skinner på de som har øredobber.  
Var en som var for sein å trampa i gulvet  
E: Sola skinner på de som har innesko  
E: Sola skinner på de som har blåe og hvite sokker  
E2: Skittent spill, ass.  
E. Sola skinner på den som har bein  
Latter

Denne sekvensen har vi fordelt under kognitivt krevende for at elevene tar i bruk hele frasen «Sola skinner på...». Det er et unntak og det er da en elev sier: «De som har hestehale», men eleven som står i midten rett etterpå fortsetter med å si «Sola skinner på...» den som har grønn». I tillegg viser en av elevene tydelig fram sin frustrasjon gjennom at hen trampa i gulvet da hen var for sein. Dette viser at elevene er med i leken og lytter og prosesserer det de andre elevene sier. Noe annet som er med på å gjøre denne sekvensen kognitivt krevende er at den ene eleven sier: «Skittent spill, ass». Dette viser at både eleven som uttrykker dette og eleven som sa forrige ytring forstår leken og at man kan ta taktiske valg i leken.

Analysen viser at denne sekvenser er kontekst uavhengig. Denne sekvensen skiller seg fra den forrige sekvensen siden elevene begynner flere av ytringene med «Sola skinner på...». Dette er med på å vise de som leser sekvensen at det er en lek med regler og at den følger et bestemt mønster. Da eleven sier «Skittent spill, ass» viser hen også til at det er regler og taktikk involvert.

Under denne leken kunne vi observere at elevene etter hvert synes det var gøy å stå i midten. Dette førte til at flere av elevene brukte lang tid på å finne en plass. Dermed ble det ikke en konkurranse om å slippe å stå i midten, men det ble heller en konkurranse om å bruke lengst tid slik at man fikk stå i midten.



Figur 5: Plassering av sekvenser fra "Sola skinner på..."

## 4.5 Analyse av lek 4- Politistasjon

Under politistasjon fikk elevene utdelt ulike roller, hvor sekvensene til analysen er hentet fra. Videre vil vi foreta en analyse av hvordan sekvensene har fordelt seg og hvilken betydning de har. Denne leken skulle egentlig være fri hvor elevene fikk velge roller selv, men ut ifra at elevene mistolket leken, noe som gjorde at den fullt deltakende observatøren måtte dele ut ulike roller til elevene.

### Kognitivt (lite) krevende og kontekst avhengig språkbruk – sekvens 43

Elevene er godt spredt rundt om i rommet i sekvens 43. Elevene har fått utdelt roller som er sentrale på en politistasjon. De har plassert seg rundt i rommet ut ifra hvor de har laget fengsel, garasje til politibilen og en bank. Politimesteren får en telefon fra en observant forbipasserende:

E1: Det er noen tyver som stjeler.

E2: Okay, jeg kommer nå.

E3: Kjør

E1: I fengsel (peker)

E2. Håndjern.

E3: Jeg har funnet en pinne og låste opp.

Denne sekvensen har blitt fordelt på kontekst avhengig. Samtalen gir ikke mening dersom man ikke har kjennskap til konteksten den foregår i. På bakgrunn av analysen passer sekvensen mellom kognitivt krevende og kognitivt lite krevende. Grunnet at elevene bruker enkeltord for å skape en meningsfull ytring. Det kan man analysere i ytringer som f.eks. «Kjør» og «Håndjern». Dersom sekvensen står alene, er den kognitivt lite krevende. Siden elevene samhandler og jobber sammen gjennom hele sekvensen kan den derimot fordeles på kognitivt krevende. Ytringen «Jeg har funnet en pinne og låste opp» er med på at sekvensen ble fordelt på midten. Denne ytringen er kognitivt krevende fordi eleven lever seg inn i en rolle og finner ting i rommet som kan brukes som rekvisitter. Pinnen blir til en nøkkel. Dette er en kognitivt krevende prosess.

### **Kognitivt krevende og kontekst (u)avhengig språkbruk- sekvens 38**

Elevene er i hjørnet av klasserommet der de har laget et fengsel. Tyvene prøver å rømme, mens fengselsbetjentene jobber for at fangene skal forbli i fengselet:

E1: Du kan ikke gå ut! Stålull. Du må ha en liten tunnel for å komme ut. Det her er det verste fengselet.

E2: Det er den verste tyven av alle. Bedøvelse.

E3: Jeg kan passe på at han ikke rømmer.

Sekvens 38 har blitt fordelt under kognitivt krevende og mellom kontekst avhengig og kontekst uavhengig. Grunnen til dette er fordi noen av ytringene viser hva slags lek elevene leker, mens noen av ytringene ikke henger sammen med konteksten de er brukt i. E1 sin ytring: «Du kan ikke gå ut! Stålull. Du må ha en liten tunnel for å komme ut. Det her er det verste fengselet» er et eksempel på

begge deler. Gjennom at eleven sier «Det her er det verste fengselet» er med på å vise at de leker at de er i et fengsel. I samme ytringen sier eleven «Stålull» noe som ikke kan kobles til konteksten det foregikk i. Grunnen til at den ble fordelt under kognitivt krevende er for at samtalen har en funksjon og den henger sammen. Det kan man forstå ved at E1 forteller at de lager en tunnel som de kan rømme gjennom. Da viser E2 at hen har oppfattet at E1 planlegger å rømme gjennom at hen sier: «Det er den verste tyven av alle». Da viser E3 at hen har forstått ytringen til E2 og svarer bekræftende «Jeg kan passe på at han ikke rømmer».

### **Kognitivt krevende og kontekst avhengig språkbruk- sekvens 40**

I sekvens 40 forflytter elevene seg fra ene siden av klasserommet, til en sofa som står inntil veggen ved vinduet. Denne sofaen blir brukt som et fengsel, og er samlingsstedet for elevene i selve sekvensen. Under fremheves det hvordan sekvensen ble bygd opp med ulike ytringer fra elevene:

E1: Du har ikke tatt disse. Jeg har money.

E2: Money first. Hvis du gir oss money, hvis du gir oss pengene slipper du ut. Tulla!

E3: 10 000 dollar.

E1: Politihund, flink bisk.

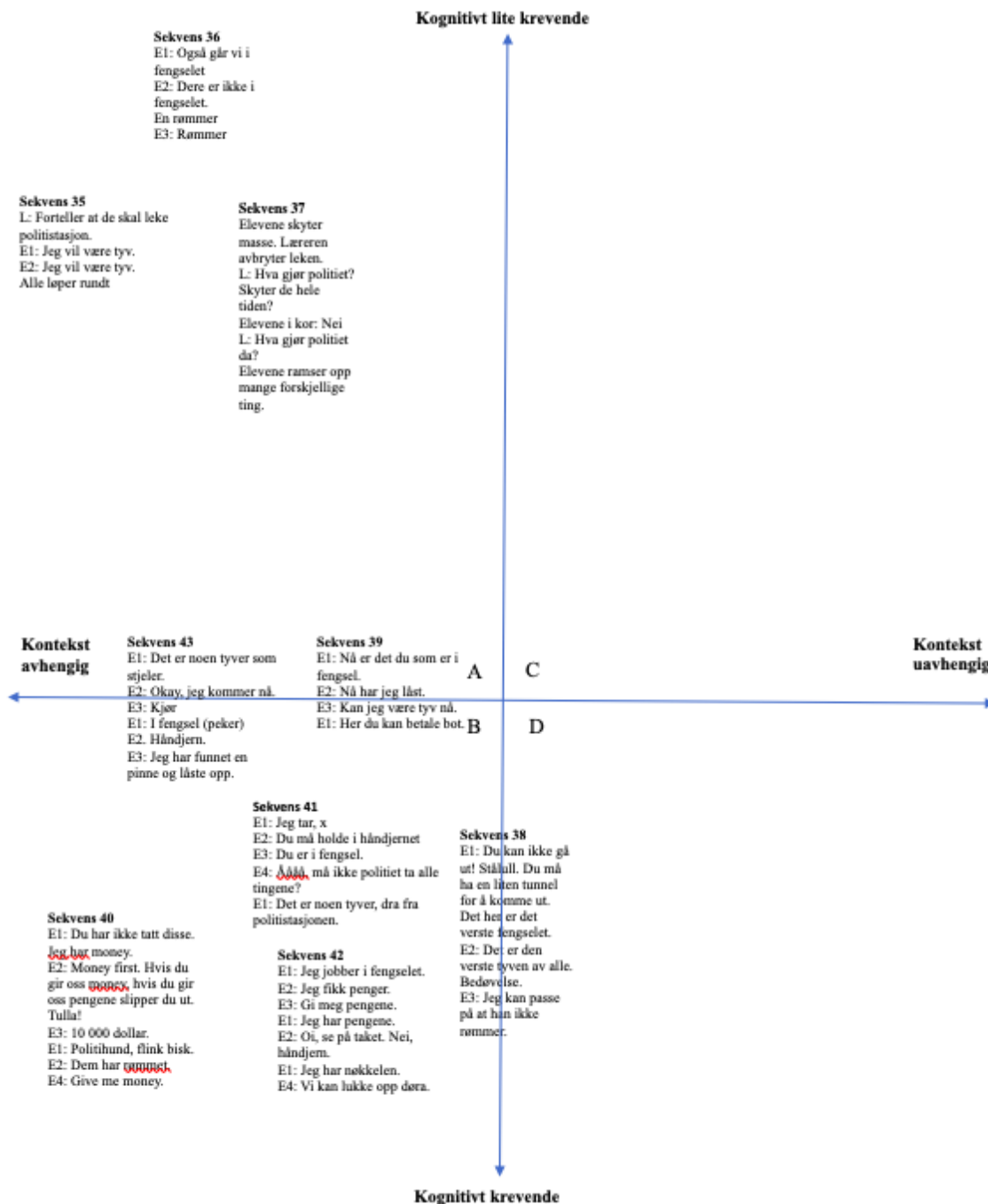
E2: Dem har rømmet.

E4: Give me money.

I denne sekvensen holder elevene ytringene gående ved å fortsette i samme mønster ved å kommentere eller komme med utsagn til andres ytringer. Dette kan analysere ved de to første ytringene hvor E1 og E2 snakker om penger hvor de gjennom disse ytringene i sekvensen tar i bruk ulike lånord. E1 sier «Du har ikke tatt disse. Jeg har money» og E2 svarer med å si «Money first. Hvis du gir oss money, hvis du gir oss pengene slipper du ut. Tulla!». Analysen viser at E2 tar i bruk E1 sitt bruk av «money» i ytringen, men samtidig som en går tilbake til å bruke ordet penger til sist i ytringen. Videre i sekvensen kommer en annen elev inn i samtalen ved å kommentere hvor mye penger det er snakk om, «10 000 dollar». Noe som viser at denne eleven koblet seg enkelt på samtalen og leken.

Denne sekvensen har blitt fordelt innenfor kvadrant B da den er kontekst avhengig fordi man ikke forstår hvilken lek de leker, uten å være i selve rommet. Samtidig som ytringene gjør sekvensen kognitivt krevende ved at de tar i bruk lånord i samtalen seg imellom, og at elevene tar etter den første eleven som bruker lånordet. Dette vises ved at E1 tar i bruk ordet «money» i første ytring, og

en ny elev, E4, kommer inn i leken og tar i bruk samme ord «Give me money». Den er også kognitivt krevende fordi de holder samtalen i gang og kan utfylle hverandre med ytringer som gir mening for sekvensen. Mønsteret i denne sekvensen er at elevene holder samtalen gående ved å kommentere og komme med utsagn som de kan bygge videre på. Samtidig som de gjennom sekvensen bygger på hverandres ytringer og holder seg til temaet i leken.



## 4.6 Kodeveksling

Under analyseringen ble det klart tre trekk kom til syne innenfor bruken av kodeveksling. Disse tre trekkene brukte vi til å dele inn i kategoriene: lånord, fraser og lydeffekter. Denne delen av analysen tar utgangspunkt i elevenes enkeltyttringer som er hentet fra de ulike samtalesekvensene som har blitt analysert tidligere.

### Lånord

I denne kategorien vil vi se nærmere på bruken av lånord som ble observert i de ulike lekbaserte undervisningene. Innenfor de ulike lekbaserte aktivitetene var det et mønster ved bruk av lånord. I den første leken kunne analysert vi at da en elev sa «Jeg har et jetfly» tok den andre eleven opp ordet og brukte dette inn i sin egen ytring, som «Jeg kjører et jetfly». Dette kom i tillegg fram i «Odd er et egg» hvor de tar i bruk ordet «fake» for å beskrive hvordan hodet til Odd ser ut. Videre i observasjonene gjentok det samme mønsteret seg. Dette viser analysen i «Sola skinner på...» hvor de for hver gang skulle stå i midten å si noe beskrivende så de andre i sirkelen skulle flytte på seg. I denne leken kunne viser analysene at elevene gjentok hverandres lånord. Dette kom fram ved ytringen «De som har flecejakke» og «De som har paljetter». I den siste leken kunne vi ut ifra observasjonene se at det var lite bruk av lånord, men det som kom fram fulgte samme mønster som de tidligere leken, dette kunne vi se ved ytringene «Du har ikke tatt disse. Jeg har money» og «Money first. Hvis du gir oss money, hvis du gir oss pengene slipper du ut. Tulla», hvor ordet money ble gjentagende i de ulike ytringene.

Ut ifra mønsteret over viser analysen gjennom observasjonsnotatene at det er noen ytringer som bryter med mønstret. Analysen synliggjør dette ved da de leker med Plus-Plus sier en elev «Hæ? Ååå. Jeg skal lage spinner. Jeg skal lage snurrebasser. (Lager lyder)». Under denne ytringen sitter eleven med litt avstand til de andre elevgruppene og fokuserer på det en selv bygger. Dette skiller seg fra mønsteret da eleven ikke får noe respons på sin ytring. Denne typen brudd viste analysen i observasjonene som kom fram i leken «Sola skinner på...» hvor elevene flere ganger kom med nye lånord som ikke ble gjentatt av de andre i leken. eksempler på dette kan være «cros», «Dab» og «please». I observasjonen snakket de om penger i leken som omhandlet politistasjon, dermed valgte de å ta i bruk den amerikanske valutaen «dollar» framfor den norske.

Det var naturlig å dele opp sekvensene i analysen til kun noen ytringer fra hver av sekvensene. Dette gjorde at under analysen kom det til syne hvilke mønstre ytringene oppsto ved bruk av lånord.

### **Fraser**

Innenfor denne kategorien har vi lagt vekt på bruken av fraser som kom fram i observasjonene. I denne kategorien kunne vi ut ifra observasjonene se at frasene fant sted i de to siste aktivitetene, hvor de fleste kom fram i leken Sola sinner på... I denne leken kunne vi se et mønster hvor elevene kom med ulike fraser da de uttrykte frustrasjon eller engasjement. Dette kommer til syne i alle ytringene fra «Sola skinner på...»

Flere elever: Mamma mia, mamma mia, mamma mia (med italiensk tonefall)

Eleven: Oh my god

E2: Mamma mia (italiensk tonefall)

E2: Come on Ketchup.

E3: Oh my god.

I leken politistasjon kunne vi se en annen type fraser som ikke er i likhet med de andre. I ytringen «Give me money.» viser observasjonene at de er i en rolle på måten ytringen blir uttrykt på. Denne ytringen foregikk i en situasjon der tyven uttrykte at en hadde penger i fengselet.

### **Lydeffekter**

I denne kategorien viser analysen at elevene tok i bruk lydeffekter for å uttrykke seg. Ved flere av ytringene kommer det til syne at lydeffektene ble lagt på i slutten av ytringen når de uttrykker noe som er i bevegelse. Det kom spesielt fram når elevene lekte med Plus-Plus som i ytringen «X en kanon som skyter sånn. Jeg skal se om jeg klarer å bygge en av klossene. Pow! Pow! Pow!». Noe som gikk bort fra mønsteret var når de etter å ha sett «Odd er et egg» forklarte hva bien Gunn gjorde i filmen. Da var elevens ytring «Hun bare la la la la. Pow. Poff. Pow». Når eleven sa dette satt de tre stykker i en gruppe og snakket rolig sammen, noe som viser til at de ikke bevegde seg rundt slik som i de andre ytringene med lydeffekter.

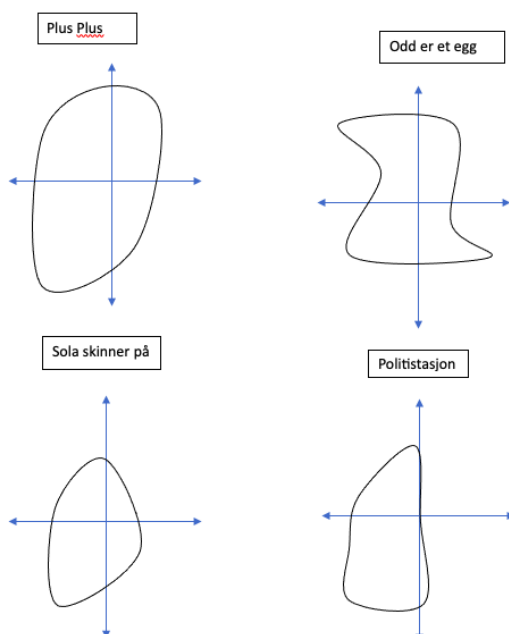


## 5 Diskusjon

I diskusjonsdelen vil vi svare på spørsmålet om hvordan elevenes språkbruk er i lekbasert undervisning. Vi vil i denne delen trekke fram hovedfunn fra analysen som vi ser på som sentrale og vil bygge videre på. Disse funnene vil kunne vise til spenninger i materialene og bygger opp under (viktige aspekter) med teorien. I denne diskusjonen vil vi se nærmere på likheter og forskjeller, samtidig som vi vil gå inn med et kritisk blikk for å kunne vise til styrker og svakheter innenfor fagfeltet. Samtidig som det vil være hensiktsmessig for vår oppgave å poengtere at sekvensene ikke legger vekt på hvilke av elevene som ikke har norsk som morsmål, men at alle elevene blir sett på som flerspråklige. Hensikten med dette prosjektet var å se på barns språkbruk i lek, og om bruken av ulike leker hadde betydning. Samtidig som vi ville se på dette gjennom Cummins sin kvadrantmodell og kodeveksling i språkbruken til elevene. For å besvare problemstillingen: «*På hvilken måte bruker flerspråklige elever språk i lekbasert undervisning?*» og forskningsspørsmålene: «*Hvordan kan vi forstå elevenes språkbruk i lekbasert undervisning ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell?*» og «*I hvilke situasjoner kommer kodeveksling til syne i lekbasert undervisning?*» vil vi se nærmere på funnene og se dette i lys av de teoretiske perspektivene fra kapittel to.

### 5.1 Plassering i kvadrantmodellene

I oversikten under er det lagt ved en grafisk modell av hvordan sekvensen i de ulike lekene jevnt over fordelte seg i kvadrantmodellene. De to øverste er Plus-Plus og «Odd er et egg», mens de under er «Sola skinner på...» og Politistasjon-leken.



### Figur 7: Grafisk framstilling av sekvenser

Lillejord et al. (2018, s. 13-14) peker på at veiledet lek er en mellomting mellom den frie og den lærerstyrte leken. Analysen viste at lek en Plus-Plus har sekvenser som har blitt plassert jevnt over hele kvadrantmodellen. Plus-Plus var den leken som pekte mest mot den frie leken. Elevene fikk bare en ramme, og det var at de skulle leke med Plus-Plus. Den frie rammen kan være med på å bidra til at språket ble mer varierende og at samtalene ble mer naturlig utfoldet enn det som skjedde i de andre lekene. Dersom vi ser på lek tre «Sola skinner på...» og lek fire Politistasjon endte disse opp med å være leker som hadde klare rammer i utformingen. «Sola skinner på...» hadde bestemte regler de skulle følge og et repeterende mønster. Tanken bak politistasjonen var at det skulle være en forholdsvis fri lek, der elevene skulle skape innholdet i leken selv. Dette endte med at elevene begynte å leke politi og tyv i stedet, noe som gjorde at den fullt deltakende observatøren var nødt til å dele ut roller og lage flere tydelige rammer for leken. Disse to lekene ble stort sett fordelt på venstre side av modellen. Det vil si at begge disse lekene var kontekst avhengig, men sekvensene ble fordelt innenfor både kognitivt krevende og kognitivt lite krevende. Ut ifra dette kan man tolke at de klare rammene gjorde at man må forstå samtalesekvensene for å kjenne til konteksten. Videre kan man tolke at språket var varierende gjennom at de hadde samtalesekvenser som var både kognitivt krevende og kognitivt lite krevende. I den tidligere forskningen til Ackesjö (2017) konkluderer hun med at klasserommet har gått over til en mer akademisk form, noe som skaper mer rammer og regler for klasserommet. Funnene som kommer til fram i artikkelen til Ackesjö (2017) vises også i rapporten til Hølland et al. (2021) om at elevene i første klasse er en del av den tradisjonelle undervisningen, noe som kan kobles sammen med at klasserommet er blitt mer akademisk. Disse tidligere forskningene kan vi koble sammen med våre funn i lekene Politistasjon og «Sola skinner på...», da det var tydelige rammer som ble gitt til elevene, hvor de ikke kan gå ut av rammenes betingelser. De tydelige rammene og instruksene elevene fikk på hvordan lekene skulle gjennomføres, kunne i denne sammenhengen resultere i at språket ikke ble like fritt og kreativt.

I forberedelsene til observasjonen ble leken Plus-Plus fordelt innenfor kvadrant A da vi så for oss at dette var en lekbasert aktivitet som ville holde seg innenfor denne kvadranten. Gjennom analysen over kunne vi tolke at sekvensene fra leken ble jevnt fordelt gjennom kvadrantene, det samme kom fram i utfyllingen av modellen med leken «Odd er et egg». «Odd er et egg» er den leken vi så for oss at ville fordele seg mer mot det kognitivt krevende (Kvadrant B/D). I motsetning til fordelingen vi gjorde av lekene i forkant av observasjonen, endte disse lekene opp med å fordele seg mer jevnt

over hele kvadrantmodellen. «Sola skinner på...» var en lek med klare rammer og regler for hvordan leken skulle foregå, noe som gjorde at den frie og spontane delen av leken ikke fant sted. Samtidig viste analysen at flere av sekvensene fra denne leken fordelte seg mer inn mot lite kognitivt krevende siden av kvadrantmodellen, og at de resterende sekvensene fordelte seg jevnt over de tre gjenværende kvadrantene. Ut ifra dette kan man tolke at det ikke stemmer overens med fordelingen vi hadde på leken i kvadrantmodellen i forarbeidet. Denne leken viste at det var en mer varierende språkbruk enn først antatt. Politistasjon var en lek vi under forberedelsene tenkte at den ville fordele seg rundt kvadrant B og D, men denne leken tok en helomvending da den fullt deltakende observatøren var nødt til å tildele roller underveis i leken. Dette medførte at språkbruken ble begrenset og derfor plasserte seg for det meste innenfor kognitivt krevende siden av Cummins sin kvadrantmodell. Plasseringen av alle sekvensene i modellen kan diskuteres og vil variere ut ifra hvem som analyserer de og hva som er fokusområde til de som gjør det.

I den sosialkognitive læringsteorien peker Bråten (2011, s. 43) på at det skjer prosesser som ikke kan observeres og at erfaringene man har påvirker forståelsen. Under lek to «Odd er et egg» skilte plasseringen seg ut i den tidligere forskningen til Ackesjö (2017) og Hølland et al. (2021) om et mer akademisk klasserom, hvor rammene kunne begrense språket noe som ikke skjedde i dette tilfellet. Noen av sekvensene er hentet fra da elevene så filmen, og noen av sekvensene fant sted i samtalen etter filmen. Her fordelte sekvensene seg litt mer som i Plus-Plus leken, da mer jevnt over hele modellen. Grunnen til dette kan være at elevenes språk ble mer kreativt etter å ha sett noe visuelt, i tillegg til at samtalen knyttes til noe som er kjent for alle elevene. Siden elevene kan koble samtalen til noe de akkurat har sett sammen, kan det være med å bidra til at samtalen blir mer fri. Elevene tar da utgangspunkt i en felles erfaring og et felles utgangspunkt.

Vi kunne observere at elevene hadde erfaringer med Plus-Plus fra før gjennom at de fortalte hva de hadde bygd før. Når det kommer til samtalen etter filmen satt elevene med et felles utgangspunkt for en samtale. Denne grunnleggende felles erfaringen kan være med på at språket blir mer varierende og at samtalen har en større sammenheng enn det de hadde i Politistasjon-leken der merket at mange av elevene hadde en forståelse om at det var en politi og tyv lek. Denne forvirringen kunne være med på å ta det kjente fra denne type leksituasjon bort. Den overgangen fra at elevene følte at de forstod hva observatøren mente til elevene måtte snu om og leke en helt annen lek enn de hadde tenkt kan være med på å påvirke hvordan de uttrykker seg i leksituasjonen.

## 5.2 Enkel språkbruk

Cummins (2000, s. 58) skiller mellom det Monsen og Randen (2022, s. 85) kaller skolespråk (CALP) og hverdagsspråk (BICS). Sekvensen under kan indikere et enkelt språk, noe som kan kobles sammen med bruk av hverdagslige ord i samhandling med andre mennesker.

### Sekvens 23

E1: Huff

E2: Knas, Knas, knas

E1: Han knekka ikke

E2: Jo, han har knekka

E1: Han har blitt et hardkokt egg. Ser du hardkokt egg. Jeg har et hardkokt egg.

I sekvens 23 kan det se ut til at elevene holder seg innenfor BICS som representerer hverdagsspråket, som for eksempel bruken av «Huff», «han knekka ikke» eller «Knas, knas, knas». Dette er da ord de har kjennskap til gjennom tidligere erfaringer. Denne måten å kommuniserer på kan kobles sammen og sees i lys av Løkkens (1996, s. 84) forklaring på resepsjonslek. I denne type lek tar elever imot informasjon, ser og hører. Det er tydelig i denne sekvensen at elevene har hentet ord og uttrykk gjennom filmen «Odd er et egg». Flere av ordene elevene brukte i denne samtale sekvensen ble brukt i filmen, som f.eks. «knas» og «hardkokt egg». Dette kan være en begrunnelse for vår oppfatning av at elevene tok i bruk et enkelt språk. Det bygger opp under Monsen og Randen (2022, s. 85) sin forklaring av skolespråk (CALP) og hverdagsspråk (BICS). Sekvens 25 er lengre og ytringene i sekvensen inneholder flere ord og en annen type oppbygning av språket, samtidig som de bruker ord uttrykk som de har kjennskap til fra tidligere erfaringer. Burde vi endre plassering på dette avsnittet? Ser litt rart ut å plutselig begynne med en ny sekvens.

### Sekvens 25

E1: Den egget er gult og grått.

E2: Ikke sant det gule i egget er en kylling?

E3: Ja, det er sant

E1: Jeg knekket til egget hunden min

E1: Hvor er kjøttet og beinet i egget?

E2: Det kommer etter mange måneder

E3: Tenk å ha en kylling i huset

Denne sekvensen kan tolkes i sammenheng med skolespråket (CALP), samtidig som det er valg av begreper som viser til at denne sekvensen ligger på et skille mellom skolespråk (CALP) og hverdagspråk (BICS) (Monsen & Randen, 2022, s. 85). I denne sekvensen kan man tolke at ligger i et skille mellom skole og hverdagspråk, siden samtalen inneholder et krevende tema, samtidig som de ikke bruker akademiske begreper, men en forenklet måte å vise til meningsinnholdet i ytringene. Det kommer dette tydelig fram når E1 sier «Hvor er kjøttet og beinet i egget». Denne ytringen kan kobles sammen med menneskets oppbygning og hvordan vi mennesker blir til, og viser til Bråten (2011, s. 43) sin forklaring om at det oppstår prosesser som ikke kan observeres vil påvirke elevenes erfaringer. I den tidligere forskningen til Tonne og Palm (2015) tar de oss gjennom et grundig litteratursøk av flerspråklighetsbegrepet og hvordan flerspråkligheten kan brukes som en ressurs inn i klasserommet. I sekvensene over kan man forstå at lekens rammebetingelser gir elevene mulighet til å utfolde seg sammen med andre gjennom bruk av språk, og dette kan kobles sammen til Tonne og Palm (2015) sin forklaring om at ved tydeliggjørelse av flerspråkligheten i fellesskapet vil man kunne skape en kultur for ressursorientert holdning til andre medelever. Dette er tydelig i denne sekvensen da det kan tolkes ut ifra sekvensen at elevene har en forståelse for hvordan et menneske blir til, samtidig som de kobler erfaringene de har med hvordan en kylling utvikles. I denne sekvensen er det tydelig at elevene bruker tidligere erfaringer for å skape et meningsskapende innhold. Samtidig er det en forskjell i sekvens 31 hvor elevene tar i bruk flere ord i ytringene, men ved å lese sekvensen kan man tolke at elevene bruker kjente ord, noe som kan kobles sammen med sekvens 23. Sekvens 31 skiller seg fra de andre da denne sekvensen er en del av en lek med flere rammer og regler.

### **Sekvens 31**

E: Sola skinner på de med turkis genser

E: Sola skinner på de som har blåe innesko

E: De som har hestehale.

E: Sola skinner den som har grønn

E: Sola skinner på de som har øredobber.

Var en som var for sein å trampa i gulvet

E: Sola skinner på de som har innesko

E: Sola skinner på de som har blåe og hvite sokker

E2: Skittent spill, ass.

E. Sola skinner på den som har bein

Latter

Elevene i både sekvens 23 og 31 bruker ord de har hørt før og bruker deres førforståelse. Selv om vi betegner sekvensene over som enkle i form av språkbruk, viser analysen at sekvens 25 er annerledes på den måten at de har et tema som er komplisert og er avhengig av en førforståelse. I denne sekvensen snakker de om kylling og hvordan den utvikles. Det kan sees på som en måte å forklare hvordan en baby vokser og blir til, men at de forklarer det på en enklere måte og med ord de har kjennskap til. Selv om ytringene i sekvensen kan sees i lys av Monsen og Randen (2022, s. 85) sin forklaring av skolespråk og hverdagsspråk, kan vi ut ifra analysen tolke at elevene mangler begrepsforståelse, da vi kan se at de velger å ta i bruk ord de har kjennskap til som kan kobles sammen med hverdagsspråket (BICS). Samtidig kan denne typen sekvens sees i sammenheng med Kunnskapsdepartementets (2017) forklaring om arbeidet med grunnleggende ferdigheter, som i denne delen omhandler muntlige ferdigheter. Kunnskapsdepartementet (2017b) forklarer denne typen grunnleggende ferdighet med å kunne skape mening gjennom å samtale og lytte til andre elever. Ved å se på ytringene i sekvens 25 synliggjør analysen at måten de formulerer seg på er i et forenklet språk, som for eksempel i ytringene «Den egget er gult og grått» og «Ikke sant det gule i egget er en kylling?». I disse ytringene kommer det til syne at elevene bruker et forenklet språk, for å bli forstått av de andre som er en del av samtalen, noe som bygger under Kunnskapsdepartementets (2017) forklaring om bruken av muntlige ferdigheter i kommunikasjonsform.

Både sekvens 23, 25 og 31 kan sees i lys av Bråten (2011, s. 43) sin forklaring om å bruke tidligere erfaringer og kunnskaper inn i samtalene er viktig for å skape en forståelse for andres ytringer. Gjennom sekvensene over kommer det til syne at elevene kommuniserer på en måte hvor de blir forstått, som kan forklares gjennom bruk av hverdagsspråk (BICS). Denne typen språkbruk som vi har funnet i sekvens 23 og 25 kan forklare hvorfor vi mennesker forenkler språket vårt i samhandling med andre. Det viser tilbake til Broström (2019) sin forklaring om veiledet lek og kunne få innblikk i andres forståelse og utfoldelse. Samtidig som at vi mennesker tenker på hvordan andre mennesker ser på oss, og på den måten går inn i en samtale for å gjøre seg mest mulig forstått. Dette fremheves i sekvens 23, mens i sekvens 25 holder elevene et krevende tema gående, og elevene i sekvensen velger å holde ytringene på et enkelt nivå. Da elevene som er med i samtalen skal kunne ta del i samtalen og bygge videre på andres ytringer og meningsinnhold. Samtidig skiller sekvens 31 seg fra de to andre sekvensene, da dette var en lek hvor elevene hadde lik oppbygning av ytringene, men bruk av ulike ord. Som vi så forenklet ikke elevene språket, men de valgte ord de hadde kjennskap til og som andre elever har en forståelse for.

## 5.3 Kodeveksling

Monsen og Randen (2022, s. 80-82) peker på at ord er noe man setter på et begrep, og at man ofte vet hva noe er, uten å ha et ord for det. I sekvens ni brukte en elev ordet «vinterskole», for denne eleven var det kanskje naturlig hva ordet betyr. Når det kommer til ordet «vinterskole» kan man diskutere mye eleven legger i ordet når hen sier det. Det kan bety både at man kun går på skole om vinteren, at man går på skole med mange vinteraktiviteter eller at man går på en skole som er bygget av snø. Dette kan kobles til at vi som lyttere har mangel på hva eleven legger i ordet. Vi har ikke et felles begrep og en felles forståelse for hva en «vinterskole» er.

### Sekvens 9

E1: Husk at føttene skal være oransje.

E2: Jeg skal ha på meg hansker, grønne hansker.

E1: Jeg liker kulde. Det er derfor jeg går på vinterskole.

E2: Jeg skal ha. Jeg skal ha. Jeg skal ha. Jeg må ha blåe.

E2: Min sekk, kan jeg få se på den litt.

E1: Du vet hvordan du lager sånn

E2: Ja, men ofte så glemmer jeg

Haugen (2006, s. 63) henviser til Gregory Bateson sin teori om samspill i lek. Denne teorien handler i hovedsak om at mennesker har et samspill og at man kommuniserer på ulike måter i leksituasjoner. I denne sekvensen mister vi mye av samspillet som foregår. Siden elevene bruker mange beskrivelser og ser på hverandres bygging med Plus-Plus, mangler vi som leser gjennom dette mye av innholdet i leken. Vi vet ingenting om kroppsspråket og hvordan de samhandler i denne sekvensen med blikk, gester, tonefall osv. I tillegg til at de samhandler mye gjennom at de ser på hverandres bygging og bygger ut ifra dette selv, slik at det skal passe sammen. Dette passer overens med samspillsteorien og at mye av kommunikasjonen som skjer i lek foregår med forskjellige kommunikasjonsformer.

### Sekvens 20

E1: Man kan ikke være bie og menneske

E2: De kan ikke snakke

E1: De bare bzzzz.

E3: Er det noe annet som har skjedd.

E1: Boka i barnehagen min var Odd min barnehage var Odd bien. Odd fløy med en sykkel med ballong.

E2: Jeg synes det er litt rart at han bare gikk med sykkelen, man må jo bruke sykkelen

E1: Ja, man må det

E2: Han mista det han hadde på hode i skogen

E3: Du vet at hode var fake

E1: Ja, det var helt fake.

García og Wei (2019, s. 20) legger vekt på at transspråking handler om kunsten å veksle mellom språk slik at det passer inn i ulike kontekster. I sekvens 20 tar E3 i bruk ordet «fake» da de snakker om hodet til Odd. E3 valgte å si at «Du vet at hodet var fake» istedenfor å si «Du vet at hodet ikke var ekte». Dette funnet kan være med å forsterke teorien om transspråking gjennom at man tar i bruk flere språk for å kunne styrke ytringen sin, og for at ytringen skal passe bedre inn i konteksten elevene er i. Videre kommer det til syne at E1 tilpasser språket slik at språket passer overens med måten E3 uttrykker seg på, noe som kommer til syne ved at eleven tar i bruk det samme ordet. Denne handlingen kan komme av det Bråten (2011, s. 43) peker på. Han ser på at atferden til mennesker kan komme gjennom erfaringer i det sosiale. E1 har tidligere erfaringer med å kommunisere med medelever, slik at man kan og har opplevd det sosiale samspillet med denne gruppen. Grunnen til at vi vet dette er for at elevene selv fikk bestemme samtalegrupper i denne aktiviteten, noe som gjør at de trakk seg mot de kjente og mot de som de kan ha en samtale med.

### **Sekvens 30**

E: De som har crocs på seg

E2: Er det noen som kan ta meg snart?

E: De som har Minecraft på seg

E: De som har voksenterner

Andre elever: Jeg har 3 voksenterner. Jeg har 5 voksenterner. Osv.

E2: Ikke se på meg. Ikke se på meg. Ikke se på meg.

E: De som har fleeejakke.

E: Den som har fleeegenser.

E2: Come on Ketchup.

E3: Oh my god.



Gjennom å se på sekvens 30 kan man se at elevene tar i bruk et nytt ord der de bruker kreativiteten i måten de uttrykker seg på. Her sier en elev «De som har voksentenner». Her forstod alle elevene hva den ene eleven mente med ordet «voksentenner». Denne eleven brukte det Bråten (2011, s. 45) peker på når det kommer til det kognitive perspektivet innenfor den sosialkognitive læringsteorien. Eleven tok altså utgangspunkt i sine egne erfaringer og kunnskaper om tenner for så å danne et nytt ord for noe eleven ikke hadde begrepsapparat for. Ut ifra dette skapte eleven en forståelse for hva hen mente, og vi kan se at eleven tok i bruk kreativiteten i sitt valg av ord. Eleven valgte i tillegg en sammensetning av ord som gjorde at medelevene forstod hva eleven mente. Siden mange av elevene tok i bruk kodeveksling som fenomen, kan det tyde på at klassen som fellesskap brukte det som et språklig trekk, mer enn at det handler om at det er noe kun de med norsk som morsmål gjør.

Innenfor den sosialkognitive læringsteorien tolket Imsen (2020, s. 113-115) at Bandura var opptatt av at man kan lære av å etterligne andre mennesker. I sekvens 30 kan man se at det blir tatt i bruk mange engelske lånord. Hvorfor kom mange lånord i ytringer etter hverandre? Bruken av lånord kom ganske langt ut i leken på gruppe en, men når det begynte var det mange av elevene som brukte mer kreative ord. Istedenfor å si «jakke» kom en av elevene og sa «De som har fleeejakke». Grunnen til at de tar i bruk flere lånord på rad kan være at elevene etter hvert ble mer komfortable i leken og dermed ble påvirket til å leke mer med språket og være mer kreative. I tillegg til at elevene tok i bruk mer varierte ord på gjenstander, kom flere av elevene med ytringer der de uttrykte frustrasjon på engelsk som «Come on Ketchup».

Gjennom å se på at den ene gruppa tok i bruk mange lånord kan man stille seg spørsmålet, hvorfor gjorde ikke den andre gruppa det? Grunnen til dette kan være at når den andre gruppa lekte denne leken, så endte det opp med å bli en konkurranse om å få stå i midten. Dette kunne føre til at det ikke ble det samme sosiale samspillet som det ble på gruppe en. Det kan være for at på den første gruppa fokuserte elevene på å fortst mulig finne en plass å sitte, mens hos den andre gruppa ble fokuset på å late som at de ikke fant en ledig plass i sirkelen. Dermed hadde elevene forskjellige mål med leken og det ble ikke en konkurranse på samme måte. Dette kan føre til at det ikke ble en så leken holdning til aktiviteten, noe som kan være med på å påvirke språket til å bli mindre kreativt og lekent.

#### **Sekvens 40**

E1: Du har ikke tatt disse. Jeg har money.

E2: Money first. Hvis du gir oss money, hvis du gir oss pengene slipper du ut. Tulla!

E3: 10 000 dollar.

E1: Politihund, flink bisk.

E2: Dem har rømmet.

E4: Give me money.

García og Wei (2019, s. 58) tolket transspråking som at man velger meningsskapende trekk i ulike språk for å skape mest mulig mening. I løpet av observasjonen på politistasjon-leken kunne vi se at elevene så på dette som en actionfylt lek. Da vi observerte denne leken merket vi at de tok i bruk det engelske ordet «money» mange ganger. I tillegg brukte de den amerikanske valutaen dollar istedenfor penger. Ved å se på denne sekvensen kan man tenke seg at de her brukte «money» og «dollar» for å forsterke ytringene sine. Det virker mer actionfylt når man leser ytringene når de bruker de ordene. Ytringen «Give me money» forsterker tolkningen om at konteksten er actionfylt og at det skjer i en dramatisk del av leken. Vi tolker at elevene bruker trekk de har sett på tegneserier eller i filmer som er actionfylte for å styrke de meningsskapende trekkene i sekvensen.

Monsen og Randen (2022, s. 43) sin definisjon på kodeveksling handler om tospråklige som bytter på å uttrykke seg innenfor to ulike språk. Ut ifra funnene våre kan man se at det var flere av elevene som tar i bruk kodeveksling som et element i sine ytringer. Generelt i arbeidet med kodeveksling kunne vi se at elevene tok i bruk to ulike språk i samme ytring. Det språket de stort sett tok i bruk var engelsk, men det var en elev som hadde et italiensk inspirert tonefall når hen sa «Mamma Mia». I vårt arbeid visste vi ikke hvem av elevene som hadde norsk som morsmål, men resultatene våre kan tyde på at selv om elevene har majoritetsspråket som morsmål, så kan de ta i bruk kodeveksling som fenomen.

Monsen og Randen (2022, s. 45) peker på at gjennom å se på flerspråklighet fra et transspråklig perspektiv ser man mer på språkene som en helhet enn hver for seg. I våre observasjoner kunne vi se at det virket naturlig for elevene å ta i bruk trekk fra det engelske språket. Det virket naturlig for alle de elevene som tok det i bruk. Elevene fikk ingen reaksjoner på lånordene de tok i bruk, med unntak av når en av elevene sa «paljetter» under «Sola skinner på...». Utenom ordet «paljetter» virket det som elevene hadde en felles forståelse av bruk av ord.

I en kodevekslingsprosess kan elevene få utløp for sine flerspråklige kompetanser og bruke kreativiteten i arbeidet med å uttrykke seg (Aarsæther, 2006, s. 54). Gjennom våre observasjoner så vi at flere av elevene fikk brukt sin flerspråklige kompetanse i utformingen av ytringene sine. I

observasjonene kan man se at det varierte veldig i fra lek til lek hvor mye elevene tok i bruk kodeveksling som fenomen. Elevene brukte kodeveksling et par ganger i løpet av «Odd er et egg», mens under «Sola skinner på...» tok den ene gruppa i bruk fenomenet mange ganger i løpet av samme sekvens.

Grosjean (1982, s. 149-150) peker på at tospråklige knytter kodevekslingen til mangel på begreper i kommunikasjonsspråket. Dette fører dermed til at de bruker begreper eller andre former for ytringer fra andre språk, som passer bedre til konteksten samtalen foregår i. I flere av våre observasjoner kan det tyde på at flere av elevene bruker fenomenet kodeveksling for å uttrykke seg. Det virket som om elevene ble påvirket av hverandre til å ta i bruk fenomenet.

## 5.4 Imitering

Wolf (2021, s. 37-38) forklarer at imitasjon handler om å forstå andres handlinger og det å kunne omforme inntrykkene til sitt eget. Imitasjon er noe som er sentralt i lekens samspill og funksjon, noe som kom til syne gjennom våre observasjoner av elevene i de lekbaserte aktivitetene. Samtidig som Løkken (1996, s. 81) presiserer at imitasjon oppstår når vi etterligner menneskers ytre atferd. Denne typen tankegang om imitasjon i forskningen kom til syne i våre analyser, spesielt gjennom en av lekene som var «Sola skinner på...», samtidig som vi så at en sekvens i Plus-Plus skilte seg ut fra de to sekvensene i «Sola skinner på...» Disse observasjonene gjorde at det skapte en nysgjerrighet blant oss og ga oss en motivasjon som vi ville dykke dypere inn i.

I «Sola skinner på...» hadde vi en gruppe elever samlet i en ring hvor alle unntatt en elev hadde en stol hver. På den første gruppa i denne leken startet elevene med å si «De som har», noe som viser at de ikke fanget opp alle reglene for leken. I sekvens 30 fremheves det at den første eleven startet med å si «De som har» fortsatte resten av elevene med samme setningsstarter, og det var ingen av elevene som gikk ut av dette mønstret og skapte et brudd. Alle valgte den samme setningsstarteren gjennom hele sekvensen,

### **Sekvens 30**

E: De som har crocs på seg

E2: Er det noen som kan ta meg snart?

E: De som har Minecraft på seg

E: De som har voksenterner

Andre elever: Jeg har 3 voksenterner. Jeg har 5 voksenterner. Osv.

E2: Ikke se på meg. Ikke se på meg. Ikke se på meg.

E: De som har fleeejakke.

E: Den som har fleeegenser.

E2: Come on Ketchup.

E3: Oh my god.

Denne måten å imitere andre på kan vi koble sammen med Løkken (1996, s. 81) sin forklaring om å imitere andres ytre atferd. Elevene skiftet ikke måte å starte leken på selv med ulike elever i midten for hver gang. Videre kunne vi se at denne leken skapte et stort engasjement hos elevene, og de var ivrige på å ta del i leken og komme med ytringer som fikk flest elever til å bytte plass. I denne leken var det framtreddende at elevene imiterte hverandre. Det oppsto en form for sosial interaksjon i form av at de var deltagende i den samme leken, samtidig som det ga rom for at elevene kunne bruke sine forkunnskaper og komme med ord og uttrykk de hadde kjennskap til. Dette kan sees i lys av Løkkens (1996, s. 84) forklaring om sosial lekform hvor barn kan være seg selv i denne typen lek. Samtidig kan denne typen lek vise til elevenes språkbruk gjennom hvordan de bygger opp sine ytringer for å skape et meningsforhold og hvordan de forholder seg til andre og deres ytringer.

«Sola skinner på...» er en lek som er et godt eksempel på en veiledet lek, da det er mange momenter og regler som må følges underveis i leken. Lillejord et al. (2018, s. 14) presiserer at i en veiledet lek vil lærerens forståelse skape utvikling og læring hos elevene. Dette er noe vi kan se i denne leken, da elevene fant nye ting de kunne si for hver elev som havnet i midten og kunne velge hva som skulle bli sagt. Samtidig som det må presiseres at den fullt deltagende observatøren kom med forslag om hvordan eleven kunne komme med sine ytringer i gjennomgangen før leken startet. Dette kan vi tolke som en inspirasjon til elevenes ytringer i sekvensen. Løkken (2004, s. 38) viser til i sin litteratur at elever enklere forstår hverandre gjennom gestikulering, noe vi kan se at henger sammen med imitasjon. Ytringene i sekvensen bygger på hverandre, og ved å se på ytringene kan det se ut til at elevene ble påvirket av hverandre, og at deres ytringer kom etter å ha observert og lyttet til andres ytringer.

Wolf (2021, s. 37-38) presiserer at det er viktig å forstå andre mennesker. I denne gruppa kom det tydelig fram at elevene bygger på hverandres ytringer gjennom den lekbaserte aktiviteten, samtidig som de ikke blir distraheret av den ene eleven som bryter mønsteret. Dette viser at elevene tydelig lytter til hverandres ytringer, og bygger videre på hverandres. Selv om den ene gruppa valgte å ta i bruk «Sola skinner på...» som setningsstarter, kunne vi se at den andre gruppa valgte å ikke ta i bruk

«Sola skinner på...» og tok i bruk setningsstarteren «De som har...». I sekvens 31 kommer det til syne at elevene følger det samme mønsteret, men at det er en elev som bryter med mønsteret ved å si «De som har». Det vi kan se ut ifra dette er at elevene forstår hverandres handlinger, samtidig som de tar til seg inntrykkene og omformulerer disse til sitt eget.

### **Sekvens 31**

E: Sola skinner på de med turkis genser

E: Sola skinner på de som har blåe innesko

E: De som har hestehale.

E: Sola skinner den som har grønn

E: Sola skinner på de som har øredobber.

Var en som var for sein å trampa i gulvet

E: Sola skinner på de som har innesko

E: Sola skinner på de som har blåe og hvite sokker

E2: Skittent spill, ass.

E. Sola skinner på den som har bein

I denne sekvensen bruker elevene like setningsstartere som kan kobles sammen med Løkken (2004, s. 66) sin forklaring om at vi mennesker vet når vi inntar en rolle i lek, og vet hvordan vi skal forholde oss til andre gjennom lekbasert aktivitet. Ved å se på ytringene i denne sekvensen tydeliggjøres det at elevene imiterer hverandre med å se og høre etter hva de andre sier. Som for eksempel da E sier «Sola skinner på de som har innesko» så følger en annen elev opp neste runde med å si «Sola skinner på de som har blåe og hvite sokker» som kan tolkes som at elevene tar etter hverandre, da begge disse tingene tilhører foten og er noe de kan ha på. Dette kan vise til at de kobler temaer sammen og skaper en mening.

Begge disse sekvensene er like på den måten at de har lik oppbygning, og at elevene bruker imitasjon på samme måte som både Wolf (2021) og Løkken (1996) viser til. De legger vekt på hvordan imitasjon kan gi rom for at elevene kan være seg selv, og at imitasjon kan bidra til sosial interaksjon gjennom språkbruk i lek. Som for eksempel ved bruk av imitasjonen og gestikuleringen for å kommunisere med de andre elevene i sirkelen. Samtidig kunne vi se at en sekvens fra leken Plus-Plus skiller seg ut på oppbygningsfasen da imitasjonen finner sted gjennom bruk av lydeffekter. Sekvens 4 er en sekvens med ytringer som bygger på hverandre ved bruk av lydeffekter.

#### **Sekvens 4**

E1: Se på den her a. (Leker med det han har laget) Jeg skal fly! Pow!

E2: Au! Kan du lage en sånn til meg? Jeg skal lage en motor

E1: Okay. Kan jeg få se på denne så kan jeg lage en lik en. Jeg må få sett.

E1: X en kanon som skyter sånn. Jeg skal se om jeg klarer å bygge en av klossene. Pow!

Pow! Pow!

Denne typen sekvens kan kobles sammen med Haugen (2006) sin forklaring om at vi mennesker kan kommunisere med hverandre, da gjerne ved bruk av lyder og ord. I denne sekvensen kommer det tydelig fram at elevene kommuniserer ved ytringer som sier noe om rolleytringen de er i, men at de bruker lydeffekter for å skape et større meningsinnhold og forståelse for de andre i sekvensen. Samtidig som det kan være synlig at denne eleven innhenter en forforståelse og tidligere erfaringer fra noe den har sett eller hørt. Ut ifra disse erfaringene skaper eleven mening gjennom å imitere andre en har sett eller hørt fra før. Vi kan se at imitasjon kommer til syne ved bruk av lydeffekter på den måten at de tar etter hverandre etter hvor det passer seg at disse lydeffektene kommer inn, som kan sees i lys av Haugen (2006, s. 62) forklaring om samspillsteori og kommunikasjonen vi mennesker tar i bruk. Denne typen kommunikasjon og imitering kan kobles sammen med Løkken (2004, s. 38) sin forklaring om at vi mennesker søker etter en mening i lek og at elevene bygger på meningen ved å ta i bruk imitasjon gjennom lydeffekter for at de andre elevene skal være en del av lekens situasjon og rolle.

I disse tre sekvensene kommer imitasjon til syne gjennom ulike handlingsmønstre og situasjoner. De to første sekvensene, sekvens 30 og 31 er relativt like da leken har tydelige rammer på hva som skal skje og hvordan lekens gang skal være og det er ikke store skiller mellom sekvensene. Mens sekvens 2 skiller seg fra disse rundt gestikulering og imitasjon med at dette er en mer fri lek, samtidig som det er tydelig hva de skal leke med. Og elevene er i denne sekvensen mer i en rolle i leken hvor imitasjon kommer sterkere til syne da elevene er i aktivitet gjennom lekens rolle. I denne sekvensen kommer det tydelig fram at elevene forstår måten de leker på, og skaper meningsinnhold ved bruk av imitasjon, som kan sees i lys av Løkkens (2004) forklaring om det å være et menneske i en leksituasjon, og at vi mennesker jobber for å gjøre oss forstått i alle situasjoner som oppstår. Selv om imitasjon ofte finner sted i leken, vil det være viktig å se at i disse sekvensene kommer imitasjonen fram på ulike måter og ved ulike momenter, dette da gjennom bruk av lydeffekter og hvordan ytringene er bygd opp.

## 5.5 Sosialt samspill

Haugen, (2006, s. 62) presiserer i sitt kapittel at lek er en arena hvor barn leker sammen, samtidig som de kan tre inn i en ny verden, som anses som en fantasiverden. Det var to sekvenser som kom tydelig fram i analyseprosessen, som skilte seg ut fra hverandre. Sekvens 3 og sekvens 11 viser to ulike måter å leke på og ulike måter for kommunikasjon og sosial interaksjon. I sekvens 3 er det tydelig at elevene ikke leker sammen, men at de fokuserer på seg selv og hva de holder på med.

### Sekvens 3

E1: Hæ? Ååå. Jeg skal lage spinner. Jeg skal lage snurrebasser. (Lager lyder)

E2: (Peker på Plus-Plus og forklarer). Den passer ikke

E2: Hyyyysj! Jeg skal lage en seng

Haugens (2006, s. 62) teori om lek og samspillsteori handler om å samhandle med andre, hvor utvikling finner sted sammen med andre. Samtidig som at den sosialkognitive læringsteorien hvor Bråten (2011, s. 45) presiserer at vi mennesker får erfaringer av det sosiale i hverdagen og at dette har betydning for utviklingen. I denne sekvensen er det tydelig at E1 leker med seg selv, det samme kommer til uttrykk i ytringene til E2. Det presiseres i teorien om lek at lek gir muligheter for samspill og samhandling med andre. I denne sekvensen er det tydelig at elevene ikke leker sammen, men skaper en lek for seg selv. Selv om elevene i denne sekvensen leker med seg selv, kommer momentene for lek fram ved at de er i en tydelig rolle i leken. De danner retningen for sin lek. Selv om begge teoriene presiserer det sosiale samspillet mellom mennesker og at dette skaper utvikling, kan denne sekvensen vise at barn som leker alene kan innta en rolle for seg selv i fantasiverdenen. Samtidig som de kan være sosiale med seg selv, fordi de utvikler leken i den retningen de ønsker. Både Ackesjö (2017) og Hølland et al. (2021) skriver i sine tidligere forskninger om at skolesystemet har gått over til en mer akademisk form, som vil si at skolehverdagen inneholder rammer og regler som skal følges, da også hos de yngste elevene i skolen. I sekvensen over leker elevene hver for seg, dette er noe vi kan se i henhold til den tidligere forskningen med at klasserommet er blitt mer tradisjonelt. Dette kommer da til syne ved at elevene velger å leke hver for seg, selv om de har frie rammer til å leke med hvem de vil. Dette kan vise til at den tidligere forskningen stemmer, med at elevene er eksponert for rammer og regler som følger de gjennom skolehverdagen, og er noe de selv velger.

Sekvens 3 skiller seg ut fra teorien da disse elevene leker for seg selv og ikke har en sosial samhandling med andre gjennom sekvensen. Det vi kunne se i analysen var at sekvens 11 kunne

anses som en motsetning til sekvens 2 da den inneholder sosial interaksjon mellom to eller flere personer.

### **Sekvens 11**

E1: Hvor er du? (Kikker gjennom hull i benken) Hvor er du? X, hvor er du?

E2: (Kommer fram)

E1: Assa, X. Du visste ikke. Hun skulle kjøre snart.

E2: Jeg må sitte på

E1: Ja, du kan sitte på.

E2: Da kjører jeg. (Lager motorlyd)

E1: Jeg må lage en bil og en seng i bilen. Jeg skal lage en tesla.

E1: (Bygger alene) Jeg bygger en stor Tesla.

E3: Pappaen min har en stor Tesla. En hvit.

E1: Min å

E3: Har dere hvite seter? Pappa vil ikke ha det for det blir så møkkete.

E1: Ikke vi heller

E3: Vi har svarte seter

E1: Det har vi å

Går tilbake til å leke hver for seg.

I denne fantasiverdenen elevene er i, forholder de seg til andre mennesker som er en del av den samme verdenen, som samsvarer med Haugen (2006, s. 62) sin teori om at mennesker er opptatte av kommunikasjon med hverandre, da gjennom lyd og ord. Sekvens 11 skiller seg fra sekvens 3 da det i denne sekvensen foregår en sosial samhandling, hvor elevene er i en rolle, som finner sted i deres fantasiverden. I denne sekvensen kommer det til syne at elevene kommuniserer med hverandre og bygger på hverandre ytringer. Dette kommer tydelig fram når E1 sier «Hvor er du? (Kikker gjennom hull i benken) Hvor er du? X, hvor er du?», mens E2 kommuniserer da videre uten ord og lyd, men gjennom kroppslig bevegelse. Selv om E2 ikke kommuniserer med lyd, bygger de videre på hverandres ytringer ved å gå dypere inn i rollen. Det sies at vi mennesker vektlegger de erfaringene vi har og som Bråten (2011, s. 45) vektlegger. Dette kommer til syne i sekvensen da elevene begynner å snakke om bilmerket Tesla, og viser til hva de selv har hjemme. Dette kan underbygge teorien til Bråten (2011, s. 45) om at elever bygger på tidligere erfaringer de har, som kommer tydelig fram i denne sekvensen.



Det vi kan se av disse sekvensene er at de vektlegger ulike momenter i leken. Selv om elevene i sekvens 3 velger å leke for seg selv og være i sin egen fantasiverden, har de fortsatt viktige momenter med fra lekens betydning. Selv om det ikke skjer i en sosial interaksjon med andre, vil de kunne lære av lekens retning. Sekvens 11 er en sekvens som er den typen lek som kan plasseres innenfor lekens momenter, siden det foregår innenfor de sosiale interaksjonene som forventes i en lek, samtidig som elevene i denne sekvensen bygger på sine erfaringen. Elevene bygger så videre med å forstå de andre i sekvensen, og kommer med ytringer som har betydning og sammenheng med lekens funksjon og formål. Vi kan se gjennom disse sekvensene at selv om elevene i sekvens 3 leker for seg selv, kan det tyde på at elevene fokuserer på sin egen lek og egen form for fantasi. Mens i sekvens 11 er det tydelig hva elevene leker og hvilke roller de har. Noe som skiller seg ut fra sekvens 3. Dette kan vise at elevene kan utvikle seg både i sosial samhandling med andre som både Bråten (2011) og Haugen (2006) presiserer. Samtidig som det kan vise at de kan utvikle seg i en sosial samhandling, men med et fokus på seg selv. Som kan virke motvirkende til teorien.

## 5.6 Avsluttende diskusjon

**Forskningsspørsmål:** *«Hvordan kan vi forstå elevenes språkbruk i lekbasert undervisning ved bruk av Cummins sin kvadrantmodell?»*

Gjennom diskusjonskapitlet er det flere elementer som har kommet til syne gjennom et dypere dykk inn i teorien og den tidligere forskningen på feltet. Vi har gjennom dette diskusjonskapitlet sett at plasseringen vi foretok av lekene før vi gikk ut for å gjennomføre observasjonene våre ikke har betydning for hvordan språkbruken til elevene ble under de lekbaserte aktivitetene. I arbeidet med analysen fordelte vi alle sekvensene inn i Cummins sin kvadrantmodell. Da vi så på utfyllingen av modellen i arbeidet med diskusjonen så vi at under Plus-Plus og «Odd er et egg» ble sekvensene plassert mer jevnt fordelt i kvadranten, noe som vi ikke hadde antatt på forhånd. Disse skilte seg da fra lekene «Sola skinner på...» og politistasjon. Det kan være mange grunner til at det er slik, men en av grunnene kan være at det ble mange regler og rammer som skulle holdes, og til tider litt mye lærerstyrt i forhold til at de under Plus-Plus kun fikk en ramme.

**«I hvilke situasjoner kommer kodeveksling til syne i lekbasert undervisning?»**

I den lekbaserte undervisningen kan vi se at kodevekslingen kommer til syne i de sosiale interaksjonene som er i en lek. Aarsæther (2006, s. 54) peker på viktigheten av at man i skolen og barnehagen får kunnskap om at kodeveksling er en ressurs i elevenes hverdag og utdanningsforløp, grunnet at det altfor ofte er et problemorientert syn på flerspråklighet i skolen og i barnehagen. Det kom tydelig at elevene imiterte hverandre, for hvis en elev startet med kodeveksling, så fortsatte

ofte den neste personen i sekvensen med samme språkmønster. Dette er noe som vi så som gikk igjen, spesielt i leken «Sola skinner på...». Dette gjorde at noen av sekvensene i de ulike lekene inneholdt kodeveksling. I diskusjonen kommer det fram at det skjedde et unntak fra denne teorien i sekvens 3, da den ene eleven tok i bruk «spinner» uten at hen snakket sammen med noen andre. Gjennom diskusjonen kunne vi se at kodevekslingen i leken politistasjon oppsto da elevene ville skape en større mening. Dette kom til syne ved at språkbruken til eleven endret seg ved å legge til ord som «money» og «dollar». Vi kunne se at det oppsto variasjoner på hvor ofte kodeveksling oppsto hos de to gruppe. Dette kommer av hvordan sammensetningen av gruppene ble. Det ble tydelig i både analysen og diskusjonen at det var store forskjeller på gruppene. Vi konkluderer med at sammensetningen av gruppen kunne ha betydning for elevenes språkbruk og bruk og av kodeveksling.

**Problemstilling:** «*På hvilken måte bruker flerspråklige elever språk i lekbasert undervisning?*»

Vi kan gjennom dette diskusjonskapitlet se at flerspråklige elevers språkbruk kommer til syne gjennom samhandling med andre elever og gjennom veiledet lek, hvor det er rammer og regler, men samtidig frihet til egen utfoldelse. I tillegg fremheves det at elevenes språkbruk varierer etter hvilken type lekbasert aktivitet de er en del av, og ikke minst hvem de er sammen med. Funnene vi har kan vise til lekens funksjon, og at den gir et godt læringsgrunnlag, samtidig som den kan være med på å bidra inn i den sosiale interaksjonen mellom mennesker. Lek skal være en sentral del av de yngste elevene i skolens sin undervisningshverdag. Vi kunne også se at bruk av veiledet lek ga muligheter for å samle elevene, samtidig som vi ville at de skulle ha delvis frie rammer innfor den bestemte leken.

Selv om det i større grad ble benyttet majoritetsspråk i de leksituasjonene vi hadde, kom det fram god bruk av flerspråklighet i de ulike aktivitetene. Dette selv om vi ikke hadde poengtert eller gjort elevene bevisste på hva det var vi skulle se etter. Dette funnet, eller tanken om flerspråklighet kan sees i sammenheng med Palm (2018) og Aarsæther (2017) sin forklaring om flerspråklighetens utvikling gjennom mange år. Dette viser at vi stadig er i en utvikling, der bruk av flerspråklighet og elevenes språkbruk kan anses som flerspråklig på den måten at de tilpasser seg miljøet og situasjonene for å skape forståelse og kommunikasjon med andre.

## 6 Veien videre

Vårt fokus i dette prosjektet har vært å undersøke hvordan flerspråklighet og lek kan henge sammen og hvordan dette kan utvikle språkbruken til barn i første klasse. Samtidig som vi har vektlagt betydningen for plassering av ulike lekbaserte aktiviteter i Cummins sin kvadrantmodell.

Da vi startet med dette masterprosjektet hadde vi to temaer som vi syntes var interessante, og med dette gikk vi inn i prosjektet med et åpent sinn. Vi valgte tidlig å se på begge temaene sammen, selv om vi raskt kunne se at dette kunne bli krevende. Flerspråklighet og lek er to begreper som er forsket en del på hver for seg, men sammen var det relativt lite forskning. Vi tok dermed en sjanse på å gå inn på dette feltet, og dykke dypere ned i temaene for å se hva vi kunne finne. Vi har gjennom grundige litteratursøk og mye forskning på feltet, blitt informert om at det ikke finnes nok forskning på feltet om det vi har valgt å produsere i vår masteroppgave. Gjennom masteroppgaven ønsket vi å tilføre forskningsfeltet mer kunnskap og mer relevant forskning, for at det skal kunne forskes på av flere. Dette for at vi ser hensikten og viktigheten med å løfte fram flerspråklighet og lek som to elementer som jobber sammen i elevenes skolehverdag.

Vi kan gjennom funn, analyse og diskusjon se at flerspråklige barns språkbruk varierer etter hvem de er sammen med og at de påvirker hverandre i den sosiale interaksjonen. Samtidig som vi må presisere at plasseringen av lekene i Cummins sin kvadrantmodell ikke har betydning for hvordan språkbruken er. Da språkbruken fra observasjonene viste at de kunne være både kognitivt krevende og lite kognitivt krevende i de fleste lekbaserte aktivitetene. Vi kunne se at de lekene vi valgte å ta i bruk, ikke hadde så stor innvirkning på elevenes språkbruk som vi hadde sett for oss på forhånd. Dette kom tydelig til syne i den grafiske modellen av plasseringene av sekvensene fra de ulike lekene.

Gjennom denne masteroppgaven har vi tatt valg etter hva vi ville se nærmere på, og hva som interesserer oss mest. På bakgrunn av dette har vi vært nødt til å velge bort andre interessante elementer som ville vært spennende å ta opp i forskningen. Det kunne vært interessant å tatt et dypere dykk inn i å se på hvordan den naturlige språkbruken til barn kan være i den frie leke. I tillegg kunne det vært spennende å se på om skolebarna trenger den veiledede leken. Dette er noen sider som vi har valgt å ikke fokusere på, men ved en senere anledning kunne det vært spennende å se på dette.

Et element som vi ikke fikk dykket dypere inn i under dette prosjektet er hvordan flerspråklighet og lek henger sammen, som kan sees i sammenheng med hvordan samfunnets utvikling av digital kompetanse er. Barn eksponeres for skjermbruk, noe som resulterer i at barn blir mer eksponert for andre språk, noe som de tar med inn i skolehverdagen. Dette vil da igjen være med på å skape en forståelse for at vi mennesker er forskjellige, og at flerspråklighet som fenomen er viktig å fremheve i dagens skole. Da barn lærer best i samhandling med andre.

Videre for dette prosjektet vil være å åpne dører for andre forskere på feltet som kan ta forskningen videre og dykke dypere inn i temaer og elementer vi ikke har vektlagt i denne masteroppgaven. Vi håper at gjennom dette forskningsprosjektet vil skape nysgjerrighet hos forskere, og at temaene som flerspråklighet og lek blir løftet opp og fram i dagens skole. Vårt forskningsprosjekt kan være med på å sette fokus på hvordan språket elevene bruker i lek og hvordan de påvirker hverandre. Men også syne på at flerspråklighet er en ressurs i klasserommet kan være viktig å vektlegge for å skape forståelse rundt mennesker og samfunn.

Masteroppgaven har vært et givende prosjekt med mange oppturer og nedturer. Det har vært en berg- og dalbane, hvor vi har fått et dypere innblikk i relevant litteratur og forskning på feltet. Vi har lært mye om oss selv og hvordan det er å arbeide sammen med andre. Dette har bidratt til mer kunnskap om hverandre og hvordan arbeidsøker legges opp etter mål og forventinger.

Masteroppgaven har gitt oss et større teoretisk perspektiv, hvor spesielt temaene flerspråklighet og lek har gitt oss en større innsikt og forståelse for hvordan vi som lærere kan legge til rette og fokusere på dette i klasserommene våre. Dypdykket inn i leken har gjort at vi har sett viktigheten med å tilrettelegge for dette i begynneropplæringen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært givende og vi har fått en dypere forståelse og kunnskap om viktige temaer som vi vil treffe på gjennom læreryrket vi nå skal ut i. Dette prosjektet har gjort at vi har blitt mer bevisste på språkbruken i lek, og hvordan elevene kommuniserer med hverandre i ulike leksituasjon. Motivasjonen for å kunne gjennomføre dette prosjektet var at vi ønsket å danne oss et større grunnlag og få en dypere forståelse innenfor temaene lek og flerspråklighet. I arbeidet med prosjektet vårt var barna sentrale, og vi hadde et ønske om å prøve å forstå hva som foregikk hos barna under lekbasert undervisning. I løpet av studieløpet har vi gjennom praksis fått utarbeidet planer og arbeidsmåter som er hensiktsmessige for elevenes læring i skolen. I praksis har vi fått et innblikk i hvordan det kan bli lagt til rette for lek og flerspråklighet i

klasseromsundervisningen. Vi syntes at de første skoleårene er viktige for å kunne legge grunnlaget for elevenes lek, læring og trivsel i skolen, noe som har blitt vektlagt gjennom hele studieløpet.

## 7 Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching a Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1–13. <https://doi.org/DOI: 10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Aigeltinger, R. (2009). Språk- og matematikkvansker—Fellestrekk og forskjeller. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: I teori og praksis* (s. 141–163). Cappelen Damm Akademisk.
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver og barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–89). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen-Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65–95). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43–54). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring: I*

- sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164–193). Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 1-7: For elevenes læring* (s. 41–59). Høyskoleforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet—Samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89–102). Fagbokforlaget.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department of Education (Red.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework (Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center)* (s. 3–50).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danbolt, A. M. V., & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs: Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis*. Abstrakt forlaget AS.
- Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 12–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Hagtvet, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: Faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173–223). Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Haugen, R. (Red.). (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2—Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg.). Høyskoleforlaget AS.
- Haukås, Å. (2018). Den fleirspråklege rikdomen. *Communicare-et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 8, 8–11.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (Nr. 1).  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johansson, E., & Samuelsen, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus AS.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for danning.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen- og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 57–68). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Manger, T. (2022). Motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. I S. Lillejord, T. Manger, & S. Mausethagen, *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg., s. 77–102).



Fagbokforlaget.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer- Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål- en studie av en flerspråklig elevs muntlige deltakelse i et gruppearbeid. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet- muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75–95). Fagbokforlaget.

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nu201020100007000dddpdfs.pdf>

Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 115–137). Universitetsforlaget.

Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Palm, K., & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83–103). Gyldendal Akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i*

*lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thoresen, L., Rugseth, G., & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Tonne, I., & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning- en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA- Norsk som andrespråk*, 30(1), 310–349. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>

Ulseth, K. (Regissør). (2017). *Odd er et egg* [Film]. NRK. <https://tv.nrk.no/program/MSUI31009516>

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

Aarsæther, F. (2006). Kodeveksling som ressurs i flerspråklig samhandling. I B. Brock-Utne & L. Bøyesen (Red.), *Å greie seg i utdanningsystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 43–56). Fagbokforlaget.

Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård, & F. Aarsæther, *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 36–70). Gyldendal Akademisk.

# 8 Vedlegg

I denne delen vil alle de sentrale vedleggene legges ved for at de skal kunne henvises til.

## 8.1 Vedlegg 1: SIKT søknad

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.01.2023, 19:33



[Meldeskjema](#) / [Flerspråklighet og lek i begynneropplæringen](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
868466

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
29.11.2022

**Prosjektittel**

Flerspråklighet og lek i begynneropplæringen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Hein Lindquist

**Student**

Emma Nikoline Silseth Naas/Gunhild Myrvang Bakke

**Prosjektperiode**

17.08.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**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 personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til 01.06.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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 viderebehandles 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 deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 (spørreskjemaleverandør, 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 eventuelt 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 typer 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

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet?

#### *Elevenes språkbevissthet*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan flerspråklige elever bruker sin språkkunnskap i lekbasert undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi er studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge som skal skrive en masteroppgave i faget begynneropplæring ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7.

#### **Formål**

I forbindelse med vårt masterprosjekt ser vi viktigheten med å få et innblikk i hvordan språket er med på å påvirke elevenes skolehverdag. For å kunne undersøke dette tar vi i bruk observasjon i klasserommet, hvor målet med observasjonen er å kunne svare på problemstillingen

#### *Hvordan kommer elevenes språkkunnskaper fram i lekbasert undervisning?*

Planen er å lage et undervisningsopplegg som vi skal gjennomføre sammen med klassen. Vi som forskere vil være med i undervisningen, og vil dermed ha ansvaret for undervisningen.

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

For å kunne innhente materialet til masterprosjektet, vil vi være til stede å observere klassen i gitt tidsrom. Vi ber derfor om tillatelse til å observere barnet ditt og få informasjon om barnets språkkunnskaper.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet til barna vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg til oss vil vår veileder, Hein Lindquist ha tilgang til personopplysninger.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2023, og da vil personopplysningene anonymiseres.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst- Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Emma Nikoline Silseth Naas

E-post: [emmanikoline.naas@gmail.com](mailto:emmanikoline.naas@gmail.com)

Mobil: 47684730

Gunhild Myrvang Bakke

E-post: [gunhildmbakke@gmail.com](mailto:gunhildmbakke@gmail.com)

Mobil: 90418899

Veileder Hein Lindquist

E-post: [hein.lindquist@usn.no](mailto:hein.lindquist@usn.no)

Mobil: 48118966

Vår kontaktperson SIKT

Sturla Herfindal

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

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Emma Nikoline Silseth Naas og Gunhild Myrvang Bakke

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og samtykker at mitt barn kan delta.

-----  
(Barnets navn, foresatte, dato)

## 8.3 Vedlegg 3: Undervisningsopplegg

Tid	Hva?	Hvordan?	Hvorfor?	Utstyr
45 min	Plusplus	Vi finner fram plusplus kassene, deler elevene inn i grupper som kan bygge sammen.	For å skape en situasjon der elevene kan ha samtaler.	Plusplus
45 min	Film	Vi setter på filmen «Odd er et egg». <a href="https://tv.nrk.no/program/MSUI31009516">https://tv.nrk.no/program/MSUI31009516</a> Når filmen er ferdig lar vi elevene fortsette dersom de har en naturlig samtale	Fra tidligere erfaringer har vi opplevd at filmer engasjerer og skaper språklig aktivitet hos barna.  Dette for at vi skal se om de fortsetter en naturlig samtale etter filmen og gi dem rom til det dersom dette oppstår.	Ipad/pc

45 min	Sola skinner på	Vi setter opp stoler i ring, en mindre enn antall elever. Deretter forklarer vi reglene og viser med eksempel. Deretter lar vi dem prøve med veiledning dersom de sitter fast.	For å skape en situasjon der elevene kan bruke språk og samtale.	Stoler
45 min	Rollelek - politistasjon	Snakke med elevene om hvilke roller som finnes i en politistasjon.  Elevene finner utstyr som de trenger for å gjennomføre rolleleken.	For å kunne skape en situasjon hvor elevene kan samtale og bruke språk.	Ingen utstyr



## 8.4 Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjon dag 1: Gruppe 1	Observasjon dag 1: Gruppe 2