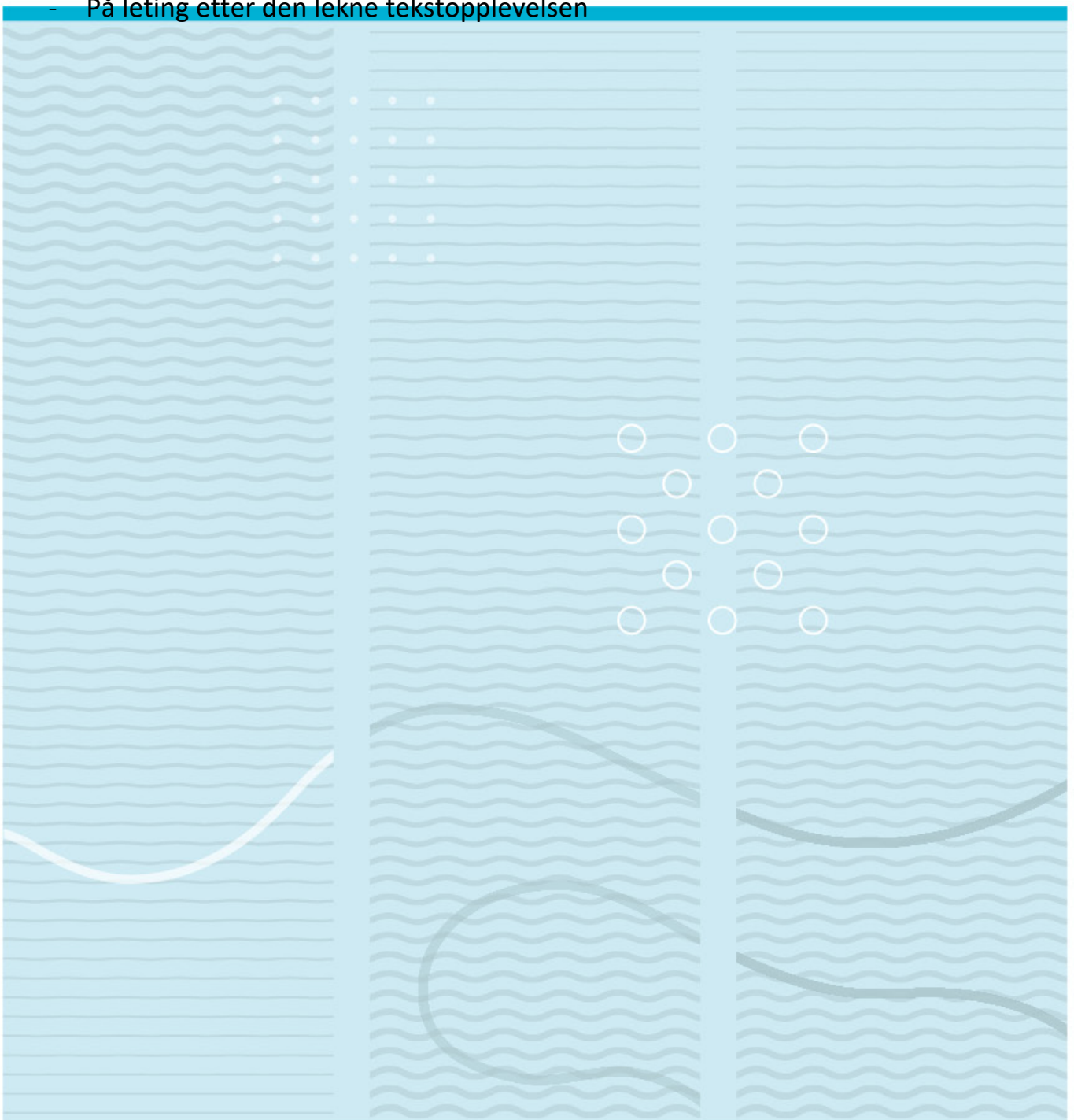


Solveig Linnea Johne Staaland

Perspektiver på lek i læremidlenes oppgavetekster

- På leting etter den lekne tekstopplevelsen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Solveig Linnea Johne Staaland

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen har tatt utgangspunkt i de nye forventningene om lek og lekpregede aktiviteter, som etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 skal prege begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskning viser samtidig at læreboka har en sentral rolle i norskundervisningen hos de yngste elevene (Bjørnstad et al., 2022a), og jeg ser det derfor som svært relevant å undersøke hvordan lesetekstene imøtekommer forventningene om lek i undervisningen.

Formålet med denne studien var å utvikle kunnskap og få økt innsikt i hvordan et utvalg lærebøker tilhørende 2.trinn tilrettelegger for lekpregede aktiviteter i arbeidet med lesetekstene, gjennom problemstillingen: *Hvordan inviterer to læreverker i norsk til en lekbasert tilnærming i arbeidet med lesetekstene?* Ved å benytte en kvalitativ, teoridrevet innholdsanalyse, blir læreverkene *Norsk2* og *Salto2A* analysert og drøftet opp mot sentrale teorier og forskningskartlegginger, utført av kjente skandinaviske lekforskere. Noen av de sentrale lekforskerne som kommer til syne i denne studien er Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje (2018), Ole Fredrik Lillemyr (2019), Liv Torunn Eik (2011; 2022), Stig Brostöm (2019), Maria Øksnes (2010; 2020), Trine Solstad (2016; 2022), samt Margareta Öhman (2020). Disse forskerne ser leken som sosialt betinget, preget av aktiv deltakelse og i sammenheng med læring, som også samsvarer med min forståelse av begrepet om en *lekbasert tilnærming til læring*, som jeg har benyttet i min problemstilling.

Denne studien har en rekke sentrale funn, hvor blant annet lærerveiledningene legger opp til et variert utvalg av lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene, som også er i tråd med nyere forskning. Samtidig dominerer de lærerstyrte aktivitetene, i lyset av frilekens fravær. Tross manglende oppgaver på frilek, inneholder læreverkene mange gode skriveoppgaver som fremmer kreativitet og utforskning, som jo er viktige kjennetegn på lekens natur. Studien finner at læreverkene inneholder mange lekbaserte former for læring, som vil kunne motivere og inspirere til frilek og utforskning, på andre arenaer enn kun i undervisningssammenheng. Læremidlene virker for meg samstemte i sine lekpregede metoder, likevel innlemmer de lekens kjennetegn noe ulikt i møte med lesetekstene. I henhold til lesetekstene er det oppgavene som bygger på de estetiske lesemåtene og arbeidsmetodene, som i størst grad ivaretar læreverkenes lesetekster. Studien finner lite lekpregede- og elevinitierte aktiviteter gjennom elevbøkene, noe jeg mener kan påvirke elevenes motivasjon og inspirasjon til videre lekne tekstopplevelser.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	6
1.1	Bakgrunn og tema	6
1.1.1	Problemstilling 7	
1.2	Lekens plass i styringsdokumentene.....	7
1.3	Lærebokas rolle i begynneropplæringen	9
1.4	Tidligere forskning	10
1.5	Studiens oppbygning	13
2	Teoretisk rammeverk	14
2.1	Lekens kompleksitet	14
2.1.1	Psykologiske- og filosofiske perspektiver på lek	16
2.2	Lekende læring & lærende lek	17
2.3	Den lekende tekstopplevelsen	18
2.3.1	Lesing og lesemåter i begynneropplæringen.....	19
2.4	Lek i skolen – lek som pedagogisk redskap i møte med litteratur	23
2.4.1	Lek som språk, kommunikasjon og transformasjon	24
2.4.2	Lek som utforskning og bearbeiding av erfaringer og følelser	26
2.4.3	Lek som livsmestring	27
2.4.4	Lek som estetisk skapende virksomhet.....	28
2.4.5	Lek som en del av barnets kultur og fellesskap	28
3	Metode og presentasjon av materialet.....	30
3.1	En kvalitativ tilnærming	30
3.1.2	Kvalitativ innholdsanalyse	30
3.1.2	Kvalitativ, teoredrevet innholdsanalyse	32
3.2	Hermeneutikk	32
3.3	Studiens fremgangsmåte.....	33
3.3.1	Forberedelser til datainnsamlingen	33
3.3.2	Presentasjon av analysekategoriene.....	37
3.3.3	Gjennomføring av datainnsamlingen	40
3.4	Studiens validitet og reliabilitet.....	41
4	Analyse og presentasjon av datamateriale	44

4.1	Salto 2A.....	44
4.1.1	Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon	45
4.1.2	Lek gjennom felles teksterfaringer.....	47
4.1.3	Lek som egeninitiert aktivitet.....	49
4.1.4	Andre lekpregede aktiviteter som <i>kan</i> benyttes i møte med tekstene	50
4.2	Norsk 2.....	52
4.2.1	Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon	52
4.2.2	Lek gjennom felles teksterfaringer.....	54
4.2.3	Lek som egeninitiert aktivitet.....	57
4.2.4	Andre lekpregede aktiviteter som <i>kan</i> benyttes i møte med tekstene	58
4.3	Sammenstilling av materialet fra Salto 2A og Norsk 2.....	59
5	Drøfting.....	61
5.1	Hvilke forståelser av lek kommer til syne i læreverkene?	61
5.2	Språklekenes lekbaserte tilnærminger	62
5.3	Dramatiseringenes skjulte rollelek.....	64
5.3.1	Rollelekens mulighet for transaksjon av lesetekstene.....	66
5.4	Regellekenes funksjon i læreverkene.....	67
5.5	Den lærerstyrte lekens dominerende plass og frilekens fravær	68
5.5.1	Den lærerstyrte lekens kjennetegn i læremidlene	70
5.6	Lesetekstens potensial for lekende transformasjon.....	71
5.6.1	Lesetekstens rolle i møte med de lekpregede aktivitetene	73
5.7	Oppgavenes lekne innganger til lese- og skriveopplæringen.....	76
6	Avsluttende refleksjoner	78
6.1	Tanker om videre forskning.....	80
7	Litteraturliste	82
8	Vedlegg	90
8.1	Materialet fra <i>Salto2A Lærers bok og Elevbok</i>	90
8.2	Materialet fra <i>Norsk2 Lærerveiledning og grunnbok</i>	93

Forord

Fem lærerike år ved Universitetet i Sørøst-Norge er ved veis ende, og denne masteravhandlingen markerer slutten på lærerutdanningen. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, spennende og ikke minst lærerik. Det siste året har vært preget av opp- og nedturer, men takket være gode støttespillere i form av familie, venner og kollegaer, har det også gitt meg troen min egen mestring og ikke minst styrke. Jeg skal ikke legge skjul på at det å skrive master, være mamma og samboer, og samtidig ta over norskfaget for en hel ungdomsskole sånn på tampen av året, har vært til tider både tøft og krevende. Men det har også gitt meg en enorm styrke! Når jeg nå leverer denne masteroppgaven, er jeg stolt over meg selv, familien min, venner og kollegaer, og ikke minst elevene mine, som har holdt ut med meg i denne prosessen.

Det er mange som fortjener en takk for all den hjelpen de har gitt meg gjennom disse årene. Først og fremst vil jeg takke Dag Christian, min samboer, kjæreste og aller beste venn, for alle heiarop, oppmuntringer og ikke minst for at du har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette studiet. Det hadde ikke gått, hvis det ikke var for deg, og det er jeg evig takknemlig for! Videre vil jeg også takke jentene mine, Eira og Ingrid, for at deres kjærlighet og gode klemmer har gitt meg styrke til all skrivningen. Jeg har nok ikke alltid visst hva jeg har svart på av spørsmål, men dere har vist meg tålmodighet og gitt meg tid, samt viktige avbrekk i skrivningen. Jeg vil også få takke mamma, svigermor og min søster, for uvurderlig hjelp med både barnepass og andre gjøremål, som jeg har måtte nedprioritere i disse tider. Og sist, men ikke minst, takk til min venninne og tidligere kollega, Kristina, for gjennomlesning og gode, oppmuntrende ord gjennom hele min studietid.

Takk for at dere heier på meg!

Dette studiet har ikke bare gitt meg en utdanning, men det har også gitt meg gode vennskap, som jeg kommer til å ta med meg videre i livet. Tusen takk Antonette, Susanne, Kristina og Anne, for gode latterkuler, klagestunder, støtte gjennom eksamensperioder og i hverdagen generelt. Dere er gull verdt! Til slutt vil jeg også få takke veilederen min, Julie Nordahl, for god veiledning gjennom hele dette masterprosjektet. Du har lært meg mye gjennom dine gode og konstruktive tilbakemeldinger, som jeg vil bringe med meg videre inn i læreryrket. Tusen takk!

Rollag, 30.mai 2023

Linnea Johne Staaland

1 Innledning

Denne mastergradsavhandlingen er skrevet med utgangspunkt i de nye forventningene om lek og lekende læringsaktiviteter som skal prege begynneropplæringen, slik det fremkommer av det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Med læreboka godt plassert i spenningsfeltet mellom nasjonale føringer og skolens praksis, ser jeg det som svært relevant å undersøke hvordan lesetekstenes oppgaver imøtekommer forventningene om lek i undervisningen.

Utdanningsdirektoratet (2020a, s. 2) peker på lekens betydning og nødvendighet for at de yngste elevene i skolen skal kunne oppleve trivsel og utvikling, som også påvirker elevenes kunnskaper om livsmestring, gjennom samhandling med andre. Livsmestring er et velkjent begrep for alle som jobber i skolen, og som skal etterstrebes i enhver situasjon. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 14) definerer livsmestring som det å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Gjennom grunnskolen skal elevene lære å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Leken kan, og bør være, den viktigste læringsarenaen når de yngste elevene i skolen skal utvikle kunnskaper om livsmestring.

1.1 Bakgrunn og tema

Jeg har bestandig vært opptatt av fysisk aktivitet og lek i skolehverdagen, da min oppfatning er at det er mye stillesitting i dagens klasserom. Leken kan bidra til økt fysisk aktivitet, hvor forskning også viser at elevenes læringspotensial blir større (Lillejord et al., 2018, s. 49; Vingdal, 2018, s. 46). På bakgrunn av dette synes jeg det er særlig interessant å undersøke lekens plass i forhold til læreverkens lesetekster. Min interesse for lek i møte med skolens tekster kom etter at jeg som vikar fikk erfare hvor lite motiverte elevene var i møte med lesetekstene. Jeg husker selv fra min egen skolegang, hvor lite motiverende det kunne være for enkelte elever å arbeide med oppgavene tilknyttet lesetekstene. Når jeg nå omtrent 20 år senere kjente igjen de samme følelsene av kjedsomhet, lite motivasjon og inspirasjon, ble jeg nysgjerrig på hvordan elevbøkene inviterte til et lekbasert arbeid med lesetekstene. Gjennom mine fem år på lærerutdanningen, har leken vært et sentralt tema i forhold til elevenes motivasjon og læringspotensial i undervisningssammenheng. Derfor undret jeg meg over hvor lite synlige lekpregede aktiviteter det var å se i læreverkene. Med de nye forventningene om lek i Fagfornyelsen, har jeg en stor forventning om lekpregede aktiviteter i de nye læreverkene. Fagfornyelsen innlemmer eksplisitt *leken* i møte med lesetekstene, blant

annet gjennom kunnskapsmålet i norsk for andre trinn: «Eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette ble starten på min interesse for elevenes lekne tekstopplevelser i møte med lærebøkens oppgaver.

1.1.1 Problemstilling

Med forventningene om lek og lekpregede aktiviteter i læremidlene, tar denne masteroppgaven sikte på å undersøke hvordan et utvalg av nye læreverker etter Fagfornyelsen inviterer til en lekbasert tilnærming til lesetekstene. Gjennom en kvalitativ, teoridrevet innholdsanalyse ønsker jeg dermed å besvare problemstillingen:

Hvordan inviterer to læreverker i norsk til en lekbasert tilnærming i arbeidet med lesetekstene?

For å kunne si noe om *hvordan* læreverkene inviterer til en lekbasert tilnærming til lesetekstene, har jeg i tillegg utviklet forskningsspørsmålet: *Hvilke former for lekpregede aktiviteter finnes i oppgavene tilknyttet lesetekstene, og hva kjennetegner disse?* Forskningsspørsmålet kan bidra til å belyse læreverkenes ulike lekpregede aktiviteter, og eventuelt hvilke aktiviteter som er fraværende.

1.2 Lekens plass i styringsdokumentene

Under en pressemelding 18.03.2019 uttalte daværende kunnskaps- og integreringsminister Sanner, at for de yngste elevene i skolen skulle «utforskning og læring gjennom lek vektlegges» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I punkt 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* i overordnet del av læreplanverket LK20, legges det frem at for de yngste elevene i skolen er leken nødvendig for trivsel og utvikling, men også at opplæringen som helhet gir leken muligheter for kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre i punkt 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning* heter det: «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Disse overordnede målene danner grunnlaget for skolens arbeid med å gi målrettet plass til leken i undervisningen. På bakgrunn av disse målene, kan leken forstås som et mangesidige fenomen, slik som erfaringsrike grunnleggende aspekter i skolen. Både den spontane frileken, men også de planlagte, lærerstyrte aktivitetene, er grunnleggende viktige for å fremme mestring i

undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2020a, s. 2) påpeker at lek fremmer læring, men at leken også kan ha en verdi i seg selv. Elevene uttrykker seg gjennom lek, og kan på den måten bearbeide og utforske læringen videre. De beste læringsresultatene oppnås når kognitive og emosjonelle læringsprosesser går parallelt, og er derfor avhengige av dynamiske lærere som evner å planlegge godt for læring, samtidig som det legges til rette for læring i situasjoner som oppstår underveis (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Slik jeg forstår lek ut fra kunnskapsmålene i LK20, skal leken i skolen først og fremst knyttes til faglige mål om utvikling og læring. Becher og Håøy (2022, s. 13) trekker frem at dette kan skape et dilemma for lærerne. Samtidig som lærerne skal prioritere leken, må de også ivareta de faglige målene som presenteres i læreplanen, og som elevene jevnlig vurderes ut ifra. I min sammenheng er det interessant å se hvordan læreverkene tilfredsstillende både læring og den frie leken, slik det understrekes i læreplanen (Håkensen, 2022), og som vi har sett ut fra LK20s punkt 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning* og punkt 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.

Sett i et begynneropplæringsperspektiv, kan leken være et viktig bidrag til elevens fysiske aktivitet, så vel som utvikling og læring. Nyere forskning viser hvordan fysisk aktivitet samtidig fremmer kognitiv læring og motivasjon (Lillejord et al., 2018, s. 49). Det kan begrunnes i at fysisk aktivitet fører til en økt blodgjennomstrømning til hjernen, som igjen bidrar til at hjernen blir mer våken og skjerpet i læringsaktiviteten (Vingdal, 2018, s. 46). Fysisk aktivitet er derfor ikke bare nødvendig for de yngste elevene, men det kan også øke elevenes motoriske kunnskap, så vel som sosiale perspektiver, som kommunikasjon og relasjon, som også er viktige ferdigheter i leken. Disse ferdighetene kan igjen bidra til økte språklige ferdigheter og danne grunnlaget for et godt læringsmiljø.

I lys av lærebokkonteksten, kan fysisk aktivitet forstås på ulike måter. Bjerke og Johansen (2021, s. 184) påpeker at elevene skal være i fysisk bevegelse i norskundervisningen, men at det ikke behøver å gjelde for alle aktivitetene. Gjennom elevaktive læringsformer, hvor elevene kan utforske, sette seg inn i, lage hypoteser og undersøke forskjellige sider av en sak, må elevene være mentalt aktive i sine egne læringsprosesser (Bjerke & Johansen, 2021, s. 184). Det vil si at fysisk aktivitet også kan romme aktiviteter hvor elevene fysisk sitter i ro. Motsatsen til dette er elever som sitter passivt og lytter til lærestoff, hvor de ikke får tid til å bearbeide, reflektere eller være kritiske

til det som blir formidlet. Vingdal (2018, s. 33) påpeker i denne sammenheng viktigheten av et *holistisk læringsyn*, som vil si å kunne se *hele* eleven, ved å vektlegge det eleven opplever, erfarer og erkjenner gjennom kroppen. Elevene lærer på den måten å utvikle seg fysisk, motorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt, gjennom fysisk aktivitet og lek, hvor de får benyttet kroppen, sansene og hodet aktivt.

1.3 Lærebokas rolle i begynneropplæringen

Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 75) påpeker at læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte. I forskrift til opplæringslova blir læremiddel definert: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2010, § 17-1). Læreboka skiller seg dermed fra andre bøker, ved at den er skrevet for bruk i undervisning og opplæringssituasjon (Bjerke & Johansen, 2021, s. 175). I min studie vil læremiddelet bestå av trykte lærebøker tilknyttet norskfaget for andre trinn.

Like før jul 2022, kom den første delrapporten til evalueringen av seksårsreformen, hvor også læreverkene blir trukket frem (Bjørnstad et al., 2022a). Rapporten viser at i 2001 svarte 41% av lærerne at de benyttet læreverk i undervisningen, mens hele 72% av lærerne i 2021 svarte at de benytter læreverk daglig, eller flere ganger i uken (Bjørnstad et al., 2022a). Det viser en stor økning de siste årene og understreker læremidlenes sentrale plass i begynneropplæringen. Denne rapporten er riktignok en forskningskartlegging tilknyttet 1.trinn, men det er nærliggende å tenke at de samme tallene er nokså reelle også for 2.trinn.

Lærebøkene og andre læremidler spiller en viktig rolle i det daglige arbeidet i klasserommet, ved at de ikke bare presenterer skriftkulturen, men også fremtidige leseopplevelser (Ulland, 2022, s. 277). Tekstene elevene møter i lesebøkene skal være både øvetekster og en inngang til videre tekstopplevelser, noe som er helt grunnleggende for hvilke erfaringer og holdninger elevene får til tekst og lesing senere i livet (Ulland, 2022, s. 277; Bjerke & Johansen, 2021, s. 175). Lesetekstene skal samtidig bidra til felles referanserammer, som er viktig for elevenes tilhørighet i samfunnet (Skjelbred, 2022, s. 118). Vel så viktig som tekstene i lærebøkene, er varierte oppgaver hvor elevene må delta aktivt, både kognitivt og fysisk for å bearbeide lesetekstene. Oppgavene tilknyttet

lesetekstene har hatt en sentral rolle i norske lærebøker, og har det fortsatt (Bjerke & Johansen, 2021, s. 183). For at disse oppgavene skal engasjere og motivere elevene, krever det en aktiv og engasjert lærer som gir elevene rom og tid for at de skal kunne være aktive i sine læringsprosesser (Bjerke & Johansen, 2021, s. 184). Gode opplevelser i møte med litteratur er både drivkraft og belønning for leselysten hos den enkelte, og lesefellesskapet i klassen (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 23). I henhold til denne masteroppgaven, er det disse tekstopplevelsene som kommer til syne gjennom oppgavene tilknyttet lesetekstene, jeg ønsker å forske på.

Som nevnt, står læreboka sterkt i begynneropplæringen, selv om læremidlene både har endret formål og omfang siden de inntok skolene på 1800-tallet (Bjerke & Johansen, 2021, s. 169; Bjørnstad et al., 2022b, s. 130). Dagens læremidler er preget av digitalisering og økt tilgjengelighet. Større og bredere utvalg av læremidler har ført til at lærere står friere til å velge sine midler og metoder i undervisningen, sammenliknet med bare noen tiår tilbake. Dette skyldes blant annet bortfallet av det statlige godkjenningsorganet for læremidler, som skulle sikre at innholdet i lærebøkene holdt en viss kvalitet, og var i tråd med gjeldende læreplaner og andre lovpålagte forutsetninger (Skjelbred, 2022, s. 102). Altså sto ikke forfatterne og forlagene like fritt til valg av innhold, slik de gjør i dag. Da forskriften ble avviklet i år 2000, ble ansvaret for kvalitetssikringen overført til læremiddelprodusentene selv, samtidig som lærerne fikk et større ansvar for å vurdere og velge aktuelle læremidler (Selander & Skjelbred, 2004, s. 65). Fokuset skiftet med Kunnskapsløftet, fra undervisningens innhold, til elevenes utbytte, ved at det lenger ikke spiller noen rolle hvordan man oppnår kompetansemålene, så lenge undervisningen er tilpasset alle elevene (Christiansen, 2021). Lærernes kunnskap om læremidlenes innhold, form og funksjon er derfor helt essensielt for at undervisningen skal bli best mulig ivaretatt (Skjelbred, 2022, s. 99).

1.4 Tidligere forskning

Når det gjelder forskning på lek, er det gjort mange studier som belyser viktigheten av lek i skolen, og hvordan lek og læring henger tett sammen (Øksnes, 2019, s. 94; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 95; Palm et al., 2018, s. 22; Lillejord et al., 2018, s. 13-14; Lillemyr, 2019, s. 59). Et perspektiv på viktigheten av lek kan være de nevrologiske aspektene. Professor emeritus i nevrobiologi ved Universitetet i Oslo, Per Brodal og lege Charlotte Lund kom nylig med en artikkel, skrevet av Jeanette Sjøberg (2022), hvor de trekker paralleller mellom elevenes mangel på egenmotivert lek i skolen, til at stadig flere unge sliter med psykiske helseplager. Med egenmotivert lek, menes lek

som elevene selv tar initiativet til og former etter sine behov. Brodal (sitert i Sjøberg, 2022) sier at «leken er den mest effektive måten å utvikle seg til å bli et menneske som skal greie seg i samfunnet» (Sjøberg, 2022). Dette samsvarer med det Maria Øksnes (2019, s. 90) hevder, hvor lek blir betraktet primært som en læringsprosess, på bakgrunn av at elevene lærer kjernekompetanser gjennom lek, som de senere får behov for både i skolen og livet generelt. Videre påpeker Brodal (Sitert i Sjøberg, 2022) at leken bidrar til utvikling av nysgjerrighet og konsentrasjonsevne, og elevene lærer å ta hensyn til hverandre, utvikler selvkontroll, forhandlingsevne, tilpasse seg, utvikle motoriske ferdigheter, regulere følelser og å ta posisjon i det sosiale samspillet. Som også er viktige ferdigheter for å kunne oppnå livsmestring i livet.

De siste årene har det også kommet en rekke forskningsantologier, som *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (Breive et al., 2022), *Den viktige begynneropplæringen* (Palm & Michaelsen, 2018) og *Lek i begynneropplæringen* (Becher et al., 2019). Disse fremstiller viktigheten av lek i klasserommet og i undervisningssammenheng, og jeg tar mye utgangspunkt i disse antologiene i teorikapitlet mitt. Når det er sagt, finnes det lite forskning på hvordan leken integreres i læremidlene og i oppgavene tilknyttet lesetekstene, som jo er mitt forskningsfelt.

Til tross for lite forskning som direkte kan knyttes til min studie, finnes det enkelte likhetstrekk ved et par masteroppgaver som begge har utført læremiddelanalyser, og som tar sikte på å finne ut av hvordan læremidlene fremstiller lek og estetiske læringsprosesser. Disse kan ikke sammenliknes når det kommer til min studie, men de bygger allikevel på mange av de samme perspektivene og formene for lek, i møte med læremidlenes oppgaver. Masteroppgaven *Lekens plass i begynneropplæringen: en analyse av lærerveiledninger i norsk og matematikk for de yngste elevene*, skrevet av Angela Tombre Flamburiari Hjelle (2021) tar for seg hvordan læreverkene ivaretar ulike lekpregede aktiviteter. Av hovedfunn som jeg ser relevante i min sammenheng, finner denne studien at norskverket fremmer et variert utvalg av tilrettelagte aktiviteter. Den andre masteroppgaven tar også utgangspunkt i læreverk og litteraturundervisningen. *Estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen* er skrevet av Adina Marie Nydahl (2019), ved Universitetet i Agder. Denne oppgaven finner flere estetiske læringsprosesser i møte med litteraturen, men også et stort utviklet potensial for estetiske læreprosesser i lærebøkene, tilknyttet 6.trinn.

Selv om det er lite forskning direkte tilknyttet mitt forskningsfelt, kan blant annet forskningen til Tuva Schanke og Maria Øksnes (2022) danne et viktig bakteppe for å ramme inn dette prosjekt. Denne forskningen påpeker at mulighetene for lek i skolen reduseres til fordel for voksenstyrte aktiviteter, med intensjon om intensivering av faglig læring og utvikling, både i skole og i barnehage (Schanke & Øksnes, 2022, s. 1). Dette samsvarer med Aslaug Andreassen Becher og Annbjørg Håøys (2022, s.12) funn gjennom sin studie, hvor praksisene er høyst preget av faglige mål, hvor faglige ferdigheter og tidlig innsats preger undervisningen. Videre samsvarer det med den første delrapporten til evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022a), som finner at leken har blitt mer organisert i form av lærerstyrte aktiviteter, sammenliknet med året 2001. Likevel legger skoler opp til mer varierte arbeidsformer og aktiviteter i dag, enn for 20 år siden (Bjørnstad et al., 2022b, s. 157). Frileken blir også trukket frem som en av de hyppigst benyttede aktivitetene i dagens skolehverdag. Disse tallene har imidlertid gått ned siden 2001, fra å være benyttet av ca. sju av ti lærere, til nå å ligge på rundt 47%. Dette viser at frileken reduserer sin plass i skolehverdagen. Videre viser rapporten at elevenes egeninitierte aktiviteter og lek, ute iblant annet friminuttene, gjenspeiler de aktivitetene og lekene som læreren legger opp til i klasserommet (Bjørnstad et al., 2022b, s. 108). Det viser at læreren har stor innflytelse på elevenes valg av aktiviteter og leker, også når det kommer til frie arenaer og egeninitierte arenaer.

Forskningen viser som sagt at den lærerstyrte leken dominerer i skolen (Becher & Håøy, 2022, s. 5; Bjørnstad et al., 2022a). Dette er svært interessant når forskning samtidig viser at elevene ikke nødvendigvis ser på den lærerstyrte leken på samme måte som læreren (Becher & Håøy, 2022, s. 11), eller i mitt tilfelle læremidlene. «Forskerne er bekymret for at noe av den spontane, kreative og utforskende leken går tapt i dagens klasserom», skriver Siv Tonje Håkensen (2022) i en forskningsartikkel tilknyttet den første delrapporten etter seksårsreformen, noe jeg ser som interessant i forhold til min studie. Håkensen (2022) påpeker at det kan skyldes fysiske begrensninger, samt et begrenset antall voksne til stede i klasserommet. Videre ligger det også en stor endring innen kompetansen til voksne i dagens skole, sett i forhold til i 2001. Den gang var det et flertall av barnehagelærere som jobbet i førsteklasse, mens i dag er det en stor overvekt av lærere. Dette mener Bjørnstad (2022, sitert i Håkensen, 2022) er en uheldig trend, da disse yrkene utfyller hverandre, gjennom barnehagepedagogens helhetlige syn på eleven, og lærerens helhetlige syn på læringen.

1.5 Studiens oppbygning

Gjennom en kvalitativ, teoridrevet innholdsanalyse, vil jeg rette søkelys på lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene. Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som skal innlemmes i alle fag og gjennom hele utdanningsløpet. Ved å la elevene få erfare og skape gode leseopplevelser, vil det kunne motivere og engasjere for videre tekstopplevelser og for leseopplæringen generelt.

Gjennom teorikapitlet, vil jeg gi et teoretisk bakteppe for hva som legges i begrepet *lekbasert læring*, lekens betydning i norskfaget, og for hva slags lekpregede aktiviteter jeg forventer å finne i læreverkene. Deretter vil jeg drøfte valg av metode i metodekapitlet, hvor også undersøkelsens validitet og reliabilitet diskuteres. Analysekapitlet er strukturert ut fra kategorier dannet på forhånd, hvor jeg presenterer materialet fra de to læreverkene *Salto2A* og *Norsk2*. Avslutningsvis drøftes de mest sentrale funnene tilknyttet problemstillingen i drøftingskapitlet.

2 Teoretisk rammeverk

Lekbasert læring og *lærende lek* er begge store begreper som kan kobles til mange perspektiver i skolen. I dette teorikapitlet har jeg valgt å navigere i dette landskapet ved å ta utgangspunkt i overordnede perspektiver på lek, samt sentrale lekforskeres forståelser og teorier. I slutten av teorikapitlet trekker jeg frem Liv Torunn Eik (2011; 2022) sine perspektiver på lek i skolen, som en ramme for min inngang til analysen av to utvalgte læreverk for norskfaget.

Lek er et dynamisk begrep, som består av et bredt spekter av ulike forståelser og teorier (Lillejord et al., 2018, s. 13). Som nevnt innledningsvis vil jeg gjennom denne masteroppgaven belyse flere empiriske fragmenter av lekteori, utarbeidet av ulike lekforskere, som blant annet Lillemyr (2019), Lillejord et al. (2018), Broström (2018), Eik (2011; 2022), Öhman (2018) og Øksnes (2010; 2020; 2022). Det er flere grunner til at jeg har valgt nettopp disse lekforskerne i min studie. For det første ønsket jeg et bredt utvalg av lekforskere, ikke bare fra Norge, men også fra de øvrige Skandinaviske landene. Dette til dels for å vise bredde, men også av egen interesse. For det andre er dette navn som har preget pensumet gjennom mine fem år på lærerutdanningen. Felles for disse lekforskerne er at de ser på leken som sosialt betinget, preget av aktiv deltakelse og i sammenheng med læring, som også samsvarer med min forståelse av begrepet lekbasert læring.

2.1 Lekens kompleksitet

Lek er et komplekst begrep, som kommer i mange ulike former, og er vanskelig å ramme inn eller fange i en enkel beskrivelse eller definisjon, nettopp fordi den er individuell (Eik, 2022, s. 16; Öhman, 2020, s. 52; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20). Lek oppleves forskjellig fra person til person, som kan begrunnes i at leken er et universelt og kulturelt fenomen. Lek oppstår hvor som helst og når som helst i verden, samtidig som historiske- og kulturelle syn påvirker hvordan vi definerer den (Öhman, 2020, s. 60). Med andre ord vil det finnes utallige definisjoner og forståelser rundt begrepet lek, noe jeg har fått erfare gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2020) omtaler *leken* som veien til «kunnskap, innsikt og det gode liv» (s. 95), mens Margareta Öhman (2020) definerer leken som «oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barnet selv» (s.30). Dette er to forskjellige måter å forstå leken på, hvor den første forståelsen av lek samsvarer med leken som et læringsmål, mens den andre

forståelsen omtaler leken som et mål i seg selv. Med andre ord kan leken kategoriseres som *lærerstyrt- og elevstyrt lek*, som representerer to ytterpunkter når det kommer til begrepet lek (Lillejord et al., 2018, s. 13). Den lærerstyrte leken er lek som er igangsatt av lærer, og har som mål å oppnå et læringsmål eller et læringsutbytte, og kjennetegnes ofte av et bestemt lekedesign fra lærerens side. Det er også denne formen for lek, jeg har en forventning om å finne mest av i læreverkene. Jeg synes derimot at det kan være interessant å se om, og i så fall hvordan, den elevsentrerte leken kommer til syne i forhold til arbeidet med lesetekstene. Den elevstyrte leken tar utgangspunkt i at elevene er kompetente personer, som ved hjelp av konstruktiv lærerstøtte skal kunne utvide og utvikle sine kunnskaper gjennom egne initiativer og sosiale aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 50). Skoleforskning er preget av at den lærerstyrte leken stadig flyttes nedover, også mot barnehagen, som flere politikere har uttrykt sin bekymring for (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 66), og som også synes å være i strid med barns rett til lek (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31).

Lekforskere påpeker at forskning og lek teori stort sett inkluderer følgende kjennetegn: *frivillighet, indre motivert, preget av fantasi, sosial interaksjon og kommunikasjon*, når de beskriver leken (Broström, 2019, s. 44-46; Lillejord et al. 2018, s. 14; Becher & Høyland, 2019, s. 79). Ved at leken er *frivillig*, mener Broström (2019, s. 44) at barnet selv tar initiativ til leken, barnet bestemmer selv hva og med hvem de vil leke med. Barnet har selv kontrollen over innholdet og forløpet i leken, og ved tap av denne kontrollen, kan leken stoppe opp (Becher & Høyland, 2019, s. 79). Ved at leken er *indre motivert* betyr det at den som leker har lyst til å leke (Broström, 2019, s. 45). Barn leker rett og slett for å leke, som igjen kjennetegnes av at leken er meningsfull og morsom (Becher & Høyland, 2019, s. 79). At leken er *preget av fantasi*, kjenner vi igjen hvor barna påtar seg roller og utfører fiktive handlinger (Broström, 2019, s. 45), som for eksempel gjennom det å leke superhelter. Med *kommunikasjon* menes at leken ofte er preget av sosiale interaksjoner, hvor en viktig faktor er nettopp kommunikasjonen mellom aktørene (Broström, 2019, s. 46). Barn etablerer relasjoner til andre barn og voksne i leken, og det skapes felles opplevelser og en felles forståelse og mening med, og i, leken (Becher & Høyland, 2019, s. 79). De tre sistnevnte kjennetegnene, fantasi, sosial interaksjon og kommunikasjon, er svært relevante for norskopplæringen, og samsvarer med flere av målene i Fagfornyelsen. Hvordan læremidlene legger opp til, og ivaretar disse kjennetegnene, er interessant i forhold til denne studien.

2.1.1 Psykologiske- og filosofiske perspektiver på lek

Som nevnt plasserer ofte forskere den *frie leken* på den ene siden, og *lærerstyrt lek* i den andre, samtidig som de understreker betydningen av at elevene må få være aktive i sine egne læringsprosesser (Lillejord et al. 2018, s. 13). I min sammenheng er det relevant å skille begrepene lærerstyrt lek og frilek, fordi disse begrepene gir viktige perspektiver når jeg skal se på hvilke oppgaver det er å finne i lærebøkene. Øksnes (2010, s. 201) presenterer en forenklet todeling på lekens overordnede perspektiver, nemlig et filosofisk- og et psykologisk perspektiv. Øksnes (2010) påpeker selv at denne inndelingen kan kritiseres og problematiseres, likevel mener hun at det kan være gode perspektiver for å få frem skillene på ulike lekkategorier (s. 198).

Psykologisk perspektiv – lekens læringsverdi

Barn blir ofte ansett som naturlig aktive og nysgjerrige hvor de ønsker å oppdra seg selv, og på den måten har psykologiske studier av lek hatt en tendens til å reflektere idealistiske og romantiske visjoner av barn (Øksnes, 2010, s. 199). Leken har blitt et sentralt element i teorien om barnet som aktivt lærende, hvor den lekende vil kunne tilegne seg intellektuelle og sosiale ferdigheter, i tillegg til å stimulere egen kreativitet og utvikle mestring, raskere enn hos mindre lekne jevnaldrende (Øksnes, 2010, s. 199). Når læreren, eller i mitt tilfelle lærebøkene, legger opp til lekpregede aktiviteter tilknyttet lesetekstene, er det ikke nødvendigvis med leken som mål i seg selv, men med et mål om å oppnå en høyere *læringsverdi*. Lek ut fra et psykologisk perspektiv kan derfor forstås gjennom *lek - opplevelse - læring* (Øksnes, 2010, s. 201).

Filosofisk perspektiv – lekens egenverdi

Leken innenfor det filosofiske perspektivet kan forstås ut fra begrepsrelasjonen *lek – erfaring – danning* (Øksnes, 2010, s. 201). Lekens *egenverdi* er et sentralt begrep, hvor barnet leker fordi det gir dem glede, samtidig som det gir dem erfaringer. Leken utvikles gjennom de erfaringene barna tar meg seg, og friheten som oppstår er med på å dra leken videre. Slike momenter kan ikke planlegges, da dette er noe som bare oppstår i samspill mellom de lekende. Denne forståelsen av lek kan ikke knyttes til konkrete læringsmål (Øksnes, 2010, s. 201), men er likevel relevant i forhold til norskfaget i begynneropplæringen. Erfaringene og kompetansen elevene utvikler gjennom det filosofiske perspektivet på lek, kan elevene bringe med seg videre i arbeid med oppgaver, blant annet tilknyttet lesetekstene.

Lekens egenverdi er den viktigste og mest sentrale dimensjonen for barnet selv, nettopp fordi barn leker for å ha det gøy (Lillemyr, 2019, s. 65; Broström, 2019, s. 47-48). Lekens egenverdi tydeliggjøres gjennom opplevelsene, gleden, engasjementet og ikke minst følelsen av tilhørighet (Lillemyr, 2019, s. 67). Med andre ord kommer den filosofiske tilnærmingen til syne ved barnets evne til å kunne sette seg inn i «her og nå» -situasjoner. Barn er i leken, og lekens egenverdi handler om gode og positive opplevelser som barnet tilegner seg gjennom å leke, erfare, være kreativ, utforske og oppleve glede og mestring (Lillemyr, 2019, s. 65; Öhman, 2020, s. 79). Lekens egenverdi kan også minne om en av Stig Broströms (2019, s. 47) former for lek, nemlig den *frie leken*, som også kjennetegnes av at leken er barnestyrt og drives av frivillighet. Selv om lekens egenverdi og barns frilek først og fremst oppstår fordi barna vil ha det gøy, vet vi at frilek også stimulerer utvikling på flere nivåer, og er derfor svært relevant i forhold til begynneropplæringen (Becher & Håøy, 2022, s. 334). Grunnleggende ferdigheter i norskfaget avhenger av gode kommunikasjonsferdigheter, som elevene blant annet stimulerer, tester ut og øver gjennom frilek. Samtidig utvikler elevene emosjonelle, språklige, motoriske og intellektuelle ferdigheter gjennom lek, som ikke bare er viktige ferdigheter til senere livsfaser (Eik et al., 2011, s. 24; Becher & Håøy, 2022, s. 335), men også i møte med faglige aspekter i skolen, som blant annet ved lese- og skriveopplæringen.

2.2 Lekende læring & lærende lek

At lek og læring henger tett sammen er velkjent i skoleforskning (Øksnes, 2019, s. 94; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 95; Palm et al., 2018, s. 22; Lillejord et al., 2018, s. 13-14; Lillemyr, 2019, s. 59). Det kan være vanskelig å skille mellom lek og læring, spesielt for den lekende i aktiviteten, da aktiviteten vil oppleves primært som lek og ikke en læringsaktivitet. Sett i forhold til lekens egenverdi og lekens læringsverdi, påpeker Lillejord et al. (2018, s. 49) at skolen ikke må skille mellom faglig og sosial læring, siden elevene ikke bare lærer i undervisningen, men i hele konteksten det undervises i. Lek og læring blir derfor *flytende*, som avhenger av elevens innstilling til aktiviteten (Eik, 2022, s. 22). Fokuset kan skifte raskt, fra å være i en læringsaktivitet til å kunne oppleves som frilek. I min sammenheng er det interessant å se hvordan elevbøkene inviterer til lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene, og hvordan disse kan invitere til andre former for lek, slik som frilek.

Eik (2022, s. 22) benytter begrepene *lekende læring* og *lærende lek* for å beskrive den nære sammenhengen mellom lek og læring. Den *lekende læringen* omhandler lekpregede arbeidsmetoder og aktiviteter for å fremme akademisk kunnskap (Øksnes, 2019, s. 90; Eik, 2022, s. 22-23), og kan ses i sammenheng med det psykologiske perspektivet på lek, slik Øksnes (2010, s. 201) presenterer. Disse aktivitetene kan planlegges av læreren og inviterer elevene til å gå inn i læringsaktiviteten med en lekende holdning. Spill er et eksempel på en metode som er mye benyttet i undervisningen, for å nettopp fremme en leken holdning til læringsaktiviteten (Eik, 2022, s. 34). *Lærende lek* derimot er lek som oppstår på barnets initiativ, uten andre mål enn å leke (Eik, 2022, s. 22), og kan minne om det leketeoretikere legger i lekens *egenverdi* og den *frie leken* (Øksnes, 2010, s. 201; Öhman, 2020, s. 79; Lillemyr, 2019, s. 65; Broström, 2019, s. 47-53). Studien til Lillejord et al. (2018, s. 49) påpeker at det ikke er bra for elevenes motivasjon og langsiktige utvikling om elevene i stor grad må følge oppgaver og aktiviteter som er bestemt av andre. Derfor er balansegangen mellom den lekende læringen og den lærerike leken svært viktig, også i forhold til leseopplæringen i norskfaget. En tilnærming til den *lærende leken* kan derfor være at undervisningen og arbeidsmetodene tilknyttes lekens kjennetegn, slik som fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon, mer enn det teoretiske målet (Eik, 2022, s. 23). På den måten ivaretar aktiviteten lekens egenverdi, samtidig som leken får et «skjult» faglig mål.

2.3 Den lekende tekstopplevelsen

Eik et al. (2011, s. 79) hevder at lesing og lek kan betraktes som to sider av samme sak, hvor både lesing og leking styres av liknende regler, og at de samme prosessene vil oppstå under leking, som under lesing. Å lese skjønnlitteratur er, som med lek, en samhandling mellom to parter, nemlig leseren og teksten. Leserens må kunne trekke slutninger og fylle inn tomrommene som teksten gir, på samme måte som den lekende må fylle inn i samspeillet mellom de andre lekende. Både leseren og den lekende bringer også med seg kunnskaper og erfaringer inn i møte med teksten og leken, som er med på å bringe både tomrommene i teksten og lekens mening videre. Målet med leseopplæringen er at elevene skal kunne gå fra å være teknisk gode avkodere til å bli modelllesere, «en som er med på leken ved å gjøre antakelser basert på de signalene eller fortolkningsnøkklene som teksten gir» (Eik et al., 2011, s. 79). Solstad (2022, s. 81) påpeker at elevene pendler mellom lek og ikke-lek i lese- og skrivehendelser, hvor pendlingen mellom fiksjon

og virkelighet er et viktig fellestrekk. Leseren, så vel som den lekende må kunne skille mellom, og kunne tre inn og ut av den fiktive verden, akkurat som i leken.

Lek er også betegnet som *transformasjon*, en omskaping, hvor lek innebærer å beherske og rekonstruere en ramme og et innhold for kommunikasjon (Solstad, 2022, s. 75). Det kan være en bok de har lest, en samtale de har hatt, eller et teaterstykke de har sett, hvor teksten transformeres til et nytt produkt, gjennom og i leken. Eik (2022, s. 25) skriver at «lek er både en kontekstualisering og en rekontekstualisering av tekst». Ved å se på leken som en produksjon/videreformidling av tekst, blir selve tekstskapingen betraktet som en rekontekstualisering, hvor en ny fortolkningsramme må skapes for at leken skal kunne utvikle seg mellom de som deltar i den, gjennom koherens i de leknes felles tekst og i lekens form og innhold (Solstad, 2022, s. 75).

Gjennom å «være i leken» kan en konstruere en sammenheng mellom leke- og læringsaktivitetene i undervisningen. Og gjennom felles teksterfaringer kan elevene bearbeide tekster og skape broer mellom lærestoff, leseferdigheter og egne erfaringer i møte med tekstene (Solstad, 2022, s. 81). Ved at elevene gis rom og tid til å kunne bearbeide teksterfaringene på sine egne premisser, gjennom blant annet lek, vil det kunne bidra til en dypere form for læring. Det samme gjelder lese- og skrivehendelser gjennom lek, hvor det er elevens livsverden og ikke primært skole-aktiviteter som står i fokus, vil det kunne bidra til en dypere form for læring. I lys av min undersøkelse er dette relevant i forhold til hvordan oppgavene inviterer til et lekbasert arbeid med lesetekstene. Hvilken grad oppgavene legger opp til at elevene kan «være i leken» og transformere teksten, for på den måten kunne bidra til en dypere form for læring, er svært relevant i henhold til denne studien.

2.3.1 Lesing og lesemåter i begynneropplæringen

Læringen sies å bli enda sterkere, mer integrert, samt mer personlig og effektiv om opplevelsen er en naturlig del av læringen (Lillemyr, 2019, s. 59). Lek er en naturlig del av elevenes hverdag og ved å benytte lek i etterarbeidet med leseaktiviteten, vil det vil kunne føre til opplevelser og innsikt på måter som fremmer positive erfaringer og utvikler kunnskap hos den lekende.

Forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 49) legger frem i sin konklusjon at de yngste elevene lærer best når deres fantasi og forestillingsevne stimuleres, og oppgavene oppleves som meningsfulle, samtidig som læringsaktivitetene er sosiale. Videre kommer det frem i kartleggingen at oppgavene helst skal være inspirerende, og at det skal være gøy å lære. For å fremme motivasjon

for læring, bør også læringsaktivitetene åpne for egeninitierte tiltak, hvor elevene selv får komme med forslag til aktiviteter, eksperimenter, prøve ut nye ting, samt se resultater av aktivitetene (Lillejord et al., 2018, s. 49). Dette er forutsetninger som gjelder for alle aspekter ved læring i, og utenfor skolen. Men også særdeles viktig i et begynneropplæringsperspektiv, for at elevene skal kunne føle mestring og glede ved de oppgavene de er satt til å gjøre, også i møte med læremidlenes lesetekster.

Leseopplæringen

Oppgavene tilknyttet lesetekstene vil naturligvis være preget av å skulle stimulere leseferdighetene. Likevel forutsetter det metaspråklig bevissthet, som en avgjørende ferdighet for lese- og skriveutviklingen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). Metaspråklig bevissthet omhandler elevenes evne til å skjelle mellom språkets innhold og språkets form (Danbolt & Palm, 2022, s. 263). Ferdigheten utvikles i samtaler med voksne, hvor elevene får undre seg over språklige fenomener, stille spørsmål og få svar (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). I min lærebokssammenheng vil oppgaver som oppfordrer til muntlige aktiviteter, hjelpe elevene til å utvikle gode begrepsapparater og ordforråd, som igjen vil kunne styrke elevenes språk- og leseforståelse. Dette gjenspeiler også ulike lekpregede aktiviteter, som fordrer muntlig kommunikasjon mellom aktørene.

Som vi har sett innledningsvis, slår læreplanen fast at elevene skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. Historisk sett har skolen og undervisningen vært preget av et teoretisk-kognitivt perspektiv, som skiller kropp og læring (Vingdal, 2018, s. 46). Dette har vært synlig i de aller fleste lærings situasjonene i skolen, og gjennomføringen av den litterære samtalen er intet unntak, hvor samtaler om og rundt tekstene står sentralt (Bjerke & Johansen, 2021, s. 159). De litterære samtaler har vært gjennomført på ulike måter, men oftest har det gjenspeilet lite fysisk aktivitet. Litterære samtaler er viktige og nyttige, hvis samtaler blir tilrettelagt på en sånn måte at de fremmer motivasjon, leselyst, samt stimulerer fantasi og innlevelsessevne. Med andre ord kan det handle om å legge til rette for et mer elevstyrt perspektiv på samtalen, hvor en forandrer leseopplevelsen til lek (Bjerke & Johansen, 2021, s. 160), slik denne studien ønsker å undersøke gjennom læremidlene.

Bjerke og Johansen (2021, s. 153) problematiserer den første leseopplæringen ved at tekstopplevelsene ofte ikke får den oppmerksomheten de fortjener, da det som regel er den grunnleggende leseteknikken som står i fokus. Lesetekstene som benyttes i begynneropplæringen kjennetegnes av å være nivåtilpassede, og på den måten ligger det begrensninger i hva disse tekstene kan inneholde og formidle (Bjerke & Johansen, 2021, s. 153). Det kan gi videre implikasjoner for arbeidet gjennom oppgavene tilknyttet lesetekstene, ved at de ikke vekker den motivasjonen og videre leselysten som helhetlige tekster kanskje i større grad kan skape. I elevbøkene vil også forenklete oppgaveformuleringer kunne påvirke opplevelsen og motivasjonen for videre arbeid. Skjelbred et al. (2013, s. 69), samt Bjerke og Johansen (2021, s. 154) påpeker viktigheten av at elevene møter en bredde av teksttyper og sjangere i møte med lesetekstene. Videre poengterer Bjerke og Johansen (2021) at «hvis ikke elevene får erfare at lesing gir opplevelser og oppdagelser allerede i begynneropplæringen, står de i fare ved å miste lysten og gleden ved det å lese» (Bjerke & Johansen, 2021, s. 153). En av lærerens viktigste oppgaver, sett i leseopplæringsperspektivet, er å være en god rollemodell gjennom formidling av lesetekstene (Bjerke & Johansen, 2021, s. 156). Det er avgjørende at leseopplevelsen vekker spenning og interesse hos elevene, for at leseopplevelsene skal kunne gi mersmak og leselyst. Med andre ord er det viktig for leselysten og lesegledden at læreren kan tilrettelegge for en leken tekstopplevelse, som også kan smitte over på det videre arbeidet gjennom de tilhørende oppgavene.

Litteraturredaktikeren Louise Rosenblatt (1994, s. 22-30) beskriver hvordan en kan lese både *efferent* og *estetisk*. Målet ved efferent lesing er å kunne nyttiggjøre seg av lesingens sluttresultat. Den efferente lesemåten dominerer i skolen, noe som Ulland og Håland (2022, s. 132) problematiserer. I en slik lesemåte er det sluttresultatet elevene og lærerne er opptatte av, ved at elevene for eksempel skal hente ut informasjon av teksten for å kunne produsere svar. Ved en slik tilnærming, står elevene i fare for å ikke oppdage og erfare de estetiske sidene ved lesingen, eller sagt med andre ord, tilegne seg gode leseopplevelser. Ved en estetisk lesemåte, er det leserens øyeblikksopplevelse og de følelsene, opplevelsene og engasjementet teksten vekker i leseren, som står sentralt. Leseren er med andre ord opptatt av hva selve teksten forteller: «The attention is consciously focused on what the words are stirring up» (Rosenblatt, 1994, s. 31). En forutsetning for den estetiske lesingen er at leseren blir med inn i teksten, ved at den stimulerer fantasi, kreativitet og empati (Ulland & Håland, 2022, s. 131; Bjerke & Johansen, 2021, s. 154). Dette henger tett sammen med kjennetegnene på lek, som presentert tidligere i kapitlet.

Estetisk lese måte

Den estetiske dimensjonen aktiviseres i møte med litteratur, når elevene får ta i bruk arbeidsmetoder som involverer sansene (Tørnby & Stokke, 2022, s. 359). Litteratur skaper ofte stemninger og følelser hos leseren, som kommer til syne gjennom estetiske bearbeidinger. Ved å benytte estetiske arbeidsmetoder i møte med litteraturen, kan det skape nye indre forståelsesrom for leseren, som igjen gir litteraturmøtene dybde. Det handler med andre ord om å møte tekstene med hele seg, gjennom et holistisk læringssyn, slik Vingdal (2018, s. 33) påpekte viktigheten av, for å kunne oppnå et økt læringsutbytte. Stokke og Tønnesen (2022, s. 29) referer til Rosenblatt (1994) som også beskriver leseprosessen som en *transaksjon*, hvor en nær utveksling mellom leseren og teksten påvirker elevene til å bruke både følelser og intellekt. For at en leseopplevelse skal kunne bli en hendelse må eleven få bruke *hele seg* i møte med tekstene. Stokke og Tønnesen (2022, s. 29) påpeker at elevene må få studere tekstene inngående på sine egne premisser, bruke ulike sanser i arbeidet med tekstene og få sette ord på det de tenker, samtidig som de får høre hva andre tenker om tekstene. Lek er en stor del av elevenes livsverden i begynneropplæringen, og ved å møte tekstene på elevenes premisser gjennom lek, kan det være med på å styrke, ikke bare elevene læringsutbytte, men også elevenes tekstkompetanse. På den måten kan litteraturen bli levende for elevene på flere måter enn bare gjennom ordene (Sanne & Solstad, 2022, s. 110), samtidig som det kan bidra til å øke elevenes språklige aktivitet og medvirkning i egen læreprosess. I min studie ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøkene stimulerer til nettopp dette.

Ved å arbeide praktiskeestetisk med utgangspunkt i litteraturen, kan det bidra til å bearbeide litteraturen på flere nivåer (Sanne & Solstad, 2022, s. 109). Det kan som nevnt skape en dypere forståelse av innholdet, øke begrepsforståelsen, samt skape felles opplevelser, som kan styrke klassen som fellesskap. Det fordrer likevel en evne til innlevelse, hvor Sanne og Solstad (2022, s. 109) påpeker at det å leke bygger på en evne til å leve seg inn i, og gjerne bort fra her-og-nå-situasjonen. Et grunnleggende syn på lek, er at leken er en prosessuell handling som bygger på elevenes fantasi- og forestillingsevne (Sanne & Solstad, 2022, s. 108), som vil si elevenes evne til å sette seg inn i ulike roller, karakterer og univers (Broström, 2019, s. 45). Elevene kan blant annet låne fiktive identiteter, hvor elevene leker at de er litterære personer som de har møtt i litteraturen (Bjerke & Johansen, 2021, s. 160), og de kan gjenskape fantasiunivers, som for eksempel *Katthult i Lønneberget* eller *Adventure City*, i *Paw Patrol*. I disse tilfellene gir litteraturen noen formelle

rammer hvor fantasien kan få utspille seg (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 19). Det samme gjelder når elevene tar tak i fortellingens handlingsløp, enten ved å leke den i sin opprinnelige form, eller utvikle handlingsforløpet i nye retninger og variasjoner (Bjerke & Johansen, 2021, s. 161), og hvor leken blir en transaksjon av teksten (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 29). Vi kan derfor si at litteraturen inspirerer leken, og leken inspirerer litteraturen (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 21).

Sosial fantasilek

Høytlesingsaktiviteter i begynneropplæringen kan være viktige bidragsytere til elevenes tekstlige erfaringer og videre leselyst. Disse litterære møtene kan danne lekne opplevelser og lekne tilnærminger til tekstene. Solstad (2016, s. 78) definerer lek som oppstår i høytlesingssituasjoner som *sosial fantasilek*, hvor elevenes handlinger utspiller seg innenfor konteksten «dette er på liksom», og hvor situasjonene er åpne, og elevene i fellesskap dikter mens de handler. På den måten kan høytlesingen også forstås som en kulturell praksis, som utgjør den konteksten leken handler innenfor (Solstad, 2016, s. 80). Sosial fantasilek blir derfor et videre begrep enn rolleleken, som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel. Viktige kompetanser innen høytlesingssituasjoner er lytting, forhandlinger om mening, meddiktning og fortellingsgrammatikk (Solstad, 2016, s. 80), som også er viktige aspekter for lek.

2.4 Lek i skolen – lek som pedagogisk redskap i møte med litteratur

Lillejord et al. (2018, s. 14) påpeker at når leken integreres i læringsaktivitetene, kan elevene bli aktive lærende, slik lovverket og læreplanene forutsetter. Videre påpekes det at et lekbasert begrep om læring må bygge lekens kjennetegn, som for eksempel fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon (Lillejord et al., 2018, s. 14). Samt tre grunnleggende prinsipper som: 1) at barnet er *aktivt*, hvor det lærer i samhandling og kommunikasjon med andre, 2) at aktivitetene oppleves som *meningsfulle* og i samsvar med målet for aktiviteten, og 3) at læringen kan betraktes som en skapende, *produktiv*, kreativ og fantasistimulerende aktivitet (2018, s. 25). Det vil si at «barnet lærer gjennom interaksjon og kommunikasjon, når de opplever aktiviteten som meningsfull og når den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne» (Lillejord et al., 2018, s. 25). Disse tre grunnleggende prinsippene samsvarer godt med de perspektivene på lek i skolen som Eik (2022, s. 23-33) presenterer.

Det er viktig å forstå lek, nettopp fordi barn er opptatte av den, også i skolehverdagen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 27). Som nevnt innledningsvis ønsker jeg å benytte Eiks (2022) sine fem perspektiver på *lek i skolen* til å avklare hva som legges i begrepet lekbasert læring, da disse kategoriene omfatter grunnleggende ferdigheter og viktige aspekter innen begynneropplæringens prinsipper. Med de overnevnte perspektivene på lek som et bakteppe, samsvarer disse kategoriene med mitt syn på leken i skolen, hvor leken er med på å forme språk, kommunikasjon, kultur, utforskning og erfaring av følelser, samt danning av et klassefelleskap. På bakgrunn av dette, vil nettopp disse kategoriene, sammen med de overnevnte teoretiske perspektivene, være med på å danne utgangspunktet for analysekategoriene, som jeg kommer nærmere inn på i metodekapitlet. I dette kapitlet vil jeg belyse hvorfor nettopp disse perspektivene er viktige og relevante for elevenes møte med litteraturen. Under hvert av perspektivene vil jeg samtidig presentere ulike lekkategorier som jeg forventer å finne i mine utvalgte læreverk, som også vil gjenspeiles i analysekategoriene.

2.4.1 Lek som språk, kommunikasjon og transformasjon

Å kunne se leken som språk og kommunikasjon, tydeliggjør lekens funksjon for elevens utvikling og læring. Å kunne se lekens muligheter for elevenes språklige ferdigheter og utvikling, vil ikke bare kunne knyttes til fagenes kompetansemål, men også til viktige overordnede mål som samarbeid, kommunikasjon og demokratiforståelse (Eik, 2022, s. 26). Kommunikasjon- og relasjonserfaringer er helt grunnleggende for at leken skal kunne fungere for alle elevene som deltar i den. Eik (2022, s. 26) påpeker at for at elevene skal kunne delta fullverdig i leken, må elevene ha en felles forståelse av hva som er «på lek», hvordan de kan få innpass i leken og hva de kan gjøre for å utvikle den videre. Eik (2022, s. 26-27) legger vekt på at sosial fantasilek og rollelek er i høy grad språkutviklende aktiviteter, hvor det stilles store krav til elevenes fantasi, kommunikasjon og samhandling. Det kan være krevende for eleven å skulle veksle mellom det å være seg selv og være noen andre på liksom i leken, samtidig som de skal forholde seg innenfor lekens rammer og betingelser. Videre blir språket brukt både i forhandlinger om lekens tema og regler, og ikke minst når eleven går inn i sosial fantasilek, eller rollelek (Eik, 2022, s. 23).

Leken som *transformasjon* har jeg tidligere nevnt under *den lekne tekstopplevelsen*, og er i min lærebokkontekst svært relevant for denne studien. Elevene kan for eksempel benytte karakterer, gjenstander og/eller handlinger fra felles teksterfaringer, som roller i leken (Solstad, 2022, s. 75). Det fordrer at elevene kan sette seg inn i rollene, så vel som de kan tilføre egne erfaringer og

innspill, slik at handlingen og karakterene får nye roller og handlinger, som driver leken videre. Med andre ord handler det om å forvandle leseopplevelser til lek gjennom transformasjon og rekontekstualisering. Dette kan gjøres ved flere ulike innganger, men et sentralt grep som er mye benyttet i barnehagen og på skolen, er ulike former for *dramatiseringer* (Bjerke & Johansen, 2021, s. 160). Dramatiseringer er et vidt begrep, som rommer mange ulike former. Likevel er en av de mest kjente i skolesammenheng, rolleleken, som jeg velger å presentere her.

Rollelek

Rollelek er en lek hvor elevene inntar en, eller flere roller, ofte hvor elever er i samspill med hverandre (Lillemyr, 2011, s. 43). Rolleleken som oppstår ute i friminutt eller på fritiden, kalles barneinitiert, som begrunnes i at elevenes egenmotiverte tiltak spiller ut ulike karakterer eller fantasiunivers, av fritt initiativ. Brodal og Lund (sitert i Sjøberg, 2022) trekker frem rolleleken som en egen særklasse, når det gjelder fordeler for læring. I en lærebokkontekst kan rolleleken bidra til å bearbeide og videreutvikle erfaringer og opplevelser fra lesetekstene, så vel som den er viktig i forhold til elevenes forståelse av seg selv, og i samspill med andre (Broström, 2019, s. 44).

Rolleleken kan være en arbeidsmetode for å trene muntlige kommunikasjonsferdigheter på, hvor for eksempel et bestemt ord kan benyttes som et premiss for aktiviteten. På den måten kan det bidra til å øve muntlige situasjoner, samt begrepsinnlæring (Bjerke & Johansen, 2021, s. 72).

Broström (2019, s. 50) trekker frem at ved denne måten å innlemme faglige elementer i leken, kan det oppstå en dobbelt gevinst. For det første tilføres det nye lekekvaliteter ved at leken varer lenger og blir mer kompleks, samtidig som den blir mer utfordrende og spennende. For det andre bidrar leken til utvikling av elevenes literacy-kompetanse, ved at leken kan inspirere til utforskning av skriftspråket (Broström, 2019, s. 50). Denne formen for lek ivaretar og fremmer også elevenes fantasi- og forestillingsevne, gjennom blant annet gjenskaping av fiktive identiteter og/eller gjenskape fantasiunivers (Bjerke & Johansen, 2021, s. 160). Disse aspektene ved rolleleken er viktig for både sosial kompetanse og språkets utvikling (Håkensen, 2022). Det er dermed interessant å undersøke hvordan aktiviteter som rolleleken kommer til syne i læreverkene, og i hvilken grad det samsvarer med forskningskartleggingen til seksårsreformen, hvor blant annet Håkensen (2022) trekker frem rollelekens nedgang i skolesammenheng.

Innen dramatiseringer kan vi også finne mimeoppgaver, som bygger på begrepet *mimetisk resonans* (Öhman, 2020, s. 55). Mimetisk vil si kroppslig gjengitt, eller å *herme* etter bevegelser med kroppen.

Miming er mye benyttet i undervisningssammenheng, hvor elevene kan gjenskape ulike karakterer eller begreper, kun ved å benytte kroppen. Altså uten verbalt språk. Miming kan derfor benyttes som en metode for å blant annet styrke elevenes begrepsforståelse.

Språkleker

Språkleker kan være så mangt, men de har et felles mål om å styrke og utvikle elevenes språklige ferdigheter. Måten vi jobber med fonologisk bevissthet på i begynneropplæringen, krever lek med språket, og bruk av muntlige tekster som rim og regler (Bjerke & Johansen, 2021, s. 72). En gjettelek kan for eksempel være en språklek, hvor elevene må rette oppmerksomheten mot beskrivende ord. Læreren kan gjemme noe bak ryggen, under pulten eller liknende, mens vedkommende forsøker å beskrive gjenstanden, og elevene gjetter seg frem til hva det kan være. En annen språklek som er mye benyttet i begynneropplæringen og norskfaget generelt, er rim og regler, sammen med klapping av stavelser. Formålet med å klappe stavelser er å øve elevenes evne til å skille talespråklydene fra hverandre (Bjerke & Johansen, 2021, s. 72). Dette finner vi igjen i LK20, som har et eget kompetansemål tilknyttet nettopp dette: «Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Språkleker kan være en leken inngang til å arbeide med språket, og er et godt eksempel på det Eik (2022, s. 23) legger i at den faglige læringen ligger som et skjult mål i den lekpregede aktiviteten. Når det er sagt, viser forskningen til Becher og Håøy (2022, s. 11) at språklekene ikke nødvendigvis oppfattes av elevene som en lekpreget aktivitet, slik lærerne gjør.

2.4.2 Lek som utforskning og bearbeiding av erfaringer og følelser

Som tidligere nevnt, utvikler elevene sin emosjonelle kompetanse gjennom erfaringer i lek. Begrepene *utforskning* og *barns utforskertrang* har fått en sentral rolle i LK20. Her finner vi blant annet utforskning gjennom kropp og bevegelse, hvor leken krever mestring av varierte kroppsbevegelser som løpe, kaste, hoppe osv. Mange elever liker den type aktiviteter og lek, mens for andre kan det innebære risikoelementer som «tør ikke». Eik (2022, s. 26-27) knytter dette opp mot to tilstander som *orden* og *kaos*. *Orden* i lekens sammenheng står for koordinasjon, samhörighet og symmetri i tanke og handling, mens *kaos* står for lystbetont forvirring, bråk, rask kroppslig bevegelse, voldsomhet og tankeløshet. Dette er tilstander som varierer og endres raskt, og kan variere etter ulike rammer, som hjemme og på skolen. Altså kan følelsene komme til uttrykk på helt ulike måter, enn det som ofte kjennetegner for eksempel redsel eller glede. Leken kan bidra

til emosjonell utvikling og gi emosjonell støtte. Lillemyr (2019, s. 59) trekker frem opplevelsenes grunnleggende betydning for elevenes lek og læring. Eik (2022, s. 27) påpeker at opplevelser handler om ulike fenomenologiske sider ved elevenes erfaringer, som kan knyttes til viktige aspekter som selvfølelse, glede og humor, mestring og tilhørighet. Bjerke og Johansen (2021, s. 155) skriver om litteraturens rolle i elevenes utforskning og bearbeiding av følelser, hvor elevene gjennom opplevelser med tekster, kan kjenne seg igjen i andre sine følelser. Elevene kan utvikle empati og medfølelse, ved at de gjennom litteraturen møter ulike situasjoner, karakterer og følelser.

2.4.3 Lek som livsmestring

Livsmestring er som nevnt innledningsvis, innlemmet i ett av tre obligatoriske tverrfaglige temaer i skolens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Eik (2022, s. 29) trekker frem at elevene gjennom lek med andre, kan bli bedre kjent med egne følelser, samt tanker og meninger. Gjennom lek kan elevene oppleve motgang og uenighet, samtidig som de må lære å stå opp for sine tanker og meninger for at leken skal kunne ha en videre utvikling. Leken kan bidra til et trygt miljø, hvor elevene tør å teste ut og bearbeide meninger, problemer og konflikter, som igjen vil øke elevenes livsmestringskunnskaper senere i livet. Lek som livsmestring er for meg er en overordnet kategori, som bør innlemmes i alle former for aktiviteter i undervisningen. Det er viktigheten av å føle mestring, som gir glede og motivasjon til videre læring og lek, og ved å bygge på elevenes nysgjerrighet og gi tilpassede utfordringer, vil det kunne gi elevene en følelse av glede ved det å mestre (Lillemyr, 2019, s. 59). Ved å møte lesetekstene og oppgavene på en egeninitiert metode, hvor elevene selv er med på å påvirke form og innhold, vil kunne øke motivasjonen, ikke bare for aktiviteten, men også for videre lesing og arbeid med tekstene i læremidlene. Frileken er et sentralt eksempel på en egeninitiert metode.

Frilek

Frilek er en aktivitet jeg tidligere har vært inne på, og som ligger nært lekens egenverdi. Kort fortalt fremstilles frileken som en barneinitiert aktivitet, hvor barna har høy grad av frihet til å agere som de vil (Solstad, 2016, s. 80). De verdien elevene tar med seg gjennom erfaringer og lærdom fra frileken, er også viktige aspekter for sosial- og faglig læring, og på den måten er frileken viktig for elevenes livsmestring. Forskningen påpeker frilekens viktighet i forhold til elevenes læring, som også understrekes i at for mye lærerdominans kan påvirke elevenes læring i negativ forstand

(Lillejord et al., 2018, s. 13; Becher & Håøy, 2022, s. 11). Når lekforskere trekker frem frilekens fordeler for læring, påpeker Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 42) at om leken skal integreres i læringsaktivitetene, bør lekaktivitetene styres inn mot læringsaktivitetene på en sånn måte at elevene kan utfolde seg spontant, og samhandle på egne premisser.

Samarbeidsaktiviteter

Forskning peker på at elevene lærer best når aktivitetene er sosiale, og de får være i samhandling med andre (Lillejord et al., 2018, s. 49). Samarbeidsaktiviteter omhandler aktiviteter hvor elevene sammen må komme frem til felles mål eller løsninger. I norskfaget, og gjennom skolen generelt, er samarbeidsaktivitetene vektlagt og fremmet som en viktig og nødvendig ferdighet. I henhold til teorien presentert i denne studien, vil oppgaver som fremmer samarbeid ligge som et premiss for min forståelse av begrepet *lekpregede aktiviteter*.

2.4.4 Lek som estetisk skapende virksomhet

Lek som kreativ virksomhet bygger på det estetiske og skapende i lek og lekpregede aktiviteter (Eik, 2022, s. 31), slik som den estetiske lesemåten, nevnt under kapittel 2.3.1. Leken bygger ofte på elevenes tidligere erfaringer og opplevelser, samtidig som erfaringene og opplevelsene gjenskapes, og videreutvikles gjennom en fri og kreativ bearbeiding (Eik, 2022, s. 30). Eik (2022) henviser videre til Vygotsky, som påpekte at erfaringer gir råstoff til fantasien og leken, samtidig som fantasien fungerer som et middel til å utvide de konkrete erfaringene. Følelsene påvirker fantasien, og fantasien påvirker følelsene, gjensidig (Eik, 2022, s. 31). Leken kan bygge på elevenes følelser, samtidig som de er med på å gi følelsene et indre språk. Videre trekkes forholdet mellom fantasi og virkelighet frem, hvor fantasien kan skape nye lekformer, kombinasjoner og oppfinnelser. Fantasi bygger ofte på virkeligheten, men kan samtidig føre til økt kreativitet og nyskapning. Innen estetiske arbeidsmåter fremmes flere finmotoriske ferdigheter, slik som tegning, maling, klipping, samt motoriske ferdigheter gjennom kroppslige bevegelser. Rolleleken, som tidligere nevnt under kapittel 2.4.1, er et godt eksempel på nettopp dette.

2.4.5 Lek som en del av barnets kultur og fellesskap

Eik (2022, s. 32) trekker frem at leken er en egen væremåte, men også en måte å være sammen på. Hun kaller det for elevenes egen kultur, som er den kulturen elevene har seg imellom, uten voksnes innblanding og tilstedeværelse. Dette er egne væremåter, vurderinger og samværsformer som er

skapt i fellesskap av elevene i leken (Eik et al. 2011, s. 30). Öhman (2020, s. 87), påpeker at leken handler om å være sammen i verden på måter som bidrar til felles positive opplevelser. Lillemyr (2019) underbygger nettopp dette ved at:

Lek er en vesentlig side ved barnekulturen, og barnekulturen spiller en viktig rolle for sosialiseringen barnet gjennomgår. På den måten blir lek av grunnleggende betydning for utvikling av personlig og kulturell identitet, på samme tid som det skjer viktig sosialisering under lek. (Lillemyr, 2019, s. 61)

Lekaktiviteter overføres ofte fra eldre elever til yngre elever, og er på den måten med på å videreformidle kulturelle aktiviteter, og skape samhold på tvers av aldersspenn (Eik, 2022, s. 33). Disse kulturelle aktivitetene kan variere fra klasser til klasser, skoler til skoler og land til land. Lærere, og voksne generelt, kan overføre leker og aktiviteter som de lekte som barn, og som de lærte fra eldre den gangen. På den måten lever lekekulturene videre i generasjoner, og kan vise noe om lekekulturen gjennom årene. Øksnes (2019) påpeker at «voksne beriker barnas lekeverden ved å tilføre materiale, ideer og ferdigheter som både kan utvikle virkefeltet for barns lek og samtidig øke mulighetene for barns læring» (Øksnes, 2019, s. 95). Regelleker er eksempler på leker som kan overføres fra kulturer til kulturer, og som ofte er benyttet i både friminutt og i undervisningssammenhenger.

Regelleker

Regelleker er såkalte *fellesleker* som *sisten*, *boksen går* og *haien kommer*, som kjennetegnes av tydelige rammer og regler. Regellekene er ofte inkluderende, nettopp fordi de inneholder helt tydelige regler, som elevene må følge, og hvor det er lettere å gi innpass for flere (Eik, 2022, s. 32). Disse lekene blir ofte benyttet både i friminutt og i kroppsøvingstimer, nettopp fordi de er raske å igangsette, samtidig som de inneholder tydelige rammer og regler.

Sammen med regelleker er også rolleleken sentrale lekaktiviteter i begynneropplæringen, og et viktig aspekt for elevenes kultur og fellesskap. Dette komplekse feltet har jeg nå forsøkt å belyse, og skal videre benytte som en støtte når jeg nå skal inn å analysere læreverkene.

3 Metode og presentasjon av materialet

Formålet med dette masterprosjektet er å rette søkelys på hvordan et utvalg læreverk legger opp til et lekpreget arbeid med lesetekstene, slik de overordnede planene i LK20 innlemmer i sine mål (jf. kap. 1.2). Før jeg retter søkelys på dette, vil jeg redegjøre for metodevalget som jeg benytter for å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan og inviterer to læreverk i norsk til en lekbasert tilnærming i arbeidet med lesetekstene?* samt forskningsspørsmålet: *Hvilke former for lekpregede aktiviteter finnes i oppgavene knyttet til lesetekstene, og hva kjennetegner disse?* Videre vil jeg gi en kort presentasjon av hermeneutikk, før jeg redegjøre for utvalgsprosessen, ved å gå inn på gjennomføringen av datainnsamlingen, og presentere analysekategoriene. Avslutningsvis vil jeg vurdere validitet og reliabilitet i studien.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Innen samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres forskningen som *kvalitativ* eller *kvantitativ*, ut ifra hvilken metode og analyse som benyttes (Nyeng, 2012, s. 71). Det mest grunnleggende skillet mellom kvalitative- og kvantitative studier, er at sistnevnte baserer seg på informasjon om virkeligheten formidlet gjennom tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89), mens kvalitativ metode består av tekstlige eller muntlige kilder som gir tolkninger i form av ord (Nyeng, 2020, s. 71; Ringdal, 2020, s. 24). Målet med en kvalitativ metode er å kunne si mye om lite, med et detaljrikt og nyansert bilde (Nyeng, 2012, s. 73; Dalland, 2020, s. 55), som passer godt i henhold til denne studien.

3.1.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Metode handler om hvordan man går frem for å kunne besvare ulike problemstillinger, informasjon om hvilke valg som blir foretatt og hvordan forskningen kan gjennomføres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Å velge en metode som passer til det som skal undersøkes, er helt avgjørende for studiens validitet (Nyeng, 2020, s. 109). Valg av metode avhenger også av hva slags data som skal samles inn. For å kunne avgjøre egnet metode til undersøkelsen, trekker Grønmo (2016, s. 133) frem to viktige momenter, nemlig hvilke *kilder* som kan gi informasjon om temaet, og hvordan *dataene* fra disse kildene skal organiseres. Kildene jeg skal analysere er lærebøkene *Norsk2* fra Cappelen Damm og *Salto2A* fra Gyldendal. Formålet med studien er å se på hvordan lærebøkene legger opp til en lekbasert tilnærming til lesetekstene, og derfor blir lærebøkernes

oppgaver tilknyttet dette, oppgavens data. For å kunne analysere, tolke og kategorisere disse dataene på en hensiktsmessig måte, blir det mest nærliggende valget for metoden en kvalitativ *innholdsanalyse* av lærebøkene. En innholdsanalyse handler om å systematisk kategorisere og tolke innholdet i dokumenter, eller i mitt tilfelle lærebøkene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307; Grønmo, 2016, s. 135). Man kan skille mellom dokumenter som har et faktabasert innhold, og de dokumentene som kan gi uttrykk for forfatterens meninger og synspunkter (Grønmo, 2016, s. 134). I mitt tilfelle er det nærliggende å si at innholdet i læreverkene har et faktabasert innhold, fremfor forfatterens synspunkter og meninger. Likevel bygger disse dokumentene på læreplanmålene i overordnet del av Fagfornyelsen, samt kompetansemålene i Læreplanen. Det vil si at forfatterens tolkninger av disse dokumentene er med på å forme hvordan lærebøkene er skrevet, og hva slags oppgaver de inneholder.

Grønmo (2016, s. 175) legger frem at en kvalitativ innholdsanalyse bygger på en systematisk gjennomgang av dokumenter. I min studie vil innholdet i lærebøkens oppgaver gjennomgås systematisk med sikte på å finne relevant informasjon, før de relevante delene av innholdet bearbeides, systematiseres og registreres på en sånn måte at de kan benyttes som datagrunnlag i studien. I henhold til oppgavens problemstilling, vil en kvalitativ innholdsanalyse kunne gi meg mulighet til å kategorisere og analysere tekstinholdet, hvor tekstanalyse, tolkning og kategorisering står sentralt. Denne metoden vil kunne gi et mest mulig nyansert og utfyllende svar på problemstillingen. Samtidig er det verdt å nevne at alle kvalitative- og kvantitative metoder kan inneholde momenter av hverandre, da alle kvalitative studier innebærer kvantitative vurderinger i kategoriseringsdelen, og motsatt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22).

Fauskanger og Mosvold (2014, s. 128), samt Ringdal (2020, s. 268) påpeker at det finnes mange ulike tilnærminger og klassifiseringer under kvalitativ innholdsanalyse. Rindal (2020, s. 269) legger vekt på to hovedtyper, en *konvensjonell* innholdsanalyse, og en *styrt, teoridrevet* innholdsanalyse, i tillegg til noen blandede. Kort fortalt baseres en *konvensjonell* innholdsanalyse på en induktiv tilnærming der kategoriene utvikles fra data, mens gjennom en *styrt, teoridrevet* innholdsanalyse utvikles kategoriene fra tidligere forskning og/eller på grunnlag av teori, altså ved en deduktiv tilnærming (Rindal, 2020, s. 269). Likevel påpeker Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) at det ikke er mulig å forholde seg rent deduktiv eller induktiv i en studie, hvor man forholder seg kun til teori, nettopp fordi forforståelsen til forskeren er med på å danne antakelser. En *abduktiv* tilnærming

pendler mellom teorier, forskerens perspektiv og materialet innhentet fra forskningen, og på den måten blir kategoriene dannet ut fra et bredere perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). I min studie har jeg valgt den sistnevnte, nemlig en abduktiv tilnærming. Denne tilnærmingen gir meg rom til å kunne danne tilpassede analysekategorier, både ut ifra teorien, men også ut ifra datamaterialet.

3.1.2 Kvalitativ, teoridrevet innholdsanalyse

En kvalitativ, teoridrevet innholdsanalyse handler altså om å finne mønstre og temaer gjennom kategorier, som er utviklet fra tidligere teoretiske perspektiver (Fauskanger & Mosvold, 2014; Grønmo, 2016). Ved en kvalitativ teoridrevet innholdsanalyse, er formålet å validere eller utvikle en teori (Ringdal, 2020, s. 271). Ved å benytte en teoridrevet innholdsanalyse til å analysere læremidlene, kan jeg ta utgangspunkt i tidligere forskning for å utvikle innledende kategorier til koding av datamaterialet (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135).

Fauskanger og Mosvold (2014, s. 138) påpeker at det er helt tydelige fordeler og ulemper tilknyttet en teoridrevet innholdsanalyse. Fordelen er at eksisterende teori kan støttes og/eller videreutvikles, mens en svakhet kan være at forskeren kan tilnærme seg dataene «with an informed, but, nonetheless, strong bias» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Altså kan tilnærmingen gi resultater som støtter en bestemt teori, mens andre kontekstuelle aspekter kan bli oversett, i tillegg til at det øker sjansen for forutinntatthet og feiltolkninger (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283; Ringdal, 2020, s. 271). For å kunne styrke nettopp denne svakheten, er det viktig å møte materialet med nysgjerrighet og undring, selv om materialet ikke passer inn i kategoriene. Gjennom en abduktiv tilnærming, har jeg som forsker mulighet til å møte materialet med kategorier utviklet fra teori, for så å kunne endre og tilpasse ettersom nye behov dukker opp. Dette kommer jeg nærmere inn på under Studiens fremgangsmåte (jf. Kap. 3.3).

3.2 Hermeneutikk

I denne studien er hensikten å forstå meningen bak ordene, og på den måten blir hermeneutikken aktuell. Hermeneutikk betyr *fortolkningslære*, og ser vi det i sammenheng med tekst, snakker vi om tekstitolkning (Grønmo, 2016, s. 393). Hovedessensen i hermeneutikken er at jeg som forsker har en forforståelse av det jeg forsker på, og dermed vil min forforståelse være med på å forme hvordan jeg skaper kunnskap gjennom analysen eller konstruksjonen av begreper (Høgheim, 2020, s. 169).

Forforståelsen min kan omfatte både tidligere tilegnet kunnskap, erfaringer, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Når en tekst leses, vil det foregå en veksling mellom forforståelsen av tekstens enkeltdeler og teksten som helhet. Helheten av teksten forstås gjennom enkeltdelene, og enkeltdelene forstås gjennom helheten, som også kalles for den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394).¹

Hans-Georg Gadamer (1975; 2004, referert i Høgheim, 2020, s. 169) hevdet at hermeneutikken ikke er en metode eller tilnærming, men kan forstås som et filosofisk ståsted for menneskers forståelse av verden. Hermeneutikk henger sammen med den vitenskapsteoretiske posisjonen *å forstå* (Anker, 2020, s. 50), som er relevant i forhold til denne masteroppgaven. I mitt tilfelle er det viktig at jeg som forsker er tydelig på at oppgavene i lærebøkene forstås i en større sammenheng, og som en del av et helhetlig læreverk (Grønmo, 2016, s. 393). Gjennom denne mastergradsavhandlingen er det jeg som samler materiale til analysen, foretar utvalg, og som analyserer dataene. Derfor er det svært viktig at jeg reflekterer over hvordan jeg håndterer de ulike aspektene ved forskningsprosessen og analysen (Anker, 2020, s. 111). Gjennom å studere enkeltdelene av oppgavene i læreverkene, vil det kunne øke min kunnskap og forståelse av teksten som helhet, samtidig som mine tidligere opparbeidede kunnskaper og erfaringer er med på å forme min tolkning.²

3.3 Studiens fremgangsmåte

I det kommende underkapitlet vil jeg redegjøre for min fremgangsmåte tilknyttet innhenting og gjennomføring av datamaterialet til analysen. Jeg har valgt å dele fremgangsmåten inn i tre underkapitler, hvor den første tar for seg forberedelsene til datainnsamlingen, hvor jeg også presenterer de utvalgte læreverkene. I det neste underkapitlet presenteres analysekategoriene, før det siste tar for seg selve gjennomføringen av innhenting av materialet til analysen.

3.3.1 Forberedelser til datainnsamlingen

Før datainnsamlingen kan starte er det aller viktigste å *avklare fokus* for datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 175). Den første avklaringen er i tråd med en teoridrevet innholdsanalyse, hvor

¹ Eget arbeid. (2022). *Eksamen i MG1VM1* (Eksamensoppgave – kandidatnr. 6120). Universitetet i Sørøst-Norge.

² Eget arbeid. (2022). *Eksamen i MG1VM1* (Eksamensoppgave - kandidatnr. 6120). Universitetet i Sørøst-Norge.

jeg har tatt utgangspunkt i allerede eksisterende teorier og kategorier i analysen. Disse kategoriene presenteres i kapittel 3.3.2, og vil hjelpe meg med å strukturere materialet, for å lettere kunne belyse og besvare forskningsspørsmålet og problemstillingen. Selv om utviklingen av datainnsamlingen kan føre til at jeg som forsker oppdager nye interessante perspektiver, er det hele tiden problemstillingen som danner grunnlaget for å vurdere hva slags materiale som er relevant. Den andre avklaringen gjelder hvilke tekster som skal velges. Her må det vurderes hvilke *kilder* som kan inneholde relevant informasjon for den aktuelle studien (Grønmo, 2016, s. 176), for så å velge ut *tekstene* til analysen, som i mitt tilfelle består av lekpregede oppgaver i lærebøkene, tilknyttet lesetekstene.

Utvalgsprosessen

Bakgrunnen for valget av de to utvalgte læremidlene foregikk hovedsakelig etter relevans og tilgjengelighet, men med et krav om at læremidlene enten var reviderte, eller utgitt etter Fagfornyelsen (LK20), og at de representerte to ulike forlag. I tråd med oppgavens problemstilling, falt valget på læreverk tilknyttet norskfaget for 2.trinn, av to årsaker. For det første ønsket jeg tekster som bygger på analytiske lesemetoder, fremfor syntetiske. Analytiske tilnærminger til leseopplæringen bygger på meningsfulle tekster, ord og setninger, som ofte kjennetegner høyere klasseser (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 19), mens det syntetiske prinsippet bygger på enkeltlyder og enkeltbokstaver, som ofte kjennetegner leseopplæringen tilknyttet 1.trinn (Skjelbred, 2022, s. 110). Altså legger det analytiske prinsippet først og fremst vekt på at elevene skal forstå tekstinnholdet og bli motivert for videre lesing og skriving innen ulike sjangere. Dette vil være helt avgjørende for hvordan oppgavene i lærebøkene inviterer til et lekpreget arbeid med lesetekstene. For det andre er leken fremdeles en veldig viktig del av 2.klassingenes livsverden, noe jeg håper at læreverkene gjenspeiler, slik det fremstår på forlagenes nettsider.

Læreverkene i undersøkelsen består av flere komponenter, som lesebøker (elevbøker), arbeidsbøker, nettressurser og lærerveiledning. For å besvare problemstillingen, og samtidig kunne avgrense omfanget, falt valget på elevbøkene tilknyttet første del av 2.trinn, nemlig A-bøkene. Jeg oppdaget raskt at det var lite relevant materiale ved å kun ta for meg elevbøkene. Derfor har jeg også valgt å innlemme lærerveiledningene, for å se på hvordan disse inviterer til lekpregede aktiviteter i møte med elevbøkens lesetekster. Et viktig kriterium ble derfor at oppgavene enten

måtte bygge på en dypere forståelse av tekstens innhold eller tema, eller ved å videreutvikle selve innholdet i lesetekstene.

Som nevnt ble utvalget av læremidlene tatt på bakgrunn av relevans og tilgjengelighet. Det første valget falt på *Norsk2* utgitt av forlaget Cappelen Damm, da dette er et helt nytt læreverk til LK20. Jeg har selv erfaringer med nettressursen *skolenmin.cdu*, som er den digitale ressursen tilhørende læreverket, og jeg var derfor spent på hvordan lærebøkene fremsto. Når jeg i tillegg leste følgende i grunnbokas (elevbokas) forord, ble dette valget enkelt, da det gjenspeiler mitt forskningsfelt: «Et nytt skoleår er i gang. På andre trinn møter elevene tekster og oppgaver som legger til rette for en utforskende, lekende og variert tilnærming til norskfaget» (Syverinsen et al., 2020, s. 2). Som et læreverk nummer to, falt valget på *Salto2A*, utgitt av forlaget Gyldendal. *Salto* er et utbredt læreverk i grunnskolen, og jeg har også erfart dette i bruk, ved ulike skoler. På nettsidene til Salto, står det blant annet at lek, kreativitet og nysgjerrighet er viktig i undervisningen, siden lek og læring er to sider av samme sak (Gyldendal.no). Dette underbygger forlagenes syn på leken som en viktig del av læringen. Videre vil jeg presentere de ulike læreverkene mer inngående, hver for seg.

Norsk 2 av Cappelen Damm

Norsk2 er utgitt av forlaget Cappelen Damm, og er en del av et helhetlig læreverk, som består av grunnbok og arbeidsbok, i tillegg til nettressurser (Skolen.cdu.no) og lærerveiledning. Verket dekker norskundervisningen gjennom grunnskolen, og er et nytt norskverk til Fagfornyelsen (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 4). Grunnboka er bygd opp av åtte kapitler med norskfaglige temaer. Hvert kapittel starter med et hørespill, som berører verdigrunlaget og de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. I starten av hvert kapittel møter elevene kapitlets tema, samt relevante fagbegreper. Hvert kapittel inneholder også nivå-differensierte lesetekster. Til hver tekst er det også spørsmål og/eller oppgaver der elevene arbeider med tekstforståelse, muntlige- og skriftlige ferdigheter. I tillegg møter elevene tekstopdrag, språk- og grammatikktrening. Tekstutvalget inneholder blant annet dikt, faktatekster, fortellinger, leseteatere, sangtekster, elevtekster, sammensatte tekster og utdrag. Lærerveiledninga inneholder en generell del, som redegjør for hva læreverket legger i de ulike grunnleggende ferdighetene tilknyttet norskfaget, i tillegg til en metodisk del, med konkrete tips og ideer til undervisningen gjennom arbeidet med grunnbok (elevbok) og arbeidsbok.

Norsk2 tilhører som sagt et helhetlig læreverv, som dekker norskundervisningen gjennom 2.trinn, til forskjell fra *Salto2*, som består av både A og B bok. For at materialet skulle bli noenlunde likt representert, har jeg valgt å ta for meg de fire første, av i alt åtte kapitler i *Norsk2 grunnbok* og *Norsk2 lærerveiledning*. Læreverkets fire første kapitler inneholder tilnærmet like mange sider som *Salto2A* sin elevbok, med henholdsvis 133 sider i *Salto2A*, og 119 i *Norsk2*.

Salto 2A av Gyldendal

Salto2 er en del av et helhetlig læreverv, for norskundervisningen fra 1.-7.trinn, utgitt av forlaget Gyldendal. *Salto2* består av elevbok, arbeidsbok og lærerveiledning i tillegg til digitale ressurser. Verket består av både A- og B-bøker, hvor A-bøkene er tilknyttet høstsemesteret og B-bøkene er tilknyttet vårsemesteret. Som en avgrensing har jeg som nevnt valgt å ta for meg elevbok A og lærerveiledning A. Dette er bøkene som elevene på 2.trinn vil møte på starten av skoleåret og i tiden frem mot jul. Lærerveiledningen henger tett sammen med elevboka, med dobbelttoppslag som viser en fremstilling av de tilhørende sidene i elevboka, slik at de enkelt kan benyttes sammen. Elevboka inneholder ulike nivådelte lesetekster med tilhørende muntlige og skriftlige oppgaver til hvert av oppslagene. Lærerveiledningen følger et fast mønster, i forhold til kapitlene og lesetekstene. I de tilhørende introduksjonene av nye kapitler, viser *Salto* til arbeid med sidene, samt forslag til ulike leker og aktiviteter, som kan innlemmes og benyttes i arbeidet med kapitlet, men som ikke er tilknyttet konkrete sider eller oppslag. Videre i kapitlene er det ulike forslag til lesemetoder og skriveverksteder tilhørende lesetekstene. Samt forslag til hvordan læreren og elevene kan arbeide med muntlige ferdigheter.

Læreverket sier ikke noe om hva slags lek de vektlegger i sitt verk, men på nettsidene til Gyldendal skriver de blant annet «Det er lagt større vekt på utforskende tilnærming, kritisk tenkning, lek og tekster som aktualiserer de tverrfaglige temaene» (Skolestudio.no). Videre på Gyldendal sine nettsider finner jeg en artikkel av Cecilie Falch-Eriksen (u.år), som påpeker at *Salto* vektlegger leken i sine verk. Videre påpeker redaktøren for *Salto*, Åse Ulltveit-Moe Norrud (sitert i Falch-Eriksen, u.år), viktigheten av styrt lek i skolen, for å gi elevene felles verktøy og lekeopplevelser, som de kan ta med seg videre inn i den frie leken. Dette viser at leken er viktig for læreverket, noe som også synliggjøres i lærerveiledningen. Bakerst i lærerveiledningen har læreverket delegert de siste sidene til å oppsummere de ulike lekpregede aktivitetene som finnes i lærerveiledningen (Bjerke et al., 2019, s. 138-146). Læreverket har selv kategorisert disse aktivitetene etter *språkleker, leker, spill* og

flere aktiviteter. Flesteparten av disse aktivitetene har ingenting med lesetekstene å gjøre, og aktivitetene kategorisert under for eksempel *språkleker*, er leker som er presentert på kapitlenes forsider, som gjør at de ikke har direkte sammenheng med lesetekstene. Derfor vil flere av aktivitetene havne i andre kategorier i min studie, enn det læreverket har kategorisert dem som.

En forenkling av læreverkenes navn

Som nevnt har lærebøkene tilhørende læreverkene ulike navn. Jeg har derfor valgt å omtale bøkene med tilsvarende navn, for å ikke skape forvirring. Heretter omtales både lærerens bok og lærerveiledningen for *lærerveiledninger*, og grunnboka og elevboka for *Elevbok*.

Lærerveiledning	Elevbok
Salto 2A Lærerens bok	Salto 2A Elevbok
Norsk 2 Lærerveiledning	Norsk 2 Grunnbok

Tabell 1 - Oversikt over studiens lærebøker og kallenavn

3.3.2 Presentasjon av analysekategoriene

Formålet med en kvalitativ teoridrevet innholdsanalyse er som sagt å finne mønstre og temaer gjennom kategorier, som er utviklet fra tidligere teoretiske perspektiver (Fauskanger & Mosvold, 2014; Grønmo, 2016). Lillejord et al. (2018) påpeker at «barnet lærer gjennom interaksjon og kommunikasjon, når de opplever aktiviteten som meningsfull og når den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne» (Lillejord et al., 2018, s. 25). Dette synet på lekbasert læring har jeg lagt til grunn som et bakteppe for analysekategoriene. Videre samsvarer mange av mine tanker om lekbasert læring med kategoriene som Eik (2022, s. 23-33) presenterer i forbindelse med *lek i skolen* (jf. Kap. 2.4). Jeg startet derfor datainnsamlingen med nettopp disse kategoriene: *lek som språk, kommunikasjon og transformasjon, lek som utforskning og bearbeiding av erfaringer og følelser, lek som livsmestring, lek som estetisk skapende virksomhet og lek som en del av barnets kultur og fellesskap* (Jf. Kap. 2.4), og med mine tanker om hva slags lekpregede aktiviteter som passet under hver av kategoriene. Underveis i denne prosessen, så jeg likevel at datamaterialet ikke tilfredstilte mine kriterier og behov, og dermed oppsto behovet for å endre enkelte av kategoriene. De nye kategoriene består delvis av de eksisterende kategoriene, delvis ut fra resterende teori fra teorikapitlet og delvis fra datamaterialet, i tråd med en abduktiv tilnærming. Disse kategoriene har

jeg kalt for: 1) *Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon*, 2) *Lek som felles teksterfaring* og 3) *Lek som egeninitiert aktivitet*.

Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon

Den første kategorien omfatter oppgaver som legger opp til sosial samhandling og kommunikasjon mellom elevene, hvor det er et overordnet mål om å fremme sosiale- og kommunikative ferdigheter, så vel som det å arbeide videre med tekstens innhold og betydning. Denne kategorien innlemmer i tillegg Eik (2022) sine kategorier *Lek som språk, kommunikasjon og transformasjon* og *Lek som en del av barnets kultur og fellesskap* (jf. Kap. 2.4).

Lek gjennom felles teksterfaringer

Denne kategorien innlemmer både *lek som estetisk skapende virksomhet* og *lek som utforskning og bearbeiding av erfaringer og følelser* (jf.kap.2.4). Felles teksterfaringer kan egentlig ses på som et overordnet mål for alle disse kategoriene, og studien som helhet. Men som kategori i denne sammenheng, omfatter den aktiviteter hvor elevene skal erfare teksten på en lekpreget og estetisk måte gjennom kroppene sine. Den estetiske siden kommer til syne gjennom elevenes evne til å forestille seg noe, evne til å veksle mellom virkeligheten og et fantasiunivers, samtidig som den innlemmer elevenes tidligere erfaringer og følelser. Jeg har valgt å ikke innlemme estetiske aktiviteter som tegning eller maling, men heller oppgaver som bygger på tekstlige erfaringer gjennom kroppslige bevegelser, sosial interaksjon og kommunikasjon, hvor elevene må innta en aktiv rolle.

Lek som egeninitiert aktivitet

Den siste overordnede kategorien omfatter oppgaver og aktiviteter som inviterer- og legger opp til elevenes egne initiativ, gjennom utforskning og nysgjerrighet. Den kan omfatte oppgaver som inviterer elevene til å arbeide med tekstene på en mer fri og egeninitiert metode.

Felles for de to første kategoriene er at de representerer tydelige lærerstyrte aktiviteter, mens den sistnevnte heller mot et elevstyrt perspektiv. For å presisere disse kategoriene har jeg i tillegg utarbeidet underkategorier, som gjenspeiler ulike former for lek som jeg forventer å finne i læreverkene. Under presenteres en modell, for å enklere kunne vise til de ulike kategoriene, samt gi en kort beskrivelse av hva som ligger i de ulike kategoriene.

<i>Tittel på kategori</i>	<i>Underkategori</i>	<i>Beskrivelse av underkategori</i>
Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon	Språkleker	For at oppgavene skal kunne kategoriseres som <i>språkleker</i> i denne sammenheng, må oppgavene bygge på tekstenes innhold eller begreper. De må kunne bidra til en dypere forståelse både for tekstens innhold og for språket som kommunikasjonsverktøy. Denne kategorien omfatter lek med ord, som rim og regler, så sant de har en lekpreget fremtoning. Det vil si at oppgaver som «finn rimord til <i>katt</i> », uten noe mer detaljer, vil ikke kunne innlemmes som språkleker. Kategorien omfatter heller ikke det å klappe stavelser i seg selv, men omfatter klappeleker hvor det er mer innhold i form av rytmer og kommunikasjon.
	Regelleker	<i>Regelleker</i> kjennetegnes av tydelige regler, som elevene må forholde seg til for å kunne ta del i aktiviteten. Regelleker omfatter aktiviteter som <i>sisten</i> , <i>boksen går</i> , <i>haien kommer</i> osv. Spill- og konkurranseleker kommer også inn under denne kategorien, da det er gitte regler som elevene må følge for å kunne delta i aktiviteten.
	Felles høytlesing	I denne sammenheng må oppgaven legge opp til høytlesing på en sånn måte at det kan oppleves gøy og meningsfullt for elevene. Det å lese i kor med innlevelse eller rim og rytme, uten andre instruksjoner, regnes ikke som en lekpreget aktivitet i denne sammenheng. Lesingen må invitere til noe lekent, som også fremmer noen av lekens kjennetegn, slik som blant annet fantasi- og forestillingsevne.

Lek gjennom felles teksterfaring	Forestillingsevne	Kategorien <i>forestillingsevne</i> innlemmer oppgaver som inviterer elevene til å forestille seg noe, sette seg inn i deler av teksten, eller se for seg hvordan fortellingen ender eller liknende. Oppgavene må inneholde noe mer enn å bare forestille seg muntlig, men gjennom lekpregede metoder og kjennetegn.
	Dramatisering	<i>Dramatiseringer</i> innlemmer oppgaver som inviterer elevene til å enten gjenskape handlingen eller fortsette fortellingen, gjennom ulike dramatiseringer. Elevene må kunne sette seg inn i rollene og rammene, for å kunne gjenskape eller omskape handlingen. Et viktig kriterium er at det må skje i samarbeid med andre. Dramatisering kan inneholde aktiviteter som rollelek, miming og andre former for det å dramatisere noe.
Lek som egeninitiert aktivitet	Utforskning	<i>Utforskning</i> dreier seg om å finne ut av noe ukjent, teste ut, eksperimentere, undre seg, eller finne mønstre og sammenhenger i tekstene. Oppgavene må legge opp til sosiale interaksjoner mellom elevene, innlemme fysisk aktivitet eller bevegelser, samt bygge nysgjerrighet i aktivitetene.
	Frilek	<i>Frilek</i> omfatter oppgaver som legger opp til en fri og egeninitiert aktivitet, hvor det er lite føringer og instruksjoner for gjennomføringen. Frilek kjennetegnes av at det ikke er andre mål enn leken i seg selv.

Tabell 2 - Oversikt over studiens kategorier og underkategorier

3.3.3 Gjennomføring av datainnsamlingen

Det første steget i analysen av tekstdataene handler om å organisere og samle inn datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 203). Videre legger Grønmo (2016, s. 177) vekt på at gjennomføringen av

datainnsamlingen bør bestå av en systematisk gjennomgang av de utvalgte tekstene, for å kunne finne det relevante materialet til studien. I mitt tilfelle handlet det om å få oversikt over det aktuelle tekstmaterialet, både over mengden relevant materiale, men også over innholdet i oppgavene. På bakgrunn av det, foretok jeg en nærlesing av læreverkene, en etter en, samtidig som jeg markerte de relevante sidene som inneholdt oppgaver som inviterte til en lekbasert tilnærming til lesetekstene.

Etter å ha markert det relevante materialet, kom kategoriene inn. Hver kategori fikk hver sin fargekode, for å kunne systematisere oppgavene under kategoriene de tilhørte. I enkelte tilfeller kunne en oppgave tilhøre flere kategorier, hvor elementer av oppgaven kunne plasseres i flere av kategoriene. I de tilfellene har jeg foretatt noen valg, for å kunne plassere under én kategori. I de tilfellene det gjelder, har jeg skrevet en kommentar som viser hvordan den er representert i de ulike kategoriene, og etterfulgt av en begrunnelse for hvorfor den er plassert der den er.

Etter å ha fargekodet materialet, leste jeg alt en gang til, blant annet for å se om jeg har oversett noe, eller tolket oppgavene på en annerledes måte, slik som Høgheim (2020, s. 203) påpeker viktigheten av. Parallelt med dette, satte jeg opp det utvalgte materialet inn i et skjema under kategorier, for å holde oversikt. Det er i denne fasen at vekslingen mellom datainnsamlingen og dataanalysen kom sterkest til syne, slik som også Grønmo (2016, s. 179) vektlegger. Innholdet i tekstene ble vurdert og fortolket med referanse til problemstillingen, og ulike deler av innholdet ble vurdert i forhold til hverandre. Dette dannet grunnlaget for å identifisere fellestrekk mellom ulike tekstelementer, og gruppere disse sammen i kategoriene (Grønmo, 2016, s. 179). Det er verd å merke seg at etter at jeg dannet nye kategorier, foretok jeg en ny fargekoding av materialet. Dette innebar en ny nærlesing av læreverkene, for så å markere og fargekode det relevante materialet, før jeg kunne sette det inn i skjemaene på nytt. Etter endt fargekoding og gjennomlesing, satt jeg igjen med eksempler på oppgaver i nesten alle kategoriene, som dannet grunnlaget for videre analyse og drøfting.

3.4 Studiens validitet og reliabilitet

I min masteravhandling er det viktig at jeg behandler informasjonen etisk forsvarlig, på en objektiv måte. For å oppnå troverdighet i studien, må jeg kunne forholde meg nøytral til innholdet, samtidig som jeg evner å sette meg inn i hvordan forfatteren tenker. Jeg må kunne sette meg inn i hensikten

med teksten, og hva oppgavene vil oppnå av leserne, i mitt tilfelle elevene. I den sammenheng er det viktig at jeg ikke fordreier meningsinnholdet i teksten, eller fremstiller forfatterne i et negativt lys, på bakgrunn av de utvalgene jeg foretar meg (Anker, 2020, s. 106). Man vil aldri kunne oppnå total nøytralitet, men ved å beskrive fremgangsmåter, vise forsknings- og analyseprosessene med sine styrker og svakheter, er det med på å skape validitet og reliabilitet i resultatene og til forskningen som helhet (Anker, 2020, s. 108-109)³.

Validitet handler om dataenes relevans og gyldighet (Johannessen et al., 2016, s. 66). Som tidligere nevnt i kapitlet, handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes eller ei (Nyeng, 2012, s. 109; Dalland, 2020, s. 245). For å oppnå høy validitet i undersøkelsen må jeg kunne erkjenne styrker og svakheter ved egen forskning, samt kjenne til eventuelle forbehold som er nødvendige i forhold til slutningene (Høgheim, 2020, s. 81). I mitt tilfelle har jeg allerede beskrevet om nødvendighetene rundt endringer av kategorier, for at oppgavene i læreverkene skal kunne presenteres så nyansert som mulig, og i tråd med studiens problemstilling. Når det er sagt, vil situasjoner kunne oppstå hvor det for eksempel ikke finnes materiale i enkelte kategorier, selv etter tilpasninger. I slike tilfeller, vil det kunne gi viktige funn i seg selv. Også i denne sammenheng er det viktig at jeg er kritisk til mine slutninger. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) deler validitet inn i to grupper, nemlig indre- og ytre validitet. Indre validitet handler om at de konklusjonene vi trekker er gyldige for det vi har studert. I mitt tilfelle kan det være en svakhet for helheten av læreverkene at jeg kun har tatt for meg A-bøkene til *Salto2*, og kun de fire første kapitlene i *Norsk2*, og ved at jeg ikke har innlemmet nettressurser og arbeidsbøker i studien. Det kan føre til at jeg går glipp av relevant materiale og informasjon for problemstillingen. Likevel vil det kunne styrke den indre validiteten ved at jeg sjekker opp oppgaver og aktiviteter som henvises gjennom lærerveiledninger og elevbøkene, som kan være relevante for problemstillingen. Den ytre validiteten omhandler overførbarhet til andre kontekster og undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ved at jeg har benyttet læreverk utgitt av to av de største forlagene, tilknyttet norskfaget på barnetrinnet, vil det kunne styrke studiens validitet. Det verdt å påpeke at studien kun representerer to utvalgte læreverk. Ved å innlemme et bredere datamateriale, ville det kunne økt studiens validitet i større grad⁴, men av hensyn til omfang har ikke denne studien rom nok til det.

³ Eget arbeid. (2022). *Eksamen i MG1VM1* (Eksamensoppgave - kandidatnr. 6120). Universitetet i Sørøst-Norge.

⁴ Eget arbeid. (2022). *Eksamen i MG1VM1* (Eksamensoppgave - kandidatnr. 6120). Universitetet i Sørøst-Norge.

Reliabilitet omhandler oppgavens pålitelighet, eller troverdighet (Dalland, 2020, s. 246), og henger tett sammen med oppgavens transparens (Johannessen et al., 2016, s. 77). For at en oppgave skal kunne kategoriseres som gyldig, må det være mulig for andre å oppnå de samme resultatene, gjennom den samme prosessen som jeg har foretatt⁵. Derfor har jeg forsøkt å gi en grundig redegjørelse av forskningsprosessen, slik at oppgaven blir transparent og at det kan oppstå konsistens i funnene over tid (Nyeng, 2012, s. 107). I min studie er det jeg som har foretatt og gjennomført alle stegene i forskningsprosessen. Det kan være med på å styrke oppgavens troverdighet ved at oppgavene tilhørende lesetekstene tolkes på samme måte, med de samme forutsetningene og den samme teorien til grunn. På en annen side vil det også kunne føre til at jeg underveis i prosessen ser meg «blind» på mitt eget arbeid. Det er derfor viktig at jeg stiller meg kritisk både til egne funn og i forhold til gjennomføringen av studien. Ved å kunne gjenspeile funnene i denne studien opp mot tidligere forskning, vil det kunne styrke reliabiliteten. Konvergens i resultatene mellom forskere og forskergrupper er derfor med på å skape reliabilitet i min studie (Nyeng, 2012, s. 107).

⁵ Eget arbeid. (2022). *Eksamen i MG1VM1* (Eksamensoppgave - kandidatnr. 6120). Universitetet i Sørøst-Norge.

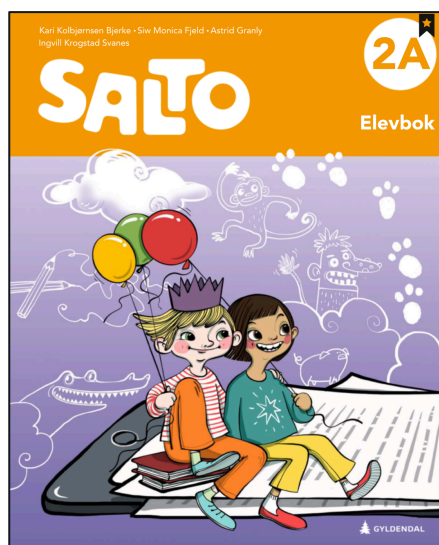
4 Analyse og presentasjon av datamateriale

I dette kapitlet vil materialet fra læremidlene bli analysert og relevante oppgaver presentert. Analysen tar sikte på å belyse forskningsspørsmålet *Hvilke former for lekpregede aktiviteter finnes i oppgavene knyttet til lesetekstene, og hva kjennetegner disse?* Før problemstillingen blir drøftet i drøftingskapitlet, i lys av de mest sentrale funnene.

Analysen er strukturert etter kategoriene som ble presentert i kapittel 3.3.2. For å kunne se helheten i læreverkene, har jeg omtalt og beskrevet oppgavene i lærerveiledningene og elevbøkene felles, inndelt etter hvert av læreverkene. Det er en rekke eksempler på flere av underkategoriene, men av plasshensyn kan jeg ikke nevne alle. Jeg har derfor valgt ut noen som jeg ser som mest relevante, og som jeg ønsker å belyse mer inngående. For fullstendig liste over materialet, se vedlegg (jf. kap. 8). Ved de underkategoriene det ikke er nevnt noen eksempler, skyldes det mangel på funn, hvor oppgavene ikke kan kategoriseres etter denne studiens forståelse av den lekpregede kategorien. Begge læreverkene legger opp til en rekke oppgaver, som vil kunne oppleves lekpregede, men som i min studie ikke har noen sammenheng med lesetekstene, slik denne oppgaven tar sikte på å undersøke, men som heller kan sies å være gode eksempler på lese- og skriveoppgaver. Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftingskapitlet. Videre har jeg valgt å presentere noen eksempler på lekpregede aktiviteter, som lærerveiledningene oppfordrer til å benytte i arbeidet med de ulike kapitlene, men som ikke direkte er tilknyttet lesetekstene. Dette for å vise noe av læreverkernes bredde og utvalg av lekpregede aktiviteter. Disse aktivitetene har jeg valgt å plassere under: *Andre lekpregede aktiviteter som kan benyttes i møte med tekstene.*

4.1 Salto 2A

I det følgende vil jeg presentere ulike lekpregede oppgaver tilhørende de ulike kategoriene og underkategoriene, i læreverket *Salto2A*. I elevboka er det få lekpregede oppgaver tilknyttet lesetekstene, mens lærerveiledningen inneholder naturlignok langt flere oppgaver og aktiviteter. Derfor vil størsteparten av eksemplene representere oppgaver fra lærerveiledningen.



Figur 1 - *Salto2A Elevbok* (Bjerke et al., 2020b).

4.1.1 Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon

Språkleker

Ulike varianter av språkleker dominerer det lekpregede materialet i denne analysen. Likevel er det få oppgaver tilknyttet kategorien språkleker i elevboka, som kan kategoriseres etter denne studiens forståelse av det lekpregede begrepet. Lærerveiledningen derimot, består av ulike språkleker som kjennetegnes av sine faglige mål om å øke den fonologiske bevisstheten, samt oppgaver som fremmer muntlige- og skriftlige ferdigheter. Et eksempel som jeg vil trekke frem, er oppgaven *Finn diftonger i ordet* (Bjerke et al., 2020a, s. 51), som bygger på leseteksten *Diftonger* i elevboka. Oppgaven kan ses på som et videre arbeid med leseteksten, hvor elevene må ta i bruk den kunnskapen de har fått gjennom leseteksten. I denne oppgaven er det språket som står i fokus, samtidig som det er lagt opp til en leken fremtoning av arbeidet. Elevene må delta aktivt, både kognitivt- og gjennom fysisk aktivitet.

Diftonger
Diftonger består av to ulike vokaler som kommer etter hverandre i samme stavelse. Den første lyden er åpen, den andre mer lukket. De vanligste diftongene i det norske språket er ai, ei, au, oi og øy.

- Øy og ai uttales med en i-lyd.
- Ei-lyden uttales ulikt i ulike dialekter. For eksempel uttales den ofte med æ-lyd i østnorske dialekter og e-lyd på trøndersk.
- Au-lyden uttales også ulikt i ulike dialekter. Noen uttaler det med en a-lyd, andre med æ-lyd, andre med ø-lyd. Noen uttaler denne diftongen med v-lyd til slutt.
- Oi-lyden uttales med å-lyd.

Tantene
Fælles lesing
Før lesing: Se på illustrasjonene og les overskriften.
– Hva forteller illustrasjonene?
– Hva forteller overskriften?
– Hva handler teksten om?
Under lesing: Les teksten høyt for elevene. Modeller lesingen. Bruk pekefingeren til å markere startsted og lesereining. Legg vekt på rimene i framføringen.
Les diktet i kor flere ganger, gjerne som veksellesing der du leser første del av verselinjene og elevene det siste ordet i hver linje.
Etter lesing: Snakk om teksten:
– Hva handler teksten om? Skriv gjerne navnet på tantene på tavla, og lag et tankekart med ord fra hver tante mens dere snakker.
– Hvilke ord i teksten rimer? Sett strek under diftongene i rimene.

– Hva er spesielt med måten rimordene skrives på? (De har to vokaler på slutten. Fortell elevene at dette heter en diftong.)

Arbeid med diftonger
Les teksten øverst på side 51. Repeter hva en vokal er, og hva en stavelse er. I en stavelse er det vanligvis én vokal, men i diftonger er det to. De to vokalene i en diftong utgjør én stavelse. Snakk om hvordan diftongene blir laget.
– Hva er en vokal?
– Hva er en diftong? (En diftong lages av to ulike vokaler, der den første er åpen. Til sammen blir de en stavelse.)
– Hvordan uttaler du diftongene ai, au, ei, oi, øy? Hvilke vokaler endrer seg når du uttaler dem? Hvordan uttaler du u-lyden i au?
– Hvilke andre ord har diftong i seg?
– Hvorfor må vi vite hvordan vi skriver diftonger?

Oppgaver i elevboka
Elevene kan gjøre oppgave 1–5 på egen hånd, i par eller i grupper. La de elevene som har lyst, lese opp ordlistene og versene de har skrevet i oppgave 4 og 5, til slutt.

Flore aktiviteter
Finn diftongen i ordet
Denne leken kan lekes i klasserommet, i gymsalen eller ute. Skriv de fem diftongene på hvert sitt ark, og heng arkene opp på ulike steder på området. Elevene står i en ring med ansiktet vendt innover. Si ord med ulike diftonger, for eksempel sau. Da leper elevene mot diftongen au så fort de kan. Gjenta leken.
Forslag til ord: sau, tøy, koie, tau, heis, mai, mjau, Geir, løype, koie

Diftongbingo
Bruk Arbeidsark 3.3: Diftongbingo til å spille diftongbingo.

Lag tøyseord
Elevene lager tøyseord som har diftongene ei, ai, au og øy i seg. La elevene lese ordene for hverandre. De kan bytte ord og skrive fantasiforklaringer på ordene.
Lag rimord
Elevene bruker ordlistene de har laget i oppgave 4 og finner på rimord til ordene.

Høyfrekvente ord
Elevene får utdelt Arbeidsark 3.4: Ordliste. Les først hele ordlista én gang i kor. Så deler du klassen i to grupper. Du leser raskt hver linje, men leser ett ord feil på hver linje. Den gruppa som først oppdager lesfeilene og roper «Stopp!» får ett poeng hvis de kan si det riktige ordet. Etter at alle linjene er lest, skriver du ordene du leste feil på tavla eller viser dem i Smartstudio. Aktiviteten kan også gjøres vanskeligere ved at du leser tilfeldig ord i ordlista feil. Til slutt leser elevene hele ordlista én gang.

Kun til vurdering

50 3 LYD

www.gjeldendal.no/salto 51

Figur 2 - Salto2A Lærers bok (Bjerke et al., 2020a, s. 50-51).

Regelleker

I likhet med språkleker, finnes det også en rekke regelleker i materialet. Mange av disse bærer preg av spill og konkurranse, samtidig som det også legges opp til regelleker som fremmer faglige mål, innlemmet i velkjente aktiviteter. Et eksempel er regelleken «Stiv heks». Oppgaven «vokal- og konsonantlek (stiv heks)» (Bjerke et al., 2020a, s. 35) er en oppgave hvor formålet er å trene elevenes kunnskap og forståelse for vokaler- og konsonanter. Denne regelleken er for mange kjent fra tidligere, og ved å innlemme bruken av konsonanter og vokaler, vil det kunne påvirke elevenes forståelse på en aktiv og deltakende måte. Elevene må jobbe sammen for å kunne befri hverandre, og de må kunne lytte til hverandre, samtidig som de øver på vokaler og konsonanter. Denne aktiviteten kan knyttes til teksten *Vokaler og konsonanter* i elevboka (Bjerke et al., 2020b, s. 34).

Vokaler og konsonanter

I alfabetet vårt er det 29 bokstaver med hver sin lyd. Noen lyder er vokaler, og noen er konsonanter. Vokalene er de lydene vi kan synge på. Alle ord må ha minst én vokal.

Vokalregle

A E I
her kommer vi!

O U Y
mot bygd og by!

Æ Ø Å
nå må vi gå!

Hemmelig beskjed

Trym bruker en kode og skriver en hemmelig beskjed til Trine. Kan du lese hva det står?

NKKLN TL KST LGG R NDR BLMSTRPFT

W A X D I T U R
Y K F V C E J N P G S
Æ B A L M H O Q Z Ø

Oppgaver

- 1 Hva har Trym gjort for å lage en kode?
- 2 Sett inn riktige vokaler, og skriv Tryms beskjed.
- 3 Skriv hemmelige beskjeder til hverandre med samme kode.

Flere aktiviteter

Vokal- og konsonantlek (Stiv heks)
Dette er en variant av leken Stiv heks. Den kan leses ute eller i gymsalen. Elevene er enten vokaler eller konsonanter, det bestemmer læreren før leken starter. Her tenker vi oss at læreren har valgt konsonanter. Hver elev velger seg en konsonant, for eksempel r. Konsonanten holdes hemmelig for resten av klassen. En elev som har lyst, skal prøve å ta de andre. Når en elev blir tatt, stopper han og stiller seg med beina litt fra hverandre. Han roper ut konsonantlyden sin mange ganger. De andre elevene kan befri ham ved å krype mellom beina på eleven samtidig som befreren sier et ord som begynner på lyden eleven roper. I dette tilfellet kan han altså si rose. Etterpå kan leken lekes med vokaler.

Vokalsang
Bruk en sang klassen kjenner godt, men bruk bare én vokal gjennom hele sangen. Begynn gjerne med «Tre små kinesere», som klassen kanskje kjenner.

Bokstavspillet Konsovokal
Bokstavspillet Konsovokal handler om å kjenne igjen vokaler og konsonanter. Du finner spilleregler og kort på Arbeidsark 2.1: Konsovokal.

Kortspill med vokaler og konsonanter
Dette kortspillet handler om å kjenne igjen vokaler og konsonanter. Du finner spilleregler og kort på Arbeidsark 2.2: Kortspill med vokaler og konsonanter.

Høyfrekvente ord
Elevene får utdelt Arbeidsark 2.3: Ordliste. Les først hele ordlista én gang i kor. Så leser du raskt hver linje, men leser ett ord feil på hver linje. Elevene markerer ordene du leser feil. Etter at alle linjene er lest, skriver du ordene du leste feil på tavla. Gjenta gjerne aktiviteten, men la elevene bruke en annen farge denne gangen! Til slutt leser elevene hele ordlista én gang.

Vokaler og konsonanter

Alfabetet vårt har 29 bokstaver som representerer lyder i språket. Lydene deles inn i to hovedgrupper, vokaler og konsonanter. Alle ord i det norske språket har minst én vokal i seg. Vokalene bestemmer stavelens i språket. For mange elever kan avkoding bli enklere ved å dele ord opp i stavelser. Da må de kunne kjenne igjen vokalene.

Arbeid med vokaler og konsonanter

Fortell elevene at dere skal lære om vokaler og konsonanter. Les teksten på side 34 høyt for elevene.

- Hva er en vokal? (De lydene vi kan uttale med åpen munn. Det gjør at lyden blir sterk og kan holdes lenge.)

Les og lær vokalregla på side 34 sammen. Les regla i kor flere ganger eller som veksellesing der to og to elever, eller halve klassen, leser annenhver linje.

- Hvilke av bokstavene på side 35 er vokaler?
- Hvilken farge har vokalene? Snakk om at vi kan lage ulike vokallyder ved å forandre åpningen inni munnen og forme leppene våre på ulike måter.
- Hva kaller vi de blå bokstavene på side 35? Snakk om at konsonantene er de lydene som ikke har åpen luftstrøm, og at konsonantene ikke kan lage ord alene. Noen konsonanter kan holdes lenge, andre er slik at lyden blir borte med en gang. Pass på at du bruker bokstavlyden og ikke bokstavnens navn.

Hemmelig beskjed

Les overskriften og brødteksten.

- Hva står det i den hemmelige beskjeden?
- Hvilke bokstaver mangler i den hemmelige koden?

Oppgaver i elevboka

La elevene gjøre oppgavene på side 35.

Kun til vurdering

Figur 3 - Salto2A Lærerens bok (Bjerke et al., 2020a, s. 34-35).

Som nevnt, er det også en rekke spillpregede aktiviteter, kategorisert som *regelleker*. I materialet finner jeg fem ulike spillpregede aktiviteter som har direkte sammenheng med lesetekstene. Disse spillene har alle et språklig formål, knyttet til alfabetet og grammatikk. Bingo blir benyttet flere ganger i materialet, men med ulike fokusområder, som «alfabetbingo» (Bjerke et al., 2020a, s. 19) og «diftongbingo» (Bjerke et al., 2020a, s. 51). Sammen med bingoaktivitetene finner vi «alfabetpuslespill» (Bjerke et al., 2020a, s. 19), «alfabetloop» (Bjerke et al., 2020a, s. 19),

«bokstavspillet konsovokal» (Bjerke et al., 2020a, s. 35) og «kortspill med vokaler og konsonanter» (Bjerke et al., 2020a, s. 35). Felles for disse oppgavene er at de følger tydelige regler som elevene må følge, samtidig som de har et teoretisk mål hvor elevene må kunne gjenkjenne og utvikle kunnskap og erfaringer rundt bruken av for eksempel vokaler og konsonanter. Dermed kan vi si at oppgavene har et repeterende formål, hvor elevene får trent seg i bokstavene, alfabetets plassering, samt vokaler og konsonanter. På denne måten blir elevene invitert inn i en læringsaktivitet, med en lekende tilnærming, som kan oppleves morsom og meningsfull.

4.1.2 Lek gjennom felles teksterfaringer

Felles høytlesing som lek

I elevboka finner jeg ingen oppgaver som inviterer til lekpregede høytlesingsaktiviteter. Lærerveiledningen derimot, oppfordrer til seks ulike former for høytlesing, og av disse seks formene har jeg valgt å kategorisere én av dem som lekpregede aktiviteter. Eksempler på dette er oppgavene: «Les teksten i kor med forskjellige stemmer: babystemme, trollstemme, oldemorstemme og hviskestemme» (Bjerke et al., 2020a, s. 37), «Les teksten i kor, gjerne med forskjellig stemmer: pipestemme, hviskestemme, ropestemme og skjelvende stemme» (Bjerke et al., 2020a, s. 89), og «Les teksten i par som veksellesing, der hver elev leser annenhver setning. Les med hakkete robotstemme slik at alle stavelser kommer tydelig frem: Pet-ter vil ma-le en grønn katt» (Bjerke et al., 2020a, s. 117). Disse aktivitetene kjennetegnes av at elevene må bruke sin fantasi- og forestillingsevne, og på den måten kan elevene oppleve de som lekne. Det er verd å nevne at ingen av disse høytlesingsaktivitetene, bygger på lesetekstene, annet enn at teksten skal leses. Ett unntak er oppgaven tilhørende *Kubbe lager spetakkel* (Bjerke et al., 2020a, s. 46), som oppfordrer til å lese teksten med stemmene til Kubbe og bestemor.

Forestillingsevne

Under kategorien forestillingsevne finner jeg ingen oppgaver, som etter min beskrivelse av aktiviteten kan kategoriseres her. Likevel vil mange av oppgavene, som også presentert i dette analysekapitlet, kunne fremme elevenes forestillingsevne, gjennom fantasi. Disse oppgavene inneholder mål og elementer som gjør at de egner seg bedre under andre kategorier enn forestillingsevne.

Dramatiseringer

I *Salto* finner jeg fire oppgaver som inviterer til dramatiseringer i møte med, eller i forlengelse av lesetekstene. Disse oppgavene kjennetegnes av at elevene skal dramatisere de ulike karakterene i fortellingene, eller gjengi handlingen i sin helhet, eventuelt ved å personifisere det. Tre av fire oppgaver inneholder rammer og føringer for gjennomføringen ved at elevene skal dramatisere en gitt samtale, eller presentere en fortelling som en nyhetssak eller et intervju. Oppgaven «Intervju med bestemor» (Bjerke et al., 2020a, s. 79) er et eksempel på dette. Denne oppgaven tilhører utdraget *Georgs magiske medisin* av Roald Dahl (Bjerke et al., 2020b, s. 78-79). Oppgaven går ut på at elevene skal gå sammen to og to, hvor den ene går inn i rollen som bestemor, mens den andre går inn i rollen som journalist. Journalisten skal intervju bestemor, før de bytter roller. Med andre ord krever oppgaven at elevene er felles aktive i læringsaktiviteten. Oppgaven kan oppleves som lek ved at elevene inntar roller til fiktive karakterer som de må gjenskape, ut av den informasjonen teksten gir, i form av blant annet beskrivelser av væremåter, stemmebruk og utseende.

Et annet eksempel er oppgaven som tilhører leseteksten *Frans og Gabi-Vrøvlet*, skrevet av Christine Nöstlinger (Bjerke et al., 2020b, s. 62-63). Tekstens handlingsforløp strekker seg fra skolevegen om morgenen, til selve skoledagen, og handler om to bestevenner Frans og Gabi. Oppgaven det oppfordres til i lærerveiledningen, er at elevene skal gå sammen i par og dramatisere samtalen som utspiller seg mellom de to vennene (Bjerke et al., 2020a, s. 63). Denne oppgaven har som mål at elevene skal kunne sette seg inn i dynamikken mellom Frans og Gabi, som er preget av vennskap og sjalusi. Dette er en tekst som kan vekke mange følelser hos elevene, og hvor elevene kanskje kan kjenne seg i.

Oppgaven «Dramatisering om den lille haren og reven» (Bjerke et al., 2020a, s. 95) tilhørende teksten «Ein uvanleg liten hare» skrevet av Janosch (Bjerke et al., 2020b, s. 94-95) derimot, vil kunne oppleves friere ved at den ikke stiller krav til oppgavens sjanger, rammer eller andre faglige mål, annet enn å gjenskape fortellingen gjennom dramatisering. Denne oppgaven vil, i likhet med «Intervju med bestemor», kunne oppleves som lek ved å innta karakterrollene og spille ut handlingen, samtidig som den bygger på sosial interaksjon mellom elevene. Gjennom slike dramatiseringer får elevene øve på kommunikasjonsferdigheter, i tillegg til at de kan uttrykke seg gjennom kroppslige bevegelser.

4.1.3 Lek som egeninitiert aktivitet

Utforskning

Oppgaven som skiller seg mest ut fra materialet i *Salto2A*, er oppgaven i elevboka «Gå på instrumentjakt. Spill sammen på instrumentene» (Bjerke et al., 2020b, s. 47). Denne oppgaven tilhører teksten *Kubbe lager spetakkel*, skrevet av Åshild Kanstad Johansen. Teksten handler om Kubbe som oppdager lyder og rytmer, mens han tar oppvasken for bestemoren sin. Kubbe går deretter på instrumentjakt for å lage mer musikk. Oppgaven tolker jeg som en lekpreget aktivitet i en forlengelse av leseteksten. Ordet *instrumentjakt* vil i seg selv kunne oppleves leket for andreklassingene, gjennom spenningen som ordet inviterer til. Ved å la elevene få erfare og skape opplevelser sammen, vil det kunne styrke forståelse og opplevelse av leseteksten, samtidig som det kan være med på å styrke fellesskapet i klassen. Videre vil også aktiviteten kunne inspirere elevene til å gå på jakt etter lyder ute i friminuttet.

VI LESER SAMMEN

Kubbe lager spetakkel

Etter boller og kakao hjelper Kubbe Bestemor med oppvasken.

Til å begynne med er det litt lydelig, men etter hvert blir Kubbe ivrig med kosten:

Han legger nøyaktig merke til alle lydene oppvasken lager!

– Så stilig sier Kubbe.

– Hva da? spør Bestemor.

– Hørte du det ikke? spør Kubbe.

– La oss vaske opp igjen!

Sviig – svisj –
Bobble – bobble –
Tramp – tramp –
Gnukka – gnukka!

– Det er musikk! sier Kubbe.

– Vi lager rett og slett stilig musikk med oppvasken vår!

– Jeg skal på instrumentjakt!

Kubbe leter på loftet, på kjøkkenet og i stuen.

Alt som kan bli instrumenter legger han i en haug utenfor huset.

– Hva skal du med alle disse tingene? spør Gran.

– Jeg skal lage instrumenter vell sier Kubbe.

– Og etter det skal jeg holde konsert med alle instrumentene jeg har laget!

– Skal dere være med?

– Ja, sier Kubbe.

1 Gå på instrumentjakt. Spill sammen på instrumentene.
2 Beskriv lydene som instrumentene lager.
3 Tegn Kubbe som lager konsert med instrumentene sine.

VI LESER SAMMEN

Vi leser sammen

Kubbe lager spetakkel er et utdrag fra boka med samme navn, skrevet og illustrert av Åshild Kanstad Johansen. Teksten er ment å gi elevene en felles leseopplevelse og gjøre dem kjent med vår felles tekstkultur. I tillegg danner den utgangspunkt for videre arbeid. Les gjerne boka etter arbeidet med disse sidene.

Kubbe lager spetakkel

Før lesing: Se på illustrasjonen og les overskriften.

- Hvem er Kubbe, tror du?
- Hva vil det si å lage spetakkel (å lage støy, bråk eller leven)?
- Har du noen gang lagt spetakkel?
- Har du vasket opp noen gang? Hvordan er det?
- Hvilke lyder lager man når man vasker opp?

Under lesing: Les teksten høyt for elevene en gang sammenhengende, eller spill av teksten. Forklar gjerne ordene kost (oppvaskbæst), instrumenter, loftet og haugen.

Les gjerne teksten igjen, og la elevene lese hver sin del av replikkene og de lyderhørende ordene. En del av klassen kan være Kubbe, en annen del kan være bestemor, og den siste delen kan lese de lyderhørende ordene.

Etter lesing: Snakk om teksten:

- Hva handler teksten om?
- Har du noen gang lagt lyd med kjøkkenredskaper?
- Hvilke andre redskaper kan lage lyd?
- Hvilke lyderhørende ord fant du i teksten?
- Hvilke andre lyderhørende ord vet du om (mange lyderhørende ord er dreyelyder)?

Muntlig ferdighet

Å beskrive

Å beskrive handler om å fortelle eller skildre hvordan noe ser ut, eller noe som har skjedd. Når vi beskriver, forsøker vi å være nøyaktige og bruke ord som gjør det lett å forestille seg hvordan noe ser ut. I oppgave 2 i elevboka får elevene trent på å beskrive.

Oppgaver i elevboka

- 1 Gå på instrumentjakt. Spill sammen på instrumentene.
- 2 Beskriv lydene som instrumentene lager.
- 3 Tegn Kubbe som lager konsert med instrumentene sine.

Flere aktiviteter

Lag sammensatte tekster

Elevene velger en lyd, for eksempel fra klasserommet, skolegården eller naturen rundt skolen. De lager illustrasjoner og verbaltekst som passer til lyden. De kan gjerne bruke digitale verktøy for å sette lyd eller musikk til teksten.

Øv på å beskrive

Bruk bildene på Arbeidsark 3.1: Øv på å beskrive. Elevene kan arbeide i par eller små grupper. Den ene i paret trekker en lepp og skal beskrive hva som står på lappen, uten å si ordet direkte. Den andre i paret skal gjette hvilket ord det er.

Lag et flaskeorkester

Fyll glassflasker med ulike mengde vann og blås i dem for å lage musikk. Dere kan gjerne farge vannet i de ulike flaskene med konditorfarge for å skille tonene fra hverandre.

Løype i blinde

Denne aktiviteten kan gjøres i gymmen eller ute. Elevene går sammen i par. Den ene skal være blind, den andre må være begge øyne. Den blinde går gjennom ei løype der han eller hun skal balansere, klatre, hoppe, gå sikksakk, krabbe og liknende. Den seende skal føre den blinde gjennom løypa ved hjelp av muntlige meldinger. Først kan den seende holde den blinde i armen, deretter kan den seende gå ved siden av. Til slutt kan den blinde forsøke å gå baklengs. Etterpå bytter elevene roller. Reflekter til slutt: Hvordan var det å ikke se? Hvordan var det å gi meldinger?

Kun til vurdering

46 3 LYD

www.gydidendal.no/salto 47

Figur 4 - *Salto2A Lærers bok* (Bjerke et al., 2020a, s. 46-47).

Til det samme oppslaget om *Kubbe* finner vi også i lærerveiledningen, oppgaven «Lage et flaskeorkester» (Bjerke et al., 2020a, s. 47). Denne oppgaven har et utforskende preg, ved at elevene skal lage ulike toner ut fra ulike mengder vann i glassflaskene, for så å lage musikk. Det står

ikke noe om at oppgaven må gjennomføres sammen med medelever eller alene, men indirekte sett vil det kunne gi en større effekt om elevene samarbeider og lager musikken i fellesskap. Denne aktiviteten vil på samme måte som den overnevnte aktiviteten, kunne bidra til en større tekstopplevelse ved at elevene får lage sin egen musikk, slik som Kubbe gjør i teksten. Elevene får med andre ord oppleve teksten gjennom kroppen og sansene.

Frilek

Det er ingen lekpregede aktiviteter som etter denne studiens forståelse av frilek, kan kategoriseres som frilek.

4.1.4 Andre lekpregede aktiviteter som *kan* benyttes i møte med tekstene

Som nevnt innledningsvis i kapitlet, står det oppført en rekke lekpregede aktiviteter tilknyttet kapitlenes tema. Disse lekpregede aktivitetene er ikke direkte tilknyttet noen av lesetekstene, men flere av dem kan benyttes som et videre arbeid med tekstene, så sant læreren ser sammenhengen, og benytter de der hvor det passer seg best. Jeg har valgt å presentere noen av disse aktivitetene, for å kunne vise hva slags lekpregede aktiviteter som finnes i læreverket, da flere av disse representerer andre former for lek enn det vi finner direkte tilknyttet lesetekstene.

Bondegården

22

Lesetrening:
 «Pannekaker», side 24–25
 «I fjeset», side 28–29
 «På besøk hos farmor og farfar», side 32–33
 «På tur til eplegården», side 36–37

Vi leser sammen
 «Vinner», side 30–31

Skriveverkted
 Vi skriver ditt, side 26–27

Språkverkted
 Vokaler og konsonanter, side 34–35
 Arbeidsbok A, side 26–27

Muntlig ferdighet
 Å gjennfortelle, side 31

Leseforståelse
 Arbeidsbok A, oppgave 9–14 på side 22–25

Arbeid med sidene

Introduksjon av emnet
 Fortell elevene at dere skal lese og lære om livet på bondegården. La gjerne elevene bli gjennom kapitlet, og snakk om hva de skal mate. Snakk om bondegården (mange sier bare gård).

- Bor du på en bondegård, eller kjenner du noen som gjør det?
- Hvem har vært på en bondegård?
- Hva gjorde du der?
- Hvordan ser det ut på en bondegård?
- Hva kan du finne på en bondegård som du ikke finner andre steder?
- Hvorfor er det viktig at vi har bondegårder i Norge?

Bildesamtale
 La elevene assosiere fritt, men legg vekt på at de bruker hele setningene.

- Hva ser du på illustrasjonen?
- Hvilke mennesker ser du på bildet?
- Hva slags hus ser du på bildet?
- Hvilke dyr ser du på bildet?
- Hva ser du på bildet som er mat, eller som kan bli til mat?

Bondegården

23

Utforsking av ord og begreper
 Snakk med elevene om ordene. Still gjerne undringsspørsmål som åpner for refleksjon.

Jordbruk: Å dyrke jorda for å få korn, grønnsaker, frukt og dyrefôc.

Korn: Ulike typer gress som dyrkes på grunn av frosene sine. I Norge dyrker vi mest bygg, hvede, havre og rug. Korn blir malt til mel som vi kan lage mat med.

Traktor: Kjøretøy med motor som kjører på hjul eller belte. Brukes til å skyve eller trekke redskaper, for eksempel for å pløye. Kan også trekke en tilhenger og løfte ting.

Husdyr: Tamt dyr som mennesker har fordi det er nyttig eller hyggelig, for eksempel ku, hund, katt og hans.

Beite: Å spise gress eller andre planter på bakken ute.

Frukt: Frukt er en del av en plante, som skal beskytte og spre frøene til planten. Mange frukter har fruktkjett som smaker godt, for eksempel appelsiner, epler og pærer. Hvordan ser frøene til disse fruktene ut?

Grønnsaker: Plante som blir dyrket til mat. De fleste grønnsaker har mye vann i seg og smaker verken surt eller søtt.

Leker og aktiviteter
 Nedenfor finner du en rekke leker og aktiviteter som passer til dette kapitlet. Flere aktivitetsforslag finner du på de neste sidene.

Høyttlesing

- Emma og Isak. Skattejakt og skurkeskreier av Helene Naggallus
- Kumatpakken av Bjørn F. Rørvik
- Verdt å vite om dyras liv av Ann Margaret Grøndahl [red.]
- Kus som frøus av Mari Tusvik
- Vener av Trond Brønne

Omtaler og referanser på side 135–137.

Sanger

- «La oss sammen si» (vokalsang)
- «På sine hener»
- «Gøy på landet»
- «Kveldsang for Blåkannen»
- «Hanan stend på stabunshella»
- «Per Olsen hadde en bondegård»

Referanser på side 134–135.

Språkleker
Lyttemesteren
 Leken foregår i et mørkt og skummelt høyloft som er fullt av barn som er blitt forvandlet til stakk og staur av en ond fjesnisse. De kan ikke bevege seg, bare si «sett meg fri». Den eneste som kan sette dem fri, er «Den store lyttemesteren».

En elev er lyttemester og skal bevege seg mellom stakk og staur (de andre elevene) med bind for øynene. Det skal være mussetille mens lyttemesteren går rundt. Når lyttemesteren støter borti en elev, sier denne: «Sett meg fri!» Dersom lyttemesteren kjenner igjen stemmen, blir alle satt fri, og leken kan begynne forfra med en annen lyttemester.

Klappemaskinen
 Elevene sitter i ring. Ha en eske med klosser foran deg og start med å si et ord knyttet til temaet «bondegård» samtidig som du klapper stavelser i ordet. Deretter legger du like mange klosser som det er stavelser i ordet, foran deg, mens du sier stavelene i ordet. Elevene sier ordet og klapper stavelene. Nå skal elevene finne på ord. De kan enten finne på et valgfritt ord, eller et ord med likt antall stavelser som det forrige ordet. Klarer noen å komme på et langt ord med mange stavelser?

Leker
Napp kuhalen
 Leken kan foregå i en gymsal eller ute. Deftakerne (kuene) får en «hale», for eksempel et farget bånd som er vanlig utstyr i mange gymsale, og fester denne «hale» i bukselinningen. Det er om å gjøre å nappe flest haler fra de andre kuene. Har man én eller flere haler, må én hale være festet i egen bukselinning.

Mimelek
 På papirlapper skriver du forskjellige typer arbeid som kan foregå på en bondegård, for eksempel å klippe sauer, så korn, strigle hester, melke kuer eller mate hener. En elev trekker en lapp og minner, de andre gjetter.

Flere leker i dette kapitlet

- Vokal- og konsonantlek (Stiv heks), side 35

Andre aktiviteter
Lag en bondegård
 La elevene lete ute og finne ting de kan lage sin egen bondegård av. Grankongler, funkkongler og kastanjer kan bli fine dyr. Pinner og steiner kan bli fine gjerdet til dyrene. Gårdene kan være utgangspunkt for å lage sin egen bondegårdsbok.

Skolestudio
 Flere digitale ressurser finner du på Skolestudio, Gyldendals digitale læringsmiljø. Følg med på Skolestudio.no.

Kun til vurdering

Kun til vurdering

www.gyldendal.no/salto 23

Figur 5 - Salto2A Lærers bok (Bjerke et al., 2020a, s. 22-23).

Figur 7 viser et oppslag fra lærerveiledningen, til kapittel 2 *Bondegården* (Bjerke et al., 2020a, s. 22-23). Dette er introduksjonssidene til kapitlet, og viser også en fremstilling av sidene i elevboka. På side 23 ser vi overskriften *Leker og aktiviteter*, med flere relevante underoverskrifter som *språkleker, leker og andre aktiviteter*. Kapitlets tema er som nevnt bondegården, og tekstene tilhørende kapitlet gjenspeiler temaet, med tekster som omhandler dyr, gårdsprodukter og relevante yrker.

Språklekene *lyttemesteren og klappemaskinen* (Bjerke et al., 2020a, s. 23) er to veldig ulike oppgaver, hvor sistnevnte har som et overordnet mål å kunne trene ferdighetene å kunne lytte ut enkeltlydene og stavelser i ord for en bredere språklig forståelse. Mens den andre lekens mål er å trene lytteferdigheten. Denne aktiviteten har en lekpreget fremtoning ved at den fordrer fantasi- og forestillingsevne, samtidig som elevene får ulike roller de skal spille, slik som en ond fjøsnisse, stokker og staur. Formålet med *lyttemesteren* har ikke noe med bondegård å gjøre, annet enn introduksjonen til aktiviteten og karakterene elevene inntar. Formålet med aktiviteten er å trene ferdigheten å lytte, samtidig som det kan ha et sosialt formål. Når det er sagt, er aktiviteten skrevet på en måte som fordrer fantasi- og forestillingsevne, og vil derfor kunne oppleves som meningsfull og morsom for elevene. *Klappemaskinen* derimot kan gi en dypere forståelse av begreper tilknyttet temaet bondegård, samtidig som elevene trener språklig bevissthet. Ved en konkurransepreget fremtoning, hvor elevene skal forsøke å finne et langt ord tilknyttet temaet bondegård med mange stavelser, vil dette også for enkelte kunne oppleves lekpreget og engasjerende.

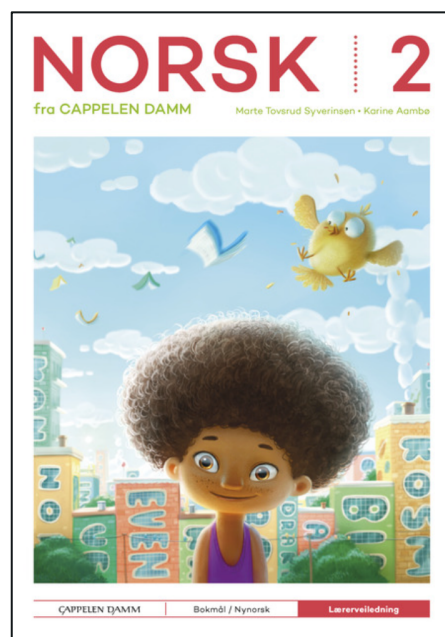
Under *Leker* finner vi *Nappe kuhalen* og *Mimelek* (Bjerke et al., 2020a, s. 22-23). *Nappe kuhalen* er det samme som *halesisten*, men for å få aktiviteten til å passe inn med kapitlets tema, har forfatterne valgt å kalle den for *nappe kuhalen*. Denne aktiviteten vil jeg kategorisere som en form for regellek, som springer ut av de voksnes organisering og tilrettelegging. Dette er en aktivitet som direkte *kan* benyttes i arbeid med leseteksten *I fjøset* som handler om kuer og kalver (Bjerke et al., 2020b, s. 28-29), selv om den også kan gjennomføres uavhengig av leseteksten. Den siste leken jeg vil trekke frem tilhørende dette oppslaget, er en *mimelek* (Bjerke et al., 2020a, s. 23), som kan kategoriseres under dramatiseringsaktivitetene. Denne aktiviteten vil, i likhet med *klappemaskinen*, også kunne styrke elevenes begrepsforståelse, ordforråd og samtidig kunne virke meningsfull og

morsom. Denne aktiviteten vil kunne benyttes i arbeid med alle tekstene i kapitlet ved å tilpasse hvilke ord og begreper man velger å benytte.

Et annet forslag til aktiviteter, presentert under andre oppslag lærerveiledningen, er *kims lek*, som også kan benyttes i arbeidet med lesetekstene. Dette er en aktivitet som kan kategoriseres innen både språklek og utforskning ut fra hvilket formål en setter som føringen. I den sammenhengen oppgaven står i, er det oppfordret til et språklig formål (Bjerke et al., 2020a, s. 87). Oppgaven oppfordrer samtidig til å benytte gjenstander som har med dyr å gjøre, noe som er i tråd med det tilhørende kapitlet. Videre finner vi oppgaver som *Kjenner du dyrelyden?* (Bjerke et al., 2020a, s. 87). Oppgaven går ut på at klassen deles i to grupper, som velger seg et dyr i fellesskap. Annenhver gang skal elevene dramatisere dyrelydene og bevegelsene til dyret, mens den andre gruppa skal gjette hva slags dyr de etterlikner. Denne aktiviteten er skrevet på innledningssiden til kapittel 6: *Dyr* (Bjerke et al., 2020a, s. 87), og kan benyttes til flere av kapitlets lesetekster. Her er sosial interaksjon, samarbeid og kommunikasjon sentrale og viktige ferdigheter som elevene både må kunne benytte og øve på.

4.2 Norsk 2

Som nevnt i introduksjonen av læremidlene, har jeg valgt å kun ta for meg de fire første kapitlene i læreverket *Norsk 2*. Dette utgjør ca. halvparten av lærestoffet for 2.trinn. I likhet med det overnevnte læreverket, vil jeg også her ta for meg elevbok og lærerveiledning i ett. Videre ønsker jeg å vise et utvalg av oppgaver som representerer de ulike kategoriene og underkategoriene, etterfulgt av et utvalg forslag til lekpregede aktiviteter som kan benyttes til arbeid med lesetekstene, men som ikke direkte er tilknyttet tekstene (jf. kap. 4.2.4).



Figur 6 - Norsk2 Lærerveiledning (Syverinsen & Aambø, 2021).

4.2.1 Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon

Språkleker

Språkleker er den kategorien som utgjør størsteparten av materialet i *Norsk2*. I elevboka er det to språkleksaktiviteter, *Fortsett ordrekken* (Syverinsen et al., 2020, s. 65) og *Si elleregla med e-syken* (Syverinsen et al., 2020, s. 27). Disse oppgavene kjennetegnes av mål om å fremme muntlige ferdigheter ved leking gjennom ord, og er helt på grensen til det som kan kategoriseres som leker. De vil likevel kunne oppleves lekent gjennom opplevelsen, og de felles erfaringene som elevene tilegner seg i arbeidet med aktivitetene. I lærerveiledningen finnes det et bredere spekter av språkleker. Disse kjennetegnes av å fremme fonologisk bevissthet, fantasi, rim og regler, samt muntlige ferdigheter. Samtidig fremmer de fysisk aktivitet i sammenheng med kognitiv aktivitet. Et eksempel som jeg ønsker å trekke frem, er oppgaven tilhører teksten *Vekk opp klovnekroppen!* av Elisabeth Helland Larsen (Syverinsen et al., 2020, s. 80-81). I lærerveiledningen står det: «Bruk utdraget til å jobbe med leseforståelse ved å lese og deretter gjøre bevegelsene» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 88).



Figur 7 - Norsk2 Lærerveiledning (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 88-89).

Videre oppfordres det til en oppvarmingsaktivitet, for å aktivisere hele klassen til å leke klovner etterpå, gjennom en reglefortelling, og ved å bytte ut ulike ord underveis, som for eksempel «en vanlig» med «en diger», «gammel» med «eldgammel» og så videre. Under *Før lesing* står det «du

kan nesten si at dere skal «lese for å leke» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 89), som også er et svært interessant funn i denne studiens sammenheng. Elevene får bearbeide teksten gjennom fysisk aktivitet, samtidig som de gjør det i fellesskap. Dette oppslaget dekker flere av kategoriene, og er derfor et av de viktigste i dette materialet. Den legger opp til lek, gjennom å leke klovner (Syverinsen et al., 2020, s. 81), den har et språklig formål ved å arbeide med leseforståelsen, samtidig som elevene får erfare teksten gjennom kroppen, slik som lærerplanen og lekforskerne påpeker viktigheten av.

Regelleker

Av regelleker finner vi blant annet liknende leker som i *Salto2A*, slik som ulike former for *Stiv heks*. Blant annet finner jeg en variant av stiv heks i lærerveiledningen, tilhørende teksten *Jeg er en grusom fyr* av Jakob Martin Strid (Syverinsen et al., 2020, s. 49). Teksten handler om en liten vampyr, og oppgaven viderefører teksten ved at den som befri må etterlikne en «vampyrgrimase» eller en «vampyrbevegelse» for å kunne befri den som er tatt, og den som har blitt tatt må herme. Et annet eksempel på bruk av *stiv heks* som videreformidling av tekst finner vi på side 31 i lærerveiledningen. Her oppfordres det til en variant hvor elevene må gi den som er tatt et kompliment for å kunne bli fri igjen (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 31). Disse aktivitetene oppfordrer til fysisk aktivitet i samhandling med andre, samtidig som de bygger videre på lesetekstene ved at de innlemmer karakterer fra teksten.

4.2.2 Lek gjennom felles teksterfaringer

Felles høytlesing

I likhet med *Salto2A* finner vi også i *Norsk2* en rekke ulike måter å lese tekstene på, som kan virke lekent for elevene. Totalt legges det opp til ni ulike måter å lese tekstene på. Både i elevboka og i lærerveiledningen blir det lagt opp til bruk av ulike stemmer og rytmer. Flere av oppgavene går på at elevene skal sette seg inn i ulike følelser og ansiktsmimikk, for så å benytte disse under lesing av tekst. Slik som for eksempel oppgaven «Les om ja-grisen, først med glad stemme, så med sur stemme» (Syverinsen et al., 2020, s. 37), i elevboka. Og *Å si noe med ansiktet* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 45). Dette kan virke lekent, spennende og utforskende for elevene, ved at de må sette seg inn i følelsene, samtidig som de bruker ansiktet og kroppen i møte med lesetekstene.

Videre finner vi liknende oppgaver som i *Salto2A*, «Les med musestemme, froskestemme og løvestemme (Syverinsen et al., 2020, s.47), «hvordan er din «vampyrstemme»? Les diktet med den stemmen» (Syverinsen et al., 2020, s. 48) og «lese med dyrestemme» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 56). Et eksempel som trekker det lengre er aktiviteten på side 56 i lærerveiledningen, tilhørende teksten på side 47 i elevboka, som oppfordrer elevene til å «være» dyret sitt, når de leser tekstene. Ved å kunne bruke stemmen og kroppen i møte med tekstene, vil elevene få erfare teksten på et helt annet nivå enn om de bare skulle lest den vanlig.

1-2-3 LES!
Snakke som et dyr

Mål

- Trekke bokstavyder sammen til ord under lesing og skriving.
- Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse.
- Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.

Dette oppslaget har tekster på tre nivåer. Det gjør at de kan fungere fint både som differensierte leseleker og til veiledet lesing på skolen.

Før lesing

- Les hovedoverskriften og se på illustrasjonene.
- Snakk sammen om hvilke lyder de lager. Hva slags stemme ville de hatt, hvis de kunne snakke? Prøv ut sammen.
- Prøv ut om det er andre dyr som det er lett å herme etter.

Under lesing

Uavhengig av hvordan du bruker tekstene, kan du med fordel lese alle tre høyt for elevene først. Deretter brukes de som lesetrening etter passende lesenivå.

- Bruk gjerne parlesing for elevene leser individuelt.
- Arbeid med de tre tekstene eller *Les sammen*-teksten i fellesskap til slutt. Les dem høyt for elevene igjen, og la de som vil delta i korlesing.

LES

Let etter rimord. Skriv dem opp og les dem sammen. Les teksten sammen. Øv på takt og rytme i teksten.

Aktuelle spørsmål:
Hva betyr det å *pile bort*? Hvorfor må mus være lur? Hvordan høres ei mus ut?

Aktuelle spørsmål:
Hva kaller loven seg selv for? Hvorfor sier loven at apenaken skal gå sin

LES MER

Let etter ord som kommer flere ganger i teksten.

Aktuelle spørsmål:
Frosken sier: «Alle liker å høre på meg». Stemmer det? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvorfor sier frosken: «Hei, hvor ble det av alle sammen»? Hva er en dam? Hvordan høres et kvekk ut?

LES SAMMEN

Denne teksten er egentlig en sang. Har elevene hørt den? Kanskje dere skal høre på den nå? Finn sangen på en strømmetjeneste, og så kan dere jobbe med den etterpå. Dere kan for eksempel finne rimordene. Skriv dem på tavla og les dem opp. Let også etter ord som kommer flere ganger i teksten.

Aktuelle spørsmål:
Hva kaller loven seg selv for? Hvorfor sier loven at apenaken skal gå sin

Etter lesing

- Bruk oppgavene for å øve på å lese tekstene flere ganger og øve på stemmebruk.
- Samtal om hvem og hva tekstene handler om.

Les for hverandre i par og/eller ha framføringer høyt i klassen der elevene kan «være» dyret ved å sitte eller stå som en mus/frosk/løve mens de leser.

Andre aktiviteter

Arbeid kreativt med skriving knyttet til dyr og dyrestemme. For eksempel: Velg et dyr og skriv som du er dyret. Bruk gjerne disse setningsstarterne:

ve? Hvorfor er loven farlig for andre dyr? Hvordan høres en løve ut?

LES SAMMEN

Les sammen 🏠

Løvesangen

Jeg er loven – loven, det er meg!
Gå til side spekket for nå kommer jeg.
Jeg er konge, kongen det er meg.
Kongen kommer, kongen er og kongen går sin vei.

Jeg er farlig, farlig det er jeg!
Alle skogens folk og dyr er veldig redd for meg.
Jeg er loven – loven det er jeg.
Løven kommer, løven er og løven går sin vei.

Thorstein Egner

Oppgaver

- 1 Les med musestemme, froskestemme og løvestemme.
- 2 Les med stemmer som ikke passer

Arbeidsboka side 34–35: Lyder

Mål

- Bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner (fra «Grunnleggende ferdigheter» i LK20s norskløpplan).
- Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk.

Lyd er en kategori av analysebegreper. Analysebegreper er grunnleggende begreper, som elevene har behov for i norsk og alle andre fag. De er avgjørende for språkforståelse og for å delta i samtaler om verden rundt dem. Det er viktig at begrepene tas i bruk i så mange ulike sammenhenger og fag som mulig. I norskfaget

der det naturlig å koble analysebegreper til muntlige ferdigheter, beskrivelser og fortellinger. Les mer om arbeid med analysebegreper i generell del på side 13.

Samtal gjerne først om lyder vi har i språket – de ulike lydene vi bruker når vi skal snakke. Ta gjerne utgangspunkt i vokaler og konsonanter. Bokstavene er inndelt i vokaler og konsonanter nettopp fordi de har noe til felles. Snakk om hva vokalene er like i. Hva er konsonantene like i? Hvilke konsonanter har nesten lik lyd? (F.eks. h/p, g/k.) Hva er likhetene i hvordan vi lager lyden/bruker munnene, og hva er ulikhetene? Til hvilke bokstavyder må vi bruke stemmebåndet? I hvilke bokstavyder setter vi overleppa og underleppa mot hverandre?

Bruk gjerne også musikk til å snakke om lyder, svakt og sterkt, mørkt og lyst.

La elevene arbeide med å diskriminere lyder (finne én blant flere), samt generalisere lyder (finne fram til lyder som er like i at de er for eksempel lyse eller mørke).

Andre aktiviteter

Språklete – Gjøtt lyden!
Elevene lukker øynene. Læreren lager en lyd. Elevene gjetter etter tur hva læreren gjorde. Når leken er kjent, kan læreren lage en serie med lyder, og elevene må si lydene i riktig rekkefølge. Til slutt kan læreren lage en serie med lyder som elevene gjetter, for deretter å gjenta den samme serien, men utelate én lyd. Så skal elevene gjette hvilken lyd som ble utelatt.

Forslag til lyder: *klippe med saks, spisse blyant, bla i en bok e.l., trampe, plystret, rive papir, sette med en kopp, kyssebyd, hoste, krølle papir, banke i bordet på vegg/på vindu, skru på vannkran, skrive med blyant, smette en ball, miste noe i gubet, smatte med tunga. Klapp, dra en gjedås opp og ned.*

Figur 8 - Norsk2 Lærerveiledning (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 56-57).

Forestillingsevne

I elevboka finner vi en rekke oppgaver som går på det å bruke fantasi- og forestillingsevne, likevel innlemmer disse helt andre mål, som gjør at de i denne studien, ikke kan kategoriseres som lek.

Disse oppgavene kan heller kategoriseres som gode muntlige- og skriftlige oppgaver, slik som «Bruk fantasien og fortell om hva de to driver med, og hvor de er på vei» (Syverinsen et al., 2020, s. 87) og «Bruk fantasien. Hva gjør en svøler på jobben? Ha en idémelding i klassen» (Syverinsen et al., 2020, s. 89).

Dramatisering

Både elevboka og lærerveiledningen legger opp til ulike dramatiseringsaktiviteter i møte med lesetekstene. I elevboka finner vi blant annet en mimeaktivitet (Syverinsen et al., 2020, s. 35).

Videre finner vi også eksempler på dramatisering av dikt og tekst, blant annet i en oppgave som tilhører teksten *Den nye guten i gata* av Einar Økland (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 32).

Oppgava i lærerveiledningen oppfordrer til å la elevene arbeide sammen i par, hvor de skal late som de ikke kjenner hverandre. Denne oppgaven har som formål å la elevene få et innblikk i hvordan det er å være ny i klassen, samtidig som de øver kommunikasjonsferdigheter som muntlighet, lytte, respondere og turtaking.

Denne oppgava fungerer også som et videre arbeid med teksten, som beskriver hvordan noen kan oppfatte og tenke i møte med en ny gutt.



Figur 9 - Norsk2 Lærerveiledning (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 32).

Det oppfordres også til ulike rollespill i møte med tekstene. Aktivitetene tilknyttet tekstene *Gode og dårlige nyheter* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 51) og *Fortell videre* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 64), er eksempler på dette. Disse kjennetegnes av målet om å tekstlesing, samtidig som de fordrer fantasi- og forestillingsevne i møte med oppgavene.

Et annet eksempel som skiller seg ut blant resten, er oppgaven «skriv temaord fra teksten på lapper og la elevene bruke dem til å leke stjerneekspertter» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 106). Hver elev får en lapp med et temaord, som de skriver en tilhørende faktasetning på. Denne oppgaven legger opp til at læreren går inn i rollen som «programleder» og henter inn «stjerneekspertene» sine (elevene) som får uttale seg på sine ekspertområder, ved at de presenterer setningene sine for resten av klassen. Denne oppgaven tilhører teksten *Stjernelyst* (Syverinsen et al., 2020, s. 98) i

elevboka. Oppgaven er kategorisert under dramatiseringer, nettopp fordi læreren og elevene får klare roller, som de skal spille, for å fremføre faktasetningene sine. På denne måten arbeider elevene videre med teksten ved at de må sette seg inn i sitt eget temaord, samtidig som de kan lære av og med hverandre ved å lytte til de andre stjerneekspertenes faktasetninger.

4.2.3 Lek som egeninitiert aktivitet

Utforskning

Under utforskning er det én aktivitet hvor elevene skal bygge med legoklosser. Denne aktiviteten kan kalles for en konstruksjonslek, hvor elevene skal konstruere, for å visualisere bokstaver og ord. Aktiviteten står skrevet i lærerveiledningen (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 79), og tilhører teksten *Lego – leg godt!* på side 70 i elevboka. Teksten tilhører overskriften *Tre oppfinnelser* på samme side, og som tilsvarer innholdet i teksten. Aktiviteten går ut på at elevene skal skrive ord med legoklossene, hvor de benytter firerklosser og åtterklosser, altså kvadratiske- og dobbelt så lange rektangulære klosser. Elevene velger seg ord fra teksten, for så å benytte klossene til å visualisere formene til ordene. Deretter skal elevene forsøke å gjette de andre sine ord. Denne aktiviteten vil virke utforskende ved at elevene må finne sammenhenger og mønstre i tekstene, samtidig som de får erfare og bygge i fellesskap. Å bygge med lego, er noe som mange av elevene trolig vil kategorisere som lek.

The image shows two pages from a Norwegian teacher's guide. The left page is titled "Tre oppfinnelser" and contains text about LEGO and photography. The right page is titled "1-2-3 LES!" and contains text about bicycles. A red box highlights a section on the right page titled "Arbeidsboka side 54-55" which describes a classroom activity using LEGO bricks to represent words.

Figur 10 - Norsk2 Lærerveiledning (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 78-79).

Frilek

Det er også i *Norsk2* lite aktiviteter kategorisert under frilek. Men vi finner én aktivitet under oppslaget på side 81 i elevboka, som er verdt å nevne. Oppslaget er tidligere omtalt under kategorien *språkleker*, og tittelen på teksten er *Vekk opp klovnekroppen!* Oppgave 3 tilhørende denne teksten, lyder som følger: «Gå ut og lek klovner» (Syverinsen et al., 2020, s. 81). Denne oppgaven har litt rollelek-preg over seg ved at den oppfordrer til en bestemt karakter, men siden det ikke oppfordres til andre mål enn å leke, har jeg valgt å kategorisere den som frilek.

4.2.4 Andre lekpregede aktiviteter som kan benyttes i møte med tekstene

I likhet med *Salto2A* presenterer også *Norsk2* ulike oppgaver og aktiviteter, som kan innlemmes i arbeidet med lesetekstene i kapitlet. Jeg vil presentere noen disse oppgavene som kan kombineres i arbeid med lesetekstene tilhørende kapitlet, for å vise variasjonen av lekpregede aktiviteter læreverket legger opp til.

2 HØR PÅ MEG
Hør du tenkt på et år og samme ting kan vises på ulike måter?

Hjelp meg!

Kan du hjelpe meg?

Hjelp meg!

Mål

- Bruke stemmen på ulike måter.
- Delta i leseteater.
- Skrive ønskelister.

Lesing
Kapitlet inneholder hørespill, sang, lister, dikt, regler, ellinger, leseteater, tekststudier og nivåillpassede tekster.

Skriving
Elevene skal blant annet lage lister, skrive replikker i snakkebobler, finne på tekst til bilder og skrive litt lenger om en opplevelse.

Muntlige ferdigheter
Som tittelen antyder, viser dette kapitlet mye oppmerksomhet til *muntlig aktivitet*. Her skal elevene framføre tekster og bruke stemmen på ulike måter. Det er viktig at dette gjøres innenfor trygge rammer. Ved å si at vi *over oss*, retter vi fokuset mot at vi er på vei, og at vi ikke trenger å mestre ting med en gang.

Digitale ferdigheter
De digitale ferdighetene er integrert i alle kapitlene. Skriveoppgaver kan gjøres digitalt, og lesetekstene kan leses inn digitalt.

Hørespill
Alle kapitlene begynner med et hørespill. Hørespillet i dette kapitlet heter *Sante, da!*.

Ord og begreper
Oppgaver knyttet til analysebegrepet *lyder* finner du i arbeidsboka, side 34 og 35.

Språk
Rim: Grunnboka side 36-37 og arbeidsboka side 22-25

Tegning
Tegningssett – komma, punktum og utropstegn: Grunnboka side 44-45 og arbeidsboka side 30-31.
Ord med -rt: Arbeidsboka side 39.

Differensiering
Kapitlet i grunnboka har tre oppslag med differensierte tekster. I tillegg finner du en pdf med en forenklet utgave av hørespillet i Digital lærerressurs.

Videre arbeid
Literatur:
– Biblioteket på Skolen
– Kari Stai: *Jakob og Netkøb* (Samlaget, 2008)
– Linde Hagerup og Jens A. Larsen (Ill.): *En bror for mye* (Cappelen Damm, 2016)
– Astrid Lindgren og Ilon Wikland (Ill.): *Lotta fra Bråkmakergata* (Gyldendal, 2013)
– Torun Lian og Oyvind Torseter (Ill.): *Alice Andersen* (Aschehoug, 2014)
– Jakob Martin Strid: *Den utrolige historien om den kjempestore pørra* (Schibsted, 2012)

Forslag til muntlige aktiviteter:
– Fortell om noe som skjedde i går (det trenger ikke være sant). Bruk stemmen til å fortelle trist, morsomt, spennende eller lignende.
– Læreren er trollmann og tryller om elevene til ulike figurer. Elevene samtaler med en lærevenn (om hva som helst eller et bestemt tema) med stemmer som passer (de kan fortelle spennende eller lignende).
– Lag en fortelling sammen: Læreren starter historien med en spennende setning eller to (for eksempel «Det begynte lørdag morgen. Aisha våknet plutselig av en merkelig lyd. Hun listet seg forsiktig bort til døra for å se ut, og ropet høyt da hun så...»). Deretter fortsetter fortellingen ved at én og én elev sier hver sin setning.
– Ta med noen gjenstander/rekvizitter. Frivillige elever kan fortelle klassen noe spennende om gjenstanden. Det kan enten være noe som er sant eller noe som er oppdiktet. Så må de andre finne ut om det de fikk høre er feil eller fakta.

Tverrfaglig prosjekt
Fagene naturfag, kunst og håndverk, matematikk og norsk kan slå seg sammen for det slumete temaet *Mer om frosk*. Bruk teksten «Frosk» på side 46 i grunnboka som utgangspunkt.

Forslag til aktiviteter:
– Samtal om froksen. La elevene undre seg over både det de vet og det de ikke vet. Skriv ned hva dere ønsker å finne ut mer om når det gjelder frosk. Let etter fakta og informasjon på biblioteket og netter. Skriv en enkel faktatext om froksen sammen.
– Brett en frosk med origamiteknikk. Det finnes instruksjonsvideoer av dette på nettet.
– La elevene arbeide i par og skrive leseteater med dialog mellom *frosk* og *vis for klassen*.
– Ha hoppekonkurranse med frokene dere har laget; der dere lager en bane med oppmerkede centimeter.

Forslag til stasjonsarbeid
Mål: Jeg leser og skriver regle med rim.
Fellesøkt: Introduksjon til rim. Repeter hva som gjøres på ord rimer. Bruk gjerne en sang eller dikt som intro til temaet.
Lærerstyrt stasjon: Les regla på side 22 i arbeidsboka («Tre-regle»). Les den sammen flere ganger, med vekt på rim og rytme.
Skrivestasjon: Arbeid med skriveoppgave på side 23 i arbeidsboka. Her skal elevene skrive sin egen tre-regle. La de mest selvdrivne elevene starte på denne stasjonen.
Praktisk/muntlig: Legg ut ordkort og/eller bildekort på bordet. To og to elever samarbeider og bytter på følgende oppgaver: en trekker og leser et ord – den andre sier et ord som rimer.
Finmotorisk stasjon: Ha en liste med rimord klar. Elevene velger et rimord og tegner (og skriver) det. Heng gjerne opp rimparene i klasserommet.
Digital stasjon: Tilfeld aktuelle oppgaver inne på Skolen.

Klasesamtale om oppslaget
– Se på bildet. Hvor er Snipp, Snapp og Snuet? Hva gjør det?
– Aktuelle ord og begreper: *åker, gulrotter, strekke seg, trestamme, traktor, anskutsuttrykk, låve, hjelp*.
– Les tittelen på kapitlet og målene for elevene.
– Korles snakkeboblene.
– Reflekter og samtaler rundt det at dyrene ønsker det samme (hjelp), men sier det på ulike måter. Sett det i sammenheng med elevenes egne erfaringer.
– Hjelp elevene til å bli bevisste på hvordan de selv framstår og hva de gjør når de selv trenger hjelp. Her kan dere gjerne bruke små rollespill som hjelp, som for eksempel: *spørre om å få låne blyant, spørre om å få gå på toa eller spørre om å få si noe*. På ulike elever til å be om samme ting, men gi dem ulike måter å si det på.

En kan kreve, en annen spør pent, en elev kan rope, atter en elev kan være sur og lignende.
– Samtal etterpå om hvilken måte som egner seg for å oppnå det en vil. Blir eventuelt enige i klassen om hvordan man skal snakke til hverandre og spørre om ting. Eller henvis til klasseregler dersom dette allerede er snakket om.
– Ta en runde i klassen. La elevene enten presentere seg selv eller si en (!) dag er det mandag. «Jeg liker...» eller lignende. Poenget er å si setningene på ulike måter, f.eks.:
– med vanlig stemme
– som om det er skummelt
– som om det er det er noe morsomt
– som om du er overrasket
– med hviskestemme
– med sterk stemme
– med lys stemme
– med mørk stemme
– som en frosk
– fort
– langsomt
– som om det er et spørsmål.

skolen
fra CAPPELEN DAMM

KAPITTEL 2 HØR PÅ MEG 30-31 41

Figur 11 - Norsk2 Lærerveiledning (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 40-41).

Ut av oppslaget over ser vi flere ulike forslag til muntlige aktiviteter. Disse kjennetegnes av fantasi- og forestillingsevne. For eksempel oppgaven hvor læreren er trollmann og tryller om elevene til ulike figurer, eller oppgaven hvor klassen skal lage en fortelling sammen (Syverinsen & Aambø,

2021, s. 41). Ved at læreren tryller elevene til figurer, kan det samtidig få et rolleleक्सपreg over seg ved at elevene og læreren spiller de karakterene de blir tryllet om til. Denne oppgaven kan benyttes i arbeid med teksten *Magiske ord* som står i elevboka (Syverinsen et al., 2020, s. 38).

Videre ser vi et forslag til et tverrfaglig prosjekt om frosker (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 41), som kan passe til teksten *Frosk under Snakk som et dyr* (Syverinsen et al., 2020, s. 46-47). Her ønsker jeg å trekke frem aktiviteten «Ha hoppkonkurranse med froskene dere har laget, der dere lager en bane med oppmerkede centimeter» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 41). Denne aktiviteten er utforskende ved at den legger opp til å se hvor langt, eller kort, elevenes frosker kan hoppe. Konkurranser vil kunne vekke både spenning og interesse hos elevene, og ved å benytte slike aktiviteter i møte med lesetekstene vil det også kunne bidra til felles teksterfaring. Ved å arrangere en hoppkonkurranse sammen med elevene, vil det også kunne være en aktivitet som elevene enkelt kan ta med seg ut i friminuttet og innlemme i ulike leker senere.

4.3 Sammenstilling av materialet fra Salto 2A og Norsk 2

Begge læreverkene innlemmer varierte lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene, og begge fremhever viktigheten av at elevene skal være i et aktivt fellesskap i undervisningen. Likevel ser vi klare linjer for hva slags former for lek de ulike læreverkene vektlegger. For det første, er det tydelige tendenser til flere varierte aktiviteter i lærerveiledningene enn det vi finner i elevbøkene, naturlig nok. Samtidig er det klare forskjeller mellom elevbøkene *Salto2A* og *Norsk2*. Aktivitetene i *Salto2A* sin elevbok orienterer seg i størst grad rundt kategorien *lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon*, mens elevboka til *Norsk2* har en litt mer variert sammensetning mellom kategoriene *lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon* og *lek gjennom felles teksterfaring*. Det kan skyldes den ulike mengden av lekpregede oppgaver i elevbøkene, men det kan også skyldes læreverkets forståelse av lekpregede aktiviteter. Kategorien *lek som egeninitiert aktivitet* er kun representert med ett tilfelle i *Norsk2*, og ingen i *Salto2A*, som utgjør et viktig funn i seg selv. Det samme gjelder for kategorien *forestillingsevne*. Det er tydelig at lærerveiledningene er forlagenes store satsningsområde når det kommer til lekens plass i læreverkene. Lærerveiledningen tilhørende *Salto2A*, inneholder en mer variert sammensetning av aktiviteter direkte tilknyttet lesetekstene, mens aktiviteter som operasjonaliseres gjennom kategoriene *Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon* og *lek gjennom felles teksterfaringer* dominerer materialet i størst grad. Lærerveiledningen til *Norsk2* derimot inneholder, i likhet med elevboka, et mer variert spekter av

lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene. Aktiviteter som operasjonaliseres gjennom kategoriene *Lek gjennom felles teksterfaringer* og *lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon* er likevel dominerende.

For å kort besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke former for lekpregede aktiviteter finnes i oppgavene knyttet til lesetekstene, og hva kjennetegner disse?* Ser vi at det er de lærerstyrte aktivitetene som *språkleker, regelleker* og *dramatiseringsaktiviteter*, som dominerer materialet i aller høyeste grad, og som gir det bredeste utvalget av aktiviteter. Elevsentrerte aktiviteter som *frilek* er så og si fraværende i begge verkene, med unntak av ett eksempel i *Norsk2*. Kategorien *forestillingsevne* er også fraværende i begge læreverkene, likevel blir fantasi- og forestillingsevnen benyttet som innganger til flere av oppgavene. Det blir med andre ord tydelig at flere av oppgavene kjennetegnes av lekens fremste kjennetegn, slik som fantasi- og forestillingsevne, fysisk- og kognitiv deltakelse og aktivitet. Videre fordrer de aller fleste aktivitetene samarbeid og kommunikasjon mellom elevene og/eller læreren. På den måten er oppgavene med på å styrke faglige mål og sosiale ferdigheter, heller enn lekens egenverdi.

5 Drøfting

Analysen av læreverkene har åpnet opp for noen interessante funn, som jeg ønsker å diskutere i lys av problemstillingen: *Hvordan inviterer to læreverk i norsk til en lekbasert tilnærming i arbeidet med lesetekstene?* Det første funnet omhandler de tydeligste kategoriene i materialet, *språkleker, dramatiseringer og regelleker*. Disse kategoriene er verd å trekke frem av ulike årsaker. Blant annet er de med på å forme mine tanker om hva læreverkene legger i begrepet lekpregede aktiviteter, samtidig som de hver for seg utgjør interessante temaer til diskusjon. Det andre funnet dreier seg om de lærerstyrte aktivitetenes dominerende plass i læreverkene. Videre vil jeg diskutere lesetekstenes mulighet for transformasjon til lek, før jeg avslutningsvis kommer inn på noen sentrale lekpregede innganger til lese- og skriveopplæringen.

5.1 Hvilke forståelser av lek kommer til syne i læreverkene?

For å kunne drøfte de nevnte funnene vil jeg først presentere mine tolkninger av læremidlenes forståelse av begrepet lek i møte med lesetekstene, sett i lys av teorien presentert i teorikapitlet. Begge læreverkene legger opp til elevsentrerte oppgaver som krever at elevene er aktive i sin deltakelse, både kognitivt og fysisk, samt i sosial interaksjon med hverandre. Slik jeg tolker det, legger læreverkene sin lekpregede pedagogikk nært Lillejord et al. (2018) sine prinsipper om lekbasert læring, hvor elevene lærer gjennom interaksjon og kommunikasjon når de opplever aktivitetene som meningsfulle, og stimulerer til fantasi og forestillingsevne (Lillejord et al., 2018, s. 25). Videre blir også de filosofiske- og psykologiske perspektivene som Øksnes (2010, s. 201) presenterer, synlige. Det psykologiske perspektivet, lekens læringsverdi, kommer spesielt til syne gjennom de lærerstyrte aktivitetene, som legger opp til faglige mål gjennom lek, opplevelse og læring. Dette henger tett sammen med begrepet *lekende læring* (Øksnes, 2019, s. 90; Eik, 2022, s. 22-23), hvor aktivitetene legger opp til lekne innganger til læringsaktiviteten, med mål om økt faglig kompetanse. Et eksempel på dette er regellekene «stiv heks», som fremheves i begge læreverkene. Disse lekpregede aktivitetene tar utgangspunkt i kjente, lekne aktiviteter, hvor det innlemmes faglige elementer som blant annet vokaler og konsonanter (Bjerke et al., 2020a, s. 35). På den måten handler aktiviteten om å leke seg til faglig kompetanse. Det filosofiske perspektivet, lekens egenverdi, kommer til syne gjennom aktiviteter hvor leken er et mål i seg selv, mer enn det faglige læringsutbyttet. Det finnes ikke mange eksempler på dette i læreverkene, men aktiviteten *Hvem har ballen* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 57), tilhørende lærerveiledningen *Norsk2*, har potensiale

for å oppnå dette. Denne aktiviteten står benevnt som en språklek i læreverket, med et overordnet mål om å styrke fellesskapet. Gjennom denne aktiviteten får elevene erfare i fellesskap og utvikle sosial kompetanse. Videre må elevene kunne benytte tidligere erfaringer og fantasi, for å kunne etterlikne dyrene fra leseteksten. Elevene blir derfor både fysisk aktive gjennom øvelsen ved å kaste ball og lage dyrellyder, men også mentalt aktive ved å gjette på hvem stemmene tilhører. Gjennom spenningen i gjettesituasjonen, vil aktiviteten kunne gi morsomme erfaringer i fellesskap. Denne aktiviteten henger nært sammen med det lekforskeren Eik (2022, s. 22) betegner som den *lærerike leken*, hvor aktivitetene og arbeidsmetodene knyttes nærmere til lekens kjennetegn, mer enn det teoretiske målet. Denne leken, som i utgangspunktet er en læringsaktivitet, kan oppleves fri nok til at elevene glemmer vekk her-og-nå situasjonen, som igjen kan føre til at læringsaktiviteten glir over i en leken fase som drives videre av elevene.

Ut fra analysen av læreverkene er det særlig tre kategorier som fremhever seg i materialet, nemlig språkleker, dramatiseringsaktiviteter og regelleker, og som også utgjør de største funnene. Disse kategoriene gjenspeiles i begge læreverkene, *Salto2A* og *Norsk2*. Begge læreverkene legger opp til ulike former for lek innen disse tre kategoriene, hvor det fordres både fysisk- og kognitiv deltakelse av elevene. Samtidig bygger aktivitetene på noen av lekens fremste kjennetegn, som sosial interaksjon og kommunikasjon, samt i enkelte tilfeller fantasi- og forestillingsevne. Videre kan disse aktivitetene vekke indre motivasjon i de tilfellene elevene opplever oppgavene som meningsfulle, slik lekforskerne påpeker viktigheten av (Lillejord et al., 2018, s. 14; Broström, 2019, s. 44-46; Becher & Håøy, 2019, s. 79). Det vil i beste fall kunne føre til muligheter for flytende overganger mellom læringsaktiviteten og frileken, eller mellom lekende læring og lærende lek, slik Øksnes (2010, s. 201) kategoriserer sine perspektiver på lekpregede aktiviteter. Videre vil jeg drøfte disse tre dominerende kategoriene hver for seg.

5.2 Språklekenes lekbaserte tilnærminger

Språklekene har en sentral plass i læreverkene tilknyttet norskfaget, noe som ikke er overraskende med tanke på evnen til å utvikle elevenes språklige bevissthet. Læreverkene i denne studien inviterer til flere gode og kreative språkaktiviteter, likevel kan en diskutere om det i det hele tatt er lek ut fra den snevre definisjonen av lek. Derfor vil jeg heller si at mange av aktivitetene legger opp til lekbaserte tilnærminger i sine møter med de faglige målene, slik som materialet kategorisert som *språkleker* i denne studien. Disse kjennetegnes av blant annet formålet om økt fonologisk

bevissthet gjennom rim og regler, lek med språket gjennom for eksempel vitser og gåter, samt begrepstrening og ordforråd. Med andre ord er målet å styrke elevenes muntlige- og skriftlige ferdigheter, og vi kan si at språklekene fremmer faglige mål heller enn målet om lekbasert læring.

Et interessant perspektiv i denne sammenhengen er elevenes oppfattelse av språklekene.

Forskningen til Becher og Håøy (2022, s. 11) viser at elevene ikke nødvendigvis oppfatter lek på samme måte som voksne. Ved å tenke 2.klassingen som leser og aktør av aktivitetene, vil nok ikke alle språklekene oppleves som lek. Det kan skyldes at aktivitetene mangler flere av lekens fremste kjennetegn, som frivillighet, fantasi og kreativitet, samt sosiale interaksjoner og kommunikasjon, slik lekforskerne fremstiller leken (Broström, 2019, s. 44-46; Lillejord et al. 2018, s. 14; Becher & Høyland, 2019, s. 79). Becher og Håøy (2022, s. 12) poengterer videre i sin forskning, at elevene ikke inkluderer lærerstyrte tilrettelegginger for aktiviteter som lek, noe som kan påvirke elevenes oppfattelse av språklekene. Flere av språklekene i materialet bygger riktignok på en aktiv form for læring, hvor elevene må være aktive i samspill med hverandre, allikevel er det ofte utviklingen av ferdighetene som står i fokus. Et eksempel er språkleken *Finn diftongen i ordet* (Bjerke et al., 2020a, s. 51), som er beskrevet i lærerveiledningen til *Salto2A*. Denne aktiviteten har som mål å oppnå en høyere faglig kompetanse, gjennom repetisjon av diftonger. Oppgaven vil kunne oppleves lekent gjennom elevenes aktive deltakelse, likevel fremmer den verken samarbeid, kommunikasjon eller andre kjennetegn på lek. Aktivitetens rammer og regler vil også kunne påvirke elevenes oppfatning av språkleken. Språklekene bygger i liten grad på elevenes egeninitierte innspill, og de legger i liten grad opp til elevenes medvirkning. Det vil kunne påvirke elevenes motivasjon, oppfattelse av aktivitetens frihet, og dermed påvirke elevenes opplevelse av den lekne aktiviteten.

Tross av få språkleker som fremmer egeninitierte innspill, legger språklekene opp til at elevene må være aktivt deltakende i fellesskap, slik forskningen til Lillejord et al. (2018, s. 49) viser viktigheten av. Videre fordrer de aller fleste språklekene elevenes fysiske deltakelse, så vel som mental deltakelse i aktivitetene, slik Bjerke og Johansen (2021, s. 184) påpeker at begrepet om fysisk aktivitet må tolkes. På den måten vil oppgavene ikke bare ha et teoretisk utbytte, men samtidig kunne gi øvelse i motoriske ferdigheter, så vel som sosiale perspektiver på kommunikasjon og relasjon. Så og si alle språklekene forutsetter også samarbeid og sosial deltakelse mellom elevene. Det vil ikke bare kunne styrke kommunikasjonsaspektet, men også relasjonene og klassen som fellesskap. Med andre ord inviterer språklekene oftest til lekbaserte tilnærminger hvor det språklige

og sosiale aspekter vektlegges mer enn lekens kjennetegn, bortsett fra enkelte oppgaver som fremmer forestillingsevne og fantasi.

5.3 Dramatiseringenes skjulte rollelek

Håkensen (2022) trekker frem forskning som viser en nedgang i bruken av rollelek i skolen, og det virker samsvarende med læreverkene i denne studien. Studien min viser at rolleleken har en sentral plass i lærebøkene, men at den kommer til uttrykk gjennom ulike dramatiseringsaktiviteter, hvor elevene får tre inn i ulike roller, karakterer og handlinger. Et eksempel er oppgaven *Dramatisering om den lille haren og reven* (Bjerke et al., 2020a, s. 95). Oppgaveteksten legger ingen andre føringer enn at elevene skal gå sammen to og to, og dramatisere historien om den uvanlig lille haren. Denne oppgaven har tydelige trekk av rolleleken, hvor elevene skal tre inn i ulike roller og gjenspeile handlingen. Når det er sagt, er oppgaven benevnt med dramatisering og ikke rollelek. Det kan skyldes flere årsaker, men jeg tror at det kan oppleves mer overkommelig for læreren å ta i bruk aktiviteten om den er kalt for dramatisering, fremfor rollelek. Begrepet rollelek assosieres ofte med barneinitierte aktiviteter, mens i skolesammenheng har det oftere vært tilknyttet større prosjekter, som krever mer av læreren og elevene. En mulig årsak til at færre aktiviteter benevnes med rollelek, kan være forventningen om nettopp slike prosjekter som pågår over tid. Ved å heller kalle det dramatisering, står læreren friere til å velge omfanget for gjennomføringen av dramatiseringen. Dette kan også ha en sammenheng med at læremidlene tilhører andre trinn, som naturlig nok vil legge noen rammer for gjennomføringen med tanke på elevenes utholdenhet og konsentrasjonsevne.

Som nevnt i teorikapitlet, kan rolleleken i en lærebokkontekst bidra til å bearbeide og videreutvikle erfaringer og opplevelsene fra lesetekstene, så vel som den er viktig i forhold til elevenes forståelse av seg selv og i samspill med andre (Broström, 2019, s. 44). Dramatiseringsaktiviteten tilhørende leseteksten *Den nye guten i gata* av Einar Økland (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 32), er en oppgave hvor elevene får erfare nettopp dette. Gjennom denne aktiviteten får elevene erfare hvordan det er å være ny, og kunne kjenne på følelser av blant annet utrygghet, spenning og tilhørighet, samtidig som de øver på å hilse på nye personer. Dette er også viktig læring som elevene får bruk for gjennom hele livet. På den måten skaper aktiviteten en viktig læringsarena for det sosiale samspillet i elevgruppa, slik Brodal og Lund (sitert i Sjøberg, 2022) og Broström (2019, s. 44) fremstiller rollelekens muligheter. På den måten kan rolleleken knyttes til Øksnes (2010, s. 201) filosofiske

perspektiv på lek. Rolleleken kan forstås som en del av kjeden *lek – erfaring – danning*, som også er grunnleggende aspekter for lekens egenverdi. Gjennom rollelek utvikler elevene erfaringer, både i fellesskap og på et personlig plan, som de kan ta med seg i andre sammenhenger. Disse erfaringene er knyttet først og fremst til sosiale aspekter, som også innlemmer kommunikasjonsferdigheter. Samtidig kan rolleleken tilknyttes det psykologiske perspektivet på lek, hvor leken bidrar til læring gjennom opplevelse, som også øker lekens læringsverdi på det faglige plan.

Brodal og Lund (sitert i Sjøberg, 2022) trekker frem rolleleken som en egen særklasse når det gjelder fordeler for læring. Rolleleken kan nemlig også være en arbeidsmetode for å trene muntlige kommunikasjonsferdigheter på, hvor for eksempel et bestemt ord kan benyttes som et premiss for aktiviteten. På den måten kan det bidra til å øve muntlige situasjoner, samt begrepsinnlæring (Bjerke & Johansen, 2021, s. 72). Flere av dramatiseringsaktivitetene i materialet til *Salto2A* kjennetegnes av fagpregede premisser og rammer for leken, gjennom for eksempel ulike norskfaglige sjangere. Et eksempel er oppgaven *Intervju med bestemor* (Bjerke et al., 2020a, s. 79). Gjennom oppgavens ramme, intervju, får elevene mulighet til å teste sjangeren gjennom karakterene fra leseteksten. Ved å skulle være en annen enn seg selv, vil det i mange tilfeller kunne skape trygghet for enkelte elever, samtidig vil det kunne oppleves skremmende for andre. På den måten kan vi si at denne oppgaven er tosidig. På den ene siden, skal elevene sette seg inn i rollene fra teksten gjennom dramatiseringer. Og på den andre siden, har oppgaven også et faglig mål gjennom elevenes kunnskap om intervju som muntlig sjanger. Videre vil også faglige elementer og begreper som premiss for aktiviteten, kunne skape læring på flere nivåer. Gjennom dramatiseringsaktiviteten *Stjerneekspertes* (Syverinsen et al., 2021, s. 106), vil ulike fakta og begreper kunne læres gjennom lekne tilnærminger. Elevene oppfordres til å leke stjerneekspertes, mens læreren går inn i rollen som programleder, og skal intervju elevene på sine fagfelt. Denne oppgaven kan tilpasses både nivå og kunnskap ved at læreren for eksempel skriver faktasetningene på forhånd, eller at elevene selv må finne ut av en gitt oppgave. På den måten vil oppgaven kunne bidra til å styrke faglige kunnskaper, samtidig som elevene får øvd både muntlige- og skriftlige ferdigheter. På den måten vil oppgaven kunne gi det Broström (2019, s. 50) kaller for *dobbel gevinst*.

Som vi har sett kan dramatiseringsaktivitetene i læremidlene kategoriseres som en lekende læringsaktivitet, som oftest har et mål om en høyere læringsverdi. Dette samsvarer også med de

psykologiske perspektivene på lek som Øksens (2010, s. 201) presenterer. Oppgavene bygger på gode lesetekster, og i kombinasjon med gode oppgaver og gjennomføringer, kan elevene bli inspirert til å ta med seg leken videre ut i for eksempel friminuttet. På den måten kan dramatiseringsaktivitetene være *flytende*, avhengig av elevenes innstilling til leken, hvor fokuset kan skifte mellom å delta i en læringsaktivitet til å kunne oppleves som en frilek (Eik, 2022, s. 22). Videre kan aktiviteten oppnå elementer og følelser av filosofiske perspektiver på lek, slik at en også kan oppnå lekens egenverdi (Øksnes, 2010, s. 201), hvor elevene leker nettopp fordi det er gøy. I de tilfellene dette oppnås, blir både lekens egenverdi og lekens læringsverdi ivaretatt, og kan kategoriseres som lærerik lek (Eik, 2022, s. 22). Da vil elevene kunne oppnå læring både på det sosiale plan, men også det faglige, slik Lillejord et al. (2018, s. 49) påpeker viktigheten av. Sett i lærebokkonteksten er dette viktige aspekter for lese- og skriveopplæringen ved at elevene får erfaringer, inspirasjon, gode opplevelser og motivasjon til videre lesing og teksterfaring.

Dramatiseringsaktivitetene i materialet fordrer fantasi- og forestillingsevne, slik leketeoretikerne påpeker viktigheten av i et begynneropplæringsperspektiv, likevel legger de aller fleste oppgavene opp til aktiviteter hvor rammene og føringene er gitt på forhånd. Det vil kunne sette begrensninger i elevenes fantasi- og forestillingsevne ved at de i enkelte tilfeller ikke får benyttet sine egne ideer i møte med tekstene, men heller må følge de forhåndsbestemte rammene. På en annen side, vil det i beste fall kunne føre til inspirasjon til videre lek. En oppgave hvor elevene kan benytte sine ideer i møte med lesetekstene, er dramatiseringsoppgaven tilknyttet teksten *Fortell videre..* (Syverinsen et al., 2020, s. 64). Oppgaven går ut på at elevene først skal finne på egne endelser på en fortelling, før de så skal dramatisere disse for hverandre. På den måten vil oppgaven gi elevene mulighet til å utvikle sine egne ideer, fantasi- og forestillingsevne i møte med tekstene. Jeg tror også at denne oppgaven vil kunne skape muligheter for transformasjon av teksten, i større grad enn de oppgavene hvor alle rammene er gitt på forhånd, slik som oppgaven *Intervju med bestemor* (Bjerke et al., 2020a, s. 79). På den måten vil også oppgaven kunne kategoriseres som sosial fantasilek, slik jeg forstår begrepet til Solstad (2016, s. 78), hvor elevene dikter, mens de i fellesskap handler gjennom dramatiseringenes «på liksom», som jo er et viere begrep enn rolleleken.

5.3.1 Rollelekens mulighet for transaksjon av lesetekstene

Rolleleken er ikke bare en viktig læringsarena for sosiale- og muntlige aspekter, men kan også være et viktig bidrag til leseopplæringen. Sanne og Solstad (2022, s. 109) påpeker at ved å arbeide

praktiskestetisk med utgangspunkt i litteraturen, kan det bidra til å bearbeide litteraturen på flere nivåer. Gjennom rollelek, kan elevene få erfare tekstene med hele seg, gjennom et holistisk læringssyn, slik Vingdal (2018, s. 33) påpeker viktigheten av. For å kunne gjennomføre en rollelek med utgangspunkt i litteraturen, fordrer det at elevene først og fremst har hatt ett litterært møte, gjennom for eksempel lesetekstene i elevbøkene. Elevene må kunne sette seg inn i teksten, for at den skal kunne transformeres til lek. På den måten vil også aktiviteten oppfordre til repetert lesing, som kan øke lesehastigheten, og igjen gi økt læringsutbytte. Videre fordrer det at elevene kan sette seg inn i tekstens handling og karakterer, som forutsetter at leseren blir med inn i teksten, gjennom stimuli av fantasi, kreativitet og empati, slik Ulland og Håland (2022, s. 131), samt Bjerke og Johansen (2021, s. 154) påpeker. Oppgaven tilhørende teksten *Frans og Gabi-vrøvlet* (Bjerke et al., 2020b, s. 62-63) er et eksempel på nettopp dette. Oppgaven presentert i lærerveiledningen (Bjerke et al., 2020a, s. 63) fordrer at elevene setter seg inn i teksten, for så å dramatisere samtalen mellom de to karakterene. Denne oppgaven er benevnt som *dramatisering*, men den bygger likevel på momenter av rollelek. Her vil aktiviteten fungere som en slags transaksjon av teksten, hvor elevene må ta i bruk både følelser, fantasi og intellekt for at teksten skal kunne bli en hendelse, slik Rosenblatt (1994, referert i Stokke & Tønnesen, 2022, s. 29) poengterer. I tillegg til å styrke lesehastigheten gjennom repetert lesing, vil også oppgaven kunne øke lese- og begrepsforståelsen til elevene. I de tilfellene elevene ønsker å fortsette rolleleken ute i friminuttene eller på fritiden, kan aktiviteten oppnå et filosofisk perspektiv, som også gjenspeiler lekens egenverdi gjennom følelser av tilhørighet, glede og engasjement, slik Lillemyr (2019, s. 67) påpeker viktigheten av. Om læremidlene hadde lagt opp til mer konkret arbeid med rollelek i læremidlene, ville det kanskje kunne bidratt til at flere lærere tok det i bruk i undervisningen, og på den måten ville flere kunne erfare og oppleve litteraturen på flere nivåer.

5.4 Regellekenes funksjon i læreverkene

Som nevnt i teorikapitlet, presenterer Eik (2022, s. 32) regellekene som inkluderende. Regellekene kategorisert i denne studien gjenspeiler tydelige rammer og regler, som elevene må følge. På en side, kan det påvirke den lekne opplevelsen av aktiviteten, mens på en annen side kan det skape trygghet og forventning. Rammene kan føre til lite elevinitiert innspill og motivasjon, samtidig som den fysiske deltakelsen, sosiale samholdet og fellesskapet er med på å gi leken drivkraft videre. Rammene og reglene gir trygghet i form av tydelighet rundt hva elevene kan forvente av leken og de lekende deltakerne. En regellek som går igjen i begge læreverkene er *Stiv heks*. Stiv heks blir

benyttet i ulike sammenhenger, men oftest med faglige elementer innlemmet i aktiviteten for å fremme faglig kompetanse, slik Eik (2022, s. 22) legger til grunn for den lekne læringen. Et eksempel er Stiv heks som vokal- og konsonantlek (Bjerke et al., 2020a, s. 35). Her blir faglig kunnskap satt på prøve, samtidig som de får et repeterende preg over seg. I tillegg til de faglige aspektene, kan også regellekene styrke sosiale ferdigheter. Elevene må lære å samhandle med hverandre, forholde seg til gitte regler, og kommunisere med hverandre. Videre kreves det både fysisk- og mental deltakelse i aktiviteten, som også kan være med på å stryke elevenes læringsutbytte, slik Vingdal (2018, s. 33) påpeker.

Vi finner også et eksempel på en stiv heks-aktivitet som jo også bygger på faglige elementer, men som vil kunne oppleves friere, enn vokal- og konsonantaktiviteten. I *Norsk2 sin lærerveiledning* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 59) finner vi en oppgave hvor den som befri må etterlikne en «vampyrgrimase». Denne oppgaven legger ikke opp til faglige aspekter, som kan virke krevende for enkelte elever. Her er ingenting rett eller galt, og alle kan bidra på sin måte, gjennom sine egne grimaser. Denne aktiviteten vil også kunne overføres til friminutt eller til andre arenaer utenfor skolen, og på den måten kan det også skape kulturelle møter og overføringer (Eik, 2022, s. 33). Disse overføringene kan skape samhold på tvers av aldersspenn, elevgrupper og kulturer. Regellekene krever som regel lite kommunikasjon, med mindre det ligger noen føringer som krever nettopp det. For nye elever, kjenner de gjerne igjen regelleker fra for eksempel barnehagen, og ved at læreren får et innblikk i hva slags aktiviteter elevene er kjent med fra tidligere, vil det kunne skape trygghet for elevene, spesielt i overgangen mellom barnehage og skole. Tryggheten i kjente aktiviteter vil også kunne føre til lettere opplevelse av mestring, som videre gir grobunn for faglig læring. Regellekene er i tillegg enkle å tilpasse ulike aktiviteter og formål, som også kan øke lærerens lekerepertoar, slik *stiv heks*-aktivitetene blir benyttet i begge læreverkene.

I likhet med dramatiseringsaktivitetene, som rolleleken, kan regellekene oppfattes som en leken læringsaktivitet, med et mål om en høyere læringsverdi. Regellekene vil også kunne gi inspirasjon og motivasjon for videre lek gjennom elevenes egne initiativer.

5.5 Den lærerstyrte lekens dominerende plass og frilekens fravær

Både læreplanen og kunnskapsmålene utdyper at elevene på de laveste trinnene trenger å leke, både i fri lek og i undervisningen (jf. Kap. 1.2). Likevel viser forskning at mulighetene for lek i skolen

reduseres til fordel for voksenstyrte aktiviteter (Schanke & Øksnes, 2022, s. 1; Becher & Håøy, 2022, s. 12; Håkensen, 2022), noe som også gjenspeiler læreverkene i denne studien. Som vi har sett, består materialet nesten utelukkende av lærerstyrte aktiviteter, i møte med lesetekstene. Dette er også et av de mest sentrale funnene i denne studien, og kan direkte knyttes til problemstillingen. En mulig teori kan skyldes kvalitetssikringen til læremidlene, som skal dekke kompetansemålene på lik linje med lærernes oppgaver. Det er opp til hver enkelt lærer å velge ut og tilpasse undervisningen etter de førende kompetansemålene i læreplanen. Jeg som lærer vil vite at de læremidlene og de verktøyene jeg benytter meg av i undervisningen, er tilpasset fagplanene og kompetansemålene i LK20. Læremidlene fungerer som et verktøy for læreren, og målet er at de skal kunne gi en helhetlig opplæring i norskfaget. For at det skal la seg gjøre, må forfatterne av læremidlene foreta valg på bakgrunn av hva slags aktiviteter de ser relevante i forhold til blant annet arbeidet med lesetekstene. Frileksaktiviteter krever som oftest mindre planlegging, så ved å legge opp til flere lærerstyrte aktiviteter i læreverkene, vil det heller kunne gi lærerne et økt lekrepertoar, som de også kan bringe med seg inn i friere former for lek. Redaktøren bak *Salto*, Åse Ulltveit-Moe Norrud (sitert i Falch-Eriksen, u.år), understreker nettopp dette ved å poengtere at styrt lek i skolen vil kunne gi elevene felles verktøy og lekeopplevelser, som de kan ta med seg videre inn i den frie leken.

En annen mulig grunn til at den lærerstyrte leken dominerer i læremidlene, er de kjente fysiske begrensningene i klasserommet. Læremidlenes mål er å kunne bidra med opplegg som enkelt lar seg gjennomføre i klasserommet, uavhengig av de forutsetningene de har. De fysiske begrensningene og manglene på ressurser, i form av voksne i skolen, kan være blant årsakene. Tydelige rammer for leken, som også kjennetegner lærerstyrt lek, vil kunne gi forutsetninger og tryggere rammer både for læreren og elevene, som også kan bidra til å bevare roen i klasserommet. Dette samsvarer med rapporten som Bjørnstad et al. (2022a) la frem like før jul, som viser at skolene legger opp til mindre frilek, til fordel for lærerstyrte aktiviteter.

Ved den lærerstyrte lekens dominerende plass, finner vi også frilekens fravær i læremidlene. Som presentert innledningsvis, kommer det frem at forskere er bekymret for at elevenes spontane og frie lek er fraværende i klasserommet (Håkensen, 2022), og at oppgaver og aktiviteter styrt, og bestemt av andre (læreren), ikke er bra for elevenes motivasjon og langsiktige læring (Lillejord et al., 2018, s. 49). Dette danner et interessant grunnlag for spørsmålet om hvorfor læremidlene ikke

legger opp til flere friere lekaktiviteter. I likhet med den lærerstyrte lekens dominerende plass, kan også frilekens fravær, skyldes liknende årsaker. Det økende presset på kompetansemål og kartlegginger kan føre til at lærere føler at de har dårlig tid til å komme gjennom pensum, noe som også gjenspeiler lese- og skriveopplæringen (Håkensen, 2022). Det er nærliggende å tenke at en naturlig årsak kan være at lærere rett og slett ikke føler de har tid til frilek i undervisningen, tross av de fordelene frileken fører med seg (Eik et al., 2011, s. 24; Sjødal, 2022), særlig i møte med lesetekstene. Så hvorfor vier ikke læremidlene større plass til frileken i møte med lesetekstene? Med dagens press på både lærere og elever, kunne frileken bidratt med viktig sosial læring, fellesskapsfølelse og trygghet, som også danner viktig grobunn for at læring kan skje. I mitt syn ville frileken kanskje kunne styrket sin plass i undervisningen, og samtidig blitt mer akseptert, om den hadde fått en større plass i læreverkene.

Med det sagt, er det også mye bra som skjer i møte med den lærerstyrte leken. Lærerstyrt lek kan som nevnt bidra til felles verktøy og felles lekeopplevelser, som elevene kan bringe med seg inn i frileken. Ved å gi elevene erfaringer og rammer gjennom lærerstyrt lek, vil det kunne øke elevenes sosiale kompetanse og ferdigheter innen kommunikasjon, som kan føre til økt samhold i klassen. For enkelte elever er denne rammen en svært viktig inngang til det sosiale fellesskapet ved at det skapes rom, plass og tilhørighet for alle. Samtidig vil oppgaver som oppfordrer til muntlige aktiviteter, hjelpe elevene til å utvikle gode begrepsapparater og ordforråd, som også vil kunne styrke elevenes språk- og leseforståelse. Dette er også viktige aspekter for elevenes metaspråklige bevissthet. Selv om elevene er i en lærerstyrt lek, vil de kunne oppleve og erfare lekens egenverdi ved at oppgavene fremmer gode og positive opplevelser, så vel som elevene får erfare, være kreative, utforske og oppleve mestring i fellesskap (Lillejord et al., 2018, s. 49; Lillemyr, 2019, s. 59). En mulig inngang til å ivareta begge aspektene, er å innlemme elevenes utfoldelse av spontan lek og samhandling gjennom egne premisser, slik Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 42) legger til grunn. På den måten kan elevene oppleve læringsaktivitetene som meningsfulle ved at de selv får komme med innspill, og drivkraft videre. Dette samsvarer også med Fagfornyelsens prinsipp om læring gjennom nysgjerrighet, undring og utforskning (jf. Kap. 1.2).

5.5.1 Den lærerstyrte lekens kjennetegn i læremidlene

Læreverkene bygger flere av sine lekpregede aktiviteter nært fantasi- og forestillingsfremmende tilnærminger, i møte med lesetekstene. Både aktivitetene direkte tilknyttet lesetekstene og

aktivitetene som bygger på kapitlenes tema, bærer preg av dette. Flere av aktivitetene fremmer en fantasifull introduksjon til oppgavene, slik som språkleken «Si elleregla med «e-syken» og si regla med andre vokaler» (Syverinsen & Aambø, 2020, s.27). Samtidig fordrer oppgavene også kommunikasjon mellom elevene. Fantasi og kommunikasjon er to av de mest sentrale kjennetegnene på lek, ifølge lekforskerne presentert i denne studien (Broström, 2019, s. 44-46; Lillejord et al., 2018, s. 14; Becher & Høyland, 2019, s. 79). Det kan derfor tolkes dit hen at forfatterne av læremidlene har et mål om å legge aktivitetene nært lekens kjennetegn, som også karakteriseres som *lærerik lek*. Likevel mister ofte aktivitetene andre viktige kjennetegn som frivillighet og indre motivasjon, i møte med oppgavens rammer og kriterier. De lærerstyrte aktivitetene kjennetegnes av rammer for gjennomføringene, som kan påvirke elevenes indre motivasjon og opplevelse av frivillighet. Det kan skyldes at de norske skolene ofte gjenspeiles av fysiske begrensninger i rom og tid, samt et begrenset antall voksenressurser. Den lærerstyrte lekens føringer kan også påvirke elevenes kreativitet ved at elevene ikke opplever rom for fri utfoldelse, eller frie arbeidsmetoder. Det er få aktiviteter som legger opp til valg av gjennomføring, spesielt i elevbøkene. Lærerveiledningene inneholder et bredere spekter av aktiviteter å velge mellom, disse er likevel kun synlige for læreren, og det kan derfor tolkes som at det kun er opp til læreren å foreta valg av aktiviteter, uavhengig av elevenes påvirkning. Det er vel å merke læreren med sin pedagogiske bakgrunn, som skal kunne vurdere og velge de mest hensiktsmessige oppgavene og aktivitetene på vegne av elevene. Når det er sagt, tror jeg at mangelen på flervalgsoppgaver i elevbøkene vil kunne påvirke elevenes motivasjon og opplevelse av valgfrihet. Videre legger læremidlene opp til mange estetiskskapende aktiviteter som tegning og maling. Disse er ikke innlemmet i denne studien da de ikke kan kategoriseres som lekpregede aktiviteter, i henhold til denne studiens definisjoner. Likevel savner jeg aktiviteter hvor elevene inviteres til å benytte sine kreative ferdigheter i møte med lesetekstene, gjennom lekpregede aktiviteter.

5.6 Lesetekstens potensial for lekende transformasjon

Gjennom teorikapitlet vektlegger flere av forskerne viktigheten av estetiske møter med litteraturen, spesielt i begynneropplæringen (Ulland & Håland, 2022, s. 131; Tørnby & Stokke, 2022, s. 361). Estetiske møter med litteraturen kan blant annet handle om transformasjon av tekst. Ifølge Solstad (2022, s. 25) handler transformasjon av tekst om å omgjøre tekstens innhold til lek. Altså at tekstens innhold lekes, enten i sin helhet, eller hvor elementer av tekstens innhold ligger som et premiss for leken videre. En oppgave som tydelig inviterer til en slik transformasjon, er oppgavene

som tilhører leseteksten *Vekk opp klovnekroppen!* (Syverinsen et al., 2020, s. 80-81). Som vist i analysekapitlet, legger både elevboka og lærerveiledningen opp til arbeid med denne teksten. Formålet med oppgaven som presentert i lærerveiledningen (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 88) er at læreren leser den tilhørende teksten høyt for elevene, mens elevene gjennomfører de bevegelsene som blir beskrevet. På den måten kan aktiviteten oppleves lekent, og elevene får erfare teksten gjennom kroppen. På den måten kan vi si at det skjer en transformasjon av leseteksten, hvor det er elevene som skal vekke opp sine egne klovnekropper. Denne formen for transformasjon vil ikke bare kunne skape god stemning og følelse av lekenhet, men det vil også kunne styrke elevenes leseforståelse, begrepsforståelse, samt ordforråd. Elevene får erfare gjennom hele kroppen mens de lytter til læreren som leser teksten. Med andre ord, får elevene møte teksten med hele seg, slik Stokke og Tønnesen (2022, s. 29) legger i den estetiske lese måten, og Rosenblatts (1994) begrep om transaksjon. Dette avhenger riktignok av lærere som setter av rikelig med tid, slik at sånne hendelser kan trekkes videre, til andre former for lek. Læreverket *Norsk2* inviterer til muligheter for en slik videreføring og transaksjon, ved at elevboka oppfordrer elevene til å gå ut å leke klovner (Syverinsen et al., 2020, s. 81), etter at de har lest teksten. Ved at oppgaveteksten ikke gir noen andre rammer eller instruksjoner enn «Gå ut og lek klovner» (Syverinsen et al., 2020, s. 81), vil det kunne fremme lekens egenverdi og elevenes opplevelse av frilek, som også kan føre til en transaksjon av leseteksten. Akkurat dette funnet er spesielt da det er det eneste eksemplet hvor det oppfordres tydelig til nettopp en slik transformasjon av tekstopplevelser til lek.

Kompetansemålet i norskfaget tilknyttet 2.trinn påpeker at: «Eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette kompetansemålet har også spilt en viktig rolle i dette masterprosjektet, da det viser helt spesifikt at tekstopplevelser skal uttrykkes gjennom blant annet lek. Likevel er et viktig funn i denne studien at flere av oppgavene i lærebøkene kunne vært gjennomført uten erfaringer med lesetekstene. Oppgavene i læremidlene kjennetegnes av at de oftest stimulerer lese- og skriveferdigheter, så vel som kommunikasjonsferdigheter, fremfor lekne tekstopplevelser, slik som regellekene med *stiv heks*, eller språkleken *fortsett ordrekken*. Selv om enkelte av aktivitetene innlemmer faglige elementer, som elevene møter igjennom lesetekstene, mister ikke oppgavene noe av formålet, om de gjennomføres uten lesing av teksten på forhånd.

Gjennom praktiskeestetisk arbeid med utgangspunkt i litteraturen, slik som oppgavene tilknyttet teksten *Vekk opp klovnekroppen!* (Syverinsen et al., 2020, s. 80-81) inviterer til, kan det bidra til å bearbeide litteraturen på flere nivåer, slik som Sanne og Solstad (2022, s. 109) påpeker viktigheten av. På den måten vil det kunne skape en dypere forståelse av lesetekstenes innhold, øke begrepsforståelsen, samt skape felles opplevelser, som igjen kan styrke klassen som fellesskap. Det fordrer samtidig en evne til innlevelse, hvor elevene er i stand til å leve seg inn i rollene og tar i bruk sine tidligere erfaringer, sammen med de erfaringene de har tilegnet seg gjennom arbeidet med leseteksten. Ved at elevene får erfare hendelser gjennom ulike arbeidsmetoder, som lesing og lek, vil det kunne skape broer mellom lærestoffet, leseferdighetene og de lekpregede aktivitetene, slik Solstad (2022, s. 81) legger til grunn for en konstruert sammenheng mellom leke- og læringsaktiviteten. Det vil også kunne inspirere til videre lesing og arbeid med lesetekster. Likevel finner jeg få oppgaver som legger opp til slike tydelige møter med lesetekstene. Jeg vil videre belyse noen av lesetekstenes roller i møter med de lekpregede aktivitetene, gjennom de ulike kategoriene i analysen, siden materialet viser store forskjeller.

5.6.1 Lesetekstenes rolle i møte med de lekpregede aktivitetene

Lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon

Aktivitetene som operasjonaliseres gjennom kategorien *lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon*, bygger i liten grad på lesetekstene. Disse aktivitetene kan gjennomføres uavhengig av tekstene, uten at det mister noe av oppgavens faglige formål. Et eksempel på dette, som også gjentar seg i begge læreverkene, er regelleken *stiv heks*. Riktignok innlemmer disse aktivitetene elementer fra tekstenes tema, slik som *komplimenter* eller *vokaler og konsonanter*, som jo vil kunne styrke elevenes kompetanse og repertoar innen disse faglige elementene. Likevel vil jeg ikke kalle det for en videreføring av tekstopplevelser da jeg tror at teksten kan bli glemt i arbeidet med aktiviteten. Men, oppgavene kan fremme motivasjon og kunnskap ved at elevene må delta aktivt i læringsaktiviteten. Slik som Vingdal (2018, s. 46) påpeker, vil denne aktiviteten kunne føre til at hjernen er mer våken og skjerpet, som igjen fører til at elevene får et større utbytte av læringsaktiviteten, og dermed forhåpentligvis knytter koblinger til leseteksten. Det samme gjelder for det øvrige materialet kategorisert under språkleker. Det er liten sammenheng mellom lesetekstene og aktivitetene, bortsett fra enkelte ord, uttrykk eller elementer, slik som dyrearter og dyrelyder. Som nevnt tidligere, er oppgaven *Vekk opp klovnekroppen!* et unntak. Likevel er fordelene at elevene får erfare slike faglige elementer på ulike måter, som vil kunne skape en dypere

forståelse og motivasjon. Gjennom tekstlige erfaringer som lesing av tekst og erfaringer gjennom fysisk aktivitet, vil det kunne styrke læreringen på flere nivåer.

Lek gjennom felles teksterfaringer og lek som egeninitiert aktivitet

Aktivitetene gjennom kategoriene *lek gjennom felles høytlesning* og *lek som egeninitiert aktivitet*, nyttiggjør tekstene og aktivitetene bedre, slik at det skapes broer mellom leke- og læringsaktivitetene. Aktivitetene som operasjonaliseres gjennom disse kategoriene, bygger som oftest på skjønnlitterære tekster som kan invitere leseren inn i univers, slik teoretikerne presentert i teorikapitlet, legger i den estetiske lesingen (Rosenblatt, 1994, s. 31; Ulland & Håland, 2022, s. 131; Bjerke & Johansen, 2021, s. 154). Samtidig oppfordrer oppgavene elevene til å møte tekstene med hele seg, gjennom et holistisk syn på leseopplæringen (Vingdal, 2018, s. 33; Stokke & Tønnesen, 2022, s. 29; Sanne & Solstad, 2022, s. 110). I disse aktivitetene spiller teksten en større rolle, enn det vi har sett gjennom kategorien *lek som språk, sosial interaksjon og kommunikasjon*. Her ligger lesetekstene som direkte føringer og rammer for det som skal videreformidles, som for eksempel gjennom dramatiseringsaktivitetene. For å kunne gjennomføre dramatiseringene ved å gjenskape handlingen, må elevene først bli godt kjent med teksten. De må trolig lese teksten flere ganger og gjerne snakke om innholdet slik at alle har en felles forståelse av tekstens handling. Det vil samtidig kunne styrke fremmedspråklige elevers forståelse for tekstens handling og begreper.

Videre legger ofte læreverkene opp til at ferdigheter som har med emosjonelle uttrykk, følelser og erfaringer skal styrkes. Læreverket *Norsk2* har for eksempel et eget kapittel *Hør på meg* (Syverinsen et al., 2020, s. 30-59), som inneholder ulike tekster om viktigheten av stemmebruk, mimikk og kroppsspråk. I dette ligger følelser som et grunnleggende tema, som elevene får erfaringer med gjennom tekstene. Enkelte elever vil kunne kjenne seg igjen i tekstene, og på den måten vil de kunne oppleve at de ikke er alene om tanker, som for eksempel scenskrekke, som er et relevant tema innen rollespill og dramatiseringer. Ifølge Sanne og Solstad (2022, s. 109) kan dramatiseringsaktivitetene tilknyttet tekstene gi elevene mulighet til å møte handlingen gjennom hele seg, som vil kunne føre til et økt læringsutbytte, tekstkompetanse, begrepsforståelse, samt skape felles opplevelser i klasserommet. Dette tror jeg likevel ikke er gitt. For mange elever er det knyttet mye stress og angst rundt prestasjonsaktiviteter, slik som det å skulle fremføre et rollespill, eller i det hele tatt skulle utgi seg for å være noen de ikke er. Selv om andreklassingen kan være eksperter på å tre inn i lekens fantasiunivers ute i friminuttet, er det ikke gitt at det samme gjelder

inne i klasserommet, i en iscenesatt situasjon. På en annen side, vil nettopp denne iscenesettelsen og rammen kunne føre til at andre elever tør å prøve seg og teste ut ulike roller og situasjoner, som de ellers ikke ville testet ut i frileken. Elever trenger å skape erfaringer sammen, og de trenger å få testet ut ulike sosiale og faglige aspekter i trygge omgivelser, blant annet gjennom leken. Nettopp dette kjennetegner også lekens naturlige form (Broström, 2019, s. 45). Læreren og tekstene i læremidlene blir derfor viktige bidragsyttere ved at elevene erfarer gjennom det tekstene formidler, og på den måten kan det også skape trygghet for lignende opplevelser som elevene møter på et senere tidspunkt i livet.

Høytlesningsaktivitetene gjenspeiler naturlignok tekstens viktighet i aktivitetene, nettopp fordi det er selve teksten som skal leses. Materialet består av mange eksempler på høytlesningsoppgaver, likevel er de aller fleste av disse oppgavene veldig like og gjentakende. Oppgavene presentert under denne kategorien inviterer elevene til å tre inn i roller, enten gjennom stemmebruk, og/eller gjennom mimikk. Dette avhenger av at elevene evner å sette seg inn i de ulike rollene, gjennom blant annet fantasi og forestillingsevne, og ved at de aktiverer tidligere erfaringer. Det er imidlertid verd å merke seg at flere av disse oppgavene fordrer lite sammenheng med tekstenes innhold, spesielt materialet tilknyttet *Salto2A*. Materialet tilhørende *Norsk2* derimot, oppfordrer i de fleste av høytlesningsoppgavene til å gjenspeile tekstenes karakterer ved å benytte stemmene og mimikken. På den måten vil tekstene og oppgavene kunne fungere som en transformasjon ved at elevene lever seg inn i rollene som dyrene eller karakterene, og på den måten kan det også knyttes til Solstads (2016, s. 78) begrep om sosial fantasilek. Sosial fantasilek kan samtidig fremme viktige kompetanser innen høytlesingssituasjoner, som lytting, forhandlinger om mening, meddiktning og fortellingsgrammatikk (Solstad, 2016, s. 80), som også er viktige aspekter på lek.

For å oppsummere, kan vi si at et viktig funn i denne studien er at de aktivitetene som bygger på de estetiske lesemåtene og arbeidsmetodene er de som i størst grad ivaretar lesetekstene i lærervekene. Elevene får erfare, bearbeide og samtidig kunne skape viktige broer mellom lesestoffet og læringsaktiviteten, noe som igjen skaper opplevelser og erfaringer på flere nivåer. På den måten kan også lesetekstene bidra til lekne transformasjoner. I de aktivitetene hvor lesetekstene mister sin rolle, er det slik som Bjerke og Johansen (2021, s. 153) skriver at det ofte er den grunnleggende leseteknikken som står i fokus, og som også samsvarer med funnene i denne studien. Tørnby og Stokke (2022, s. 361) påpeker viktigheten av at begynneropplæringselevne

møter estetiske dimensjoner i litteraturarbeidet for at de skal få erfare gode opplevelser med lesing på flere nivåer. For å kunne oppnå dette, må læreren tilrettelegge for at gode transformeringer av lesetekstene. Det vil kunne styrke elevenes motivasjon og glede for videre lese- og skriveopplæring. Videre vil også gode møter med litteratur kunne gi anledninger til å utvikle fantasi, kompetanse og emosjonelle erfaringer og medlevelse, samtidig som utholdenhet utvikles (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 23).

5.7 Oppgavenes lekne innganger til lese- og skriveopplæringen

Tross av manglende oppgaver på frilek og forestillingsevne, er det viktig å påpeke at læreverkene inneholder mange gode skriveoppgaver som fremmer kreativitet og utforskning, som jo også er viktige kjennetegn på lek. Det er flere oppgaver som har elementer av lek i seg, men som i min studie ikke kan kategoriseres som lek, nettopp fordi det faglige målet i form av blant annet skrijving, står sentralt. Når det er sagt, vil nok mange av disse oppgavene kunne vekke følelser og opplevelser av lekne tilnærminger. Et eksempel er oppgavene tilhørende sangteksten *Ku i tunellen*, som inviterer elevene til et fantasifulle etterarbeid med teksten: «Bruk fantasien og fortell om hva de to driver med, og hvor de er på vei» (Syverinsen et al., 2020, s. 87). Denne oppgaven inviterer ikke til lek i seg selv, men den oppfordrer til fantasi, forestillingsevne og kreativitet, samtidig som teksten i seg selv er morsom og humoristisk, og vil kunne gi en lekne fremstilling av teksten. Nå det er sagt, er det den muntlige ferdigheten som preger formålet av oppgaven. Slike elementer av utforskning, kreativitet og fantasi kan imidlertid bidra til å gjøre arbeidet med lesetekstene mer interessant og motiverende. Også for videre arbeid og lek i friminuttene.

Som vi har sett, legger lærerveiledningene opp til mange varierte lekpregede oppgaver i møte med lesetekstene. Oppgavene i elevbøkene derimot legger i liten grad opp til lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene. Det kan ha sine naturlige årsaker i blant annet omfang, hvor forlagene prioriterer oppgaver som bygger på elevenes lese- og skriveferdigheter i møte med leseforståelsen, fremfor lekne tilnærminger til læring. Det er riktignok mange oppgaver som fremmer praktiskeestetiske aktiviteter, som maling og tegning, likevel savner jeg friere oppgaver i elevbøkene, hvor elevenes egeninitierte motivasjon kan få utfolde seg. Synlige oppgaver som inviterer til lek, vil kunne skape motivasjon og inspirasjon for elevene, også til videre tekstopplevelser. Jeg opplever at læreverkene i størst grad synliggjør lekpregede aktivitetene for læreren, slik at læreren kan vurdere hva, når og hvordan disse aktivitetene tas i bruk. Jeg tror at elevenes motivasjon og inspirasjon til

videre tekstlesing, og ikke minst tekstarbeid, kan vekkes gjennom lekpregede aktiviteter, som også er synlige for elevene selv. Lek- og morsomme aktiviteter er nemlig individuelt og oppleves ulikt for alle, spesielt for voksne og barn, slik Becher og Håøy (2022, s. 11) påpeker. Elevenes lekpregede læring avhenger derfor av lærerens innstilling og prioritering til hvordan, og i hvilken grad tekstene og oppgavene møtes.

6 Avsluttende refleksjoner

Denne masteroppgaven har flere sentrale og relevante funn, som jeg kommer til å bringe med meg inn i læreryrket. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg lært mye om lek og læring, som jeg ser på som viktige aspekter spesielt for begynneropplæringselevne. Slik leken fremstilles i LK20s overordnede prinsipper og læreplaner, skal leken først og fremst tilknyttes mål om utvikling og læring (Becher & Håøy, 2022, s. 13). På den måten passer læring gjennom lek godt inn i læreplanenes overordnede kunnskapssyn, hvor kunnskap skal utvikles, deles og benyttes gjennom samhandling med andre. Dette samsvarer med funnene i denne analysen av læreverkene *Salto2A* og *Norsk2*. Når læreverkene legger opp til lekpregede aktiviteter tilknyttet lesetekstene, er det ikke nødvendigvis med leken som mål i seg selv, men med mål om å oppnå en høyere læringsverdi. Når det er sagt, vil leken som integreres i læringsaktivitetene kunne føre til aktivt lærende elever, slik Lillejord et al. (2018, s. 14) påpeker at lovverket og læreplanene forutsetter.

Denne masteroppgaven har tatt sikte på å undersøke hvordan to utvalgte læreverker i norsk inviterer til et lekpreget arbeid med lesetekstene. Det er viktig å påpeke at denne studien tar utgangspunkt i to utvalgte læreverker, og kan derfor ikke benyttes som grunnlag for generalisering. Som vi har sett gjennom analyse- og drøftingskapitlet, legger læreverkene opp til en rekke lekpregede tilnærminger i møte med lesetekstene, som er i tråd med kompetansemålet for 2.trinn tilknyttet norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Likevel finner studien at det legges opp til lite egeninitierte aktiviteter i møte med lesetekstene, hvor de lærerstyrte aktivitetene dominerer. Gjennom de lærerstyrte aktiviteter inviteres imidlertid elevene til lekpregede innganger til lesetekstene. Eller, vi kan heller si at gjennom lærerstyrte aktiviteter inviteres *lærerne* til å tilrettelegge for lekpregede aktiviteter i møte med lesetekstene. Med det mener jeg at det er lite synlige lekpregede aktiviteter i elevbøkene, noe jeg mener at i enkelte tilfeller kan påvirke elevenes motivasjon og inspirasjon til et videre arbeid med lesetekstene. Dette avhenger selvsagt av lærerens innstilling til lekens muligheter, samt kjennskaper til læreverkene, slik at de benyttes på en mest mulig hensiktsfull måte for alle elevene.

De lærerstyrte aktivitetene i læreverkene vil kunne inspirere og motivere elevene til videre lek på andre arenaer enn kun i undervisningssammenheng. Når det er sagt, vil rammene og forutsetningene for de lekpregede aktivitetene vil kunne påvirke elevenes motivasjon, kreativitet og opplevelse av den lekpregede aktiviteten. Lek er en stor del av elevenes livsverden, spesielt i

begynneropplæringen, og ved å møte lesetekstene og oppgavene på elevenes premisser gjennom lek, vil det kunne bidra til å styrke ikke bare elevenes læringsutbytte, men også elevenes tekstkompetanse. Ved å møte litteraturen med *høle* seg, kan litteraturen bli levende for eleven på flere måter enn bare gjennom ordene, slik Sanne og Solstad (2022, s. 110) poengterer viktigheten av. Samtidig kan det bidra til å øke elevenes språklige aktivitet og medvirkning i egen læreprosess. Tross av lite egeninitierte oppgaver i læreverkene, slik som frilek, utforskning og forestillingsevne, kan det være mye bra læring som skjer i møte med de lærerstyrte aktivitetene, både faglig- og sosialt. Leken og litteraturen gir muligheter for utvikling av emosjonelle-, språklige-, motoriske- og intellektuelle ferdigheter, som ikke bare er viktige ferdigheter til senere livsfaser (Eik et al., 2011, s. 24; Becher & Håøy, 2022, s. 335), men også i møte med faglige aspekter i skolen, som for eksempel ved lese- og skriveopplæringen. Av de lærerstyrte aktivitetene, finner studien språklekene, regellekene og dramatiseringsaktivitetene som fremtredende. Oppgavene og aktivitetene tilknyttet disse kategoriene kjennetegnes av sine faglige mål, oftest tilknyttet muntlige ferdigheter innen kommunikasjon og sosial interaksjon. Videre kjennetegnes de av tydelige rammer, hvor det i liten grad legges opp til elevenes medvirkning, men med forutsetninger om både fysisk- og kognitiv deltakelse i møte med aktivitetene. Flere av oppgavene inneholder også en fantasifremmende tilnærming til aktivitetene, spesielt materialet tilhørende *Norsk2*. Vi kan på den måten si at de lærerstyrte aktivitetene oftest kjennetegnes av lekens fremste kjennetegn. Oppgavene gjennom de lærerstyrte aktivitetene vil kunne gi både elever og lærere et økt lekerepertoar, som igjen kan inspirere til videre lek, både i undervisningssammenheng, men også på andre fritidsarenaer. Akkurat slik begge læreverkene har innlemmet regelleken *stiv-heks* i ulike faglige- og sosiale læringssammenhenger. Dette samsvarer også med rapporten tilknyttet seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022b, s. 108), hvor elevenes egeninitierte lekformer gjenspeiler lærerens lærerstyrte leker og aktiviteter. Læreren og læremidlene spiller derfor en viktig rolle når det gjelder å fremme og inspirere til ulike lekpregede aktiviteter, så vel som å skape trygge lekekulturer hvor elevene inviteres til lek. På den måten, kan også de lærerstyrte aktivitetene kunne innta flytende transformasjon til lekende opplevelser, hvor elevene erfarer lekens egenverdi fremfor rene undervisningsaktiviteter.

Et annet sentralt funn i studien er at oppgavene i læreverkene oftest fokuserer på de grunnleggende leseteknikkene, som kan føre fokuset vekk fra selve lesetesten, og dermed også den lekne tekstopplevelsen. Med det er sagt, finner denne studien at de oppgavene som bygger på de

estetiske lesemåtene og arbeidsmetodene i størst grad ivaretar lesetekstene. Elevene får erfare, bearbeide og samtidig kunne skape viktige broer mellom lesestoffet og læringsaktiviteten, noe som igjen skaper opplevelser og erfaringer på flere nivåer. På den måten kan også lesetekstene bidra til lekende transformasjon. Av de estetiske arbeidsformene, finner vi ulike dramatiseringsoppgaver, i tillegg til de få egeninitierte aktivitetene som kjennetegnes av lite rammer for gjennomføringen, hvor det også legges opp til elevenes medvirkning. Oppgavene kategorisert under *utforskning*, som for eksempel *Instrumentjakt* (Bjerke et al., 2020a, s. 47), og oppgaven *Gå ut å lek klovner* (Syverinsen et al., 2020, s. 81) kategorisert som *frilek*, er eksempler på dette. Disse oppgavene er direkte tilknyttet lesetekstene, og kan ses på som lekne i oppgaveformuleringene, både for lærerne, men også for elevene. Likevel er det lite av lekens kjennetegn som for eksempel fantasi- og forestillingsevne, som underbygger det lekne aspektet. Disse aktivitetene er av de få lekpregede aktivitetene, som også er synlige for elevene, altså at de også står skrevet i elevbøkene. På den måten kan de bidra til å synliggjøre læreverkenes lekne transformasjon av lesetekstene for elevene, som igjen vil kunne bidra til at elevene får erfare lekne og gode tekstopplevelser.

Som vi har sett gjennom denne studien, fremmer både frileken og de lærerstyrte aktivitetene viktige og nødvendige ferdigheter, som elevene trenger for å oppleve livsmestring. For å oppnå dette, gjelder det å kunne se *hele* eleven i samspill med både læringsaktivitetene, de lekpregede aktivitetene og klassen som fellesskap, sånn at læreren kan tilrettelegge på en best mulig måte for *alle* elevene. Dette komplekse feltet blir derfor en av lærerens viktigste oppgaver å kunne navigere i, spesielt i et begynneropplæringsperspektiv hvor leselyst og lesemotivasjon skal utvikles. Som et av lærerens viktigste og mest benyttede verktøy bør læreboka kunne bidra og inspirere til å favne om dette komplekse feltet, ikke bare for læreren, men også for elevene, på deres jakt etter den lekne tekstopplevelsen.

6.1 Tanker om videre forskning

I arbeidet med denne masteroppgaven, viste det seg noen kunnskapshull, hvor jeg ser muligheter for videre forskning. Jeg finner blant annet svært lite forskning på læremidlene i begynneropplæringen, og spesielt i forhold til lek. Til sommeren ventes det riktignok en ny forskningsantologi *Leik i norskfaget*, av Magnhild Selås og Tone Helene Skattør (2023), som forhåpentligvis kommer til å belyse noen av sidene ved disse viktige aspektene. Sammen med de tidligere nevnte forskningsantologiene, viser det at lek i skolen har fått et stadig økende fokus, og

særlig etter Fagfornyelsen. Noe som kan tyde på at det er mer forskning på feltet i vente. Et interessant perspektiv, som også danner grunnlag for videre forskning, er hvordan elevene påvirkes av oppgavene de møter i læreverkene. For når forskningen viser at elevene ikke nødvendigvis ser på den lærerstyrte leken på samme måte som læreren (Becher & Håøy, 2022, s. 11), eller i mitt tilfelle læremidlene, hadde det vært interessant å se i hvilken grad dette påvirker for eksempel lese- og skriveopplæringen. Videre kunne det vært interessant å se studien til Brodal og Lund (sitert i Sjøberg, 2022) i sammenheng med de lekpregede aktivitetene som elevene møter i læremidlene. Altså hvordan lekpregede aktivitetene kan være med på å styrke elevenes psykiske helse.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har det åpnet opp for flere interessante og relevante forskningsfelt, som samtidig har åpnet mitt forskerblikk. Jeg ser derfor ikke bort ifra at jeg kommer meg tilbake til skolebenken og flere forskningsfelt i fremtiden. En av grunnene til at læreryrket er det rette for meg, er min glede over å lære nye ting. Lillejord et al. (2018, s. 49) påpeker at det skal være gøy å lære, og i mine øyne, må en lærer bestandig være opptatt av og glad i å utvikle egen kunnskap, gjennom nysgjerrighet og undring. For hvis den dagen kommer, hvor jeg ikke lenger kjenner gleden ved egen utvikling og læring, bør også læreryrket mitt legges på hylla. Forhåpentligvis vil den dagen aldri komme.

7 Litteraturliste

Alfheim, I. & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Universitetsforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, J. & Anderson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf?fbclid=IwAR1_nXVGGyB0br6qtWiYdd&qEGu0_bSCTcZrDriYgoAkmID45NZcUTOgv2A

Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.

Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Mulighet for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-91). Universitetsforlaget.

Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). *Oppfatninger om lek I første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører*. Norsk pedagogisk tidsskrift (okt. 2022, s. 331-344). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/npt.106.4.5>

Bjerke, K. K., Fjeld, S. M., Granly, A. & Svanes, I. K. (2020a). *Salto 2A: Lærers bok* (Bokmål, 2. utg.). Gyldendal.

- Bjerke K. K., Fjeld, S. M., Granly, A. & Svanes, I. K. (2020b). *Salto 2A: Elevbok* (Bokmål, 2.utg.). Gyldendal.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022a). *Evaluering av seksårsreformen – delrapport 1: hva har skjedd i norske førsteklasserom mellom 2001 og 2021?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/> (Lokalisert 3.4.2023).
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022b). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert fremover? – en systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse (delrapport I). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf> (Lokalisert 3.4.2023).
- 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- 46). Universitetsforlaget.
- Breive, S., Eik, L. T. & Sanne, L. (red.), (2022). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. i A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen -lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Christiansen, A. (2021). *Hva slags lærebøker trenger vi til fagfornyelsen?* Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. <https://nffo.no/aktuelt/home/nyheter/hva-slags-laereboker-trenger-vi-til-fagfornyelsen> (Lokalisert 17.09.2022).

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag AS.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2022). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2.utg. s. 259-278). Universitetsforlaget.
- Eget arbeid, Staaland, S. L. J. (kandidatnr. 6120). (2022). *Eksamen i MG1VM1*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Falch-Eriksen, C. (u.år.). *Tips til lek i norskundervisningen*. Gyldendal.
<https://www.gyldendal.no/artikler/btr-tips-til-lek-i-norskundervisningen/> (lokalisert 11.03.2023).
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift.
https://www.researchgate.net/publication/264553777_Innholdsanalysens_muligheter_i_utdanningsforskning (Lokalisert 7.10.2022).
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift om elevens rett til læremiddel på ønska skriftspråk*. (FOR-2010-08-01-1046). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#KAPITTEL_21

Gyldendal.no (u.år). *Mer leselyst og skriveglede med nye salto*. Gyldendal.

<https://www.gyldendal.no/artikler/mer-leselyst-og-skriveglede-med-nye-salto/> (Lokalisert 11.10.2022).

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Hjelle, A. T. F. (2021). *Lekens plass i begynneropplæringen: en analyse av lærerveiledninger i norsk og matematikk for de yngste elevene* (Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet).

https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2799920/Hjelle_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
(Lokalisert 15.5.2023).

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. I *Qualitative Health Research*, 15 (9), S. 1277-1288).

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven I GLU*. Fagbokforlaget.

Håkensen, S. T. S. (2022). *Førsteklasse siden seksårsreformen: Mindre fri lek, mer lærerstyrt og mer bokstavlæring*. OsloMet.

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/forsteklasse-siden-seksarsreformen-mindre-fri-lek-mer-lererstyrt-mer-bokstavlering> (Lokalisert 28.03.23).

Johannesen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS.

Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). (Nor01-06) *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-kl20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. https://www.researchgate.net/publication/329758838_De_yngste_barna_i_skolen_Lek_og_laering_arbeidsmater_og_laeringsmiljo_-_En_forskningskartlegging (Lokalisert 9.10.2022).
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek- opplevelse- læring – i barnehage og skole* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen -lekende tilnærminger til skole og sfo*. (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning- forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nydahl, A. M. (2019). *Estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen* (Masteroppgave, Universitetet i Agder). <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2632269/Nydahl%2C%20Adina%20Marie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Lokalisert 15.5.2023).
- Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.). *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the Poem, the Transactional Theory of the Literary Work* (2.utg.). University Press.
- Sanne, L. & Solstad, T. (2022). Estetiske, skapende lesehendelser. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 103-118). Fagbokforlaget.
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361-375. <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/3743/8026>
- Sealand, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2013). ABC-boka i skolens lese- og skriveopplæring. I H. Traavik og B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 55-68). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Mortensen-Buan, A-B., Askeland, N., Bakke, J.O. & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i læremidler. Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet*. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf> (Lokalisert 18.09.2022).
- Skjelbred, D. (2019). *Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten*. Utdanningsnytt.no <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laeremidler/laeremidlene--et-tema-som-forsvant-i-skoledebatten/223026> (Lokalisert 18.09.2022).
- Skjelbred, D. (2022). Læremidler i norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2*. (2.utg. s. 99-123). Universitetsforlaget.

- Skolestudio. *Skolestart med Salto*. Gyldendal. <https://www.skolestudio.no/aktuelt/en-god-skolestart-med-salto> (Lokalisert 20.03.2023).
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Stokke, R. T. & Tønnesen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. T. Stokke & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur – en introduksjon for lærere* (s. 17- 32). Universitetsforlaget.
- Syverinsen, M. T., Aambø, K. & Vatlé, S. (2020). *Norsk 2 fra Cappelen Damm: Grunnbok* (Bokmål 2.utg.). Cappelen Damm.
- Syverinsen, M. T. & Aambø, K. (2021). *Norsk 2 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning* (Bokmål utg.). Cappelen Damm.
- Sjødal, J. (2022). *Lege og hjerneforsker: Bekymret for konsekvensene av at barn leker mindre*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/P4pd25/lege-og-hjerneforsker-bekymret-for-konsekvensene-av-at-barn-leker-mindre> (Publisert 30.10.2022, lokalisert 3.4.2023).
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal akademisk.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. T. Stokke & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur – en introduksjon for lærere* (s. 357-381). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. & Håland, A. (2022). Litteraturredidaktikk – en introduksjon. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2*. (2.utg. s. 125-142). Universitetsforlaget.

- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2*. (2.utg s. 267-290). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/#a157682>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *De yngste barna i skolen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.
- Wagner, Å. K. H. (2023). *Elvene trenger ikke mer frilek, men skolen har mye å lære av barnehagen*. Forskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/elevne-trenger-ikke-mer-frilek-men-skolen-har-mye-a-lare-av-barnehagen/> (Lokalisert, 19/03.23).
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet – Om barns lek i en institusjonalisert barndom* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet – Barns lek i en institusjonalisert barndom* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke* (J. Seim, Overs.). Pedagogisk Forum.

8 Vedlegg

Her presenteres den fullstendige listen over datamaterialet fra analysen, delt inn i to modeller etter hvert sitt læreverk. Datamaterialet representerer lekpregede oppgaver og aktiviteter i møte med lesetekstene.

8.1 Materialet fra *Salto2A Lærers bok og Elevbok*

Lekpreget aktivitet	Oppgave	Tilhørende lesetekst
Språkleker	Alfabetball (Bjerke et al., 2020a, s. 19).	<i>Det store alfabet-diktet</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 18).
	Klappeleker. – regelleker og språkleker (Bjerke et al., 2020a, s. 48).	<i>Klappeleker</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 48-49).
	Finn diftonger i ordet (Bjerke et al., 2020a, s. 51).	<i>Diftonger</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 50-51).
	Alt jeg vet-kjede (Bjerke et al., 2020a, s. 83).	<i>Beveren som oppfinner</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 83).
Regelleker	Spill alfabetloop felles i klassen (Bjerke et al., 2020b, s. 19).	<i>Det store alfabet-diktet</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 18).
	Alfabetpuslespill (Bjerke et al., 2020a, s. 19).	
	Alfabetbingo (Bjerke et al., 2020a, s. 19).	
	Bokstavspillet Konsovokal (Bjerke et al., 2020a, s. 35).	<i>Vokaler og konsonanter</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 34).
	Kortspill med vokaler og konsonanter (Bjerke et al., 2020a, s. 35).	
	Vokal og konsonantlek - stiv heks (Bjerke et al., 2020a, s. 35).	

	Diftongbingo (Bjerke et al., 2020a, s. 51).	<i>Diftonger</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 50-51).
Felles høytlesing (Bygger i liten grad på selve lesetekstene, men inneholder lekpregede arbeidsmåter og innganger).	Les teksten i kor, gjerne med forskjellige stemmer: pipestemme, hviskestemme, ropestemme og skjelvende stemme. (Bjerke et al., 2020a, s. 21).	<i>Æsops fabler og Haren og skilpadda</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 20-21).
	Les teksten i kor med forskjellige stemmer: babystemme, trollstemme, oldemorstemme og hviskestemme (Bjerke et al., 2020a, s. 37).	<i>På tur til eplegården</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 36-38).
	Les gjerne teksten igjen, og la elevene lese hver sin del av replikkene og de lydhermende ordene. En del av klassen kan være Kubbe, en annen del kan være bestemor, og den siste delen kan lese de lydhermende ordene (Bjerke et al., 2020a, s. 46).	<i>Kubbe lager spetakkel</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 46-47).
	Les teksten i kor, flere ganger med forskjellig stemme: Hviskestemme, kraftig stemme, glad stemme og trist stemme (Bjerke et al., 2020a, s. 68).	<i>Bestevenner</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 68-69).
	Les teksten i par som veksellesing, der hver elev leser annenhver setning. Les med hakkete robotstemme slik at alle stavelsene kommer tydelig frem: er du varm – ven-nen min? (Bjerke et al., 2020a, s. 85).	<i>Temperatur</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 84-85).
	Les teksten i kor, gjerne med forskjellig stemmer: pipestemme, hviskestemme, ropestemme og	<i>Vitser og gåter</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 88-89).

	skjelvende stemme. (Bjerke et al., 2020a, s. 89).	
	Les teksten med hakkete-robotstemme. (Bjerke et al., 2020a, s. 117).	<i>Små kunstnere</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 116-117).
Dramatisering	Vise eller forklar hvordan en hare hopper (Bjerke et al., 2020b, s. 97).	<i>Dyreføtter</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 96-97).
	Frans og Gabi-vrøvlet (Bjerke et al., 2020a, s. 63).	<i>Frans og Gabi-vrøvlet</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 62-63).
	Intervju med Georg (Bjerke et al., 2020a, s. 79).	<i>Georgs magiske medisin</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 78-79).
	Intervju med bestemor (Bjerke et al., 2020a, s. 79).	
	Dramatisering om den lille haren og reven (Bjerke et al., 2020a, s. 95).	<i>Ein uvanleg liten hare</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 94-95).
	Lag nyhetssending (Bjerke et al., 2020a, s. 95).	
Forestillingsevne		
Utforskning	Gå på instrumentjakt. Spill sammen på instrumentene (Bjerke et al., 2020b, s. 47).	<i>Kubbe lager spetakkel</i> (Bjerke et al., 2020b, s. 46-47).
	Lag et flaskeorkester (Bjerke et al., 2020a, s. 47).	
	Løype i blinde (Bjerke et al., 2020a, s. 47). -Denne har med lyd å gjøre, men helt på kanten til det som kalles videreføring av leseteksten.	
Frilek		

8.2 Materialet fra *Norsk2 Lærerveiledning og grunnbok*

(De fire første kapitlene, tilsvarende mengden til Salto2A).

Lekpreget aktivitet	Oppgave	Tilhørende lesetekst
Språkleker	Si elleregla med «e-syken» og si regla med andre vokaler (Syverinsen et al., 2020, s. 27).	<i>Vokaler</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 27).
	Fortsett ordleken (Syverinsen et al., 2020, s. 65).	<i>Fang tanken</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 65).
	Lek «Min venn» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 19).	<i>Ny i klassen</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 8-9).
	Mitt skip er lastet med rimord (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 47).	<i>Vi teller og rimer</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 36-37).
	Hvem har ballen (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 57).	<i>Snakke som et dyr</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 46).
	Ordlenke med tydelig utlyd (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 72).	<i>En god idé!</i> (Syverinsen et al., 2020, s.64).
	Fang tanken (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 73).	<i>Fang tanken</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 65).
	Jobbe med leseforståelse – leke klovner (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 88).	<i>Vekk opp klovnekroppen!</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 80-81).
	Stjerneeksperter (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 106).	<i>Stjernelyst!</i> og <i>Dagstjernen</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 98-99).
	Konkurransen – stedsnavn på s (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 111). -	<i>Språk og navn i Norge</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 102-103).

	Denne kan også kategoriseres som regellek!	
Regelleker	Lek «stiv heks» med komplimenter (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 31).	<i>Hemmelig venn</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 20-21).
	Stiv heks - «vampyrgrimase» eller «vampyrbevegelse» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 59).	<i>Jeg er en grusom fyr</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 48-49).
Felles høytlesing	Les snakkeboblene med stemmene til Snipp, Snapp og Snute (Syverinsen et al., 2020, s. 34)	<i>Stemmen – et verktøy</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 34).
	Les om ja-grisen, først med glad stemme, så med sur stemme (Syverinsen et al., 2020, s. 37).	<i>Ja-grisen og nei-grisen</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 37).
	Leseteater – Bruk stemmen slik at den passer til det du leser (Syverinsen et al., 2020, s. 40-41).	<i>Leseteater</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 40-41).
	Les med musestemme, froskestemme og løvestemme (Syverinsen et al., 2020, s. 47; (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 56).	<i>Snakk som et dyr</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 46-47).
	Hvordan er din «vampyrstemme»? Les diktet med den stemmen. (Syverinsen et al., 2020, s. 48).	<i>Jeg er en grusom fyr</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 49).
	Prøv å si noe morsomt med en morsom stemme, noe spennende med en spent stemme, noe skummelt med en skummel stemme og noe trist med en trist stemme (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 44).	<i>Stemmen – et verktøy</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 44).

	<p>Si reglene lavt, sterkt, med glad, trist og redd stemme, og så videre. Elevene kan også lese reglene som en figur (som en statsminister, en rektor, ei heks eller liknende). Eller kanskje de kan lese dem sin ulike dyr (løve, mus, slange, elefant, for eksempel)? (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 47).</p>	<p><i>Vi teller og rimer</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 36-37).</p>
	<p>Teksten kan også leses som leseteater (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 55).</p>	<p><i>Tegnsetting</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 44) og <i>Loppe</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 45).</p>
Dramatisering	<p>Mim trist, glad, sint eller overrasket for hverandre (Syverinsen et al., 2020, s. 35).</p>	<p><i>Å si noe med ansiktet</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 35).</p>
	<p>Dramatiser diktet i grupper. Vis for klassen (Syverinsen et al., 2020, s. 48).</p>	<p><i>Jeg er en grusom fyr</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 48).</p>
	<p>Dramatisere ulike måter å bli kjent på eller spørre hverandre om de skal leke (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 32).</p>	<p><i>Den nye guten i gata</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 22).</p>
	<p>Mimeaktivitet: én etter én elev trekker et kort og mimer det de ser på kortet. – lek hviskeleken (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 45).</p>	<p><i>Å si noe med ansiktet</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 35).</p>
	<p>Legg gjerne opp til fremføring med rollespill, der de elevene som har lyst kan vise fram. (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 51).</p>	<p><i>Gode og dårlige nyheter</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 41).</p>

	Øv på et skuespill og vis det for andre elever på skolen eller/eller foresatte (Syverinsen & Aambø, 2020, s. 53).	-ikke konkret til en tekst, men en forlengelse av teksten «Sceneskrek» (Syverinsen et al., 2020, s. 42-43).
	Dramatiser fortellingene som rollespill (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 64).	<i>Fortell videre</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 56).
Forestillingsevne		
Utforskning	Bruk lego-klosser til å «skrive» ord. (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 79).	<i>Lego</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 70).
Frilek	Gå ut og lek klovner (Syverinsen et al., 2020, s. 81).	<i>Vekk opp klovnekroppen!</i> (Syverinsen et al., 2020, s. 80-81).