

Universitetet i Sørøst – Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling
Studieprogram: MG1BO3, 45 stp.
Våren 2024

Imma Tobine Breiland Dalby

Prosjektarbeid med rom for lek

En kvalitativ studie av hvordan prosjektarbeid med rom for lek kan bidra til at elever på første trinn er aktive i egne læringsprosesser.

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 4
3199 Borre

<http://www.usn.no>

©2024 Imma Tobine Breiland Dalby

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med studien var å tilegne meg kunnskap om, og få et innblikk i forskningsprosjektets problemstilling: *Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?* For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg fokusert på de to følgende forskningsspørsmålene: 1. Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet? 2. Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser? Deretter vil jeg drøfte spørsmålet 3. Hva kan være av betydning for at elevene skal fremstå som aktive i egne læringsprosesser i prosjektet? Avhandlingens innfallsvinkel dannes til sammen ved hjelp av disse forskningsspørsmålene. Problemstillingen for masterstudien vil bli belyst ved hjelp av empiri som er samlet inn gjennom en kvalitativ tilnærming, hvor jeg har gjennomført et prosjektarbeid med Lesson study som metode.

Studiens teoretiske rammeverk presenterer og utdyper *synet på barn* og hvordan holdningene vi har til barn påvirker den pedagogiske virksomheten. Det vil bli drøftet i lys av forskningsoppgavens funn. Fenomene lek og læring vil også bli gjort rede for, og jeg vil løfte frem ulike forståelser og karakteristiske trekk ved leken. Teorien bak elevenes læring vil bli presentert i et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg vil jeg vise til sentrale trekk ved prosjektarbeid og dybdelæring. I diskusjonskapittelet vil funnene av lærerens syn, lek og læring og prosjektarbeid drøftes opp mot sentral teori og litteratur fra teorikapittelet. Drøftingen vil ta utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål og kategoriene som ble utarbeidet i analyseprosessen av empirien.

Funnene i studien viser at prosjektarbeid som metode fremmer ivaretagelsen av det helhetlige læringssynet som vi har på elevene og deres rett til å medvirke. Dersom elevene får delta med utgangspunkt i sine forutsetninger, styrker det følelsen av tilhørighet til prosjektet og helheten. Studien antyder at for at elevene skal få være aktive i sine læringsprosesser, kreves det god tilrettelegging og støtte fra lærerne.

Forord

Fem år ved Universitetet i Sørøst-Norge nærmer seg slutten, og masteravhandlingen skal leveres. Det siste året har vært en lærerik prosess, som både har vært intressant og spennende, men også utfordrende. Nå begynner virkeligheten å nærme seg, og det er en sann glede å endelig presentere min ferdigstilte masteravhandling om hvordan prosjektarbeid med rom for lek kan bidra til at elever på første trinn er aktive i egne læringsprosesser. Min interesse for begynneropplæring og et ønske om å jobbe i småskolen har vært en stor drivkraft for dette arbeidet. Aller først er det mange i forbindelse med dette prosjektet som fortjener en stor takk.

Jeg vil begynne med å takke min veilder, Hilde Dehnæs Hogsnes, for gode råd, tett oppfølging, konstruktive tilbakemeldinger og konkrete fremovermeldinger. Tusen takk for at du har støttet, og veiledet meg gjennom dette arbeidet.

Tusen takk til mine ledere og kollegaer som har stilt opp i dette prosjektet, og delt tanker og refleksjoner med engasjement og glede. Takk for fleksibiliteten og støtten dere har vist ovenfor mitt forskningsprosjekt. Uten dere hadde ikke jeg fått til dette masterprosjektet.

Jeg vil rette en stor takk til elevene som har deltatt i prosjektet, for deres åpenhet og deltakelse.

Kjære medstudenter, vi klarte det! Tusen takk for fem fine år. Det har vært en sann glede å dele denne reisen med dere. Tusen takk for at vi har støttet og heiet på hverandre gjennom hele studieløpet.

Tusen hjertlig takk til familien og vennene min for at dere har heiet på meg hele veien. Tusen takk for at jeg har hatt dere i ryggen, og plukket meg opp når jeg mistet troen på meg selv. Jeg er veldig takknemlig for dere alle sammen. Takk til alle som har stått på sidelinjen og heiet. Uten dere hadde ikke jeg fått til dette.

Tjølling, 3. Juni 2024

Imma Tobine Breiland Dalby

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	3
<i>Forord</i>	4
<i>1. Innledning</i>	7
1.1 Tematikk, bakgrunn og motivasjon for studien.....	7
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Avgrensning.....	9
1.4 Overordnet struktur.....	10
<i>2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning</i>	12
2.1 Synet på barnet.....	13
2.2 Lek som fenomen.....	13
2.3 Lærernes perspektiv på lek.....	17
2.4 Læring som fenomen.....	19
2.5 Prosjektarbeid.....	21
2.6 Reggio Emilia – prosjektarbeid i barnehagen.....	22
2.7 Sammenhenger mellom rom og hverdagsliv.....	24
2.8 Dybdelæring.....	25
<i>3 Metode</i>	26
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	27
3.2 Kvalitativ metode.....	27
3.3 Observasjon som metode.....	28
3.4 Observatørrolle.....	29
3.5 Kollega som med-observatør.....	29
3.6 Lesson Study.....	30
3.7 Utvalg.....	34
3.8 Ethiske refleksjoner.....	34
3.9 Pålitelighet og gyldighet.....	35

4 Analyse	37
4.1 Tematisk analyse	37
4.1.1 Fase 1: Bli kjent med materialet.....	38
4.1.2 Fase 2: Koding.....	38
4.1.3 Fase 3: Kategorisering.....	39
4.1.4 Fase 4: Evaluering av overordnede kategorier	39
4.1.5 Fase 5: Definere og navngi kategoriene	40
4.1.6 Fase 6: Avsluttende analyse	40
5 Funn	41
5.1 Hva viser empirien?	41
5.2 Tilrettelegging av lek for aktive læringsprosesser.....	42
5.2.1 Det fysiske rommet.....	42
5.2.2 Tid.....	43
5.2.3 Utstyr	44
5.3 Lærernes involvering under gjennomføringen.....	45
5.3.1 Våre roller i gjennomføringen av prosjekt arbeid	45
5.3.2 Vår involvering i lek.....	47
7 Avslutning.....	59
7.1 Besvarelse av studiens problemstilling.....	59
7.1.1 Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?	59
7.2 Forslag til videre forskning	60
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	66
Vedlegg 2: Tankekart.....	69
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	70

1. Innledning

1.1 Tematikk, bakgrunn og motivasjon for studien

Denne masterstudien er basert på temaet *prosjektarbeid med rom for lek* for elever på første trinn. Valget av tema bygger på min interesse for begynneropplæring og et ønske om å jobbe i småskolen. Jeg har som ønske å være med å gi elevene en god og trygg start på det lange skoleløpet. Gjennom studiet har jeg hatt flere praksisperioder i og utenfor Norge. Dette har vært med på å gi meg verdifulle erfaringer. Det har i tillegg vært med på å skape et bredere læringsperspektiv, og det har inspirert og motivert meg til å forske på hvordan jeg kan være med på å skape en skolehverdag hvor elevene kan være aktive i egne læringsprosesser. Fagfornyelsen (2020) har også vært en faktor som har motivert meg for denne studien, ettersom den etterspør lek i større grad enn hva LK06 har gjort tidligere. Under en praksisperiode i Libanon, ble jeg introdusert for læringsfilosofien i *Reggio Emilia*, som er en filosofi og tenkemåte hvor det å betrakte og forholde seg til barns læring og deres iboende individualitet av evner og rettigheter er sentralt (Åberg & Taguchi, 2007, s. 13). Jeg fikk senere i studiet også muligheten til å gjennomføre praksis i Reggio Emilia.

Motivasjonen min for studien handler først og fremst om hvordan jeg som kommende pedagog kan bidra til å skape et læringsmiljø som bidrar til motivasjon for læring hos elevene. Før jeg startet på grunnskolelærerutdanningen, jobbet jeg som assistent i skolen. Det var et ønske jeg hadde, for å få et innsyn i skolesystemet. Det ga meg videre motivasjon for å utdanne meg som lærer. Jeg fikk et innblikk i hvilken innvirkning lærerne og trygge voksne har på elevene, spesielt i småskolen. Etter hvert som jeg forsto hvilken rolle jeg kan ha som lærer, hvilke måter jeg kan påvirke og hvilken verdi det har for elevenes første skoleår, var ikke valget for masteroppgavens tematikk vanskelig å velge. Oppgaven har bakgrunn i begynneropplæringens betydning og har fokus på hvordan prosjektarbeid med rom for lek vil gi elevene mulighet til å være aktive i egne læringsprosesser.

Min forståelse av prosjektarbeid bygger på den komplekse sammensetningen av planlegging og gjennomføring av målrettede, kollektive og åpne læringsprosesser på en og samme tid (Skaar et al., 2006). Denne forståelsen baserer jeg også på erfaringer gjennom praksis som har ført til at jeg sitter igjen med et inntrykk av at dette er en åpen arbeidsmetode som kan

tilpasses elevenes individuelle nivå i gjennomføringen, samtidig som elevene kan spille hverandre gode. Jeg vil også trekke fram min forståelse av lek og lekens plass i begynneropplæringen. Min erfaring er at leken ikke får nok plass i undervisningen, til tross for at det er lagt stor vekt på lek i fagfornyelsen (Becher et al., 2019, s. 23). Ettersom undervisning og læring blir praktisert på svært ulike måter blant lærere og skoler, har jeg hatt muligheten til å observere ulike undervisningsmetoder. Min forståelse bygger på disse erfaringene, hvor inntrykket er at leken får for liten plass i undervisningen av de yngste elevene i småskolen. Min oppfatning er at det er et stort fokus på struktur i klasserommet, faglig innhold og elevresultater. Leken blir mest brukt som pauseaktiviteter og som avbrekk i undervisning eller i friminutt.

Jeg har en mistanke om at leken har for lite fokus, også i lærerutdanningen. Gjennom lærerutdanningen har vi i utgangspunktet arbeidet med fagfornyelsen, men vi har likevel blitt kjent med tidligere læreplaner som Reform 97 og LK06. I reform 97 var leken sentral, og førsteklasse skulle være et bindeledd mellom barnehagen og skolen. Allerede tidlig på 2000-tallet kom leken under press ettersom det ble hevdet at den faglige læringen uteble, og leken fikk derfor mindre og mindre plass i skolen (Haug, 2019, s. 27). PISA-undersøkelsene kom i 2001, hvor elevprestasjoner ble sammenlignet mellom mange land (Haug, 2019, s. 36). Norske fjerdeklassinger scoret under gjennomsnittet i lesing og realfag sammenlignet med barn i andre land (Haug, 2019, s. 36). Samme året ble Reform 97 evaluert, og det ble konkludert med at det var generell mangel på læring og tilpasset undervisning (Haug, 2019, s. 36). Derfor ble det foreslått å innføre mål for basiskompetanse, som for lesing i begynneropplæringen (Haug, 2019, s. 37). Departementet innførte en strategi for bedre lesing i skolen, men det ble fremsatt mye kritikk relatert til manglende kompetanse blant lærerne (Haug, 2019, s. 37). Allerede i 2003, ble det gjort en satsning på leseopplæringen, som senere ble utformet som LK06 (Haug, 2019, s. 37). Fokuset ble lagt på de faglige resultatene, og dette resulterte i at leken uteble. Dermed fikk ikke reform 97 mulighet til å bli implementert og fikk ikke vist dens potensial i skolen (Haug, 2019, s. 37). I 2020 ble fagfornyelsen, eller LK20, innført i skolen. Den bygger på Kunnskapsløftet og LK06, og det har blitt etablert en ny struktur som legger til rette for en helhetlig sammenheng av læreplanene (Utdanningsforbundet, faktaark, 2022:11). Fagfornyelsen skal gi fagene mer relevant innhold og en bedre tilknytning til hverandre. Gjennom dybdelæring og forståelse skal fagfornyelsen være med på å styrke utviklingen til elevene (Utdanningsforbundet, 2022:11, s. 1). For å skape sammenheng er det lagt opp til å arbeide med fagfornyelsen sine overordnede temaer

demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring (Utdanningsforbundet, 2022:11, s. 1). I fagfornyelsen har også leken fått en sentral plass i opplæringen ettersom leken er nødvendig for trivsel og utvikling, spesielt blant de yngste barna i skolen (Kunnskapsløftet, 2020, s. 11). Likevel har jeg et inntrykk av at leken i stor grad er fraværende i skolen i dag. At leken er fraværende, kan ha bakgrunn i at kompetansen på lek i undervisning og læringsprosesser er mangelfull hos mange lærere i skolen. Når kompetansen er begrenset har jeg en fornemmelse av at den blir nedprioritert. På bakgrunn av dette ønsker jeg å tilegne meg kompetanse som vil være med på å integrere og praktisere lek i undervisningen.

1.2 Problemstilling

I denne masterstudien er problemstillingen og forskningsspørsmålene forankret i begynneropplæringen og pedagogikken. Med interesse for utforskende læring og aktive elever, falt beslutningen på å forske på hvordan jeg som kommende lærer kan legge til rette for og jobbe med prosjektarbeid med rom for lek, noe som kan bidra til at elever på første trinn er aktive i sine egne læringsprosesser.

Problemstillingen for denne masterstudien er derfor følgende: *Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?* For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg valgt å fokusere på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet?
2. Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser?

1.3 Avgrensning

Å avgrense denne studien har vært nødvendig med tanke på oppgavens tidsramme og omfang. Jeg har valgt å ha fokus på elever på første trinn, fremfor begynneropplæringen i sin helhet som strekker seg fra første til fjerde trinn. Denne prioriteringen ble gjort med tanke på

at jeg allerede jobbet på første trinn, og intensjonen med dette prosjektet var at jeg skulle ha fokus på min egen praksis og elevmedvirkning. I studien har jeg valgt å fokusere på noen sentrale begreper, som lek, læring og prosjektarbeid. Ettersom studien ble gjennomført som et prosjektarbeid hvor empiri har blitt hentet ut gjennom observasjoner, var det viktig å ha et omfang av tid som ville gi resultater. Samtidig skulle jeg ta hensyn til elevenes vanlige skolehverdag. Derfor ble tidsrammen for oppgavens innhenting av empiri satt til å vare maksimalt en uke.

1.4 Overordnet struktur

Kapittel 1: Innledning

I første kapittel har oppgavens tematikk og bakgrunn blitt introdusert. Videre har jeg presentert min motivasjon for prosjektet. I dette kapitlet har jeg også presentert oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, som er fundamentet i denne oppgaven. Videre har jeg presentert hvilke avgrensninger som er gjort i henhold til oppgaven. Til slutt har jeg vist til en oversikt over hvert kapittel, som viser utformingen og oppbyggingen for masterprosjektet.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I kapitlet for det teoretiske rammeverket og tidligere forskning vil det bli lagt frem relevant teori og forskning som danner utgangspunktet for den senere drøftingen av forskningsprosjektet. I teori kapitlet vil jeg gjøre rede for *synet på barn og barndom*, og løfte frem hvordan holdningene vi har til barn blir påvirket. Deretter vil jeg presentere *lek som fenomen* og hvilket *perspektiv lærerne har på leken*. Videre vil *læring som fenomen* bli gjort rede for, før *prosjektarbeid* som metode blir presentert, etterfulgt av *Reggio Emilia* filosofien. Avslutningsvis vil jeg ta for meg *sammenhenger mellom rom og hverdagsliv*, før jeg tilslutt belyser bakgrunnen for *dybdelæring*.

Kapittel 3: Metode

I metodekapittelet vil jeg starte med å presentere det vitenskapsteoretiske perspektivet. Videre vil jeg presentere og begrunne valget av en kvalitativ forskningsmetode. Deretter presenteres forskningsmetoden som jeg har benyttet meg av i dette masterprosjektet, kvalitativ observasjon. Følgelig vil jeg presentere min observatørrolle, fullt deltakende observatør, og hvordan jeg benyttet meg av en med-observatør i prosjektet. Metodevalget vil deretter bli begrunnet med utgangspunkt i problemstillingen for studien og i tråd med gjennomføringen av prosjektet som er inspirert av *lesson study*. Videre vil jeg beskrive hvilken utvalgsstrategi som er benyttet, og hvordan jeg i oppgaven har tatt hensyn til etiske retningslinjer. Jeg vil også helt til slutt vurdere studiens pålitelighet og gyldighet, og hvilke muligheter for generalisering og overføringsverdi resultatene kan ha.

Kapittel 4: Analyse

I begynnelsen av analysekapittelet vil jeg gjøre rede for og presentere analyseverktøyet, tematisk analyse, som jeg har valgt å bruke i dette masterprosjektet. For analysen har jeg brukt Braun og Clarke (2006) sin analyseprosess, som er delt inn i seks faser. Kapittelet er strukturert ut fra disse fasene, og delt inn i underkapitler.

Kapittel 5: Funn

I kapittelet om funn, vil jeg fremstille de mest sentrale funnene som har kommet frem i lys av analysen etter at observasjonene ble gjennomført. Funnkapittelet er tredelt, og i 5.1 *Hva viser empirien?* Der vil jeg presentere et skjema med oversikt over funnenes kategorier. I delkapittel 5.2 *Tilrettelegging av lek for aktive læringsprosesser* presenteres tilretteleggingen av lek for de aktive læringsprosessene i lys av underkapittelene *det fysiske rommet, tid og utstyr*. Deretter vil jeg i delkapittel 5.3 *Lærernes involvering under gjennomføringen* presentere lærernes involvering i lek og hvordan våre roller ble gjennomført i prosjektarbeidet.

Kapittel 6: Drøfting

I drøftingskapittelet vil jeg drøfte funnene som er basert på analyser av observasjonene. Disse vil drøftes i lys av teori og forskning som er presentert i kapittel 1 og 2. Dette kapittelet er delt inn i tre deler, og er organisert ut fra forskningsspørsmålene i denne studien. I det første delkapittelet, *6.1 Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet?* Blir lærernes didaktiske posisjon begrunnet og drøftet med bakgrunn i lekens teori. I det andre delkapittelet, *6.2 Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser?* drøfter jeg hvordan det fysiske rommet, tid og utstyr kan være med på å tilrettelegge for elevenes lek, sett i lys av teori for hvordan de tilegner seg kunnskap og læring. Avslutningsvis i kapittelet, vil spørsmålet *6.3 Hva kan være av betydning for at elevene skal fremstå som aktive i egne læringsprosesser i prosjektet?* drøftes med bakgrunn i funnene.

Kapittel 7: Avslutning

I det avsluttende kapittelet, som er det siste kapittelet av masterprosjektet, vil jeg oppsummere studien. Jeg vil trekke slutninger og presentere eventuelle konklusjoner på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Helt til slutt, og avslutningsvis, vil jeg dele mine tanker om hva som kunne vært aktuelt å forske videre på.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I det følgende kapittelet vil det teoretiske rammeverket og tidligere forskning bli presentert. Teorien og den tidligere forskningen vil være med å danne grunnlaget for drøftingen av studien. I teori kapittelet vil jeg gjøre rede for *synet på barn og barndom*, og løfte frem hvordan holdningene vi har til barn blir påvirket. Deretter vil jeg presentere *lek som fenomen* og hvilket *perspektiv lærerne har på leken*. Videre vil *læring som fenomen* bli gjort rede for, før *prosjektarbeid* som metode blir presentert, etterfulgt av *Reggio Emilia* filosofien. Avslutningsvis vil jeg ta for meg *sammenhenger mellom rom og hverdagsliv*, før jeg tilslutt belyser bakgrunnen for *dybdelæring*.

2.1 Synet på barnet

Hvordan vi tenker om barn og lek er forankret i synet vi har på barn og barndom (Lillemyr, 2011, s. 17). Synet på barn og barndom handler både om kunnskapene som vi har om barn og holdningene vi har til dem. Synet bygger på et grunnleggende menneskesyn og et pedagogisk grunnsyn, som er med på å påvirke utgangspunktet for planleggingen og gjennomføringen av den pedagogiske virksomheten som foregår i klasserommet (Lillemyr, 2011, s. 17). Med tiden har synet på barn endret seg, fra en tradisjonell tenkemåte, som har rettet seg mot hva barn bør utvikle seg til å bli senere i livet, til et mer sosialkonstruktivistisk syn hvor barna blir betraktet som aktører her og nå, som selv er opptatt av å finne mening (Lillemyr, 2011, s. 18). For et barn er det viktig å være i kontakt med omgivelsene, hvor barn kan være barn, glemme seg selv og bli til en del av et "vi" (Lillemyr, 2011, s. 18). På denne måten er barna en del av et dialogisk samspill. Da er barna åpne for andres forutsigbarhet, noe som bidrar i barnets dannelse. Leken kan derfor anses som en sentral arena for deres erfaringer og deltakelse, hvor de setter seg selv og andre i spill (Lillemyr, 2011, s. 18). I dag er synet på lek også preget av en sterk forankring i barnekonvensjonen, hvor barna skal være aktive deltakere med en rett til medvirkning i den pedagogiske virksomheten som skole, og i samfunnet generelt (Lillemyr, 2011, s. 18). Kompetanse og læring er knyttet til handling og samhandling i fellesskapene i skolen, hvor fundamentet er synet på barn og barndom (Lillemyr, 2011, s. 18). Dion Sommer mener det viktigste ved det nyere synet på barn og barndom handler om at vi ser barnet som subjekt fra starten på livet, og ikke bare objekter som skal formes og påvirkes (Lillemyr, 2011, s. 19).

2.2 Lek som fenomen

De aller fleste mennesker vil intuitivt forstå hva lek er, uavhengig av kulturelle bakgrunner (Lunde og Brodal, 2023, s. 103). Selv om lek er lett gjenkjennelig lar ikke fenomenet lek seg fange i en presis definisjon (Lunde og Brodal, 2023, s. 103). Fenomenet lek er mangfoldig, og det er derfor vanskelig å enes om en entydig definisjon om hva begrepet innebærer og hva det ikke innebærer (Løndal, 2019, s. 96). Begrepet er også svært omdiskutert og sentralt i diskusjonen knyttet til barns utvikling og læring (Becher et al., 2019, s. 15). Samtidig finnes det en utbredt antakelse om at lek er fullstendig frie aktiviteter som knyttes til fritiden og brukes som belønning (Lillejord et al., 2018, s. 13). Med virkelighetsbegrepet lek sine mange

uttrykksformer, kan det være nyttig å ha en felles forståelse for hva som menes med lek, slik at lærere målrettet kan integrere leken som en del av det pedagogiske fundamentet i førsteklasse (Broström, 2019, s. 44).

Til tross for at leken er et kompleks fenomen, synes det å være en bred enighet om at leken er en typisk væremåte blant barn, og at den skal være med på å engasjere og inspirere barnet i aktivitet og for aktivitet (Løndal, 2019, s. 96). Leken har fire allment aksepterte kjennetegn som inkluderer at leken skal være frivillig, indre motivert, stimulere fantasi og forestillingsevne og forutsette interaksjon og kommunikasjon (Lillejord et al., 2018, s. 25). Flere teorier på lek fremhever viktigheten av å se leken som en verdi i seg selv (Løndal, 2019, s. 96). Likevel er det mange pedagoger som har en underliggende overbevisning om at leken kan brukes til noe, som til at barna kan opparbeide seg kognitive, sosiale og motoriske ferdigheter (Løndal, 2019, s. 96). Broström (2019) beskriver kjennetegnet for den frie leken som en prosessorientert virksomhet, hvor barna er selvbestemmende og autonome (Broström, 2019, s. 44). I den frivillige og spontane leken tar barna selv initiativ til å leke, og de bestemmer selv hva og hvem de vil leke med (Broström, 2019, s. 44). Det andre kjennetegnet, er at leken er indre motivert, og ifølge Vygotsky, betyr det at barnet selv har lyst til å leke (Broström, 2019, s. 45). Vygotsky (1982 i Broström, 2019) beskriver prinsippet for lek som et ønske om å realisere noe fra virkeligheten, som for eksempel å være en astronaut og prøve å være vektløs. Den indre motivasjonen bidrar til barnas lek fordi de selv ønsker å leke, og aktiviteten oppleves som meningsfull og morsom. Det tredje kjennetegnet, handler om at leken er preget av fantasi og forestillingsevne. I leken skaper barna en «likksom» verden, hvor de selv påtar seg roller og utfører fiktive handlinger (Broström, 2019, s. 45). Gjennom leken får barna mulighet til å utfolde seg, basert på egne forutsetninger, og virkelighetens krav og normer gjelder ikke. Broström (2019, s. 46) sitt siste kjennetegn på lek forutsetter kommunikasjon og interaksjon. Barn benytter leken som sosial aktivitet for å skape mening, etablere relasjoner til voksne og jevnaldrende, og mellom personer, ideer og hendelser. I denne prosessen vil barnets tanke- og forståelsesverden utvikles.

I den overordnede delen av læreplanen - *verdier og prinsipper for grunnopplæringen* legges det vekt på at leken for de yngste barna er nødvendig for trivsel og utvikling. Leken presenteres som en viktig del av den helhetlige opplæringen, som er med på å skape muligheter for kreativ og meningsfylt læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Likevel blir lekens ståsted stadig utfordret, da det stadig stilles høyere krav til kunnskap og

kompetanse i skolen (Becher et al., 2019, s. 15). For mange barn kan overgangen fra barnehage til skole oppleves stor og dramatisk og Broström (2019, s. 47) mener derfor at det er lærerens oppgave å tilrettelegge og innrede hverdagslivet i skolen. I tråd med lekens fire kjennetegn deler Broström leken inn i tre former som kan komme til uttrykk i skolen, og spesielt i førsteklasse: *den frie leken, den lærerike leken og lekende læring* (Broström, 2019, s. 47). Om den frie leken sier Broström at læreren må tilby barna tid og plass til å boltre seg og leke på egne premisser uten voksen innblanding og leken må være fri (Broström, 2019, s. 47). I førsteklasse må det være rom og mulighet for at elevene kan sette i gang deres egne leker, da dette åpner for muligheter til å skape sine egne barnekulturer og utvikle egne lekestategier, samtidig som de skaper og etablerer relasjoner til hverandre (Broström, 2019, s. 47).

I tillegg til den frie leken i skolen, mener Broström (2019, s. 49) at lærerik lek og lekende læring er viktige prinsipper å ha i skolen. De markerer at lek og læring ikke har identiske størrelser og prosesser, men at de har fellestrekk som virker sammen, og voksne kan være med på å påvirke og guide leken. I den lærerike leken er det barnas egen lek som er sentralt, og leken kommer først (Broström, 2019, s. 50). Leken foregår på barnas betingelser, og når lærerne kommer inn på barnas premisser skal det gagne samspillet med og mellom barna (Broström, 2019, s. 50). Lærerens rolle i leken handler om å være lydhør for barnas lek, og være med på å eksperimentere og styrke den uformelle læringen i leken (Broström, 2019, s. 50). Gjennom deltakelse kan lærerne skape læringssituasjoner som gir mulighet for å styrke dialogene og løfte kvaliteten på kommunikasjonen blant barna (Broström, 2019, s. 50). Lærerens rolle vil også kunne bidra til at barns skriftspråklige og matematiske evner fremmes. Dette kan lærere for eksempel gjøre gjennom å tilrettelegge for rollelek hvor klasserommet blir omgjort til en kiosk og barna konstruerer penger og prislister til leken. Pengene lager barna ved å trekke sammen bokstaver og tall (Broström, 2019, s. 50). Når lese- og skrivematerialer inngår i barnas lek gir det dobbelt gevinst. Ved at leken forlenges blir den automatisk mer kompleks. Det gjør at den blir mer utfordrende og spennende for barna. I tillegg øker barnas literacy-kompetanse, fordi de blir inspirert til å utforske og eksperimentere med skriftspråket (Broström, 2019, s. 50). Derfor er leken det sentrale elementet i den lærerike leken, mens det faglige innholdet som blir dratt inn underveis, er sekundært (Broström, 2019, s. 50). I tillegg til den frie leken og den lærerike leken har vi lekende læring, hvor det er en lekende tilgang, men lærerne og barna retter her oppmerksomheten mot det faglige innholdet, som for eksempel det skriftspråklige, matematikken eller

naturvitenskapen (Broström, 2019, s. 50). I denne formen for lek er faginnholdet det sentrale og det kommer først, men det blir formidlet i en lekende form (Broström, 2019, s. 50).

Fenomenet lek kan også sees i lys av Becher og Høyland (2019, s. 80) sine kategorier, *bevegelse i intervall, aktiv og undersøkende læring, fantasi og forestillingsevne, og kommunikasjon, interaksjon og språk* (Becher & Høyland, 2019, s. 79). Disse kategoriene er konstruert ut ifra kjennetegnene som de hevder inngår i leken, og som er særlig vesentlige for de yngste barna i skolen (Becher & Høyland, 2019, s. 80). Innenfor læringsforskningen og policydokumenter er det en bred enighet om at “mennesker lærer best når de får være aktive og arbeide undersøkende i konstruktive omgivelser” (Lillejord et al., 2018, s. 49), likevel oppleves ikke dette å bli praktisert i skolen. I Kunnskapsløftet (2020, s. 11), er målet at “skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling”. For de yngste barna i skolen legges det derfor vekt på at “lek er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring” (Kunnskapsløftet, 2020, s. 11). I forlengelse av et slikt perspektiv konkluderer Lillejord et al. (2018, s. 49) med at det ikke er å anbefale en praksis hvor elever sitter i ro og blir undervist i store deler av skoledagen. De yngste barna i skolen, består av små lærende kropper, som bærer med seg det som har skjedd i fortiden, opptar nåtiden og som er opptatt av fremtiden (Vingdal, 2018, s. 34). Lillejord et al. (2018, s. 2) konkluderer i kunnskapsoversikten *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*, at det haster med å utvikle en pedagogikk for de yngste barna i skolen som er lekbasert. Lillejord et al. (2018, s. 24) trekker frem at det er et skille mellom hvordan vi lærer og underviser barn i barnehagen og i skolen. Det blir uttrykt bekymring for hvordan intensjonen bak skolestart for seksåringer, og barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter, skulle følge barna de første årene av skolen, men hvor dette ikke ble innfridd (Lillejord et al., 2018, s. 2). Det viser seg heller at de lærerstyrte aktivitetene i skolens undervisning, brer seg i barnehagene i stedet (Lillejord et al., 2018, s. 2). De viser til Broström som mener at “skolifisering” av de yngste barna i skolen burde unngås, og at det haster å utvikle en felles forståelse av læring som er forankret i lek (Lillejord, 2018, s. 24). Læring må være dynamisk og lekbasert, og burde utvikles på tvers av barnehage og skole (Lillejord et al., 2018, s. 24). Ofte fremstilles barnehagepedagogikk og skolepedagogikk som motsetninger hvor barnehagen har et større fokus på lek, omsorg og trivsel, mens skolens fokus hviler på undervisning, læring og innhold (Lillejord et al., 2018, s. 24). Det viser seg at utdanningspolitikken i Norge har vist en økt interesse for læringsutbytte

hos barna. Dette har ført til skolifisering, ettersom arbeidsmåtene i skolen blir introdusert allerede i barnehagen (Lillejord et al., 2018, s. 20). Barns oppfattelse av skolen er at det er et sted for arbeid mer enn et sted for lek (Lillejord et al., 2018, s. 20).

2.3 Lærernes perspektiv på lek

Mange pedagoger har blitt inspirert av teoretikere som Vygotsky, Piaget og Erikson til å bruke leken i målrettet læring (Løndal, 2019, s. 96). Derfor er forståelsen til lærerne av fenomenet lek et viktig perspektiv for hvordan dette kan påvirke tilnærmingen de møter lekende førsteklasinger med. Det er flere av teoriene som fremhever viktigheten av å se leken som en verdi i seg selv, men likevel trekker Løndal frem at det synes å være en underliggende overbevisning om at leken kan brukes til noe blant pedagoger. Leken blir ofte brukt som et middel i målrettet læring, noe som kan bidra til selvmotsigelser innenfor forståelsen, da den blir brukt for å oppnå noe utenfor leken. For eksempel kan pedagoger ha en intensjon om at barna skal opparbeide seg kognitive, sosiale og motoriske ferdigheter gjennom leken. Derfor er det viktig at lærernes forståelse av fenomenet blir bevisstgjort, og et relevant spørsmål blir da hvordan lærere skal forholde seg til leken (Løndal, 2019, s. 96). Ann S. Pihlgren er en svensk forsker som har arbeidet mye med fritidspedagogikk og har utarbeidet en modell for didaktisk arbeid for skolefritidsordning (SFO). Løndal trekker frem at fritidspedagogikken og barnehagepedagogikken har mange like trekk, ved at de deler et pedagogisk grunnsyn og inkluderer lek og har barnestyrt aktivitet. I denne teksten ser jeg de ulike rollene i lyset av lærernes posisjoner i lek. I lærernes møte med førsteklasselevne kan modellen være til hjelp for refleksjon (Løndal, 2019, s. 100). Modellen er bygget med utgangspunkt i pragmatisk filosofi, og med spesiell vekt på Deweys pedagogiske perspektiv. I modellen beskriver Pihlgren ulike posisjoner som kan være med på å styre lærerens didaktiske tilnærming (Løndal, 2019, s. 100). De er plassert i et koordinatsystem som er avhengig av styrken i henholdsvis prosess- og målintensjon, men Løndal og hans samarbeidspartnere har i senere tid tilpasset modellen og brukt den i diskusjon om de voksnes tilnærming av barns lek og fysiske aktivitet i skolen (Løndal, 2019, s. 100).

Modellen under gir en oversikt over de didaktiske posisjonene som læreren kan innta i møte med aktivitetene som finner sted blant førsteklasingene (Løndal, 2019, s. 100).

	Høy grad av målintensjon	Lav grad av målintensjon
Høy grad av prosessintensjon	1. Klassisk posisjon Læreren har en målrettet intensjon med aktiviteten og planlegger og organiserer gjennomføringen etter dette	2. Prosessorientert posisjon Læreren anerkjenner de selvvalgte aktivitetene barna velger og støtter prosessen, men styrker ikke med en intensjon om å nå et spesifikt mål
Lav grad av prosessintensjon	3. Stedsorientert posisjon Læreren tilrettelegger stedet med en målrettet intensjon om hva barna skal oppnå, men styrer ikke selve prosessen	4. Kaotisk/kreativ posisjon Læreren har verken intensjon om å styrke mot et spesielt mål eller påvirke prosessen i en bestemt retning

Ved bruk av disse posisjonene kan alle lærerne bidra til å skape betingelser og muligheter for lek. Gjennom å anerkjenne og forsiktig stimulere barnas selvvalgte lek skaper lærerne betingelsene for den gode leken (Løndal, 2019, s. 106).

Lærerrollen i mitt masterprosjekt kan ikke plasseres innenfor en bestemt didaktisk posisjon ettersom at prosjektet har varierende aktiviteter for førsteklassingene. Overordnet kan studien plasseres innenfor den klassiske posisjonen, ettersom den har planlagte og til dels målstyrte aktiviteter som er rettet mot spesifikke utbyttebeskrivelser. For eksempel at den har et bestemt tema hvor barna skal oppnå et bestemt mål (Løndal, 2019, s. 101). Studien kan også plasseres innenfor den stedsorienterte posisjonen ettersom at lærerne tilrettelegger for stedet med en målrettet intensjon om hva barna skal oppnå, men hvor lærerne ikke styrer selve prosessen (Løndal, 2019, s. 100). Ettersom at barna også får gjennomføre selvvalgte aktiviteter i prosjektet, som læreren anerkjenner og støtter, kan også studien plasseres innenfor en prosessorientert posisjon. Som lærer har jeg et ønske om å påvirke situasjonen slik at den vil være god for alle barna som er med, men uten at leken skal forvitte (Løndal, 2019, s. 104). Dette søker jeg å gjøre gjennom prosjektarbeid. Om leken får en anerkjent

plass for de minste barna i skolen, vil det bidra til å bedre helse, trivsel og helhetlig læring. Dette fordrer reflekterte lærere som har en dyp pedagogisk kompetanse (Løndal, 2019, s. 106).

2. 4 Læring som fenomen

Fenomenet læring er på lik linje som fenomenet lek, et begrep hvor det er stor uenighet blant forskere om hvordan begrepet skal avgrenses og forstås (Säljö, 2016, s. 32). Det er selvsagt at et sammensatt fenomen som læring ikke kan fanges i én definisjon, likevel kan man gi eksempler på hva læring kan være. Utfordringen kan være å se hva som er felles for de ulike eksemplene, og om det i det hele tatt finnes noen fellestrekk (Säljö, 2016, s. 32). Et aspekt for fenomenet læring, er at det finnes i mange sammenhenger, og at det ofte er en del av en verdiladet og normativ diskusjon (Säljö, 2016, s. 33). Alle vil at barn skal lære mer, spesielt i skolen, og derfor blir begrepet ofte knyttet til noe positivt (Säljö, 2016, s. 33).

Lunde og Brodal (2023, s. 80) definerer læring som en varig endring av opplevelse og atferd som følge av erfaringer. Det betyr at begrepet har en vid forståelse som innbefatter mye mer enn det som skjer i tilrettelagte undervisningssituasjoner, som voksenstyrte aktiviteter på skolen (Lunde & Brodal, 2023, s. 80). Barn blir drevet av sin indre «motor», og gjennom den vil de lære seg tallrike ferdigheter, etablere vaner, erverve holdninger og verdier og tilegne seg kunnskap om seg selv og verden, helt uten undervisning. Lunde og Brodal (2023, s. 80) kaller dette for barnets «prosjekt», hvor målet er å skape mening og forutsigbarhet i en overveldende kompleks tilværelse. Til en hver tid vil barn utforske seg selv og verden, i samspill med miljøet og andre mennesker (Lunde & Brodal, 2023, s. 80). Under stadig skiftende indre og ytre betingelser, er læringsevne en forutsetning for at barnet selv skal oppleve forutsigbarhet og kontroll (Lunde & Brodal, 2023, s. 83). I undervisningen kan fort opplegg oppleves mislykket hvis det ikke tas utgangspunkt i hvor hvert enkelt barn befinner seg, med hensyn til fysiske forutsetninger, motivasjon, emosjonell og kognitiv utvikling (Lunde & Brodal, 2023, s. 83). For å oppnå barnas oppmerksomhet på en oppgave, må den oppleves som meningsfull. Hva som for barnet oppleves som meningsfullt, henger sammen med hva barnets «prosjekt» er i øyeblikket. Barnets «prosjekt» kan i liten grad styres av voksne, og derfor er det viktig å samarbeide med barnet om dets «prosjekt». Da kan man

regne med at barnet strekker seg lenger enn hva den ville gjort på egen hånd (Lunde & Brodal, 2023, s. 83).

Læring er en del av grunnlaget for vekst og utvikling. At noe læres avhenger av hva som gir mening og motivasjon i den spesifikke situasjonen og individets forventning til det som kommer til å skje (Lunde & Brodal, 2023, s. 82). Til en hver tid evalueres hva som skjer, oftest ubevisst, og det blir prioritert hva som oppfattes som viktigst. Dersom en situasjon oppleves som utrygg, vil oppmerksomheten automatisk rettes mot strategier som kan øke tryggheten, fremfor å utforske det ukjente (Lunde & Brodal, 2023, s. 82). Derfor utfordrer læring på mange måter barnets egne grenser (Lunde & Brodal, 2023, s. 83).

I forhold til begynneropplæringen er John Dewey og Lev Vygotsky teoretikere som er viktige (Frislid & Traavik, 2006, s. 42). Disse teoretikerne kan plasseres innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv, som stadig er i utvikling og som dermed ikke fremstår som en bestemt teori. Men, de har et felles utgangspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). Innenfor dette perspektivet betraktes læring som et sosialt fenomen, som gjennom praktisk aktivitet blir konstruert ved at flere samhandler (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på spørsmålet om i hvilken situasjon læring finner sted, og her regnes *dialogen* som viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 75). Det er gjennom dialogen og samarbeid, at elevene kan få ideer og forståelser de ikke ville fått ved å arbeide på egen hånd. Dialog og samarbeid fører til en sterkere forståelse, utvikling av begreper, mindre misforståelser og å se sammenhenger og løsninger, noe som vil ruste elevene til læring. Innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet, er mediering gjennom språk et hovedelement for læring, og dette står sterkt innenfor den faglige tilnærmingen i barnehage og skole (Becher & Høyland, 2019, s. 79). Ut ifra dette perspektivet vil lek hvor kommunikasjon og språk er hovedelementene, være fremmede for læring (Becher & Høyland, 2019, s. 79).

Det er avgjørende for hver enkelt elev at de møter en lærer som har et helhetlig syn på læring, og med kunnskap om at elever er “kropp” i all læring, og er lærende “kropper” (Vingdal, 2018, s. 38). Dette bygger på et helhetlig (holistisk) læringsyn, som handler om å se hele eleven, og å ha en forståelse for at elevene opplever, erfarer og erkjenner med kroppen (Vingdal, 2018, s. 33). Ifølge Vingdal (2018, s. 33) lærer og utvikler elevene seg gjennom fysiske, motoriske, kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter, og disse

funksjonsområdene er avhengig av og påvirkes av hverandre. Dette samsvarer med læringsteorien til Dewey som er opptatt av at elevers læring må ta utgangspunkt i deres egne erfaringer og at lærerne må bruke metoder som aktiviserer elevene med både teori og praksis (Vingdal, 2018, s. 35). Dewey er kjent for sitatet “Learning by doing”, men hans læringsteori var egentlig formulert “Learn to Do by Knowing and to Know by Doing”. Hans teori om læring var sterkt preget av handling og tenkning (Vingdal, 2018, s. 38).

2.5 Prosjektarbeid

Prosjektarbeid er en kompleks arbeidsform som krever at lærere planlegger og gjennomfører målrettede, kollektive og åpne læringsprosesser på en og samme tid (Skaar et al., 2006).

Denne typen arbeidsform legger forholdene til rette for en helhetlig utvikling, hvor elevene får utviklet sin faglige, metodiske og sosiale kompetanse (Postholm, 2006, s. 78).

Prosjektarbeid kan knyttes til å arbeide med et tema eller et fenomen hvor hensikten er å skape en arena for utforskning, fordypning og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennom å bruke prosjektarbeid som metode, er målet å skape nysgjerrighet, la barna medvirke og gi dem en lyst til å undersøke og utforske (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Prosjektarbeid kan sees i lys av en prosessorientert metode som ikke nødvendigvis har en begynnelse eller slutt, men som vil følge dynamikken mellom barna og temaet eller fenomenet som fanger barna (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Prosjektarbeid og temaarbeid er to begreper som ofte blir omtalt i sammenheng, og som en enhet (Dypvik, 2000, s. 241). Dypvik (2000, s. 242) skiller begrepene hvor hun beskriver forskjellene med at et tema er en organisering av læringsinnholdet, mens et prosjekt er en arbeidsmetode hvor prinsippene om elevmedvirkning, problemorientering og krav til produktet er vektlagt. Hun legger også vekt på likhetene mellom begrepene. Begge tar utgangspunkt i elevenes interesser og spørsmål, og de er tverrfaglig (Dypvik, 2000, s. 242). I både tema- og prosjektarbeid har man en undersøkende og spørrende tilnærming, hvor begge vil fremme aktive elever (Dypvik, 2000, s. 242). I mitt prosjekt støtter jeg meg på denne definisjonen. For meg henger disse oppfatningene av tema og prosjekt sammen, og i det daglige arbeidet i småskolen ser jeg det ikke nødvendig å skille på disse begrepene. Tema går ofte over i prosjektarbeidet, og det er ofte mange små prosjektarbeid i løpet av et temaarbeid (Dypvik, 2000, s. 243). Jeg er opptatt av prosjektarbeidsmetodikken fordi den lar

elevene stille egne spørsmål, og fordi den lar dem selv undersøke det bestemte temaet. I LK20 løftes kompetansen i å utforske og skape frem som et av fremtidens kompetanseområder, og det blir knyttet til kreativitet, problemløsning og kritisk tenkning (i Hogsnes, 2019, s. 123-124). Samtidig blir dybdelæring vektlagt i LK20, og skal være med på å skape en god progresjon i elevenes læring (i Hogsnes, 2019, s. 123-124). De skal kunne relatere ny kunnskap, med den kunnskapen de allerede har erfaring med, og kunne reflektere over sin forståelse (Hogsnes, 2019, s. 124). Dette kan sees i lys av Dewey sin tenkning om problemløsende aktiviteter og knyttes til prosjektarbeid som arbeidsmetode. Han gir en beskrivelse av læring som noe som skjer i og gjennom menneskelige aktiviteter, som vil si at man lærer gjennom å gjøre erfaringer, og bearbeide dem i handlingen (Säljö, 2016, s. 89). Undervisning og læring skal være med på å utvikle og utdype personlige erfaringer, slik at de vil føre til forståelse, utdanning og personlig vekst (Säljö, 2016, s. 89). Dewey er opptatt av at undervisningens innhold må ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, og gjennom tema- og prosjektarbeid kan barna selv og deres erfaringer være i fokus (Hogsnes, 2019, s. 124). For barna er det helt vesentlig at temaet er aktuelt og at de ser nytten av det som blir presentert i skolen, slik at de kan være medkonstruktører, og ikke produsenter av “det samme” (Hogsnes, 2019, s. 124). Å bruke prosjektarbeid som arbeidsform forutsetter at vi gir elevene en posisjon der de er aktive, handlende og kunnskapsskapende (Hogsnes, 2019, s. 124). Når elevene får handle selv, får de muligheten til å reflektere over sine egne handlinger og kunne justere sin tidligere kunnskap (Flatås, 2016).

2.6 Reggio Emilia – prosjektarbeid i barnehagen

Mitt engasjement for prosjektarbeid i skolen har bakgrunn i mitt møte med filosofien Reggio Emilia. Reggio Emilia er en filosofi som er utarbeidet av pedagog Loris Malaguzzi, og har sin opprinnelse i Reggio Emilia, nord i Italia (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 55). Den pedagogiske filosofien bygger på en filosofi delaktighet der barn, foreldre og pedagoger sammen bidrar til læring og utvikling (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 58). Dette er ingen håndfast metode. Malaguzzis overbevisning var bygget på barnas rett til å være hovedpersoner eller subjekter innenfor deres egne sivile og sosiale rettigheter (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 56). Malaguzzi mente at barna måtte være aktivt deltakende, og få mulighet til å utvikle sin intelligens (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 56). Malaguzzi har et dikt som lyder “et barn er laget av hundre, barnet har hundre språk, hundre hender, hundre måter å

tenke på, leke på og snakke på” (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s. 57). Likevel blir de frarøvet nittini av disse (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s. 57). I skolen skiller vi hodet fra kroppen, og ber barna tenke uten hendene, handle uten hodet og de skal lytte, men ikke snakke. Vi forteller dem at leken og arbeidet er motsetninger (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s. 57). Malaguzzi sin filosofi viser at barna har vist det motsatte av dette. Hundre (av hva) finnes, vi må bare skru på hørestyrken (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s. 57). I mange barnehager arbeides det allerede med prosjektbaserte arbeidsmetoder, som er inspirert av Reggio Emilia-pedagogikkens barne- og læringssyn (Nome et al., 2021 s. 274). Det er barnas interesser og initiativ som er førende når planlegging av læringsinnhold og hvordan arbeid med dette læringsinnholdet utvikles (Nome et al., 2021 s. 274).

Barnekonvensjonen artikkel 12, som gir barn rett til å medvirke i alle forholdene som vedrører dem, kan sees i lys av rammeplan for barnehagen, hvor vi finner et krav om at “barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). I likhet med rammeplanen fronter også kunnskapsløftets overordnede del at “skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Prosjektarbeid har av flere forskere blitt fremmet som en arbeidsmetode som ivaretar barnas helhetlige læringssyn og deres rett til medvirkning (Nome et al., 2021, s. 274). Å jobbe med prosjektarbeid som arbeidsmetode handler mye om hvordan vi ser og møter barnet. Det handler om å være lydhør for barnas livs- og erfaringsverden. Det faglige forløpet dannes i en tett dialog med barna (Nome et al., 2021, s. 274). Lærerne må ha en god *hørestyrke*, som betyr at vi som pedagoger må tenke over hvordan vi lytter til barna (Åberg, 2006, s. 12). Barn er gode lyttere, og lytter både med øyne og ører, mens vi voksne ofte er opptatt av å formidle det vi allerede kan, fremfor å justere hørestyrken vår og bygge en skole med demokratisk tenkning (Åberg, 2006, s. 12).

Målet med filosofien var å basere meningsskaping mellom kompetente voksne og kompetente barn, med vekt på kunstneriske metoder (Nome et al., 2021, s. 274). Grunnsynet på barnet beskrev Malaguzzi slik:

Both children and adults need to feel active and important — to be rewarded by their own efforts, their own intelligences, their own activity and energy. When a child feels these things are valued, they become a fountain of strength for him (Malaguzzi, 1994, s. 2).

Ut fra dette grunnsynet kan vi se på utdanning som relasjon, hvor relasjon mellom barn, mellom barn og voksne, og mellom barn, voksne og deres felles omgivelser spiller på hverandre (Nome et al., 2021, s. 275). Disse relasjonene skal være med på å danne innhold og arbeidsmåter som kan bli til korte eller langvarige prosjektarbeider (Nome et al., 2021, s. 275). Vygotskys læringsbegrep, *kooperativ learning* eller *læringsfelleskap*, er begreper som kan knyttes til prosjektarbeid som læringsmetode (Nome et al., 2021, s. 275). Ettersom lærerne og jeg veksler med barna om å være instruerende eller øvede, erfarne eller nybegynnere fra situasjon til situasjon, skaper vi sammen et dynamisk læringsfelleskap (Nome et al., 2021, s. 275). et dynamisk læringsfelleskap vil det variere hvem som lytter til hvem, og som Malaguzzi (1994, s. 3) sier “a shift in the role of the teacher from an emphasis of teaching to an emphasis on learning” vil bidra til å forbedre læringsfelleskapet (Nome et al., 2021, s. 275). En forutsetning for at et slikt rollebytte kan skje, forutsetter at pedagogene eller lærerne sammen med barna til enhver tid systematisk reflekterer over former for hvordan man vil dokumentere skolens hverdagsliv (Nome et al., 2021, s. 275).

2.7 Sammenhenger mellom rom og hverdagsliv

I Reggio Emiliass pedagogiske filosofi står det fysiske leke- og læringsmiljøet sentralt. Becher og Høyland (2019, s. 75) retter et bevisst blikk mot de fysiske omgivelsene i skolen og hvordan de påvirker hverdagen, og en bevissthet rundt disse omgivelsene kan være nyttig når lærerne skal legge til rette for lek og bevegelse i klasserommet. De har delt inn omgivelsene inn i fire egenskapsområder som handler om samspillet mellom bygg og bruker (Becher og Høyland, 2019, s. 75). De bruker begrepene de funksjonelle, de sosiale, de kommunikative og de sanselige egenskapsområdene når de viser til dimensjonene (Becher og Høyland, 2019, s. 75). Det første egenskapsområdet, det funksjonelle, handler rent praktisk om hvordan bygningen eller klasserommet er gjort tilgjengelig (Becher og Høyland, 2019, s. 75). I tilfellet for denne masteroppgaven kan spørsmålet “brukbart til hva?” stilles når det gjelder bruksområdet til klasserommet. For de yngste barna henger lek og læring tett sammen, og derfor er det viktig å stille spørsmål om muligheten til å la leken styre bruken av rommet (Becher og Høyland, 2019, s. 75). Ettersom leken ofte fordrer bruken av utstyr og materiell, er det også viktig å stille spørsmålet om plassering og tilgjengelighet (Becher og Høyland, 2019, s. 75). Becher og Høyland (2019, s. 75) sitt andre egenskapsområde, handler om påvirkningskraften det fysiske miljøet signaliserer og uttrykker bruk, betydning og stemning.

Det vil si at det fysiske rommet må bidra til at brukeren forstår omgivelsene og hva bruken av klasserommet er tiltenkt (Becher og Høyland, 2019, s. 76). Dersom man ønsker å invitere til lek og bevegelse, må omgivelsene være innbydende for det.

Det tredje egenskapsområdet, det sosiale, omhandler både hvordan de fysiske rammene vil gi mulighet til å treffe og føle tilhørighet til andre mennesker, samtidig som omgivelsene kan støtte denne opplevelsen av integritet eller atskilthet fra andre (Becher og Høyland, 2019, s. 76). Det siste egenskapsområdet, handler om de sanselige områdene. Det handler om hvordan man opplever med ulike sanser, stemninger, som steder eller rom, lyd, lukt, kinestetiske og visuelle inntrykk (Becher og Høyland, 2019, s. 77). Gjennom bevisst og ubevisst sansing tar vi innover alle inntrykk fra klasserommene, og de lagres i kroppen og i erindringene som til enhver tid kan trekkes frem fra glemselen (Becher og Høyland, 2019, s. 77). I leken er fantasi og forestillingsevne en viktig del, og derfor burde rom være rike på sanseopplevelser, som stimulerer fantasien, innbyr til utforskning og inspirerer til lek (Becher og Høyland, 2019, s. 77).

2.8 Dybdelæring

Skolen har som ansvar å bidra til at elevene skal tilegne seg kunnskap, å reflektere over egen læring, forstå sine egne læringsprosesser og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). Kompetanse handler om å anvende, og ha kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å løse problemer og mestre utfordringer (NOU, 2015:8, s. 10). Elever skal kunne anvende ny kunnskap relatert til deres tidligere erfaringer og reflektere over deres egen forståelse (Hogsnes, 2019, s. 124). I skolen knytter man dette gjerne til dybdelæring, og det skal være med på å skape vilkår for god progresjon for elevene i læringsarbeidet (Hogsnes, 2019, s. 124).

For at elevene skal utvikle en forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder, kreves det at de tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflekterer over det de lærer, og ser det opp mot det de allerede kan fra før (NOU, 2015:8, s. 10). Likevel er ikke dybdelæring dybde i alt for alle (NOU, 2015:8, s. 11). En forutsetning for at elevene skal kunne gå i dybden er at de er i stand til å ta valg (NOU, 2015:8, s. 11). De må involvere seg aktivt for at skolen kan tilrettelegge for god læring (NOU, 2015:8, s. 11). Elevene må få

tilstrekkelig med tid til fordypning, få utfordringer som er tilpasset deres nivå og få støtte og veiledning fra lærer (NOU, 2015:8, s. 11). Gjennom dybdelæring vil elevene beherske de sentrale elementene i de ulike fagene, og trekke læring på tvers av hverandre (NOU, 2015:8, s. 11). At skoler legger til rette for slike læringsprosesser, som gjennom prosjekt- eller temaarbeid, vil kunne føre til en bredere forståelse hos elevene og styrke deres motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen (NOU, 2015:8, s. 11).

Den overordnede delen *opplæringens verdigrunnlag* i læreplanen legger føringer for at elevene skal kunne utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og samtidig skal de få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Opplæringen i skolen skal danne hele mennesket, og bidra til at alle skal få like muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Danning skjer når elevene tilegner seg kunnskap, og det kan skje gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). For å gi elevene denne erfaringsrikdommen, kan det å benytte et bredt spekter av aktiviteter, som strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, være særlig viktig (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Leken er spesielt nødvendig for trivsel og utvikling for de yngste barna i skolen, og leken gir også opplæringen en helhet og gir muligheter til kreativ og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Skolen er en del av barnas livslange dannelsesprosess og skal bidra til at elevene får et bredere fagfelt og kunnskapsområder (Flatås, 2016).

3 Metode

I dette kapittelet vil den kvalitative forskningsmetoden for masterprosjektet bli presentert. Først vil jeg belyse valget av studiens vitenskapelige forankring, og så vil valget av metode bli presentert og begrunnet. Videre vil bakgrunnen for utvalget av deltakere og utarbeidelsen av observasjonsguiden bli presentert. Deretter vil gjennomføringen av observasjonene beskrives. Videre vil sentrale trekk ved forskerrollen beskrives, sammen med de etiske retningslinjene. Avslutningsvis vil jeg begrunne hvilke vurderinger som er gjort underveis med hensyn til gyldighet, pålitelighet og praktiske og etiske avveininger.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Først vil jeg begynne med å beskrive hvor studien kan plasseres med bakgrunn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på 1. trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?* Studien tar utgangspunkt i lek, prosjektarbeid og læringsprosesser. Det vil derfor si at min studie kan plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som Magdalene Thomassen plasserer under merkelappen *fortellende* (Anker, 2022, s. 52). Hun mener at kunnskap dannes gjennom fortellinger (Anker, 2022, s. 52). Gjennom språk og handling konstrueres virkeligheten, og hvordan vi oppfatter den handler om hvordan den blir språklig formidlet (Anker, 2022, s. 52). Innenfor sosialkonstruktivismen legges det spesielt vekt på hvordan den sosiale konstruksjonen av virkeligheten er (Anker, 2022, s. 52). Vi mennesker skaper og forteller sammen med andre, og det betyr ikke at virkeligheten er uvirkelig og utenfor konstruksjoner som ikke finnes fysisk eller materielt (Anker, 2022, s. 52). Konstruksjonene handler om hvordan den blir oppfattet og hvilken kontekst ting inngår i (Anker, 2022, s. 52). Denne studien har som formål å gi kunnskap om hvordan jeg som lærer kan legge til rette for at elevene skal få være aktive i egne læringsprosesser. Derfor vil det vitenskapsteoretiske perspektivet speiles i mine oppfatninger av observasjoner og funn i prosjektet. Den vil bli belyst ut i fra mitt forskerblick og mine overgripende teorier, og vil komme frem i besvarelsen av oppgavens problemstilling.

3.2 Kvalitativ metode

Innenfor forskningen finnes det både kvalitative metoder som brukes for å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes, og kvantitative metoder som måler og gir data av målbare enheter (Dalland, 2017, s. 52). Dette masterprosjektet er bygget på en kvalitativ metode, ettersom forskningen innebærer å utforske menneskelige prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2005, s. 142). I dette forskningsprosjektet mener jeg at problemstillingen og forskningsspørsmålene best blir belyst ved hjelp av den kvalitative metoden. Ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign med observasjon som forskningsmetode har jeg forsøkt å fange hvordan elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser i prosjektarbeid med rom for lek. Ettersom jeg ønsket å finne

ut hvordan prosjektarbeid med rom for lek kunne bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egen læringsprosesser, ble observasjon sentralt.

3.3 Observasjon som metode

Fra begynnelsen av masterprosjektet har jeg vært sikker på at jeg ville forske på egen praksis. Observasjon som metode ble et naturlig valg ettersom det er en metode som gir direkte tilgang til naturlige settinger i skolen og klasserommet. Videre vil det gi gode beskrivelser av det som foregår (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Likevel vurderte jeg i begynnelsen av prosjektet om jeg skulle benytte meg av en kombinasjon av de kvalitative metodene observasjon og intervju. Å benytte meg av flere metoder, kunne gitt meg kunnskap om informantenes tanker og refleksjoner rundt temaet for studien og mer utfyllende beskrivelser av situasjonene (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Av hensyn til tidsrammen for studien ble det imidlertid vurdert som for omfattende å benytte flere metoder og jeg valgte å kun benytte meg av deltakende observasjon.

Observasjon ga meg muligheten til å gå i dybden og ha nærhet til området jeg forsket på (Dalland, 2012, s. 113). For prosjektet valgte jeg en eksplorerende tilnærming og gjennomføring, også kalt en ustrukturert observasjon, hvor det ble notert ned hva som var interessant der og da, og hvor det ble renskrevet i etterkant (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Målet med de kvalitative observasjonene var å samle inn informasjon som beskriver helheter, oppfatninger og logikk i den pedagogiske praksisen (Nielsen, 2014, s. 33). Sammen med opplevelsesaspektet utgjør forståelse av situasjoner og personer en sentral dimensjon i en kvalitativ observasjon, hvor målet er å forstå motivet til barnet (Nielsen, 2014, s. 33). Gjennom kvalitative observasjoner søker man å finne ut hva som er typisk i en gitt situasjon for barna (Nielsen, 2014, s. 33). En naturalistisk tilnærming innebærer at barna blir observert i sitt kjente miljø, hvor det registreres så mange fasetter som mulig (Nielsen, 2014, s. 34). Dette er fordi observasjoner av barn eller barnegrupper er uløselig knyttet til beskrivelser og forståelser av det sosiale miljøet og hele konteksten (Nielsen, 2014, s. 34). Nødvendigheten av å samle inn mange slags former for data, er derfor stor, slik at det helhetlige bildet av kompleksiteten kommer tydelig frem (Nielsen, 2014, s. 34). I de kvalitative observasjonene jeg gjennomførte var det altså helheten og sammenhengene mellom de ulike delementene som ble sentral. Dette inkluderte den fysiske konteksten, den

sosiale konteksten, de enkelte barna, samspillet innbyrdes blant barna og rollene barna påtok seg i aktivitetene (Nielsen, 2014, s. 34).

3.4 Observatørrolle

I en rolle som *fullt deltagende observatør*, deltok jeg selv i aktivitetene og jeg var en del av miljøet jeg observerte (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137). Jeg inntok rollen som lærer, og var dermed nærmest «usynlig» som observatør (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137). Gjennom rollen som fullt deltagende observatør fikk jeg en førstehåndserfaring med observasjonssituasjonen, fordi jeg selv sto midt i aktiviteten, hvor elevene slapp å forholde seg til å bli påvirket av en observatør som sitter i klasserommet (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137). Utfordringen jeg møtte ved å innta en slik rolle, var at jeg skulle være læreren som gjennomførte alle timene, samtidig som jeg skulle observere (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137). Dette innebar at jeg skulle undervise, følge opp alle elevene og observere hvordan de 11 elevene jeg skulle observere, arbeidet med oppgavene, noe som var en krevende rolle (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137, sitert Bae, 2004; Fangen, 2019). En viktig faktor i de deltagende observasjonene var å passe på at min deltakelse var naturlig og at den ikke skulle bidra til unaturlige samhandlinger (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137). Ettersom den deltagende rollen krevde at jeg skulle opprettholde alle kjente oppgaver, ga det meg liten tid til å skrive utfyllende notater. Derfor ble det gjort enkle og korte notater under observasjonene, som etter undervisning ble renskrevet (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137).

3.5 Kollega som med-observatør

I forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av metoden *lesson study*, hvor vi var et kollegium bestående av fire lærere, inkludert meg selv, som samarbeidet på et hele første klassetrinn. Prosjektet er gjennomført i tre elevgrupper, men det ble kun observert i en elevgruppe hvor jeg hadde undervisning og sto for gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil senere i metodekapitlet forklare metoden og hvordan vi har benyttet den. Ettersom vi har fire lærere på tre elevgrupper, hadde jeg en kollega som medobservatør slik at vi fikk et “dobbel” perspektiv på observasjonene (Shortland, 2006). Ettersom vi var to kollegaer som observerte den samme elevgruppen, var det viktig at vi hadde en felles enighet om hva som skulle

observeres (Dalland, 2017, s. 106). Til tross for at vi hadde en åpen tilnærming til observasjonene hvor vi ønsket å se på hva som skjer i de bestemte situasjonene, var det viktig for oss å ha noen felles punkter over hvilke observasjoner som skulle gjøres (Dalland, 2017, s. 106). Vi har alle en egen førforståelse som kan inspirere oss og farge våre observasjoner i arbeidet. Vi kunne observere barnas handlinger på ulike måter og vi kunne observere de samme situasjonene ulikt (Dalland, 2017, s. 108). Da vi var to observatører fikk vi litt ulike observasjoner av samme situasjon, noe som bidro til at vi fikk muligheten til å reflektere og drøfte observasjonene etter gjennomføringen. Dette ga oss en bredere forståelse for hvordan vi kunne tilrettelegge undervisningen videre. Vi baserte den videre planleggingen på elevenes handlinger og uttrykk fra de tidligere observasjonssituasjonene. Dette var en viktig prosess for å få frem elevenes medvirkning i prosjektet.

3.6 Lesson Study

I henhold til problemformuleringen for oppgaven var det flere avgjørelser som måtte tas før jeg gjennomførte prosjektet. Det første jeg måtte bestemme meg for var *hva* som skulle observeres, deretter *hvem*. Utformingen av problemstillingen handlet om at jeg ønsket å forske på egen praksis og hvordan jeg som kommende lærer kan legge til rette for at elevene skal få være aktive i egne læringsprosesser. Derfor har jeg gjennomført en *lesson study*, som er en systematisk læringsform basert på felles planlegging og observasjon av instruksjon og læring (Elvebakk & Paaske, 2019, s.10). Metoden tar utgangspunkt i et kollegium som bidrar til hverandres profesjonelle utvikling gjennom samarbeid, hvor hovedfokuset først og fremst handler om elevenes læring. (Elvebakk & Paaske, 2019, s.10). Catherine Lewis (2000, s. 22) beskriver lesson study gjennom seks faser: 1. mål, 2. felles planlegging, 3. utføring og observasjon, 4. drøfting og refleksjon, 5. repetisjon, og 6. formidling av erfaring. Disse fasene konstruerer til sammen en sirkulær syklus ettersom refleksjonene fra første undervisningsøkt kan danne et grunnlag for nye mål (Elvebakk & Paaske, 2019, s.11). Det overordnede temaet for prosjektet var å få kunnskap om hvordan elevene kan tilegne seg kunnskap og forståelse for *barnerettigheter*. I den bestemte kommunen hvor prosjektet ble gjennomført er det lagt føringer for seks temaer eller perioder hvor det skal legges opp til dybdelæring. I planleggingsfasen for disse temaperiodene, benyttes "baklengs planlegging" som et rammeverk for at undervisningen skal ha en rød tråd fra oppstart til slutt (Alfsvåg & Idsøe, 2020). I vårt forskningsprosjekt benyttet vi oss av Lewis sine syv faser, men i

kombinasjon med et rammeverk som ble utarbeidet av Henning Fjørtoft (2014).

Rammeverket til Fjørtoft er bygget opp i steg som skal legge til rette for den røde tråden i arbeidet.

I likhet med den første fasen i lesson study, er også det første steget i rammeverket å definere et mål. I vår planlegging inngikk derfor fase 1, utarbeidelsen av mål, inn under fase 2 som handler om planlegging av undervisning. Vi samarbeidet om å utarbeide et mål som kunne være reelt for elevene på første trinn, og som var i tråd med det overordnede temaet. Målet for prosjektet var å inspirere elevene til å være aktive i sine læringsprosesser, og å legge til rette for aktiviteter som kunne forbindes med deres egne liv, hverdag og interesser (Säljö, 2016, s. 86). Dette kan sees i lys av Deweys vektlegging av at skolen må ses som en integrerte del av samfunnet, og bidra til at elevene kan være aktive deltakere på ulike samfunnsarenaer (Hogsnes, 2019, s.70). Dewey kritiserte utdanningssystemet for at det var for oppdelt, og argumenterte for at det skulle være et bedre samspill mellom de ulike delene (Hogsnes, 2019, s.70). Barnas erfaringer i skolen må sees i sammenheng og inngå i en helhet med barnas erfaringer fra deres sosiale liv (Hogsnes, 2019, s.70).

Ettersom alle elevene har ulike utgangspunkt, var det viktig for oss å utarbeide et mål hvor alle ville kjenne mestring, enten på egen hånd eller ved hjelp av “den mer kompetente andre” (Danielsen, 2020, s.103). I fellesskap landet vi på det overordnede målet “Jeg kjenner til én barnrettighet”. I Fjørtoft sitt rammeverk innenfor steget “mål” er det også lagt opp til å reflektere rundt hvilke kompetansemål vi møter underveis i prosjektet. Ettersom det overordnede målet for prosjektet handlet om barnas rettigheter, drøftet vi videre hvilke kompetansemål vi så for oss å bruke gjennomgående i prosjektet. Vi ønsket at prosjektet skulle være et tverrfaglig prosjekt og hentet derfor kompetansemål fra ulike fag som hentet opp elementer som vi regnet med at vi kom til å benytte. Ettersom prosjektet også tar utgangspunkt i elevenes medvirkninger, brukte vi disse kompetansemålene som utgangspunkt, og oppsummerte hver dag hva vi hadde benyttet oss av. Vi hentet kompetansemål fra læreplanene i norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, KRLE og kunst og håndverk, og de ble brukt i ulike grader ut ifra interessen hos elevene. Vi hentet for eksempel ut kompetansemålene fra norsk som sier at eleven skal kunne “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre aktiviteter”, “trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving” og “beskrive og fortelle muntlig og skriftlig”(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). I matematikk lød kompetansemålene slik

“utforske tall, mengder og telling i lek, natur, billedkunst, musikk og barnelitteratur, representere tallene på ulike måter og oversette mellom de ulike representasjonene” og “lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 33). I samfunnsfag benyttet vi oss av et kompetansemål som handler om at elevene skal kunne “presentere og gi eksempler på rettigheter barn har i Norge og verden» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 50). Kompetansemålet i KRLE sier at “elevene skal kunne samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen” og “beskrive og samtale om ulike måter å leve sammen på i familie og samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 77). Vi jobbet også med kompetansemålet “oppdage ord som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til” fra læreplanen i engelsk, og “vise frem og presentere objekter gjennom utstilling eller samling” hentet fra læreplanen i kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 70).

Videre i fase 2, den *felles planleggingsfasen*, var det viktig for oss å velge aktiviteter som i seg selv hadde en verdi som barna kunne forstå, og som bidro til at de ville få verdifulle erfaringer (Säljö, 2016, s. 86). Vi ønsket å bruke varierte arbeidsmetoder som ivaretok de fem grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlig og digital, samt sosial læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den kommunale rammeplanen for temaet hadde en idébank som igangsatte vår felles idémyldring om hvordan vi best kunne legge til rette for at elevene skulle oppleve dette prosjektet som meningsfullt og invitere til videre utforskning. Det ble hentet inspirasjon fra ulike ressurser, som FORUT, Unicef, Redd Barna og Rettighetsslottet. Ressursene inspirerte oss til å innrede klasserommet til et klasserom som ikke hadde de samme begrensningene som vårt. Pulter og stoler ble ryddet vekk, kritt og tavle kom inn i klasserommet, og leker ble tatt bort. Dette var for å skape undring og tydeliggjøre likheter og ulikheter fra Norge til andre steder i verden.

I fase 3 av lesson study syklusen, gjennomførte vi den planlagte økten. Det var i forkant av økten planlagt hvem som skulle ha hvilke roller i gjennomføringen, slik at alle var forberedt på sine roller (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 41). Vi hadde en lærer som gjennomførte undervisningsopplegget og en som observerte (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 41). Ettersom prosjektet forsker på hvordan elevene kan være aktive i egne læringsprosesser, ble det i gjennomføringen viktig å fange opp elevene sine erfaringer og tanker rundt det bestemte temaet. Dette ble ivaretatt gjennom observasjoner.

Etter gjennomføringen, i fase 4, var det satt av tid til å samle lærerteamet for å dele og reflektere over felles erfaringer som vi hadde gjort (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 53). I denne fasen var vår viktigste oppgave å hente ut de mest relevante observasjonene. Dette var for at vi skulle hente ut materiale som vi kunne analysere for å planlegge videre undervisning. Det var viktig at observasjonene var relevante slik at vi kunne skape sammenhenger og forståelser for videre læring ut ifra elevenes medvirkninger (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 53). For å skape en bedre praksis for elevene i skolen, ønsket vi at elevene skulle være medvirkende i sine egne læringsprosesser og dette var en av våre viktigste drivkrefter for videre utvikling (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 53). Refleksjonene og drøftingen vi som lærerteam gjorde, var utgangspunktet for planleggingen av neste undervisningstime hvor vi hadde tatt utgangspunkt i elevene sine tanker og uttalelser gjennomgående i undervisningen, slik at de fikk være medvirkende i den videre prosessen.

I lesson study-modellen bygger fase 5 på repetisjon og ny gjennomføring av den første økten som har vært gjort til gjenstand for refleksjon og analyse (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 63). I denne fasen er hensikten å gi de involverte lærerne en mulighet til å gjennomføre opplegget igjen med eventuelle justeringer (Elvebakk & Paaske, 2019, s. 63). Ettersom vi i vår refleksjonsfase (fase 4) også gjorde enkelte endringer for vårt undervisningsopplegg, var likevel rammeverket for gjennomføringen det samme. Klasserommet var fortsatt innredet som et klasserom fra Malawi, og elevene satt på gulvet fremfor ved pulter og stoler. Fokuset vårt var fortsatt å observere og få tak i elevenes tanker og refleksjoner for hvordan de ønsket å tilegne seg kunnskap om temaet. Lærerteamet hadde til enhver tid målet i fokus "Jeg kjenner til én barnere rettighet".

Fase 6 av syklusen bygger på formidling av erfaringer. I lærerteamet vårt formidlet og delte vi erfaringer som vi mente de andre i teamet ville kunne ha nytte av etter hver av undervisningsøktene. Disse erfaringene ønsket vi at skulle bidra til å vise et bilde av utviklingspotensialet i prosjektarbeidet og motivere til en bedre praksis med fokus på elever som er aktive i sine egne læringsprosesser. Gjennom hele uken hvor prosjektet pågikk, ble lesson study syklusen brukt. Hver enkelt av fasene ble til en hver tid benyttet, for å hele tiden utvikle og forbedre egen praksis.

3.7 Utvalg

Ettersom jeg allerede jobbet på 1.trinn, og var en del av et kollegium på fire, var det naturlig å forske på eget trinn. Forskningsprosjektet skulle romme tolv tilfeldig elever, og det ble dermed sendt ut forespørsel til hele klasse x om deltakelse. Dersom det var flere enn tolv elever som ga samtykke, bestemte jeg meg for at jeg ville foreta loddrekning. Ettersom det kun kom elleve svarslipper i retur, ble valget enkelt, alle ble med i prosjektet uten å foreta loddrekning. Deltakelsen for prosjektet var frivillig og det var derfor opp til elevenes foresatte å avgjøre om de ønsket at elevene skulle delta eller ikke. I informasjonsskrivet for prosjektet ble det lagt frem hvilke forventninger jeg hadde fra den deltakende eleven og hvilke forventninger de skulle kunne ha til meg. Dersom de foresatte skulle sitte igjen med spørsmål om studien etter at de hadde lest informasjonsskrivet, ba jeg dem ta kontakt. Enkelte foresatte tok kontakt angående deltakelse. Etter min oppfatning var dette for å oppklare enkelte begreper som de foresatte ikke forsto. Jeg forsøkte derfor å forklare og utdype begrepene slik at de ville ha en bredere forståelse og en forklaring på hva mitt prosjekt gikk ut på. Jeg la betydelig vekt på at det var helt frivillig å la barnet delta. Dette opplevde jeg som en positiv samtale, hvor den foresatte følte seg beroliget, og ønsket å la sitt barn delta.

3. 8 Ethiske refleksjoner

I tilknytning til forskningsprosjektet er det flere etiske overveielser som studenten må ivareta, og i det følgende kapittelet vil jeg ta for meg informert samtykke, meldeplikt og personvern. I dette forskningsprosjektet ble deltakerne ivaretatt med hensyn til deres sikkerhet, velferd og personlige integritet (NESH, 2021, s. 8). I praksis betyr dette at alle deltakerne skal føle og kjenne på at det til enhver tid er deres beste som er i fokus, og gjennomgående i prosessen ble dette utgangspunktet for veloverveide valg. All empiri ble anonymisert før den tematiske analysen av datamaterialet ble gjennomført, og derfor vil ikke observasjoner av deltakerne bli gjengitt slik at de kan identifiseres (Thagaard, 2018, s. 180). I forkant av prosjektet som skulle gjennomføres, ble det sendt ut et skriftlig informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (Vedlegg 1). For forskningsprosjektet var et informert samtykke et viktig element som handler om å ta hver enkelt deltaker sitt personvern på alvor. Det ble gjort rede for målsettingen med prosjektet, metoden som skulle benyttes og hvordan resultatene skulle presenteres for å oppfylle kravene innenfor et informert samtykke (Dalland, 2017, s. 240-242). I et prosjekt

som dette er det også et krav om at det skal være frivillig å delta, derfor ble det tydelig beskrevet at deltakerne til enhver tid gjennom prosjektet kunne trekke seg, uten at det ville bli stilt spørsmål rundt hvorfor (Nyeng, 2012, s. 160-161). Disse kravene blir begrunnet med utgangspunkt i personlig autonomi (Nyeng, 2012, s. 161). Dette prinsippet bygger på at alle individer har rett til å være selvbestemmende og selvstendige, noe som i denne sammenheng vil si at deltakerne selv kunne bestemme om de ønsket å delta og hva de var med på.

Selv om det innsamlede datamaterialet ble anonymisert etter gjennomførelsen, har prosjektet vært meldepliktig (vedlegg 3). Ved behandling av personopplysninger er meldeplikten lovpålagt (Dalland, 2017, s. 237). Jeg har i denne masterstudien benyttet meg av manuelle systematiseringer av sensitive opplysninger (Dalland, 2017, s. 237). Utvalgskriteriene for prosjektet var at deltakerne var elever på første trinn, slik at jeg kunne samle inn relevante data om hvordan prosjektarbeid med rom for lek vil bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser. Ettersom en samlet kombinasjon av ulike opplysninger kan knyttes til informantene, ble masterstudien lest flere ganger, også av en tredje person, for å utelukke at informantene kunne identifiseres med bakgrunn i disse opplysningene. Av samme årsak som forklart ovenfor, ble sitater og eksempler fra observasjonene anonymisert.

3.9 Pålitelighet og gyldighet

For å kunne stole på en studie er det viktig at den er pålitelig og gyldig, som vil si at fremstillingen av materialet og dataene er godt gjennomført (Anker, 2020, s. 108). Reliabilitet og validitet er de viktigste kvalitetskriteriene for forskningsarbeidet (Anker, 2020, s. 108). Begrepet reliabilitet er spesielt omdiskutert, og det stilles spørsmål om det er riktig begrep å bruke for kvalitative forskningsprosjekter. Begrepet handler om at forskningsarbeid skal kunne utføres på nytt, og få de samme resultatene for at det skal kunne regnes som reliabelt. For kvalitative studier er ikke dette et mål (Anker, 2020, s. 108), men metoden og funnene vil bli tydelig representert slik at leseren skal kunne danne seg en oppfatning av hva jeg har gjort, de metodiske tilnærmingene og utvalget av deltakere (Anker, 2020, s. 108).

Gyldighet brukes som et kvalitetskriterium for masteroppgaven av hensyn til at den er utført på en etterrettelig måte. Dette er for å understreke at forskningsresultatene svarer på det

fenomenet som oppgaven spør etter (Anker, 2020, s. 109). I henhold til dette skal jeg gi uttrykk for min forskningsstrategi og analysemetode gjennom detaljerte beskrivelser av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 188). Fremstilling av data og materiale må derfor være transparente og godt gjennomført, og ikke et resultat av juks eller slapt håndverk (Anker, 2020, s.108). I denne studien har jeg gjennomført et forskningsprosjekt som var strukturert ut ifra en systematisk læringsform og ved hjelp av et rammeverk for baklengs planlegging. Det ga meg et utgangspunkt for god struktur og standardisering gjennomgående i prosessen. Det vil si at vi brukte de samme fasene gjennom hele arbeidet, noe som kan være en faktor for forskningens pålitelighet og gi studien en grad av å være sammenlignbar (Kvarv, 2021, s. 159). For meg har det vært viktig å kvalitetssikre arbeidet, i lys av nøyaktigheten og dataenes holdbarhet (Nyeng, 2012, s. 115). Jeg har derfor i dette prosjektet samarbeidet med en kollega om observasjoner og refleksjoner gjennom hele prosessen. Under observasjonene gjorde vi enkle men presise notater, som senere ble renskrevet og diskutert.

Ettersom denne studien ble gjennomført i en elevgruppe min kollega og jeg allerede hadde kjennskap til, begynte ikke dette prosjektet med “blanke ark” når vi gikk løs på oppgaven (Dalland, 2017, s. 61). Det vil si at vi på forhånd hadde tanker om det valgte temaet og hva vi ville finne ut (Dalland, 2017, s. 61). Ettersom vi har vært bevisste på denne førforståelsen av prosjektet, har det vært lettere å skille den fra den nye forståelsen vi har tilegnet oss (Dalland, 2017, s. 61). Gjennom deltagende observasjoner brukte jeg meg selv i prosessen, som vil si at all informasjon passerer gjennom meg. Det vil si at det er det jeg har sett og hørt som har blitt valgt ut som data (Dalland, 2017, s. 61). Det vil til enhver tid skje utvalg, og disse valgene kan ha blitt påvirket av min personlighet (Dalland, 2017, s. 61). Det er derfor vesentlig å vite hvem jeg som skriver oppgaven er, ettersom min forhistorie, kunnskaper og holdninger har vært med på å tolke og bearbeide mine data (Dalland, 2017, s. 61).

I samsvar med studiens pålitelighet er gyldighet et viktig fenomen som må være med for å kvalitetssikre resultatet som kommer frem gjennom det jeg har forsket på (Jacobsen, 2022, s. 17). Innenfor vitenskapelig metode blir det operert med det som kalles *intern gyldighet*, og *ekstern gyldighet* (Jacobsen, 2022, s. 17). Den interne gyldigheten innebærer i hvilken grad resultatene fremstår som gyldige i henhold til det aktuelle prosjektet, som i praksis betyr at det ble tatt en avgjørelse på om datamaterialet var aktuelt for mitt forskningsprosjekt og de konklusjonene jeg trekker (Jacobsen, 2022, s. 17). Den eksterne gyldigheten forteller noe om i hvilken grad funnene kan generaliseres til å passe inn i andre sammenhenger (Jacobsen,

2022, s. 17). For prosjektets gyldighet var det derfor vesentlig at jeg som forsker stilte spørsmål som ville bidra til å belyse gyldigheten og relevante data, som kunne fremtre i studiens problemstilling.

4 Analyse

Proessen for den kvalitative forskningsanalysen begynte allerede etter første observasjon, hvor data ble samlet inn og analysert som en del av den gjentatte og dynamiske prosessen (Postholm, 2005, s. 86). Det vil si at analysene ikke var automatisk ferdige etter at observasjonene og datamaterialene var samlet inn, men at dataanalysen har pågått fra begynnelsen av datainnsamlingsprosessen. Likevel ble analyseprosessen enda mer i fokus etter at materialet ble samlet inn (Postholm, 2005, s. 86). Kvalitative analyser er ikke en lineær og avgrenset prosess, noe som betyr at jeg ikke kan avgi et bestemt starttidspunkt eller avslutning for analysen (Postholm, 2005, s. 86). I en slik prosess vil det likevel settes et skille mellom analyser som pågikk underveis i forskningsprosjektet og de som har blitt gjort av det innsamlede materialet (Postholm, 2005, s. 86). I den sammenheng blir det satt et skille mellom deskriptive og teoretiske analyser som er benyttet i denne prosessen (Postholm, 2005, s. 86). Postholm (2005, s. 86) definerer de *deskriptive analysene* som en analyseprosess som er med på å strukturere datamaterialet, som gjør arbeidet mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. De *teoretiske analysene* definerer Postholm (2005, s. 86) som en prosess hvor forskeren tar i bruk teori for å analysere deler av materialet, som for eksempel en avgrenset aktivitet eller undervisningsøkt. Posisjonen til dette prosjektet er plassert innenfor den sosiokulturelle vitenskapsteorien som er med på å utgjøre rammeverket for oppgaven (Anker, 2022, s. 55). Denne overgripende teorien har en betydning for fremgangsmåten av innsamling og fortolkning av materialet (Anker, 2022, s. 55).

4.1 Tematisk analyse

I dette prosjektet har jeg brukt tematisk analyse som metode for å identifisere, analysere og oppdage temaer og mønstre i datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 76). Ved å bruke tematisk analyse fikk jeg hjelp til å søke etter temaer på tvers av datamaterialene. Det ga meg muligheten til å finne mønstre i observasjonene som kunne gi svar på mine

forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Jeg vil videre redegjøre for de ulike fasene i analyseprosessen.

4.1.1 Fase 1: Bli kjent med materialet

Allerede etter første dagen med feltarbeid satte jeg i gang med fase 1. Under feltarbeidet hadde jeg skrevet tanke notater med enkle ord og setninger som et redskap for å kunne ta vare på tanker og ideer som ble gjort underveis i observasjonen (Anker, 2022, s. 67).

Tankenotatene omfattet en situasjonsbeskrivelse, interaksjon sekvens og egne refleksjoner. Underveis i feltarbeidet ble det lagt mest fokus på situasjonsbeskrivelsene og interaksjonssekvensene, mens refleksjonene ble gjort etter endt undervisning. Tankenotatene ble skrevet om til mer utfyllende notater på datamaskin senere i analyseprosessen, for å hjelpe meg å gjøre arbeidet oversiktlig og forståelig (Postholm, 2005, s. 86). I fase 1 startet også arbeidet med utvelgelsen av materialet som skal brukes i oppgaven (Anker, 2022, s. 69). Når alt datamaterialet var skrevet utfyllende, tok jeg utskrift for å lettere markere teksten. Jeg leste gjennom det innsamlede datamaterialet og gjorde markeringer for de områdene jeg fant interessante og som jeg ønsket å rette fokuset mot (Anker, 2022, s. 69). I utvalget av de bestemte områdene var det en viktig faktor å flittig gå tilbake til problemstillingen: *Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på 1. trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?* og forskningsspørsmålene: 1. Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser? 2. Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen? Dette var for å bli minnet på hvilke områder som ville være relevant for besvarelsen av oppgaven (Anker, 2022, s. 69).

4.1.2 Fase 2: Koding

Ettersom tankenotatene ble markert og utvelgelsen av datamateriale ble gjort i fase 1, besto fase 2 av en grundigere og mer systematisk prosess (Anker, 2022, s. 73). I denne fasen var poenget å kondensere materialet og systematisere det, for så å finne ut hva som var viktig å ha med, men også for å få en oversikt over datamateriale og finne de interessante funnene (Anker, 2022, s. 73). For å skille datamaterialene fra hverandre brukte jeg merkelapper i kodeprosessen for å systematisere kategoriene (Anker, 2022, s. 75). I kodeprosessen benyttet

jeg meg av fargekoder for å gjøre kodingen visuell, og for å indikere potensielle mønstre i observasjonene (Anker, 2022, s. 75). Jeg startet denne prosessen med å kode etter spesifikke observasjoner og tok igjen utgangspunktet i forskningsspørsmålene for å finne potensielle kategorier (Braun & Clarke, 2006, 61).

4.1.3 Fase 3: Kategorisering

Fase 3 begynte da jeg hadde gjennomført all koding av datamaterialet, og jeg hadde en oversikt over de ulike kodene som hadde kommet frem i fase 2 av den analytiske prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I denne fasen hadde jeg flere gjennomganger av datamaterialet for å få en mer nøyaktig kategorisering, og dette gjorde jeg med litt tid i mellom, slik at jeg skulle se kodingen og kategoriseringen med nye øyne (Anker, 2022, s. 75). Underveis i det systematiske arbeidet gjorde jeg meg tanker om temaer som kunne benyttes på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, 89). Det betyr at jeg underveis i kodingen delte observasjonene inn i mindre meningsbærende koder for å finne et tydeligere mønster i observasjonene. I denne fasen brukte jeg også problemstillingen og forskningsspørsmålene flittig slik at jeg til enhver tid hadde tankene koblet på oppgaven jeg skal svare på. Braun og Clarke (2006, s. 85) trekker frem nytten av å bruke et visuelt tankekart i den analytiske prosessen for tre spesifikke utgangspunkt (Braun & Clarke, 2006, s. 85). 1. Å starte tankeprosessen for potensielle kategorier, 2. utforske hvordan de potensielle kategoriene kan relateres til hverandre og 3. for å vektlegge de overordnede kategoriene (Braun & Clarke, 2006, s. 85). I min analytiske prosess har jeg benyttet meg av et visuelt tankekart i utarbeidelsen av mine kategorier, og vil forklare dette nærmere i den neste fasen (Vedlegg 2).

4.1.4 Fase 4: Evaluering av overordnede kategorier

Etter hvert begynte behovet for å kutte ned antall kategorier og velge *rike* kategorier som ville være med på å belyse mitt datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Hver kategori har sitt eget fokus, sine egne retningslinjer og temaer som ikke går over i hverandre. (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Som nevnt i fase 3, har jeg benyttet meg av et visuelt tankekart i analyseprosessen. Når jeg i fase 4 skulle forsøke å organisere kategoriene inn i et visuelt tankekart, ble jeg utfordret på å systematisere, strukturere og oppsummere funnene. I denne fasen var det viktig at jeg hadde en tydelig forståelse av hva som kjennetegnet hver kategori,

slik at jeg ikke ville gjenta meg selv i denne prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ved å bruke et visuelt tankekart, ble det enklere for meg å ha en god oversikt, og det ble visualisert på en god måte. I fase 4 var det også nødvendig å gå gjennom datamaterialet på nytt, slik at jeg kunne fastslå at de utvalgte kategoriene representerte datamaterialet på en reell måte, og oppdage eventuelle viktige elementer som ikke hadde blitt fanget opp tidligere. Ut fra det visuelle tankekartet utarbeidet jeg en tabell med fokus på forskningsspørsmålene og kategoriene som vil bli presentert i funn kapitlet.

4.1.5 Fase 5: Definere og navngi kategoriene

I fase 5 fortsatte arbeidet med å definere og strukturere analysene, men nå gikk også arbeidet ut på å definere kategoriernes temaer. Ved hjelp av enkle setninger var målet å tydeliggjøre og illustrere hva de enkelte kategoriene handlet om (Braun & Clarke, 2006, s. 108). I definisjonene og avgrensningen fokuserte jeg på å identifisere betydningen av hver enkel kategori, og hvilket aspekt av dataene som ble omfavnet i de ulike kategoriene. I denne fasen var det også viktig å se kategoriene opp mot datamaterialet for å sikre en helhetlig sammenheng mellom kategoriene og forskningsspørsmålene, slik at det ikke ble overlapping eller gjentakelser.

4.1.6 Fase 6: Avsluttende analyse

I fase 6, skulle analysen rundes av og jeg skrev en avsluttende rapport (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I rapporten var det avgjørende å være presis, presentere analysene logisk og sammenhengende, ikke-repeterende, og presentere utdrag fra datamaterialet som var relevante for forskningsprosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Formålet var å fortelle historien til dataene, slik at leseren skulle bli overbevist av analysens verdier og gyldighet. For å presentere funnene i studien ønsket jeg å frembringe gode utdrag fra det innsamlede datamaterialet. Fase 6 og den avgjørende analysen handlet derfor om å forberede det gjenstående arbeidet med masteroppgaven, ved å presentere studiens funn og deretter drøfte funnene ved hjelp av det teoretiske rammeverket og avsluttende kapitlet.

5 Funn

I dette kapittelet skal jeg presentere de sentrale funnene fra de kvalitative observasjonsnotatene. I presentasjonen av funnene tar jeg utgangspunkt i et visuelt tankekart (Vedlegg 2) som jeg utarbeidet under den tematiske analysen. Jeg vil her vise empirien som skal bidra til å belyse studiens problemstilling: *Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?* Ettersom det er jeg som har valgt ut hvilke funn som skal fremstilles ut i fra mitt datamateriale, vil man i denne delen oppleve tolkning og analyse. Det er jeg som trekker slutningene for fremstillingen, og funnene vil bli fremstilt gjennom meninger som jeg har funnet i observasjonene. Som nevnt i forrige kapittel har analysen tatt utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål, som bidro til å belyse kategorier for empirien. I tabellen under blir disse kategoriene presentert i tråd med forskningsspørsmålene for studien. De fremstilte funnene vil i lag sammen med forskningsoppgavens teoretiske rammeverk, danne grunnlaget for oppgavens drøftingskapittel.

5.1 Hva viser empirien?

Forskningsspørsmål	Kategorier
<i>Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser?</i>	Tilrettelegging av lek for aktive læringsprosesser Kategorier <ul style="list-style-type: none">• Det fysiske rommet• Tid• Utstyr

<p><i>Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet?</i></p>	<p>Vår involvering i lek</p> <p>Våre roller i gjennomføringen av prosjekt arbeid</p> <p>Kategorier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klassisk posisjon • Stedsorienterte • Proessorientert posisjon
--	---

5.2 Tilrettelegging av lek for aktive læringsprosesser

Masteroppgavens overordnede problemstilling etterspør hvordan prosjektarbeid med rom for lek kan bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser.

Ettersom mitt ønske for prosjektet var å skape et klasserom hvor lek hadde en sentral plass og hvor elevene skulle få være aktive i egne læringsprosesser, var et av de viktigste fokusområdene hvilken rolle jeg selv hadde i prosjektet. Ved hjelp av forskningsspørsmålene har jeg brutt ned problemstillingen for å lettere kunne forske på hvordan dette kan praktiseres. Det første forskningsspørsmålet etterspør hvordan tilrettelegging av lek kan bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser. Under analysekapittelet dannet jeg tre underkategorier som jeg plasserte datamaterialet inn under.

5.2.1 Det fysiske rommet

I utformingen av dette prosjektet var et av de viktigste elementene å skape et prosjekt som inviterte elevene til lek og utforskning. Ettersom det overordnede målet var at alle elevene skulle kjenne til en barnerettighet, valgte vi å se på likheter og ulikheter av klasserom på forskjellige steder i verden. For å skape et tydeligere skille og skape en undring hos elevene innredet vi klasserommet slik at det lignet et klasserom i Malawi. Vi ryddet derfor pultene og stolene bort inntil klasseromsveggen med en baktanke om at vi senere i

prosjektuka skulle la elevene innrede klasserommet tilpasset deres lek. Denne handlingen kan vi derfor plassere innenfor en stedsorientert didaktisk posisjon ettersom vi hadde en målrettet intensjon om hva barna skulle oppnå, likevel var det barna som styrte selve prosessen. I observasjonsnotatene kommer det tydelig frem at elevene tok over klasserommets innredning på observasjonsdag fire. Hele dagen var satt av til å reise, og torsdag morgen møtte jeg elever i garderoben som var klare for tur.

Elev A kommer løpende inn i gangen med entusiasme og klarer nesten ikke å vente med å fortelle at han har tegnet flere skilt til kiosken sin hjemme og at favorittbamsene hans er med i sekken.

Ettersom utgangspunktet for leken befinner seg på en flyplass, hadde elevene selv mulighet til å velge hvilken rolle de ønsket å tre inn i. Kiosken til elev A befinner seg inne i klasserommet, som i dette prosjektet fungerte som en flyplass. Ved dette møtet forstår jeg at å invitere og forberede barna til lek, gir vi dem muligheten til å bruke seg selv. Det gir dem mulighet til å inkludere sine sosiale liv inn i leken, selv på skolen. Jeg oppfordret elev A til å gå inn i klasserommet for å gjøre kiosken sin klar. Denne morgen er klasserommet fortsatt ryddet for pulter og stoler, og jeg lot elevene innrede kioskene, billettluke, sikkerhetskontrollen eller hva de måtte ønske. Elevene fikk sette opp sin stasjon akkurat der de mente den skulle være. Klasserommet ble innredet med tre kiosker, et par billettluke og en sikkerhetskontroll. Vi har også ryddepersonell, fordi det må holdes ryddig på en flyplass.

Elev B rekker ivrig opp hånden, og sier "Når jeg fløy, var det noen som ryddet og vasket. Det vil jeg og!"

Utsagnet til elev B, forteller meg at barna legger merke til og observerer ulike perspektiver av steder og mennesker. På denne måten utfyller de hverandre, samtidig gir det dem muligheten til å utfolde seg i form av det de finner interessant. Ved at klasserommet var tomt, ble elevene selv invitert til å innrede det på deres egne premisser. De fikk satt sitt eget preg på leken, noe som bidro til at de fikk eierskap til leken.

5.2.2 Tid

Under planleggingen av prosjektet bestemte vi oss for å la hvert enkelt delprosjekt få den tiden det trengte. Ønsket var at leken ikke skulle være tidsbegrenset, slik at vi ville stå i en

situasjon hvor vi måtte avbryte midt i leken, for så å begynne med en annen aktivitet. Vi ville at leken skulle være i fokus og la den skje mest mulig på barnas premisser. Ettersom vi i prosjektet ønsket å fokusere på elevene som medvirkere, brukte vi lærere mye tid på å fange elevenes uttrykk og meninger for videre planlegging av prosjektet. Vi la derfor en plan for aktiviteter fra dag til dag, med rom for justeringer eller endringer dersom det var nødvendig. På observasjonsdag fire hvor barna skulle ut å reise var hele undervisningsdagen planlagt ut fra observasjoner fra dagen før. Underveis i dagen så vi at leken utviklet seg, som påvirket våre valg, slik at vi gjorde endringer og lot leken få plass. Dagen startet med at elevene gjorde klar flyplassen og forberedte seg til å reise. De lagde som nevnt sine egne boder og rekvisitter til å ha i dem. Observasjonene mine viser barn i lek som smiler og ler, og jeg ser at leken er lystbetont. Jeg opplever at elever som normalt ikke ville lekt sammen, samarbeider og hjelper hverandre ettersom at de har trådt inn i en annen rolle enn seg selv.

Elev D er på vei til elev C sin kiosk, og får pent beskjed om at han ikke har nok penger til å handle. Så han må gå og lage mer. Han er litt usikker på hvordan disse pengene ser ut, så han spør henne om hjelp. Hun svarer med at femti kroner er en grønn lapp hvor det står 50. Han går til plassen sin og begynner å produsere mer penger, før han igjen går tilbake til kiosken hennes og handler.

Dette forteller meg at selv om elevene er på ulikt nivå både sosialt og faglig, klarer de å kommunisere og samarbeide i leken. Når de kan møtes i lek på en felles arena, kan dette tyde på at de trer inn i en annen rolle. Med tanke på tiden, var denne dagen i utgangspunktet planlagt, men etter lunsj så vi at leken fra undervisningsøkten tidligere ble plukket opp igjen. De produserte enda mer varer, mer penger, og enda flere butikker. Derfor valgte vi å legge vekk de opprinnelige planene og lot barna få denne tiden til å leke.

5.2.3 Utstyr

Elevene fikk selv velge hvilket utstyr de skulle bruke for å forberede seg til leken og i leken. Lærerne og jeg fungerte som støttespillere og dersom det var noen materialer de ønsket, eller noe de manglet, var vi tilstede for å hjelpe til med å finne frem eller organisere. Som elev A, hadde elevene mulighet til å ta med seg ting de ønsket og trengte hjemmefra. Elevene fikk bruke hvite og fargede ark for å lage plakater, skilt, penger, mat og drikke, billetter og pass.

Elev C fant frem plastelina fordi hun skulle lage mat til kiosken sin, og det ga medelevene ideer til å utfolde seg mer.

Det var en guttegjeng på fire som laget sikkerhetskontroll, de brukte fargepapir til å lage skilt, og tråd til å henge det opp i døråpningen som en portal inn i kontrollen. De møtte på en liten utfordring hvor elev E husket at man bruke en slags detektor til å undersøke personer som gikk gjennom kontrollen. Han var litt usikker på hva han skulle bruke til det, så han kom til meg for å få hjelp. Jeg kom med forslag som pinner, sugerør og lommelykt på mobilen. Han syntes at lommelykten på mobilen kunne funke som en slags detektor. Han løp tilbake til resten av guttegjengen og viste stolt frem hva han hadde kommet frem til og forklarte hva han tenkte til de andre.

Det første forskningsspørsmålet etterspør hvordan tilrettelegging av lek kan bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser. Ved å belyse funnene i underkategoriene *det fysiske rommet, tid og utstyr* av forskningsspørsmålet, er det tydelig at barna er i stand til å få til mye på egen hånd. Ved å gi elevene mulighet til å utforme rommet, bruke tid og utfolde sin kreativitet gjennom utstyr, samtidig som at det til tider kan være fint med litt voksen støtte, gir vi elevene plass til å utforske og være aktive i sin prosess for læring.

5.3 Lærernes involvering under gjennomføringen

For å belyse studiens problemstilling, mener jeg også at det er viktig å trekke frem hvordan lærerne har vært involvert. Det andre forskningsspørsmålet etterspør derfor hvordan vi som lærere kan involvere oss under gjennomføringen av prosjektet.

5.3.1 Våre roller i gjennomføringen av prosjekt arbeid

Vi har i dette prosjektet ønsket å la barna være aktive aktører her og nå, og latt dem medvirke for å kunne dypdykke i prosjektet. Vi ville anvende elevenes kunnskaper og bygge videre på disse. Vi har øvd oss på å være fleksible og tilpasningsdyktige, hvor planer og aktiviteter har blitt endret basert på elevenes interesser og behov. Ved å lytte til elevens interesser og behov, har vi forsøkt å tilpasse undervisningsmetodene og materialene ut ifra elevenes engasjement

og forståelse. Med bakgrunn i vårt mål om at elevene skulle være aktive i sine egne læringsprosesser har vi variert mellom ulike didaktiske posisjoner i undervisningen. I starten av prosjektet ble den klassiske posisjonen svært mye benyttet. Vi hadde en målrettet intensjon å skape undring og hente frem kunnskap hos elevene.

Mandag morgen møtte elevene et tomt klasserom hvor elev A spør meg "hvorfør er det ingen pulter og stoler i klasserommet Imma?". Og jeg svarer med mot spørsmålet "Hvorfør tror du at vi ikke har det?" Eleven ga meg et undrende blikk før han løp tilbake til plassen han hadde funnet seg på gulvet med tegneblyantene og tegneboken.

Når alle elevene var samlet i hele klassen, ba jeg elevene tenke over "hva tenker dere om at klasserommet vårt er helt tomt?" Mens jeg lot elevene undre, satte jeg på en film fra Forut – om en gutt som går på skole i Malawi. Elev F rakk opp hånden i full iver, og fortalte at hun hadde sett filmen før, og hørt musikken. Jeg følger opp spørsmålet med et nytt "Hva ser dere på videoen?" Elev E svarer "en gutt som går på skole" mens elev B rekker opp hånden og legger til "en gutt som har stor familie". Elev C rekker opp hånden og forteller at hun la merke til at de spiste mye grøt.

Jeg spør elevene hva de synes er likt med livet til gutten i Malawi og vårt liv i Norge. "Vi går alle på skolen, men hans skole ser litt annerledes ut enn vår" sier elev A. Jeg spør han om hvorfør han synes det. "De er flere, og de sitter på bakken".

Gjennom denne helklassesamtalen var intensjonen å hente opp kunnskap og skape undring blant elevene, og derfor var klasserommet også innredet annerledes enn hva elevene var vant med. Det skapte en inngang til helklassesamtale om prosjektets felles mål som handlet om at alle elevene skulle kjenne til en barnerettighet.

Etter å ha sett filmen snakket vi litt om hva barnerettigheter var, og noen av elevene hadde allerede noe kjennskap til det. Elev C viste at alle barn har rett til å gå på skole, og elev E visste at alle barn har rett til et sted å bo.

I løpet av den første undervisningsdagen av prosjektet gjennomførte vi også en målrettet samarbeidsaktivitet hvor vi brukte aktivitetskort fra Unicef med FN's barnekonvensjon med sine 43 rettigheter, og kortene var plassert rundt i klasserommet.

“Nå vil jeg at dere skal samarbeide for å finne alle kortene, og så skal dere legge de i rekkefølge slik som på dette bildet (viste oversikt over alle kortene). Du skal se på bildet, ordene og teksten på ditt kort.” Jeg spør elevene "hva gjør du om du har funnet flere kort og så er det en annen som ikke har funnet noen?" Elev E svarer "Da deler vi".

5.3.2 Vår involvering i lek

Utover i prosjektet ble vår didaktiske posisjon gradvis endret, og vi la mer vekt på og å anerkjenne elevene sine selvvalgte aktiviteter. Vi trådte inn i en mer prosessorientert posisjon hvor vi ikke lenger hadde et spesifikt mål om å hente ut kunnskap hos elevene, men støtte opp under leken og aktivitetene.

Et overordnet mål for prosjektet handlet om at vi skulle legge til rette for at elevene skulle ha mulighet til å utfolde seg i lek, og være aktive i sine egne læringsprosesser. Derfor hadde vi et ønske om å støtte elevene i en prosess hvor det var mulig å skape rom for lærerik lek. Denne leken skulle i større grad foregå på barnas premisser. Som lærere skulle vi delta i leken, men på barnas og lekens premisser. I tillegg skulle vår involvering gagne samspillet med og mellom barna.

Vi hører på Maladu, Malajeg, Malawi som er en sang laget for Forut Barneakjsjonen “Hamphless og det varme hjertet”.

Jeg spør barna “Er det noen som vet hvor Malawi er?” Jeg ser at barna ser på hverandre, men ingen sier noe. “Jeg skal finne et kart, kanskje noen husker det da”. Elev F rekker opp hånden og sier "Ja, nå husker jeg, og han kommer stolt opp og peker". Vi snakker om hvor langt det er fra Norge til Malawi. Jeg spør videre “Hvordan kommer vi oss dit?” Det skaper en god helklassesamtale hvor vi får snakket om begrepene: Kortest vei, lengste vei, bil, båt, fly og helikopter. Det kom mange gode forslag, men elevene kom sammen frem til at fly var den raskeste og enkleste måten å reise på. Elevene viste veiene, fortalte om land de kjente til.

Ettersom elevene kom frem til at fly var raskeste og letteste metode for å komme seg til Malawi, ville de leke at vi skulle på tur. Derfor kom ideene til elevene om at vi måtte lage en

flyplass, og alt som fulgte med. Vi diskuterte derfor hva vi måtte ha for å reise, og hva vi kom til å møte på reisen vår.

Elev A rakk ivrig opp hånden og sa "Vi må ha en kiosk, man må ha mat på tur". "Vi må ha med et sånt pass" sa elev E. "Hva er et pass?" spurte jeg. Han svarte "Det forteller hvem vi er" svarer han med et spørrende blikk. Jeg tror han hadde en forståelse av at dette var en viktig ting som alle måtte ha, men visste ikke først helt hvorfor.

Barna kom med flere ideer som håndbagasje, flybillett og sikkerhetskontroll. Vår oppgave som lærere var derfor å støtte oppunder innspillene for å legge til rette for videre lek.

I prosessen hvor elevene kom med innspill og forberedte flyplassen, fungerte vi som veiledere og støtte som skulle gagne elevenes lek. I klasserommet var det elevene som var ledere for konstruksjon av flyplass, mens vi som lærere hadde rigget klart et fly i gymsalen som hadde plass til alle elevene på første trinn.

Leken begynte med at elevene handlet i kiosken og plukket opp billettene og bagasjelappene. Deretter tok de med sekken ut gjennom sikkerhetskontrollen hvor de ble nøye sjekket av vaktene. Elevene måtte gå til «gate» som befant seg i gymsalen, og gjennom passkontroll for så å finne plassen sin på flyet. Det var en rask flyging med passasjerer som skulle rundt om i verden. Elevene kunne selv forestille seg hvor de ønsket å reise.

Etterfulgt av reisen produserte elevene mer varer, mer penger og enda flere kiosker. Leken fortsatte ved at de fant nye destinasjoner å reise til, og fortsatt befant seg på flyplassen. I denne delen av leken trådte barna ut av rollen når de trengte støtte. I forbindelse med dette fikk snakket om hvordan penger ser ut, plassverdi, bankkort og penger.

Elev G kom til meg og spurte "Imma, hvordan ser 200 kroner ut?" Jeg svarte med at vi skulle søke det opp på smarttavla for å se på bilder av de ulike sedlene vi har. "Hvor mye penger har jeg nå da?" "Vi teller sammen" sa jeg.

Ettersom vår rolle i denne delen av prosjektet besto av en mer prosessorientert posisjon, hadde vi også mulighet til å observere barna sammen i lek. Elevene samarbeider på kryss av ferdigheter og egenskaper. De leker også på tvers av sine vanlige og etablerte grupper.

Elev C har en kiosk hvor hun har produsert varer av plastelina, lego og tegnet tegninger. Elev H kommer bort til henne for å handle. "Jeg vil ha en milkshake" sier han. "Det blir 30 kroner" svarer elev C. Elev H gir henne pengene sine. "Du har ikke nok", svarer hun. Deretter forklarer hun hvor mye penger han mangler for å kunne handle. Videre forklarer hun hvordan disse pengene ser ut.

Jeg mener at denne observasjonen viser hvor mye barn kan lære av hverandre når vi lar de få mulighet til det. Den lærerike leken gir barna muligheter for å dele kunnskap og erfaringer.

Det andre forskningsspørsmålet etterspør hvordan vi som lærere kan involvere oss under gjennomføringen av prosjektet. Gjennom underkategoriene *klassisk posisjon* og *prosessorientert posisjon*, ser vi at lærerens rolle bør være fleksibel og tilpasningsdyktig. Ved å variere mellom ulike didaktiske posisjoner i undervisningen skaper vi rom for at elevene kan være aktive i sine egne læringsprosesser.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte og diskutere de mest relevante funnene som ble presentert i kapittel 5, funn. Problemstillingen som jeg har undersøkt er: *Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?* Jeg vil bruke teori og forskningslitteratur fra teorikapittelet for å svare på de positive og negative erfaringene fra prosjektarbeidet med rom for lek, samt hvordan første trinns elevene kan være aktive i sine egne læringsprosesser. Først vil jeg i delkapittel 6.1 drøfte hvordan synet på lek kan påvirke hvordan lærerne involverer seg i gjennomføringen av et prosjektarbeid. I delkapittel 6.2 tar jeg for meg hvordan tilrettelegging av lek kan bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser. I siste delkapittel vil jeg drøfte hvilken betydning prosjektarbeidet kan ha hatt for at elevene skal fremstå som aktive i egne læringsprosesser i prosjektet.

6.1 Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet?

Innenfor dette delkapittelet vil jeg drøfte og diskutere funnene jeg mener er relevante og som er med på å belyse følgende forskningsspørsmålet for studien: *Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet?*

6.1.1 Didaktiske posisjoner

Lillemyr (2011, s. 18) trekker frem at synet på lek i dag er sterkt forankret i barnekonvensjonen, hvor barna skal få være aktive deltakere med en rett til medvirkning i den pedagogiske virksomheten som skole, og i samfunnet generelt. Synet vi har på barn og barndom er med på å påvirke planleggingen og gjennomføringen av den pedagogiske virksomheten som foregår i klasserommet (Lillemyr, 2011, s. 17). Ettersom dette prosjektet er gjennomført som en *lesson study* som tar utgangspunkt i et kollegium, har det vært en forutsetning at vi som lærere av prosjektet har hatt en felles forståelse av barn og barndom. I forskningsprosjektet forandret vårt didaktiske perspektiv seg mellom *den klassisk didaktiske posisjonen*, *den stedsorienterte posisjonen* og *den prosessorienterte posisjonen*. Dette vises i funnene i form av at læringsaktivitetene i starten av prosjektet hadde en målrettet intensjon, mens aktivitetene i slutten av prosjektet var selvvalgte aktiviteter som barna selv valgte. Gjennom å bruke disse posisjonene kan alle lærerne bidra til å skape betingelser og muligheter for leken. Ved å anerkjenne og forsiktig stimulere barnas lek skaper vi betingelsene for den gode leken (Løndal, 2019, s. 106). Intensjonen med de målrettede læringsaktivitetene var at de skulle ha en lekende tilnærming, som skulle oppleves som meningsfull og morsom. Ser vi dette i lys av den målrettede aktiviteten hvor elevene skal samarbeide om å finne, bli kjent med og plassere FN sine barnekonvensjon-kort i rekkefølge. Funnene i denne studien viser at elevene opplevde aktiviteten som morsom. Dette kommer frem av funnet som beskriver at elev E ivrig rekker opp hånden. Dette kan ha sammenheng med at elevene skulle gå på "jakt" og finne riktig plassering til kortene for å finne kortene. Samtidig kan aktiviteten oppleves meningsfull, da alle elevene finner sitt helt eget kort som de blir kjent med og får eierskap til. Lek er en typisk væremåte for barn, og den er med på å engasjere og inspirere barnet i aktivitet og for aktivitet (Løndal, 2019, s. 96).

Teoretikere som Vygotsky og Piaget mener også at en lekende tilnærming for førsteklassingene kan gjøres gjennom målrettet lek, i for eksempel form av et prosjektarbeid (Løndal, 2019, s. 96). En forutsetning for at vi skulle ta i bruk prosjektarbeid som metode handlet om at vi måtte gi elevene en posisjon i arbeidet hvor de kunne være aktive, handlende og kunnskapsskapende. Det var derfor viktig at lærerne som jobbet med dette prosjektarbeidet hadde et felles syn på barn og barndom. Som vist i funnene har vår didaktiske posisjon endret seg gjennom forskningsprosjektet, ettersom vi har tatt utgangspunkt i hvordan vi ser og møter elevene i læringsprosessen. Funnene viser at ved bruk av *en klassisk didaktisk posisjon* har vi muligheten til å skape undring og trekke frem kunnskapene elevene allerede har til tematikken i prosjektet. I starten av prosjektet har denne tilnærmingen vært med på å sette rammene for prosjektet og skape nysgjerrighet blant elevene. Lærerne kan sees på som medforskere i prosjektet som er med på å inspirere til undring og nysgjerrighet hos elevene. I funnene blir det presentert at elevene møter et tomt klasserom, i denne interaksjonen spør elev A om hvorfor det ikke er noen pulter og stoler i klasserommet. Læreren responderer med et motspørsmål for å skape undring, og vekke nysgjerrigheten til elevene.

Lek og læring henger tett sammen, og vi ønsket å legge til rette for muligheten til å la leken styre bruken av rommet (Becher og Høyland, 2019, s. 75). Lærerne ønsket å invitere elevene til lek og bevegelse, derfor var det en viktig faktor for oss at klasserommet var innbydende for dette. I funnene blir det presentert at pultene og stolene blir ryddet inntil klasseromsveggene med en målrettet intensjon som skulle bidra til at elevene skulle få benytte seg av klasseromsomgivelsene på deres egne premisser. Gjennom *den stedsorienterte posisjonen* la vi målrettet tilrette for hva barna skulle oppnå, men lærerne var ikke med på å styre selve prosessen. Den didaktiske posisjon vi inntok har gjennom hele prosjektet bidratt til å legge til rette for læringsaktiviteter der elevene har lagt retningslinjene og der lærerne har hatt en målrettet intensjon om hva elevene skal oppnå uten å ta styring over prosessen.

Løndal (2019, s. 96) trekker frem flere teorier om lek som fremhever viktigheten og verdien av leken i seg selv. Ettersom lek er lett gjenkjennelig, men ikke lar seg fange i en presis definisjon, har det vært viktig at teamet mitt og jeg har hatt en felles forståelse slik at vi fikk muligheten til å støtte elevenes initiativ og interesser, og tilpasse læringsopplevelsen til elevene etter deres behov. Vår didaktiske posisjon har forandret seg gjennom prosjektet fra en

klassisk posisjon til en mer prosessorientert posisjon. Dette viser funnene gjennom at aktivitetene i begynnelsen av prosjektet hadde en målrettet intensjon, mens aktivitetene mot slutten av prosjektet var selvvalgte aktiviteter styrt av elevene som lærerne var med på å støtte opp og styrke. Dette kommer frem i funnet hvor elev G søker støtte fra læreren hvor han spør om hvordan to hundre kroner ser ut og hvor mye penger han har produsert. Læreren rolle i denne situasjonen handler om å være lydhør i barnas lek, og støtte den eksperimenterende leken som kan styrke læringen. Eleven fikk selv mulighet til å utforske hvordan pengene så ut ved at læreren støttet han i å søke opp pengene på smarttavlen. Sammen trakk de også sammen bokstaver og tall i utformingen av pengene, noe som ga dem en dobbelt gevinst i form av leken og læringen (Broström, 2019, s. 50).

I dette prosjektet sees leken på som en viktig del av den helhetlige opplæringen som skapes gjennom kreative og meningsfulle aktiviteter i prosjektarbeidet. Broström (2019, s. 47) sin inndeling av lekens tre former: *den frie leken*, *den lærerike leken* og *lekende læring*, kommer til uttrykk i prosjektet gjennom funnene av de ulike læringsaktivitetene. Broström (2019, s. 47) definerer de ulike formene, men likevel er det vanskelig å sette et klart skille på hvilke funn som passer inn under en bestemt form ettersom at leken ikke har en presis definisjon. I funnene våre kommer *den frie leken* til uttrykk ved at elevene får tid og plass til å leke og boltre seg på helt uten voksen innblanding. Dette ser vi i elevenes utvikling av egne kiosker, produksjon av egne varer og hvordan de handler av hverandre helt uten påvirkning av lærerne. Elevene tok selv initiativ til å leke i prosjektet, og mot slutten av forskningsprosjektet var det elevene selv som bestemte hva og hvem de ville leke med. Broström (2019, s. 49) trekker frem at i tillegg til den frie leken i skolen, så er *den lærerike leken* og *den lekende læringen* også viktige prinsipper. Disse prinsippene legger vekt på at lek og læring er prosesser som virker sammen, og de kan styrkes av lærere som påvirker og guider elevene i leken. Dette kan sees i sammenheng med funnet hvor elev G søker støtte hos lærer. Elevens lek er det sentrale og kommer først. Leken foregår på eleven sine betingelser, og når læreren kommer inn må det skje på elevens premisser, og støtte elevens læring. Funnet viser at det er leken som er det sentrale elementet, mens det faglige innholdet som blir dratt inn underveis, er det sekundære. Dette samsvarer med og kan knyttes til det Broström (2019, s. 49) omtaler som den lærerike leken.

Lillejord et al. (2018, s. 25) sin beskrivelse av lekens fire kjennetegn: *frivillig*, *indre motivert*, *stimulere fantasi* og *forestillingsevne* og *forutsette interaksjon* og *kommunikasjon*, kan sees i

lys av Broström sine tre former for lek. Den frie leken kan sees som en prosessorientert virksomhet, som bygger på at elevene er autonome og selvbestemmende. I leken om å lage en flyplass, viser funnene at det er elevene selv som ønsket å leke og hvor de selv tok initiativ. Når elevene selv tar initiativ, er det en indre motivasjon og et ønske som får dem til å leke i følge Vygotsky (Broström, 2019, s. 45). Når elevene får muligheten til å utfolde seg i lek, ønsker de å skape noe fra virkeligheten, som for eksempel at guttegjengingen på fire laget en sikkerhetskontroll, elev A laget kiosk eller elev B som ønsker å være vaskepersonell. De laget sin egen "liksom" verden, men med roller og fiktive handlinger basert på den virkelige verden. Elevene fikk også bruke sine forestillingsevner og sin fantasi til å lage en flyplass i fellesskap, hvor alle elevene fikk velge sine egne roller ut ifra deres interesser og tidligere erfaringer. I funnene ser vi at elevene gjennom leken får mulighet til å utfolde seg, basert på deres egne forutsetninger. Normer og krav fra virkeligheten gjaldt ikke i elevenes lek. Når vi ga elevene mulighet til å lære av hverandre, så vi at vi lot barna være barn, de fikk glemme seg selv, og heller være en del av et "vi", som åpnet opp for forutsigbarhet for elevene og bidro til elevenes dannelse. Vi ser i funnene hvor elevene samhandler at relasjonene mellom barna, mellom barna og de voksne og mellom barna, voksne og felles omgivelser var med på dannelsen av innhold og arbeidsmåter i leken. Gjennom et læringsfellesskap og et inkluderende læringsmiljø erfarte vi at elevene fikk utfolde seg og ble oppmuntret og stimulert til faglig og sosial utvikling. I den overordnede delen av læreplan legges det vekt på at leken er nødvendig for de minste barna i skolen i form av trivsel og utvikling. Derfor er det viktig å gi elevene rom og mulighet for at elevene skal få sette i gang egne leker, og åpne opp for muligheter der elevene skal utvikle lekestrategier, hvor de også skaper og etablerer relasjoner til hverandre.

6.2 Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser?

Innenfor dette delkapittelet vil jeg drøfte og diskutere funnene jeg mener er relevante for å belyse det forskningsspørsmålet: *Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser?*

6.2.1 Det fysiske rommet

Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål mener jeg det er relevant å drøfte hvordan det fysiske rommet er med på å påvirke tilretteleggelsen for lek, og hvordan leken kan bidra til at elevene får være aktive i læringsprosessen. Becher og Høyland (2019, s. 75) legger vekt på at det er viktig å rette blikket mot de fysiske omgivelsene og hvordan de kan være nyttige når lærere skal tilrettelegge for lek og bevegelse i klasserommet. I dette prosjektarbeidet ønsket vi å gi elevene mulighet til å møblere klasserommet med utgangspunkt i deres tanker og ideer. For å muliggjøre dette og dermed tilrettelegge for lek og bevegelse i arbeidet, ble stoler og pulter plassert inntil veggene. Dermed fikk elevene skape sine egne soner for sine stasjoner, som kom til uttrykk gjennom leken i form av for eksempel billettluke, ulike kiosker og en sikkerhetskontroll. Funnene i denne studien viser hvordan elevene «tok over» klasserommet og brukte rommet til lek og utforskning. Dette funnet tyder på at elevene fikk et tydelig eierskap til leken. Med utgangspunkt i dette mener jeg at ved å tilrettelegge for at elevene aktivt kan ta i bruk rommet, kan være med på å bidra til å fremme læring. Som Malaguzzi (Rinaldi, 2006, s. 87) også var opptatt av, erfarte vi at klasserommet og materialene fungerte som prosjektets tredje pedagog. Det ga elevene muligheten til å tilpasse og endre rommet basert på egne interesser og behov, der det i dette prosjektarbeidet omhandlet en flyplass. Dette er med på å øke deres deltakelse og engasjement i den aktive leken.

Læringsforskning og policydokumenter viser til en bred enighet om at det er gjennom det å få være aktive og arbeide undersøkende i konstruktive omgivelser, at mennesker lærer best (Lillejord et al., 2018, s. 49). Gjennom leken i dette forskningsprosjektet hadde elevene selv mulighet til å påvirke utformingen av klasserommet som hadde innvirkninger på leken. Ved å se på hvordan det fysiske rommet og miljøet påvirker læringen og utviklingen hos elevene kan vi støtte oss til de sosiokulturelle læringsteoriene til Lev Vygotsky og John Dewey (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). Elevenes læring kommer til uttrykk gjennom dialogen og samarbeidet mellom elevene i utformingen av flyplassen. Elevene samarbeidet om å innrede klasserommet, slik at det kunne fungere som en flyplass. Noen av elevene hadde allerede erfaring og kunnskap om hvordan det er å reise og være på en flyplass, mens andre aldri har vært utenfor landet. De ulike erfaringene elevene hadde med de ulike elementene knyttet til prosjektets tematikk, bidro likevel til at alle kunne ta i bruk sine erfaringer i leken. For å skape en fungerende flyplass tok elevene i bruk tidligere erfaringer, delte disse med

hverandre, og skapte til sammen en virkelighetsnær flyplass. Dette kommer frem av funnene som viser at elevene gikk inn i rollen som ulike aktører, som eksempelvis vaskepersonell, sikkerhetsvakter, selgere, kunder og billettkontrollører. Interaksjonen mellom elevene bidro til å styrke elevenes forståelse av tematikken og følgelig innholdet i leken, de utvekslet begreper, de så sammenhenger og kom frem til løsninger i fellesskap.

Funnene viser i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet at mediering gjennom språk er et av hovedelementene for læring. Ved å se leken i lys av dette hvor kommunikasjon og språk er hovedelementer, kan vi se at leken er med på å fremme læringen i prosjektet. Interaksjonene kan også sees i lys av Dewey sin teori, som omhandler at elevenes læring skjer med utgangspunkt i deres tidligere erfaringer (Vingdal, 2018, s. 35). I prosjektet har det vært et viktig element å se elevenes læring ut ifra et helhetlig læringssyn, hvor vi la til rette for læring gjennom hvordan elevene opplever og erfarer gjennom kroppen. Elevene er “kropp” i læring og de er lærende “kropper”, noe vi kan se på måten de bruker hele kroppen til å lære og utvikle seg i prosjektarbeidet. Funnene viser at ved å gjennomføre et prosjektarbeid med åpne læringsprosesser lot vi elevene bruke kroppene sine gjennom fysiske, motoriske, kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter (Vingdal, 2018, s. 33). I tillegg kom det frem av funnene at elevene tilegnet seg læring både gjennom handling og tenkning, slik som Deweys teori legger vekt på (Vingdal 2018, s. 38). Elevene fikk uttrykke seg i leken gjennom at de fikk utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang med utgangspunkt i tidligere erfaringer og de fikk mulighet til å omsette ideer til handling (Kunnskapsløftet, 2020, s. 11). Å la elevene sette sitt preg på læringsmiljøet, slik elevene gjorde i dette prosjektarbeidet, er også med på å fremme en følelse av ansvar og eierskap, noe som er viktig for elevenes indre motivasjon.

6.2.2 Tid

Lillejord et al. (2018, s. 14) viser til forskere som understreker betydningen av at det blir satt av mer tid til lek i skolen og at klasserommene brukes mer kreativt og fleksibelt. I dette prosjektarbeidet var det en forutsetning å bruke klasserommet på en måte som ville styrke lekens plass i prosjektet. I tillegg var det nødvendig å sette av og prioritere at elevene fikk tid til å fordype seg i tematikken. I funnkapitlet kommer det frem at elevene fikk tid til å leke og

utforske. Funnene viser at prosjektet tok utgangspunkt i utviklingen av leken til elevene. Det kommer frem av funnene at lærerne gikk bort fra den opprinnelige planen, og gjorde endringer for å gi leken plass på bakgrunn av elevenes premisser. Dermed fikk elevene mulighet til å dra leken videre i retningen de ønsket uten innblanding av oss lærere. I lekbasert læring er tid en kritisk faktor. Vi ønsket i dette prosjektet å ikke ha en tidsbegrensning for elevene, utover den fastsatte tidsrammen på en uke som var satt av til dette prosjektarbeidet. Ved å gi elevene tid, og løse opp timeplanen fikk elevene muligheten til å fordype seg i aktivitetenes prosesser, noe som kan være med på å gi elevene en dypere forståelse og læring.

Prosjektarbeid trenger nødvendigvis ikke å ha en begynnelse eller en slutt ettersom at det kan sees som en prosessorientert metode (Utdanningsdirektoratet, 2020), men i forkant av gjennomføringen av prosjektet ble det satt en tidsramme. Prosjektarbeid kan gå over flere uker eller måneder, men ettersom forskningsprosjektet har hatt en tidsbegrensning og jeg ønsket å ta hensyn til elevenes vanlige skolehverdag, satte jeg en tidsramme for innsamling av empirien til én uke. Den lærerike leken foregår på barnas egne betingelser (Broström, 2019, s. 50). Som lærere har vi et ansvar for å bidra til at elevene skal forstå sine egne læringsprosesser og til at de får tilegne seg kunnskap på selvstendig vis, men her på barnas premisser. Ved å se dette i lys av Reggio Emilias prinsipp, skal vi som pedagoger gi barna tid og rom til å utforske sine interesser i dybden. Fleksibilitet og tilpasning av tid er viktig for å bevare elevenes engasjement og interesse noe som for eksempel vises i funnene der leken utviklet seg gjennom dagen.

6.2.3 Utstyr

I forhold til studiens forskningsspørsmål er det relevant å drøfte hvordan utstyr er med på å påvirke tilretteleggelsen av lek, og hvordan utstyret i leken kan bidra til at elevene får være aktive i egne læringsprosesser. Reggio Emilia-filosofien vektlegger at bruk av ulike ressurser bidrar til å fremme utforskning og kreativitet (Nome et al., 2021, s. 274). Funnene i denne studien viser at elevene selv valgte både utstyr og materialer, noe som fremmet kreativitet og samarbeid mellom elevene. Det kommer videre frem av funnene at elevene ble mer engasjerte og investerte i prosjektene sine, på bakgrunn av at de kunne velge hvilke

materialer de kunne bruke. Et annet element som gjorde at elevene fikk et større eierskap til leken og dens utstyr, er knyttet til at elevene fikk inkludere kjente gjenstander fra hjemmet. Dette kommer frem av funnet som beskriver at elev A hadde tatt med seg en bamse hjemmefra, som skulle brukes i prosjektet. Dette bidrar til å skape en bro mellom skole og hjem, noe som igjen kan styrke elevenes læringsopplevelser og eierskap til prosjektet.

6.3 Hva kan være av betydning for at elevene skal fremstå som aktive i egne læringsprosesser i prosjektet?

Innenfor dette delkapittelet vil jeg med bakgrunn i de to foregående forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan kan vi som lærere involvere oss under gjennomføringen av prosjektarbeidet?* 2. *Hvordan kan tilrettelegging for lek bidra til at elever fremstår som aktive i egne læringsprosesser?* drøfte og diskutere *Hva kan være av betydning for at elevene skal fremstå som aktive i egne læringsprosesser i prosjektet?*

Barn blir drevet av sin indre «motor», og gjennom den vil de lære seg tallrike ferdigheter, etablere vaner, erverve holdninger og verdier og tilegne seg kunnskap om seg selv og verden, helt uten undervisning (Lunde og Brodal, 2023, s. 80). For å oppnå elevenes oppmerksomhet i et prosjektarbeid, må den oppleves som meningsfull. Elevenes opplevelse av hva som er meningsfullt, henger sammen med hva elevens «prosjekt» er i øyeblikket. Det vil si at i sammenheng med dette prosjektet var det en faktor å hente opp elevenes erfaringer, kunnskap og interesser rundt temaet og bygge et undervisningsopplegg som fanget elevenes oppmerksomhet. «Prosjektet» til elevene kan i liten grad styres av voksne, og derfor er det viktig å samarbeide med eleven om dets «prosjekt». På denne måten kan man se med at barnet strekker seg lenger enn hva den ville gjort på egen hånd (Lunde & Brodal, 2023, s. 83). Dette kan sees i sammenheng med teorien til Vygotsky som sier at gjennom dialogen og samarbeidet kan elevene få ideer og forståelser de ikke ville fått ved å arbeide på egen hånd. Ved at lærerne tar utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og erfaringer, gir de elevene muligheten til å delta i prosjektet, hvor de får bidratt i den kollektive utviklingen av flyplassen uavhengig av deres faglige nivå eller sosiale nivå. At elevene får mulighet til å delta med utgangspunkt i sine forutsetninger kan dette styrke følelsen av at alle har og er en viktig del av prosjektet og er viktig del for helheten.

Planleggingen og gjennomføringen av prosjektarbeidet har derfor tatt utgangspunkt i elevenes forutsetninger, men det har også blitt påvirket av lærernes barnesyn (Lillemyr, 2011, s. 17). Ved å arbeide med prosjekt som metode fremmes ivaretagelsen av barnas helhetlige læringssyn og deres rett til medvirkning (Nome et al., 2021, s. 274). Arbeidmetoden er tilrettelagt for elevene ut i fra hvordan vi ser og møter dem. Det er har vært viktig å være lydhør for elevenes livs- og erfaringsverden. Lærernes didaktiske posisjon har derfor betydning for elevenes læringsprosesser ettersom hvilken posisjon de intar i møte med elevene. Dette påvirker hvor aktive de får være i læringsprosessen. Hvilken grad de ulike posisjonene påvirker denne prosessen varierer. Den klassiske posisjonen ga ikke elevene den største muligheten for aktiv deltakelse, ettersom målet med posisjonen var å hente frem kunnskap og tidligere erfaringer hos elevene. Likevel var den klassiske posisjonen nødvendig for å koble elevene på prosjektets tematikk og gi ideer til utformingen og leken som baserer seg på nettopp utformingen av flyplassen. Den stedsorienterte posisjonen og den prosessorienterte posisjonen ga derimot elevene større muligheter for å aktivt delta i deres egen læringsprosesser. Disse posisjonene legger til rette for at elevene selv kan ta initiativ til utforming av klasserommet og hvilke aktiviteter de ønsket å delta i (Løndal, 2019, s. 100). Den stedsorienterte posisjonen ga elevene muligheten til å utfolde seg gjennom kunnskapen og de tidligere erfaringene som hadde blitt belyst gjennom aktivitetene tilknyttet den klassiske posisjonen. De fikk forme klasserommet og dets innredning slik som de selv ønsket. Den prosessorienterte posisjonen tok utgangspunkt i å støtte opp og styrke elevenes tanker og ideer knyttet til utformingen av aktivitet og lek i prosjektet.

Det fysiske rommet, tid og utstyr har også vært viktige faktorer med tanke på betydningen av hvor aktive elevene har vært i sine læringsprosesser. Det fysiske rommet har i prosjektet vært en forutsetning for at elevene skal få mulighet til å være aktive i deres egen læringsprosess. Dette er rett og slett fordi de skaper læringssituasjonene gjennom utformingen av flyplassen. Klasserommet innbyr til lek og mulighet til å møblere og bruke klasserommets møbler i utformingen av flyplassleken. Det fysiske klasserommet gir elevene rom for lek og utforskning, og klasserommets innredning skaper muligheter for at elevene kan bruke fantasien og kreativiteten sin. Tid, har vært en annen forutsening for å la elevene være aktive i læringsprosessen. Det har vært viktig å gi elevene nok tid til å komme inn i leken slik at de kan fordype seg og tre inn i den fiktive verden prosjektet legger til rette for. De må få oppleve og tilegne seg kunnskap gjennom leken. Tiden vil være med på å bidra til at elevene får

utforske tematikken gjennom leken og i samspill med både lærere og medelever. Utstyr, har også vært en forutsetning som kan bidra til et større engasjement for prosjektet og er med på at elevene opplever et større eierskap til leken og egen læringsprosess. Ved at elevene hadde materialer de fritt kunne bruke i leken og i utformingen av flyplassen var det med på å gi elevene en større mulighet til å være aktive i egne læringsprosesser. De hadde selv muligheten til å velge hvilke materialer de skulle bruke og hva de ønsket å bruke materialene til.

7 Avslutning

7.1 Besvarelse av studiens problemstilling

For å besvare studiens overordnede problemstilling har jeg valgt å presentere de mest relevante funnene knyttet til problemstillingens ulike deler, samtidig som at jeg vil reflektere over hvordan kunnskapen jeg har tilegnet meg vil påvirkre min fremtidige yrkesutøvelse som nyutdannet lærer på småtrinnet. De mest interessante forskningsfunnene i denne studien er knyttet til forskningsoppgavens to forskningsspørsmål. I drøftingskapittelet har det likevel vært avgjørende og drøfte hvordan betydningen av elevenes aktive læringsprosess kommer til uttrykk i prosjektarbeid med rom for lek.

7.1.1 Hvordan kan prosjektarbeid med rom for lek bidra til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser?

For å konkludere for studiens problemstilling tyder funnene på at ved å bruke lek i prosjektarbeidet skaper man rom for at elevene kan ta utgangspunkt i egne forutsetninger og erfaringer som er med på å bidra til at elevene får være aktive i egne læringsprosesser. Dette kommer til uttrykk gjennom at elevene får tid og plass til å leke og boltre seg på. Jeg har gjennom masterstudiet fått tilegnet meg kunnskap om og inspirasjon til hvordan prosjektarbeid med rom for lek kan bidra til at elevene får være aktive i egne læringsprosesser. Mine funn tyder på at dette er en arbeidsmetode som er fleksibel og aktivitetene kan tilpasses etter elevenes premisser for å bevare deres engasjement og interesse, samtidig som den kan oppleves som meningsfull. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at dersom leken står sentralt er det lettere for elevene å ta en større del i

prosjektet, og få eierskap til det. Leken vil være med på å engasjere og inspirere elevene i aktivitet og til aktivitet (Løndal, 2019, s. 96).

I arbeidet med denne masterstudien har jeg blitt mer bevisst på mitt eget syn på barn og barndom, og hvilken påvirkning dette har hatt i planleggingen og gjennomføringen av et prosjekt. Som en del av min fremtidige yrketsutøvelse ønsker jeg å skape gode og trygge betingelser med spesielt vekt på de yngste elevene i skolen. Det kommer frem i studiens funn at lærerens didaktiske posisjon kan være med på å gjøre elevene mer autonome og selvbestemmende ut i fra hvordan vi ser og møter dem. Funnene i studien viser at prosjektarbeid som metode fremmer ivaretagelsen av det helhetlige læringssynet som vi har på elevene og deres rett til å medvirke. Dersom elevene får delta med utgangspunkt i sine forutsetninger, styrker det følelsen av tilhørighet til prosjektet og helheten. Studien antyder at for at elevene skal få være aktive i sine læringsprosesser, kreves det god tilrettelegging og støtte fra lærerne. For hver enkelt elev er det avgjørende at lærerene har et helhelig syn på læring og ser hele eleven i møte med prosjektet. Funnene viser at ved å invitere elevene til lek og utforskning, er faktorene: det fysiske rommet, tid og utstyr viktige i utarbeidelsen og tilretteleggingen av prosjektarbeidet. Studien antyder at det fysiske rommet lar elevene bruke kreativitet og fantasien ved at de får innrede klasserommet på deres egne premisser. Ved å gi elevene tid gir vi dem muligheten til å dypdykke og utforske tematikken gjennom leken i samspill med medelever og lærere. Og ved å la elevene få bruke valgfritt utstyr skaper det et større engasjement, og elevene opplever et større eierskap til leken og egen læringsprosess.

Basert på denne studien har jeg tilegnet meg ny kunnskap om hvilke faktorer er viktige for at jeg kan legge tilrette for prosjektarbeid med rom for lek som bidrar til at elever på første trinn får fremstå som aktive i egne læringsprosesser.

7.2 Forslag til videre forskning

Denne masterstudien tar utgangspunkt i en lesson study, hvor jeg har valgt å ta utgangspunkt i å forske på egen praksis. Studien tar derfor for seg hvordan jeg som kommende lærer kan legge til rette for at elevene skal få være aktive i egne læringsprosesser. Det hadde vært interessant å forske på elevenes perspektiv om hvordan de opplever å jobbe med prosjektarbeid, og hvilken grad de opplever å få være aktive i sine egne læringsprosesser. Det kunne og vært spennende å intervju lærere og elever i etterkant av et lignende prosjekt. Det er

mange aspekter ved forskningen som kunne vært videre forsket på, og læringsutbytte til elevene er en av dem.

Litteraturliste:

Alfsvåg, T. & Idsøe, E. M. C. (2020). *Baklengs planlegging – med et særlig blikk på elever med stort læringspotensial*. Hentet fra

<https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/mellomtrinn/hvordan-planlegge-undervisning-ivareta-elever-med-stort-laeringspotensial/elever-med-stort-laeringspotensial/fagtekst-baklengs-planlegging-med-et-saerlig-blikk-pa-elever-med>

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

Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (2021). (Red). *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26).

Universitetsforlaget.

Becher, A. A., Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26).

Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications

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. 43-56).

Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Gyldendal.

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020). *Til Elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal.
- Dypvik, W. (2000). Tema- og prosjektarbeid på småskoletrinnet. I S. Kibsgaard (Red.), *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*. Universitetsforlaget.
- Elvebakk, L. & Paaske, N. (2019). *Med et skjerpet blikk på elevers læring. En håndbok i Lesson Study*. Fagbokforlaget.
- Flatås, R., M. (2016). *Nyskjerrige elever i fremtidens skole*.
- Frislid, M. E. & Traavik, H. (2006). (Red). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barnasovergang fra barnehage til skole og fritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2003). Hundre måter å tenke på: om Reggio Emilias pedagogiske filosofi. N.W. Damm & Søn.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv156?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv176?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv156?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv20?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv148?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development*. Hentet fra (23.02.24)https://www.researchgate.net/publication/228588884_Lesson_study_The_core_of_Japanese_professional_development#fullTextFileContent

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Stavanger: Kunnskapsenter for

utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGcTyEqm.pdf>

Lillemyr, O. L. (2011). *Lek på alvor*. (3.utg). Universitetsforlaget.

Lunde, C. & Brodal, P. (2023). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: where teaching begins. *Child care information exchange*, (3), 52-52.

NESH. (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nielsen, M. M. (2014). *Observasjon og pedagogisk analyse*. Gyldendal.

Nome, D. Ø., Olsen, K. V., Skreland, L. L. & Spieler, K. S. (2021). Prosjektarbeid i barnehagen – mellom bekvemmelighet og medvirkning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 273-286. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2615>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: lytte, forske, lære*. Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2005). *Prosjektarbeid som verktøy ved kunnskapskonstruksjonen*. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2006-01-08>

Shortland, S. (2006). *Peer observation: a tool for staff development or compliance?* <https://www-tandfonline-com.ezproxy1.usn.no/doi/full/10.1080/0309877042000206778>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfattning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Skaar, B., Hansen, A. S., Refseth, Y., Hauge, T. E. & Vestøl, J. M. (2006) *Lærerrollen i prosjektarbeid: Kunnskapsutvikling gjennom bruk av en multimedial læringsressurs*. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-943X-2006-02-03>

Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Prosjektarbeid*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/ped-dok-didaktisk-perspektiv/prosjektarbeid/>

Utdanningsforbundet. (2022). *Fagfornyelsens intensjoner, prosesser og praksiser – rapport fra evaluering av fagfornyelsen*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_11.2022.pdf

Vingdal, I. M. (2018). *Lærande kropp i endring*. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Universitetsforlaget.

Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2007) *Lyttende pedagogikk – Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Prosjektarbeid med rom for lek».

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, hvor jeg studerer til grunnskolelærer. For tiden arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er prosjektarbeid med rom for lek i første klasse. Jeg ønsker å finne ut hvordan jeg som kommende lærer kan jobbe med prosjektarbeid med rom for lek, som bidrar til at elevene på 1.trinn skal få fremstå som aktive i egne læringsprosesser.

Formål

Prosjektets formål er å få kunnskap om hvordan jeg som lærer kan legge tilrette for at elevene skal få være aktive i egne læringsprosesser. Jeg vil gjennomføre et undervisningsprosjekt hvor de ytre rammene, som tema og mål er bestemt. Det legges opp til at elevene skal være medvirkende i deres egne læringsprosesser, hvilket vil si at de skal være med å influere på hva og hvordan de vil lære. Gjennom observasjon vil jeg undersøke hvilke erfaringer de har med tema og hva de finner interessant. Det innebærer videre at jeg skal legge opp til undervisning og lek som elevene ønsker å gjennomføre for å nå et på forhånd definert mål. I samarbeid med en kollega skal jeg observere hvordan jeg som lærer legger til rette for elevenes aktive deltakelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Hilde Dehnæs Hogsnes, førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har taushetsplikt, og vil heller ikke få tilgang til personopplysninger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelse fordi ditt barn er elev på skolen/trinnet der studien gjennomføres. Forskningsprosjektet vil involvere 12 elever. Det er sendt forespørsel til hele klasse x om deltakelse. Dersom det er flere enn 12 som samtykker, vil jeg foreta loddtrekning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte meg av observasjon som metode, og vil observere 12 elever. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar meg observere barnet ditt i undervisningen. Under observasjonene vil jeg også ha ansvaret for undervisningen. Observasjonsnotatene vil skrives både underveis og umiddelbart etter undervisning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke ditt samtykke når som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all data som berører ditt barn bli slettet. All data som blir samlet inn vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Samtykkeerklæringene vil, sammen observasjonsnotatene, oppbevares i låst skap på arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger bli slettet og det vil ikke være mulig å gjenkjenne barnet i dataene som publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter at oppgaven er godkjent, medio august 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet, i form av observasjonsnotater, makuleres.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Imma Tobine B. Dalby

Epost: imma.dalby@gmail.com

Tlf: 476 51 176

Veileder: Hilde Dehnæs Hogsnes

Epost: Hilde.d.hogsnes@usn.no

Tlf: 930 61 581

Personvernombud ved Universitetet i Sørøst-Norge: Paal Are Solberg

E-post: Paal.a.solberg@usn.no

Vennlig hilsen

Imma Tobine Breiland Dalby

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju

Jeg samtykker i at Imma Tobine Dalby kan observere i sin undervisning i klasse xx i forbindelse med hennes masterprosjekt som omhandler prosjektarbeid med rom for lek. I den forbindelse har jeg fått skriftlig informasjon om prosjektet og informasjon om krav om anonymitet. Jeg vet at jeg kan trekke mitt samtykke når som helst uten begrunnelse.

Dato : __. __. 2023.

Signatur:

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

6/3/24, 8:14 am



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

121303

Vurderingstype

Standard

Dato

03.11.2023

Tittel

Masteroppgave: Prosjektarbeid i førsteklasse.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hilde.D.Hogsnes

Student

Imma Tobine Dalby

Prosjektperiode

01.08.2023 - 01.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

Meldeskjema**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

KOMMENTAR TIL REKRUTTERING

Vi anbefaler at du rekrutterer deltakere fra en annen klasse enn den du underviser i. Dette for å sikre frivillighet.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspærreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.sikt.no/651c0f69-9eea-487f-8aa3-0328b1c4ae95/vurdering>

Side 1 av 2

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!