

Caroline Emilie Saxegaard Skauen

## "Sel? Sel? Plutselig?"

En kvalitativ studie av utforskende språklek i et muntlig og sosialt samspill mellom andretrinns elever

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Astrid Kufaa Morken

Medveileder: Cecilie Slinning Knudsen

Mai 2023



Caroline Emilie Saxegaard Skauen

## **"Sel? Sel? Plutselig?"**

En kvalitativ studie av utforskende språk lek i et muntlig og sosialt samspill mellom andretrinns elever

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Astrid Kufaas Morken  
Medveileder: Cecilie Slinning Knudsen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan andretrinns elever utforsker og leker med språket, hvor jeg tar utgangspunkt i en tekstsamtale mellom tre elever i en konkret skrivesituasjon. For å undersøke dette har jeg arbeidet ut fra problemstillingen: *Hvordan kommer utforskende språklek til uttrykk i en tekstsamtale mellom tre 2.trinns elever?*

Datamaterialet i denne studien omfatter utdrag fra lydopptak av den konkrete tekstsamtalen og observasjoner jeg har gjort som deltakende observatør. For å analysere hvordan den utforskende språkleken kommer til uttrykk i tekstsamtalen har jeg i stor grad fått inspirasjon fra forskningsprosjektene til Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022), hvor de har utarbeidet ulike kategoriseringer av lek. Disse kategoriene har vært utgangspunktet for utviklingen av analyseverktøyet som jeg har benyttet meg av i min studie.

Sentralt i arbeidet står også sammenhengen mellom elevenes utforskende språklek og det muntlige, sosiale samspillet mellom elevene. På bakgrunn av dette vil Vygotskijs (1986) sosiokulturelle forståelse av læring være et viktig teoretisk perspektiv i denne studien. I forlengelse av dette er muntlighet, som en del av en utvidet forståelse av tekstbegrepet, også sentralt i denne studien. Tekstsamtalen jeg har studert og analysert i studien er en del av et iscenesatt skriveoppdrag, og derfor er dette også et tema jeg har diskutert i forbindelse med utforskende språklek.

Funnene fra denne studien viser at det er en stor forekomst av utforskende språklek i en tekstsamtale mellom tre andretrinns elever. Dette har kommet til uttrykk gjennom *personlig lek, lek med ord og orddele, fabuleringer, sang og lek med språklyder og lek med ord baklengs*. Innenfor disse typer språklek har også elevenes metaspråklige bevissthet kommet til syne. I lys av mine funn har jeg også diskutert betydningen av iscenesettelser av motiverende skriveoppdrag basert på en sosiokulturell forståelse av læring. Fra et norskdidaktisk perspektiv, mener jeg det vil være viktig at lærere er bevisst på det store læringspotensialet som ligger i språklek og språkutforskning, og dermed legge til rette for at elevene får rom og mulighet til å møte språket med en lekpreget og utforskende tilnærming.



## Abstract

In this master's thesis, I examine how second grade students explore and play with language, based on a text conversation between three students in a concrete writing situation. In order to investigate this, I have worked from the following problem: *How is exploratory language play expressed in a text conversation between three 2nd grade students?*

The data material in this study includes extracts from audio recordings of the specific text conversation and observations I have made as a participant observer. In order to analyze how the exploratory language play is expressed in the text conversation, I have been inspired by Daiute (1990) and Zurcher and Stefanski's (2022) research projects, where they have drawn up different categorizations of play. These categories have been the starting point for the development of the analysis tool that I have used in my study.

Central to the work is also the connection between the students' exploratory language play and the oral, social interaction between the students. On the basis of this, Vygotskij's (1986) socio-cultural understanding of learning will be an important theoretical perspective in this study. In extension of this, orality as part of an extended understanding of the concept of text, is also central to this study. The text conversation I have studied and analyzed in the study is part of a staged writing assignment, and therefore this is also a topic I have discussed in connection with exploratory language play.

The findings from this study show that there is a large incidence of exploratory language play in a text conversation between three second-grade students. This has been expressed through *personal play, play with words and parts of words, fables, singing and play with language sounds* and *play with words backwards*. Within these types of language play, the students' metalinguistic awareness has also come to light. Considering my findings, I have also discussed the importance of staging motivational writing assignments based on a socio-cultural understanding of learning. From a didactic perspective, I think it will be important that teachers are aware of the great learning potential that lies in language play and language exploration, and thus make it possible for students to have the space and opportunity to encounter the language with a playful and exploratory approach.





## Forord

Det er ganske spesielt å tenke på at fem år på lærerstudiet nå er ved veis ende. Disse siste månedene med masterskriving har vært en berg- og dalbane som har bestått av flere oppturer og følelse av mestring, men også krevende dager med mye frustrasjon. Jeg kjenner på en stolthet over at jeg nå har gjennomført dette masterprosjektet. Nå ser jeg fram til å flytte hjem til hjembyen Fredrikstad og starte arbeidslivet, hvor jeg (blant mye annet gøy) skal leke og utforske språket sammen med en hel gjeng førsteklasinger. Det blir veldig spennende!

I denne perioden har jeg hatt mange gode støttespillere som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke min kunnskapsrike, dyktige og hjelpsomme veileder, Astrid Kufaaas Morken. Jeg setter stor pris på alle gode råd, forslag til litteratur og grundige tilbakemeldinger jeg har fått fra deg! Jeg ønsker også å takke biveileder Cecilie Slinning Knudsen for gode, faglige bidrag og engasjement for prosjektet mitt.

Jeg er også takknemlig for at jeg har fått mulighet til å være en del av PRANO-prosjektet dette året. Det har gitt meg et godt faglig og sosialt påfyll i denne skriveprosessen. En stor takk vies også til praksislærer som har vært svært hjelpsom med både forberedelser og gjennomføring av datainnsamlingen til mitt prosjekt. I tillegg vil jeg takke de flotte elevene som har deltatt i prosjektet mitt og gitt meg nyttige og inspirerende funn.

Familie og venner fortjener også en oppmerksomhet. Takk for all støtte og oppmuntring, og for at dere alltid har troen på meg! En ekstra stor takk til min kjære mamma for korrekturlesing av oppgaven.

Den største takken vies til Siri og Johanne – denne prosessen hadde ikke vært den samme uten dere. Med mye latter, tårer og lange lunsjpauser har vi jobbet oss gjennom dette sammen.

Trondheim, mai 2023

Caroline Emilie Saxegaard Skauen



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	i
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Forord</b> .....	v
<b>1 Innledning</b> .....	1
1.1 Studiens bakgrunn .....	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling.....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.3.1 <i>Utforskende språklek</i> .....	3
1.3.2 <i>Samtale/muntlighet</i> .....	4
1.3.3 <i>Å iscenesette et skriveoppdrag</i> .....	5
1.4 Oppgavens oppbygging .....	5
<b>2 Teoretisk forankring</b> .....	8
2.1 En sosiokulturell forståelse av læring .....	8
2.2 Tekstskaping som en sosial prosess .....	9
2.2.1 <i>Det utvidede tekstbegrepet</i> .....	10
2.3 Muntlighet og skriving i norskfaget .....	10
2.4 Iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag .....	11
2.5 Metaspråklig bevissthet.....	12
2.6 Språklekens rolle i språkutviklingen .....	14
<b>3 Metode</b> .....	19
3.1 Kvalitativ metode .....	19
3.2 Kasusstudie .....	19
3.3 Kontekst .....	20
3.3.1 <i>Skriveoppdraget</i> .....	20
3.3.2 <i>Beskrivelse av utvalget</i> .....	21
3.4 Metode for innsamling av datamaterialet .....	22
3.4.1 <i>Observasjon som metode</i> .....	22
3.4.2 <i>Deltakende observasjon</i> .....	22
3.4.3 <i>Lydopptak</i> .....	23
3.5 Metode for analyse av datamaterialet.....	23

3.5.1	<i>Tematisk innholdsanalyse gjennom en hermeneutisk tilnærming</i>	23
3.5.2	<i>Abduktiv tilmærming</i>	24
3.5.3	<i>Transkripsjon</i>	24
3.5.4	<i>Kategorisering, koding og utvikling av analyseverktøyet</i>	25
3.6	Metodiske og etiske betraktninger	28
3.6.1	<i>Den refleksive forskeren</i>	28
3.6.2	<i>Studiens troverdighet</i>	28
3.6.3	<i>Etiske avveininger og metodiske forbehold</i>	29
3.6.4	<i>Studiens metodologiske utfordringer</i>	30
<b>4</b>	<b>Analyse og drøfting</b>	<b>33</b>
4.1	Personlig lek	33
4.2	Lek med ord og orddele	35
4.3	Fabuleringer	37
4.4	Sang og lek med språklyder	39
4.5	Lek med ord baklengs	41
4.6	Bruk av formelt metaspråk	42
4.7	Bruk av uformelt metaspråk	44
4.8	Oppsummerende drøfting	45
4.8.1	<i>Sammenhengen mellom språklek og metaspråklig bevissthet</i>	46
4.8.2	<i>Hvilken påvirkning har en sosiokulturell forståelse av læring på språkleken som kommer til uttrykk?</i>	46
4.8.3	<i>Bidrar iscenesettelsen av skriveoppgaven til motiverende og engasjerte elever?</i>	48
<b>5</b>	<b>Avsluttende refleksjoner</b>	<b>51</b>
5.1	Didaktiske implikasjoner	51
5.2	Muligheter for videre forskning	53
	<b>Litteratur</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>58</b>
	<i>Vedlegg 1 – Brevet fra Klomse</i>	58
	<i>Vedlegg 2 – Skriveoppgaven</i>	59
	<i>Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte</i>	60
	<i>Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til praksislærer</i>	63
	<i>Vedlegg 5 – Vurdering fra Sikt</i>	66

## Figurer

Figur 1. Brev fra Klomse .....	20
Figur 2. Skriveoppdraget.....	21
Figur 3. Transkripsjonsnøkkel .....	25
Figur 4. Analyseverktøy del 1 .....	26
Figur 5. Analyseverktøy del 2 .....	26
Figur 6. Det helhetlige analyseverktøyet .....	27



# 1 Innledning

## 1.1 Studiens bakgrunn

For de yngste elevene spiller leken en betydningsfull rolle, da leken er et naturlig element i deres livsverden. Når det gjelder språkinnlæringen, er de yngste elevene midt i en språkleksperiode, hvor de ofte møter språket med en humoristisk og lekpreget tilnærming (Høigård, 2019, s. 73). De gjør ulike oppdagelser av språket ved å utforske språkets innhold, ord og språklyder, hvor de blant annet snur om på ord, leker med lyder og utforsker med ulike rim og ellinger. Det er med andre ord en genuin språkglede som kommer til uttrykk. Dette samsvarer godt med det utforskende aspektet som har fått en stor rolle i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019)<sup>1</sup>. I overordnet del av læreplanen blir det også presentert at elevene skal møte en utforskende og oppdagende tilnærming til læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er et grunnleggende didaktisk prinsipp som gis stor tyngde i denne studien.

En viktig forståelse denne studien bygger på er sammenhengen mellom elevenes utforskende språklek og det muntlige, sosiale samspillet elevene befinner seg i. På bakgrunn av dette vil Vygotskijs (1986) sosiokulturelle forståelse av læring være et viktig teoretisk perspektiv i denne studien, hvor hans syn på språket som et verktøy for læring er et verdifullt aspekt i diskusjonen av denne forskningstematikken. I forlengelse av Vygotskijs (1986) teori, er også muntlighet og et utvidet tekstbegrep sentrale syn i denne studien. Med et utvidet tekstbegrep ser en på tekst som mer enn kun skriftlig tekst, da det like fullt kan innebære en muntlig form (Svennevig, 2020, s. 227).<sup>2</sup>

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan andretrinnslevers utforskende språklek kommer til uttrykk gjennom den muntlige teksten som utspiller seg i et scenesatt skriveoppdrag, og jeg har derfor valgt å forholde meg til et utvidet tekstbegrep. Eritsland (2015, s. 53) viser til tidligere forskning og beskriver *samtale om tekst* som den samtalen som finner sted underveis i en tekstskepingsprosess, hvor han refererer til elevenes samtale for å skape en felles tekst. I min studie er ikke samskriving i fokus, men samtalen som utspiller seg i forbindelse med et konkret skriveoppdrag. Jeg trekker likevel linjer til min egen studie, særlig i forbindelse med hva en analyse av en slik samtale kan gi innsikt i. Eritsland (2015, s. 53) viser også til tidligere forskning da han skriver om at slike samtaleanalyser kan gi god innsikt i blant annet hvordan elever ordlegger seg, deres engasjement i tekstskepningen og hvordan de utvikler kunnskap og forståelse seg imellom. Eritsland (2015) snakker om *samtale om tekst*, men jeg velger å benytte meg av *tekstsamtale* som begrep, da samtalen i denne studien er knyttet til skriftlig tekstskepning.

Bakgrunnen for valget av denne forskningstematikken er min overordnede interesse og nysgjerrighet rundt lekens betydning i opplæringen, og med det hvordan barnets premisser og interesseområder kan bli brukt som et «springbrett» i skriveopplæringen i norskfaget. Med kunnskap og bevissthet rundt lekens betydning i barnets liv, vil nemlig en utforskende og lekpreget tilnærming kunne bidra til at elevene blir møtt på deres

---

<sup>1</sup> Heretter omtalt som LK20.

<sup>2</sup> Under *skriftlig tekstskepning* som et av kjerneelementene i norskfaget i LK20 blir det presisert at elevene skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

premisser i tråd med deres utviklingsnivå (Johansen & Bjerke, 2020, s. 20). En måte å møte elevene på deres premisser kan være å iscenesette ulike skriveoppdrag basert på deres livsverden og interesser, noe jeg også velger å rette søkelyset mot i denne studien.

Begynneropplæring i skriving er et felt jeg lenge har hatt stor interesse for, og derfor ser jeg på det som spennende og nyttig å forske på sammenhengen mellom utforskende språklek og skriveopplæring. En viktig faktor i forbindelse med valg av forskningstematikk bygger på erfaringer og observasjoner jeg har gjort i praksis, spesielt da jeg var i en klasse med et sterkt fokus på lek på småtrinnet. Jeg fikk god innsikt i hvordan lærere kan tilrettelegge for mer lek og utforskende læringsaktiviteter i opplæringen. I takt med økt innsikt i dette, har også min interesse og nysgjerrighet rundt lekens betydning økt, noe som har skapt en motivasjonsfaktor for dette forskningsprosjektet. Som kommende lærer ser jeg det som relevant og interessant å få mer innsikt i dette temaet, og noe jeg vil ha nytte av i framtidig arbeid med begynneropplæring.

Et prosjekt som bør bemerkes i forbindelse med denne studien er forskningsprosjektet *PRANO*, hvor formålet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanning. Gjennom dette prosjektet legges det til rette for at arbeid med masteroppgaven kan knyttes til den obligatoriske praksisen i lærerutdanningen (<https://www.ntnu.no/ilu/prano>). Ved deltakelse i dette prosjektet, har jeg fått mulighet til å hente inn datamaterialet i praksisklassen jeg var utplassert i dette siste året på lærerutdanningen. Som et resultat av dette har jeg opparbeidet meg kjennskap og relasjoner til elevene som har deltatt i studien min, noe jeg vil gjøre rede for nærmere i kapittel 3 - *Metode*. Å være med i dette prosjektet har lagt til rette for et godt samarbeid med praksislærere og NTNU-veiledere, noe som har bidratt til gode, faglige diskusjoner rundt gjennomføring av masterprosjektet.

I denne oppgaven tar jeg i bruk ulike typer språklek som springer ut fra en kombinasjon av mine egne funn og to andre studier med samme forskningstematikk (Daiute, 1990; Zurcher & Stefanski, 2022). I sammenheng med dette undersøker jeg også hvordan elevenes metaspråklige bevissthet kommer til syne gjennom den utforskende språkleken. Jeg trekker også linjer til betydningen av en sosiokulturell forståelse av læring og iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag i norskfaget, sett opp mot den utforskende språkleken. I et norskdidaktisk perspektiv, vil det for lærere som har ansvar for den første skriveopplæringen være hensiktsmessig å være bevisst og verdsette de læringseffektene språklek bringer med seg, og videre legge til rette for en skriveopplæring med utgangspunkt i barnets premisser og interesseområder. Dette er noe jeg ønsker å fremme med denne studien.

## 1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Denne studien tar utgangspunkt i en tekstsamtale mellom tre 2.trinnselever, hvor samtalen er en del av et iscenesatt skriveoppdrag. Funnene i denne studien baserer seg på lydopptak av tekstsamtalen og observasjoner jeg har gjort som deltakende observatør. Tekstsamtalen blir studert og undersøkt for å få et innsyn i hvordan elevene utforsker språket gjennom språklek i et muntlig og sosialt samspill. Dette har blitt gjort for å belyse følgende problemstilling:



## *Hvordan kommer utforskende språklek til uttrykk i en tekstsamtale mellom tre 2.trinnselever?*

Jeg forstår det utforskende aspektet i sammenheng med lekaspektet, med andre ord at disse elementene i stor grad inngår i hverandre, i den forstand at utforskning ofte har en lekpreget tilnærming. I denne studien innebærer dermed *utforskende språklek* all utforskning og lek som forekommer av elevenes møte med språket. Denne tilnærmingen baserer jeg på det utforskende og oppdagende aspektet som blir fremhevet i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som tidligere nevnt, forholder jeg meg til et utvidet tekstbegrep, da jeg undersøker samtalen som utspiller seg knyttet til et konkret skriveoppdrag. Slik sett anser jeg *tekstsamtale* som et passende begrep å benytte meg av i denne studien.

### 1.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet skal jeg legge fram tidligere forskning som jeg ser på som relevant i forbindelse med mitt eget forskningsprosjekt. I de påfølgende underkapitlene vil jeg i korte trekk gjengi hovedfunnene til noen sentrale studier. Dette innebærer studier av språklek i begynneropplæringen, muntlighetens betydning i undervisningen og iscenesettelse av skriveoppdrag.

#### 1.3.1 Utforskende språklek

To studier med lignende forskningstematikk som min egen er Colette Daitues (1990) studie *The role of play in writing development* og Melinda Zurcher og Angela Stefanskis (2022) studie *Valuing and supporting the complex writing processes of emergent writers*. Både Daitue (1990) og Zurcher og Stefanski (2022) tar utgangspunkt i en skrivesituasjon i sine forskningsprosjekter, noe som gjør disse studiene relevante for min egen studie, da undersøkelsen min også baserer seg på en skrivesituasjon. I studien til Daitue (1990) kommer det til syne gjennom funnene hennes at den lekpregede tilnærmingen er fremtredende i elevenes skriveprosess, noe Daitue (1990) presenterer gjennom ulike typer kategoriseringer av lek som hun har utarbeidet. Zurcher og Stefanski (2022) hadde et formål om å undersøke den helhetlige skriveprosessen til tidligere skrivere, og funnene i denne studien viser også til at lek oppstår naturlig i elevenes skrivning. Disse to studiene har inspirert meg i analysearbeidet i min egen studie. I neste kapittel, hvor jeg gjør rede for den teoretiske forankringen som min studie er tuftet på, går jeg grundigere inn på studiene til Daitue (1990) og Zurcher og Stefanski (2022), da jeg aktivt vil ta i bruk funn fra deres studier videre i min oppgave.

Blant et fåtall av studier om språklekens betydning i opplæringen, er det mangeårige forskningsprosjektet *Bornholmsprosjektet* svært relevant for min studie (Frost & Lønnegaard, 1995). Studiens formål var å undersøke sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseutvikling. Av spesiell interesse i forbindelse med min studie er deres forskning på hvordan praktisering av språkleker i barnehagen hadde effekt på barnas senere leseutvikling (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 36). Dette prosjektet var omfattende, i den forstand at de forsket på 235 barn, i tillegg til en kontrollgruppe på 155 barn, før det ble tatt videre tester opp mot 4.klasse (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 37). Et interessant funn i *Bornholmsprosjektet* er at arbeid med språklek stimulerte barnas fonologiske bevissthet også før selve leseopplæringen ble satt i gang (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 39). Dette kom tydelig til syne gjennom en sammenligning av eksperimentgruppa og kontrollgruppa, hvor det forekom en betydelig forskjell når det

gjaldt den fonologiske bevisstheten (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 45). Det blir konkludert med at språklek i barnehagen hadde en forebyggende effekt, i den forstand at leseutviklingen hos de svakere leserne også fikk stor effekt av arbeidet med språkleker (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 43). Et viktig tankeredskap denne studien bidrar med er viktigheten av å bruke språklek som et pedagogisk virkemiddel i begynneropplæringen, da Frost og Lønnegaard (1995, s. 46) poengterer at fokus på språklek vil skape et viktig grunnlag for at barnet skal mestre å knytte lyder til bokstavene, framfor å se bokstavene kun som gjenkjennelige former.

### 1.3.2 Samtale/muntlighet

En studie med muntlighet som forskningstematikk er Matre og Fottland (2010) sin studie *Text, talk and thinking together*. Deres formål var å få et bedre innsyn i hvordan systematisk søkelys på muntlige ferdigheter påvirket elevenes deltakelse i dialoger, deres leseforståelse og identitetsutvikling (Matre & Fottland, 2010, s. 261). Deres fokus var altså muntligheten sett opp mot lesing og identitetsutvikling, mens jeg i min studie undersøker muntligheten, herunder språkleken som kommer til uttrykk i en tekstsamtale, i en skrivesituasjon. Likevel mener jeg deres studie fungerer som et nyttig tankeredskap inn mot min studie, da Matre og Fottland (2010) også verdsetter det muntlige aspektet i stor grad, noe de gjør med utgangspunkt i blant annet Vygotskijs (1978) sosiokulturelle læringsteori og Mercer (2000) sitt blikk på språkets funksjoner. Matre og Fottland (2010) har et lærerperspektiv i sin studie, da de retter søkelyset på hvordan læreren la til rette for utvikling av muntlige ferdigheter. Min studie sett i relasjon med deres studie, så har jeg også et slikt lærerperspektiv i den forstand at jeg vil diskutere lærerens tilretteleggelse av læringssituasjoner hvor elevene får rom og mulighet til å utforske og leke med språket. Når det gjelder språklek, fremkommer det i studien til Matre og Fottland (2010) et særlig interessant funn som viser at elevene flere steder lekte med ord i deres dialoger. Dette kom til syne ved at de dekonstruerte ord, la til nye stavelser, reflekterte rundt meningen rundt ord og lekte med språklyder (Matre & Fottland, 2010, s. 268). Dette ser jeg på som nyttig å ta med seg inn i min undersøkelse tilknyttet språklek i et muntlig samspill, nettopp fordi det muntlige aspektet også gis stor betydning i min studie, da jeg undersøker en tekstsamtale.

En annen studie som også har relevans for min studie, er studien til Li, Zhang og Parr (2020) *Small-Group Student Talk Before Individual Writing in Tertiary English Writing Classrooms in China: Nature and Insights*. I denne studien har de nevnte forskerne undersøkt hva elever snakket om mens de diskuterte en skriveoppgave før individuell skriving. Til forskjell fra min studie, retter Li, Zhang og Parr (2020) søkelyset på samtalen som finner sted i førskrivingsprosessen, mens jeg i min studie har forsket på samtalen som utspiller seg under selve skriveprosessen. Det har likevel vært interessant å se til deres studie, da de tar utgangspunkt i en tekstsamtale, som er av likhet med min studie. Når det gjelder studiens deltakere, har Li, Zhang og Parr (2020) forsket på 48 studenter med en gjennomsnittlig alder på omkring 18 år. Sett opp mot deltakerne i min studie, forsker jeg på andretrinnslever i alderen 7-8 år. Denne forskjellen i alder kan naturligvis ha en innvirkning på studienes funn, men med Li, Zhang og Parr (2020) sitt hovedfokus på tekstsamtale med et sosiokulturelt teoretisk grunnlag, ser jeg det likevel som relevant for min egen studie. Li, Zhang og Parr (2020) fant ut at det sosiokulturelle aspektet var av stor betydning for samtalen, noe de gjør rede for gjennom seks kategorier som de har analysert og tolket: *content talk*, *language talk*, *organization talk*, *task-management talk*, *affective talk* og *phatic talk*. Disse funnene anser jeg som nyttige å ha med i min undersøkelse tilknyttet en tekstsamtale.

Skaftuns (2020) studie, *Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy*, har også muntlighet som en sentral tematikk. Skaftun (2020) problematiserer at muntlige ferdigheter har havnet i skyggen av lesing og skriving i skolen, og vil i denne studien løfte fram den dialogiske undervisningen, med et særlig blikk på tekstarbeid i norskfaget. Han har forsket på sammenhengen mellom muntlighet og språklig tenking med utgangspunkt i en tekstsamtale om et dikt gjennomført på andretrinn. Skaftun (2020) poengterer at det i denne læringssituasjonen ikke var noen tegn til at det var et formål at elevene skulle få utforske tekstens innhold og muntlig få uttrykke sin egen forståelse. Dette fanget min oppmerksomhet, og er noe jeg vil bringe med meg inn i min studie. Den utforskende holdningen er et sentralt element i studien til Skaftun (2020), da han skriver om den utforskende samtalen og dets uutnyttede potensiale, noe som også er karakteristisk for min studie.

### 1.3.3 Å iscenesette et skriveoppdrag

Studien til Bakke (2019) *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag* har også gitt meg et rom for refleksjon i forbindelse med min undersøkelse. Hennes studie er gjennomført i Normprosjektet, hvor hun undersøker skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7.trinn. Hun studerer hvordan et gitt skriveoppdrag fra læreren settes i spill, altså blir iscenesatt, gjennom ulike skrifthendelser (Bakke, 2019, s. 8). Hun presiserer i sin studie at det er en betydelig forskjell på et konkret skriveoppdrag og hva det blir i klasserommet som iscenesatte hendelser (Bakke, 2019, s. 291). Begrepet *skriveoppdrag* blir også poengtert i denne studien, i den forstand at det av Bakke (2019, s. 69) blir forstått som både selve oppgaveformuleringen og innrammingen til skriveaktiviteten, som for eksempel kan være tekstens formål, mottaker og vurderingskriterier. Uten å gå grundigere til verks i Bakkes (2019) studie, vil jeg understreke at hun har gitt meg refleksjoner og tanker rundt hvordan man forstår, og hva man legger i, de skriveaktivitetene man som lærer gir til elevene. Sett opp mot min studie, ser jeg hennes studie som relevant å se til, da jeg mener min undersøkelse i stor grad er preget av iscenesettelsen av skriveoppdraget, og ikke kun selve skriveoppgaven elevene fikk utdelt. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av begrepet skriveoppdrag i forbindelse med mitt forskningsprosjekt, i likhet med Bakke (2019).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem overordnede kapitler. I første kapittel, som er dette innledende kapittelet, har jeg presentert studiens bakgrunn, formål og problemstilling, i tillegg til tidligere forskning sett i relasjon til min studie. I det andre kapittelet gjør jeg rede for teoretiske perspektiver som utgjør det teoretiske rammeverket for studien min.

Videre følger et metodekapittel hvor jeg gir en beskrivelse av de metodiske valgene og betraktningene jeg har gjort i forbindelse med både innhenting og analyse av datamaterialet angående min undersøkelse. Her vil også de ulike kategoriene av språklek som jeg anvender i kommende analyse og drøfting presenteres, hvor bakgrunnen for disse kategoriene som tidligere nevnt er en kombinasjon av mine funn og funnene til Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022). En nærmere beskrivelse av selve skriveoppdraget og viktige bemerkelser rundt studiets kontekst vil også presenteres her.

Når det kommer til analyse og drøfting av datamaterialet har jeg valgt å presentere dette med en vekslende tilnærming mellom analyserende og mer drøftende refleksjoner. I

kapittel 4 tar jeg utgangspunkt i de ulike kategoriene av språklek som jeg har gjort rede for i kapittel 3, og diskuterer konkrete funn fra mitt datamateriale i lys av disse. Her undersøker jeg også hvordan elevenes metaspråklige bevissthet kommer til uttrykk gjennom den utforskende språkleken. I samme kapittel foretar jeg også en oppsummerende drøfting, hvor jeg i større grad diskuterer funnene mine i lys av de overordnede temaene; metaspråklig bevissthet, sosiokulturell forståelse av læring og iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag. I det siste kapittelet, kapittel 5, sammenfatter jeg mine avsluttende refleksjoner, før jeg løfter blikket opp fra selve analysen og retter søkelyset på et mer overordnet norskdidaktisk perspektiv. Avslutningsvis legger jeg fram forslag til videre arbeid på det gjeldende forskningsfeltet.



## 2 Teoretisk forankring

Et sentralt prinsipp i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er at opplæringen skal legge til rette for at elevene møter en utforskende og oppdagende tilnærming til læring i skolen. Dette er først og fremst synlig i opplæringens verdigrunnlag av Overordnet del, under verdien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der blir det lagt frem at opplæringen skal gi elevene rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, noe som er av stor betydning for elevenes utvikling av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er dette i tråd med et av kjerneelementene i norskfaget, *Språket som system og mulighet*, som lyder slik:

«Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vi ser at dette kjerneelementet i stor grad fremmer den lekpregede tilnærmingen til språket, i tillegg til at elevenes utvikling av språklig bevissthet blir ansett som et sentralt mål i norskfaget. Med et blikk på kompetansemålene i faget, vil jeg trekke fram to kompetansemål etter 2. trinn som lyder slik: *Leke med rim og rytme og lytte ut språkllyder og stavelser i ord* og *Utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse synliggjør viktigheten av å implementere språklek og språkutforskning i opplæringen, noe som jeg mener bidrar, i et norskdidaktisk perspektiv, til aktualiseringen av denne studien.

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for mitt prosjekt, som jeg har anvendt for å analysere og drøfte mitt datamateriale. Jeg vil i det følgende først gjøre rede for en sosiokulturell forståelse av læring. Videre tar jeg for meg tekstskaping som en sosial prosess, før jeg tar for meg et utvidet tekstbegrep. Deretter går jeg inn på en generell del om muntlighet og skriving i norskfaget, hvor jeg også her ser på sammenhengen mellom disse ferdighetene. Betydningen av iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag er også gjeldende i dette kapittelet, i tillegg til metaspråklig bevissthet med et søkelys på både formelt og uformelt metaspråk. Deretter tar jeg for meg språklekens rolle i språkutviklingen, før jeg avslutningsvis beveger meg inn på forskningsprosjektene til Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022). Her presenterer jeg ulike typer lek som har blitt utarbeidet i disse studiene, og som har inspirert meg i mitt analysearbeid.

### 2.1 En sosiokulturell forståelse av læring

En sosiokulturell forståelse av læring, der en ser på læring som en sosial prosess hvor læringen skjer i dialog med andre mennesker, bygger på Lev Vygotskijs teorier (1986). Vygotskijs teorier springer ut som en reaksjon på Jean Piagets rent kognitive teorier, hvor Piagets teorier går ut på at individet blir sett på som et utgangspunkt for læring og kognitiv utvikling (Vygotskij, 1986, s. 48-49). Piaget hevder at det er den egosentriske talen til mennesket som legger føringene for den sosialiserte talen, noe Vygotskij (1986, s. 49) utfordrer. Han mener at utviklingens gang har et annet forløp, der barnets egosentriske tale blir utviklet i et sosialt og samarbeidspreget samspill, og blir deretter overført til det personlige, mentale plan (Vygotskij, 1986, s. 49). Det kommer fram at Vygotskij møter Piaget sine perspektiver med et kritisk blikk, da Vygotskij (1986, s. 59)

mener at det er behov for å se på sosialisering på en annen måte. Han mener at det sosiale aspektet ikke er noe fremmed for barnet, og at det spiller en betydningsfull rolle i barnets kognitive utvikling (Vygotskij, 1986, s. 59).

Forholdet mellom språk og tanke står med andre ord sentralt i en sosiokulturell forståelse av læring, og illustrerer hvordan utviklingen av menneskets tenkning blir bestemt av språket (Vygotskij, 1986, s. 95). I lys av den sosiokulturelle forståelsen blir språket sett på som innehaver av to hovedfunksjoner. Den ene hovedfunksjonen er ifølge Vygotskij (1986) at språket er et kommunikativt eller kulturelt verktøy, da det blir brukt til å dele av sin tenkning til fellesskapet, og dermed utvikle kunnskap (Mercer, 2000, s. 10). Den andre hovedfunksjonen er at språket blir brukt som et psykologisk verktøy fra tidlig barndom, til organisering og resonnement av individuelle tanker (Mercer, 2000, s. 10). En del av Vygotskijs (1986) sentrale tenkning er at disse hovedfunksjonene er integrert i hverandre, ved at språket ikke er noe en lærer atskilt fra det sosiale, praktiske livet (Mercer, 2000, s. 11). Det sosiale aspektet kan ses i sammenheng med det læreplanen sier om at elevene skal lære seg å benytte seg av muntlighet som et redskap for læring, ved at elevene benytter seg av språket i et sosialt samspill (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med dette som utgangspunkt, vil det være nyttig å være bevisst de funksjonene språket har, og legge til rette for at elevene får mulighet til å ta i bruk språket på en hensiktsmessig måte i ulike lærings situasjoner.

## 2.2 Tekstskaping som en sosial prosess

Det viktigste aspektet som den sosiokulturelle forståelsen av læring formidler, og som i stor grad min studie er forankret i, er den erkjennelsen om at språk, tanke og sosial aktivitet er faktorer som opptrer i en tett sammenheng (Mercer, 2000, s. 15). Ved å knytte disse faktorene opp mot en utforskende tilnærming til læring, ser jeg det som passende å ta utgangspunkt i en utforskende samtale. Mercer (2000, s. 153) beskriver utforskende samtale som en samtale hvor deltakerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt, i hverandres ideer. Det gis rom til å utfordre forslag som kommer på bordet, men det bærer likevel et grunnleggende preg av at deltakerne søker en felles enighet i gruppa (Mercer, 2000, s. 153). Utforskende samtaler gir muligheter til samresonnering i et sosialt fellesskap, noe som gjør at denne typen snakk er læringsfremmende og formålstjenlig i lærings situasjoner (Mercer, 2000, s. 153). Ved å ta utgangspunkt i en utforskende samtale, mener jeg det underbygger sammenhengen mellom språk, tanke og sosial aktivitet, som Mercer (2000) legger frem. Dette fordi det muntlige aspektet i et sosialt samspill ofte er en forutsetning for at utforskning skal kunne tre fram (ref. Vygotskij, 1986).

I og med at den utforskende samtalen i denne studien er en del av elevenes tekstskaping, vil jeg også redegjøre for tekstskaping som en sosial prosess, da skrivning og tekstskaping blir sett på som ei sosial handling (Eritslund, 2008, s. 25). Når elever bruker hverandre som ressurser i en tekstsamtale vil det kunne bidra til et bredere og rikere resonnement, da medelever vil kunne bidra med tanker og refleksjoner som man i utgangspunktet ikke selv hadde tenkt på (Eritslund, 2008, s. 27). Slike tekstsamtaler vil derfor være svært nyttig for skrivere som trenger ekstra støtte i tekstskapingen (Eritslund, 2008, s. 27).

Med utgangspunkt i det Vygotskijs (1986) hevder om at barnets egosentriske tale blir utviklet i et sosialt samspill, skal den egosentriske talen i skriftutviklingen bli gjort om til skriftlig tale (Hoel, 2000, s. 83). Dette krever at skriveren mestrer å formidle viktige

detaljer og elementer gjennom skriften, noe som vil kunne være utfordrende. Gjennom tale kan man lese mottakeren i her-og-nå-situasjon, og dermed få et inntrykk av om det tenkte budskapet blir nådd fram, mens gjennom skriftlig tale er det ikke en mottaker til stede her-og-nå (Hoel, 2000, s. 83). Dette gjør at skriveren må forutse eventuelle reaksjoner og respons fra en «usynlig» mottaker (Hoel, 2000, s. 83). I denne prosessen vil den utforskende tekstsamtalen kunne være et avgjørende verktøy, i den forstand at den kan bidra til at overgangen fra egosentrisk tale til skriftlig tale blir mer håndgripelig for skriveren (Hoel, 2000, s. 83). Sett opp mot min undersøkelse, der tekstsamtalen er knyttet til et skriveoppdrag, vil den utforskende samtalen i det sosiale fellesskapet kunne fungere som en støtte i skrivingen (jf. Eritslund, 2008).

### 2.2.1 Det utvidede tekstbegrepet

Med tekstskaping som en sosial prosess, i tillegg til en utforskende tilnærming til læring, vil det være hensiktsmessig å reflektere rundt hva man forbinder med tekstbegrepet. For eksempel vil det i lys av min empiri være viktig å vektlegge både den muntlige og skriftlige verbalteksten for å få innsikt i hvordan den utforskende språkleken kommer til uttrykk i teksten, og da tekst forstått som noe som kan inkludere flere uttrykksformer (ref. Kunnskapsdepartementet, 2019). Tradisjonelt har forståelsen av hva en tekst er vært forbundet med skriftlig tekst (Weyergang, 2009, s. 18). Denne forståelsen har blitt utfordret, ved at tekstbegrepet har blitt utvidet til å kunne dreie seg om mer enn kun det skriftlige. Svennevig (2020, s. 227) definerer tekst som språklige ytringer som er vevet sammen til en helhet. Han poengterer også at disse språklige ytringene kan være av både skriftlig og muntlig form (Svennevig, 2020, s. 227). Som nevnt, et utvidet tekstbegrep rommer flere uttrykksformer, eksempelvis modalitetene bilde og lyd, men det vil i min studie være av størst relevans å diskutere muntlighet tilknyttet tekstbegrepet.

I forbindelse med det utvidede tekstbegrepet, vil jeg også trekke fram Skaftuns (2020) studie som jeg kort redegjorde for i det innledende kapittelet. Han ser på muntlighet som noe som være et sentralt prinsipp i undervisningen, herunder ser han på dialogisk undervisning som en formålstjenlig didaktisk tilnærming (Skaftun, 2020, s. 239). Muntlighet kan bidra til å skape et godt grunnlag for læring i et muntlig og sosialt rom, da elevene får en stemme i klasserommet og mulighet til å uttrykke egne tanker og ideer i et læringsmiljø hvor elevene bygger på hverandre bidrag (Skaftun, 2020, s. 239-240). Det skal dog sies at muntlighet som tekst er komplekst, da det har en tett forbindelse med konteksten. Uten situasjonen den muntlige teksten oppstår i, vil det nemlig ikke kunne betraktes som en tekst (Weyergang, 2009, s. 17-18). Et utvidet tekstbegrep, med Skaftuns (2020) betraktninger angående dialogisk undervisning, er av stor relevans for min studie, da jeg undersøker den muntlige teksten, altså en tekstsamtale, og språkleken som kommer til uttrykk gjennom dialogen som utspiller seg der. For å kunne tilrettelegge for utforskende læring for elevene, mener jeg derfor det vil være viktig å anerkjenne den muntlige teksten som en del av tekstbegrepet.

### 2.3 Muntlighet og skriving i norskfaget

Sett fra et historisk perspektiv, så har skriving sammenlignet med muntlighet hatt størst prioritet i skolen og norskfaget, da det ikke var før Mønsterplanen fra 1987 at muntlighet i større grad ble satt på agendaen (Weyergang, 2009, s. 17). Ser man skrift og tale opp mot hverandre, har det historisk sett vært et tydelig skille, da skrift er noe konstant og planlagt, og det muntlige er mer spontant og mindre håndfast (Weyergang, 2009, s. 17-18).



I dag inngår muntlighet som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, og med det er dette en ferdighet som hører hjemme i alle fag i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel har norskfaget et sentralt ansvar for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter, da faget blant annet skal bidra til utvikling av elevenes evner til å samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ser vi på den muntlige delen i norskfaget kan den sies å være tosidig, da det er et mål i seg selv at elevene skal tilegne seg muntlige ferdigheter som er hensiktsmessig i kommunikasjon med andre. I tillegg skal de lære seg å ta i bruk muntlighet som et redskap for læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er nettopp denne delen av muntlighet som vil være relevant i denne oppgaven, da jeg er interessert i å se hvordan elevene benytter seg av lekpreget, muntlig samhandling i en lærings situasjon, altså i en tekstsamtale.

Skriving er også en ferdighet som inngår som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, hvor norskfaget her også har et særlig ansvar for skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Omfanget i skrijving som grunnleggende ferdighet er stort, da det blant annet innebærer at elevene skal beherske ulike skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. I tillegg skal de lære seg å benytte seg av skrijving som en metode for å lære, ved å bruke skriften til å utvikle og strukturere tanker (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette omfanget, mener jeg det er nødvendig å betrakte muntlighet som en like viktig ferdighet i skolen. Med bevissthet rundt at teksts kaping er en sosial prosess, som jeg redegjorde for i underkapittel 2.2, mener jeg dette tydeliggjør koblingen mellom muntlighet og skrijving, i den forstand at den muntlige teksten kan fungere som et hjelpende verktøy til den skriftlige teksts kapingen.

I forbindelse med elevenes muntlige ferdigheter, har elevene som begynner i første klasse som regel utviklet et godt talespråk, noe som har blitt utviklet i et samspill med omgivelsene både i barnehagen og i hjemmet (Johansen & Bjerke, 2020, s. 17). Når elevene ved skolestart skal lære seg skriftspråket er det altså det allerede utviklede muntlige språket som ligger til grunn for utviklingen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11). Ser vi på hvordan talespråksinnlæringen til elevene har foregått, ser den ut til å ha vært svært effektiv og så og si uten noen formell undervisning (Johansen & Bjerke, 2020, s. 19). Siden min studie er basert på en tekstsamtale, velger jeg ikke å gå dypt inn på elevenes skriftspråksinnlæring. Likevel vil jeg nevne det Johansen og Bjerke (2020, s. 19) skriver om at det vil være hensiktsmessig å la elevene møte skriftspråksinnlæringen med en ganske lik tilnærming som de har møtt talespråksinnlæringen med. Dette fordi det er en naturlig og kjent prosess for elevene som nærmest skjer ubevisst (Johansen & Bjerke, 2020, s. 19). En måte å gjøre dette på er å iscenesette skriveoppdrag som tar utgangspunkt i barnets premisser, herunder elevenes allerede utviklede muntlige språk og deres erfaring med lek, med et formål om at skriveoppdraget skal virke motiverende for elevene.

#### 2.4 Iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag

Elevene deltar i flere ulike skrivehendelser i skolehverdagen (Håland, 2016, s. 37). For å skape en læringsfremmende og motiverende skrivehendelse, vil skriveoppdraget som elevene møter være av stor betydning. *Springbrett* er ofte blitt brukt som en metafor for skriveoppgaver (Ruth & Murphey, 1988, s. 413). Dette visualiserer den funksjonen skriveoppgaver kan ha i skriveopplæringen, i den forstand at skriveoppgaven skal være et hjelpende verktøy ved at den veileder elevene i startprosessen av skrijvingen (Ruth &

Murphey, 1988, s. 413). Sett i lys av Bakkes (2019) studie, som jeg gjorde kort rede for det innledende kapittelet, velger jeg å anvende skriveoppdrag framfor skriveoppgave, da skrivesituasjonen i min studie omfavnet mer enn kun selve ordlyden i skriveoppgaven. Jeg mener dette også samsvarer med det Håland (2016, s. 48) presenterer som tre faktorer med særlig påvirkningskraft når det gjelder elevenes skriving; *den imaginære fantasiverdenen, barna sine erfaringer og selve konteksten som teksten blir til i*. Jeg ser på dette som relevant å trekke inn i denne oppgaven, da jeg mener at disse elementene har spilt en avgjørende rolle for funnene i denne studien.

For å motivere elevene til skriving, vil en konkret og meningsfull iscenesettelse av skrivesituasjoner være virkningsfullt (Johansen & Bjerke, 2020, s. 32). Dette handler om at elevenes skriftspråksinnlæring, og språkkinnlæringen generelt, er preget av konkrete situasjoner som danner en meningsfull sammenheng for elevene (Johansen & Bjerke, 2020, s. 32). Dette kan vi trekke linjer til faktoren som innebærer barna sine egne erfaringer i forbindelse med påvirkningsfaktorene til elevenes skriving (Håland, 2016). Jeg forstår dette som å designe skriveoppdrag med utgangspunkt i noe som er kjent for elevene for å kunne gi elevene en følelse av at skrivehendelsen kan være knyttet til deres liv. Med et elevperspektiv til grunn, tror jeg dette vil kunne bidra til økt følelse av eierskap til egen skriveopplæring. Når det gjelder kontekstaspektet som Håland (2016) legger frem, anser jeg dette som svært betydningsfullt i skrivesituasjonen i denne studien, da skriveoppdraget i forbindelse med datainnsamlingen i stor grad var iscenesatt av meg på forhånd, noe jeg vil gjøre rede for i metodekapittelet.

## 2.5 Metaspråklig bevissthet

Språklig bevissthet er et vidt begrep som omhandler flere aspekt, og det er i litteraturen brukt flere definisjoner til dette begrepet (Svalberg, 2007, s. 288). Jeg velger i denne studien å ta utgangspunkt i den offisielle definisjonen til Association of Language Awareness:

«Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Svalberg, 2007, s. 288).

Med en slik bred definisjon, er det tydelig at språklig bevissthet er et stort begrep som omfavner mye. Den delen av denne definisjonen som dreier seg om eksplisitt kunnskap om språk og bevisst oppfatning i språklæringen vil være relevant i min studie. Jeg vil blant annet se på nettopp hvordan elevenes oppfatninger og direkte kunnskap om språket kommer til syne. Dette er i tråd med det Traavik & Alver (2008, s. 51) skriver om at språklig bevissthet fra et overordnet perspektiv dreier seg om evnen til å se språket utenfra. Som en del av den språklige bevisstheten, vil jeg rette søkelyset på den metaspråklige bevisstheten.

Språket vårt har flere grunnleggende funksjoner, hvorav en av dem er den metaspråklige funksjonen (Høigård, 2019, s. 43). Denne funksjonen gjør det mulig å snakke om språket på lik linje som vi snakker om andre ting, noe vi gjør gjennom en metaspråklig samtale (Høigård, 2019, s. 43). Det er med andre ord en samtale om språk hvor bevisstheten om språket som fenomen kommer til syne. Dette innebærer at ordenes betydning og kommunikative mening blir satt til side, og det er selve språket og språkets oppbygging som er sentralt (Høigård, 2019, s. 43). Språkbrukerens oppmerksomhet blir trukket fram som en betydningsbærende del av den metaspråklige bevisstheten, ved at en i møte med

språket har en aktiv og oppmerksom holdning (Bialystok, 2001, s. 123). Dette impliserer at man evner å trekke ut relevante, språklige fenomen i den språklige sammenhengen som man befinner seg i (Bialystok, 2001, s. 123).

I slike metaspråklige samtaler viser man til sin metaspråklige bevissthet<sup>3</sup>, som dreier seg om å snakke om språket som fenomen, noe som samsvarer med den metaspråklige funksjonen ved språket (Høigård, 2019, s. 190). Den metaspråklige bevisstheten kan være knyttet til flere ulike aspekter ved språket. Innenfor dette har vi morfologisk bevissthet, som dreier seg om bevisstheten rundt hvordan ordene i språket er bygd opp (Høigård, 2019, s. 190). Oppmerksomheten blir med andre ord flyttet bort fra selve betydningen av ordet og over til ordets formside (Høigård, 2019, s. 94). I dette inngår forståelsen rundt at ordet kan deles opp i ulike morfem (den minste betydningsbærende enheten i språket), eksempelvis at ordet *lekebilene* er bygd opp av tre morfemer; *leke-bil-ene* (Høigård, 2019, s. 94). Barnets evne til å analysere språket kommer til syne, ved at de ikke kun imiterer språket de har hørt fra mennesker rundt seg, men aktivt utforsker ordenes oppbygning (Høigård, 2019, s. 95). Et annet aspekt ved metaspråklig bevissthet er semantisk bevissthet, som omfatter læren om språkets betydning (Høigård, 2019, s. 190). Ordsemantikk og setningssemantikk inngår i dette, hvor ordsemantikk viser til læren om ordenes betydning og setningssemantikk dreier seg om hva setninger betyr (Høigård, 2019, s. 109). Det er flere aspekt ved den metaspråklige bevisstheten som er synlige i datamaterialet, men jeg velger å sette søkelys på elevenes morfologiske og semantiske bevissthet, da jeg mener det er fremtredende.

Svalberg (2007, s. 291) hevder at metaspråk, *språket om språket*, er en naturlig del av å bruke språket, enten som formell terminologi eller som uformelle måter å snakke om språkstrukturer på. Dette forstår jeg som bruk av fagterminologi på den ene siden og et mer hverdagslig språk på den andre siden. Det er omdiskutert hvor stor betydning et formelt metaspråk har for språkinnlæringen. Høigård (2019, s. 43) hevder at dersom vi ikke har tilgang til, og bevissthet rundt ord og begreper for språklige fenomener, har vi heller ikke evner til å kunne snakke om språket. Sett opp mot grammatikkundervisning i skolen, som skal utvikle elevenes evne til å se språket som system, står dermed metaspråkargumentet sterkt (Høigård, 2019, s. 43). Sett fra en annen side, viser Svalberg (2007, s. 291) til studier som ikke kan bevise at kunnskap av metaspråk fasiliterer språklæring. Ifølge Svalberg (2007, s. 291) vil et uformelt metaspråk kunne fungere som et nyttig verktøy i språklæringen på lik linje som et formelt metaspråk.

Denne oppgaven vil også rette søkelyset på hvordan man på best mulig måte tilrettelegger og skaper rom for utvikling av elevenes språklige bevissthet, (blant annet) gjennom språklek. Svalberg (2007, s. 290-291) viser nemlig til fem ulike kjennetegn for en tilnærming til språklig bevissthet, hvor tre av disse tar for seg samtale, utforskning og engasjement. Med en samtalende tilnærming, viser Svalberg (2007, s. 290-291) til at elever foretar seg analytiske samtaler om språket, gjerne med hverandre. Den utforskende tilnærmingen dreier seg om at elevene får mulighet til å møte språket på en utforskende og oppdagende måte, da det vil ha en større læringseffekt enn om det kun blir presentert for dem (Svalberg, 2007, s. 290-291). Et tredje kjennetegn til denne tilnærmingen er at det er et mål å berøre elevenes affektive nivå, og ikke kun det

---

<sup>3</sup> Høigård (2019, s. 190) presiserer at *språklig bevissthet* og *metaspråklig bevissthet* ofte blir brukt litt om hverandre i faglitteraturen, og at det er ulikheter i hvor vid forståelse man har til begrepene. Jeg velger i denne oppgaven å benytte meg av *metaspråklig bevissthet*.

kognitive (Svalberg, 2007, s. 290-291). Jeg forstår det sistnevnte som at elevenes følelsesaspekt blir påvirket, og at det oppstår et engasjement for språket. I møte med mitt datamateriale vil jeg være bevisst disse kjennetegnene for tilnærming til språklig bevissthet.

## 2.6 Språklekens rolle i språkutviklingen

De yngste elevene er midt i en intens språkleksperiode og finner det spennende å kunne utforske språket på en humoristisk måte, ved å for eksempel vri og vrenge på ord og innhold (Høigård, 2019, s. 73). Dette kommer av barnets genuine språkglede, og de oppdagelsene de gjør med språket er en del av barnets erobring av språket (Høigård, 2019, s. 76). Dette kan komme til syne gjennom spontan og tradert språklek. Med spontan språklek viser Høigård (2019, s. 74) til den leken som oppstår spontant hos barnet der og da, i den form at barnet kan henge seg opp i et ord ved å gjenta ordet eller deler av ordet flere ganger. Her leker altså barnet med selve ordet eller ulike orddeler, for eksempel i form av at det oppdager at det fins «ord inni ord» (Høigård, 2019, s. 74). Slik lek har altså et sentralt blikk på ordets oppbygning, noe som dermed kan vise til barnets morfologiske bevissthet, som inngår i den metaspråklige bevisstheten.

Når det gjelder tradert språklek, dreier det seg om den språkleken som ofte blir sett på som en del av kulturen til barnet, og dermed lærer barnet ulike måter å leke med språket på av andre barn (Høigård, 2019, s. 74). Dette kan være at barn eksperimenterer med språket ved å bytte om på stavelser og uttrykke ord baklengs (Høigård, 2019, s. 75). Jeg tolker det som at spontan og tradert språklek er to typer lek som inngår i hverandre, da den spontane leken kan være påvirket av barnekulturen. Lek med språklyder er noe som både spontan og tradert språklek i stor grad også bærer preg av, ofte forbundet med ulike typer rim og regler, med eksempelvis navne regler, navnerim og bokstavrim (Høigård, 2019, s. 74-75). Jeg forstår det også som at sang og ulike typer ellinger vil inngå i barnets lek med språklyder. Barn kan også ofte leke med språket basert på homonymi, noe som viser til at to eller flere ord har ulik betydning til tross for at de skrives eller uttales likt (Høigård, 2019, s. 74). Dette er et fenomen som bidrar til at barna får oppdage at ord er enheter som det er mulig å snakke om, og dermed trer barnet inn i den metaspråklige funksjonen av språket vårt når de evner å forklare og sette ord på tvetydigheter i ord (Høigård, 2019, s. 74). Ved slik lek med homonymer, krever det at barnet kjenner på en grunnleggende trygghet når det gjelder ordenes betydning, og dermed har kommet et godt stykke i den semantiske utviklingen (Høigård, 2019, s. 74).

Om man ser språklek opp mot skriving, så kan lekpregede innslag fungere som en motiverende faktor i skrivearbeidet, ved at det kan være med på å utvikle ideer og eksperimentering av språket i en ikke-kontrollerende kontekst (Eritland, 2008, s. 33). Språklek bidrar altså til at elevene møter skrivingen med en utforskende tilnærming til språk og tekst, noe som er i tråd med verdiene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tråd med det utforskende aspektet, vil språkleken i stor grad kunne åpne for fantasi, fabuleringer og nonsens, da de yngste elevene ennå ikke har tredd inn i realismens verden (Høigård, 2019 s. 73). Med slik språklek som en del av skriveprosessen, vil det dermed kunne følge fantasifulle formuleringer og forslag til tekstinnhold (Eritland, 2008, s. 33). I forbindelse med dette vil jeg trekke fram det Vygotskij (1986) poengterer om at det ikke kun er egne erfaringer og tanker som bringer fram fantasien i oss, den kan også bli hentet fram ved hjelp av andres fantasi (Karsrud, 2010, s. 21).

En lekpreget tilnærming til elevenes skriveutvikling bidrar til at opplæringen foregår på barnets premisser i tråd med deres utviklingsnivå, noe som kan være med på at eleven føler meningsfullhet og relevans rundt skriveaktiviteten de blir presentert for (Johansen & Bjerke, 2020, s. 20). Dette er særlig i tråd med Håland (2016) sin faktor som dreier seg om elevenes imaginære fantasiverden. Som nevnt, leken vil i stor grad kunne skape rom for elevenes fantasi, ved at de får mulighet til å utforske, bearbeide og ta i bruk sine allerede etablerte muntlige ferdigheter. Fra et overordnet perspektiv, handler det om å skape det Johansen & Bjerke (2020, s. 12) presenterer som helhetlig skriveopplæring; at skriveopplæringen har en sammenheng med barnets naturlige talespråkstillegning.

Med tanke på den videre språkutviklingen, herunder elevenes metaspråklige bevissthet, har språkleken en stor betydning, dette ved at språkleken bidrar til å synliggjøre språket og dets ulike fenomener (Høigard, 2019, s. 76). Videre kan språkleken skape et solid utgangspunkt for spontane samtaler om språk (Høigard, 2019, s. 76). Dette er noe jeg anser som samsvarende med Vygotskijs (1986) sosiokulturelle forståelse av læring, da språkleken ofte kan komme til syne gjennom den muntlige teksten.

## 2.7 Ulike typer lek og kategoriseringer av lek

I det følgende vil jeg trekke linjer til innledningen, der jeg kort redegjorde for Daiutes (1990) og Zurcher & Stefanskis (2022) forskningsprosjekter. Jeg skal nå ta for meg kategoriene innen lek som disse prosjektene er tuftet på, da disse i stor grad har inspirert meg i analysearbeidet i min studie. Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022) tar i bruk *lek* som begrep, mens jeg i min studie kommer til å benytte meg av *språklek* som begrep, da jeg mener det er mest passende i forhold til min studie og empiri. Dette presenterer jeg nærmere i neste kapittel, kapittel 3, hvor jeg redegjør for mine metodiske valg.

Daiute (1990) har gjennomført en kvalitativ studie, *The role of play in writing development*, hvor hun har undersøkt hvordan leken kan fungere som en strategi i skriveutviklingen. I studien har hun tatt utgangspunkt i samarbeidsskrivingen til 16 fjerde- og femteklassinger, der formålet var å identifisere og kategorisere ulike typer lek som skriveaktiviteten bar preg av, i tillegg til å se på kontrasten mellom bruk av lek og andre typer skrivestrategier. Dette har hun brukt til å se på hvilken innvirkning lekpreget samhandling har på etterfølgende individuell skriving (Daiute, 1990, s. 8). I forbindelse med denne studien fikk elevene utdelt hefter med bilder av seks dyr, inkludert fakta om hver av disse dyrene, som beskrivelse av dyrene, deres habitat og det faktum at de er rovdyr (Daiute, 1990, s. 13). Skriveoppdraget de fikk innebar at de skulle flette noe av dette faktabaserte inn i en fiktiv fortelling som viser hvordan det hadde vært dersom dyrene skulle levd som oss mennesker (Daiute, 1990, s. 13).

Funnene i denne studien viser at den lekpregede tilnærmingen var tydelig fremtredende i skriveprosessen, i så mye som over 30 prosent av elevenes ytringer (Daiute, 1990, s. 8). Det blir likevel presisert at det er viktig å erkjenne at skriveaktiviteten elevene ble presentert for, den faktabaserte fiksjonsoppgaven, i tillegg til den sosiale konteksten elevene befant seg i, kan ha hatt en stor innvirkning på leken som oppstod (Daiute, 1990, s. 38). Studiens resultater viser blant annet at leken hadde en utdypende funksjon, i den form at den fungerte som et støttende verktøy i utviklingen av handlingen i den skriftlige fortellingen (Daiute, 1990, s. 39). Det blir poengtert av Daiute (1990, s. 39) at denne studien viser at leken ikke nødvendigvis er noe som elevene benytter seg

av bevisst, i tillegg til at leken ikke er noe som opptrer ved siden av en skriveaktivitet, men som en fokusert og funksjonell del av skriveaktiviteten.

Relevant i Daiutes (1990) studie er spesielt kategoriseringen av lek som er benyttet i analysen. Jeg har fått inspirasjon til å ta i bruk noen av disse kategoriene i min egen studie, da jeg ser på flere som passende for mine funn, som jeg vil redegjøre for nærmere i kommende metodekapittel. Jeg velger å ta utgangspunkt i følgende kategorier: *Play with sounds and meanings of language* og *Play with reality*. Den førstnevnte tolker jeg som navnet tilsier; at elevene leker med lyder og meninger av språket. I Daiute (1990) sin studie var dette en type lek som relativt hyppig oppstod i samtalen mellom elevene hun forsket på. Rim, bokstavrim, humoristiske ord, dialekt, lydeffekter og ulike meninger av språket er eksempler på elementer av denne type språklek (Daiute, 1990, s. 16). *Play with reality* innebærer at elevene plasserte seg selv i historien de produserte, og at de spilte ut roller basert på deres interesse. De involverte seg selv, medelever og andre kjente personligheter i skrivningen deres (Daiute, 1990, s. 18). Dette tror jeg var med på å skape en eierskapsfølelse til egen skrivning.

En annen kvalitativ kasusstudie, gjennomført av Zurcher og Stefanski (2022), hadde som formål å studere den helhetlige skriveprosessen til tidlige skrivere. Forskningssspørsmålene i denne studien omhandlet hvordan elevene skapte tekster gjennom et forfatterverksted og hvordan disse prosessene skilte seg fra tidligere beskrivelser av skriveprosessen (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 8). Zurcher og Stefanski (2022) har forsket på skriveprosessen til 12 barn i fire-femårsalderen, hvor selve datainnsamlingen foregikk over en periode på 16 uker, herunder observasjon og videopptak av 20 timer skriveverksted. Prosessen i denne studien innebar to skriveverksted i uka, hvor hvert skriveverksted inneholdt en minileksjon, selvstendig skrivning og tid til å dele produktene sine på slutten (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 9). Barna ble invitert til å *lage* bøker framfor å *skrive* bøker, slik at alle fikk mulighet til å mestre oppgaven. Læreren ga i tillegg en oppfordring om å interagere med hverandre mens de skrev (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 9). Tekstene barna produserte ble også samlet inn, i tillegg til at gjennomføring av intervjuer av både lærer og barn også fant sted (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 10).

Funnene i denne studien viser til tre overordnede temaer med en tett sammenkobling, sett opp mot aspekter ved elevenes skriveprosesser. Disse temaene er 1) bruk av illustrasjoner til å komponere/produsere historien, 2) sosialiseringen i forfatterskapet og 3) leken som oppstod under skrivningen (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 1). Spesielt interessant i denne studien, i forbindelse med min studie, er deres funn og diskusjoner rundt leken som oppstod under forfatterverkstedet. Det fremgår i deres studie at det er en tydelig forekomst av naturlige lekinnslag (Zurcher & Stefanski, 2022). Språkleken er dog ikke hovedfokusert i deres studie, da formålet er den helhetlige skriveprosessen, men med leken som et tydelig og merkbart funn ser jeg likevel på denne studien som relevant i forbindelse med min studie. Mens barna lagde bøkene, kom den lekpregede tilnærmingen tydelig til syne, ved at de gjennom leken blant annet tredde inn i historiens imaginære verden (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 13).

Andre interessante aspekt ved denne studien er betydningen av en sosiokulturell forståelse av læring, da skriveprosessen utspilte seg i et muntlig samspill mellom barna, hvor de engasjerte seg i dialog og sosialisering med hverandre (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 16). Muntlighetens betydning blir også presisert i denne studien, da det ofte var

tilfellet at det var nødvendig med en muntlig forklaring til barnas illustrasjoner for å forstå historien deres (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 17). I tråd med Vygotskij (1986), blir altså betydningen av det sosiale samspillet vektlagt i deres studien, da det blir presisert at interaksjonen med både medelever og lærer spilte en avgjørende rolle i skriveprosessen. Elevene fikk gjennom dette samspillet mulighet til å dele dybden i sine tanker, i tillegg til at de ble inspirert av hverandres ideer og var hverandres støttende stillas (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 16-17). I deres studie oppfatter jeg det som et viktig budskap at man bør verdsette hele skriveprosessen med alt den innebærer for elevene. Slik bidro det til et forfattermiljø i Zurcher & Stefanskis (2022) studie.

To typer lek som kommer til syne i denne studien er det Zurcher og Stefanski (2022) presenterer som *imagination* og *singing/creating sound effects*. Den førstnevnte bærer preg av at elevene blir så oppslukt i sin egen fantasi at de soner ut omgivelsene og lever seg inn i historien, altså med likhetstrekk til kategorien i Daiutes (1990) studie; *play with reality*. *Imagination* viser til de funnene hvor elevene gjenskaper hendelser fra deres eget liv, eller at de skaper fullstendig nye verdener, i tekstskapingen (Zurcher & Stefanski, 2022, s. 14). Med kategorien *singing/creating sound effects*, kan vi her også se likheter til kategorien *play with sounds and meanings of play* i Daitues (1990) studie. Zurcher og Stefanski (2022, s. 15) viser til funn som bærer preg av at elevene sang og lagde lydeffekter på forfatterverkstedet, hvor det kunne være sanger som ble assosiert med temaet i tekstene de skapte eller dyreløyer tilhørende dyr som var med i fortellingen. Zurcher og Stefanski (2022, s. 15) hevder at lekpreget sang ga elevene et utløp for å uttrykke historien de skapte, i tillegg til at gleden de følte mens de skapte den ble ekstra tydelig. I kommende metodekapittel vil jeg blant annet ta utgangspunkt i de nevnte kategoriene i disse studiene, og redegjøre for hvordan disse har gitt meg inspirasjon til mitt eget analysearbeid.





## 3 Metode

Metode handler om hvordan forskere henter inn, organiserer og analyserer funnene sine (Larsen, 2007, s. 17). Man kan forstå metode som redskapet eller verktøyet vi tar i bruk som framgangsmåte for å få ny kunnskap og økt forståelse innenfor et felt (Larsen, 2007, s. 17). I dette kapitlet skal jeg redegjøre for mine metodiske valg i forskningsprosessen.

For å få en større forståelse av hvordan forskningsprosessen har foregått, vil jeg gjøre oppmerksom på at analyseprosessen har endret seg etter hvert som jeg har fått bedre kjennskap til mitt datamateriale. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å forske på hvordan elevene tok i bruk muntlighet generelt som støtte i en konkret skriveaktivitet. Muntlighet er fortsatt et viktig element i min studie, men med utgangspunkt i innsamlet datamateriale, vurderte jeg det som hensiktsmessig å justere problemstillingen til å dreie seg om den utforskende språkleken som kommer til uttrykk i det muntlige samspillet mellom elevene.

### 3.1 Kvalitativ metode

Studiens formål om å få innsikt i hvordan utforskende språklek kommer til uttrykk i en konkret tekstsamtale gjør en kvalitativ tilnærming godt egnet i denne forskningen. Dette fordi jeg undersøker menneskers handlinger i en sosial prosess i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 17). Selv om undervisningskonteksten rundt datainnsamlingen i denne studien er planlagt og lagt til rette for på forhånd, vil jeg likevel argumentere for at settingen er naturlig for elevene, da de er kjent med å møte godt planlagte skriveaktiviteter i sin opplæring.

I kvalitativ forskning er situasjonen i stor grad med på å forme studien, ved at forskeren tar utgangspunkt i hendelsene som opptrer i den bestemte situasjonen (Postholm, 2010, s. 26). Jeg søker forståelse om et sosialt fenomen, altså tekstsamtalen som utspiller seg i en skrivesituasjon. Dette gjør at jeg som forsker i liten grad møter studien med forhåndsbestemte strukturer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Det er samtidig viktig å påpeke at selv om denne studien er situasjonsbetinget og innebærer undersøkelse av elevenes perspektiv, blir forskerblikket også farget av forskerens egne erfaringer og teorier. Dette er noe som vil være med på påvirke tolkningen og analysen av datamaterialet, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.6 (Postholm, 2010, s. 127).

### 3.2 Kasusstudie

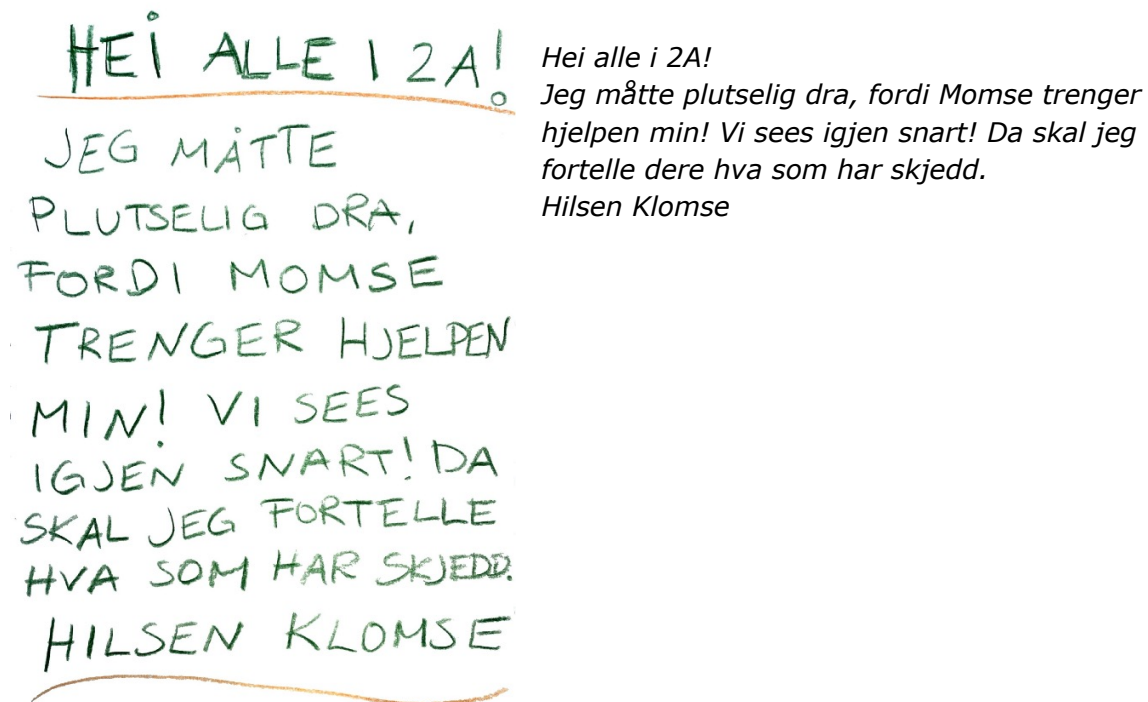
Jeg kategoriserer denne studien som en kasusstudie fordi jeg har gjort en bevisst avgrensning når det gjelder hva og hvem forskningen skal inkludere (Tjora, 2017, s. 41). I en kasusstudie blir det forsket på et såkalt *bundet system*, for eksempel en aktivitet, hendelse eller sosialt fenomen som er tids- og stedbundet (Postholm, 2010, s. 50). Det vil si at det er et kasus som skal undersøkes, noe som i mitt tilfelle er én konkret skrivesituasjon med tre utvalgte elever som deltar. Basert på at jeg kun har én analyseenhet betegnes min studie som en enkeltcasestudie (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 2014). Ved å forske på denne måten, har jeg fått mulighet til å utvikle en dypere forståelse av dette ene enkelttilfellet. Når det gjelder innsamling av data i en kasusstudie er det ingen spesifikke metoder som bør benyttes, man står fritt til å velge en framgangsmåte som er passende, relevant og praktisk for formålet med sin studie (Postholm, 2010, s. 53).

### 3.3 Kontekst

I det følgende vil jeg presentere konteksten som studiens datainnsamling er preget av. Konteksten rundt det som studeres er av stor betydning, da målet for all kvalitativ forskning er å kunne gi en helhetlig beskrivelse av det som forskes på (Postholm, 2010, s. 50). Som nevnt, formålet med studien er å undersøke hvordan utforskende språklek kommer til uttrykk i en tekstsamtale mellom tre andretrinns elever. De to neste underkapitlene består av en presentasjon av skriveoppdraget som datainnsamlingen bærer preg av, etterfulgt av en beskrivelse av elevutvalget.

#### 3.3.1 Skriveoppdraget

Da jeg skulle utarbeide et skriveoppdrag til elevene, ønsket jeg å ta utgangspunkt i noe konkret som elevene var kjent med fra tidligere for å vekke en interesse hos elevene. Dette er i tråd med det Johansen og Bjerke (2020) sier om betydningen av en konkret og meningsfull iscenesettelse av skrivesituasjoner for å motivere elevene til skriving. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i bamsen min, som heter Klomse. Forhåpentligvis ville denne bamsen bidra til engasjement rundt skriveoppdraget, da Klomse er en bamse som elevene er kjent med fra tidligere. Det startet med at jeg under den første praksisperioden brukte Klomse som en lesebamse under høytlesning i en norsktime, og etter stor interesse fra elevene ble Klomse med på store deler av skolehverdagen resten av praksisperioden. I tillegg var han med da jeg i etterkant av praksisperioden jobbet som vikar på trinnet, noe som har gjort at flere av elevene har utviklet et sterkt bånd til denne bamsen. Da vi studentene kom tilbake for vår tredje og siste praksisuke var Klomse med fra første dag, hvor han var med på alt fra leking, skriving, lesing, spising og friminutt. Den fjerde dagen i denne praksisperioden skulle datainnsamlingen til masterprosjektet foregå, og klassen ble møtt med dette brevet etter at de hadde kommet inn fra friminutt:



Figur 1. Brev fra Klomse

Oppdraget til elevene ble å tenke ut hvem Momse er, hva som har skjedd og hvor de kan ha dratt. De fikk beskjed av læreren om å skrive ned sine tanker og refleksjoner rundt dette skriveoppdraget, i tillegg til at det ble presisert at det er lov til å snakke sammen og diskutere underveis i skrivingen. På forhånd av datainnsamlingen hadde jeg skrevet ned spørsmålene som elevene skulle reflektere over. Dette arket lå tilgjengelig for elevene på pulten de satt rundt, og refleksjonsspørsmålene lød slik:

- Hvem tror dere Momse er?
- Hva tror dere Momse trenger hjelp til?
- Hvor tror dere Klomse og Momse er?

Hvem tror dere Momse er?  
Hva tror dere Momse trenger hjelp til?  
Hvor tror dere Klomse og Momse er?

Figur 2. Skriveoppdraget

Formålet med dette skriveoppdraget er å sette i gang noen tankeprosesser og refleksjoner hos elevene. Iversen og Otnes (2016, s. 40) poengterer at formålet bak skriveoppdrag som elevene får tildelt i norskfaget ofte vil variere. Funksjonen ved skrivingen som finner sted på skolen kan ses på fra et todelt perspektiv, hvor den ene funksjonen er å skrive for å lære og den andre er å skrive for å lære å skrive (Iversen & Otnes, 2016, s. 40). Å skrive for å lære vil være preget av det som kalles *innoverrettet skriving*, ved at skrivingen bærer preg av at elevene skal benytte skrivingen i en læringsprosess, for eksempel å skrive om sine refleksjoner og tanker rundt et tema (Iversen & Otnes, 2016, s. 40). Dersom formålet er å skrive for å lære å skrive, rettes fokuset i større grad mot elevenes skriveferdigheter (Iversen & Otnes, 2016, s. 41). Slike oppgaver stiller ofte krav til elevenes evner til å anvende språket på en riktig og formålsrettet måte (Iversen & Otnes, 2016, s. 41). Skriveoppdraget som elevene fikk i forbindelse med dette forskningsprosjektet bærer i så måte preg av *innoverrettet skriving*, da det er elevenes refleksjoner som står i sentrum, ikke deres skriveferdigheter.

### 3.3.2 Beskrivelse av utvalget

I forbindelse med min deltakelse i forskningsprosjektet *PRANO*, legges det som tidligere nevnt til rette for at datainnsamling i forbindelse med masterprosjektet kan foregå i den obligatoriske praksisen i lærerutdanningen. Utvalget falt dermed på andretrinns elever, da jeg var utplassert på dette trinnet i praksis. Videre har jeg som nevnt basert studien på funn fra et utvalg på tre elever i denne praksisklassen. Det var på forhånd tenkt at utvalget skulle være på et få antall elever som ville delta aktivt muntlig gjennom en konkret skriveaktivitet. På denne måten har jeg foretatt meg et strategisk utvalg, da utvalget er basert på kriterier som er bestemt på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

Utvalget er i så måte et resultat av hva som er hensiktsmessig sett ut fra formålet med studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Å være med i *PRANO* har gitt meg et annet utgangspunkt for å foreta et strategisk utvalg, da jeg gjennom tidligere praksisperiode har fått mulighet til å bli kjent med elevene. Samtidig har det vært et godt samarbeid med praksislærer, hvor jeg har fått nyttig hjelp i utvelgelsen av elever til undersøkelsen og gjennomføringen av opplegget.

### 3.4 Metode for innsamling av datamaterialet

I dette delkapittelet gjør jeg rede for den metodologiske tilnærmingen for innsamlingen av datamaterialet til mitt forskningsprosjekt. Dette innebærer først en redegjørelse av observasjon som metode generelt, før jeg mer konkret tar for meg deltakende observasjon. Videre gjør jeg greie for lydopptak som verktøy i observasjonsarbeidet.

#### 3.4.1 Observasjon som metode

Under innsamlingen av datamaterialet til dette masterprosjektet har jeg observert hvordan tekstsamtalen rundt en konkret skriveaktivitet utspilte seg med tre elever på andretrinn, hvor opplegget ble ledet av læreren. Starten på selve opplegget fant sted i hel klasse, siden resten av klassen også skulle gjennomføre den samme skriveaktiviteten som de tre utvalgte elevene. Jeg vil som nevnt kun ta utgangspunkt i de tre utvalgte elevene. Læreren introduserte først skriveoppdraget for hele klassen, før de tre elevene som skulle delta i studien ble med meg og praksislærer på et grupperom for å gjennomføre datainnsamlingen. Gjennomføringen varte i litt over en time, hvorav oppstarten i hel klasse kun varte i cirka fem minutter. Jeg har valgt observasjon som metode, da det egner seg godt når man ønsker direkte innsyn i det som skal undersøkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 118). I min studie ønsket jeg å observere hvordan selve tekstsamtalen utspilte seg, mer konkret hvordan utforskende språklek kommer til uttrykk i tekstsamtalen. Som observatør er det lurt å ha et oppmerksomhetsfokus, at man på forhånd velger seg ut noen elementer man vil styre blikket sitt mot (Fangen, 2010, s. 93). Som en del av observasjonsarbeidet har jeg benyttet meg av lydopptaker, som jeg skal redegjøre for senere i dette kapittelet. Derfor har jeg valgt å rette observasjonene mine mot de ikke-verbale elementene som utspilte seg under tekstsamtalen, som for eksempel elevenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk, blick og hvordan elevene bevegde seg i rommet. Den type observasjon som jeg gjennomførte kan ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 104) kategoriseres som ustrukturert observasjon. Det innebærer at jeg som forsker har en åpen og utforskende tilnærming til det som observeres, ved at jeg ikke har utarbeidet et observasjonsskjema med forhåndsbestemte kategorier som påvirker observasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104-105).

#### 3.4.2 Deltakende observasjon

Min rolle i datainnsamlingen til denne studien vil jeg beskrive som deltakende observatør, fordi jeg som forsker deltok i situasjonen som ble observert (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 126). Gleiss og Sæther (2021, s. 106) poengterer at den observasjonsrollen en forsker velger å ta kan befinne seg på en akse som går fra fullstendig deltaker på den ene siden og fullstendig observatør på den andre siden. De sier også at det er vanlig ved ustrukturert observasjon å plassere seg på et sted mellom disse ytterpunktene, altså at det foregår en kombinasjon av observasjon og deltakelse (Gleiss og Sæther, 2021, s. 106). Det er nettopp det som har preget min observasjonsrolle i denne studien, da jeg skiftet mellom å kun observere situasjonen og å delta i samtalen, for eksempel ved å oppklare noe for elevene eller stille

oppfølgingsspørsmål. Vi benyttet et grupperom hvor vi plasserte oss rundt et stort bord, noe som gjorde at jeg befant meg fysisk tett på situasjonen. Dette gjorde at elevene hadde mulighet til å henvise seg til meg underveis i prosessen. Dette er noe Gleiss og Sæther (2021, s. 107) legger frem som et mulig utfordrende aspekt ved deltakende observasjon, at forskerens fokus på selve observasjonen kan bli noe forstyrret.

Jeg skrev feltnotater mens jeg observerte for å gjøre analysearbeidet i etterkant mer håndgripelig for meg selv. Feltnotater bør gi gode og konkrete beskrivelser av *hva* som skjedde, i tillegg til at det er nyttig at feltnotatene også innebærer tolkninger og begynnende analyser (Fangen, 2010, s. 104-105). Basert på dette, inneholdt feltnotatene deskriptive beskrivelser, hvor flere av disse ble etterfulgt av mer tolkende notater.

### 3.4.3 Lydopptak

Som et verktøy i observasjonsarbeidet tok jeg lydopptak av tekstsamtalen. Dette var hensiktsmessig i denne studien, da jeg ønsket å dokumentere dialogene som oppstod. Ved å inkludere lydopptak i forskning kan man få mer nyanserte og innholdsrike minner fra situasjonen, da det kan skape en nær følelse med dataene (Tjora, 2017, s. 101). Med en lydopptaker som registrerte alt som ble sagt, gjorde at jeg som deltakende observatør i større grad ble frigjort til å kunne konsentrere meg om å fange opp de ikke-verbale elementene som oppstod i situasjonen (Postholm, 2010, s. 62). Under datainnsamlingen var lydopptakeren plassert midt på bordet slik at den fanget opp lyden fra alle rundt bordet. I motsetning til feltnotater, vil lydopptak også kunne skape mer levende bilder av situasjonen (Tjora, 2017, s. 102). Dette stemmer overens med hvordan jeg opplevde bruk av lydopptak, da jeg ved gjennomføring av lydopptaket i etterkant fikk følelsen av å bli dratt tilbake til situasjonen.

## 3.5 Metode for analyse av datamaterialet

I det påfølgende vil jeg gjøre rede for min framgangsmåte og tilnærming i analysearbeidet av datamaterialet, hvor jeg først tar for meg tematisk innholdsanalyse sett i lys av en hermeneutisk tilnærming. Videre redegjør jeg for en abduktiv analysetilnærming, før jeg tar for meg transkripsjonsarbeidet. Deretter beveger jeg meg over i utviklingen av analysekategorier som jeg benytter meg av i møte med datamaterialet.

### 3.5.1 Tematisk innholdsanalyse gjennom en hermeneutisk tilnærming

En overordnet strategi i analysearbeidet har vært å se på innholdet i det spesifikke datamaterialet, noe som viser til at jeg har tatt i bruk en tematisk innholdsanalyse som analysestrategi (Anker, 2020, s. 40). En tematisk analyse er en metode for å organisere, beskrive og analysere ulike mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Den tematiske analysen fanger opp noe viktig fra datamaterialet med utgangspunkt i formålet med studien (Braun & Clarke, 2006, s. 82). I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt innholdet i tekstsamtalen, hvor jeg herunder har fanget opp ulike typer av språklek, som er samsvarende med studiens formål. Med en slik analysestrategi er det fort at forskeren retter fokuset mot deler som blir tatt ut av helheten, noe som kan være problematisk med tanke på ønske om en helhetlig forståelse av det som studeres (Anker, 2020, s. 40). Dette har jeg vært meg bevisst ved å aktivt møte datamaterialet gjennom en hermeneutisk tolkningsprosess. Ifølge Gadamer (2003, s. 33) bygger hermeneutikk på et prinsipp om at deler og helhet må forstås i lys av hverandre, altså at delen blir

forstått ut fra helheten og helheten blir forstått ut fra delen. Dette blir betegnet som den hermeneutiske sirkel. En slik prosess består også av stadige bevegelser mellom det som blir studert, konteksten og forskeren med sin forforståelse (Nilssen, 2012, s. 73). Å reflektere over hvilke faktorer som er med og former våre tolkninger, bidrar til økt refleksivitet i forskningen (Tjora, 2017, s. 250-251).<sup>4</sup>

Hensikten med en hermeneutisk tilnærming til forskning er å forstå, tolke og utforske en dypere mening (Nilssen, 2012, s. 71-73). For å knytte dette opp mot min helhetlige forskningsprosess, har selve innholdet i tekstsamtalen og de observasjonene jeg har gjort vært helheten jeg har jobbet ut fra. Ut fra denne helheten har jeg utforsket ulike deler og fått nyttig informasjon sett opp mot min studie, i mitt tilfelle flere funn som viser hvordan den utforskende språkleken kommer til uttrykk i tekstsamtalen. Videre har jeg måttet tolke og skape en dypere mening mellom disse delene. Den hermeneutiske prosessen kommer igjen til syne når jeg videre har tolket og diskutert disse delene opp mot en større helhet igjen. En nærmere redegjørelse for dette vil finne sted under 3.5.4 *Kategorisering og koding*, i tillegg til at det tydeligere vil komme til syne i kapittel 4.

### 3.5.2 Abduktiv tilmærming

Hvordan jeg har forstått, tolket og analysert datamaterialet kan anses å ha en abduktiv tilnærming, noe som er vanlig ved gjennomføring av en tematisk analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Et kjennetegn ved abduktiv tilnærming er at man både finner kategorier i empirien, i tillegg til at kategorier blir utviklet på grunnlag av teori, altså at man beveger seg fram og tilbake mellom empiri og teori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Den abduktive tilnærmingen kan knyttes opp mot den hermeneutiske tilnærmingen, da det er det nettopp denne vekslingen mellom empiri, teori og mitt eget forskerblikk som har satt et preg på hvordan jeg har forstått og tolket datamaterialets deler opp mot en helhet. På den måten har det foregått en veksling, ved at empirien har gitt meg assosiasjoner til teoretiske perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179). Dette underbygger det faktum at det er umulig å være fullstendig objektiv i en forskningssituasjon, fordi man alltid vil bringe med seg allerede ervervede perspektiver og erfaringer som vil prege tolkninger og analysen av empirien (Postholm, 2010, s. 86). Analysearbeidet har i så måte vært en åpen, kreativ og kompleks prosess. Selv om jeg har pendlet mellom teori, empiri og eget forskerblikk, har studiens empiri vært det som først og fremst har vært styrende i analyseprosessen. At jeg valgte å justere på problemstillingen basert på datamaterialet jeg fikk, underbygger min abduktive tilnærming og at selve empirien har vært svært styrende i analyseprosessen.

### 3.5.3 Transkripsjon

For å gjøre meg kjent med datamaterialet, startet jeg med å transkribere lydopptaket. Nilssen (2012, s. 49) presiserer at man bør strebe etter en mest mulig korrekt gjengivelse av det som har blitt sagt av forskningsdeltakerne. Med en relativt åpen tilnærming til datamaterialet var jeg fortsatt usikker på hvilken informasjon som var relevant for studien, som gjorde at jeg valgte å transkribere hele lydopptaket.<sup>5</sup> For å ivareta personvern hensyn, valgte jeg å transkribere på bokmål. Selv om transkripsjonen viser til alt som har blitt sagt av deltakerne, vil tekster som blir produsert av forskeren

---

<sup>4</sup> Jeg vil i større grad redegjøre for begrepet *refleksivitet* i 3.6.1.

<sup>5</sup> Jeg ser på tilnærmingen til datamaterialet som relativt åpen, da jeg som forsker er farget av mitt teoretiske ståsted som lærerstudent og allerede kjennskap til elevene.

likevel aldri kunne bli helt nøyaktige (Nilssen, 2012, s. 46). Dette ved at man blant annet mister tonefall og trykk når en gjør om tale til tekst (Nilssen, 2012, s. 46). For å unngå å miste disse nyansene, utarbeidet jeg en transkripsjonsnøkkel som jeg fulgte under transkripsjonsarbeidet.<sup>6</sup> Den er som følgende:

-	Kort pause
--	Lengre pause
*	Handling/observasjoner
!	Utrop
()	Overlappende tale/avbrytelser
<b>Utheving</b>	Tale med ekstra trykk på
@	Latter

Figur 3. Transkripsjonsnøkkel

Underveis i prosessen dukket det opp ideer og tanker til det følgende kategoriserings- og kodearbeidet, noe også Nilsen (2012, s. 47) påpeker er en positiv følge av at forskeren transkriberer selv. Jeg er også enig i det Nilsen (2012, s. 47) sier om at transkribering gjør forskningssituasjonen mer levende igjen. Jeg fikk flere ganger i transkriberingsprosessen klare bilder av situasjonen, noe som gjorde det enklere å sette i gang analysearbeidet.

### 3.5.4 Kategorisering, koding og utvikling av analyseverktøyet

Ved endt transkribering skulle kodingsarbeidet starte. Som verktøy for å kunne analysere og drøfte over funn i datamaterialet har jeg benyttet koding og kategorisering. Analyseprosessen har vært en prosess som har vært preget av endringer underveis, som et resultat av at studiens empiri har vært styrende i analysearbeidet.

For å få et helhetlig bilde av analyseprosessen, velger jeg kort å redegjøre for hvordan kategoriseringene har forandret seg. I startfasen av analyseprosessen hadde jeg, som tidligere nevnt, fortsatt et søkelys på hvordan elevene tok i bruk muntlighet som støtte underveis i skriveprosessen. Jeg går ikke grundig inn på småjusteringer som har blitt gjort i forbindelse med den tidligere problemstillingen, da det er kategoriene tilknyttet den nåværende problemstillingen som er av størst betydning for analysearbeidet. Jeg vil likevel vise til de kategoriene jeg i første omgang endte opp med i forbindelse med den første problemstillingen:

1. Språklek
2. Fabuleringer/fantasi
3. Metaspråk
4. Sosiokulturelt læringsmiljø
5. Skrivelyst/engasjement for skriveoppgaven

Med den første problemstillingen til grunn, genererte jeg altså fem hovedkategorier som jeg så på som hensiktsmessig å arbeide ut fra, med utgangspunkt i datamaterialet. Disse kategoriene omhandlet ulike elementer i innholdet til tekstsamtalen. Ved en tematisk analyse, kalles en slik måte å kode på for tematisk koding, hvor kodene baserer seg på

<sup>6</sup> Symbolene som representerer *kort pause* og *lengre pause* kommer ikke til syne i de utvalgte utdragene i kommende analyse- og drøftingskapittel, men jeg har benyttet meg av disse i transkripsjonsarbeidet mitt.

temaer som er utledet i empirien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Vi ser at *språklek* er en av de fem kategoriene ovenfor, med andre ord en kategori som har vært gjeldende fra starten. Dette fordi jeg raskt fant ut at *språklek* er et fremtredende og gjennomgående element i datamaterialet. Forskningsprosjektene til Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022), som jeg har gjort rede for i kapittel 2, har som nevnt gitt meg stor inspirasjon inn mot analysearbeidet av min egen studie. Ved å se på de ulike kategoriene innenfor lek som Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022) hadde utviklet i sine studier, utarbeidet jeg tre egne kategorier med stor inspirasjon fra deres kategorier, i tillegg til at datamaterialet i stor grad var styrende. Videre har jeg brukt disse kategoriene i analysearbeidet av mine funn. I følgende tabell viser jeg til hvilke kategorier i studiene til Daiute (1990) og Zurcher og Stefanski (2022) som bidro til utviklingen av mine kategorier:

<b>INSPIRASJON FRA:</b>	<b>MINE KATEGORIER:</b>
<i>Play with reality</i> (Daiute, 1990)	<i>Personlig lek</i>
<i>Imagination</i> (Zurcher & Stefanski, 2022)	<i>Fabuleringer</i>
<i>Play with sounds and meanings and language</i> (Daiute, 1990) <i>Singing/creating sound effects</i> (Zurcher & Stefanski, 2022)	<i>Sang og lek med språklyder</i>

Figur 4. Analyseverktøy del 1

I tillegg til de tre kategoriene jeg har vist til i tabellen over, har jeg utarbeidet to kategorier i tillegg. Disse har i størst grad blitt utviklet i tråd med mitt datamateriale, men jeg finner støtte i Høigård (2019), noe jeg har redegjort for under 2.6 *Språklekens rolle i språkutviklingen* i tidligere teorikapittel. Jeg viser til denne tabellen for å skape en oversikt over sammenhengene mellom teori og utarbeidede kategorier:

<b>TEORETISK FORANKRING:</b>	<b>MINE KATEGORIER:</b>
Barnet leker med ord og ulike deler av ord, og kan oppdage at det fins «ord inni ord» Høigård (2019, s. 74)	<i>Lek med ord og orddeler</i>
Barn kan eksperimentere med språket ved å bytte om på stavelser og uttrykke ord baklengs (Høigård, 2019, s. 75)	<i>Lek med ord baklengs/bakvendtstrategi</i>

Figur 5. Analyseverktøy del 2

Jeg har nå presentert mine fem analysekategorier med det teoretiske som ligger til grunn. I tabellen under presenterer jeg en helhetlig oversikt over hver kategori med tilhørende forklaring og eksempel fra datamaterialet:



KATEGORI	FORKLARING	EKSEMPEL FRA MATERIALET
Personlig lek	Elevene involverer seg selv og medelevene i skriveaktiviteten.	Elevutsagn: «Jeg vet hva jeg kan gjøre, jeg kan gå og se om Klomse er på *lokalt* stedsnavn* når jeg kommer hjem.»
Lek med ord og orddele	Elevene snakker om ord ved å utforske ulike deler av ordet, noe de gjør ved å dekonstruere ulike ord.	Elevutsagn: Sel? <b>Sel?</b> Plutselig!
Fabuleringer	Elevene bruker fantasien sin og idémydrer med hverandre når det gjelder hva som kan ha skjedd med bamsene Klomse og Momse.	Elevutsagn: «Det som jeg liksom fikk liksom i «penn» og «tull», det var en penn som ble.. at den.. at han prøvde å bygge en penn, men så ble den så crazy da, at den gikk rundt og rundt og rundt og bare tegna overalt helt til det gikk hull i taket, og det begynte å strømme alt for mye vann inn.»
Sang og lek med språklyder	Elevene synger og lager ulike lydeffekter i forbindelse med ulike ord.	Elevutsagn: «Ja, jeg skal bare.. snart. Sna, snibel, snabel, snubel @»
Lek med ord baklengs	Elevene utforsker språket ved å prøve å uttrykke ulike ord baklengs.	Elevutsagn: «Da tar vi vekk en av D-ene, og da blir desh ra moms mos av eletfor elef elet eletror rof gej las laks. @ Skal er laks baklengs.»

Figur 6. Det helhetlige analyseverktøyet

Proessen med å utarbeide analysekategorier tydeliggjør hvordan prosessen har vært abduktiv, ved at jeg aktivt har vekslet mellom teori, tidligere forskning og eget datamateriale. Med et blikk tilbake på de første kategoriene jeg presenterte, har jeg ikke totalt forkastet idéene fra dette tidlige stadiet i prosessen. Selv om kategoriene mine i analysedelen nå kun innebærer språklek, er metaspråklig bevissthet, en sosiokulturell forståelse av læring og engasjement for skriveaktiviteter viktige elementer som er en stor del av kommende analyse og diskusjon. Dette er på basis av at jeg mener at dette har hatt en innvirkning på datamaterialet. Jeg velger altså å ha et grunnleggende utgangspunkt i språklek-kategoriene, som vist i tabellen over, og diskutere dette opp mot de sistnevnte temaene. Dette viser også til den hermeneutiske prosessen som preger analysearbeidet mitt. Jeg anser kategoriene av språklek som ulike deler av helheten, og videre har jeg tolket disse delene i lys av en større helhet – både selve tekstsamtalen som en helhet, men også de mer overordnede temaene som er av stor betydning for mine funn; en sosiokulturell forståelse av læring, et utvidet tekstbegrep med fokus på muntlighet og betydningen av iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag, jamfør det jeg tidligere har gjort rede for.

### 3.6 Metodiske og etiske betraktninger

Som forsker er det viktig å vurdere kvaliteten på eget forskningsarbeid, både kvaliteten på forskningsprosessen og datamaterialet som er samlet inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Å stille seg kritisk til forskningens metodologiske forbehold, bidrar til å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, noe som handler om å være «gjennomsiktig» rundt valgene som tas (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I dette delkapittelet vil jeg først ta for meg min forskerrolle i denne studien, før jeg diskuterer studiens troverdighet. Videre går jeg inn på etiske avveininger og metodiske forbehold, før jeg avslutningsvis reflekterer rundt studiens metodologiske utfordringer.

#### 3.6.1 Den refleksive forskeren

Sett i sammenheng med den hermeneutiske prosessen og den abduktive tilnærmingen som jeg tidligere har gjort rede for, har min forståelse av del-helhet hele veien blitt påvirket av den forskerrollen jeg har. Postholm (2010, s. 128) legger vekt på den betydningen forskeren har i kvalitativ forskning, da forskeren blir sett på som det viktigste forskningsinstrumentet. Dette dreier seg om studiens refleksivitet – at jeg er bevisst at det er en gjensidig påvirkning mellom forskeren og tolkningen av datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 79). I dette inngår blant annet sosiale og teoretiske elementer som kan påvirke hvordan jeg som forsker forstår, analyserer og tolker datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 9). Mitt teoretiske grunnlag som en følge av snart fem studieår på lærerutdanningen, i tillegg til opparbeidet erfaring gjennom praksis og jobb, inngår i min forskerrolle og vil være med på å påvirke mine analytiske funn. Jeg har vært dette bevisst og forsøkt så godt det lar seg gjøre å møte datamaterialet med et åpent sinn, til tross for at det som nevnt er umulig å møte en studie med en fullstendig objektiv tilnærming.

Forskerens personlige påvirkning på forskningen viser også til det som kalles forskersubjektivitet (Tjora, 2017, s. 31). I forbindelse med min forskersubjektivitet er det vesentlig å bemerke at jeg allerede har en kjennskap til de utvalgte elevene i denne studien. Jeg har gjennom mitt siste år på lærerutdanningen hatt en to ukers praksisperiode med denne elevgruppa på høstparten, og innhenting av datamaterialet har foregått i den tredje praksisuka på starten av semesteret på vårparten. I tidsperioden mellom disse praksisperiodene har jeg også ved noen anledninger jobbet som vikar i denne klassen. Dette er noe som vil kunne påvirke forskningen min, da det allerede er en etablert relasjon mellom meg og elevene. Jeg har dog ikke en oppfatning om at den allerede etablerte relasjonen med elevene har vært til noe hinder for verken gjennomføringen av datainnsamlingen eller analysearbeidet – snarere tvert imot, da det for det første har virket som at elevene har opplevd forskningssituasjonen som noe trygt, i tillegg til at jeg mener min kjennskap til elevene og skolen har hatt en positiv effekt på både bearbeidningen og analysearbeidet av datamaterialet. Ved å være bevisst min sosiale rolle i forskningsprosessen, i tillegg til min teoretiske bagasje som lærerstudent, håper jeg dette bidrar til å øke refleksiviteten i forskningen min.

#### 3.6.2 Studiens troverdighet

At jeg har tatt i bruk flere metoder i min undersøkelse, også kalt metodetriangulering, mener jeg er med på å styrke troverdigheten i forskningen (Postholm, 2010, s. 132). Ved at jeg både har vært deltakende observatør og tatt lydopptak av tekstsamtalen, vil dette kunne bidra til å sikre troverdigheten rundt mine funn, da datamaterialet fra de ulike metodene har gitt meg et nyttig, helhetlig bilde av situasjonen (Postholm, 2010, s. 132).

Eksempelvis har lydopptaket bekreftet deler av observasjonene mine, og omvendt. Jeg har tidligere i metodekapittelet gjort rede for mine metodiske valg, og jeg vil med bakgrunn i dette argumentere for at metodene i studien er godt egnet til å svare på problemstillingen, da jeg har fått god innsikt i hvordan utforskende språklek kommer til uttrykk i en tekstsamtale mellom tre andretrinns elever.

Mitt teoretiske ståsted, herunder min aktive bruk av teoretiske perspektiver fra tidligere forskning i analysearbeidet, vil kunne styrke studiens troverdighet. Dette viser også til at den teoretiske bakgrunnen jeg har etter snart fem studieår på lærerutdanningen vil kunne påvirke mine tolkninger og analyser av datamaterialet, som nevnt i forbindelse med studiens refleksivitet. Jeg har også hatt mulighet til å diskutere datamaterialet med medstudenter som også kjenner til elevene og konteksten rundt datainnsamlingen. Vi har vært i samme praksisgruppe, og gjennom deltakelse i *PRANO*-prosjektet har vi hatt tilgang til hverandres datamateriale.<sup>7</sup> Dette viser til det Tjora (2017, s. 251) sier om at forskning som regel foregår i et fagmiljø hvor ulike valg, tolkninger og refleksjoner blir drøftet i et sosialt fellesskap. Dette vil kunne være med på å styrke kvaliteten på studien, da vi i et faglig fellesskap har fått mulighet til å skape en felles forståelse for studiens empiriske, metodologiske og teoretiske elementer (Tjora, 2017, s. 251).

I en kvalitativ kasusstudie som denne, hvor jeg undersøker én konkret skrivesituasjon med tre utvalgte elever, er det vanskelig å diskutere validitet og reliabilitet. Ved at jeg beskriver stegene i forskningsprosessen og redegjør for de valgene jeg har tatt underveis, viser jeg til en transparens som jeg håper er med på å stryke studiens troverdighet. I tillegg har jeg gjort rede for min refleksive forskerrolle, hvor jeg her også viser til en transparens rundt hvilke faktorer som har påvirket min forståelse og tolkning av datamaterialet.

### 3.6.3 Etske avveininger og metodiske forbehold

I kvalitativ forskning er det viktig å ta hensyn til de menneskene som deltar i studien, og dermed må noen forskningsetiske prinsipper følges. En del av dette er informert samtykke, som innebærer at informasjon om prosjektet som skal utføres blir formidlet til dem som skal studeres (Fangen, 2004, s. 191). I forbindelse med min studie, ble det i forkant sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevenes foresatte (vedlegg 3). Formålet med studien og hvordan gjennomføringen ville foregå ble nøye presentert, i tillegg til de etiske avveiningene i forbindelse med studien. Det ble også presisert at deltakelse i studien var frivillig, og at det når som helst var mulig å trekke seg dersom det var ønskelig. Informasjonsplikten i forbindelse med kvalitativ forskning blir understreket i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som har etablert forskningsetiske normer som skal følges i kvalitativ forskning, for å ivareta de menneskene som deltar i forskningen og deres personvern. I forkant av gjennomføring av datainnsamlingen meldte jeg informasjon om prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), som nå kaller seg for Sikt (vedlegg 5).

I tillegg til å informere hjemmet om studien, ble også elevene informert om hvordan gjennomføringsprosessen skulle foregå. Ifølge NESH (2021, s. 20) har barn som deltakere av forskning særlig krav på beskyttelse, hvor barnets beste er et grunnleggende prinsipp. Deres stemme er viktig, og det skal i tillegg til samtykke fra

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 3 for informasjonsskriv og samtykkeskjema hvor det står hvem som har hatt tilgang til datamaterialet.

foresatte også foreligge aksept fra barna (NESH, 2021, s. 20). Som tidligere nevnt, ble datainnsamlingen til denne studien gjennomført i siste uke i praksis på nyåret (2023). Jeg, med tre andre studenter, har hentet inn datamateriale fra samme klasse. Alle elevene i klassen ble dermed informert om at det ville foregå ulik forskning gjennom hele den gjeldende uka. Det skal nevnes at elevene på dette trinnet er godt vant med forskningssituasjoner i situasjoner, og på basis av dette fikk jeg en oppfatning av at gjennomføringen av datainnsamlingen ikke var noe elevene tenkte særlig over, noe læreren (praksislærer) også hadde en oppfatning av. Det er likevel like viktig at de etiske normene blir ivaretatt, og de utvalgte elevene ble i forkant informert om forskningen, hvor de ga samtykke og aksept for deltakelse i prosjektet.

For å ivareta elevenes personvern, har jeg sikret at anonymiteten til elevene er ivaretatt ved å gi dem pseudonymer som *Elev 1*, *Elev 2* og *Elev 3*. I tillegg har jeg, som tidligere nevnt, også transkribert og presentert funnene mine på bokmål. Dette er i tråd med det som blir presisert i NESH (2021, s. 22) om at dersom deltakere er lovet anonymitet, medfølger det et løfte om at identifisering av enkeltindivider ikke vil kunne finne forekomme i studien. Det har også vært viktig for meg at det fremgår en autentisk presentasjon av elevenes utsagn fra tekstsamtalen, noe jeg har vært bevisst ved at jeg ved at jeg ved presentasjon av funn har skapt et klart skille mellom elevenes muntlige utsagn og mine tolkninger og teoretiske diskusjoner av deres utsagn.

#### 3.6.4 Studiens metodologiske utfordringer

Forskningsprosessen har også ført med seg noen utfordringer som jeg anser som meningsfullt å redegjøre for, som en del av å styrke kvaliteten på studien. I forbindelse med innsamlingen av datamaterialet, har jeg i etterkant reflektert over at feltnotatene med fordel kunne vært fyldigere. Eksempelvis ved at jeg i større grad kunne markert når ulike hendelser foregikk, slik at jeg lettere kunne koble dette til tekstsamtalen. Feltnotatene mine er derfor hovedsakelig basert på generelle inntrykk og observasjoner av tekstsamtalen i sin helhet. Dette viser til at det å skulle balansere dokumentasjon og observasjon kan være en utfordring med deltakende observasjon (Fangen, 2010, s. 105). Likevel mener jeg at jeg fikk dokumentert flere viktige observasjoner for å kunne starte på analysearbeidet, og at min tilstedeværelse som deltakende observatør likevel ga meg helhetlige og nyttige observasjoner av situasjonen.

Som tidligere nevnt, vil lydopptak kunne skape mer levende bilder av situasjonen som blir studert (Tjora, 2017, s. 101-102). Med et kritisk blikk på valg av lydopptak framfor videoopptak, ville sistnevnte gitt en mer korrekt gjengivelse av situasjonen, da det i tillegg fanger opp ikke-verbale elementer som vil kunne være nyttig datamateriale (Tjora, 2017, s. 103). Sett ut fra hva jeg har ønsket å forske på i denne studien, altså hvordan utforskende språklek kommer til uttrykk i en tekstsamtale, vurderte jeg det som tilstrekkelig å benytte meg av lydopptaker. Som tidligere nevnt, har jeg dokumentert sentrale ikke-verbale elementer gjennom feltnotatene, som har vært nyttige i analysearbeidet.

Det er også hensiktsmessig å nevne studiens mulige undersøkelseseffekter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). En mulig undersøkelseseffekt kan være at elevenes atferd ble påvirket av selve forskningssituasjonen, i dette tilfellet at jeg var til stede og tok lydopptak av samtalen mellom elevene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I forbindelse med dette, kan det være av stor betydning at elevene er godt vant med

forskningssituasjoner fra tidligere forskning i klasserommet. Dette kan ha bidratt til at undersøkelseeffekten ikke var så stor, da elevenes kjennskap til forskning kan ha bidratt til en autentisk atferd hos elevene i denne situasjonen, i motsetning til en situasjon hvor forskning hadde vært ukjent for elevene.

Min allerede etablerte relasjon til elevene under datainnsamlingen kan også ha vært med på å påvirke funnene mine. Gleiss og Sæther (2021, s. 51) poengterer at forskeren bør sette ord på hva som kjennetegner forskerens relasjon til feltet, og hvordan dette eventuelt kan påvirke forståelsen av det som forskes på. De eksemplifiserer videre med lærerstudenter som gjennomfører datainnsamling på skolen de er i praksis på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Basert på dette, kan min allerede kjennskap til elevene ha påvirket hvordan jeg har tolket og analysert situasjonen. På den andre siden, kan det være en mulig undersøkelseeffekt at elevene forholder seg til meg på en annen måte enn hvis jeg var en ukjent forsker. Det er mulig at de i større grad henvender seg til meg som en voksenperson de kjenner framfor som en forsker, noe som i noen tilfeller kan ta over fokuset på selve forskningsarbeidet. På en annen side mener jeg det kan virke som en positiv undersøkelseeffekt, da det kan være med på å bidra til en mest mulig normalisert tilstand for elevene. Dette fordi det ikke er unormalt for elevene at jeg er en voksenperson som befinner meg i klasserommet. Det er dog uvisst om datainnsamlingen hadde blitt annerledes dersom jeg var en totalt fremmed for elevene. Basert på mine erfaringer og observasjoner fra datainnsamlingen mener jeg at min forskerrolle hadde en positiv effekt, da jeg fikk et inntrykk av at elevene følte seg trygge i forskningssituasjonen som et resultat av at jeg synes de viste åpenhet og engasjement.

En annen kritikkverdig side ved denne studien er at det kun tar utgangspunkt i tre elever og tre elevtekster fra én skrivesituasjon. Å observere flere skrivesituasjoner og et høyere antall elever ville kunne bidratt til å styrke mine funn i studien. Selv om studien er knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid med få utvalgte forskningsdeltakere, kan studien likevel ha verdi utover denne enkelte settingen (Postholm, 2010, s. 131). Dette handler om konseptuell generalisering, at funn ikke kun er direkte knyttet til den empirien eller casen som ligger til grunn (Tjora, 2017, s. 245). Min studie bygger på datamateriale som er hentet inn under en norskfaglig skrivesituasjon i skolehverdagen til tre elever, noe som gjør det til en autentisk situasjon. Basert på dette vil jeg argumentere for at funnene i denne studien kan ha en overføringsverdi til andre, lignende situasjoner. Den autentiske skolesituasjonen vil dermed gi rom for at studien kan brukes som et tankeredskap for andre personer som har tilhørighet til norskfaglige klasseromssituasjoner. Postholm (2010, s. 131) kaller dette for naturalistisk generalisering, at leseren av teksten kan oppleve funn og beskrivelser i studien som nyttige for sin egen situasjon. Basert på dette, kan enkelttilfellet i denne studien ses i lys av et helhetlig, norskdidaktisk perspektiv. I denne studien vil det dreie seg om å se verdien av språklek med en sosiokulturell forståelse av læring i norskfaget. Med dette vil jeg anse at denne studien har en adekvat generaliserbarhet.



## 4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal jeg analysere og drøfte empirien i lys av relevant teori og tidligere forskning. For å skape en oversiktlig struktur, vil jeg bygge opp kapittelet etter de ulike kategoriene innenfor språklek som jeg har presentert i metodekapittelet; *personlig lek*, *fabuleringer*, *lek med ord og orddeler*, *lek med ord baklengs* og *sang og lek med språklyder*. De tre utvalgte elevene vil bli presentert som *elev 1*, *elev 2* og *elev 3*. De empiriske funnene vil også bli analysert og drøftet med utgangspunkt i de overordnede temaene; en sosiokulturell forståelse av læring, metaspråklig bevissthet og betydningen av iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag. Med dette som det analytiske utgangspunktet er formålet å undersøke problemstillingen: *Hvordan kommer utforskende språklek til uttrykk i en tekstsamtale mellom tre 2.trinnselever?*

Som presentert i metodekapittelet, får elevene et brev fra bamsen Klomse som plutselig har forsvunnet. Selve brevet viser seg å bli et sentralt element gjennom hele tekstsamtalen, da elevene blir veldig interessert i å «gå inn i» brevet og analysere og tolke både innhold og ord, i håp om å finne et svar på hvor Klomse hadde tatt veien. Empirien viser at dette brevet var et slags «verktøy» som elevene benyttet seg av i stor grad. Basert på funnene mine, får jeg et inntrykk av at elev 2 fungerer som en slags pådriver til den utforskende tekstsamtalen, mens elev 1 og 3 i større grad fokuserte på skrivingen. Det blir synlig at de også blir mer deltakende i tekstsamtalen, ved at de ofte spiller videre på elev 2 sine tanker og innspill.

### 4.1 Personlig lek

Personlig lek, som er inspirert av det Daiute (1990) i sin forskning har presentert som *Play with reality*, kommer til syne i tekstsamtalen. Dette er synlig ved at elevene involverer seg selv og medelevene i skriveaktiviteten. I hovedsak er dette preget av elevenes ønske om å finne Klomse som har forsvunnet, noe dette utdraget viser til:

Elev 1: Kanskje Klomse er på kontoret deres og gjemt seg?

Lærer: Jeg har ikke sett han. Og vi har jo vært her. Vi visste jo ikke før vi fant brevet. Så vi har ikke vært og leita der.

Elev 2: () Kan vi ikke gå og lete?

Lærer: Vi får se. Vi får se seinere i dag ja.

Elev 2: Kan vi ikke være med og lete?

Basert på dette utdraget, får jeg en oppfatning om at elevene lever seg inn i skriveoppdraget de har fått. De gir seg selv en rolle i skriveprosessen, i dette tilfellet en rolle som «etterforsker» hvor målet er å finne Klomse. I nest siste ytring i dette utdraget ser vi at læreren ikke gir et konkret svar til elev 2 sitt spørsmål om å kunne lete etter bamsen. Dette litt «vage» svaret tolker jeg som et forsøk på å tone ned forslaget om å fysisk gå og lete, da det var meningen at elevene skulle være på grupperommet under datainnsamlingen. Det er interessant å se hvordan elev 2 fortsetter å spørre læreren om å være med på letingen, noe jeg tolker som et engasjement og motivasjon rundt

skriveoppdraget. Følgende elevutsagn viser også til at elevene bringer med seg selv som individer inn i denne skriveaktiviteten:

Elev 1: Kanskje vi skal sjekke på (lokalt stedsnavn) i morgen?

Dette elevutsagnet kommer etter en felles samtale mellom de tre elevene som omhandlet deres antakelser rundt hvor Klomse kan befinne seg. Uten å gå nærmere inn på dette, kommer de i fellesskap fram til at Klomse har dratt til dette stedet. Litt senere i samtalen sier elev 2 med en litt trist stemme:

Elev 2: Jeg savner Klomse.

Videre sier hun med et engasjement i stemmen:

Elev 2: Jeg vet hva jeg kan gjøre, jeg kan gå og se om Klomse er på dette stedet når jeg kommer hjem.

Med utgangspunkt i elevutsagnene over, mener jeg dette viser personlig lek gjennom en utforskende tilnærming. Den personlige leken kommer tydelig til syne ved at elevene aktivt inkluderer seg selv og knytter skriveprosessen opp mot eget liv, og jeg mener det utforskende aspektet er særlig synlig gjennom elevenes ønske om å nøste opp i dette «mysteriet» ved å fysisk gå og lete etter Klomse. Med andre ord, de kommer med løsninger på hva de kan gjøre for å finne Klomse, noe jeg mener i stor grad viser til personlig lek gjennom en utforskende tilnærming. Dette er i samsvar med det utforskende aspektet i LK20, som nevnt i teorikapittelet, hvor skolen skal legge til rette for at elevene får rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det gjelder engasjement, virker det tilsynelatende som at det er et stort elevengasjement for skriveoppdraget, basert på utdragene over. Dette mener jeg særlig er synlig gjennom elevenes genuine ønske om å finne ut av hvor Klomse har tatt veien.

Den personlige leken som elevene tar i bruk i denne skrivesituasjonen, tror jeg kan bidra til at elevene opplever at skriveprosessen er meningsfull for dem, da de får mulighet til å involvere seg selv i tekstskepingsprosessen på denne måten. Som et resultat av dette, vil de også kunne føle et større eierskap til egen skriving og skriveutvikling. Dette er i tråd med Hålands (2016) poeng om at barnas egne erfaringer er en viktig faktor som er av betydning for elevenes skriving. Sett fra et overordnet perspektiv, kan det tenkes at det er flere faktorer som påvirker forekomsten til elevenes personlige lek i denne tekstsamtalen. Først og fremst, så ser vi at Klomses forsvinning er noe som engasjerer elevene, med andre ord iscenesettelsen av skriveoppdraget. I forbindelse med dette, er *springbrett*-funksjonen som Ruth og Murphey (1988) presenterer i stor grad påviselig her. Basert på den konkrete skriveaktiviteten, vil jeg si at brevet fra Klomse, i kombinasjon med Klomses forsvinning, fungerer som et virkningsfullt springbrett for å starte på skriveoppdraget. Dette kan også ses i lys av Håland (2016) og barnas egne erfaringer i møte med skriveaktiviteter. Basert på denne lærings situasjonen, er Klomse en bamse som elevene over tid har skapt et bånd til, dermed er bamsen et kjent element som elevene har erfaringer med. I tillegg, kan dette videre trekkes linjer til Vygotskijs (1986) teori om en sosiokulturell forståelse av læring, da elevenes erfaring og kjennskap til Klomse har foregått i det sosiale fellesskapet i klassen. Det vil si at denne bamsen er



noe som det allerede er knyttet et felles engasjement rundt, med andre ord er det et sosialt element som ligger til grunn.

#### 4.2 Lek med ord og orddeler

I forbindelse med det Høigård (2019) har presentert som *Lek med ord og orddeler*, viser empirien min flere interessante funn hvor elevene leker med ulike ord og deler av ord. I tiden som dette utdraget utspilte seg i var elev 2 dypt konsentrert i brevet, mens elev 1 og 3 fokuserte på selve skrivingen. I det følgende utdraget deler elev 2 en tanke hun fikk etter å ha dypdykket i brevet:

Elev 2: Sel? **Sel?** Plutselig!

Lærer: Hmm.

Elev 1: \*Titter opp fra arket sitt\* Hmm, det betyr kanskje at Momse er en sel!

Lærer: Hmm.

Elev 2: Aner ikke jeg. Mene, godt forslag.

Her ser vi at elev 2 har tatt utgangspunkt i ordet *plutselig*, som ble brukt i den første setningen i brevet fra Klomse (figur 1), hvor hun ser at ordet *sel* er inni ordet *plutselig*. Etterfulgt av dette deler elev 1 en oppdagelse rundt et ord som hun fant i sitt eget navn. Av hensyn til elevens personvern kan ikke dette utdraget bli presentert her, men det viser hvordan elev 2 inspireres med sin utforskende tilnærming til språket i det sosiale samspillet. I det følgende presenteres et annet eksempel som viser hvordan elev 2 leker med språket i form av å dele opp ord:

Elev 2: Nå tenker jeg litt engelsk.

Lærer: Jaha!

Elev 2: Mom. Mamma. Her står det **mom** \*peker på brevet\*. Momse. **Mom**

Forsker: Oj! Aah.

Elev 1: Kanskje det er mammaen til Klomse?

Elev 2: Jaa! Da må vi jo tenke litt annerledes igjen da. Da må det jo kanskje være en hund, hvis ikke Klomse er en type hund som heter sånn «den selete hunden», kanskje han har lært av mora si å svømme

Lærer: @ Blanding av en sel og en hund?

Elev 2: @

Gjennom språkleken som blir initiert av elev 2 i begge disse utdragene, kommer hennes metaspråklige bevissthet til syne. Det er synlig at hun er bevisst ordets oppbygging, i den forstand at ordene *plutselig* og *Momse* er bygd opp av ulike morfemer. Eleven evner også å flytte oppmerksomheten bort fra ordets betydning og kommunikative mening og

retter blikket mot formen av ordet i seg selv, noe som viser til elevens morfologiske bevissthet. Det blir synlig gjennom denne metaspråklige samtalen, hvor eleven benytter seg av et språk om språket, at eleven har en aktiv og oppmerksom holdning til språket og ordenes oppbygning.

Det er også interessant å se hvordan elev 1 i utdraget ovenfor spiller videre på innspillene til elev 2. I denne situasjonen mener jeg elev 2 bidrar med sin metaspråklige bevissthet, noe som elev 1 videre benytter til å tolke ordenes betydning opp mot skriveoppdraget. Dette kommer til syne ved at hun foreslår at Momse kan være en sel og at Momse kan være mammaen til Klomse. Det blir med andre ord skapt en mening ut av språkleken som elev 2 bringer med til fellesskapet. Basert på dette eksempelet, ser vi hvilken innvirkning språklek kan ha i en lærings situasjon.

Det er også tenkelig at elev 2 bruker sin tidligere kunnskap om stavelser i denne utforskningen av ordene, fordi vi ser at både *sel* og *mom* i utgangspunktet presenterer én stavelse i hvert av ordene. En annen mulig innfallsvinkel kan være at eleven har benyttet seg av sin kunnskap om sammensatte ord, noe som kan ha skapt ideen om å dele opp ordene. Dette er kun basert på egne refleksjoner, da jeg ikke har forhørt meg med elev 2 om hensikten bak disse innspillene. Et annet elevutsagn som bærer preg av *lek med orddeler*, ser vi her:

Elev 2: () Trenger, regner. Det regner! Regner. Eller jeg regner sammen ting.

Eleven tar utgangspunkt i ordet *trenger*, tatt fra brevet fra Klomse, og ender opp med ordet *regner*. Det er dog ikke helt korrekt at *regner* er en del av ordet *trenger*, men det er ganske nærme. Jeg tolker at dette utsagnet spesielt gir en indikasjon på elevens semantiske bevissthet, da eleven utforsker ordets betydning. Dette kommer til syne gjennom lek med homonymi, ved at eleven viser kunnskap om at ordet *regner* kan ha ulik betydning; at det regner ute eller at man kan regne sammen ting. I forlengelse av dette, vil jeg vise til enda et utsagn hvor jeg mener at elev 2 viser tegn til sin semantiske bevissthet:

Elev 2: Jeg skal.. Jeg tenker litt på nå da. Det er at jeg skal prøve å finne ut litt av hva ordene egentlig betyr. Og så setter jeg dem sammen sånn at det blir til en annen setning som kanskje kan forklare oss noe annet.

I dette utsagnet mener jeg eleven tydelig setter ord på sin semantiske bevissthet. Dette fordi hun uttrykker at hun vil finne ut hva ordene betyr, altså språkets innhold, noe som viser til ordsemantikken innenfor den semantiske bevisstheten. Videre vil hun sette ordene sammen til en ny setning, noe hun tror kanskje kan innebære en ny mening. Jeg oppfatter at dette indikerer at hun er bevisst at setninger har en betydning, noe som viser tegn til setningssemantikken innenfor den semantiske bevisstheten. Elev 2 fortsetter å utforske ordene i brevet. I det følgende utdraget peker eleven på ordet *hjelpen* i brevet, og sier:

Elev 2: (..) Også var det pen.

Lærer: Peeen ja. Hmm.

Elev 2: Jeg la på en til N, sånn at det ble «penn».

Lærer: Oj.

Elev 2: Penn. Pen. Penn.

Her kommer elevens kunnskaper om dobbel konsonant til syne, da hun vet at dersom hun legger på en *n* i *pen*, blir det *penn*. Uten å bruke et formelt metaspråk, klarte hun likevel å formidle et budskap ved å bruke et hverdagslig, uformelt språk om språket, noe som er i overensstemmelse med det Svalberg (2007) hevder om at metaspråk, et språk om språket, fremtrer som en naturlig del av det å bruke språket. Dette er i motsetning til det Høigård (2019) hevder om at det er nødvendig med bevissthet rundt fagtermer for å mestre å samtale om språket.

Med utgangspunkt i elevutsagnene jeg har presentert i forbindelse med *lek med orddeler*, ser vi hvordan språkleken inviterer til utforskning av språket, noe som også innebærer at elevene får stimulert sin metaspråklige bevissthet. Dette er i tråd med det kjennetegnet som omhandler utforskning, i en tilnærming til språklig bevissthet (jf. Svalberg, 2007). Basert på dette kan det tenkes at språkleken ikke bare bidrar til at elevenes metaspråklige bevissthet blir stimulert, men også utviklet. Vi ser også at det muntlige, sosiale samspillet som elevene befinner seg i, inspirerer til videre utforskning av språket gjennom språklek, noe som også samsvarer med Svalberg (2007) og kjennetegnet som omhandler samtale. Funnene viser at elevene i et sosialt fellesskap foretar seg analytiske samtaler om språket. Dette ser jeg også i lys av Skaftun (2020) sine betraktninger angående dialogisk undervisning, og de læringseffektene det bringer med seg.

### 4.3 Fabuleringer

Et annet sentralt element i skrivesamtalen er elevenes fantasifulle utsagn, hvor elevene fabler og dikter opp flere mulige scenarier i forbindelse med dette «mysteriet» som skal løses. Jeg anser fabuleringer som en del av språklek, særlig med utgangspunkt i mine funn, hvor det er tydelig at fabuleringene kommer til syne som følge av elevenes utforskning og lek med språket. I forbindelse med diskusjonen om regn og vann, som vist i forrige avsnitt, spiller elev 3 videre på dette med en fantasifull tilnærming:

Elev 3: Kanskje det har vært så mye regn ned ved vannet at det har ødelagt .. ødelagt huset til Momse under vann.

Basert på dette, kan det tenkes at utforskningen elev 2 gjør av ord og orddeler fungerer som et støttende verktøy til videre tanker i det sosiale fellesskapet. I dette eksempelet ser det ut til at det åpner en dør til de fantasifulle tankene til elev 3 rundt skriveoppdraget. Basert på følgende utdrag, kan det se ut til at fabuleringene til elev 3 videre gir inspirasjon til nye fabuleringer hos elev 2:

Elev 2: Det som jeg liksom fikk liksom i «penn» og «tull», det var en penn som ble.. at den.. at han prøvde å bygge en penn, men så ble den så crazy da, at den gikk rundt og rundt og rundt og bare tegna overalt helt til det gikk hull i taket, og det begynte å strømme alt for mye vann inn.

Først og fremst, når det gjelder ordet *tull*, så har ikke eleven uttrykt muntlig hvor hun har dette ordet fra, men det kan tenkes at hun fant det ordet i *plutselig*, altså at hun har

flyttet om på bokstavene. Eleven har litt tidligere i samtalen gitt uttrykk for at hun tar i bruk en slik strategi:

Elev 2: Ehm. Jeg prøver å sette det sammen så det kanskje kan .. hvis jeg .. kanskje bytter litt om på bokstavene i de forskjellige ordene.

Elevens beskrivelse i dette utsagnet samsvarer med *lek med ord og orddeler*. Mens eleven sier dette gjør hun tydelige bevegelser i luften med blyanten, noe jeg tolker som et tegn på engasjement og iver rundt skriveoppdraget. Vi har sett hvordan elevene aktivt tar i bruk de språklige oppdagelsene som blir gjort gjennom *lek med ord og orddeler*, og videre genererer et fantasifullt innhold til skriveoppdraget de har fått. At elev 3 først får formidlet sin idé om at regnet kan ha ødelagt huset til Momse, som videre gir elev 2 nye ideer, bekrefter det Vygotskij (1986) hevder om at fantasien i barnet kan bli hentet fram av andres fantasi. Ved det sosiale samspillet i denne skrivesituasjonen blir det i stor grad lagt til rette for nettopp dette.

Som nevnt tidligere, hadde elevene en tanke om at Klomse har lagt igjen ulike hint i brevet, noe som kommer til syne gjennom elevenes fabuleringer her:

Elev 2: () Fordi Klomse hadde lagt inn noen hint i hvor han er. Men jeg skjønner litt hvorfor han la inn hint inni brevet, sånn at de smarte barna eller voksne på skolen skulle finne det ut men ikke andre, fordi da kan jo de vite hvor Klomse og Momse er, og da kan jo de bare ta Klomse og Momse.

Lærer: () Åjaa.

Elev 2: Og kanskje sette dem i en utenomjordisk dyrehage. @

Elev 1: Åå! Kanskje vi kan dra til dyrehagen en gang, og så kan vi se om vi ser Klomse.

Elev 2: Og så kan vi kjøpe ham!

Dette utdraget viser at deres fantasifulle tanker og refleksjoner naturlig blir en del av tekstsamtalen. Frykten for at Klomse og Momse blir satt i en utenomjordisk dyrehage er ikke noe som er påvirket fra skrivekonteksten, noe som viser at dette ene og alene er et uttrykk for elevens egen fantasi. Videre synes jeg det er interessant å se responsen til elev 1 på dette forslaget, da hun kommer med en slags løsning på problemet; at de kan dra til dyrehagen. Her fremkommer det en sammenheng mellom fabuleringer og personlig lek, ved at fabuleringene om den utenomjordiske dyrehagen bidrar til ideer som dreier seg om at elevene blir involvert i skriveaktiviteten igjen.

Ganske sent i tekstsamtalen ser det ut til at elev 2 videreutvikler de tidligere fabuleringene om regn og vann i forbindelse med Klomses forsvinning:

Elev 2: Nå forstår jeg det! Kanskje.. @ Kanskje de har blanda, kanskje han har blanda noe han ikke skulle blanda, og så ble det en eksplosjon i huset hans sånn at.. så ble det en stor eksplosjon så han ble kasta opp på en vannslange og så sitt han fast, og så trenger han hjelp av noen som kan skru av vannslangen, men så vet ikke Klomse hvor Momse er, sånn at han må gå rundt i verden og lete.

I likhet med utdraget i starten av avsnittet, viser også dette utdraget at eleven bygger videre på språkleken som de tidligere har benyttet seg av. Her kan det virke som at den tidligere leken med ord og orddeler, hvor blant annet ordet *trenger* ga inspirasjon til regn og vann, og *plutselig* ga ideer om at Klomse er en sel og dermed oppholder seg i vann, har vært med på å generere og inspirere til tekstsakingen. Basert på dette, vil jeg hevde at språkleken bidrar til å skape et rom hvor elevene får utfolde seg med fantasien sin. Dette trekker jeg linjer til det Håland (2016) skriver om elevenes imaginære fantasiverden som en påvirkningsfaktor for elevenes skriving, da jeg mener disse utdragene synliggjør en sammenheng mellom elevenes fantasi og tekstsaking.

#### 4.4 Sang og lek med språklyder

Lek med språklyder, sang og lydeffekter er også noe som preger tekstsamtalen. I forbindelse med oppdagelsen om at *sel* inngår i ordet *plutselig*, leker elev 2 med språklydene i ordet *sel*:

Elev 2: Eller, hør her! Det her er ganske morsomt! Si sel, okei! Hvis noen sier sissel da, da skal jeg si, og da hvis jeg sier sissel til sissel og jeg bare sissel da, okei, sessessese. Si sel! Okei! Sel sel sel sel sel.

Lærer: Mhmm. @

Elev 2: Si sel. Sel sel sel sel. @

Her ser vi en tydelig sammenheng mellom lek med språklydene og lek med orddeler, da eleven deler opp *sissel* til *si* og *sel*, noe som igjen viser til hennes morfologiske bevissthet, da hun er bevisst morfemene i ordet *sissel*. Basert på dette, virker det som at hun videre går inn i en slags rollelek hvor hun ser for seg at hun sier *Sissel (Si sel!)*, og at noen svarer *Okei! Sel sel sel sel sel*. Den spontane språkleken kommer til uttrykk her, da eleven er tydelig opphengt i dette ordet og utforsker det med en lekpreget tilnærming. Et annet interessant funn er hvordan et ord kan gi assosiasjoner til en sang som elevene er kjent med fra barne-tv:

Elev 2: Ja, jeg skal bare .. snart. Sna, snibel, snabel, snubel. @

Elev 1: Kanskje det er Fantorangen!

Elev 2: @

Lærer: At Momse er Fantorangen?

Elev 1: Ja.

Elev 2: @

Lærer: Hvordan kom du på det?

Elev 2: Snibel snabel .. @

Lærer: @ Fordi du begynte å synge?

Elev 2: @

Basert på første elevutsagn (elev 2), ser det ut til at ordet *snart* gir assosiasjoner til starten på sangen i barnetv-serien *Fantorangen*. Igjen ser vi at *lek med ord og orddeler* er gjennomgående i språkleken, og noe som fungerer som et slags startskudd for videre språklek, i denne sammenhengen hvor *sna* viser til første del av ordet *snart*. Elev 2 begynner å synge på sangen og elev 1 kjenner umiddelbart igjen hvilken sang det er, og trekker videre linjer til skriveoppdraget og foreslår at Momse kanskje er *Fantorangen*. Sang i forbindelse med barne-TV er en del av barnekulturen, noe som kommer til syne i denne traderte språkleken. Et annet sted i tekstsamtalen hvor det dukker opp lydeffekter og lek med språklyder var i forbindelse med forslaget om den utenomjordiske hagen, som tidligere nevnt under *fabuleringer*. Slik utspilte denne språkleken seg:

Elev 2: Disk. Disk! En disk og dask! Dask disk disk og dask.  
Diskedaskedaskedask! @

Uten at eleven kom med en forklaring på hvor hun fikk assosiasjoner til dette fra, eller om det var helt tilfeldig, har jeg en antagelse om at *disk* er tatt fra ordet *utenomjordisk*. Igjen, *lek med orddeler* ser ut til å fungere som et slags springbrett for videre språklek i denne skrivesituasjonen. Med dette som utgangspunkt, ser vi at leken videre baserer seg på rim og ellinger med *disk* som utgangspunkt. I det påfølgende viser jeg til et annet utdrag hvor elevens lydeffekter bidrar til å formilde budskapet sitt:

Forsker: Tror dere han har reist langt?

Elev 2: Ikke så veldig. Han kan jo være ganske sliten, og så er han jo ganske flaaaat i labbene. \*klapper i hendene\* @

Forsker: @

Lærer: Flatlabba. @

Elev 2: Tenk om han bare liksom chill chill chill chill. @ \*beveger hendene framover i luften\*

I forbindelse med mitt spørsmål angående om elevene tror at Klomse har reist langt, bruker elev 2 bevegelser med hendene for å demonstrere hvordan Klomse går, i kombinasjon med passende lydeffekter, i form av *chill chill chill (..)*. Slike lydeffekter og bevegelser, i sammenheng med mine observasjoner på oppmuntrende stemme, latter og smil, anser jeg som tegn på motivasjon og engasjement. Dette viser til språklekens rolle i språkutviklingen, og særlig til det Eritsland (2008) hevder om at språklek kan fungere som en svært motiverende faktor i skrivearbeidet. I disse utdragene oppfatter jeg at elevenes genuine språkglede kommer til uttrykk gjennom språklek på deres premisser, ut fra deres barnekultur, gjennom sang, lydeffekter og ellinger. Slik det er synliggjort i disse funnene, kan *lek med ord og orddeler* invitere til nettopp sang og lek med språklyder. Flere av funnene har vist at lek med ord og orddeler er et resultat av at elevene har hatt en aktiv og oppmerksom holdning til språket, i så måte at de har tatt i bruk deres metaspråklige bevissthet. Sammenhengen mellom de ulike kategoriene innenfor språklek mener jeg blir synliggjort, da jeg anser elevenes metaspråklige

bevissthet som en forutsetning for å mestre lek med språklyder slik det har forekommet i utdragene ovenfor.

#### 4.5 Lek med ord baklengs

Et annet fremtredende element i skrivesamtalen er hvordan elevene tolker brevet fra Klomse, hvor det er en gjennomgående antakelse hos elevene at Klomse mest sannsynlig har lagt igjen et hint i brevet angående hvor han nå befinner seg. For å løse dette mysteriet har elevene valgt å benytte seg av en strategi hvor de leser hele brevet baklengs i håp om å finne et hint som kan hjelpe dem i leteprosessen. I det påfølgende er et utdrag hvor denne strategien kommer til syne:

Elev 1: Kanskje han har skrevet det baklengs.

Elev 2: Jeg har prøvd det! Men se her, da blir det esmoklo nesli .. \*prøver å lese brevet baklengs\* Det går ikke, fordi der er det to D-er. Det går jo ikke an å ha to doble bokstaver i starten av et ord.

Lærer: Nei.

Elev 1: () Men det kan jo ..

Elev 2: () Da tar vi vekk en av D-ene, og da blir det desh ra moms mos av eletfor elef elet eletror rof gej las laks. @ Skal er laks baklengs.

I dette utdraget ser vi at elevene målbevisst trer inn i skriften og snur om på ordene i et forsøk på å hente ut en betydningsfull mening, som i dette tilfellet er et hint fra Klomse. Dette betrakter jeg som språkutforskning i stor grad, da de aktivt utforsker ordene i brevet baklengs. Denne bakvendt-strategien anser jeg også som en strategi med en tydelig lekpreget tilnærming, noe som er i overensstemmelse med det Høigård (2019) skriver om tradert språklek. Med utgangspunkt i Høigård (2019), kan elevenes utforskning av ordene baklengs kalles for tradert språklek, da en slik språkutforskning ofte blir sett på som en del av språkleken i barnekulturen. Denne språkleken bidrar til ulike oppdagelser av språket, for eksempel at elev 2 i siste utsagn finner ut at *skal* er *laks* baklengs. Med dette får vi et inntrykk av elevens morfologiske bevissthet, da hun viser forståelse for hvilke morfemer ordene *skal* og *laks* er bygd opp av, ved å dekonstruere ordene. Basert på min oppfatning, bærer denne leken også preg av spontan språklek, da leken først og fremst oppstår spontant i denne situasjonen, og for det andre fordi det er flere steder elevene henger seg opp i ord ved å gjenta ordet eller deler av ordet flere ganger. Dette er i tråd med den tolkningen jeg har om at tradert og spontan språklek ofte går inn i hverandre, som jeg gjorde rede for i teorikapitlet. Videre følger et eksempel på spontan språklek som kommer fram i tekstsamtalen:

Elev 3: () \*ser på arket til elev 2\* Vilestub. Vilestub. (leser det sakte)

Elev 2: () Vilestulp. (leser det sakte)

Elev 3: () Vilestubbe! @

Elev 1: Kanskje dem er ute i skogen. Gått seg vill!

Elev 3: Men hvordan skal Klomse finne Momse hvis han har gått seg vill?

Først og fremst, her ser vi hvordan elevene igjen aktivt tar i bruk en bakvendt-strategi i utforsking av ordene i brevet de har fått. Det starter med at elev 2 finner ut hva ordet *plutselig* er baklengs, noe elev 3 videre utvikler til *vilestubbe*, som deretter gir elev 1 assosiasjoner til skogen. Jeg finner det interessant hvordan elevene mestrer å holde seg «påkoblet» på skriveoppdraget, til tross for det jeg i første omgang oppfattet som digresjoner og avsporinger. Dermed mener jeg at dette eksempelet viser at språkleken kan fungere som et hensiktsmessig verktøy i denne lærings-situasjonen - ordet *plutselig* baklengs skaper en idé og tanke hos elev 1 og 3 om at Klomse og Momse befinner seg i skogen, noe som viser hvordan deres språklek aktivt bidrar til menings-skaping og utforsking av temaet som skriveoppdraget legger opp til.

Når det gjelder elevenes tilstedeværelse i skriveoppdraget, kan dette være et resultat av at de ser på oppgaven som meningsfull og engasjerende, noe som virker bekreftende på det Johansen og Bjerke (2020) sier om at en konkret og meningsfull iscenesettelse av skrivesituasjoner vil være virkningsfullt. Uten en konkret iscenesettelse av denne situasjonen, er det i så måte ikke sikkert at elevene hadde møtt skriveoppdraget med et like stort engasjement. Videre kunne dette påvirket i hvilken grad de hadde utforsket og lekt med språket, i den forstand at deres utforskertrang muligens ikke hadde vært like framtrædende. Dette kunne videre gitt et mindre rom for stimulering og utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet.

Tilnærmingen til skriveoppdraget er her lagt til barnets premisser, ved at de får mulighet til å utforske språket på den måten de ser på som hensiktsmessig for å løse oppgaven, noe som også er i tråd med det utforskende aspektet i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å utforske språket baklengs gjør de ulike oppdagelser av språket, og med latter og smil som disse utdragene bærer preg av, ser det ut til at barnets genuine språkglede kommer til uttrykk. Dette samsvarer med barnets iboende forhold til lek, at det er et naturlig element i deres livsverden.

#### 4.6 Bruk av formelt metaspråk

Den utforskende språkleken kommer også til uttrykk gjennom et metaspråk, *språk om språket*, herunder både et formelt og uformelt metaspråk, noe som viser til deres metaspråklige bevissthet. I det følgende viser jeg til eksempler hvor det formelle metaspråket kommer til uttrykk. I forbindelse med at elev 1 skal skrive *Momse* og *Klomse*, stiller hun følgende spørsmål til læreren før hun skriver:

Elev 1: Er det versaler først og så minuskler?

Her ser vi at eleven tar i bruk konkrete fagbegrep som er knyttet til språket, hvor versaler viser til store bokstaver og minuskler viser til små bokstaver. I dette tilfellet oppfatter jeg det som at eleven så det som hensiktsmessig å benytte seg av et metaspråk for å formidle det hun ønsket å formidle. Dette er forenelig med det Høigård (2013) hevder om at det er nødvendig med bevissthet rundt fagtermer for å mestre å snakke om språket.<sup>8</sup> Et interessant funn som gjelder bruk av fagtermene *versaler* og

---

<sup>8</sup> Kontekstinformasjon: Elevene i denne klassen har blitt vant med, og oppfordra til, å ta i bruk fagtermene *minuskler* og *versaler*.



*minuskler*, er hvordan elev 3 og elev 1 bruker disse i videre refleksjoner rundt hvorfor Klomse har valgt å bruke versaler i brevet sitt.

Elev 3: Det kan jo være Klomse, siden Klomse har kanskje ikke lært seg å skrive løkkeskrift eller minuskler.

Lærer: Mhm..

Elev 1: Hvor mange år er han?

Forsker: Han.. Jeg fikk han da jeg var åtte, så jeg tror han er 17 år.

Elev 1: Da burde han skrive minuskler.

Her tar også elev 3 i bruk sitt metaspråk, og viser at hun har en bevissthet rundt betydningen av disse fagbegrepene og mestrer å bruke disse i meningsskapingen rundt dette skriveoppdraget. Dette er synlig gjennom hennes antagelse om at Klomse ikke har lært å skrive med minuskler eller løkkeskrift ennå. Det kan tenkes at dette er basert på hennes bevissthet om at en ofte seg lærer seg å skrive med minuskler og løkkeskrift etter en har lært seg å skrive med versaler, noe som trolig springer ut fra elevens egne erfaringer i sin egen skriveopplæring. Videre er det interessant hvordan elev 1 bygger videre på denne uttalelsen, ved at det blir gjort en vurdering på at Klomse burde skrive med minuskler, fordi han er såpass gammel.

Et annet eksempel på hvordan elevene benytter seg av et formelt metaspråk i deres utforskende språklek er refleksjonene rundt bruken av utropstegn og spørsmålstegn. I det første utdraget ser vi at elev 2 reflekterer rundt bruken av utropstegn i brevet fra Klomse:

Elev 2: Jeg tror det er et ganske stort problem. \*Leser opp starten av brevet til Klomse\*: «Jeg måtte plutselig dra fordi Momse trenger hjelpen min!» Utropstegn!

Lærer: Utropstegn! Og da tenker du det er et ganske stort problem?

Elev 2: Roper. Han roper!

I dette utdraget gjør eleven en eksplisitt kobling mellom bruk av utropstegn og det å rope, ved at hun gjør seg opp en mening om at Klomses valg av tegnsetting (utropstegn) viser til at han roper. Følgelig antar eleven at det er et ganske stort problem som Klomse må fikse opp i. Neste utdrag viser til en liknende refleksjon, her om bruken av spørsmålstegn:

Elev 1: Jepp. Jeg vil se litt mer på den her. \*Peker på oppgavearket\* Det står jo veldig masse spørsmålstegn. Han vet sikkert ikke hva som har skjedd og sånn.

Elev 2: () Kan jeg få se ..

Lærer: Kanskje ikke det, for det står spørsmålstegn ja. \*undrende stemme\*

Elev 1: Han lurer på sikkert hva som har skjedd med Momse.

Både utropstegn og spørsmålstegn er fagterminologi på elevenes språklige nivå, og de tar aktivt i bruk denne kunnskapen for å skape mening i denne konkrete tekstsamtalen. Med utgangspunkt i disse utdragene, viser elevene at de har en god forståelse for den metaspråklige funksjonen ved språket. Dette kommer til syne ved at de møter språket med en aktiv og oppmerksom holdning, og at de evner å trekke ut språklige fenomen som er relevante i akkurat denne konteksten. Det blir gjort refleksjoner rundt dette «mysteriumet», med klare antagelser angående hva som har skjedd med Klomse, basert på bruk av allerede etablert kunnskap om fagterminologi i norskfaget.

#### 4.7 Bruk av uformelt metaspråk

I det følgende viser jeg til et utdrag fra tekstsamtalen hvor elev 2 benytter seg av et hverdagspråk i utforskingen av språket. Dette eksempelet har jeg allerede presentert under 4.5 *Lek med ord baklengs*, men jeg velger likevel å ta utgangspunkt i samme utdrag her, da også elevens bruk av et uformelt metaspråk kommer til syne i dette utdraget:

Elev 1: Kanskje han har skrevet det baklengs.

Elev 2: Jeg har prøvd det! Men se her, da blir det esmoklo nesli .. \*prøver å lese brevet baklengs\* Det går ikke, fordi der er det to D-er \*peker på «skjedd» på brevet\*. Det går jo ikke an å ha to doble bokstaver i starten av et ord.

Her forbinder jeg *to doble bokstaver* med et uformelt metaspråk, da det virker som at eleven referer til fagterminologien *dobbel konsonant*. I elevens forsøk på å lese brevet baklengs, blir hennes språklige bevissthet brukt som et nyttig verktøy, da det fort blir konstatert at det ikke er mulig å starte et ord med *to doble bokstaver*. I dette tilfellet, oppfatter jeg det som at eleven referer til ordet *skjedd* som er det neste ordet i brevet fra Klomse, dersom vi leser det baklengs. Ifølge det Svalberg (2007) hevder om at en uformell måte å snakke om språkstrukturer på er en del av språket, vil utdraget over kunne virke bekreftende på nettopp dette. Det er i tråd med det Svalberg (2007) hevder om at et uformelt metaspråk vil kunne fungere som et hensiktsmessig verktøy i språklæringen på lik linje som med et formelt metaspråk. Sett ut fra dette utdraget vil jeg hevde at elevens budskap tydelig kommer fram, til tross for bruk av et uformelt språk. Det vil likevel ikke si at den metaspråklige bevisstheten ikke er til stede, da jeg mener at elevens morfologiske bevissthet kommer til uttrykk. Det er nemlig tydelig at eleven er bevisst på hvordan ordet *skjedd* er bygd opp av og at hun evner å flytte oppmerksomheten til ordets form og uttrykksside. Eleven formidler altså sin språklige bevissthet ved å bruke et hverdagspråk som er forståelig for henne, gjennom en lekpreget inngang til språket ved bruk av en bakvendt-strategi.

I det påfølgende viser jeg til et annet utdrag fra tekstsamtalen hvor jeg mener elevenes uformelle metaspråk kommer til syne:

Elev 2: Også ser man jo nesten at det er fra Klomse, fordi han skriver jo ikke alle bokstavene som de egentlig skal være. For eksempel de der dem e litt for lange. Og den der den e litt sånn skeiv. \*peker på bokstaver i brevet\*

Elev 3: () Den N-en var veldig skeiv sånn. \*peker på bokstav i brevet\*

Elev 1: Det kan være noen bokstaver som er feil vei.

Elev 3: Og den der rundingen er alt for stor, og den er altfor kort. \*peker på bokstaver i brevet\*

Elev 2: Ja, og for eksempel her er det ikke så veldig rett strek. \*peker på bokstav i brevet\*

Elevene utforsker bokstavene i brevet fra Klomse og diskuterer hvordan de er blitt utformet. Med beskrivelser som *lange, skeiv, feil vei, for stor* og *rett strek* ser vi at de benytter seg av hverdagslige begreper i den metaspråklige samtalen, i dette tilfellet om bokstavutformingen i de forskjellige ordene. Med tanke på at et uformelt metaspråk viser til all snakk om språk uten fagtermer, anser jeg disse eksemplene som en del av elevenes uformelle metaspråk. I likhet med refleksjonene jeg gjorde meg i forbindelse med det forrige utdraget, mener jeg at elevene også i dette utdraget mestrer å formidle det de ønsker å si om bokstavene ved hjelp av et uformelt metaspråk.

#### 4.8 Oppsummerende drøfting

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan andretrinns elever møter språket med en utforskende og lekpreget tilnærming. Jeg har i denne oppgaven analysert et utvalg av datamaterialet jeg hentet inn fra en tekstsamtale mellom tre andretrinns elever, med en intensjon om å belyse problemstillingen: *Hvordan kommer utforskende språklek til uttrykk i en tekstsamtale mellom tre 2.trinns elever?*

Gjennom analyse- og drøftingskapittelet har jeg vist at denne utforskende språkleken kommer til uttrykk på ulike måter. En måte er den personlige leken der elevene involverer seg selv og medelevene i skriveoppdraget de har fått. Her finner de konkrete løsninger på hvordan de skal finne Klomse som har forsvunnet, eksempelvis ved at de ønsker å gå og lete etter bamsen i skolens nærområde. Videre kommer den utforskende språkleken til uttrykk gjennom lek med ord og orddele hvor elevene samtaler om ord og utforsker ulike deler av ord som de finner i brevet fra Klomse, noe jeg mener bidrar til meningsskaping rundt skriveoppdraget. Det har i tillegg kommet til uttrykk gjennom fabuleringer, noe som viser til at elevene deler av sine fantasifulle tanker i forbindelse med hva skriveoppdraget etterspør. Sang og lek med språklyder har også vært fremtredende i datamaterialet, hvor elevene synger og lager ulike lydeffekter i forbindelse med deres utforsking av språket. Jeg tolker det som at ulike språklige oppdagelser gir elevene assosiasjoner til sang og ulike lydeffekter. En annen type lek som kommer til uttrykk i denne tekstsamtalen er lek med ord baklengs – elevene leker seg med å prøve seg på å si ulike ord baklengs, eksempelvis oppdagelsen om at *skal* er *laks* baklengs, eller at ordet *plutselig* ble til *vilestulp*. Jeg oppfatter dette som lystbetont, da det var tilsynelatende mye latter og glede i elevgruppen. I tillegg til disse kategoriene innenfor språklek, kommer også den utforskende språkleken til uttrykk gjennom synliggjøring av elevenes metaspråklige bevissthet – både ved et formelt og uformelt metaspråk. Gjennom dette er det tydelig at elevene flere steder har et oppmerksomt blikk på språket og aktivt utforsker språkets forside i forbindelse med skriveoppdraget de har fått.

Hittil har jeg analysert et utvalg av datamaterialet mitt med de ulike kategoriene innenfor språklek som et analytisk utgangspunkt, i tillegg til at jeg har sett på hvordan elevenes metaspråklige bevissthet kommer til uttrykk i tekstsamtalen. I dette oppsummerende

kapittelet ønsker jeg i større grad å rette søkelyset på de mer overordnede temaene: *metaspråklig bevissthet, den sosiokulturelle forståelsen av læring og iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag*. Her søker jeg en større forståelse for sammenhengene mellom disse temaene og elevenes utforskende språklek, som forhåpentligvis vil fungere som nyttige tankeredskap i arbeidet mot en konklusjon på problemstillingen min. For å tydeliggjøre poengene mine, vil jeg også i denne delen trekke frem konkrete funn fra datamaterialet.

#### 4.8.1 Sammenhengen mellom språklek og metaspråklig bevissthet

For å oppsummere sammenhengen mellom språklek og metaspråklig bevissthet, mener jeg at et gjensidig forhold mellom disse elementene kommer til syne i datamaterialet. På den ene siden er det synlig at elevenes metaspråklige bevissthet kommer til uttrykk gjennom språkleken, med andre ord kan språkleken bidra til å synliggjøre elevenes metaspråklige bevissthet. Slik sett kan språkleken skape rom for utvikling og stimulering av elevenes metaspråklige bevissthet. På den andre siden har jeg en oppfatning av at elevenes metaspråklige bevissthet kan invitere til lek og utforsking med språket, fordi de mestrer å se språket utenfra og trekke ut språklige fenomen som de finner relevante i den språklige konteksten de befinner seg i.

Når det gjelder bruk av et uformelt metaspråk, har vi i denne studien sett eksempler på at det er noe som forekommer gjennom den utforskende språkleken, gjennom et hverdagslig språk i samtalen om språket. Formelt metaspråk er også noe som er synlig i tekstsamtalen. I denne situasjonen ser vi at bruk av fagterminologi er noe som forekommer naturlig, noe jeg mener illustrerer at lærerens prioritering av å implementere disse fagbegrepene har vært hensiktsmessig. Disse funnene bekrefter at andretrinns elever faktisk kan opparbeide seg en forståelse for formell fagterminologi, og bruke det i relevante kontekster, dersom de blir introdusert for det.

Med et fokus på sammenhengen mellom språklek og metaspråklig bevissthet, kan vi trekke noen linjer mellom min studie og *Bornholmsprosjektet* (Frost & Lønnegaard, 1995). Det er som nevnt i det innledende kapittelet ulikheter mellom deres studie og min egen når det gjelder fokusområder, men etter endt analysearbeid bemerker jeg meg likevel noen overordnede likhetstrekk, da begge studiene diskuterer elevers språklige bevissthet opp mot språklek. Mens deres studie viser en positiv sammenheng mellom systematisk arbeid med språklek og barnas fonologiske bevissthet tilknyttet lesing, viser funnene i min studie at spontan og utforskende språklek i en tekstsamtale kan bidra til stimulering og utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet. I teorikapittelet har jeg gjort rede for det Høigård (2019) skriver om morfologisk bevissthet, læren om oppbygningen av ord, og semantisk bevissthet, læren om selve betydningen av ord og setninger (ordsemantikk og setningssemantikk). I analyse- og drøftingskapittelet har vi sett eksempler på at elevenes bevissthet rundt nettopp dette kommer til uttrykk gjennom den utforskende språkleken.

#### 4.8.2 Hvilken påvirkning har en sosiokulturell forståelse av læring på språkleken som kommer til uttrykk?

Noe jeg mener i stor grad har påvirket tekstsamtalen, og derunder den utforskende språkleken som kommer til uttrykk, er den sosiokulturelle forståelsen av læring som denne skrivesituasjonen er preget av. I det påfølgende vil jeg trekke fram noen utsagn

fra tekstsamtalen som jeg mener fra et helhetlig perspektiv viser betydningen av det sosiale fellesskapet i denne læringssituasjonen:

Elev 2: Jeg skriver liksom litt sånn ned hva liksom de andre også sier da, sånn at det kanskje kan føre til noe annet, for alle tenker jo på forskjellige måter!

Lærer: () Ja!

Elev 2: Da kan jo alt være ganske nyttig da, hvis vi skriver ned det de andre tenker.

I dette utdraget mener jeg elev 2 peker på verdien av et muntlig, sosialt samspill i en skrivesituasjon. Det hun sier om at *Alle tenker jo på forskjellige måter!* illustrerer Vygotskijs (1986) teorier om forholdet mellom språk og tanke, da dette utsagnet indikerer at medelevenes fantasi kan være et verdifullt element i forhold til sin egen tankeprosess. Jeg oppfatter det som at språket blir brukt som et kommunikativt verktøy i denne sammenhengen, da elevene deler av sin tenkning til det sosiale fellesskapet. I tillegg til at tilgjengeligheten for medelevenes tanker er nyttig for skriveoppdraget, gir elev 2 en beskrivelse av forholdet mellom tanke og skriftlig tekst:

Elev 2: Jeg tenker liksom litt mer enn jeg skriver.

Lærer: () Jahaa.

Elev 2: Jeg prøver å tenke meg fram og så hvis det er noe som er litt vanskelig å bare tenke, så ja, skriver jeg det ned, sånn at det blir litt enklere.

Litt senere i samtalen sier eleven:

Elev 2: Jeg skriver det liksom litt sånn kort. Jeg skriver liksom ikke tingene så lange, fordi da får jeg plass til flere tanker.

Disse utsagnene, og observasjonene jeg tok under datainnsamlingen, gir meg en indikasjon på at elev 2 har mange tanker når det gjelder dette skriveoppdraget. Med tanke på sammenhengen mellom tanke og skrift som kommer til syne i dette utsagnet, forstår jeg det som at eleven benytter seg av språket som et psykososialt verktøy, ved at hun bruker det skriftlige språket som et verktøy i tankeprosessen sin. I tillegg spiller det muntlige språket en like sentral rolle, om ikke enda større rolle, da hun er muntlig aktiv gjennom hele tekstsamtalen. Dette samsvarer med en sosiokulturell forståelse av læring, da jeg har et inntrykk av at det sosiale samspillet hjelper henne med å få uttrykt noen av tankene hun sitter inne med. Følgelig er dette forenelig med Vygotskijs (1986) sine poenger om at utviklingen av barnets egosentriske tale blir utviklet i et sosialt samspill. I dette tilfellet oppfatter jeg at elev 2 fikk mulighet til å lette overgangen fra egosentrisk tale til skriftlig tale gjennom den utforskende tekstsamtalen (jf. Hoel, 2000). Fra et mer helhetlig perspektiv, mener jeg også at det sosiale samspillet i denne tekstsamtalen bekrefter det Mercer (2000) sier om at språk, tanke og sosial aktivitet er faktorer som opptrer i en tett sammenheng. Dette er synlig i datamaterialet, da elevenes bruk og utforskning av språket i stor grad påvirker tankeprosessen til medelevene i det sosiale fellesskapet, og omvendt – elevenes tanker og idéer påvirker deres møte med språket. I denne tette sammenhengen mellom språk, tanke og sosial aktivitet har vi sett at språklek er en fremtredende faktor. På basis av dette ser vi at et muntlig, sosialt samspill

i denne skrivesituasjonen inviterer til at elevene får møte språket med en utforskende og lekpreget tilnærming.

Siden denne studien tar utgangspunkt i en tekstsamtale, ser jeg på den utvidede forståelsen av hva som ligger i tekstbegrepet som hensiktsmessig, da elevenes språklige ytringer i denne situasjonen var av både skriftlig og muntlig form. Min avgrensning har som nevnt vært å kun ta utgangspunkt i de muntlige ytringene, noe som retter søkelyset på muntlighetens betydning i en skrivesituasjon. Gjennom analysekapittelet har vi sett hvordan elevene i denne studien har fått mulighet til å dele sine tanker og refleksjoner, og spille videre på hverandres innspill i det sosiale rommet. Dette trekker jeg linjer til Vygotskijs (1986) tenkning om sammenhengen mellom språklæring og det sosiale aspektet – at språket ikke er noe en lærer atskilt fra det sosiale livet. Ved at elevene «får tilgang til hverandres hoder» som i denne tekstsamtalen, får de samtidig tilgang til hverandres fantasi og språklige bevissthet, noe som videre vil kunne skape et større rom for at språkleken de naturlig har i seg vil kunne tre fram.

Med et overordnet blikk, vil jeg hevde at dersom denne skriveaktiviteten ikke hadde utspilt seg i et sosialt fellesskap, er det tenkelig at den utforskende språkleken ikke hadde vært like fremtredende. Med bevissthet rundt at skriving og tekstskaping er en sosial handling, mener jeg at funnene i denne studien viser nettopp dette – at det sosiale fellesskapet bidrar til tekstskapingen, og derunder gir rom til utforsking og lek med språket. I denne prosessen vil elevenes imaginære fantasiverden kunne bli stimulert og utviklet, jamfør Håland (2016) og den ene påvirkningsfaktoren innenfor skriving som dreier seg om elevenes imaginære fantasiverden. Det skal nevnes at det strategiske utvalget i denne studien nok har påvirket at denne læringssituasjonen bærer preg av et muntlig aktivt samspill, noe som ikke er en selvfølgelighet med hvilke som helst elever i et hvilket som helst læringsfellesskap.

Mine funn og påfølgende refleksjoner angående muntlighetens betydning gjennom en sosiokulturell forståelse av læring kan ses i sammenheng med forskningsprosjektene til både Matre og Fottland (2010), Li, Zhang og Parr (2020) og Skaftun (2020). I alle disse studiene blir muntlighet verdsatt som en viktig ferdighet i skolen, og særlig som et støttende verktøy i skriveopplæringen. Dette er noe jeg ønsker å fremme med denne studien - i tillegg at dialogisk undervisning (jf. Skaftun, 2020) kan være formålstjenlig for at elevene skal få utforske og leke med språket.

#### 4.8.3 Bidrar iscenesettelsen av skriveoppdraget til motiverende og engasjerte elever?

Motivasjonsaspektet er ikke noe jeg har lagt betydelig stor vekt på i denne oppgaven, men jeg mener likevel det er noe som har preget tekstsamtalen i stor grad, og følgelig funnene mine. Siden motivasjon og engasjement er lite konkret og vanskelig å måle, er dette basert på egne inntrykk og oppfatninger jeg har fått av funnene jeg har presentert i dette kapittelet, i tillegg til observasjoner jeg har gjort som deltakende observatør. Jeg ønsker å trekke fram et utdrag fra datamaterialet mitt med et formål om å vise til konkrete eksempler som gir uttrykk for elevenes motivasjon og engasjement rundt skriveoppdraget:

Elev 1: Kan jeg bare.. kan vi bare skrive ferdig litt her?

Lærer: Ja!

Forsker: Dere kan skrive ferdig ja.

Elev 2: Kan vi skrive så mye vi vil?

Litt senere i samtalen:

Elev 2: Jeg har lyst til å skrive litt mer. Jeg har lyst til å skrive ferdig denne siden også!

Disse utsagnene gir meg et inntrykk av at elev 1 og elev 2 har et genuint ønske om å skrive mer, noe jeg forbinder med engasjement og motivasjon for skrivingen. Dette fikk jeg inntrykk av at elevene hadde gjennom flere deler av tekstsamtalen, spesielt gjennom deres store ønske om å finne Klomse og Momse, i tillegg til deres fabuleringer og fantasifulle tanker. Jeg har en oppfatning om at iscenesettelsen av skriveoppdraget spiller en verdifull rolle i denne situasjonen, især på bakgrunn av at elevene allerede kjenner til Klomse, noe jeg mener bidrar til at elevene er «påkoblet» på skriveoppdraget fra starten. Dette er forenlig med det Svalberg (2007) skriver om at elevenes affektive nivå bør bli berørt for å kunne tilrettelegge for elevenes metaspråklige bevissthet, da elevene allerede har knyttet et følelsesmessig bånd til bamsen. Brevet fra Klomse skaper også undring og spørsmål hos elevene, noe jeg tror fungerer som et spenningsmoment i læringsprosessen. Som nevnt, elevene anser dette skriveoppdraget som et mysterium som skal løses, noe iscenesettelsen av skriveoppdraget legger opp til. Jeg oppfatter at dette har en viktig effekt, i så måte at det bidrar til samtale og utforskning, også i tråd med Svalberg (2007), da både analytiske samtaler om språket og utforskningsaspektet finner sted i tekstsamtalen.

Med en sosiokulturell forståelse av læring til grunn, mener jeg også at engasjementet rundt skriveoppdraget (som en følge av iscenesettelsen) bidrar til økt muntlig deltakelse i det sosiale fellesskapet, noe som videre legger til rette for utforskning og lek med språket. Jeg har en oppfatning av at elevenes språkglede og entusiasme rundt språkutforskning er stor nettopp fordi de får mulighet til å dele den med medelever i et sosialt, muntlig samspill. Med utgangspunkt i dette, ser jeg det som nyttig å være bevisst på sammenhengen mellom iscenesettelse av skriveoppdrag og elevenes engasjement. Dette kan ses i sammenheng med Bakkes (2019) studie, hvor hun presiserer nettopp viktigheten av de iscenesatte hendelsene som finner sted i klasserommet, med andre ord de rammene rundt som er med på å påvirke skrivesituasjonen. Dette er også i overensstemmelse med Håland (2016) og kontekstens påvirkningskraft på elevenes skriving.





## 5 Avsluttende refleksjoner

Intensjonen med oppgaven er som problemstillingen etterspør; å få innsikt i hvordan utforskende språklek kommer til uttrykk i en tekstsamtale på 2.trinn. Denne studien har med det vist at utforskende språklek er fremtredende i en tekstsamtale mellom tre andretrinns elever, hvor vi også har sett en sammenheng mellom de ulike typene språklek som kommer til uttrykk. Det har også vært et poeng gjennom dette forskningsprosjektet å løfte frem ulike overordnede elementer som kan ha en betydningsfull effekt på forekomsten av utforskende språklek i norskfaget, hvor alt virker å ha en innvirkning på hverandre. Under dette har jeg diskutert betydningen av en sosiokulturell forståelse av læring og iscenesettelse av motiverende skriveoppdrag, i tillegg til hvilken innvirkning det kan ha på stimuleringen av elevenes metaspråklige bevissthet. I det påfølgende delkapittelet vil jeg i større grad løfte blikket fra datamaterialet og se studien i lys av et norskdidaktisk perspektiv, hvor jeg diskuterer hvordan denne studien kan fungere som et tankeredskap for tilrettelegging av skrivesituasjoner for elever på småtrinnet.

### 5.1 Didaktiske implikasjoner

Jeg mener det som har blitt tematisert gjennom denne studien har noen viktige didaktiske implikasjoner. Fra et overordnet perspektiv mener jeg det handler om hvilket grunnsyn læreren har i møte med elevenes skriveopplæring. Først og fremst ser jeg det som hensiktsmessig å ha en sosiokulturell forståelse av læring til grunn, i tillegg til en utvidet forståelse av tekstbegrepet. I denne studien har jeg reflektert over at muntlighet kan fungere som et støttende verktøy i skrivesituasjoner, i den forstand at elevene får mulighet til å bidra med innspill og idéer til det sosiale felleskapet, som videre kan bidra til meningsgjøring i skriveprosessen. Ser vi dette i sammenheng med det utforskende prinsippet i LK20, mener jeg at en utforskende tekstsamtale vil være et didaktisk hensiktsmessig utgangspunkt, da det gir elevene mulighet til å utforske språket i et sosialt samspill. Ved å se verdien av elevenes muntlighet i ulike læringssituasjoner, kan elevene blant annet lære seg å ta i bruk muntlighet som et redskap for læring (jf. Utdanningsdirktoratet, 2019).

Et annet didaktisk prinsipp som jeg ser på som hensiktsmessig å ta med seg fra denne studien er å se verdien av og utnytte potensialet til språklek. Med barnets iboende språkglede, i tillegg til at de er midt i en språkleksperiode, mener jeg læreren har et ansvar for å legge til rette for at den utforskende språkgleden får blomstre. Her vil jeg trekke linjer tilbake til den sosiokulturelle forståelsen av læring, da jeg mener denne studien har vist at en sosiokulturell forståelse av læring kan bidra til at språklegen, fantasien og utforskertrangen til elevene får komme til syne. Dette er i tråd med Overordnet del og verdien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg mener at man er på god vei dersom elevene får rom og mulighet til å utforske og leke med språket, spesielt basert på funnene i denne studien – at elevene faktisk møter språket med en lekpreget og utforskende tilnærming på eget initiativ.

Jeg ønsker også å trekke fram betydningen av å iscenesette motiverende skriveoppdrag for elevene. For at elevene skal føle at skriveoppdraget er meningsfullt for dem, er det mye som tyder på at en konkret iscenesettelse vil være av stor betydning for at de skal motiveres og engasjeres til å ta fatt på skriveoppdraget. Vi har i denne studien sett at det kan medføre at elevene deltar i en utforskende tekstsamtale tilknyttet

skriveoppdraget, noe som også kan være en arena hvor utforskning og lek med språket kan oppstå. Det skal dog presiseres at iscenesettelse av et skriveoppdrag med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av læring ikke kan garantere at språklek og utforskning oppstår, men jeg mener likevel at det i stor grad vil kunne åpne opp for og skape gode muligheter for det. Sett i lys av en norskdidaktisk skolekontekst, ser jeg på det som nyttig å være bevisst nettopp denne sammenhengen mellom elevenes engasjement og iscenesettelse av skriveoppdrag. Som kommende lærer på småtrinnet, kommer jeg selv til å benytte denne kunnskapen som en grunnpilar i min praksis i begynneropplæringen, da jeg gjennom dette forskningsarbeidet har fått en forståelse for at det kan ha en avgjørende innvirkning på elevenes møte med skriving i skolen.

I forbindelse med diskusjonen rundt didaktiske implikasjoner, at læreren legger til rette for at elevene får utforske og møte språket med en fantasifull og lekpreget tilnærming, vil jeg trekke frem en kritisk bemerkning ved min studie. Jeg velger å ta utgangspunkt i et kort utdrag fra tekstsamtalen for å tydeliggjøre poenget mitt:

Elev 2: Ehm. Jeg prøver å sette det sammen så det kanskje kan .. hvis jeg .. kanskje bytter litt om på bokstavene i de forskjellige ordene.

Lærer: Men hvis du ser bort ifra brevet litt nå da. Og så prøver du bare å tenke en hel haug med liksom hva kan, hva kan ha skjedd med Momse? Uten at det ligger noe sånne løsninger i brevet. Prøv også tenke litt i, i..

Vi ser av dette utdraget at elev 2 er midt i en språkutforskningsprosess hvor hun flytter på bokstaver i de forskjellige ordene.<sup>9</sup> I forbindelse med lærerens utsagn i dette utdraget, skal det nevnes at jeg (som forsker) tidligere i tekstsamtalen ga et tegn til læreren om å gi et hint til elevene om at det ikke er sikkert at «svaret» på skriveoppdraget befinner seg inne i brevet fra Klomse.<sup>10</sup> Jeg vil også presisere at jeg ikke velger å belyse dette utdraget for å kritisere læreren i dette tilfellet, da det tross alt var jeg som forsker som la føringene for hvilket fokus læreren skulle ha under gjennomføringen av datainnsamlingen. Jeg velger å trekke fram dette, da jeg mener det er et konkret eksempel som viser hvordan elevenes møte med en skriveaktivitet kan være ulik fra hvordan læreren på forhånd har sett for seg at elevene skal møte den. Etter å ha arbeidet med dette forskningsprosjektet, ser jeg i etterkant hvor viktig det er å gi elevene rom og mulighet til å møte skriftspråksinnlæringen på deres premisser – nettopp gjennom lek og utforskning.

Dersom jeg trer ut av forskerrollen og inn i lærerrollen, med et helhetlig blikk på funnene mine og den lærings situasjonen som utspilte seg, ser jeg det som hensiktsmessig å ha en mer åpen tilnærming til denne skrivesituasjonen enn hva jeg som forsker hadde. Dette kommer av at funnene mine viser et godt, muntlig samspill med masse språklek og språkutforskning. Et slikt skriveoppdrag inviterer jo nettopp til flere mulige tilnærminger og innganger, og jeg ser i etterkant at et noe innsnevret og lite åpent blikk på ulike tilnærminger vil være av liten nytte for elevenes læring og opplevelse av skriveaktiviteten. Ved å legge til rette for utforskende språklek, vil det åpne for fantasi og fabuleringer (jf. Høigård, 2013), og følgelig ser jeg på det som viktig at læreren er

<sup>9</sup> Kontekstinformasjon: Her refererer elev 2 til ordene i brevet fra Klomse.

<sup>10</sup> Kontekstinformasjon: Jeg har som nevnt endret problemstillingen underveis i prosessen. Tegnet jeg gav til læreren var med utgangspunkt i den forrige problemstillingen.

bevisst at lek, fabuleringer og fantasi er en naturlig og betydningsfull del av barnets liv. I henhold til dette ønsker jeg å trekke fram et elevutsagn som bemerket følgende:

Elev 1: Barn har sikkert litt mer fantasi enn voksne!

Elev 1 poengterer noe som jeg tror stemmer i de fleste tilfeller. I et norskdidaktisk perspektiv mener jeg derfor at det vil være hensiktsmessig at elevenes iboende fantasi verdsettes og skapes rom for. Dette helst i et læringsmiljø hvor elevene får mulighet til å dele av fantasien sin og inspirere hverandre til videre utforskning og lek med språket, i tråd med den sosiokulturelle forståelsen av hvordan læring foregår. Fra dette forskningsprosjektet tar jeg hovedsakelig med meg kunnskap om det store læringspotensialet som kan springe ut av språklek og språkutforskning, noe jeg i stor grad kommer til å være bevisst på som kommende lærer på småtrinnet. Jeg ønsker å tilrettelegge for at elevene får mulighet til å møte språket med humor og fryd, basert på deres iboende språkglede, med andre ord med utgangspunkt i deres premisser.

## 5.2 Muligheter for videre forskning

I forkant av dette forskningsprosjektet hadde jeg lite innsikt i hvordan elever utforsker og leker med språket, og generelt i hvilken grad de faktisk gjør det. Denne studien har vist meg at andretrinns elever i stor grad mestrer å utforske språket, gjennom en imponerende fantasifull tilnærming. Jeg har gjennom dette forskningsprosjektet fått nyttig innsikt i språklekens rolle i skriveopplæringen, som jeg kommer til å ta med meg som kommende lærer på småtrinnet. Da jeg i denne studien kun har forsket på tre elever, ville det i videre studier vært interessant å undersøke de didaktiske implikasjonene til språkleken tilknyttet tidlig skriveopplæring i en hel klasse. Det ville vært interessant å ha et spesielt fokus på hvorvidt språkleken kunne fungert som en motiverende faktor i skrivingen til elever som har ekstra utfordringer med skriving, i tillegg til elever som tilsynelatende ikke er muntlig aktive i klasseromssituasjoner.

I forbindelse med det jeg har diskutert rundt iscenesettelse av skriveoppdrag, mener jeg at det er av stor betydning at lærere søker å forstå hvilke aspekter som motiverer og engasjerer elever i ulike skrivesituasjoner. I så måte ville det vært interessant å undersøke enda nærmere hvordan ulike iscenesettelser av skriveoppdrag kan ha en innvirkning på elevers skriveutvikling, eksempelvis gjennom et lengere forskningsprosjekt hvor man kan dokumentere utvikling over tid.



## Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. (2. utg.). Sage.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag: En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling, Universitet i Sørøst-Norge]. USN. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2582386/2019\\_25\\_Bakke\\_avhandling\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2582386/2019_25_Bakke_avhandling_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Braune, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Daiute, C. (1990). The Role of Play in Writing Development. *Research in the Teaching of English*, 24(01), 4-47. <https://www.jstor.org/stable/40171444>
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Det Norske Samlaget.
- Eritsland, A. G. (2015). Skrivesamtalen: Samskriving som kontekst for lærende dialog. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 51-65). Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege: til styrkelse af sproglig bevidsthed*. Dansk psykologisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel. I H. Jordheim (Red.), *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (s. 33-44). Cappelen Damm.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.

- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- Institutt for lærerutdanningen. (u.å.) *Prano: Praksisforankrede norskdidaktiske masteroppgaver*. NTNU. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning: Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06).
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Li, H. H., Zhang, L. J. & Parr, J. M. (2020). Small-Group Student Talk Before Individual Writing in Tertiary English Writing Classrooms in China: Nature and Insights. *Frontiers in Psychology*, 11(570565), 1-14. 10.3389/fpsyg.2020.570565
- Matre, S. & Fottland, H. (2011). *Text, talk and thinking together: using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction*. *Nordic Studies in Education*. 31(4), 258-274. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-5949-2011-04-03>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464984>
- NESH, (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Ruth, L. Og R. Murphy. (1988). Designing writing tasks for the assessment of writing. NJ: Alex Publishing Company.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238-258.  
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svalberg, A. M-L. (2007). Language awareness and language learning. *Lang. Teach.* 40(4), 287-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråsutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Weyergang, C. (2009). Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget. *Norsklæraren*, (04), 16-23. <https://docplayer.me/5862613-Ulike-perspektiver-pa-arbeid-med-muntlighet-i-norskfaget.html>
- Zurcher, M. & Stefanski, A. (2022). Valuing and supporting the complex writing processes of emergent writers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 0(0), 1-31.  
<https://doi.org/10.1177/14687984221123709>

## Vedlegg

Vedlegg 1 - Brevet fra Klomse

HEI ALLE I 2A!

JEG MÅTTE  
PLUTSELIG DRA,  
FORDI MOMSE  
TRENGER HJELPEN  
MINI! VI SEES  
IGJEN SNART! DA  
SKAL JEG FORTELLE  
HVA SOM HAR SKJEDD.  
HILSEN KLOMSE



Hvem tror dere Momse er?

Hva tror dere Momse trenger hjelp til?

Hvor tror dere Klomse og Momse er?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Muntlighet som bro mellom tanke og skrift»<sup>11</sup>**

Kjære foresatt!

Dette er et spørsmål til deg som foresatt, om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samtalens betydning i en konkret skriveaktivitet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt/deres barn.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet skal være et grunnlag for min masteroppgave i norskdidaktikk ved gunnskololærerutdanningen 1.-7. på NTNU. Det overordna formålet er å få bedre innsikt i hvordan elever benytter seg av sine muntlige ferdigheter i læringsprosesser, hvor jeg i dette prosjektet spesifikt vil se på en konkret skriveaktivitet. Dette vil være nyttige observasjoner for meg som kommende lærer, og samtidig i et bidrag inn i forskningsfeltet.

Problemstillingen i forskningsprosjektet lyder slik: *Hvordan bruker et utvalg andreklassinger muntlighet som støtte i en skriveaktivitet?*

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

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Jeg er med i et prosjekt som heter PRANO, hvor formålet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanning, og legge til rette for at arbeid med masteroppgaver kan knyttes til praksis i klasserommet. Det er derfor vi både er praksisstudenter og forskere i forbindelse med masteroppgaven i klassen til barnet ditt/deres. Les mer om PRANO-prosjektet her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>, dersom du/dere lurer på noe angående dette.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Selve forskningsprosjektet har to deler. Første del vil være en felles høytlesningssekvens for hele klassen, hvor kontaktlærer leser en skjønnlitterær bok for elevene. Dette skal fungere som en førskrivingsprosess, hvor det vil foregå en helklassesamtale både underveis og i etterkant av høytlesningen. Samtaleemnene vil da være knyttet til den skjønnlitterære teksten. Videre skal et lite utvalg (omtrent tre) elever som samtykker å delta i prosjektet, gjennomføre en skriveaktivitet som en forlengelse av høytlesningen og helklassesamtalen.

Fra elevene som deltar kommer jeg til å observere, ta observasjonsnotateter og lydopptak av samtalene som foregår. Jeg vil i tillegg til dette samle inn kopier av tekstene som tre elever produserer i løpet av denne skriveaktiviteten. Dette vil være grunnlaget for analysene i forskningsprosjektet mitt.

Det er hovedsakelig i selve skriveaktiviteten jeg er interessert i å forske på hvordan elevene bruker muntlighet som støtte, både hvordan elevene snakker med hverandre og hvordan lærer og elev snakker sammen. Jeg ønsker likevel å be alle foresatte i klassen

---

<sup>11</sup> Vedlegg 3, 4 og 5 viser til den første problemstillingen jeg arbeidet ut fra. Jeg har i ettertid justert problemstillingen, som tidligere nevnt i oppgaven. Det overordnede formålet med studien og de metodiske gjennomføringene stemmer fortsatt overens med det som er informert om i disse vedleggene.

om samtykke til å delta i forskningsprosjektet, da det kan være utsagn i helklassesamtalen som kan være hensiktsmessig å trekke inn i masteroppgaven min, særlig fordi den samtalen skal fungere som en førskrivingsprosess.

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

#### **Hvorfor får du spørsmål om å la ditt barn delta?**

Alle foresatte i denne klassen for denne forespørselen om å la deres barn delta i dette forskningsprosjektet. Som nevnt over, er det forespørsel om at hele klassen kan delta under observasjon og lydopptak i helklassesituasjon. Det er videre kun tre elever som blir utvalgt til en egen veiledet skriving-situasjon hvor jeg i tillegg til observasjon og lydopptak også vil hente inn elevtekster. Foresatte til disse tre elevene har allerede fått muntlige forespørsler om dette. Det vil likevel settes stor pris på om flere foresatte vil samtykke til innhenting av elevtekster, dersom det skulle dukke opp et behov for mer datamateriale til prosjektet.

#### **Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om ditt barn**

Observasjonene fra klasserommet, lydopptak og elevtekstene brukes kun til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene skal oppbevares på NICE-1, som er NTNUs fillagringsområde. Når jeg presenterer resultat fra prosjektet i masteroppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever. Det er fire studenter, to veiledere og kontaktlærer som vil ha tilgang til ikke-anonymiserte versjoner av datamaterialet. De som vil ha tilgang til datamaterialet er:

- Fire studenter ved NTNU (Caroline Saxegaard Skauen, Johanne Schive, Guro Tesaker og Anna Maria Befring)
- To veiledere ved NTNU (Astrid Kufaas Morken og Cecilie Slinning Knudsen)
- Kontaktlærer (Anonymisert)

#### **Hva skjer med personopplysningene til ditt barn når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet fortsatt oppbevares i samsvar med personvernregelverket fram til oppgaven blir godkjent. Etter godkjent oppgave vil datamaterialet bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

#### **Dine rettigheter**

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

- Veiledere/prosjektansvarlige: Astrid Kufaas Morken (epost: [astrid.k.morken@ntnu.no](mailto:astrid.k.morken@ntnu.no)) og Cecilie Slinning Knudsen (epost: [cecilie.s.knudsen@ntnu.no](mailto:cecilie.s.knudsen@ntnu.no)).
- Student: Caroline Saxegaard Skauen (epost: [ceskauen@stud.ntnu.no](mailto:ceskauen@stud.ntnu.no) eller tlf: 41 35 73 73).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Astrid Kufaas Morken  
Cecilie Slinning Knudsen  
(Veiledere)

Caroline Saxegaard Skauen  
(Student)

---

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muntlighet som bro mellom tanke og skrift*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at barnet mitt/vårt deltar i observasjoner i en helklassesituasjon
- at det vil bli samlet inn lydopptak av mitt/vårt barn sine utsagn i en helklassesituasjon
- at barnet mitt/vårt deltar i observasjoner i en gruppe på tre elever
- at det vil bli samlet inn lydopptak av mitt/vårt barn sine utsagn i en gruppe på tre elever
- at det vil bli samlet inn elevtekster og bli gjort tekstanalyser skrevet av mitt/vårt barn

Jeg samtykker til at mitt/vårt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Muntlighet som bro mellom tanke og skrift»?**

Kjære praksislærer!

Dette er et spørsmål til deg som praksislærer, om du kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samtalens betydning i en konkret skriveaktivitet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette forskningsprosjektet skal være et grunnlag for min masteroppgave i norskdidaktikk ved gunnskolelærerutdanningen 1.-7. på NTNU. Det overordna formålet er å få bedre innsikt i hvordan elever benytter seg av sine muntlige ferdigheter i læringsprosesser, hvor jeg i dette prosjektet spesifikt vil se på en konkret skriveaktivitet. Dette vil være nyttige observasjoner for meg som kommende lærer, og samtidig i et bidrag inn i forskningsfeltet.

Problemstillingen i forskningsprosjektet lyder slik: *Hvordan bruker et utvalg andreklassinger muntlighet som støtte i en skriveaktivitet?*

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

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

Å delta i dette forskningsprosjektet vil for deg innebære å gjennomføre en undervisningsøkt i norskfaget med en påfølgende samtale i forbindelse med skriving med et utvalg elever i din klasse. Selve forskningsprosjektet har to deler. Første del vil være en felles høytlesningssekvens for hele klassen, hvor du leser en skjønnlitterær bok for elevene. Dette skal fungere som en førskrivingsprosess, hvor det vil foregå en helklassesamtale både underveis og i etterkant av høytlesningen. Samtaleemnene vil da være knyttet til den skjønnlitterære teksten. Videre skal et lite utvalg (omtrent tre) elever som samtykker å delta i prosjektet, gjennomføre en skriveaktivitet som en forlengelse av høytlesningen og helklassesamtalen. Her vil du fungere som en veileder for elevene i skriveprosessen. I forkant av dette vil det være nødvendig at vi har en samtale hvor jeg gir deg en innføring på hvilke spørsmål jeg ønsker at du skal stille elevene underveis, og eventuelle elevinnspill jeg ønsker at du spiller videre på.

Som student og forsker kommer jeg til å observere, ta observasjonsnotateter og lydopptak av samtalene som foregår. Dette vil være en del av grunnlaget for analysene i forskningsprosjektet mitt. Det er hovedsakelig i selve skriveaktiviteten jeg er interessert i å forske på hvordan elevene bruker muntlighet som støtte, både hvordan elevene snakker med hverandre og hvordan du og elevene snakker sammen.

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

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du også er med i PRANO-prosjektet. Formålet til PRANO-prosjektet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanning, og legge til rette for at arbeid med masteroppgaver kan knyttes til praksis i klasserommet. Derfor er det ønskelig at du, som min praksislærer, deltar i mitt forskningsprosjekt. Som kontaktlærer for klassen har du godt kjennskap til elevene, noe som vil være fordelaktig i dette prosjektet.

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

Observasjonene fra klasserommet og lydopptak brukes kun til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene skal oppbevares på NICE-1, som er NTNUs fillagringsområde. Når jeg presenterer resultat fra prosjektet i masteroppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne din identitet. Det er fire studenter og to veiledere som vil ha tilgang til ikke-anonymiserte versjoner av datamaterialet. De som vil ha tilgang til datamaterialet er:

- Fire studenter ved NTNU (Caroline Saxegaard Skauen, Johanne Schive, Guro Tesaker og Anna Maria Befring)
- To veiledere ved NTNU (Astrid Kufaas Morken og Cecilie Slinning Knudsen)

## Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet fortsatt oppbevares i samsvar med personvernregelverket fram til oppgaven blir godkjent. Etter godkjent oppgave vil datamaterialet bli slettet.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

- Veiledere/prosjektansvarlige: Astrid Kufaas Morken (epost: [astrid.k.morken@ntnu.no](mailto:astrid.k.morken@ntnu.no)) og Cecilie Slinning Knudsen (epost: [cecilie.s.knudsen@ntnu.no](mailto:cecilie.s.knudsen@ntnu.no)).
- Student: Caroline Saxegaard Skauen (epost: [ceskauen@stud.ntnu.no](mailto:ceskauen@stud.ntnu.no) eller tlf: 41 35 73 73).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Astrid Kufaas Morken  
Cecilie Slinning Knudsen  
(Veiledere)

Caroline Saxegaard Skauen  
(Student)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muntlighet som bro mellom tanke og skrift*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at jeg deltar i en kartleggingsamtale i forkant av undervisningssituasjonen
- at jeg deltar i observasjoner i en helklassesituasjon
- at det vil bli samlet inn lydopptak av mine utsagn i en helklassesituasjon
- at jeg deltar i observasjoner i en gruppe med et utvalg elever
- at det vil bli samlet inn lydopptak av mine utsagn i en gruppe med et utvalg elever

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Muntlighet som bro mellom tanke og skrift](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato 845001 Standard 13.12.2022

Prosjekttittel  
Muntlighet som bro mellom tanke og skrift

Behandlingsansvarlig institusjon  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig  
Astrid Kufaas Morken

Student  
Caroline Emilie Saxegaard Skauen

Prosjektperiode  
25.10.2022 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger  
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar



## OM VURDERINGEN

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

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

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1 og 2:

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

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

Utvalg 3:

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare

om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Anne Lene L. Nymoene Lykke til med

prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/6359364f-f3ea-4553-a6d8-7a264e8924a7/vurdering>

