

ILP Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Å bygge en fortelling

En kvalitativ enkeltcasestudie om 2. trinns elevers læring gjennom LEGO-historiefortelling

Kasper Gillund-Paulsen

Masteroppgave i begynneropplæring, GLU 1-7, LER-3908, mai 2024



Forord

Denne masteroppgaven symboliserer en slutt på et utdanningsløp som har foregått gjennom 18 sammenhengende år. Fra grunnskolen, videregående, og nå disse fem årene på lærerutdanningen. Tiden fremover blir en overgang fra min utdanning til å utdanne andre. På den måten har skolestarnene og jeg noe til felles ved at vi går til noe nytt, spennende og skummelt.

Jeg vil takke Mamma, Pappa og min lillebror Rasmus, samt utvidet familie for deres uendelige støtte og motivasjon for å stå på og bli ferdig. Ikke minst vil jeg takke for støtte gjennom hele utdanningen min og forståelse for at jeg tok min høyere utdanning i Tromsø, rundt 1800 km hjemmefra.

Jeg vil takke Bestefar for at du tok deg til språkvask. Du har pekt ut mye konstruktivt, og hevet oppgaven for meg.

Tusen takk til mine veiledere Morten Bartnæs og Astrid Undheim for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Hvor noen kommentarer kan ha blitt opplevd som litt tøffe noen ganger, har jeg hele tiden visst at dere har hatt tro på meg og mine beste interesser i tankene gjennom hele prosessen.

Takk til klassen jeg gjennomførte prosjektet mitt i. Dere tok meg godt imot med varme, og dere har gitt meg ny kunnskap jeg skal ta med videre.

Takk for alle venner i form av tidligere og nåværende studievenner, tidligere klassekamerater fra barneskolen, tidligere medboere i kollektivet, venner jeg har fått fra nettbasert spilling, og hyggelige forelesere i gangene. Dere har alle spilt en viktig rolle for at jeg ble ferdig med oppgaven.

Takk til resten av masterkullet GLU 1-7 og 5-10. Endelig er vi ferdige, og takk for ferden sammen. Det har vært fint å ikke måtte ha dratt på denne reisen alene. Takk for de sosiale aktivitetene vi har gjort sammen gjennom dette året. Lykke til videre, alle sammen.

Kasper Gillund-Paulsen

12. mai 2024

Sammendrag

Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. tinn sin læring?

Problemstillingen fokuserer på lek med LEGO i en begynneropplæringssetting. I foreliggende forskning om LEGO i undervisning fokuseres det oftest på matematikk og koding. Det finnes lite forskning der LEGO brukes som et verktøy for å fremme historiefortelling, og spesielt i en begynneropplæringskontekst. For å skape en mindre brå overgang fra barnehagen til skolen er det viktig å forstå en av elevenes viktigste uttrykingsformer, nemlig lek. Dermed kan en lærer bruke kunnskapen om denne uttrykingsmåten til å skape gode undervisningsopplegg. Problemstillingen delt inn i to forskningsspørsmål;

- 1) Hvordan brukte elevene LEGO i arbeidsprosessen?
- 2) Hvordan bidro bruk av LEGO til elevenes historiefortelling?

Problemstillingen sammen med forskningsspørsmålet undersøkes ved hjelp av en kvalitativ enkeltcasestudie som baseres på en undervisningsøkt delt i to deler. I denne undervisningsøkten fikk elevene i første omgang i oppgave om å bygge modeller i LEGO basert på tittelen *Den hemmelige åpningen*. I den andre delen fikk elevene i oppgave å sette inn fortellingen i appen Book Creator ved å bruke lydopptak og bilde. Empirien er tatt fra tre kilder: en videotranskripsjon av elevene i LEGO-byggeprosessen, et gruppeintervju av elevene etter undervisningsopplegget og en narrativ analyse av Book Creator-fortellingen til elevene. Gruppen som deltok i undervisningsopplegget, bestod av 8 elever, men oppgaven vil begrense seg til totalt 2 fortellinger og 4 elever. Det har blitt gjort en tematisk analyse for å sortere denne empirien. Temaene tar utgangspunkt i en forståelse av lek som preges av fire kjennetegn: frivillighet, indre motivasjon, fantasifullhet og interaksjon og kommunikasjon.

Studien viser at tilnærmingen i prosjektet åpner for at elevene løser oppgaven på forskjellige måter. Det er fordi arbeidsmetoden er en som elevene kjenner til fra før, noe som gjør at opplegget kan ha flere mål. Det kan bidra til å bygge en bro til flere skole-oppgaver i begynneropplæringen. Ett av målene elevene kan oppnå, er å øve på hvordan de skal jobbe sammen, noe som kan hjelpe med å framme demokratiske verdier. Funnene viste det i hvordan gruppene ble formet, og hvordan de samarbeidet på en måte som minnes om lek. Studien viser hvordan bruk av lek som metode i undervisning kan fremme elevers evne til bruk av muntlig fremstilling og fremmer bruk av fantasien.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3	Studiens aktualitet.....	2
1.4	Oppgavens struktur.....	3
2	Teori	5
2.1	Lek	5
2.1.1	Hva er lek?	5
2.1.2	Lek i begynneropplæringen.....	6
2.1.3	Rammelek.....	7
2.2	LEGO.....	7
2.3	LK20 og lek	8
2.4	Tidligere forskning	9
2.4.1	Elevers bruk av LEGO	10
2.4.2	Observasjon av barns historiefortelling med LEGO	11
2.4.3	Muntlighet og historiefortelling med LEGO.....	11
2.4.4	Hvordan påvirkes elevene sin virkelighetsforståelse fortellingene deres?.....	12
2.5	Tilpasset opplæring.....	12
2.5.1	Sentrale verdier	13
2.5.2	LEGO som tilpasset opplæring	15
2.5.3	Multimodalitet.....	15
2.5.4	Narrativt	17
3	Metode.....	19
3.1	Vitenskapsteori.....	19
3.2	Kvalitativ forskningstilnærming.....	19

3.3	Beskrivelse av prosjektet	20
3.3.1	Book Creator	21
3.4	Utvalg	21
3.5	Casestudie	22
3.5.1	Enkeltcasestudie	23
3.6	Pilotprosjekt.....	24
3.7	Observasjon	25
3.7.1	Oppbygning av observasjonsskjema	26
3.8	Videoopptak.....	27
3.8.1	Hvordan bruke videoopptak?	27
3.9	Intervju.....	28
3.9.1	Hva er et intervju?	28
3.9.2	Semistrukturert intervju.....	29
3.9.3	Gruppeintervju	29
3.9.4	LEGO-modellen in intervjuet.....	30
3.9.5	Strukturen	30
3.10	Narrativ analyse	32
3.10.1	Oppbygningsanalyse	32
3.10.2	Andre analysetrekk.....	33
3.10.3	Multimodalitet.....	34
3.11	Koding og analysemetode.....	34
3.11.1	Tematisk analyse	35
3.11.2	Koding.....	36
3.12	Vurdering av egen forskningskvalitet.....	36
3.12.1	Reliabilitet	37
3.12.2	Validitet.....	38

3.13	Forskningsetiske vurderinger.....	39
3.13.1	Samtykke.....	39
3.13.2	Anonymitet.....	41
3.13.3	Oppbevaring av data.....	41
4	Analyse.....	42
4.1	Empiri.....	42
4.2	Temaene og kodene.....	43
4.3	Analyse av Trollmann-fortellingen.....	46
4.3.1	Forsøk på handlingsreferat.....	50
4.3.2	Narrativ analyse av trollmann-fortellingen.....	50
4.3.3	Koding av Trollmann-fortellingen.....	54
4.4	Analyse av Skjelett-fortellingen.....	58
4.4.1	Forsøk på handlingsreferat.....	61
4.4.2	Narrativ analyse av skjelett-fortellingen.....	61
4.4.3	Koding av Skjelett-fortellingen.....	65
4.5	Likheter og forskjeller mellom fortellingene.....	68
4.5.1	Bruken av modaliteter/LEGO.....	68
4.5.2	Historiefortelling uten ord.....	69
4.5.3	Når tar fortellingene form?.....	71
4.5.4	Samarbeid.....	72
5	Diskusjon.....	74
5.1	Hvordan brukte elevene LEGO i arbeidsprosessen?.....	74
5.2	Hvordan bidro bruk av LEGO til elevenes historiefortelling?.....	77
6	Avslutning.....	80
	Referanseliste.....	82
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra SIKT.....	86

Vedlegg 2: Samtykkeskjema del 1	87
Vedlegg 3: Samtykkeskjema del 2	88
Vedlegg 4: Samtykkeskjema del 3	89

Tabelliste

Tabell 1: Fremgangsmåte i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87).....	35
Tabell 2: Tema og eksempler på koder	45

Figurliste

Figur 1: Tittelen ble skrevet på tavlen.....	21
Figur 2: Observasjonsskjema	26
Figur 3: Intervjuguiden.....	31
Figur 4: Manus til introduksjonen av prosjektet	40
Figur 5: Trollmann-fortellingen bilde 1	46
Figur 6: Trollmann-fortellingen bilde 2	46
Figur 7: Trollmann-fortellingen bilde 3	47
Figur 8: Trollmann-fortellingen bilde 4	47
Figur 9: Trollmann-fortellingen bilde 5	48
Figur 10: Trollmann-fortellingen bilde 6	48
Figur 11: Trollmann-fortellingen bilde 7	49
Figur 12: Trollmann-fortellingen bilde 8	49
Figur 13: Trollmannen på taket i Trollmann-fortellingen bilde 6.....	53
Figur 14: Trollmannen på taket i Trollmann-fortellingen bilde 7.....	53
Figur 15: Plantene i Trollmann-fortellingen bilde 2	54
Figur 16: Skjelett-fortellingen bilde 1	58
Figur 17: Skjelett-fortellingen bilde 2.....	59
Figur 18: Skjelett-fortellingen bilde 3.....	59
Figur 19: Skjelett-fortellingen bilde 4.....	60
Figur 20: Skjelett-fortellingen bilde 5.....	60
Figur 21: Kjæledyrene i Skjelett-fortellingen bilde 3	63

Figur 22: Skjelettet i Skjelett-fortellingen bilde 4.....	63
Figur 23: Kosten i Skjelett-fortellingen bilde 2	64
Figur 24: Sirkuset i Trollmann-fortellingen bilde 4.....	71

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter fem år som lærerstudent er det lek på barneskolen som har interessert meg mest. Jeg oppdaget et tydelig skifte i elevenes forhold til lek i de første fire trinnene på skolen; altså når elevene lærer seg å bli elever. Frilek har blitt en aktivitet som flere benytter seg av. Men hva med rammelek som skoleaktivitet? Et prosjekt jeg gjennomførte i mitt 4. studieår, inneholdt bygging av LEGO med 2. klassinger og inspirerte meg å undersøke videre på hva LEGO kan brukes til i undervisning. Prosjektet ga meg innsikt i at elever bruker LEGO-en annerledes når de arbeider med multimodale tekster. Jeg har opplevd gjennom praksis og vikartimer at de fleste klasserom på småtrinnet har LEGO, og i hvert fall SFO-rommet. Jeg har sjelden opplevd at LEGO-en som er tilgjengelig blir brukt til noe mer enn dedikert frilek. Jeg ønsker derfor å se hvordan denne LEGO-en kan brukes i en skoleoppgave. Tilpasset undervisning er et sentralt prinsipp i norsk skolen. I opplæringsloven står det at:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.

(Opplæringslova, 1998, §1-3)

Lek er en måte å tilpasse undervisningen på for barn som ofte kommer rett fra barnehagen, hvor de får leke hele tiden. Lek er noe elevene kjenner fra før, og jeg undres på hvorfor det i så liten grad har blitt brukt i undervisningen tidligere. Jeg vil derfor belyse muligheter leken har i en skoleoppgave elever på dette trinnet ofte får, som for eksempel å skrive en tekst og tegne til. Jeg tenkte at LEGO kan være en annerledes metode å gi elevene oppgaven på. Jeg ville se hvilke andre muligheter som finnes, og hva som kan skje hvis man legger til elementet lek med LEGO. Hvis skoleoppgaven blir en lek-oppgave, hvordan bidrar den til elevenes læring? Jeg ønsker å styrke forståelsen av lek som et pedagogisk verktøy i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg vil forsøke å besvare temaet med problemstillingen

Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. tinn sin læring?

Problemstillingen skal besvares ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. Hvordan brukte elevene LEGO i arbeidsprosessen?
2. Hvordan bidro bruk av LEGO til elevenes historiefortelling?

Problemstillingen bygger på å tilpasse undervisningen på en slik måte at elever bruker lek. Deretter vil jeg undersøke hvordan LEGO-en påvirker elevene sin prosess, hva det kan ha å si for arbeidsmetoden der og hva de har å si for elevenes læring.

I det første forskningsspørsmålet vil jeg undersøke hvordan elevene brukte LEGO-en i arbeidsprosessen. For å besvare spørsmålet vil jeg kombinere elevenes handlinger og utsagn for å skape et bilde av hvordan elever jobber med en lekbasert oppgave. Dette vil gjøres ved å transkribere videoen av byggeprosessen til elevene og analysere intervju jeg hadde med elevene i etterkant av prosjektet. Spørsmålet om hvordan elevene leker, vil besvares ved å se etter kjennetegn på lek, som er frivillighet, indre motivasjon, fantasifullhet og interaksjon og kommunikasjon, slik det er presentert av Lillejord et al. (2018, s. 14). Kjennetegnene vil hver for seg utdypes i teorikapittelet 2.1.1.

Det andre forskningsspørsmålet fokuserer på lekens påvirkning av elevenes historiefortelling. Det vil besvares med å se på elevers samarbeid gjennom hele prosessen, gjennom både videotranskripsjon og analyse av fortellinger. Jeg vil undersøke hvordan LEGO-modellene er brukt som modalitet i Book Creator-fortellingene elevene lagde, samt å se på når i prosessen fortellingene og elementer fra disse oppstod mens elevene bygde.

1.3 Studiens aktualitet

Lillejord et al. sin studie «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (2018) beskriver kjennetegn på læringsmetoder som frammer læring for de yngste barna i skolen (Lillejord, et al., 2018, s. 2). De konkluderer med at lærerne skal støtte de unge elevene, slik at de utvikler seg til demokratiske medborgere (Lillejord, et al., 2018, s. 5). De beskriver en internasjonal frykt fra våre nordiske naboer som Island og Sverige for at faglige resultater prioriteres foran lekbasert pedagogikk i læreverk som K06. Denne frykten er utgangspunktet for nyere læreverk som LK20, med fokus på lekbasert strategi i begynneropplæringen.

I begynneropplæring er det mange ting barna skal lære. Skriveopplæring, leseopplæring, tallforståelse, skolerutiner og manerer. Jonassen (2017) påpeker at halvparten av skolebarna som starter på skolen bare er fem år. Skiftet fra barnehage til skolen var og er en brå endring. I 2017 da Jonassen skrev det, var det hovedsakelig skolerresultater som var viktig. To spesielt relevante kompetansemål i studien er fra norsk etter 2. trinn.

- *uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter*

- *beskrive og fortelle muntlig og skriftlig*

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Kompetansemålene belyser skiftet fra skoleresultat til lekbasert pedagogikk i LK20. Det første kompetansemålet er mer relevant enn det andre ettersom norsk muntlighet er utenfor skopet av studien.

Denne masteroppgaven skal forsøke å påpeke flere måter å jobbe med lek på, siden det er en pedagogisk måte å jobbe med skoleoppgave på. I begynnerfasen av denne oppgaven prøvde å finne liknende studier for å begrunne valg og hente inspirasjon. Jeg fant med dette ut at LEGO i en skolesetting er ofte knyttet til matematikkfaget og spesielt kodeforståelse. Jeg fant svært få publiserte norske studier som fokuserer på LEGO som en fortellingsmetode i skolen. Det gjør motivasjonen for denne studien større, ettersom jeg kan belyse et tema det er forsket lite på. Relevante studier om LEGO i skolesetting vil presenteres i delkapitlet 2.4, hvor jeg bruker deler som oppleves relevante.

1.4 Oppgavens struktur.

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler.

I det første kapitlet har jeg belyst hvor lite forskning det er i dette feltet på når det gjelder LEGO i en norskfaglig begynneropplærings sammenheng, og hvordan dette bidro til at jeg ønsket å undersøke dette temaet. Jeg har også presentert problemstillingen «Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. tinn sin læring?», med de tilhørende forskningsspørsmålene.

I det andre kapitlet gjør jeg rede for sentrale begreper og konsepter innenfor teori om lek, LEGO, hvorfor begynneropplæring er viktig, multimodalitet og hva som menes med narrativt i min oppgave. Jeg har også trukket fram nærliggende studier og fokusert på relevante deler som kan støtte egne funn i diskusjonsdelen.

I det tredje kapitlet beskriver jeg hvordan jeg har brukt casestudien, hvilke datainnsamlingsmetoder jeg brukte og hvordan jeg koder funnene for å gjøre tematisk analyse i neste kapittel.

I det fjerde kapitlet har jeg brukt den tematiske analysemetoden jeg presenterte i det forrige kapitlet, for å gjøre rede for dataen jeg har funnet. Til slutt i kapitlet har jeg tatt for meg hovedtemaene og gjort sammenlikninger for å se på likheter og forskjeller.

Det femte kapitlet har jeg sammenfattet funn med teori og andre studier, for å forsøke å besvare forskningsspørsmålene på best mulig måte.

Det siste kapitlet gir jeg avsluttende tanker om prosjektet i seg selv, og hva denne studien kan ha å si for videre forskning innenfor lek med LEGO i en skolesetting.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for viktige begrep og konsepter for min oppgave. Jeg vil også trekke fram relevant forskning.

2.1 Lek

2.1.1 Hva er lek?

En kritisk forutsetning for denne oppgaven er at leseren forstår aktiviteten å leke med LEGO som en form for lek. Jeg vil derfor definere hva som vil forstås med lek for resten av denne oppgaven. Jeg oppnår flere ting ved å gjøre det. Først og fremst gjøre det klart for leseren. En annen ting som gjøres ved å definere lek, er at kriteriene vil holdes opp mot opplegget jeg presenterer senere. Ved å presentere kriteriene, kan en holde dem mot LEGO, og se hvorfor disse kan forstås sammen.

Det finnes mange definisjoner av lek. Derfor er det viktig å forklare hva som menes med uttrykket. Definisjonen av lek som denne oppgaven tar utgangspunkt i, er en kombinasjon av fire kjennetegn presentert av Lillejord, et al. (2018, s. 14) & Broström (2019, s. 43-46). Disse kjennetegnene er frivillighet, indre motivasjon, fantasifullhet og interaksjon og kommunikasjon. Videre vil jeg utdype hva som inngår i kjennetegnene. Disse vil diskuteres mot funn i diskusjonskapittelet.

2.1.1.1 Frivillighet

Broström (2019, s. 43) utdypet at frivillighet kjennetegnes ved barns selvbestemmelse og frivillighet i hva de gjør, og hvem de ønsker å leke med. Barn ønsker ofte kontroll over handlingen i leken og vil være med på avgjørelser i leken. Dersom leken blir for mye styrt, eller elevene blir tvunget til å leke, kan leken stoppe opp (Lillejord et al., 2018, s. 14). Frivillighet i min oppgave vil diskuteres i forhold til hvor motiverte elevene var for å gjøre oppgaven på en måte som passet for dem.

2.1.1.2 Indre motivasjon

Det neste kjennetegnet på lek er at aktiviteten skal være preget av indre motivasjon. For barna skal lek være motivasjonen i seg selv. Aktiviteten skal oppleves som morsom og meningsfull for at barn skal delta i den (Lillejord et al., 2018, s. 14). Vygotskij (1992, s. 10-11) påpeker at lek bidrar til ønskeoppfylling hos barn, uavhengig om dette er bevisst for barnet. Det er

likevel utfordrende å måle indre motivasjon, og derfor vil dette punktet være mindre relevant i min oppgave.

2.1.1.3 Fantasi

Det tredje kjennetegnet er at lek er preget av fantasi. I lek kan hva som helst skje, og barna kan inngå i hvilken som helst rolle de ønsker. Lillejord et al. (2018, s. 14) påpeker at dette også utspilles i barnas fortellerevne, og derfor har leken en ekspressiv side. Dersom aktiviteten ikke oppfordrer barn til å bruke sin fantasi i en viss grad, kan aktiviteten ikke kategoriseres som lek. Fantasi er spesielt viktig i denne oppgaven i forhold til historiefortelling, og for å se på hvordan elevene brukte LEGO-en.

2.1.1.4 Kommunikasjon

Det fjerde kjennetegnet på lek er kommunikasjon. Barn kommuniserer regler og roller med hverandre. Leken bidrar til å skape et sosialt samspill gjennom kommunikasjon (Lillejord et al., 2018, s. 14). Barna kommuniserer og sosialiserer gjennom å leke, noe som gjør leken til en lavterskel sosialiseringmetode. Kommunikasjon ble et viktig punkt i min analyse av hvordan elevene samarbeidet.

2.1.2 Lek i begynneropplæringen

Det som heter begynneropplæring er barnas overgang fra barnehage til skole og tiden de lærer å bli elever. Læreplanen LK20 er designet med barnas myke overgang til skolen i fokus. Begynneropplæringen har stort fokus på at elever skal ha en mindre brå og dramatisk overgang fra barnehage til skole. Broström (2019, s. 47) skriver at overgangen kan oppfattes som intens. Faktorer som bidrar til den dramatiske overgangen kan være den strammere strukturen, og den svakere åpenheten til lek som skolen har i motsetning til barnehagen. Å bruke lek i begynneropplæringen kan gjøre overgangen mindre dramatisk ved å gi elevene muligheten til å løse oppgaver på en måte de er kjent med fra før. I sin forskning angående lekens effekt for arbeidsmiljø og arbeidsoppgaver hos de yngste barna i skolen, fant Lillejord, et al. (2018, s. 49) ut at de yngste barna i skolen lærer best når de er aktive og får stimulert fantasien sin. Jeg vil se nøyere på dette i min studie, og vil søke etter sammenhengen med lek.

Når en tar en samling av sanser, emosjonelle og kroppslige faktorer, får man hva Sæbø (2016, s. 108) definerer som estetiske læringsformer. Videre beskriver Sæbø (2016, s. 108) at hva som praktisk skjer er at når elever leker, opplever de fagstoffet gjennom kroppen og sansene mens de er emosjonelt investert. Som effekt kan elever få ekstra lyst til å utforske og

reflektere rundt emnet (Sæbø, 2016, s. 108). Slik denne oppgaven definerer lek, er det i tråd med Sæbø sin definisjon av estetiske læringsformer. Beskrivelsen av estetiske læringsformer støttes av at Lillemyr (2019, s. 59) beskriver opplevelse som en viktig del av leken.

Broström (2019, s. 47) skriver at lek utvikler barnas sosiale evner. Ved å basere undervisning på lek, vil barn tilegne seg kunnskap på et nivå som er komfortabelt og kjent for dem.

Neurologiske studier viser at erfaringer man har i tidlig barndom, har en stor effekt på hvordan resten av livet blir. Dette understreker viktigheten av en god overgang til skolen.

Zosh et al, (2017, s. 5) skriver at på samme måte som elever må inneha grunnkunnskaper for å løse mer kompliserte problemer senere, må de også ha grunnkunnskaper om konsept som det å være elev for å kunne lære godt senere. Lekbaserte aktiviteter pekes på som et slikt grunnkonsept. Jeg har tidligere lagt fram oppgavens definisjon på lek. Zosh et al, (2017, s. 16-26) legger fram like kjennetegn på lekbaserte aktiviteter som stimulerer en dypere læring mens de leker.

2.1.3 Rammelek

Lek-aktiviteten i skolen kan deles inn i tre forskjellige typer. Typene kan rangeres på en skala over hvor mye frihet elevene har mot hvor mye kontroll læreren har i lekaktiviteten (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). På ytterpunktet av elevfrihet i leken, er *frilek*. Frilek preges av mye elevfrihet, og læreren har lite kontroll over hvilke aktiviteter som gjøres. På det andre ytterpunktet er *styrt lek*. Læreren har full kontroll over hvilke aktiviteter som gjøres i klasserommet. Styrt lek kalles ofte også regellek, hvor aktivitetene ofte er preget av regler som er etablerte på forhånd av lærer med eller uten elevers innflytelse. Eksempler på styrt lek er «Haien kommer» og «Hauk og due». Midt på spekteret er det som kalles *rammelek*.

Rammelek er litt elevstyrt, og litt lærerstyrt. Rammelek preges av at læreren setter rammen for hva som skal skje i leken, men elevene har stor grad av bestemmelse for hva som skjer og hvordan de vil løse oppgaven. Rammelek vil være den mest relevante for denne oppgaven, fordi prosjektet tar utgangspunkt i en rammelek hvor elevene ved hjelp av lek skal løse en oppgave innenfor rammer satt av meg som forsker. Det vil være interessant å diskutere hvordan rammene jeg har satt for elevene i undervisningsopplegget har formet elevene sine fortellinger i diskusjon og analyse.

2.2 LEGO

Ordet LEGO er satt sammen av de to første bokstavene i to danske ord, *leg godt* (The LEGO Group, 2022). Barns bruk av LEGO oppfyller oftest de fleste av kjennetegnene på lek som er

presentert tidligere. Når man bygger med LEGO, gjøres det nesten alltid ut ifra eget ønske. Byggeprosessen inneholder altså høy grad av frivillighet. LEGO-sett kommer alltid med instruksjoner om hvordan ting skal bygges for å bygge modellen som er avbildet på LEGO-esken. Men det er ingen som kan si at de som bygger, ikke kan ignorere instruksjonene og bygge hva de vil. Den som leker med LEGO har en indre motivasjon for å bygge. For noen er bare bygge-aspektet motivasjon nok, mens andre er motivert av modellen som til slutt blir bygget. Et av LEGO sine hovedprinsipp er fantasi. Dette kommer fram på flere måter. En kan kjøpe flere byggesett og sette dem sammen, og leke med de ferdige modellene. Den andre måten er fantasien man bruker når man konstruerer noe eget og finner hvor de ulike brikkene kan plasseres. Kommunikasjon med LEGO når flere LEGO-byggere er sammen, kommuniserer de ved hva de bygger. Én kan bygge et romskip, mens den andre bygger et hus. Dermed kommuniserer de mellom hverandre hvordan et hus og et romskip passer sammen i en felles fantasi. På denne måten kan en si at bygging av LEGO oppfyller kjennetegnene til lek som oppgaven benytter seg av. Disse kjennetegnene har jeg brukt som bakgrunn da jeg gjennomførte videotranskripsjonen av elevenes byggeprosess.

Vygotskij nevner et viktig punkt angående lek: Det er en fantasisituasjon med regler, og disse reglene kommer fra barnas virkelighetsforståelse (Vygotskij, 1933/1967 s. 10-11). For å utdype dette punktet bruker Vygotskij et eksempel: Hvis det lekes «familie», forstår barna at den som inntar rollen som «baby», skal gråte, og at de som har rollen som «foreldre» skal trøste «babyen» (Vygotskij, 1933/1967 s. 11). Derfor virker det ikke urimelig å tenke seg at fortellingene som oppstår blant elevene, er basert på erfaringer og regler fra elevens liv og interesser. LEGO kan representere ulike ting i fortellingen, og da kan utvalget ha en effekt på hvilke deler som finnes. Dette kan skje når modaliteter ikke samhandler. Utvikles fortellingen etter brikkene eller trenger elevene en spesifikk del? Spørsmålet vil utvides og undersøkes i analysen og diskusjonen.

2.3 LK20 og lek

I den overordnede delen beskrives grunnprinsipper elevene skal lære i løpet av skolegangen. Disse verdigrunnlagene er tverrfaglige, noe som betyr at de skal benyttes i alle fag. De overordnede verdigrunnlagene går gjennom alle årene av grunnskolen. Det er relevant for oppgaven å nevne noen av dem for å diskutere senere hva leken med LEGO gjorde med løsningen av oppgaven til elevene.

Det første verdigrunnlaget er *Demokrati og medvirkning*. Skolen skal framme demokratiske verdier og holdninger hos elevene, som definert av Utdanningsdirektoratet (2020).

Det andre er skaperglede, engasjement og utforskertrang *Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling*. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skolen har et samfunnsmandat, og oppdraget som er gitt er å forme borgere med verdiene samfunnet mener er viktigst. Disse verdiene blir lagt fram ved hjelp av læreplanen som skolen skal følge. Et viktig punkt å nevne med læreplanen som heter LK20, er det nye fokuset på lek. LK20 er et svar på planen som kom før, K06. K06 hadde et sterkt fokus på at kunnskapsnivået til elevene skulle løftes på bekostning av en myk overgang til skole fra barnehage.

Thoresen & Aukland (2020 s. 27) skriver om skoleforskere Eva Michaelen og Kirsten Palm som kritiserte den gamle læreplanen (K06). Argumenter mot K06 var at læreplanen ikke tok hensyn til hvem de yngste barna i skolen er, og hvilke lekende behov de har.

Den nye læreplanen (LK20) tar utgangspunkt i dybdelæring og mer frihet i oppgaveløsning. En interessant ting å nevne, er hvordan dette er formulert. Følgende er et kompetansemål etter 2. trinn i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene som er mest relevant for oppgaven, er

- *Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter*
- *beskrive og fortelle muntlig og skriftlig*

Læreplanen krever i disse kompetansemålene at læreren skal legge opp til at elevene skal kunne uttrykke seg på ulike kreative måter i tillegg til å bruke tekst, og at elevene skal bruke både muntlige og skiftelige formuleringsmetoder. Det viser at lek og kreative midler settes fram som et redskap elevene skal bruke for å tilegne seg kunnskap. Det betyr at lek skal brukes som et verktøy for både undervisning og læring.

2.4 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning om bruk av LEGO i historiefortelling, fant jeg noen få relevante studier. Ettersom oppgaven jeg skriver er relativt spesifikk i både elevgruppe og fremgangsmåte, finnes det lite forskning som handler om akkurat dette temaet. Derfor vil mye av forskningen jeg refererer til, være fra artikler som omhandler omtrent hva min oppgave

handler om, og jeg vil presentere relevante deler fra hver av dem. For å aktualisere artiklene som er relevante for prosjektet, kan man stille spørsmål som svares på i artiklene. Fokus blir: Hva svarer artiklene på, og hva vil jeg bruke fra disse studiene.

Rebecca Ng & Cynthia Lim sin studie «Using LEGO play and storytelling to promote descriptive language» (2023) kan påpeke hvordan LEGO kan hjelpe barn med å designe fortellingen. Den kan også vise til hvilken måte elevene bruker LEGO-modellen i fortellingen. Fremgangsmåten i denne studien inspirerte meg i mitt prosjekt. Fra Lynn Valerie Boyle & Nick Hine sin studie «Lego storytelling: an initial observational study to enable children to become partners in their own assessment» (2014) Kan gi en påpeke hvordan elevene bruker erfaringer til fortellingskapning. Cojocnean (2022) sin studie kan hjelpe å besvare hvordan elever kan bruke dramatisering som et verktøy, og måten elever kan bruke LEGO som modalitet. Den kan også påpeke elevens engasjement for slike oppgaver. Nicolopoulo, Cortina, Iglaz, Cates & de Sá (2015) vil belyse hvordan elever kan bruke sin virkelighetsforståelse.

2.4.1 Elevers bruk av LEGO

Jeg vil ta for meg relevante deler av artikkelen til Ng & Lim (2023). Artikkelen passer bare delvis inn i mitt prosjekt, siden den tar henter sin empiri fra en barnehage og fokuserer spesifikt på beskrivende språk. Det kan heller ikke kategoriseres som en typisk forskningsartikkel. Samtidig inneholder artikkelen interessante funn som er relevante for oppgaven min. Dette er funn som gir eksempler på hvordan LEGO kan ha ulike affordanser samtidig. Artikkelen påpeker også muligheten LEGO har som en betydningsbærende modalitet i en fortelling. Derfor ønsker jeg å ta med artikkelen som et grunnlag å peke på ved ulike punkter senere; spesielt i analyse- og diskusjonskapittelet.

Rebecca Ng og Cynthia Lim (2023) utførte en studie hvor barn som var 6 år skulle gjenfortelle eventyret om «De tre Bukkene Bruse» i ulike faser. Barna fikk flere fortellinger presentert etterpå som de fikk bruke i senere faser. En annen fortelling barna kunne bruke, var «Jack og Bønnestengelen.» I første fasen skulle elevene gjenfortelle fortellingen de hadde hørt. I den andre fasen skulle barna bygge modeller som støttest til fortellingen. Etterpå ble elevene invitert til å lese opp fortellingene sine til resten av klassen. Forskerne tok lydopptak av fortellingene og noterte på hvilken måte elevene brukte beskrivende ord og uttrykk. Til slutt reflekterte forskerne sammen med elevene rundt hvorfor resultatet ble som det ble.

Barna beveget på strukturene og brikkene mens de fortalte fortellingen sin i presentasjonsdelen. Noen av barna brukte LEGO-brikkene på en bevisst måte. Forskerne tar fram et eksempel hvor et av barna har brukt ulike fargetoner av grønn for å representere og variere konstruksjonen av bønnestangen i fortellingen (s. 71). Et annet eksempel på hvordan elever bruker form og farge i LEGO-en er i Bukkene Bruse-fortellingen. Bukkene har samme form, men ulik farge. Jeg vil bruke funnene fra arbeidsmetodene til barna i denne studien, og sammenlikne med hvordan elevene i min studie, arbeidet.

2.4.2 Observasjon av barns historiefortelling med LEGO

Linn Boyle og Nick Hine (2014) sin studie utforsker hvorvidt tradisjonell lek kan være et redskap for barn for å tilegne seg kunnskap gjennom å bruke historiefortelling (s. 1). Artikkelen er etter det jeg kan se, ikke publisert. Jeg har funnet den som konferanseinnlegg og artikkelutkast på Researchgate. Denne studien tar utgangspunkt i den skotske læreplanen i 2014, men artikkelen inneholder relevante funn for denne oppgaven, og derfor vil de relevante elementene brukes. Relevante funn fra studien er hvordan barna brukte LEGO-modellene. Studien gikk ut på å gi barn LEGO, og be dem om å leke med brikkene, mens forskerne observerte. Studien ønsker å finne ut hvordan elever kan jobbe med målsettingen i læreplanen på ulike måter (s. 3). Målet var å observere elevene i en naturlig setting, noe som er utfordrende når man også har kamera på mens elevene jobber. Denne utfordringen opplevde jeg også i min egen studie. Bare empirien fra da elevene jobbet naturlig blir brukt som funn i Boyle og Hines studie. Naturlig i denne situasjonen, betyr når forskningsteamet og kameraer ikke distraherer elevene. Samtidig med observasjonen har forskerne hatt samtaler med barna om fortellingen de leker (s. 3).

Forskerne konkluderte med at elevene får et naturlig miljø for å konstruere fortellingen gjennom den lille verdenen LEGO representerer. LEGO blir en modell for verden (s. 6-7). Dette er relevant å diskutere i min studie i forhold til hvor fortellingene kom fra.

2.4.3 Muntlighet og historiefortelling med LEGO

Studien til Diana Cojonean (2022) «Developing young learners' oral skills through storytelling with LEGO» undersøker hvordan unge elever kan utvikle et muntlig språk gjennom historiefortelling med LEGO. Studien handler i hovedsak om engelsk som andrespråk, men inneholder funn som kan være relevante for min oppgave. Jeg vil bruke studien for å reflektere rundt mitt tema angående historiefortelling uten ord, og hvordan elevene brukte modalitetene. Denne studien sitt fokus er andrespråkelever, men det er fortsatt

relevante fellestrekk mellom hvordan LEGO-en brukes av elevene mellom denne studien og min studie. Dette var gjort gjennom å dokumentere fortellingene gjennom transkripsjon av videoopptak og observasjon. Av de femten fortellingene som ble samlet inn, var det bare fem av fortellingene som ble valgt ut til analyse. Fortellingene valgt var basert på flere faktorer, som vokabularet, bildet som representerer fortellingen og motivasjon og engasjement. Dette var også grunnlaget for forskernes analyse (s. 111). Disse kriteriene reflekterer studiens mål og hovedfokus. Derfor vil jeg presentere hovedfunnet og hvordan det er relevant for min oppgave. En elev brukte dialog som historiefortelling og lot figurene og strukturen implisitt, fortelle fortellingen rundt (s. 114). Forskerne konkluderer med at elevens engasjement i LEGO-byggefasen hadde en direkte effekt på deres engasjement i historiefortellingsfasen (s. 117). De konkluderte også med at læringskonteksten kan ha noe å si for engasjementet i historiefortellingen. Bruken av lek som en læringsarena kan ha en positiv effekt for elevenes engasjement.

2.4.4 Hvordan påvirkes elevene sin virkelighetsforståelse fortellingene deres?

Studien til Agliki Nicolopoulou, Kai Schabel Cortina, Hande Iglaz, Carolyn Brockmeyer Cates og Aline B. de Sá «Using narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy and social competence» ble gjennomført for å utforske om arbeid med historiefortelling i barnehagen kunne hjelpe med tre ulike aspekter; evnen til å utvikle narrativer og andre muntlige ferdigheter, tidlige språk- og sosial kompetanse. Denne studien nevner ikke LEGO, men kan være relevant for oppgaven på den måten at den diskuterer både narrativt og arbeid gjennom lek. Forskerne fant ut at bruk av lek og historiefortelling hjelper barna å bli klare for skolen med fokus på nevnte punkter. Ved å skape en situasjon hvor elevene skal dikte opp fortellinger gjennom lek, bruker elever sine eksisterende evner til å oppdike fiksjonelle narrativ gjennom lek. Barn liker historiefortelling i seg selv med lek, men når de skal dele fortellingen blir de ofte enda mer engasjert, spesielt når fortellingen skal spilles ut. Jeg vil bruke studien for å diskutere hvordan virkelighetsforståelsen til elevene som deltok i min studie, kan ha påvirket fortellingene de produserte.

2.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et opplæringsprinsipp som går ut på at alle elevene skal ha nytte av undervisningen, og at læreren skal gjøre det mulig for elevene får dette (Håstein & Werner,

2020, s. 19). Alle elever har ulike behov, og det er lærerens ansvar å sørge for at behovet tilfredsstilles. Opplæringsloven (1998, §1-3) påpeker dette:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.

Under begrepet tilpasset undervisning finnes det to begreper og måter å se på tilpasset opplæring. Disse er ordinært undervisningstilbud og spesialundervisning (Håstein & Werner, 2020, s. 21). I denne oppgaven er bare ordinært undervisningstilbud relevant, og derfor vil det være dette som forstås når oppgaven henviser til tilpasset undervisning framover. Ordinært undervisningstilbud vil si at under en vanlig undervisningssituasjon, skal læreren tilpasse undervisningen slik at alle får nytte av undervisningen. Dette er viktig å bemerke fordi det betyr at tilpasset undervisning er noe som ikke bare er relevant i spesielle situasjoner, men relevant i all undervisning. Konseptet er sterkt tilknyttet oppgavens emne som er begynneropplæring og lek. Som jeg nevnte i kapittel 2.1.2 Lek i begynneropplæringen, handler konseptet om begynneropplæring mye om overgangen fra barnehage til skole. Læreren skal tilpasse en mykere overgang.

2.5.1 Sentrale verdier

Håstein & Werner (2020, s. 28-29) påpeker 7 sentrale verdier i tilpasset opplæring. Verdiene er beskrevet ut fra hva elevene skal erfare gjennom undervisningen. Verdiene er definert ut fra læreplanmål. Punktene om «skaperglede, engasjement og utforskertrang» og «identitet og kultur mangfold» i den overordnede delen av LK20 berører disse verdiene med følgende punkter:

Skaperglede, engasjement og utforskertrang: *Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.*

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Identitet og kultur mangfold: *Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å*

tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Verdiene utviklet av Håstein & Werner (2020, s. 28-29) er følgende: *inkludering, variasjon, erfaringer, verdsetting, sammenheng og medvirkning*. Av disse verdiene er det *inkludering, variasjon, erfaringer, og verdsetting* som er mest relevante for oppgaven. Jeg vil derfor presentere disse verdiene nærmere, og diskutere hvordan de er relevante for oppgaven.

2.5.1.1 Inkludering

Verdien inkludering defineres av Håstein & Werner (2020, s. 29) om at elevene skal lære i et felles og inkluderende samarbeidsmiljø. Dette er relevant for oppgaven fordi elevene da prosjektet gjennomførtes, satt elevene sammen i et stort fellesskap og bygde LEGO. Det oppsto uforutsett samarbeid mellom enkelte elever, og de snakket sammen om hva fortellingene sine skulle handle om. Elevene var med på å forme oppgaven gjennom måten de jobbet med den på. Det er også relevant i den grad at elevene formet gruppene uten at jeg var involvert, inkluderte elevene hverandre ved at hver elev kunne komme med verdifulle bidrag til fortellingene.

2.5.1.2 Variasjon

Verdien variasjon handler om at opplæringstilbudet skal være preget av både variasjon og stabilitet (Håstein & Werner, 2020, s. 29). Opplegget treffer denne verdien ved at det er en måte å jobbe med historiefortelling på som ikke vanligvis gjennomføres i hverdagen. Men opplegget har tydelige læringsmål som elevene deltar i, som om det skulle være en vanlig læringssituasjon.

2.5.1.3 Erfaringer

Elevenes erfaringer, interesser og ferdigheter skal bli utfordret og brukes i undervisningen (Håstein & Werner, 2020, s. 29). Denne verdien er en av de mest relevante, siden opplegget bruker elevenes evne og erfaring med å leke med LEGO for å oppnå læreplanmålet. Elevene vil bruke erfaringene og interessene sine i historiefortellingsfasen. Tittelen er gitt, men kreative elever vil bruke kreativiteten sin til å få tittelen til å passe inn i fortellingen samtidig som de beholder interessen sin. I byggeprosessen kan elevene finne løsninger dersom de mangler brikker, slik de gjør i en frilek situasjon. Dette vil være et analysepunkt som vil være veldig relevant i analyse- og diskusjonskapittelet. Elevenes tidligere erfaringer med fortellinger, og hvordan de erfaringene kan ha formet Book Creator-fortellingen deres, vil være enda et punkt som jeg vil ta opp i analyse- og diskusjonskapittelet.

2.5.1.4 Verdsetting

Skolearbeidet skal legges opp til at elevene skal møte positive forventninger. De skal ende med en følelse av verdsettelse fra både skolen og medelever (Håstein & Werner, 2020, s. 29).

Verdien er i min oppgave på den måten at forventningene til elevene er at de skal bygge med LEGO-en hva de ønsker, og lage den fortellingen de ønsker i undervisningsprosjektet. Det gjør at alle elevene sin løsning av oppgaven er verdsatt. På denne måten skal alle elevene føle mestringsfølelse fra arbeidet de gjør. Når elevene sine interesser og ferdigheter blir brukt som skoleoppgave, kan elevene få en at de er verdsatt.

2.5.2 LEGO som tilpasset opplæring

I kapittelet om lek har jeg diskutert hvordan LEGO passer inn med oppgavens definisjon av lek. En del av dette prosjektet er å se hvordan LEGO kan være en måte å tilpasse opplæringen, og hva det har å si for historiefortellingen til elevene. Derfor mener jeg at LEGO kan være en verdi som finnes i tilpasset opplæring. Punktene om variasjon og erfaringer er mest relevant. Siden barn er vant med å leke fra før i frilektimer og friminutt, kan det å bruke elevenes erfaringer med å bygge LEGO være en god mulighet til å tilpasse undervisningen. På samme måte kan det å bruke en ny måte å legge opp undervisningen på føre til høyere deltakelse og at denne måten treffer elever som ikke har oppnådd mestring i faget tidligere.

2.5.3 Multimodalitet

Når det gjelder multimodalitet, er det viktig å ha ulike begreper definert som vil være spesielt viktige i oppgaven. En modalitet er en uttrykksform som gir mening i en tekst (Tønnesen & Vollan, 2020, s. 15). I en sammensatt tekst finner man ulike modaliteter som komplementerer hverandre og kombineres for å skape helhet i teksten. Løvland (2007, s. 20) utdyper dette poenget med at det kombinerer ulike forståelsesformer for å skape en helhetlig forståelse. For eksempel peker Løvland (2007, s. 20) på at en bildebok kombinerer leserens forståelse av bokstavsammensetning og figurtolkning for å skape en sammenhengende forståelse av siden. Et eksempel på en modalitet som vil bli mye brukt i denne oppgaven er LEGO-strukturen elevene bygger, og hvordan bildet av denne på Book Creator er brukt. Multimodalitet, eller sammensatte tekster er når flere modaliteter blir sammensatt for å skape helhetlig mening (Tønnesen & Vollan, 2020, s. 15). I denne oppgaven vil jeg se på om LEGO-modellen er i samsvar med de andre modalitetene.

Hver modalitet har potensiale til å uttrykke mening for seg selv. Dette kalles affordans (Tønnesen og Vollan, 2020, s. 16). Affordans er viktig å analysere for å se hvilken effekt LEGO-figurene har hatt for utviklingen av fortellingen. Det er et argument for at LEGO-en i seg selv kan bære flere uttrykningsmetoder. I Anne Løvland sin bok, *På mange måter* (2007), skriver hun at modaliteter som bærer flere meninger skjer ofte. Hun skriver at det er *den materielle formen og organiseringsmetoden som avgjør hvordan modaliteten er best til å formidle* (Løvland, 2007, s. 24). Vi kan ta dette konseptet og se på LEGO i denne sammenhengen. LEGO har rikt potensiale for ulike affordanser i den grad at klossene har ulike former, farger og mulige posisjoner og formasjoner de kan plasseres sammen på. Et eksempel kommer fram i Ng & Lim (2023) sin artikkel om LEGO for å framme beskrivende språk. Det kommer fram på bilde 1. på side 68, at et av elevene brukte ulike grønnfarger for å representere dimensjoner og høyde på «gresset». Her ser det ut som at det er fargene som er bevisst brukt som affordans. På samme bilde ser vi de tre bukkene bruse konstruert av barnet. Vi kan se at de er flerfarget, men alle har samme form. På den måten kan vi tolke at klossene som utgjør Bukkene Bruse har hatt en annen type affordans enn brikkene som utgjør gresset bak dem. Her er det formen som er viktig. Vi kan se en kombinasjon av begge hvis vi ser på klossene som utgjør brua og elva under. Her ser man at barnet er bevisst på å bruke affordansen som er fargen blå for å kommunisere at det er elv under. Klossene for brua har en bestemt form og bestemt ikke blå klosser, som er gjort for å kommunisere at brua er en separat ting enn elva under. Med dette eksempelet kan vi konkretisere Løvlands (2007, s. 24) teori om modaliteter sin ulike funksjon for ulike kontekster. Dette er et eksempel på hva jeg så etter i fortellingene fra min studie.

I en studie fikk en gruppe av 76 elever på 2. trinn i oppgave å skrive om en lek de liker å leke. Astrid Stifoss-Hanssen (2020, s. 113) skriver at hensikten var å undersøke hvordan elever bruker modaliteter. Elevene var delt opp i tre ulike grupper hvor de fikk bruke ulike modaliteter. For å bruke kun det som er relevant for min oppgave, vil jeg se på gruppen som brukte fotografering. Dette gjør jeg fordi jeg kan man trekke paralleller med fortellingene elevene i min studie produserte. Forskerne i Stifoss-Hansen (2020, s. 131-132) sin studie kom fram til at elevene brukte bilder for å beskrive noe som var vanskelig å forklare med ord (Stifoss-Hansen, 2020, s. 131-132). Bildene i Stifoss-Hansen (2020, s. 131-132) sin studie var brukt som supplerende materiale for hva som sto i teksten. Vi ser eksempel på dette ved en av elevtekstene som ikke har et typisk tekstoppsett. Det antas av forskerne at teksten er skrevet etter bildet er limt inn (Stifoss-Hansen, 2020, s. 130-131). Man ser tegn på dette der det er

korte tekster som forklarer bildet. «*Jeg liker å klatre i dette apparatet*» (Stifoss-Hansen, 2020, s. 131) En pil som peker på bildet av eleven som klatrer i lekeapparat er inkludert i bildet og tilhører teksten. Eksemplet viser at bildet forteller implisitt hva apparatet er, uten at eleven trenger å forklare det. På samme måte ønsker jeg å se på om noen av fortellingene i oppgaven er fortalt på implisitt måte der elevene ikke bruker den klassiske fortellerstilen. Elevene har heller replikker, og «spiller ut» fortellingen i stedet for å fortelle den. I pilotprosjektet fant jeg et slikt tilfelle, hvor elevene hadde bygget et romskip, i historiefortelling delen lagde de romskiplyder basert på hva som skjedde med det. På denne måten viste bildene hva som skjedde implisitt mens elevene lagde lydene i sammenheng til dette. Det skjer spesielt i min studie med skjelett-fortellingen, noe jeg gjelderbake til seinere.

2.5.4 Narrativt

Jeg vil definere hva som forstås i begrepet fortelling. Larsen (2022, s. 51) beskriver fortelling som en viktig del av kommunikasjon mellom mennesker. Videre beskrives det at vi reflekterer over egne liv gjennom dette. Jeg trekker en sammenheng til kjennetegnene på lek definert av Lillejord et al. (2018 s. 14), og Broström (2019, s. 43-46), som er frivillighet, indre motivasjon, fantasi og interaksjon og kommunikasjon. Fantasi inngår i både lek og fortelling, og derfor er dette kjennetegnet mest relevant her. Lillejord et al. (2018, s. 14) skriver at fantasien utspilles i barnas fortellerevne. Med dette kan man argumentere for at barn allerede deltar aktivt i egen historiefortelling når de begynner å leke. En annen måte barn har tidlig kontakt med fortelling, er gjennom det som kalles *den episke ursituasjonen*. Det defineres som når to eller flere har en samtale hvor en snakker og de andre hører på (Larsen, 2022, s. 51). Barn har tidlig kontakt med denne fortellersituasjonen gjennom for eksempel å høre på når foresatte snakker om dagen sin. Elevene har sannsynligvis egen erfaring med å fortelle om dagen sin til foresatte.

Den typen historiefortelling som er interessant for oppgaven er mer tradisjonelle fortellinger man kan utføre narrative analyser på. Det er fordi det er interessant å diskutere hvor nødvendig det er å vurdere kvalitet i en slik oppgave. Barn har ofte møter med disse fortellingene tidlig, om det er TV, spill eller historiefortelling ved sengekanten. På denne måten har elver allerede møtt på narrative fortellinger, før de selv konstruerer fortellinger, enten på skolebenken eller gjennom lek. Som nevnt tidligere, reflekterer vi over egne liv gjennom å formidle fortellinger. En annen inspirasjon for fortelling kan være andre fortellinger vi har opplevd. Det som gjør disse fortellingene annerledes enn den episke

ursituasjonen er fram den skjønnlitterære siden av det. Bakke & Kverndokken (2014, s. 71) skriver at i undervisningssammenheng har uttrykket tradisjonelt sett hatt et passivt aspekt. Med dette menes det at elevene har skapt nokså få fortellinger selv. Den siste læreplanen (LK20) fokuserer på at elevene skal få bedre mulighet til å uttrykke seg på ulike måter. Dette kan man se i kompetansemålet *uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Barn forteller ofte med hele kroppen (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 71). Forfatterne skriver at det kan være et verktøy for tilpasset opplæring ved at fortellingen gjøres lettere tilgjengelig for alle elever. Med tanke på dette ønsket jeg å kombinere historiefortelling med lek og LEGO for å se hvordan LEGO kan ha effekt for historiefortellingen.

3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for empiriinnslingsmetodene jeg har benyttet meg av, samt hvilke analysemetoder jeg har brukt.

3.1 Vitenskapsteori

Studien passer inn i det som omtales som det konstruktivistiske paradigmet innenfor vitenskapsteorien. Creswell & Guetterman (2021, s. 485) definerer hovedpunktene om at studien er mest opptatt av meningen tilskrevet av deltakerne i en studie. Ifølge konstruktivismen er kunnskap konstruert fra forskeren. Gleiss & Sæter (2022, s. 50) påpeker derfor at forskeren selv har bias, og at dette biaset bør anerkjennes. På denne måten kan man se at det konstruktivistiske er paradigmet oppgaven faller innenfor. Basert på empirien har jeg konstruert kunnskap som kunne hjelpe å besvare problemstillingen. Jeg har valgt LEGO som basis i min oppgave på grunn av egen interesse. Det er derfor ikke vanskelig å tenke seg at jeg hadde et bias og en positiv oppfatning av svaret på forhånd. Min teori i forkant er at LEGO er en utelukkende positiv metode som får de beste fortellingene fram. Denne oppfatningen stammer fra egen interesse med LEGO. Det har derfor vært viktig i analysedelen at jeg har prøvd å distansere meg selv fra oppfatningen, men det kan hende at jeg har fokusert på empiri som styrket min oppfatning og mening av problemstillingen. På denne måten kan man si at jeg ikke helt kunne skille meg fra mitt bias, men det er en ting jeg må ha vært bevisst på, og jeg vil være så transparent som mulig på dette området.

3.2 Kvalitativ forskningstilnærming

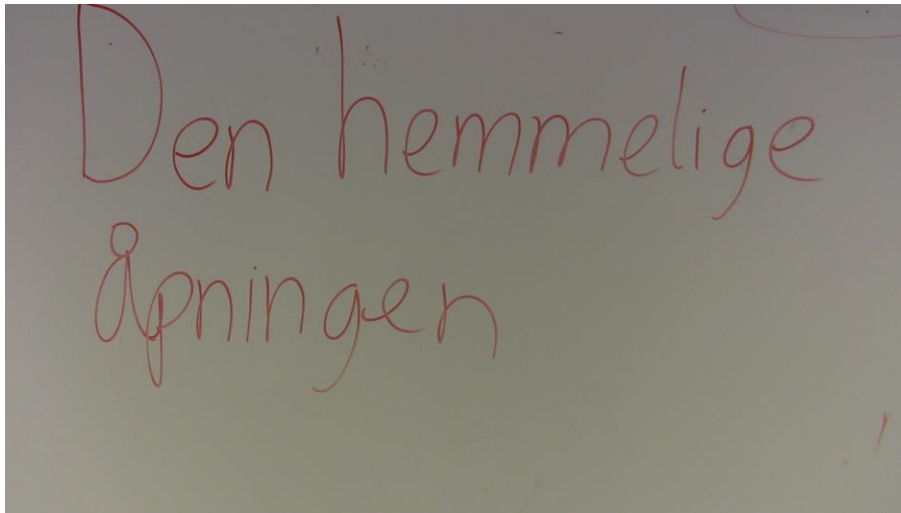
Creswell & Guetterman (2021, s. 40) definerer kvalitativt forskningsdesign som en måte å utforske et problem på en måte som gir detaljrik og dyp forståelse av et fenomen. Gleiss & Sæter (2022, s. 30-31) skriver at fleksibilitet er en viktig del av kvalitative studier, og forfatterne anbefaler en kvalitativ forskningstilnærming når studiet er åpent for å følge opp interessante data underveis i studien.

Problemstillingen i studien min passer inn i en kvalitativ forskningstilnærming, fordi jeg ønsker å finne mye empiri fra få informanter. Det er i tråd med hvordan jeg bruker teorien og tidligere studier for forskningen. På den måten hvor teorien ga meg ideen til om hvordan elevene i studien kunne reagere og hvilken effekt LEGO kan ha, brukte jeg det ikke som basis i forkant av prosjektet. Teorien vil være med på å styrke oppfatningen min av betydningen av

innsamlet data. Problemstillingen har endret seg flere ganger i løpet av prosessen som følge av interessant empiri.

3.3 Beskrivelse av prosjektet

Oppgaven elevene fikk var å lage en fortelling basert på tittelen «Den hemmelige åpningen». Elevene skulle bruke LEGO for å bygge en struktur til fortelling. Da de var ferdige, skal de sette det inn i Book Creator ved hjelp av bilder og stemmeinnspilling. Jeg satt av tre klokketimer til prosjektet, pluss en halvtime etterpå til intervjuene. Disse timene var fordelt ut over hele skoledagen med de vanlige pausene og friminuttene. De første tre timene var satt av til historiefortellingsfasen, hvor første 1,5 timene var satt av til at elevene skulle bygge. De siste 1,5 timene ble satt av til å sette inn fortellingen i Book Creator. Under den første fasen av prosjektet hadde jeg satt opp kamera for senere videotranskripsjon. Klasserommet var utstyrt med en timer som viser elevene hvor mye tid de hadde på ulike de oppgavene. Denne benyttet jeg meg av for å vise da elevene skulle bytte til den andre fasen hvis de ikke var ferdige. Den siste halvtimen brukte jeg til å utføre to intervjuer med gruppene. Under byggeprosessen var flere bokser med LEGO satt i midten av klasserommet med elevene sittende rundt i en sirkel som et startpunkt. Elevene var fri til å flytte seg rundt LEGO-en til hvor de ville sitte inne i klasserommet. Da gruppene følte seg ferdige med byggeprosessen, eller da tiden gikk ut, begynte gruppene på den andre fasen da de lagde Book Creator-fortellingen. På dette tidspunktet satt gruppene på ulike plasser for å få fred og ro mens de spilte inn lyden til Book Creator-fortellingen. Etter til sammen tre klokketimer samlet elevene seg og gikk ned i gymsalen. Jeg hentet gruppene jeg ønsket å intervjuer på dette tidspunktet, og før jeg dro fra skolen, samlet jeg fortellingene fra iPadene. Under pilotprosjektet brukte jeg bare observasjon som empiriinnsamling.



Figur 1: Tittelen ble skrevet på tavlen

3.3.1 Book Creator

Som uttrykingsmåte for fortellingen valgte jeg Book Creator til iPad. Dette valgte jeg på bakgrunn av at jeg ønsket at studien skulle ha et så nært preg av lek som mulig. Book Creator er en app som lar brukeren formidle tekst på mange forskjellige måter. Elevene kan legge inn bilder de enten henter fra iPaden eller tar selv, tegne, skrive tekst, spille video og lyd (Book Creator, 2022). Brukeren kan lage flere sider slik at en leser kan bla gjennom de forskjellige sidene. Prosjektene blir lagret, så en kan komme tilbake til dem senere dersom det er ønsket. En av formidlingsmetodene som jeg spesielt var interessert i for mitt prosjekt er måten elevene kan formidle gjennom verbalspråket. Det er fordi jeg anser som den mest nærliggende lek, og er i tråd med kompetansemålet etter 2. trinn i norsk *beskrive og fortelle muntlig og skriftlig*. En utfordring som kan hemme dette er elevenes digitale kompetanse, ettersom det er nødvendig for at de skal legge inn prosjektene sine. Dette er noe jeg har opplevd i tidligere prosjekter, og derfor gjennomførte jeg pilotprosjektet slik at elevene i studien skulle ha erfaring med funksjonene til Book Creator. En annen utfordring er at Book Creator bare er for Apple produkter, og ikke er brukervennlig når man vil overføre filer til produkter som ikke er fra Apple. Dette måtte jeg løse ved å ta bilder av iPadene til elevene med riktig side, og bruke samme lydopptak-app som jeg brukte under intervjuene.

3.4 Utvalg

Emnet Begynneropplæring snevrer utvalget av informanter til elever på trinn 1-4. Problemstillingen «Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. trinn sin læring?» var utarbeidet da jeg hadde bestemt at jeg ønsket å se på 2. trinn. Da jeg skulle finne en skole jeg kunne gjennomføre prosjektet, benyttet jeg meg av en portvakt.

Gleiss & Sæter (2022, s. 41) definerer en portvakt som aktører med tilgang til det sosiale miljøet forskeren ønsker å komme inn på. I mitt tilfelle var portvakten en bekjent som jobbet på skolen jeg valgte. Personen som ble portvakt fortalte om prosjektet mitt til læreren på den skolen, som viste seg å være interessert. Jeg tok kontakt med denne læreren på e-post. Videre i oppgaven vil jeg referere til denne personen som «læreren». Prosjektet var godkjent av SIKT i god tid før jeg begynte å samle empiri. Jeg ga læreren et samtykkeskjema og læreren leverte det videre til elevens foresatte, slik at elevene og foresatte var grundig informert over hva og hvordan ting skulle skje. Jeg gjorde bevisste forberedelser i forkant av datainnsamlingen. Først besøkte jeg klassen og læreren og etablerte relasjon med dem. Jeg besøkte klassen flere ganger og jeg ble med på undervisningen i en uke. Dette gjorde jeg for å fordype relasjonen og gjøre elevene trygge rundt meg. Dette ville gjøre at forskningen ikke skulle bli preget av at elevene var ukomfortable, og for at jeg skulle bli en insider i den sosiale gruppen. Begrepet insider viser til forskerens relasjon til informantene, mer spesifikt at forskeren er en del av den sosiale gruppen (Gleiss & Sæter, s. 88). I dette tilfelle var målet mitt å bli en trygg voksen for elevene. Kort tid etter relasjonsfordypningen utførte jeg et pilotprosjekt. Jeg vil utdype fremgangsmåten i pilotprosjektet i kapittel 3.6. Senere kom jeg tilbake til skolen og utførte prosjektet.

Klassen var en sammensatt klasse, så jeg gjennomførte opplegget med elevene som utgjorde 2. klassen, mens læreren hadde et eget opplegg med 1. klassen. 2. klassen bestod av 9 elever, men det var bare 8 deltakende elever ettersom en elev ble syk midt i prosjektet. Da jeg analyserte videoopptakene så jeg på de samme gruppene jeg valgte til intervjuene. Her var det to gutter og to jenter sammen. Da jeg analyserte fortellingene til elevene valgte jeg fortellingene til de same to gruppene. For å se på variasjon og ulike typer fortellinger, planla jeg å bruke tre grupper sine fortellinger, samt å intervju gruppene. Jeg hadde planlagt å intervju tre grupper, men det var ikke nok tid til å gjøre det. Siden jeg har intervjuet to av de tre gruppene jeg har fortellingene til, valgte jeg å fokusere på de to fortellingene jeg har full empiri fra, altså to grupper. Dette valget vil jeg reflektere over i kapittel 3.12, som omhandler studiens svakheter og styrker. Gruppene vil være referert til som Trollmann-gruppen og Skjelett-gruppen videre i oppgaven. Det er noe jeg utdyper i kapittel 3.13.2 om anonymitet.

3.5 Casestudie

En casestudie kan defineres på denne måten: «Casestudier undersøker et moderne fenomen i dybden innenfor en virkelighetsnær kontekst, spesielt når grensen mellom fenomen og

kontekst ikke er helt klare» (Yin, 2014, s. 16). Problemstillingen «Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. tinn sin læring?» åpner for casestudie som forskningsdesign. Dette er fordi forskningen handler om å forklare et fenomen eller en situasjon. Yin (2014, s. 2) påpeker at en casestudie kan være den ideelle forskningsmetoden hvis det handler om å undersøke et fenomen. Yin (2014s. 17) forklarer videre i sin definisjon av casestudie at det er nødvendig med flere kilder til empiri. Jeg har brukt tre kilder til empiri; videotranskripsjon, intervju og narrativ analyse. Videotranskripsjon har jeg gjort for å se hvordan elevene jobber i aktiviteten. Intervju av elevene er gjort for å få elevenes egne refleksjoner og meninger. Til slutt kan en narrativ analyse av fortellingene gi innsikt i hvilken effekt LEGO har hatt og hvordan elevene skapte fortellingen. Sammen kan det gi svar på problemstillingen. Ved å samle ulike typer empiri for å se på samme fenomen, utfører jeg metodetriangulering, som er et typisk trekk for casestudier (Yin, 2014, s. 17). Konklusjonen jeg får fra trianguleringen gir et mer helhetlig bilde av fenomenet siden den er belyst fra flere sider. Metodetriangulering er når empiri er samlet på ulike metodiske tilnærminger, for så å bli satt sammen for å gi forskeren flere perspektiver på samme situasjon. Dette gjøres ofte for å få et helhetlig bilde av dataene forskeren har samlet. Dette vil bli utdypet nærmere i kapittel 3.12 som omhandler forskningskvalitet.

3.5.1 Enkeltcasestudie

I tilfeller hvor man har casestudier som forskningsdesign, skiller man mellom enkeltcasestudie og flercasestudie. En enkeltcasestudie er når man ser på en situasjon og utarbeider konklusjonen fra den. En flercasestudie er når man ser på flere situasjoner med samme fenomen. I denne oppgaven har jeg brukt en enkeltcasestudie, i tillegg til et pilotprosjekt i forkant. Jeg hentet empiri fra en situasjon med en klasse. Dette kan gjøre konklusjonene mine svakere sammenliknet med en flercasestudie hvor jeg kunne sett flere situasjoner av samme opplegg, noe jeg reflekter videre i kapittel 3.12 om forskningskvalitet. Yin (2014, s. 51-56) presenterer fem ulike situasjoner som egner seg til en enkeltcasestudie, som er kritisk, uvanlig, vanlig, åpenbarende og langsgående. (Critical, unusual, common, revelatory og longitudinal) Min studie faller under det som Yin (2014, s. 52) kaller «common case», eller vanlig case. Denne typen casestudier handler om å fange opp en vanlig daglig hendelse. I mitt tilfelle er dette en undervisningssituasjon som er modifisert. En undervisningssituasjon og en leksituasjon er vanlig i klasserommet. I problemstillingen kombinerer disse situasjonene.

3.6 Pilotprosjekt

Det var mange ukjente praktiske faktorer som preget prosjektet i tiden før empiriinnsamlingen. På bakgrunn av dette valgte jeg å utføre et prøveprosjekt før prosjektet. Dette prøveprosjektet kalles et pilotprosjekt. Datainnsamlingen besto bare av et vidt observasjonsskjema, utdypet i kapittel 3.7, siden det er kun dette jeg kunne gjøre før samtykkeskjemaer var samlet inn. Empirien jeg samlet i pilotprosjektet spiller liten rolle i analyse- og diskusjonskapitlene. Pilotprosjektet var brukt for å vurdere praktiske justeringer.

Gleiss & Sæter (2022, s. 156) beskriver verdien av å gjennomføre et pilotprosjekt. Justert for å passe inn i en kontekst med casestudie, skriver Gleiss & Sæter (2022, s. 156) at den første verdien av et pilotprosjekt er at det gir forskeren mulighet til å endre på praksisen. Yin (2015, s. 240) utdyper med at en pilotcasestudie kan være med på å utvikle casestudiet videre ved å teste hva som fungerte, for så å spisse spørsmål eller instruksjoner. Det ga meg mulighet til å justere casestudien på bakgrunn av hva som fungerte og hva som kunne forbedres i pilotprosjektet. Det er en måte å finne mulige feilkilder for så å justere slik at de blir mindre i hovedprosjektet. (Selv om empirien ikke kan brukes alene, kan det fungere støttende for empirisamlingen i prosjektet jeg gjennomførte senere.) Et eksempel på dette er at jeg har i analysekapittelet oppfattet at Skjelett-gruppen er den samme i pilotprosjektet som i hovedprosjektet. Pilotprosjektet ga erfaring for hva slags data det kan være interessant å fokusere på i hovedprosjektet. Et eksempel er at jeg ønsket å se på hvordan elevene samarbeider. Pilotprosjektet ga meg ikke bare erfaring med hvordan jeg praktisk gjennomfører, men også om elevene som er informantene i hovedprosjektet. På denne måten kan feilkilder og usikkerhet i oppgaven reduseres. Ved å finne mulige feilkilder, og justere med tanke på hovedprosjektet, vil kvaliteten på dataene som samles inn styrkes (Gleiss & Sæter, 2022, s. 157). Jeg lærte mye av pilotprosjektet. Tiden elevene fikk til å lage Book Creator-fortellingen ble utvidet og tydelig definert for elevene. Jeg ble bevisst på hvor tydelig jeg burde være i formuleringen av tema for fortellingene. Jeg fikk erfare hva slags data som kan være interessante å se etter i hovedprosjektet. Elevene fikk gjøre prosjektet en gang for å forstå hva som ventet dem senere i hovedprosjektet. Elevene ble kjent med meg på bakgrunn av både den uken jeg var der, og pilotprosjektet, dette kan ha gjort at elevene følte seg trygge nok til å oppføre seg naturlig under hovedoppgaven hvor jeg samlet empiri med videoen.

3.7 Observasjon

Observasjon er en måte forskeren kan registrere medmennesker og analysere disse dataene (Gleiss & Sæter, 2022 s. 101). Observasjon av første orden er når forskeren har observasjon som primær oppgave av den pedagogiske situasjonen. Observasjon av andre orden beskrives som når forskeren har observasjon som en sekundær oppgave, og den pedagogiske situasjonen som hovedoppgave. For min observasjon i pilotprosjektet brukte jeg observasjon av første orden. Dette var gjort for at mitt fokus bare var på prosjektet for å registrere endringspotensialer til hovedprosjektet. En annen grunn er at jeg var ikke veldig kjent med klassen, men læreren i klassen gjorde pilotprosjektet med klassen. Et slikt oppsett gjorde at læreren kunne fokusere på undervisningen mens jeg fokuserte på observasjon og snakking med elevene som deler av datainnsamlingen. Bjørndal (2015, s. 33) skriver at en utfordring med observasjon er at observasjonene er preget av forskerens bias. Ingen observasjon er helt objektiv. Dette har jeg prøvd å ta stilling til med å ta med observasjonspunkter som går mot min mening og teori, som er at LEGO vil forsterke historiefortellingen. Observasjon brukte jeg hovedsakelig i pilotprosjektet.

3.7.1 Oppbygning av observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Tid:	Dato:		Antall timer:		Antall elever:
	Frivillighet	Indre Motivasjon	Fantasi	Kommunikasjon	LEGO som medium
I byggeprosessen					
Etter byggeprosessen					

Andre notater:

Figur 2: Observasjonsskjema

Bjørndal (2015, s. 50-51) diskuterer hvordan et observasjonsskjema bør konstrueres og påpeker at det skal være et klart mål med skjemaet. Strukturen på skjemaet vil påvirke hva slags data som registreres. Dette skjemaet var konstruert på et tidlig tidspunkt i prosjektet. Dette medførte at kunnskapen min angående narrativ struktur var mindre enn hva det var senere i prosessen, og observasjonspunktene var ikke like nøyaktige. Dette var noe jeg selv reflekterte over i prosessen da jeg lagde skjemaet, og derfor ønsket jeg å lage et åpent skjema med fokus på lek, og hvordan det påvirket elevenes arbeid med oppgaven. Dette medførte at jeg fant hvilken empiri som er interessant å fokusere på i hovedprosjektet. Noe ikke står spesifikt i observasjonsskjemaet, er seksjonen som heter «etter byggeprosessen», der tok jeg notater som angikk historiefortellingsprosessen til elevene. Jeg brukte tidligere forskning som jeg har beskrevet i teoridelen da jeg noterte og tok utgangspunkt i funnene i forskningen ved notering. Observasjonene detaljerer ikke hver elev. I stedet beskrives det alt som foregår, og elevene blir slått sammen til en enhet. Bjørndal (2015, s. 51) beskriver dette som å ha et vidt

blikk i observasjonen, og beskrives som typisk for kvalitativ forskning. Målet var ikke å beskrive hver individuell elev, heller hvordan bruk av LEGO hadde effekt på situasjonen som helhet.

3.8 Videoopptak

Da jeg registrerte empiri til hovedprosjektet, gjorde jeg dette via videoopptak. Disse opptakene ble transkribert til analyse for hver gruppe. Gleiss & Sæter (2022, s. 113) skriver at det er begrenset hva observatøren kan oppfatte i en observasjonssituasjon, og dette erfarte jeg da jeg gjennomførte pilotprosjektet. Nyttig informasjon kan gå tapt fordi forskeren ikke klarte å fange det opp. Både Bjørndal (2015, s. 82) og Gleiss & Sæter (2022, s. 113) påpeker at bruk av videoopptak gjør at forskeren kan registrere mer fra situasjonen. Fordelene er blant annet at opptak gir muligheten til å spole fram og tilbake for å se situasjonen flere ganger. En annen fordel er at forskeren kan se situasjonen fra flere vinkler, og dermed registrere data som muligens var utilgjengelig fra en annen vinkel. Dette kommer blant annet an på oppsettet til kameraet. Dette punktet vil utdypes i neste delkapittel 3.8.1. Gleiss & Sæter (2022, s.113) påpeker en utfordring hvis man bare bruke denne metoden. Dersom man får tilgang til videoopptaket av andre, eller analyserer eget arbeid i sen ettertid, kan det være sosial stemning og situasjoner man kan kjenne på ved tilværelse, som ellers kan gå tapt. Denne typen empiri kan være viktig for helhetsbildet. På bakgrunn av dette anbefaler Gleiss & Sæter (2022, s. 113) at hvis man kan, er det lurt å føre feltnotater i tillegg slik at man kan notere slike følelser og stemninger for å få et helt bilde på situasjonen. Jeg benyttet meg av observasjonsskjemaet jeg brukte under pilotprosjektet for enkle tanker og observasjoner. Bruken av videoopptak åpnet en viktig mulighet for meg som en måte å analysere hver enkel gruppe adskilt fra hverandre. Ved å se den samme videoen og situasjonen flere ganger med ulikt fokus kunne jeg dokumentere hva hver gruppe gjorde og ta dette med i analysedelen. Et eksempel er at gruppene gjorde ulike ting samtidig, og jeg snakker med en annen elev i klassen på det tidspunktet. Opptaket har gitt meg mulighet å se hva hver gruppe gjorde, og kode empirien slik det virket passende. Gruppene var ikke alltid på samme stadiet i byggeprosessen. Ved å analysere gruppene for seg selv kunne jeg se hvordan de jobbet i ulike faser i prosessen på samme tidspunkt i videoen.

3.8.1 Hvordan bruke videoopptak?

Bjørndal (2015 s. 87) beskriver ulike kameravinkler som kan brukes for ulike fokusområder. Jeg plasserte kameraet på en måte slik at jeg fikk et *halvtotalsbilde*. Bjørndal (2015, s. 87)

beskriver denne vinkelen som fokus på et spesifikt hovedmotiv uten å være helt i nærheten. Dette var valgt for å få med flest elever på et bilde, mens LEGO-en er synlig i bildet. Kameraet var satt stasjonært på en pult med improvisert støtte slik at den pekte i retningen jeg ønsket. Da jeg oppdaget noe interessant elevene jobbet med, tok jeg med kameraet og brukte nærbilde. Bjørndal (2015, s. 87) beskriver dette som når kameraet fokuserer spesielt på en ting, for eksempel ansiktsuttrykk. I mitt tilfelle er det arbeidsmetode og LEGO-figuren jeg fokuserte på. I disse tilfellene brukte jeg en håndholdt metode for å fokusere akkurat der jeg ønsket. For analysekapittelet har jeg transkribert det elevene sier i videoopptakene.

En viktig kontekst for disse videoopptakene er at da elevene oppdaget kameraet syntes de at det var gøy, og de ble distraherete og danset foran kameraet. 46 minutter inn i prosjektet satt en elev med PC i gruppen fordi eleven ble dårlig i løpet av økten. Dette ble et lite distraksjonsmoment for andre elever. Elev 1 fra Trollmann-gruppen fikk flis i fingeren, så en del av tiden (Ca. 15 minutter) ble brukt på å prøve å få den ut. Dette er en del av virkeligheten i en elevgruppe på 2. trinn som ikke spiller direkte inn for funnene i dette prosjektet, men som likevel kan fungere som påminnelse om skolevirkeligheten som dette prosjektet har vært en del av.

3.9 Intervju

Jeg gjennomførte intervju med gruppene hver for seg. Hvert av intervjuene tok omtrent 10 minutter hver, og ble utført rett etter prosjektet var ferdig. Jeg intervjuet Trollmann-gruppen først, så Skjelett-gruppen måtte vente til etter det første var over. Med tillatelse utførte jeg lydopptak av disse intervjuene. I dette delkapittelet reflekterer jeg fremgangsmåten og begrunner forskningsgrepene jeg har brukt, samt reflektere rundt utfordringer jeg erfarte.

3.9.1 Hva er et intervju?

Intervju gir tilgang til menneskers livsverden og individuelle syn (Geiss & Sæter, 2022, s. 78). Bjørndal (2015, s. 95) utdyper dette, at intervju kan gi dypere innsikt i hvordan informanten tenker. Han utdyper at intervju kan gi en dypere forståelse av informanten sin forståelse som observasjon ikke kan. Med dette har jeg valgt å bruke intervju som en del av min casestudie for å bekrefte eller avkrefte observasjoner og tolkninger gjort i min videotranskripsjon ved å spørre elevene som er informantene om hvordan de opplevde oppgaven i analysedelen. I problemstillingen; «Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. trinn sin læring?» vil elevens egne perspektiver være verdifulle for en analyse. Det har vært mulig for meg som forskeren å stille utdypningsspørsmål som kan

komme underveis. Dette er en stor verdi i min forskning fordi det gir muligheten til å plukke opp uforutsette ting som elevene sier og utdype disse punktene kan gi meg enda mer, og gjøre klarere informasjon dersom elevene ikke forsto hva jeg spurte. I tillegg til å gå dypere inn på interessante ting elevene sier.

3.9.2 Semistrukturert intervju

Intervjumetoden jeg brukte kalles semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju kjennetegnes med at det er en metode hvor forskeren ofte har definerte spørsmål og tema den ønsker å gå gjennom, men rekkefølgen og ordlyden til spørsmålene kan variere (Gleiss & Sæter, 2022, s. 80). På den måten kan man si at denne typen intervju faller mellom to ytterpunkter. Disse er strukturert intervju hvor forskeren går gjennom spørsmålene ordrett og i bestemt rekkefølge (Gleiss & Sæter, s. 79), og ustrukturerte intervjuer hvor forskere tar utgangspunkt i et moment i hva enn sak forskeren har utvalgt, og lar informanten styre samtalen (Gleiss & Sæter, 2022 s. 79-80). Verdien av semistrukturerte intervjuer er at den trekker fra begge måtene. Forskeren har en løsere holdning til spørsmålene, men styrer samtalen litt.

Jeg brukte denne strukturen fordi informantene er barn i 7/8 alderen. Hensikten med intervjuet var at elevene skulle reflektere over narrative grep de gjorde gjennom LEGO. Det var utfordrende å gi spørsmål som fikk en slik refleksjon fra elevene uten å direkte spørre. Slike direkte spørsmål om det jeg egentlig ønsket å finne ut vært for vanskelige og kompliserte for elevene. Dette kommer av at det vitenskapelige språket jeg brukte for å utarbeide problemstillingen var utfordrende å oversette til elevenes dagligdagse språk. En annen grunn til at jeg brukte en semistrukturert løsning er at jeg ønsket at elevene ikke skulle føle at det var for formelt og ville være opptatt av å gi de «riktige» svarene i stedet for hva de tenkte som kunne medført i et strukturert intervju. Med et semistrukturert intervju ønsket jeg å skape en betryggende situasjon for elevene slik at dataene ikke ble påvirket av elevene var ukomfortable.

3.9.3 Gruppeintervju

Jeg gjennomførte intervjuene i gruppene som jobbet sammen. Det gjorde jeg for å få utfyllende informasjon om fortellingen, og gruppens oppfatning av oppgaven. Til tross for at jeg hadde oppholdt meg på skolen en uke og blitt kjent med elevene, kan en intervjusituasjon være anspent for selv en voksen person. For at det skulle bli mindre skummelt for elevene valgte jeg derfor å ha flere inn samtidig. Det gjorde jeg for at empirien skulle bli påvirket

minst mulig av den faktoren. Gleiss & Sæter (2022, s. 91-92) peker på en fare ved at noen informanter kan ta over samtalen. Det er opp til forskeren som utfører intervjuet å motvirke dette. Et grep jeg gjorde for at samtalen ikke skulle bli dominert av en elev var å spørre den andre direkte om deres tanker hvis jeg merket at samtalen var mellom meg og bare en elev.

3.9.4 LEGO-modellen in intervjuet

Under intervjuet satte jeg LEGO-modellen foran elevene slik at de kunne bruke den til å vise og peke mens de forklarte. Piaget sin teori om barns kognitive utvikling er med på å begrunne dette valget. Slik Haugen (2018, s. 135-136) legger den fram, er elevene enten er på det preoperasjonelle stadiet (3-7 år) eller konkret-operasjonelle stadiet (7-11 år). Stadiene avhenger fra elev til elev, og er ikke bindende for alder. Hva som er relevant innenfor disse stadiene er at barn som ikke har nådd det konkret-operasjonelle stadiet klarer ikke like godt å tenke abstrakt eller hypotetisk (Haugen, 2018, s. 136). Med LEGO-figuren foran, kunne det hjelpe elevene ved å gi dem noe konkret å forankre fortellingen og forklaringene sine til modellen. Dette ga meg mulighet til å spørre spesifikke spørsmål om modellen og fortellingen sammenhengende. Det ga både meg og elevene mulighet til å trekke fram spesifikke trekk ved modellen og spørre om dem. Utdrag fra intervju som eksemplifiserer dette. Det første sitatet er fra intervjuet med Trollmann-gruppen, og det andre sitatet er fra Skjelett-gruppen.

«Jeg: Men nå lurer jeg på en ting. Da jeg kom opp og hentet dere ned, snakket dere om at dere måtte rekonstruere, eller bygge opp huset igjen, hva hadde skjedd? Elev 1: Em, det var en tryllekunstner som, den tryllekunstneren skulle forvandle huset og da måtte vi bygge det om. Også etter det ble det ødelagt litt».

*«Elev A: Ok men gjett hvor åpningen er, dørene. Jeg (peker på modellen) der og der.
Elev A: Ja. Jeg: Det ser ut som en bro.»*

3.9.5 Strukturen

Intervjuguiden er limt inn nedenfor. Spørsmålene er fargekodet med tilhørende forklaringer; oppvarmingsspørsmål, hovedspørsmål og situasjonsbestemte. Spørsmålsformuleringen og rekkefølgen er basert på hvordan Gleiss & Sæter (2022, 91) anbefaler oppsettet. Gleiss & Sæter (2022, s. 91) anbefaler at de første spørsmålene bør kombinere følgende kvaliteter; Spørsmålene bør være enkle å svare på, og spørsmålene bør være relevante for temaet. Den første kvaliteten er der for at informantene skal bli komfortable med intervjuet, samt det kan «varme dem» til de mer kompliserte og krevende spørsmålene senere i intervjuet. De første

tre spørsmålene, som er markert gult fungerer som innledende spørsmål til temaet. Spørsmålene er også lette å svare på for elevene uten nødvendighet for mye refleksjon. I guiden er de neste to spørsmålene markert med grønt. Dette er hovedspørsmålene som gir elevene rom for å reflektere. Disse spørsmålene krever mer refleksjoner spesifikt om fortellingen de hadde skapt, og var tenkt til å innhente mest empiri. Det siste spørsmålet var tenkt på forhånd å spørre om et spesifikt element i bygningen til informantene. Jeg visste ikke enda hva som ville være av interesse å spørre om, så dette var et spørsmål som hadde ulik ordlyd hver gang. Spørsmålene i intervjuguiden er hva jeg tematisk spør om, ettersom intervjuet er av semistrukturert design.

Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål hovedspørsmål situasjonsbestemt

Liker dere å bygge LEGO?

Har dere bygget LEGO før?

Hvordan liker dere å leke?

Var oppgaven lett eller vanskelig å gjøre?

Hvorfor?

Visste dere hvordan historien skulle være fra starten av?

Hvorfor bygde dere den slik?

(Andre spesifikke spørsmål om fortellinger)

Figur 3: Intervjuguiden

En utfordring som oppstod ved å bruke elever som informanter til intervjuet var at ordlyden og hvordan jeg formulerte spørsmålene for at elevene skulle gi kunne bidra med svar på det jeg ønsket å finne ut. Fagbegrep som narrative grep og affordans var ikke mulig å bruke i dette tilfellet. En annen utfordring var elevenes forståelse av hva jeg faktisk spurte om. Da jeg utformet spørsmålene, var dette basert på forskningsspørsmål og teori. Spørsmålene var skrevet og stilt på en måte slik at elevene faktisk kunne svare på dem. Derfor stilte jeg spørsmålene på et mer hverdagslig språk som elevene forstår og bruker. Dette gjorde at jeg ikke fikk direkte svar. Spørsmålet markert med rødt der jeg spør om hvorfor de bygde modellen sin slik den ble, slet begge gruppene med å reflektere over. Eksempel på dette er *Jeg: Hvordan kom dere på den planen da? Elev 1: Vi bare tenkte. Meg: OK så dere bare*

tenkte? Hadde det ikke noe med LEGO-en å gjøre? Elev 2: Nja, egentlig synes jeg det er veldig vanskelig å forklare hvordan man kommer på en plan.

Dette gjør at i min analyse har jeg måttet tolke og forstå hva de kan mene i forhold til mine forskningsspørsmål.

3.10 Narrativ analyse

Jeg har gjort en narratologisk analyse. Gaasland (1999, s. 21) definerer det som en analyse av tekstens infrastruktur og metafysikk. Videre peker Gaasland (1999, s. 21) på ulike faktorer som kan inngå i en narratologisk analyse. Det er faktorer som fortellerstemme, synsvinkel, frekvens og varighet. Videre i delkapitler 3.10.1 og 3.10.2 vil jeg diskutere hvilke narrative trekk som var relevante i min narrative analyse av elevfortellingene og hvorfor de er relevante. Det er viktig å påpeke at det er fortellinger laget av barn som bare er 7 til 8 år. Denne faktoren tok jeg hensyn til da jeg tilpasset analysen slik at den passer for å analysere en lek-preget fortelling fra 2. klasse elever. Jeg snakket med læreren angående dette da jeg la fram prosjektet mitt. I utgangspunktet ønsket jeg å innramme det med at elevene skulle bruke typisk oppbygning av begynnelse, midtdel og avslutning. Læreren og jeg ble enige om, at det ville være for kompliserte rammer for elevene. Analysen vil gi innsikt i hvordan fortellingen er formet gjennom LEGO, og kan gi supplerende empiri, slik at jeg som forsker kan få en forståelse fra flere sider av problemstillingen

3.10.1 Oppbygningsanalyse

I en fortelling er det trekk man ofte forventer å finne. En av disse er hvordan fortellingen er oppbygd. Gaasland (1999, s. 51) viser til eksposisjon, igangsetting av handling, spenningsstigning, klimaks, spenningsfall og avslutning som typiske trekk man kan forvente å finne i en vanlig oppbygning av fortellinger. Gaasland (1999, s. 51-53) definerer hva som menes med hvert enkelt begrep, noe jeg vil kort utdype siden det er disse punktene jeg ser etter i en oppbygningsanalyse. Disse begrepene er forklart på bakgrunn av Gaasland (1999, s. 51-53) sine definisjoner.

Eksposisjon betyr hva slags informasjon som er gitt til leseren om situasjonen karakterene befinner seg i. I analysen av elevenes fortellinger vil dette kjennetegnes ved at elevene gir informasjon om situasjonen før handlingen begynner. Igangsettelsen av handlingen kjennetegnes av at en situasjon oppstår som setter handlingen i gang. I analysen vil det kjennetegnes ved at handlingen begynner. Spenningsstigningen er ofte en opptrapping av

hendelser som leder fram til klimakset i fortellingen. I analysen vil jeg se etter om elevene setter opp klimakset i fortellingen ved hjelp av en oppbygning gjennom hendelser i fortellingen.

Klimaks er det dramatiske høydepunktet i fortellingen. I analysen vil jeg se etter hvor den viktigste handlingen i fortellingen skjer. Ofte kan dette være slutten på fortellingen til elever. Dette er fordi de lager fortellingen med utgangspunkt i at det er en lek.

Spenningsfall kan kjennetegnes ved at det er en slags nedtrapping av klimakset, slik at fortellingen beveger seg mot avslutningen. Det som er interessant å se på i analysen, er å se om elevene legger merke til om elevene bruker dette grepet, eller om de velger å utelate dette. Dette kommer av at fortellingene har et preg av lek.

Børte & Nesje (2018 s. 14) påpeker hvordan fantasi er et definert kjennetegn på lek. Siden jeg allerede har tatt fram dette kjennetegnet tidligere i kapittelet, vil jeg vise til hvordan det kan være relevant i en narrativ analyse. Et typisk trekk med lek er hvordan leken ikke alltid har en definert slutt. Like spontant som leken begynte, kan leken avsluttes. Av egen erfaring vet jeg at leken kan fortsette mentalt selv etter at den formelt eller fysisk er avsluttet. Noe jeg så på, er om elevene avslutter fortellingen med en slutt, eller om det er som en flat linje uten oppbygning. På den måten kan en spenningskurve være interessant å se på selv om elevene ikke har narrativ teori som bakgrunn eller instruksjoner til å gjøre det.

3.10.2 Andre analysetrekk

Gaasland (1999, s. 26-27) utvider begrepet om narrasjon med en rekke underbegrep som utgjør perspektivet og presentasjonen i fortellingen. Relevante begreper for oppgaven vil være fortellerstemme, fortellerens temporale plassering, og multimodalitet. Disse begrepene vil bli brukt som verktøy for å analysere fortellingene.

Fortellerstemmen handler om hva fortelleren vet basert på hvem som er fortelleren (Larsen, 2022, s. 51). På den måten skiller man mellom to ulike typer fortellere. Den første typen er den eksterne fortelleren. Den andre er den interne fortelleren. Forskjellen er perspektivet til fortelleren i teksten. En ekstern forteller kjennetegnes at fortelleren er adskilt fra handlingen. En intern forteller kjennetegnes ved at det er en karakter i handlingen (Larsen, 2022, s. 51). Analyse av fortellerinstansen vil gi innsyn i hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til modellen de lager. Har de lagd seg selv i fortellingen eller forteller de fra siden? Et annet spørsmål å stille er om fortellingen har en forteller. Typisk for lek er at det ikke finnes noen

forteller. Det gjøres ofte gjennom kommunikasjon hvor barna som leker, blir enige om reglene. Det kan tenkes at elevgruppene som ble dannet, kommuniserte handlingene på forhånd og fortalte fortellingen implisitt.

Fortellerens temporale plassering handler om i hvilket tidsperspektiv fortelleren er plassert i forhold til handlingene. Innen fortellerens temporale plassering, kommer Gaasland (2022, s. 26-27) med fire plasseringer. Det er bare to som er relevante i analysen av elevfortellinger. I *etterstilt narrasjon* fortelles det om noe som allerede har skjedd. Tegn på etterstilt narrasjon er bruk av verb som er bøydd i sin fortidsform (Gaasland, 1999, s. 26). Med en fortelling som har *samtidig narrasjon* forstår vi at handlingen foregår samtidig med fortellingen. Verb er ofte i presens form (Gaasland, 1999, s. 27). Elevenes lek er ofte preget av spontanitet og en indirekte forteller. Ved å se på fortellerens temporale plassering, kan man oppdage om den lekpregede siden av å bygge LEGO kan ha gjort det lettere å plassere fortellingen i et tidsperspektiv.

3.10.3 Multimodalitet

Å inkludere hvordan modaliteter var brukt i fortellingene som en del av den narrative analysen, kan gi innsikt i hvordan elevene har brukt LEGO. Man kan også undersøke hvordan modalitetene har hjulpet til med å forme fortellingen. Som utforsket i Stifoss-Hanssen (2020, s. 131-132) hvor det ble funnet ut at modaliteter kan spille ulike roller i multimodale tekster. Jeg gjorde det samme ved å utforske hva slags affordans modalitetene har i utformingen av fortellingen og det ferdige produktet.

3.11 Koding og analysemetode

Når man starter på en analytisk prosess, anbefaler Yin (2015, s. 135) å bruke en strategi som er å undersøke og dokumentere hvor ofte en bestemt ting man ønsker å forske på, skjer. For å strukturere analyseprosessen av samlet empiri, har jeg analysert og kodet hver gruppe for seg selv, for så å sammenlikne og trekke en felles konklusjon basert på de to gruppene.

Koding er både en metode for å sortere data, og en måte å analysere på. Måten jeg tolket kodene samsvarer med hvordan jeg ellers analyserte. Yin (2015, s. 136-140) presenterer fire strategier en forsker kan bruke for å analysere data. Den metoden jeg brukte heter teorigyrt analyse. Det er forklart med at forskeren bruker teori for å gi dataene mening (Yin, 2015, s. 136). Teorien jeg brukte er hovedsakelig angående lek og narrative trekk. Dette styrte analysen på den måten at det var spesifikt disse trekkene jeg så etter i analysen. Begrunnelsen

for denne typen analyse er at den teorien som ledet forskeren til problemstillingen har formet flere deler av forskningen. Delene som er problemstilling, forskningsspørsmål og datainnsamlingsmetode vil ha en naturlig overførbarhet til empirien man får ut av det (Yin, 2015, 136.). Dette beskrives i kapittel 4.2 angående kodingen og hvordan kodene var utviklet.

3.11.1 Tematisk analyse

Jeg har brukt tematisk analyse som verktøy. En tematisk analyse begynner når personen som analyserer starter med å se etter mønster og mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Analysemetoder er en god å bruke når en forsker skal sortere og organisere empiri i detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun & Clarke peker på seks steg i prosessen som jeg har benyttet meg av. Disse er: 1: Å gjøre seg kjent med empirien 2: Lage første koder, 3: Søke etter tema, 4: Gjennomgang av tema, 5: Definere og navngi tema, og 6: Produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I tabellen nedenfor har jeg satt opp stegene, og lagt til forklaring fra Braun & Clarke (2006, 87) som har inspirert av hva jeg har gjort.

Tabell 1: Fremgangsmåte i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87)

Steg	Forklaring
1: Gjøre seg kjent med empirien	Transkripsjon og narrativ analyse. Skrive ned ideer.
2: Lage koder	Lage relevante og interessante koder for hver av de tre empirikildene.
3: Søke etter tema	Samle koder til relevante tema.
4: Gjennomgang av tema	Gjennomgå kodene for å sjekke at de passer inn i temaene.
5: Definere og navngi tema	Definere og avklare hva temaene spesifikt kan antyde.
6: Produsere rapporten	En presentasjon av overbevisende eksempler i form av koder

3.11.2 Koding

For å sortere datamaterialet for senere analyse, har jeg brukt koding. Denne metoden handler om at empirien deles opp i mindre biter, (Gleiss & Sæter, 2022 s. 173-174). På denne måten kan jeg bruke fellestrekk fra intervjuene, videotranskripsjon og analysen fra fortellingen. Dette er en måte å metodetriangulere for å få et nøyaktig bilde av situasjonen. Koding gir samtidig en lettere oversikt over datamaterialet.

Koding kan deles inn i flere måter. Jeg valgte mine koder, og etterpå kodet basert på empiri og tidligere teori. Denne formen å kode på kalles tematisk koding (Gleiss & Sæter, 2022, s. 174). Jeg valgte denne type koding for at den skal kunne samle empiri som kan svare på problemstillingen på best mulig måte. Utgangspunktet var i i relevant teori om lek, LEGO og narrativ teori. Kodene er derfor basert på empiri som kan være interessant å ta med i en analyse, i tillegg til teori om de relevante temaene. Jeg vil kode ut ifra temaer som vil inneholde spissere koder. Som følge av at kodene tar utgangspunkt i teori relevant for problemstillingen, er det en deduktiv måte å forklare fenomenet jeg presenterte i problemstillingen. Gleiss & Sæter, 2022, s. 176) skriver at en kode kan brukes i flere kontekster, fordi den kan si ulike ting. Dette er tilfelle med noen av kodene mine. Det samme utsagnet eller observasjonen kan også brukes til å understreke flere koder.

Jeg har tre ulike kilder å kode fra: videotranskripsjon, intervju og narrativ analyse. For å gjøre det mer ryddig, har jeg valgt å kode i et Word-dokument ved hjelp av tabellfunksjonen. Hver rad har datamateriale som stemmer med hverandre. Dataene er deretter farget etter valgt tema. På denne måten komprimerer jeg tre typer av ulike data til en. Det er også en god visualisering av hvordan metodetriangulering fungerer. Gleiss & Sæter, 2022, s. 178) gjør oss oppmerksom på at som all analyse, er koden en veldig subjektiv aktivitet fra forskeren. Som i analyse og observasjon, vil jeg tydeligere legge merke til data som samsvarer med min mening om problemstillingen. Jeg som forsker skal prøve å være så objektiv som mulig, og belyse problemstillingen fra ulike sider. Det er nødvendig å nevne at koding og analyse er en subjektiv aktivitet, ofte preget av forskerens oppfatning.

3.12 Vurdering av egen forskningskvalitet

I dette kapittelet vil jeg vurdere kvaliteten på min egen forskning. Som forsker har jeg ansvar for å vurdere egen forskning og å belyse feilkilder i forskningen som kan svekke troverdigheten til funnene mine. Det er dessuten gunstig å reflektere over hva jeg har gjort for å unngå mulige feilkilder. Reliabilitet og validitet er begreper som brukes for å reflektere

rundt forskningens kvalitet. Gleiss & Sæter (2022, s. 202) skriver at reliabilitet og validitet er begrep som ikke nødvendigvis passer inn i den konstruktivistiske forskningstradisjonen som hoveddelen av dagens kvalitative forskning på skole- og utdanningsfeltet plasserer seg i.

3.12.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad funnene i studien er å stole på (Gleiss & Sæter, 2022, s. 202). Grunnen til at det er viktig å fortelle klart og transparent om disse, er at leseren av min forskningsoppgave kan lese og trekke sine egne konklusjoner (Gleiss & Sæter, 2022, s. 204). Underveis i metodekapittelet har jeg begrunnet ulike valg jeg har gjort i min empirisamling, og dette vil være et sammendrag av disse, og vil reflektere hvordan de kan ha påvirket dataene. Jeg vil ha spesielt fokus på empirisamlingen og tiden før prosjektet.

3.12.1.1 Maktforhold i forskningssituasjonen

Siden mine informanter er elever, var det kritisk å anerkjenne min egen rolle. Klassen jeg utførte prosjektet mitt i, er en klasse jeg ikke kjente til på forhånd, og viktigere at elevene ikke kjente meg. En forsker som ikke har et eksisterende forhold til den sosiale gruppen den skal forske i kalles en outsider (Gleiss & Sæter, s. 88). Denne rollen har fordeler i andre studier, men siden informantene i min casestudie er barn som er 7 til 8 år, kan det oppfattes som en ulempe. Jeg tror at et outsiderperspektiv hadde hemmet eller farget empirien, fordi empiriinnsamlingsmetodene er så sensitive, og at elevene hadde oppført seg mindre naturlig hvis jeg ikke hadde vært kjent. Et innsiderperspektiv kan ha gjort elevene tryggere på meg som voksen person. På denne måten kjente de seg tryggere og kunne i større grad «være seg selv», antar jeg. På grunn av bevisstheten rundt min rolle ønsket jeg å bli en innsider i klassen før jeg gjorde prosjektet. Dette gjorde jeg ved at jeg gjennomførte pilotprosjektet på forhånd, og ved at jeg var med i alle timene de hadde i en uke. I tillegg var jeg på skolen og hilste på elevene og læreren for å etablere kontakt før prosjektet startet. Dette lot meg etablere relasjoner til elevene, slik at de ville opptre naturlig i prosjektet. Dette bidro til at empirien jeg analyserte, ble minst mulig preget minst mulig av denne faktoren.

I en intervjusituasjon med barn som informanter, er maktforholdet mellom forsker og informanter også et forhold å ta hensyn til (Gleiss & Sæter, 2022 s. 92-93). Det er derfor viktig med tillit og relasjon mellom forskeren og informanter. På bakgrunn av denne utfordringen satte jeg opp spørsmålene i intervjuguiden på en spesiell måte, slik at enklere spørsmål som krever mindre refleksjon kom først. Jeg satte LEGO-modellen gruppene hadde bygd, foran elevene mens jeg gjennomførte intervjuet. Det var gjort med to formål. Det ene

var at elevene skulle føle seg trygge under situasjonen ved å gi dem muligheten til å være i aktivitet med modellen. Den andre grunnen er fordi jeg ønsket at elevene skulle huske fortellingen så presist som mulig. Ved å sette en konkret modell som elevene kan basere sine beskrivelser på, kan beskrivelsene som elevene gir, bli mer presise. Valget er basert på elevenes kognitive utvikling, og utfordringen de har for å tenke abstrakt basert på Jean Piaget sin utviklingsteori, gjengitt av Haugen (2018, s. 135-136).

3.12.1.2 Refleksjon rundt egen bias

Gleiss & Sæter (2022, s. 202, 203) anbefaler at en forsker bør gjøre leseren oppmerksom på bias som kan oppstå under forskningen.

Mitt ønske for å utføre denne forskningen skyldes min egen interesse og kjærlighet for LEGO. Pilotprosjektet hadde flere ulike formål. Et av formålene var å vurdere nødvendigheten for en videotranskripsjon. Jeg oppdaget at i en observasjon er det ulike feilkilder som kan oppstå. Den viktigste som også gjelder for analyse er *oppvurderingstendensen*. Bjørndal (2015, s. 42-43) beskriver dette fenomenet som at forskeren får et skjevt inntrykk av empirien ved å se etter det positive. Dette er et fenomen jeg opplevde selv under observasjonen i pilotprosjektet. Denne åpenbaringen gjorde at jeg fant ut at det var nødvendig å bruke videotranskripsjon. Denne videoen har jeg transkribert og kodet. Oppvurderingstendensen vil prege oppgaven videre, selv om jeg har tatt valg for å prøve å minimere denne faktoren. Disse valgene er blant annet å gjøre en transkripsjon av videoen. Transkripsjonen gjør at empirien jeg analyserer er basert på hva kameraet filmer, og ikke hva jeg tolker.

I intervjuet opplevde jeg at det å oversette fagbegreper til språket elevene snakker er utfordrende. Elevene hadde ikke mål om å lage fortellingen vitenskapelig, så jeg måtte tilpasse språket til nivået deres. Med denne justeringen kan noe faglig ha gått tapt.

3.12.2 Validitet

Gleiss & Sæter (2022, s. 204) definerer validitet som «kvaliteten på datamaterialet og fortolkninger og konklusjoner». Yin (2015, s. 47-48) utvider ved å diskutere viktigheten for at dataen er relevant for studien, samt hvor generaliserbare funnene i studien er.

I min studie har jeg gjort en enkeltcasestudie, noe som betyr at jeg utførte prosjektet og samlet inn empiri en gang. Det er derfor verdt å nevne at problemstillingen og forskningsspørsmålene er besvart med utgangspunkt i den ene situasjonen i klasserommet.

Dette valget kan potensielt gjøre studien og resultatet svakere. Et grep jeg kunne ha gjort for å gjøre studien og validiteten sterkere, er å utføre min studie flere ganger og flere steder. Empiri og konklusjoner hadde gitt et mer helhetlig bilde på den måten. Metodetriangulering er brukt for at jeg som forsker kan komme fram til resultater basert på flere empirikilder.

Ytre validitet handler om hvorvidt andre forskere kan gjenskape studien, overførbarhet, og hvordan resultatene kan generaliseres. I en kvalitativ forskningstilnærming er en typisk statistisk generalisering ikke mulig grunnet få datasett (Gleiss & Sæter, 2022, s. 207).

Tidligere i metodekapittelet har jeg gitt beskrivelser av framgangen i empirisamlingen. Jeg vil gi en klar beskrivelse av situasjonen i klasserommet. Ved å være åpen og transparent, inviterer jeg leseren til å komme til sin egen konklusjon angående kvaliteten på forskningen. Klassen var en sammensatt klasse hvor 1. og 2. trinn var sammen. Læreren var ute i gangen sammen med 1. klassingene slik at det bare var 2. trinn igjen på prosjektet. Det var 9 elever som startet, men en av elevene ble syk og måtte avbryte midt i. Elevene fikk ikke beskjed om å samles til grupper.

3.13 Forskningsetiske vurderinger

Som forsker finnes det etiske rammeverk jeg må forholde meg til. Forskningen min faller innenfor samfunnsvitenskap og humaniora, og derfor vil jeg bruke rettlingslinjer presentert av NESH, den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (2021). Jeg meldte forskningsprosjektet mitt inn til SIKT, som inkluderte et samtykkeskjema. Jeg fikk det godkjent

3.13.1 Samtykke

Et viktig prinsipp er at forskere skal få et etisk samtykke av informanter (NESH, 2021, s. 20.) Videre formidles det at informantene skal være godt informert om hva som skal skje i forskningssituasjonen. I min forskning er informantene barn, og det gjør kravet om samtykke litt spesielt. NESH (2021, s. 22) belyser at i slike forskninger er samtykke fra både foresatte og barn nødvendig. Jeg sendte samtykkeskjemaet til læreren som sendte det ut til foresatte for begge trinn. Skjemaet var sendt i god tid slik at foresatte hadde tid til å svare før jeg begynte med prosjektet det var sendt ut til begge trinn når jeg trodde jeg skulle forske på begge trinn. Jeg fikk signert samtykke fra 9 foresatte, inkludert foresatte for elevene jeg forsket på i prosjektet

Jeg informerte elevene med en gang jeg kom til skolen hvorfor jeg var der, og var alltid åpen om at jeg var der for å forske. Dagen jeg gjennomførte prosjektet, snakket jeg i dybden om hva jeg ville gjøre og hvorfor. Jeg ga elevene muligheten til å stille spørsmål etter jeg var ferdig. Jeg spurte klassen om det var greit, og de sa ja som et kollektiv. Da kameraet filmet i byggeprosessen, lekte elevene med LEGO og danset foran kameraet. Dette tolker jeg som at de ga samtykke. I forkant av intervjuet spurte jeg elevene om de ønsket å bli med. Jeg informerte på nytt at jeg tok opp lyd, og hvorfor jeg gjorde det før jeg startet intervjuet. Jeg gjorde elevene oppmerksomme på at telefonen min ville ta opp lyden gjennom Diktafon-appen. Både ved å fortelle dem det, og ved å vise elevene telefonen min med appen klar. Nedenfor vises manuset jeg brukte da jeg informerte elevene.

Hei og takk for sist! Husker dere at jeg snakket om at vi skulle gjøre LEGO-prosjektet en gang til før jeg dro sist? Nå skal vi gjøre det. Forrige gang satt jeg med ark og noterte hvordan dere arbeidet med oppgaven. Denne gangen vil jeg sette opp et kamera som filmer i tillegg. Dette er fordi da kan jeg se filmen på nytt når jeg ser på hvordan dere jobber. Det er ikke farlig, og filmen vil ikke bli lagt ut noen steder. Bare jeg skal bruke den. Etter at vi har gjort LEGO prosjektet, vil jeg snakke litt om hvordan det gikk med noen av dere. Det er heller ikke farlig og vil ikke bli lagt ut noen steder, bare jeg vil ha tilgang til dette. Det er for at jeg skal ha et slags bilde på hvordan det går å gjøre slikt opplegg i skolen. Er vi klare for å bygge LEGO?

Figur 4: Manus til introduksjonen av prosjektet

Barn i forskning har rett til å bli beskyttet. Slik NESH (2021, s. 22) formidler, er å opprettholde barns velferd og integritet viktigere enn resultater i en forskning. Jeg valgte derfor å bli kjent med barna på forhånd ved å delta som en vanlig voksen i klasserommet og på tur i en uke før jeg gjennomførte pilotprosjektet. Jeg har tidligere i kapitlet om pilotprosjektet begrunnet dette med sikring av riktig data. Fra et forskningsetisk perspektiv er det for at barna i studien ikke skal føle ubehag under empiriinnsamlingen som er av sensitiv natur.

3.13.2 Anonymitet

Forskeren har som plikt at individer i studien skal være anonymisert dersom de er lovet det (NESH, 2021, s. 23). Informantene i min studie er barn, og dermed er det spesielt viktig å anonymisere. Anonymiseringen er noe jeg har lovet både barna og foresatte. Totalt er det fire elever fordelt i to par jeg fokuserer på. Det er noen tilfeller i empirianalysen nødvendig å individualisere elevene, og spesielt separere gruppene. Den ene heter Trollmann-gruppen, og den andre heter Skjelett-gruppen. Jeg bruker ikke fiktive navn, som er vanlig i mange forskningsoppgaver. Grunnen til dette er at det er viktigere å separere gruppene enn individualisere elevene. Gruppene har fått navnene sine fra innholdet i Book Creator-fortellingen. Elevene i Trollmann-gruppen heter i oppgaven Elev 1 og 2. Elevene i Skjelett-gruppen heter i oppgaven Elev A og B. Dette er en måte som gjør at elevene er lettere kategorisert innenfor sin gruppe. Trollmann-gruppen har tall, mens Skjelett-gruppen har bokstaver. Hvis jeg hadde brukt fiktive navn, kunne det være vanskelig for leseren og meg selv å følge med på hvilke navn tilhører hvilken gruppe. Det gjør kategorisering lettere og mer oversiktlig. Jeg har i tillegg til dette gjort skolen anonym.

3.13.3 Oppbevaring av data

Forskeren er pliktet til å lagre forskningsempiri på forsvarlig måte (NESH, 2021, s. 25). Dette er et særlig viktig punkt i min forskning, siden empirien er sensitiv. Den sensitive naturen av empirien gjorde at jeg ønsket at det bare er jeg som kan se og høre empirien. For å forsikre at det ble opprettholdt, lagret jeg aldri dataen på direkte lagringssteder. Jeg brukte eksterne lagringsplasser i stedet. Da jeg brukte det lånte kameraet til å filme, passet jeg på at filmen ble lagret på et eksternt og privat SD-kort. Da jeg innspilte intervjuet, brukte jeg appen Diktafon, som sender opptakene direkte til en side på Nettskjema.no som er låst av en kode. Det er bare jeg som hadde denne koden. Dersom foresatte ønsket det, kunne de spørre om å få koden. Siden slettes automatisk den 30. mai. Jeg oppbevarte SD-kortet i et låst skap. Det er bare jeg som har sett videoen. Dataen på SD-kortet vil slettes ved prosjektets slutt. Book Creator-fortellingen er ikke like sensitive, men i et bilde har jeg sensurert navnet til en elev.

Forskeren har plikt gi tilstrekkelig informasjon om hvordan empiri skal lagres og destrueres gjennom prosjektets forløp (NESH, 2021, s. 25-26). I samtykkeskjemaet tilsendt til foresatte har jeg beskrevet dette i detalj. Jeg fortalte elevene at det bare er jeg som skal se og høre videoen og intervjuene i forkant av filming og intervjuene.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra den tematiske analysen jeg har gjort av de tre formene for empiri jeg har fra de to utvalgte fortellingene. Disse empiriformene er transkribert video, intervju og narrativ analyse. Til sammen er det seks empirikilder som har blitt tatt med i analysen.

Først vil jeg presentere gruppenes fortellinger slik jeg har transkribert dem. Etter det har tolket fortellingenes handlingsforløp, og gjort en narrativ analyse. Etter den narrative analysen har jeg kodet de tre empirikildene for alle fortellingene hver for seg. Til slutt har jeg sammenfattet empirien fra begge gruppene og diskutert funnene samlet i et eget underkapittel hvor fokuset har vært på likheter og forskjeller.

Samlet vil videotranskripsjoner, intervjuer og narrativ analyse gi et utgangspunkt for å utføre en analyse for å besvare problemstillingen. De tre empirikildene har gitt empiri på følgende måte: Intervju har å gjøre med hvordan barna reflekterer rundt egen prosess. Empirien fra videotranskripsjon dreier seg om hva jeg har sett og tolket fra transkripsjonene. Empirien fra den narrative analysen har å gjøre med hvordan fortellingen er laget fra analysepunktene jeg har lagt frem i kapittel 3.10.

4.1 Empiri

Empiri fra intervjuet vil være det transkriberte intervjuet jeg utførte. Jeg vil ofte komme med direkte sitater i analysen.

Når det gjelder videotranskripsjon, var det noen uforutsigbare utfordringer som oppstod. For å være helt klar på hva jeg har fanget, og mulige svakheter med undersøkelsen, vil jeg presentere hver av disse utfordringene. I videoene er at ikke all lyd blir fanget på grunn av støy, så det er utfordrende å høre hva hver enkelt elev sier. Transkripsjonen har hovedsakelig vært bare hva jeg har sett elevene gjorde, med unntak av når jeg faktisk kunne høre elevene. Til sammen har jeg transkribert fem videoer. Videoer 1-3 viser første økt av byggeprosessen og er til sammen 45 minutter lang, med 15 minutter i hver video. Video 4 er fra økt i byggeprosessen og er fortsatt i byggeprosessen. Videoen er nesten syv minutter lang. Da elevene begynte å lage Book Creator-fortellingen, flyttet de rundt til andre steder for å spille innlyden i stillhet. Jeg syntes det var vanskelig å vite hvem jeg skulle følge på dette tidspunktet, og derfor er det ikke like mye film etter denne fasen har startet. Video 5 fokuserer

på Trollmann-gruppen og er ca. fem minutter. Jeg har ingen video av Skjelett-gruppen i den andre fasen.

Under filmingen, endret jeg kameravinkelen flere ganger da jeg mente at vinkelen ikke var optimal. Endringen kan ha gjort at jeg har gått glipp av sentral empiri. Da jeg tok for meg videotranskripsjonene for hver gruppe, var det gjort fra samme video og samme vinkler. For hver gruppe har jeg fokusert på den spesifikke gruppen jeg transkriberte.

4.2 Temaene og kodene

Jeg har benyttet meg av tematisk analyse. Tabellen i kapittel 3.11.1 viser hvilke steg jeg har gjort og forklaring på det. Jeg har utført en tematisk analyse med deduktivt utgangspunkt der temaene i hovedsak var bestemt etter den teoretiske bakgrunnen for studien. Så kodet jeg den relevante empirien innenfor hvert tema.

Det er viktig å redegjøre på forhånd for hva de ulike kodene betyr, og hvilke tegn jeg så etter da jeg har kodet empirien. Kodene er basert på fire hovedtemaer som jeg anså som sentrale for min problemstilling. Empirien er ført inn i mer spesifikke underliggende temaer i tabellen. Jeg vil presentere temaene og hva jeg ser etter innenfor dem. Noen koder fungerer under flere temaer. Tabell 1 på neste side viser temaene og kodene som er inkludert i temaene.

Det første temaet er «Bruken av modaliteter/LEGO». Temaet omhandler hovedsakelig multimodalitet og hvordan LEGO blir brukt av elevene. Det handler mye om byggeprosessen, men også om hvordan andre modaliteter er brukt i Book Creator-fortellingene. Kjenntegn på empiri med denne koden er hvordan elevene lekte med LEGO-en, og hvordan modalitetene i sluttproduktet samhandler med hverandre.

Det andre temaet heter «Historiefortelling uten ord». Empiri under dette temaet er tegn på at elevene forteller en handling eller om en situasjon i fortellingen som vi som tar imot fortellingen, må tolke gjennom ulike grep. Kjenntegn er måter elevene har fortalt en handling eller en situasjon på gjennom bilder, lyder eller andre modaliteter. På denne måten kan man se på dette temaet som en spissing av det første temaet, «Bruken av modaliteter/LEGO».

Det tredje temaet heter «Når tar fortellingen form?». Med dette temaet ønsker jeg å finne tegn på da elevene begynte å utforme handlingen i fortellingen sin. Kjenntegn på denne koden er utsagn fra elevene selv, og tegn fra byggeprosessen som tyder på at de har hatt en plan.

Fokuset var også å se på hvordan elevene leker for å gjøre sammenhengen mellom leken og historiefortellingen tydeligere.

Det fjerde og siste temaet heter «Samarbeid». Temaet handler om hvordan gruppene samarbeidet under oppgaven. Kjennetegn fra empirien er måten elevene jobbet sammen på, når gruppene ble formet, og hvordan medlemmene av gruppen bidro til det ferdige produktet. Tabellen nedenfor viser temaene jeg har brukt, og kodene innenfor disse.

Tabell 2: Tema og eksempler på koder

Tema	Eksempel på koder					
Bruk av modaliter/LEGO	Fargebruk og struktur som affordans	Bruk av LEGO-modellen	Måltrett bygging	Utvalg av elementer til fortellingen	Plottet oppstår under leken	Plottet oppstår ikke under leken
Historiefortelling uten ord	Fargebruk og struktur som affordans	LEGO-en bestemmer fortellingen	Videreutvikling av fortellingen	Representasjon	Lek-preget fortelling	
Når tar historien form	LEGO-en bestemmer fortellingen	Måltrett bygging	Videreutvikling av fortellingen	Plottet oppstår under leken	Lek-preget fortelling	
Samarbeid	Dialogisk form	Rollebesetning	Videreutvikling av fortellingen	Invitasjon til andre	Fra individualitet til tosamhet	

Jeg refererer til gruppene som «Trollmann-gruppen», eller «trollmann-fortellingen» og «Skjelett-gruppen» eller «skjelett-fortellingen». Enkeltelevne identifiseres i videotranskripsjon og intervjuet med nummer og bokstaver. Elev 1 og elev 2 er fra trollmann-gruppen. Elev A og elev B er fra skjelett-gruppen. Dette er noe jeg har gått dypere inn på i kapittel 3.13.2 Anonymitet.

4.3 Analyse av Trollmann-fortellingen

Først gjengir jeg fortellingen slik elevene fortalte den i Book Creator ved å ha transkribert verbalteksten som elevene har lagt inn. Etter denne presentasjonen vil jeg prøve å gjenfortelle fortellingen i sammenhengende prosa. Presentasjonen er slik at teksten som elevene har talt inn under bildene. Kort oppsummer handler denne fortellingen om ei jente og et ekorn. De møter en trollmann som forvandler huset deres.



Figur 5: Trollmann-fortellingen bilde 1

«Den Hemmelige Åpningen.»



Figur 6: Trollmann-fortellingen bilde 2

Jenta: «Jeg vil flytte til et sted der det er flere folk.»



Figur 7: Trollmann-fortellingen bilde 3

Jenta: «Skal vi dra på det nye sirkuset i byen i dag?»

Ekorn: «Ditto!»



Figur 8: Trollmann-fortellingen bilde 4

Jenta: «Se, her er det, kom vi går inn!»

Trollmann: «Kom, kom til det fantastiske sirkus! Her gjør vi mange utrolige ting for å tøyse!»



Figur 9: Trollmann-fortellingen bilde 5

Trollmann: «Ønsker du at jeg skal trylle noe fram? Noe annet enn det huset du allerede har?»

Jenta: «Ja takk, det vil jeg gjerne.»



Figur 10: Trollmann-fortellingen bilde 6

Trollmann: «Abra kadabra, sim salabim, bli til noe annet!»



Figur 11: Trollmann-fortellingen bilde 7

Jenta: «Åh, det er jo kjempekult!»

Trollmann: «Jeg vet.»



Figur 12: Trollmann-fortellingen bilde 8

4.3.1 Forsøk på handlingsreferat

Fortellingen begynner med at jenta ikke er fornøyd med hvor hun bor, som ser ut til å være i en skog, basert på omgivelsene. Dette er en tolkning jeg gjør basert på ekornet, blomstene og andre LEGO-brikker som ser ut til å høre til i naturen. Jenta ønsker å flytte til et sted hvor det er flere mennesker.

Hun har tidligere hørt at det kommer et sirkus til byen, og bestemmer seg for å ta med ekornet sitt for å se på det. Ekornet vil gjerne bli med på sirkus.

På sirkuset møter de en trollmann som ønsker et publikum for sine trylletriks. Dette interesserer jenta og ekornet hennes.

Trollmannen velger å demonstrere triksene sine på huset til jenta. De drar sammen tilbake til der jenta og ekornet bor. Trollmannen klatrer opp på taket for å gjøre magien sin. Jenta og ekornet ser på magien nedenifra.

Trollmannen roper sine trylleord, og forvandler husets struktur og form til noe annet mens jenta og ekornet ser på. Heldigvis er jenta veldig fornøyd med resultatet. Trollmannen er også fornøyd med sin jobb.

4.3.2 Narrativ analyse av trollmann-fortellingen

I dette delkapittelet vil jeg presentere analyse av fortellingens oppbygning, fortellerinstans, fortellerens temporale posisjon og multimodalitet.

4.3.2.1 Oppbygningsanalyse

Det finnes en klar spenningskurve og oppbygning i fortellingen. En kan dele fortellingen opp i en begynnelse, midtdel og avslutning. Gaasland (1999, s. 51) viser til eksposisjon, igangsetting av handling, spenningsstigning, klimaks, spenningsfall og avslutning som en typisk oppbygning av fortellinger. Trollmannfortellingen har igangsetting av handling, spenningsstigning og klimaks. Bilde 1 er forsiden, hvor elevene formidler tittelen. Fra bilde 2 til 4 har jenta og ekornet beveget seg fra sitt eget hus, til byen hvor de møter trollmannen. Jeg tolker at dette er begynnelsen av fortellingen, siden den har trekk som signaliserer igangsettelse av handlingen. Bilder 5 til 6 er punktet i fortellingen der en spenningsstigning starter. Det er fordi trollmannen spør jenta om hun vil at han skal gjøre om på huset hennes, og det sier hun ja til. I bilde 6 bruker trollmannen trylleformelen for å endre formen til huset.

På dette tidspunktet er spenningen er på topp, og leseren vet ikke om formelen virket før vi ser neste bilde. Kombinasjonen av bilde 6 og 7 er spesielt viktig fordi det er på dette punktet i fortellingen man ser transformasjonen av huset. Siden det er et viktig poeng i fortellingen, vil jeg komme tilbake til dette eksemplet seinere i analysen.

Fortellingen har en markert slutt ved at ordet «Slutt» kommer på siste bilde. Et spørsmål man kan stille, er hvor naturlig kommer slutten? Er slutten tradisjonelt oppbygd, eller slutter fortellingen plutselig fordi elevene ikke har mer å fortelle? Har spontaniteten i leken preget hvordan fortellingen avsluttes? Når man diskuterer dette, må man ta hensyn til at elevene hadde begrenset tid i dette arbeidet, og avslutningen kan ha blitt hastet fram. Det er mulig å tolke avslutningen på to måter. Den ene måten er å se at handlingen avsluttes på spenningskurvens topp, noe som kan indikere spontanitet i avslutningen. Trollmannen drar ikke tilbake til sirkuset sitt, og vi ser ikke hvordan jenta bruker det nye huset. Dette tyder på at fortellingen ble avsluttet i klimakset, og ikke hadde et spenningsfall. Denne måten å tolke det på er at elevene avsluttet fortellingen midt i handlingen fordi leken var over. Den andre måten å tolke dette på er å spørre om vi virkelig trenger en slik nedtrapping av handlingen, eller om det ville ha avledet fra fortellingen som er lekt. Bilde 7, som er den siste delen av fortellingen gjør det klart at både jenta og trollmannen er fornøyde. Skildringen av følelsene til karakterene kan altså like godt være en passende avslutning på fortellingen. Det er sannsynlig å tenke at elevene mente at de ikke trengte mer siden spenningskurven har kommet til sin naturlige konklusjon. Altså at leken var over.

4.3.2.2 Andre analysepunkter

Fortellingen formidles ikke gjennom en ekstern fortellerinstans. Det eneste stedet i Book Creator-fortellingen der man kan finne en ekstern fortellerinstans, er når tittelen «Den hemmelige åpningen» blir lest opp i første bilde. Handlingen er i hovedsak gitt gjennom hva karakterene i fortellingen sier, og det styrkes med modaliteten i talespråket. Det er et eksempel på hvordan elevene kan bruke flere modaliteter for å skape en multimodal fortelling. Bildene av LEGO-figurene har andre former for mening i historien enn stemmen til elevene. Man kan se dette da trollmannen forvandlet huset til jenta. Elevene bruker ikke verbalspråk for å skildre hvordan formen på huset ser ut etter at trollmannen har endret på huset. Elevene lar LEGO-modellen, og at huset har en annen form, vise hvordan huset ble endret. Ved å late som de er karakterene, lar elevene verbalspråket uttrykke reaksjonen til karakterene uten å måtte uttrykke dette, og uten å bruke en ekstern fortellerstemme. Analysen av hvordan gruppen brukte LEGO og multimodalitet utdypes i neste analysekapittel 4.3.2.3.

Det er ikke en eksplisitt narrasjon i fortellingen, så det kan diskuteres om det faktisk er narrasjon. Det er ikke en handling som fortelles fra en ekstern forteller, men elevene som spiller karakterene. Dette trekket er et kjennetegn på lek, fordi elevene bruker fantasi for å leke handlingen.

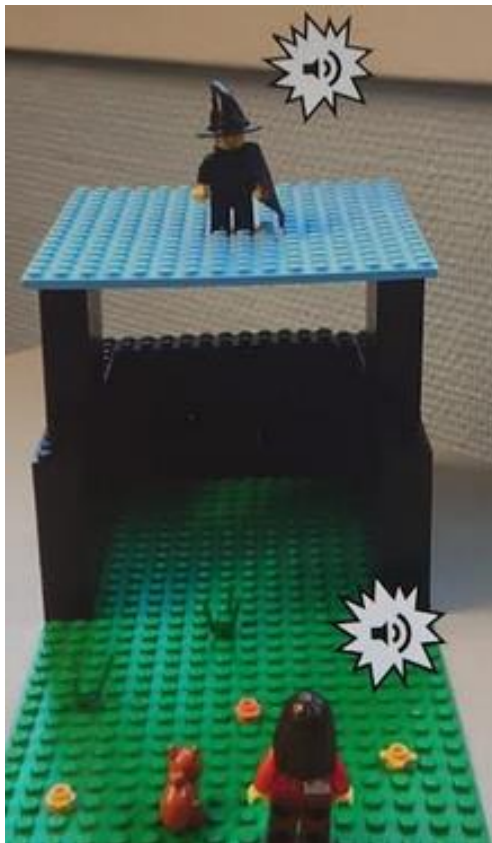
Tolkning av hva som er «Den Hemmelige Åpningen» i fortellingen har vært utfordrende. En måte å tolke det på er at den hemmelige åpningen er åpningen av huset. En annen tolkning er at det er sirkuset hvor trollmannen er. En tredje tolkning er at tittelen fungerer som inspirasjon, og at det ikke er en hemmelig åpning i fortellingen.

4.3.2.3 Modaliteter

Modalitetene som brukes i Book Creator-fortellingen er verbalspråk, bilder, LEGO-figurene og snakkebobler. Av disse modalitetene er det bruken av snakkebobler som var mest uventet. Innenfor modaliteten LEGO kan vi se på form og farge som ulike modaliteter. Bilde 6 og 7 viser eksempel på hvordan LEGO-en sin affordans uttrykker ulike ting ulikt. Løvland (2020, s. 24) skriver at affordansen avhenger av formen og organiseringsmetoden. Elevene bruker LEGO-en på flere måter. Modaliteten som er formen til huset ser ut til å ha vært en viktig del av fortellingen. Dette er i likhet med hvordan barna i studien til Ng & Lim (2023, s. 68) hadde samme fasong på bukkene som barna bygde selv om de hadde ulike farger da de skulle bygge bukkene til eventyret Bukkene Bruse. Trollmann-fortellingen er annerledes på den måten at huset har bevisst bruk av farger og ikke bare form. Elevene bruker begge former for affordans for å få fram dette huset. Formen har sannsynligvis vært viktig i konstruksjonsprosessen. Man kan også se at elevene har brukt fargene på klossene bevisst, basert på hva de ønsker å kommunisere. Basert på hvordan Book Creator-fortellingen fortelles, kan man se at elevene brukte farger bevisst. Svart er veggene i huset, mens lyseblått er taket til huset. Man ser at dette var et bevisst valg på bilde 6 til 7. De svarte brikkene ble satt sammen på ny måte mens den lyseblå flate brikken er plassert på toppen av de svarte brikkene som tak. Ved å velge en annen farge til taket tydeliggjør elevene hva som har skjedd med huset, og hvilken form huser har fått. Denne tolkningen styrkes ved at trollmannen står på taket i både bilde 6 og 7.



Figur 13: Trollmannen på taket i Trollmann-fortellingen bilde 6



Figur 14: Trollmannen på taket i Trollmann-fortellingen bilde 7

Man kan se formidling av eksposisjonen, altså settingen på hvordan elevene har plassert husets basebrikke, som er en stor flat grønn brikke med dekorasjoner. Disse dekorasjonene er

brikker som representerer vegetasjon, der tre brikker ofte brukes for å vise stilker på en blomst. Elevene har plassert en gul og en oransje runde 1x1 brikker på den grønne flaten. Fortellingen blir på denne måten plassert i et område som er preget av vegetasjon. Det kan være en skog eller ei myr, men jeg har tolket det som en skog på grunn av ekornet. Dette styrkes ved at på bilde 2 sier jenta at hun vil flytte til et sted med flere folk, og at i bilde 3 snakker jenta om å dra til byen. Dette er et eksempel på hvordan ulike modaliteter kan utfylle hverandre, altså på hvordan de kan skape en helhet, slik Løvland (2007, s. 20) skriver. Tilstedeværelsen av ekornet som bor med jenta er med på å formidle settingen. Det styrker etter mitt syn teorien om at jenta bor i skogen.



Figur 15: Plantene i Trollmann-fortellingen bilde 2

Når det gjelder verbalspråket bruker elevene snakkebobler som peker mot karakterene med lydfil i. Det gjøres for å klargjøre hvem som snakker. Når man trykker på snakkeboblene i Book Creator-fortellingene, spilles lydfilene. Formatet kan minnes om tegneserier i den grad at det er flere bilder som viser en helhetlig fortelling med snakkebobler, og siden fortellingen ikke har en forteller.

4.3.3 Koding av Trollmann-fortellingen

Jeg vil i dette kapittelet presentere eksempel fra kodeskjema. Deretter vil jeg diskutere funnene med utgangspunkt i temaene, for så å vise disse og andre koder jeg har brukt.

Tema	Koder med eksempler
Bruken av modaliteter/LEGO	<p><u>Fra intervju</u></p> <p>Plottet oppstår under leken</p> <p>Eksempel: <i>Jeg: Hvordan kom dere på at tryllekunstneren kunne omgjøre huset? Elev 1: Fordi det var en tryllekunstner</i> Elevene ser ut til å ha valgt trollmann-LEGO-figuren bevisst.</p> <p>Plottet oppstår under leken</p> <p>Eksempel: <i>Jeg: Så når dere begynte å legge inn (Book Creator-) fortellingen, da hadde dere en hel plan? Elev 1: Ja, vi kom også på en plan underveis.</i></p>
Historiefortelling uten ord	<p><u>Fra videotranskripsjon</u></p> <p>Målrettet bygging</p> <p>Eksempel: Video 2, 11:50: Elevene snakker om former og farger, og legge sammen ulike strukturer. Elevene er nøye på hvilke farger de trenger.</p>
Når tar fortellingen form?	<p><u>Fra narrativ analyse</u></p> <p>LEGO-en bestemmer fortellingen.</p> <p>Eksempel: Ekornet bestemmer mye av settingen.</p> <p><u>Fra videotranskripsjon</u></p> <p>Plottet oppstår i løpet av leken.</p> <p>Eksempel: Eleven søker aktivt etter klosser som virker naturlige, og de søker etter ekornet.</p>
Samarbeid	<p><u>Fra Intervju</u></p> <p>Fra individuelt arbeid til tosomhet</p> <p>Eksempel: «Vi tenkte at vi ville være sammen»</p>

4.3.3.1 Bruken av modaliteter/LEGO

Den narrative analysen viser at elevene bruker måten LEGO-huset er satt sammen på bevisst på den måten at veggene er svarte og taket er blått. Da trollmannen endret på huset, blir de svarte brikkene bygget om, og strukturen endres. Elevene har dermed kommunisert hva de svarte brikkene betyr. Huset er en viktig del av fortellingen, og fortellingen hadde ikke vært den samme uten huset. Huset og husets form er eksempler på hvordan modaliteter kan fungere innad hverandre. I Video 1, 01:54 viser det at elev 1 sitter ved en bønne med svarte brikker. Det tyder på at hun var bevisst på hvilke brikker hun ville bygge med fra starten av. Modaliteten som er brikkenes farger er bevisst valgt ut av eleven. På samme måte snakker elev 2 om naturlige brikker i video 1, 12:20. Litt senere ser hun etter ekorn. Disse eksemplene fra videotranskripsjonen tyder på at modalitetene var valgt bevisst.

Bruken av modaliteter/LEGO	Utvalg av elementer til historien: Eksempel: Under video 1 og omtrent 13 minutter i prosessen, snakker elev 2 om dyr som lever i naturen og snart leter eleven etter et ekorn.
----------------------------	---

4.3.3.2 Historiefortelling uten ord

Jeg har tolket at måten elevene brukte LEGO-en på har hatt en stor påvirkning på hvordan Book Creator-fortellingen ble til. Settingen er at jenta bor sammen med ekornet i skogen. Det er viktig å bemerke, siden elevene begynte adskilt fra hverandre i begynnelsen. Jeg tror jeg at bitene de kom med hver for seg da de gikk sammen for å bygge sammen, har mye å si for det ferdige produktet jeg har analysert. I Video 1, 12:45 søkte Elev 2 etter naturlige biter og et ekorn lenge før gruppen ble formet. I intervjuet nevner elevene at de er spesielt interessert i å finne spennende LEGO-brikker. Jeg tolker disse funnene som at det var interessen for spennende og uvanlige brikker som endte med å skape settingen. I den narrative analysen diskuterte jeg hvordan de naturlige brikkene er med på å skape settingen. Elevene samarbeidet med å bygge strukturen basert på begge sine meninger. Sammenlagt tolker jeg at elevene brukte en fremgangsmåte der de bygde strukturene først, og så lagde fortellingen basert på det. En slik fremgangsmåte gjør at eksposisjonen gis uten at elevene trenger å si noe.

Historiefortelling uten ord	LEGO-en bestemmer historien. Eksempel: Elevene beskriver i intervjuet at de er interesserte i å velge interessante LEGO-brikker.
-----------------------------	---

4.3.3.3 Når tar fortellingen form?

Dette er et utdrag fra intervjuet: *Meg: Visste dere ikke hvordan fortellingen skulle være fra starten av? Elev 1: Nei jeg bare kom på det (fortellingen) akkurat når jeg bygde det.* Det tyder på at elevene bygde strukturer først, og så kom på en fortelling basert på hva de bygde. Som jeg var inne på i diskusjonen av fortellingen, ser elev 2 etter naturlige brikker og etter ekornet i video 1 12:20. Disse momentene ser vi når jenta sier at hun ønsker å flytte til et sted med flere folk i bilde 2. Bildet viser momenter fra begge elevene sine byggverk. Elev 1 sitt hus, og elev 2 sine omgivelser. Med disse, tolker jeg at fortellingen oppstod under leken, og at LEGO-en påvirket fortellingen i stor grad.

Når tar historien form	Plottet oppstår i løpet av leken. Eksempel: <i>Meg: Visste ikke hvordan historien skulle være fra starten av? Elev 1: Nei jeg bare kom på det (historien) akkurat når jeg bygde det.</i>
------------------------	--

4.3.3.4 Samarbeid

Elevene samarbeidet om prosjektet. I video 2 02:42 går elevene sammen og jobber med prosjektet. Måten de går sammen på, ser spontan ut, noe som minner om hvordan barn leker. Det støttes med at vi ser tidligere i prosessen, i video 1 13:19 at elev 2 leker og jobber sammen med en elev som ikke er med i den ferdige gruppen dannes. Før trollmann-gruppen drar for å spille inn fortellingen i Book Creator, spør de samme elev om hun har lyst til å være med, men på det tidspunktet er eleven i en annen gruppe. Dette skjer i video 3 04:40. I Book Creator-fortellingen har elevene fordelt rollene, hvor elev 1 har rollen som jenta og trollmannen, mens elev 2 har rollen som ekornet. Rollebesetningen reflekterer hvilke deler av fortellingen elevene kom med, noe som kan tyde på at de var spesialister innenfor hvert sitt aspekt av fortellingen.

Samarbeid	Rollebesetning Eksempel: Elevene har ulike roller i Book Creator fortellingen.
-----------	--

4.4 Analyse av Skjelett-fortellingen

Jeg vil presentere skjelett-fortellingen på samme måte som jeg presenterte trollmann-fortellingen ved at jeg først gjengir fortellingen slik elevene har lagt den inn, for så å gjøre en narrativ analyse. Jeg vil nevne på nytt at teksten som hører til bildet er satt under hvert bilde, og at teksten er transkripsjon av hva elevene har lagt ved som lydfil.

Book Creator-fortellingen av skjelett-fortellingen preget av litt uklarhet i bilde og lyd. Fotoene er litt uklare, og det er en del bakgrunnsstøy i lyden, men dette er en vanlig konsekvens av at det er barn som utfører arbeidet. Som følge av dette vil noe av transkripsjonen basere seg på tolkninger ut fra konteksten. Videre arbeid med de andre empirikildene har ført til tryggere grunnlag for disse tolkningene. Fortellingen handler om en krig mellom kjæledyr og skjeletter i huset til kjæledyrene. Når det står Bilde 1-5 nedover mener jeg bildene fra Skjelett-historien.



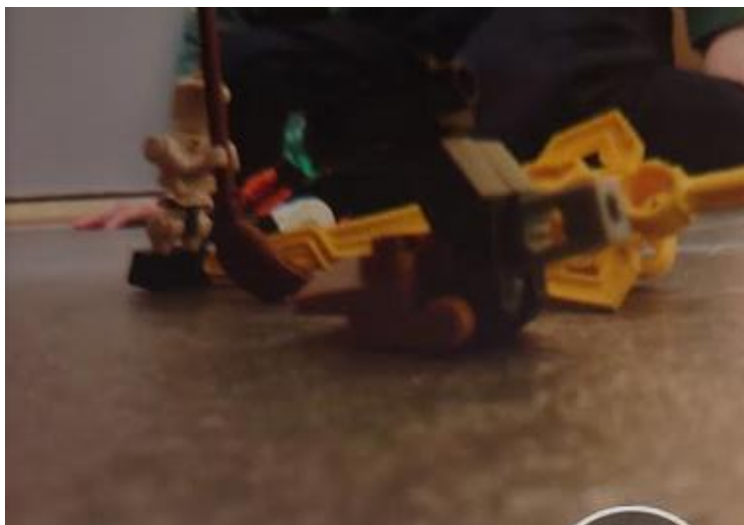
Figur 16: Skjelett-fortellingen bilde 1

«Det er her vi bor»



Figur 17: Skjelett-fortellingen bilde 2

«Det var dem som var skjelettene. Skjelettene angrep de, to, tre, fire, som man kan se kattene»



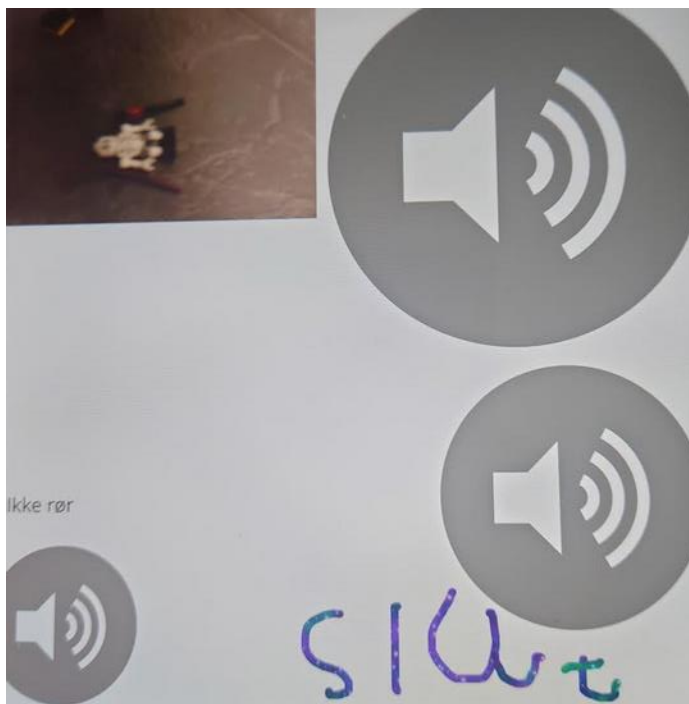
Figur 18: Skjelett-fortellingen bilde 3

«Drepte det lille kjæledyret. Kvekk kvekk kvekk kvekk»



Figur 19: Skjelett-fortellingen bilde 4

«Drep dem, bla bla bla bla»



Figur 20: Skjelett-fortellingen bilde 5

«Det var kongen som drepte dem.»

4.4.1 Forsøk på handlingsreferat

Fortellingen begynner med å vise hvor kjæledyrene bor, beskrevet gjennom en førstepersons synsvinkel fra kjæledyrene sitt perspektiv.

Huset blir angrepet av skjelettene, mens det er fem katter i huset. Kattene kjemper tilbake mot skjelettene. En alternativ lesemåte er at det er de de fem kattene selv som blir angrepet.

Det ser ut som at det er skjelettene som har overtaket, siden de dreper noen av de forsvarende motstanderne.

Kjæledyrene, under ledelse av en and, slår tilbake mot skjelettene.

Slaget ender ved at kongen av kjæledyrene dreper de angripende skjelettene og vinner slaget.

4.4.2 Narrativ analyse av skjelett-fortellingen

Det er to måter å tolke hvor hoveddelen av fortellingen finner sted. Den ene tolkningen er at kampen foregår utenfor huset, siden det ikke vises at skjelettene i bilde 2 går inn i huset. Den andre mulige tolkningen er at handlingen foregår inne i huset. Jeg tror at den andre tolkningen er mer sannsynlig basert på senere empiri. Elevene påpeker i intervjuet at «Den hemmelige åpningen» egentlig er flere ulike innganger til huset som er vist i bilde 1. Derfor tror jeg at det er mest sannsynlig at skjelettene brukte en åpning for å komme seg inn i huset for å angripe kjæledyrene. Bilder 2-5 foregår etter denne tolkningen inne i huset.

4.4.2.1 Oppbygningsanalyse

Uavhengig av hvordan man tolker fortellingen, har den en klar oppbygning. Bilde 1 gir eksposisjon og viser huset i bildet. Spenningen stiger i bilde 2 da skjelettene begynner å angripe. Bilder 3 og 4 viser at intensiteten i kampen stiger. I bilde 4 har kampen nådd høydepunktet fordi neste bilde viser at skjelettene er bekjempet. Slutten på fortellingen kommer ved nedkjempelsen av skjelettene ved hjelp av kongen av kjæledyrene. Bilde 5 viser et skjelett som har blitt nedkjempet i kampen.

Det er lite narrasjon i fortellingen, men det finnes litt i bilde 2 og 5. Elevene har brukt preteritum som er et tegn på en etterstilt narrasjon, slik Gaasland (1999, s. 26-27) definerer det. Man kan tolke at fortellingen er fortalt fra kjæledyrenes perspektiv, og at de ser tilbake på dette slaget. Jeg vil utdype denne tolkningen i neste delkapittel 4.4.2.2. Valget gjør fortelleren til en skikkelse som vet alt. Det gjør at fortellingen får et preg av gjenfortelling innenfor fiksjonen.

Fortellingen avsluttes på samme måte som trollmann-fortellingen, ved at konflikten avsluttes, derfor gjelder de samme refleksjonene her.

4.4.2.2 Fortellerinstans

Fortellingen har en klar fortellerinstans. Spørsmålet er om det er en indre eller ytre fortellerinstans som brukes. Bilde 1 og 2 ser ut til å ha en indre fortellerinstans fra kjæledyrenes perspektiv. Bruken av «vi» når det vises til kjæledyrenes hus i bilde 1, støtter tolkningen. Det er litt vanskeligere å tyde et klart perspektiv i bilde 2.

Her tror jeg det finnes minst to mulige tolkninger. Den ene tolkningen er at bilde 2 fortsatt er sett fra kjæledyrenes perspektiv, der det blir en slags gjenfortelling av hendelsene. Siden bilde 1 er fra kjæledyrenes perspektiv, er det mulig å tro at perspektivet ikke endrer seg i bilde 2.

Den andre tolkningen er at perspektivet flytter seg til en ekstern forteller, og at bilde 1 og 2 er deler som presenterer bakgrunnen for konflikten, siden skjelettene angriper. Bilde 3 preges av at fortellerinstansen forsvinner, og handlingen presenteres i dette bildet implisitt gjennom bildet og dialog. Det virker som at skjelettene snakker med hverandre og sloss mot kjæledyrene. Elevene fortsetter med å bruke dialog i Bilde 4 som formidlingsmetode. I bilde 5 har fortelleren fra bilde 1 kommet tilbake for å si at kongen var den som drepte skjelettene, noe man ikke ser. Jeg tror at det er en indre forteller i bilde 5 fordi fortelleren sier ikke kongen av kjæledyrene, men bare kongen. Jeg tror derfor at det er samme forteller som er i Bilde 1.

En tredje tolkning er at hele fortellingen er en gjenfortelling av en krig fra ett av kjæledyrene til et annet. Fortellingen «zoomet» inn da det var action og krig, for så å «zooome» ut da konflikten var løst.

4.4.2.3 Multimodalitet

Modalitetene som har blitt brukt i Book Creator-fortellingen er verbalspråk, bilder, kameravinkel, minifigurer og LEGO-modellen. Man kan se at det er minifiguren som er blitt brukt mest aktivt i denne fortellingen. Skjelett-figuren beveger seg til ulike posisjoner i løpet av fortellingen. Ved å plassere skjelettet i ulike posisjoner for hvert bilde, skapes et inntrykk av bevegelse i fortellingen. Det gjør at elevene slipper å påminne hva skjelettet gjør. Jeg har lagt ved bilder som fokuserer på skjelettet for å illustrere hva jeg mener.



Figur 21: Kjæledyrene i Skjelett-fortellingen bilde 3



Figur 22: Skjelettet i Skjelett-fortellingen bilde 4

Et annet grep elevene har gjort for å vise at skjelettene slåss, er hva det holder i hendene. Den lange brune gjenstanden skjelettet har i høyre hånd, er en kost. Selv om det er en kost, er det sannsynlig at elevene har tenkt at det skal være en muskett. Det skjelettet har i sin venstre hånd er litt mer utfordrende å tyde, siden det ikke finnes noe tydelig bilde av det. Det ser ut som en energistav av noe slag. Senere empiri belyser hva det er, men fra en narrativ analyse alene er det utfordrende. I bilde 5 kan vi se at skjelettet ikke holder sine våpen lenger, og dermed at det har blitt beseiret.

Et tilfelle der modaliteter ikke samsvarer med hverandre, er antallet skjeletter. I bilde 2 og 5 snakkes skjelettene om i flertall, men i bildene ser vi bare ett skjelett. En mulig forklaring er den samme som hvordan elevene bruker huset i fortellingen. Det ene skjelettet vi ser i bildene representerer egentlig flere samtidig. Det er ikke tydelig hvor mange det er snakk om, men det er sikkert at det er flere enn en. Elevene har brukt samme teknikk når det gjelder kjæledyrene. Vi ser ingen dyremodeller på bildet, dette i motsetning til den første fortellingen med ekornet.

Dyrene er heller representert gjennom uvanlige LEGO-biter som skiller seg ut fra resten av bygget.



Figur 23: *Kosten i Skjelett-fortellingen bilde 2*

Det kan være litt uklart hva LEGO-strukturen skal forestille. Mest sannsynlig er det et hus, rombase, en militærbase eller lignende. Modellen har en avrundet form som minner om et romskip. Plasseringen av tilsynelatende tilfeldige brikker på basen kan være elevenes måte å vise til en kompleks bygning som har mange ulike funksjoner.

Måten denne figuren er brukt på, er interessant å analysere. I mitt forsøk på å skrive til sammenhengende prosa, lurte jeg på om handlingen for det meste tar plass inne i basen til kjæledyrene. Teorien ser ut til å bli støttet av at vi ikke ser skjelettene med kjæledyrene og huset i de samme bildene. Sammen med hva vi blir fortalt av verbalspråket «Vi bor her», blir bildet av huset brukt for å gi eksposisjon og sette opp hvor handlingen tar plass. Modalitetene fungerer sammen for å si det samme. Det å vise hvor handlingen finner sted før handlingen settes i gang er et grep som ofte brukes i ulike filmer, men kanskje spesielt animasjonsfilmer som for eksempel Disney sin *Frost* (2013). Barn bruker ofte inspirasjon fra erfaringer som base for både lek og historiefortelling (Larsen, 2022, s. 51). Det er ikke usannsynlig at elevene har tatt inspirasjon fra filmer de har sett, og brukt samme grep på sin egen fortelling.

4.4.3 Koding av Skjelett-fortellingen

Tema	Koder med eksempler
Bruken av modaliteter/LEGO	<p><u>Fra narrativ analyse:</u></p> <p>Fargebruk/struktur.</p> <p>Eksempel: LEGO-modellen kan virke rotete og tilfeldig satt sammen.</p>
Historiefortelling uten ord	<p><u>Fra Intervju</u></p> <p>Representasjon.</p> <p>Eksempel: Eleven bekrefter at brikkene representerer kjæledyrene. Utdrag fra intervjuet: <i>Elev A: Kjæledyrene og skjelettene kjemper. Den her, en rå kamp. Elev B: Ja, og kjæledyrene vinner, som man kan se katten med hjelm.</i></p>
Når tar fortellingen form	<p><u>Fra Intervju</u></p> <p>Videreutvikling av fortellingen.</p> <p>Eksempel: Under intervjuet fortsatte elevene å legge til elementer i fortellingen. De gjorde det sammen og spontant. <i>Elev A: Det finnes en fjerde inngang. Elev B: Åja, det gjør det, men den er stengt Elev A: Ja. Og det finns en tredje inngang</i></p>
Samarbeid	<p><u>Fra videotranskripsjon</u></p> <p>Fra individuelt arbeid til tosomhet.</p> <p>Eksempel: Gruppen jobbet sammen fra starten.</p>

4.4.3.1 Bruken av modaliteter/LEGO

Den narrative analysen belyser at i Book Creator-fortellingen har elevene brukt minifiguren mer sentralt i motsetning til hvordan de har brukt bygningen. Bygningen kan virke rotete og ikke planlagt når en ser på den, spesielt sammenliknet med Trollmann-fortellingen, men kan også gi inntrykk av nøye planlegging for å vise at bygningen er kompleks. Det kommer an på hvordan man velger å tolke. Videotranskripsjonen motsier tolkningen om at modellen er rotete ved at i video 1 04:26 er elev B veldig nøye på hvilken brikke som trengs for huset. Senere i samme video 06:02 holder elev B en brikke fra huset og beskriver hvor denne passer best. I intervjuet svarer elevene at de brukte fantasien da de bygde fortellingen. Basert på disse tre empirikildene velger jeg å tolke at elevene ikke bygde huset med fortellingen i tankene, men i stedet for at huset skulle se spennende ut. Jeg tror derfor at huset ble planlagt mens de bygde. Denne tolkningen er vanskelig å gjøre, siden det finnes to motstridende empirikilder, og en nøytral. Det er derfor et tolkningsspørsmål, og de som vet svaret helt klart er elevene.

Handlingen spilles ut mellom figurene uavhengig av hvordan strukturen er. Jeg har tidligere konkludert med at handlingen foregår innenfor huset, og grunnen til det er elevene sin bruk av kameravinkler for å vise hvor handlingen finner sted. Måten elevene presenterer huset først på første bilde før kampen starter, leder meg til å tolke at dette var et bevisst grep.

Bruken av modaliteter/LEGO	Fargebruk/struktur Eksempel: <i>Meg: Hvorfor bygde dere huset på måten dere gjorde? Elev A: Fantasien! Meg: Var det noe spesielt dere tenkte på når dere bygde den? Elev A: Fantasi!</i>
----------------------------	--

4.4.3.2 Historiefortelling uten ord

Book Creator-fortellingen har et sterkt preg av representasjon. Jeg mener at modellen og verbalspråket ikke henger sammen, og det er opp til leseren å tolke meningen fra kontekst. Det er flere eksempler jeg har nevnt i den narrative analysen hvor elevene bruker modaliteter som er i konflikt med hverandre. For eksempel er det bare en skjelett-minifigur i fortellingen, og elevene bruker flertallsform når skjelettene som angriper er nevnt. Dette tyder det på at det ene skjelett-minifiguren representerer flere samtidig. Elevene svarer i intervjuet på en måte som gjør min tolkning om representasjon sterkere. Basert på empiri bare fra den narrative analysen, ser vi ingen kjæledyr, men hvis vi legger til utsagnet til elev B, bekrefter det at de rare formene i bilde 2 og 3 er kjæledyrene som kjemper. Elevene viser at handlingen foregår

innendørs ved hjelp av nærbilder og at huset ikke er synlig i resten av bildene etter 1. Bruken av kameravinkelen kan være en tilfældighet, men jeg velger å tolke det som at det ikke er det på bakgrunn av resten av konteksten og det første bildet av huset som gir eksposisjon om hvor handlingen skjer.

<p>Historiefortelling uten ord</p>	<p>Representasjon. Eksempel: Skjelett-figuren representerer flere skjeletter i historien.</p> <p>Representasjon. Eksempel LEGO-brikkene som er annerledes representerer kjæledyrene i historien.</p>
------------------------------------	--

4.4.3.3 Når tar fortellingen form?

Under videoopptaket begynner elevene å leke foran kameraet. Noe som er bemerkverdig, er at i video 4 02:16 setter elev B sammen en svart og hvit firkant, slår øverste del ned foran kameraet og sier at filmen er slutt. Det tolker jeg som at eleven har bygd et «clappingboard» som regissører ofte bruker i Hollywood-filmer for å starte et klipp. Eleven leker da at han er regissør for filmen jeg tar opp. Fra denne konteksten ser det ut som at elevene er i lek rett før de begynte med å sette inn Book Creator-fortellingen. Elevene var opptatt av hvilke brikker de brukte under leken. En mulig tolkning er at elevene plasserte LEGO-brikkene nøye fordi de syntes at det var viktig for fortellingen, men dette er spekulasjon. En ting som er verdt å nevne er at når jeg snakker om fortellingen i kapittelet, er det hovedsakelig Book Creator-fortellingen det er snakk om. Leken kan være like viktig som produktet jeg analyserer. Funn som kan styrke teorien om at elevene lekte hele tiden, er at elevene la til flere elementer i fortellingen en stund etter de var ferdig med prosjektet, altså i intervjuet. Utdrag fra intervjuet: *Elev B: Nei, den hemmelige åpningen var der. (Peker på figuren) Staven. Meg: Ok, han brukte staven sin for å åpne åpningen? Elev A: Portalen ja. I ei ku. Meg: Når bestemte dere for at det skulle være en portal? Begge: Nå nettopp.*

<p>Når tar historien form</p>	<p>Lek-preget historie. Eksempel: Elevene leker at de er regissør foran kameraet i video 4 02:16.</p>
-------------------------------	--

4.4.3.4 Samarbeid

Skjelett-gruppen har den samme sammensetningen som da jeg gjennomførte pilotprosjektet. I løpet av prosjektet jobbet gruppen med flere andre elever, men det var klart at det var elev A og elev B som var skjelett-gruppen. Elevene hadde fordelt rollebesetningen i Book Creator-fortellingen likt hvor Elev A hadde rollen som skjelettene, og elev B hadde rollen som kjæledyrene. Elevene jobbet fokusert med hverandre og diskuterte plasseringen av brikker. Da jeg intervjuet elevene, la de til elementer i fortellingen. Utdrag fra intervjuet for å illustrere hva jeg mener: *Elev A: Det finnes en fjerde inngang. Elev B: Åja, det gjør det, men den er stengt Elev A: Ja. Og det finns en tredje inngang.* Når Elev A utvider fortellingen og huset, er elev B rask til å si ja og utvide på hva som er sagt.

Samarbeid	<p>Fra individuelt arbeid til tosomhet.</p> <p>Eksempel: Gruppen jobbet sammen fra starten.</p> <p>Fra individuelt arbeid til tosomhet.</p> <p>Eksempel: Under pilotprosjektet jobbet de samme elevene sammen.</p>
-----------	--

4.5 Likheter og forskjeller mellom fortellingene

I følgende kapittel har jeg tatt hver gruppe og kort sammenfattet empirien jeg har samlet. Det har jeg gjort for å legge grunnlag for diskusjon videre. Dette vil vise forskjeller og ulikheter innenfor hvert tema, ettersom det er et viktig poeng at variasjon mellom elever og grupper vil oppstå i et slikt undervisningsprosjekt.

4.5.1 Bruken av modaliteter/LEGO

I Trollmann-fortellingen belyste den narrative analysen hvordan elevene har brukt LEGO bevisst. Fargene til brikkene representerer ulike deler av huset. Elevene hadde denne ideen ganske tidlig i byggeprosessen, siden elev 2 i gruppen setter seg ved en kasse med bare svarte brikker rundt to minutter inn i prosessen. Bygningen i denne fortellingen er like viktig som karakterene i fortellingen.

I motsetning til trollmannfortellingen, belyser den narrative analysen av Skjelett-fortellingen at huset er bygget på en måte som kan virke rotete. Til tross for dette kan den ene eleven bli observert snakke med den andre eleven hvor en LEGO-brikke vil passe best på modellen. I intervjuet beskriver elevene at de brukte fantasien da de bygde modellen. I denne fortellingen

er det et sterkt fokus på minifiguren og brikkene som representerer kjæledyrene, og mindre fokus på LEGO-modellen de bygde.

For å sammenlikne, brukte gruppene LEGO-modaliteten på ulike måter og gitt ulikt fokus i Book Creator-fortellingen. I trollmann-fortellingen har LEGO-figuren av huset viktig funksjon for fortellingen. Fasongen på huset endrer seg, og det er det viktigste som skjer i Trollmann-fortellingen. I Skjelett-fortellingen har LEGO-figuren av huset en annerledes narrativ funksjon. Det er minifiguren som har størst narrativ funksjon. For å illustrere dette poenget, kan man tenke seg at bygningene fjernes fra begge Book Creator-fortellingene. I Trollmann-fortellingen vil handlingen ikke lenger fungere. I motsetning til dette, kan Skjelett-fortellingen fungere også uten bygningen. Dette viser hvilken vekt elevene har lagt på modellen sin rolle i Book Creator-fortellingen

Begge gruppene bygde et hus, og det tolker jeg er fordi det er noe gjenkjennbart for elevene fra tittelen «Den hemmelige åpningen». Denne åpningen kan tolkes som en døråpning. I begge Book Creator-fortellingene må jeg tolke hva som er den hemmelige åpningen. Intervjuet med Skjelett-gruppen gir mer kontekst, siden det er flere åpninger på huset. En åpning var lagt til, som var en portal som skjelettene åpnet ved hjelp av en stav. Skjelettet har denne staven i hånden i Book Creator-fortellingen. Basert på reaksjonen til elev B var ikke dette diskutert på forhånd. Denne situasjonen tolker jeg som at det er en spennende stav som fikk funksjon mens jeg intervjuet elevene.

Den største forskjellen i hvordan gruppene brukte modaliteter er hvilken affordans huset hadde i Book Creator-fortellingen. Huset i Trollmann-fortellingen er en del av handlingen. Huset i Skjelett-fortellingen er en del av settingen som eksposisjon for hvor handlingen foregår. Det er et eksempel på hvordan samme affordans kan brukes på ulike måter, og at det avhenger av konteksten, slik Løvland (2020, 24) beskriver affordans.

4.5.2 Historiefortelling uten ord.

Måten elevene bruker fargene til huset med trollmannen, kommuniserer tydelig hvilken fasong huset har før og etter trollmannen har transformert huset. Omgivelsene rundt huset er plassert på en måte som gjør at de kommuniserer hva settingen er. Blomstene og de grønne brikkene viser at settingen for historien er et hus i en skog. Jeg reflekterer rundt hvordan ekornet kan ha vært grunnen til at dette skjedde i den narrative analysen. Elevene snakker om

hvordan de liker å finne spennende LEGO-brikker under intervjuet Basert på dette, tyder jeg det slik at elevene fant interessante brikker først, og baserte fortellingen sin på det.

En tolkning jeg foreslår i den narrative analysen av Skjelett-fortellingen er at den foregår inne i huset til kjæledyrene. Jeg kommer fram til denne tolkningen basert på valg elevene har gjort. Et eksempel på et valg som støtter tolkningen er at de brukte en nær kameravinkel på bilder som foregår inne i huset. Huset blir brukt som eksposisjon ved å ta et bilde av bare det først. Gruppen bruker representasjon for å formidle fortellingen. Det gjøres gjennom å bruke ulike LEGO-modeller for å representere kjæledyrene, og ett skjelett for å representere flere skjeletter. Det er på grunn av intervjuet jeg med sikkerhet kan si at LEGO-brikkene representerer kjæledyrene. Utdrag fra intervjuet: *«Elev B: Ja, og kjæledyrene vinner, som man kan se katta med hjelm»*

Gruppene bruker modaliteter med LEGO-en for å kommunisere en setting, altså en eksposisjon. I Trollmann-fortellingen ser vi bakgrunnen til huset, der elevene har bygget med grønne brikker. Brikkene ser ut som busker og blomster. Gruppen kommuniserer med det at settingen tar plass i en skog. Ekornet som en karakter jenten bor sammen med i fortellingen styrker denne settingen. Skjelett-fortellingen brukte LEGO som eksposisjon på en annen måte enn Trollmann-fortelling. Skjelett-gruppen bruker huset for å vise settingen. Jeg vil nå utdype hvordan dette fungerer som historiefortelling på samme måte som blomstene i trollmann-gruppen. Skjelett-gruppen bruker en ekstra modalitet som forsterker forståelsen av hvor handlingen foregår. Denne modaliteten er kameravinkel. Kameraet har et nærbilde av figurene, som kan gi forståelsen av at dette finner sted inne i huset til kjæledyrene. Det er ikke sikkert at det er et bevisst valg av elevene, og det er mulig at denne tolkningen er et resultat av oppvurderingstendensen. Det er en tendens forskere har når en forsker ser positive sider, og overser de negative (Bjørndal, 2015, s. 42-43).

Begge fortellingene har dyr som viktige karakterer, men disse er ikke vanlige LEGO-biter. Gruppene løste problemet ved at det er få dyrebrikker på ulike måter. I Trollmann-gruppen lette elevene aktivt etter et ekorn i haugen før de fant det. I analysen diskuterer jeg hvordan Trollmann-gruppen sin mulige arbeidsmetode kan ha vært at de fant spennende deler å bruke i fortellingen sin, siden de liker å jobbe med LEGO på denne måten. Det at de liker finne spennende brikker når de bygger LEGO uttrykker de under intervjuet. En mulig forklaring på hvordan fortellingen ble til som den ble, er at de endte opp med interessante LEGO-brikker, og lagde deler av fortellingen basert på LEGO-brikkene. Skjelett-gruppen har ikke brukt

katter for å representere kjæledyrene. Selv om Skjelett-gruppen leter etter spesifikke deler å sette på huset, fant de ikke brikker av katter. Denne tolkningen støtter jeg med at i Book Creator-fortellingen ser man at de har heller brukt uvanlige LEGO-brikker, som er den samme metoden bruker de for å representere skjelettene flertall. En stor forskjell mellom hvordan gruppene bruker LEGO-en for å formidle fortellingen som oppstår. I Trollmann-fortellingen tolker jeg at elevene er avhengige av at brikkene skal være de riktige, basert på hvor nøye huset er konstruert og bevisste valg av minifigurer. Med det er ikke alltid tilfellet. I Trollmann-fortellingen på bilde 4 av fortellingen er det en tom bakgrunn. Det er mest sannsynlig at dette er sirkuset, basert på konteksten fra de tidligere bildene hvor jenta sier at de skal til sirkuset. Dette er et eksempel på et tilfelle der Trollmann-gruppen også bruker representasjon. Skjelett-gruppen bruker heller representasjon og later som at brikkene representerer hva de ønsker.



Figur 24: Sirkuset i Trollmann-fortellingen bilde 4

4.5.3 Når tar fortellingene form?

I video 1 ser man rundt 12 minutter at elev 2 fra Trollmann-gruppen snakker med en annen elev om dyr som bor i naturen. Kort tid senere leter hun etter ekornet vi ser i Book Creator-fortellingen. Det er sannsynligvis dette ekornet som inspirerte til settingen. Under intervjuet sier elev 1 at hun fant ut hva fortellingen skulle bli mens de bygde LEGO-en. Den samme eleven er bevisst på hva at det hun bygger skal bli huset, siden hun sitter ved en kasse med svart LEGO.

Skjelett-gruppen legger til elementer i fortellingen under intervjuet. Utdrag fra intervjuet: «Elev B: Nei, den hemmelige åpningen var der. (Peker på figuren) Staven. Meg: Ok, han brukte staven sin for å åpne åpningen? Elev A: Portalen ja. I ei ku. Meg: Når bestemte dere

for at det skulle være en portal? Begge: Nå nettopp» De svarer at de ikke visste hvordan fortellingen skulle utformes da de begynte. Dette tolker jeg som at elevene ikke var ferdige å leke fortellingen, selv etter opplegget var avsluttet. Dermed var oppgaven en ramme for leken deres som de tok videre etterpå.

Svarene fra intervjuet viser at ingen av gruppene visste hva handlingen skulle være da de begynte å bygge. Et meget interessant funn er at skjelett-gruppen fortsatte å legge til nye elementer til fortellingen under intervjuet. Min opplevelse av dette var preget av spontanitet. Jeg hadde en annen opplevelse av trollmann-gruppen, som hadde en klar mening om hva fortellingen var under intervjuet. Basert på funnene, tolker jeg av handlingen i Trollmann-fortellingen begynte under byggeprosessen og ble avsluttet etter de hadde laget Book Creator-fortellingen. Min tolkning av skjelett-gruppen er noe annerledes. Jeg tolker at de lekte ut handlingen hele veien uten at oppgaven rundt var et stort fokus når det kom til Book Creator-fortellingen. Med dette foreslår jeg at Skjelett-gruppen lekte ut handlingen i byggeprosessen og gjenfortalte de viktigste tingene fra fortellingen. Tolkningen støttes med hvordan elev B fra skjelett-gruppen leker regissør foran kameraet i video 4 på 02:16. En slik sammenlikning stiller spørsmål til viktigheten av produktet jeg analyserer. I en typisk tekstanalyse kan man vurdere «kvaliteten» av teksten som analyseres. Det samme kan ikke uten videre gjøres i denne oppgaven fordi fokuset er å se på elevers læring i en naturlig leksituasjon. Oppgaven ser ut til å ha skapt en situasjon hvor gruppene har laget fortellingen på sitt eget nivå. Dette kan anses som en form for tilpasset opplæring. Dette punktet vil jeg se nærmere på i diskusjonskapittelet.

4.5.4 Samarbeid

Trollmann-gruppen forklarer i intervjuet at de startet opp hver for seg før de gikk sammen for å gjennomføre oppgaven. Måten det blir beskrevet på, er interessant. Utdrag fra intervjuet: Elev 1 *Det var først at jeg og (Elev 2) var hver for oss, men så tenkte vi at vi ville være sammen.* Slik elevene uttrykker seg, høres dette ut som en spontan beslutning. Tolkningen jeg gjør, støttes av hvordan elevene gikk sammen i løpet av byggeprosessen. I video 2, 10:29 sitter elevene sammen og diskuterer hvordan de skal bygge strukturen. I begynnelsen av fasen hvor elevene skal lage Book Creator-fortellingen ser man i video 5 01:32 at elevene velger bort noen av modellene som ikke passer inn sammen med huset og fortellingen. De er enige om hva som trenger å være med i fortellingen og velger blant annet ekornet.

Skjelett-gruppen starter oppgaven og byggeprosessen sammen, og denne gruppen består av samme elever som jobbet sammen i pilotprosjektet. Skjelett-gruppen fortsatte å legge til momenter i fortellingen under intervjuet. Nå fokuserer jeg på hva elevene sier og reagerer på hverandres input. De samarbeidet for å legge til momenter. Sitat fra intervjuet: *B: Åja, det gjør det, men den er stengt Elev A: Ja. Og det finns en tredje inngang* Måten elev B reagerer på, får meg til å tenke at den ekstra inngangen de forteller om var ikke planlagt på forhånd. Denne kommunikasjonen kan gi et innblikk i hvordan elevene samarbeidet og lekte under byggeprosessen.

Gruppene ble formet på ulike tidspunkt i byggeprosessen. Trollmann-gruppen ble formet under byggeprosessen, mens Skjelett-gruppen var sannsynligvis formet før opplegget startet, basert på mine observasjoner. Trollmann-gruppen satte seg sammen spontant fordi de ønsket å gjøre oppgaven sammen etter at de hadde bygget hver for seg. Tolkningen om spontant samarbeid i Trollmann-gruppen støttes ved at de inviterte flere elever med på prosjektet. Skjelett-gruppen satt og bygde med flere andre elever av de fire andre elevene som ikke ble fulgt videre i prosjektet. Det var bare de to elevene som jobbet med LEGO-strukturen fra Book Creator-fortellingen. Arbeidsmetoden til gruppene ser ut til å være ulike. Trollmann-gruppen ser ut til å ha satt sammen modellene hver elev lagde. Skjelett-gruppen samarbeidet med en modell i dette prosjektet, slik de også gjorde det i pilotprosjektet. Derfor tolker jeg at samarbeidet var planlagt på forhånd. De jobbet på en slik måte at de diskuterte hva som skulle være med i modellen av huset og de lagde bare den ene modellen. Når elevene fortsatte å legge til momenter i fortellingen under intervjuet, viser de en spontanitet og egenskap til å bygge på andre sine ideer. Det gjør Trollmann-gruppen også da den ene eleven innførte ekornet i leken. Ekornet ble med i fortellingen og skapte settingen etter min tolkning. Det er fordi Trollmann-gruppen bruker ideer fra begge elever, og de skaper dermed en omforent fortelling. Til sammenligning var Skjelett-gruppen formet og sammen om fortellingen før jeg startet undervisningsopplegget.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg kombinere funn og teori for å diskutere hva det betyr for problemstillingen.

Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. tinn sin læring?

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i to forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvordan brukte elevene LEGO-en i arbeidsprosessen?
2. Hvordan bidro bruk av LEGO til elevenes historiefortelling?

5.1 Hvordan brukte elevene LEGO i arbeidsprosessen?

Et spesielt viktig element i begynneropplæring er fokus på overgangen fra barnehage til skole. Halvparten av barn som starter i 1. klasse er 5 år når de begynner på skolen (Johannsen, 2017). Skolestarten er en overgang som bidrar til mange endringer i motsetning til barnehagen, som har strammere strukturer og mindre frihet. I denne studien ønsker jeg å se på hvordan arbeidet til elevene ble påvirket av leken med LEGO.

Måten elevene har brukt LEGO-modellen på er typisk for hvordan barn leker og bruker fantasien sin. Fantasi i en lekende kontekst er når barn får gå inn den rollen de ønsker og spiller ut sin fortellerevne (Lillejord et al., 2018, s. 14). I min narrative analyse av Skjelettfortellingen diskuterer jeg hvordan modalitetene ikke utfyller hverandre i den ferdige Book Creator-fortellingen. Jeg trengte konteksten fra elevene i intervjuet for å trekke konklusjonen at de uvanlige brikkene representerer kjæledyrene. Et annet tilfelle er hvor det er flere skjeletter med musketter i fortellingen, men i Book Creator-fortellingen ser man at det er ett skjelett med en kost i bildet fra Book Creator-fortellingen. I sin forestilte verden forteller elevene om kjæledyr, katter med hjelm, som kjemper mot en hær med skjeletter som angriper med musketter. Trollmann-fortellingen har preg av representasjon i form av bakgrunnen og omgivelsene rundt huset. I elevenes fantasi har de tilsynelatende laget en hel skog. LEGO som arbeidsmetode åpner for at elevene kan bruke fantasien sin på samme måte som hvordan en pinne kan bli til et sverd i barns fantasi. Det virket altså som om oppgaven fremmet elevens fantasi. Ved å bruke denne typen representasjon i fortellingene, kan elevene bruke mer krefter og tid på å utvikle fortellingen.

Et relevant funn i Nicolpoulo et al. (2015, s. 101) sin studie som samsvarer med funn i min studie er at barna var spesielt interesserte i å dele fortellingen de hadde laget. Nicolopoulo et

al. (2015) sin studie angående å dyrke fram muntlig språk i områder med lav inntekt gjennom lek, er relevant å trekke fram fordi den handler om lek-basert aktivitet for barn på den alderen. Den samme holdningen om å være interesserte i å dele fortellingen opplevde jeg med elevene i min studie. Spesielt var Skjelett-gruppen opptatt av vise fram hva de hadde bygget, og leken de videreutviklet sammen. Denne holdningen tolker jeg fra språkbruken til elevene, for eksempel i et utdrag fra intervjuet: *Elev A: Ok men gjett hvor åpningen er, dørene.* Midt i intervjuet ble jeg utfordret av elevene til å gjette hvor åpningen og dørene til bygget som viser hvor engasjerte elevene var i å vise fram sin fortelling. Dette kan tyde på en stolthet over produktet sitt, som er en blanding av leken og Book Creator-fortellingen. Entusiasmen elevene viser med dette kan sammenliknes med et barn som ønsker at de voksne skal se en tegning de har laget. Det kan tyde på en indre motivasjon hos elevene, som opplegget baserer seg på rundt kjennetegnene på lek som er indre motivasjon (Lillejord et al., 2018, s. 14).

Oppgaven har trekk av en typisk rammelek. Denne typen lek er når elevene leker i en ramme læreren setter (Lillejord et al., 2018, s. 14). Jeg ønsker å reflektere rundt måten jeg laget opplegget. Jeg designet prosjektet rundt at elevene skulle bruke tittelen «Den hemmelige åpningen». Da jeg spurte om hvordan elevene opplevde prosjektet ble det nevnt i begge intervjuene at tittelen var utfordrende å forholde seg til. Det er mulig å tenke at ved å ha denne tittelen, har jeg begrenset kreativiteten deres. Kanskje hadde fortellingene blitt enda mer varierte hvis jeg ikke hadde gitt elevene en tittel på forhånd. For eksempel var tre av fire modeller som ble brukt (inkludert to som ikke er med i empirien) hus med dører. Samtidig er Trollmann-fortellingen og Skjelett-fortellingen forskjellig på flere måter. Plottet er forskjellig, og de er forskjellige i hvordan tittelen ble tolket. En mulig forklaring er at elevenes interesser og erfaringer formet Book Creator-fortellingen. Det er mulig å tenke at ved å sette rammen har elevene måttet jobbe kreativt innenfor disse rammene.

Ved å sette opplegget som en rammelek hvor oppgaven er å produsere en fortelling gjennom Book Creator, har jeg satt et krav til elevene at fortellingen skal ha narrative grep. Lillejord, et al. (2018, s. 49) fant ut at det er i lek og bruk av kreativitet som skaper best læring for de yngste barna. Det er en læringsform som Sæbø (2016, s. 108) definerer som estetiske læringsformer. Estetiske læringsformer er når elevene arbeider med fagstoffet gjennom sansene og kroppen, og dermed blir mer engasjert i å utforske emnet. Elevene får erfaring med å bruke narrative grep. Selv om Skjelett-fortellingen preges av gjenfortelling, er det mulig å gjøre oppbygningsanalyser av begge fortellingene, og en finner eksposisjon, igangsetting av handling, spenningsstigning og klimaks i begge to. Elevene brukte narrativ

oppbygning av Book Creator-fortellingen selv om de lekte den ut også. De har dermed erfart å bruke en typisk oppbygningsstruktur.

I den narrative analysen nevner jeg at ekornet var med på å bestemme settingen da modellene til Trollmann-gruppen ble kombinert ved at bakgrunnen ble en skog. Jeg tolker det som et eksempel på hva Vygotskij (1933/1967, s. 10-11) mener med regler i leken som stammer fra elevenes virkelighetsforståelse. Elevene forstår at ekornet tilhører skogen, så derfor trenger omgivelsene i modellen å være naturlige. Det er mulig det er grunnen til at det var så mange hus. Ordet «åpningen» er ofte assosiert med en døråpning. Elevene kan ha oppfattet det gjennom sin virkelighetsforståelse, og laget og lekte fortellingen basert på den forståelsen. Det kan være et eksempel på affordansen til LEGO, hvor det er lettere å bygge et hus enn en annen naturlig konstruksjon som for eksempel ei grotte. Det kan være en kombinasjon av hva som er lettest å bygge med LEGO, og hva elevene kjenner fra før.

Jeg opplevde en lav terskel for samarbeid hos elevene under byggeprosessen. Denne lave terskelen ser man eksempel på i empirien hvor Trollmann-gruppen sier i intervjuet «*Elev A: Vi tenke at vi ville være sammen*». Den samme gruppen inviterte flere elever til leken sin, altså en annen elev utenfor prosjektets fokus som elev 2 lekte med før Trollmann-gruppen ble etablert. Momentet om samarbeid er interessant å se nærmere på, ettersom det er et av de fire kjennetegn på lek som Lillejord, et al. (2018 s. 14), og Broström (2019, s. 43-46) presenterer. I tillegg er det denne definisjonen på lek jeg baserer oppgaven min på. Kommunikasjon, eller samarbeid utdypes ved at barna i leken kommuniserer og sosialiserer, og leken beskrives som en lavterskel sosialiseringmetode. Aktualisert mot den overordnede delen av læreplanen er denne oppgaven relevant for å aktualisere verdien om *demokrati og medvirkning* (Utdanningsdirektoratet, 2020) for elevene. Dette ved at elevene gikk sammen i ulike byggeprosjekter, og det de diskuterte hvordan de ulike modellene passer sammen inn i fortellingen. Elevene øver på å jobbe med demokratiske verdier selv om det ikke var i planlagt av meg da jeg utviklet studien. Zosh et al (2017, s. 5) skriver hvordan lekbaserte aktiviteter bidrar til en dypere læring gjennom lek, og det kan vi se ved hvordan elevene praktiserer demokratiske løsninger. Som følge av pilotprosjektet fant jeg ut at elevenes samarbeid og demokrati er verdt å studere nærmere. Det er interessant at elevene satte seg i grupper, noe som kan være fordi de var i lek. Det virker som at det var en spontan beslutning basert på svaret jeg fikk under intervjuet med Trollmann-gruppen. Jeg lurer på hvordan det ville ha endret seg hvis jeg hadde satt elever sammen i grupper fra starten. Det er mulig at elevenes motivasjon til å jobbe demokratisk hadde blitt mindre da. Skjelett-gruppen jobbet

sammen fra starten, og samarbeidet ved å diskutere hvilke biter som passet hvor på strukturen deres. Dette er på samme måte som trollmann-gruppen samarbeidet om hvilke modeller som passet. Det viser at lek med LEGO i en skoleoppgave kan gjøre terskelen lavere for samarbeid.

5.2 Hvordan bidro bruk av LEGO til elevenes historiefortelling?

Elevenes læring handler like mye om arbeidsmetoden, som det handler om oppgaven. Barn har erfaring med historiefortelling fra før. Dette forskningsspørsmålet fokuserer dermed på hvordan oppgaven elevene fikk ble løst og hva slags påvirkning leken med LEGO hadde på den.

Måten ekornet i Trollmann-fortellingen var brukt viser at dette var et element som var brukt tidlig i arbeidsprosessen. Måten ekornet ble til et element i fortellingen etter at ekornet var plukket ut før gruppen ble forent, betyr at elevene måtte ta demokratiske valg for å finne ut hvilke elementer de ønsket. Denne figuren endte med å bli et element av settingen.

Et viktig funn fra analysen er hvor forskjellige de to fortellingene er i sin struktur. Trollmann-fortellingen har en struktur som minner om konvensjonelle fortellinger, mens Skjelett-fortellingen har preg av at de spiller ut fortellingen. Verdien i tilpasset opplæring som er inkludering sier at elevene skal være med i et felles og inkluderende læringsmiljø (Håstein & Werner 2020, s. 29). Oppgaven jeg ga elevene, inviterer dem til å løse den på sin måte. På den måten inkluderes de fleste elever uansett hvilke ferdigheter de har på skolen. Det støttes i empirien hvor elevene viste tegn på motivasjon for oppgaven, for eksempel ved at de satte seg ved LEGO-en før jeg fikk plassert den midt i klasserommet. Denne observasjonen kan sammenliknes med hvordan barna i studien til Diana Cojocnean (2022) oppførte seg under arbeidet med oppgaven. Studien til Cojocnean (2022) fokuserer på barn med engelsk som andrespråk, og hvordan LEGO kan bidra til å utvikle et muntlig engelsk språk. Tematisk har denne studien fellestrekk med min studie, på den måten at det utforskes en måte for tilpasset opplæring. Fra Cojocnean (2022, s. 114) sin studie jeg vil trekke fram er en elev som brukte dialog for å formidle fortellingen. Fortellingen i Cojocnean sin studie har en begynnelse som setter i gang fortellingen og bruker for det meste dialog fra karakterene i resten av fortellingen. Betydningen LEGO-strukturen har i denne fortellingen, er at den viser figurene mens verbalspråket forteller historien gjennom dialogen til disse karakterene. Denne måten å formidle fortelling på har stor likhet med hvordan spesielt Skjelett-fortellingen fra min studie fungerer. Særlig på den måten at vi får se fortellingen gjennom bildene, og elevene har lagt til

dialogen til karakterene i fortellingen. Muligheten til å bruke LEGO som modalitet gir elevene anledning til å formidle fortellingen på en måte de er komfortable med. Dette gjør at elevene fokusere på historiefortellingen og føler mestring.

Lek er i seg selv en form for fantasifull historiefortelling. Fantasi er et av de fire kjennetegnene som kreves for at en aktivitet skal kjennes til som lek og hva oppgaven definerer som lek. Bruk av LEGO gjør at elevene leker allerede. Jeg har tolket at Skjelett-gruppen lekte gjennom hele prosessen, og at Book Creator-fortellingen er en slags levendegjøring av den leken de gjennomførte. Mens Trollmann-gruppen muligens har et produkt som ligger nærmere et svar på en skoleoppgave, er spontaniteten av samarbeidet og bruken av fantasi nok til å bevise at de også lekte, Men da de satt inn fortellingen anså de seg selv som ferdige.

Et spørsmål jeg tror er meget relevant når det gjelder denne studien, er hva som er formålet med oppgaven. Kompetansemålet i norsk etter 2. trinn sier følgende: *uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Oppgaven jeg ga, tar utgangspunkt i et kompetansemål hvor målet er at elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom kreative aktiviteter. Målet er ikke at teksten skal være den beste med tanke på faglig kompetanse, men at elevene skal øve seg på å uttrykke seg kreativt på sine betingelser som er lek. Med denne påstanden sier jeg ikke at det ikke er nødvendig for lese- og skriveopplæring på småtrinnet. Det jeg heller påstår er at historiefortelling kan skapes på flere måter, og at fokus på hva elevene lærer kan endre seg. For elever som ikke har språk eller evne til å uttrykke seg godt nok skriftlig, kan LEGO og lek være gode måter å uttrykke tekster på. Dette støttes av kompetansemålet etter 2. trinn i norsk *beskrive og fortelle muntlig og skriftlig* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennom undervisningsopplegget vil elevene lære flere ting. Elever kan bruke forkunnskaper de har fra tidligere fortellinger de kjenner, til å skape sitt eget. Dette er noe man ser i empirien i Skjelett-gruppen, der gruppen har tatt bilde av utsiden av huset for å vise hvor fortellingen tar plass. Her bruker elevene en kombinasjon av kjente ting. Det er sannsynlig at plottet i fortellingene stammet fra elevene og gruppenes interesser, for eksempel kamp, dyreinteresse eller en trollmann med magi. Arbeidsmetoden kjenner de fra barnehagen, altså leken. Elevene som var med i studien har et års erfaring med å være på skolen, men de har mye lengre erfaring fra barnehagen. Lek er en aktivitet elever på småtrinnet verdsetter og har en trygghet i forhold til. Når oppgaven er formet som en rammelek, er den i tråd med verdien *erfaringer*

innenfor tilpasset opplæring. Kort oppsummert definerer Håstein & Werner (2020, s. 29) erfaring-verdien at elevene skal kunne bruke sine interesser og ferdigheter i skolearbeidet. Jeg mener at det er fordi elevene fikk bruke arbeidsmetode de er kjent med, gjorde at de ble motiverte for å gjennomføre oppgaven. På den andre siden kan rammene jeg satte, ha snevret kreativiteten for elevene. Hvis jeg bare hadde lagt rammer for at de skulle lage en fortelling og spille den inn, hadde fortellingene sett annerledes ut. Denne refleksjonen fungerer som et godt eksempel på mulighetene med bruk av rammelek i undervisningen. Fortelling som formidlingsmåte er en kreativ og lek-preget prosess, som elevene kjenner fra før, dette kan bidra til økt motivasjon hos elevene. Ved å plassere rammer rundt denne aktiviteten, kan det forberede elevene på flere skole-oppgaver i framtiden som preges av flere og strammere rammer. Oppgaven var løst på flere måter og ga mestringsfølelse for elevene. Det kan ha gitt dypere forståelse av andre skoleoppgaver og en mykere overgang for elevene fra barnehage til skole.

6 Avslutning

For å gi et svar på problemstillingen *Hvordan kan historiefortelling med bruk av LEGO bidra til elever på 2. tinn sin læring?* LEGO gir elever mulighet til å skape en fortelling på en måte de allerede er kjent med fra før av. Mine funn i denne undersøkelsen viser at elevene får et eierskap til fortellingen. Elever kjenner igjen denne arbeidsmetoden fra barnehagen, og et slikt opplegg kan legge opp til at elevene utvikler andre grunnegenskaper mens de leker som å dyrke fantasi og egenskaper innenfor demokrati. En slik oppgave kan det kan forberede dem på videre skole oppgaver og gi elevene en mykere overgang ved å blande elementer fra skole og barnehagen i en pedagogisk undervisningssituasjon.

Det er viktig å bemerke at empirien jeg analyserer og diskuterer, er fra en konstruert situasjon med flere påvirkende faktorer. Det er en enkeltcasestudie, som inkluderer kun en klasse. Jeg opplevde at studien ga viktige og interessante funn, som kan danne utgangspunkt for forskning innenfor dette temaet i en større skala, for eksempel ved å bruke flere klasser og skoler eller flere fortellinger og grupper.

Det er vanskelig å gi sikker konklusjon på denne studien, siden resultatene varierer for hver elev, og oppgavens natur av en enkeltcasestudie gjør denne studien smal. Likevel belyser den LEGO som en mulig fortelling oppgave i begynneropplæringen. Studien styrker en forståelse av LK20 og påpeker hvordan en mindre brukt ressurs som LEGO kan skape mye pedagogisk læring i klasserommet. Studien prøver å belyse hvor fortellingene elevene forteller stammer fra, for å videreformidle kunnskap som kan brukes i undervisning.

Som framtidig lærer har jeg oppdaget en undervisningsmetode jeg raskt ble glad i. Ved å bruke LEGO som fortellingsverktøy kan jeg gi elevene mine på småtrinnet en mildere overgang med å bruke en arbeidsmetode de er kjent med fra barnehagen. Dette kan fremme andre ferdigheter enn bare skolerresultater.

Det er viktig at en forsker er kritisk til sine egne studier. Dersom jeg skulle gjort denne studien på nytt hadde jeg vurdert å utarbeide tydeligere temaer for hva jeg ønsket å se etter i studien. Tydeligere temaer hadde spisset opplegget mer, og kunne gjort at jeg var mer tydelig i startfasen av prosjektet i stedet for hvordan jeg nå gjennomførte det åpent og i etterkant fant ut hvilken empiri som var nyttig. Pilotprosjektet jeg gjennomførte i forkant hjalp med å spisse prosjektet enda mer og ga meg ideer, men jeg føler nå i etterkant at det kunne vært enda mer fokusert.

Endring i problemstilling og forskningsspørsmål er naturlig i en slik oppgave, men uten erfaring har jeg vært litt usikker på problemstillingen underveis. Dette har påvirket prosjektet i stor grad. Denne usikkerheten kan ha kommet av min arbeidsprosess ved å tenke ut en ønskelig casestudie, for så å finne en problemstilling som passer til denne. Ved en eventuell gjentakelse av prosjektet ville jeg gjort det i motsatt rekkefølge. Et interessant spørsmål er da om hvordan Book Creator-fortellingene hadde endret seg, hvis instruksene hadde vært at elevene skulle leke, for så å fortelle hva de hadde lekt og bygget. Det er et spørsmål jeg eller andre forskere kan finne ut av senere.

Referanseliste

- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2014) Muntlig bruk av språket. I B. K. Jansson, & H. Traavik. (Red) *Norsk boka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning* (1. utg. s. 53-82). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes. (Red.) *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (1. utg., s. 14-24). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2015). *Det vurderende øyet: Observasjon og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Book Creator (2022) *Book Creator Features*. <https://bookcreator.com/features/>
- Boyle, L., & Hine, N. (2014). Lego storytelling: an initial observational study to enable children to become partners in their own assessment. ICERI2014 Proceedings, 1261-1268. https://www.researchgate.net/publication/268977639_LEGO_STORYTELLING_AN_INITIAL_OBSERVATIONAL_STUDY_TO_ENABLE_CHILDREN_TO_BECOME_PARTNERS_IN_THEIR_OWN_ASSESSMENT
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes. (Red.) *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (1. utg., s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Cojocnean, D. (2019). Developing young learners' Oral skills through storytelling with LEGO®. *Revista de Pedagogie*, 67(1), 105-121. https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2019/08/2019_1_107-123-Cojocnean.pdf
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Pearson.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. (1. utg.). Universitetsforlaget.

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. (1. utg.). Cappelen Damm akademisk
- Haugen, R. (2015). *BARNES UTVIKLING I SKOLEALDER*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Brunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (1. utg., s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Jonassen, T. (2017, 8. juni, sist endret 2020, 11. desember). – *Vi har en overgang til skolen som kan ta livsgnisten fra barn*. <https://www.barnehage.no/dmmh-forskole-pedagogikk/vi-har-en-overgang-til-skolen-som-kan-ta-livsgnisten-fra-barn/116469>
- Larsen, A. S. (2022). Fortelle teori. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10, Litteraturboka* (2. utg., s. 47-70). Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018) *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmetoder og læringsmiljø - en forskningskartlegging*. Kunnskapssenteret for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2019) Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes. (Red.) Lek i begynneropplæringen. *Lekende tilnæringer til skole og SFO* (1. utg., s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2007) *På mange måtar. Sammensette tekster i skolen*. (1. utg.). Fagbokforlaget
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Ng, R., & Lim, C. (2023). *Using LEGO Play and Storytelling to Promote Descriptive Language*. *Childhood Education*, 99(3), 66-73. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2023.2212564>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early childhood research quarterly*, 31, 147-162. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615000071>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Stifoss-Hanssen, A. (2020). Multimodal tekstskaping. I Tønnesen, E. S. & Vollan, M. (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (1. utg., s. 108-134). Høyskoleforlaget.

Sæbø, A. B. (2016) *Drama som læringsform* (1. utg). Universitetsforlaget.

The LEGO Group (2022) *The LEGO Group History About Us*. <https://www.lego.com/en-us/aboutus/lego-group/the-lego-group-history>

Thoresen, I. T & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen – om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.

Tønnesen, E. S. & Vollan, M. (2020). Tekster og lesere i praksis. I Tønnesen, E. S. & Vollan, M. (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (1. utg., s. 11-31). Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del – Demokrati og medvirkning*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del - Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/#main-content>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Kompetansemål i norsk etter 2. trinn* (NOR01-06) fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>

Vygotsky, L. S. (2016). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research design and methods*. (5. Utg.) SAGE Publications, Inc.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*.

10.13140/RG.2.2.16823.01447.

https://www.researchgate.net/publication/325171106_Learning_through_play_a_review_of_the_evidence?channel=doi&linkId=5afc163ca6fdccacab199915&showFulltext=true

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/6501b3e6-ec44-4a10-88c0-df71170c9310/vurdering>



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

776267

Vurderingstype

Standard

Dato

07.11.2023

Tittel

Historiefortelling med LEGO

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Morten Bartnæs

Student

Kasper Gillund-Paulsen

Prosjektperiode

06.10.2023 - 20.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2024.

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

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

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Barna vil også selv få tilpasset informasjon om prosjektet og uttrykke aksept/ønske om å delta.

DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema del 1

Vil du delta i forskningsprosjektet Muntlig historiefortelling gjennom LEGO?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Belyse hvordan LEGO kan brukes som en metode for muntlig historiefortelling.
- Dette er et masterprosjekt i begynneropplæring i norsk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Du er foresatt for elever som går i 1. og 2. trinn på [redacted] skole.
- Dette informasjonsskjemaet er sendt ut av Anne-Kari Ingilæ på vegne av Kasper Gillund-Paulsen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

- Det er UiT som er behandlingsansvarlige.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Jeg vil bruke innsamlingsmetoder som observasjon og videoanalyse, samt intervju som blir tatt opp med bare lyd. Videoen vil bli analysert, og lydklipp vil bli transkribert. Ingen bilder av elever vil bli brukt i oppgaven.
- LEGO-opplegget vil i utgangspunktet først gjennomføres med alle elevene til stede, men uten at jeg registrerer personopplysninger eller har lyd- eller videoopptak. De elevene som har samtykke til deltakelse i studien vil senere gjennomføre LEGO-opplegget i et eget rom, slik at bare elevene som har samtykket til deltakelse i forskningsprosjektet vil bli inkludert på lyd- eller videoopptak
- Det eneste av personvernsopplysninger som er relevante for studien, er alderen på elevene.
- Opplysningene vil registreres ved hjelp av videokamera og lydopptak som separat utstyr. Lydopptak vil lagres i Nettskjema, mens videoen vil lagres på minnepenn. Informasjonen vil lagres på Nettskjema med en kode som du kan be om å få tilgang til. Transkribering og beskrivelser vil bli gjennomført i sikre dokumentformat.
- Du kan få se intervjuguiden på forhånd.

Kort om personvern

Vedlegg 3: Samtykkeskjema del 2

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs
(Veileder)

Kasper Gillund-Paulsen

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Videoen og lydopptaket vil være tilgjengelig for bare meg
- Videoen og lydopptaket vil lagres på en minnepenn for så slettes fra videokameraet. Minnepennen lagres i låst skap.
- Elevene og skolen vil ikke kunne gjenkjennes i forskningsoppgaven. Navn vil anonymiseres. Elevens alder er interessant å ta med, men det er det eneste som ikke blir anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. Mai 2024.

Opplysningene vil da slettes fra minnepenn, eget videokamera/lydopptak-utstyr, og Nettskjema.no.

Vedlegg 4: Samtykkeskjema del 3

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Min veileder: Morten Bartnæs, +4777660737, morten.bartnaes@uit.no
- Vårt personvernombud: UiT, Norges Arktiske Universitet, +47 77 64 40 00
postmottak@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

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

- Mitt barn kan delta i gruppeintervju som blir tatt opp av stemmeopptak
- Mitt barn kan delta i videoanalyse via filming av opplegg

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

