

Nr. 10

RAPPORT

Bente Vatne

LEIK I BEGYNNAROPPLÆRINGA

Ein analyse ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv

Forfattar	Bente Vatne
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2010
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-292-9 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Bente Lien
Distribusjon	http://www.hivolda.no/rapport

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk..

Rapport / Høgskulen i Volda og Møreforsking Volda

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfattar og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og FoU-leiar ved HVO.

Føreord

Utgangspunktet for denne rapporten er deltaking på KUPP-programmet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning ved Høgskulen i Volda. I samband med dette prosjektet fekk eg høve til å fordjupe meg i tema ”Leik i begynnaropplæringa i skulen”. Høgskulen i Volda har finansiert og lagt godt til rette for arbeidet. Eg takkar høgskulen for hjelpa. Takk også til oppmuntrande vener og gode kollegaer både ved Høgskulen i Volda og ved andre høgskular og universitet i inn- og utland. Ei særleg takk til Jorunn Aske, Randi Flemmen, Peder Haug, Randi Myklebust og Leif Bjørn Skorpen i forskingsgruppa innanfor KUPP-programmet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Takk for faglege diskusjonar, konstruktive tilbakemeldingar og humørfylte stunder.

Arbeidet har vore ei spennande reise både intellektuelt og fysisk. Difor ei stor takk til professor Olga Dysthe som sette meg på sporet av det komparative aspektet i undersøkinga. Opphaldet i engelske skuleklasser gav forståing og andre perspektiv til temaet leik i begynnaropplæringa. Ei stor takk til norske og engelske lærarar, rektorar og elevar som opna dørene for meg og let meg gjeste klasseromma deira.

Takk også til professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda og professor Kari Smith ved Universitetet i Bergen som gjennom inspirerande, opplyftande og kritiske samtalar har vist meg nye perspektiv og vinklingar som har gjort arbeidet positivt og gjevande. Dosent Ingrid Fossøy ved Høgskulen i Sogn og Fjordane bidrog med grundig og verdfull evaluering undervegs. Professor Kari Søndena ved Universitet i Stavanger og førsteamanuensis Elisabeth Bjørnstad ved Høgskolen i Oslo har vore inspirerande samtale- og reisepartnarar på konferansar i inn- og utland. FoU-konsulent Bente Gunn Lien ved HVO skal ha stor takk for redigeringsarbeidet mot slutten. Til slutt, takk til Skjalg for tankevekkjande samtalar.

Rapporten vart slutført våren 2008, men er av ulike årsaker først publisert vår 2010.

Volda, juni 2010

Bente Vatne

Innhald

Føreord	3
Innhald	4
Abstract	7
Kapittel 1 Utgangspunktet	11
1.1 Tema.....	13
1.2 Oppbygging og innhald.....	16
Kapittel 2 Leik i begynnaropplæringa	17
2.1 ”Who dare study play?”	17
2.2 Å definere leik.....	17
2.3 Leikformer.....	19
2.4 Leik – alltid bra for alle?	20
2.5 Leikande haldning.....	21
2.6 Leik, arbeid og læring	23
2.7 Teoretiske perspektiv på leik som pedagogisk verkemiddel.....	26
2.7.1 Romantiske tradisjonar.....	26
2.7.2 Psykodynamiske (psykoanalytiske) tradisjonar	27
2.7.3 Utviklingspsykologiske tradisjonar.....	27
2.7.4 Vygotsky og leikens funksjon.....	28
2.7.5 Kritikk av Vygotsky.....	30
2.7.6 Bruner og leikens funksjon	31
2.8 Observasjon av elevane i leik.....	32
2.9 Leik som pedagogisk verkemiddel i skulen – avklaring og konkretisering.....	33
Kapittel 3 Leik i barnehage og skule i Noreg og England	35
3.1 Forsking på leik i skulen	35
3.1.1 Nordisk forskning.....	35
3.1.2 Engelsk forskning.....	38
3.2 Leik i barnehage og skule i Noreg	40
3.2.1 I barnehagen	42
3.2.2 I skulen	43
3.2.3 Den norske reformprosessen (R-97)	44
3.3 Leik i førskule og skule i England	46
3.3.1 Den engelske reformprosessen.....	47
3.4 Leik og læreplanar i England og Noreg	49
3.4.1 Ulike læreplantradisjonar	49
3.4.2 NC-99.....	50
3.4.3 L-97.....	51
3.4.4 Likskap og ulikskap mellom dei to læreplanane.....	53
3.4.5 Ny læreplan (L-06).....	53
3.5 Oppsummering	54

Kapittel 4 Reformpolitiske og strukturelle perspektiv	55
4.1 Reformpolitiske perspektiv	59
4.1.1 Ulik pedagogisk tradisjon i Noreg og England	60
4.1.2 Forståinga av reformpedagogikken	61
4.1.3 Undervisningstradisjonar	65
4.1.4 Endringsproblematikk	66
4.2 Strukturelle perspektiv	71
4.2.1 Sekundære læreplanbindingar	72
4.2.2 Rammefaktorar	73
4.2.3 Perspektiv på undervisningskompetanse	74
4.2.4 Skulekultur	77
4.3 Oppsummering	78
Kapittel 5 Design og metode	79
5.1 Kvalitativ tilnæringsmåte	79
5.2 Komparasjonsaspektet	81
5.3 Klasseromsforskning	85
5.3.1 Feltobservasjon	86
5.3.2 Intervju	87
5.4 Analyse av datamaterialet	89
5.4.1 Analyse av feltobservasjonane	89
5.4.2 Analyse av intervju med lærarane	90
5.4.3 Dokumentanalyse	91
5.5 Utval	91
5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering	94
5.6.1 Validitet	94
5.6.2 Reliabilitet	96
5.6.3 Generalisering	98
5.7 Utfordringar ved metodetriangulering	99
5.8 Oppsummering av datainnsamlinga	100
Kapittel 6 Leik i klasserommet – datapresentasjon	101
6.1 Innleiing	101
6.2 Leik som pedagogisk verkemiddel	103
6.2.1 Leik som utgangspunkt for observasjon	103
6.2.2 Leik og læring av norsk	104
6.2.3 Leik og læring av matematikk	110
6.2.4 Leikprega læring	114
6.2.5 Leik og samhandling	117
6.2.6 Skuleprega leikeaktivitetar	121
6.3 Frie leikeaktivitetar	125
6.3.1 Leik som overgangsaktivitet	125
6.3.2 Leik som avkopling	128
6.3.3 Eksempel på frileik inne	129
6.3.4 ”Golden time activities”	131
6.4 Leik og fysisk aktivitet	131
6.4.1 Fysisk aktivitet inne	133
6.4.2 ”Physical Education”	135

6.4.3 "Ut på tur"	136
6.5 Læringsmiljøet	140
6.5.1 Møbleringa	141
6.5.2 Tilgjenge på materiell og utstyr	142
6.5.3 Bøker og spel.....	142
6.5.4 Tekst og tal	143
6.6 Lærer og leik	145
6.7 Oppsummering	147

Kapittel 7 Leik i begynnaropplæringa. Ei drøfting ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv..... 150

7.1 Lite fokus på leik som pedagogisk verkemiddel	151
7.1.1 Endringsproblematikk	152
7.1.2 Kultur for samarbeid	153
7.1.3 Tradisjonar frå barnehage og skule	156
7.1.4 Fagleg og pedagogisk kompetanse.....	162
7.2 Ein "ny" pedagogisk praksis?	168
7.3 Variasjonar i klasserommet.....	173
7.3.1 Læreplantenking.....	173
7.3.2 Rammevilkår, handlingsrom og prioritering.....	174
7.4 Oppsummering og avslutning	177

Litteraturliste..... 180

Vedlegg 191

Tabellar

Tabell 5.1 Utval.....	92
Tabell 6.1 Leik som pedagogisk verkemiddel	103
Tabell 6.2 Frie leikeaktivitetar	125
Tabell 6.3 Leik og fysisk aktivitet.....	132
Tabell 6.4 Ut på tur	137
Tabell 6.5 Læringsmiljøet	141

Abstract

The use of play in teaching young learners

An analysis based on political reforms and structural perspectives

The report puts the spotlight on play in teaching young learners in school. The point of departure adopts a wide perspective of understanding play. Play as an activity in classroom is a complex and many-sided topic. Play as a pedagogical approach appears to have just as many facets. The focus is on free play as expressed in the kindergarten tradition and play as motivation for learning, based on the school tradition. Another perspective is the debate related to play in the process of implementing Reform-97. Play as a pedagogical tool in this study focuses on combining and developing the view that play can be something enjoyable and voluntary with the view that the teacher can support the pupils in the learning process through the use of play and a play-like attitude (Lindqvist, 1996; Vygotsky, 1978). According to Bruner (2002), the pupils can explore a variety of actions within the secure framework that play offers and in that way reduce the consequences of their own actions. In addition a playful approach can have a liberating effect on the way one thinks in situations that involve problem-solving.

The survey has been carried out in the first three years of primary schools in Norway, and in Year 2 in England. Impressions from the English fieldwork have made it possible to discuss play as a pedagogical approach in the Norwegian classrooms in a broad perspective. The empirical data is mainly based on observations in the classroom¹, six classes in Norway and two classes in England. I spent two weeks in Norwegian classrooms and one week in English classrooms. Every fifth minute I filled in a pre-prepared form and made notes in between. The study includes a semi-structured interview with teachers prior to the observations and an unstructured interview with the teachers based on situations in the data. The material also incorporates document analysis. The theoretical basis for the choice of design and method has a socio-cultural perspective (Alexander, 2003).

The analysis is inspired by Aarauer's curriculum model (Künzli & Hopmann, 1998; Hopmann, in press). This model focuses on three levels: a political level, a programmatic level and a practical level. Hopmann and Künzli (1998) claim that activities on a practical

¹ Classroom means where the class spend their time, whether it is outside, on trips or other places.

level (in school) do not necessarily represent the implementation of political intentions or decisions made by the programmatic level. The research questions are formulated as follow: **How is play used as a pedagogical tool in teaching young learners? What kinds of play activities do we find in school? What is the teacher's role in play? How can we explain the teachers' activity in the context of play?**

The main outcomes:

There is little use of play as a pedagogical tool with young learners, whether in teaching basic skills such as reading, writing and arithmetic or in other subjects such as natural science and English. Free play dominates the picture, in the same way as the evaluations of Reform-97 reveal to be the case (Klette et. al, 2003). Indoors, play is used as a transitional activity between spells of learning and as relaxation when the pupils need a break from the learning activities. Outside the classroom and on outdoor trips it is also free play that dominates the scene. Consequently there is little involvement on the part of the teacher in this type of play. It would appear that classroom practice and methods seem to be based on an approach that says "we learn indoors and we play outside". The general impression from the classes in England is that the play-like methods are a more integrated part of the learning process.

The pupils themselves appear to have developed a play-like activity, a "different" form of pedagogical practice. This play-like practice seems to combine the traditions of the kindergarten and of school, in what Cuban (1993) calls a hybrid. In this study this type of play is referred to as school-like play activities, and it is a type of play that the pupils themselves take the initiative to and which seems to be inspired by the fact that they are at school. The play would appear to be independent of such framework factors as material and equipment or of the initiative of the teacher. It is a form of playful writing or playing with sums or other activities that develop in situations where the pupils are left to play freely.

There are great variations from class to class, from teacher to teacher. I find teachers who make use of play-like activities in teaching both reading, writing and arithmetic, and when they teach English, natural science and physical education. These teachers combine the kindergarten's traditions of free play with the school tradition of using play as a pedagogical tool with which to motivate the pupils in the learning process. Examples are the creation of cartoon series and the use of counting stories.

Finally, I wish to point out that Norwegian classrooms have very little material and equipment available that facilitates the use of play in teaching young learners. It is typical of the classrooms that there is a lack of texts and numbers and material that is suitable for playful writing, playing with numbers or other activities inspired by reading and writing. The two English classrooms were copiously equipped with material that could inspire the pupils to write and learn basic maths concepts through play.

In this report the use of play in teaching young learners is analysed from political reform and structural perspectives, inspired by Aarauer's curriculum model (Hopmann, in press). What Hopmann (in press) calls secondary curriculum bindings seem to affect what happens in classrooms. When the influence of the curriculum is not immediately apparent in the activities in school, the understanding of teaching and planning follows an indirect path from the curriculum to the classroom. The content of secondary curriculum bindings prefers the understanding of play as free play from the kindergarten tradition. This understanding is strengthened by a special understanding of reform pedagogy. The study illustrates the teachers' key role in the processes of learning and change and the value of what Shulman (1986) calls curriculum competence, and subject and pedagogical expertise. Many teachers do not seem to base their teaching on general didactical principles. It would appear that a sort of didactical poverty rules the day in certain classrooms. The observations from English classrooms reveal two teachers who have a didactic competence and who practise a daily routine with a firmer structure that does not offer the same opportunity for free play as in the Norwegian classrooms.

Any attempt at explaining what governs classroom activity in the early years of primary school brings to light the complex relations between the political level, the structural (administrative) level and the practical level, as Hopmann (in press) claims. The study of the use of play in teaching young learners shows that the teachers' work situation is characterised by a set of circumstances that highlight the conflict between on the one hand society's demands as to what pupils are expected to learn (the political level) and how the administrative level (the programmatic level) organises the activities, and on the other hand the teachers' own professional assessments of the content and their experience with regard to what it is realistic to achieve in the classroom (the practical level).

Secondary curriculum bindings such as the conflict of interests between the various levels, the teachers' varying levels of competence and their scope for action when it comes to the choice of content are all factors that govern what actually happens in the classroom. And these same factors also help to explain why learning activities vary from class to class and from teacher to teacher.

Kapittel 1

Utgangspunktet

Utgangspunktet for denne undersøkinga er fagleg nyfikne og vitskapleg interesse for leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa i skulen. Den fagleg nyfikna botnar i at eg er utdanna førskulelærer og har lang erfaring frå barnehage både som pedagogisk leiar og styrar. I barnehagen var leiken eit sentralt pedagogiske verkemiddel. Linge og Wille (1980) si tenking om ”Arbeid, leik og læring” dominerte barnehagens innhald ein periode på 1980-talet. I debatten om leik i skulen siste åra kan det verke som om det er den frie leiken som har kome i fokus. Dette er mogleg å forstå fordi leik og læring, leik og arbeid ofte har vore sett på som åtskilte område. I barnehagen har leik, i form av fri leik, vore den tradisjonelle metoden, medan læring og arbeid har vore skulen sitt domene (Germeten, 1999; Haug, 1996; Rhedding-Jones, 2003).

Når ein diskuterer leik i skulen, vert det gjerne stilt spørsmål om elevane lærer noko av leik. Det kan vere vanskeleg å sjå for seg leik som noko som er lystbetont, frivillig, spontant og kreativt, samstundes som det er del av eit undervisningsopplegg. Dette fører meg til den vitskaplege interessa for leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Eg har vore høgskulelektor i mange år og har i hovudsak hatt førskulelærerutdanninga som arbeidsområde. Difor er særleg evalueringane av Reform-97 interessante. Dei viser at den frie leiken har fått feste, særleg i første klasse. Men dei viser også at lærar er tilbaketrekt i høve til elevane sine aktivitetar (Klette, Grøver-Aukrust, Hagtvatn, Hertzberg, 2003). Intensjonen i Læreplanen for den 10-årige grunnskulen² (L-97) var mellom anna at leik også skulle vere eit pedagogisk hjelpemiddel for dei yngste elevane. Leiketradisjonane frå barnehagen og læringstradisjonane frå skulen skulle begge vere ein del av innhaldet i den nye førsteklасса (KUF, 1996). Målet med denne studien er å få kunnskap om kva former for leik vi finn i begynnaropplæringa, korleis lærar nyttar leik som pedagogisk verkemiddel for å gi elevane basiskompetanse og kva som forklarar denne verksemda. Begynnaropplæringa definerer eg som den verksemda som skjer frå første til og med tredje klasse.

Vi finn mange teoriar om leiken si utvikling, intensjon og funksjon i stimuleringa og oppsedinga av barn. Eg vil i denne rapporten trekkje inn perspektiv som eg vurderer som sentrale for leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Dette er i hovudsak teoretikarar ut frå sosiokulturelt perspektiv som Vygotsky og Bruner. I denne undersøkinga tek eg i

² Heretter kalla L-97.

hovudsak utgangspunkt i tre forståingsmåtar av leik. Det er leik ut frå barnehagens tradisjon, leik ut frå skulens tradisjon og debatten om leiken si rolle i skulen. I alle tre forståingsmåtene er læraren si rolle og haldning til leik sentral. Hovudfokus er korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnarpplæringa. Eg kjem tilbake til ei teoretisk utdjuping og klargjering av leik og leik som pedagogisk verkemiddel i kapittel 2.

Med dette utgangspunktet undersøker eg korleis leik vert nytta for å undervise i basisfag som norsk og matematikk, og fag som til dømes engelsk, KRL og kroppsøving. Det kan vere vanskeleg å skilje mellom leik og motivasjon i undervisningssituasjonar. Eg studerer korleis leik og leikprega verkemiddel er nytta for å motivere og inspirere elevane i læringsprosessen. Slik går leik og motivasjon i kvarandre. Ut frå Weiner (1992) kan ein definere motivasjon som "... why human and subhuman organism think and behave as they do" (s. 2). I rapporten nyttar eg begrepa leik og leiken, og fri leik, frileik og frie leikeaktivitetar om kvarandre utan å skilje vesentleg ved meiningsinnhaldet.

I studien nyttar eg klasseromsforskning som tilnæringsmåte. Klasserommet vert nytta som eit felles begrep for kvar klassa er til ei kvar tid. Dette kan vere på uteleikeplassen, på turar og i andre rom i skulen. Eg har gjennomført feltstudiar i norske første-, andre- og tredjeklasser og i engelske Year 2-klasser på Key Stage I³. Year 2 er klassesteget for seksåringane. Gjennom feltstudiar har eg danna meg eit bilete av leik som pedagogisk verkemiddel i skulen, noko som kan supplere eksisterande undersøkingar av feltet. Grunngevinga for å gjennomføre feltstudiar i England, er at elevane har starta på skulen som femåringar⁴ og leik tradisjonelt har vore ein del av innhaldet i skulen. England har også hatt debatt om leik og læring, slik som Noreg. Etter innføringa av ny læreplan, National Curriculum (NC-99)⁵ (DfEE, 1999), har både fagfolk og foreldre vore bekymra over at leiken har fått for lite plass både i læreplanen og i skulen (Broadhead, 2006; Moyles, 1996; Wood & Attfield, 2005).

Observasjonane frå feltarbeidet i England vil eg diskutere i høve til datamateriale frå dei norske klassene. Dette kan gi forståing for tema leik i norsk skule.

³ I England finn vi Key Stage 1 (Year 1 og 2), Key Stage 2 (Year 3, 4, 5 og 6), Key Stage 3 (Year 7, 8 og 9), Key Stage 4 (Year 10 og 11).

⁴ Mange startar i "receptionclass" frå fire år. Ei mottakarklasse der ein tilvenner eleven til skulen.

⁵ Heretter kalla NC-99.

Dei overordna teoretisk perspektiva på leik i denne studien gjenspeglar tilnæringsmåten klasseromsforskning og analysen av leik i begynnaropplæringa. Dette gjeld også val av reform-politiske og strukturelle perspektiv i drøftinga. Desse vert omtala i kapittel 4.

1.1 Tema

Som følgje av at seksåringane skulle starte på skulen i 1997, vart det lagt vekt på at tradisjonane både frå barnehage og skule skulle vere ein del av innhaldet i første klasse (Haug, 1996). Forsøka med senka alder for skulestart aktualiserte leiken. Det var ein omfattande prosess å innføre leik i skulen, sjølv om det ikkje var hovudsaka med dei ulike forsøka. I 4–9-årsprosjektet var leik eitt av verkemidla. Utgangspunktet for 4–9-årsprosjektet var senka skulealder, men ifølgje Haug (I Lidèn et al. 1994) fekk forsøket ei heilt anna retning. Målsetjinga var å få erfaring med aldersblanda grupper, å utvikle tverrfagleg og tverretatleg samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og ulike etatar på kommunalt nivå. I tillegg skulle prosjektet utvikle eit tilbod der borna sitt nærmiljø vart trekt inn i barnehage, fritidsheim og småskule. Det skulle også gi erfaring med aldersblanda grupper (ibid.).

Leik var også eitt av verkemidla i forsøket med pedagogisk tilbod til seksåringar. Pedagogisk tilbod til seksåringar var eit sentralt utgangspunkt for utviklinga av Reform-97. Tilbodet vart gjeve for seksåringar etter tre forsøksmodellar: Modell 1, der forsøket vart lagt til barnehagar, modell 2, der forsøket vart lagt til skular og modell 3, der forsøket var eit samarbeid mellom barnehage og skule. Det vart også gjort forsøk med senka skulealder i fire kommunar (Haug, 1996). Sjølv om leik også tidlegare har vore eit pedagogisk verkemiddel i skulen og elevane har leika i friminutta, var det no barnehagens leiketradisjon som kom i fokus slik barnehagen, ifølgje Haug (ibid.), definerer og praktiserer han. Denne tradisjonen handlar om den frie leiken med dei vaksne som tilretteleggjarar. Utdanningsstatsråd Hernes understreka i fleire debattar og foredrag knytte til innføringa av Reform-97, samanhengen mellom leik og læring. Likevel vart ikkje læringsaspektet ved leiken særleg vektlagt i debattane vidare. Då L-97 vart vedteken, vart både den frie leiken og leik som pedagogisk verkemiddel lagde vekt på (ibid.).

Etter innføringa av Reform-97 kom leik igjen på dagsorden i samband med resultat frå PISA⁶-, PIRLS⁷- og TIMSS⁸-undersøkingane (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie, Turmo, 2004;

⁶ Program for International Student Assessment.

⁷ Program for International Research Linkage (no International Research Linkage).

⁸ Third International Mathematics and Science Study.

Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001; Solheim og Tønnesen, 2003⁹). Evalueringane av Reform-97 og KUPP-prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning viser at læringsaspektet ikkje vart særleg vektlagt i første klasse etter innføringa av Reform-97 (Haug, 2006a, 2004). Det er viktig å merke seg at i L-97 var det ikkje intensjonen at elevane skulle lære å lese og skrive allereie i første klasse. Elevane skulle øve på førebuande lese-, skrive- og matematikkopplæring, og kunne lære å lese om dei ønskte det (KUF 1996). I kjølvatnet av desse undersøkingane vart det peika på at det vart leika for mykje og lært for lite i den nye førsteklasse. Vi kunne til dømes lese følgjande i ulike media: ”For mye lek og for lite læring i den nye førsteklasse” (Aftenposten 18.08.02), ”Rektorlaget refser lek i regningen – for mye lek, klipping og liming og for lite algebra” (Aftenposten.no 03.04.03) og ”Slutt på å leke skole” (Dagsavisen.no 31.03.04).

Det var også debatt knytt til Kvalitetsutvalet si innstilling (NOU 2003:16) og Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004). Det var den frie leiken frå barnehagen som igjen kom i fokus. Det vart hevda at elevane vart for mykje overlatne til seg sjølve utan fast struktur, og at elevane berre sprang rundt og leika. Debatten handla mellom anna om kor mange timar som skulle nyttast til frie aktivitetar eller om desse timane skulle fordelast på andre fag. Konsekvensane av debatten vart at elevane skulle byrje å lære å lese og skrive allereie frå første klasse. Det er grunn til å tru at både evalueringar og den etterfølgjande debatten førte til at timane til frie aktivitetar, som i hovudsak skulle nyttast til lek og aldersintegrerte aktivitetar dei fire første skuleåra, vart tekne bort frå den nye læreplanen (L-06) og fordelte på andre fag (KUF, 1996; KD, 2006b).

Fleire tiltak vart gjennomførte for at lek skulle få sin plass på småskulesteget då seksåringane skulle starte på skulen i 1997. Førskulelærarane kom inn i skulen og fleire etterutdanningskurs for lærarane vart gjennomførte. Skulane vart ombygde for at seksåringane skulle få høvelege klasserom og ut frå L-97 skulle lek vere eit pedagogisk verkemiddel (KUF, 1996). I kjølvatnet av dette framheva mellom andre Germeten (1999) samspelet mellom førskulelærarar og allmennlærarar. Ho hevda at når det gjaldt samla kompetanse, kunne førskulelærar og allmennlærar, ut frå mange forståingsmåtar, vere eit ”ideelt lærerteam” (Germeten, 1999, s. 152).

⁹ Siste Pisa-undersøking, ”Tid for tunge løft”, kom i 2007 men er ikkje med i vurderinga, då undersøkinga vart gjort før denne undersøkinga vart gjennomført.

Trass i mange tiltak syner evalueringane av Reform-97 at nokre av leikens mulegheiter er lite ivaretatt. Leik har fått plass i første klasse, men er mest nytta som avkopling og overgangsaktivitet. Leik brukt som pedagogisk verkemiddel, er ikkje særleg synleg i klasserommet (Germeten, 1999; Klette et al., 2003). Lærarane deltok berre unntaksvis i leiken og kunne ikkje nytte ”leikens potensial som en arena for læring av ”nye” ferdigheter” (Hagtvet, 2003, s. 203). I denne studien ønskjer eg å gå djupare inn i denne tematikken og intensjonen er at dette kan bringe nye perspektiv til synet på leik som pedagogisk verkemiddel i skulen.

Utgreiingane ovanfor har inspirert meg til å stille følgjande spørsmål:

Hovudproblemstilling:

Korleis vert leik nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa?

Delproblemstillingar:

Kva former for leikeaktivitetar finn vi i skulen?

Kva er lærar si rolle i leiken?

Kva forklarar lærarane si verksemd?

Eg fokuserer i hovudsak på didaktiske kategoriar som innhald (leik), arbeidsmåtar (leikformer), rammevilkår (læringsmiljøet) og føresetnader (lærarrolla). Evalueringane av Reform-97 konkluderer med at det er den frie leiken med ein tilbaketrekt lærar som dominerer (Klette et al, 2003) i skulen. Eg ønskjer å undersøkje kva leikeaktivitetar som er i skulen og fokuserer på korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel. Kva form for leik er i så fall dette, og kva karakteriserer dei lærarane som nyttar leik i pedagogisk samanheng? Eit anna spørsmål er om det har utvikla seg ein ”ny” eller ”annleis” form for pedagogisk praksis etter at førskulelærarane kom inn i skulen og skulle samarbeide med allmennlærarane?

Med lærar si rolle i leiken spør eg på kva måte lærar nyttar leikprega oppgåver til å inspirere og engasjere elevane i læringssituasjonar, om han deltek i elevane sin leik eller om elevane leikar fritt. Kva andre roller har han? Når eg nyttar formuleringar som instruktør, tilskodar og fråverande, siktar eg til om lærar er instruktør til dømes i kroppsoving, er observatør til leiken eller om han er oppteken av andre oppgåver medan elevane leikar. For å danne meg eit bilete av leik i begynnaropplæringa vil eg studere fysisk læringsmiljø som utstyr, materiell, møblering og kva som er på veggene av bokstavar, tekst og tal. Eg vil også studere vekeplanane for klassene.

1.2 Oppbygging og innhald

I studien analyserer og drøftar eg leik som pedagogisk verkemiddel ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Desse perspektiva er inspirerte av Aarauers læreplanmodell, skapt av Künzli og Hopmann (Hopmann, u. utgj.; Künzli og Hopmann, 1998¹⁰) og vert gjorde greie for i kapittel 4. I denne studien er eg oppteken av å analysere og forklare leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Gilje og Grimen (1993) skriv at ein sentral del av samfunnsvitskaplege målsetjingar er å finne forklaringar på sosiale fenomen, og at forklaring er svar på spørsmål om kvifor noko skjer eller skjer som det gjer. Dei hevdar at alle forklaringar har to delar, premissane i forklaringa, utgreiinga av explanandum (det som skal forklarast) og konklusjonen, utgreiinga av explanans (det som forklarar). Gilje og Grimen (1993) tek utgangspunkt i Elster sin måte å skilje mellom forklaringsmåtar. Dette er årsaksforklaring, formålsforklaring og funksjonelle forklaringar. Slik eg tenkjer forklaring, kombinerer eg desse forklaringsmåtene. Leik som pedagogisk verkemiddel er eit komplekst tema som omhandlar sosiale fenomen. For å kunne forklare kryssar eg ulike perspektiv. Eg viser til føregåande hendingar (årsaksforklaring). Eg viser også til etterfølgjande reelle verknader som kunnskap om leik i skulen bringar fram, og som er gunstige for personar som har med skule og utdanning å gjere (funksjonell forklaring). I drøftingane lyftar eg fram konsekvensar som funna i studien kan ha (formålsforklaring).

Rapporten er redigert med ei innleiing med utgangspunkt, tema, problemstillingar og avgrensingar (kapittel 1). I kapittel 2 definerer og utdjupar eg teoretiske perspektiv på leik som pedagogisk verkemiddel. Eg gjer greie for tidlegare forskning på leik i skulen og skildrar leik i barnehage og skule i Noreg og England (kapittel 3). I kapittel 4 gjer eg greie for reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Eg fortset med design og metode (kapittel 5) og presenterer data i kapittel 6.

Eg vil kommentere resultatata etter kvart og vil diskutere funn frå dei norske klassene i lys av funn frå dei engelske klassene. Eg kjem tilbake til ei presisering av kva faktorar dette er i kapittel 5. I kapittel 7 drøftar eg funna ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Slutten i dette kapitlet femner om ei oppsummerande drøfting. I neste kapittel vil eg gjer greie for ulike oppfatningar, vurderingar og syn på leik og klargjere kva som er utgangspunkt for forståinga av leik som pedagogisk verkemiddel i studien.

¹⁰ I ei bok under utgjeving skriv Hopmann (u. utgj.) vidare om denne modellen. Difor tek eg utgangspunkt i denne boka vidare, sjølv om eg vil presisere at det er Hopmann saman med Künzli (Hopmann og Künzli (1998)) som har skapt "Das Aarauer Lehrplannormal".

Kapittel 2

Leik i begynnaropplæringa

2.1 ”Who dare study play?”

Den engelske tittelen ovanfor er henta ut frå introduksjonen i Bruner, Jolly og Silva (1978, s. 13) si bok *Play – Its Role in Development and Evolution*. Dette er eit tankevekkjande spørsmål for den som går i gang med studiar på eit mangfaldig og omdiskutert område som leik. Bruner et al. (ibid.) framhevar ulike måtar som ”serious men have tried to grasp this antic topic” (s. 13) og nemner døme som litterære, kliniske, antropologiske, sosiologiske, lingvistiske og etnologiske utgangspunkt for studiar av leik. Meir konkret kan ein studere til dømes leiketema i rolleleiken; leik og sosialisering; leik og språk; leik og IKT; kjønnsrollemønsteret i leik; filosofiske leikar; leik som ein aktivitet i klasserommet eller omfanget av leik. Mange undersøkingar fokuserer også på kvifor barn leikar, på sosiale relasjonar i leik og kva effekt dette har på læring og utvikling (Garvey, 1977; Rubin, 1980). I dette prosjektet studerer eg leik som ein aktivitet i klasserommet med fokus på leik som pedagogisk verkemiddel.

Ut frå problemstillingane er eg opptatt av to aspekt ved leiken. Det eine aspektet er ei forståing om at lærar kan inspirere og motivere elevane i læringsprosessen gjennom ei leikprega haldning til oppgåvene. Det andre aspektet fokuserer på læraren som kan danne støttande stillas i elevane si utvikling og læring gjennom leikprega handlingar. I dette kapitlet vil eg først kort skissere ulike tydingar og definisjonar av begrepet leik. Eg gjer greie for ulike leikformer, lyftar fram tema leikande haldning og skildrar ulike syn på leik, læring og arbeid. Deretter skisserer eg oppfatningar og teoretiske perspektiv på leik, og avsluttar med å avklare og presisere forståinga av leik som pedagogisk verkemiddel i denne studien.

2.2 Å definere leik

Ifølgje Wood & Attfield (2005) representerer leik kognitive, historiske, sosiale og psykiske samhandlingar, som involverer dialog mellom realitet og fantasi, det som er ekte og det som ikkje er ekte, den verkeleg verda og leikeverda, framtid, notid og fortid, det logiske og det absurde, det kjende og det ukjende, det aktuelle og det moglege, tryggleik og risiko, kaos og orden. Leik er eit paradoks i og med at han involverer faktorar som er sjølvmotseiande, komplekse, rigide og frigjerande. Wood og Attfield (ibid.) framhevar utfordringane ved å definere leik: ”Play cannot easily be defined or categorized because it is always context dependent, and the contexts are varied” (s. 5). Wood og Attfield (ibid.) hevdar at definisjonar av leik burde ta omsyn til dei ulike kontekstane det vert leika i, i tillegg til behov, interesser, kjenslemessig til-

stand og elevane sine kvalifikasjonar i ulike aldrar. Leik er eit paradoks fordi barn lausriv seg frå verkelegheita når dei leikar, på same tid som dei kjem nærare verkelegheita. Kva som tel som leik, vil variere frå kven som leikar og valet av leikeaktivitetar.

Teoretikarar og forskarar som tidlegare har utvikla syn på leik, definert leik eller funne ut kva former for leik ein finn, har ofte tatt utgangspunkt i barnehagens kontekst. I skulen, som denne undersøkinga handlar om, er konteksten ein annan enn den vi kjenner frå barnehagen. I skulen finn vi også ulike kontekstar. Dette skaper utfordringar i konkretiseringa av leik som pedagogisk verkemiddel. Barnehagens definisjonar og forståing av begrepet leik høver ikkje nødvendigvis i skulen eller er tilstrekkelege for å studere leik i begynnarpplæringa. Moyles (1996) er opptatt av dette aspektet ved å framheve dei ulike måtane ein kan forstå begrepet *play* i engelsk samanheng. For å kunne definere leik er det meir relevant å framheve ein kombinasjon av ulike tydingar. I følge Moyles (ibid.) kan leik vere både eit teaterstykke og leik; å leike i relasjon til metode og form; å gjere noko på ein leikande måte; eller at barnet vert skildra som ”et lekent barn” (ibid., s. 18).

Definisjonar av begrep er avhengig av kva teoretisk eller erfaringsmessig ståstad ein har. Slik er det også for leikbegrepet. Damon (1983) meiner at det å definere leik er ei ”troublesome task” (s. 103). Erfaringar viser at begrepet leik ofte fører til ein kjenslemessig diskusjon i dagens samfunn. Særleg er det usemje blant både fagfolk og lekfolk om leik skal vere fri og lystbetont, eller om han kan nyttast som pedagogisk verkemiddel. Ideologisk funderte karakteristikkar som for den frie leiken med tradisjon frå barnehagen, tilseier at leik er lystbetont og ofte gir glede, er uttrykk for indre drift, er spontan og sjølvinitiert, er frivillig, er førebuing til vaksenlivet, gir spenning, er ikkje styrt av ytre mål og så vidare (Piaget, 1962; Gadamer, 1997; Garvey, 1977; Rubin, 1980). Diskusjonen handlar ofte om fri leik kontra styrt leik, om leiken er ekte (Flemmen, 2007), eller om leik og læring, leik og arbeid høyrer saman (Steinsholt, 1998; Wood & Attfield, 2005). Vygotsky (1976, 1987, Lindqvist, 1999) er av dei som framhevar ein kombinasjon av leik som lystbetont og friviljug og som eit sentralt verkemiddel i læringsprosessen. Vygotskys tenking vert fokusert avslutningsvis i dette kapitlet.

For å framheve ulike tydingar av begrepet leik i ulike kulturar tek eg utgangspunkt i Elkonin (1988). Han viser til Pokrovskij (s. 19) som skriv at i antikkens Hellas vart begrepet leik brukt om handlingar som var karakteristiske for barn, i tydinga å oppføre seg barnsleg. I det hebraiske språket er leik brukt om begrepa spøk og latter. Ordet ”ludo”, som var nytta hos romarane, tydde glede eller munterheit. Dette er same tyding finn vi i det oldtyske begrepet

”spilän”. Etter kvart kom orda leik og spel til å skildre omfattande menneskelege aktivitetar som gav menneska glede og hugnad. Det handla ikkje om hardt arbeid (ibid.). I alle desse tydingane av leik som begrep er det ordet glede som går att. Leiken skulle gi ei form for glede og lyst i aktivitetane.

2.3 Leikformer

Fleire har klassifisert ulike leikeformer. Desse har vore sette opp ut frå ei tenking om at ulike leikeformer opptrer på ulike stadium i borns utvikling. Dei mest vanlege måtane å skilje mellom ulike leikformer ser ut til å vere inspirerte av Charlotte Bühler (1938). Lindqvist (1997, s. 10) set opp følgjande modell:

Modell 2.1

Bühler (1931)	Erikson (1950)	Piaget (1945)	Leontjev (1944)
Funksjonleik	Kroppsleg leik	Øvingsleik	
Objektmanipulering			
Konstruksjonsleik	Mikrokosmisk leik	Symbolleik	
Fiksjons- eller rolleleik	Leik med ting	Rolleleik	Rolleleik
Reseptiv leik	Makrokosmisk leik		
Sosial leik	Leik med andre	Regelleik	Regelleik

Ut frå modellen definere eg dei mest kjende former for leik. Dette er funksjonsleik (øvingsleik), sansemotorisk leik, rolleleik og konstruksjonsleik. Desse definisjonane er henta frå Lindqvist (2002, 1997), Moyles (1996), Piaget (1962), Ressem (1986), Vedeler (1999) og Zachrisen (2002):

Funksjonsleik (eller øvingsleik, sansemotorisk leik) er definert som sansemotorisk og utforskande leik.

Rolleleik (symbolleik) vert ofte definert som ein leik der deltakarane tek ei anna rolle og leikar at situasjonen, kommunikasjonen mellom deltakarane og omgjevnadene med materiale

og utstyr er noko anna enn i den verkelege verda. Denne leiken omfattar late-som-om-leik, fantasileik og sosiodramatisk leik frå om lag to–tre år til seks år.

Konstruksjonsleik har ein funksjon i barns læring og kognitive utvikling ved at denne forma for leik kan vere med å utvikle sentrale begrep innan realfaglege og logiske tenkjemåtar. Konstruksjonsleik handlar om å eksperimentere gjennom bygging med ulikt materiale som byggjeklossar, lego, mekano m.m. Denne forma for konstruksjonsleikety kan gi elevane sin fantasi substans og form. Dei kan skape modellar som representerer ulike ting i kompliserte konstruksjonar.

Regelleik er ein aktivitet der elevane er saman om ein leik med klart fastlagde reglar som del-takarane er samde om. I tilknytning til matematikk kan regelleikar og spel nyttast til dømes for å arbeide med og øve på grunnbegrep, talbegrep og klassifikasjon. Regelleiken går over i det Leontjev (1977) kallar grenseleik.

Grenseleiken faldar seg ut på grensa mellom den klassiske førskuleleiken og skulealderleiken. Her finn ein improvisasjonsleikar, sportsleikar og fantasileikar. I grenseleiken vil motivet for leiken bli flytta frå handlingsaspektet til produktet eller resultatet av handlingane, men produktet ligg framleis i prosessen. Moyles (1996) peikar også på *fysisk aktivitetsleik* og *bråkeleik* som leikformer som typiske for små barn, særleg utandørs.

Stadietenking når det gjeld leikformer har vorte kritisert i nyare tid fordi ein hevdar at ulike former for leik går i kvarandre, ofte uavhengig av rekkjefølgja på leikane og alder på borna. Lindqvist (1997) fann til dømes i ei undersøking av samanhengen mellom leik og kultur ein annan utviklingsgang enn kva dei vanlege psykologiske leikteoriane framhevar. Grunngevinga for å framheve modellen (2.1) er å systematisere ulike leikformer.

2.4 Leik – alltid bra for alle?

Når ein skriv om leik, er det oftast fordelane for barns utvikling og læring som vert skildra. Ein tek for gitt at leik alltid er bra i einkvar samanheng. Steinsholt er inspirert av Gadamer (1997) som framhevar at barna misser seg sjølve i leiken og at målet med leiken er leiken i seg sjølv. ”... gjennom leken danser barnet seg ut av det formålsorienterte livet og inn i leke-verden” (Steinsholt 1998 s. 143). Leiken vert nærast framstilt som heilag (Steinsholt, 1998). Pellegrini og Blatchford (2004) er inne på dette: ”(...) Specifically, we must be cautious of the ‘play ethos’ (Smith, 1988); that is the notion that play is all good. We know that play is related to something for some people” (s. 56). Dei ber oss vere merksame på det dei kallar

”leik-ethos”. Det er ikkje nødvendigvis slik at alle elevar har nytte av alle leikeformer til ei kvar tid. Det kan vere at elevane leikar same tema i rolleleiken og har same rollene dag etter dag, noko som kan medføre stagnasjon i utviklinga av leiken og med det stagnasjon i borna sitt utviklingspotensial. Eller at borna berre sit i sandkassa for seg sjølve heile utetida og leikar med same leikutstyret over tid.

Funksjonshemma elevar eller elevar med åtferdsvanskar kan ha problem med til dømes å verte integrerte i leiken. Minoritetsspråklege elevar kan ha utfordringar på grunn av språket. Det kan også gjelde elevar som manglar leikkompetanse. Det er spesielt i rolleleik og regel-leik utfordringane dukkar opp då desse leikformene set store krav til kommunikasjon og samhandling (jf. 2.3). Rhedding-Jones (2003) lyftar fram eit anna aspekt i høve til å nytte leikprega arbeidsmåtar i begynnarpplæringa: ”Not all children from all cultures find it natural to explore, to question, to imagine together with others, to build up constructions, to produce products, to talk as they do so” (s. 252). Ikkje alle elevar er vane med den leikprega måten å tileigne seg kunnskap på som å utforske, stille spørsmål, undre seg og så vidare. Utfordringa er at monokulturelle lærarar underviser fleirkulturelle elevar, forklarar Rhedding-Jones (ibid.). Minoritetsspråklege elevar er ikkje spesielt fokuserte i denne studien, men eg nyttar desse som eksempel i problematiseringa av leik og vise kompleksiteten ved leikprega arbeidsmåtar i skulen. Eg lyftar fram dette temaet i kapittel 3, punkt 3.1 om forskning på leik i skulen.

Før eg går inn på teoretiske perspektiv på leik, vil eg framheve nokre oppfatningar om det å ha ei leikande haldning til læringsprosessen. Eg vil også fokusere på oppfatningar om eventuell samheng mellom leik, arbeid og læring då desse områda er sentrale aspekt i skulen (KUF, 1996, KD 2006).

2.5 Leikande haldning

Damon (1983) stiller spørsmål om ei leikande haldning kan rettast mot ei kvar tenkjeleg hending og om det berre er barnets haldning som bestemmer om det leikar eller ei, og ikkje den aktuelle leikfunksjonen. Han skil mellom alvorlege og leikande handlingar, og spør om einkvar situasjon der latter er med, er leik. Wood og Attfield (2005) skriv at lærarar ofte brukar ”playful orientations” i undervisning og læring, mellom anna ved å levandegjere historier. Dette er også ein del av leikens funksjon. Dei brukar sjølve nemninga “playfulness“:

Playing and playfulness are deeply embedded across a lifespan as cultural activities which have a wide variety of meanings and significance. Different forms of play serve many different purposes, from the individual mind at play in game of chess, to whole communities at play in carnivals and festivals (s. 14).

Dei er her inne på at ulike former for leik tener ulike formål. Chazan (2002) definerer leik vidt og brukar også nemningar som "playfulness" og "being playful", å vere leiken eller leikande. Denne definisjonen femner mykje av den kompleksiteten leik representerer.

Playing and growing are synonymous with life itself. Playfulness bespeaks creativity and action, change and possibility and transformation. Play activity thus reflects the very existence of the self, that part of the organism that exists both independently and interdependently, that can reflect upon itself and be aware of its own existence. In being playful the child attains a degree of autonomy sustained by representations of his inner and outer worlds (s. 198).

Chazan (2002) tek med livsperspektivet i definisjonen og framhevar at det handlar både om kreativitet og handling, og endring og moglegheiter og omforming. Leikeaktivitetar reflekterer såleis eksistensen av sjølvvet. Barnet oppnår ein grad av sjølvstende godtatt av representasjonar både frå den indre og ytre verda ved å vere leikande (ibid.).

Eisner (1994) viser til at dersom ein skal kunne bruke leik som ei kjelde for oppfinning og oppdaging, treng lærarane å kjenne seg frie til å finne opp, utforske og leike. For lærarar er det å ha ei leikande haldning eit vesentleg poeng, slik vi ser av sitatet under:

Playing with ideas that are transformed and guided by rules is as prevalent in the art studio as it is in the science laboratory. Although each area has its own syntax, each its own form and rules, they share the need for play as a source of invention and discovery. But for such a disposition to be cultivated, teachers themselves need to feel free to innovate, to explore, and to play (...) (Eisner, 1994, s. 162).

Same kva kontekst ein er i, enten det er i kunststudio eller i ein lærings situasjon, deler ein behovet for leik som ei kjelde for utforsking (ibid.). Utgangspunktet her er såleis både elevane og lærarane si innstilling til leikprega aktivitetar. Er det skilnad på leik der elevane "lest-som om" dei er systre og lagar mat og fyrer i peisen, og situasjonar der elevane kastar seg over matematikkoppgåver med høg motivasjon og synleg fryd? Kan lærarane gjennom observasjon av elevane i leik, planleggje varierte leikprega arbeidsoppgåver for dei einskilde elevane som

er så motiverande at dei for elevane vert oppfatta som leik? Dette vil bli gjort greie for i kapittel 6 og i drøftingane i kapittel 7.

I neste punkt vil eg omtale fenomenet leik, læring og arbeid. Eg startar med å lyfte fram Kristvik (1945, 1953) sitt syn på leik, arbeid og læring. Kristvik er vald fordi han framheva leik som eit verkemiddel i skulen, både som ei arbeidsform, som sosial rolle og som avkopling i klasserommet og friminutt. Han tilfører ei forståing av pedagogisk bruk av leik som er relevant i denne studien. Kristvik var ideologisk mentor for det Slagstad (1998) kallar folke-danningas pedagogiske fløy. Hans tenking dominerte lærarskulane i mellomkrigstida, men fekk sterk motstand av eit meir vitenskapleg basert reformteknokratisk tenkjesett. Sjølv om Kristvik ikkje er sentral i dag, vil eg framheve hans syn på leik i skulen, då det er relevant også å studere korleis ein norsk ideolog såg på dette temaet.

2.6 Leik, arbeid og læring

Kristvik (1945) er av dei som peikar på at vi finn eit drag av arbeid i leiken. For barnet fell leik og arbeid stort sett saman. Ut frå vaksne sine synspunkt er leiken primitivt arbeid, fordi leiken (verket) ikkje samsvarar med alvorskrav i livet. "(...) Og i alt det arbeidet barnet tek på seg av seg sjølv, er det så stutt veg til målet" (s. 199). Kristvik (1945) hevdar at det er fri- domen, det sjølvstendige tiltaket og den levande skapargleda som viser oss at barnet leikar. Han brukar formuleringa verkskaping om ein kombinasjon av leik og arbeid. "At det òg er tale om arbeid, ligg i kravet om ei meining med verksemda, ei meining som forpliktar" (s. 189). Leik er arbeid i den forstand at det skal vere ei meining med leiken, slik eg tolkar Kristvik.

I leiken lever barnet seg ut i samstilt tilsprang ut frå verksemdstrong og åndsdrift, med hugen varm av kjensler, gjennomlyst av fantasi, boren av ynske, von og venting. Men barnet er samstundes sjølvoppteke, jamvel i dei sosiale leikane. Her er eit kraftspel som riv barnet med seg, utan val, vedtak, ansvar eller plikt (...) (s. 191–192).

Kristvik (1945) legg også vekt på den sosiale rolla leiken bør ha i skulen. Strømnes skriv at det sosiale perspektivet for Kristvik var ein heilt "sjølvsgd basis for skoletenking" (Strømnes, 1982, s. 20). Ut frå hans syn er det viktig at elevane skaper kontakt seg i mellom. Difor må skulen ta med denne viktige oppgåva:

... inn på sitt eige felt, inn i skulerommet, inn i timane. Med ikkje altfor mange mellomrom må klassa få pusta ut og gå i hop i samleik med song og samstilte rørsler. Seinare kjem den reine leiken til å få sin plass helst i gymnastikken og i friminutta (Kristvik, 1953, s. 278).

Kristvik (1953) hevdar vidare at det er viktig at læraren interesserer seg for og ”jamt vaker over” det som føregår ute på leikeplassen. Kristvik nyttar uttrykket rein leik. Hos Kristvik (1945) kjem leikens ”rike høve til vokster i lærdom” (s. 189) fram, i det han rettar leiken mot skulens innhald. Slik eg tolkar Kristvik, ser han på leik som utvikling av både fysiske, sosiale og intellektuelle faktorar. Kristvik (1945, 1953), inspirert av Dewey, kombinerer her både synet på at leiken kan vere fri og at leiken kan vere verkemiddel i opplæringa. Ut frå denne tenkinga ser vi at det ikkje treng vere motsetnad mellom leik og læring, leik og arbeid. Slik sett er dette område som høyrer saman og som ein ikkje treng å halde åtskilde. I vår tid brukar Flemmen (2007) nemninga ekte leik, og Pellegrini og Blatchford (2004) nyttar begrepet ”pure play”.

Wood og Attfield (2005) hevdar at diskusjonen om leik og arbeid går i “ever-decreasing circles” og at ”just as rigid definitions are unhelpful to practioners, so too are narrow demarcations between work and play” (s. 17). Både rigide definisjonar og eit smalt skilje mellom arbeid og leik har lita mening for dei som skal arbeide med leik i praksis (ibid.). Wood og Attfield (2005) lyftar fram samanhengen mellom leik, læring og undervisning mellom anna ved å framheve at leikeaktivitetar inspirerer, styrkjer og gjer elevane entusiastiske i læringssituasjonen:

Creating unity between playing, learning and teaching is the essential to a high-quality, effective provision in early childhood education. Although play is not the only way of learning in early childhood, play activities provide diverse opportunities for children to be inspired, enthused and empowered in their learning. Play activities promote ‘can-do’ orientations and support the development of positive dispositions for learning (s. 217).

Leikeaktivitetane styrkjer orienteringa mot meistring og støttar utviklinga av positive læringsmoglegheiter (ibid.).

Skiljet mellom leik og arbeid har utvikla seg på grunn av konflikt mellom ulike perspektiv på leik og læring, ifølgje Wood & Attfield (2005). Dei som lyftar fram mistrua på leik i utdanningssamheng og mangelen på presise operasjonelle definisjonar av leik, vidarefører tanken om at leik er det motsette av arbeid. Forsking viser at talet på dei som framhevar synet

på dette skiljet aukar i den engelske grunnskulen, og at desse også er representerte i "reception classes" (ibid.)¹¹.

Rhedding-Jones (2003) framhevar også at arbeid og leik har vore sett på som to motsette praksisar. Arbeid har vore skulen sitt domene og leik har tilhøyrt barnehagen¹². Ho hevdar at tanken om at arbeid og leik heng saman krev ei endring i teori og praksis både for lærarane og dei som skal lære. For barn i alderen 0–8 år er det ikkje skilje mellom leik og arbeid.

Changing these views requires a shift in the practices of teachers and learners. It also requires a shift in theory. For work and play to come together, working at play and playing at work develop pedagogical praxis differently (...)" (ibid., s. 243). Rhedding-Jones (2003) meiner at dersom vi maktar å verte kvitt dikotomiane mellom til dømes strukturane i leik og arbeid, og mellom skule og førskule, kan vi seie at vi arbeider eller leikar poststrukturelt. Broadhead (2004) tek dette vidare og skriv: "Some have argued that play is children's work, but I would say that it is far more than this. Play is self-actualization, a holistic exploration of who and what they are and know and of who and what they might become" (s. 89). Leik er sjølvaktualisering, ei heilskapleg utforsking av kven og kva borna er og kan, og om kven og kva dei kan verte. Leik er meir enn barns arbeid (ibid.).

Samuelsson og Carlson (2003) framhevar at barnet gjennom leik kan oppdage si eiga læring, dvs kan utnytte det kognitive aspektet i læringsprosessen. Dette kjem eg tilbake til i neste punkt. Dei presiserer at læraren likevel har ansvaret for innhaldet eller den forståingsdimensjonen ein vil utvikle hos barnet. Synet byggjer på ei tenking om at læring er meiningsskapning på same måte som leiken og at frå barns perspektiv "är riktadheten för barnet i såväl lärande som lek att skapa förståelse för sig själv och sin omvärld" (s. 210). Samuelsson og Carlson (2003) lyftar fram at leik og læring har utgangspunkt i kvar sine tradisjonar. Desse tradisjonane kjem eg inn på i kapittel 3. I neste punkt gjer eg greie for teoretiske perspektiv på leik.

¹¹ Denne formuleringa er definert i fotnote i kapittel 1.

¹² Tradisjonelt er nok dette slik, men som eg skreiv i kapittel 1, dominerte Linge og Wille (1980) sitt prosjekt, populært kalla "Arbeid for barn" ein periode på 1980-talet barnehagen.

2.7 Teoretiske perspektiv på leik som pedagogisk verkemiddel

Allereie for over 2000 år sidan hevdar Platon (427–347 f. Kr.) og Aristoteles (384–322 f. Kr.) at leik må vere grunnleggjande for all undervisning. Det ein lærer seg gjennom lystbetonte og leikprega former, lærer ein betre enn om ein skal lære under tvang (Hägglund, 1989; Morken, 1985). Teoriar knytte til leik er eit vidt og spennande område. Teoriane har forankring i område som antropologi, filosofi, etnologi, sosiologi, i tillegg til pedagogikk og psykologi. Det er mange ulike måtar å strukturere og dele inn teoriane. Eg vil ta utgangspunkt i tre hovudtradisjonar som kan danne ei forståingsramme for leik som pedagogisk verkemiddel i denne studien. Dette er leiketeoriar ut frå romantisk tradisjon, psykodynamisk tradisjon og utviklingspsykologisk tradisjon. Eg skisserer kort dei to første tradisjonane og legg mest vekt på teoretikarar innan utviklingspsykologisk tradisjon og framhevar Vygotsky og Bruner.

Comenius understreka allereie på 1600-talet at utdanning skal vere prega av glede og at leik har mykje å seie for barns utvikling og læring. Det interessante her er at han allereie då kombinerer synet på at leik handlar om glede, felleskap, spontanitet og frivilligheit med tanken om at leik kan lette læringa gjennom eksempel og det å ha rollemodellar (Grue-Sørensen, 1966).

2.7.1 Romantiske tradisjonar

Rousseau, prega av det romantiske synet, meinte at all undervisning for barna skulle byggje på leik. I boka om *Emile* skildrar han korleis den ideelle utdanninga skulle vere. Emile skulle få leike fritt, utforske skog og mark og naturen skulle gi næring til fantasien og inspirere kjærleiken til fridom. Læringa skulle skje gjennom naturlege utfordringar ved å leve nært til naturen. Barnet må få utvikle evner, kunnskap og moral i fridom. Rousseau har fått æra for slagordet ”Tilbake til naturen” (Simmons-Christenson, 1979). Sjølv om Rousseau presiserte at barnet skulle leike og bevege seg fritt og sorglaust, så peika han på at leik og arbeid er eitt, og at det også skulle bere preg av fridoms sjarm (Cohen, 1996). Ein av dei som prøvde å setje Rousseau sine prinsipp frå *Emile* ut i praksis, var Basedow. Hans leikepedagogikk gjekk ut på å leike inn kunnskap hos borna. Til dømes øvde han inn naturfag ved hjelp av gøymeleiken der dei gøymde gjenstandar, eller nytta hermeleiken der dei herma etter ulike dyr (Simmons-Christenson, 1979). Rousseau sitt syn på leik vart vidareutvikla av mellom andre Pestalozzi, Fröbel og Montessori. Ifølgje Cohen (1996) endra desse synet på leik frå å vere ein naturleg aktivitet til å bli ein aktivitet som hadde ein intensjon. Fröbel og Montessori representerer den viktorianske tilnærminga i synet på leik. På den eine sida skal ein elske barnet og vise omsorg

for det og på den andre sida skal ein kvar fritidssituasjon vere ein situasjon der borna skal forbetre og utvikle seg (ibid.). Frøbels tenking kjem eg tilbake til i kapittel 3 der eg skriv om leik innanfor barnehagetradisjonen.

Teoriar innanfor den romantiske tradisjonen legg ikkje særlege premissar for bruk av leik som pedagogisk verkemiddel. Ut frå denne tradisjonen finn vi synet om at leik er uttrykk for overskot og glede, leiken er heilag og dei vaksne skal ikkje blande seg inn i leiken. I nyare tid i Noreg vil eg lyfte fram Bjørkvold (2007) og Steinsholt (1998) som har stilt seg bak dette synet. Tidlegare representantar er Gesell (I Simmons-Christenson, 1979), Schiller (I Hägglund 1989), Sutton Smith (1997), Buytendijk (1933) og Gadamer (1997).

2.7.2 Psykodynamiske (psykoanalytiske) tradisjonar

Innanfor psykodynamiske tradisjonar lyftar freudiansk teori fram synet på at barnet gjennomarbeider og prøver å løyse kjenslemessige problem ved å leike (Freud¹³, 1946). Sigmund Freud la vekt på at leiken hadde ein terapeutisk funksjon gjennom katarsis. Gjennom leiken oppnår barnet ein reinsingsprosess. Barnet kan bearbeide frustrasjon og innestengde kjensler gjennom leik. Sjølv om psykodynamisk teori særleg vert nytta som utgangspunkt for leiketerapi som krev spesialkompetanse, vil eg likevel trekkje fram denne tenkinga fordi born som teiknar og skriv, eller leikar at dei skriv, kan uttrykkje konfliktstoff som dei ber på. I eit slikt perspektiv kan teikning og skriving ha ein terapeutisk funksjon gjennom bearbeiding av opplevingar. Å observere barn i leik og studere teikningar og tekst kan vere ein måte for å forstå kva kjensler som ligg bak barnet sine handlingar, ifølgje Hagtvatn (2004). Erikson (1968, 2002) har vidareutvikla bruk av leik ut frå ei klinisk, psykologisk referanseramme der han ser leik som eit sentralt aspekt i barnet si psykososiale utvikling. Han framhevar at born leikar ulikt i ulike utviklingsstadium. I skulealderen handlar det om leik i makrosfæren. Leik i makrosfæren er ei verd ein deler med andre gjennom samspel. Det er gjennom leiken barnet lærer, og difor er det eit sentralt poeng at borna får tid til å leike for seg sjølve (ibid.).

2.7.3 Utviklingspsykologiske tradisjonar

Ein av dei leiande forskarane innan utviklingspsykologi rundt 1920-talet var Gesell. Ifølgje Simmons-Christenson (1979) har han hatt stor påverknad på nordisk førskulepedagogikk. Gesells utgangspunkt var at all utvikling byggjer på eit naturleg instinkt. Oppseding bør byggje på modningsprinsippet utan direkte påverknad eller stimulering. Modningsprosessen

¹³ Anna Freud var dotter til Sigmund Freud (Hägglund, 1989).

ber preg av indre forløp og av arvelege faktorar. Miljøet kan spele ei rolle ved at ein hjelper barnet til å utnytte sine medfødde utviklingsmoglegheiter. Gesell hevda at det må vere likevekt mellom kulturell påverknad og indre utvikling, og fokuserte på ei avventande haldning frå oppsedaren si side. Han forkasta systematisk trening og med det innlæringspedagogikken (ibid.). Dette synet på oppseding fekk feste i norske barnehagar i form av fri leik. Etter Gesell voks nye straumdrag innan psykologi og pedagogikk fram. Eg har allereie vore inne på psyko-dynamisk tradisjon.

Når ein studerer leik i pedagogisk samanheng, vil særleg kognitivt orienterte forskarar vere relevante. Desse set studiet av menneskeleg tenking og intellekt i sentrum. Piaget (1962) til dømes er opptatt av dei indre psykiske prosessane i individet, og det sentrale for han er at kvart enkelt menneske konstruerer kunnskap ved at nye impulsar og erfaringar blir inkorporerte blant tidlegare erfaringar anten gjennom assimileringsprosessar eller gjennom akkommoderingsprosessar. Ut frå denne tenkinga vil barnet leike og utvikle seg dersom ein skaper eit utfordrande og variert miljø som barnet kan utforske. Den vaksne si rolle vert her meir som tilretteleggjar. Piaget (ibid.) sitt syn på barns utvikling vert mellom anna utfordra av sosio-kulturell tenking, her representert ved Vygotsky.

2.7.4 Vygotsky og leikens funksjon

Vygotsky (1976, 1978, Lindqvist, 1996) framhevar det høve leiken gir til å forsere borns utvikling. Han viser til at leik har ein direkte funksjon i barnet si intellektuelle og språklege utvikling. Leiken er den mest sentrale kjelda til utvikling av tankar, vilje og kjensler. Desse er ikkje skilde frå kvarandre i leiken. Leiken oppstår for å løyse konflikhtar som skjer når barnet ønskjer å utføre ei handling som det ikkje meistrar og den moglegheita barnet har for å utføre handlinga. Barnet skaper då ein fantasisituasjon med intellektuelle og symbolske perspektiv der barnet kan "lest-som-om" det utfører handlinga. På denne måten utviklar barnet fantasien gjennom leiken (ibid.).

Vygotsky (Lindqvist, 1996) er av dei som hevdar at leikens natur samsvarar med arbeidets natur. Han lyftar fram eigenskapar ein utviklar i leiken, som fornuft, å vere formålstenleg, planmessig, sosialt koordinert og å underordne seg visse reglar for framferd. Trass i objektiv ulikskap, ser Vygotsky (ibid.) på leiken som ei naturleg form for arbeid og ei verksemd som legg grunnlag for og førebur barnet på framtidige behov. Han peikar på at når ein prøver å forklare tilhøvet mellom utviklingsprosessar og undervisningsmulegheiter kan ein ikkje ein-sidig avgrense seg til berre å bestemme utviklingsnivå. Vi må ha kunnskap om to område i

borns utvikling for å finne dei rette tilhøva mellom borns utviklingsnivå og høve til å undervise barnet. Han skil mellom barnets aktuelle og potensielle utviklingssone (ibid.)

Vygotsky (Lindqvist, 1996) la vekt på undervisninga sin verdi for eleven si utvikling og meinte at utvikling og læring påverka kvarandre gjensidig. Han innførte formuleringa ”den næraste utviklingssona” for å studere korleis meir erfarne personar påverkar elevane si utvikling. Begrepet er definert som avstanden mellom den aktuelle utviklingssona, dvs. det utviklingsnivået eleven er på akkurat no, og den potensielle utviklingssona, det nivået eleven kan nå ved støtte av ein meir kompetent person. Dette kan vere både medelevar og vaksne. Barnets aktuelle utviklingssone definerer Vygotsky (ibid.) som barnets psykiske funksjonsutviklingsnivå. Dette nivået er eit resultat av ei allereie bestemt ferdig utvikling hos barnet. Dersom barnet får hjelp og støtte gjennom rettleiing, kan barnet nå den næraste (potensielle) utviklingssona.

Den närmaste utvecklingszonen hjälper oss att bestämma barnets morgondag, det dynamiska tilståndet i dess utveckling, och ta i beaktande inte bara den mognad det redan uppnått utan även den som är i vardande (ibid. s. 271).

Leiken, særleg rolleleiken, har potensial i seg til å skape utvikling frå den aktuelle til den potensielle utviklingssona, då borna gjennom rolleleiken får stimulert si evne til abstrakt tenking. Leik skaper den nærmaste utviklingssona, ifølgje Vygotsky (ibid.). Ut frå Vygotsky (1978, 1987, Lindqvist, 1996) er leik eit viktig verkty for å lære, tenkje, utvikle idear og kommunisere. Elevane kan handle utover sitt aktuelle aldersnivå gjennom leiken.

Vygotsky (Lindqvist, 1996) påviste gjennom testar at dersom barnet fekk hjelp gjennom spørsmål og demonstrasjon, så kunne det løyse oppgåver som var bestemte for born som var inntil to år eldre. Det som barnet er i stand til å gjere med hjelp av ein vaksen viser oss den næraste utviklingssona. Barnet kan gjere dette på eiga hand etter kvart. Då flyttar sonene seg og det er då utvikling og læring skjer. Å undervise barnet ut frå den aktuelle utviklingssona og konsentrere seg om allereie fullbyrda utviklingssyklusar, viser seg å vere verknadslaust i høve til barnets allmenne utvikling. Det fører ikkje til utvikling, men følgjer berre i slepetog på utviklinga, ifølgje Vygotsky (ibid.). Engen (2007) peikar på at opplæringstilbodet i den pedagogiske kvardagen kan vere for enkelt for barnet og framhevar den rolla den potensielle utviklingssona si pedagogiske tyding har for barns utvikling. Han viser til eksempel der barna i ein læringssituasjon ikkje treng hjelp til å løyse ei gitt oppgåve. Då vil opplæringstilbodet ligge på eller under den nedre terskelen i barnet si utviklingssone, og tilbodet vil ikkje føre til ny utvik-

ling. Ifølgje Engen (ibid.) må vi ut frå Vygotsky si tenking alltid syte for at opplæringstilbodet inneheld utfordringar. For å meistre dette må vi kjenne til den nedre terskelen i utviklingssona (ibid.).

Vygotsky kombinerer tradisjonane om at på den eine sida skal leiken vere på borns premissar og på den andre sida kan ein gjennom leik, og særleg rolleleik, støtte barnet i sona for næraste utvikling. Eit sentralt aspekt er at dersom barnet ikkje er motivert, konsentrert eller viser merksemd, vil ikkje sona for næraste utvikling utvide seg (ibid.).

Det er fleire, mellom anna Wood et al. (1976) som har tolka denne prosessen. For å kunne støtte eleven over i neste utviklingssona, vere støttande stillas, må læraren kunne vekke eleven si interesse for oppgåva, kunne forenkle oppgåva og hjelpe eleven med det han ikkje meistar. Han må vere medviten målsetjinga for oppgåva og kunne styre eleven i ønskt retning ved å motivere eleven slik at han får lyst å halde fram med arbeidet. Andre verkemiddel for læraren kan vere å velje ut viktige moment i oppgåva, hjelpe eleven å kontrollere frustrasjonar og kunne demonstrere eller vise elevane ein modell av kva ein ønskjer dei skal gjere (Wood et al., 1976). Ut frå dette vert det viktig å ha kjennskap til kva utviklingsnivå eleven er på. For å få slik kunnskap er det å observere elevane i leik eit verkemiddel som eg kjem tilbake til i punkt 2.8.

2.7.5 Kritikk av Vygotsky

Davydov (I Lindqvist, 1999) er kritisk til Vygotsky si inndeling av vitenskaplege og kvardagslege begrep og trua på at desse skal smelte saman. Å øve matematikk fører ikkje automatisk til forståing av teoretiske begrep, noko som gjer at eleven ikkje får høve til å forstå vitenskapleg tenking. Ein bør heller bruke teoretiske og empiriske begrep og la undervisninga gå ut frå dei teoretiske begrepa. Davydov sitt syn har vorte kritisert mellom andre av Lave og Wenger (1991), for å ha eit for snevert kulturelt dannelsingsinnhald som ikkje har plass til den sosiale verda utanfor skulen (Lindqvist, 1999). Engestrøm (1987) har også kritisert Vygotsky sin måte å arbeide med kunnskap på. Han hevdar at denne måten berre reproduserer eit kunnskapssyn og fremjar kopiering, i staden for å fremje ein vitenskapleg diskurs mellom elevar og lærarar og å rekonstruere meiningskaping. Vygotsky har også vorte kritisert for at elevane kan verte initiativlause, lite aktive og lite sjølvstendige ved undervisning lagd til rette for den næraste utviklingssona.

Bruner (2002) bygde på Vygotsky og sosiokulturelt perspektiv. Bruner framhevar at kulturen formar medvitet. Kulturen gjev oss det råmaterialet som vi kan konstruere verda ut frå og om synet vårt på oss sjølve og oppfatningane våre (ibid.). I neste del gjer eg kort greie for Bruners syn på leik.

2.7.6 Bruner og leikens funksjon

Slik Bruner (2002) ser det har leik ulike sentrale funksjonar i borns utvikling og læring. For det første er det ein måte å redusere konsekvensane av deira egne handlingar og av læring, og det vert difor ein trygg situasjon for elevane. For det andre kan ein gjennom leik prøve ut kombinasjonar av åtferd som borna ikkje ville ha prøvd ut under vanlege omstende. Bruner (1986) viser i sin studie om leik og problemløysing korleis ei leikande haldning verkar frigjerande på tenkinga i problemløysingssituasjonar. Han framhevar at ein kan sjå på det å ha ei leikande haldning som eit drivhus for utprøving av kombinasjonar av tankar, språk og fantasi. Når ein situasjon vert definert som leik, føler ikkje borna at dei må prestere eller vurdere sin eigen prestasjon i same grad. Slik kan det å løyse matematikkoppgåver vere leik for elevane, slik eg tolkar Bruner. Dette perspektivet støttar opp om synet på at leik kan nyttast som pedagogisk verkemiddel.

Bruner (2002, 1986) framhevar vaksne si rolle i borns leik og samanhengen leik, tanke og språk. Leik er ein måte å bruke tanken eller ei haldning til bruk av tanken. Dette handlar om måtar å kombinere tenking, språk og fantasi. Han forfektar at:

We must remember that children playing are not alone and are not best alone, however much they need their periods of solitude. But as much as they need their solitude they need to combine their ideas from their own head with their ideas that their partners have in theirs (...) Let not the school cultivate only the spontaneity of the individual. For human beings need negotiations in dialogue (...) ...play under the control of player give the child is first and most crucial opportunity to have courage to think, to talk, and perhaps even to be himself (Bruner, 2002, s. 98).

I sitatet framhevar Bruner at elevar treng å leike åleine i periodar, men dei treng også å sameine sine egne tankar med andre sine tankar. Det å leike i dialog med andre gir barnet den første og mest viktige moglegheit til å tenkje, snakke, og kanskje også å vere seg sjølv, ifølgje Bruner (2002, s89).

Før eg konkretiserer teoretiske utgangspunkt for synet leik som pedagogisk verkemiddel, vil eg gjere greie for eit konkret tiltak knytt til dette området. Det er observasjon av elevane i leik som grunnlag for planlegginga (KUF, 1996).

2.8 Observasjon av elevane i leik

L-97 framhevar at ved å observere elevane i leik, kan lærarane gjere seg kjende med kva elevane er opptekne av og få innsikt i kva dei forstår, og at dette kan danne grunnlag for vidare arbeid, slik eg var inne på. Observasjon av elevane i leik er ein grunnleggjande strategi for læraren for å verte kjend med elevane og kunne planleggje undervisninga (KUF, 1996).

Leikesituasjonar kan vere arena for å få kunnskap om elevane og på den måten vere eit verkemiddel for å verdsetje elevane og støtte elevane i opplæring. Robson (2002) skriv om observasjon: "As the actions and behaviour of people are central aspects in virtually any enquiry, a natural and obvious technique is to watch what they do, to record this in some way and then to describe, analyse and interpret what we have observed" (s. 309).

Forsking viser at lærarane ikkje gjennomfører systematisk kartlegging av informasjon om elevane i norsk skule (Haug, 2006a; Lie et al., 2001). Evalueringane av Reform-97 studerte ikkje observasjon av elevane spesielt, men det vart registrert få døme på at lærarane var med i leiken og nytta observasjon som pedagogisk verkemiddel i planlegginga av arbeidet, ifølgje Klette et al. (2003). Dette kjem eg tilbake til i kapittel 3 der eg også skriv om "The Social Play Continuum", eit observasjonsverktøy utvikla av Broadhead (2006) og som er sentralt i planlegginga av innhald og arbeidsmåtar i engelsk skule. Ifølgje Hurst (1996) står observasjon sentralt i undervisningsprosessen særleg på dei lågaste klassetrinna, fordi observasjon av elevane i leik gir informasjon som lærarane treng til å følgje opp og vurdere framskritt hos ein skildelev.

Håstein og Werner (2003) hevdar at gjennom observasjon får lærarane avklara om opplæringa er tilpassa¹⁴, og korleis ho kan tilpassast meir. Dei brukar begrepet iakttaking, som byggjer på eit grunnleggjande syn prega av engasjert nyfikkne, innlevingsevne, respekt for borna og open dialog om tolkingar. Med dette som utgangspunkt kan iakttakingane vere med og auke engasjementet hjå born og vaksne i kvardagen. "Gjennom varierte typer iakttakelse kan nye sider ved elever komme til syne fordi lærere gjennom dette får tilgang til nye perspektiver" (s. 196).

¹⁴ Håstein og Werner (2003) definerer tilpassa opplæring som vanleg undervisning (eller spesialundervisning) der ein observerer, planlegg, gjennomfører og vurderer kontinuerleg slik at alle elevar får utfordringar.

Eit etisk aspekt i høve til observasjon av elevane i leik er, ifølgje Broadhead (2004), å respektere elevane og vere sensitiv overfor leiken deira. Det kan vere at elevane leikar annleis eller ikkje vil vere med i leiken i det heile, dersom dei kjenner seg overvaka. Kanskje vil dei helst leike åleine og privat. ”Any intervention is a disruption because it breaks the flow of play. It is important to get as strong a sense of context as possible and to understand something about the theme in action and the roles being taken before becoming involved” (Broadhead, 2004, s. 105). Ut frå dette synet er det viktig å observere leikkonteksten og forstå leiktema og rollene før ein involverer seg i leiken, og før planlegging av arbeidsmåtar som til dømes leik.

Ein kan stille spørsmål om delar av det eg har lyfta fram om leik som pedagogisk verkemiddel skil seg frå generelle didaktiske prinsipp i undervisningsprosessen. Observasjon av elevane i leik i planleggingsprosessen dannar grunnlag for å kunne støtte eleven i læringsprosessen og velje arbeidsmåtar som er tilpassa eleven.

2.9 Leik som pedagogisk verkemiddel i skulen – avklaring og konkretisering

Med utgangspunkt i utgreiingane i dette kapitlet vil eg avklare og konkretisere forståinga av leik som pedagogisk verkemiddel i denne studien.

Utgangspunktet for synet på leik i denne studien er at tidleg stimulering står sentralt i borns utvikling og læring (ibid.). Her står samanheng leik og læring sentralt. I eit stadig meir komplekst samfunn med store krav og forventningar om bestemt kunnskap, verdset ein det førebyggjande potensialet som ligg i god undervisning. God undervisning kan mellom anna vere at lærar varierer metodane ut frå konteksten og inspirerer og motiverer elevane i læringsprosessen (KUF, 1996). Eit sentralt aspekt er at det er intensjonen læraren har med leiken som styrer korleis leik vert nytta i pedagogisk samanheng. Dette vil variere frå situasjon til situasjon og slik framstår intensjonen med leiken som kontekstavhengig (Wood & Attfield, 2005).

Gjennom bruk av leik i undervisningsprosessen kan lærar leggje rammer rundt leiken, kva mål ein ønskjer elevane skal oppnå og så arbeide for å nå desse måla. For å ha kjennskap til på kva utviklingsnivå elevane er, kan observasjon av elevane i leikesituasjonar vere eit pedagogisk verkemiddel. Ut frå kjennskap til elevane sitt utviklingsnivå kan lærar variere undervisningsmåtane slik at dei vert leikprega og inspirerande for elevane.

Leik som pedagogisk verkemiddel handlar om å kombinere og utvikle synet på at leiken kan vere lystbetont og frivillig med synet på at lærar kan støtte elevane i læringsprosessen gjennom leik og leikprega haldning (Lindqvist, 1996; Vygotsky, 1978). Ut frå Bruner (2002)

kan elevane utforske ulike handlingar i ei leikande, trygg ramme og dermed redusere konsekvensane av deira egne handlingar. I tillegg kan ei leikande haldning verke frigjerande på tenkinga i problemløysingssituasjonar, ifølgje Bruner (ibid.)

I neste kapittel vil eg først gjere greie for tidlegare forskning på leik i skulen og deretter fokusere på leik i barnehage og skule i Noreg og England. Eg vil også studere læreplanane i England (NC-99) og i Noreg (L-07).

Kapittel 3

Leik i barnehage og skule i Noreg og England

I dette kapitlet gjer eg først greie for tidlegare forskning om leik i skulen, så skriv eg om leik i barnehage og skule i Noreg og om den norske reformprosessen. Deretter gjer eg greie for leik i førskule og skule i England og kjem kort inn på den engelske reformprosessen. Før eg oppsummerer, analyserer eg dei nasjonale læreplanane for dei to landa, NC-99¹⁵ (DfEE, 1999¹⁶) og L-97 (KUF, 1996). Eg kjem også kort inn på den nyaste norske læreplanen (L-06), som vart vedtatt etter at denne studien starta.

3.1 Forsking på leik i skulen

3.1.1 Nordisk forskning

I samband med evalueringane av Reform-97 har vi fått meir kunnskap om leik i den norske skulen. Germeten (1999) finn i ein studie av førsteklasse i Oslo at det var lagt lite til rette for leik. I ei spørjeundersøking knytt til evalueringa av Reform-97, fann eg at med unntak av nokre svært små differansar i rolleleik og sansemotorisk leik, var det lite signifikant ulikskap mellom førskulelærarar og allmennlærarar i første klasse i vektlegginga av leik (Vatne, 2002). Som eg var inne på i kapittel 1, fann Klette et al. (2003) i evalueringa av Reform-97 at leiken i hovudsak vert nytta som overgangsordning og avkopling og at lærarane er lite deltakande i leiken.

Bjørnestad (2004) gjennomfører ein komparativ studie av arbeidsformer og lærarrolla i norske førsteklasse og svenske førskuleklasser. Hennes funn i Sverige samsvarar med resultatane av Evalueringa av R-97, jf. Klette et al. (2003). I tillegg stiller ho spørsmål om vi manglar begrep knytte til å observere former for leikeaktivitetar i norske førsteklasse (Bjørnestad, 2004).

I boka *Lekens möjligheter* fokuserer Lindqvist (1996) på ein leikpedagogikk der dei estetiske faga har hovudrolla. Ho har gjennom sine studiar bidratt til å gjere barnehage og skule til levande kulturinstitusjonar gjennom å vise kva moglegheiter som ligg i å arbeide med leikpedagogiske idear. Ho byggjer særleg på samanhengen mellom borna sin leik og kulturen sine ulike former. I boka *Lek i skolan* (2002) fokuserer ho på kunnskap, læring og forståing. I studien der ho har intervjuar pedagogar som arbeider med elevar frå seks til 11 år om deira

¹⁵ National Curriculum.

¹⁶ Department for Education and Employment.

haldning til lek i skulen, konkluderer ho med at ”Alla var överens om at lek handlar om kunskaper, lärande och förståelse av olika ting” (2002, s. 27).

Nordin-Hultman (2004) har gjennomført ein komparativ studie av det pedagogiske innhaldet i engelske og svenske klasserom med born i alderen fem til sju år. Ho finn at i motsetnad til dei engelske klasseromma har dei svenske klasseromma lite tilgjengeleg materiell som kan gje variasjon og høve til å undersøkje, eksperimentere og laborere. Det kan verke overveldande å kome inn i engelske førskule-/klasserom, men fordi utstyret og materialet er systematisert og tilgjengeleg, er det oversiktleg for elevane (Nordin-Hultman, 2004).

Fleire (Haug 1992, 1996; Kjørholt, Korsvold & Telhaug, 1990; Riksaasen, 1999) har tidlegare peika på at det er dei institusjonelle vala som avgjer innhaldet i seksåringane sitt tilbod. Der som tilbodet er gjeve i skulen, vil det gå mot ei akademisering av innhaldet, og omvendt der som tilbodet er lagt til barnehagen. Etter evalueringa av det pedagogiske tilbodet for seksåringane, skriv Haug (1992):

The educational provisions are influenced by the institution in which it is given, and not by either the national or the curriculum plans. A program located in kindergarten functions according to the kindergarten tradition, and a programme located in school is to a large extent influenced by the school tradition (Haug, 1992, s. 6).

I ein seinare studie skriv Haug (1996) at dette då skulle tilseie at utviklinga går i retning av at den fagsentrerte tenkinga og skulekoden vil dominere i første klasse, sidan seksåringane no er lokaliserte til skulen. Fordi den nye førsteklасса har fått nye vilkår, og dei ideologiske elementa i læreplanen uttrykkjer klart at førsteklасса skal vere noko anna enn skule, treng det likevel ikkje verte slik at skulekoden vil dominere. På den andre sida vil den nye førsteklасса bere mest preg av skule fordi ho vil bli underlagd andre reguleringar, og fordi det kan vere enklare å få dei lærarane som allereie er i skulen, med på dette (ibid.).

I Noreg har særleg Trageton (1995) vore sentral med boka *Verkstadpedagogikk 6–10 år*. Trageton (1995, s. 17) skriv at verkstadpedagogikken tok ”utgangspunkt i M-74¹⁷ sine krav om foreldresamarbeid, individualisert undervisning, smågruppeaktivitet, likestilling mellom kjønna og estetisk-kreativ verksemd (...)”. Leik etter verkstadprinsippet gir ifølgje Frost (2003) gode høve til å utvikle prosessmedvit samstundes med faglege mål hos elevane. Verkstadprinsippet er veileigna for tilrettelegging for den einskilde eleven der han saman med

¹⁷ Mønsterplan av 1974, læreplan for grunnskulen.

læraren kan fordjupe seg innanfor dei områda som er aktuelle for ei klasse. Frost (2003) tek utgangspunkt i eit konstruktivistisk læringssyn når han framhevar varierte arbeidsformer i undervisninga, der vektlegginga er meir prosessorientert enn produktorientert. Dette samsvarar med Håstein og Werner (2003) som framhevar varierte arbeidsformer, til dømes leik ut frå verkstadprinsippet, for å kunne gjennom-føre tilpassa undervisning.

Tilrettelegginga må være slik at hver enkelt elev både kan bli inspirert og provosert gjennom diskusjon og få anledning til å arbeide på egenhånd i eget tempo og dermed få prøvd ut hvor effektive strategiene er i forhold til gitte oppgaver (...). Verkstedprinsippet vil være velegnet for tilrettelegging av arbeidssituasjoner hvor den enkelte elev (sammen med makkeren) kan fordype seg innenfor de områdene som på et gitt tidspunkt er aktuelle for en klasse. Men verksted-prinsippet fungerer best hvis det tilrettelegges som en del av et større fellesarbeid i klassen (Frost, 2003, s. 117–118).

I boka *Helhedslesing på begyndertrinnet* (Frost, 1983) finn ein eit ferdig leseopplegg mynta på andre og tredje klasse. Her presenterer Frost ein grunnmodell for innhald i ulike verkstader. Dette er 1. Individuell oppfølging, 2. Tilrettelagde eller valde oppgåver, 3. Frilesing (i starten også teikneseriar og biletbøker), 4. Spel (språk- og matematikkspel; samarbeidsspel) og til slutt punkt 5. Forming (Frost, 2003).

Eik (2003) spør om kva plass leik har innanfor verkstad/stasjonsleik:

Barnas innstilling er avgjørende for om aktiviteten de holder på med er lek eller sysselsetting. Her vil barnas forhold til temaet, pedagogenes evne til inspirasjon og samspill og andre rammefaktorer avgjøre om verkstadpedagogikken fører til lek (s. 52).

Her ser vi at også lærarens innstilling kan vere avgjerande om arbeid ut frå verkstadprinsippet kan føre til leik slik eg var inne på i punktet om leikprega haldning.

Dei seinare åra har det vorte utvikla eit utval dataprogram for dei yngste der det vert fokusert på leik og læring i barnehagen. Eksempel på slike dataprogram er ”KidDesk”, ”Mons og Marte”, ”Josefine på skolen” og ”Lek og lær”. Dataspel til bruk i opplæringa for dei yngste har vore omdiskuterte. Larsen og Slåtten (2006) skriv at tilhøvet mellom born og media er ein endelaus debatt der media vert framheva som noko negativt i motsetnad til å lese bøker og spele spel. Stephen og Plowman (2002) framhevar at det har vore lite forskning omkring skapande bruk av ulike digitale verkty. Mykje av det som har vore skrive, er basert på synsing meir enn empiriske data. I Noreg har ikkje SSB (Statistisk sentralbyrå) opplysningar om borns

mediebruk for born som er yngre enn 9 år. Appelberg (2000) viser til Bruners begrep om støttande stillas og Vygotsky tenking om den neste utviklingssone når ho ut frå erfaring framhevar at dataprogram kan fungere som stillas saman med læraren i opplæringa av elevane. Elevane har i dataprogram med ulik vanskegrad, hoppa mellom nivåa for å velje det som til ei kvar tid er ei utfordring for dei. Dei hoppar til eit lågare nivå dersom dei har valt eit nivå som er for vanskeleg (ibid.). Men Appelberg (2000) presiserer at dette krev at pedagogen har kunnskap om oppvekstvilkåra til borna, om kva datakunnskap dei har frå før og om dei har tilgang til PC heime. Anna viktig kunnskap er korleis det einskilde barnet sin situasjon er i barnegruppa og korleis borna fungerer som støtte for kvarandre. Ho oppfordrar pedagogar til å la borna leike med datamaskinen og dataprogram. På den måten får dei ei ekstra mulegheit til å utvikle ferdigheitene sine. Slik kan borna eksperimentere med data slik dei til dømes eksperimenterer ved å teikne, male, leikelese, leikeskrive og leikerekne (Appelberg, 2000).

3.1.2 Engelsk forskning

Sidan eg studerer leik i begynnaropplæringa også i England, vil eg presentere nokre forskingsresultat som i hovudsak omfattar engelsk skule og utdanningssystem. Osborn, Broadfoot, McNess, Planel, Ravn og Triggs (2003) har gjennomført ei komparativ undersøking av dei engelske, danske og franske skulesystema der dei fokuserer på lærarane og klasseromspraksis. Sentral lærdom som dei dreg ut frå sine funn for det 21. hundreåret, handlar om ulik kultur som eit sentralt tema i utdanningssamanheng. Osborn et al. (2003) peikar på tre former for kultur:

First, there is the culture that defines the features of the national, local, institutional and classroom environment and informs the educational priorities that characterize them. Second, there is the culture of globalization, of change, insecurity and challenge. Last, but not least, there is the individual as the active creator of culture – mediating both global and the local messages and contributing in turn to the development of communities at home, at school and in the peer group (s. 227).

Osborn et al. (2003) meiner det er behov for ein sosial læringsteori som bind saman ”sosiohistorisk” teori, ”interpersonell” teori og ”intra-individuell” teori. Sosiohistorisk tenking handlar om den nasjonale kulturen og påverknaden av globaliseringa, med ein ideologi som mellom anna går i retning av rasjonalitet, individualisme, framsteg og rettferd. Interpersonell teori handlar om at læring foregår i ei sosial setting ved påverknad frå jamaldringar og lokal-kulturelle omgjevnader. Den intra-individuelle tenkinga inneber at individet utviklar seg

gjennom erfaringar i livet. Det handlar om ein individuell kultur som er produkt av interaksjonen mellom "their unique set of predispositions and their particular life history" (Osborn et al., 2003, s. 224). Dersom det skal lukkast å endre utdanninga, må ein kombinere desse tre aspekta innanfor undervisning og læring (ibid.).

Pollard, Triggs, Broadfoot, McNess og Osborn (2000) har gjennomført eit omfattande forskingsarbeid i Primary Education i England, kalla PACE project. PACE står for Primary Assessment, Curriculum and Experience og omhandlar endring i politikk og praksis i den engelske grunntdanninga. Det overordna målet var å gjere greie for påverknad frå den nasjonale læreplanen og å avklare kva denne inneber for elevane og lærarar og for utdanningsprosessen som heilskap. Dei fokuserer på endringar retta mot elevane og identifiserer tre hovudkjelder av sosial kontroll som har påverka born og unge. Dette er "the indirect", "the responsive" og "the futuristic" (Pollard og Triggs et al., 2000, s. 312). "The indirect" inneber at elevane vert påverka indirekte. Elevane sitt perspektiv vert ikkje sett på som noko sak som vedgår dei. "The responsive" handlar om at det offentlege tek ansvar for å bruke skulane som ein institusjon for sosial kontroll. Skulane skal meistre alt frå sunn mat, utfordrande vandalisme, kontroll av heimelekse og til å praktisere lokalt portforbod. "The futuristic" handlar om at politikarane har adoptert målsetjingar for å auke evner, kompetanse og kapasitet hos elevane slik at dei kan møte behova industrien har i framtida. I tillegg til desse tre hovudkjeldene som påverkar born og unge konkluderer dei med at den strukturelle stillinga til elevane i det moderne engelske samfunnet er svak. "(...) In the recent decades of educational reform, direct considerations of children's learning needs, experiences or perspectives have been peripheral to government concerns" (Pollard og Triggs et al., 2000, s. 315).

Broadhead (2004, 2006) har gjennom fleire års forskning og arbeid med lærarar, utvikla "the Social Play Continuum". Dette er "a tool to support the formative dimensions of observation, details progression in learning (...)" (s. 1). Altså eit observasjonsverktøy der ein kan observere og utvikle eit barns sosiale progresjon gjennom problemløysing, utforsking og fantasifulle diskursar.

I kapittel 2 har eg fokusert på observasjon av elevane i leik som ein strategi for lærarane i planlegginga av undervisninga. Broadhead (2004) si forskning er interessant her fordi ho oppfordrar praktiskarar til å sjå observasjon og interaksjon i leik som forskning på praksis. Og også å nytte observasjon som grunnlag for vurdering. Dette inneber at praktiskarane kan utvide sin eigen profesjonelle kompetanse mellom anna saman med engasjerte kollegaer. "The more

cooperative the play, the more likely it is that children will connect with and understand other children's knowledge along with a deeply fulfilling, emotional engagement with the world around them" (Broadhead, 2004, s. 202). Ho peikar på at dess meir ein samarbeider i leik, dess meir sannsynleg er det at borna vil slutte seg til og forstå andre elevar sin kunnskap i tillegg til å utvikle engasjement for det som skjer rundt dei.

Brooker (2003) har gjennomført ein etnografisk studie av korleis fireåringar i England lærer og vert underviste, både heime og i "reception class". Lærarane praktiserte ein pedagogikk som handla om "exploratory play" eller "fun activities". Tradisjonell undervisning vart ikkje brukt som terminologi i klasserommet. Elevane vart oppmuntra til å leike, til å ha det moro, utforske og eksperimentere for å lære. Dei fleste Anglo-familiane hadde førebudd borna på denne forma for pedagogisk praksis ved å oppmuntre borna til å leike med legolikhande klossar, magnetbokstavar og puslespel heime. Dei hadde difor god greie på korleis bruke desse i klasserommet. Familiane frå Bangladesh, derimot, hadde undervist borna ein time kvar kveld, der dei sat stille og skulle kopiere, memorere og repetere. Deira offisielle kompetanse var oppnådd gjennom eit "upper-left segment", og familiane fann forslaget om at borna skulle lære utan å bli underviste, naivt. Brooker (2003) framhevar at deira syn på læring som overføring/formidling er norma både i størstedelen av verda og i minoritetssamfunn i den vestlege verda, i motsetning til vestleg småskulepedagogikk. Desse elevane hadde ikkje nødvendigvis same form for leikekompetanse for å finne seg til rette i ei slik form for læringssituasjon som "exploratory play" krev.

I Noreg finn Kibsgaard (1997) i fleire undersøkingar at det verkar som om "minoritetsborn" deltek meir aktivt i regelleikar med klar struktur, fordi dei er føreseielege for dei, medan det i rolleleik, spontan leik og fantasileik er vanskelegare å forstå innhaldet då det ligg mykje taus kunnskap som vi tek for gitt. Slik kunnskap er vanskeleg tilgjengeleg for minoritetsborn (Kibsgaard, 1997). I dei to neste punkta lyftar eg fram leik i barnehage og skule i Noreg og England.

3.2 Leik i barnehage og skule i Noreg

Som eg var inne på i kapittel 1, ser eg leik ut frå tre forståingsmåtar, der ein er ut frå barnehagens tradisjon og ein annan ut frå skulen sin tradisjon. Den tredje forståingsmåten handlar om debatten om leik i skulen med innføringa av Reform-97 som gav eit møte mellom barnehagetradisjonen og skuletradisjonen. Fleire (Dahlberg og Lenz-Taguchi, 1994; Germeten, 2002; Haug, 1992, 1996; Lillemyr, 2004) har på kvar sine måtar gjort grundig greie for desse

tradisjonane, difor går eg ikkje spesielt inn på desse. Ifølgje Haug (1992, 1996) er innhaldet i barnehagen barnesentrert og bestemt av barnets psykologiske utvikling. Innhaldet i skulen er fagsentrert fordi grunnlaget for all aktivitet er knytt til læring av fagstoff og kunnskap. I barnehagen har leik, særleg fri leik, vore den dominerande metoden, medan læring har høyrte til skulen. Haug (1996) peikar også på at ein finn felles møte- og kontaktpunkt mellom dei to tradisjonane i form av til dømes temaarbeid.

Germeten (2002) hevdar at begrepa barnehage- og skuletradisjon ikkje fangar opp det som skjer i første klasse i dag, fordi begrepa er motsetnadsfylte og ikkje seier noko om likskapen mellom tradisjonane. Ho viser til mange forskarar (Haug, 1992; Dahlberg og Lenz-Taguchi, 1994) som har vore opptekne av motsetnader, men at det er få som har vore opptekne av det desse tradisjonane har til felles. Ved å leggje vekt på skilnader vil begrepa knytte til barnehage- og skuletradisjonen verke avgrensande på skildringa av organisering, innhald eller arbeidsmåtar (ibid.).

Ut frå L-97 (KUF, 1996) og den førre Rammeplan for barnehagen (BFD, 1995)¹⁸ skulle begge institusjonane leggje vekt på det nasjonale kulturelle fellesskapet. Både barnehage og skule har hatt som oppgåve å formidle kulturarven vår, sikre eit allsidig oppvekstmiljø og fremje sjølvstende og evne til læring. Andre likskapar er intensjonen om at begge institusjonane arbeider med leik, tilpassa opplæring, har forankring i kristne grunnverdiar, fremjar toleranse, forståing, ansvar og omsorg, og arbeider i forståing med borna sin heim. Lillemyr (1999, 2004) er ein av dei som framhevar at dei to tradisjonane bør nærme seg kvarandre i høve til planlegging og utvikling av allsidig kompetanse hos barnet:

I utviklinga av et samarbeid om en ny småskulepedagogikk bør både førskolelærere og allmennlærere ta vare på den spesifikke lærerkompetansen som de har utviklet gjennom sin utdanning og praksis. De vil ha til dels ulike behov for å utvikle en yrkeskompetanse forankret i yrkesidentitet, og med to ulike perspektiver på sin lærerrolle: nærhet til yrkesrollen og avstand (distanse) til yrkesrollen (jf. Lillemyr og Malmo, 1989). Dette er også blitt kalt lærerens utvikling av kyndighet og dyktighet (Lillemyr, 1999, s. 41).

Bjørnestad (2005) poengterer at mykje tyder på at det er i ferd med å verte konstruert ei ny setting for første steget. Denne vil innehalde tradisjon både frå skule og barnehage, men det vil ta tid. Eit spørsmål i denne studien er om det er i ferd å verte konstruert ei ny setting for første steget i skulen.

¹⁸ Revidert Rammeplan vart innført 1. august 2006 (UFD, 2005).

3.2.1 I barnehagen

Den frie leiken vert, som eg har vore inne på i kapittel 2, rekna som tradisjon frå barnehagen. Tenkinga omkring fri leik har utgangspunkt mellom anna i Fröbel (Fröbel & Stern, 1994) og Gadamer (1997). Fröbel vert knytt til uttrykket fri leik og han peikar også på at leik er vegen til kunnskap. Hans oppsedingssystem byggjer på to prinsipp; barnets sjølvverksemd og leiken sin verdi for barnets utvikling og læring. Borna utviklar seg fysisk, åndeleg og moralsk i leiken. Leiken gir glede, fridom, tilfredsstilling og fred med verda (Fröbel & Stern, 1994; Lindqvist, 1996). Gadamer (1997) er inne i desse førestellingane når han hevdar at det ikkje er meininga at leik skal vere instrument for skjulte mål. Leiken peikar ikkje på noko bortanfor seg sjølv. Leiken er eit mål i seg sjølv. Det er når dei som leikar misser seg sjølv i leiken, at siktemålet med leiken kan verte realisert i praksis. Ut frå denne tenkinga tek borna initiativet, bestemmer tema, stad og kven som skal vere med og leike. Også Huizinga (1945), opphavspersonane til uttrykket ”det leikande mennesket” (homo ludens) framhevar at leik er ei frivillig handling, at leik er eit mål i seg sjølv og ei følgje av leiken er ei kjensle av spenning og glede¹⁹.

Når det er sagt, framhevar Sandels og Moberg (1947) i boka *Barnträdgården* at også den frie leiken kan planleggjast. Dei skil mellom ”fria stunden” der elevane sjølv vel kva dei vil leike med, og det dei kallar ”interessesentrum”. Å arbeide med interessesentrum liknar på skulens måte å arbeide med tema. Ut frå Sandels og Moberg (1947) er det sentralt for læraren å stille ulike spørsmål før ein går i gang med tema: Kvifor vel eg dette emnet? Tilfredsstill det dei krav ein bør stille til eit slikt emne?

Ämnet bör tilfredsställa barnens verksamhets- och kunskapsbegär. Det skall göra dem bekanta med och ge dem känsla för naturen och djurvärlden eller med det samhället de lever i. Det skall väcka samhörighetskänsla. Det skall ge dem tillfälle till att utveckla sina anlag, använda sina kropps- och själskrefter, hjälpa dem klara sina egna problem, skilja på rätt och orätt. Det skall väcka vördnad och tacksamhet för andras arbete (Sandels & Moberg, 1947, s. 29).

Ifølgje Sandels og Moberg (1947) kan ein del emne gjere at borna verdset fortida, og kjenner ansvar både for notida og framtida. Det viktigaste ved emnet er opplevinga. Dersom opplevinga ved emnet er rik og sterk, vert emnet oftast vellykka. Ei oppleving kan vere besøk på ein gard, ein arbeidsplass, ei handverksbedrift, hamna, ein fiskebåt. Læraren skal førebu emnet godt ved å først besøkje dei stadene borna skal til og undersøkje kva moglegheiter som

¹⁹ Sjå også kapittel 2 om utviklingspsykologiske perspektiv.

er der og få stadfesta at borna er velkomne. Ein set opp ein plan for kva borna skal studere. Poenget med emnet er mellom anna at borna skal få inspirasjon til leik. Dette krev at førskulelæraren skaffar nye leiker, materiale til leiken, tavler, nye spel, og førebur eventyr, songar og leikar, og avklarar kva materiell som høver best for borna for å skape ting (Sandels og Moberg, 1947).

Som vi ser, skjer det både førebuing, gjennomføring og etterarbeid for at borna skal få inspirasjon til leiken, slik ein også arbeider med temaorganisering i skulen (Hansen og Simonsen, 1999). For dei fleste pedagogar med erfaring frå arbeid i barnehage er det ein kvalitetsmessig samanheng mellom leik og læring (Moyses, 1996). Ideane om innhaldet og arbeidet i barnehagen har mellom anna etter kvart også vorte påverka av teoretikarar som Piaget (1962), Bruner (1986), Wood, Bruner og Ross (1976) og Vygotsky (1976, 1987). Ut frå denne tenkinga skulle førskulelærarane etter kvart leggje til rette for læring gjennom leik og kunne sjølve delta i leiken (Vygotsky 1976, 1987; Wood et al., 1976). Desse teoriane og tema har eg utdjupa i kapittel 2. I Rammeplan for barnehagen frå 1996 (BFD, 1995) vert det nettopp framheva at det å leike er eit mål i seg sjølv og at leiken som verkemiddel for bestemte mål må vere underordna leikens eigenverdi. Rammeplan for barnehagen vart revidert 1. mars 2006, og gjaldt frå 1. august same år. Der vert det framheva at leiken skal ha ein framtrudande plass i borns liv i barnehagen. Leiken har ein verdi i seg sjølv og han er ei viktig side ved barnekulturen. Planen peikar også på at leik er ei grunnleggjande livs- og læringsform som born kan uttrykkje seg gjennom (KD, 2006b).

3.2.2 I skulen

Eg har tidlegare (i kapittel 2 og 3) vore inne på Fröbel (Fröbel og Stern, 1994) som pådrivar for leik i barnehagen. Fröbel fekk ikkje berre innverknad på innhaldet i barnehagen. Hans tankar påverka det tyske utdanningssystemet, og har såleis også hatt innverknad på det norske skulesystemet, mellom anna einskapsskuletanken (Osborg, 1990). Leik har vore ein del av norsk skuletradisjon, men i mindre omfang enn i barnehagen. Leik har vore brukt både som inspirasjon i læringa og som avkopling i friminutta.

Haug (1996) problematiserer leikbegrepet. Dette fordi leiken i debattane om leik skulle inn i skulen vert forstått slik barnehagen definerer og praktiserer han. Dette gir berre eitt perspektiv på aktivitet og utvikling. ”Både leikforskinga og ikkje minst dei mange grunnleggjande leikteoriane som finst syner nokså tydeleg at det er andre måtar å forstå begrepet leik på” (s. 59). Haug (1996) skriv at det nesten berre var statsråd Hernes som var opptatt av ei annan for-

ståing av leikbegrepet enn barnehagetradisjonens definisjon. ”Det viktige er ikkje at han stadig har understreka samanhengen mellom leik og læring. Om den er semja nokså stor. Det mest interessante er at han hevdar at leik og læring heng saman uansett kva ein lærer og kva alder den som lærer har” (Haug, 1996, s. 59).

Allereie i Normalplanen av 1922²⁰ står ”Leik og leikesaker” og ”Tur ut” oppført som aktivitet for 1. klasse (Kyrkje- og skuledepartementet, 1922, s. 32–33). Sjølv om eg har gjort greie for Kristvik (1945, 1953) sitt syn tidlegare (kapittel 2) vil eg nemne her at han var opptatt av leiken som eit verkemiddel for å få elevane interesserte i arbeidet i skulen. Han peikar både på likskap og ulikskap mellom leik og arbeid når han skriv:

Å tala um at nett leiken er barnet sitt arbeid, understrekar vel den sjelelege, subjektive likskapen millom dei tvo tilgangane, med di også arbeidet under ideelle tilhøve ”går som ein leik”. Men den avgjerande skilnaden ligg i at arbeidet tek sikte på å fylla visse ytre normkrav og derfor toler å bli målt med objektive mælestavar (Kristvik i Strømnes, 1982, s. 31).

Kristvik (1945) understrekar at grunnen til at elevar likar nokre fag og ikkje andre, er at skulen ser det som si hovudoppgåve å førebu elevane for framtida gjennom arbeid, medan elevane enno lever det rikaste livet sitt gjennom leik. Og vidare at: ”... brytinga mellom trongen til leik og kravet om arbeid høyrer til i dei fyrste skulerøyrlene åt næmingen²¹” (s. 186). Leik har tidlegare vore sett på som eit pedagogisk verkemiddel i skulen, slik Kristvik (1945, 1953) og fleire (Broadhead, 2004; Brostrøm, 1995; Eik, 2003; Hagtvet, 2003, 2004) lyftar fram. I skulen har leik vore representert i friminutta som fri leik og som inspirasjon i opplæringa. Dette har eg gjort greie for i kapittel 2.

3.2.3 Den norske reformprosessen (R-97)

Eg var innleiingsvis inne på at det var ein omfattande prosess å innføre leik i skulen. Då Reform-97 skulle vedtakast i Stortinget og seksåringane skulle byrje i skulen, var det ifølgje Haug (1996) opphavleg tre standpunkt til kva innhaldet for seksåringane skulle vere. Høgre og Framstegspartiet ønskte eit klart skuleorientert innhald ved å leggje vekt på elevane sitt faglege nivå. Desse partia var opptekne av at det ikkje først og fremst skulle vere eit omsorgstilbod. Kristeleg Folkeparti, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti ønskte at borna framleis skulle halde til i barnehagen, der barnehagen sin leik og omsorg framleis skulle vere kjernen i innhaldet. Arbeidarpartiet og regjeringa (AP) framheva at tilbodet skulle innehalde ”det

²⁰ Normalplan av 1922 (Ein læreplan for grunnskulen frå 1922).

²¹ Elev, lærling, nybegynnar.

beste” frå både skulen og barnehagen når det gjaldt tradisjonar, innhald og metodar. Særleg leiken vart definert som det beste frå barnehagen. Det beste frå skulen var det strukturerte og systematiske faglege arbeidet (ibid.). Det endelege vedtaket vart eit kompromiss mellom AP og SP som SV etter kvart slutta seg til. Seksåringane skulle starte i skulen og leik skulle vere eit sentralt innhald i den nye førsteklasse. Leik vart definert som ”bevegelse av egen lyst og fabulering i frie former” og som eit av dei ”viktigste innslag i barns læring” (Innst. O.nr.36 (1993–94, s. 8), sitert frå Haug, 1996, s. 51). Som vi ser, var intensjonen at barnehagetradisjonens frie leik skulle inn i skulen, men ikkje utan eit medvite læringsaspekt. Eg vil presisere at motstanden mot reforma, og særleg at seksåringane skulle inn i skulen, var sterk. Før dei siste vedtaka vart gjorde i Stortinget i 1995, hadde det gått fire år frå meldinga vart send til Stortinget første gongen, skriv Haug (1996). Det var sterk motstand frå fagpedagogane og dei pedagogiske profesjonsgruppene, særleg førskulelærarane. Det vart danna folkeaksjon for seksåringar. Aksjonen samla inn over 30 000 underskrifter mot forslaget om at seksåringane skulle byrje i skulen. Motstanden gjekk både på auka institusjonalisering, det vil seie om det var skulen eller barnehagen som best kunne ta seg av seksåringane og om lokalisering. Lokaliseringa hang saman med kva innhaldet skulle vere (ibid.).

Frå evalueringane av Reform-97 finn ein at etter at reforma vart vedtatt, vart det gjort ein del endringar for at skulane skulle vere tilpassa seksåringane, slik eg var inne på tidlegare i kapitlet. I mange kommunar vart fleire ombyggingar og nybyggingar gjennomførte. Nokre skular ommøblerte eller bygde om eksisterande klasserom. Andre tilførte berre nokre nye møblar og snikra familiekrokar og let møblane stå som dei alltid har gjort, ifølgje Haug (2004). Haug (ibid.) skriv at:

Å innføre Reform-97 og ny læreplan har vore eit stort arbeid som er gjort på nokså forskjellig vis og med varierende resultat i kommunar og skular. Det kjem fram at førebuinga truleg ikkje har vore grundig og omfattande nok mange stader og på fleire område (s. 59).

Både på skule- og kommunenivå ser det ut til å ha vore sviktande føresetnader då mange skular og kommunar ikkje har sett i verk systematiske kompetansetiltak på området. Ifølgje same evaluering finn ein mangel på kunnskap, lite relevant etterutdanning og lite skuleutvikling og skulevurdering. I tillegg har leiinga ei utydelege rolle i høve til det arbeidet som skjer i klassene (ibid.).

3.3 Leik i førskule og skule i England

Det har vore tradisjon for leik i den engelsk skulen i mange år. Eg gjer her kort greie for nokre tiltak som danna grunnlaget for leik som del av oppsedingsprinsipp i den engelske førskulen. Robert Owen grunnla i 1816 "Institutt for karakterdannelse" som vart modell for småskular og asyl som vart oppretta i Europa. I desse småskulane var det i hovudsak blanda aldersgrupper frå 3–6 år, men også yngre barn vart tatt i mot. Dei skulle ikkje ha lekselesing, men kunne leike fritt. Undervisninga skulle gjennomførast med forståelege verkemiddel. Owen tilsette James Buchanan som vidareutvikla Owen sine metodar. Han la vekt på rørsleleikar og songar i tillegg til undervisning i lesing, skriving og rekning. Her frå kjem begrepet "infant school" (Simmons- Christenson, 1979).

A.S. Neill var ein av dei mest radikale pedagogane i England i byrjinga av 1900-talet. Hans oppsedingsprinsipp byggjer på ein psykoanalytisk tankegang med fri oppseding og har røter frå Rousseau. I skulen og i barneoppedinga skulle ein vise respekt for elevane. Dei skulle få ei meir praktisk undervisning, ta eigne val i skulen og skulle undervisast i samsvar med eigne føresetnader. Ein berande ide ved Summerhill var at borna burde påverke skulen og ikkje omvendt. Neill skapte det som starta som ein barnehage og utvikla seg til skule, den svært kjende "Summerhill school". Skulen tok etter kvart mot besøkjande frå heile verda som ønskte å studere oppsedingsprinsippa ved skulen (Neill, 1972; Simmons-Christenson, 1979).

I England byrjar borna på skule ved femårsalder, Key Stage 1, og nokre allereie frå fireårsalder i "reception classes", slik Alexander (2003) peikar på: "Children must start primary education no later than the term following their fifth birthday, though in practice an increasing number of primary schools takes children to 'reception' classes at the age of four" (s. 122). Broadhead (2004) skriv at i "nurseries and playgroups" har leikbaserte tilnærmingar til undervisning og læring tradisjonelt late borna bruke alle sansane i læringa. "Sand, water, large and small construction, small world and role-play have, for a long time, been taken for granted as essential for supporting young children's learning" (s. 7). Innan kvar av desse leike- og utforskingssområda, kan dei små elevane åleine eller saman med vaksne og jamaldringar styre leiken og utvide forståinga si av korleis verda fungerer og korleis dei kan påverke verda både frå innsida og utsida (ibid.).

Hall (1996) fortel om ein skule i England der fleire klasser gjekk saman om å utforme eit leikeområde som skulle framstille ein jernbanestasjon, og brukte denne type leik i lese- og skriveopplæringa. Brown (1996) observerte barn i friminutta i engelske skulegardar og identi-

fiserte over hundre typar leik og aktivitetar. Mellom desse var ballspel, springe- og jageleik, rim- og rytmeleik, forteljande leik og fysisk aktiv leik.

3.3.1 Den engelske reformprosessen

England har i tiår, ifølgje Alexander (2003), hatt det mest desentraliserte utdanningssystemet i verda. Dette endra seg i åra 1988 til 1998 då England fekk eitt av dei tettast kontrollerte statlege utdanningssystema i Europa. Gjennom ”The 1988 Educational Reform Act” starta ein prosessen med å utvikle utdanninga gjennom introduksjonen av ein nasjonal læreplan for alle elevar i obligatorisk skulealder. Ifølgje Johnston (2002) påverka påfølgjande endringar i den nasjonale læreplanen både introduksjonen og utviklinga av ein læreplan for dei yngste elevane. Også introduksjonen av the National Literacy Strategy (NLS) og National Numeracy Strategy (NNS) påverka læreplanen. Johnston (ibid.) framhevar at læreplanendringane har heva den nasjonale utdanningsprofilen og styrkt forventningane til at alle elevar i grunnskulen skal ha lik tilgang til ein læreplan med kvalitet. I 1997 sette den nye arbeidspartiregjeringa (Labour) mål som skulle vere nådde i 2002. Måla var mellom anna å gjere utdanning sentral for regjeringa sin politikk og det nasjonale samfunn, og at utdanning skulle kome alle til gode, ikkje berre dei få. Ein skulle fokusere på standardar, ikkje struktur (Alexander, 2003). Tradisjonelt har elevsentrert tilnærming ”felt to be the distinctive element – the heart of primary education in the UK”, skriv Johnston (2002, s. 4). Ho skriv vidare at dette også er tenkt på som årsaka til kritikken mot lærarane og læring i primary school. ”It is this criticism, in part, which has led to a curriculum, rather than a child-focused system” (s. 4). Det er kritikken meir enn det elevfokuserte systemet som har ført til ein nasjonal læreplan for dei yngste (ibid.).

Fleire (Beetlestone, 1998; Broadhead, 2004; Moyles, 1996; Sylva, 1991) har kritisert engelske læreplanar fordi desse legg for mykje vekt på formell læring og lærarstyrte læringsaktivitetar. Innhaldet i læreplanen har ført til at lærarane etter kvart har lagt mindre vekt på leik til dømes for fireåringane i ”reception classes”, då lærarane opplevde at det vart vanskeleg å rettferdiggjere leikbasert læring på grunn av debatten om standardar, mål og ”failing schools” som har gått siste åra (Broadhead, 2004). Beetlestone (1998) kommenterer den engelske læreplanen ved å vise til den norske læreplanen:

How wonderful it is to see creativity placed so firmly at the centre of the Norwegian curriculum. In the UK it is not so central; indeed, it would appear that creativity has very much

taken a 'back seat' since the advent of the National Curriculum, arguable because it is so much more difficult to deliver and assess than subject content (s. 1).

Dette sitatet viser til L-97 der det står at undervisninga må syne korleis oppfinnsemnd og skaparkraft stadig har endra menneska sine levekår og livsinnhald (KUF, s. 21). Beetlestone (1998) kommenterer kor flott det er at kreativitet har så framtrudande plass i L-97. Ho knyter vidare kreativitet til leik ved å peike på at dersom kreativitet handlar om indre idear, kjensler og sinnsrørsler, handlar det også om barns leik, den vanlege måten barn uttrykkjer sine idear på. Fleire (Pascal, 1990; Bennett, Wood og Rogers, 1997; Wood og Bennett, 2000) finn i sine undersøkingar at sjølv om lærarane i "reception"-klassene uttrykkjer kor viktig leik er for utvikling og læring, er desse prinsippa nesten fråverande i praksis i klasserommet. Sylva (1991) peikar på at ein overakademisert læreplan avgrensar høvet for dei yngste til å vere sjølvbestemmande og sjølvstyrande i læringsprosessen. I eit intervju med BBC-News²² hevdar Broadhead at endringane i det engelske "Curriculum for Primary Schools" har ført til at lærarane har korta ned tida som var meint til leik. Aktivitetar som sandkasseleik, leik med modellfigurar og bruk av byggjeklossar har vorte ignorerte på grunn av ei aukande vektlegging av lese-, skrive- og rekneopplæring, hevdar ho (ibid.). Johnston (2002) siterer Anning (1994) som går så langt som å hevde at "... early years policy and practice was influenced by individuals and groups with little or no knowledge of how young children learn, who thought play 'frivolous and low status activity' " (I Johnston, 2002, s. 67). Dette førte til at leik vart avgrensa både i frekvens, varigheit og kvalitet, trass i at fleire leiande forskarar framhevar læring gjennom leik. På Key Stage1 skal elevane no lære utan støtte frå konkrete eksperiment som utviklar deira forståing, evner og haldningar. Leikressursar vert ståande ubrukte, særleg etter at talet på elevar i klassa auka (Johnston, 2002). Moore (2004) poengterer at i England er ein i dag i ein situasjon der god undervisning samsvarar med ein spesiell del av læreplanen for skulen. Det er lagt sterk vekt på innhaldsbasert heller enn prosessbasert læreplantenking og denne tenkinga er retrospektiv på den måten at ein går tilbake til tidlegare syn på læring. I neste punkt studerer eg England og Noreg sine læreplanar for begynnaropplæringa.

²² <http://newsvote.bbc.co.uk/mpapps/pagetools/print/news.bbc.uk/1/hi/education>

3.4 Leik og læreplanar i England og Noreg

3.4.1 Ulike læreplantradisjonar

Tradisjonane for læreplanar i England og Noreg er ulike då vi her i Noreg kan vise til Normalplanen av 1922 (Kyrkje- og skuledepartementet, 1922). England fekk sin første nasjonale læreplan i 1988, slik eg har nemnt i punkt 3.3. I England har dei hatt regionale og lokale planar (Beetlestone, 1998; Telhaug, 1992). Eg har analysert L-97 og ikkje den nye læreplanen (L-06)²³ sidan det var L-97 som gjaldt då denne undersøkinga vart gjennomført. Analysen av NC-99 omhandlar Key Stage 1, Year 2. Målet med analysen er å studere likskap og ulikskap mellom dei to planane. Eg har først studert oppbygginga og innhaldet i dei generelle planane. Eg har studert planane for norskfaget i den norske planen og for engelskfaget i den engelske planen, då intensjonen med å studere leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa handlar mellom anna om førebuande lesing og skriving. Deretter har eg studert leik og lærar si rolle. Den engelske læreplanen er skriven med to typar skriftfargar. Den eine er svart og den andre grå. Det som står skriva med grå skrift, er rettleiande, ikkje lovbestemte føringar. Det som står skriva med svart skrift, er lovbestemt (ibid.). Analysen av L-97 gjeld det som omhandlar småskulesteget, frå 1.– 4. klasse, generell del, og fagplanane i hovudsak for 1. klasse. Før eg går konkret inn på dei ulike planane, studerer eg oppbygginga av dei.

Oppbygging og innhald

Innleiingsvis startar den engelske læreplanen med verdiar, mål og intensjonar, medan den norske tek til med ein generell del som omhandlar ulike mennesketypar. Den norske læreplanen held fram med prinsipp og retningslinjer, og samsvarar i så måte med den engelske. Den norske går så direkte til dei ulike læreplanane for faga, medan den engelske først har eit kapittel som omhandlar generelle læringskrav med vekt på ”three principles for inclusion”. Desse prinsippa handlar om å skape passende læringsutfordringar, å respondere på elevar sine mangfaldige læringsbehov og å overvinne potensielle lærings- og vurderingshindringar både individuelt og for grupper av elevar. Dette samsvarar med innhaldet i det vi i Noreg kallar ”brua”. Når det gjeld læreplanane for faga, ser vi at i England er dei delte opp i Key Stage 1 og 2 som gjeld frå første (fem år) til og med sjette året (DfEE, 1999). L-97 gjeld frå første (seks år) til og med tiande året (KUF, 1996).

²³ Innført i samband med Kunnskapsløftet, ny reform i grunnskulen og vidaregåande opplæring.

Studerer vi dei engelske og dei norske læreplanane for faga, ser vi at læreplanen for norskfaget innleier om faget sin plass i skulen og arbeidsmåtar og strukturen i faget. Så går han inn på tre omfattande område; lytte og tale, lese og skrive, og kunnskap om språk og kultur. Læreplanen for engelskfaget i England innleier med nokre sitat frå både skjønnlitterære forfattarar og av professor Lisa Jardine frå University of London²⁴, før han går rett på ”Speaking and listening” (snakke og lytte) med ”Knowledge, skills and understanding” (kunnskap, evner og forståing) og ”Breadth of study”. Til slutt handlar det om ”Reading” og ”Writing” (DfEE-99, s. 44–49). Desse overskriftene samsvarar med innhaldet for planen for norskfaget, men i motsetnad til den norske planen står det ikkje noko om faget sin plass i skulen og struktur i faget.

3.4.2 NC-99

Leik

Hovudinstrykket i analysen av leik generelt i NC-99 er at leiken ikkje er vektlagd, slik mellom andre Beetlestone (1998) og Johnston (2002) framhevar. Dette fordi leik er mest nemnd i avsnitt der det handlar om ikkje-lovbestemte retningslinjer. Og berre i to av læreplanane for faga. Når det er sagt, finn eg at læraren skal utvikle elevane si forståing gjennom å oppmuntre elevane til å ta del i kvardagsaktivitetar som *leik*, drama, klassebesøk og utforsking av omgjevnadene. Dette er nemnt som generelle læringskrav. I kapitlet om Guidelines, som ikkje er lovfesta retningslinjer, finn vi leik under avsnittet om Knowledge, skills and understanding. Først: ”As members of a class and school community, they learn social skills such as how to share, take turns, play, help others, resolve simple arguments and resist bullying“ (DfEE, 1999, s. 137).

Vidare at elevane skal bli underviste i å lytte til andre menneske, og *leike* og arbeide i fellesskap og at elevane skal utvikle relasjonar gjennom arbeid og *leik*. I planane for faga engelsk og kroppsøving finn eg også leik. For engelskfaget at elevane sine tidlegare erfaringar med å snakke og lytte, inkluderer å samhandle med andre i *leik* og å få ting gjort. I tillegg til at elevane skal lytte, forstå og respondere til andre, bør dei lære å identifisere og respondere lydmodellar i språk. I parentes står det alliterasjon, riming og ordleik. Til slutt for engelskfaget vert det peika på at litteratur bør inkludere historier, *leikar* og dikt av framstående barnebokforfattarar (ibid., s. 137).

I margen for fagplanen for kroppsøving, heiter det at elevane skal arbeide *og leike med andre*, to og to, og i små grupper. Under avsnittet ”Breadth of study” punkt 5 finn vi: ”During key

²⁴ Centenary Professor of Renaissance studies

stage, pupils should be taught the Knowledge, skills and understanding through dance activities, games activities and gymnastic activities“ (ibid., s. 131). Vidare under “Games activities” punkt 7: ”Play simple, competition net, striking/fielding and invasion type-games that they and others have made, using simple tactics for attacking and defending“ (ibid., s. 131). Her brukar ein begrepet *games* i staden for *play* i tydinga særskilde leikar knytte til ein slags enkle krigsleikar eller at det er klare reglar for spelet.

Lærar si rolle

I den engelske læreplanen heiter det at læraren skal utvikle elevane si forståing mellom anna gjennom kvardagsaktivitetar som leik, drama, klassebesøk o.s.v. (ibid.). Det står ikkje noko om kva anna rolle lærar skal ha i leiken. Setninga *Pupils should be taught to* går att, noko som fokuserer på kva lærar bør lære elevane. Det meste av det eg finn om leik i læreplanen og gjer greie for her, høyrer inn under den rettleiande kategorien. Det står nesten ingen ting om leik i den lovbestemte delen (DfEE, 1999).

3.4.3 L-97

Leik

L-97 peikar på at opplæringa på småskulesteget skal vere prega av tradisjonane både frå barnehagen og skulen, og gi ein god overgang frå barnehage til skule (KUF, 1996, s. 73). Desse tradisjonane har handla om at leik er ein av dei viktigaste aktivitetane i barnehagen, og læring eller arbeid har høyrte til i skulen (Germeten, 1999, Haug, 1996; Rhedding-Jones, 2003). L-97 framhevar at ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget. Vidare vert det understreka at opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa. Leik skal vere utgangspunkt for, tilnæringsmåte til eller del av temaorganisert opplæring. Vi les vidare at leik ”... er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar. Leiken gir røymsle i å meistre oppgåver og utfordringar til å ta ansvar for seg sjølv og andre” (KUF, 1996, s. 76). Dette er ein kombinasjon av ein definisjon og kva elevane kan oppnå gjennom leik. Dette vert vidareført gjennom utsegner som:

(...) Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra. Gjennom leik utviklar barna språk, begrep og kommunikativ kompetanse, får øving i kroppsmestring og motorisk dugleik, praktisering av samarbeid, trening i å lære og å følgje reglar og å prøve ut i fantasien det ein skal gjere i røynda (ibid., s. 76).

Ut frå dette skal leiken både vere fri (leik ut frå eiga lyst) og eit pedagogisk verkemiddel (ei viktig kjelde til læring). Vidare handlar det om kva elevane kan oppnå gjennom leik (utvikle språk, begrep og kommunikativ kompetanse osv.). L-97 vidarefører leik som inspirasjons- og motivasjonsfaktor i utsegna: ”Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig” (ibid. s.76). Leik vert også innført som eit verkemiddel for å kunne observere elevane for å få eit grunnlag for vidare arbeid (ibid.).

Leik er nemnt i alle læreplanane for faga, med unntak av samfunnsfag. Eg tek med nokre utdrag. I norskplanen står det: ”Leiken er ei livsform for dei yngste og ei viktig læringsform. Opplæringa på småskulesteget skal leggje tilrette for leik og stimulere til læring gjennom leik” (KUF, 1996, s. 114). Ser vi på den norske planen for engelskfaget, finn vi at elevane i opplæringa skal få ”... møte språket blant annet gjennom rim, regler og dikt, f.eks. ’Humpty Dumpty’, ’Jack and Jill’ og andre dikt fra antologier for barn, sanger, sangleker og bevegelsesleker, både tradisjonelt og moderne, f.eks. ’Pat-a-cake’ og ’Simon Says’”(s. 226). I planen for matematikk heiter det: ”Leken står sentralt på dette trinnet, og gjennom lek og spill kan elevene selv være med på å lage regler, lære seg å følge dem og se konsekvensene av sine valg” (s. 155). Og vidare: ”I opplæringa skal elevene gjennom lek og varierte aktivitetar eksperimentere med og lage forskjellige former, figurer og mønstre” (s. 159).

I planen for musikk finn vi at elevane må få oppleve eit læringsmiljø der leik og læring står sentralt. I kapitlet om mål og hovudmoment heiter det at: ”Elevane skal kunne utforske og leike med lyd, tekst og rørsle og komponere med dette materiale i enkle former.” (s. 236). Og vidare at: ”I opplæringa skal elevane lære songar og songleikar som er knytte til ulike tverrfaglege tema, songar som eignar seg for fellessamlingar og daglege samvær, for leikprega aktivitetar i musikkfaget ...” (s. 240). Eksempla viser at fagplanane knyter leik konkret til opplæringa, undervisninga og til læringsaspektet (KUF, 1996).

Lærar si rolle

Eg finn ikkje konkret uttalt at lærar skal ha ei spesiell rolle i elevane sin leik, med unntak av at å observere elevane sin leik er nemnt som eit verkemiddel i arbeidet med elevane (KUF, 1996). Dette er kanskje ikkje uventa då læreplanane har tradisjon for at lærarane skal kunne velje dei verkemiddel som høver for sine elevar og si klasse. Sidan leik er læreplanfesta som eit pedagogisk verkemiddel, skulle ein likevel tru at det skulle stå noko om lærar si rolle. Ved å gå inn på lærar si rolle generelt i den norske planen, finn eg at samhandling mellom lærar og

elev vert lyfta fram. ”Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever” (KUF, 1996, s. 42). Lærarane skal vere førebilete for elevane ved å vise veg gjennom entusiasme og engasjement, slik at elevane vågar å kaste seg ut på og til å ta etter (ibid.).

3.4.4 Likskap og ulikskap mellom dei to læreplanane

Sjølv om noko er likt, er dei to læreplanane (DfEE, 1999; KUF, 1996) ulike i oppbygging og innhald. Den norske læreplanen har meir detaljerte lister over innhald og progresjon i dei ulike faga, enn den engelske.

Den norske læreplanen fokuserer mykje på leik i høve til den engelske læreplanen, både i generell del og i læreplanane for faga. L-97 fokuserer på leik som kjelde for læring, som utgangspunkt for observasjon, som arbeidsmåte og som aktivitet ut frå eiga lyst. (KUF, 1996). I NC-99 er leik nemnd berre i ubetydeleg grad og mest med grå skrift som indikerer at bruken av leik ikkje er lovbestemt, berre tilrådd. I den rettleiande delen heiter det at leik er meint å vere eit verkemiddel for samhandling og utvikling av relasjonar elevane i mellom (DfEE, 1999).

Både den norske og den engelske læreplanen framhevar at leik skal vere ein del av innhaldet og arbeidsmetodane i første klasse/Year 2, men ingen av planane konkretiserer kva rolle lærar skal ha i leiken. Begge planane overlet til læraren å finne kva rolle han skal ha i elevane sin leik (KUF, 1996; DfEE, 1999). Det har vore tradisjon i læreplanssamanheng at lærarane står ganske fritt til å velje kva metodar og verkemiddel dei skal bruke. I L-97 vert det framheva at lærar skal bruke varierte undervisningsmåtar slik at elevane får ei opplæring mest mogleg tilpassa eigne føresetnader, interesser og anlegg slik både læreplanen og opplæringslova føreset. Lærar skal bruke leik både som inspirasjon for læring og som pedagogisk verkemiddel (KUF, 1996; KUF, 1998). Slik eg tolkar både den norske og den engelske læreplanen, er det opp til lærarane sjølve kva rolle dei vil ha i elevane sin leik og leikprega aktivitetar (KUF, 1996; DfEE, 1999).

3.4.5 Ny læreplan (L-06)

Dei engelske lærarane verkar å vere under eit vesentleg større press enn dei norske, då den engelske læreplanen, NC-99, er meir konkret på kva mål elevane skal oppnå enn slik det er framstilt i L-97 (jf. Beetlestone, 1998). Når det er sagt, har Noreg no fått ny nasjonal læreplan innført frå skuleåret 2006/2007 for 1. –9. årssteg²⁵, og for 1. steg i vidaregåande skule, i sam-

²⁵ Læreplanen vart sett i verk for 10. årssteg og for dei to siste åra i vidaregåande frå hausten 2007.

band med Kunnskapsløftet. Det vart innført nye læreplanar for alle faga med tydelege mål for elevane og lærlingane sin kompetanse. Denne nye planen er svært klar på kva mål elevane skal oppnå (KD, 2006b). I denne planen er, som eg har vore inne på i kapittel 1, timane til frie aktivitetar tatt bort og fordelte til andre fag som mellom anna kroppsøving og matematikk. Studerer ein den nye læreplanen (L-06), finn ein til dømes berre ei setning om leik i læreplanen for matematikk: ”Opplæringa vekslar mellom utforskande, leikande, kreative og problemløysande aktivitetar og ferdigheitstrening”. Dette gjeld også for læreplanen for faget musikk der eit kompetansemål er at elevane skal delta i leikar med eit variert repertoar av songar, rim, regler, songleikar og dansar. Den planen som omtalar leik mest, er kroppsøvingsplanen. Delplanen fokuserer på spontan leik, rørsleleik, ball-leikar og det å kunne utforske og leike med ulike rytmar. For faget norsk skal lese- og skriveopplæringa vektleggjast frå 1. årssteg. Grunnleggjande ferdigheiter som å kunne uttrykkje seg munnleg, kunne lese, rekne, uttrykkje seg skriftleg og kunne bruke digitale verkty, skal styrkjast (KD, 2006b).

3.5 Oppsummering

I kapittel 3 har eg gjort greie for ulike område innanfor temaet leik i barnehage og skule i Noreg og England. Begge landa har rike tradisjonar for leik som vi ser av den forskinga som er gjennomført siste åra både innanfor og utover landegrensene, jf. punkt 3.1. Etter innføringa av Reform-97 har det vorte fokus på forskning om leik som pedagogisk verkemiddel (Germeten, 1999; Klette et al. 2003).

Prosessen med innføring av leik i den norske skulen var omfattande, noko som attspeglar seg i Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (KUF, 1996). Då England innførte nasjonal læreplan i 1988, vart han kritisert fordi han legg for mykje vekt på formell læring og lærarstyrte aktivitetar. Den engelske læreplanen vart revidert i 1999 utan at kritikken såg ut til å vere tatt omsyn til. Etter innføringa av ny læreplan i Noreg ser det ut til å gå i same retning som i den engelske læreplanen, at det vert meir fokusert på mål og standardar og lærarstyrt undervisning, enn leik og frie aktivitetar. I studien vil eg sjå til England mellom anna ut frå deira tradisjonar for leik i skulen (Moyses, 1996).

I kapittel 1, 2 og 3 har eg gjort greie for utgangspunktet for studien leik i begynnaropplæringa og klargjort og utdjupa teoretiske perspektiv knytte til leik som pedagogisk verkemiddel i skulen. I neste kapittel vil eg i tillegg introdusere reformpolitiske og strukturelle perspektiv som dannar teoretisk rammeverk for studien.

Kapittel 4

Reformpolitiske og strukturelle perspektiv

I førre kapitlet skildra eg forskning knytt til leikområdet, tematikken kring reformprosessen, leik og læreplanar, leik og lærarrolla i barnehage og skule i Noreg og England. I dette kapitlet vil eg gjere greie for teoretiske perspektiv som i tillegg til teoretiske perspektiv på leik i kapittel 2, dannar utgangspunkt for drøftingane i kapittel 7. I denne studien analyserer og drøftar eg leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Desse perspektiva er inspirerte av Aarauers læreplannormal (Künzli og Hopmann, 1998; Hopmann, u. utgj.)²⁶. I dette kapitlet gjer eg greie for desse perspektiva.

Bakgrunnen for at eg vel denne modellen, er at Hopmann (u. utgj.) studerer arbeidet i skulen ut frå kva som faktisk skjer der. Når politikarane skaper læreplanar i skulen, er det få som spør om innhaldet er mogleg å gjennomføre i praksis, hevdar han (ibid.). I denne studien er eg oppteken av korleis leik er nytta som pedagogisk verkemiddel og då er lærar si rolle sentral. Modellen sitt unike bidrag her er nettopp fokuset på læraren si rolle på det praktiske nivået. Hopmann (u. utgj.) peikar på at verken det programmatisk eller det politiske nivået kan seie noko om korleis læraren skal handtere ulike situasjonar her og no. Dette fordi det skjer så mykje uventa i klasserommet. Han er ikkje samd med dei som påstår at innhaldet på det praktiske nivået kjem av politiske intensjonar. Det er ikkje nødvendigvis slik at ein går frå intensjon til opplevingar, eller frå ytre strukturar til indre prosessar i planlegginga av innhaldet og undervisninga i skulen (ibid.).

Hopmann (u. utgj.) framhevar at nyare empirisk læreplanforskning set spørjeteikn ved om det er eit verknadstilhøve mellom ytre strukturar dvs. politiske vedtak eller endringar på administrativt nivå og indre prosessar, og det som faktisk skjer i praksis. Av europeisk læreplantradisjon vil eg nemne læreplanforskarar, som sjølv om dei har ulike vitenskapsteoretiske innfallsvinklar i sine læreplanmodellar, nyttar ei tredeling for å gjere greie for transformasjonsprosessen frå samfunnet sine dannelsesideal til skulevisdomen. Denne tredelinga handlar ofte om eit politisk, eit administrativt og eit praktisk nivå (Hopmann, u. utgj.). Desse læreplanteoretikarar er Weniger (åndsvitenskapleg utgangspunkt), Goodlad (organisasjonssosiologisk utgangspunkt) og Lundgren (strukturfunksjonalistisk utgangspunkt) (ibid.). Eg går ikkje djupare inn på desse her, men vil leggje til at i Noreg har Brandzeg Gundem (1990) arbeidd med å integrere nyare empiriske og teoretiske modellar i høve til norsk læreplantradisjon.

²⁶ Vidare i framstillinga nyttar eg Hopmann (u. utgj.).

Aarauers læreplannormal tek utgangspunkt både i europeisk læreplantradisjon og hovudpoeng frå nyare teoriar. Eit hovudpoeng er at kvar læreplan er eit forsøk på å definere kva av tradisjonen (den rådande kunnskap) som skal formidlast til framtidige generasjonar. Eit anna hovudpoeng er at læreplanutforming og bruken av han føregår på minst tre åtskilte, sjølvstendige nivå, som likevel viser til kvarandre. Det er eit politisk, eit administrativt og eit praktisk (skule)nivå. Modell 4.1 viser kva tema som vert tatt opp i kommunikasjonen på dei einskilte nivåa. Denne kommunikasjonen står i høve til dei ulike dimensjonane i modellen. Modellen er ein observasjon av korleis læreplandiskursar kan skildrast i eit historisk og komparativt perspektiv (Hopmann, u. utgj.).

Modell 4.1 Künzli og Hopmanns læreplannormal

	Orden	Rækkefølge	Valg
	Tradition	Formidling	Fremtid
Politisk	Samfundets tradisjoner: Den kulturelle arv	Dannelsens formål (Dannelsesidealet)	Samfundets perspektiver: Forventninger
programmatisk	Den programmatisk arv: Sekundære læseplansbindinger	(Planlægningsmyndighet) LÆSEPLANS-ARBEJDE	Programmatisk forventninger: Skoleplanlægning
Praktisk	Den praktiske arv: disciplinær propædeutik	Skolens formål: skolepropædeutik (skolevisdommen)	Praktisk forventninger: Hverdagspropædeutik

(Hopmann, u. utgj., s. 161)

Modellen ser læreplanarbeid som ein kommunikasjonsprosess som til ei kvar tid må finne balansen mellom tradisjon (føresetnader), formidling (moglegheiter) og framtid (forventningar). Det er altså ikkje mogleg å avleie danninga, læreplanen eller skuledanninga sine

”sanne” mål eller meiningar ut frå ein eller anna ytre ståstad (filosofisk, politisk, religiøst o.s.b.) (ibid.). ”Sanne” mål tyder her kva mål som faktisk skal vere gjeldande i praksis.

Modellen er likevel ikkje føresetnadsfri. Han legg mest vekt på danninga og skuledanninga sin kontinuitetssikrande funksjon. Eit kvart forsøk på å definere skulens mål må sjåast på som eit forsøk på å definere kva av fortida som skal takast vare på for framtida. I opplysningstida vart det klart at framtida ikkje berre er ei gjentakning av fortida. Vi krev å ha ei eller anna meining om korleis fortida og framtida heng saman, ifølgje Hopmann (u. utgj.). Eg var inne på tradisjon (orden), formidling (rekkefølge) og framtid (val). Hopmann (u. utgj.) skriv følgjande:

Orden er siden didaktikkens første trin (...) den viktigste måte at definere på, hvad der skal tages udgangspunkt i. Bare at vi siden oplysningen ikke forstår den orden, som vi finder eller får frem på et bestemt tidspunkt i historien. *Valg* er nødvendigt, hvis vi ikke regner med at fremtiden er en fastlagt skjæbne, men noget som er afhængig af, hvordan vi møter fremtiden, hvilke forventninger vi har til den. I tråd med grunnlæggende tidsperspektivering forstås *formidlingen* mellom de to nærmest altid som et spørgsmål om rækkefølge, altså spørgsmål om, med hvilke orienteringer eller mål vi skal bevæge os fra fortiden ind i den uvisse fremtid, både som samfund, fællesskab eller som individ (Hopmann, u. utgj., s. 162).

Tilhøvet mellom tradisjon og framtid utformar seg ulikt på kvart nivå, avhengig av kva fortid eller framtid kommunikasjonen skal forholde seg til. Eg utdjupar det reformpolitiske og det programmatisk (strukturelle) nivået i punkt 4.1 og 4.2. Det tredje nivået i Aaraus læreplan-normal handlar om det praktiske nivået, som utgjør det som skjer i skulen (Hopmann, u. utgj.). På dette nivået kjem den kulturelle arven til syne. Arven kjem her først og fremst til uttrykk i korleis den einskilde skule (eller undervisningssituasjon) faktisk er, korleis skulens innhald og deltakarane der er disiplinerte. I moderne vestleg tradisjon er det skulefaga og skulekulturen (frå åtferdsreglar til arkitektur) som gir uttrykk for dette. Framtida er kvardagslege forventningar til seg sjølv, andre og livets gang. Formidlinga mellom dei er på same vis konkret, det som er skulens og undervisningas eiga rekkefølge: Korleis heng det vi gjer i dag saman med det vi har gjort til no og det vi skal gjere i morgon, neste veke, neste år? Summen av dette vert visdommen. Det er ein balansegang som må skapast på nytt nesten kvar einaste dag, kvar einaste time, ser Hopmann (u. utgj.). Kvardagen (det praktiske nivået) inneheld for det første mykje som er vanskeleg å forholde seg til for det programmatisk og det politiske nivået. For det andre føregår undervisninga innanfor bestemte rammer som ulike fag, klassesteg, ulike årstider, eller ulike dagar. Verken det programmatisk eller det politiske nivået kan

seie noko om korleis læraren skal handtere ulike situasjonar her og no, eller i morgon (Hopmann, *ibid.*), slik eg var inne på innleiingsvis i dette kapitlet. I kapittel 6 presenterer eg datamaterialet frå studien, som er inspirert av det praktiske nivået i Aarauers læreplanmodell.

Dei fleste konflikhtar som har ramma læreplanarbeidet, oppstår i eit spenningsforhold enten innanfor eit av desse nivå, eller på tvers av nivåa. Det kan vere konflikhtar mellom samfunnet sine nøkkelpoblema (fred, miljø o.s.v.; politisk framtid) eller skulen sitt høve til å arbeide med desse problema innanfor gitte rammer (t.d. skulefaga; praktisk tradisjon). Andre konflikhtar kan vere innanfor eitt og same nivå, til dømes mellom disiplinær kontinuitet (faget si oppbygging) og kvardagsleg openheit (eit eller anna som elevane føreslår) (Hopmann, u. utgj.).

Hopmann (u. utgj.) viser kor stor avstand det kan vere mellom desse nivåa når han peikar på at det politiske nivået i fleire land har prøvd å få til ein konsentrasjon av kulturell basis (nasjonal arv) og framtidens nøkkelfordringar. Danningsidealet vart tilsvarande ofte uttrykt ved å peike på grunnleggjande verdiar og samtidig på kva som vart rekna som nøkkelforkvalifikasjonar. Den generelle delen av Læreplanverket (L-97) i Noreg, og den politiske forteljinga om skulens mål og dei sentrale kunnskaps- og ferdigheitsområda i Danmark, er eksempel på det, ifølgje Hopmann (*ibid.*). Samstundes var kvardagslivet i skulen prega av ei nærast motsett rørsle, nemleg prosjektmetoden og alle moglege debattar og forsøk på å opne skulen. Dette gjaldt internt på tvers av faga og årsstega, og i høve til omverda. Læreplanarbeidet blir under så ekstreme spenningar til reine sisyfosarbeidet, konstaterer Hopmann (u. utgj.):

(...) Læseplaner (eller tilsvarende planer) reformeres om og om igen, og der findes knap nok en i hele Europa, som har holdt sig uforandret bare en elevgeneration, dvs., vel og godt ti år (...). Som vanligt bliver uløselige problemer løst med at delegere dem til alle mulige steder, som skal udtale sig om, videreutvikle, koordinere, anbefale, udprøve, evaluere o.s.v. Der findes på skole-, kommune- eller statsniveau også knap nok en forpligtende udtalelse, som ikke har været igennem et hav af møder og redaktionelle omformninger (s. 165).

Tilhøvet mellom det politiske, det programmatisk og det praktiske nivået skildrar han som negativ koordinering. Nivåa påverkar ikkje kvarandre målretta, men kvart nivå må på ein eller annan måte relatere seg til kva som skjer i omverda, og ikkje minst kva som vert umogleg eller utelukka på grunn av dette. På det politiske nivået er det ikkje spørsmål om kva skulepraksisen eller læreplanarbeidet treng. Det avgjerande for politikarane er kva nøkkelpoblema den politiske diskurs kan verte samde om. Det handlar ikkje om desse kan handterast eller korleis desse kan handterast i skulekvardagen eller i læreplanen. Politikarane bryr seg då berre

om det poenget at skulen ikkje følgjer opp det som er bestemt politisk. Få set spørjeteikn ved om politiskarane skaper tradisjonar og forventningar som er umoglege å gjennomføre i praksis (Hopmann, u. utgj.).

Vidare i dette kapitlet gjer eg greie for ulike faktorar innanfor reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Det har vore komplisert å velje kva av dei ulike områda som høyrer inn under dei ulike perspektiva. Eitt område kan like gjerne høyre inn under eit anna. Eg vil presisere at når eg nyttar Aarauers læreplanmodell, er det som inspirerande utgangspunkt for å strukturere relevant teori og område knytte til tema leik som pedagogisk verkemiddel i skulen.

4.1 Reformpolitiske perspektiv

Det politiske nivået i Aarauers læreplannormal er representert gjennom den kulturelle arven. Denne arven har mange andlet som vitenskapane og andre institusjonar (bedrifter, kyrkjer) byggjer det daglege livet sitt på. Dette femner også om samfunnsprosessar som føregår innanfor, eller på tvers av, alle moglege kulturelle minne og uttrykksformer (frå språk til kunst). Slik er også tilhøvet til framtida. Det kjem til uttrykk gjennom forventningar, både kva vi håper på og kva vi fryktar, kva vi vurderer som problematisk og/eller uproblematisk, som mogleg eller utelukka (Hopmann, u. utgj.). Kva av den kulturelle arven som skal førast vidare og kva førebuingar vi må gjere for å møte framtida, vert vanlegvis uttrykt gjennom eit danningsideal. Danningsidealet kan vere ein kompleks ide (t.d. klassisk, kristen, kreativ danning) eller kan verte uttrykt konkret i dei programmatisk vala som vert gjorde. Til dømes kva offentlege institusjonar kan og bør ta seg av, og kva dei ikkje bør ta seg av (i høve til barnehagar, skuleplikt og struktur, lov og orden osv.) (Hopmann, u. utgj.).

Innanfor reformpolitiske perspektiv vel eg å gjere greie for ulike pedagogiske tradisjonar i Noreg og England, og korleis variantar av reformpedagogikken fekk feste i Noreg. Grunngevinga for at eg har valt å gjere greie for ulike pedagogiske tradisjonar i Noreg og England, er at eg vil studere om ulike tradisjonar kan ha konsekvensar for korleis lærarane vel å arbeide med leik i skulen. Forståinga av reformpedagogikken har eg valt fordi fleire (Dale og Wærness, 2003; Haug, 2004; Lundgren, 1995) har tatt til orde for at forklaringa på dårlege resultat på internasjonale undersøkingar kan ha med ei mistyding av reformpedagogikken å gjere. Cuban (1993) har i fleire tiår arbeidd med og diskutert korleis reformer påverkar praksisfeltet. Difor vel eg å gjere greie for hans tenking. Eg har valt til slutt å fokusere på endringsproblematikk, då ein konsekvens av Reform-97 var at seksåringane byrja på skule og

førskulelærarane kom inn i skulen, noko som kan ha påverka og endra innhaldet særleg i første klasse.

4.1.1 Ulik pedagogisk tradisjon i Noreg og England

Eg har tidlegare vore inne på at i motsetnad til i Noreg så har staten hatt lite formell påverknad i England. Dette viser også det faktum at England ikkje fekk nasjonal læreplan før i 1988, slik eg har gjort greie for i kapittel 3. Lova av 1944 (Butler's Act) gav staten lita makt, og Telhaug (1992) skriv at i praksis vart det brukt endå mindre makt enn rammene gav høve til.

Som i Noreg utvikla skulen i England seg i ei progressiv ånd utover 1950-, 60- og 70-talet. I 1976 kritiserte Labour sin statsminister, James Callaghan, i talen "Ruskin College Speech", den progressive pedagogikken og lærarane sitt sjølvstende. I 1979 danna Margaret Thatcher regjering²⁷ og det som har vorte kalla thatcherismen, vart etablert som politisk paradigme. Ho vart kritisert for ikkje å lytte til fagleg-pedagogisk eller samfunnsvitskapleg ekspertise og braut med ein lang konsensustradisjon i handsaminga av samfunnsreformer då lova av 1988 (Education Reform Act) vart vedtatt. Telhaug (1992) presenterer den engelske skulepolitikken som ein ideologi med mange ansikt. Han viser til fleire grunnleggjande prinsipp som til dømes eit konservativt syn på skulen sitt faglege innhald. Eit liberalistisk syn som framhevar minimal statleg styring og ein fri marknad, valfridom og individualitet. Til sist eit populistisk syn, fordi dette prinsippet representerer skepsis til ekspertane, men har tillit til lekmannsskjønnet i undervisning og oppseding og er konsument- og marknadsorientert i skulepolitikken, ifølgje Telhaug (1992). Alexander (2003) understrekar kyrkja si rolle:

As for the curriculum itself, the 1988 Education Reform Act, which introduced the national curriculum, specified nine subjects for the primary stage plus religious education, a reflection of still unresolved battles over the relationship of church and state in a country with an established church of which the monarch is the titular head, and perhaps the most striking anomaly in an international context where whatever the religious character of a country its schooling and curricula tend to be secular (s. 126).

Thatcherismen fekk stor påverknad på det engelske skulesystemet. Telhaug (1992) konkluderer med at thatcherismens skulepolitikk må sjåast i eit historisk perspektiv som ei motvekt mot det som det radikale høgre tolka som eit kulturelt forfall. Frå å vere eit verdsherredøme industrielt og økonomisk ved hundreårsskiftet opplevde Storbritannia ein vedvarande tilbake-

²⁷ Statsminister i England frå 1979-1990, Conservative Party.

gang fram til 1985–86, gjennom låg vekst i brutto nasjonalprodukt, høg arbeidsløyse og låg skåre på leseferdigheiter blant engelske elevar frå område med alvorlege sosiale og pedagogiske problem. Det vart stilt spørsmål om dette kunne forklarast med tilstanden i engelsk skule. Ifølgje Telhaug (1992) vart ikkje dette spørsmålet aktualisert i same grad i Noreg (og Sverige). Spørsmålet kom på dagsorden då Samarbeidsregjeringa (Bondevik II) med statsråd Kristin Clemet frå Høgre kom til makta og resultat frå PISA, PIRLS og TIMSS var offentleggjorde. I England har det såleis frå 1980-åra vore eit sterkt fagleg trykk på elevane der nasjonale testar og kontroll har dominert. Med Labour og Blair i statsministerstolen vart ein ny nasjonal læreplan innført i 1999, men dei nasjonale testane og inspektørkontrollane av skulane fortsette om enn i ei endra form. Publiseringa av testane og inspeksjonsresultata har vore svært kontroversielle, konstaterer Alexander (2003).

Både den norske og den engelske skulepolitikken var i etterkrigstida påverka av den progressive tenkinga frå reformpedagogikken. I England vart det hevda at denne pedagogikken var forklaringa på økonomiske nedgangstider og vart endra ved thatcherismen sitt inntog i byrjinga av 1980-åra. Ifølgje Helsvig (2005) var det den sosialpedagogiske tenkinga som fekk sterkast fotfeste i Noreg, med Eva Nordland som ei av dei mest sentrale.

4.1.2 Forståinga av reformpedagogikken

I debatten om den faglege kvaliteten i skulen har den reformpedagogiske tenkinga vorte skulda for dårlege resultat i norsk grunnskule og for at lærarane har ei tilbaketrekt rolle i høve til elevane. Reformpedagogikken kom som ein reaksjon på den dominerande pedagogikken. Telhaug (1992) skildrar ei restaurativ rørsle med vekt på autoritet, underordning og disiplin. Kritikken som kom mot den etablerte pedagogikken, forklarar Telhaug (1992), kom i hovudsak frå venstresida i norsk politikk og frå lærarane og den fagpedagogiske ekspertisen. Ut frå kritikken mot den etablerte pedagogikken utvikla reformpedagogikken seg i ulike retningar. Fleire meiner også han vart mistydd på visse område. Helsvig (2003) viser til Sandven (1949) når han peikar på at Dewey sin pedagogiske filosofi ofte har vorte mistydd på vesentlege punkt innanfor praktiske skuleforsøk. Dette fordi Dewey si sterke fokusering på skulens sosiale og demokratibyggjande funksjon ofte vart nedtona ”til fordel for en relativt planløs elevsentrering i undervisninga, fullstendig uhemmet og uten ledning” (Sandven (1949, s. 29–30) i Helsvig, 2003, s. 69). Også Lundgren (1995) og Dale og Wærness (2003) tek opp mistydinga av Dewey sin pedagogiske teori. Heilskapen i Deweys vitenskaplege pedagogikk vart

fragmentert og dei grunnleggjande strukturelle spørsmåla og begrepa forsvann, forklarar Lundgren (1995).

Haug (2004) peikar på at lærarrolla ”... som følgjer av denne aktivitetsorienterte pedagogikken, har også somme stader fått ei retning som ikkje var tilsikta” (s. 57). Han viser til ulike evalueringar som stadfestar dette (Klette et al., 2003; Lie et al., 2001; Dale og Wærness, 2003) og skriv at:

... deler av verksemda i skulen er overlata til elevane sjølve og til deira initiativ og interesse. Lærarstyring og lærarengasjement i undervisninga har vore sett på som negativt. Dette kan henge saman med ein bestemt og uheldig kombinasjon av reformpedagogisk forståing med vekt på stort elevansvar og krav om tilpassing (Haug, 2004 s. 16).

Dale og Wærness (2003) hevdar at ut frå Dewey ligg det ikkje i utdanninga sin verdi at vi skal vere ettergjevande overfor eit barn. Dette gjer barnet motstrevande og temmeleg udugeleg i situasjonar der ein krev møde og trott for å overvinne vanskar. Læraren si oppgåve kan ikkje reduserast til å rettleie elevane etter at dei har oppfatta eit problem.

Læreren må velge ut saksforhold i elevenes erfaringsverden som rommer muligheter for å bringe fram problemer de ikke allerede har, men som de oppdager er viktige og nye for dem. Læreren oppgave blir å utvide elevens erfaringer, og sammenhengen i elevenes utvikling blir et viktig kriterium i grunnopplæringa (Dale og Wærness, 2003, s. 136).

Dewey (2001) framhevar nettopp ei lærarrolle der læraren skal rettleie eleven gjennom erfaring og kontrollere om det skjer utvikling. Han understrekar systematisert kunnskap ved læringsaspektet og fokuserer på ein lærar som skal organisere lærestoffet. Læreren kunnskap i skulefaga skal kombinerast med kunnskap om elevane sine interesser, behov, evner og føresetnader. Han peikar på at det er i interaksjon mellom desse områda, at utdanninga vert realisert. Ifølgje Haug (2004) ser vi ein kombinasjon av ei bestemt tolking av reformpedagogisk tenking og den sosialpedagogiske retninga, noko som kan ha ført til ein skule der det sosiale aspektet har vorte vektlagt på kostnad av det faglege.

Tre ulike retningar

Den reformpedagogiske tenkinga har røter både i tysk eksperimentalpsykologisk forskning, med Kerschensteiner som arbeidsskulegrunnleggjar, og amerikansk pragmatisk pedagogisk filosofi, med tradisjon frå Dewey (Helsvig, 2005; Slagstad, 1998). Slagstad (1998) skriv at det vart gjort to betydelege reformpedagogiske eksperiment i Noreg i mellomkrigstida. Dette er

Anna Sethne sitt prosjekt ved Sagene skole i Oslo frå 1919 til 1938 og Erling Kristvik sitt prosjekt ved Volda lærarskule frå 1933 til 1942. Begge var inspirerte av internasjonal reformpedagogisk tenking i tida, mellom anna Dewey-inspirert amerikansk progressivisme og austerrisk reformpedagogikk med Karl og Charlotte Bühler som frontpersonar. Grunnleggjande prinsipp var undervisning bygd på eigenaktivitet, heimstadiære og heilskapspedagogikk (Slagstad, 1998).

Ifølgje Haug (2006a) utviklar reformpedagogikken seg i ulike retningar i Noreg. Ei retning har utgangspunkt i Anna Sethne sin sentrale posisjon i den skulepedagogiske og pedagogiske debatten i denne perioden. Ho var med å sameine nye pedagogiske straumdrag og reformarbeid i skulen i mellomkrigstida. Helsvig (2005) framhevar at andre som fekk gjennomslag i den pedagogiske debatten, var professor og styrar ved PFI ved Universitetet i Oslo, Helga Eng og hennar etterfølgjar Johs Sandven. Begge var inspirerte av Dewey og såg den pedagogiske vitskapen si oppgåve i eit samfunnsperspektiv. Hovudoppgåva var å gjere individet til ein trygg og aktiv deltakar i eit demokratisk samfunn i rask endring. Dette høvde med dominerande drag i den angloamerikanske og liberaldemokratiske intellektuelle reorientinga i kjølvatnet av 2. verdskrigen i Europa. Haug (2006a) registrerer at retninga med røter frå Dewey, og som Sandven og Eng stod for, fekk kritikk utover 1970-talet. Motstandarane kalla denne pedagogikken for tradisjonell pedagogikk. I mange fagmiljø vert det diskutert om ein kan nytte nemninga reformpedagogikk på denne retninga.

Ei anna retning har røter frå Rousseau. På 1900-talet vart Ellen Key ein forkjempar for at skulen skulle vere open for alle uansett kjønn eller sosial klasse. Ein skulle vise respekt for elevane i barneoppsedinga og i skulen. Elevane skulle få praktisk undervisning, ta eigne val i skulen og skulle undervisast ut frå eiga takt (Hauglund, 2001). Denne retninga fekk gjennom Neill feste i engelske Summerhill, slik eg var inne på i kapittel 2. Ut frå Helsvig (2005) stod Eva Nordland i spissen for opprettinga av det sosialpedagogiske studiealternativet ved Universitetet i Oslo. Nordland bygde sin fagleg-pedagogiske argumentasjon på eit heilskapsyn på utdanning der ein skulle ta omsyn til elevane sin trivsel og glede, og å øve dei opp i demokrati og toleranse (Helsvig, 2005).

Ei tredje retning har røter i Tyskland. Haug (2006a) skriv at tysk reformpedagogikk på mange måtar inspirerte Kristvik i hans kultur- og dannelsorienterte reformpedagogiske tilnærming. Kristvik (I Strømnes, 1982) gav arbeidsskulerørsla æra for "eit stort framsteg i den pedagogiske tenkinga ved å peike på naturlege motiv for arbeidsviljen: rørsledrifta, verksemd-

trongen, eksperimenterings- og leikehugen” (s. 25). Kristvik kastar kritisk lys over arbeidskuleideane, skriv Strømnes (1982): ”(...) på same tid som heimstaplæra blir midtpunktet i skolens program, sjølv uttrykket for ein pedagogisk totalisme der arbeidsskoletankane går opp i eit høgre ideal: samlivsskolen. Her ser vi den første, viktige linja i hans skolesyn, den sosiologiske” (s. 24).

Kristvik var inspirert av Dewey, men hans tankar om kristendom og norskdom var vanskelege å sameine med ”Deweys liberal-progressive vektlegging av undervisning og oppdragelse som en utviklingsprosess i interaksjon med et multikulturelt samfunn i rask endring”, skriv Helsvig (2005, s. 105). Sjølv om denne tenkinga fekk stor påverknad på pedagogikken, var det fleire som var motstandarar. Ein av dei som opponerte mot desse nye retningane allereie på 1970-talet, var rektor ved dåverande Volda lærarskule, Per Myklebust (1980). Han går sterkt i rette med den sosialliberalistiske tenkinga, og med det reformpedagogikken, mellom anna fordi elevane ikkje har lærarar som tek standpunkt, og elevane ikkje får svar på kunnskapstørsten. Han hevdar at ”Å ha ansvar for elevane våre er å ha svar til dei!” (s. 49). Han gav ikkje berre Dewey ansvar for denne haldninga. Haldninga er også i samsvar med eit sosialliberalistisk samfunnssyn.

(...) men når vi forsvarar denne holdninga, viser vi vel først og fremst til demokratiet, som føreset sjølvstendig tenkjande menneske. Og slik oppsedar ein ikkje med svar som fritar for, men med spørsmål som krev - tenking. Liberal, spørjande og svarlaus er den oppsedinga som førebur best for demokratiet og framtida. Trur vi! (Myklebust, 1980, s. 46).

Ifølgje Telhaug (1992) endra det politiske klimaet seg i mange land mot slutten av 1970-talet og utover i 1980-åra. Ein restaurativ utdanningspolitikk fekk sin renessanse i Europa og USA, om enn i varierende grad i ulike land i 1980-åra. Denne ny-konservative og ny-liberalistiske tenkinga vart sett på som eit brot med etterkrigstida sin sosialdemokratiske og progressive utdanningspolitikk og pedagogikk. Telhaug (1992) skriv: ”I England/Wales kunne ingen med pedagogisk interesse forholde seg likegyldig til den restaurative tenkingen etter at Thatcher-regjeringen i 1987 hadde offentliggjort sine reformplaner for skoleverket” (s. 14). Han peikar også på at skuledebattane har hatt eit preg av ny-konservatisme og ny-liberalisme i Sverige og Noreg i siste halvdel av 1980-åra, men at desse nye ismene har spela ei beskjeden rolle i dei to skandinaviske landa (ibid.)²⁸.

²⁸ Etter at denne undersøkinga vart gjennomført, har vi fått ny læreplan (L-06) som ber preg av ei meir restaurativ tenking (UFD, 2005).

4.1.3 Undervisningstradisjonar

Då Reform-97 var innført, var det forventningar til at førskulelærarane saman med allmennlærarane skulle skape ein ”ny” pedagogisk praksis. Difor har eg valt å beskrive undervisningstradisjonar. Bakgrunnen og grunngevinga for utgreiinga om endringsproblematikk er at leik vart læreplanfesta i L-97 som eit av dei nye verkemidla for dei yngste i skulen. Det kan difor vere rimeleg å tru at dette vil medføre endringar i skulen.

Cuban (1993) fann i sine studiar at lærarane sine ideologiar vart påverka og innhaldet i lærebøkene vart endra. Det skjedde også endringar i lærarane sin undervisningspraksis i hovudsak frå lærarsentrerte til elevsentrerte arbeidsmåtar. Men det er ikkje slik at lærarane endrar undervisningsmetoden frå lærarsentrert til studentsentrert undervisning. Dette går begge vegar, viser Cuban (1993): “Traffic flowed both ways, regardless of reformers’ intentions” (s. 8). Lærarar som er prega av lærarsentrert undervisning og lærarar som er prega av elevsentrert undervisning, påverkar kvarandre og tek opp i seg idear og nye måtar å arbeide på. Dette utviklar seg til det Cuban (1993) kallar hybridar. Slik eg forstår Tyack og Cuban (1996), definerer dei hybridar mellom anna som ei blanding av det nye og det gamle, det kosmopolitiske og det lokale. Eit eksempel på hybrid er ei blanding eller kryssing av ulike undervisningstradisjonar, til dømes ei blanding av lærarsentrert og elevsentrert undervisning (Cuban, 1993). I denne samanheng tenkjer eg at kryssinga kan samanliknast med samarbeidet mellom førskulelærar og allmennlærar i første klasse. Intensjonen frå L-97 er at innhaldet i første klasse skal bere preg av tradisjonane både frå barnehagen og skulen. Ut frå dette kan ein tenkje at førskulelærarar som kjem inn i skulen, vert påverka av allmennlærarane og omvendt.

Den lærarsentrerte og den elevsentrerte undervisninga har røter i ulike syn på kunnskap, og kva forhold læraren og den som skal lære har til kunnskap. Desse to undervisningstradisjonane har vore debatterte i fleire hundre år og det Cuban kallar lærarsentrert undervisning, har også vore kalla fagsentrert, ”tough-minded” pedagogikk eller ”mimetic” pedagogikk og har røter frå formidlingspedagogikken. Elevsentrert undervisning har ofte vore kalla barnesentrert, eller progressiv, ”tender-minded”, transformativ pedagogikk og har røter frå Dewey og reformpedagogikken. Begrepa kan ikkje samanliknast direkte, men dei overlappar kvarandre, og er kjenneteikn på milleniumgamle undervisningsmetodar, forklarar Cuban (1993).

Lærarsentrert undervisning tyder at læraren kontrollerer kva det skal undervisast i, når det skal undervisast og under kva tilstandar det skal undervisast. Andre kjenneteikn er at læraren snakkar meir enn elevane. Undervisninga skjer jamt framfor heile klassa og det er lagt lite

vekt på å undervise individuelt eller i grupper. Læraren bestemmer bruken av klassa si tid. Læraren stoler sterkt på pensumlitteraturen for å leie og ta avgjerder i høve til læreplanprosessen. Klasseromsmøblane er vanlegvis arrangerte i rekkjer av bord og stolar mot tavla med lærarens bord nært ved (Cuban, 1993). ”In teacher-sentered instruction, knowledge is often, (but not always) ‘presented to the learner, who – and the metaphors from different eras and places vary – is a ‘blank slate’, a ‘vessel to fill’, or a ‘duck to stuff’” (Cuban, 1993, s. 8). Her brukar Cuban metaforar som ei blank side, å fylle opp eit farty, eller å “stuffe” ei and.

Elevsentrert undervisning handlar om at elevane øver opp ein grunnleggjande grad av ansvar for kva det skal undervisast i og korleis læring skal gjennomførast. Kjenneteikn er at elevane snakkar like mykje, om ikkje meir, enn lærarane. Mesteparten av undervisninga føregår individuelt eller i små grupper. Studentane hjelper til med å velje og organisere undervisningsinnhaldet. Læraren tillet elevane til ein viss grad å bestemme reglar for framferd i klasserommet og korleis desse reglane skal praktiserast. Variabelt utstyr er tilgjengeleg i klasserommet slik at elevane kan bruke det individuelt eller i små grupper. Bruk av materiell er planlagt enten av læraren eller i konsultasjon med elevane i det minste halvparten av den akademiske tilgjengelege tida. Klasserommet er vanlegvis møblert slik at elevane kan arbeide i grupper, individuelt eller samarbeide på andre måtar. Det eksisterer ikkje nokon dominerande modell for møbleringa, og bord, stolar og pultar er hyppig omgrupperte (Cuban, 1993). “In student-sentered instruction, knowledge is often (but not always) ‘discovered’ by the learner, who is ‘rich clay in the hands of an artist’ or ‘a garden in need of masterful gardener’” (s. 8). Metaforar Cuban nyttar her, er eleven som leire i hendene på ein kunstnar eller ein hage som treng ein dyktig gartnar.

Cuban (1993) skriv at i det 19. hundreåret har det vorte utvikla to typar lærarsentrert undervisning. Den eine er den reine forma der læraren underviser i heil klasse, snakkar mest, og elevane har avgrensa mulegheit til å bevege seg i klasseromet. Den andre forma er ei blanding, ein hybrid, av praksis frå begge undervisningstradisjonane. Denne type hybridar tillét undervisning i grupper, studentaktivitetar, meir uformelle undervisningssamtalar og ei meir uformell omorganisering enn i den reine forma (Cuban, 1993).

4.1.4 Endringsproblematikk

Cuban (1993) understrekar at det er avgrensa kva ein får med seg ved å bruke elevsentrerte og lærarsentrerte undervisningstradisjonar som verkty for å forstå endring og stabilitet. Ein får ikkje med seg alt som skjer i ein undervisningssituasjon når ein går inn og observerer. Ei skil-

dring av desse tradisjonane kan likevel hjelpe til å sortere ut ulike undervisningsmodellar. For å undersøkje desse to tradisjonane framsette Cuban (1993) fem indikatorar som skulle skilje lærarsentrert og elevsentrert undervisning i klasserommet. Dette er møbleringa, gruppeundervisning, kven som snakkar mest av elevar og lærar, klasseaktivitetar og elevane sine rørsler i klasserommet. Han ber oss merke at desse kategoriane ikkje fangar "the richness and the complexity" i klasserommet (Cuban, 1993, s. 9). Cuban (1993) var lærar i mange år og utvikla ein undervisningshybrid som bygde på ein dominerande lærarsentrert modell med nokre trekk frå den elevsentrerte undervisninga. Etter kvart utvikla han ein undervisningsmodell der han i større grad blanda begge tradisjonane. Etter å ha jobba med å betre skulen gjennom forskning og gjennom refleksjon over kva som er god undervisning, har han etter kvart verdsett elevsentrert undervisning meir og meir (ibid.).

Basismåtane å undervise på og modellane for kjernefaga har halde seg lærarsentrerte sidan overgangen til eit nytt hundreår. Likevel har det skjedd ei lita endring i interaksjonen mellom lærar og elev til ein meir avslappa måte. Ved nokre høve har lærarar, avdelingar og også heile skular prøvt å innføre hybridar av studentsentrert undervisning i ulike fag, men dei har hatt ei kort levetid (Cuban, 1993). Tyack og Cuban (1996) framhevar at "the primary grades" etter kvart vart meir og meir lik barnehagen, særleg i det 20. hundreåret. Dette kunne ein sjå m.a. på møbleringa, at lærarane brukte gruppeleikar som læringsmetode og kunst og musikk vart ein del av innhaldet. Undervisninga la meir vekt på konkrete objekt og elevane var meir fri til å kunne bevege seg rundt i klasserommet og dei hadde høve til å snakke med kvarandre.

Reformene bør skapast for å bli hybridiserte og tilpassa av utdannarar slik at dei kan samarbeide og dra nytte av kvarandre sine kunnskapar og erfaringar frå undervisning av eigne elevar. Og slik støtte kvarandre i nye måtar å undervise på, meiner Cuban (1993). Og det er særleg viktig å få støtte frå foreldra og opinionen når reformene utfordrar kulturelle haldningar om kva den verkelege skulen er og bør vere. Dersom ikkje politikarane som ønskjer å endre skulane, får med seg lærarane, er det vanskeleg å få til endring. Lærarane må forstå ny kunnskap, haldningane deira må endrast og dei må utvikle ny kompetanse, elles vil det ikkje skje betring i klasserommet. Cubans (1993) forskning omkring stabilitet og endringar i amerikanske klasserom munna ut i ein diskusjon om endring knytt til to begrep. Det han kalla "incremental changes" og "fundamental changes" (s. 3).

Inkrementale endringar har som mål å betre effektiviteten på eksisterande skulestruktur inkludert klasseromsundervisning. Ein tilfører nye metodar til allereie eksisterande måtar å

gjere ting på, til dømes å redusere klassestorleiken, gi løn etter innsats, tilføre to eller fleire rådgivarar eller betre prosedyrar for merksemd. Ein kan tilføre ny teknologi, som data-maskinar og videospelarar eller innføre nye metodar for disiplin i klasserommet. ”Incremental reforms are those that aim to improve the efficiency and effectiveness of existing structures of schooling including classroom teaching. The premise behind incremental reforms is that the basic structures are sound but need improving” (Cuban, 1993, s. 3).

Fundamentale endringar har som mål å omforme, eller endre permanent, eksisterande skulestruktur, inkludert klasseromsundervisninga. ”Fundamental reforms are those that aim to transform – alter permanently – those very same structures. The premise behind fundamental reforms is that basic structures are flawed at their core and need a complete overhaul, not renovations” (Cuban, 1993, s. 3). Eksempel på slike område i denne samanheng kan vere endringar knytte til R-97, som innføring av obligatorisk skulestart for seksåringar og 10-årig grunnskule. Andre endringar kan vere tilbod om vidaregåande skule for alle (R-94²⁹) og endringar i undervisningsmetodar. Sjølv om målet er reformer som skal føre til fundamentale endringar i skulen, så blir det i dei fleste tilfelle likevel berre inkrementale endringar (Cuban, 1993). Han viser til at skular og klasserom har vorte påverka av fundamentale endringar som opprettinga av barnehagen, ”junior high school”, ”open space”-arkitekturen og bruk av data-maskiner, men at dei vart marginaliserte til inkrementale endringar eller berre forsvann ”leaving few traces of their presence” (Cuban, 1993, s. 4).

Endringskompetanse

Med endringskompetanse meiner eg lærarens kompetanse til å omsetje vedtekne endringar på politiske nivå til praksis. Det vert stilt store krav til lærarane ved innføring av nye reformer. Ifølgje Cuban (1993) spør reformpolitikarar: ”Why can’t teachers simply change their shoes, pull up their socks, and get on with their changes, for God’s sake?” (s. 262). Evalueringane av Reform-97 viser at fleire av føresetnadene for L-97 ikkje låg føre då reforma vart implementert. Dette gjeld meistring av nye arbeidsmåtar som prosjektarbeid og lek. Fleire av lærarane sette likskapsteikn mellom temaarbeid og prosjektarbeid. Det vart heller ikkje gjeve tid og rom for refleksjon i høve til korleis og i kva grad, nye arbeidsmåtar kan fungere positivt (Fylling, 2003; Solstad og Rønning, 2003). Haug (2004) konkluderer med at styresmaktene ikkje har sytt for at dei tilsette i skulane har den kompetansen dei treng for å drive den skulen

²⁹ Reform-94

det er politisk ønske om. Dette går att i alle fag. Ei omfattande skulering er avgjerande for utviklinga av både innhald og arbeidsmåtar i skulen, skriv han (ibid.).

Innføringa av Reform-97 medførte store endringar for lærarane då seksåringane skulle inn i skulen og det vart innført 10-årig grunnskule. Reformpolitikarar hevdar at lærarane ikkje vil endre undervisningsmåtane sine. Dei ser lærarane som både problemet og løysinga, ifølgje Cuban (1993). Han hevdar at det ikkje berre er opp til den einskilde lærar å få til endring og viser både til situasjonsbestemte årsaker og ytre rammer som hindringar for endring. Lærarane får ofte reformer tredde ned over hovudet på seg utan å få nok hjelp til å innføre desse reformene. Dette gjer ofte lærarane til motstandarar av reformer. Dersom reformpolitikarane ikkje tek lærarane på alvor, vil lærarar halde fram med å isolere seg frå forsøka på endringar i klasserommet, hevdar Cuban (ibid.). Det er ikkje slik at lærarane berre kan velje å gjennomføre endringar, og at dei er sta og rigide dersom dei ikkje gjer det. Der politikarane gjennomfører ein systematisk og grundig politikk ved implementering av reformer, med målsetjing om å endre grunnleggjande undervisningspraksis, så vil praksis i klasserommet endre seg.

Mange av kritikarane grunngir, ifølgje Cuban (2003), hendingar i individuell handling og trur difor på ei personleg kraft for å hindre eller fremje utvikling og endring. Fullan og Hargreaves (1992) har studert lærarane si rolle i endringsprosessar, og meiner at kulturen i aukande grad har etablert seg som ei av nøkkelrollene til lærarar si utvikling. Det må arbeidast systematisk for å gi lærarane høve til å tileigne seg og forstå ny kunnskap. Dei må utvikle ny kompetanse og endre haldningar, elles vil det ikkje skje endring i klasserommet, ”yet those very teachers are essential to any improvement” (Fullan & Hargreaves, 1992, s. 274). Vi ser at også personlege faktorar hjå lærarane, som vilje til endring og ønske om fornying, og kulturen i skulen er viktige her. Ut frå Fullan og Hargreaves (1992) fører dette til at lærarane er nøkkelpersonar i innføringa av reformer. Lærarane må ta ansvar for å styrkje seg sjølve og andre gjennom å bli ekspertar i endringsprosessar. Dei må starte med å skape ”ethos of innovations”, å tillate og stimulere individuelt ansvar, og også prøve å engasjere kollektivt eit initiativ frå innsida slik at endringar ikkje berre vert initierte frå utsida av skulen. Suksessfulle individuelle initiativ i sterkt samspel med omgjevnadene, vil kunne påverke og bli påverka i ei kontinuerleg gjen-sidigheit i endringsprosessen. Elmore et al. (1996) si undersøking viser at omstruktureringa var mest vellykka der initiativet vart tatt frå innsida, av lærarane sjølve.

Endring i strukturar

Elmore et al. (1996) oppsummerer i fire sentrale punkt tilhøvet mellom struktur og praksis. Det første punktet viser at sammenhengen mellom formell struktur og endring i lærarpraksis, er svak og problematisk. Indirekte er strukturelle endringar ofte gjorde på kostnad av meir grunnleggjande problem som å endre undervisningspraksis. I det andre punktet framhevar han at skulane ikkje kan gjere bestemte strukturelle endringar som nødvendigvis fører til ein bestemt form for undervisning i klasserommet. I det tredje punktet vert det konkludert med at det er like plausibelt at endring i undervisning fører til endring i praksis, som omvendt. Det fjerde punktet peikar på at endring av undervisning er eit grunnleggjande problem som handlar om aukande individuell kunnskap og kompetanse. Det er ikkje eit organisatorisk strukturproblem. Å få til omstrukturering avheng først og fremst av å få tilgang til kunnskap og kompetanse, som deretter kan vere med å endre undervisninga (Elmore et al., 1996).

Det er altså ikkje usannsynleg at mange lærarar vil undervise på ein annan måte dersom dei får nye elevar og det vert gjort andre typar endringar, men strukturar i seg sjølv endrar ikkje undervisningspraksis, viser Elmore et al. (1996). Dei skaper moglegheiter og legitimerer høve til å engasjere seg i å endre praksis. Ideen om at det er relasjon mellom endringar i formelle strukturar og endringar i undervisningspraksis er relativt svak og problematisk. Merksemd mot strukturelle endringar leier ofte fokus bort frå meir fundamentale problem i endringa av undervisningspraksis. Ein investerer mykje energi på å endre arbeidsrutinane, men brukar mindre energi på å endre undervisningspraksis (ibid.). Ved strukturelle endringar kan personar innanfor skulesystemet sjå konkrete endringar som påverkar dagleglivet deira. Reformpolitikarar fokuserer ofte på endring i strukturar fordi desse har ein synleg påverknad i skulen. Frå skuleadministrasjonen, skulepolitikarar og foreldre sitt perspektiv ser det ut som om skulen gjer noko, då dei er involverte i synlege aktivitetar. Dette i motsetnad til endring i undervisningspraksis i klasserommet som er vanskeleg både å oppnå og å observere (Elmore et al., 1996).

I denne delen har eg gjort greie for ulike tradisjonar i Noreg og England innanfor skulepolitiske område der eg viser at thatcherismen påverka det engelske skulesystemet, medan det norske skulesystemet var påverka av ei sosialpedagogisk retning innanfor reformpedagogisk tenking. I neste punkt presenterer eg strukturelle perspektiv. Formuleringa strukturelle perspektiv er inspirert av det programmatisk nivået i Hopmanns læreplanmodell.

4.2 Strukturelle perspektiv

Strukturelle perspektiv er eit svært mangfaldig område og er definert på mange ulike måtar. Det handlar om økonomiske, administrative og juridiske område. Det programmatisk nivået i Aaraues læreplannormal kan også kallast det administrative nivået. På det programmatisk nivået handlar det om å finne ein balanse mellom det politiske og det praktiske nivået i høve til fortida og framtida. Ifølgje Hopmann (u. utgj.) handlar dette om alt som kommuniserer denne balansen. Dette kan vere sekundære læreplansbindingar, endringar i strukturar, ulike rammefaktorar og så vidare. Det programmatisk nivået har den vanskelege oppgåva å skulle balansere noko som ikkje kan balanserast, forklarar Hopmann (u. utgj.). I det 20. hundreåret har det vore ei overvekt av lærarrepresentantar (skulebokforfattarar, komitémedlemmar, skuleadministratorar) i det Hopmann kallar programmatisk kommunikasjonar. På denne måten kom det programmatisk nivået tettare inn på dei praktiske konsekvensane i skulen. Dei generelle drøftingane vart overlatne til politiske prosessar og til det offentlege. Debatten kan gå føre seg på eit nasjonalt, eit regionalt/kommunalt eller på skulenivået. Kvar debatten føregår avgjer kven som får delta (Hopmann, u. utgj.). Desse grensdragningane utelukkar bestemte avgjerder eller gjer dei betydningslause, men seier ikkje mykje om kva som føregår på dette nivået. Det er som på andre nivå avhengig av nivået sine egne tradisjonar og forventningar og den konkrete kommunikasjonen som føregår innanfor denne ramma. Ein kan ikkje innføre noko som kjem på tvers av dei andre programmatisk avgjerdene, eller som beveger seg innanfor tidsmessige og økonomiske rammes. Ein må ikkje lage politisk opprør eller utsetje lærarane eller elevane for forventningar som skaper motstand (Hopmann, u. utgj.).

Vidare gjer eg greie for faktorar innanfor det strukturelle perspektivet. Det er læreplanbaserte verkemiddel, rammefaktorar, undervisningskompetanse og skulekultur. Læreplanbaserte verkemiddel har eg valt fordi eg ønskjer å setje søkjelys på at det ikkje nødvendigvis er slik at det skjer endringar ved at ein ny læreplan vert innført. Rammefaktorar har eg valt då dette har vore eit stadig tilbakevendande svar på problema og utfordringane i skulen. Eg ønskjer å diskutere kva konsekvensar ulike rammefaktorar kan ha for leik i skulen. Shulman (1986) hevdar at forskarar har ignorert kompetanse om den faglege innhaldsdelen hos lærarar, og viser oss andre perspektiv på undervisningskompetanse som eg meiner er verde å diskutere når ein fokuserer på leik i skulen. Skulekultur har eg valt fordi Shulman (2004, 1988) framhevar eit kollegialt fellesskap, og fordi nyare forskning (Imsen, 2003; Klewe og Skov, 2004) fokuserer på den rolla kollektive samarbeidskulturar har for å skape utvikling i skulen.

4.2.1 Sekundære læreplanbindingar

Ved innføring av Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen vart planen gjort til forskrift og med det meir forpliktande enn tidlegare planar. Siktemålet var at måla i L-97 skulle styre (KUF, 1996). Bachmann, Hopmann, Afsar og Sivesind (2003) viser at det ikkje er læreplanen åleine som utløyser endringsbehov hjå lærarane. Endringane kjem for det meste av andre læreplanbaserte verkemiddel, av Hopmann (u. utgj.) kalla sekundære læreplanbindingar. Når ein ikkje umiddelbart ser verknadene av læreplanen på aktivitetane i skulen, skjer det ein indirekte veg frå læreplanen og til undervisninga i klasseromet. Dette føregår gjennom det Hopmann kallar ”sekundære læreplanbindinger”. Dette er tiltak og verkemiddel relaterte til læreplanen som legitimeringsgrunnlag, og som både direkte og indirekte kan ha innverknad på læraren si forståing av undervisning og planlegging. Dette kan vere utskifting av lærebøker og anna undervisningsmateriale. Andre sekundære læreplanbindingar kan også vere tidlegare læreplanar, regelsystemet i skulen eller ombygging av skular, lærarane sin kompetanse og etterutdanning av førskulelærarar og lærarar.

Det tek tid før verknadene av læreplanane kjem til syne i skulen. Sjølv om verknadene har endra seg sidan dei første undersøkingane vart gjorde tidleg i reformperioden i 1997, så er dei framleis på eit lågt nivå, registrerer Bachmann et al. (2003). Det vart satsa mykje på å utvikle nye læreverk i samband med Reform-97, men desse gjev lita hjelp i å utvikle dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtene. Svært få av desse bøkene har eit innhald som kan reknast som ei hjelp til å skape dei endringane som reforma føresette (ibid.). Det vert forventa av lærarane at dei skal vidareutvikle og konkretisere den nasjonale læreplanen og dei tilhøyrande fagplanane. Dette er ei krevjande oppgåve. Læreplanane er ikkje utforma berre som styringsdokument for lærarar, men er også politiske dokument som viser kva for skule, utdanning og undervisning politikarane ønskjer å leggje vekt på (Lundgren, 1995). Lærarane forstår teksten i læreplanane ut frå sin kontekst som er ulik frå skule til skule, og frå klasserom til klasserom.

Sekundære læreplanbindingar vert også kalla ”den programmatisk arven” fordi desse i stor grad handlar om det i fortida som på ein eller annan måte påverkar det som kjem til uttrykk i læreplanen som primærkjelde. Hopmann (u. utgj.) hevdar at det i skulen er så mange sekundære læreplanbindingar at det ikkje er plass for nye emne. Det er vanskeleg å flytte eller avskaffe det ein allereie har. Det er også mykje av det som vert kalla programmatisk forventningar i skulen sidan så mange har meining om kva som skal inn i planar, målsetjingar og program (mobbing, miljø, samlivslære, rusproblematikk, trafikkreglar). ”Erfaringen tilsiger, at

det er let at finde et nærmest ubegrænset antal af ønsker om, hvad der fremover også skal tages vare på, men nærmest aldrig en bæredyktig enighet om hvad der kan og skal gives afkald på indenfor skoledannelsen” (Hopmann, u. utgj., s. 163). Ved innføringa av Reform-97 var det til dømes forventet at det skulle utviklast ein ny pedagogikk ved at førskulelærarane kom inn i skulen med sin særeigne kompetanse og skulle samarbeide med allmennlærarane med sin kompetanse. Når det er sagt, vart grunnskulen auka med eitt ekstra år og skulen vart 10-årig då mellom anna leiken kom inn som nytt innhald i læreplanssamanheng (KUF, 1996).

Ifølgje Hopmann (u. utgj.) står læreplanarbeidet midt i desse mangfaldige arvestykkja og ulike forventningane, og skal finne fram til ei rekkjefølgje, om kva som skal tilgodesjåast og kva som kan sløyfast i skulen. Den valde rekkjefølgja vert til skuledanninga sin kanon. Sugrue og Day (2002) peikar på at ”There is a growing consensus in these post-modern times that education is a key if not the key concern, and teachers are the ‘frontline’ troops in creating a bridgehead to a more positive, secure and successful life for today’s young citizens” (s. xv). Det verkar som utdanning er nøkkelen og lærarane skal danne fortoppene for å skape eit tryggare og meir suksessfullt liv for dei yngste i framtida.

4.2.2 Rammefaktorar

Når ein studerer leik i begynnaropplæringa og fokuserer på kva som forklarar verksemda i skulen, er rammefaktorar eit aspekt som vil vere sentralt å studere nærare. Rammefaktorar i skulen kan vere oppheving av klassegrensene, oppheving av reglar, endring av avgjerdsmynde, organisering av timeplanen, timetal, materiell og utstyr, rom og rominndeling, tilgjenge på rom m.m. Cuban (1993) poengterer til dømes at møbleringsmåten i klasserommet viser kva undervisningstradisjon lærarar tek utgangspunkt i. Står pultane i rekkjer er det ein lærarstyrt undervisningstradisjon og står pultane i grupper viser det ein meir elevsentrert undervisningstradisjon. Eit interessant spørsmål er om rammene har konsekvensar for det som skjer i klasserommet (jf. punkt 4.1.3).

Nyare empirisk læreplanforskning set spørjeteikn ved samanhengen mellom det politiske og det praktiske nivået. Rammefaktorteorien peikar på at det er rammene som bestemmer kva handlingsrom lærarane har i klasserommet. Lundgren (1984) framhevar at ein må skilje mellom struktur som ytre observerbare rammer og struktur som indre observerbare rammer. Sjølv om rammene set grenser for kva som er mogleg å gjere, så bestemmer dei ikkje handlingane direkte, forklarar Lundgren, Bernstein og Dahlberg (1983). Rammefaktorteorien vart utvikla av Dahllöf og vart vidareutvikla av Lundgren (1984). Rammefaktormodellen viser

korleis økonomiske, sosiale og politiske samfunnsvilkår påverkar undervisningsprosessen. Modellen inneheld tre ulike system: målsystemet, rammesystemet, regelsystemet. Målsystemet omfattar læreplanar, læremiddel og lærebøker. Rammesystemet omfattar administrative vedtak mellom anna om økonomi, medan regelsystemet handlar om lover og reglar, til dømes at seksåringane skulle inn i skulen (Lundgren et al., 1984). Lundgren et al. (1983) fokuserer både på mikro- og makromodellar i tillegg til ytre rammer, medan Lindblad og Sahlström (1999) til dømes legg vekt på mikromodellar. Rammer er ikkje berre eit eksternt spørsmål. Indre rammer som storleik på klassa og klasserommet, møbleringa, talet på vaksne, tilgang på grupperom, materiell og utstyr påverkar også undervisninga og interaksjonen i klasserommet, forklarar Lindblad og Sahlström (ibid.). Lundgren et al. (1983) avviser lineære top-down påverknader, men held fast ved at det er eit verknadstilhøve mellom ytre strukturar (samfunn) og indre prosessar (undervisning).

Hopmann (u. utgj.) framhevar at Lundgren sin læreplanmodell har gjort oss merksame på at læreplanane ikkje står åleine og berre fungerer på eigne premissar. Læreplanane er ein del av ein langt meir kompleks røyndom (ibid.). Hopmann viser mellom anna til at sekundære læreplanbindingar påverkar innhaldet i skulen (jf. punkt 4.2.1.). Dette vil eg utdjupe nærare i kapittel 7.

I neste punkt presenterer eg Shulman (1986) sine perspektiv på undervisningskompetanse. Grunngevinga for å gjere greie for desse perspektiva er at i tema leik som pedagogisk verkemiddel er læraren si rolle sentral.

4.2.3 Perspektiv på undervisningskompetanse

Shulman (1986) har gjort greie for ulike former for kompetanse han meiner er nødvendig for å vere ein god lærar. Han skil mellom fagleg innhaldskompetanse (subject matter content knowledge), pedagogisk innhaldskompetanse (pedagogical content knowledge) og læreplankompetanse (curricular knowledge).

Fagleg innhaldskompetanse omfattar mengda og organiseringa av kompetanse som er i minnet hos lærarane. Lærarane må ikkje berre undervise det som er aksepterte sanningar i eit fag, krev Shulman (1986). Dei må også vere i stand til å forklare kvifor eit spesielt emne er rettkome, kvifor dette er verdt å kjenne og korleis det er relatert til andre emne. Dette gjeld både innanfor og utanfor disiplinen, både i teori og i praksis. Han poengterer at lærarane ikkje berre må ha kunnskap om at noko er slik det er. Lærarane må også forstå kvifor det er slik, og

på kva grunnlag dette kan gjere seg gjeldande. Lærarane må dessutan ha kunnskap om kvifor eit spesifikt emne er særleg sentralt i eit fag, medan andre emne er meir perifere (ibid.).

Pedagogisk innhaldskompetanse handlar om måtar å framstille og formulere tema i faga på, slik at dei er forstålege for elevane. Lærarar må ha eit arsenal av ulike framstillingsformer, der nokre kjem frå forskning, medan andre har opphavet i erfaringar og kunnskap frå praksis. Pedagogisk innhaldskompetanse inkluderer også ei forståing av kva som gjer læring lett eller vanskeleg. Shulman (1986) peikar på at det er pedagogisk innhaldskompetanse som er mest interessant fordi denne kompetansen identifiserer "the distinctive bodies for teaching" (s. 8). Dette handlar om klare uttrykk for undervisning, noko som er verdfull kompetanse for dei som underviser i begynnaropplæringa.

Læreplankompetanse er representert ved eit vidt spekter av program skapte for undervisninga i særskilde fag og emne på eit gitt nivå. I tillegg kjem variasjonen av tilgjengeleg utstyr i relasjon til desse programma, og dei sett av karakteristikkar som tener både som indikasjonar og kontra-indikasjonar for å bruke særskilde læreplanar eller programmateriale for ulike situasjonar (Shulman, 1986). Ut frå læreplanen kan læraren trekkje ut undervisningsverktøy som presenterer eller eksemplifiserer ulikt innhald og middel, eller evaluere om det eleven har oppnådd, er adekvat. Det er også viktig å ha kjennskap til læreplanane for andre fag som elevane har, for å kunne relatere tema i undervisninga til diskusjonar som føregår i andre fag, hos andre faglærarar (ibid.).

Denne undersøkinga handlar om leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Når ein har med så unge elevar å gjere, er det ofte ein sterk tradisjon for formidlingsmåtar. I småskulen og særleg i første klasse er det i Noreg vanleg at lærar underviser elevane i alle faga, slik at ein lærar underviser både i norsk, matematikk og engelsk. Konsekvensen av dette er at lærarane også må ha kunnskap om læreplanane for alle dei ulike faga, og at lærarane tilfører tilgjengeleg materiell og utstyr for denne aldersgruppa, slik Shulman (1986) framhevar.

Shulman (1986) viser til at tidlegare forskning har vore opptatt av lærareffektivitet, prosess-/produktstudium eller læraråttferd. Forskarar har ignorert det faglege innhaldet. "Even those who studied teacher cognition, a decidedly non-process/product perspective, investigated teacher planning or interactive decision making with little concern for the organization of content knowledge in the minds of teachers" (Shulman, 1986, s. 6). Han og kollegaene hans kallar dette "the missing paradigm" problem, (s. 6). Konsekvensane av dette tapte paradig-

met er alvorlege både for politikk og forskning. Dette refererer til ein blind flekk (a blind spot) som karakteriserer det meste av forskning på undervisning, slik Shulman (1986) ser det. Shulman (1987) peikar på at dei som forsvarar profesjonsreformer, baserer argumenta sine på trua om at det eksisterer ein "knowledge base for teaching", ei kodifisert samanslutning av kunnskap, ferdigheiter, forståing og teknologi, av etikk og haldningar, av kollektivt ansvar, så vel som måtar å representere og kommunisere på. Shulman (1987) kritiserer dei som trur på ein slik base, fordi denne retorikken ikkje spesifiserer kva som skal vere karakteristikken av slik kunnskap. Han spør kva kjeldene for ein slik kunnskapsbase for læring bør vere og vektlegg måtar å tenkje på når det gjeld innhaldskompetanse i undervisninga. Desse gjer eg greie for her.

Former for kunnskap/kompetanse

Ifølgje Shulman (1986) bør ein analyse av kva kunnskap lærarar treng, basere seg på eit rammeverk for å klassifisere både domene og kategoriar for lærarkunnskap, og måtar å framstille denne kunnskapen på. Han viser til tre former for lærarkompetanse:

- a) faktakunnskap/teorikunnskap (regelkunnskap) – faktaoversikt, prinsipp, læresetningar, normer
- b) situasjonsspesifikk kunnskap/anvendelseskunnskap – prototypar, presedens, likningar, case
- c) strategisk kunnskap, eller anvendt kunnskap – å bruke (a) og (b) i konkrete situasjonar

Innanfor kvart av desse områda kan både innhald, pedagogikk og læreplanar organiserast. Fordelane med faktakunnskap er at han er økonomisk i forma. Ulemper er at slik form for kunnskap kan vere vanskeleg å hugse og ved bruk av berre faktakunnskap kan det føre til at læraren overforenkler informasjonen. Shulman (1986) føreslår at dei som skal bli lærarar, bør tileigne seg meir situasjonsspesifikk kunnskap ved hjelp av "case". Denne forma for kunnskap inkluderer spesifikke, veldokumenterte og rikt skildra hendingar som lærarane kan bruke i nye situasjonar i klasserommet. Faktakunnskap og situasjonsspesifikk kunnskap høyrer med til ein underliggjande kunnskapsbase hos lærarane. Strategisk kunnskap vert sett i verk når lærarane støytter på motsetnader mellom to saker dei har lært, og dei må finne ein annan måte å bruke desse på i klasserommet. Shulman (1986) konkluderer med at det føreslåtte rammeverket tillet oss å tenkje ulikt når det gjeld lærareksamen. I tillegg må ein skape forskingsbaserte program i lærarutdanningane som syter for ein omfattande situasjonsspesifikk litteratur som lærarane sjølve kan lære av (ibid.).

Shulman (2004, 1988) er vidare opptatt av kollegialitet og samarbeid for at undervisninga skal få den standard som vert kravd av reformer. ”Teacher collegiality and collaboration are not important merely for the improvement of moral and teacher satisfaction (...), they are absolutely necessary if teaching is to be the highest order of and thus compatible with the standards of excellence demanded by recent reforms” (2004, s. 311). Neste punkt handlar om kulturen i skulen.

4.2.4 Skulekultur

Skulekulturen femner om dei allmenne verdiane og ideala som dominerer ved ein skule. Dette kan av ulike grunnar vere produkt av kreftene som rår, eller det kan vere tilhøve ein er samde om skal gjelde, forklarar Haug (2006a). Ifølgje Fullan og Hargreaves (1992) er dei fleste reformer passiviserande fordi dei får oss til å tru at ting endrar seg av seg sjølv. Svært mange reformer mislukkast fordi reformistane ikkje legg vekt på undervisningsprofesjonen og kulturen i skulen. Dette tyder på at arbeidsplassen er nøkkelen. Ut frå tenkinga til Fullan og Hargreaves (ibid.) må ein endre kulturen i skulen slik at fornying, utvikling og forbetring er bygd inn i dei daglege aktivitetane til lærarane. Hargreaves (1996) tek eit kulturelt perspektiv som utgangspunkt for diskusjon og argumentasjon i høve til samarbeid og kollegialitet. Dette perspektivet vektlegg det som er felles i menneskelege relasjonar som verdiar, vanar, normer og overtyding. Innanfor dette perspektivet er samarbeidskulturar, ifølgje Hargreaves (1996), ”noe som uttrykker og springer ut av en konsensusbyggende prosess, som tilrettelegges av en stort sett velvillig og dyktig skoleledelse” (ibid., s. 199). Dette i motsetnad til eit mikropolitisk perspektiv der samarbeid og kollegialitet er resultat av at ei kontrollmedviten leiing har utøvd makta si i organisasjonen (ibid.).

Hargreaves (1996) viser til Sarason (1990) når han argumenterer for å gi lærarane høve til å arbeide saman meir effektivt som eit fellesskap, i samarbeidskulturar med felles læring, positiv risikovilje og kontinuerleg utvikling. Fullan og Hargreaves (1992) hevdar at den einaste måten å kome ut av dilemmaet på er at lærarane tek ansvar for å styrkje seg sjølv og andre ved å bli ekspertar i endringsprosessar. Dei må kollektivt prøve å engasjere eit initiativ frå innsida, slik eg har vore inne på i utgreiinga av endringskompetanse.

Evalueringa av prosjektet ”Kvalitetsutvikling i skulen” viser at skular med ei kollektiv samarbeidsånd utviklar seg raskare og meir positivt enn skular med meir individuelt orienterte

lærarar. Kulturen og samarbeidsanda på ein skule spelar ei rolle for skulens faglege og sosiale utvikling (Klewe og Skov, 2004). Hargreaves (1996) hevdar at:

Kulturen bærer historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye, uerfarne medlemmer. Den utgjør et rammeverk for den læringen som skjer i yrket. Slik vil for eksempel førskolelærernes undervisningsstrategier utvikle seg annerledes enn ungdomsskolelærernes, fordi problemene de står overfor, er forskjellige (s. 172, 173).

Innføring av skulestart for seksåringane krev ei anna form for undervisning i skulen enn det som har vore vanleg. Det er forventa at nye yrkesgrupper som førskulelærarar og allmennlærarar skal arbeide saman med same klasse, noko som stiller krav til samarbeid, kollegialitet og endring av kultur slik fleire framhevar (Elmore et al., 1996; Fullan og Hargreaves, 1992; Shulman, 2004, 1988).

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har eg presentert teoretiske utgangspunkt for studien med utgangspunkt i reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Under reformpolitiske perspektiv har eg gjort greie for ulike pedagogiske tradisjonar i Noreg og England, forståinga av reformpedagogikken, undervisningstradisjonar og eg har fokusert på endringsproblematikk. Under strukturelle perspektiv har eg fokusert på sekundære læreplanbindingar, rammefaktorar, perspektiv på undervisningskompetanse og skulekultur. I tillegg til teoretiske perspektiv presenterte i kapittel 4 dannar utgreiinga om leik kapittel 2 og 3 også teoretisk utgangspunkt for studien. I neste kapittel, kalla Design og metode, presenterer eg tilnæringsmåtane i studien.

Kapittel 5

Design og metode

Hovudmålet med undersøkinga er å undersøkje leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa i skulen, og analysere funna ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv. For å få svar på forskingsspørsmåla har eg valt ein kvalitativ tilnæringsmåte gjennom klasseromsforskning. Eg har valt denne tilnæringsmåten fordi leik er eit så komplekst tema at eg ønskjer å vere i klasserommet og observere det som skjer, og supplere datamaterialet med ulike former for intervju. Dette kjem eg tilbake til i punkt 5.3 og i kapittel 7. Datamaterialet er innsamla i klasser i Noreg (1., 2., og 3. klasse) og England (Year 2). Eg gjennomfører feltarbeid i England for å setje ekstra fokus på mangfaldet dette feltet representerer. Datamaterialet frå engelsk skule vil eg diskutere i lys av funn frå det norske datamaterialet. Studien er del av eit forskingsprosjekt finansiert av Noregs Forskringsråd, innanfor KUPP-programmet³⁰. Vi er seks forskarar ved Høgskulen i Volda som i tre år har gjennomført studien Begynnaropplæring og tilpassa undervisning (Haug, 2006a). Rapporten byggjer på datamateriale innsamla gjennom denne studien, i tillegg til datamateriale innsamla på eiga hand i England. Når eg nokre stader skriv ”vi” i dette kapitlet, viser det til forskingsgruppa i KUPP-prosjektet.

I dette kapitlet gjer eg først greie for og argumenterer for ein kvalitativ tilnæringsmåte. Deretter følgjer ei utgreiing av klasseromsforskning og komparasjonsaspektet eg har valt for denne studien. Eg gjer greie for metodiske utfordringar som feltobservasjon, intervju og dokumentanalyse som har vore sentrale metodar i denne studien. Så gjer eg greie for analyseprosessen. Slutten femner om validitet, reliabilitet og generalisering. Her kjem eg inn på utfordringar med metodetriangulering.

5.1 Kvalitativ tilnæringsmåte

Eg fann at kompleksiteten i temaet leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa var slik at det var nødvendig å vere til stades i klasserommet og observere, intervjuje lærarane, notere ned og fotografere kva materiell og utstyr som var der. Sidan eg skulle samle inn datamateriale frå både engelske og norske klasserom, vurderte eg det slik at ved å vere til stades i klasserommet ville eg fange opp meir av det som skjedde, enn gjennom spørjeskjema eller berre gjennom å intervjuje lærarane. Det var også vanskeleg å spesifisere kategoriane om leik i skulen på førehand. Eg vurderte ut frå dette at ein kvalitativ tilnæringsmåte var best eigna til å få svar på forskingsspørsmåla.

³⁰ Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse.

Ifølgje Denzin og Lincoln (2005) impliserer ordet kvalitativ ei vektlegging av heilskaplege kvalitetar. Ein legg vekt på prosessar og meining som ikkje er eksperimentelt undersøkt eller målt i termar som kvantitet, mengde, styrke eller frekvens. På dette nivået involverer kvalitativ forskning ei tolkande, naturalistisk tilnærming til verda. Kvalitative forskarar studerer fenomen i deira naturlege kontekst for å finne den meininga folk gir dei. Ein søker å få svar på spørsmål som understrekar korleis sosial erfaring er skapt og gitt meining. Ut frå Denzin og Lincoln (ibid.) legg forskarane vekt på verdiladde undersøkingsformer. Ein må ta omsyn til komplekse historiske periodar når ein skal definere kvalitativ forskning fordi det har ulik tyding i kvar av desse periodane. Eg går ikkje i djupna på desse periodane, men nemner dei slik Denzin og Lincoln (2005) formulerer dei. Dette er “the traditional” (1900–1950), “the modernist” (1950–1970), “blurred genres” (1970–1986), “the crisis of representation” (1986–1990), “the postmodern” (1990–1995), “postexperimental inquiry” (1995–2000), “methodologically contested” (2000–2004) og “the future” (2005–), som er no og framover. Sjølv om kvalitativ forskning har ulik tyding i kvar av periodane, presenterer Denzin og Lincoln (2005) ein felles definisjon av kva kvalitativ forskning handlar om:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interview, recordings, and memos to the self. At this level qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (s. 3).

Denzin og Lincoln (2005) viser her til mangfaldet ved kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning gjer verda synleg gjennom eit sett av tolkande praksismateriale som feltobservasjon, intervju, opptak og notat. Denzin og Lincoln (ibid.) hevdar at kvalitativ forskning ikkje har eit særskilt sett av metode eller praksis som spesifikt høyrer til kvalitativ metode. “Qualitative research is a field of inquiry in its own right. It crosscuts disciplines, fields, and subject matters” (s. 3). Silverman (2001) framhevar også kvalitativ tilnæringsmåte og viser til fire hovudmetodar som er mykje nytta av kvalitative forskarar og som ofte er kombinerte. Dette er observasjon, analyse av tekst og dokument, intervju, opptak og transkribering. Fordi kvalitativ tilnæringsmåte femner om så mange ulike metodar å samle inn datamateriale på, er han relevant for å finne ut korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Kvalitative forskarar studerer fenomen i sine eigne naturlege miljø der ein prøver å forstå eller

tolke fenomenet i høve til den meininga menneska gir dei. Denne forståinga er i samsvar med tilnærminga i denne studien. Eg kan både observere kva funksjon leiken har i klasserommet og kva rolle lærarane har i leik, intervju lærarane, fotografere klasseromma og gjennomføre dokumentanalyse. I KUPP-studien brukte vi i tillegg eit prefabrikkert avkryssingsskjema (vedlegg 1). Sidan eg ikkje nyttar data henta frå dette skjemaet, vert dette berre kort omtala. Vi vurderte også bruk av video og lydopptak, men kom til at vi ville få svar på forskings-spørsmåla ved å observere og skrive ned det som skjedde i klasseromma. Når det gjeld analysane av datamaterialet, gjer eg greie for det seinare i kapitlet.

5.2 Komparasjonsaspektet

Denne studien er mellom anna inspirert av Alexander (2003) som ser klasserommet i eit samfunnskulturelt perspektiv. Siste åra har det vorte meir interesse for innhaldet og dei indre forholda i skulen, og skulen sitt tilhøve til samfunnet utanfor. Kulturen stoppar ikkje ved skuleporten. Ifølgje Alexander (2003) må vi prøve å forstå og forklare fenomenet i klasserommet innanfor kultur og historie som grunnleggjande rammer. Sjølv om der vil vere universelle og tverrkulturelle samanhengar i utdanningstenking og praksis, vil ikkje noko handling eller avgjersle i klasserommet, og ingen utdanningspolitikk, bli rett forstått utan at ein tek omsyn til veven av nedarva idear og verdiar, skikkar og vanar, syn på institusjonar og på verda. Dette som gjer eit land, eller ein region eller ei gruppe, forskjellig frå andre. Karakteren og dynamikken i livet i skulen er forma av verdiar som også formar andre aspekt av samfunnslivet (ibid.). I og med at siktemålet i denne studien har vore å undersøkje og analysere leik som aktivitet i klasserommet i eit reformpolitisk og strukturelt perspektiv, har Alexander (2003) sitt samfunnskulturelle perspektiv inspirert meg til å gjennomføre feltstudiar i England. Slik får eg høve til å studere praksis når det gjeld leik som pedagogisk verkemiddel både i norske og engelske klasser. Dette gjeld også norsk og engelsk reformprosess, ulike leiktradisjonar og strukturelle faktorar i dei to landa.

Eg kunne ha valt andre samanlikningar som leik som pedagogisk verkemiddel i barnehage og skule, eller leik før og no. Intensjonen med å gjennomføre observasjonar i engelsk skule er at dette kan setje meg på sporet av forklaringar på observasjonar i norske klasser. Eg vil kunne diskutere inntrykk frå datamateriale samla inn i England i høve til det norske datamaterialet. Erfaringar frå engelske klasserom kan medverke til forståinga av leik som pedagogisk verkemiddel i norske klasserom. Tanken er ikkje å ”låne” utdanningspolitikk og praksis frå England og overføre det direkte til norske forhold. Eg har valt England også fordi dei har hatt

skulestart for borna frå 4–5-årsalderen i mange år, og er inne i ein annan pedagogisk tradisjon slik eg har gjort greie for i kapittel 4, noko som kan gjere at dei vurderer leik på andre måtar enn vi gjer i Noreg (Alexander, 2003; Moyles, 1996). Det er viktig å merke at det ikkje er statistiske samanlikningar, men meir i tråd med det Yin (2003) kallar analytiske generaliseringar som er siktemålet. Sjølv om denne studien ikkje er ein direkte komparasjon av engelsk og norsk skule vil eg gjere greie for komparasjon som tilnæringsmåte då eg har gjennomført feltarbeid i to land.

Komparasjon er ein av dei mest grunnleggjande av medvitne menneskelege aktivitetar, konstatere Alexander (2003). Vi samanliknar kontinuerleg for å kunne gjere val og vurdere kvar vi står i relasjon til andre og til vår eiga framtid. Han framhevar at for dei som har ansvaret for andre si utdanning, det vere seg politikarar, administratorar, forskarar eller lærarar, er komparasjon aktuelt. Dette gjeld enten vi snakkar om heile utdanningssystem eller daglege møte mellom lærarar og elevar. Å arbeide med utdanning krev dagleg vanskelege val, både av teknisk og moralsk art. Ved å gå utanom sin eigen skule, sin eigen region, sin eigen kultur eller eige land vil ein få kunnskap om mangfaldige moglegheiter. "Education positively requires, and positively benefits from, a comparative imagination and comparative understanding" (s. 27). Utdanning får positive fordelar ved komparativ forståing og førestelling, ifølgje Alexander (ibid.). Vi får også stadig nye lover, reformer og stortingsmeldingar å ta stilling til og ta omsyn til, noko som gjer det viktig å vere oppdatert både nasjonalt og internasjonalt (jf. kapittel 3 og 4).

Ser vi til England, finn vi at historisk har komparative utdanningsstudiar i stor grad fokusert på "the macro agendas of policy formation and educational inputs" (Osborn et al., 2003, s. 7). Dei som har arbeidd med komparative studiar, har vore meir opptekne av variasjonen i strukturelle system, med "input" og "output" av utdanningssystem, enn med ulike perspektiv, meiningar og verdiar, eller av arbeidet til dei individa som deltok i systemet (ibid.). Fleire viser til at komparativ utdanning tradisjonelt har vore mest interessert i skuleresultat (Osborn et al., 2003; Kelly & Altbach, 1988).

Grunnen til at det har vore så lita interesse for til dømes læringsperspektivet i komparative studiar, er at historia til dei formelle utdanningsvedtaka slik vi kjenner ho i dag, har vore mest dominert av interessa for resultat. Debatten har handla om kven som skulle syte for utdanning, for kven og kva det skal koste (Osborn et al., 2003). Eksempel på dette er internasjonale studiar der resultat har vore i fokus, som PISA, PIRLS og TIMSS (Lie et al., 2001; Grønmo et

al., 2004; Solheim og Tønnesen, 2003). Etter at resultatene fra disse internasjonale undersøkingane vart offentleggjorde, fekk det konsekvensar mellom anna for norsk utdanningspolitikk gjennom nye stortingsmeldingar og ny læreplan (L-06) der til dømes frie aktivitetar ikkje vart vidareførte. Etter L-97, som i hovudsak fokuserer på innhaldet i norsk skule, krev den nye læreplanen (L-06) måloppnåing og resultat (KUF, 1996; KD, 2006b). Etter kvart utvikla komparative studiar seg til også å omfatte kvalitet, beste måten å skape arbeidsbøker, dei mest effektive læringsmetodane, den mest effektive måten å leie skulen på og korleis utvikle dei som arbeider der (Osborn et al., 2003). Osborn et al. (2003) viser til Gewirtz, Ball og Bowe (1995) når ho skriv at skulefolk erkjenner no at skulane som organisasjon må sameine nye krav med eksisterande krav, når ein står overfor motstridande prioriteringar. Desse nye krava er rotfeste i ein spesiell sosiokulturell tradisjon der det er fokusert meir på innhaldet i det elevane skal lære enn på resultatoppnåing. I tråd med denne tenkinga argumenterer Broadfoot (2000) for ei anna retning som brukar meir postmodernistiske begrepsmessige verkty, som fokuserer meir på individ og deira tilgang på læring enn på system og å skaffe resultat. I komparative studiar har det etter kvart vorte akseptert at ein skal starte med den som skal lære, heller enn med lærarane og politikarane. Debatten omkring komparative studiar ser ut til å følgje debatten om undervisningsmåtar i skulen generelt. Ein kan seie at pendelen svingar. Noah (1988) forklarar at "comparative education helps us understand better our own past; locate ourselves more exactly in the present; and discern a little more clearly what our educational future may be" (s. 4). Å forstå leik i skulen både historisk, i notida og kva dette kan ha å seie for framtida, er ein del av tenkinga i denne undersøkinga.

Det er ulike forståingar og definisjonar av kva komparasjon er. Ifølgje McLean og Holmes (1992) kan ein forstå komparative studiar på to måtar. For det første kan dei brukast for å utvikle ei meir sofistikert forståing av det som særpregar nasjonen. For det andre kan ein leggje vekt på felles karakteristikk. I denne studien er det den første forståingsmåten som er relevant. Ved å sjå til England prøver eg å forstå korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel i dagens skule og vil diskutere dette i lys av datamateriale samla inn om den norske begynnaropplæringa.

Broadfoot (1999) deler komparasjon inn i fem kategoriar. Desse femner vidt. Ho vektlegg for det første studiar som får fram detaljert empirisk dokumentasjon av utdanningsfenomen i ei typisk nasjonal setting. For det andre studiar som får fram det som er nemnt i det første punktet, men er kontekstualisert ut frå vide internasjonale debattar, teoretisk rammeverk og empiriske utgreiingar. For det tredje studiar som er eksplisitt komparative, i meir tradisjonell

sjanger og for det fjerde ”Studies in which the contexts being compared are themselves theorized as part of wider social science debates on, for example, the relationships of system and action, power and control, culture and the creation of meaning” (Broadfoot, 1999, s. 31). Den femte kategorien handlar om å bruke komparative studiar til å formidle teori. Den komparasjonsform som samsvarar mest med denne studien, er ein kombinasjon av å studere utdanningsfenomenen i ei nasjonal setting og undersøkingar som er sette i ein breiare samfunns-samanheng (ibid.).

Eg gjennomfører ikkje statistiske generaliseringar og samanliknar direkte det som skjer i norske og engelske klasserom, men gjennomfører meir analytiske generaliseringar. Analytiske generaliseringar handlar om å utvikle ei tenking som kan hjelpe til å forstå andre ”case” eller situasjonar. Utvalet er ikkje så representativt at det er mogleg å generalisere ved hjelp av statistikk (Yin, 2003). Slik form for komparasjon er meir i tråd med det Postlethwaite (1988) framhevar som studiar som ikkje er komparative i tradisjonell form, men som tradisjonelt har vore klassifiserte under overskrifta komparativ utdanning. Slike studiar samanliknar ikkje direkte, men meir skildrar, analyserer eller lagar forslag for ulike utdanningsområde utanom sitt eige land (ibid.). Denne undersøkinga handlar om å finne særtrekk, likskap og skilnader som kan diskuteras ut frå ulike perspektiv, og som kan tilføre verdfulle data.

Med utgangspunkt i utgreiinga ovanfor har eg valt ut nokre område frå engelsk skule eg vil studere og diskutere nærare i høve til norske funn. Desse områda er valde ut frå didaktiske faktorar som eg har gjort greie for i kapittel 1 under definisjonen av problemstillingane. Dette er *innhald* (leik), *arbeidsmåtar* (leikformer), *rammevilkår* (læringsmiljøet) og *føresetnader* (lærarrolla).

Under tema *Leik som pedagogisk verkemiddel* (innhald) vel eg ut språkopplæringa, i norsk og engelsk. Eg vil vise eksempel på ulike måtar (arbeidsmåtar) å undervise på i England og Noreg, for å sjå om det er mogleg å finne særtrekk frå dei to landa. Gjennom studien vil fokus på lærarrolla (føresetnader) i dei to landa verte framheva.

Under tema *Frie leikeaktivitetar* (innhald) vil eg særleg studere leik som overgangsordning, fri leik inne og fysisk aktivitet i begge landa. Dette gjeld også fag som engelsk og norskopplæringa, og det som i Noreg vert kalla RLE (religion, livssyn og etikk)-faget. Desse områda er valde ut for å studere om det er ulikskapen i læringstrykket i dei to landa. Til slutt vil eg studere *læringsmiljøet* (rammevilkår).

5.3 Klasseromsforskning

Klasseromsforskning er ein relativt ny forskingstradisjon (Klette, 1998). På 1950-talet var ein opptekne av å kartleggje lærarpersonlegdom og karakteristikkar ved lærarane. Prefabrikkerte observasjonsskjema og statistiske analysar vart hyppig brukte. Utover 1960-talet vart denne forskinga kritisert og ein flytta fokus til trekk ved undervisningsprosessen. Psykologien som hadde spela ei dominerande rolle, vart utfordra av ei auka interesse for kognitive spørsmål og ei oppblomstring rundt fenomenologiske, antropologiske og systemteoretiske tilnæringsmåtar (Klette, 1998).

Både amerikanske, engelske og nordiske forskarar vart meir og meir opptekne av feltet. Jacksons klassiske studie *Life in classrooms* (1968) og boka *Ethnography, principles in practice* (1983) av Hammersley og Atkinson (1983), har vore viktige for utviklinga av klasseromsforskning som tilnæringsmåte. Vidare har tema som sosialt samspel, språkstudiar og evalueringstudiar påverka denne utviklinga (Klette, 1998). Klette (ibid.) skriv at klasseromsforskning ikkje er eit eintydig begrep som kan reduserast til ein spesiell vitenskapelig metode eller eit tematisk fokus, men at klasserommet er møtestad for både metodologiske og tematiske perspektiv. Og vidare at:

... klasseromsforskning er forsking på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer. Videre gir klasseromsforskningsperspektivet informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner (Klette, 1998, s. 15).

Dette perspektivet handlar om forsking på individ og prosessar i ulike kontekstar i klasserommet. Fleire (Cuban, 1993; Sarason, 1990) har hevda at det skjer lite endring i klasserommet same kor mange reformer som vert innførte. Klette (2004) stiller spørsmål om forsking som berre baserer seg på spørjeundersøkingar, er gode nok for å få tak i etablerte former for utdanningspraksis. Spørjeundersøkingar kan vere bra, skriv ho, "... in terms of the *what*³¹ aspect, but seem to be less able to identify ongoing changes and especially changes related to the *how*³² aspect" (Klette, 2004, s. 9). Ho argumenterer for klasseromsforskning fordi ein betre kan oppdage endringar gjennom å vere i klasserommet og studere kva som faktisk skjer der, noko som er vanskeleg å fange opp gjennom spørjeundersøkingar (ibid.). I spørjeundersøkingar svarar lærarane på korleis dei oppfatta innhaldet i praksis (den oppfatta lære-

³¹ Mi utheving.

³² Mi utheving.

planen). Oppfatninga av innhaldet i praksis kan vere noko anna enn det som vert gjennomført i praksis (den iverksette læreplanen) eller det som vert erfart i praksis (den erfarte læreplanen) (Goodlad, 1979).

Gudmundsdottir (1998) legg vekt på eit fortolkande perspektiv. For fortolkande forskarar i klasserommet vil ei vesentleg oppgåve vere å gjere det usynlege synleg, problematisere det og beskrive det slik at det kan verte reflektert, tolka og forstått. ”Klasseromsforskning innebærer forskning på pedagogisk praksis. De aktivitetene, som utgjør klasseromsvirkeligheten, uttrykker blant annet den enkelte lærers tolkning av læreplanen og deres interaksjon med elevene” (ibid.s. 105). Dette er ikkje uproblematisk då seinare undersøkingar (Bachmann, Hopmann, Afsar og Sivesind, 2003) viser at det ikkje er læreplanen åleine som utløyser endringsbehov hjå lærarane. Endringane kjem for det meste av andre læreplanbaserte verkemiddel, av Hopmann (u. utgj.) kalla sekundære læreplanbindingar, slik eg har gjort greie for i kapittel 4. Ved å vere til stades i klasserommet og observere det som skjer, får eg kunnskap om lærarar og elevar sin måte å jobbe på.

Denne studien handlar om leik ut frå eit klasseromsperspektiv, mindre om tolking av relasjonar mellom elev-elev og lærar-elev. Klette (1998) hevdar at klasserommet er ein møtestad for både metodologiske og tematiske perspektiv og sidan denne studien handlar om forskning på pedagogisk praksis, samsvarar ho mest med Klette (ibid.) sitt perspektiv på klasseromsforskning.

5.3.1 Feltobservasjon

Opphalda i dei norske og engelske klasseromma var viktige av to grunnar. Den eine at eg sjølv kunne danne meg eit grunnlag for å analysere leik som pedagogisk verkemiddel. Den andre at opphalda danna utgangspunkt for intervjuar med lærarane der lærarane var med og tolka situasjonar i datamaterialet. Eg observerte aktivitetane i klasserommet, kryssa av på eit prefabrikkert skjema kvart femte minutt og skreiv etterpå ned kva eg observerte. I periodar elevane arbeidde sjølvstendig eller heldt på med leikeaktivitetar, kunne eg gå raskt rundt i klasserommet og observere nærare kva dei arbeidde med i arbeidsbøker og liknande. Det er ulike tilnærmingar til observasjon. Angrosino and Mays de Pères (2003) vektlegg observasjon som “a context of interaction”, ein interaksjonskontekst. Den tradisjonelle interessa for prosess og metode har vorte supplert med interesse for måtane etnografiske observatørar går inn i ei dialogisk samhandling med medlemmene av gruppa som vert studert. Forskingsresultata i denne rapporten er baserte på kvalitative feltstudiar frå eigne og andre sine observasjonar.

Angrosino og Mays de Pères (2003) hevdar at all observasjon involverer observatørens deltaking i den verda som vert observert. Effekten av observatørens påverknad kan ikkje viskast ut. Dei hevdar at det ikkje eksisterer reine, objektive, fråkopla observasjonar. Robson (2002) skriv at observasjon er den best eigna metoden for å få tak i ” ’real life’ in the ’real world’ ” (s. 310). Og at ein stor fordel er ”its directness”. Du spør ikkje folk om deira syn, kjensler eller haldningar, men du observerer kva dei faktisk gjer og lyttar til kva dei seier. Robson (2002) uthevar ’real life’ og viser med det at han ikkje trur at vi berre finn eitt verkeleg liv i eitt reelt liv der ute, som ein som forskar berre kan gå ut og ’hente’ (ibid.). Gudmundsdottir skriv i tråd med dette at røyndomen ikkje nødvendigvis er ”der ute”. Ho meiner at dei viktigaste områda av røyndomen er i deltakarane sine sinn og påverkar deira tolkingar og forståing av situasjonane. Det er viktig å ”fange opp deltakerperspektivene, for bedre å forstå hvordan tingene fungerer i klasserommet”, skriv Gudmundsdottir (1998, s. 105).

Robson (2002) viser til motpolar innanfor observasjon, nemleg deltakande observasjon (participant observation) og strukturert observasjon (structured observation). I tillegg definerer han ei tredje form som kan likne på den form for observasjon vi gjennomførte, nemleg ”unobtrusive observation”. ”Its defining characteristic is that it is *non-participatory* in the interests of being *non-reactive*. It can be structured but is more usually unstructured and informal” (ibid. s. 310). Ein gjennomfører ikkje-deltakande observasjonar der observatørane ikkje vert lagde særleg merke til. Dei kan vere strukturerte, men er vanlegvis ustrukturerte og uformelle. Vi gjennomførte i hovudsak strukturerte observasjonar ved at vi skreiv ned kvart femte minutt, slik eg gjorde greie for ovanfor. Vi gjennomførte også ustrukturerte og uformelle observasjonar, til dømes ute og på turar.

I tillegg til feltobservasjon nyttar eg også to ulike former for intervju som metodar for å styrkje datamaterialet. Dette argumenterer eg for i punkt 5.3.2.

5.3.2 Intervju

I tråd med teoretisk grunngeving for bruk av kvalitativ tilnæringsmåte gjennomfører eg ulike former for intervju av klassestyrarane i undersøkinga. For å verte kjend med klassa og lærar, og undersøkje leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa gjennomførte eg både semi-strukturerte og ustrukturerte intervju av klassestyrarane.

Intervju er den mest vanlege og kraftfulle måten å forstå våre medmenneske på, forklarar Fontana og Frey (2003). Forskingsintervju blir av Kvale definert som ”et intervju som har

som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (Kvale, 1998, s. 21). Gjennom dialog med intervjuaren formulerer intervjupersonane si eiga oppfatning av den verda dei lever i, dei svarar ikkje berre på spørsmål som er førebudde av ein ekspert, forklarar Kvale (ibid.). Intervjuet har førehandsbestemte spørsmål, men rekkjefølgja kan bli endra ut frå intervjuaren si vurdering av kva som er mest passande. Ord og begrep i spørsmåla kan verte endra og forklarte. Spørsmål som verkar upassande der og då, kan verte utelatne eller ein kan kome med tilleggsspørsmål (Robson, 2002).

Det semistrukturerte intervjuet vart gjennomført i tilknytning til sjølve feltobservasjonane. Til dette intervjuet nytta eg ein intervjuguide utvikla av forskingsgruppa i KUPP-prosjektet (vedlegg 2). Intervjuguiden hadde ikkje ferdigskapte svarkategoriar slik ein finn ved strukturerte intervju. Målsetjinga var å få kunnskap om læraren sin bakgrunn, klassa, strukturen og innhaldet i klasserommet. Intervjuet vart gjennomført både formelt og uformelt, i pausar og elles der det houvde. Det vart gjort formelle intervju om lærar sin bakgrunn og synet på ulike tilhøve som hadde med undervisning og læring å gjere.

Det ustrukturerte intervjuet vart gjennomført etter analysen av datamaterialet. Målsetjinga var at lærarane skulle forklare og analysere situasjonar som var interessante for studien si problemstilling og som eg ønskte å få utdjupa. Robson (2002) skriv om ustrukturerte intervju: ”The interviewer has a general area of interests and concern, but lets the conversation develop within this aera. It can be completely informal” (s. 270). Goodson (1991) hevdar at for å forstå undervisning, er det ikkje nok berre å observere åtferd, handlingar og ferdigheiter. Ein må også lytte til læraren si stemme. Ved at lærarane uttalte seg om ulike leikesituasjonar, fekk eg oppklart situasjonar der eg var usikker på tolkinga, og situasjonar der eg vurderte det som særleg interessant å høyre lærar si tolking. Eg hadde laga ein del spørsmål på førehand, men sjølve intervjuet utvikla seg ut frå svar som informanten gav. Intervjua hadde ikkje faste svaralternativ, og spørsmåla var ikkje formulerte på ein bestemt måte for å finne ut om informantens svara rett eller feil. ”En central utgångspunkt är att det inte finns ett rätt eller lämpligt svar under förutsättning att det inte finns en extern refrenspunkt (till exempel ett vetenskapligt kriterium, forskningsresultat eller läroplansmål)” (Alexanderson, 1994, s. 74). Ustrukturerte intervju kan skaffe fram ei større breidde av data enn andre former for intervju. Ulemper ved intervju og feltobservasjon er at det er tidkrevjande og at ein kan påverke informantane ved å vere til stades, slik eg har vore inne på (Robson, 2002). Ved at eg fekk oppklart situasjonar i datamaterialet, fekk eg styrkt tolkinga av innhaldet. Dette kjem eg tilbake til i punkt 5.4.2. Eg

vil presisere at intervjuet vart gjennomførte for å supplere situasjonar i datamaterialet og at resultatene frå intervjuet ikkje vert presenterte for seg sjølv i kapittel 6.

5.4 Analyse av datamaterialet

Etter tre års observasjon av ulike klasser på 1.–4. klassesteg, og frå engelske Year 2, sat eg att med eit omfattande materiale. Kvale peikar på at det er for seint å tenkje på bearbeidinga av stoffet når ein sit der med ”sine 1000 sider” (Kvale, 1998). Eg hadde ikkje nokon klar modell for analysen av datamaterialet før eg starta. Innanfor etnografisk førebuing er det ikkje vanleg å starte med ein ferdigskapt analysemodell (Denzin og Lincoln, 2005). Eg vurderte også at ein ferdig analysemodell ville kunne hemme funna i undersøkinga fordi dette temaet er, som eg har vore inne på, så mangfaldig og komplekst.

I analyseprosessen nytta eg ein fenomenologisk tilnæringsmåte, inspirert av Giorgi (1985, 1989) sin femstegs analysemodell. Dette er ein modell som delvis byggjer på ein psykologisk fenomenologisk tilnæringsmåte. Først studerer ein materialet og dannar seg eit inntrykk av heilskapen, så deler ein materialet inn i meiningsberande einingar, gjer greie for det relevante innhaldet i einingane – ”omset”, og set dei ”omsette” einingane saman til ein samla struktur (ibid.). Det er viktig å merke seg at dette ikkje er ein einvegsprosess. Det er heile tida ei veksling mellom del og heilskap slik at vi må sjå alle tolkingar i samanheng med alt datamateriale. Ifølgje Kvale (1998) vert dette ofte kalla ei hermeneutisk tilnærming. Dette gjer eg greie for i neste punkt.

5.4.1 Analyse av feltobservasjonane

Etter utveljinga av klasser gjekk eg gjennom datamaterialet og markerte der eg fann situasjonar som hadde med leik å gjere. På denne måten danna eg meg eit inntrykk av heilskapen i materialet. Eg gjekk breitt ut og var lite selektiv i denne første gjennomgangen. Då eg las gjennom datamaterialet, var eg tilbake i klasseromma og opplevde stemninga, luktene, ansiktsuttrykka, møbleringa, fargane, veret m.m. Det var overraskande kor ”realistisk” eg hugsa elevane, lærarane og ulike situasjonar ved å lese gjennom materialet.

Etter ei ny gjennomlesing med fokus på dei områda eg hadde markert, definerte eg nokre overordna analysekategoriar for å systematisere datamaterialet og skape det Giorgi (1985, 1989) kallar meiningsberande einingar. Dette er kategoriar for leik som er relevante for tema leik i begynnaropplæringa. Desse kategoriane valde eg ut frå eigne vurderingar ved andre gjennomlesing av datamaterialet. Etter ei tredje gjennomlesing utkrystalliserte det seg under-

kategoriar av leik. Både hovudkategoriane og underkategoriane vart drøfta fleire gonger både i forskingsgruppa frå KUPP-prosjektet og på samlingar med lærarane ein gong i året. I tillegg presenterte eg kategoriane på forskingskonferansar i inn- og utland (Bjørnestad og Vatne, 2005; Vatne, 2007, 2005, 2004). I diskusjonane etter presentasjonane kom det nyttige innspel som gjorde at eg justerte kategoriane. Dei overordna kategoriane vert nytta som overskrifter i kapittel 5, der eg presenterer datamaterialet. Nokre av underkategoriane, til dømes leik som overgangsaktivitet og avkopling, er nytta i evalueringa av Reform-97 (Klette et al., 2003).

Analysefasen bar slik preg av ei spennande pendling mellom feltobservasjonar, teoristudier, analyse av data og diskusjon av ulike funn. Framleggingar i ulike fora, diskusjonar i forskingsgruppa og undervisning av studentar, gav idear til tolking og fungerte som korrektiv i høve til resultatane. Ut frå analysane av datamaterialet utkrystalliserte seg det eg har kalla empiriske kategoriar med underkategoriar. Desse vert presenterte i kapittel 6. I denne analysefasen sette eg observasjonane inn i ei pedagogisk ramme. Eg las gjennom datamaterialet ein tredje gong, og sette funna inn i kategoriar presenterte i tabellar i kapittel 6 for å klargjere dei for analyse. Dette vart komplisert då fleire av kategoriane overlappar kvarandre. Når er ein songleik avkopling og når er han læring av til dømes engelsk? Kanskje er siktemålet med slik form for leik både avkopling og læring av engelsk? Det var også vanskeleg å definere om leiken var tenkt i ein pedagogisk samanheng. På dette stadiet utkrystalliserte det seg situasjonar som eg diskuterte med lærarane. Dette gjer eg greie for i punkt 5.4.2.

5.4.2 Analyse av intervju med lærarane

I analysen av intervju med lærarane las eg først gjennom dei semistrukturerte intervju og kategoriserte klassene ut frå tal på elevar og by-/bygdfaktor. Eit av punkta handla om syn på leik og eg utheva svara som hadde med leik å gjere. Ved neste gongs gjennomlesing fann eg fram til dei sitata eg ville bruke. Når det gjaldt dei ustrukturerte intervju, analyserte eg svara lærarane gav med tanke på ulike situasjonar i datamaterialet som eg ville ha utdjupa. Nokre av situasjonane fekk eg stadfesta, andre gav nye opplysningar. Intervju med lærarane oppklara ein del av dei områda eg var usikker på, medan andre situasjonar vart opp til meg sjølv å ta stilling til. Intervju fungerte som ei støtte og ei oppklaring av fleire situasjonar. Ut frå analysen av kategoriane og analysen av intervju med lærarane fann eg nokre mønster, eller strukturar av leik som eg nyttar som overskrifter i presentasjonen av datamaterialet. Eg opplevde at mange av kategoriane ”steig fram” av tolkinga av datamaterialet. Ved denne gjennomlesinga

fann eg også dei eksempla og situasjonane eg ønskte å tolke og som eg vurderte som relevante for problemstillinga, og som eg presenterer i kapittel 6.

Når det gjeld presentasjonen av eksempel, så har eg omskrive dei fleste til nynorsk rettskrivingsnormal. Der det har vore nødvendig for forståinga, har eg komprimert dei. Der eg har brukt sitat frå lærarane, er desse godkjende av lærarane.

5.4.3 Dokumentanalyse

Ifølgje Robson (2002) har det siste åra oppstått ei grunnleggjande interesse for å analysere dokument som til dømes bøker, aviser, magasin, notat, brev og liknande i forskning. I det siste har dette vorte utvida til å gjelde film og TV-program, bilete, teikningar og fotografi. Ifølgje Robson (2002) kan fordelane med dokumentanalyse mellom anna vere at du kan observere utan at du sjølv vert observert og data er i permanent form. Ulemper er at tilgjengeleg materiale kan vere avgrensa eller at det ikkje er skapt for siktemålet i studien. Cuban (1993) hevdar at mellom anna møbleringsmåten i eit klasserom kan gi føringar på kva undervisningstradisjon det vert lagt vekt på. Wellington (2004) framhevar at bruk av dokumentanalyse kan styrkje truverdet i forskinga fordi denne metoden kan supplere bruk av andre metodar og slik gi tilleggsinformasjon. Å nytte dokumentanalyse kan også vere meir effektivt og mindre kostnadskrevjande enn andre metodar.

Eg gjennomførte dokumentanalyse for å supplere datamaterialet frå feltobservasjonar og intervju. Eg fotograferte klasserommet med tanke på møbleringa, kva som var på veggene og kva utstyr som var tilgjengeleg. Denne informasjonen viste kva lærar og klassa var opptatt av. Det gav mellom anna eit bilete på skiljet mellom dei norske og engelske klassene i høve til kva som hang på veggene og kva materiell og utstyr som var i klasserommet. Andre dokument eg har analysert, er ulike oppgåveark, og veke- og månadsplanar. Vekeplanane gav informasjon om leiken var planfesta og gav ein peikepinn på korleis leiken vart vektlagd. Eg hadde høve til å fotografere klasseromma og fotograferte ut frå siktemålet med studien.

5.5 Utval

Eg har gjennomført feltarbeid i åtte skular, seks i Noreg og to i England. Eg har observasjonar frå 13 klasser i Noreg, fire førsteklasser, seks andreklasser og tre tredjeklasser. Eg har observert to klasser i England, Key Stage I, Year 2, på to skular. I England var eg også til stades fire timar i Year 1, og fekk ei omvising og var til stades ved ei samlingsstund i "reception class". For å sjå heilskap og samanhengar i begynnaropplæringa i Noreg har det vore eit

poeng å observere både i første, andre og tredje klasse. Dette har eg systemisert i tabell 5.1. For første klasse har eg undersøkt leik i heile utetida. For andre og tredje klasse har eg undersøkt leiken i hovudsak på turar, men også nokre sekvensar der klassa er lengre ute enn vanlege friminutt.

Tabell 5.1 Utval

Noreg 6 skular				England 2 skular		
	1. klasse	2. klasse	3. klasse	Reception-Class	Year 1	Year 2
By		X (14dg)	X (14dg)	X (omvisning)		
By		X (14dg)	X (14dg)		X (4t)	
Bygd	X (14dg)	X (14dg)	X (14dg)			X (ei veke)
By	X (14dg)	X(14dg)				X (ei veke)
Bygd	X (14dg)	X (14dg)				
Bygd	X (14dg)	X (14dg)				

Utveljinga av skular i Noreg vart gjord gjennom KUPP-prosjektet der vi laga eit stratifisert utval. Tre faktorar var særskilt viktige i utveljinga: Kommunestorleik; klasser frå både by og bygd, klassestorleik; klasser med både få (10 elevar) og mange elevar (26 elevar) og rekrutteringsområde. Gjennom Det Norske Studiesenteret i York vart det ordna kontakt med den første klassa eg besøkte. Rektor ved denne skulen viste meg så til rektor ved den andre skulen. Utvalet i England er såleis basert på kjennskap. Sidan eg gjennomfører analytiske generaliseringar (Yin, 2003) og ikkje samanliknar norske og engelske klasserom direkte, vurderte eg denne utveljingsforma som påliteleg, då intensjonen med opphaldet i England var å forstå leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Eg har gjort greie for dette i punktet om komparasjonsaspektet. Eg ser i ettertid at det engelske utvalet kunne ha vore basert på andre kriterium (som i det norske utvalet) enn rekrutteringsområde og velvillige tilrådingar. Frå studiesenteret i York, og frå samtalar med lærarane i ein av dei skulane eg vitja, fekk eg vite at det var vanskeleg å få innpass på skular i England. Meirarbeid i form av nasjonale testar, vurdering av lærarar og inspeksjon av skulane fører til stort press på lærarane (Johnston, 2002).

Rektor ved dei norske skulane tilrådde klassene ut frå følgjande kriterium: Klasser med lærarar som er positive til utfordringar, klasser med lærarar som gjennomfører faglege prosjekt, klasser med lærarar som er opptekne av skuleutvikling og klasser med leikvariasjon. Kriteria er valde fordi eg ønskte å gjennomføre feltobservasjon i klasser med lærarar som reflekterer over innhaldet i arbeidet og som er positive til forskning. Eg har ikkje annan doku-

mentasjon på dette enn rektor si tilråding. Av praktiske og økonomiske grunnar ligg dei norske skulane i Møre og Romsdal. I England valde eg York-området på grunn av samarbeidet Høgskulen i Volda har med Det Norske Studiesenteret i York. Alle rektorane i utvalet var svært positive til å vere med på prosjektet og viste til lærarar som dei meinte kunne vere med. Fleire av lærarane takka likevel nei. Krevjande klasser med mange elevar og mange vaksne i klassa vart nemnde som årsaker til at dei ikkje ville ta del i prosjektet. Andre ønskte ikkje å verte observerte. Eg fekk likevel nok klasser til prosjektet. Både dei engelske og dei norske skulane er offentlege. Sjølv om utvalet, særleg i England er avgrensa, vurderte eg det slik at det komparasjonsperspektivet eg har valt, gjer at eg kan forsvare utvalet.

Det norske datamaterialet byggjer på materiale frå KUPP-prosjektet. Vi i forskingsgruppa for KUPP-prosjektet har observert to veker til saman i same klasse på eitt årssteg. To lærarar har vore kvar si veke i ei og same klasse. I dei klassene vi har følgd vidare, har vi datamateriale for fire og seks veker til saman. Sjølv om vi har vore fleire forskarar som har samla inn datamateriale, byggjer tre fjerdedelar av denne analysen på eige feltarbeid. Vi har observert klassene både i haust- og vårsemesteret og har prøvd å unngå oppstartsperioden. Vi diskuterte i prosjektgruppa kor mange veker vi skulle vere i kvar klasse og kom fram til at 14 dagar i kvar klasse på kvart klassesteg var tilstrekkeleg. Dette baserte vi mellom anna på Klette et al. (2002, 2003) sine erfaringar frå evalueringa av Reform-97. Etter ei veke fekk observatørane eit godt nok inntrykk av livet i klasserommet, då det same gjentok seg i andre veka utan at det gav særleg ny informasjon (ibid.).

Kvale (1998) peikar på at intervjustudiar har vore kritiserte fordi for få personar er intervjuet og at funna difor ikkje er generaliserbare. Han argumenterer for at ein kan nå eit mettingspunkt ved til dømes for mange intervju, og viser mellom anna til "lova" om avtakande utbytte (s. 59). Både intervju og feltobservasjon høyrer inn under kvalitativ tilnæringsmåte. Ut frå 14 dagars datamateriale frå til saman femten klasserom, fekk eg gode kunnskapar om lek som pedagogisk verkemiddel dei første skuleåra. Bertaux (1981) brukar formuleringane "saturation of knowledge" (s. 37) og "a process of saturation" (s. 187) om det som skjer dersom ein observerer over lengre periodar. Etter ei tid med observasjon ser ein at dei same strukturane gjentek seg, slik at det ikkje er føremålstenleg å ha fleire informantar eller meir datamateriale. Ein har nådd eit mettingspunkt (Bertaux, 1981). I presentasjonen av utvalet har eg ikkje fokusert på særpreg ved kvar klasse då særpreget ved kvar klasse ikkje vert vektlagt. Det er lærarane sine ulike måtar å arbeide med lek i begynnaropplæringa som har fokus.

5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

I fleire år har det vorte reist spørsmål i høve til begrep som validitet, reliabilitet og generaliserbarheit i kvalitativ forskning. Wolcott (1990) og Kvale (1998) er av dei som kritiserer dominansen av den positivistiske tenkinga sine begrep innanfor kvalitativ forskning. Kvale (1998) brukar til dømes formuleringa ”den positivistiske treenigheten” om validitet, reliabilitet og generaliserbarheit (s. 159). Han viser til at desse begrepa har fått status som ”en hellig vitenskaplig treenighet. De synes å tilhøre en abstrakt sfære i en slags vitenskapens helligdom, fjernt fra hverdagens interaksjoner, hvor de tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskaps-troende” (s. 158). Wolcott (1990) skriv:

(...) And I do not accept validity as a valid criterion for guiding or judging my work. I think we have labored too long under the burden of this concept (are there others as well?) that might have been better left where it began, a not-quite-so-singular-or-precise criterion as I once believed it to be for matters related essentially to tests and measurement (s. 148).

Lincoln og Guba (2005) brukar ikkje begrepa frå kvantitativ tilnæringsmåte, men nyttar i staden vanlege begrep som truverde (fairness), stadfesting eller tryggleik for å diskutere om funna er haldbare. Kvale (1998) hevdar at ut frå eit postmodernistisk perspektiv vert begrep som reliabilitet, validitet og generaliserbarheit ofte avviste som restar etter ”en modernistisk korrespondanseteori for sannhet” (s. 160) og at andre forskarar ignorerer eller avviser desse begrepa som undertrykkjande, positivistiske begrep som hindrar ei kreativ og frigjerande kvalitativ forskning (ibid.). Det er såleis ikkje uproblematisk å nytte desse begrepa i kvalitativ forskning. Når eg likevel vel å bruke validitet, reliabilitet og generalisering, tek eg utgangspunkt mellom anna i Schofield (1990). Han framhevar at desse begrepa no har ein viktig plass i kvalitativ forskning fordi det kvalitative forskingsfeltet gradvis har utvikla ei eiga forståing av desse begrepa (ibid.).

5.6.1 Validitet

Når ein skal definere validitet finn ein ulike tilnærings- og forståingsmåtar i metodelitteraturen. I tradisjonell forskning vert validitet ofte definert som ulike målingar der siktemålet er å garantere ”sanninga” i studien, eller forsøket på å forsikre at forskingsresultata presenterer verkelegheita på ein objektiv og nøyaktig måte (Saukko, 2005). Fleire (Kvale, 1998; Saukko, 2005; Silverman, 2001) er kritiske til den tradisjonelle tilnæringsmåten. Kvale (1998) argumenterer for ei utviding av validitetsbegrepet for å skape eit breiare sanningsbegrep innanfor samfunnsforskning. Han utvidar begrepet til å omhandle validering som handverk, og som

kommunikasjon og handling i tillegg til verknaden av presise observasjonar og logisk argumentasjon (ibid.).

Eg har vore oppteken av validitetsproblematikken gjennom heile forskingsarbeidet. Frå tematiseringa og planlegginga av studien saman med medforskarar og rettleiarar til innhenting av datamateriale både i Noreg og England, heilt fram til drøftingane og konklusjonane. Målet har vore å sikre best mogleg samanheng mellom tema, problemstillingar og val av metodar. For å kunne danne meg eit heilskapleg bilete av leik som pedagogisk verkemiddel, ulike leikeaktivitetar og lærar si rolle i klasseromma valde eg metodetriangulering. Ved å velje engelske klasserom fekk eg høve til å kaste lys over dette temaet frå eit samfunnsperspektiv, jf. komparasjon i pkt. 5.2.

Salner (I Kvale, 1998) framhevar at i nyare arbeid er det lagt stor vekt på at validiteten i resultatata vert avgjort gjennom samhandling og kommunikasjon med omverda. Funna frå det norske datamaterialet er diskuterte både i prosjektgruppa, med dei lærarane som var med i undersøkinga og framlagde på nasjonale og internasjonale konferansar, slik eg har vore inne på. Slik eg vurderer bruken av ulike metodar i denne studien, fann eg at dei semistrukturerte intervjuar gav meg oversikt over lærar og klassa, noko som styrkte feltobservasjonane. I tillegg fekk eg oppklare ulike situasjonar i datamaterialet gjennom meir ustrukturerte observasjonar, slik eg har gjort greie for tidlegare. Ei ulempe kan vere at i nokre situasjonar kunne lærar i ettertid leggje meir i situasjonane enn slik situasjonen faktisk var og slik kunne påverke tolkingane av observasjonane. Når eg studerer datamaterialet samla, ser eg at dei lærarane forklarte, var i tråd med det dei gjorde i andre situasjonar i klasserommet.

Data innsamla gjennom feltnotat er tekstar skapte av feltarbeidaren på bakgrunn av observasjon og deltaking. Det som påverkar desse data, er kva observatøren skriv og kva som er mogleg å lese. I denne studien har fleire forskarar samla inn data. Utfordringar dette gav, var for det første at vi måtte bli samde om ein felles forskingsstrategi både for heilskapen og for delane av prosjektet. For at vi skulle kunne fange opp situasjonar som var interessante for kvar og ein, var det også viktig å få kunnskap om kvarandre sine tema, faglege spørsmål og tilnærmingar (Haug, 2006a). Vi gjennomførte kontinuerlege møte for å diskutere, leggje fram, og reflektere over datamaterialet. Dette forsterka synet vi hadde på kva vi hadde observert i klasserommet. Vi fekk også rydde opp i mistydingar og diskusjonane skapte betre forståing for ulike situasjonar i datamaterialet. Ikkje minst fordi forskarar frå ulike fagmiljø var samla i forskingsgruppa. I tillegg til pedagogikkfaget var dette forskarar frå faga engelsk, norsk og

matematikk. Dette gjaldt også framlegging og diskusjon for informantane og på forskingskonferansar, slik eg har vore inne på tidlegare. Det er ikkje uproblematisk at andre forskarar samlar inn datamateriale, då desse observerer og skriv ned ut frå sine perspektiv og eg tolkar deira observasjonar i gjennomlesinga av teksten. Likevel ser eg at om lag tre fjerdedelar av datamaterialet eg har analysert, har eg i hovudsak samla inn sjølv. Observasjonane gjennomførte av dei andre forsterkar mine funn.

I gjennomføringa av dokumentanalysen var særleg fotograferinga av kva som var i klasserommet og på veggene svært nyttig. I tillegg til notatane kunne eg dokumentere korleis dei engelske klassene arbeidde med ulike tema, ikkje minst i faget kunst og design. Dei engelske lærarane var opptatt av å dokumentere gjennom tekst og bilete dei tema dei arbeidde med, og då var fotografering eit godt hjelpemiddel.

Til slutt vil eg nemne utfordringane ved å observere i eit engelskspråkleg land. Eg vurderte på førehand om eg skulle skrive observasjonane på engelsk, men konkluderte med at engelskkunnskapane mine var slik at eg kunne omsetje til norsk medan eg observerte. I nokre situasjonar der eg ikkje var sikker på omsetjinga, skreiv eg på engelsk, og omsette etterpå. I nokre eksempel har eg nytta den engelske teksten, då eg meiner det er viktig for forståinga av eksempla. Eg førebudde meg til også observasjonane i England ved å gå eit engelskkurs over eitt semester, arrangert av høgskulen eg er knytt til, med ein avsluttande vekestur til York i England.

5.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser om forskingsresultata er pålitelege og om kor konsistente forskingsfunna er (Kvale, 1998; Silverman, 2001). Etter kvart som arbeidet med denne studien har skride fram, har eg opplevd at eigen ståstad og tidlegare erfaringar i arbeid med barn, har fanga meg og påverka tenkinga, analysane og kva eg faktisk ”ser”, meir enn eg var viljug til å vedgå i utgangspunktet. Framleggingar på konferansar, for dei andre deltakarane i prosjektgruppa og for lærarane i prosjektet viste at eg hadde eit ganske normativt utgangspunkt i høve til leik som pedagogisk verkemiddel. Ut frå erfaringar gjennom prosjektperioden, vurderer eg to aspekt som dei som har hatt mest påverknad. Det eine er utdanninga som førskulelærar og arbeidet som avdelingsleiar og styrar i barnehage i mange år. Det andre er arbeidet i førskulelærerutdanninga i høgskulesystemet. Eg meiner at erfaringane frå desse områda ikkje kan viskast vekk, slik at eg er objektiv og kan tru at eg startar med blanke ark.

Eg støttar meg her til fleire (Bourdieu og Wacquant, 1995; Eisner, 1994) som hevdar at objektivitet heller ikkje er mogleg i forståinga av sosiale tilhøve og brukar nemninga deltakande objektivisering. Deltakande objektivisering er den mest vanskelege forma for objektivisering, fordi ein må bryte med dei djupaste og mest umedvitne tilknytingar og tilslutningar som ofte er utgangspunktet for at ein studerer feltet (ibid.). Interesse for leiken sin lagnad i skulen og fagleg nyfikkne på leik som pedagogisk verkemiddel er utgangspunktet for at eg studerer dette feltet (jf. kapittel 1). Ut frå Bourdieu og Wacquant (1995) er det viktig å vere medviten denne føreåtførståinga. Eg opplever at refleksjonen og diskusjonane om normativitet i forskingsgruppa, med rettleiarane og på forskingskonferansar har ført til at eg har utvikla ei meir spørjande haldning til feltet enn eg hadde då prosessen starta. Rhedding-Jones (2005) skriv at:

All things are situated. Place and space contextualize what we do as research, which I have so far defined as reading, writing and learning. Space and place also “construct” the research, because research is different not only in different times but according to where the research is done and under what conditions (s. 21).

Kvar ein er som forskar, er like viktig geografisk, som tematisk og teoretisk. Som forskar må ein vurdere sine eigne relasjonar i høve til *the where* (institusjonane ein observerer i), *the why* (teoriane og forklaringane) og *the what* (sakene og tema). Så må forskingsmetodologien følgje desse som *the how* (korleis) i forskinga, understrekar Rhedding-Jones (2005, s. 21).

Erfaringane i forskingsprosessen opna augo for andre måtar å arbeide med leik i skulen på enn dei eg hadde i utgangspunktet. Nokre oppfatningar vart forsterka. Andre måtar å arbeide med leik på er i denne samanheng det eg har kalla skuleprega leikaktivitetar, og måten særleg dei engelske lærarane integrerte leiken i læringssamanheng på. Oppfatningar som vart forsterka, er mellom anna korleis den frie leiken har ein tendens til å dominere på kostnad av ein meir pedagogisk målretta måte.

Ein styrke i denne studien er at eg har hatt høve til å la andre vere med å vurdere reliabiliteten i datamaterialet, det som vert kalla vurderingsreliabilitet (Befring, 2002). Dette gjeld samarbeidet med medlemmene av forskingsgruppa for KUPP-prosjektet. Prosjektleiaren for prosjektet har vore med på innsamlinga av datamaterialet som eg har nytta i denne studien. I tillegg har lærarane i prosjektet vore med og drøfta materialet på konferansar, i tillegg til intervjuar nemnde tidlegare.

Eit aspekt som eg nemner tidlegare, er korleis lærarane opplevde å ha meg (oss) sitjande ”bak” i klasserommet. VILLE dei endre planane? VILLE dei endre åtferd? Korleis ville elevane oppføre seg? Sjølv om dei som vert observerte, svarar at dei ikkje let seg påverke, vil vi ikkje vite kva åtferda deira hadde vore om dei ikkje var observerte (Robson, 2002). Alle lærarane i undersøkinga svarte at dei gjennomførte det som var planlagt, at dei ikkje endra åtferd og at dei etter ei kort stund ”gløymde” at vi var til stades. Dette såg også ut til å gjelde elevane. Dei var nyfikne i byrjinga, men etter kvart verka det ikkje som dei ensa oss. Det er vanskeleg å vite om dei endra åtferd og planar noko. Om dei endra innhaldet totalt fordi eg var til stades ville dette få konsekvensar for observasjonsresultata. Ut frå Klette (2004) sine erfaringar ville det ikkje vere mogleg for aktørane i klasserommet å spele ei rolle over så langt tid som vi oppheldt oss i klasserommet. Eit anna aspekt er at ved å vere til stades i den sosiale settinga der ein observerer, kan ein ”go native”. ”Virtually total detachment can come across anti-social and itself cause reactions from those observed. To be highly involved risks compromising your researcher role” (Robson, 2002, s. 311). Dette unngjekk vi ved at kvar observatør oppheldt seg berre ei veke i same klasse, kvart år.

Når det gjeld intervju, var spørsmåla i det første intervjuet (semistrukturerte) grundig diskuterte på førehand i prosjektgruppa. I det andre intervjuet (ustrukturerte), der lærarane analyserte situasjonar i datamaterialet, prøvde eg å la desse fortelje utan å blande meg inn i særleg grad. Det var vanskeleg for lærarane å få sett av tid til intervju. Dette gjaldt både intervju og gjennomførte medan eg var i feltarbeid og intervju etterpå. Sidan lærarane hadde svært mykje å gjere, vart det difor gjennomført intervju med utgangspunkt i færre situasjonar i datamaterialet enn planlagt. Intervju med lærarane gav likevel høve til å kaste lys over ulike situasjonar og gi eit verdfullt tilskot til datamaterialet. Som eg var inne på tidlegare, skriv Kvale (1998) at ein vanleg kritikk mot intervjustudier er at funna ikkje er generaliserbare då dei involverer for få personar. Han svarar på kritikken ved å vise til psykologiens historie om at dersom målet er å innhente generell kunnskap, skal ein fokusere på nokre få, intensive kasusstudium.

5.6.3 Generalisering

Eg har tidlegare vore inne på formuleringane statistisk og analytisk generalisering, der eg har valt analytisk generalisering i høve dei engelske funna. Kvale (1998) definerer analytisk generalisering ”som en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for kva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en

analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjoner” (s. 161). Ei slik tilnærming samsvarar med tenkinga i denne studien. Målet har vore å finne ut korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel, med feltobservasjon i klasser i to land og utvikle tenking, problemstillingar, situasjonar som kan gje støtte i andre situasjonar, i tråd med tenkinga til Yin (2003).

Det har vore viktig ut frå eit etisk perspektiv å skjule identiteten til dei skulane, lærarane og elevane som har vore med i denne undersøkinga. Eg har difor omskrive nokre av situasjonane for at personar ikkje skal kunne identifiserast. Der det har vore viktig for innhaldet å bruke namn, har eg brukt fiktive namn. Fokus i undersøkinga har vore leik som pedagogisk verkemiddel med fokus på aktivitetar i klasserommet, meir enn kva einskildpersonar har gjort eller sagt. Analysen av datamaterialet har eg gjort greie for under punkt 5.4.

Slik eg ser det, kan resultat frå denne studien kaste lys over problemstillingar knytte til leik både ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Reformpolitisk perspektiv fordi det kan skape ei ny forståing i høve til kva leik handlar om i skulesamanheng (det praktiske perspektivet) og strukturelt perspektiv fordi leik som pedagogisk verkemiddel kan kaste lys over kva rammevilkår kan ha å seie for arbeidet i skulen

5.7 Utfordringar ved metodetriangulering

Eg har nytta metodar som feltobservasjon, intervju og dokumentanalyse i denne studien. Bruk av ulike metodar vert kalla triangulering (Denzin og Lincoln, 2003, 2005). I denne studien intervjuar eg lærarane gjennom semistrukturert og ustrukturert intervju, i tillegg til å gjennomføre feltobservasjonar. Det førstnemnde for å få informasjon om klassa og det andre for å få oppklart situasjonar der eg var usikker på tolkinga. Dette vert ofte referert til som ”thick descriptions”. Dette er utsegner om kva informanten kan ha meint med handlingane sine, eit meiningsaspekt, i tillegg til den fortolkinga eg har som forskar (Geertz, 1973). Som eg har vore inne på, har eg nytta dokumentanalyse for å gi tilleggsinformasjon om kva utstyr og materiell som var i klasseromma.

Siktemålet med å bruke intervju og dokumentanalyse i tillegg til feltobservasjonane var å styrkje observasjonane. Dette har fleire fordelar, men er ikkje uproblematisk. Atkinson og Coffey (2003) argumenterer for metodetriangulering, men ikkje utan atterhald. Dei skriv at det enklaste synet på triangulering er å vurdere desse metodane som ”straightforward in themselves” (s. 114) utan å vurdere relasjonar mellom dei ulike metodane. Ein kan også vurdere relasjonane på ein mindre rett fram måte, der ein studerer ulikskapar mellom dei meir enn lik-

skapar (ibid.). Nyare syn på triangulering, ifølgje Atkinson og Coffey (2003), er å ikkje framheve den eine metoden framfor den andre, men prøve å søkje måtar å integrere metodane eller behandle resultatane frå dei ulike metodane slik at dei kan supplere kvarandre. ”The underlying problem with the simple or ”optimistic” version of triangulation is that it treats the nature of social reality as unduly unproblematic and the relationships between the social world and the methods of investigating it as transparent” (s. 115). Atkinson og Coffey (2003) poengterer at det underliggjande problemet med den enkle versjonen av metodetriangulering er at han framstiller verkelegheita som uproblematisk og relasjonane mellom den sosiale verda og forskingsmetodane som innlysande. I min studie ser eg at metodetriangulering gav ei breidde i datamaterialet som eg truleg ikkje kunne fått ved å nytte andre tilnæringsmåtar.

5.8 Oppsummering av datainnsamlinga

I dette kapitlet har eg presentert og argumentert for tilnæringsmåtar og metodane eg har nytta for innsamling av data til studien leik i begynnaropplæringa. Tilnæringsmåten er i hovudsak klasseromsforskning. Metodane eg har nytta er ulike former for observasjon, intervju og dokumentanalyse. Eg har gjort greie for analyseprosessen knytt til observasjonane og kort gjort greie for intervjuet. Sidan eg har gjennomført feltarbeid i to land gjer eg greie for kompetens som tilnæringsmåte. Eg samanliknar ikkje data frå dei to landa direkte, til det har eg for lite materiale frå England, men eg diskuterer oppfatningar, førestellingar og inntrykk frå dei to engelske klassene i høve til datamateriale frå dei norske klassene. Til slutt i dette kapitlet har eg vurdert validitet, reliabilitet, generalisering og metodetriangulering. Til sist i rapporten vurderer eg metodiske tilnærming. I neste kapittel (kapittel 6) presenterer eg datamaterialet systematisert ut frå empirisk utvikla kategoriar. Desse kategoriane er utvikla gjennom analyse av datamaterialet (jf. punkt 5.4).

Kapittel 6

Leik i klasserommet – datapresentasjon

6.1 Innleiing

I dette kapitlet presenterer eg empiri frå studien leik i begynnaropplæringa. Problemstillingane som dannar utgangspunkt for presentasjonen er:

- Korleis vert leik nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæring?
- Kva former for leikeaktivitetar finn vi i skulen?
- Kva er lærar si rolle i leiken?

Det siste spørsmålet i problemstillingane (jf. kapittel 1) vert drøfta i kapittel 7.

Eg har nytta klasseromsforskning som tilnæringsmåte både i norske og engelske klasser (jf. kapittel 5). Eg tek utgangspunkt i empirisk utvikla hovudkategoriar når eg presenterer funna. Eg presenterer kategoriane i tabell 6.1, 6.2, 6.3 og 6.4. Dette er leik som pedagogisk verkemiddel, leikeaktivitetar, leik og fysisk aktivitet, og læringsmiljøet. Dette er modellar utvikla ut frå analysane av datamaterialet i kapittel 5. Når det gjeld lærar si rolle i leik, kjem eg inn på dette aspektet gjennom heile presentasjonen både i eksempla og kommentarane. I tillegg gjer eg kort greie for leik og lærar si rolle i eit eige punkt. Ut frå kategoriane presenterte i kapittel 5 gjer eg greie for situasjonar frå det engelske datamaterialet. I tillegg til å vise til engelske eksempel viser eg også til funn frå evalueringa av Reform-97, særleg der eg finn samsvarande resultat. I presentasjonen brukar eg datamateriale frå dei norske klassene som basismateriale.

Eg tek utgangspunkt i to grove inndelingar av leiken i presentasjonen av funna. Dette er barnehagetradisjonens frie leik og skuletradisjonen si form for leik, ein meir lærarinitiert leik gjord greie for i kapittel 2. I analysen av det norske materiale finn eg ei tredje form for leik som eg har kalla skuleprega leikeaktivitetar. Desse aktivitetane vert presenterte i punkt 6.2.6. Før eg presenterer leik i klasserommet, gjer eg kort greie for planar og struktur i norske og engelske klasser.

Alle klassene eg undersøkte, både i Noreg og England, hadde time- og vekeplanar. I nokre vekeplanar var leiken nedskreven som eigen aktivitet i klasserommet, medan han ikkje var nemnd i andre klasser. Eg presenterer her ein engelsk timeplan og ein norsk vekeplan.

Den norske vekeplanen viser dagsplanen for klassa. Begge planane er representative for planar i dei andre klassene eg undersøkte. Dette er vekeplan for ei norske førsteklasse (vedlegg 3) og timeplan for ei engelsk Year 2-klasse (vedlegg 4). Den engelske vekeplanen er meir detaljert enn den norske. Sidan engelske klasser har fleire timar i Year 2 enn norske førsteklasse, er timeplanen også meir omfattande. Dei engelske elevane lærer ikkje det dei kallar "modern foreign language" på eit så tidleg stadium som dei norske elevane. I Noreg skal elevane lære engelsk allereie frå første klasse (KUF, 1996; DfEE, 1999), utan at dette kjem fram i planane.

I den engelske vekeplanen er det sett opp læringsintensjonar, kva aktivitetar klassa skal gjennomføre og kva elevane skal oppnå (learning intentions, activities og learning outcomes) (vedlegg 5). Den norske vekeplanen gir informasjon til foreldra om kva det er forventa elevane skal lære og kva dei held på med (sjå vedlegg 3). Dei fleste norske klassene hadde temaplanar der målsetjingane for tema var presiserte. Dei har timeplanfesta fri leik på vekeplanane sine med ulike namn som frie aktivitetar, frileik, fritt fram, leiketime ute osv. I den eine engelske klassa var ikkje leik timeplanfesta. I den andre var leik timeplanfesta som "Golden time activities". Målet for "Golden time activities" er: "To use classroom equipment in a sensible and sharing manner". Læringsutkome er: "Children will use classroom equipment in a sensible and sharing manner". Sjølv om dei didaktiske faktorane er tydeleg framheva, er målet og læringsutkomet ganske likt. Elevane skal behandle utstyret på ein fin måte og dele med andre. Dette handlar meir om god åtferd med tanke på både utstyr og medelevar, enn læring av basisferdigheiter som å lese, skrive eller rekne. Sjølv om ikkje det stod konkret i vekeplanane, fortalde dei norske lærarane som kontinuerleg brukte leik som pedagogisk verkemiddel, at dei hadde mål for kva læringsutkome dei ulike formene for leik skulle ha.

Dagen i England i Year 2, starta kl. 08.50 og varte til 15.15. Frå kl. 10.30 til 10.45 var elevane ute og aktiviserte seg – som oftast med leikar initierte og styrte av lærar. Mellom kl. 12.00 og 13.00 var det "dinnertime" og leik ute, der "the dinner ladies"³³ hadde ansvaret. I Noreg var veka organisert ulikt, avhengig om elevane hadde fri ein dag i veka eller ikkje. Ei av førsteklasse starta kl. 08.30 og slutta 12.15. På denne tida kunne dei ha tre økter ute med fri leik.

Dei engelske planane var strukturerte og lærarane følgde planen tett i praksis. Stod det Numeracy på planen, var det dette faget dei heldt på med i klassa. Stod det på dei engelske planane at dei skulle vere ute i 15 minutt, var dei ute i 15 minutt. I dei norske klassene var det

³³ Kvinner som også serverte "hot lunch".

ikkje alltid samsvar mellom det som stod på planen og det som faktisk skjedde i klasserommet. I dei fleste klassene i Noreg drog utetida ut, uansett årssteg. I motsetnad til i Noreg var det mindre frileik både inne og ute i engelsk skule, sjølv om skuledagen var lengre. Ved at dei følgde timeplanen tett, gjennomførte dei opplegget slik det stod i planen. Eg presenterer vidare leik som pedagogisk verkemiddel, frie leikeaktivitetar, leik og fysisk aktivitet, og læringsmiljøet.

6.2 Leik som pedagogisk verkemiddel

I dette kapitlet presenterer eg leik som pedagogisk verkemiddel med underkategoriar viste og forklarte i tabell 6.1. Desse kategoriane er utvikla ut frå analysane av empirien, slik eg har gjort greie for i kapittel 5 og innleiingsvis i dette kapitlet. Kategoriane er sentrale i tenkinga kring leikens verdi for barns utvikling og læring i skulen, jf. kapittel 2 og 3. Kvar underkategori er forklart i tabellen.

Tabell 6.1 Leik som pedagogisk verkemiddel

Leik som pedagogisk verkemiddel	
Leik som utgangspunkt for observasjon	Usystematiske/systematiske observasjonar (uformelle/formelle)
Leik og læring av norsk	Leikprega aktivitetar som fysisk aktivitet, teikne ein ”klem”, Bingo, bruke CD i læring av veging, måling og skrivning, leikprega ”blåbær”skrivning, brevskrivning, Verkstad/stasjonsleik. Eg presenterer i hovudsak det som omhandlar skrivning.
Leik og læring av matematikk	Variasjon over måtar å motivere elevane til å leike med tal og begrep
Leikprega læring og KRL	To ulike måtar å arbeid med religionsundervisning, eitt eksempel frå England og eitt frå Noreg
Leik og samhandling	Song-, dans- og rørsleleikar Fri leik nytta som pedagogisk verkemiddel av lærar
Skuleprega leikeaktivitetar	Ei form for leikeaktivitetar initiert av elevane sjølve, inspirert av at dei er i skulen. I tillegg ei liknande form initiert av lærar.

6.2.1 Leik som utgangspunkt for observasjon

Eg har ikkje registrert at lærarane har gjennomført systematiske, formelle observasjonar av elevane i leik. Det kan vere at det er gjennomført systematiske observasjonar på andre tidsrom enn då vi var der. I intervju med lærarane kom det fram at nokre av lærarane observerer elevane i leik og i andre aktivitetar, der dei skriv ned i etterkant kva dei har observert, ofte kalla passiv deltakande observasjon (Wood og Attfield, 2005). Nokre lærarar fortalde at dei gjennom deltaking i leiken observerte elevane uformelt, gjennom aktiv deltakande observa-

sjon. Eg observerte at lærarane ofte retta arbeidsbøker eller gjorde praktiske oppgåver medan elevane leika. Berre unntaksvis vart tema frå leiken nytta i undervisninga.

I dei engelske klassene registrerte eg heller ikkje at lærarane gjennomførte systematiske, formelle observasjonar. Lærarane var ofte deltakande i leik og aktivitetar saman med elevane og kunne observere dei usystematisk og uformelt, slik som i dei norske eksempla. Ut frå data-materialet kan det verke som om både dei norske og dei engelske lærarane gjennomfører det Robson (2002) kallar ”unobtrusive observation” som handlar om at ein gjennomfører ikkje-deltakande observasjonar som kan vere strukturerte, men vanlegvis er ustrukturerte og uformelle (jf. kapittel 5).

6.2.2 Leik og læring av norsk

Eg presenterer her eksempel der lærar motiverte elevane ved å nytte leikprega undervisningsmåtar for at elevane skulle verte kjende med bokstavar og tekst. Dette står i kontrast til fleire av lærarane som sette klassa i gang med arbeidet utan noko form for oppmuntring eller motivering, eller med å oppsummere kva dei hadde arbeidd med sist. Dei kunne starte timane med å seie: ”Ta opp bøkene og begynn og jobb”, eller ”No er det norsk (naturfag/matematikk ...)”.

Først tek eg med eksempel frå ein av lærarane som utprega seg ved å bruke leikprega aktivitetar i alle fag. Her brukar ho kroppsøvingstimen i bokstavinnlæringa.

Elevar og lærar er samla i gymsalen. Lærar har sett på musikk. Lærar seier at når musikken stoppar, skal dei skape seg om til eit dyr på den bokstaven som ho seier. T.d. K for krabbe. Ho set i gang musikken og elevane går rundt. Ho stoppar musikken og ropar E! Elevane er ekorn og elefant. Neste gong ropar ho K, så A, så S osv. Alle elevane er med (3. klasse).

Lærar stimulerer her elevane til å lytte. Dei må tenkje over kva bokstavar dei ulike dyrenamna byrjar på. Her bestemmer dei sjølve kva dyr dei vil vere, men innanfor ei ramme. Læraren brukar leik medvite som pedagogisk verkemiddel ved å flette bokstavinnlæring inn i leiken i kroppsøvingstimen.

Leikprega skriving

I neste eksempel skal klassa lage ein ”klem” til dei heime. Dei skal samarbeide om å teikne og bruke kvarandre som modellar. Etterpå skal dei skrive nokre vakre ord til dei heime.

Denne dagen skal dei lage ”ein klem” til dei heime. Viser til at dette har dei også gjort tidlegare. Dei skal leggje seg ned på golvet med armene rett ut og med eit papir under seg. Ein

medelev skal teikne rundt armane, som så skal klippast ut. På den måten lagar dei "eit famntak". Lærar viser til at tidlegare har dei fargelagt/pynta "klemmen". Så skal dei skrive noko, ei melding. Ho spør elevane kva dei kan skrive. Ein elev rekkjer opp handa, får ordet: "Eg er glad i deg pappa, og vil alltid vere glad i deg." Ein annan elev får ordet. Han stotrar litt, men så kjem det: "Eg har lyst til å sende ein klem til oldemor (...)." Ny elev får ordet: "Du er snill". Lærar kommenterer at dette er fine tekstar til "klemmen". Ho ber elevane setje i gang med arbeidet, ein gut og ei jente skal jobbe saman. Dei treng ark, blyant og saks. Elevane går i gang. Nokre byrjar inne i klasserommet, mange går ut på gangen. Elevane legg seg ned på golvet med eit langt smalt ark under skulder/armane. Ein medelev teiknar rundt (3. klasse).

Her ser vi at læraren appellerer til elevane sine kjensler. Leiken hadde funksjon både som samhandling og som skrivetrening. Elevane fekk skrive kor mange ord dei ville, ut frå kva dei meistra, tilpassa egne føresetnader. Ved at det er ope kor mykje elevane skal skrive, tilpassar læraren oppgåva til elevane. Nokre klarer å skrive mange ord og setningar, andre færre.

I neste eksemplet motiverte læraren elevane til å skrive ved å leike Bingo. "No skriv eg ti ord på tavla", seier lærar.

Måke	biebol	ball
Ku	rose	bamse
Sofa	reir	kake
Bolle		

Mange av elevane les høgt medan lærar skriv (...). Lærar seier: "Her har eg ein lapp med seks ruter. Skriv ned seks ord, vel seks av desse ti orda". Elevane set seg på plassane sine. Elevane rettar opp handa når dei er klare. Dei ventar på at alle skal bli ferdige. No skal lærar lese 6 ord og dei som har desse orda, får bingo. Elevane skriv ned orda. Ikkje alle er ferdige enno. Lærar sit og ventar på at elevane skal gjere seg ferdige. "Då er vi klar", seier lærar. Så les lærar opp eitt og eitt ord frå tavla. Elevane har oppe handa når dei er ferdige. "Bingo!", seier ein av elevane. Dei som har bingo, går fram. Lærar seier det siste ordet, og då er det mange som har bingo. "Klapp til dykk sjølve, då vel", seier lærar (1. klasse).

Her var elevane opptekne av å følgje med på brettet kva ord dei har. Dei søkte informasjon, stimulerte minnet, hadde forventningar om å nå eit mål (å få bingo først), lærte å kategorisere, vurdere og ta avgjersler. Det var god stemning i klasserommet.

Neste eksempel er henta frå England og viser ein av dei engelske lærarane som brukar ein kassett med ein morosam song for å motivere elevane i læringa av veging og måling, og i skriving.

Lærar set på ein kassett med ein song om ”Pirate Captain Stew”. Alle syng til kassetten som handlar om liter og kilo. Den andre læraren set fram vekter og utstyr til kvart bord. Lærar skriv på tavla og ber dei gisse kva dei måler i liter. Mange gissar og til slutt seier ei jente: Liquid. Kva måler vi i meter, spør lærar. Nokre svarar feil. (...). Ho spør så kva dei kan måle med vekter? Lærar seier gryn og liknande. Så held ho opp ei boks med kvite fjør og ei boks med ballar. Ho spør kva dei trur er lettast. Og etter mykje om og men svarar dei at fjørene er lettast. Lærar skriv orda heavier og lighter på tavla. Mange sit no svært urolege. Lærar ber ein av elevane kome fram og halde to ting. Ein av metall og ein av plast. Lærar spør kva for ein som er tyngst. Eleven svarar den av metall. Lærar fokuserer på vektforskjellen. Så legg ho på fire plastdingsar ekstra og eleven seier dei er like tunge. Så legg dei delane på vekta for å vise at dei er like tunge no. Elevane følgjer spente med (Year 2).

Elevane jobbar vidare med måling og veging og etterpå får elevane ark som dei skal fylle ut. T.d. “A pencil is ... lighter ... than a box”. “The scissors are ... heavier ... than a mug”. Dei får ulike ark på kvar gruppe. Ei gruppe skal finne ut kor mange kuber ein blyant veg, og så ei bok osv. Ved å bruke kassetten med den artige songen får ho med elevane på ein engasjert måte. Denne kassetten brukte ho også seinare, men då er det ho sjølv som er aktiv og viser korleis Pirate Captain Stew bakar. Dette gjorde ho så mjølet og ”colaen” spruta utover henne sjølv og bordet, og elevane skrattar og ler. I det første eksemplet der læraren sjølv ikkje var så aktiv, vart elevane urolege.

Tre bilete på norskundervisning

Dei neste eksempla er eitt frå ei norsk tredjeklasse og to frå ei av dei engelske Year 2-klassene. Lærarane i desse eksempla oppmuntra, hjelpte til, demonstrerte eller forenkla oppgåvene for elevane, slik vi ser av dei neste eksempla.

Elevane kjem inn. Lærar står ved kateteret og ordnar kjeks og blåbærsylte (blåbærsylta har vore frosen sidan tidlegare i haust då klassa plukka blåbær og laga sylte). Lærar seier ho har gledd seg slik til det dei skal gjere no. Hugsar de kva vi gjorde med kakaoen? spør ho. Elevane seier at dei smakte på han, lukta, skildra korleis han såg ut, at han minte dei om skitur, vinter, tur osv. Lærar seier at dei skal gjere det same med blåbærsylta. Sjå på fargen, lukte, smake osv.

Læraren systematiserte samtalen ved først å snakke om sansane og minne dei om kva dei erfarte sist då dei smakte på kakaoen og skreiv om det.

Kva tenkjer du på når du studerer blåbærsylta, spør ho? Først skal de smake, så tenkje og så skrive etterpå. To elevar deler ut kjeks. Ein elev deler ut syltety. Dei andre elvane følgjer med. Så ber lærar dei smake, føle og tenkje. Elevane tek syltety på kjeksa. Elevane et kjeks med sylte på. Lærar går rundt. Ho seier dei må passe på så dei ikkje har for mykje på, slik at det renn utover. Ein elev deler ut papir slik at dei kan ha noko å turke seg med. Lærar spør om dei vil ha meir og det vil dei. Det blir ein del blåbærsøl.

Ein elev seier at blåbærsylta minner om halloweenfarge. ”Kvifor?” spør lærar. ”Fordi det blir blått på turkepapiret”, svarar eleven. ”Kva anna minner det dykk om?” spør ho. Elevane svarar maling som vi har på julemannane, smakar søtt, ”ej tenke på haust”, blåbær på pannekake. Læraren stimulerte skrivelysta ved å samtale om kva blåbær minte dei om og ho stimulerte smakssansen ved at dei fekk smake på blåbærsylta. Ho fekk dei til å reflektere omkring temaet blåbær. Slik får alle elevane noko å skrive om, som i det engelske eksemplet.

Lærar seier at dei som er ferdige skal få hente arbeidsboka si. Ho viser fram boka. Elevane hentar arbeidsboka. Lærar seier dei skal skrive kva dei tenkjer om blåbær, Og at dei skal skrive heile setningar. To elevar pratar uvanleg høgt. Dei flirar fordi dei har blåbærlepper. Lærar seier på ein entusiastisk måte: ”Dersom dokke syns de e så arti me sånne blåbærleppe, så skriv om det da!”

I staden for å skjenne fordi elevane prata og lo, greip ho erfaringane dei gjorde og nytta situasjonen til lystbetont skriving. Og vidare:

Elevane skriv. Lærar hjelper ein av elevane som seier han ikkje veit kva han skal gjere: ”... for e e så glømsk”. Elevane skriv om kva blåbær eller blåbærsylte minner dei om. Lærar hjelper ein av elevane. Det er stille og fredeleg i klasserommet. Dei skriv: - Blåbær er godt, blåbær minner meg om høst, blåbær er lilla, når jeg tenker på blåbær minner det meg om når jeg er hos mormor og morfar (3. klasse).

Lærar oppmuntra til samtale om blåbæra før skrivinga. Slik fekk elevane eit eigartilhøve til teksten dei skulle skape. Elevane lytta til læraren og arbeidde med skrivinga. Det var heilt stille i klassa. Denne timen gjekk som ein lek (!).

Vidare presenterer eg eit eksempel frå ei av dei engelske klassene. Denne klassa hadde jobba med temaet ”By the Seaside” ei god stund. På veggen hang ein stor collage med tittelen: ”OH,

I LIKE TO BE AT THE SEASIDE”. I faget ”Art and Design” vov klassa på handvovne bilde som var inspirerte av tema. I eit seinare eksempel viser eg korleis same tema vert nytta i kroppsoving. I faget ICT (informasjon og kommunikasjonsteknologi) skapte dei plakatar som hang på veggen med tekst til: ”In ICT we are designing our own posters”.

I neste eksempel får elevane beskjed av lærar at dei skal skrive brev til ein av sine beste venner. Han les eit brev i ei bok for å vise korleis dei skal gjere det. Lærar ber dei leggje kjensler i det dei skriv.

Lærar ber elevane late att auga og tenkje på strendene i Scarborough. ”Hear the sea, listen to the sea. What kind of noises do you hear? What are the people doing? Is it a quiet beach? A noisy beach? Do you hear music? De skal skrive eit brev der de læst som de er på ferie”, seier han. ”Fortel om kva de gjer på i ferien. De kan skildre the seaside, the rockpools, the candy-floss, the fish and chips”. Han seier det på ein inspirerande og entusiastisk måte. Lærar spør om kva dei finn på stranda, korleis dei føler seg på stranda, kva dei gjer på. Han inspirerer dei til å fortelje om aktivitetar dei deltok i, som padling, symjing, badminton, tennis osv. Lærar ber dei skrive på ein levande måte det dei har opplevd eller det dei kan late som dei har opplevd. ”Gjer det levande, ikkje berre korte stikkord”, seier han. ”Beskriv alt! Describe the resort, the rock pools, the beach, describe the food, your feelings, what you have been doing”. ”Start med ordet ”Dear”. ”Ikkje gløym å inkludere kjenslene. Kva var interessant, kva var keisamt?” Lærar går rundt, oppmuntrar ved å seie: ”Good girl, well done osv.” (...) (Year 2).

Dette eksemplet viser ein lærar som er medviten korleis han kan motivere elevane i skriveprosessen. Ved først å lese eit liknande brev viser han elevane eksempel, så stimulerer han elevane sin fantasi gjennom dei spørsmåla han stiller og kva han ber dei tenkje på. Han konkretiserer ved å gi dei eksempel på kva dei kan skrive om som ”the rock pools”, ”the beach” osv. Ved å inspirere elevane på denne måten kan han vekke minne om ferieturen. Eit aspekt her er også at elevane får skrive om det dei sjølv har opplevd og dei skriv så mykje som dei klarer ut frå sine eigne evner. Lærar går heile tida rundt og svarar på spørsmål og oppmuntrar. I neste eksempel ser vi same lærar oppmuntre elevane til å skrive om ein tur i Botanisk hage som klassa hadde vore på.

Lærar seier med låg stemme at elevane skal skrive om turen til Botanisk hage, men først skal dei snakke om kva dei opplevde. Lærar skriv ”senses” på stordataskjermen³⁴ og seier det er

³⁴ Ein stor dataskjerm som lærar kunne skrive direkte på. Skjermen hang på veggen som ei tavle.

viktig at dei skriv om kva dei sansar. Dersom du snakkar om noko som luktar eller smakar, er det noko du føler, forklarar læraren.

Han skriv orda "senses", "order", "good describing" på tavla. Elevane skal leggje vekt på sansane, på god orden og skildre godt det dei opplevde. Han seier at desse faktorane er viktige å hugse når dei skal skrive om turen i går. Så spør han om kva dei opplevde i Botanisk Hage. Andy svarar at han såg skjelpadder. Dei andre elevane har hendene oppe. Så svarar dei etter tur: "Tarantula, plants, ladybirds, nectar, animals, bats, sugar glider, butterfly, big fish, waterfalls, meercats, snakes, tortoise, ants, shrimps, scorpions" o.s.v. Så foreslår dei ord som tropisk, herleg, freistande, sjokkerande, overraskande. "Dette er det beste ordet så langt, good girl", seier lærar til eleven som foreslår "surprising".

Læraren spør så om dei kan nemne negative ord som kan karakterisere turen i går. Elevane foreslår: "Scary", "enormous", "horrible", "disgusting", "amazing". Etterpå positive ord og elevane foreslår: "Colourful", "bright", "sweet", "amazing", "smooth", "boiling". Lærar spør kvifor det er så varmt i Botanisk hage. Ein elev svarar at det er fordi plantene skal gro. Lærar seier at vi treng tre 'brilliant' ord for kva vi opplevde i går. Elevane foreslår: "Scaly", "dazzling" og "magical". Lærar spør eleven som svarar "magical", kva som var magisk. Eleven svarar at han syntest fossane var magiske.

Etterpå skriv elevane i kvart sitt tempo om turen til Botanisk Hage. Lærarar går rundt og stiller spørsmål og svarar på spørsmål. Etterpå les elevane historiene for kvarandre og lærar spør elevane kva dei likte med historia som medeleven hadde skrive. Ein elev les: "We saw tropical plants and fish. I saw an enormous butterfly. I ran ahead when I saw a spider. He was really scary. I saw a big fish that looked like a flower". Lærar spør eleven kva han likte ved medeleven si historie. Eleven svarar at han likte måten ho skildrar kor redd ho var då ho såg edderkoppen. "Flott!" seier lærar (Year 2).

I begge desse eksempla ovanfor finn vi lærarar som nyttar kjende didaktiske prinsipp som førebuing, gjennomføring og etterarbeid. Dei motiverer elevane og kan fungere som støttande stillas ved å vekke elevane si interesse for faget og den aktuelle aktiviteten. På den måten styrer dei elevane i ønskt retning. Den eine læraren les opp eit liknande brev som eksempel og forenkler på den måten oppgåva for elevane. Dei fleste av desse eksempla er ikkje nødvendigvis slike vi koplår til leik, men lærar gjorde aktiviteten leikprega for elevane. Lærar skaper ein læringssituasjon som stimulerer elevane sin indre motivasjon og gjer arbeidet lystbetont.

Sjølv om nokre av lærarane nytta leik som pedagogisk verkemiddel som vist i eksempla ovanfor, er det få lærarar som nyttar leik for å stimulere elevane i lese- og skriveopplæringa. Dette gjaldt for alle tre klassestega. Dette samsvarar med evalueringa av Reform-97 som viser at det er få lærarar som nyttar leiken som arena for at elevane skal verte kjende med bokstavar og tekst (Hagtvet, 2003).

6.2.3 Leik og læring av matematikk

Det vart arbeidd med matematikk i klassene på mange ulike måtar. Nokre lærarar let elevane arbeide tradisjonelt med oppgåver i arbeidsbøkene, medan andre varierte arbeidsmåtane. I dei neste eksempla ser vi korleis lærarar i både første, andre og tredje klasse brukar leikprega verkemiddel i undervisningsprosessen.

To ulike måtar å nytte rolleleik

Leikesituasjonane kan vere arena for å få kunnskap om elevane og på den måten vere eit verkemiddel for å arbeide ut frå prinsippet om tilpassa opplæring. I dei neste eksempla ser vi lærarar som legg til rette for leik på to ulike måtar. Her ser vi at den eine læraren har eit siktemål med leiken, følgjer opp leiken og fungerer som støttande stillas. Den andre læraren legg til rette for leiken og prioriterer andre gjeremål.

Kvar gruppe har same spelet. Det er kopiert frå eit originalt spel. Spelet handlar om å kaste ein terning og flytte brikkene. Dersom dei kjem på eit spesielt felt (eigentleg raudt), skal dei gjere ei rekneoppgåve t.d. betale 90 kr for ei kasse eple. Dei har allereie fått utdelt hundrelappar. Så må dei gå i banken for å veksle slik at dei kan betale nøyaktig sum. To elevar er banktilsette og vekslar pengar for dei andre elevane. Dei har ei stor utfordring med å veksle for dei andre. Dei klarer det ved hjelp frå læraren. Elevane spelar, spring i banken og vekslar. Reknar og ler og klappar når dei kjem på rett plass i spelet. Dei diskuterer mykje kor mange pengar dei treng og kva dei skal ha att frå dei i banken. Dei samarbeider veldig bra. Lærar går heile tida rundt og kommenterer, stiller spørsmål, oppmuntrar, hjelper gruppene å telje pengar og er involvert i spelet saman med elevane (3. klasse).

I dette eksemplet let læraren to elevar som er dyktige til å rekne vere banktilsette. Ved å gjere det, tilpassar ho oppgåva til desse og gir dei utfordringar som dei kan lære meir av. Ho blandar gruppene med elevar som lærer raskt, med elevar som lærer litt seinare. Ho observerer elevane i leiken og vekslar mellom å vere deltakar og observatør. Læraren støttar elevane ved å oppmuntre, stille spørsmål, hjelpe med å telje pengar og så vidare.

Lærer legg fram butikkvarer som tomme øskjer av ulikt slag, tomme posar og boksar på den eine sida av eit stort bord og butikkutstyr på den andre sida. Dette er kalkulator, telefon, mobiltelefon, fotoapparat, lommebok, tapehaldar med tape, leikepengar. Fleire av elevane set i gang butikkleik. Dei skriv handleliste og kjem og kjøper kakao, mjølk, vaskepulver og liknande. Ekspeditøren reknar ut prisane med kalkulator. Det er kalkulatorene som er mest interessant. Han er ny, fortel lærar. Lærer overlet leiken til elevane og tek med ein annan elev til eit roleg hjørne av klasserommet og let ho lese frå heimeleksa (1. klasse).

I dette eksemplet ser vi at læraren legg til rette for det som kan vere ei inspirerende og lærerik leikestund for elevane. Elevane sluttar likevel å leike etter kort tid. Det verkar som om elevane vert lei av å ikkje meiste og startar med å leike med noko anna. Dette i motsetnad til første eksemplet der vi ser at læraren nyttar dei moglegheitene som låg der og brukar leikprega aktivitet medvite for at elevane kan øve seg i matematikk og samhandling med andre. Elevane i det siste eksemplet streva med å skrive handleliste og streva med å rekne ut prisane. Her ser vi ein av desse situasjonane frå evalueringa av Reform-97 som Hagtvet (2003) karakteriserer som ”tapte muligheter” eller ”ubenyttede muligheter” (s. 203, 209). Når det er sagt, nyttar lærar det høvet leiken her gir til å la ein elev lese høgt frå heimeleksa.

Variasjonar ved læring av ”tre-gongen”

Vidare presenterer eg nokre eksempel frå ei tredjeklasse der lærar brukar ulike måtar å lære elevane tregongen. Elevar og lærar går i ein ring på golvet og syng ”Pål sine høner” medan dei tek ulike steg.

(...) Elevane og lærer fortset med desse stega (ein fot fram, så andre foten og saman) medan dei syng ”Pål sine høner”. Etter denne songen skal elevane fortsetje stega rundt i ringen. No skal dei telje medan dei går, og kvar gong dei kjem til eit tal ”som har med tre-ganger’n å gjøre”, skal dei seie talet litt sterkare og samstundes slå foten i golvet med meir kraft. Leiken går (3. klasse).

Etterpå skal elevane spele eit spel som har med tregongen å gjere. Dette har dei ikkje spelt før, så elevane vert oppfordra til å følgje godt med på forklaringa av spelet. Men først skal dei tilbake til pultane sine.

Lærer arbeider med å organisere elevane i grupper på to. Ho plasserer ein gut og ei jente i grupper. Ho ber ein og ein elev ta med seg stolen og setje seg saman med ein elev ho seier namnet på. Samtidig gir ho ein elev på gruppa eit stort ark (A3) i handa. Elevane gjer som dei

blir bedne om (...). Lærar deler ut eit sett med mjølkekorkar (halvparten av dei er merka med eit lite flagg) og eit brett som modellen nedanfor, til alle gruppene:

18	24	12
6	27	30
15	21	9

Ho ber elevane studere tala på brettet – sjå om dei kjenner att tala. Nokre elevar mumlar at dette er tregongen. Lærar gir kvar gruppe to terningar, gjer merksam på at seksaren på terningen er det limt over. Oppgåva går ut på følgjande (lærar forklarar): elevane kastar terning, og får to tal, for eksempel to og fem, dei to tala skal summerast, $2 + 5 = 7$, sju skal gongast med 3, eller 3 skal gongast med sju ”det blir det same kva tal som kjem først”, elevane plasserer ein av korkane sine på rette produkt på brettet, og så er det om å gjere å få tre på rad (vassrett, loddrett eller på skrå) (3. klasse). Elevane er ivrige etter å kome i gang. Elevane spelar og lærar går rundt. Ein elev lurar på kva dei skal bruke det store arket til. Lærar seier dei kan bruke det til å rekne på når det blir vanskeleg å gjere oppgåvene i hovudet. Mange er openbert usikre på tregongen. Dei tel på fingrane, dei brukar A3-arket – ein elev kommenterer at ho syntest det var morosamt å bruke det store arket til å rekne på. Sjølv om dette er vanskeleg for mange av elevane, verkar det som ein lystbetont måte å arbeide med matematikk på. Lærar er heile tida til stades og hjelper til. Vidare gjev eg eksempel på det som vert kalla rekneforteljingar. Lærar og elevar skaper forteljingar saman som inneheld aktuelle tal.

Rekneforteljingar

Neste eksempel viser korleis lærar brukar rekneforteljingar på ein lystbetont måte, der elevar og læraren er saman om å skape forteljingane. Først lagar lærar ei rekneforteljing.

L: I går kjøpte eg ei dropsøskje til 4 kroner og tyggis til 4 kroner. Kor mykje måtte eg betale?
(Mange veit det!)

E: 8 Kr.

L: No kan du lage rekneforteljing, Erlend.

E: Eg kjøpte tyggis til 2 kr og drops til 3 kr. (Snakkar lågt, men alle er stille og følgjer godt med. Alle vil svare).

D svarar 5 kr.

L minner om at dagens tal er 10. D lagar rekneforteljing (*merk at han får ti*). Eg kjøpte is til 5 kr og tyggis til 5 kr.

E: 10 kr.

L: Ny forteljing. Eg køyrde buss, gjekk om bord og var den einaste, så kom det på tre til på eit busstopp og så stoppa bussen ein gong til og det kom på 2. Kor mange reiste til byen med buss den dagen?

E: 6 stykke.

L: Kan du fortelje med ord korleis du tenkte?

E forklarte at først kom ein, så tre, det blir fire og så to, det blir seks. Ein annan elev seier: Det blir sju med sjåføren. Lærar seier at han er ikkje rekna med (2. klasse).

I desse eksempla observerte vi aktive og interesserte elevar. I sekvensen med rekneforteljingane underviste læraren heile klassa. Heilklasseundervisning har ofte vore indikator på pedagogisk tenking med lærarsentrert undervisning der lærar varierer om han underviser heil klasse, grupper av elevar eller individuelle elevar. Læraren utfordra eleven individuelt ved å spørje korleis han tenkte, sjølv om han underviste i heil klasse. Sidan eleven her ikkje visste svaret, viser læraren på tavla korleis han kan gjere det. På den måten tilpassa han undervisninga til eleven. Heilklasseundervisning kan brukast også i arbeidet med elevar individuelt, slik vi ser her. I siste forteljinga ser vi at det kan vere to svar avhengig av korleis ein tenkjer. Her svarar lærar at sjåføren ikkje er rekna med. Eit anna svar kunne vere at det blir sju med sjåføren og at det difor også kan vere rett.

Neste eksempel er frå ei 1. klasse der dei skal lære om firetalet. Her varierer lærar undervisninga ved bruk av leikprega verkemiddel. Elevane er delte inn i grupper, og tanken er at dei skal leie opplegget sjølve.

Klassa arbeidde med firetalet. Læraren problematiserte ulike firetalssymbol ved å skrive for hand og på datamaskina. Ho skreiv mange ulike firetalssymbol på tavla. Ingen av dei var heilt

like, men ho presiserte at dei betydde det same. Her stimulerte ho forståinga av symbolfunksjonen. Fem elevar fekk skrive med krit over dei store firetalssymbola som læraren først hadde skrive på tavla. Nokre elevar lagar talsymbola 4 av plastilina. Etter kvart som dei vart ferdige, bytte dei, slik at begge gruppene fekk gjere begge delar. Lærar sat ei stund ved sida av ein elev og prata om korleis firetalssymbola kunne lagast i plastilina. Etter desse to aktivitetane skulle dei lage ring rundt alle firetalssymbol på ei "talmatrise" i blåbøkene sine (1. klasse).

Lærar samtala og rettleia så ei gruppe på tre elevar der den eine arbeidde i ei arbeidsbok. Dei andre heldt på med plastilina. Etter kvart som dei vart ferdige med dei tre ulike arbeidsoppgåvene, fekk dei lov til å spele eit "strategispel" som lærar hadde valt ut: "Fire på rad". Lærar hjelpte ei gruppe på to elevar med spelereglane i "fire-på-rad"-spelet. Etterpå hjelpte ho ei anna gruppe. Til slutt laga elevane eit firetalssymbol av kroppane sine. Lærar var med i denne aktiviteten. Ho samtalte, problematiserte og sette ord på det dei gjorde.

Eksemplet frå denne klassa samsvarar med verkstadprinsippet. Sjølv om eg har presentert mange eksempel på leikprega måtar å jobbe med matematikk på, observerte eg også matematikkundervisning der lærar underviste frå tavla og elevane arbeidde med tilsynelatande like oppgåver i arbeidsbøkene. I intervju med lærarane kom det fram at fleire av dei gav ulike oppgåver til elevar med ulik utvikling og modningsgrad. Dette vart gjort på ein slik måte at det skulle sjå ut som om alle arbeidde med dei same oppgåvene, for ikkje å stigmatisere elevane.

6.2.4 Leikprega læring

To bilete på religionsundervisning

I dei neste eksempla presenterer eg religionsundervisning på to ulike måtar. Siktemålet med å presentere desse observasjonane er å vise korleis leikprega verkemiddel kan integrerast i undervisninga i KRL. Det første eksemplet er frå undervisninga i ei norsk 2. klasse og det andre eksemplet er frå engelske Year 2. Begge lærarane fortel ei historie frå Bibelen. Siktemålet med presentasjonen er å vise kor ulikt lærarar kan undervise. I første eksemplet sit elevane der dei brukar å ha samlingsstund, i hesteskoform.

Lærar les historia om Døyparen Johannes. Ho forklarar kva det er å døype ved å seie: "Slik som de gjer i kyrkja, når de blir døypte i kyrkja (...)". Så les ho frå boka "Den lange reisa frå Nasaret". Dei fleste elevane lyttar. Nokre tullar. Lærar skjenner på ein av elevane. Ho brukar sterk stemme. Eleven seier: "Du treng ikkje skrike sånn til meg". Lærar avsluttar lesinga og ber elevane gå og setje seg på plassane sine (2. klasse).

Det ser ikkje ut som om lærar kan denne historia sidan ho er så bunden til boka. Ho les utan å få augekontakt med elevane. Dette fører til mykje uro. Læraren relaterte også historia til elevane ved å seie at ”døype, det er slik som de gjer i kyrkja”. Eg har ikkje opplysningar om alle i denne klassa er døypte i kyrkja. Elevane går til plassane. Nokre elevar studerer kalenderen. Lærar går til kateteret. Nokre elevar pratar høgt. Lærar seier til ein av elevane: ”No er eg ikkje nøgd med deg. Eg er så skuffa”. Lærar seier dei skal teikne ferdig teikninga om Døyparen Johannes.

Ho skriv ”Døyparen Johannes” på tavla. Det er litt småprating. Lærar hjelper ein elev. Elevane set i gang å teikne. Ein elev har teikna Døyparen Johannes og mange blommar. Lærar seier til ein av elevane at han må byrje på det han skal gjere. Elevane teiknar. Lærar sit ved kateteret med tre elevar som vil vise fram kva dei har teikna. Dei andre teiknar og småpratar. Lærar hysjar på dei. Lærar seier at om fem minutt må alle vere ferdige. Ein elev lagar høge lydar (2. klasse).

Ut frå observasjonane er det rimeleg å tru at mange av elevane ikkje hadde fått med seg kjenneteikn ved døyparen Johannes på grunn av uroa. Dette kan vere forklaringa på at ein av elevane ikkje startar å teikne. Før dei skal teikne, skriv læraren ”Døyparen Johannes” på tavla, som ei påminning om kva oppgåva er. Ho relaterer ikkje noko meir til historia.

Neste eksempel er frå England. Eg presenterer dette eksemplet for å vise ein anna måte å jobbe med religionsundervisninga på. Lærar og elevar er samla ”on the carpet” (på teppet), som verkar vere tilsvarande det vi kallar ”å sitje i samling” eller ”samlingsstund” på norsk.

Læraren samlar elevane rundt seg ”on the carpet”. Lærar fortel historia frå bibelen om Abraham og Sara, Rebekka og Isak. Ho kan historia utanboks og visualiserer det heile i ei lita sandkasse. Ei blå pappstrime fortel kvar elva renn. Små treklossar illuderer hus og landsby. Fire menneskefigurar er Abraham, Sara, Rebekka og Isak. Læraren fortel på ein engasjert lågmælt måte. Elevane lyttar. Vi kan høyre ei knappenål falle. Ho fortel levande og elevane lyttar stille. Nokre få er litt urolege i kroppen. Til slutt fortel ho at Isak betyr ”laughter”. Abraham og Sara vart så glade då dei fekk han at dei lo. Difor vart han kalla Isak (Year 2).

Når historia er slutt, spør lærar kva del av historia dei likte best. Elevane svarar: “All of it”, eller “When Isac married Rebecca”, “When Isac was born and they called him laughter”, “When they went on a journey”. Og lærar spør så: “Where are you in the story?” Ingen rekkjer opp handa. Lærar svarar sjølv at når Rebecca og Isac fekk barn, så fekk desse barna barn igjen, og dei fekk barn og så vidare, og så fekk dei dykkar oldeforeldre og dykkar olde-

foreldre fekk dykkar besteforeldre som fekk dykkar foreldre og dykkar foreldre fekk til slutt dykk. Lærar spør om det er noko vi kan utelate i historia? Elevane er tause. ”No”, seier lærar, ”not Rebecca, not the water”. Det er visst ingen ting dei kan utelate (Year 2).

Etterpå skal elevane skrive ei setning om det dei likte best i historia. Elevane går til arbeidet. Nokre somlar. Lærar set seg saman med ”the yellow group”. Elevane på denne gruppa er svake i skriving. Mange elevar pratar. Lærar ber dei skrive namnet sitt på arka. Elevane skriv. Ein elev tullar. Lærar hjelper til ved det bordet ho sit. Mykje prating. Så skal dei rydde. Mange har skrive ei heil setning. Andre har ikkje skrive noko.

Den engelske læraren visualiserer historia med små figurar. Elevane lyttar merksam og uroar ikkje. Læraren i den norske klassa les lågt frå boka utan å sjå opp. Ho brukar ikkje konkrete saker til å visualisere historia for elevane. Elevane vert urolege og følgjer ikkje med. Etter at læraren i den engelske klassa har fortalt ferdig historia, stiller ho spørsmål til elevane. Ho relaterer historia til elevane ved å spørje kvar dei er, i denne historia. ”Where are you in this story”, ”What did you like best?”. Ho oppmuntrar elevane til å reflektere over historia og når dei seinare skal skrive om kva dei likte best ved historia, er tenkinga omkring dette allereie i gang. Når det er sagt, var det uro også i denne klassa, og ikkje alle var like opptatt av skrivinga. Men det var meir av det eg vil kalle positiv uro som handlar om at elevane berre er fem–seks år. Med positiv uro meiner eg at elevane småsyng, pratar med seg sjølve, hoppar opp og ned med kroppen sitjande på stolen, vrir seg på stolen osb.

Til slutt i utgreiinga tek eg med eitt eksempel på stasjonsleik i ei norsk klasse. Sjølv om eg presenterer berre eitt eksempel her, finn eg eksempel på stasjonsleik i to av klassene.

Verkstad/stasjonsleik

Mange av klassene hadde temaarbeid på vekeplanen, men det er vanskeleg å observere det i praksis. Dette i motsetnad til ei av dei engelske klassene der tema ikkje stod på timeplanen, men der eitt og same tema vart gjennomført i fag som ”English”, ”Physical Education”, ”Art and design” og ”ICT”, slik eg har gjort greie for tidlegare om temaet ”By the Seaside”. Andre tema var ”Botanical garden”, ”Picassos’ blue and red period” og ”Science week”. Dei to sistnemnde vart gjennomførte før eg besøkte klassa.

Nokre av dei norske lærarane brukte leik etter verkstadprinsippet, eller ein variant av stasjonsleik. Dette arbeidet var ofte ein del av eit større fellesarbeid, der to klasser arbeidde saman. Neste eksempel viser ei form for stasjonsleik der læraren startar med ein kort fellesdel der ho

informerer elevane om kva dei skal arbeide med. Elevane er vane med å arbeide på denne måten og har etablert faste grupper.

Lærer: ”No skal vi begynne med stasjonar, alle veit kva gruppe dei høyrer til ”Elevane finn gruppene sine. Det er tilrettelagt fire grupper med følgjande innhald: Gruppe 1: Skal lage V av plastilin. Gruppe 2: Skal skrive V med våt pensel på tavla. Gruppe 3: Skal lage V på lappar og leggje desse i bokstavboksen sin. Skal lage ord med V. Gruppe 4: Skal skrive V på stort teiknepapir, fargeleggje. Alle gruppene skal skrive både store og små bokstavar, løkkeskrift. Elevane arbeider sjølvstendig på stasjonane. Lærer set seg ned, fører fråvær, les meldingsbøker. Lærer ringjer med ei bjølle og då skiftar elevane stasjon (2. klasse).

Målet med leiken var at elevane skulle lære bokstaven V, og læraren la til rette for dette. Etter kvart var det ein lærar på kvar gruppe og ein av lærarane gav oppgåver til bokstavkortgruppa av typen: ”Kva vert du dersom du fell i sjøen?”. Elevane skulle lage svaret med bokstavkorta (Våt). ”Kva kallar vi den tida då det begynner å bli grønt på marka?” (Vår). Klassene som arbeidde med stasjonsleik, såg ikkje ut til å følgje ein konkret modell for organisering av verkstadarbeidet med først ein fellesdel, så gjennomføring (utvikling av prosessmedvit) og til slutt gjenkalling (Frost, 2003). Det handla meir om ulike aktivitetar som elevane kunne velje og så skifta dei aktivitet når læraren sa frå. Lærarane såg ut til å finne si form på dette arbeidet ut frå ulike rammefaktorar. Som vi ser, nytta læraren leiken til å gjere praktiske oppgåver.

6.2.5 Leik og samhandling

Det er mange måtar å nytte leik som samhandling. Eg presenterer her song- og rørsleleikar og fri leik nytta som pedagogisk verkemiddel. Samhandling mellom barn handlar om etablering og utforsking av relasjonar, og om kommunikasjon på fleire plan. Sosial samhandling handlar om kreativitet, intellektuell vekst og sosiale ferdigheiter (Bateson, 1991; Broadhead, 2004; Pellegrini og Blatchford, 2004).

Song og rørsleleikar

I nokre av klassene er det mykje song- og rørsleleikar. I andre klasser er det lite. Dette gjeld både i første, andre og tredje klasse. I ei av klassene er det mindre av song- og rørsleleikar, men mykje song der læraren akkompagnerer på piano. Denne læraren brukar songen til avkopling og til å samle klassa. Eg observerte song- og rørsleleikar som: Danse i ein ring, Ein sjømann drog til Engeland, Froskeli kvekk, kvekk, Boogiewalk, Three little monkeys, Barns blues, Per sjuspring, Vil du ut i skogen, ja så kom, Tak over skapet, Stele harar. Eg presen-

terer fleire songleikar under punktet 6.2, Frie leikeaktivitetar. I dei klassene det er brukt mykje song- og rørsleleikar, er læraren som oftast med i leiken, slik dei to neste eksempla viser:

Alle gutane dannar ring. Dei skal gå tur i skogen så dei må ha ”ryggsekk”! Jentene er ”ryggsekk” og står bak kvar sin gut med hendene på skuldrene til guten. Lærar er med og viser lette galopp hopp til sida medan ho syng ”Vil du ut i skogen, ja så kom”. Det blir så som så med ”galoppstega” og mykje hallooi når ikkje ”ryggsekkene” greier å henge med i svingane, men dei har det tydeleg gøy. Det same med jentene i den inste ringen (2. klasse).

Dette er ein ringleik der heile klassa er i aktivitet. Her ser vi eksempel på korleis lærar kan skape fellesskap i klassa gjennom bruk av rørsleleik. Elevar og lærar gjorde noko kjekt saman. Neste eksempel er ei form for rørsleleik der alle elevane er i aktivitet og elevane ser ut til å trivast. Læraren er engasjert med i leiken.

Så seier lærar: ”Still opp i ein ring”. ”Og så må vi ha ein ulv”. Ei jente, Anne, vert vald. Leikar Ulven kommer. Lærar er med i leiken. (...) ”No går vi inn i skogen for ulven er ikkje her, Ulv, ulv er du her?”, ropar lærar. Så skal den som er ulv, seie t.d. eg les avisa, eg sit på do. Når ulven seier: ”Eg kvesser klørne”, så spring alle heim – ulven prøver å ta ein. Den som vert tatt, blir ny ulv. Lærar er med (2. klasse).

Fleire av lærarane er medvitne om bruken av song- og rørsleleikar. Observasjonane viser at lærar kan vere både deltakar og observatør i song- og rørsleleikar. Lærarane brukar dei som avkopling der elevane får riste litt laus etter å ha sete i ro ei stund, eller som ein kombinasjon av å lære engelsk og fysisk aktivitet. Eg observerte at nokre lærarar nytta desse formene for leik for å avbryte tendens til uro i klassene. Ein artig songleik gjorde elevane opptekne av songen og dei kunne konsentrere seg med arbeidsoppgåvene i etterkant. Slik meistra lærarane klasser på opp til 26 elevar. Neste eksempel viser korleis lærar nyttar rørsleleik i fagleg samanheng.

Elevane sit i ring i gymsalen. Dei får kvar sin beskjed av lærar som dei skal utføre. Først er det Mari. Ho skal reise seg, lyfte eine beinet, hinke til døra og seie bø. Ho utfører det flott og smiler. Elevane smiler. Vidar skal setje seg på golvet, ake seg til skapet, banke på skapet og spørje om det er nokon heime. Han verkar litt usikker, så lærar prøver å hjelpe til. ”Du treng ikkje hjelpe mej, ej e kloke”, seier han og gjennomfører med glans og eit stort smil. Dei andre elevane ler og følgjer spente med. Lærar seier til Anton at han skal gå til ei jente med gullhjarde rundt halsen, kitle ho i nakken og seie hei. Han gjer dette og elevane ler og ser ut til å kose seg (1. klasse).

Lærer i dette eksemplet fortel at ho brukar leik for at elevane skal øve seg å ta i mot beskjedar då det er viktig å lære frå starten av. Mykje av tida i første klasse gjekk med til å lære elevane å vere elevar. ”Ei av dei openberre oppgåvene lærarane står over for i begynnaropplæringa, er at elevane skal lære seg å verte elevar. Det meistrar ein del av dei ikkje ved skulestart, og det pregar mykje av arbeidet den første tida (...)” (Haug, 2006a, s. 25). Haug (ibid.) viser til Germeten og Gaarder (2004) som er inne på det same med formuleringa ”tilpassinga *til* pulten”³⁵. Tilpassing til pulten handlar om at elevane skal venje seg til rutinane ved skulen, og til å forstå at pulten er arbeidsplassen deira. Dette er minst like utfordrande i starten som tilpassing *ved* pulten, som handlar om tilpassa opplæring.

Eit anna aspekt ved dette eksemplet er at samstundes som lærar øver elevane til å ta mot beskjedar gjennom leik, skaper ho fellesskap i klassa gjennom samspel elevane i mellom, og seg sjølv og elevane. Stemninga er god og viser ein leikprega måte å lære å ta i mot beskjedar. I ei anna klasse observerte eg at lærar brukte direkte setningar som: ”Ikkje mas når eg snakkar med ein annan”, ”Opp med handa og ikkje sit sånn og mas” (3. klasse). Observasjonane viser at denne måten å snakke til elevane ikkje nytta, eller dei var stille berre ei kort stund, så starta dei pratinga og spørjinga att.

Fri leik nytta som pedagogisk verkemiddel

Neste eksempel viser frileik i ei klasse med berre 10 elevar, der lærar nyttar det høvet frileiken gir til å arbeide med elevane.

Dei som leikar på golvet, leikar med lego og ei klinkekulebane, som dei har sett saman sjølve av eit konstruksjonssett. Nokre jenter les bøker. Ein annan lærar kjem inn. Ho set seg saman med ei jente som er tospråkleg. Den andre læraren går til eit anna bord og det ser ut som ho hjelper to elevar med eit spel. Fleire av elevane vert ferdige etter kvart med det dei har teikna, og nokre elevar viser læraren kva dei har teikna. Ho seier det er fint og ber dei rydde saman teiknesakene. Leiken held fram. Lærar spelar spel med nokre av elevane. Andre elevar leikar med lego. Dei lagar bil og fly. Det er litt småprating. Ei jente les i ei bokstavbok. Den andre læraren går bort til gruppa som leikar med lego og pratar med dei. Klassestyrar spør ei jente som berre går rundt, om ho vil vere med i spelet i staden for ho. Elevane leikar. Begge lærarane går no rundt og pratar med elevane. Ein elev kastar ein legokloss bortetter golvet. Ein annan hentar han. To av elevane som spelte talspel, spelar no kort. Leiken held fram. Det er roleg, litt småprat. Ein elev rullar klinkekuler som han spring etter for å hente. Lærar går rundt

³⁵ Mi utheving.

og pratar med elevane³⁶. Pratar med jenta som er tospråkleg. Ein elev byggjer racerbil. (...) (1. klasse).

Dette eksemplet er eit utdrag frå ein frileik som varte i over femti minutt, så elevane har god tid til å leike saman. Før dei starta frileiken, hadde dei arbeidd lenge med tal og å lære begrepet *opp på*. Elevane får sjølve velje kva dei vil leike med, medan læraren arbeider individuelt med nokre av elevane. Det var to lærarar til stades som begge var nærverande ved å samtale med elevane, hjelpe til, spele spel osv. På slutten av leiketida kjem også rektor inn i klassa. Ho pratar kort med klassestyrar og ser på kva elevane har laga av lego. Ho set seg på golvet saman med elevane og seier: ”Så flott, det er kjemp flott!”. Etter at leikestunda var over, var det mat.

Læraren fortel at i denne situasjonen fekk ho utføre fleire oppgåver med einskildelevar. Ho fekk gå gjennom lekse med to av elevane og ho fekk fleire andre til å velje spel der dei kunne øve på tal eller bokstavar. Ho spelte spel med dei elevane som trong ekstra støtte. Det var berre dei som leika på golvet, som leika heilt fritt. Læraren brukte denne leikestunda til å tilpasse opplæringa for nokre av elevane. I dette tilfellet svake elevar. Lærar kjende elevane og kunne difor arbeide individuelt med dei medan klassa leika. Denne læraren var ein av dei som var mest aktivt deltakande i elevane sin leik. Ved å leggje til rette for fri leik ser vi at læraren kan stimulere dei elevane som treng det og fungere som støttande stillas for ulike elevar i ulike situasjonar. Denne klassa hadde eit rikt utval av lego og mange spel som fokuserer på lese-, skrive- og matematikkopplæringa. Dei hadde også tilgang på datamaskiner med mange dataspel som dei kunne bruke i opplæringa.

Eit metodisk poeng her er at eg ikkje fanga opp korleis læraren arbeidde individuelt gjennom observasjonane eller analysen av datamaterialet, fordi eg ikkje høyrde samtalane elev og lærar i mellom. For meg som observatør verka det som ein vanleg frileik med ein deltakande lærar. Det var gjennom samtale med læraren i etterkant om situasjonen at dette kom fram. Dette viser at samtalane og intervju med lærarane ut frå situasjonar i datamaterialet hadde ein funksjon i å styrkje datamaterialet (jf. kapittel 5).

³⁶ Lærar gjennomførte fleire oppgåver med elevane, sjå kommentarane.

6.2.6 Skuleprega leikeaktivitetar

Denne undersøkinga handlar om leik som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa og tek mellom anna utgangspunkt i barnehage- og skuletradisjonen sitt syn på leik. Nokre elevar konstruerer sine egne måtar å leike på i skulen, uavhengig av læraren. Desse formene for leik er tilpassa alder, interesser og rammevilkår utan at lærar nødvendigvis har tatt initiativ til denne forma for leik. Dette er ei form for skuleleik eller skuleprega leikeaktivitetar som leikeskriving, leikerekning, leiketeikning eller ei form for rolleleik der rollene og handlingane er inspirerte av skulekvardagen. I nokre situasjonar får elevane oppdrag av læraren som ikkje er særleg leikprega, og så gjer dei aktiviteten leikprega ved sjølve å tilpasse aktiviteten til situasjonen. Ei form for tilpassa deltakande aktivitet. I andre situasjonar er det læraren som tek initiativ til slike aktivitetar. Eg vil vidare presentere nokre eksempel på både elevinitierte og lærarinitierte skuleprega leikeaktivitetar.

Elevinitiert

Nokre elevar i ei førsteklasse teikna seg sjølve inn i teikninga, gav seg sjølve ulike roller og teikna det utstyret dei trong i leiken og skreiv nokre få ord. Dette er ei form for leik der elevane teiknar og leikar rolleleik samstundes. Ein elev i ei anna klasse samla telefonnummer. Ho gjekk rundt og spurde kva telefonnummeret til læraren og dei andre elevane var, og skreiv tala pent og sirleg ned i ei lita bok. Nokre jenter i ei andreklasse laga utstilling og laga plakat med teksten: ”Utstilling – milliarder – ontlie”. Dei sette opp stolar for å markere utstillinga og ville ta inngangspengar.

Neste eksempel viser ein elev som vil fortsetje med det arbeidet ho heldt på med, sjølv om lærarane har sagt at dei kan få leike. I timen før har dei arbeidd i det dei kallar ”raudebøkene” sine. Dette er bøker der dei øver på å skrive/teikne bordar og bokstavar, eller dei kan teikne fritt.

Lærar gir beskjed om at dei kan leggje bøkene ned i skuffene sine, og at dei kan få leike med det dei har lyst til. Kari held fram med å teikne bordar etter at dei fekk lov til å leike. Ho kjem til meg og spør om korleis ho skal skrive ”amen”. Elevane leikar og etter ei stund tek lærar fram ”plastilina”, og ei gruppe på 9 elevar samlar seg rundt eit bord og leikar med dette. Etter kvart er nesten alle engasjerte i aktivitet med plastilina. Bortsett frå ei gruppe på fire elevar

som sit i sofaen saman med lærar som les i ei bok om ”poten³⁷”. Kari sluttar seg til denne gruppa når ho er ferdig å teikne bordar (1. klasse).

Kari vel sjølv å fortsetje med skrivinga i ”raudeboka”. Det kan sjå ut som om Kari finn arbeidet med å teikne/skrive fine bordar og bokstavar meir lystbetont enn dei andre aktivitetane elevane har tilbod om. Dette eksemplet er frå ei førsteklasse og som eg har vist tidlegare, vel mange elevar i 6-årsalderen bordaktivitetar i staden for fri leik på golvet. Neste eksempel er frå utetida. Lærar har sagt at elevane skal ut og leike, og elevane har gått ut.

Tre jenter frå første klasse sit og småpratar rett utanfor inngangsdøra til skulen. Det er tak over inngangspartiet og det regnar ute. Jentene skriv med glitterpennar og tusjar i ulike fargar. Dei skriv i små vakre bøker med blomstra papir. Dei har med bøkene heimanfrå. Fargane på bøkene er rosa og lilla. Ingen må få vite kva dei skriv så dei løyner arbeidet så godt dei kan. Jentene skriv hemmelege meldingar til kvarandre (1. klasse).

Det verka ikkje som desse jentene hadde lyst til å klatre i klatrestativa, huske eller sparke fotball som er tilbodet i denne skulegarden. Det regna og dei hadde ikkje på seg regnkledde. Difor fann dei ein leikeprega aktivitet dei kunne halde på med under tak. Elevane tilpassa leiken til omgjevnadene og kva dei sjølve er opptekne av. Ved å tilpasse leiken tilpassar også desse jentene si eiga læring. Jentene kan vere inspirerte av å vere på skulen og ønskjer å skrive meir enn dei får høve til i skulesituasjonen.

Ei anna form for leik er rolleleik der dei leikar at dei er på skule. I neste eksempel leikar nokre elevar skule i biblioteket medan dei ventar på at dei andre elevane skal verte ferdige med å låne bøker.

Nokre elevar har lånt bøker og set seg rundt eit bord og leikar skule. Dei blir ikkje samde om kven som skal vere lærar, så då seier ein av elevane at dei ikkje treng lærar. Det er greitt. Ei jente spør på austlandsk: ”Hvilken bok skal vi ha? Den tykke eller den tynne?” Ein elev svarar: ”Vi skal ha den tynne boken”. Dei diskuterer lenge kva bøker dei skal bruke. Så skal dei rydde og gå tilbake til klasserommet (3. klasse).

Ved å leike skule vart elevane opptekne av kva det vil seie å vere på skule. I dagleglivet på skulen tenkjer dei ikkje over kva det vil seie å vere på skule, men ved å leike skule vert dei meir medvitne om dette. Det som karakteriserte desse elevane, var at dei tok ofte initiativ, det verka som dei hadde eit rikt språk og kjende spelereglane for leikane. Sjølv om det generelle

³⁷ Dialektord for poteten (skrive av medobservatør).

trekket er at lærarane ikkje oppmuntra til slik leik, finn eg unntak. Særleg ein av lærarane i undersøkinga la til rette for og inspirerte til slik form for leik. Dette vil eg gjere greie for vidare.

Lærarinitiert

Eg presenterer nokre eksempel som handlar om spålarar der læraren har tatt initiativ og legg til rette for leik som pedagogisk verkemiddel. Alle eksempla er frå andre klasse.

(...). Elevane skal lage spålarar. Lærar viser fram ein firkant og spør: ”Kva slags form har denne”? Elevane i kor: ”Firkant”. Lærar: ”Ja, eller eit kvadrat kan vi også seie”. Elevane får kvart sitt ark. Skal lage spålarar (oppgåvene er å dele firkantar frå hjørne til hjørne og lage to trekantar). Elevane arbeider med å lage spålarar. Lærar går rundt. Lærar hjelper dei med å brette, også assistent går rundt. Elevane er svært ivrige (...). Lærar seier: ”De er klar over at dette er matematikk, ikkje sant”? (ikkje noko svar frå elevane) Lærar: ”Når vi brettar eit rektangel og lagar eit kvadrat, er det matematikk”. (...) (Elevane har vore ute i friminutt.) Lærar skriv opp på tavla ord som elevane kan skrive inn i spålarar. Lærar skriv opp orda med både store og små bokstavar: GOD JUL God jul, JULEKLEM Juleklem, JULEGRIS Julegris, KOS DEG Kos deg, MARSIPAN Marsipan, JULENØTTER Julenøtter, JULEGODT Julegodt (2. klasse).

Elevane skriv opp ord i spålararane og dei jobbar lenge med denne aktiviteten. Her samtalar læraren om ulike matematiske former som kvadrat, rektangel og framhevar at dette er matematikk. Ved skrivinga av ord inne i spånen får dei øve seg i å skrive store og små bokstavar. Neste eksempel viser korleis same klassa brukar spålararane.

Lærar seier alle skal gå til pultane sine og setje seg ned. Lærar tek fram ein spålarar, tek ein i hendene og går bort til ein elev: ”Kva farge vil du ha?”, spør lærar. Lærar spår jenta. Inne i lappen står det: ”God jul” og ”Jul er kult”(...). Lærar tel høgt medan ho spår (2. klasse).

I desse eksempla kombinerer lærar matematikkopplæring og lese- og skriveopplæring. Ho er aktiv saman med elevane. Ho forklarar, stiller spørsmål og gjer aktiviteten leikprega. På den måten viser ho ein lystbetont måte å arbeide med lesing, skriving og matematikk. Denne læraren utmerkte seg ved å vere aktiv saman med elevane i alle situasjonar, særleg inne.

Eit anna eksempel handlar om å lage teikneseriar der elevane får øve seg både i skriving og teikning. Det var som regel lærar som initierte det. I ei av klassene skapte elevane teikneseriar

der tema var verdsrommet. I same klassa som laga spålar, skapte dei eventyrteikneseriar slik neste eksempel viser.

Elevane arbeider med eventyrteikneseriane. Lærar skriv stikkord på tavla. Dette er troll, konge, prinsesse, helt. Elevane jobbar og lærar går rundt og hjelper til. No har mange av elevane skrive "Det var ein gong". Andre, tre–fire, har ikkje skrive noko enno. Lærar spør kva vi skal byrje med når vi startar på ny setning? Elevane svarar stor bokstav i kor. Elevane jobbar med eventyrteikneserien. Mange av elevane har både skrive og teikna mykje på arbeida sine, medan andre berre har teikna ei rute t.d. eit bilde av eit troll og ei prinsesse. Mange brukar mykje tid på å fargeleggje, medan andre berre skriv (2. klasse).

Her ser vi at læraren gir elevane støtteord for å stimulere til skrivinga og stiller spørsmål som gjer dei merksame på korleis ein startar ei setning. Her ser vi nok eit eksempel der aktiviteten kan tilpassast kvar einskild elev. Elevane kan skrive så mykje dei vil. Dei som er sterke i skriving, kan skrive mykje tekst, medan dei som er svakare, kan skrive det dei meistrar. Slik vi ser av eksemplet, er det nokre som fargelegg meir enn dei skriv. Alle får øve seg på skriving ut frå sine føresetnader.

I England observerte eg leikprega skuleaktivitetar berre i "reception class" og i Year 1. I Year 2 observerte eg mest slik form for leik ved datamaskinene og då gjennom program som lærarane hadde tilpassa til den einskilde eleven. Programma var slik at dersom eleven svarte rett (trykte på rett tast), kom han vidare til neste steg. Lærar kunne så gå inn og kontrollere på kva nivå eleven var til ei kvar tid, og kunne tilpasse neste program til eleven. Når elevane i engelsk skule går i Year 2, har dei fleste allereie vore to år i skulen, og har lært seg å skrive. Dette gjer at dei ikkje har det same behovet for leikeskriving som dei norske elevane.

Ei "annleis" form for leik

Innleiingsvis tok eg utgangspunkt i hovudsakleg to grove inndelingar av leiken, barnehage-tradisjonen og skuletradisjonen. Ut frå eksempla viste ovanfor kan det sjå ut som om det har utvikla seg ei annleis form for leik i skulen, der innhaldet ber preg av at elevane er på skulen. I kombinasjonen mellom leikeskriving og den skuleprega rolleleiken som vist i eksempla ovanfor, kan skuleprega leikeaktivitetar verte ein sentral arena for skriftspråkstimulering dei første skuleåra, dersom læraren er medviten dette. Skildringane ovanfor viser korleis elevane sjølve tilpassar aktivitetane ut frå egne behov, alder og arbeidskapasitet.

Eg har vist nokre eksempel på slik form for leik, i hovudsak initierte av elevane sjølve. Berre ein av lærarane i undersøkinga initierte slik form for leik. Dette samsvarar med funn frå evalueringa av Reform-97, der Hagtvet (2003) poengterer at leikeskriving eller eksperimenterte skriving på elevane sine premissar var unntaket. Denne forma for leik handlar i denne studien også om andre aktivitetar enn berre skrivinga. Det omfattar også teikning, rekning, lesing, samtale, dramatisering og rolleleik, inspirerte av at elevane er på skulen. Eg har valt å bruke formuleringa skuleprega leikeaktivitetar om desse aktivitetane, då eg ikkje har funne noko begrep frå dei tradisjonelle kategoriane for leik. Denne forma for leik er vanskeleg å setje namn på ut frå tradisjonelle leikebegrep eller leikeformer. Det er rimeleg å tru at konteksten og alderen på elevane er avgjerande for at det har utvikla seg ei slik form for leik i skulen. I neste punkt presenterer eg frie leikeaktivitetar.

6.3 Frie leikeaktivitetar

Formuleringa frie leikeaktivitetar er inspirert av uttrykket frie aktivitetar i L-97. Som oversynet viser, handlar dette om fri leik initiert både av elevane og av lærarane. Kategoriane leik som overgangsaktivitet og leik som avkopling er også nytta som formuleringar i evalueringa av Reform-97 (Klette et al., 2003).

Tabell 6.2 Frie leikeaktivitetar

Frie leikeaktivitetar	
Leik som overgangsaktivitet	Som aktivitet mellom ulike økter inne
Leik som avkopling	Som avkopling midt i ei økt
Ulike former for frileik	Ofte timeplanfesta frileik, initiert både av elev og lærar
”Golden time activities”	Timeplanfesta frileik i ein av skulane i England

6.3.1 Leik som overgangsaktivitet

Leik er mykje nytta som overgangsaktivitet særleg i første klasse, men også i nokre andre- og tredjeklasser. Dette samsvarar med evalueringa av L-97 (Klette et al., 2003). Det er variasjon mellom klassene, men ikkje nødvendigvis mellom årsstega. Det kan sjå ut som om det er meir opp til den einskilde læraren, enn kva årssteg han arbeider på. Elevane kan av og til velje fritt mellom ulike leikeaktivitetar eller mellom leikprega aktivitetar som læraren skriv opp på tavla. I ei klasse er leik brukt som overgangsordning berre for dei som er ferdige med oppgåvene, slik vi ser av eksemplet nedanfor. Klassa har halde på med matematikk.

(...) Etterpå er fleire ferdige med det dei skulle gjere. Dei har då fått lov til å leike fritt. Støy-nivået aukar etter kvart som fleire og fleire vert ferdige. Ein av lærarane sit i sofaen og hjelper

elevane med ”indianer-vev” og syng. Ein elev teiknar på flippover. Nokre av elevane arbeider framleis med matematikkoppgåvene. Medan elevane leikar, spelar den andre læraren gitar og syng. Ein del av elevane syng saman med han. Nokre av elevane byggjer tårn med store tre-klossar. Læraren i sofaen set seg ned for å lese til 2-3 elevar. Ein av elevane har valt ut boka: ”Kakling i kjøkkenhagen”. Den siste eleven vert ferdig med arbeidsoppgåvene i matematikk. Stadig fleire elevar sluttar seg til gruppa som lyttar til læraren som les (1. klasse).

I nokre av klassene er leik brukt som avkopling for alle, der særleg den eine læraren brukar mykje song- og rørsleleikar for at elevane skal få ei avveksling i skrivninga eller i arbeidet med matematikkoppgåvene.

Elevane reknar i matematikkboka. Dei fleste elevane er ferdige og får gå til ulike aktivitetar. Liv er ikkje ferdig med rekneoppgåva og tel medan ho strevar med rekneklossane. Ho har berre så vidt begynt på den siste sida i boka. Liv prøver å konsentrere seg om matte medan alle dei andre held på med andre aktivitetar rundt ho. Dei syr, teiknar, les, spelar bondesjakk, lagar maske osb. Læraren sit ved tavla med ein elev. Liv hentar fleire klossar og reknar vidare. Ho strevar. Så har ho endeleg gjort ferdig heile sida. Ho spring ivrig for å finne seg eit teikneark. Men då er det tid for rydding og mat (2. klasse).

Som vi ser, treng Liv lang tid på oppgåvene, og får ikkje tid til å leike. Nokre elevar brukar lang tid på å verte ferdige med arbeidsoppgåvene og prøver å få gjort dei ferdige, medan dei andre leikar. Dette ser vi også i neste eksempel der regelen i klassa er at når ein elev er ferdig med arbeidet, skal det godkjennast av ein vaksen. Då kan eleven starte med frileik, men så stille at det ikkje forstyrrar andre.

Fleire og fleire leikar fritt. Nokre gutar som held på med romskip, blir meir og meir høgroysta. Dei kranclar om kven som skal ha kor mange klossar. Nokre syr og lagar brikker. Dei syr korssting, broderi rundt kanten og ein bokstav i midten. Over halvparten av jentene gjer dette. Ein gut syr. Petter som ikkje er ferdig med oppgåva, får hjelp. Han er trottig, og held på med skriveoppgåva. Gutane med romskipa er oppkava. Lærar grip inn og krev at dei deler likt, men det gjer dei ikkje, og ho gir seg. Gutane har laga to lag som skal konkurrere, og det eine har skaffa seg meir klossar til romskipa enn det andre – urettferdig! seier dei. Lærar meklar i gruppa av gutar. Ho manar til å vise omsorg og å dele med kvarandre. Nokre av gutane (på det sterkaste laget) opponerer. Petter får framleis hjelp. Han, og to tospråklege elevar, er dei siste som ikkje er ferdige med oppgåvene som må gjerast før dei kan leike fritt. Andre aktivitetar er å lage julekort eller byggje med lafteklossar. Lærar oppdagar at ein gut ikkje har gjort ferdig dei obligatoriske oppgåvene. Lærar seier: ”Har du ikkje snakka med ein vaksen før du gjekk til

frileiken?». Han må setje seg ned og gjere ferdig oppgåvene. Dei andre gutane startar romskipkampane, dei startar krigen (2. klasse).

Ut frå desse eksempla ser vi at å nytte leik som overgangsaktivitet kan medføre uheldige konsekvensar for nokre av elevane. I tillegg til at elevane strevar med kompliserte oppgåver, vert det ekstra vanskeleg å konsentrere seg fordi dei andre leikar rundt dei. Nokre elevar er minoritetspråklege, andre er fagleg svake og andre igjen er omstendelege og treng lang tid på oppgåvene. I denne samanhengen kan det sjå ut som om desse taper på fleire arenaer. For det første treng dei meir tid til oppgåvene enn andre elevar. For det andre strevar dei med å konsentrere seg om arbeidsoppgåvene, fordi dei andre elevane leikar, ofte høglydt, rundt dei. For det tredje får dei ikkje mykje tid til leik og samhandling med andre. Og sist, men ikkje minst, dei får heller ikkje den avkoplinga, det pusterommet dei andre elevane får, før neste økt.

Tilpassa opplæring er ofte definert som det å bruke ulik tid på dei same oppgåvene. Premieringa for å vere rask er å gjere noko som er meir lystbetont. Dei som strevar og brukar lang tid på oppgåvene, får ikkje tid til å leike i same grad som dei elevane som ikkje er ferdige så raskt med oppgåvene. Leik som overgangsordning kan gå utover minoritetspråklege elevar, og omstendelege eller svake elevar. Fleire av lærarane brukar leik som overgangsordning for å kunne gjennomføre tilpassa opplæring for nokre elevar.

I England observerte eg leik brukt som overgangsordning ein gong i ei av klassene. Sidan eg var der så kort tid, kan eg difor ikkje seie noko om dette var vanleg eller ikkje. I dette eksemplet ser vi at dei av elevane som var ferdige med oppgåvene, kunne gå og leike. Timeplanen deira viste at det skulle vere "Golden time activities" etterpå, så nokre av elevane fekk starte leikestunda litt før dei andre.

Elevane jobbar vidare. Dei som er ferdige, får gå og leike eller lese. Lærarane hjelper nokre av elevane. Ei gruppe diskuterer høglydt kven som er ulv, rev og "gingerbreadlady". Lærar seier det er ti minutt til "playtime", så alle må jobbe skikkeleg dei siste ti minutta (Year 2).

Det kan vere at dei elevane som arbeidde vidare, vart forstyrra av dei som leika, men eg observerte ikkje at dei let seg merke med det. Eksemplet frå engelsk skule samsvarar med fleire av dei norsk eksempla på leik som overgangsordning.

6.3.2 Leik som avkopling

Mange av lærarane brukte song- og rørsleleikar for at elevane skulle få avveksling og vere uthaldande lengre, eller som variasjon i arbeidsmåtane. Det kan vere vanskeleg å skilje leik som overgangsaktivitet og leik som avkopling, sidan målet med å bruke leik som overgangsaktivitet ofte er avkopling for elevane. Eg skil mellom desse ved at lærarane nyttar leik som avkopling midt i arbeidsøkta for alle elevane, ikkje som overgangsordning, slik eg har gjort greie for tidlegare. Og som eg skriv innleiingsvis i dette kapitlet, så kan siktemålet med å bruke leik som avkopling like gjerne vere å lære elevane engelsk eller utvikle samhandling mellom elev og elev, elev og lærar. I ei av klassene, når elevane hadde sete stille lenge, organiserte læraren song- og rørsleleikar som Soldansen, Boogie Walk, Hi my name is Joe, Saks, stein og papir, Haramsamsam (ein marokkansk songleik), One potato, two potatoes, Three little Monkeys, Barns blues og Ko-ttschi-ttschi-leiken. Denne læraren var ein av få som var deltakande i dei fleste av leikaktivitetane. Ho brukte mange norske og engelske leikar, både som avkopling og i lærings-samanheng, eller som ein kombinasjon. Ein leik ho ofte nytta, var ”Hi, my name is Joe”. Dette er ein rytmisk chant (rap) eller ei regle med rørsler til. Elevane sit i ring når dei syng. Songleiken er eksempel på ein leik som kan vere pedagogisk hjelpemiddel i læring av engelsk. I første verset syng dei om Joe som arbeider på ein knappfabrikk, og her skal elevane ”turn your buttons to the left”. Neste vers er identisk, men ein plussar på med ... ”your left hand”. For kvart vers legg ho til ein ny kroppsdel: ” ... your right foot, left foot, head”. Til slutt er heile kroppen i rørsle. Denne leiken viser at elevane kan lære det engelske ordet for ulike kroppsdelar på ein leikprega måte. Læraren vekslar mellom ulike leikar og let alle få vere med på same tid. Ingen sat og gjorde ferdige arbeidsoppgåver, og vart forstyrra av dei andre. Alle fekk eit pusterom der dei fekk vere i aktivitet og fekk kople av. Intervju med læraren viser at ho er medviten avkoplinga denne forma for leik representerer, slik også neste eksempel viser:

Klassa held på med lydane *a - u*, og lærar snakkar og forklarar ulike ord som tau, haug, maur, og elevane får fortelje om maur dei har sett osb. Når dei har arbeidd ei stund med desse lydane, seier lærar at dei kan kome fram til ho etter kvart som dei er ferdige. Brått blir mange ferdige, og skundar seg ut på golvet i ein ring rundt læraren. Lærar fortel at no skal dei ta ”Ko-ttschi-ttschi-leiken”. Elevane gir uttrykk for at dei synest det er stas. Lærar set på musikk. Elevane (og lærar) går rundt, smyg seg mellom kvarandre ”lette på foten”. Musikken endrar seg, elevane stoppar opp, to og to snur seg mot kvarandre, klappar seg på knea og klappar hendene mot kvarandre samstundes som dei seier ”Ko-ttschi-ttschi”. Musikken endrar seg og elevane (og lærar) ”dansar” rundt på golvet. Musikken endrar seg og det same gjentek seg.

Musikken tek slutt. Elevane får beskjed om å gå tilbake til plassane sine og utføre oppgåvene side 93 (3. klasse).

Dette eksemplet viser korleis lærar nyttar leikprega verkemiddel målretta som avkopling mellom krevjande oppgåver. Elevane hadde sete stille lenge og det var teikn på at fleire byrja å verte urolege. I staden for å gå rundt å hysje på dei eller irettesetje brukte ho ein dans som avkopling. Sjølv om ho sa at elevane kunne kome fram når dei var ferdige med oppgåvene sine, starta ho ikkje dansen før alle var med. Som vi ser, vart mange elevar ferdige veldig fort. Læraren integrerer leiken som ein del av læringsaspektet og viser at han har ein pedagogisk funksjon. Det såg ut som om alle var inkluderte i fellesskapet ei slik form for dans kan gi. Her vart alle elevane aktiviserte. Dette var karakteristisk for denne læraren i dei fleste situasjonar.

6.3.3 Eksempel på frileik inne

I dette punktet presenterer eg nokre eksempel på frileik der elevane får velje kva dei vil halde på med, kvar og kven dei vil leike med. Andre eksempel på frileik har eg presentert under punkt 6.3.1 leik som overgangsaktivitet, punkt 6.3.2 leik som avkopling og punkt 6.4.3 fysiske aktivitetar, i avsnittet ”Ut på tur”. I neste eksempel er det frileik i første klasse:

Elevane får beskjed om at det er frileik. I tillegg til klasserommet får dei bruke felleskjøkkenet som ligg mellom klasseromma til dei to førsteklasse ved skulen. Nokre elevar teiknar, og andre (fem) elevar leikar i leikekroken på kjøkkenet. To elevar byggjer med eit konstruksjonssett som inneheld bokstavformer. To elevar ser på medan den andre læraren hengjer opp peparkakene i vindauga. To elevar syr. Nokre leikar med lego og andre leikar med ei treborg med playmofigurar på kjøkkenet. Så er det tid for å rydde (1. klasse).

Her utfører lærarane praktiske gjeremål medan elevane leikar. Det er stilt og fredeleg i klasserommet og elevane får god tid til å leike. Vi ser i dette eksemplet at når elevane kan velje fritt kva dei vil leike med, så vel mange likevel bordaktivitetar som konstruksjonssett, syng, teikning, lego. Dette var ein tendens i mange av klassene, også i England slik neste eksempel viser.

På ein av dei engelske skulane vov dei veggteppe med tema ”By the Seaside”. Etter pausen fekk elevane velje mellom konstruksjonsleik eller å fortsetje vevinga. Klassa delte seg om lag i to. Konstruksjonssettet inneheldt fleire ulike former for plater, skruar, klossar og mekano. Etter kvart spela dei sjakk. Ein elev sat ved ein PC og jobba med eit program som laga sterk og mykje lyd. Om lag 20 elevar sat på teppet og leika med konstruksjonssettet utan krangling eller knuffing. Lærarane (det var to) gjekk rundt og hjelpte dei som vov (Year 2).

Denne klassa hadde jobba med tema ”By the seaside” ei god stund, noko som viste att i dei fleste faga. Dette kjem eg tilbake til. Mange av elevane valde leikprega bordaktivitetar, når dei kunne velje fritt kva dei ville leike med. Dette kan vere uttrykk for at dei opplever at dei ut frå alderen synest rolleleik er for lite utfordrande, utstyret til rolleleiken ikkje er utfordrande nok eller ein kombinasjon av desse faktorane. Eit interessant poeng er at dette samsvarar med undersøkingar gjennomførte i svenske førskulegrupper og i andre norske undersøkingar (Bjørnstad og Vatne, 2005)

Neste eksempel viser ei form for organisert frileik. Læraren skreiv opp fem ting som elevane foreslo at dei kunne leike. Læraren organiserte elevane i grupper. Elevane fekk ikkje lov å skifte aktivitet så lenge frileiken varte.

Så er det frileik inne frå klokka 11.30. Lærar ber elevane foreslå fem ting dei vil leike. Ho skriv opp på tavla fem ting, og teiknar 1. Dyr 2. Bilar 3. Eigne leiker 4. Dokkekrok og 5. Spel. Elevane leitar fram leikene og organiserer seg sjølve. Etter kvart er dei i gang med leiken. Det er mykje støy og småpratning. (...) Ein elev kler på Barbiedokka som ho har med heimanfrå. Nokre elevar teiknar bilbane, spelar spel, leikar med eit konstruksjonssett. Dette brukar dei til kamparena for monsterudyr som dei har med heimanfrå. Andre elevar leikar med treklossar der nokre er forma som bokstavar (1. klasse).

Læraren gjekk rundt i klasserommet og snakka med elevane og passa på at det var roleg. Det var avgrensa kva elevane kunne leike med. På denne skulen delte klassene leiker med SFO, men fordi ei av klassene ikkje hadde rydda skikkeleg, vart skapa med leiker låste, slik at førsteklassene ikkje hadde tilgang til dei. Leikeutstyret var lite utfordrande og det kunne tyde på at det etter kvart vart keisamt å halde på med det same leikemateriellet lenge, særleg for gutane og det oppstod uro og krangling. Læraren si oppgåve vart å skape ro og orden. Det vart mindre tid til positiv samhandling og fellesskap. Det var 23 seksåringar i denne klassa, og lærar fortalde at dersom ho sleppte alle fri i klasserommet utan noko form for organisering, ville det verte berre kaos. Nokre av elevane ville ikkje meiste at det ikkje var stramme rammer rundt leiken, fortalde ho. Lærar i dette eksemplet viser korleis ho organiserte frileiken ut frå korleis ho kjenner klassa.

6.3.4 "Golden time activities"

Neste eksempel er frå frileik i ei av dei engelske klassene.

Det er "Golden time activities". Eit teppe med bilde av vegar ligg på eit bord og ei gruppe elevar leikar med småbilar på teppet. På det vanlege teppet leikar nokre elevar med "Brio Mac". På to bord leikar elevane med lego. På eit anna bord leikar dei ulike bokstavspel. Eit av dei heiter "Shoppinglist-game". Ei anna gruppe elevar held på med eit spel kalla "Ker-plunk" som handlar om å fjerne nokre pinnar utan at ei kule ramlar ned på bordet. To elevar teiknar ved staffeliet. Dei som ikkje er ferdige med å måle andlet, får gjere det. Det er mykje bråk. Lærar går rundt til kvar gruppe (Year 2).

Elevane får velje kva dei vil halde på med. Lærar går heile tida rundt og samtalar med elevane. Dette er eit eksempel som viser at elevane vel "leik ved bordet". Som vi ser, er det mykje bråk i klassa. Lærar let dei halde på utan å roe dei ned.

Dagsplanen i dei engelske klassene var strukturert og slik fungerte det også i praksis. Alt verka planlagt på førehand. Lærarane og elevane såg til ei kvar tid ut til å vite kva dei skulle gjere. Materiell og utstyr var på plass på førehand. Skulle elevane gå frå eit rom til eit anna, stilte dei raskt opp og gjekk etter kvarandre raskt til neste rom. Lite tid gjekk bort mellom ulike økter. Dette førte til at det var lite rom for til dømes leik som overgangsaktivitet.

I neste punkt presenterer eg leik og fysisk aktivitet med underkategoriar som fysisk aktivitet inne, "Physical Education" og "Ut på tur".

6.4 Leik og fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet er framheva i L-97 som viktig for elevane si læring, utvikling og som helsefremjande tiltak (KUF, 1996). I dei førsteklassene vi observerte, var fysisk aktivitet ein stor del av innhaldet i skuledagen. Her under sansemotorikk og andre kroppsøvingsaktivitetar inne. I tillegg til turane har nokre av klassene dei tre eller fire andre skuledagane, to halvtimesøkter pluss ein time midt på dag ute (der måltidet rett nok er ein del av tida). I denne utetida held elevane også på med fri leik. Frå hausten 2004 fekk ein utvida skuledagen med i gjennomsnitt fem veketimar, og frå hausten 2005 auka timetalet ytterlegare. Slik det var, hausten 2002, kunne ei klasse bruke opptil 8–9 timar til frie aktivitetar av dei 20 timane dei hadde til rådvelde. Målsetjinga verka å vere avkopling, fysisk aktivitet og frisk luft. Det var lite fokus på læring av norsk og matematikk. Løndal og Bergsjø (2005) finn i ei undersøking frå SFO i Oslo at ein stor del av tida i SFO (skulefritidsordningar) vert brukt til fysisk aktivi-

tet. Mange av dei elevane vi har observert, var også i SFO både før og etter skuletid. Gjennom fysisk aktivitet får elevane oppleve fellesskap, samhandling og fridom som er med på å skape god livskvalitet for elevane. Observasjonane tyder på at det er mogleg å kombinere fysisk aktivitet med å lære dei yngste elevane matematikk, norsk, engelsk eller naturfag, dersom lærarane ønskjer det.

Det har vore vanskeleg å definere kva som høyrer med under dei ulike kategoriane, ikkje minst gjeld dette leik og fysisk aktivitet. Fleire av desse aktivitetane kunne også høyre inn under kategoriane for frie leikeaktivitetar. Når eg likevel finn å analysere dei ut frå fysisk aktivitet, er det fordi desse utprega seg ved at elevane er fysisk aktive.

Tabell 6.3 Leik og fysisk aktivitet

Leik og fysisk aktivitet	
Fysisk aktivitet inne	Sansemotorikk i gymsal, ishockey og symjing
”Physical education”	Eksempel frå engelske leikeaktivitetar, drama og leik gymsal
”Ut på tur”	På tur i skogen med fire førsteklasse, på tur med ei førsteklasse, uteaktivitet nytta medvite som pedagogisk verkemiddel, og uteleik i engelsk skule

Leik eller leikprega aktivitetar vert ofte brukte i samband med kroppsøvingfaget både i dei norske og dei engelske klassene. Med fysisk aktivitet meiner eg aktivitetar knytte til kroppsøvingfaget både inne og ute, eller ute på turar. Leikprega aktivitetar som Linedans, Innebandy, Stasjonsleik, Hauk og due, Boogie walk, Slå på ringen, Haramsamsam osv. vart registrerte. Dette gjeld også ulike typar rørsleleik i utetida eller på tur. Siktemålet ser ut til å vere fysisk aktivitet og/eller frisk luft. Nokre få lærarar kombinerer fysisk aktivitet med læring av fag som engelsk, matematikk, naturfag eller norsk. På timeplanen vert aktivitetane inne ofte kalla sansemotorikk, kroppsøving, gymnastikk, eller berre gym. Uteaktivitetane har namn som utedag, uteskule, tur med sekk og termos, leiketide – ute, uteleik, naturdag, tur til ...skogen. Tur til ...skogen er eit fast område skulane besøkjer, med fantasinamn på skogen.

6.4.1 Fysisk aktivitet inne

Det første eksemplet er frå ei førsteklasse, og på timeplanen står det sansemotorikk. Det er to lærarar i klassa. Dei neste eksempla er ishockeykamp og det siste er frå ein symjetime.

Vi er i gymsalen. To lærarar er til stades. Læraren deler elevane inn i grupper. Aktivitetane er tau, krypetunnel, balansebom, tjukkas, bukk, rockeringar og ballar som dei skal kaste i basketkorg. Ein lærar sit på ein benk og ser på. Den andre læraren hjelper dei siste elevane i garderoben. Så ropar lærar på benken at det er bytte av aktivitet. Dei er 4–5 elevar på kvar aktivitet. Elevane er svært aktive, og ropar og gaular. Det er høgt lydnivå. Leiken held fram. Den eine læraren sit på benken. Den andre læraren går rundt og ser på, og hjelper dei som stuper kråke. Ein elev sparkar ein ball tvers over salen. Han trefte heldigvis ingen. Ingen av lærarane såg det. Leiken held fram. Gruppene byter aktivitet. Den eine læraren knyter skoa til ein av elevane og den andre læraren kastar ball med ei gruppe. Elevane er svært flinke til å halde seg til gruppa si og gjere dei øvingane som høyrer til. Den eine læraren reiser seg frå benken og seier dei skal rydde. Elevane set i gang og dei ryddar iherdig og fort. Når dei har rydda alle madrassane opp på ei vogn, får dei sitje på toppen og nokre skyv vogna inn der ho skal stå. (...) (1. klasse).

I dette eksemplet ser vi at den eine læraren er aktiv, medan den andre tek ei meir passiv rolle. I denne klassa hadde lærarane ofte ansvaret for kvar sine timar og aktivitetar. Då var den eine læraren observatør eller gjorde praktiske oppgåver. Desse lærarane var aktive kvar sine gonger. Mange av lærarane i undersøkinga deltek ikkje når elevane har kroppsøving eller er fysisk aktive. Med få unntak har dei ei instruktørrolle. I mange høve registrerte vi at der det var to lærarar til stades i klasserommet eller gymsalen, hadde den eine ansvar for økta, som instruktør, medan den andre ofte gjorde praktisk arbeid, eller sat passiv bak i rommet og var tilskodar. I desse situasjonane hadde lærarane høve til å observere elevane.

Ballspel – ishockey

Neste eksempel viser ein lærar som la til rette for leikprega aktivitet der det ikkje var naturleg at han deltok. Han involverte seg ved å leggje til rette for ein inspirerende leikprega aktivitet, der elevane samhandla og kunne boltre seg motorisk.

Lærar hentar ishockeykøller (innebandykøller). Lærar deler elevane i fire grupper. To grupper skal spele og to grupper skal vere publikum. No er det mykje bråk. To grupper spelar og dei andre heiar. To nye grupper spelar. Dei andre hylar ”heia, heia!” Lærar gir instruksar frå sin plass ved vegg. To grupper spelar, dei andre heiar. Lærar ser på og ropar instruksar. Så skal dei byte gruppe. To nye grupper spelar. Dei andre ser på og heiar. Andreas syng. Lærar ropar

instruksar. Eitt av laga skårar og det er vill jubel. ”Bytt” ropar lærar. Dei to andre gruppene spelar og dei andre heiar. Dette fungerer. Lærar står ved veggen. Det eine laget skårar og det er vill jubel (2. klasse).

Elevane såg ut til å stortrivast. Gruppene var i aktivitet kvar sin gong og var verkeleg motiverte til å vere aktive. Dei som sat og heia på sidelina, var også svært engasjerte. Ved at dei ropte til gruppa, verka det ekstra oppmuntrande på dei andre elevane.

Symjeaktivitet

Neste eksempel viser ein lærar som utprega seg ved å vere nærverande og deltakande i alle aktivitetane saman med elevane.

Elevane stuper og hoppar der det er djupt. Nokre øver på symjetak saman med lærar. Ein ”tøffing” med sportsbriller plaskar og sprutar på dei andre. Lærar legg ei lang plastmatte frå bassengkanten og langt ut i vatnet. Elevane får springe på ho ut i vatnet. Dei stuper kråke, hoppar og ramlar ut i vatnet. Det er berre nokre få elevar som er med. Nokre elevar leikar til dømes med å ha livbelte både rundt magen, baken og føtene. Lærar øver symjetak med to elevar. Så går lærar bort til dei som hoppar på plastmatta og leikar reporter. Ho ropar med tilgjort stemme: ”Her kommer Lina frå Sveits.” ”Ho er i god form og hoppar laangt, Yeah” eller ”No er det Anna frå Italia, som er verdensmester frå før, og ho har eit kjempehopp!” osv. Det blir plutselig interessant å hoppe langt, og det dannar seg lang kø. Elevane klappar til kvarandre og ler og smiler. Dei stuper kråke, gjer salto, mageplask, gjer artige hopp osv. (3. klasse).

I siste eksemplet ser vi ein lærar som var med å inspirere elevane til å utvikle aktiviteten og til å få elevane til å halde på med aktiviteten over tid. Før dette øvde ho symjetak med ein av elevane som ikkje kunne symje. Ho oppmuntra elevane til å vere aktive i symjebassenget, og med eitt er alle engasjerte og i full aktivitet. Lærarane i begge desse eksempla aktiverer elevane. Ved å inspirere til leikprega aktivitetar og engasjere seg i aktivitetane treng ikkje desse lærarane å bruke tid og energi på å skape ro og orden.

6.4.2 "Physical Education"

I England hadde dei eigne lærarar ein time i veka i kroppsøving. På den eine skulen var det ein skodespelar frå teateret i byen som leia dramatiseringa. På den andre skulen hadde dei eigen gymlærar. Dette vart gjennomført i skulens gymsal (også brukt til "Assemblyroom"). Dei andre timane var det klasselærarane som leia kroppsøvingstimen. Ved den eine skulen heldt dei mest til inne, sjølv om feltarbeidet vart gjennomført i juni. Ved den andre skulen heldt dei til mest ute, sjølv om feltarbeidet vart gjennomført i oktober.

Begge dramalærarane brukte tema som elevane hadde arbeidd med tidlegare. I den eine klassa hadde dei hatt temaet eventyr. I ei av klassene hadde dei arbeidd med temaet "By the Seaside". Elevane har skrive brev til ein venn med dette temaet, dei har vove teppe der dette temaet skulle ha fokus, slik eg har vist i tidlegare eksempel. I ei økt samla læraren elevane "on the carpet" og utfordra dei på kva som var det kjekkaste frå tema. Elevane svarte: "The moving pictures", "the cuiches", "the hookiepookie", "fish and chips", "to sit on the beach" og så vidare. Neste eksempel viser ei kroppsøvingsøkt med temaet "By the Seaside".

Elevane stiller seg i ein ring saman med lærarane. Så set dei seg ned. Lærar ber dei tenkje at dei er på stranda. Og ber dei foreslå kva dei kan gjere på stranda. Dei vert samde om å byggje sandslott. Lærar viser med rørsler korleis dei kan gjere det. Så set dei i gang å byggje eit stort felles sandslott. Dei lét som dei skyflar sand inn i midten av ringen. Lærarane er med. Det er tøff musikk i bakgrunnen. Så skal dei presse sanden godt inn. Gymlærar spør om kva meir dei kan gjere på stranda. Elevane foreslår at dei kan plukke skjel, steinar og andre ting dei kan finne på stranda og elevane set i gang å plukke. Lærarane er ikkje med no. Lærar skryter av dei og spør kva dei vil gjere no. Dei foreslår xxx (eg får det ikkje med meg, då eg sit for langt i frå). Så seier lærar, at ja, vi kan hoppe frå sandslottet og late som om sjøen omringar oss, og til slutt må vi hoppe i sjøen. Vi kan hoppe med eit "candle jump", "a sciccors jump", "a star jump" "an ethereal jump", seier ho. Elevar og lærarar let som dei klatrar opp på sandslottet. Lærar tel til tre og så hoppar alle. Dei hoppar på artige måtar. Lærar ber dei så leggje seg ned på stranda og lytte til bølgen. Det er heilt stille (Year 2).

Vi ser her at lærarane er involverte i aktiviteten saman med elevane. Dei tek utgangspunkt i eit emne som dei har arbeidd med på ulike måtar i ulike fag og dei motiverer elevane med å oppfordre dei til å kome med forslag og til å vere entusiastiske i utføringa. Alle elevane er aktivt med.

Neste eksempel er frå same klassa. Det er klassestyrar som har timen åleine i gymsalen. Dei sit på golvet.

Lærar ber dei reise seg opp og late att lippene. Elevane reiser seg og lyttar til lærar. Han ber dei springe rundt (i gymsalen) og ropar så ut ulike instruksar som dei skal gjennomføre: ”Low five”, og dei klaskar hendene saman lågt nede. ”High five”, og dei klaskar saman hendene høgt oppe. Så ropar han ”Michael Owen” og elevane let som dei sparkar ballen nydeleg i mål, og jublar! Læraren fortset å gi instruksar og elevane utfører dei (Year 2).

I dette eksemplet brukar læraren ein kjend, engelsk fotballspelar (Newcastle) som eksempel, for å motivere elevane. Elevane er entusiastiske med i aktiviteten. Ved den andre skulen var aktivitetane i fysisk fostring meir tradisjonelle, med jogging til oppvarming, og hendene i veret til utstrekking. Aktivitetane inkluderte bandy, cricket, tennis og ei form for hauk og due. Alt ute på asfalt. Vidare presenterer eg eksempel på fire norske førsteklasse sine turar i nær-området.

6.4.3 ”Ut på tur”

Dei norske klassene har timeplanfesta turar eller uteskule. Dei fleste gjennomfører desse turane kvar veke. I tabell 6.4 har eg skjematiskert fire førsteklasse sine turar, for å vise korleis desse turane vert nytta i pedagogisk samanheng. Leik og lærar si rolle er i fokus her. Turane gjekk til nærområdet ved skulane. Eg har brukt didaktiske kategoriar som tidsbruk, mål for turen, førearbeid, innhald, frie leikeaktivitetar, lærar si rolle og etterarbeid for å samanlikne desse klassene. To av klassene gjennomfører ikkje noko form for førearbeid, etterarbeid eller har konkrete nedskrivne mål for turane. Ei av klassene arbeidde i etterkant med å skrive tekster frå kva dei opplevde på turen etter LTG-metoden. LTG står for lesing på talens grunn, eit arbeidssett der ein tek utgangspunkt i elevane sitt eige språk og begrepsverd (Leimar, 1978).

Tabell 6.4 Ut på tur

Klasse /tidsbruk	Mål for turen	Førearbeid	Innhald	Frie leike-aktivitetar	Lærar si rolle	Etterarbeid
A – 2 ½ t	Timeplanfesta	Sa dei skulle på tur	Frileik, koke kakao på grue, hente kvistar til bål, sage kvistar	Finne kvistar, sage kvistar saman med ein vaksen, indianarleik, lage bål	Lage bål, koke kakao, servere kakao, skrelle appelsinar, hjelpe med praktiske ting, samtale om laust og fast, irrettesetjing	Ikkje observert
B – 2 t	Fysisk fostring og begrepsreining, ifølgje lærar	Sa dei skulle på tur og at alle måtte ta ein vedkubbe kvar i sekken	Frileik, bål	Rolleleik, ake, stå på ski, leike på isen i bekken	Lage bål, samtale om laust og fast, trøyse, hjelpe med ski, vottar o.s.v. Ein av lærarane aka og stod på ski	Ikkje observert
C – 2 ½ t	Timeplanfesta	Ikkje fanga opp	Fri leik, skrive namnet sitt i turbok	Lage hytter inne blant buskar og kratt, prøve å trengje seg ned i små holer i terrenget, klatre i tre, leike i slengtau	Hjelpe med praktiske ting, samtale om matboks, drikke, trøyse og om laust og fast	Samtale om turen og skrive om turen på flippover. Eks. ”EG OG THOMAS BYGDE EI HYTTE DER”, SA SVERRE
D – 1t 15 min	Å lære om grana Å finne grankonglar	Samtale om turen, og lese eventyr om grana, spele dokketeater om grana	Studere grana, leite etter 5 konglar, telje grankonglane	Å springe opp på toppen av ein ås, leike oppe på og inne i eit ”bur”	Samtale om grana, telje saman med borna, samtale om dyrespor, leite etter konglar	Samtale om turen, repetere eventyr om grana, lage teater om grana, lage rekvisittar (grøne graner, klede til alven, bukkar) skrive replikkar, skrive på flippover om turen.” VI PLUKKA KONGLAR”, SA ANDERS

I klasse D ser vi at dei har konkrete mål for turen, dei arbeider med stoffet både før og etter turen. I klasse D var det ein kombinasjon mellom frie leikeaktivitetar og lærarinitiert aktivitet.

Læraren i denne klassa bad elevane finne fem konglar og kome til ho med dei, og så telje dei. Etterpå skulle dei sjå etter dyrespor. I denne klassa var læraren aktivt deltakande i dei fleste aktivitetane med elevane. I dei tre andre klassene var lærarane opptatt av praktiske saker knytte til måltidet, eller anna hjelp til elevane, med unntak av klasse B der ein av dei to lærarane aka og stod på ski saman med nokre elevar.

Neste eksempel er eit utdrag frå frileiken på turen til klasse B. Lærar sa at dei kunne få leike og elevane sjølve tok initiativ til fri leik. Lærarane er ved bålet, på lang avstand frå elevane.

Nokre av jentene leikar rolleleik inne i granskogen ved ein steingard. Der leikar dei at dei har kjøken, stove og soverom. Dei leikar systre. Nokre er storesystre og andre er veslesystre. Dei store kommanderer dei små: ”Nå har jeg sagt at du skal gå ut og leke, gå ut med en gang, har jeg sagt”. ”Du må ha på deg lua di, det er så kaldt”. ”Nå må du komme inn, vi skal spise” o.s.v. Anna er storesyster og ser ut til å ha ei leiande rolle i leiken, det er ho som kommanderer mest (1. klasse).

Ei av jentene, Anna, har tatt leiarrolla og dei andre følgjer ho og gjer det ho seier. Dei leikar ei god stund.

I vekeplanen for klasse A (tabell 6.4) for veke 42 og 43 les eg at dei skal sjå etter hausteikn, leite etter frø, samle og sortere lauv og frø og grave det ned etterpå for å lære om nedbryting. Observasjonane viser at det skjer mest praktiske ting på staden, ikkje noko av det som stod i vekeplanen, vart gjennomført på denne turen. Klasse D (tabell 6.4) arbeidde med turen etterpå gjennom samtale, eventyr, dokketeater og skriving på flippover. Læraren i klasse D er ein av dei få som til vanleg nytta utetida som pedagogisk verkemiddel på ein styrt måte. Fleire av lærarane sa i intervjuet at den uformelle læringa i utetida var verdfull for elevane og viste at dei var medvitne dette aspektet. Vidare eit eksempel frå klasse D.

Før elevane går ut, får to og to utdelt eit ark med bilete av dyr om vinteren. Det er meininga dei skal krysse av når dei finn dyra ute i naturen. Ein assistent har gøymt dyr laga av treplater, i full storleik, ute i naturen. Dei er naturtru og flotte! Dette er piggsvin, rev, hare, grevling, ugle og rev. Elevane spring rundt to og to og leitar etter dyra. Dei finn t.d. piggsvinet i ei grøft under lauv, og ugla i eit tre. Dei fleste greier oppgåva utan hjelp og kryssar av på arket. Nokre treng hjelp, og lærarane oppmuntrar elevane til å leite. Kva dyr er oppe i trea? Kva dyr trur du er nede på bakken? Når dei er ferdige, får dei leike fritt. Nokre jenter går tur i skogsområdet, nokre gitar sparkar fotball, andre klatrar i klatrestativ. Fire elevar får gå inn for å skrive

namnet på dyra på arket som dei har kryssa av på. Dei skriv HARE, EKORN, REV o.s.v. (1. klasse).

Her differensierte læraren ved at dei som ville, kunne skrive namnet på dyra og dei som ikkje kunne skrive enno, kunne setje eit kryss når dei fann dyra. På førehand samtala læraren med elevane om dyra og fuglane om vinteren. Om hare, ekorn, bjørn, fuglar (trast), kva dei et og kvar dei bur. Ho delte elevane i grupper og let ei gruppe få demonstrere harar, ei gruppe bjørnar osv. Ei gruppe fekk vere trastar som flaug til syden. Elevane gjorde flygerørsler og ”lest som om” dei flaug til syden. Læraren oppmuntra med spørsmål. Elevane log og ”flaug” rundt som fuglar. Etter aktiviteten arbeidde dei med oppgåver i ei arbeidsbok der dei skulle 1) Fargeleggje ein bjørn, 2) Fargeleggje 1-, 2- og 3-talet 3) Fargeleggje alle ting som byrjar på S. Denne veka arbeidde dei med bokstaven S. Heilt på slutten av timen leika dei ein songleik som handla om å gå på bjørnejakt.

Dei fleste klassene gjennomfører fri leik der elevane bestemmer kven dei vil leike med, kva dei vil leike og kvar. Lærarane gir praktisk hjelp, støtte og trøyst. Det var lite av kombinasjon av turar og andre pedagogiske opplegg. Ei klasse gjennomførte eit opplegg der elevane fekk i oppgåve å finne ulike fuglar og så krysse av på eit skjema når dei har funne dei. Få klasser gjennomførte før- og etterarbeid då eg observerte.

1b på tur

Det snør og vinden piskar i andletet. Klasse 1b er på tur. Vel framme ved målet for turen set fleire elevar i gang å ake. Tre gutar lagar hopp i akeråsa. Nokre av jentene leikar rolleleik inne under nokre store graner. Dei leikar at dei er veslesyster og storesyster. Dei lagar hus rundt ei trerot og ”fyrer i peisen”. Nokre jenter leikar mor, far og unge i nokre busker bortanfor. Ein av lærarane er opptatt med å finne kvistar til eit bål. Ein annan lærar pratlar med nokre av elevane om kva dei skal finne på. Lærar ber dei ta med seg akebretta og gå og ake saman med dei andre. To av elevane går bort til dei som akar og vert ståande og sjå på. Dei andre set seg ned på medbringa sitjeunderlag. Det set inn skikkeleg å blåse og fleire av elevane byrjar å fryse. Ein elev har mist skoen og har vorte våt på eine foten. Ein av lærarane finn fram sokkeskift, skiftar sokk og trer plastpose utanpå, så går det betre. Elles har mange av elevane tynne vottar og luer, og mange har ikkje genser eller skjerf. Mange frys. Ein av lærarane prøver å gni varmen inn i ein av gutane og ber dei springe og ake så held dei varmen. Den andre læraren lagar bål og kokar tomatsuppe i ei gryte. Det tek lang tid å koke opp suppa. Elevane et maten sin. Mange hakkar tenner og det gjer godt med varm suppe når ho etter lang tid er ferdig.

Mange frys no så mykje at lærarane bestemmer seg for å avbryte turen og gå ned att til skulen før tida (1. klasse).

I England var dei ikkje på tur i naturen dei vekene eg var der. Eine klassa var på tur til Botanisk hage, som eg har vist tidlegare. Eg observerte noko rolleleik i utetida. I neste eksempel leikar seks jenter rolleleik på asfalten.

Elevane leikar familie. Dei leikar at far (ei jente) er borte på marka og sparkar fotball, og mora har forlate dei. Borna og ein hund er heime og åleine. Fire av jentene er systrer. Ei er storesyster, dei andre neststørste syster, veslesyster og nestveslesyster. Ei av jentene er hund. Hunden har brote foten, så ho kryp på asfalten med eine handa (som ho leikar er fot) over asfalten. Dei andre elevane hjelper til (Year 2).

Sjølv om elevane hadde eit stort plenområde å leike på ved denne skulen, leika desse jentene rett på asfalten ved eit sykkelskur. Her bestemte dei rollene sjølve og handlinga i leiken. Mykje av leiken handla om å hjelpe hunden som hadde brote foten. Lærarane var fråverande.

I lunsjpausen organiserte ”the dinnerladies” ulike ball-leikar, hoppetau, badminton og landhockey. I fri leik ute observerte eg ofte ”racing”, der elevane kappsprang og prøvde å kome først til målstreken. Elles observerte eg klatring i klatrestativ, springing etter kvarandre, Hauk og due, balansering og hopping frå balansebom, turning. I den eine klassa hadde nokre jenter med smådokker heimanfrå som dei kalla Polly Pocket. To jenter laga reir av vise gras. Dei fortalde at dei venta på at ein fugl skulle kome og leggje seg i reiret.

I den eine engelske klassa sparka dei mykje fotball, medan eg ikkje observerte det i den andre klassa. I den klassa som sparka fotball, var det ein mannleg lærar som var svært fotballinteressert og som spela fotball sjølv i fritida. Dette er same læraren som brukte ”Michael Owen”-eksemplet i gymaktiviteten. Denne læraren var deltakar i elevane sine aktivitetar i gymtimane. I neste punkt presenterer eg det fysiske læringsmiljøet i dei norske og engelske klassene.

6.5 Læringsmiljøet

I denne kategorien har eg fokusert på det fysiske læringsmiljøet. Gjennom observasjonane av ulike situasjonar i klasserommet fokuserer eg også på det sosiale miljøet. Som tabell 6.5 viser, gjer eg greie for møblering og tilgjenge på materiell og utstyr i dei to landa. Deretter bøker og spel. I denne kategorien har eg samla alle former for spel, også dataspel. Eg presenterer det som er på veggene av formingsarbeid og tekst og tal. Til slutt ser eg på likskapar og skilje

mellom dei to landa. Gjennom dokumentanalysen fekk eg fram nokre trekk ved møbleringa i dei norske og engelske klasseromma som eg vil framstille her. Slik eg var inne på i kapittel 4, kan analyse av ulike dokument, fotografi som eg har nytta her, gi supplerande informasjon i datamaterialet. Kategoriane er utvikla ut frå analysen av datamaterialet. Kategoriane er valde mellom anna fordi dei generelle trekka i desse områda viste både likskap og ulikskap mellom det norske og det engelske datamaterialet.

Tabell 6.5 Læringsmiljøet

Læringsmiljøet	
Møblering	Korleis elevane sit i klasserommet, om det er i rekkjer, i grupper, om dei har eit eige område for samlingsstund
Tilgjenge på materiell og utstyr	Kva leikeutstyr og materiell til eksperimentering som er tilgjengeleg for elevane
Bøker og spel/dataspel	Bøker til norsketniske og minoritetsspråklege elevar, spel, dataspel av sosial og fagleg art
Tekst og tal	Tekster og tal i klasserommet, på veggene m.m.
Likskap/skilje	Likt og ulikt i norske og engelske klasserom

6.5.1 Møbleringa

I begge dei engelske klassene sat elevane i grupper etter utvikling og modning i ulike fag. I engelskfaget sat til dømes ein av elevane i ei gruppe og i matematikkfaget sat same eleven i ei anna gruppe. Gruppene (borda) hadde ulike fargar. På spørsmål til lærar om elevane vart stigmatiserte ved å sitje i grupper etter utvikling og modning i faget, svarte lærar: ”No, I do not think so. Those who don’t shine in one subject, might shine in another”. Elevane skifta også frå å sitje på teppe på golvet og til bords etter kva aktivitet dei heldt på med. ”On the carpet” vart mest brukt når lærar skulle forklare eit område spesielt, til høgtlesing eller leikprega aktivitetar.

I dei norske førsteklasse sat dei fleste klassene i gruppe ved langbord eller pultar som gruppe. I ei førsteklasse sat elevane i rekkjer to og to. I andreklassene sat alle elevane i rekkjer ein og ein eller to og to, medan ei klasse sat i grupper. I tredjeklassene sat alle i rekkjer, med eitt unntak, der ei klasse hadde valt å sitje i hestekoform. I dei norske klassene var ikkje elevane inndelte etter utvikling og modning. Når elevane hadde samlingsstund, til dømes høgtlesing, samtale eller leikprega aktivitetar, var dei samla i ein eigen del av klasserommet, på

benker eller små stolar i hestekoform. Dette samsvarar med dei engelske klassene sitt område ”On the carpet”.

6.5.2 Tilgjenge på materiell og utstyr

Sjølv om det er variasjon mellom klassene, er det eit generelt trekk at det var lite tilgjengeleg materiell i dei norske klasseromma. I dei engelske klasseromma var det meste av utstyret tilgjengeleg for elevane. I tillegg hadde ei av klassene materiell og utstyr oppbevart i eit lite rom ved sida av klasserommet. Læraren slapp å springe rundt og leite etter utstyr. På ein av dei norske skulane kunne vi plutsleg høyre over intercomanlegget i klasserommet: ”Saksene, er det nokon som veit kvar saksene er?”. Det var rektor som etterlyste saksene. I dei engelske klassene hadde kvar klasse sitt utstyr på sin faste plass. På kvart gruppebord stod ei lita kasse med blyantar, sakser, fargestiftar og liknande.

I dei norske klasseromma hadde elevane liten tilgjenge til utstyret. Mykje av utstyret var plassert høgt oppe, i eigne låste skap, eller i rom som elevane ikkje hadde tilgang til, til dømes snikkarrom i kjellar, ofte fordi ein delte leiker med SFO. Unntaket er bøker og spel, lego, småbilar, klossar, dokker og små dyrefigurar. I familiekrokane (dokkekrokane) i førsteklasse-ene var det lite og ofte mangelfullt koppeservise, dokker, dokkevogner og dokkesenger som såg ut til å høve meir for yngre born enn for dei yngste elevane. Ei klasse hadde forstørrelsesglas, med namnet til kvar elev på, lett tilgjengeleg. I ei av dei norske klassene var det sandkasse inne som var fylt med sand. I ei anna klasse var ho fylt med lego og leikefigurar. I ei av dei engelske klassene var det ei sandkasse med nokre leiker i, men utan sand. Den andre klassa hadde ikkje sandkasse.

6.5.3 Bøker og spel

Bøkene i dei engelske klassene verka tilpassa seksåringane. Innhaldet var utfordrande og spennande for aldersgruppa, og dei fleste med eit læringsformål i innhaldet. Titlar eg observerte: ”Our World”, ”Fantastic Football Poetry”, ”Dinosaurs Dreams”, ”Basic Reptiles”, ”The Internet Incidence” og ”An Ancient Greek Town”. Nokre av høgtlesingsbøkene læraren las for elevane, var svært store i format, noko som gjorde det enkelt for lærar å vise fram bileta. Titlar var: ”At school”, ”Thomas the train”, ”Cinderella”, ”How to grow a sunflower”. Både dei norske og dei engelske klassene hadde regelmessige turar til biblioteket, der dei kunne finne utfordrande bøker. Dei bøkene eg observerte i dei norske klasseromma, verka lite tilpassa elevgruppa. Bøkene var ofte utan spennande og lærerike tema, med unntak av dei

bøkene som elevane lånte på biblioteket. I klasser med minoritetsspråklege elevar var det i dei fleste klassene ikkje bøker på andre morsmål enn norsk.

Det var stor variasjon mellom innhaldet i spela i dei norske klassene. I nokre klasser handla dei fleste spela om lese-, skrive- og matematikkopplæringa og var tilgjengelege for elevane. I andre klasser verka ikkje spela å vere retta mot begynnaropplæringa. Dette gjaldt også for dataspel. Ei klasse utmerkte seg ved å ha mange dataspel som fokuserte på læring av basisferdigheiter som norsk og matematikk. Eit eksempel er dataspelet ”Kloss”, med eit program som heiter Klikk Klakk. Læraren fortel at lærarrettleiingane i matematikk ofte viser til dette spelet. I tillegg ”Lek og Lær”, der ein kan arbeide både med begrep, bokstavar, tal og geometriske former. Der var også reknespel som ”Mattebiten” og ”Mons og Marte”. Dei engelske dataspela var opplæringsspel tilpassa elevane sine føresetnader.

Dei fleste klasseromma både i England og i Noreg hadde ei datamaskin i klasserommet i tillegg til eige rom med maskiner, eventuelt kombinert med bibliotek eller mediatek. Ved ein av dei engelske skulane la dei stor vekt på data i form av mykje utstyr og eigen datalærer. Også klassestyrar underviste i data. Dataspela var leikprega med fokus på læring av bokstavar, tal og begrep.

6.5.4 Tekst og tal

I motsetnad til norske klasserom, er det overveldande å kome inn i dei engelske klasseromma. Reolar og leikehjørne er fylte med læringsbasert materiell og utstyr. Veggene er dekorerte med formingsarbeid, bokstavar, tekst og tal. Både dei engelske og dei norske klasseveggene bar preg av formingsarbeid som elevane hadde laga. I motsetnad til dei norske klasseromma presenterte dei engelske klassene produkta ved å skrive tittel på arbeidet og kva dei har arbeidd med. Dette gjer at utanforståande og særleg elevane sjølve får informasjon om arbeidsprosessen og kan få inntrykk av samanhengen i arbeidet. Eg observerte tekster som “Oh I do like to be beside the seaside!” Under denne overskrifta har dei hengt opp kart og bilete frå den engelske kysten. Dei har fokusert mest på Scarborough som er næraste kystby og eit feriemål for dette området. På ein vegg heng ein plakat med teksten: ”A big wave from Year 2!” Plakaten er omkransa av tekster der elevane har skildra bølger som: ”There are shooting and calm waves”. ”Waves you surf over but maybe fall”. ”Waves you jump on and go back down”.

Ei anna tekstgruppe var ”Science week” – der dei gjer greie for korleis dei har forska på olje og konstruert sine eigne boreriggjar. Ein tekst på veggen i tilknytning til eit bilde er: ”We helped Molly demonstrate some really exciting experiments”. I dei engelske klassene presenterer dei arbeida på ein grundig måte. Nedanfor viser eg eit eksempel der dei engelske elevane har arbeidd med Picasso og hans kunstnarlege uttrykk, og viser at i arbeidet med sine kunstverk er dei inspirerte av Picasso sine blå og raude (også kalla ”rose period”) periodar³⁸.

Year two’s Blue and Red Period

As a class we looked into some of Picasso’s paintings during his Blue Period. We have used the similar style to create some Blue and Red masterpieces.

I ei Year 1-klasse stod det med store bokstavar på ein plakat på tavla: YEAR 1 IN ACTION! Ei påminning om at her lærer vi på ein aktiv måte. Veggene i dei engelske klasseromma er dekorerte med mange sortar tekstar, bokstavar og tal. Vi finn små ord som kan støtte elevane i skrivinga eller leikeskrivinga. Dette er det dei kallar ”Tricky words” som ”went”, ”when”, ”(wr) write”, ”one”, ”once” and ”(kn) knot”. I eit hjørne finn vi ein stor plakat med teksten ”COME AND WRITE” omkransa av små hjelpeord som ”this”, ”am”, ”of”, ”said”, ”yes”, ”get”, ”for”, ”up”, ”are”, ”can”, ”big”, ”on”, ”sea”, ”dog”, ”my”, ”mum”, ”dad”, ”cat”, ”go”, ”he”, ”the” o.s.v.“. I tillegg ein plakat med teksten: ”Common words you might need to spell while you work – are, was, play, away, of, said, is, no, you”. Dette er eksempel på undervisningsdidaktikk der tekstane, bokstavane og tala kan stimulere elevane i leikeskrivinga og leikerekninga.

På dei engelske skulane møtte ein mykje tekst også på dører og vegger i gangar og hallar, og andre fellesrom. På dørene var det tekstar med informasjon om kva som føregjekk bak dørene. På ei dør stod det:”Welcome to our ICT suite”. I Year 1 fann eg plakatar med ordlyden: ”Creative area”, ”Sand and water area”, ”We like to paint”, ”Cut and stick”. I tråd med verkstadpedagogisk tenking jf. kapittel 3.

³⁸ Shortly after moving to Paris from Barcelona, Picasso began to produce works that were suffused in blue. This particular pigment is effective in conveying a sombre tone. The psychological trigger for these depressing paintings was the suicide of Picasso's friend Casagemas. The Blue Period work is quite sentimental, but we must keep in mind that Picasso was still in his late teens, away from home for the first time, and living in very poor conditions. In 1905-6, Picasso's palette began to lighten considerably, bringing in a distinctive beige or "rose" tone. The subject matter also is less depressing. Here are the first appearances by the circus performers and clowns that will populate Picasso's paintings at various stages through the rest of his long career. (<http://www.artchive.com/artchive/P/picasso.html>)

På veggene i dei norske klassene hang det òg formingsarbeid, men med lite eller ingen tekst til. I dei fleste førsteklassene hang ein liten plakate med teikning av kva dei skulle arbeide med. Etter kvart som dei var ferdige med ein aktivitet, tok dei vekk ei teikning. I ei klasse var dette ein plakate med teikning av saks, fargeblyantar og pensel, som tyder at dei skal måle og farge og klippe. Eit med bilde av melkekartong, som tyder mat, bilete av born som reiar, då er det uteleik og så vidare. I same klassa hang ein plakate som viser korleis ein kan lage kroppane om til bokstavar. Det hang magnetbokstavar på tavla og ein plakate med fargerike teikningar av alfabetet som ei regle: A var ein appelsin, B betalte han, C delte han, E elska han og så vidare, med vakre fargerike teikningar. I tillegg eit formingsopplegg med jordkloden og eit stort kart over området skulen var i og kvar elevane budde. Adressa til elevane var notert på kartet.

Dei mest markante skilja mellom engelske og norske klasserom er fokuseringa på bokstavar og tekst. Ved å bruke tekst og forseggjorde arbeid, stimulerer lærar elevane til å skrive på ein lystbetont måte. Orda vert modellar for elevane. Tekst på veggene, dører og i tilknytning til arbeida deira, kan inspirere til utforsking av lydbokstavsamanhengen. Dette gjer det enklare for elevane å kjenne att orda når dei møter dei i andre samanhengar. Dei brukar undervisningsdidaktikk der fleire faktorar er tekne i bruk. Dette er førearbeid, gjennomføring der leikprega verkemiddel er ein sentral arbeidsmåte og ulike former for etterarbeid og bearbeiding. Samstundes skaper dei heilskap ved at dei arbeider med same tema i alle fag. Eit anna skilje er tilgjenge på materiell og utstyr, særleg det ein kallar teknisk-naturvitskapleg materiell som elevane kan utforske og eksperimentere med. I neste punkt viser eg lærar si rolle i leik.

6.6 Lærar og leik

I presentasjonen av eksempla har eg skildra læraren si rolle gjennom heile kapitlet. Eg presenterer mange eksempel frå leik der lærar verkar medviten leiken sin pedagogiske eigenskap. Eg finn likevel at leik i hovudsak vert nytta som overgangsordning og avkopling, og at lærar har ei tilbaketrekt rolle i elevane sin leik. I dette punktet presenterer eg to utsegner frå lærarane som syner både likskap og variasjon i syna på leik i begynnaropplæringa.

Det er viktig å leggje til rette for leik som læringsmetode og leik for leikens eiga skuld (lærar B i 1. klasse).

Denne læraren er av dei lærarane som gjennomført nytta leik som pedagogisk verkemiddel både inne og ute. Ho nytta også delar av dei frie leikeaktivitetane som pedagogisk verkemiddel (jf. tabell 6.4, Klasse D). På same tid viste ho respekt for elevane sin leik og let dei få

leike fritt når ho såg at dei hadde behov for å bearbeide lærestoffet, samstundes som ho nytta leikprega arbeidsmåtar i innlæringa av det. Denne læraren nytta stasjonsleik, i samarbeid med lærar i ei parallellklasse. Ho brukte gitaren til å samle klassa og dei song songar som ”Lange dagar, lyse netter er forbi” og ”Leaves are falling to the ground”. Neste sitat viser eit anna syn på kva leik skal vere.

Eg vil at leiken skal vere fri og utan innblanding frå dei vaksne. Eg er i mot at ein skal bruke leik til alt mogleg. Barna må også lære at dei skal lære noko utan at det skal vere leik (lærar A i 1. klasse).

Denne læraren praktiserte eit ganske klart skilje mellom leik og læring. I hans klasse bar det preg av lærarstyrt undervisning inne og fri leik ute. Denne læraren sette seg ofte ved pianoet og så song dei songar som ”Ti små spøkelse”. Han nytta pianoet og songen til å samle klassa, skape fellesskap og ro. I tillegg brukte han stemma til å få med seg elevane i undervisningssituasjonen. Dei sat som tende lys då han fortalde historia om ”Den barmhjertige Samaritan”. I observasjonsnotatane mine står det: ”Det er heilt stille (kan høyre ei knappenål falle)”.

Etterpå spør han: ”Kva trur de Jesus ville lære oss med denne forteljinga?” Ein elev svarar: ”Å hjelpe andre”. Så diskuterte dei kort denne historia. I ein annan situasjon les han eit dikt om Egypt. Han fortel om diktet på ein spennande måte før han les det. Elevane lyttar og er stille.

Eit trekk ved dei norske lærarane, i motsetnad til dei engelske, var at vanlege didaktiske grep som oppsummeringa av kva ein har gjort i tema tidlegare og førebuing til neste tema, ikkje vart nytta. Nokre av dei norske lærarane var bundne til læreboka og slapp seg ikkje lause i formidlinga av lærestoffet. Elevane vart urolege og mykje tid gjekk med til å skape ro og orden. Dette stod i kontrast til dei to engelske lærarane og til nokre av dei norske lærarane som nytta leik som pedagogisk verkemiddel. Desse lærarane hadde eit stort repertoar av ulike typar leik og brukte desse leikane til å skape fellesskap i klassa. Det verka det som om desse lærarane var medvitne om korleis leik kan vere eit pedagogisk verkemiddel i begynnaropp-læringa. Dette gjeld også nokre av dei norske lærarane som hadde eit arsenal av leikar og nytta desse til å motivere elevane i læringssituasjonar. Vi observerte til dømes norske lærarar som saman med elevane dramatiserte eventyr som ”Goldielocks” og ”Three Billy Goats Gruff” både på norsk og engelsk, der alle var med i ei flott forestilling. Ein annan lærar let elevane dramatisere eventyra om Askeladden og Reveenka, der elevane diskuterte handling-

ane i eventyra, fann ut kven som skulle ha dei ulike rollene, valde ut kostyme og dramatiserte etterpå.

På mange av dei norske skulane i denne undersøkinga arbeidde lærarane i ”team” utan at det nødvendigvis hadde utvikla seg ein kollektiv samarbeidskultur. Samarbeidet handla om planlegginga og organiseringa av elevane i større eller mindre grupper. Ein av lærarane gav uttrykk for at det var fleire tema ho kunne tenkje seg å arbeide med, men ho fekk sjeldan gjennomslag for sine forslag i ”teamet”. Alt verka bestemt på førehand av dei som hadde arbeidd lenge ved skulen.

I motsetnad til rektorane ved dei engelske skulane var ikkje rektorane ved dei norske skulane særleg synlege i miljøet. Dei to engelske rektorane var stadig å sjå rundt omkring på skulen i samtale med lærarar. Dei hadde ansvar for samlingane som vart gjennomførte for alle elevane og tilsette kvar veke. Ved ein av dei norske skulane i undersøkinga var det faglege trykket særleg sterkt. Rektor var svært oppteken av lese- og skriveopplæringa, og ein av lærarane ved skulen hadde utvikla eit spesielt opplegg for denne undervisninga. I tillegg til lærarane si vanlege undervisning i norsk, gjennomførte denne læraren lese- og skriveopplæring i klassene.

6.7 Oppsummering

Innleiingsvis stilte eg spørsmål om korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel i skulen, kva former for leikeaktivitetar vi finn og kva rolle lærar har i leiken. I dette kapitlet har eg gjort greie for empiri når det gjeld leik som pedagogisk verkemiddel, frie leikeaktivitetar, leik og fysisk aktivitet, læringsmiljøet og lærar si rolle. Hovudkategoriar med underkategoriar i kapitlet er baserte på analysen av datamaterialet som eg presenterte i kapittel 5.

Empirien viser i hovudsak tre basisfunn:

Det eine er at leik vert lite nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa. Dette gjeld for basisferdigheiter som lesing, skriving og rekning eller andre fag som naturfag og engelsk. Fri leik dominerer, slik også evalueringane av Reform-97 viser (Klette et. al, 2003). Inne vert fri leik nytta som overgangsaktivitet mellom læringsøker og som avkopling når elevane treng pause frå læringsaktivitetane. I utetida og på turar dominerer også den frie leiken.

Det kan verke som om ei form for ”vi lærer inne og leikar ute”-pedagogikk vert praktisert. Inntrykket frå dei engelske klassene er at leikprega verkemiddel er integrerte som ein del av læringsprosessen. Læringstrykket når det gjeld basisfag er sterkare i dei to engelske klassene. Som ein konsekvens av at det er frileiken som dominerer får vi ei lærarrolle som er enten tilskodar eller er fråverande i elevane sine leikeaktivitetar. Mange lærarar utførte praktiske gjeremål når elevane leika, andre hadde pausar eller gjennomførte pedagogiske opplegg med andre elevar. Dei engelske lærarane i denne undersøkinga hadde ei aktiv rolle både i leik og andre aktivitetar generelt.

Det andre hovudfunnet er at elevane sjølve ser ut til å ha utvikla ein leikprega aktivitet, ei ”ny” form for pedagogisk praksis, der dei kombinerer barnehagens og skulens tradisjon. Denne leikforma er i rapporten kalla skuleprega leikeaktivitetar. Dette er ei form for leik elevane sjølve tek initiativ til og som ser ut til å vere inspirerte av at dei er på skulen. Leiken verkar vere uavhengig av rammevilkår som materiell og utstyr eller av lærar sitt initiativ. Dette er ei form for leikeskriving eller leikerekning eller andre aktivitetar som kjem fram i situasjonar der elevane skal leike fritt. Eg finn også lærarar som tek initiativ til og inspirerer til skuleprega aktivitetar eksemplifiserte ved eventyrteikneseriar, å lage spår og ved bruk av rekneforteljingar.

Det tredje hovudfunnet er dei mange variasjonane frå klasse til klasse, frå lærar til lærar. Eg finn lærarar som nyttar leikprega verkemiddel i lese-, skrive- og matematikkopplæringa og når dei underviser i engelsk, naturfag og kroppøving. Lærarane kombinerer barnehagetradisjonens frie leik med skuletradisjonens bruk av leik som pedagogisk verkemiddel. Dei tek også initiativ til skuleprega leikeaktivitetar. Nokre av lærarane nyttar songleikar og regler og dramatiserer engelske eventyr som utfordrar elevane.

Til slutt vil eg peike på at norske klasserom har lite tilgjengeleg materiell og utstyr med tanke på leik i begynnaropplæringa. Med unntak av alfabetet og tala 0–9 var det fråver av tekst og tal i dei norske klasseromma. Studien viser lite materiale til bruk i leikeskriving, leikerekning og andre lese- og skriveinspirerende aktivitetar. Datamaterialet viser at dei to engelske klasseromma var rikt utstyrte med materiale som inspirerte til skriving og rekning. På veggene var det tekst og tal. Turar og formingsuttrykk var rikt skildra og grunngjeve på veggen på inneramma plakatar. I alle krok var det skrive tekst om kva som var aktiviteten på den staden, til dømes ”Come and write”.

I neste kapittel drøftar eg desse funna ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv (jf. kapittel 4).

Kapittel 7

Leik i begynnaropplæringa. Ei drøfting ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv

Rapporten set søkjelys på korleis leik vert nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa, kva former for leikeaktivitetar som er i skulen og lærar si rolle i leiken. Eit sentralt spørsmål er kva som kan forklare denne verksemda. Undersøkinga er gjennomført i første til og med tredje klasse i skular i Noreg, og i Year 2 i England. Grunngevinga for å gjennomføre feltstudiar i England er for det første at leik tradisjonelt har vore ein del av innhaldet i skulen der. For det andre gjer feltarbeidet i England det mogleg å diskutere og forstå leik i begynnaropplæringa i dei norske klassene i samfunnsperspektiv (Alexander, 2003) (jf. kapittel 3).

Det empiriske datamaterialet byggjer først og fremst på feltobservasjonar i klasseromma. Delar av det byggjer også på eit semistrukturert intervju med lærarane i starten av observasjonane, og eit ustrukturert intervju bygd på situasjonar i datamaterialet. Datamaterialet omfattar også dokumentanalyse.

Problemstillingane for undersøkinga er formulerte slik:

- Korleis vert leik nytta som pedagogisk verkemiddel i begynnaropplæringa?
- Kva former for leikeaktivitetar finn vi i skulen?
- Kva er lærar si rolle i leiken?
- Kva forklarar lærarane si verksemd?

Dei tre første spørsmåla er gjeve svar på i kapittel 6. Det siste spørsmålet er utgangspunkt for drøftingane i dette kapitlet. Fokus for drøftinga er basert på tre hovudfunn skisserte i oppsummeringa i punkt 6.7:

1. Leik som pedagogisk verkemiddel er lite vektlagt
2. Ei ”annleis” form for pedagogisk praksis kjem til syne
3. Variasjonar mellom klasser og skular i vektlegginga av leiken.

I dette kapitlet drøftar eg funna i hovudsak ut frå reformpolitiske og strukturelle perspektiv. Perspektiva er inspirerte av Künzli og Hopmann (1998) sin læreplanmodell, Aarauers læreplannormal, som omtalar læreplanarbeid på tre nivå, det politiske, det programmatisk og det

praktiske nivået. Eg gjorde greie for desse perspektiva i kapittel 4. Det tredje nivået, det praktiske, representerer i denne rapporten funna presenterte i kapittel 6.

Tenkinga i denne modellen tilseier at læreplanarbeid er ein kommunikasjonsprosess som til ei kvar tid må finne balansen mellom føresetnader, forventningar og moglegheiter i den konteksten ein er i (Hopmann, u. utgj.). Lærarane forstår teksten i læreplanane ut frå kontekstar og tradisjonar som er ulike frå skule til skule, og frå klasserom til klasserom.

Ifølgje Hopmann (u.utgj.) er det er andre forhold enn læreplanbaserte verkemiddel som påverkar innhaldet i skulen, kalla sekundære læreplanbindingar (jf. kapittel 4). Desse er også kalla ”den programmatisk arven”. Dette kjem av at det kan vere forhold i fortida som påverkar det som kjem til uttrykk i læreplanen som primærkjelde. Bachmann, Hopmann, Afsar og Sivesind (2003) viser at sekundære læreplanbindingar får gjennomslag i skulen (jf. kapittel 4).

Dei reformpolitiske og strukturelle perspektiva går i kvarandre. I drøftingskapitlet har eg i hovudsak tatt utgangspunkt i faktorane frå kapittel 4. Innanfor reformpolitiske perspektiv drøftar eg om ulike tradisjonar i skule og barnehage i Noreg inkludert reformpedagogisk forståing kan vere forklaringa på at leik som pedagogisk verkemiddel ikkje er vektlagd i særleg grad. Eg drøftar om ulike ideologiar i England og Noreg fører til ulik praksis i skulen. Innanfor strukturelle perspektiv har eg valt å drøfte kultur for samarbeid ved skulane, didaktisk kompetanse inkludert lærarar og profesjon, og rammevilkår. Basis for drøftinga er det norske datamaterialet. Data frå dei engelske klassene vil bli diskutert gjennom heile kapitlet.

Eg har delt kapitlet i fire. Eg startar med drøfting av kvifor leik som pedagogisk verkemiddel er så lite vektlagd (7.1), deretter drøftar eg pedagogisk praksis som har utvikla seg i begynnaropplæringa (7.2), og framhevar kva som kan forklare variasjonane i skulen (7.3). Til slutt kjem ei oppsummering i punkt 7.4.

7.1 Lite fokus på leik som pedagogisk verkemiddel

Fleire (Cuban 1993, Fullan og Hargreaves, 1992) peikar på at når nye arbeidsmetodar skal inn i skulen, stolar politikarar og myndigheiter på at lærarane implementerer desse utan vidare (jf. kapittel 4). No er det ikkje slik at leikprega verkemiddel er ein ny arbeidsmetode i skulen (jf. Kristvik, 1953, Strømnes, 1982) men med yngre elevar, som seksåringane, gav dette andre utfordringar fordi leik no vart læreplanfesta i L-97. Det skulle handle om leik både som fri leik, som basis for observasjon og som pedagogisk verkemiddel (KUF, 1996). Ut frå denne studien og evalueringane av Reform-97 finn ein at lærarane har akseptert og gjennomført fri-

leiken ute og til ein viss grad inne. Slik kan ein hevde at lærarane implementerer delar av dei politiske intensjonane frå L-97 i praksis (Klette et. al, 2003). Men kvifor er leik som pedagogisk verkemiddel så lite fokusert i begynnaropplæringa?

7.1.1 Endringsproblematikk

Den norske skulen har siste tiåra vore utsett for mange reformer både i skulen³⁹ og i utdanningsinstitusjonane. Haug (2008, s. 105) skriv at ”Reformtempoet har somme tider vore så høgt at utdanninga er lagd om før dei første studentane har avslutta studiet”. Det vert hevda at det tek 10 til 15 år før reformer får gjennomslag i skulen (Haug, 1992, 2004). Det kan vere at feltarbeidet i denne undersøkinga vart gjennomført før innhaldet i R-97 fekk gjennomslag. Ved innføringa av Reform-97 kom det kritikk mot prosessen kring L-97 for korte høyringsfristar. Det vart hevda at dei som hadde innvendingar, ikkje vart høyrde. Reform-97 var initiert på politisk nivå, ikkje frå lærarane eller lærarorganisasjonane. Kommunikasjonsprosessen ved innføringa av Reform-97 ser ut til å ha vore svak mellom det politiske, det administrative og det praktiske nivået. Kommunikasjonen ser i hovudsak ut til å ha gått føre seg på det politiske nivået, i form av debattar i komiteane i Stortinget og i lærarorganisasjonane (Haug, 1996). Det har vore hevda at lærarane ikkje har vore godt nok førebudde på reforma. Når det er sagt, så gjekk debattane og prosessane kring Reform-97 føre seg over ein lang tidsperiode (Haug, 1992, 1996), så ein skulle tru at lærarane til ein viss grad var førebudde på ho.

Ifølgje Cuban (1993) hevdar reformistane at det er lærarane som ikkje vil endre undervisningsmåtane i skulen. Dei som reformerer, ser lærarane både som problemet og løysinga og mange av dei som kritiserer skulen, trur at lærarane si personlege kraft kan hindre eller fremje utvikling og endring. Cuban si tenking (jf. kapittel 4) viser at det er viktig å skilje mellom det som læraren ikkje rår over og dei avgjerder som lærarane kan ta. Sjølv om det er komplisert å endre skulen, skal det ifølgje Cuban vere mogleg dersom det skjer meir stykkevis og delt, enn alt på ein gong, slik reformer ofte vert gjennomførte. Lærarane må vere førebudde på reformene og ha kompetanse om kva dei går ut på (ibid, 1993; Tyack and Cuban, 1996). Cuban (1993) skriv:

... After all, one does not become a high school teacher, a superintendent, and a professor without believing strongly in improving schools. Yet I have never felt that my optimism soared unreasonably or was unanchored in realistic expectations. Unlike the Grand Academy of Lagado where Gulliver saw workers trying to extract sunshine from cucumbers, turning ice

³⁹ M-85, M-87, R-97, LK-o6

unto gunpowder, and weaving cloth from siderwebs, I have cautions but nonetheless buoyant view of the possibilities of improving schools (s. 289).

Ifølgje Cuban (1993) sjølv er han ganske svevande i si tenking omkring endringane i skulen. Han peikar på kor komplisert dette er. I si undersøking om omstrukturering i skulane framheva Elmore et al. (1996) at omstruktureringa er mest vellykka der initiativet er tatt av lærarane sjølve. Endring av undervisning handlar om lærarane og deira innstilling, og er ikkje eit organisatorisk strukturproblem, forklarar Elmore et al. (ibid.). Det er heller ikkje slik at det er særskilde føreseielege, strukturelle endringsmåtar som leier til særskilde undervisningsmåtar. Trass i felles læreplan og sentrale forskrifter er det likevel variasjonar i innhaldet i skulen. Dette kjem eg tilbake til og drøftar nærare i punkt 7.2.

7.1.2 Kultur for samarbeid

Bachmann og Haug (2006) skriv at skular med positive, kollektive kulturar held betre oppe eit fagleg nivå og skaper eit fagleg miljø. Dette samsvarar med Markussen et al. (2003) som hevdar at dette fører til høgt pedagogisk medvit og gjev ei tett oppfølging av elevane frå lærarane si side. Eit trekk frå evalueringa av Reform-97, ifølgje Haug (2004) er at mange skuleeigarar og skuleleiinga ved dei norske skulane ikkje hadde tilfredstillande kompetanse i høve til det ein kan forvente av leiinga i ei moderne kunnskapsverksemd. Undersøkinga *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning* (Haug, 2006a) som delvis byggjer på same data-materialet som denne studien, viser at det er ein varierende og fagleg svak pedagogisk kultur ved mange av skulane. Personalet drøftar i liten grad emne som konkret har med undervisning og læring å gjere. Det faglege og pedagogiske arbeidet er overlata til kvar einskild lærar. Når det faglege og pedagogiske arbeidet vert eit personleg ansvar for lærarane, vil det kunne føre til variasjonar i klasserommet.

Sjølv om det generelle trekket er at leik vert lite vektlagd i pedagogisk samanheng, finn eg også nokre lærarar som la vekt på dette. Kan det ha med kulturen på skulen å gjere? Dei lærarane som nytta leik i pedagogisk verksemd arbeidde ikkje nødvendigvis på skular med ein sterk fagleg leiar eller kultur. Desse lærarane var til ein viss grad åleine i kollegiet om å nytte slik form for leik i si klasse. På skular der det var lærarar med mykje leikkompetanse, verka det heller ikkje som om det var kultur for å dele kompetansen med dei andre lærarane.

Lærarane arbeidde stort sett med sitt i kvart sitt klasserom, sjølv om dei var saman i team i planlegginga av arbeidet. Unntaket var samarbeid mellom to klasser om verkstad/stasjonsleik slik eg observerte på to av skulane. Ein lærar fortalde til dømes at ho la ikkje vekt på tilpassa

opplæring fordi det ikkje var tema i teamet, blant kollegaer eller leiinga ved skulen (ibid.). Sidan heller ikkje lek var tema blant kollegaer eller frå leiinga, er det plausibelt å tenkje at det kan vere ei forklaring på at få av lærarane gjer seg nytte av lek som pedagogisk verkemiddel. Slik ser det ut til at innhaldet er prising den enkelte lærar.

Kollektive samarbeidskulturar har vorte framheva av fleire som sentrale for å kunne gjennomføre nye tiltak i skulen (Hargreaves, 1996; Klewe og Skov, 2004; Shulman, 2004, 1988). Det verka ikkje som om lek vart framheva av leiinga eller kollegiet sjølv om det såg ut til å vere sterke samarbeidskulturar på ein del av skulane. Kollektiv samarbeidskultur og kollegialt fellesskap er viktige faktorar for at skulen skal utvikle seg fagleg og sosialt. Klewe og Skov (2004) framhevar at skular med godt utvikla kulturar meistrar betre enn andre å nyorientere seg på strategiar som støttar og hjelper lærarane å oppretthalde legitimitet og autoritet, innanfor dei nye og endra rammene og ideala i skulen, slik også Markussen et al. (2003) og Bachmann og Haug (2006) framhevar. Til dømes er Shulman (2004, 1988) oppteken av at dersom lærarane skal meistre krava eller ”standards of excellence” frå reformer som set undervisning som fremste krav, er lærarkollegialitet og samarbeid viktig (jf. kapittel 4).

Eit sentralt moment ifølgje Hargreaves (1996) er at sjølv om samarbeidskulturar vert framheva som positive for utviklinga av skulane, bør ein vere varsam med å vurdere samarbeid og kollegialitet som positivt i og for seg. Ein kan ha høg trivsel i eit miljø, men det fører ikkje automatisk til fagleg læring. Han viser til at ein finn ulike former for samarbeid og kollegialitet, med ulike formål og ulike resultat. Evalueringa av skulemiljøet i Reform-97 viser at det kollegiale fellesskapet vert vurdert som positivt av lærarane (Imsen, 2004). Men ut frå resultat både frå evalueringane av Reform-97 og frå PISA, PIRLS og TIMSS (Lie et al., 2001; Grønmo et al., 2004; Solheim og Tønnesen, 2003) (jf. kapittel 1 og 4), ser vi at eit godt kollegialt fellesskap ikkje nødvendigvis har skapt gode læringsresultat i basisfaga i skulen. Kollektive kulturar treng å samarbeide om eit innhald. Kollegiale samarbeidskulturar kan ha eit potensial dersom ein kan nytte det positive sosiale fellesskapet i skulen til også å utvikle fagleg innhald. Slik har ein høve til å heve kompetansen hos elevane, hos lærarane og kollegiet i fellesskap. Det tek tid å endre kulturen i ein institusjon og mellom andre Day (1999) meiner dette er eit leiaransvar.

Leinga i skulane

Ved dei to engelske skulane var rektorane synlege i miljøet og framstod som sterke administrative og faglege leiarar med eit fagleg engasjert lærarkorps saman med seg. Ved dei norske

skulane var rektor lite synleg den perioden vi observerte. Dette vert stadfesta av resultatane frå evalueringa av Reform-97 som viser at leiinga har ei utydeleg rolle i høve til det arbeidet som skjer i klassene (Imsen, 2004). Det generelle trekket er at rektorane var lite synlege og den kollektive kulturen ikkje handla om leik som eit verkemiddel i undervisningsprosessen.

Finstad og Kvåle (2004) finn at det er ein tydeleg tendens at rektor si rolle som pedagogisk leiar held på å forsvinne. Ei forklaring kan vere at mange kommunar har innført ein tonivåmodell for kommunal organisering der rektor har fått delegert oppgåver som økonomistyring, administrasjonsoppgåver, personalleiing, strategisk leiing og endringsleiing. Sentrale etatsleiarar eller skulesjefar er fjerna. Konsekvensane kan vere at vi får leiarar ved skulane som ikkje er pådrivarar i høve til det faglege innhaldet i skulen, fordi det administrative arbeidet tek for mykje tid.

I evalueringa av Reform-97 føreslår Solstad og Rønning (2003) at det må leggjast til rette for tid og rom til kritisk refleksjon om læring og undervisning i skulen, i staden for å følgje nye arbeidsmåtar som oppskrifter. Ut frå Fullan (1991) er ikkje dette berre rektors ansvar. Han går så langt som å hevde at rektor "as instructional leader" er eit for smalt konsept til å kunne ha ansvar for å innføre dei reformene vi treng i framtida. Lærarane må også skape fundamentale endringar i læringskulturen og i sjølve undervisningsprofesjonen:

The Principal as instructional leader is too narrow a concept to carry the weight of the kinds of reforms that we need for the future. We need, instead, leaders who can create a fundamental transformation in the learning cultures of schools and the teaching profession itself (s. 92).

Fullan (2003) understrekar at vi treng leiarar som kan fungere både på deira eige institusjonsnivå og kan samarbeide med dei andre nivåa der skulen er involvert. Dette er både skule-, region- og statsnivå. Leiarar i effektive organisasjonar har personlege eigenskapar som entusiasme og energi, utan at dei nødvendigvis er fødte med slike eigenskapar. Fullan (2003) finn at effektive leiarar kombinerer ein sterk målmedviten sans, med ei forståing for endringsdynamikk, stor emosjonell intelligens til å byggje relasjonar og engasjement i utviklinga av ny kunnskap. Dei har og kapasitet til å skape samanheng mellom desse områda (ibid.).

Day (1999) hevdar at sidan kulturen både påverkar leiinga og er påverka av leiinga, treng han å verte styrt. Ein viktig funksjon for leiarane er å meistre både rasjonelle og ikkje-rasjonelle mål i deira daglege interaksjonar med kollegaer. Day (1999) viser til Louis and Miles (1990) når han skriv at:

Headteachers need to be both managers, designing and implementing plans, focusing upon task achievement, dealing with structure and systems, with the immediate future and the status quo, and leaders who articulate a vision, promote shared ownership, and engage in evolutionary planning (...), dealing with culture, the long-term and change (s. 83).

Day (1999) finn at rektor både må leie personalet, utforme og implementere planar, fokusere på å oppnå resultat, meistre struktur og system både no og i framtida. Han hevdar at vi treng leiarar som formulerer visjonar, som praktiserer delt eigarskap, engasjerer seg i planlegging, og handterer kultur på lang sikt og i endringsprosessar. Dette stiller store krav til leiarane ved skulane og er i tråd med slik dei engelske og særleg ein av dei norske rektorane stod fram, som tydelege leiarar med fagleg pedagogisk målsetjing for skulane. Ut frå dette er det mogleg å tru at rektor kan ha ei sterk rolle som pådrivar i utviklinga av det faglege innhaldet i skulen. Ifølgje L-97 skulle tradisjonane frå både barnehage og skule inn i første klasse.

7.1.3 Tradisjonar frå barnehage og skule

Innleiingsvis (kapittel 3) viste eg til fleire (Haug 1992, 1996; Kjørholt et al., 1990; Riksaasen, 1999) som hevdar at det er dei institusjonelle vala som avgjer innhaldet i seksåringane sitt tilbod. Dersom tilbodet vert gjeve i skulen, vil det gå mot ei akademisering av innhaldet, og omvendt om tilbodet vert lagt til barnehagen. Seinare skriv Haug (1996) at sidan den nye førsteklassa har fått nye vilkår, og dei ideologiske elementa i læreplanen uttrykkjer klart at førsteklassa skal vere noko anna enn skule, treng det likevel ikkje verte slik at skulekoden vil dominere. På den andre sida vil den nye førsteklasse bere mest preg av skule fordi ho vil bli underlagd andre reguleringar, og fordi det kan vere enklare å få dei lærarane som allereie er i skulen, med på dette (Haug, 1996).

Ut frå seksåringsforsøket (Haug, 1992) skulle ein tru at skuletradisjonen ville dominere. Det skulle då tilseie at utviklinga går i retning av at den fagsentrerte tenkinga og skulekoden vil dominere i første klasse, sidan seksåringane no er lokaliserte til skulen. Funn i undersøkinga viser at leiken i mange høve er isolert og ikkje får konsekvensar for undervisninga. Leik er som oftast timeplanfesta og i desse øktene er leik ofte nytta som avkopling, eller elevane er ute og leikar fritt. Slik kan ein hevde at barnehagekoden og skulekoden lever side om side. Leik har i mange høve vorte eit fag, ikkje eit verkemiddel eller tilnæringsmåte. Eg vil hevde at dette har utgangspunkt i to prinsipielt ulike måtar å forstå leik på, slik eg gjorde greie for i kapittel 2. Ein av dei lærarane som nytta leik som pedagogisk verkemiddel, hadde også vekeplan der leik hadde ei eiga økt. Men til forskjell frå dei andre klassene der leik var timeplan-

festa, brukte ho denne økta til leikprega aktivitetar der ho sjølv var aktiv med i leiken eller ho tok initiativ til og organiserte leiken målretta. Dette synet har støtte i Vygotsky si tenking der han kombinerer synet på at leik kan vere leik i seg sjølv med synet på leik som ein utviklingsfremjande aktivitet (jf. kapittel 2).

Hopmann (u. utgj.) framhevar at det politiske, programmatisk og det praktiske nivået ikkje målretta påverkar kvarandre. Grunnen kan vere at det er få som spør om dei vedtak som vert gjorde på det politiske nivået, er moglege å gjennomføre i eit praksisfelt som har sin eigen tradisjon og kultur (ibid.). Vedtaket på det politiske nivået om at tradisjonen frå barnehagen skulle inn i skulen, påverkar praksis slik eg har vist ovanfor. Inspirert av Hopmann (ibid.) si formulering negativ koordinering kan ein ikkje hevde er det er ei negativ koordinering i høve til den frie leiken, men vi kan finne negativ koordinering for pedagogisk bruk av leik då dette ikkje er realisert på det praktiske nivået i særleg grad. Sjølv om Hopmann (ibid.) hevdar at det politiske, programmatisk og det praktiske nivået ikkje målretta påverkar kvarandre, avviser han heller ikkje at det kan vere ein samanheng mellom dei ulike nivåa, slik vi ser her ved påverknad frå barnehagetradisjonen.

Vi ser at sekundære læreplanbindingar får konsekvensar for innhaldet gjennom dominansen av fri leik og ved lite vekt på pedagogisk bruk av leik. Hopmann (u. utgj.) poengterer at dei fleste konflikter i arbeidet med læreplanar er i spenningsfeltet mellom eitt av nivåa (politiske, programmatisk, praktisk) eller innanfor eitt av nivåa. Den frie leiken er ein del av den kulturelle arven frå barnehagetradisjonen. Diskusjonane i Stortinget før det vart vedtatt at seksåringane skulle byrje i skulen, gjekk på både om seksåringane skulle inn i skulen og kva innhald som skulle prege den nye førsteklasse.

I kapittel 3 har eg gjort greie for dei tre ulike standpunkt som vart diskutert når det gjaldt kva den nye førsteklasse skulle vere; eit klart skuleorientert innhald (H og FRP), leik og omsorg (KRF, SV og SP), ”det beste” frå både skulen og barnehagen (AP). Vedtaket fekk fleirtal då Senterpartiet i Stortinget stemte for forslaget om at seksåringane skulle inn i skulen, mot at leiken vart læreplanfesta (Haug, 1996). Fleire av aktørane på det administrative og det praktiske nivået gjorde forsøk på å leggje til rette for leiken, og statsråd Hernes ivra for at leik var eit verkemiddel i læringssamanheng (Haug, 1996). Den kulturelle arven frå barnehagefeltet, den frie leiken, fekk mykje merksemd, noko som kan ha ført til at han har fått slikt gjennomslag. Eit anna aspekt kan vere at lærarane som skulle arbeide i den nye klassa, ikkje ville vere for ”skolske” og slik har retta merksemda mot særleg dei frie leikeaktivitetane.

I kapittel 1 og 4 var eg inne på at norske elevar skårar lågt på internasjonale testar. Forklaringar som kom i kjølvatnet av testane var at det var for mykje leik i skulen og at dette var førskulelærarane sitt ansvar (jf. kapittel 1). Dette førte til spenningar mellom det politiske og det praktiske nivået (jf. Hopmann, u. utgj.). Dette gjeld til ein viss grad også det administrative (programmatisk) nivået, då det vart opp til kvar einskild skule korleis dei skulle fordele dei 247 timane til frie leikeaktivitetar som var læreplanfesta (KUF, 1996). Då resultata frå desse undersøkingane vart offentleggjorde, blussa konfliktane mellom dei ulike nivåa opp igjen. Spenningane tidlegare hadde mest handla om skulestart for seksåringane. Konflikten eller spenninga dukka først opp då det gjennom evalueringa av Reform-97 (Klette et al. 2003) kom fram at lærarane har lagt einseitig vekt på det sosiale aspektet ved leiken. Dette kan ha gått utover det faglege aspektet ved opplæringa, noko statsråd Clemet (og Høgre) peika på fleire gonger i debatten etter at resultata frå PISA-undersøkingane vart publiserte (Lie et al., 2003).

I debatten før vedtaket handla det i hovudsak om ei bestemt forståing av leikebegrepet, den frie leiken, slik eg var inne på i kapittel 3. Dette stadfestar tenkinga om at det som skjer i skulen, berre i varierende grad avspeglar politiske intensjonar og vedtak, slik fleire (Cuban, 1993; Hopmann, u. utgj.; Sarason, 1990) er inne på. Dette samsvarar også med budskapet i Aaraues læreplanmodell (Künzli og Hopmann, 1998; Hopmann, u. utgj.) at det ikkje nødvendigvis er slik at det som skjer på det praktiske nivået, først og fremst skal vere ei implementering av politiske intensjonar i planlegginga av innhaldet og undervisninga (ibid.). Ut frå denne tenkinga er det ikkje noko særpreg at det ikkje er samanheng mellom politiske vedtak og praksis.

Haug (2004) finn at den etablerte tradisjonen for arbeid i skulen ”har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der” (s. 57). Det er rimeleg å tru at etablerte tradisjonar også kan gjelde friminuttsleiken som lærarane i skulen kjenner frå før.

Då resultata av nasjonale prøver (Lie et al, 2001; Grønmo et al., 2004; Solheim og Tønnesen, 2003) og evalueringa av Reform -97 (Haug, 2004) vart offentleggjorde, var det ikkje berre førskulelærarane som kom i fokus. Det vart diskutert om ein variant av reformpedagogisk tenking, den sosialpedagogiske retninga som eg gjorde greie for i kapittel 4, har fått gjennomslag på skulesteget. Dette vil eg studere nærare i neste punkt.

Reformpedagogikk i fokus

Den reformpedagogiske forståinga med røter mellom anna frå Summerhill-skulane (Neill, 1972) la stor vekt på eit godt sosialt miljø med sterke relasjonar mellom elevar og lærarar (kapittel 4). Leik er eit verkemiddel innanfor elevsentrerte undervisningsmåtar som igjen har utgangspunkt i reformpedagogikken (Cuban, 1993). Kan ei form for reformpedagogisk forståing ha påverka lærarane si vektlegging av frileiken i skulen på kostnad av meir pedagogisk bruk av leik?

Mange lærarar i denne undersøkinga nyttar fri leik til å skape trivsel og fellesskap i klassa. Dette ser vi til dømes av eksemplet i ei klasse der lærar starta dagen med musikk frå *Cirque du soleil* og småprata med kvar av elevane ettersom dei kom om morgonen (jf. kapittel 6). Frå evalueringane av Reform-97 veit vi at også faktorar som trivsel, sosialt miljø og relasjonen mellom elev og lærar får høg vurdering (Haug, 2004). Det at det går mykje tid til fri leik ute, på turar og som overgangsordning inne, gir støtte til synet på at det kan ha festa seg ei sosialpedagogisk forståing blant lærarane i skulen. Dette samsvarar med det som fleire (Helsvig, 2003, 2005, Lundgren, 1995) tidlegare har vore inne på, at det kan verke som om reformpedagogikken med røter hos Dewey (2001, 1938) har vorte mistydd. Dette ser ein mellom anna ved at den heilskaplege tenkinga som sto sterkt hos Dewey, vart borte. Dewey poengterte at utdanning vert realisert gjennom interaksjon mellom ein fagleg sterk nærverande lærar, og med kunnskap om elevane (jf. kapittel 4.) (ibid.).

Sidan den sosialpedagogiske varianten innanfor reformpedagogikken er inspirert mellom anna frå England (Neill, 1972) er det interessant å sjå om vi finn same påverknaden i engelsk skule. Ifølgje Telhaug (1992) vart ein variant av den reformpedagogiske retninga også praktisert i dei engelske Summerhill-skulane, men fekk ikkje same påverknad i det engelske skulesystemet elles. Inntrykket frå dei to engelske klassene er også eit meir målretta og strukturert opplegg, noko eg drøftar nærare i punkt 7.3.

Det engelske skulesystemet har tradisjonelt vore meir autoritært enn det norske. Thatcherismen påverka engelske skule og kom som ei motvekt mot det som vart sett på som eit kulturelt forfall i England, slik eg var inne på i kapittel 3. Dei norske lærarane ser ut til å skilje meir mellom leik og undervisning enn dei engelske lærarane i undersøkinga. Ei forklaring kan vere ulike ideologiar og ulikt syn på barns læring og utvikling. Inntrykket frå dei to engelske skulane var at dei nytta leikprega verkemiddel for å motivere og inspirere elevane i læring av basisfag som engelsk og matematikk. Dette ser vi mellom anna i eksemplet der lærar dramati-

serte, spelte og fekk elevane med på songen "Pirate Captain Stew" (jf. kapittel 6). Dette eksemplet viser eit tverrfagleg innslag der ho kombinerte fag som engelsk, musikk, drama og matematikk i læringsprosessen.

I England startar elevane i "reception class" frå dei er fire år. Det er forventningar til at elevane skal starte med lese-, skrive- og reknepøruande aktivitetar allereie på dette stadiet. Etter "reception class" fortset elevane vidare til Key Stage 1, Year 1 og så Year 2. Når dei engelske elevane byrjar i Year 2, er dei seks år og har allereie gått to år i skulen, med læring av mellom anna basisfaga engelsk og matematikk. Då dei norske seksåringane kom inn i skulen, var det ikkje forventa at dei skulle lære å lese før i andre klasse, sjølv om det ikkje stod nokon stad i L-97 at lærarane ikkje kunne lære elevane å lese (jf. kapittel 1). Ifølgje L-97 skulle elevane arbeide med førebuarnde lese- og skriveopplæring som å leike og eksperimentere med ord, lydar, rim og rytme i første klasse (KUF, 1996) (jf. kapittel 1). Undersøkinga viser også at dei fleste lærarane gjennomførte noko lese- og skriveopplæring i første klasse (jf. kapittel 6). Det har likevel ikkje vore same faglege forventningar til norske seksåringar som til engelske. Dette kan vere med på å forklare dei sterke faglege krava i Year 2, i motsetnad til det vi ser i norske første- og til dels andreklasser.

Eit anna aspekt er at i Year 2 var elevane vane med innarbeidde rutinar i og med at dei hadde gått to år i skulen allereie. Lærarane i dei engelske klassene kunne difor konsentrere seg meir om faglege utfordringar enn det å tilvenje elevane til skulen og det å vere elevar. Det er rimeleg å tru at fordi dei engelske lærarane har tradisjon for å arbeide med elevar frå 4–5-årsalderen, har dei fått erfaring med å bruke leikprega verkemiddel for å få så små born til å følgje med. At engelske elevar startar i skulen allereie to år før dei norske, gjer lærarane vane med å nytte leik som læringsmetode og dei kan integrere denne i undervisningsmåtane også for seksåringane. Ei anna side er at det var vanleg at dei engelske lærarane underviste same klassesteg år etter år⁴⁰. I den eine klassa eg observerte hadde læraren undervist Year 2 i mange år. I den andre klassa var læraren ny og hadde starta med Year 2 same året.

Auka fagleg trykk

Eg har vore inne på at thatcherismen fekk stor påverknad på det engelske skulesystemet. Denne tenkinga kom som ei motvekt mot det som den radikale høgresida karakteriserte som kulturelt forfall, med låg skåre på leseferdigheiter blant engelske elevar frå buområde med alvorlege sosiale og pedagogiske problem (jf. kapittel 3). I Noreg vart ikkje dette spørsmålet

⁴⁰ Frå samtale med ein av dei engelske rektorane.

aktualisert i same grad då Noreg, i eit nasjonaløkonomisk perspektiv, vart vurdert som eit framgangsrikt land i 1980-åra, forklarar Telhaug (1992). I England har det såleis frå 1980-åra vore eit sterkt fagleg trykk på dei engelske elevane, der nasjonale testar og kontrollar har dominert. Ein ny nasjonal læreplan vart innført i 1999 med Labour og Blair i statsministerstolen. Dei nasjonale testane og inspektørkontrollane av skulane heldt fram, om enn i ei endra form. Publiseringa av testane og inspeksjonsresultata har vore svært kontroversielle, skriv Alexander (2003).

Evalueringa av Reform-97 viste at norsk skule har eit sterkt forbettringspotensial og det oppsto ein liknande debatt i Noreg som i England. Ifølgje Haug (2004) svikta lærarkompetansen i høve til fagkunnskap og metodar som var relevante for Reform-97. Då innstillinga frå Kvalitetsutvalet (UFD, 2003) kom, vart krava til prestasjonar og meir læring tydeleggjorde mellom anna ved at årstimetalet på småskulesteget vart auka og det vart lagt vekt på nasjonale prøver. Stikkord vart organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystem. Elevane (og lærlingane) sin basiskompetanse skal no prioriterast gjennom heile opplæringa.

Dei norske lærarane i materialet nytta mykje tid kvar dag for å innarbeide rutinane i skulen for opptil 23 elevar. Lærarane sette elevane i gang med frileik medan dei venta på at nokre av elevane skulle verte ferdige med andre gjeremål. Ei av forklaringane på at frileiken vert nytta som overgangsaktivitet og avkopling i så stor grad, kan vere at lærarane skal ordne opp i det som til ei kvar tid skjer og at elevane skal vente på andre elevar. Dette kan vere ei forklaring. Det kan også verke som om ein form for reformpedagogikk kan ha påverka innhaldet i norske klasser, forsterka ved at førskulelærarane kom inn i første klasse med leik som ein av tradisjonane frå barnehagen. Dette kan ha vore med på å forsterke inntrykket av reformpedagogisk påverknad.

Fleire (Shulman, 1986; Cuban, 1993; Haug, 2004) framhevar læraren sin kompetanse som eit sentralt område. Dette gjeld både fagleg kompetanse, fagdidaktisk kompetanse og generell pedagogisk kompetanse. Strategien for kompetanseutvikling i skulen har ikkje fungert godt nok, hevdar han (ibid.). Og eit spørsmål er om lærarane har nok kunnskap eller erfaring med korleis dei kan utfordre elevane vidare i arbeidet, i staden for å setje dei i gang med frileik når elevane skal vente til alle er ferdige før dei kan starte ei ny økt. Sviktar kompetansen kan det vere ei enkel løysing å la elevane leike fritt. Slik kan alle elevane få tid til å gjere ferdig arbeidsoppgåvene og vere klare på same tid til neste økt. Dette ser vi til dømes frå eksemplet der Liv strevar med arbeidsoppgåvene medan dei andre leikar høglydt rundt ho, med dei

konsekvensar dette får for Liv. Dette kan føre til svake faglege forventningar til dei raske elevane.

7.1.4 Fagleg og pedagogisk kompetanse

Kjenneteikn ved dei lærarane i undersøkinga som arbeider med leik i pedagogisk samanheng er mellom anna at dei viser stor interesse og engasjement for å arbeide med dei yngste. Lærarane i denne undersøkinga hadde ulik fagleg bakgrunn, og mange stader kan det tyde på at engasjement og interesse i fritida også påverka val av arbeidsmetodar i skulen. Dette gjaldt særleg dei lærarane som nytta leik som pedagogisk verkemiddel. Desse lærarane hadde ei form for didaktisk rikdom som eg vil drøfte seinare i dette punktet. Fleire av lærarane arbeidde med teater og drama på fritida. Sjølv om fleire lærarar framstod med god kunnskap om korleis nytte leik som inspirasjon og motivasjonsmiddel, framheva dei også at dei ønskte påfyll av fagleg kunnskap, særleg i norsk, matematikk og engelsk. Data viser likevel at mange lærarar ikkje nytta didaktiske prinsipp som å oppsummere kva dei hadde arbeidd med eller gjennomgått i faget eller tema sist. Få inspirerte og motiverte elevane ved å snakke om kva dei skal arbeide med denne timen. Det var også få som oppsummerte kva dei hadde arbeidd med gjennom økta, og som inspirerte elevane ved å fortelje kva dei skulle arbeide med neste time eller neste dag. Kjenneteikn ved nokre av lærarane er at dei starta timane rett på med å seie ”ta opp arbeidsbøkene og start på side 46”. Eit sentralt prinsipp frå L-97 er tilpassa opplæring (KUF, 1996). Håstein og Werner (2003) definerer tilpassa opplæring som vanleg undervisning (eller spesialundervisning) der ein observerer, planlegg, gjennomfører og vurderer kontinuerleg slik at alle elevar får utfordringar. Dette inneber at ein må drøfte på nytt, slik Haug (2006a) poengterer, korleis ein skal leggje opp til best mogleg læring. Ut frå denne tenkinga må ein fokusere på didaktiske og fagdidaktiske spørsmål. Læraren må igjen få ansvar for eleven si læring, og då må han ha dei hjelpemidla som trengst (ibid.).

Eit didaktisk prinsipp handlar også om observasjon som grunnlag i planleggingsprosessen. Wood og Attfield (2005) viser at for å oppnå god leikekvalitet må lærarane ha tid og ekspertise i å observere, vurdere og tolke barnas leikeåtferd og aktivitetar. Funn i denne studien viser at lærarane ikkje gjennomførte formelle observasjonar for å få kunnskap om elevane som var ein del av føresetnadene i L-97 (KUF, 1996). Wood og Attfield (2005) skriv at ei forklaring på at lærarar ikkje nyttar leik i læringssamanheng, er at lærarane kan ha vanskar med å forstå læringsmodellar og leikeaktivitetar. Dei har ikkje tid til å observere, diskutere og reflektere og gjere forståinga av dette om til etterfølgjande planlegging.

I tillegg viser studien at mange lærarar trekkjer seg tilbake og overlet elevane til seg sjøve. Dette førte til at mange av elevane fann på andre ting enn å arbeide med arbeidsoppgåvene. Vi observerte mykje blyantkvessing, drikking, bosskasting og toalettetgåing. I ei klasse vandra ein elev ofte ut og inn av garderoben utan at lærar kommenterte det. Ho fortalde at skulle ho kommentere alt denne eleven gjorde, fekk ho ikkje gjort anna.

Forsking (Bachmann og Haug, 2006) viser at både fagleg og pedagogisk kompetanse er ein nøkkelfaktor i opplæring: "... når undervisninga er i samsvar med velkjente og aksepterte prinsipper for utdanningskvalitet, blir også resultatet godt, og i denne sammenhengen, inkluderende" (s. 95). Ifølgje Haug (2006b) er rollelæringa påverka av den måten faga vert arbeidd med, og omvendt. Dersom elevane har stor interesse for tema det vert undervist i, lettar det rolletakinga. Dette gjeld også omvendt. Det vert enklare for lærar å arbeide med faga når elevane glir inn i rolla. Haug (ibid.) framhevar at relasjonen mellom fagleg innhald og åtferd er ei stadig utfordring for skulen. Særleg ser vi at i dei klassene der det var mykje uro, verka lærarane bundne til boka og uførebudde på det stoffet dei skulle arbeide med. Dei framstod som uengasjerte og det verka som om dei mangla kompetanse i det faget dei skulle undervise i. Læraren i den eine engelske klassa som hadde det same klassesteget (Year 2) kvart år, har "spesialisert" seg på dette klasse-trinnet og viste gjennom val av arbeidsmåtar og innhald at ho hadde konkret fagleg kunnskap om dei tema ho underviste i.

Komplementaritetsaspektet

Skaalvik (1999) er inne på det same når han viser til begrepet komplementaritet. I begrepet komplementaritet legg han at dersom det er høg kvalitet på den vanlege opplæringa vil ein kunne redusere behovet for tilpassa opplæring. Dette gjeld også omvendt. Også Senter for leseforskning (Solheim og Tønnesen, 2003) forklarar til dømes ulikskap i leseferdigheiter mellom klasser, med lærareffekt. I eit nyare prosjekt⁴¹ finn Nordahl (2005) tilsvarande resultat. Dersom lærar er engasjert og inspirert, påverkar dette klassemiljøet ved at det vert færre åtferdsproblem og mindre uro. Han konkluderer med at det er nokre tradisjonelle pedagogiske tilnærmingar som gir gode resultat på mange sentrale område i skulen (ibid.).

Nokre lærarar framstod som usikre både når det gjaldt fag og tema dei skulle undervise i og kva former for verkemiddel dei kunne nytte i formidlinga av lærestoffet. Dei lærarane som nyttar varierte undervisningsmåtar, mellom anna leikprega aktivitetar, verka sikre både på kva

⁴¹ LP-programmet, læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl, 2005).

verkemiddel dei skulle nytte i formidlinga, og på faget og tema dei underviste i. Det verka som om desse lærarane arbeider ut frå tenkinga i L-97 som framhevar at elevane lærer gjennom varierte metodar og at til dømes leikprega verkemiddel kan vere eit verkemiddel for elevane si heilskaplege utvikling (KUF, 1996). Shulman (1986) kallar dette fagleg innhaldskompetanse. Ein undervisningstime utan fagleg innhaldskompetanse i botnen kan gi lite utbytte for elevane, slik eksemplet frå undervisinga om døyparen Johannes viser (jf. kapittel 6). Der var lærar bunden til boka og elevane skapte uro. Og motsett i eksemplet om undervisinga i engelsk skule om Abraham og Sara, der lærar gjorde historia leikprega ved å formidle på ein engasjert måte ved hjelp av mellom anna visuelle hjelpemiddel og dynamikk i stemma.

Haug (2006a) framhevar at variasjonane i skulen kjem av at lærarane handlar ulikt og at lærarane sin faglege og pedagogiske kompetanse er særst avgjerande for elevane sine resultat.

Possessing "the right stuff"

Brostrøm (2005) presiserer at læring og utvikling gjennom leik krev samspel mellom kreative imitasjonar og realisering av handling. Han peikar på at ved hjelp av lærarane kan denne pedagogikken forsterkast og utviklast og slik gi eit betre læringsmiljø for elevane. Ifølgje Brostrøm (ibid.) må ein inspirere til leiksekvensar som ikkje berre reproduserer den om-liggjande verda, men som også skaper nye dimensjonar. Nokre av lærarane i undersøkinga framstod med fagleg og pedagogisk tyngde. Desse vil eg lyfte fram gjennom eksempel vidare. Eit eksempel er læraren i denne studien som nytta song-, dans- og rørsleleikar, rolleleik og dramatisering av eventyr som pedagogisk verkemiddel. Ved at læraren og elevane først dramatiserte eventyra om "Goldielocks" og "The three Billy Goats Gruff" på norsk, og deretter på engelsk, skapte lærar ei ekstra utfordring for elevane, jf. det Bruner (1996,1986) kallar støttande stillas i elevane si læring. Ved å la elevane dramatisere dei same eventyra på engelsk utfordra ho dei utover det aktuelle utviklingsnivået deira og utvikla aktivitetane ved ikkje berre å dramatisere på norsk. Bruner (ibid.) og Vygotsky (1978), argumenterer for at lærar har ein utfordrande og støttande funksjon i leiken. Målsetjinga er å utvikle elevane si potensielle sone.

Eit anna eksempel finn ein i klassa der dei arbeidde med bokstaven V som verkstad/stasjonsleik. Dette gjeld også eksemplet der ein av elevane vil halde fram med å teikneskrive "border" i arbeidsboka si i staden for å leike fritt. Vygotsky (1978) framhevar at det er ei klar utviklingsline frå barnets første rabling, via teikningar som etter kvart viser oss noko og teikn det

sjølv har funne på, til det at dei meistarar å skrive bokstavar og ord. Ut frå Vygotsky tyder det på at dette er aktivitetar som kunne vere lagde vekt på i klassene.

Slik eg forstår Hopmann (u. utgj.), påverkar både elevane og lærarane sin skulevisdom (progresjon, forventningar og arv) det som skjer i skulen. Læraren si utfordring, er at det krev solid fagkunnskap og didaktisk viten, og solid kunnskap om planar, forventningar, interesser og andre didaktiske mulegheiter (ibid.). Shulman (1986) legg vekt på både fagleg innhaldskompetanse, pedagogisk innhaldskompetanse og læreplankompetanse (jf. kapittel 4). Shulman (ibid.) si tenking tilseier at lærarane treng kompetanse om kvifor leiken er sentral i begynnaropplæringa, og kompetanse om kva eigenskapar elevane utviklar gjennom leik. Intervju med lærarane viser at dei har eit ganske variert syn på leik, og ulik kunnskap om leik (jf. kapittel 6).

Eksemplet frå ei av dei engelske klassene der læraren arbeidde med tema ”The Seaside” i ulike fag, framhevar kvifor eit tema er sentralt i høve til andre meir perifere tema. Læraren varierte måtane å presentere stoffet på, og slik gjorde det forståeleg for elevane gjennom eksempel, forklaringar og illustrasjonar, det Shulman (1986) kallar pedagogisk innhaldskompetanse. Denne læraren relaterte tema han arbeidde med til ulike fag, noko som krev kunnskap om fagplanane i andre fag, det Shulmann (ibid.) kalla læreplankompetanse. Dewey (kapittel 4) vektlegg kunnskap om skulefaga som sentralt i undervisningsprosessen. I eksemplet om tema grana (jf. tabell 6.4) viser lærar at ho har fagleg innhaldskompetanse gjennom kunnskap om grana, og pedagogisk innhaldskompetanse ved at ho har kunnskap om korleis ho vil arbeide med og formidle tema til dei yngste elevane. Læreplankompetanse kjem til syne ved at ho kombinerer fleire fag som naturfag, norsk, matematikk og kroppsøving i denne aktiviteten. Lærarane i eksempla ovanfor nyttar didaktisk kompetanse i undervisningsprosessen og viser at lærarane har varierte former for kompetanse.

Eg vil relatere desse eksempla til Moore (2004) som er av dei som lyftar fram dominante diskursar i undervisning og utdanning av lærarar. Desse er ”competent and reflective practioners” (s. 4), og ”charismatic and caring subjects” (s. 4). Den kompetente lærar (competent craftsperson) vert karakterisert som ein som arbeider med ”the raw material of their students, improving the extent and quality of learning and skills through the application and development of identifies skills of their own“ (Moore, ibid., s. 4). Den kompetente lærar arbeider med elevane for å forbetre kvaliteten og mengda av læring og dugleik, gjennom å

bruke og å utvikle sine egne evner. Eit eksempel er måten den eine engelske læraren arbeidde med tema "Botanical garden" (kapittel 6). Gjennom førebuing til turen til botanisk hage, kunnskap om botanikk og oppsummering og refleksjon over kva elevane hadde opplevd og lært på turen, viser han det Moore (ibid.) kalla "a competent craftsperson". Den reflekterte lærar handlar om at læraren evaluerer og reflekterer over arbeidet i klasserommet, slik eksemplet viser.

Eg har lyfta fram nokre situasjonar der lærarar viser at dei har fagleg kompetanse eller er det Moore kallar "a competent craftsperson". Moore (2004) framhevar også den karismatiske og omsorgsfulle lærar. Desse eigenskapane handlar om det namnet tilseier; at nøkkelen til god undervisning handlar mindre om kvalitetar tileigna seg gjennom utdanning og øving, men meir om kvalitetane og karakteren til læraren kopla med ein varm, omsorgsfull veremåte, eller med Moore (ibid.) si formulering "possessing the right stuff" (s. 5).

Within this discourse⁴², successful teachers are perceived not as having been 'made' (not at least, through processes of teacher training and education), but as simply possessing 'the right stuff' - the capacity to command enthusiasm, respect and even love through the sheer force of their classroom presence (Moore, 2004, s. 5).

Synet på slike kvalitetar ved lærarens karakter eller veremåte kan høyre inn under det som vert kalla "folk pedagogy" (Bruner, 1996), eller som "cultural myths" (Britzman, 1991). Lærarane frå eksempla om Goldielocks, Billy Goat Gruff og Ko-chi-chi-leiken (kapittel 6) hadde eit nærver i undervisningssituasjonen og ein veremåte i høve til elevane som minner om det Moore (ibid.) kallar "possessing the right stuff". I tillegg til fagleg kompetanse viste dei engasjement og entusiasme for å undervise, og for å motivere elevane i arbeidet, slik fleire (Moore, 2004; Nordal, 2005; Skaalvik, 1999) er inne på. I kjølvatnet av diskusjonen ovanfor er tema profesjonalitet aktuelt, då ein ser at det er nokre eigenskapar som vert vektlagde sterkare enn andre.

Det profesjonelle objektet

Day (1999) understrekar at det å undervise på ein god måte krev at lærarane, regelmessig ser tilbake på og revurderer prinsipp som differensiering, samanheng og kontinuitet, og balanserer ikkje berre "kva" og "korleis" i undervisninga, men også "kvifor" i høve til det essensielle formålet. Lærarar må ikkje berre vere profesjonelle; dei må også handle profesjonelt.

⁴² "competent and reflective practioners" og "charismatic and caring subjects" (Moore, 2004, s. 4), mi utheving.

Ifølgje Day (1999) har det vore ei vanleg oppfatning at lærarane er ”profesjonelle”. I dette ligg det at erfaringa til lærarane gir dei ekspertkunnskap i fag, pedagogikk og om elevar. Deira stilling som lærar gir dei ein grad av sjølvstende. Day (1999) viser til Etzioni (1969) når han peikar på at sidan lærarar ikkje har kontroll over profesjonelle standardar, i motsetnad til legar og advokatar, har undervisning vorte sett på som ein ”semiprofesjon”.

Å motivere, utvikle og inspirere elevane i læringa, kallar Carlgren og Marton (2003) det profesjonelle objektet. Det profesjonelle objektet handlar om det som eit yrke er til for å skape eller få i stand. Arkitektane har bygningar, kunstnarane har kunstverk osv. Lærarane sitt profesjonelle objekt er læring og korleis ein utviklar ulike evner og haldningar hos elevane. Mykje av lærarane sin profesjonalisme handlar om å kunne noko sjølv, kunne undervise og lære det til andre ut frå dei særlege vilkåra som rår i skulen (Carlgren og Marton, 2000). Ut frå Carlgren og Marton (ibid.) bør ei yrkesgruppe vere best på noko. Det profesjonelle objektet er formålet for lærarane sine handlingar. ”Att handtera betingelser och skapa situationer som befrämjar lärande är lärarens pedagogiska uppdrag” (Carlgren og Marton, 2000, s. 220). Kva er lærarane best på?

Nokre av lærarane i denne studien viser at dei meistrar situasjonar og skaper vilkår som fremjar læring, slik eg har vore inne på i eksempla i førre punkt. Ifølgje Carlgren og Marton (2000) har lærarar vore for opptekne med berre å diskutere vilkåra for læring i staden for også å diskutere kva elevane skal lære. Det er på tide å flytte fokus til å diskutere det dei kallar ”det profesjonelle objektet”. Dette handlar om å føre saman to sider i lærararbeidet, det intensjonelle og vilkåra, og slik kople saman ”korleis” og ”kva”. Dette samsvarar med Shulman (1986) si tenking om at god fagkunnskap og engasjement har vore neglisjert i forskinga siste åra (jf. kapittel 4). Carlgren og Marton (2000) peikar på at:

Uppdragets förverkligande kräver särskilda kunskaper som inte vem som helst har. Detta ger en grund för et professionelt kontrakt, som vilar på antagande att lärarna har kunskaper om sitt professionella objekt och kan uppnå de mål som finns för skolan. I gengäld måste de ha ett visst utrymme (ibid. s. 187).

Carlgren og Marton (2000) er her inne på to sentrale faktorar, kunnskap og handlingsrom. Eit eksempel frå undersøkinga der lærar ser ut til å kombinere kunnskapsaspektet og handlingsrommet, er læraren som seier til elevane som bråka litt når dei vart blå på leppene ved blåbær-syltesmakinga, at dei skal skrive om blåbærleppene dersom dei synest det er så artig (jf. kapittel 6). Elevane sette i gang å skrive i staden for å fortsetje tøysinga. Vi opplevde at lærar

skapte eit triveleg læringsmiljø (handlingsrommet) og fokuserte på skrivinga ved å inspirere og motivere elevane i skriveprosessen (kunnskapsaspektet). Ser vi til England, verka dei to engelske lærarane meir medvitne yrket som lærar og framstod som profesjonelle i kraft av det sterke fokuset dei hadde på læringsaspektet.

Innleiingsvis i dette kapitlet stilte eg spørsmål om sekundære læreplansbinding si rolle for val av innhald i skulen. I drøftingane i punkt 7.1 finn eg at påverknadene av tradisjonane frå barnehagen og ein variant av reformpedagogisk forståing kan vere sekundære læreplansbindingar som får konsekvensar for innhaldet i skulen. Av andre sekundære læreplansbindingar stadfestar denne studien lærarane si sentrale rolle i endringsprosessar. Når det gjeld funn i studien som viser at det er lite leik som pedagogisk verkemiddel, ser vi at mangel på sekundære læreplansbindingar som kurs, etterutdanning, kompetanse og rammevilkår kan ha innverknad. Studien framhevar ei form for didaktisk fattigdom i nokre klasserom. Eit vesentleg trekk i denne studien er at det kan verke som om både sekundære læreplansbindingar og fråvere av sekundære læreplansbindingar, fører til lite fokus på leik som pedagogisk verkemiddel. I neste kapittel vil eg fokusere på eit moment i høve til spørsmålet om det har utvikla seg ei annleis form for pedagogisk praksis i klasserommet etter innføringa av Reform-97. I dette spørsmålet trer begrepsproblematikken fram.

7.2 Ein ”ny” pedagogisk praksis?

Fleire (Hargreaves, 1996; Klette, 2004; Wood og Attfield, 2005) hevdar at begrepa vi brukar for å analysere situasjonar i klasserommet er utilstrekkelege. Dette kan vere forklaringa på forskingsresultat som tilseier at undervisningsformer ikkje endrar seg i skulen, jf. Cuban (1993). Med utgangspunkt i data baserte på kvantitative og kvalitative skildringar av norske klasserom etter innføringa av R-97, finn Klette (2004) at lærarar og elevar ikkje tek omsyn til dualistiske og polariserande begrep som lærarstyrt/elevstyrt i arbeidet i klasserommet. Ved systematisk observasjon der ein oppheld seg i feltet finn ein at lærarane kombinerer både elevsentrerte og lærarsentrerte undervisningsmetodar på ein rik, nyansert og fargerik måte.

Leiktradisjonen frå barnehagen og læringstradisjonen frå skulen skulle vere med å dominere innhaldet i første klasse etter innføringa av Reform-97 (KUF, 1996). I kjølvatnet av dette var det fleire som hadde forventningar om at førskulelærarane og allmennlærarane med sin sær-eigne kompetanse kunne skape ein ”ny” undervisningspedagogikk i småskulen (Germeten, 1999; Haug, 1996; Lillemyr, 2004). ”Innholdet i den nye 1. klassen må finne sine egne veier, sine egne rammer, sitt eget innhold og sine egne begreper. Det gamle strekker ikke til alene”,

skriv Germeten (1999, s.152). Eit spørsmål eg stilte innleiingsvis, er om det har utvikla seg ein ny form for pedagogisk praksis.

Hagtvet (2004) finn ei form for skuleleik, ein variasjon mellom elevsentrerte og lærarsentrerte aktivitetar der lærar er initiativtakar. Dette samsvarar med funn i denne studien i eksempla der lærar initierer å lage spå, eventyrteikneseriar og gjennom rekneforteljingar. I tillegg finn eg ei form for elevsentrert og lærarsentrert aktivitet som elevane sjølve tek initiativ til. Elevane kan ha utvikla ei ”annleis” form for pedagogisk leikepraksis, ei form for frileik, inspirerte av å vere på skulen. Eksempel er elevane som laga utstilling med plakat, elevane som leika skulerolleleik i biblioteket, elevane som skreiv hemmelege meldingar, eleven som skreiv ned telefonnummer og rolleleiken der elevane teikna seg sjølve og ting dei trong i leiken (jf. kapittel 6). Det eksisterer leikeaktivitetar med skuleprega innhald som ser ut til å vere uavhengige både av målformuleringar i L-97 og av læraren si tilrettelegging og initiativ. Desse elevane initierer si eiga læring på eit nivå som kan føre dei over i den næraste utviklingssona jf. Vygotsky (1987). I desse situasjonane var lærar fråverande. Fleire lærarar i undersøkinga verka overraska etter å ha høyrte om at det føregår slik form for leik i deira klasser. Skjervheim (2002) skil mellom objektivisering og subjektivisering i relasjonar og viser korleis ein kan objektivere eller subjektivere dei ein kommuniserer med. Ved å overføre denne tenkinga til leiken kan det vere at ved å delta i elevane sin leik, deler lærar leiken med elevane, og slik subjektiviserer elevane. Ved at lærar ikkje deltek i elevane sin leik, er han tilskodar og slik objektiviserer elevane. Ut frå Skjervheim (2002) si tenking gjer lærar seg sjølv til ein framand både for elevane og for samfunnet ved å la vere å engasjere seg. Det framande er nett det ein ikkje tek del i, eller er i stand til å ta del i.

Det kan verke som om nokre klasser utviklar slik leik trass i kulturen, meir enn på grunn av kulturen. Dette minner om det som mellom andre Jackson (1968) kalla ”a hidden curriculum”. Jackson (ibid.) brukte begrepet om det som elevane lærer i skulen og som går utover det som står i læreplanane. Gudem (1990) viser mellom andre til Jackson (1968) når ho skildrar dette som læring formidla gjennom undervisningsrøyndomen og ikkje gjennom den intenderte læreplanen. Meighan (1981) definerer skjult læreplan som lært av skulen og ikkje av lærarane. Elevane lærer noko som ikkje er undervist i eller bedt for på skulesamlingane. Dei tek opp i seg ein tilnæringsmåte til det å leve og ein haldning til det å lære.

Denne forståinga av ”hidden curriculum” kan samsvare med observasjonar frå studien slik eg har gjort greie for ovanfor. Elevane tek opp i seg haldningar til læring gjennom desse skule-

prega leikeaktivitetane. Men ei viktig presisering er at det ikkje er lærar som formidlar, men elevane tileignar seg kompetanse sjølve.

Leikeaktiviteane frå eksempla ber preg av rolleleik. Hagtvet (2004) viser til mellom andre Vygotsky (1978) og Pellegrini og Galda (1990), når ho mellom anna framhevar rolleleiken sin skriftspråkstimulerande verknad for elevane. Ifølgje Pellegrini og Galda (1990) tileignar elevane seg metalingvistisk kompetanse gjennom rolleleiken. Dei utviklar evne til desentrering og øver på språkleg samhandling og dialog. Alle desse ferdigheitene treng borna for å kunne lære å lese. Dei skuleprega leikeaktivitetane verkar vere leik og læring smelta saman gjennom initiativ frå elevane sjølve. Ved hjelp av rolleleiken og kvarandre som støttande stillas er det mogleg å tenkje at elevane kan nå si eiga næraste utviklingszone gjennom slik form for leik (Vygotsky, 1978, 1987). Elevane sin leik ser ut til å provosere fram ein ekstra læringsdimensjon gjennom desse leikeaktivitetane.

Hagtvet (2003) framhevar at ”Når vi legger en metodisk/didaktisk synsvinkel på det tunge innslaget av slike ”leker” (fonologisk bevisstgjørende leker) i dagens førsteklasse, ble vi minnet om at en aktivitet ikke blir til ”lek” ved hjelp av sitt navn, men ved den måten den utøves på” (s. 201). I skuleprega leikeaktivitetar er leiken praktisert på ein slik måte at elevane støttar sin eigen læreprosess. Brostrøm (1995) er inne på dette når han framhevar at ”hverken en tidlig formel skolepræget undervisning med lærerstyring eller en undervisning alene præget av leg og andre utviklende børneformulerende aktiviteter er et dækkende uttrykk for, hva der bør karakterisere en moderne pædagogik for 6–9 årige børn” (s. 21).

Eit moment er at elevane tilpassar aktivitetane ut frå eigne behov, alder og arbeidskapasitet og opphever slik skiljet mellom leik og læring og viser med desse aktivitetane korleis læring kan verte leik. Eik (2000) skriv: ”Et barn som er ”flink” til å leke, får ofte status og blir en populær lekekamerat. Da utvikles gode sirkler, der barnet høster maksimalt med nye erfaringer i lek og utvikler stadig større evne til å mestre og kontrollere lekens spilleregler” (s. 15). Desse elevane ser ut til å kunne stette ulike vilkår for elevdeltaking i klasserommet. Denne leikeforma ser ut til å samsvare med Håstein og Werner (2003) si tenking når dei framhevar fire vilkår for elevdeltaking i læringsprosessen. Desse vilkåra handlar om å identifisere moglegheiter, kunne analysere moglegheitene, oppdage siktemålet og kunne nytte potensialet sitt. Desse formene for elevdeltaking er nært knytte til kvarandre, registrerer Håstein og Werner (ibid.). Slik ser vi at elevane tilpassar si eiga deltaking utan at lærarane er aktive. Poenget med å framheve dette er at det kan verke som om elevane sjølve har medverka til si eiga form for

tilpassa læring. Håstein og Werner (ibid.) kallar dette for tilpassa deltaking. Dette samsvarar med ei utvida forståing av begrepet tilpassa opplæring, som handlar om at også eleven deltek (Bachmann og Haug, 2006; Håstein og Werner, 2003).

Det kan sjå ut som om det er nokre sterke elevar som dreg med seg andre elevar i denne leiken. Mange av elevane leikar fri leik på tradisjonelt vis slik eg har gjort greie for i kapittel 6. Sidan det berre er nokre av elevane som deltek i slik form for leik, vil eg framheve potensialet det kan vere i lærarens rolle. Leiken vil då vere initiert av lærar. Det er rimeleg å tru at mange (Steinsholt, 1998, Bjørkvold, 2007) vil vere usamde i at ein kallar slike aktivitetar for frileik. Sjølv om leiken var initiert av lærar, ville han likevel kunne vere lystbetont og frivillig og slik vere fri ut frå elevane sitt perspektiv. Dette ser vi eksempel på frå dei lærarane som oppmuntra til å skape eventyrteikneseriar og i den klassa dei laga spå. Ut frå Bruner (2002) si tenking om å vere støttande stillas i eleven sin læringsprosess er det rimeleg å tru at fleire elevar kunne ta del i slik leik dersom lærar initierte og var pådrivar. Slik kan både elevsentrerte og lærarsentrerte arbeidsmåtar eksistere side om side.

Eg var inne på at desse aktivitetane er ei blanding av elevsentrerte og lærarsentrerte undervisningsmåtar, det Cuban (1993) kallar hybrid. Ut frå Cubans forståing kan hybrid vere ei blanding eller kryssing av ulike undervisningstradisjonar, der frileiken kan karakteriserast som ei form for elevsentrert aktivitet. Eit argument er at Cuban (ibid.) legg vekt på at det er lærar som initierer desse undervisningsmåtene. Denne studien viser at det er elevane sjølve som er drivkrafta. Sjølv om dette er ei viktig presisering, vil eg hevde at desse aktivitetane er ei form for hybrid, då sjølve aktiviteten har element av både skuleinnhald og leik. Ut frå dette ser det ut til å ha funne stad ei utvikling av leiken i skulen ut frå eigne rammer slik Germeten (1999) poengterer. Germeten (ibid.) er også inne på at den nye klassa mellom anna må finne sine eigne begrep. Utfordringa er at tradisjonelle leikformer som sansemotorisk leik, funksjonsleik, øvingsleik og rørsleleik ikkje femnar skuleprega leikaktivitetar.

Bjørnestad og Vatne (2004) framhevar at praksis er mykje meir komplisert enn å kunne forklare leik ut frå ein barnesentrert/lærarsentrert dikotomi slik eg var inne på i utfordringa ved å definere leik i kapittel 2. "... words and concepts which recently have been used by researchers in primary school are not appropriate for the future play in primary school. The conditions in school and the children's interests guide them towards another way of playing" (s. 6). Ut frå denne undersøkinga ser ein at dei ulike dikotomiane som ofte vert nytta i spørjeundersøkingar, slik Klette (2004) peikar på, ikkje fangar opp dei skuleprega leikaktivitetane.

Bjørnstad (2005) finn i si undersøking av første klasse i Noreg og førskuleklasser i Sverige at mykje tyder på at det er i ferd med å verte konstruert ei ny setting som inneheld tradisjonane frå barnehage og skule for første steg i begynnaropplæringa. Ho presiserer at dette vil ta tid. ”Tradisjonene vil mer flyte inn i hverandre, og på den måten skapes det en ny tradisjon. For å kunne beskrive og belyse den nye ’tradisjonen’ kreves det at man innenfor pedagogisk forskning gir en kritisk analyse og evaluering av allerede etablerte begreper og teoretiske rammer” (Bjørnstad, 2005, s. 388). Denne studien samsvarar med Bjørnstad (2005) sine funn. Ho framhevar vidare at barnehage- og skuletradisjonen har nærma seg kvarandre, men at vi manglar eit begrepsapparat for å beskrive tradisjonsmøte og dei endringane dette medfører. Ho viser til Wallerstein (1991) som hevdar at begrep, teoriar og analytisk rammeverk som vart utvikla gjennom det 19. hundreåret, ikkje lenger er tilstrekkeleg for å definere og beskrive politiske og sosiale endringar i eit samfunn som endrar seg så raskt som i dag (Bjørnstad, 2005).

Dette er eit sentralt moment i diskusjonen om sekundære læreplansbindingar si rolle for innhaldet i skulen. Eit spørsmål er om sekundære læreplansbindingar også fører til dei variasjonane ein finn i denne studien. Dette vert diskutert i neste punkt.

7.3 Variasjoner i klasserommet

Gjennom presentasjonen av datamaterialet og dei forutgåande drøftingane trer variasjonane mellom klassene når det gjeld innhald og val av arbeidsmåtar fram. Det er variasjonar mellom klasser når det gjeld faglege krav for dei yngste elevane i skulen. I nokre klasser handlar det meir om andre aktivitetar enn fag. Dette handlar om forseinkingar, avbrot og forstyrringar, og om elevar som går til og frå enten i klasserommet eller ut og inn av klasserommet. Det handlar om det sosiale livet i klasserommet, noko eg også har vore inne på i punkt 7.2. Handlingane til læraren og elevane i klasserommet er påverka av andre forhold enn dei som eksisterer der og då. Haug (2006a, s. 26) skriv at ”det kan vere forhold ein er samde om skal gjelde, eller som av ulike grunnar kan vere produkt av kreftene som rår”. Lærarane vel då å ordne opp i det som skjer der og då, det blant andre Haug (ibid.s. 26) kallar ”kampen for augneblinken”.

I dei norske skulane var det svært mange forstyrringar i klasserommet når det ikkje var undervisning. Haug (2006a) er inne på dette når han skriv at ”... læraren heile tida er stilt over for situasjonar som er utfordrande, og der læraren må ha fagleg, sosial og menneskeleg innsikt og kunnskap for å løyse desse oppgåvene på ein god måte” (s. 25). Han nemner disiplinering og fellesskap, reglar, forhandlingar, konflikhtar og så bortetter (ibid.). Vidare vil eg lyfte fram to hovudmoment som eg vil diskutere innanfor variasjonstematikken. Dette er læreplantenking og ulike rammevilkår.

7.3.1 Læreplantenking

Carlgren og Marton (2000) hevdar at læreplanar som ikkje spesifiserer kva lærarane skal gjere, men kva resultat dei skal gi, på eit vis aukar lærarane sin kontroll over verksemda. Ved å tydeleggjere kravet til kva lærarane skal oppnå vil statens høve til å kontrollere lærarane auke, og såleis går det mot mindre sjølvstende for lærarane.

I Noreg og England har ein hatt læreplanar med ganske presise føreskrifter for kva elevane skal lære (L-97, NC-99). Dette i motsetnad til svenske og finske læreplanar som overlet meir til den einskilde skule og prøver å imøtekome eit skulesystem som er meir tilpassingsdyktig og fleksibelt i ei stadig meir varierende og omskiftande verd (Carlgren og Marton, 2000). Manglande fokus på resultat og kontroll gir vide rammer, slik det har vore i norsk skule. Dette kan føre til at variasjon vert føresetnaden for likeverdige resultat.

Poenget med å bruke Carlgren og Marton (2000) sitt syn her er at i Noreg var læreplanen (L-97) både sentralstyrt og spesifisert, og har likevel ført til variasjonar i klasserommet både

når det gjeld leik og andre aktivitetar og arbeidsmåtar i skulen (Haug, 2006a). Dette kan også vere eit eksempel på at vedtak på politisk nivå ikkje nødvendigvis påverkar det praktiske nivået, slik Hopmann (u. utgj.) peikar på. Sjølv om L-97 er detaljorientert, viser praksis at lærarane har eit visst handlingsrom. Dette kjem til uttrykk i form av vektlegginga av frie leikeaktivitetar og at det har utvikla seg ein annan pedagogisk praksis, styrt av elevane sjølve. Handlingsrommet gjev også høve til variert innhald og med det variasjon frå klasse til klasse. Eksempel frå tabell 6.4 i kapittel 6 om fire førsteklasser på tur viser at ei av klassene kombinerer aktivitetane på turen med læringsmål. Dei andre nyttar frirommet ut frå kva aktivitetar lærar og elevar bestemmer der og då.

7.3.2 Rammevilkår, handlingsrom og prioritering

Ifølgje Wood og Attfield (2005) er klasseromslayout, mangel på ressursar, klassestorleik og mangel på vaksenstøtte faktorar som grip inn i læraren sin teori og praksis slik at idealiserte førestellingar om til dømes leik ikkje kan setjast ut i livet.

I dette punktet vil eg fokusere på om rammevilkår som fysisk læringsmiljø i form av utstyr og materiell, møbleringa og tidsaspektet har påverka innhaldet. Eg diskuterer dette særleg ut frå inntrykk får dei engelske klasseromma fordi det kan verke som om dei engelske klassene prioriterer desse områda annleis enn dei norske klassene. I debatten om fagleg nivå i skulen ser vi ofte at politikarar og fagfolk peikar på manglande økonomiske ressursar til vedlikehald, til å styrkje lærarstaben, til etterutdanning og kurs, til utstyr, materiell, lærebøker og datautstyr m.m. Innanfor dei ulike kommunane vert det prioritert ulikt på dette området. Medan nokre av dei klassene vi observerte held til i nye og funksjonelle skulebygg, held andre til i gamle og upraktiske bygg. Medan nokre skular er fullt oppdaterte med eigne datarom, har andre berre ei einaste utdatert datamaskin på kvart klasserom. Når det gjeld utstyr til leik og leikprega aktivitetar, ser dette ut til å vere lågt prioritert ved alle skulane (jf. kapittel 6).

Engelske klasserom

Dei engelske klasseromma var utstyrte med teknisk-vitskapleg materiell som elevane kunne eksperimentere og laborere med. Veggene bar preg av mykje tekst og tal. Nordin-Hultman (2004) skriv at å kome inn i dei engelske klasseromma gjorde eit nesten ”visuelt bullrigt” inntrykk (s. 76). Det er rimeleg å tru at så mykje tilgjengeleg materiell og utstyr og så mykje tekst kunne verke rotete for elevane. Men Nordin-Hultman (ibid.) sine funn viser at utstyret

var systematisert på ein enkel måte. Siktemålet med teksten på veggene var både å informere elevane og stimulere dei i lese- og skriveopplæringa.

Læraren i den eine engelske klassa har det same klassesteget (Year 2) kvart år, har ”spesialisert” seg på dette klassetrinnet og har samla leikemateriell som høver for dette årssteget gjennom mange år. I tillegg til det utstyret som var i klasserommet, vart mykje utstyr oppbevart i eit lite rom rett innanfor. I Noreg har ein ikkje hatt same lange tidsrommet å kjøpe inn og samle opp utstyr. Eller ein har ikkje prioritert utstyr for leikeaktivitetar. Klassene må ofte dele utstyr og materiell med SFO eller andre klasser. Slik eg ser det, kan dette handle både om prioriteringar og om kompetanse på kva utstyr som høver for denne aldersgruppa i skulen i Noreg. Det kan verke som om ei tenking om at leik ikkje skal ha noko mål utover seg sjølv (jf. Gadamer, 1997) har vore utgangspunktet i prioriteringane i innkjøp av materiale og utstyr til klassene.

I fleire av dei norske klassene gjekk det vekk tid ved at lærar og elevane måtte finne fram det materiellet og utstyret dei trong til ei kvar tid. Fordi det stadig vart ventetid mellom ulike økter, sette lærarane i dei norske klassene elevane i gang med frileik. Leiken vart nytta som overgangsordning eller avkopling eller begge delar (jf. kapittel 6). Dette gjaldt også utstyret. Sidan det ikkje var tilgjengeleg når lærarane trong det, måtte elevane vente på at lærarane henta utstyret, ofte i eit anna klasserom eller ein anna etasje.

Tidsaspektet

Tida brukt i skulen såg ut til å vere prioritert på ein annan måte i dei engelske klassene enn i dei norske. For det første var alle romma på dei to engelske skulane (frå bibliotek til gymsal, datarom og ”assembly” rom) i same bygget. Dei engelske elevane slapp å gå frå eitt hus til eit anna. I to av dei norske skulane var alle rom samla i same bygg, men sjølv på mange nye skular i Noreg er fellesromma plasserte slik at elevane må ut for å kome dit. Tida som skulle gå til undervisning, vart nytta til å gå til og frå fellesromma.

Dei norske lærarane følgde ikkje timeplanane så tett som dei engelske lærarane. Den engelske dagsplanen var meir strukturert og han vart følgd, noko som gav mindre rom for den frie leiken inne. Her ser vi ulikskapen mellom den engelske og den norske skulekvardagen. Den engelske dagen var meir strukturert, og gav ikkje rom for fri leik utanom når det stod på timeplanen. Lærar verka godt førebudd, utstyret dei trong var på plass og elevane fann plassane sine raskt. Det verka ikkje som det oppstod så mange uventa situasjonar som lærar måtte

ordne opp i der og då. I tillegg trong ikkje elevane vente på kvarandre mellom anna fordi elevane var grupperte etter evner og modning. Trass i rammevilkåra, skapte lærarar læringsmodellar der dei integrerte leik i læringsprosessen. For dei engelske lærarane var dei ytre rammene og struktureringa av ein slik karakter at det gjekk bort lite tid til anna, enn det dei sjølve prioriterte.

Møbleringa

Lindblad og Sahlström (1999) framhevar at rammer ikkje berre er eit eksternt spørsmål, men at indre rammer som tilgang på grupperom, materiell og utstyr også påverkar undervisinga og interaksjonen i klasserommet. Det kan verke som om dette samsvarar med dei generelle funna i studien, men eg vil lyfte fram eksempel som viser at indre rammer som møbleringa og utstyr ikkje nødvendigvis hindrar lærar i val av aktivitetar og arbeidsmåtar. I ei klasse med 20 elevar, som var mange i høve til storleiken på klasserommet, hadde lærar sett pultane i hestekoform. Song- og rørsleleikar treng ofte god plass, men dei lærarane som nytta desse i pedagogisk samanheng, møblerte klasserommet slik at dei også kunne gjennomføre song- og rørsleleikar inne. Ho fekk difor eit ope rom midt på golvet der ho gjennomførte både song- og rørsleleikar, dramaleikar og rolleleik. I norskopplæringa gir ho alle elevane høve til avkopling gjennom ein rørsleleik. Elevane i denne klassa skal lære lydane a og u. Når dei har sete stille ei stund og arbeid, ber lærar dei kome fram på golvet etter kvart som dei er ferdige og dei set i gang med ”Ko-tshi-tshi-leiken” som avkopling til stor glede for elevane. Lærar er aktivt med i leiken og når musikken er slutt, får elevane beskjed om å gå og gjere ferdig oppgåvene sine. Som vi ser av eksemplet, er det ulike måtar å meistre situasjonar der og då. Sjølv om ho nytta leik som avkopling, heldt ho tråden og kunne halde fram med det faglege arbeidet. Lærar valde sjølv å møblere klasserommet slik at ho hadde handlingsrom til ulike aktivitetar. I ei av klassene med 23 elevar der lærar hadde valt å la pultane stå i rekkjer, var det vanskeleg å organisere song- og rørsleleikar inne i klasserommet. Når det var timeplanfesta frileik, om-møblerte ho slik at dei også i denne klassa kunne gjennomføre songleikar.

Ein av lærarane nytta leik som pedagogisk verkemiddel både i matematikk- (bankrolleleik), norsk- (”klem” til dei heime) og engelskopplæringa (Hi, my name is Joe) jf. kapittel 6. I eksempla i kapittel 6, der læraren nyttar rekneforteljingar, viser lærar mykje og variert kunnskap om leik. Dette handlar om at lærarane har handlingsrom til sjølve å vurdere kva arbeidsmåtar dei kan nytte i undervisinga og kva innhaldet skal vere på turar i nærmiljøet (jf. tabell 6.4), trass i sentralstyrte læreplanar og møblering. Det kan tyde på at mange lærarar ikkje

nyttar, eller er medvitne det handlingsrommet dei faktisk har. Dette viser at det er nokre verkemiddel lærarane rår over (jf. Cuban, 1993).

Cuban (1993) hevdar at rammer bestemte utanfrå, avgrensar læraren sitt handlingsrom og gjer det vanskeleg å endre klasseromspraksis. Dette var eg også kort inne på i førre punkt jf. Carlgren og Marton (2000). Hopmann (u. utgj.) meiner at Lundgren sin læreplanmodell har vist at læreplanane ikkje berre fungerer på eigne premissar, men er ein del av ei kompleks verkelegheit. Lundgren et al. (1983) avviser lineære top-down påverknader, men held likevel fast på at det er eit verknadstilhøve mellom ytre strukturar og indre prosessar (jf. kapittel 4). Sjølv om rammene set grenser for kva som er mogleg å gjere på det praktiske nivået, og læreplanen og læremiddel vert sett på som dei viktigaste moglegheitene samfunnet har til å verke styrande på undervisningsprosessen, så bestemmer dei ikkje handlingane direkte, ifølgje Lundgren et al. (1983). Ut frå dette ser ein at sekundære læreplansbindingar som materiell og utstyr, ulike rammevilkår også fører til variasjonar mellom klassene då lærarane har handlingsrom både inne i klasserommet og ute i utetida og på turar til å velje innhald og arbeidsmåtar ut frå eigen kompetanse og interesse.

I oppsummeringa i kapittel 6, punkt 6.4 har eg gjeve svar på dei tre første spørsmåla i problemstillinga, om leik som pedagogisk verkemiddel, kva leikeaktivitetar vi finn i skulen og lærar si rolle. I kapittel 7 har eg drøfta spørsmålet om kva som styrer verksemda i praksis og har studert forventningane om ein ny pedagogisk praksis. I punkt 7.4 vil eg oppsummere drøftinga i kapittel 7.

7.4 Oppsummering og avslutning⁴³

Denne studien handlar om leik i begynnaropplæringa i skulen. Hovudfunna som har vore basis for drøftingane i kapittel 7 er:

- Frileiken dominerer og leik som pedagogisk verkemiddel er lite vektlagd
- Ei ”annleis” form for pedagogisk leikepraksis, ei form for hybrid, kjem til syne
- Det er variasjonar mellom klasser og skular i vektlegginga av leik og leik som pedagogisk verkemiddel.

⁴³ Etter at studien vart gjennomført, har L-97 vorte erstatta av Kunnskapsløftet og Læreplanen for kunnskapsløftet (LK-06). Leik generelt og dei frie aktivitetane på 247 timar er teke ut frå LK-06 (jf. kapittel 5) og erstatta med fleire timar til basisfaga og til kroppsøving.

Når ein skal prøve å forklare kva som styrer verksemda i første årsstega i skulen, kjem kompleksiteten mellom det politiske nivået, det strukturelle (det administrative) nivået og praksisnivået fram, slik Hopmann (u. utgj.) framhvar gjennom Aarauers læreplanmodell. Dette viser ulike spenningsfelt og motsetnader som det er forventa lærarane skal arbeide under. Under søkinga leik i begynnarpplæringa i skulen fortel at lærarane arbeider i motsetnadstilhøve mellom samfunnet (politisk nivå) sine krav til kva elevane skal lære og kva som vert til rettelagt på det administrative (programmatisk) nivået. Dette vil eg eksemplifisere ved at leik for første gong vart innført i læreplanen (L-97) både som eigen aktivitet og som pedagogisk verkemiddel (politisk nivå). Sjølv om det vart gjennomført omfattande ombyggingar og førskulelærarane kom inn i skulen, vart det lite tilbod om kurs og etterutdanning på dette feltet. Som studien viser, vart også materiell og utstyr heller lite prioritert (administrativt nivå).

Intensjonar i læreplanverket kjem i konflikt mellom lærarane sine eigne faglege vurderingar av innhaldet og erfaringar om kva som er realistisk å få gjennomført i klasserommet (det praktiske nivået). Intensjonane i læreplanverket (L-97) er at lærarane skal leggje til rette for leik for leiken si eiga skuld og for leik som pedagogisk verkemiddel. I dette spenningsfeltet skal lærar ut frå eigne faglege vurderingar og erfaringar implementere leik i klasserommet. Konsekvensane av desse spenningane ser ut til å føre til variasjonar mellom klasser og mellom lærarane.

Dominansen av fri leik med ein lite involverande lærar tyder på at tradisjonane frå barnehagen og ein variant av reformpedagogisk forståing kan ha dominert dei sekundære læreplansbindingane med konsekvensar for innhaldet i skulen. Begge desse aspekta viser lærarane si sentrale rolle i undervisnings- og endringsprosessar. Mange lærarar ser ikkje ut til å ta utgangspunkt i bestemte generelle didaktiske prinsipp som å oppsummere kva ein arbeidd med i tema sist, eller førebu elevane på neste økt gjennom leikprega verkemiddel. Når økta er over, er det til dømes få lærarar som oppsummerer kva dei har arbeidd med. Det kan verke som det rår ei form for didaktisk fattigdom i enkelte klasserom.

Inntrykka frå engelske klasserom viser didaktisk kompetanse hos dei to engelske lærarane og strammare struktur i kvardagen. Dette gjer at det ikkje er same rom for fri leik som i dei norske klassene. For å kunne vektleggje leik som pedagogisk verkemiddel treng lærarane kunnskap om leiken sin verdi for barns utvikling, om leikformer, fagkunnskap og kunnskap om korleis nytte varierte arbeidsformer for å engasjere og inspirere elevane. Studien viser verdien av læraren si faglege og pedagogisk innhaldskompetanse, og læreplankompetanse (jf.

kapittel 4 og 7). Norske lærarar har handlingsrom i høve til møblering, tid, val av innhald, materiell og utstyr. Sjølv om L-97 har ganske presise føreskrifter for kva elevane skal lære (jf. kapittel 3), viser studien at lærarane vel sjølve kva metodar og tilnæringsmåtar dei vil nytte for å nå intensjonane i læreplanen. Leiinga og kulturen på skulen kan påverke ved at ein nyttar det potensial gode samarbeidskulturar har, til å vektleggje faglege spørsmål. Studien viser at læraren sin kompetanse, engasjement og interesse er sentralt i val av innhald.

Då førskulelærarane kom inn i skulen ved innføringa av Reform-97, var det forventa at dei skulle samarbeide med allmennlærarane i utviklinga av ein ”ny” pedagogisk praksis. Denne undersøkinga viser at nokre få slike lærarteam ser ut til å ha skapt ein pedagogisk praksis med utgangspunkt i barnehage- og skuletradisjonen. Eit spesielt trekk er at nokre elevar sjølve ser ut til å utvikle og praktisere ei annleis form for leikepraksis, ei form for hybrid (Cuban, 1993). Ein slik leikepraksis ser ut til å oppstå uavhengig av læraren si tilrettelegging og initiativ. Det kan verke som om elevane sjølve har medverka til si eiga form for tilpassa læring gjennom tilpassa deltaking. I dette eksemplet lærer elevane i skulen utan at lærar inspirerer til det eller legg til rette for det, ei form for ”hidden curriculum” (jf. kapittel 7). Dei skuleprega leikeaktivitetane ser ut til å vere inspirerte av at elevane er i skulen og av kvarandre som elevar. Elevane kombinerer leik og læring gjennom det som i rapporten er kalla skuleprega leikeaktivitetar.

Begrepet skuleprega leikeaktivitetar er nytta for å gjere greie for desse aktivitetane, men begrep som skuleleik eller ”skulsk” leik kan vere begrep som skildrar slik form for leik, sjølv om desse ikkje fangar heilt opp det slike hybridiserte leikformer representerer. Leontjev (1977) nyttar formuleringa grenseleik om leik som faldar seg ut på grensa mellom den klassiske førskuleleiken og skulealderleiken. Skuleprega leikeaktivitetar er ei form for grenseleik der elevane improviserer, men omgrep vil ikkje vere presist nok til å fange opp innhaldet i denne leiken. Eit poeng her er at dersom ein berre nyttar barnehagetradisjonens leikebegrep på leikeformer i klasserommet, kan det føre til at ein ikkje får med nyansar av leikepraksis. Eit sentralt moment for å fange opp nyansane av aktivitetar i klasserommet hos dei yngste elevane, er å utvikle begrep som høver for den konteksten det vert forska på.

Dei empiriske resultatane i denne studien indikerer at sekundære læreplansbindingar påverkar innhaldet i klasserommet, i tillegg til ulike spenningsfelt som lærarar arbeider i. Dette fører til variasjonar mellom klasser og lærarar og ulike vilkår for elevane.

Litteraturliste

- Alexander, R. J. (2003) *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Alexanderson, M. (1994) *Metod och medvetande*. Göteborg studies in educational science. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Angrosino, M.V. & Mays de Pères, K. A. (2003) Rethinking Observation: From Method to Context. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Appelberg, L. (2000) Barn erobrer datamaskinen – en utfordring for de voksne. I *Barnehagefolk* 16(4).
- Appelberg, L. & Eriksson M.L. (2000) *Barn erobrer datamaskinen: En utfordring for de voksne*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003) Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing. I Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (eds.) *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Bachmann, K., Hopmann, S., Afsar, A., Sivesind, K. (2003) *Hvordan formidles læreplanen: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Forskningsserien nr. 40, Høgskolen i Agder. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Barne-og familiedepartementet (1995) *Rammeplan for barnehagen*. Rundskriv Q-0903 B. Oslo.
- Bateson, G. (1991) *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: Paladin.
- Beetlestone, F. (1998) *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Befring, E. (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997) *Teaching through Play: Teachers Thinking and Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bertaux, D. (1981) From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice of Life Stories in the Bakers' Trade. I Bertaux, D. (ed.) *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. California: Sage Publications Ltd.
- Bjørkvold, J.R., (2007) *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig forlag.
- Bjørnestad, E. (2005) Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1. trinn? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(5), 379–390.
- Bjørnestad, E. (2004) *What kind of classroom activities are we constructing for the six-year-olds?* Poster presentert på NFPF/NERA's kongress 11.–13. mars, 2004, Reykjavik. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bjørnestad, E. & Vatne, B. (2005) *Play terms in primary school – an archaism?* Paper presentert på ERA/ECER kongress, Dublin, 7.–10. september, 2005.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.D. (1995) *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Britzman, D. (1991) *Practice Makes Practice*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

- Broadfoot, P. (2000) Comparative Education for the twenty-first Century; Retrospect and Prospect. I *Comparative Education*, 36(3), 357–71.
- Broadfoot, P. (1999) Not so much a Context, more a way of life? Comparative Education in the 1990s'. I Alexander, R.J., Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.) *Learning from Comparing: New directions in Comparative Educational Research*. Oxford: Symposium Books.
- Broadhead, P. (2006) Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. I *British Educational Research Journal*, 32(2), 191–207.
- Broadhead, P. (2004) *Early years Play and Learning: Developing Social Skills and Cooperation*. London: Routledge Falmer.
- Brooker, L. (2003) Learning how to Learn: Parental Ethnotheories and Young Children's Preparation for School. I *International Journal of Early Years Education*, 11(2).
- Broström, S. (2005) *Narratives as transitory activity*. Paper presentert på NFPF/NERA's kongress. Mars, 2005, Oslo.
- Broström, S. (1995) *6-9 års pædagogik: leg, rammeleg*. Århus: Systime.
- Brown, D. (1996) Leken, skolegården og barndommens kultur. I Moyles, J.R. (red.): *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, J (2006) *The Collected Works of Jerome Bruner*. London: Routledge.
- Bruner, J (2002) *Kulturens väv. Utdanning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986) Play, Thought and Language. I *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16(1), 77–83.
- Bruner, Jolly og Silva (1978) *Play – Its Role in Development and Evolution*. England: Penguin Books.
- Buytendijk, F. J. J. (1933) *Wesen und Sinn des Spieles*. Berlin: Kurt Wolff Verlag/Neue Geist Verlag.
- Bühler, C. (1938) *Fra barndom til alderdom: utviklingspsykologi*. Oslo: Cappelen.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarforbundets forlag.
- Chazan, S. E. (2002) *Profiles of Play: Assessing and Observing Structure and Process in Play Therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Cohen, D (1996) *The development of play*. Second edition. New York, London: Routledge.
- Cold, B. (2004) Estetisk stimulerende læringsmiljø. I Imsen, G. (red.) *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform-97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cuban, L. (1993) *How Teachers Thought. Constancy and Change in American Classrooms 1890–1990*. New York: Teacher College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002) *Fra kvalitet til meningskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G. & Taguchi, L. (1994) *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.

- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003) *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damon, W. (1983) *Social and Personality development*. New York: W. W. Norton & Company.
- Day, C. (1999) *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (2003) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Second edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999) *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England*. Key Stages 1 and 2. London: QCA.
- Dewey, J. (2001) Planmessig ordning av lærestoffet; oversatt av Bente Christensen. Henta frå John Dewey (1938) *Experience and Education*. Om utdanning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eik, L.T. (2003) *Lekende læring og lærende lek*. Oslo: Pedlex. Norsk Skoleinformasjon.
- Eik, L.T. (red.) (1999) *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eisner, E. (1994) *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. Third edition. New York. USA: Book Press.
- Elkonin, D. (1988) *Legens psykologi*. Moskva: Progres.
- Elmore, R. F., Peterson, P.L. & McCarthy, S. J. (1996) *Restructuring in the Classroom. Teaching, Learning and School Organisations*. San Francisco: Jossey Bass Publisher.
- Engen, T. O. (2007) Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G.D. og Nes, K. (red) (2007) *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T.O. og Aasen, J. (red.) (2004) *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: an Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erikson, E. H. (2000) *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal akademiske. 1. norske utgave 1968.
- Finstad, N. & Kvåle, G. (2004) Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser. I Imsen, G. (red.) *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform-97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flemmen, A. (2007) Real play: a social-motor behaviour. I Jambor, T. and Van Gils, J. (eds.) *Several perspectives on children's play: scientific reflections for practioners*. Antwerp: Garant.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2003) The Interview. From structured Questions to Negotiated Text. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Freud, A. (1946) *The psychoanalytical treatment of children*. London: Imago.

- Frost, J. (2003) *Prinsipper for god leseundervisning: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J. (1983) *Heldhedslesing på begyndertrinnet – lærervejledning*. København: Gyldendal.
- Fröbel, F. & Stern, J. (1994) *Die Menschenerziehung*. Classics in education 21. Bristol: Thoemmes.
- Fullan, M. (2003) *Change Forces with a Vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Fylling, I. (2003) *Synteserapport for prosjekt "Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av Reform-97: Nye arbeidsformer – nye løsninger?"* Bodø: Nordlandsforskning.
- Gadamer, H. G. (1997) *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos.
- Garvey, C. (1977) *Play. Developing Child*. London: Open books.
- Geertz, C (1973) *The interpretation of Cultures*. Selected Essays. New York: Basic Books.
- Germeten, S. (2002) *Grenser for undervisning. Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Stockholm: HLS Förlag.
- Germeten, S. (1999) *Evaluering av Reform-97. "På vei mot en ny grunnskole i Oslo". Delrapport I: Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen høsten 1998*. HiO-rapport nr. 5. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Germeten, S. og Gaarder, F. (2004) *Fleksibel skolestart for 6-åringer ett år etter: rapport III fra evaluering av "Fleksibel skolestart for 6-åringer" i Oslo*. HiO-rapport nr. 15. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equality in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (1989) Some Theoretical and Practical Issues Regarding The Psychological Phenomenological Method. I *Saybrook Review*, 7,71–85.
- Giorgi, A. (1985) Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I Giorgi, A. (ed.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Goodlad, J.I. et al. (1979) *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Change*. London: Croom Helm.
- Goodson, I. (1991) Sponsoring the Teachers Voice. I Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds.) *Understanding Teacher Development*. London. Cassell. New York: Teachers College Press.
- Grue-Sørensen, K. (1966) *Opdragelsens historie*. København: Gyldendal.
- Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004) *Hva i all verden har skjedd i realfagene? : norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gudmundsdottir, S. (1998) "Skarpt er gjestens blikk" – Den fortolkende forsker i klasserommet. I Klette, K. (1998) *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Gundem, B. B. (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1997) *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hägglund, K (1989) *Lek-teorier*. Berlings, Arlov: Kent Hägglunds och Esselte studium AB.
- Hagtvet, B. (2004) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hagtvet, B. (2003) Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I Klette, K. (red.) *Evaluering av Reform-97. Klasserommets praksisformer etter Reform-97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hall, N. (1996) Lek, lese- og skrivetreningens rolle. I Moyles, J.R (red.) *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hansen, A. & Simonsen, B. (1999) *Temaorganisering på småskoletrinnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P (2008): Lærerutdanning i endring. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Oslo: Universitetsforlaget. 2/2008, årgang 92.
- Haug, P. (red.) (2006a) *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Haug, P. (2006b) *Lærerutdanning og lærarkvalifisering. Utfordringar frå Kunnskapsløftet*. Foredrag på seminar om lærarkvalifisering og godt lærerarbeid i samband med Marit Dahls 70-årsdag i Utdanningsforbundet 28. august 2006.
- Haug, P. (2004) *Resultat frå evalueringa av Reform- 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (1999) *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (1996) *Barnehage på skule*. Rapport nr. 43. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment*. Stockholm: HLS Forlag.
- Hauglund, E. (red.) (2001) *Barnets århundre og Ellen Key: 8 nøkler til en låst tid*; med originaloversettelse av Ellen Key: Barnets århundre-del 1. Oslo: Akribe. Norsk form.
- Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helsvig, K. (2003) *Pedagogikkens grenser: kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo: 1938–1980*. Avhandling (dr. art.). Universitetet i Oslo.
- Hopmann, S. () *Didaktikk i didaktikken*. Under utgjeving.
- Huizinga, J.(1945) *Den lekande mænniskan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hurst, V. (1996) Å observere lek i de første skoleårene. I Moyles, J.R. (red.) (1996) *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Håstein, H. & Werner, S. (2003) *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Imsen, G. (2003) *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevens utbytte av skolen". Program for evaluering av Reform-97. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnston, J. (2002) The Changing Face of Teaching and Learning. I Johnston, J., Chater, M. & Bell, D. (eds.) *Teaching the Primary Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Kelly, G. P. & Altbach, P.G. (1988) Alternative Approches in Comparative Education. I Postlethwaite, T.N. (ed.) *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Kibsgaard, S. (1997) *Minoritetsbarn i småskolen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kjørholt, A.T., Korsvold, T. & Telhaug, A.O. (1990) *Pedagogiske tilbud til 4-7 åringer i internasjonalt perspektiv*. Rapport nr. 18. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. (2007) *Tid for tunge løft*. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2004) Classroom Business as Usual? (What) Do Policymakers and Researchers Learn from Classroom Research? I Høines, M. & Fuglestad, A. (eds.) *Proceedings of the 28 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. I, pp 3-16. Bergen: Bergen University College.
- Klette, K. (2002) *Om observasjonsmetoder og observasjonsskjema*. Frå eit foredrag ved Høgskulen i Volda, hausten 2002.
- Klette K. (red.) (1998) *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K., Grøver-Aukrust, V., Hagtvet, B. & Hertzberg, F. (2003) *Evaluering av Reform-97. Klasserommets praksisformer etter Reform-97*. UiO. Noregs forskingsråd.
- Klewe, L. og Skov, P. (2004) Det kollektive skaber forandring. I *Magasinet Asteriks*, Danmarks Pædagogiske Universitet, 18, 12-15.
- Kristvik, E. (1953) *Læreryrket. Innføring i pedagogikk*. Oslo: Olaf Norlis Forlag.
- Kristvik, E. (1945) *Elevkunne: skulebarn-psykologi*. Oslo: Olaf Norlis Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006a) *Praksisrettet forsknings og utviklingsarbeid i barnehagesektoren*. Brev til Norges Forskningsråd 05.07.06.
- Kunnskapsdepartementet (2006b) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006c) *Rammeplan for innhaldet og oppgåvene i barnehagen*. F-4205. Oslo
- Kvale, S. (1998) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1989) To validate is to question. I Kvale, S. (ed.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF) (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF) (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kyrkje- og skuledepartementet (1922) *Normalplan for Landsfolkeskulen*. Kristiania: J.M. Stenersens forlag.

- Künzli, R. & Hopmann, S. (1998) *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Verlag Rüegger.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2006) *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere*. 2. utgåve. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate, Peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leimar, U. (1978) *LTG metoden: en læsemetode som bygger på barnets eget sprog*; oversat og bearbejdet av Bodil Jackobsen, Lene Toft Andersen og Esben Wagn Rasmussen. København: Gyldendal.
- Leontjev, A. N. (1977) *Problemer i det psykiskes utvikling*. Bind 3. København: Rhodos.
- Lidèn, H., Øie, A. & Haug, P. (1994) *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001) *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lillemyr, O.F. (2004) *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (1999) *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (2005) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999) Gamla mönster och nya gränser. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 73–92.
- Lindqvist, G (2002) *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1999) (red.) *Vygotskij och skolan*. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk Psykologi kommenterade som historia och aktualitet. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G (1997) *Små barns lek*. Vuxna gestaltning och barns meningsskapande. Forskningsrapport 97:10. Samhällsvetenskap. Karlstad: Högskoletrykkeriet.
- Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Linge, P. & Wille, H.P. (1980) *Barn i arbeid, lek og læring*. Oslo: Aschehoug.
- Lundgren, U.P. (1995) Pedagogikk og psykologi. Om John Deweys filosofi. I Thuen, H. & Vaage, S. (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundgren, U. P. (1984) "Ramfaktorteoriens" historia. I *Skeptron. Texter om läroplansteori och kulturproduktion*, utgivna av Broady, D. och Lundgren, U. P. Tema: Rätten att tala. Stockholm: Symposium Bokförlag.
- Lundgren, U. P., Bernstein, B. & Dahlberg, G. (1983) *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Pedagogik i teori och praktik. Lund: Liber.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Løndal, K. & Bergsjø, C. (2005) *Fysisk aktivitet i skolefritidsordninga. En undersøkelse i fire skolefritidsordninger i Oslo*. HiO-rapport nr. 14. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Markussen, S., Brandt, S.S. & Hatlevik, I.K.R. (2003) *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenhengen mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Rapport nr. 5. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Mclean, M. & Holmes, B. (1992) *The Curriculum: a Comparative Perspective*. London: Routledge.
- Meighan, R (1981) *A Sociology of Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Moore, A. (2004) *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Morken, I (1985) *Drama i oppdragelse og undervisning*. Tano: Hamar.
- Moyles, J.R. (1996) *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myklebust, P. (1980) *Pedagogisk talt*. Utgitt av Norsk Pedagogisk årbok. Volda: Egset Trykk.
- Myklebust, R. (2006) Så dem ut sånn som meg også? I Haug, P. (red.) *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Neill, A.S. (1972) *Summerhill : radikal barneoppdragelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Noah, H.J. (1988) Methods in Comparative Education. I Postlethwaite. T. N. (ed.) *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Nordahl, T. (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport nr. 19. Oslo: NOVA.
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Osborg, K. (1990) *Barnehagens historiske utvikling frå 1840-1950 talet – eit læreplanperspektiv*. Hovudoppgåve ved Statens Spesiellærarskole 1990. Skrift nr. 14. Volda: Volda lærarhøgskule.
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B. & Triggs, P. (2003) *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. Glasgow: Open University Press.
- Pascal, C. (1990) *Under Five in the Infants Classroom*. Stoke-on Trent: Trentham.
- Pellegrini, A.D. & Blatchford, P. (2004) *The Child at School. Interactions with Peers and Teachers*. London: Arnold.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1990) Children's Play, Language and Early Literacy. I *Topic of language disorders*. 10:3, 76–88.
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitations in Childhood*. New York: W.W. Norton.
- Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E. & Osborn, M. (2000) *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. London: Continuum.
- Postlethwaite, T.N. (1988) *The Encyclopedia of Comparative Education and International Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Ressem, T (1986) *Lek for livet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Rhedding-Jones, J. (2005) *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2003) Questioning Play and Work, Early Childhood, and Pedagogy. I Lytle, D.E. (ed.) *Play and Educational Theory and Practice*. Westport, Conn.: Praeger

- Riksaasen, R. (1999) *Visible and invisible pedagogies in teacher education: a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Avhandling (dr. polit.). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Robson, C. (2002) *Real world research: a resource for social scientists and practitioner – researchers*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rubin, K. (ed.) (1980) *Child's Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salner, M. (1997) Validity in human science research. I Kvale, S. (ed.) *Issues of Validity in Qualitative Research* (s. 47–72). Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, I. Pramling & Carlson, M. (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Sandels, S. & Moberg, M. (1947) *Barnträdgården*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sarason, S.B. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform. Can we Change Course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Saukko, P. (2005) Methodologies for Cultural Studies. An Integrative Approach. I Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Schofield, J.W. (1990) Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I Eisner, E. & Peshkin, A. (eds.) *Qualitative Inquiry in Educations. The Continuing Debate*. New York: Teachers College.
- Shulman, L.S. (2004) *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1988) Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms. I Shulman (2004) *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching-Foundations of the New Reform. I *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in Teaching. I *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Silverman, D. (2001) *Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing Talk, Text and Interaction*. Second Edition. London: Sage publications.
- Simmon-Christenson, G. (1979) *Førskolepedagogikkens historie*. Norsk utgave ved Eva Balke. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Skaalvik, E. (1999) Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. I *Spesialpedagogikk, Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling* (1993–1999).
- Skjervheim, H. (2002) Deltakar og tilskodar. I *Mennesket*. Filosofisk essayistikk utvald av Jon Hellesnes og Gunnar Skirbekk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Solheim, R.G. & Tønnesen, F. E. (2003) *Slik leser 10-åringene i Noreg: En kartlegging av leseferdigheten blant 10 åringer i Norge 2001*. IEA PIRLS 2001. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Solstad, K. J. og Rønning, W. (2003) *Likeverdige skole i praksis: synteserapport*. Bodø: Nordlandforskning.

- Steinsholt, K. (2001) Lek är som förälskelse. I *Förskolan*, Tema: Lek, 84(2).
- Steinsholt, K. (1998): *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir Forlag.
- Stephen, C. & Plowman, L. (2002) *ICT in Pre-School: A 'Benign Addition'?* A Review of Literature on ICT in Preschool Settings. University of Sterling: Learning and Teaching Scotland. http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/images/benignaddition_tcm4-122419.pdf (06.05.07.)
- Strømnes, M. (1982) *Kristvik-skolen: reformpedagogikk og praktisk problemløsning*. Oslo: Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Sugrue, C. & Day, C. (eds.) (2002) *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*. London. New York: RoutledgeFalmer.
- Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Sylva, K. (1991) Educational Aspects of Daycare in England and in Wales. I Moss, P. & Melhuish, E. (eds.) *Current Issues in Day Care for Young Children*. London: HMSO.
- Telhaug, A. (2005) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Telhaug, A. (1992) *Norsk og internasjonal skuleutvikling. Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Trageton, A (1995) *Verkstadpedagogikk 6–10 år*. Haugesund: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1996) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Kunnskapsløftet. Ny læreplan for grunnskolen og vidaeregående opplæring*. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for Læring*. Stortingsmelding nr. 30. [St.meld. nr. 30 \(2003-2004\) - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) (07.05.07).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *I første rekke*. Kvalitetsutvalets instilling. NOU 2003:16. Oslo 5. juni.
- Vatne, B (2007) *Political, structural and pedagogical perspectives regarding play in Norwegian primary school*. Paper presentert på NFPF/NERA kongress, Turku, 15.–17. mars 2007.
- Vatne, B. (2006) Leik. I Haug, P. (red.) *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Vatne, B. (2005) *Teachers and pupils – participants in a joint reality or onlookers to each other's world⁴⁴?* Paper presentert på NFPF /NERA kongress, Oslo, 10.–12. mars 2005.
- Vatne, B. (2004) *The Dilemma of Play – Play's Dilemma. The Understanding and Use of Play in Infant School*. Paper presentert på NFPF/NERA kongress, Reykjavik, 11.–13. mars 2004.
- Vatne, B. (2002) *Førskulelærer og allmennlærer; kva har yrkesbakgrunnen å seie for vektlegginga av leik i 1. klasse?* Hovudoppgåve i pedagogikk. PFI, Universitetet i Oslo.
- Vedeler, L (1999) *Pedagogisk bruk av leik*. Oslo: Universitetsforlaget.

⁴⁴ Tittelen er utvikla frå Fegran, L (Fegran, L (2003): *Foreldre og sykepleiere i nyfødtsorgen - deltakere i en felles virkelighet eller tilskuere til en felles verden?* Essay i vitenskapsteori. Vest Norsk nettverk, Universitetet i Bergen.

- Vygotsky, L. (1996) *Pedagogisk psykologi*. Moskva. I Lindqvist, G. (1999) *Vygotskij och skolan*. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterande som historia och aktualitet. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (1987) *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol.1. Problems of general Psychology. Including the Volume Thinking and Speech*. Rieber, R. & Carton, A. (eds) New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1976) *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. I Bruner, J. S., Jolly, A. & Sylva, K. (eds.) *Play – Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.
- Weiner, B. (1992) *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. California: Sage Publications.
- Wellington, J. (2004) *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. Suffolk: Paston PrePress Ltd.
- Wolcott, H.F. (1990) *Writing up qualitative research*. Qualitative Research Methods. 20. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Second Edition. London, Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Wood, E. & Bennett, N. (2000) *Changing Theories, Changing Practice: Exploring Early Childhood Teachers ‘Professional Learning’*. I *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 635–647.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976) *The Role of Tutoring in Problemsolving*. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yin, R.K. (2003) *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zachrisen, B (2002) *Leken i småskolen*. Hamar: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg

- Vedlegg 1 Prefabrikkert spørjeskjema
- Vedlegg 2 Semistrukturert spørjeskjema
- Vedlegg 3 Vekeplan for skule 1, med informasjon til foreldra
- Vedlegg 4 Vekeplan for Year 2
- Vedlegg 5 Læringsmål for Year 2

Vedlegg 1

Klasse	Dag	Start kl				Slutt kl				Ark nr.:									
		t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8
Lærer																			
1. Klassen																			
2. Grupper																			
3. Individ																			
4. Gir beskjed																			
5. Presenterer fagstoff/instruerer																			
6. Spørsmål/svarekvens/klasesamtale																			
7. Høgtlesing, fortelling																			
8. Lytter																			
9. Er med i elevaktivitet																			
10. Ventar på ro																			
11. Lærer beveger seg rundt																			
12. Sit ved kateteret																			
13. Språk																			
14. Andre vaksne																			
15. Anna																			
Elev: gut <input type="checkbox"/> jente <input type="checkbox"/>																			
16. Klassen																			
17. Gruppe																			
18. Individuelt																			
19. Får lærerstøtte																			
20. Lytter til lærer																			
21. Lytter til medelev																			
22. Svarer på spørsmål frå lærar/medelev																			
23. Munnleg aktivitet																			
24. Høgtlesing																			
25. Samarbeider med medelev																			
26. Skaper uro																			
27. Uverksam																			
28. Har handa oppe																			
29. Målretta rørsle																			
30. Ikkje målretta rørsle																			
31. Arbeider med arbeidsoppgåver																			
32. Leikprega aktivitet																			
33. Språk																			
34. Anna																			
Klassen																			
35. Gruppearbeid																			

36. Individuelt arbeid																				
37. Lytter til lærar																				
38. Lytter til medelev																				
39. Spørsmål/svarekvens/klasesamtale																				
40. Beveger seg																				
41. Leikprega aktivitet																				
42. Arbeider etter arbeidsplan																				
43. Felles arbeidsoppgåver																				
44. Differensierte arbeidsoppgåver																				
45. Uro																				
46. Song																				
47. Anna																				
Innhald																				
48. Temaorganisering (skriv tema)																				
49. Fagorganisering																				
50. Fag: (Skriv fag)																				
51. Anna innhald (skriv kva)																				

Kode for fag: KR(L), No(rsk), Ma(tematikk), Mu(sikk), E(ngelsk), Ku(nst og handverk),
Sa(mfunnsfag), Na(tur og miljøfag), H(eimkunnskap), Kro(ppsøving).

Kode for språk: N(orsk), E(ngelsk), A(anna).

Oppdatert

14. oktober 04

Vedlegg 2

FØRSTE SAMTALE MED LÆRER - (FØR OBSERVASJONANE)

Elev/klasse

1. Hvor mange elever i klassen?
 - antall gutter og jenter
 - antall elever med individuell opplæringsplan
 - antall elever med annet morsmål enn norsk i klassen
 - hva er elevens morsmål
 - hvor lenge har eleven(e) gått i klassen/i norsk skole
2. Hvor lenge har du hatt ansvar for klassen?
3. Hvordan vil du beskrive klassen?
4. Er det noen spesielle utfordringer ved det å være lærer i denne klassen?

Organisering

5. Hvordan er skoledagen/uka organisert?
 - antall undervisningstimer totalt
 - lengde på undervisningsøkter/skoletimer
 - antall skoledager (fire- eller femdagers uke)
 - temaorganisering eller fagdelt – hvor mye tid til hvert fag – fag som inngår i temaet
 - når startet klassen med engelskundervisning
 - særskilte opplegg i løpet av uka (eks. utedag, uteskole, integrert dag)
6. Hva slags ressurstildeling har elever med spesialpedagogiske behov?
 - antall timer
 - lærerressurs (for eksempel faglært/assistent)
 - organisering (tolærersystem i klassen/gruppetdeling/enetimer)
7. Hva slags ressurstildeling for tospråklig undervisning har elever fra språklige minoriteter?
 - hvor mange timer totalt
 - hvor mange timer til norsk som andrespråk/særskilt norskundervisning
 - hvor mange timer til særskilt faundervisning på norsk (for eksempel særskilt matematikk undervisning)
 - hvor mange timer til morsmålsundervisning
 - hvor mange timer til fagundervisning på morsmål (eventuelt i hvilke fag)
8. Hvilken fagplan i norsk følger den tospråklige elevene?
 - norsk – antall tospråklige som følger denne
 - norsk som andrespråk – antall tospråklige som følger denne
9. På hvilket språk har de tospråklige elevene fått den første lese- og skriveopplæringa?
 - på norsk
 - på morsmålet først, deretter på norsk
 - på norsk og morsmålet samtidig

Læreverk

10. Dersom fast læreverk benyttes – hvilke læreverk er dette?
 - Norsk
 - Norsk som andrespråk
 - Morsmål for språklige minoriteter
 - Matematikk
 - Engelsk
11. Hvordan foregår valg av læreverk - var du med på valgene?
12. Dersom ikke fast læreverk følges – hvilke bøker/materiell benyttes?

Utdanningsbakgrunn

13. Hva slags utdanningsbakgrunn har du/ og når tok du de ulike utdanningene?
 - grunntdanning
 - videreutdanning
 - eventuell etterutdanning som du vil trekke fram
 - har temaet ”elever fra språklige minoriteter” inngått i de ulike utdanningene?
14. Er det sider ved læreryrket som du er spesielt opptatt av; faglige interesser, særskilte undervisningsopplegg, utviklingsarbeid?

Spørsmål ein kan få svar på under/parallelt med observasjon:

15. Har alle elevane dei same læreverka?
16. I kva grad nyttar elevane arbeidsplan?
17. Er arbeidsoppgåvene like for alle elevane?
18. Kva legg du mest vekt på i begynnaropplæringa? Kvifor?
19. I kva grad – og på hvilken måte - er heimen involvert i opplæringa/skulekvardagen
20. Vedr. vurdering av elevens rett til tospråklig opplæring: Er det foretatt en individuell vurdering av elevenes behov for tospråklig opplæring – eventuelt på hvilken måte?
21. Hvilke tanker gjør læreren seg vedrørende prinsippet om tilpasset opplæring?

Samtale etter observasjonane:

1. Korleis vart veika i forhold til det du hadde planlagt?
2. Vil du seie det vart ei nokså typisk/vanleg veike?
3. Er det noko du vil kommentere spesielt?
4. Korleis har det vore å ha meg sitjande der?

UKEPLAN FOR UKE:42 TEMA: NATUREN OM HØSTEN

Tid:	MANDAG 14/10	TIRSDAG 15/10	ONSDAG 16/10	TORSDAG 17/10	FREDAG 18/10
8.30	<ul style="list-style-type: none"> SIRI OG IVAR SAMLER FRØ OPPGAVE FRILEIK 	<ul style="list-style-type: none"> SANG-/OG MUSIKKSTUND MATTE GYM 	<ul style="list-style-type: none"> KRL: SKAPELSEN MATTE FRILEIK 	<ul style="list-style-type: none"> HUNDREMETER-SKOGEN: VI LAGER BÅL OG GRILLER PØLSER. SER ETTER HØST-TEGN I NATUREN OG LETER ETTER FRØ. 	<ul style="list-style-type: none"> BEGREPS-TRENING: RUND FORM KH: FARGER FRILEIK
12.15					

Uka som gikk:

FREDAG:

Vi hadde samlingsstund med sanger og forundringsboks, i dag var det F som hadde med en ting. Klassen jobbet med trafikk-oppgaver og vi stekte vaffler. I måltidet hadde vi langbord med duker og lys. Vi sang for bursdagsbarna og koste oss med vaffler.

MANDAG:

Etter å ha sett videoen om Busse og Rulle to ganger (elevene syntest den var så morsom), snakket vi om hvordan man oppfører seg i buss. Vi tok kortere utetid enn vanlig, for det pøstregnet!

Beskjeder og annet:

LEKSE:

Stensil- leveres senest onsdag 16.10.02.

HUSK:

Tjukk genser ull eller fleece må ligge i garderoben hver dag. Det er også tid for å sende med lue.

Skule 1

<p>TIRSDAG: Dagen begynte med buss-tur til . Klassen øvet på å gå på og av bussen og på å sitte fint når bussen kjørte. Sjåføren fortalte og elevene lyttet og svarte på spørsmål. I andre time jobbet vi med trafikk-oppgaver og i siste time var vi på konsert i gymsalen. Popmusikk fra 1600-tallet var temaet.</p> <p>ONSDAG: Klassen lærte om tallet 1. Etterpå snakket de om venstre og høyre og tvinnet armbånd. Det ble brukt til å markere venstre hånd! Klassen rakk også å jobbe litt i trafikk-heftet og å ha frileik.</p> <p>TORS DAG: Elevene jobbet med to oppgaver i trafikk-heftet. Så gikk vi på tur til biblioteket i nydelig høstvær. Vel fremme oppdaget vi at biblioteket ikke åpnet før klokken 12.00. Min tabbe- beklager- jeg burde ha sjekket åpningstidene på forhånd! MEN: Vi spiste maten vår og lekte på lekeplassen utenfor S Så ruslet vi med til den nye lekeplassen ved S og lot elevene få boltre seg der. Populært med nye lekeapparater! Turen ble fin selv om vi ikke fikk lånt bøker og klassen er imponerende flinke til å gå på tur!</p>	<p>Bortsett fra litt fravær p.g.a. omgangssyke har vi det bra i ID. Vi gleder oss til å få besøk av politiet på fredag! Noen av dere skal jobbe neste uke og noen skal ha fri, uansett så ønsker vi dere en fin uke! Hilsen oss i ID!</p>
	<p>PS! HUSK Å MERKE REFLEKSEVESTENE MED NAVN!</p>

skule!

SCHOOL TIMETABLE K.S.1 2004 – 2005																				
8.50 - 9.00			9.00 - 9.15		11.00-11.15		12.20 - 1.15		2.25-2.40		3.15									
MON	REGISTRATION				WORSHIP	Handwriting	KS1&2 SING	Handwriting	Railway safety	B	LF	LITERACY E/NF	L	Group Read	LF	NUMERACY Measure names	B	LF	→	
	TUES	REGISTRATION				Handwriting	Drama Stephen Burkie	LITERACY NF	LITERACY NF	LITERACY More measures Measure using a ruler	R	LF	NUMERACY More measures Measure using a ruler	U	PE	LF	PE	R	KS1 sing	WORSHIP SONGS
WED		REGISTRATION				Handwriting					Group Read	NUMERACY Measures - length	E	LITERACY Words and pictures	N	LF	LITERACY Words and pictures	N	ART portraits	LF
	THURS	REGISTRATION				LITERACY	LITERACY	NUMERACY	NUMERACY	SCIENCE/ LITERACY	C	LF	SCIENCE/ LITERACY	C	PE	SUPPLY	PE	A	PSCHE Yes and no	→
FRID		REGISTRATION				WORSHIP AWARDS		MUSIC	RE	NUMERACY	NUMERACY	H	LF	NUMERACY	H	Group Read	LF	GOLDEN TIME ACTIVITIES	K	→
												9.30		10.00						

Teacher's name <u>Y2</u>		Foundation Subjects Weekly Plan 7		Week Beg 11 th October 2004	
Subject	Learning Intentions	Activities	Learning Outcomes	Comments	
Science 1	Begin to understand that medicines and drugs can be dangerous	Use lesson 1 in the KS1 drug abuse folder	Children will be able to begin to appreciate that medicines, although beneficial are also open to abuse		
History/PSCHE	Use the big book of Thomas the tank engine as a follow up the Museum visit.	Discover the dangers of rail travel today, whilst reflecting on the Museum visit and train travel in the past	Children will have reflected on the visit and used some ideas from the visit to help them identify dangers		
PHSCE	To encourage the children to make right and wrong moral judgements. During circle time to reflect on the value of books	Right and wrong choices. Identify what is happening in the pictures and take a vote on how the children should respond in each situation. Comment on any other possibilities. Use the poem to get them to think about books.	Children will be better able to make their own moral judgements	Supply	
Music	Take part and use voices and instruments to make sequences of long and short sounds	Use voices and instruments to make a variety of long & short sounds. Select, name and play an instrument Frogs and tadpoles work Assembly singing with Juniors Infant singing.	Children will be able to distinguish between long and short sounds and be able to clap a rhythm that combines both		
Art & Design	Practise observational drawing, colour mixing and painting skills	Self-portraits: Complete faces ready for hair and features. Different activities focusing on faces	Use skills to draw from real life and practise drawing themselves		
PE	Participate in Gymnastics Begin to explore through Dance their feelings and ideas	Parts high and low 2 Time to Move – Animal places, animal spaces	Participate in Gymnastics Participate with control and enthusiasm in a dance activity	Supply	
Golden Time	To use classroom equipment in a sensible and sharing manner	Introduce the children to some new and some familiar classroom construction and free choice equipment	Children will use classroom equipment in a sensible and sharing manner		
R.E	Hear the story of Abraham and think about how it would have felt for different people featured in the story	Listen to and act out the story. Draw cartoon annotated pictures to illustrate the key story elements	Be able to identify with different characters in the story and know four facts		
Science	PHSE RE ICT Golden Time	History Geography D&T	French Music Art & Design PE		

