

Bente Vatne

Den allsidige leiken?

Klasseromsforskning som tilnæringsmåte for å forklare
leikens rolle i første klasse

Forfatter	Bente Vatne
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	0805-8075
Sats	Bente Lien
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Notatserien er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfatter(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfatter er ansvarleg for sitt arbeid.

Innhold

Kvifor forske på leikens rolle i første klasse?	4
Den frie leikens dominans.....	5
Korleis forklare leikens rolle? Prosjektets hovudmål og tema	6
<i>Dilemmaet leik.....</i>	<i>6</i>
Klasseromsforskning som tilnæringsmåte	9
Komparasjon	11
Forskingsmetode og datagrunnlag	12
<i>Utval.....</i>	<i>12</i>
<i>Feltobservasjon.....</i>	<i>13</i>
<i>Intervju</i>	<i>14</i>
<i>Dokumentanalyse</i>	<i>16</i>
Avsluttande kommentar	16
Litteratur.....	18

Essay i vitenskapleg metode i tilknytning til kurset

Klasseromsstudiar. Metodisk tilnærming til relasjonell virksomhet i barnehage og skole. Høgskolen i Oslo, 2004.

Fleire av elevane set i gang butikkleik. Ein av lærarane går rundt og gir beskjedar. På "disken" ligg det kalkulator, telefon, mobiltelefon, fotoapparat, lommebok, tapehaldar med tape, leikepengar, tomme butikking som bakepulverboksar, mjølkekartongar, vaskepulpverpakkar, gelépakkar o.s.v. Nokre elevar skriv handleliste og kjem og kjøper kakao, mjølk, vaskepulver og liknande. Ekspeditøren reknar ut prisane med kalkulator. Det er kalkulatoren som er mest interessant. Han er ny, fortel lærar. (Vatne 2003)

Kvifor forske på leikens rolle i første klasse?

Etter Reform -97 er leik innført som aktivitet i skulen og skal ha ein sentral plass på småskulesteget i Noreg (KUF 1996). Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring, vidarefører den generelle delen av L-97 der leik er eit av arbeidsområda (UFD 2004). Debatten om leik i skulen har føregått i fleire periodar. Blant anna i samband med vedtaket om at seksåringane skulle starte på skule (Haug 1996). Den andre debatten kom i samband med resultat frå PISA- og PIRL-undersøkingane (Lie mfl 2000, Solheim og Tønnesen 2003). I kjølvatnet av dette vart mellom anna leik vurdert som ei av forklaringane på det mange meinte var nedslåande resultat i lesing, skriving og matematikk. Det har også vore debatt knytt til Kvalitetsutvalet si innstilling (UFD 2003) og Stortingsmelding nr. 30 (UFD 2004).

Vi har etterkvart fleire undersøkingar om leik i skulen i (Klette et al 2003, Germeten 1999, Trageton 1997), men få som har prøvd å forklare kvifor leiken har fått den form han har i dag. Eg vil gjennomføre feltstudiar både i norske førsteklasse og i engelske Year 2- klasser¹, og intervju lærarane i desse klassene. Gjennom feltstudiar vil eg sjølv kunne danne meg eit bilete av leiken i skulen, noko som er viktig for å kunne forklare kvifor leik har den rolle han har i dag. Dette vil kunne supplere eksisterande forskning på feltet. Grunnen til å gjennomføre feltstudiar i England, er å kunne utvikle ei kritisk forståing av vår eigen nasjons utdanningstilbod og få betre innsikt i området. I England har leik tradisjonelt vore ein del av

¹ Tilsvarar norske førsteklasse.

innhaldet i skulen (Moyses 1996), og erfaringar frå engelsk skule kan kontrastere innhaldet i norske førsteklasse og gi ei betre forståing av feltet.

Ein komparativ studie som gjev interessante perspektiv på pedagogiske tilbod i England er gjennomført av Elisabeth Nordin-Hultman. Ho samanliknar pedagogiske miljø med born i alderen fem til sju år, i barnehagar i Sverige og i engelske klasserom. Eitt av funna er at dei engelske klasseromma gjev eit konkret blick inn i ein annan måte å tenkje på, både omkring skulebarns aktivitetar og læring og måtar å organisere innhaldet på. Dei engelske klasseromma har rikt materiale med mange mulegheiter til å undersøkje, eksperimentere og ”laborera”, i motsetnad til svenske klasserom (Nordin-Hultman 2004). Desse forskingsresultata gir også eit spennande bakteppe for å studere innhaldet i norske førsteklasse og i engelske Year 2-klasse.

Den frie leikens dominans

Fleire tiltak vart gjennomførte då seksåringane skulle starte på skulen for at leik skulle få sin plass på småskulesteget. Leik vart fokusert i Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen, L-97, der det heiter at leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring (KUF 1996). Førskulelærarane som yrkesgruppe kom inn i skulen, ombyggingar vart gjennomførte for at seksåringane skulle få høvelege klasserom og fleire etterutdanningskurs for lærarane vart avvikla. Likevel syner evalueringane at delar av leikens funksjon er lite ivaretatt. Leik har fått plass i første klasse, men han er i liten grad brukt som arena for å bli kjent med bokstavar og tekst. Læraren er i liten grad deltakande i leik, og kan difor ikkje bruke leik som arena for å lære nye ferdigheiter. Leik brukt som pedagogisk verkemiddel er ikkje særleg synleg i klasserommet, ifølgje evalueringane (Klette et al 2003).

Det ser ut som om dei nye prinsippa som vart innførte i tilknyting til Reform -97, som tilpassa opplæring, prosjektarbeid og leik ikkje fungerer etter hensikta (Haug 2003). Korleis forklarar ein dette? Kan implementeringa av Reforma vere ei forklaring? Har det vore for mange og for høge forventningar til L-97? Gir læreplanverket eit klart syn på kva rolle leik skal ha i første klasse? Finn vi strukturelle forklaringar? Kva med rammevilkåra? Ei evaluering av prosjektet *Kvalitetsutvikling i skolen* viser at kulturen og samarbeidsånden på den einskilde skulen spelar ei viktig rolle når nasjonale politiske vedtak skal iverksetjast. Resultata fortel at skular med ei kollektiv samarbeidsånd utviklar seg raskare og meir positivt

enn skular med meir individuelt orienterte lærarar (Klewe og Skov 2004). Kan kulturen på skulen vere ei forklaring?

Dette er aktuelle spørsmål og faktorar som eg ønskjer å analysere og forklare, og som er utgangspunkt for val av tema.

Korleis forklare leikens rolle? Prosjektets hovudmål og tema

Hovudmålet med prosjektet er å forklare leikens rolle i første klasse. Med leikens rolle meiner eg leikens form og funksjon. Leikens form handlar kort sagt om leik som barna sjølve tek initiativ til (fri leik) versus leik som lærarane tek initiativ til (styrt leik). Leikens funksjon handlar om kva intensjon lærarane har med bruk av leik. Med funksjon tenkjer eg også på om leik er brukt som avslapping, som overgangsaktivitet, fysisk fostring, sosial interaksjon eller som læring av basiskunnskap for å nemne noko. Særleg ønskjer eg å få lærarane sine forklaringar på den rolla leik har i skulen i dag.

Dilemmaet leik

Fem gutar og ei jente diskuterer høglydt. Dei er ute på skuleplassen og leikar med Beyblade og Dracospel. To elevar, som eig spela, leikar medan dei andre ser på. Dei diskuterer mellom anna kva som kostar mest av Beyblade og Draco. Dei oppheld seg i botnen av ei sklie, der det er bert for snø og difor mogleg å snurre dingsane. Det er liten plass, så dei fyk utover og ned i snøen. Dei prøver å snurre dei oppe på snøen. Det går ikkje. "Snurr nå der", "Nei der", "Ej få låne", "Ka'an kosta?" "Ska du ha me dej i morgå, T?". Gruppa spring så til eit område under ein altan og snurrar dingsane på asfalten. Dette går fint for det er eit stort asfaltområde som er bert for snø. Ingen lærarar er å sjå. (Vatne 2003)

Eg har brukt mellomtittelen *dilemmaet leik* fordi leik er definert og forstått på så mange ulike måtar. Å definere begrepet leik er komplisert, difor vil eg her først og fremst diskutere nokre måtar leik har vorte omtalt på. Ein finn svært mange og ulike definisjonar på leik alt etter kva teoretisk eller erfaringsmessig ståstad forfattaren har. Diskusjonen omkring leik og kva leik er fører ofte til ei polarisering. På den eine sida, dei som meiner at leik skal vere frivillig og lystbetont, og utan innblanding frå dei vaksne. På den andre sida, dei som meiner at leik kan vere eit pedagogisk verkemiddel brukt medvite av lærar for å lære barna basiskompetanse.

Me leika'kje, me arbeida er ofte ei utsegn vi høyrer frå barn, når vaksne spør kva barna leikar. Dersom sosial leik er ein av mange ting barn gjer saman, korleis kan vi gjenkjenne leik når vi ser han? spør den amerikanske professoren William Damon (1983). Og det er eit godt, men komplisert spørsmål. Er det skilnad på leik der barn leikar med Beyblade og Dracospel, og der eit barn kastar seg over matematikkoppgåver med høg motivasjon og synleg fryd? Damon skil mellom alvorlege og leikande handlingar, og stiller spørsmål om ein kvar situasjon der latter er med, er leik. Damon hevdar at ei leikande haldning kan rettast mot ei kvar tenkjeleg hending og føyer til at det berre er barnets haldning som bestemmer om det leikar eller ei, og ikkje den aktuelle leikfunksjonen (Damon 1983).

I dette prosjektet fokuserer eg på leik ut frå to ulike tradisjonar. Den eine kategorien er vald ut frå Evalueringane av Reform -97, som viser den frie leiken sin dominans. Gadamer, progressivismen og tysk reformpedagogikk er relevante utgangspunkt. Gadamer hevdar at: "Leken vil bare være lek i den grad den blir lekt" (Steinsholt 1998: 113). Det ligg ikkje i leikens vesen at han skal vere instrument for skjulte mål. Leik skal ikkje ha noko hensikt. "Alt spel (leik)² är i sitt väsen alltid infrielse, ren uppfyllelse, *energeia* (förvärligande), och har sin *telos* (syfte) i sig självt." (Gadamer 1997: 92)

Den andre kategorien er vald ut frå L-97 sitt syn på kva funksjon leik skal ha i skulen. Slik eg tolkar L-97, kan leik vere leik for leikens eiga skuld, men først og fremst ha funksjon som pedagogisk verkemiddel (Vatne 2004b). Kognitiv tenking med Piaget og Vygotsky som dei fremste representantane er relevante utgangspunkt for dette synet. Nokre forskarar set no spørjeteikn ved Vygotskys teori om leik, og kritiserer den forståinga og tolkinga som har vore gjort av Vygotskys tenking (Lambert and Clyde 2003). Eg meiner likevel at hans syn på korleis barn lærer og utviklar seg, særleg hans syn på leik som verkemiddel for utvikling av språk i skulealder, er relevante utgangspunkt for dette prosjektet.

I dag går det i retning av å trekkje inn både det individualkognitive og det sosiale læringsperspektivet, slik at læring ikkje vert sett på som ein individuell læringsprosess, men også som ein sosial og kulturell prosess (Dysthe 2001). Rhedding-Jones fører etter mitt syn

² Gadamer brukte begrepet omkvarandre, skriv Mehlberg (Gadamer 1997: 79).

denne tenkinga vidare. Arbeid og leik har vore sett på som to område som har vore åtskilde. I barnehagen har leik vore den tradisjonelle metoden, medan læring og arbeid har vore skulen sitt domene (Haug 1996, Rhedding-Jones 2003). Etter at seksåringane kom inn i skulen, har leik vorte ein del av innhaldet i skulen. Men det er den frie leiken, og særleg utandørs, som dominerer (Klette et al 2003, Germeten 1999). Jeanette Rhedding-Jones skriv:

From a young child's point of view, play may be what one does before one goes to school, and work is the real stuff that one does after one grows up a bit. Though many young children see the business of their play as work, not many beginners at school see schoolwork as play. What matters is the ownership of the work and the play. Is it the school's work? Is it the child's play? (Rhedding-Jones 2003)

Dersom vi skal endre synet på at leik tilhøyrrer barnehagen og arbeid til skulen, treng vi ei endring i teorisynet. "For work and play to come together, working at play and playing at work, develop pedagogical praxis differently" (Rhedding-Jones 2003:243). For barn mellom 0-8 år er det ikkje noko skilje mellom leik og arbeid, og ho foreslår at det bør skje *a blurring*, ei oppmjuking, i forståinga av leik og arbeid, særleg for vaksne som arbeider med barn. Vi treng ei endring av teorien og av undervisaren og den som vert undervist sin praksis. (ibid.)

Å kunne leike og å ha kunnskap om leik som metode er didaktikken i førskulelærerutdanning. For å kunne overføre dette til skulen, treng vi ei endring i kva som er verdsett, ei endring i den vaksne si rolle, og ei endring av det fysiske miljøet og tidsbruken i skulen. (ibid.)

The institution of schooling is the problem, with its organizational rules, its society of expecting parents, its eager to become enculturated students. A step in the direction of blurring preschool knowhow with school expertise, is course work offered to teacher education students combining preschooling and schooling to provide new perspectives. Among central themes of such course work is an emphasis on learning through play and the resultant changes to adult roles. (Rhedding-Jones 2003: 249)

Ved intervju av lærarane vil det vere relevant å fokusere på skilje mellom leik og arbeid, leik og læring. Ser lærarane på leik som noko elevane kan halde på med ute, medan læring skal føregå inne? Kva funksjon meiner lærarane leiken skal ha i skulen? Korleis forklarar lærarane leikens rolle?

Når leik i skulen er forskingstema, meiner eg klasseromsforskning som tilnæringsmåte vil vere eit godt utgangspunkt for datainnsamling. Ein kan få mykje informasjon om leik gjennom bruk av spørjeskjema og teoristudiar, men dersom ein skal forklare leikens rolle slik eg har til hensikt, vil det vere naturleg å gå ut i feltet for å observere, intervjuje og prøve å forstå "the real world" (Robson 2002). Eg vil ta i bruk ulike metodar innan klasseromsforskning. Dette er feltobservasjon, ulike typar intervju og dokumentanalyse. I tillegg vil eg bruke komparasjon. Før eg går inn på ulike metodar gjer eg kort greie for klasseromsforskning og komparasjon.

Klasseromsforskning som tilnæringsmåte

Klasseromsforskning er ein relativ ny forskingstradisjon. På femtitalet var klasseromsstudiar opptekne av kartlegging av lærarpersonlegdom og karakteristikkar ved lærarane. Gjennom bruk av psykologi og statistiske metodar var ein opptekne av å finne trekk og personlegdomsfaktorar som kunne føresjå om lærarane var eigna til dette yrket. Prefabrikerte observasjonsskjema og statistiske analysar var hyppig brukte. Utover 60-talet vart denne forskinga kritisert for å fokusere for sterkt på lærarane sin personlegdom. I staden flytta ein 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).

Den rådende metodiske tilnærming, der klasseromsprosesser best var kartlagt via eksperimentelle studier og prefabrikerte observasjonskategorier, ble utsatt for hard kritikk. En konsekvens av denne kritikken var en økt interesse for "naturalistiske" studier, der man via kvalitative beskrivelser søkte å beskrive pedagogiske hverdagssituasjoner (Klette 1998: 16).

Både amerikanske, engelske og nordiske forskarar vart meir og meir opptekne av feltet. Philip Jacksons studie *Life in classrooms* (1968) og boka *Ethnography, principles in practice* (1983) av Hammersley og Atkinson har vore viktig for utviklinga av klasseromsstudiar som tilnæringsmåte. Vidare har tema som sosialt samspel, språkstudiar og evalueringsstudiar påverka denne utviklinga (Klette 1998). I Noreg har særleg forskarar som Strømnes (1967), Kleven (1975), Tiller (1986), Solstad og Høgmo (1975), Klette (1998) og Gudmundsdottir (1987, 1998) vore viktige bidragsytarar innanfor feltet klasseromsstudiar.

Gudmundsdottir skriv at ”For fortolkende forskere som oppholder seg i klasserommet, vil den viktigste oppgaven bestå i å gjøre det usynlige synlig, problematisere det og beskrive det slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås ” (Gudmundsdottir 1998: 103). Dette prosjektet handlar nettopp om å prøve å tolke og forklare leiken si rolle. ”Klasseromsforskning innebærer forskning på pedagogisk praksis. De aktivitetene, som utgjør klasseroms- virkeligheten, uttrykker blant annet den enkelte lærers tolkning av læreplanen og deres interaksjon med elevene (ibid.: 105).

Hopkins ser klasseromsforskning som: ”...An act undertaken by teachers, to enhance their own or a colleague’s teaching, to test the assumptions of educational theory in practice, or as means of evaluating and implementing whole school priorities” (Hopkins 2002: 1). Hans syn på klasseromsforskning inneber ei *teacher- as- a-researcher*-rolle, der lærarane forskar på sin eigen praksis for å kunne reflektere kritisk over deira eige yrke med mål om å forbetre det (ibid.). Fleire forskarar, som Stenhouse (1975, 1980), Stake (1978) og Carr & Kemmis (1986) illustrerer på ulike måtar denne tilnærminga (Klette 1998). Hopkins syn er viktig, men denne definisjonen stettar ikkje tilnærmingmåten i dette prosjektet, då eg forskar på andre lærarars praksis og ikkje min eigen.

Eg tek sikte på å samle inn datamateriale gjennom systematisk observasjon i klasserommet, og tolke og analysere datamateriale. Dette er i tråd med Anderson og Burns sin definisjon på klasseromsforskning: “As a form of disciplined inquiry, classroom research is purposeful, systematic, and involves the collection, interpretation, and analysis of evidence ” (Anderson and Burns 1989: 83). Klette (1998) skriv at klasseromsforskning ikkje er eit eintydig begrep som kan reduserast til ein spesiell vitenskapleg metode eller eit tematisk fokus, men at klasserommet er møtestad for både metodologiske og tematiske perspektiv. Og vidare at:

...klasseromsforskning er forskning 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: 15).

I dette prosjektet vil eg gjennomføre feltobservasjon, intervju og dokumentanalyse og metoden vil såleis vere i samsvar med Klette sitt syn på klasseromsforskning.

Komparasjon

Det er ulike forståingar og definisjonar av kva komparasjon er. Komparativ utdanning har tradisjonelt vore interessert i skuleresultat (Kelly and Altbach 1988). Siste åra har det vorte meir interesse for innhaldet og dei indre forholda i skulen, og skulen sitt tilhøve til samfunnet utanfor (Alexander 2000). Eg er inspirert av Alexander som ser klasserommet i eit samfunnskulturelt perspektiv. Kulturen stoppar ikkje ved skuleporten. Karakteren og dynamikken i livet i skulen er forma av verdiar som også formar andre aspekt av samfunnslivet vårt. Styrken til grunnskulen er styrken til samfunnet, og svakheita ved grunnskulen er svakheita ved samfunnet (Alexander 2003). I og med at eg ønskjer å forklare leikens rolle i samfunnskulturelt perspektiv, er Alexander si tenking interessant og relevant.

Komparasjon er ein av dei mest grunnleggjande av medvitne menneskelege aktivitetar, ifølgje Alexander (2003) Vi samanliknar kontinuerleg for å kunne gjere val og vurdere kvar vi står i relasjon til andre og til vår eiga framtid. Det er viktig å skilje "the comparing, importing and exporting of ideas, which is an activity intrinsic to educational development, from the task of attempting to devise rules and procedures for doing so in a systematic way" (ibid.: 26). For dei som har ansvaret for andre si utdanning, det vere seg politikarar, administratorar, forskarar eller lærarar, er komparasjon svært aktuelt med tanke på utdanningsprogresjon. 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 mulegheiter. "Education positively requires, and positively benefits from, a comparative imagination and comparative understanding" (Alexander 2003: 27). Ifølgje Noah kan "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" (Noah 1983: 4).

Ifølgje McLean 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 (McLean 1992). I mitt prosjekt er det den første forståingsmåten som er mest relevant, då eg vil kontrastere funn frå den engelske klassa mot norske forhold, og om mogleg utvikle ei forståing for kvifor leik har fått den form han har i

dagens skule. Eg har ikkje til hensikt å gjennomføre statistiske generaliseringar og samanlikne direkte det som skjer i norske og engelske klasserom (Yin 2003).

Postlethwaite sin definisjon av komparative studiar vil vere i tråd med mi tenking kring dette. Han hevdar at vi finn studiar som ikkje er komparative i den strikte måten av ordet, 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 (Postlethwaite 1988). For å dekkje begge desse typene studiar brukar Postlethwaite formuleringa ”The Comparative and International Educational Society” (Postlethwaite 1988: xvii).

Bradfoots definisjon femner vidt. For det første legg ho vekt på studiar som får fram detaljert empirisk dokumentasjon av utdanningsfenomen i ein typisk nasjonal setting. For det andre, studiar som er sette i ein breiare internasjonal debatt. For det tredje, studiar som er eksplisitt komparative og for det fjerde komparasjon for å få fram teori. Den femte og siste er undersøkingar som er ein del av ein større samfunnsdebatt, og som går ut på samanheng mellom system og handling, makt og kontroll, kultur og meiningsskaping. ”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 creation of meaning” (Bradfoot i Alexander 2000: 30-31). Denne siste tilnærminga samsvarar mest med mitt prosjekt. På bakgrunn av dette ser ein at mi undersøking ikkje handlar om å samanlikne direkte, men å finne særtrekk og skilnader som kan diskuteras i ein breiare samfunnsdebatt, slik Alexander ser komparasjon.

Forskingsmetode og datagrunnlag

Utvål

Eg vil gjennomføre observasjonar knytte til fem klasserom³, tre førsteklasse i Noreg og to klasser i England, Year 2. Eg vil intervjuje klassestyrarane i dei respektive klassene, dvs fem lærarar. Av praktiske og økonomiske grunnar ligg dei norske skulane i Møre og Romsdal. I England har eg valt York-området for å kunne samarbeide med Det Norske Studiesenteret.

³ Klasserommet er brukt som metafor for alle dei stadane klassa er til ei kvar tid.

Feltobservasjon

Eg vil observere ei veke i kvar klasse. Erfaringar frå eiga og andre si forskning viser at dette er nok til å få tak i strukturen og innhaldet i klassa (Vatne 2003, Klette 2003). Robson skriv at observasjon er den best eigna metoden for å få tak i "'real life' in the 'real world'" (Robson 2002: 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 set 'real life' og 'real world' i hermeteikn og viser med det at han ikkje trur at vi finn ei 'real world' eller eit 'real life' der ute som ein forskar berre kan gå ut og hente (ibid.).

Gudmundsdottir skriv i tråd med dette at røyndomen ikkje nødvendigvis er "der ute". Dei viktigaste områda av røyndomen er i deltakarane sine sinn og påverkar deira tolkingar og forståing av situasjonane. Gudmundsdottir meiner difor at det nettopp er viktig å "fange opp deltakerperspektivene, for bedre å forstå hvordan tingene fungerer i klasserommet" (I Klette 1998: 105). Judd m.fl skriv at "The special strenght of observational research are its ability to describe naturally occurring events in natural settings, avoiding problems that might arise with questionnaire measures or other methods that make respondent aware of participating research" (Judd; Smith and Kidder 1991: 286).

Robson brukar formuleringa direkte observasjon, der deltakande observasjon og strukturert observasjon er to motpolar. Ein tredje type observasjon er ei blanding mellom desse motpolane. Dette er:

... *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 (Robson 2002: 310).

Ein kan klassifisere observasjonsmetodar i formelle og uformelle observasjonar. Uformell tilnæringsmåte handlar om mindre struktur og tillet observatøren stor fridom i kva informasjon han samlar inn og korleis det er innsamla. Det vil inkludere både feltnotat og generell innsamling frå informantane. Ifølgje Robson er dette er ein ganske ustrukturert og komplisert måte å samle inn data på. Ei formell deltaking legg meir vekt på struktur og styring på kva som vert observert. Alt anna enn kva som er bestemt på førehand som skal observerast, er uvesentleg med ein formell tilnæringsmåte (ibid.) For mi problemstilling vil ein meir *unobtrusive observation* og ein uformell tilnæringsmåte vere mest relevant.

Robson skil mellom *participant observer* (deltakande observatør) og *pure observer* (rein observatør). Desse to 'ideal'-typene har med seg ulike metodologi og filosofisk syn på observasjon. Deltakande observasjon brukar som oftast fleksible design og kvalitative, utstrukturerte tilnærmingar. Observatøren er ein del av den gruppa som skal observerast. Den reine observatøren prøver å gå i eitt med tapetet. Han kan bruke kvalitative tilnærmingar, men sidan den reine observatøren vanlegvis brukar observasjonsinstrument, har han ofte brukt faste design og kvantitativ strukturerte metodar. I motsetnad til den reine observatøren er den deltakande observatøren instrumentet (Robson 2002: 313).

Sjølv om eg ikkje brukar observasjonsinstrument, så er mi rolle ein variant av *pure observer*-rolla. Dette fordi erfaringar frå observasjon i klasserommet tilseier at det ikkje er så enkelt å vere berre *pure observer* i ei klasse med seksåringar. Borna vil ofte ha vaksne med i leiken, særleg ute (Vatne 2004). Det kan vere situasjonar det er vanskeleg å seie nei, og då kan observasjonsrolla bli tilnærma lik det Robson kallar *the marginal participant*. I denne rolla er ein delvis med. Robson åtvarar mot at deltaking kan kome i vegen for observasjonsrolla. (ibid.: 318). Dette må ein vurdere frå situasjon til situasjon.

Ulemper ved direkte observasjon er at det er ein tidkrevjande metode og at ein som observatør kan påverke situasjonen i klasserommet (Robson 2002). Det er mogleg at ved å vere til stades i klasserommet vil eg påverke informantane noko. Då feltobservasjonane skal brukast for å skape innsikt i tema leik og skule, og komplementere eksisterande forskning vil ikkje dette påverke mine resultat i stor grad. I høve til mi problemstilling vil direkte observasjon vere den best eigna metoden for å få innsikt i feltet og gje grunnlag for utvikling av kvalitative data.

Intervju

For å kunne forklare leikens rolle vil eg gjennomføre både semistrukturerte og strukturerte intervju av klassestyrarane. Det strukturerte intervjuet vil bli gjennomført i tilknytning til sjølve feltobservasjonane. Målsetjinga med det første intervjuet er å bli kjend med strukturen og innhaldet i klasserommet. Det semistrukturerte intervjuet vert gjennomført etter analysen av datamaterialet. Målsetjinga er at lærarane skal kunne forklare ulike funn og vere med og

analysere situasjonar som er interessante for prosjektet si problemstilling. Robson definerer semistrukturerte intervju slik:

Has predetermined questions, but the order can be modified based upon the interviewer's perception of what seems most appropriate. Questions wording can be changed and explanations given; particular questions which seem inappropriate with a particular interview can be omitted, or additional ones included (Robson 2002: 270).

Definisjonen på strukturerte intervju (fully structured interviews) ifølgje Robson: "Has determined questions with fixed wording, usually in a pre-set order. The use of mainly open-response questions is the only essential difference from an interview-based survey questionnaire" (ibid.: 270). 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 fenomenene" (Kvale 1997: 21). Og vidare at: "Intervjupersonene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i, gjennom dialog med intervjueren" (Kvale 1997: 25). Intervju er ein svært eigna metode for "å undersøke hvordan mennesker oppfatter sin egen verden" (ibid.: 61). Då eg både er interessert i 'the real world' og lærarane si forklaring, vil både strukturerte og semistrukturerte spørsmål vere aktuelle.

Alexanderson hevdar at i fenomenografiske undersøkingar er intervju den viktigaste datainnsamlingsmetoden (Alexanderson 1994). "En central utgångspunkt är att det inte finns ett rätt eller lämpligt svar under förutsättning att det inte finns en extern referenspunkt (till exempel ett vetenskapligt kriterium, forskningsresultat eller läroplansmål ", hevdar Alexanderson (1994: 74). Intervjua i denne undersøkinga har ikkje faste svaralternativ, og spørsmåla er ikkje formulerte på ein bestemt måte for å finne ut om informanten svarar rett eller feil. Spørjeskjema med faste svaralternativ er ein metode som har vore mykje brukt i forskning, men for mi problemstilling er dette ikkje ein tilfredsstillande metode. I spørjeskjemaundersøkingar kan eg t.d. ikkje kontrollere korleis informanten oppfatta spørsmåla, eller svare på spørsmål som informanten eventuelt måtte ha (Judd, Smith and Kidder 1991). Spørjeskjema vil ikkje vere ei eigna metode for å få tak i lærarane si forklaring på leikens rolle i skulen.

Ein ulempe ved intervju er at det kan vere tidkrevjande. Ei anna ulempe kan vere mangel på standardisering som kan føre til at det vert stilt spørsmål ved reliabiliteten. Ved å spørje om lærarane si forklaring vil ikkje dette vere eit stort problem. Uansett trur eg intervju med lærarane kan gi "the potential of providing rich and highly illuminating material" (Robson 2002: 273).

Dokumentanalyse

Det vil vere nyttig for mitt prosjekt å gjennomføre dokumentanalyse for å supplere datamateriale elles. Eg ønskjer å fotografere klasserommet med tanke på møbleringa, kva som er på veggane og kva utstyr som er tilgjengeleg. Dette kan gi peikepinn på kva lærar og klassa er opptatt av. Andre interessante dokument er teikningar, ark med arbeidsoppgåver, veke- og månadsplanar. Ifølgje Robson (2002) har det vore ei grunnleggjande interesse for å analysere dokument som bøker, aviser, magasin, notat, brev og liknande. I det siste har dette vorte utvida til å gjelde ikkje-skrivne dokument som film og TV-program, bilete, teikningar og fotografi. Ei vanleg tilnærming til dokumentanalyse er innhaldsanalyse som handlar om ei kvantitativ analyse av kva dokumenta inneheld (Robson 2002). Eg går ikkje djupare inn i innhaldsanalysen her, men nøyer meg med å nemne at for mitt prosjekt vil dokumentanalysen supplere datamateriale frå feltobservasjon og intervju.

Avsluttande kommentar

Dei nye prinsippa som vart innførte i tilknytning til Reform -97 fungerer ikkje etter hensikta, ifølgje evalueringane (Haug 2003). Korleis forklarar ein dette? Kan implementeringa av Reforma vere ei forklaring? Har det vore for mange og for høge forventningar til L-97? Gir læreplanverket eit klart syn på kva rolle leik skal ha i første klasse? Finn vi strukturelle forklaringar? Kva med rammevilkåra? Evalueringa av *Kvalitetssatsing i skulen* viser at kollektivt orienterte skular utviklar seg raskare og meir positivt enn meir individorienterte skular (Klewe og Skov 2004). Er det ein samanheng mellom leiing og korleis nye område, som leik, vert behandla? Handlar det om kollektivt eller individorienterte skular?

Ved å setje spørjeteikn ved leik i skulen dukkar det opp mange ulike tema som er interessante å fokusere på. Desse vil eg gripe fatt i etterkvart. Det viktigast spørsmålet for meg er kvifor det er den frie leiken som dominerer i første klasse i småskulen. Kan opphaldet i norske og

engelske skuleklasser, og samtale med lærarar setje meg på sporet? Målet med denne undersøkinga er å forklare leiken si rolle i første klasse. Med dette som utgangspunkt meiner eg klasseromsforskning er ein eigna tilnæringsmåte for mitt prosjekt. Eg vil både vere til stades i klasserommet, samle dokument og ha høve til å intervjuje lærarane for å få deira forklaring.

Dersom leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring er det ikkje då eit paradoks at leik vert brukt berre ”stykkevis og delt”? Kva vert det av den allsidige leiken? Mitt håp er at dette prosjektet kan styrke leiken si stilling i skulen, der ein greier å få til *a blurring* (Redding-Jones 2004) i skiljet mellom leik og læring. Då kan leik og læring, læring og leik vere naturlege utgangspunkt leikens rolle i skulen.

Litteratur

- Alexander, R (2003): *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. UK. Blackwell Publishing. Ltd.
- Alexanderson, M (1994): *Metod och medvetande*. I serien: Göteborg studies in educational science. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Anderson, L.W & Burns, R.B (1989): *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. NY. Pergamont Press.
- Carr, W and Kemmis, S (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London. The Falmer Press.
- Damon, W (1983): *Social and personality development. Infancy through adolescence*. New York W.W. Norton & Company.
- Dysthe, O (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt Forlag.
- Gadamer, H.G (1997): *Sanning och metod*. Göteborg. Daidalos.
- Germeten, S (1999): *Evaluering av Reform-97. "På vei mot en ny grunnskole i Oslo"*.
Delrapport I: Resultater fra spørreskjemaundersøkelser høsten 1998. HiO-rapport nr 5. 1999.
- Gudmundsdottir, S (1998): "Skarpt er gjestens blikk" – Den fortolkende forsker i klasserommet. I Klette (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo. ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M og Atkinson, P (1983): *Ethnography, principles in practise*. London. Tavistock.
- Haug, P (2003): *Evalueringa av Reform-97: sentrale resultat*. Synteserapport. Noregs forskingsråd.
- Haug, P (1996): *Barnehage på skule*. Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 43.
- Holmes, B and McLean, M (1992): *The curriculum: a comparative perspective*. London. Routledge.
- Hopkins, D (2002): *A Teacher's Guide to Classroom Research*. UK. Open University Press.
- Jackson, P (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Judd, C.M, Smith, E.R, Kidder, L.K (1991): *Research Methods in Social Relations*. USA/Florida. The Dryden Press, Saunders College Publishing.
- Kelly, G.P and Altbach, P.G (1988): *Alternative Approaches in Comparative Education*. I Postlethwaite, T.N (1988): *The Encyclopaedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford. Pergamon Press.

- Klette K (red.) (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo. ad Notam Gyldendal.
- Klette, K., Grøver Aukrust, V., Hagtvedt, B. & Hertzberg, F (2003): Synteserapport ”Klasserommets praksisformer etter Reform-97”. Oslo. Universitet i Oslo.
- Kleven, T.A (1975): ”Den dyktige lærer” – naturbegavelse eller tekniker? Problemer i pedagogisk forskning. I *Forskningsnytt*, 4/1975.
- Klewe, L og Skov, P(2004): Det kollektive skaber forandring. I *Asteriks*. Universitetsmagasinet nr. 18/2004. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kvale, S (1998): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. ad Notam Gyldendal.
- Lambert, E.V and Clyde, M (2003): Putting Vygotsky to the Test. I Lytle, D. E: *Play and Educational Theory and Practice*. London. Praeger.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A og Turmo, A (2001): *Godt rustet til framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo. Program for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO.
- Moyles, J. R (1996): *Slipp leken inn i skolen*. Oslo. ad Notam Gyldendal.
- Noah, H.J (1983): *The Use and Abuse of Comparative Education*. Inaugural Lecture by Gardner, Cowles, Professor of Economics and Education, November 1st 1983. Teachers College, Columbia University, New York.
- Nordin-Hultman, E (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm. Liber.
- Postlethwaite, T.N (1988): *The Encyclopaedia of Comparative Education and International Systems of Education*. Oxford. Pergamon Press.
- Rhedding-Jones, J (2003): Questioning Play and Work, Early Childhood, and Pedagogy. I Lytle, D.E: *Play and Educational Theory and Practice*. London. Praeger.
- Robson, C (2002): *Real world research*. Second editon. USA. Blackwell Publishing.
- Solheim, R.G og Tønnesen, F.E (2003): *Slik Leser 10-åringer i Norge: En kartlegging av leseferdigheten blant 10 åringer i Norge 2001*. IEA PIRLS 2001. Stavanger. Senter for leseforskning.
- Solstad, K.J og Høgmo, A (1975): *Lofotprosjektet – intensjoner og utviklingsstrategier*. Stensilserie A-samfunnsfag. Nr.16. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Stake, R (1978): ”The case study method in a social inquiry”. I *Educational Researcher*, 7,2 (s. 5-8).
- Steinsholt, K (1998): *Lett som en lek?* Trondheim. Tapir Forlag.

- Stenhouse, L (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Heinemann Educational.
- Strømnes, M (1967): *Klasseromsforskning. Ei metodologisk innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Tiller, T (1986): *Den tenkende skole. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Trageton, A (1997): *Leik i småskolen*. Bergen - Sandviken. Fagbokforlaget.
- UFD (2003): *"I første rekke"*. Kvalitetsutvalets innstilling. Oslo 5. juni 2003.
- UFD (2004): *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30.
- Vatne, B (2003): Skule 2. Datamateriale frå feltobservasjonar haust 2003.
- Vatne, B (2004a): *The Dilemma of Play – Play's Dilemma. The Understanding and Use of Play in Infant School*. Paper presentert på Nera's 32nd Congress, Reykjavik, March 11-13, 2004.
- Vatne, B (2004b): *Lærande leik – eit lykketreff? Ei analyse av leik og lærarens rolle knytt til leik i L-97*. Universitetet i Bergen. Vestnorsk Nettverk. FU. Skal publiserast 10. november 2004.
- Yin, R.K (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. USA. Sage Publications, Inc.