

Bente Vatne

Lærande leik – berre eit lykketreff?

Ein analyse av leik og lærarens rolle knytt til leik i
Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen



HØGSKULEN I VOLDA



MØREFORSKING
VOLDA

Forfattar	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 forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

Innhald

Innhald	3
Innleiing.....	4
Dilemmaet leik	6
Fri leik	7
<i>Leik initiert av elevane</i>	<i>7</i>
<i>Leik initiert av lærar</i>	<i>8</i>
Styrt leik – leik som pedagogisk verkemiddel	10
L-97 og synet på leik.....	11
<i>”... aktivitet ut frå eiga lyst”</i>	<i>11</i>
<i>”... ei viktig kjelde for læring ”</i>	<i>13</i>
<i>”... gjennom observasjon av barna i leik”</i>	<i>16</i>
<i>”... ein del av innhald og arbeidsmetodar”</i>	<i>18</i>
Lærarrolla og leik i L-97	19
<i>Deltakar eller tilskodar?</i>	<i>20</i>
<i>Eksempel på treledda relasjon</i>	<i>21</i>
<i>Eksempel på toledda relasjon</i>	<i>21</i>
<i>Kolonisering av elevane si livsverd?.....</i>	<i>22</i>
Kvifor så lang veg frå tekst til praksis?.....	24
<i>Endringsproblematikk</i>	<i>25</i>
<i>Reformpedagogikken si rolle.....</i>	<i>27</i>
Avsluttande kommentar	29
Litteratur.....	31

Essay i vitskapsteori. Vestnorsk Nettverk, Universitetet i Bergen.

- **L-97 nemner i liten grad den frie leiken**
- **Det som vert sagt, tilseier at leik skal brukast som pedagogisk verkemiddel**
- **Men lærarane praktiserer i hovudsak den frie leiken, viser evalueringane**
- **Med andre ord: Den lærande leiken er i beste fall eit lykketreff ?**

Forståinga av leiken og lærarens rolle i Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L-97) kan ha konsekvensar for leikens funksjon i skulen. Evalueringa av R-97 syner at leiken har fått plass i første klasse, men at han i liten grad er brukt som arena for å bli kjent med bokstavar og tekst. Læraren er i liten grad deltakande i leiken, og kan såleis heller ikkje bruke leik som arena for å undervise i nye ferdigheiter (Klette et al 2003). Klette peikar på at leiken brukt som pedagogisk verkemiddel ikkje er særleg synleg i klasserommet (ibid.). Dette samsvarar med resultat frå prosjektet *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Prosjektet viser at det er den frie leiken utan innblanding frå dei vaksne som dominerer (Vatne 2004b).

Innleiing

Det snør og vinden piskar i andletet. Klasse 1 b 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 veslesystre og storesystre. 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 pratar 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 og 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. (Vatne 2004a)

Denne historia er frå ein turdag for ei førsteklasse i ein skule ein stad på Vestlandet. Elevane leikar fritt og lærarane er ikkje deltakande i leiken. Samsvarar denne forma for leik med intensjonane i L-97? Etter Reform-97 skal leik ha ein sentral plass i småskulesteget i Noreg og ha verdi m.a. som pedagogisk verkemiddel ifølgje L-97 (KUF 1996). I dette essayet analyserer og drøftar eg temaet leik og L-97. Kva funksjon skal leik ha i skulen? Skal leiken ha funksjon som avkopling og overgangsaktivitet når elevane har vore flinke og gjort det læraren har sagt? Skal leiken ha funksjon som pedagogisk verkemiddel? Korleis er synet på læraren si rolle knytt til leiken i L-97?

Eg vil vurdere leik i L-97 ut frå Gadamer's filosofiske hermeneutikk og hans syn på det han kalla *leikeverda* og *formålsverda*. Gadamer vel eg fordi evalueringane (Klette et al 2003) syner at det er den frie leiken som dominerer i skulen, og Gadamer's perspektiv om leikeverda er ein viktig innfallsvinkel til å forstå den frie leiken. Frøbels perspektiv på leik som læring tek eg med då han ikkje skil mellom leik og læring slik eg oppfattar Gadamer's syn.

Poppers artikkel om bøtteteorien og søkjelysteorien er også inspirerande teorigrunnlag, fordi Popper med dette belyser to polariserande kunnskapssyn, noko som er relevant for mi problemstilling. Ein annan inspirerande teoretikar er Skjervheim. Jan Inge Sørbø hevdar at intensjonsdjupna i Skjervheim sine problemstillingar først kjem til syne gjennom eit livsløp og dei kan takast opp og brukast i møte med ulike fag, retningar og filosofiske orienteringar (Sørbø 2002). Dette har inspirert meg til å bruke Skjervheim's modell om deltakar og tilskodar som utgangspunkt for analysen av læraren's rolle. Skal læraren vere deltakar eller tilskodar i leiken? Læraren's rolle vert også diskutert i lys av Habermas' forståing av system og livsverd. Eg legg ein god del vekt på lærarrolla i dette essayet då ho er sentral i arbeidet i skulen. Andre sentrale teoretikarar er Piaget og Vygotsky.

Først vil eg diskutere leik. Så analyserer eg synet på leikens funksjon i L-97. Dette gjeld den generelle delen og i den delen som omhandlar prinsipp og retningsliner for opplæringa i grunnskulen. Deretter analyserer eg dei ulike planane for faga. Analysen og drøftingane vil i stor grad overlape kvarandre. I siste del analyserer eg kva læreplanverket seier om kva rolle læraren skal ha i høve leik i skulen. Til slutt drøfting eg avstanden mellom tekst i L-97 og praksis i skulen. Eg tek utgangspunkt i den formelle læreplanen, men det er mi forståing og tolking av han som kjem til uttrykk her.

Problemstilling:

Lærande leik - berre eit lykketreff?

Ein analyse av leik og lærarens rolle knytt til leik i L-97

Dilemmaet leik

Å gi seg i kast med leken kan sammenlignes med å forsøke å fange såpebobler, for hver gang det virker som man har fått i en, forhindres dens flyktige vesen den i å fanges (Moyses 1996: 18).

Ein finn svært mange og ulike definisjonar på leik alt etter kva teoretisk eller erfaringsmessig ståstad ein har. Diskusjonen omkring leik og kva leik er fører ofte til ei polarisering. På den eine sida, dei som meiner at leik er frivillig og lystbetont, og skal vere 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.

Spørsmålet er om det treng vere enten eller? Kan det vere begge delar? Og kan ein ha eit vidare perspektiv? Kva seier L-97?

Me leika'kje, me arbeida er ofte ei utsegn vi høyrer frå barn, når vi som 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). Er det skilnad på leik der barn "lest-som-om" dei er systre og lagar mat og fyrer i peisen, og der eit barn kastar seg over matematikkoppgåver med høg motivasjon og synleg fryd? Damon skil mellom alvorlege og leikande handlingar, men 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 L-97 les vi 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: 76). Gir denne definisjonen ein peikepinn for lærarane anna enn at all form for leik er mogleg? Elevane skal bruke fantasien, skal utforske og samhandle. Det kan dei gjere både utan og med innblanding frå dei vaksne.

For dei fleste pedagogar og foreldre er det ein kvalitetsmessig samanheng mellom leik og læring. Likevel dukkar spørsmålet om leikens verdi for læring opp, når ein diskuterer

innhaldet på småskulesteget (Moyses 1996). Arbeid og leik har vore sett på som to område som har vore åtskilte frå kvarandre. I barnehagen har leik vore den tradisjonelle metoden, medan læring og arbeid har vore skulen sitt domene (Haug 1996, Rhedding-Jones 2003). Rhedding-Jones (2003) skriv at dersom ein skal endre synet på at leik tilhøyrer barnehagen og arbeid tilhøyrer 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” (ibid.: 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 utvisking eller oppmjuking i synet på kva som er leik og kva som er arbeid, særleg for vaksne som arbeider med barn (ibid.).

Eg vil vidare kort definere leik ut frå to kategoriar. Den eine er fri leik; leik der elevane eller lærarane tek initiativet. Den andre er leik brukt medvite som pedagogisk verkemiddel, ofte kalla styrt leik. Eg vil presisere at også den frie leiken, enten det er elevane eller læraren som tek initiativet, kan brukast som pedagogisk verkemiddel. Det er lærarens intensjon med leiken som er bestemmande.

Fri leik

Leik initiert av elevane

Nokre av jentene leikar rolleleik inne i granskogen ved ein steingard. Dei leikar at dei har kjøken, stove og soverom. Dei leikar systrer. Nokre er storesystrer og andre er veslesystrer. 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. Andrea er storesyster og ser ut til å ha ei leiande rolle i leiken, det er ho som kommanderer mest. (Vatne 2002b)

Med leik initiert av elevane tek eg utgangspunkt i Gadamer si forståing av leik. Gadamer brukar begrepet ”Spiel” noko som kan tyde både ”spel” og ”leik”¹. Spel i Gadamers tyding femner vidare enn leik, sjølv om begrepet også inkluderer leik. Han hevdar at leik vil vere leik berre i den grad han vert leika. Det ligg ikkje i leikens vesen at han skal vere instrument for skjulte mål. Leiken peikar ikkje på noko formål utanom seg sjølv. Gadamer meiner at ein ikkje skal stille spørsmål om kva livsfunksjon leiken rommar og kva biologiske og psykologiske mål ein strevar etter, fordi leiken representerer seg sjølv (Gadamer 1997, Steinsholt 1998). Eg utdjupar Gadamer sitt syn seinare i essayet.

¹ I boka *Sanning och metod* (Gadamer 1997:79) omset Mehlberg begrepet med både ”leik” og ”spel”.

Leik initiert av lærar

Lærar 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 gong butikkleik. Dei 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 2004)

Med leik tilrettelagd av lærar tek eg utgangspunkt i kognitiv konstruktivistisk tenking.

Kognitivt orienterte forskarar set studiet av menneskeleg tenking og intellekt i sentrum. Piaget var opptatt av dei indre psykiske prosessane i individet, og det sentrale for han var at kvart enkelt menneske konstruerer kunnskap ved at nye impulsar og erfaringar blir inkorporerte blant tidlegare erfaringar anten gjennom assimileringssprossar eller akkommoderingssprossar. For Piaget er det viktig at den vaksne legg til rette for eit inspirerende, variert og kreativt miljø, slik at barna vert motiverte til å utforske, undre seg og konstruere sin eigen kunnskap. Piaget var opptatt av dei indre psykiske prosessane i individet, og det sentrale for han var at kvart enkelt menneske konstruerer kunnskap ved at nye impulsar og erfaringar blir inkorporerte blant tidlegare erfaringar anten gjennom assimileringssprossar eller akkommoderingssprossar. Når begge prosessane er tilstades, vert dette kalla adaptasjons-prosessen (Piaget 1962, Dysthe 2001).

Denne adaptasjonsprosessen fører til at barnet sine kognitive funksjonar vert utvikla på eit stadig høgare nivå. Piaget hevdar at adaptasjonsprosessen er ein del av alle aktivitetane som barnet gjennomfører. Han legg vekt på *late-som-om*-leik. Dette er leik der barnet symboliserer at ein gjenstand, ein person eller ein situasjon er noko anna enn det verkeleg er. Frå seksårsalderen fungerer barnet tankemessig på det konkretoperasjonelle nivået. Symbolleiken (*late-som-om*-leiken) vert meir og meir relatert til den verda han symboliserer. Barnet utviklar sin intelligens gjennom leik. Piaget ser leik som ein av fleire sentrale faktorar i utviklinga av kognisjon og tenking (Piaget 1962).

Eksempel på leik initiert av lærar er t.d. rolleleik som bank, butikk, post og liknande som lærar initierer ved å leggje til rette eit stimulerande miljø. Observasjonen som innleiar dette avsnittet, illustrerer denne forma for leik.

Styrt leik – leik som pedagogisk verkemiddel

Lærar fortel at dei skal jobbe med bokstaven S. Han held fram bilde av ein S.

Så skal to og to elevar ned på golvet og prøve å lage S av kroppane sine. Dei prøver og strevar for å få det til. Nokre får det til ved å lage ein sving av kvar kropp, andre gir opp. Så lagar dei to lærarane ein S saman av sine kroppar og ber elevane gjere det same. Så hjelper lærarane elevane og så får dei til. Læraren hentar ein plakat og viser bilde av korleis ein kan lage S og andre bokstavar av kroppane sine. Etterpå skal dei lage S av piperensarar. (Vatne 2003)²

I dette perspektivet brukar læraren medvite leikprega aktivitetar for undervisning i basiskunnskap; bokstaven S. Eg tek utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tenking der dei sosiale sidene ved læring utgjer eit vidt spekter som ikkje berre omfattar den sosiale læringskonteksta og den sosiale interaksjonen som føregår i ein læringsssituasjon, men også den kulturelle bakgrunnen eit individ bringar med seg. I dette synet, som har røter frå Dewey og Mead på den eine sida, og Vygotsky og Bakhtin på den andre, har lærar ei aktiv rolle som støttande stillas (Dysthe 2001). Vygotsky hevdar at leik har ein direkte funksjon i barnet si intellektuelle og språklege utvikling. I motsetnad til Piaget som meiner at dette berre var ein indirekte funksjon. Leiken oppstår for å løyse konflikten som oppstår når barnet ønskjer å utføre ei handling som det ikkje meistarar og den moglegheita barnet har for å utføre handlinga. Barnet skaper då ein fantasisituasjon med intellektuelle og symbolske perspektiv der barnet kan late som om det utfører handlinga. På denne måten utviklar barnet fantasien gjennom leiken.

Vygotsky godtek ikkje at menneskets utvikling berre er ei følge av individets mentale anlegg, eller at menneskets sinn er ei tabula rasa. Vygotsky vart difor ein brubyggjar mellom dei to retningane. Ifølgje Vygotsky er det to utviklingslinjer som er bestemmande for menneskets utvikling: Den naturlege, fysiologiske eller biologiske, og den kulturelle historiske (Vygotsky 1982). Nokre forskarar set no spørjeteikn ved Vygotskys teori om leik, og kritiserer den forståinga og tolkinga som har vore gjord 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 skulalder, bør vere viktige utgangspunkt i ein analyse som min.

² Læraren arbeidde med innlæringa av S på mange spennande måtar, men dette er berre eit utdrag.

L-97 og synet på lek

Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra. Gjennom leik utviklar barna språk, omgrep 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. Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig. Ved å observere elevane i leik kan lærarane gjere seg kjende med kva dei er opptekne av, og få innsikt i kva dei forstår. Observasjon av barn i leik kan dermed vere grunnlag for vidare arbeid. (KUF 1996:76)

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 1996:73).

Tradisjonelt har leik vore ein av dei viktigaste aktivitetane i barnehagen, og læring eller arbeid har høyrte til i skulen (Haug 1996, Rhedding-Jones 2004). 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.

Opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik. Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget (ibid.: 73).

Som vi ser, er leik nemnt i Læreplanverket, men kva er meint med formuleringane? Kva funksjon skal leik ha i småskulen?

”... aktivitet ut frå eiga lyst”

Fem gutar og ei jente diskuterer høglydt. Dei er ute og leikar med Beyblade og Dracospel. To av elevane som eig spela, leikar medan dei andre ser på. Diskusjonen går på kva som kostar mest av Beyblade og Draco. Dei oppheld seg i botnen av ei sklie, der er det bert for snø og det er 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 til eit område under ein altan og snurrar dingsane på asfalten. Dette går fint for det er eit stort asfaltområde som er bert. Ingen lærar er å sjå. (Vatne 2004a)

Steinsholt (1998) viser til Gadamer som hevdar at fenomenet leik på ein eller annan måte eksemplifiserer eigenskapane ved den hermeneutiske forståinga. Han knyter leik til det å forstå. Leik er tolking; å leike er å tolke. Hermeneutisk tradisjon har gått ut på å finne prinsipp eller metode som ein kunne følgje og slik vere sikker på at ein har forstått den andre. Ein har vore opptatt av å forstå tekster og mennesket sine ytringar, kroppsspråk, åtferd, påkledning o.s.v. Det nye ved Gadamers filosofiske hermeneutikk er at forståing ikkje handlar om metode. Forståing er ein måte å vere til på som menneske, eit trekk ved menneskelivet (ibid.).

I denne tydinga handlar ikkje hermeneutikk om metode. Det handlar om kva livsfunksjon leiken rommar og kva biologiske og psykologiske mål ein strevar etter. Dette fordi leiken representerer seg sjølv (ibid.). "Alt spelandes betyr at man spelas" (Gadamer 1997:84). Steinsholt omsette dette med: "Leken vil bare være lek i den grad den blir lekt" (Steinsholt 1998:113). Ifølgje Steinsholt lanserte Gadamer tanken om at leik er det viktigaste sporet vi kan følgje for å kunne vite kva det vil seie å *vere*. Han prøvde å vise at vi kan finne ein meir grunnleggjande veremåte for å forstå vår måte å *vere på* i verda. Leiken fører oss inn mot forståing ved å viske vekk skiljet mellom subjekt og objekt (ibid.). Leiken er ikkje noko som ein set i gang med, slik eit subjekt *set i gang* med eit objekt (t.d. leiken). I leiken er leiken sjølv eit subjekt og den leikande vert leika med av leiken. Det er spelet (leiken) som fortryllar spelaren, som fangar han og set han i spel. Det ligg ikkje i leikens vesen at han skal vere instrument for skjulte mål. Leik skal ikkje ha noko hensikt. I ei svensk omsetjing av Arne Mehlberg forstår ein dette slik: "Alt spel (leik) är i sitt väsen alltid innfrielse, ren uppfyllelse, *energeia* (förvärligande), och har sin *telos* (syfte) i sig själv" (Gadamer 1997: 92).

Spelets lockelse av den risk, som består av att det 'går' eller 'lyckas' eller 'åter lyckas'. Den som frestar dette är i själva verket den frestande. Att det inte är spelaren utan spelet självt, som är spelets subjekt (Gadamer 1997: 84).

Gadamer brukar begrepspara *leikeverda* og *formålsverda*, i Steinsholt si omsetjing (1998). Formålsverda peikar mot fornuft, forstand, nytte (verstehen), medan leikeverda står for venleik, meining, kunst og tradisjonar (geschehen) (Steinsholt 1998). Ut frå Gadamers syn skal ikkje leik ha noko formål utanom seg sjølv, men barnet skal leike ut i frå eiga lyst og vere ein del av *leikeverda*. Steinsholt hevdar at den karnevalske situasjonen byggjer opp om ei leikande haldning og fører barna inn i leiken og at barna berre *er* der, kreative med ei leikande haldning. Med begrepet karnevalesisk tek Steinsholt utgangspunkt i Bakthins forståing av begrepet. Bakthin viser til kulturelle folkefestar der middelalderens karneval var høgdepunkt.

”Innenfor karnevalets atskildte verden blir normer og regler snudd opp ned, hierarkier blir oppløst og mennesket skaper nye spillerom for lek.” (Steinsholt 1998: 262).

Steinsholt definerer karnevalesiske verdier til å vere ei hylling til openheita, til det ufullenda, det parodiske og det retoriske. Med utgangspunkt i Bakhtin hevdar Steinsholt at karnevalet gjer det mogleg å opne for ei annleis verd, der ein kan ha eit nytt liv i leikens teneste.

Steinsholt meiner at leik er som ei forelsking; det er berre noko som skjer. På same måten som at barna er utvitande om kvar leiken vil føre dei (ibid.). Same tanken finn vi hjå Gadamer i uttrykket ”...gjennom leken danser barnet seg ut av det formålsorienterte livet og inn i lekeverden” (Steinsholt 1998:143). Barna og verda vert eitt i leiken og ”det lekende barnet og verden smelter sammen i en *hellig lekeglede*” (ibid:40).

Gadamers og Steinsholts syn samsvarar med formuleringa at leik skal vere aktivitet ut frå eiga lyst. Dette er også utgangspunkt for kategorien fri leik der eleven sjølv tek initiativet. Det står lite konkret i L-97 som stadfestar at leik skal vere aktivitet ut frå eiga lyst. Det vert understreka at opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa. Tyder den siste formuleringa at det er den frie leiken som skal gi næring? Det står også at opplæringa skal gi næring til leiken. Er begge delar mogleg? Det vert peika på at leik er ei viktig kjelde til læring, at leik har eit formål. Dette samsvarar ikkje med Gadamer som nettopp framhevar at leik ikkje skal vere formålstenleg. *Formålsverden* handlar om fornuft, forstand og nytte og at leik ikkje skal vere instrument for skjulte mål. L-97 legg meir vekt på at leik skal vere formålstenleg, og er i strid med Gadamers syn.

Det er viktig å merke at i L-97 vert det framheva at elevane skal bruke til saman 247 timar til *frie aktivitetar* på småskulesteget. Det vert presisert at desse i hovudsak skal brukast til leik og aldersintegreerte aktivitetar (KUF 1996: 82), men det står ikkje at leiken skal vere fri sjølv om formuleringa frie aktivitetar er brukt.

”... ei viktig kjelde for læring ”

Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra, les vi i L-97. Og ”Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere *opplæringa* spennande og allsidig” (KUF 1996: 76). Her blir nemninga *ei viktig kjelde for læring, organiserte oppgåver og aktivitetar*, og begrepet *opplæring* brukte. Studerer ein vidare begrepa som er brukte i L-97, ser vi at opplæring, læring og undervisning vert brukte stort sett alle stader der leik er nemnd.

Fröbel framhevar leik som barndomens mest naturlege uttrykksform og peikar på at leik er vegen til kunnskap og må takast på alvor. Hans oppsedingssystem byggjer på to prinsipp; barnets sjølvverksemd og leiken si tyding for barnets utvikling og læring. Barna utviklar seg fysisk, åndeleg og moralsk i leiken. Leiken gir glede, fridom, tilfredsstilling og fred med verda (Simmons-Christenson 1977).

Frøbel utvikla dei såkalla Frøbelgåvene som representerte ei "...formaliserad og sluten symbolvård med rötter i matematikk, geometri og kristallografi" (Lindquist 1995:16). Dette var leikar som barn og vaksne skulle utforske saman. Sjølv om Fröbel er opphav til uttrykket fri leik, innførte han den vaksne som ein viktig person i barns leik. Og med Frøbels syn på t.d. songleikane sine strenge krav til disiplin kom pedagogikken til å bli prega av klare motsetnader mellom fridom og formell sysselsetjing (ibid.).

L-97 framhevar at læring og undervisning ikkje er det same. Læring er noko som skjer med og i eleven, medan undervisning er noko som vert gjort av ein annan."God undervisning setler læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats" (KUF: 28). I eit sosiokulturelt perspektiv som byggjer på eit sosialkonstruktivistisk syn på læring, vert det lagt avgjerande vekt på at "kunnskap vert *konstruert gjennom samhandling og i ei kontekst*, og ikkje primært i individuelle prosessar" (Dysthe 2001: 42).

Siste 10 åra har det vore eit "paradigmeskifte" i synet på barns læring og utvikling. Utviklingspsykologien har tidlegare spelt ei dominerande rolle, særleg innanfor pedagogisk praksis. I tråd med utviklinga frå det moderne til det postmoderne samfunnet har dei tunge universelle stadieteoriane om barns utvikling vorte lagde mindre vekt på. Synet på barnet som sårbart og med ei sterk morsbinding er no forlate til fordel for det kompetente barnet som utviklar seg gjennom eit sterkt nettverk av personar (Sommer 1997, Dysthe 2001). Dahlberg mfl (2002) peikar på nye konstruksjonar som skaper det kompetente barnet. Dette er sosialkonstruktivistiske og postmodernistiske perspektiv, problematiseringa av utviklingspsykologien og ny forskning om temaet. Barnet vert sett på som aktiv medkonstruktør av si eiga utvikling og læring, noko som skal føre til robuste og kompetente barn. Læringa skjer ikkje ved overføring av kunnskap til barnet som passiv mottakar, men barnet er fødd med evner og mulegheiter for å lære, slik L-97 peikar på. Dahlberg m.fl. skriv med utgangspunkt i Berger & Luckman (1996) at:

Fra et postmodernistisk perspektiv finnes det ingen absolutt kunnskap, ingen absolutt virkelighet ”der ute” som venter på å bli oppdaget. Det finnes ingen ekstern posisjon som gir visshet, ingen universell forståelse utenfor historien eller samfunnet som kan utgjøre noen grunnvoll for sannhet, kunnskap og etikk (Dahlberg m.fl 2002).

Dahlberg hevdar at synet på barnet som ei tom krukke som skal fyllast og at undervisningsmetodar der læraren stiller spørsmål han allereie veit svaret på, er vanlege innanfor moderniteten, og produkt av modernitetens vilkår. Læraren stiller spørsmål, men ettersom læraren veit svaret på førehand, er ikkje spørsmåla reelle. I slike undervisningssituasjonar ”...framstår barnet som et objekt som skal fylles med kunnskap, ikke utfordres” (Dahlberg 2002:89).

Popper (1981) lanserer to kunnskapsteoriar han kallar bøtteteorien (for vitskapen) og søkjelysteorien. Synet på barnet som ei tom krukke som kan fyllast samsvarar med Poppers bøtteteori, der bøtta samsvarar med ei tomme krukke. Bøtteteorien handlar om at kunnskapen og erfaringane våre inneheld enten samla sanseintrykk eller oppsamla, sorterte og klassifiserte sanseintrykk. Dei greske atomistane meinte, ifølgje Popper, at atom slit seg laus frå dei fakta vi observerer og trengjer inn i sanseorgana våre. Der vert dei omdanna til sanseintrykk og ut frå desse vil kunnskapen om den ytre verda byggje seg opp etter kvart. Etter dette liknar forstanden vår på ein behaldar, ei slags bøtte, der sanseintrykk og kunnskap vert samla opp. ”Sanseintrykkene er råmateriale som strømmer fra omverdenen inn i bøtten, hvor de blir utsatt for noen (automatiske) prosesser” (ibid.: 63). Her vert dei omdanna til det Popper kallar gjæra vin. Han meiner at sanseerfaringane ikkje er det grunnleggjande råmateriale som det blir hevda å vere, ifølgje ”bøtteteorien” (ibid.).

Popper støttar ikkje bøtteteorien. Hans syn på kunnskap og læring samsvarar med søkjelysteorien. Denne teorien er i tråd med det sosialkonstruktivistiske læringssynet på område der ein startar med ein problemsituasjon som ein prøver å finne løysing på. Popper hevdar at vi i ein kvar augneblink i vår vitskaplege utvikling lever i ein forventningshorisont. Den samla summen av medvitne eller umedvitne forventningar. Forventningshorisonten er referanseramma. Ved å setje forventningshorisonten inn i denne referanseramma får handlingane, observasjonane og erfaringane våre meining, ifølgje Popper. Dersom observasjonane ikkje svarar til forventningane våre, kan vi øydeleggje referanseramma og også påverke forventningshorisonten. Dette kan føre til at vi må rekonstruere eller endre

forventningshorisonten. På den måten vert forventningshorisonten utvida og rekonstruert på eit høgare nivå, og slik når eit nytt steg i utviklinga vår (Popper 1981).

I analysen av L-97 finn eg at leik skal vere ei viktig kjelde for læring og det skal vere ei leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar (KUF 1996). Leiken skal ha læringsaspekt ved seg. Det skal leggjast til rette for læring og læringsprosessar. Leik skal vere eit sentralt verkemiddel i ein kulturhistorisk samanheng. Dette skulle tyde på eit læringsssyn som innfører leik som pedagogisk verkemiddel. Barnet skal vere aktiv deltakande i si eiga læring og kunne utvikle seg saman med eit sterkt nettverk av personar. Poppers søkjelysteori kan vere utgangspunkt for denne tenkinga. Det er ikkje slik at sanseintrykka berre strøymer på som i ei tom krukke, ei bøtte der dei gjennom automatiske prosessar vert omskapt til ”gjæra vin” (ibid.: 63). Ein startar med ein problemsituasjon som ein prøver å finne løysing på og at vi i vår vitskaplege utvikling stadig lever i ein forventningshorisont.

”... gjennom observasjon av barna i leik”

”Ved å observere elevane i leik kan lærarane gjere seg kjende med kva dei er opptekne av, og få innsikt i kva dei forstår. Observasjon av leik kan dermed vere grunnlag for vidare arbeid”, les vi i L-97 (KUF 1996: 76). Gjennom observasjon får læraren kunnskap om elevane. Læraren skal tileigne seg kunnskap om læringsvanskar; og emosjonelle og sosiale vanskar hos elevane (ibid). I denne samanheng tyder det på at observasjon gjennom leik skal vere eit pedagogisk verkemiddel for læraren. Læraren skal bruke leik medvite og leggje til rette for leik slik at han kan observere og bli kjend med elevane gjennom leiken. Dette kan han gjere både gjennom aktiv deltakande observasjon, ved til dømes å ha ei rolle i leiken og passiv deltakande observasjon der han observerer frå sidelina.

Innan vitskapen er det observasjon meir enn sanseintrykk som spelar ei avgjerande rolle, ifølgje Popper. ”Men observasjon er en prosess hvor vi spiller en intenst *aktiv* rolle. En observasjon er et sanseintrykk som er planlagt og forberedt” (Popper 1981: 63). Det er ikkje slik at vi *har* ein observasjon, men vi *gjer* ein observasjon. Observasjon har alltid ei teoretisk hensikt. Det eksisterer eit system av forventningar slik søkjelysteorien forfektar. Ifølgje søkjelysteorien kjem observasjonane etter hypotesen. Dette i motsetnad til bøtteteorien som framhevar observasjonen først og så spring hypotesen (forventninga, teorien) ut frå denne observasjonen.

Det er hypotesane som avgjer kva vi skal observere, kva vi bør rette interessa og merksemda mot i observasjonane, ifølgje søkjelysteorien. Å tileigne seg kunnskap om barna gjennom observasjon av barna i leik, tolkar eg i tråd med Poppers søkelysteori. Ut frå Popper sitt syn vil læraren kunne ha ei meir eller mindre bestemt oppfatning (hypotese). Ved observasjon vil desse oppfatningane fungere som eit filter, læraren vil setje søkjelys på det område som han har ei oppfatning om. Han kan då skilje relevant kunnskap han får frå observasjonane, frå irrelevant kunnskap (ibid.). Læraren kan t.d. ha mistanke om at ein elev har svakt utvikla språk og gjennom systematiske observasjon få kunnskap om dette. Han set søkjelyset på observasjonar som omhandlar elevens språk og fokuserer berre på det som er relevant for hans utgangspunkt.

Eit viktig poeng hos Popper er falsifisering. Og i denne samanheng spelar observasjonar ei viktig rolle som prøver eller eksamen som ein hypotese må gå gjennom, når vi gjer han til gjenstand for kritisk undersøking. Dersom hypotesen blir falsifisert av observasjonane våre, må vi prøve ein ny hypotese, ifølgje Popper (ibid.). Dersom læraren gjennom observasjonane finn at eleven sitt språk er godt utvikla, men at han ikkje brukar språket, må læraren revurdere hypotesen, og gjennomføre nye observasjonar. Det kan vere at det er den forkasta hypotesen som fekk læraren til å gjere nye observasjonar. Vitskapen startar ikkje frå ingenting, han byggjer på gårsdagens vitskap, som i sin tur byggjer på vitskap frå dagen før (ibid.). Det er interessene våre som styrer det vi ser. Observasjonane er ikkje upåverka av teori. Dette gjer det viktig å stille spørsmål om kva forventningar som styrer observasjonane. Ved å observere elevane i leik vil ein då vere farga av det teoretiske synet ein har på leik, eller kunnskapen ein har om eleven?

Å observere elevane i leik er ein viktig arena for kunnskap om elevane ut frå L-97. Ifølgje Håstein og Werner (2003) er kjennskap til elevane eit viktig utgangspunkt for tilpassa opplæring som er eit overordna prinsipp i L-97 (KUF 1996). Dei brukar begrepet *iakttakelse*, som byggjer på eit grunnleggande syn prega av engasjert nyfikkne, innlevingsevne, respekt for barna og open dialog om tolkingar. Håstein og Werner hevdar at med dette som utgangspunkt kan iakttakingane vere med og auke engasjementet hjå barn og vaksne i kvardagen i institusjonen. ”Gjennom varierte typer iakttakelse kan nye sider ved elever komme til syne fordi lærere gjennom dette får tilgang til nye perspektiver” (Håstein og Werner 2003: 196).

Håstein og Werner peikar på det essensielle ved å bruke ulike verkty i innsamlinga av kunnskap om eleven, slik at det ikkje einssidig vert fokusert på elevens sjølvstendige prestasjonar, men også mot elevens utviklingspotensial. Både elevmappe, ulike typar observasjonar, loggbok og videoopptak vert nemnt som relevante verkty i observasjon av barn i leik (ibid.). L-97 viser oss her at leik skal ha nok ein funksjon, og altså vere formålstenleg. Leik skal vere arena for kunnskap om elevane og på den måten vere eit verkemiddel for å støtte prinsippet om tilpassa opplæring.

”... ein del av innhald og arbeidsmetodar”

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 opp, lyfte eine beinet, hinke til døra og seie bø. Ho utfører det flott og smiler. Elevane smiler. Vebjørn 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 spent med. Lærar seier til Anders at han skal gå til ei jente med gullhjarde rundt halsen, kitle ho i nakken og seie hei. Han gjer dette og E ler og ser ut til å kose seg. Lærar fortel seinare at ho brukar leik for at dei skal øve seg å ta i mot beskjed. Å ta i mot beskjed er viktig å lære frå starten av. (Vatne 2002d)

Både i den generelle delen og i læreplanen for dei ulike faga vert leik framheva. Fagplanane eg har analysert er for Norsk, Engelsk, Matematikk og Musikk. I Stortingsmelding nr. 30 blir det peika på at desse planane skal reviderast og det skal vedtakast nye for 2005 (UFD 2004). Dette gjer at eg ikkje legg så stor vekt på analysen av fagplanane i dette essayet. Eg legg vekt på det som omhandlar første klasse og viser til nokre eksempel.

I norskplanen heiter 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: 114). Ser vi på planen for engelsk, 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” (ibid.: 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” (ibid.: 155). ”I opplæringen skal elevene gjennom lek og varierte aktiviteter eksperimentere med og lage forskjellige former, figurer og mønstre” (ibid.: 159).

I planen for musikk heiter det at :”Det er viktig å ta vare på den naturlege trongen elevane har til musikalsk leik , utforsking og eksperimentering”. Og vidare et elevane må få oppleve eit *læringsmiljø* der leik og læring står sentralt (ibid.: 236). I kapitlet om mål og hovudmoment står det at : ”Elevane skal kunne utforske og leike med lyd, tekst og rørsle og komponere med dette materiale i enkle former” (ibid.: 240). 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...” (ibid.: 240). Eksempla viser at fagplanane knyter leik konkret til opplæringa, undervisninga og til læringsaspektet (ibid.). Eg finn lite om leik i fagplanane som handlar om *leik ut frå eiga lyst* eller *leik for leikens skuld*, slik Gadamer forfektar. Fagplanane legg vekt på at leik skal vere knytt til opplæringa.

Lærarrolla og leik i L-97

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. (Vatne 2004)

Det er viktig å leggje til rette for leik som læringsmetode og leik for leikens eiga skuld. (Vatne 2003)

Dette er utsegner frå to lærarar i første klasse. Den første utsegna framhevar at leik ikkje skal ha noko formål, men det skal vere leik ut frå eiga lyst, slik Gadamer framhevar. Den andre utsegna har også element av Gadamers syn, då læraren seier at det er viktig å leggje til rette for leik for leikens eiga skuld. Her kjem eit anna element inn. Det er viktig å leggje til rette for leik som læringsmetode. I denne utsegna finn vi element frå konstruktivistisk tenking. Ved å leggje til rette for eit stimulerande læringsmiljø som barnet kan gjere erfaringar i, skjer det kognitiv utvikling.

Ved analyse av lærarrolla i L-97 finn eg ikkje noko formulering som knyter læraren direkte til leiken. Unntaket er det eg har vore inne på i høve til observasjon. Ved analyse av lærar si rolle generelt har eg funne interessante formuleringar i høve til samhandling mellom lærar og elev.

L-97 framhevar m.a. at: ”Et bredt læringsmiljø omfatter *samhandling* mellom alle voksne og elever” (KUF:42). Lærarane skal vere forbilde 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.). ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte”, les vi i L-97 (ibid.: 29). Dette tyder ikkje på at lærar skal ha ei tilbaketrekt rolle?

Deltakar eller tilskodar?

Skjervheim postulerer i essayet *Deltakar og tilskodar*, at ein av dei viktigaste skilnadene mellom menneske og dyr er språket. Samhandling mellom menneske går føre seg i hovudsak ved hjelp *av* språk og *i* språket. ”Det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overflatisk kontakt” (Skjervheim 2002: 20). Han skildrar to ulike relasjonsmodellar der den eine er ein treledda relasjonsmodell som handlar om *den andre*, *eg* og *sakstilhøvet*. I denne modellen deler *eg sakstilhøve* med *den andre* og er deltakar (ibid.). I den toledda relasjonsmodellen er *eg* i relasjon til mitt *sakstilhøve* og *den andre* er i relasjon til *sitt sakstilhøve*. *Eg* er tilskodar og ikkje i relasjon til *den andre*. Skjervheim skil mellom objektivisering og subjektivisering i relasjonen. Det han kallar det transcendentale ego er det ego som føretek ei objektivisering, men sidan ein ikkje kan objektivere seg sjølv, glir ein unna alle forsøk på å bli objektivert. Dette *eg* er subjekt og dersom ein prøver å objektivere ego, *er* det ikkje lenger her og no, men noko som *var*, ifølgje Skjervheim (ibid.).

Ved å delta i den (dei) andre sin leik deler ein sakstilhøve (leiken) og på den måten subjektiverer ein den andre. Ved at lærar (ego), ikkje deltar i barnet (den andre) sin leik (sakstilhøve), er ein ikkje deltakar, men tilskodar og objektivierer såleis den andre. Lærar let vere å engasjere seg og gjer seg sjølv til ein framand både for den andre og for samfunnet. Det framande er nett det ein ikkje tek del i, eller er i stand til å ta del i, hevdar Skjervheim. Ved å delta subjektiverer vi den andre og tek han på alvor (Skjervheim 2002).

Eg vil nedanfor gi eksempel frå observasjonar i feltet. Sjølv om desse eksempla ikkje handlar om leiksituasjonar, men om kommunikasjon i samlingsstunda, synest eg dei illustrerer på ein god måte toledda og treledda relasjon.

Eksempel på treledda relasjon

Det er morgonsamling i tredje klasse. Klassa sit i hestekoform. Ein tamilsk gut fortel at han har fått eit fint kort. Han får kome fram og fortelje om kortet som er sendt frå Sri Lanka i høve Soldagen. Han viser det fram og lærar oppmodar han om å lese på tamil det som står på kortet. Han les. Ein annan av elevane seier: "Kor kult språk, G". "Ja, kult", seier ein annan. Lærar ber ei anna jente som også er tamil, om å omsetje det han las. Ho seier at det står at dei ønskjer han ein god solfest. Vi er glade i dokke, helsing xxxxx og xxxxxx³. Lærar ber G lese kortet ein gong til. Han les på tamil. Etterpå syng dei på oppfordring frå ein av dei andre elevane songen Fader Jakob, på tamil. G smiler over heile andletet. Den andre jenta som også er tamil, fortel at ho har også har fått kort frå Sri Lanka. Lærar seier at det er det same som vi gjer i Noreg når vi sender julekort til kvarandre.

(Vatne 2004a)

Dette kan vere eksempel på ein lærar (eg) som er i relasjon med eleven (den andre) om eit sakstilhøve (Solkortet). Kvifor er dette viktig? Lærar vel å delta i relasjon til den andre sitt sakstilhøve og er deltakar. Han subjektiverer den andre ved å engasjerer seg i den andre sitt tema og tek eleven på alvor.

Eksempel på toledda relasjon

Lærar spør kva som er barna sitt yndlings-tv-program. "Fleksnes", ropar ein av elevane. Lærar seier dei må vere stille. Lærar spør så kva favorittfarge dei har. Alle ropar gul, grøn, lilla om kvarandre. Lærar ber dei rekke opp handa og fortelje om yndlings-tv-programmet. "Pokemon", svarar Stian. "Dinosaur", svarar Pål. Lærar spør dei andre elevane om dei veit kvifor dei høyrde kva Pål sitt yndlings-tv-program er. Bernt svarar at det er fordi det berre var Pål som snakka. "Ja", sa lærar, "det var berre ein munn som svarte" (Vatne 2002b).

I dette eksemplet ser vi ein lærar som ikkje let seg engasjere i den andre sitt saksfelt. Han går vidare til neste elev utan å gå inn i svaret til eleven for å få han til å utdjupe svaret. Det vert på denne måten berre ein toledda relasjon ved at han objektiverer den andre. Dersom ein kartlegg ein situasjon og gløymer subjektiviteten, då er det noko vesentleg vi ikkje har fått med oss. Vi tek ikkje den andre på alvor, og vi vert framande også for oss sjølve, ifølgje Skjervheim

³ Ikkje mogleg å høyre kven kortet er frå. Lærar seier seinare at det er frå mormor og morfar.

(2002). Han brukar begrepet ”å-vere-i- verda” for å forkaste den klassiske tanken om at subjektet er isolert frå verda (ibid.).

Ved å engasjere seg i leiken, vere deltakar, vil læraren ut frå Skjervheims syn subjektivere eleven og ta han på alvor. Slik eg tolkar Skjervheim, vil også lærar kunne lære både seg sjølv og eleven å kjenne ved å vere deltakar i leiken. Ein vert ikkje framand for seg sjølv. I første klasse i dag med den frie leikens dominans, kan det tyde på at læraren har ei tilskodarrolle. Eit viktig argument mot ei einseitig tilskodarrolle er at læraren ikkje lærer elevane å kjenne, noko som er ein viktig faktor, skal ein støtte prinsippet om tilpassa opplæring. Vi treng ein lærar som både er deltakar og tilskodar, alt etter kva leikesituasjon det gjeld. Slik eg tolkar Skjervheim, kan dei ulike relasjonsmodellane brukast i høve til kva situasjon vi er i og korleis vi vurderer denne situasjonen. Den treledda relasjonen høver i ein samanheng og den toledda relasjonen høver i ein annan samanheng.

I den generelle delen av L-97, i kapitlet om det arbeidande menneske, blir det peika på den gjensidige deltakinga i læringsprosessen. Læraren vert framheva som ein som kan stoffet sitt, og som veit korleis det kan formidlast for å vekke nyfiken, tenne interesse og skape respekt for faget. ”Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelsesevne som vedholder de unges lyst til å komme videre” (KUF 1996: 31).

Heidegger (I Skjervheim 2002) hevdar at engasjement er ein grunnstruktur i det menneskelege tilværet. I og med at vi er ein del av verda, kan vi ikkje velja å vere engasjert men vi kan velja kva vi er engasjerte i (t.d. leiken), eller vi kan late andre (t.d. L-97) velja for oss.

Kolonisering av elevane si livsverd?

Ein av dei som let seg inspirere av Skjervheim sine skrifter, var Jürgen Habermas. Han drøfta Skjervheims posisjon i hovudverket *Theorie des kommunikativen Handelns* (1997), og gjorde Skjervheims namn kjent (Sørbo 2002). I *Erkenntnis und Interesse* (1973) omformulerer Habermas Skjervheims teori utan å vise til Skjervheim. Han skriv at samfunnsforskaren ikkje må stille seg utanfor det samfunnet han lever i, men blir sjølv deltakande ved å ikkje berre nøye seg med å kartlegge dei ytre realitetane, men også peike på det som manglar (Sørbo 2002.).

Habermas kritiske teori om velferdsstaten brukar begrepa tilskodar og deltakar og det kan tenkjast at han var inspirert av Skjervheim. Utgangspunktet for Habermas sin teori er at eit kvart samfunn må løyse to oppgåver. Det skal enkelt sagt reprodusere seg både materielt og kulturelt. Når det gjeld den kulturelle reproduksjonen, forstår eg Habermas slik at det handlar om tre hovudområde. Å skape eit kulturelt fellesskap der kvart menneske kan skape sin eigen identitet, å innarbeide normer for å skape moral og solidaritet innanfor felleskapet. Det siste handlar om å skaffe seg kulturell kompetanse slik at ein kan forstå kvarandre. Den materielle og kulturelle reproduksjonen er like viktig for at ikkje samfunnet skal gå til grunne (Habermas 1997).

Studerer vi Habermas' to institusjonar, *system* og *livsverd*, ser vi at systemet representerer eit tilskodarperspektiv. Det handlar om ein bestemt form for kommunikasjon og handling som tek utgangspunkt i strategisk handling og rasjonalitet. Systemsfæren er styrt av ein mål-middel-logikk der viktigaste kriterium for å vurdere noko er effektivitet. Innanfor systemet finn vi marknaden og den offentlege forvaltninga. Marknaden er basert på privat verksemd, privat eigedomsrett og fritt forbruksval. Det er halde for å vere effektivt, men kynisk. Det andre området er offentlig forvaltning. Denne har vist seg å vere effektiv i organiseringa av produksjon av varer og tenester (ibid.).

Når det gjeld livsverda, har Habermas deltakarperspektivet forståing. Mykje av samveret vårt med andre kan ikkje regulerast innanfor systemtenkinga. Mange av handlingane våre vert koordinerte og organiserte ved at vi samhandlar. Vi inngår avtalar og vi forstår kvarandre fordi vi kjenner m.a. kvarandre sine normer og intensjonar. Gjennom familie, venner og i barnehagar, skule, klubbar og andre lag og organisasjonar vert identiteten vår skapt, ifølgje Habermas (ibid.). Dette handlar om kommunikativ handling og rasjonalitet, og er ikkje basert på mål-middel-tenking slik som systemet representerer. Ifølgje Habermas er altså systemet og livsverda styrte av kvar si fornuft. Habermas hevdar at det føregår ei kolonisering av livsverda, dvs at mål-middel-tenking frå det politisk-administrative systemet og marknaden vert brukt i livsverdssamanheng.

Steinsholt (1998) fryktar at leiken i dag vert for formålstenleg og instrumentell. Dersom eg låner Habermas' sine begrep, vil eg stille spørsmålet om det føregår ei kolonisering av barna si livsverd gjennom pedagogiseringa av leiken i dag? I L-97 vert det lagt mykje vekt på at lek skal vere ein pedagogisk metode og eit utgangspunkt for opplæringa. På tekstnivå i L-97 kan vi kanskje seie at det føregår ei kolonisering av elevane si livsverd, sidan lek er knytt så

sterkt opp mot formuleringar som opplæringa, undervisninga og læringsaspektet. Men forskingsresultat (Klette et al 2003, Haug 2003, Vatne 2004b), tyder på at det ikkje er slik i praksis i skulen når det gjeld leik. Steinsholt si bekymring ser ut til å vere overdriven.

Lærarane er i ein motsetnadsfull posisjon. Dei er i spenningsfeltet mellom læreplanen, foreldre og politiske styresmakter sine krav om kva utdanning skal tene til, og lærarane sine erfaringar med mangfaldige situasjonar i klasserommet. Dette gjer at lærarane må definere si eiga rolle. Og då kan det sjå ut som om det er livsverdas fornuft som tek overhand på realiseringsnivået. Slik eg ser det, er det ikkje mogleg å seie at det føregår pedagogisering av leiken i praksis i første klasse og heller ikkje kolonisering av elevane si livsverd.

Det vert stilt mange krav til lærarane ut frå L-97. Habermas si tenking gjer det mogleg å forstå kvifor mange praktiskarar opplever deira rolle som motsetnadsfull. Lærarane er tilsette i ein jobb som er styrt av både livsverda sin kommunikative logikk som er basert på samtale og forståing, og på systemets rasjonelle og effektivitetsorienterte normer (Habermas 1997). Kan det vere ei forklaring på gapet mellom innhaldet i L-97 og slik praksis er i skulen i dag når det gjeld leik.

Kvifor så lang veg frå tekst til praksis?

Med tanke på den debatten som var i media blant foreldregrupper, politikarar, lærarorganisasjonar og skulefolk om kva innhaldet skulle vere då seksåringane skulle inn i skulen, skulle ein tru at dette ville gjenspegle seg meir i Læreplanverket. Det står ikkje særleg mykje om leik i den generelle delen av L-97⁴. Det vert likevel stilt mange og ulike krav til kva som skal vere leikens funksjon i småskulen. I analysen av leikens funksjon i L-97, har eg definert nokre område der leik skal ha ein funksjon i skulen ifølgje L-97. Dette er i hovudsak; leik ut frå eiga lyst, ei viktig kjelde for læring, som utgangspunkt for observasjon og som del av innhald og arbeidsmetodar. Den funksjonen det vert lagd mest vekt på, er leik som kjelde for læring. Dette gjeld både i den generelle delen og ikkje minst i læreplanane for faga.

Fokusering på begrepa læring, opplæring og undervisning knytt til leiken, forsterkar synet på at leik skal nyttast i lærings- og undervisningssamanheng.

⁴ Det er verd å merke seg at i høve til læreplanar i andre europeiske land står det mykje. I England der elevane startar på skule frå 4-5 år, er leik så vidt nemnt i planen for Key Stage 1, Year 2 (NC 2000), som tilsvarar vår 1.klasse.

Læreplanen avklarar ikkje lærar si rolle i leiken. Ein kunne gå ut frå at intensjonen er at leiken skal vere fri og utan innblanding frå den vaksne. L-97 er ei forskrift for læraren og vender seg til læraren. Eg tolkar det slik at når begrepet opplæring stadig vert brukt i tilknytning til leik, så er det læraren sitt ansvar å gjennomføre denne opplæringa. Leikprega tilnærming til aktiviserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig, les vi i L-97 (KUF 1996). Kan ein gjere opplæringa spennande og allsidig utan å delta?

Den frie leiken dominerer i skulen. Ikkje leik som arena for å verte kjent med bokstavar og tekst. Kva er forklaringa på dette når L-97 legg så stor vekt på opplæringa og det pedagogiske perspektivet knytt til leik? Kan vi finne ei forklaring i implementeringa av L-97? Det vert forventet 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 gir bilde av kva skule, utdanning og undervisning som politikarane ønskjer å leggje vekt på (Lundgren 1986). Kan det vere strukturelle forklaringar? Kva med rammevilkåra? Har leiinga og kulturen på den einskilde skule noko påverknad? Kan forståinga av reformpedagogikken vere ei forklaring? Eg skal ikkje gå inn på alle desse områda her, men vil kome inn på problematikk knytt til endring og diskutere reformpedagogikken si rolle.

Endringsproblematikk

Gundem skriv at det har danna seg ein myte om at berre læreplanen ligg føre, så kjem iverksetjinga av seg sjølv (Gundem 1990). Hopmann peikar på at det ikkje er læreplanen i seg sjølv som utløyser endringsbehov hjå lærarane, men at endringane kjem av andre læreplanbaserte verkemiddel, såkalla ”sekundære læreplanbindingar” (Hopmann 2003: 3). Dette er tiltak og reiskapar som er relaterte til læreplanens mandat og innhald, som utskifting av lærebøker og anna undervisningsmateriale. Det tek tid før verknadane 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 (ibid.).

Lærarens fagkunnskap, hans profesjonelle og personlege tru på skulens rolle i samfunnet og læraren som klasseromsautoritet i tillegg til barnas etniske og sosioøkonomiske status, er faktorar som regulerer lærarens klasseromspraksis, ifølgje Cuban (1993). Dersom medvitne politikarar innfører ein systematisk og grundig politikk, der målsetjinga er å endre

grunnleggjande undervisningspraksis, vil etablert klasseromspraksis endre seg. Men der reformene berre vert innførte delvis og overflatisk, vil lærarane forsetje å isolere seg frå reformistane sin freistnad på å gjere endringar i klasserommet. Der implementeringa av reformene var nøye planlagd og iverksett, vart lærarens undervisningspraksis grunnleggjande endra (Cuban 1993).

Reformistar skuldar som oftast på lærarane for at dei ikkje vil endre undervisningsmåtane sine. Dei ser lærarane som både problemet og løysinga, skriv Cuban (1993). Han hevdar at det ikkje er slik at lærarane berre kan velje å gjennomføre endringar, og at dei er sta og rigide dersom dei ikkje gjer det. Mange av kritikarane grunngir hendingar i individuell handling og trur difor på ei personleg kraft for å hindre eller fremje utvikling og endring (Cuban 1993). Cuban meiner at det er mange årsaker til at det skjer lite endring i skulen. Den situasjonsbestemte konteksten kan vere ei årsak. Rammer bestemte utanfrå avgrensar læraren sitt handlingsrom og gjer det vanskeleg å endre klasseromspraksis. Det er viktig å skilje mellom det som læraren ikkje rår over og dei avgjerder som lærarane kan ta. Det som lærarane kan påverke til ein viss grad, er m.a. møbleringa, gruppeundervisning, kven som snakkar mest, klasseaktivitetar og elevane sine rørsler i klasserommet. Desse indikatorane brukar Cuban for å skilje lærarsentrert og elevsentrert undervisning i klasserommet. Indikatorane kan påverke kva tema det skal undervisast i for å få elevane til å lære kva som er forventa, og kva område og rekkjefølgje ein skal undervise i innanfor eit fag (Cuban 1993).

Hargreaves har saman med Fullan 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 utvikle endra haldningar, elles vil det ikkje skje endring i klasserommet "Yet those very teachers are essential to any improvement" (Fullan & Hargreaves 1992: 274). Dette tolkar eg som at også personlege faktorar, som vilje til endring og ønske om fornying, er viktige. Leik er i læreplanssamanheng innført som ein ny arbeidsmetode i skulen. Dette krev ei aktiv vaksenrolle.

Ifølgje Fullan er dei fleste reformer passiviserande fordi dei får oss til å tru at ting endrar seg og så gjer dei det ikkje. Svært mange reformer mislukkast fordi reformistane ikkje legg vekt på undervisningsprofesjonen og kulturen i skulen. Dette tyder på at arbeidsplassen sjølv er nøkkelen. Ein kan ikkje reformere utan å arbeide med å endre skulekulturen. Ein må endre kulturen slik at fornying, utvikling og forbetring er bygd inn i dei daglege aktivitetane til

lærarane. Ein treng reformer, men lærarane sine erfaringar med reformering er ofte negativ fordi det vert stilt så urimelege krav (Fullan & Hargreaves 1992).

Den einaste måten å kome ut av dilemmaet på, er at lærarane tek 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 teke initiativ til frå utsida av skulen. Suksessfulle individuelle initiativ i sterkt samspel med omgjevnadene, vil kunne påverke og bli påverka i ei kontinuerlege gjensidigheit i endringsprosessen, hevdar Fullan (ibid.). Interessant i denne samanheng er evalueringa av prosjektet *Kvalitetsutvikling i skolen*. Denne viser at kulturen og samarbeidsånda på den einskilde skulen spelar ei viktig rolle når nasjonale politiske vedtak skal iverksetjast. Evalueringa fortel at skular med ei kollektiv samarbeidsånd utviklar seg raskare og meir positivt enn skular med meir individuelt orienterte lærarar (Klewe og Skov 2004).

Reformpedagogikken si rolle

Haug konkluderer i evalueringa av Reform -97 at det er reformpedagogikken som har fått størst gjennomslag på småskulesteget og at: ”Lærarrolla som følgjer av denne aktivitetorienterte pedagogikken har også fått ei retning som ikkje var tilsikta. Ein del lærarar er tilbaketrekte og lite intervensjonelle. Dei har overlata arenaen til elevane, og til elevane sine initiativ ” (Haug 2003: 7). Fleire (Haug 2004, Lundgren 1995) har peika på forståinga av reformpedagogikken som årsak til ei tilbaketrekt lærarrolle i skulen. Haug viser til ulike evalueringar som stadfestar dette (Klette et. al 2003, Lie mfl 2001, Dale & 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: 16).

Hustad skriv at Dewey dei siste 20 åra er ”dyrka som ein Messias i det heimlege pedagogikkmiljøet”. (Hustad 2002:80). Hustad blir skulda av Dale og Wærness (2004) for å forstå reformpedagogikken feil når han gjev reformpedagogikken og Dewey skulda for det mange meiner er dårlege resultat i norsk skule. Ifølgje Dewey ligg ikkje utdanninga sin verdi i at vi skal vere ettergjevande overfor eit barn, då den gjer barnet motstrevande og temmeleg

udugeleg i situasjonar der ein krev anstrengelse og uthaldenheit for å overvinne vanskar. Læraren si oppgåve kan ikkje reduserast til å rettleie elevane etter at dei har oppfatta eit problem (ibid.).

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 erfaringar, og sammenhengen i elevenes utvikling blir et viktig kriterium i grunnopplæringa (Dale og Wærness 2003).

Sandven peikar også på at Dewey sin pedagogiske filosofi har vorte mistydd på vesentlege punkt innanfor praktiske skuleforsøk. Fordi Dewey si sterke fokusering på skulens sosiale og demokratibyggande funksjon ofte har vorte nedtona ”til fordel for en relativ planløs elevsentrering i undervisninga, fullstendig uhemmet og uten ledning” (Sandven i Helsvig 2003: 69). Ut frå Dewey si tenking er det ikkje slik at elevane skal overlatast til seg sjølve i leiken eller med oppgåvene i klasserommet.

Når det gjeld kjennskapen til arbeidsmåtene som L-97 er meint å skulle ha, er forholda slik at den kompetansen som finst, mest er knytt til den formidlingsorienterte pedagogikken, medan den som trengst i aktivitetspedagogikk (reformpedagogikk), ikkje finst i tilstrekkeleg grad. Ein har ikkje sytt for å formidle den nødvendige kompetansen for å drive den skulen som det er politisk ønske om, og dette går igjen i alle fag (Haug 2003: 95).

Haug reiser problemstillinga om lærarane har kunnskap om korleis ein skal drive ein elevaktiv skule (Haug 2003). L-97 er uklar på kva rolle læraren skal ha i høve til leik. Det er opp til lærarane sjølve å tolke kva rolle dei skal ha. Fleire av resultatane frå evalueringa av R-97 viser at trass i felles læreplan og sentrale forskrifter, er det stor variasjon frå klasse til klasse. Skular har ulik kultur og det er eit stort mangfald i skulen (Imsen 2003, Solstad og Rønning 2003). L-97 viser ikkje veg. Læraren må sjølv, ut frå sine pedagogiske overtydingar, velje om han vil vere deltakar i eller tilskodar til leiken. Sjølv om lærar si rolle i leik er uklart formulert, så tolkar eg L-97 slik at lærar skal vere aktivt deltakande i skulen.

Spørsmål som har vore stilte siste tiåra, er om vi psykologiserer og pedagogiserer leiken for mykje, slik at vi misser leikens opphavlege eigenart og avgrensar leiken til å vere formålstenleg og instrumentell (Steinsholt 1998). Skjervheim skriv i essayet *Det instrumentalistiske mistaket*, at det instrumentalistiske mistaket handlar om at ein overser det kantianske skiljet mellom pragmatiske og praktiske handlingar og på den måten gjer

pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt (ibid.)⁵. Mistaket handlar ikkje primært om at ein gjer feil moralsk, men at det er eit intellektuelt mistak. ”Mistaket ligg i at ein absolutterer ei bestemt form for teori, men ei form for teori som innanfor visse grenser har sin legitime rett” (Skjervheim 2002: 177). Dewey brukte begrepet instrumentalisme om det synet som går ut på at all rasjonell handling må baserast på mål-middelmodellen, der kunnskap er bygd på instrument og der kunnskap må baserast på nøyaktige eksperiment (Dewey 1966).

Det tyder ikkje nødvendigvis at det føregår ein ’instrumentell’ praksis på leikeområde i skulen (Klette et al 2003, Haug 2003, Vatne 2004b). Gadamer’s *leikeverden* og Habermas’ *livsverd* rår i praksis, og Gadamer’s *formålsverden* og Habermas’ *systemsfare* dominerer i teksten i L-97. Leik skal ifølgje L-97 ha ein pedagogisk funksjon i skulen og vere eit pedagogisk verkemiddel for læraren. Etter mitt syn er det ikkje instrumentalistiske mistak som rår i praksis skulen i dag, men liberalistiske mistak⁶, sidan lærarane har detronisert seg sjølve og den frie leiken dominerer.

Avsluttande kommentar

Eg innleidde dette essayet med ei forteljing frå turen til ei førsteklasse ein stad på Vestlandet. På denne turen er den dominerande aktiviteten fri leik utan deltaking frå lærar. Eg stilte spørsmål om denne forma for leik samsvarar med intensjonane i L-97. Kva funksjon skal leik ha i skulen og kva rolle skal lærar ha i leiken? Eg har vist i dette essayet at ut frå L-97 skal leik vere ei viktig kjelde for læring på småskulesteget. Han skal vere utgangspunkt for observasjon og ein del av innhald og arbeidsmåtar (L-97). Når det gjeld den frie leiken så er han mindre framheva i teksten. Denne forma for leik skal også vere ein del av skulens innhald, men han skal dominere i mindre grad enn han gjer i dag, slik eg tolkar L-97.

L-97 sitt syn på barns utvikling og læring har element av sosiokulturell tenking. Men det er det tradisjonelle synet frå Gadamer og ei mistyding av reformpedagogikken som ser ut til å ha festa seg blant mange av dagens lærarar. Den frie leiken med ein tilbaketrekt lærar dominerer og leiken fungerer mest som overgangsaktivitet og avkopling (Klette et al 2003). Dersom

⁵ Kant hevdar at pragmatiske og praktiske handlingar er like langt frå kvarandre betydningsmessig som dei to polane. ”Det førstnevnte uttrykket høyrer til et tankeområde hvor ingen av eksperimentator-typen noensinne kan være viss på å ha fast grunn under føttene, mens den sistnevnte uttrykker relasjon til ett eller annet menneskelig formål” (Skjervheim 2000: 74-75)

⁶ Fritt etter Erling Lars Dale. Han har brukt formuleringa *Liberalistisk pedagogikk; feil vei ut av mistolkningen*, som avsnittsoverskrift i boka *Pedagogikk og samfunnsforandring* (Dale 1992: 53-58).

elevane lærer noko gjennom leik, så er det i beste fall eit lykketreff. Når det er sagt, så vil eg vise til Gundem(1990) som peikar på myten om at berre læreplanen ligg føre, så kjem iverksetjinga av seg sjølv. Det kan vere mange forklaringar på at det mangfaldet leiken representerer, ikkje har fått sin plass i skulen. Det er ikkje slik at lærarane berre kan velje å gjennomføre endringar. Kulturen i skulen ser ut til å spele ei nøkkelrolle, slik fleire (Fullan og Hargreaves 1992, Klewe og Skov 2004) peikar på.

L-97 er uklar på kva rolle læraren skal ha i høve til leik, men fokuserer på samhandling mellom elev og lærar, og på ein aktiv deltakande lærar generelt. L-97 framhevar både leikprega tilnærming og motivasjon som viktige element i skulen. For å skape motivasjon for læring i 'konsumentalismens' tidsalder treng både elevar og lærarar ei leikande haldning til arbeidsoppgåvene i skulen. Motivasjonen trer då fram som ein naturleg del av læringsaspektet. Ved vektlegging av leik som motivasjonsfaktor i læringsprosessen, kan leiken få ein formell og legitim plass i skulen i framtida. Leik kan framleis ha ein funksjon som avkopling og overgangsaktivitet, men i eit stadig meir komplekst samfunn vil motivasjon til auka kunnskap og kompetanse vere viktige område å utvikle i framtida.

Stortingsmelding nr. 30. framhevar kunnskapssamfunnet. Kunnskap og kreativitet står fram som dei viktigaste drivkreftene for verdiskaping og er avgjerande for at einskildmenneske kan realisere seg sjølve (UFD 2004). Med utgangspunkt i stortingsmeldinga, og analysen og drøftinga av leikbegrepet og læraren si rolle i L-97, finn eg at vi treng ei 'ny' forståing av leikens funksjon i skulen. Dette er ein stor diskusjon som ein må kome tilbake til i ein annan samanheng. Det er viktig å vere medviten kva funksjon leiken skal ha i skulen, og så planleggje innhaldet ut frå intensjonane. Då kan det vere rom for både den frie og den styrte leiken. Og det blir ikkje lenger berre eit lykketreff om elevane lærer noko av den leiken som føregår.

Litteratur

- Cuban, L (1993): *How Teachers Taught. Constancy and Changes in American Classrooms 1890-1990*. USA. Teacher College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P og Pence, A (2002): *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Dale, E.L og Wærness, J. I (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Damon, W (1983): *Social and Personality Development*. New York. W.W.Norton & Company.
- DEE (1999): *The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England. Key stages 1 and 2*.
- Dewey, J (1963): *Experience and Education*. New York. Collier Books Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J (1966): *Democracy and Education*. New York. The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co.
- Dysthe, O (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt Forlag.
- 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.
- Gadamer, H.G (1997): *Sanning och metod*. Göteborg. Daidalos
- Gadamer, H.G (1965): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen. J.C.B. Mohr.
- 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.
- Grue Sørensen, K (1978): *Opdragelsens historie 3*. København. Gyldendal
- Habermas, J (1997): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J (1973): *Erkenntnis und Interesse: mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Gundem, B. B (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Haug, P (1996): *Barnehage på skule*. Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 43.

- Haug, P (2003): *Evaluering av Reform-97: sentrale resultat*. Frå innlegg på Sluttkonferansen i Program for evaluering av Reform- 97. Oslo. Noregs Forskingsråd.
- Haug, P (2004): Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskulen. Oslo. I *Skolepsykologi*, mai 2004.
- Helsvig, K (2003): *Pedagogikkens grenser. Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*. Det historiske fakultet. UiO.
- Hustad, J (2002): *Skolen som forsvann*. Gjøvik. Det Norske Samlaget.
- Håstein, H og Werner, S (2003): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo. Abstrakt Forlag.
- Klette, K. et al (2003): *Synteserapport "Klasserommets praksisformer etter Reform -97"*. Oslo. UiO.
- 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.
- Lindquist, G (1995): *Lekens estetikk. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Høgskolan i Karlstad. Forskningsrapport 95:12.
- Lundgren, U. P (1986): Om centrala begrepp i läroplaner. I J. Naeslund (red.): *Kunnskap och begrepp. Centrala motiv i våra läroplaner*. Stockholm. Liber.
- Lundgren, U P. (1995): Pedagogikk og psykologi. Om John Deweys filosofi. I Thuen, H og Vaage, S (red.): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Piaget, J (1962): *Play, Dreams and Imitations in Childhood*. New York: W.W. Norton.
- Rhedding-Jones, J (2003): Questioning Play and Work, Early Childhood, and Pedagogy. I Lytle, D.E: *Play and Educational Theory and Practice*. London. Praeger.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*.
- Moyles, J (red.) (1996): *Slipp leken inn i skolen*. Oslo. ad Notam Gyldendal.
- Popper, K (1981): "Bøtten og søkelyset": to kunnskapsteorier", I *Fornuft og rimelighet som tenkemåte*. Oxford. Dreyer.
- Simmons-Christenson, G (1977): *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Skjervheim, H (2002): Deltakar og tilskodar. I *Mennesket*. Filosofisk essayistikk utvald av Jon Hellesnes og Gunnar Skirbekk. Oslo. Universitetsforlaget.
- Sommer, D (1997): *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo. Pedagogisk Forum.

- Steinsholt, K (1998): *Lett som en lek?* Trondheim. Tapir Forlag.
- Sørbø, J. I (2004): *Hans Skjervheim. Ein intellektuell biografi.* Oslo. Det Norske Samlaget.
- UFD (2004): *Kultur for læring.* Stortingsmelding nr. 30.
- Vatne, B (2002a): *Førskulelærer eller allmennlærer: kva har yrkesbakgrunnen å seie for vektlegginga av leik i 1. klasse.* Hovudfagsoppgåve. PFI.UiO.
- Vatne, B (2002b): Feltnotat frå skule 1, 2002, Kupp-prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa opplæring.
- Vatne, B (2002c): Feltnotat frå skule 3, 2002, Kupp-prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning
- Vatne, B (2002): Feltnotat frå skule 2, 2002, Kupp-prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning.
- Vatne, B (2003): Feltnotat frå skule 4, 2003, Kupp-prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning.
- Vatne, B (2004a): Feltnotat frå skule 2, 2004, Kupp-prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning.
- Vatne, B (2004b): *The Dilemma of Play – Play's Dilemma.* Paper ved NFPP's kongress på Island 11.-13. mars-04.
- Vygotsky, L (1982): Leken og dens rolle i barnets psykiske utvikling. I *Om barnets psykiske utvikling.* Ei artikkelsamling. København. Nytt Nordisk Forlag. Arnold Busch.